

**ANNELERİN ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN  
ÇOCUĞUNUN EĞİTİMİNE KATILIM DÜZEYİNİN  
AİLE YAŞAM KALİTESİ ALGISI ÜZERİNE ETKİSİ**

**Yüksek Lisans Tezi**

**İpek GÜLSÜN**

**Eskişehir 2021**

**ANNELERİN ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN ÇOCUĞUNUN EĞİTİMİNE  
KATILIM DÜZEYİNİN AİLE YAŞAM KALİTESİ ALGISI ÜZERİNE ETKİSİ**

**İpek GÜLSÜN**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Özel Eğitim Anabilim Dalı**

**Zihin Engelliler Eğitimi Programı**

**Danışman: Prof. Dr. Atilla CAVKAYTAR**

**Eskişehir**

**Anadolu Üniversitesi**

**Eğitim Bilimleri Enstitüsü**

**Temmuz 2021**

## JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

## ÖZET

### ANNELERİN ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN ÇOCUĞUNUN EĞİTİMİNE KATILIM DÜZEYİNİN AİLE YAŞAM KALİTESİ ALGISI ÜZERİNE ETKİSİ

İpek GÜLSÜN

Özel Eğitim Anabilim Dalı  
Zihin Engelliler Eğitimi Programı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temmuz 2021

Danışman: Prof. Dr. Atilla CAVKAYTAR

Araştırmanın amacı, okul öncesi dönemde zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip annelerin aile katılım düzeyleri ve aile yaşam kalitesi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırma ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmaya, özel eğitim anaokullarına devam eden 3-6 yaş düzeyinde zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip 40 anne katılmıştır. Araştırma verileri “Sosyo-Demografik Aile Bilgi Formu”, “Aile Katılım Ölçeği” ve “Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre; aile katılım düzeyi ile aile yaşam kalitesi algısı arasında olumlu yönde ve orta düzeyin üzerinde anlamlı ilişki bulunmuştur. Annelerin okul temelli katılımının orta düzeyde, ev temelli katılım, ev-okul iş birliği temelli katılım ve toplam aile katılımının ise orta düzeyin üzerinde olduğu belirlenmiştir. Annenin eğitim durumu, çalışma durumu, gelir durumu ve yetersizliği olan çocuğun cinsiyet ve yetersizlik düzeyi değişkenlerinin annelerin katılım puanları üzerinde anlamlı farklılaşma oluşturmadığı görülmüştür. Annelerin aile etkileşimi ve ebeveynlik alt boyutlarındaki yaşam kalitesi algılarının yüksek düzeyde, duygusal yeterlik, finansal/ fiziksel/ materyal yeterliliği, yetersizliğe ilişkin destek alt boyutlarındaki algılarının orta düzeyde ve toplam aile yaşam kalitesi algısının orta düzeyin üzerinde olduğu belirlenmiştir. Annelerin aile yaşam kalitesi puanlarının “annelerin eğitim durumu, çalışma durumu, aylık hane geliri toplamı, yetersizliği olan çocuğun yetersizlik düzeyi” değişkenlerine göre farklılaştığı, buna karşın “yetersizliği olan çocuğun cinsiyeti” değişkenine göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Araştırma sonucunda, zihinsel yetersizliği olan çocuk annelerinin aile katılım düzeyleri arttıkça, annelerin aile yaşam kalitesi algılarının da olumlu yönde etkilendiği görülmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Aile katılımı, Aile yaşam kalitesi, Anne algısı, Zihinsel yetersizliği olan çocuk.

## ABSTRACT

### THE EFFECT OF THE LEVEL OF INVOLVEMENT IN THE EDUCATION OF CHILDREN OF THE MOTHERS WHO HAVE CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES ON THE PERCEPTION OF FAMILY QUALITY OF LIFE

İpek GÜLSÜN

Department of Special Education  
Programme in Education of Mentally Disabled

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, July 2021

Supervisor: Prof. Dr. Atilla CAVKAYTAR

The aim of the study was to examine the relationship between the level of family involvement and the perception of family quality of life of the mothers of children with intellectual disabilities in the preschool period. The research is a descriptive study in a correlational survey model. 40 mothers of children with intellectual disabilities attending special education kindergarten participated in the study. “Socio-Demographic Family Information Form”, “Family Involvement Questionnaire” and “Beach Center Family Quality of Life Scale” were used. According to the findings, a positive and above the medium level significant relationship was found between family involvement level and family quality of life perception. The school-based involvement was at a medium level, and the home-based involvement, home-school based involvement, total family involvement were above the medium level. The education level of the mothers, working status, total monthly household income, gender and disability level of children did not create a significant difference in the family involvement. Family quality of life perception in family interaction and parenting were high, perceptions of emotional well-being, physical/material/financial well-being and disability-related support were moderate, and total family quality of life perception was above the medium level. The family quality of life differed according to the education level of the mothers, working status, total monthly household income, disability level of children, while it did not differ according to the gender of the children with disabilities. It is concluded that as the family involvement levels of mothers increase, family quality of life perceptions of mothers are positively affected.

**Keywords:** Family involvement, Family quality of life, Mother perception, Children with intellectual disabilities.

## TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim ve tez sürecim boyunca değerli bilgilerini benimle paylaşan, kendisine ne zaman danışsam bana kıymetli zamanını ayırıp sabırla ve büyük bir ilgiyle bana faydalı olabilmek için elinden gelenden fazlasını sunan, her sorun yaşadığımda yanına çekinmeden gidebildiğim, akademik hayatıma büyük katkısı olan, bundan sonra da olacağına inandığım ve bunun için kendimi çok şanslı hissettiğim saygıdeğer danışman hocam; Prof. Dr. Atilla CAVKAYTAR'a teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmada kullanılan ölçeklerin izinlerini veren Prof. Dr. Emine AHMETOĞLU, Doç. Dr. İbrahim Hakkı ACAR, Dr. Öğr. Üyesi Türker SEZER, Dr. Öğr. Üyesi Ezgi Akşin YAVUZ ve Doç. Dr. Bekir Fatih MERAL'a teşekkürlerimi sunarım. Tez jürimde yer alarak tezimi sabırla okuyan ve yapıcı önerilerde bulunarak tezimin gelişmesine katkı sağlayan sevgili hocalarım Doç. Dr. Avşar ARDIÇ ve Dr. Öğr. Üyesi Nuray ÖNCÜL'e çok teşekkür ederim.

Bu çalışmayı birlikte yürüttüğümüz değerli annelerimize, öğretmenlerimize ve akademiye asıl merakımın sebebi olan özel çocuklarımıza sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmam boyunca, veri toplama sürecinde bana destek olan eniştem Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KURT' a, ağabeyim Alperen GÜLSÜN' e ve ablam Büşra GÜLSÜN KURT 'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ve çalışmamın da temeli, sevginin en güçlü hali ailem... "Ailenin doyuramadığını dünya doyuramaz." demişler. Çocukluğumdan itibaren beni sonsuz sevginizle doyurduğunuz için, ne zaman bocalasam daima elinizi sırtımdan çekmediğiniz için ve bana aile olmanın dünyadaki tek yıkılmayan kale olduğunu öğrettiğiniz için başta canım annem ve babam olmak üzere diğer aile üyelerime minnetlerimi sunuyorum.

Son olarak, kucağıma verdiklerinde küçücük bir kızken kendimi büyümüş gibi hissettiğim, minik parmaklarıyla dünyamı değiştiren tez yazma sürecindeki motive kaynağım canım yeğenlerim Mustafa Kemal'e, Mete Kağan'a ve Lina'ya sonsuz teşekkürler...

İpek GÜLSÜN

Ankara, 2021

## **ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ**

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

İpek GÜLSÜN

## İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI .....	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET .....	iii
ABSTRACT.....	iv
TEŞEKKÜR .....	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vi
İÇİNDEKİLER .....	vii
TABLolar DİZİNİ.....	xi
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xiii
1. GİRİŞ .....	1
1.1. Okul Aile İş Birliği ve Önemi.....	1
1.1.1. Özel eğitimde okul aile iş birliği .....	3
1.1.2. Okul aile iş birliğini engelleyen etmenler .....	5
1.1.2.1. Aileden kaynaklanan engeller .....	5
1.1.2.2. Okuldan kaynaklanan engeller .....	6
1.1.3. Okul aile iş birliğinin yasal dayanakları .....	7
1.1.4. Okul aile iş birliğini geliştiren etkinlikler .....	9
1.1.4.1. Grup toplantıları .....	9
1.1.4.2. Bilimsel toplantılar .....	10
1.1.4.3. Bireysel görüşmeler.....	10
1.1.4.4. Ev ziyaretleri.....	12
1.1.4.5. Bülten ve sınıf gazetesi .....	12
1.1.4.6. İletişim defteri.....	12
1.1.4.7. Telefon görüşmeleri .....	13
1.1.4.8. Mektuplar .....	13
1.1.4.9. Panolar .....	14
1.1.4.10. Sosyal medya.....	14
1.1.4.11. Kermesler, sergiler ve gösteriler .....	15
1.2. Okul Aile İş Birliğinde Aile Katılımı.....	15
1.2.1. Aile katılım türleri.....	17
1.2.2. Aile katılımını etkileyen etmenler .....	20



	<u>Sayfa</u>
1.2.2.1. Sosyoekonomik seviye.....	20
1.2.2.2. Etnik köken.....	20
1.2.2.3. Eğitim durumu .....	21
1.2.2.4. Aile yapısı.....	21
1.2.2.5. Ebeveynlerin çalışma koşulları .....	22
1.2.2.6. Çocuktan kaynaklanan etmenler.....	22
1.2.3. Okul aile iş birliğinde aile katılımının yararları.....	23
1.2.3.1. Çocuk açısından yararları .....	23
1.2.3.2. Öğretmen açısından yararları.....	23
1.2.3.3. Okul açısından yararları .....	24
1.2.3.4. Aile açısından yararları .....	24
1.3. Aile Yaşam Kalitesi.....	25
1.3.1. Aile yaşam kalitesi kavramı.....	25
1.3.2. Aile yaşam kalitesinin alt alanları.....	25
1.3.2.1. Aile etkileşimi .....	25
1.3.2.2. Ebeveynlik.....	27
1.3.2.3. Duygusal yeterlik.....	29
1.3.2.4. Fiziksel/ materyal/ finansal yeterlik .....	30
1.3.2.5. Yetersizliğe ilişkin destek .....	31
1.4. İlgili Araştırmalar .....	31
1.4.1. Aile katılımı ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar .....	31
1.4.2. Aile katılımı ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar .....	35
1.4.3. Aile yaşam kalitesi algısıyla ilgili yurt içindeki araştırmalar .....	36
1.4.4. Aile yaşam kalitesiyle ilgili yurt dışındaki araştırmalar .....	39
1.5. Araştırma Gereksinimi.....	45
1.6. Amaç.....	48
1.7. Önem .....	49
1.8. Sınırlılıklar.....	51
2. YÖNTEM .....	52
2.1. Araştırma Modeli .....	52
2.2. Araştırma Evreni .....	52
2.3. Verileri Toplama Araçları.....	55

	<u>Sayfa</u>
2.3.2. Aile Katılım Ölçeği .....	56
2.3.2.1. Aile Katılım Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması.....	56
2.3.3. Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği (BCAYKÖ).....	57
2.3.3.1. Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması .....	57
2.4. Verilerin Toplanması.....	57
2.5. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması .....	58
3. BULGULAR.....	61
3.1. Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuk Annelerinin Aile Katılım Düzeylerine İlişkin Bulgular .....	61
3.1.1. Zihinsel yetersizliği olan çocuk annelerinin aile katılımı ve alt alanlarına ait düzeylerine ilişkin bulgular .....	61
3.1.2. Zihinsel yetersizliği olan çocuk annelerinin aile katılımı düzeylerinin annelerin eğitim durumu değişkenine göre dağılımına ilişkin bulgular .....	62
3.1.3. Zihinsel yetersizliği olan çocuk annelerinin aile katılımı düzeylerinin annelerin çalışma durumu değişkenine göre dağılımına ilişkin bulgular .....	63
3.1.4. Zihinsel yetersizliği olan çocuk annelerinin aile katılımı düzeylerinin ailenin aylık gelir durumu değişkenine göre dağılımına ilişkin bulgular .....	63
3.1.5. Zihinsel yetersizliği olan çocuk annelerinin aile katılımı düzeylerinin zihinsel yetersizliği olan çocuğun cinsiyeti değişkenine göre dağılımına ilişkin bulgular .....	64
3.1.6. Zihinsel yetersizliği olan çocuk annelerinin aile katılımı düzeylerinin zihinsel yetersizliği olan çocuğun yetersizlik düzeyi değişkenine göre dağılımına ilişkin bulgular .....	65
3.2. Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuk Annelerinin Aile Yaşam Kalitesi Algularına İlişkin Bulgular .....	65
3.2.1. Zihinsel yetersizliği olan çocuk annelerinin aile yaşam kalitesi ve alt alanlarına ait algularının düzeylerine ilişkin bulgular.....	66

3.2.2. Zihinsel yetersizliği olan çocuk annelerinin aile yaşam kalitesi algılarının annelerin eğitim durumu değişkenine göre dağılımına ilişkin bulgular .....	67
3.2.3. Zihinsel yetersizliği olan çocuk annelerinin aile yaşam kalitesi algılarının annelerin çalışma durumu değişkenine göre dağılımına ilişkin bulgular .....	68
3.2.4. Zihinsel yetersizliği olan çocuk annelerinin aile yaşam kalitesi algılarının ailenin aylık gelir durumu değişkenine göre dağılımına ilişkin bulgular .....	69
3.2.5. Zihinsel yetersizliği olan çocuk annelerinin aile yaşam kalitesi algılarının zihinsel yetersizliği olan çocuğun cinsiyeti değişkenine göre dağılımına ilişkin bulgular .....	70
3.2.6. Zihinsel yetersizliği olan çocuk annelerinin aile yaşam kalitesi algılarının zihinsel yetersizliği olan çocuğun yetersizlik düzeyi değişkenine göre dağılımına ilişkin bulgular .....	71
3.3. Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuk Annelerinin Aile Katılım Düzeyleri ve Aile Yaşam Kalitesi Algıları Arasındaki Korelasyonel Bulgular .....	72
4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER .....	75
4.1. Sonuç .....	75
4.2. Tartışma .....	78
4.3 Öneriler .....	96
4.3.1. Uygulamalara yönelik öneriler .....	96
4.3.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler .....	98
KAYNAKÇA .....	100
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

## TABLolar DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
<b>Tablo 1.1.</b> Yöneticilerin rolleri ve özellikleri.....	4
<b>Tablo 2.1.</b> Araştırmaya katılan annelerin demografik bilgilerine ilişkin frekans ve yüzdeler dağılımları .....	52
<b>Tablo 2.2.</b> Araştırmaya katılan annelerin eşlerinin demografik bilgilerine ilişkin frekans ve yüzdeler dağılımları .....	53
<b>Tablo 2.3.</b> Araştırmaya katılan annelerin çocuklarına ilişkin bilgilerin frekans ve yüzdeler dağılımları .....	54
<b>Tablo 2.4.</b> Araştırmaya katılan annelerin ve eşlerinin gelir durumu ve ebeveyn bilgilerine ilişkin frekans ve yüzdeler dağılımları.....	54
<b>Tablo 2.5.</b> Aile katılım ölçeği alt boyut ve toplam puanları ile aile yaşam kalitesi ölçeği alt boyut ve toplam puanlarına ilişkin güvenilirlik analizi sonuçları.....	59
<b>Tablo 2.6.</b> Aile katılım ölçeği alt boyut ve toplam puanları ile aile yaşam kalitesi ölçeği alt boyut ve toplam puanlarına ilişkin normallik analizleri sonuçları .....	60
<b>Tablo 3.1.</b> Aile katılım ölçeği alt boyut ve toplam puanlarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler .....	61
<b>Tablo 3.2.</b> Aile katılım ölçeği alt boyut ve toplam puanlarının annelerin eğitim durumuna göre karşılaştırılmasına ilişkin kruskal wallis h testi sonuçları...	62
<b>Tablo 3.3.</b> Aile katılım ölçeği alt boyut ve toplam puanlarının annelerin çalışma durumlarına göre karşılaştırılmasına ilişkin kruskal wallis h testi sonuçları .....	63
<b>Tablo 3.4.</b> Aile katılım ölçeği alt boyut ve toplam puanlarının hane halkı aylık toplam gelir durumuna göre karşılaştırılmasına ilişkin kruskal wallis h testi sonuçları.....	64
<b>Tablo 3.5.</b> Aile katılım ölçeği alt boyut ve toplam puanlarının yetersizliği olan çocuğun cinsiyetine göre karşılaştırılmasına ilişkin mann whitney u testi sonuçları .....	64
<b>Tablo 3.6.</b> Aile katılım ölçeği alt boyut ve toplam puanlarının yetersizliği olan çocuğun yetersizlik düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin mann whitney u testi sonuçları.....	65
<b>Tablo 3.7.</b> Aile yaşam kalitesi ölçeği alt boyut ve toplam puanlarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler .....	66

<b>Tablo 3.8.</b> Aile yaşam kalitesi ölçeği alt boyut ve toplam puanlarının annelerin eğitim durumuna göre karşılaştırılmasına ilişkin kruskal wallis h testi sonuçları .....	67
<b>Tablo 3.9.</b> Aile yaşam kalitesi ölçeği alt boyut ve toplam puanlarının annelerin çalışma durumlarına göre karşılaştırılmasına ilişkin kruskal wallis h testi sonuçları .....	68
<b>Tablo 3.10.</b> Aile yaşam kalitesi ölçeği alt boyut ve toplam puanlarının hane halkı aylık toplam gelir durumuna göre karşılaştırılmasına ilişkin kruskal wallis h testi sonuçları.....	69
<b>Tablo 3.11.</b> Aile yaşam kalitesi ölçeği alt boyut ve toplam puanlarının yetersizliği olan çocuğun cinsiyetine göre karşılaştırılmasına ilişkin mann whitney u testi sonuçları .....	70
<b>Tablo 3.12.</b> Aile yaşam kalitesi ölçeği alt boyut ve toplam puanlarının yetersizliği olan çocuğun yetersizlik düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin mann whitney u testi sonuçları .....	71
<b>Tablo 3.13.</b> Aile katılım ölçeği alt boyut ve toplam puanları ile aile yaşam kalitesi ölçeği alt boyut ve toplam puanları arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik spearman korelasyon analizi sonuçları .....	72

## SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

$\alpha$	:Cronbach's Alpha
AAIDD	: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (Amerikan Zihinsel ve Gelişimsel Yetersizlikler Birliği)
AÇEV	: Anne Çocuk Eğitim Vakfı
ADEP	: Anne Destek Programı
AKÖ	: Aile Katılım Ölçeği
BADEP	: Baba Destek Programı
BCAYKÖ	: Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği
CdVF-E	: İspanyol Aile Yaşam Kalitesi Ölçekleri (Las Escalas de Calidad de Vida Familiar)
CP	: Serebral Palsi
ÇAİÖ	: Çocuk-Anababa İlişkisi Ölçeği
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
DSM	: The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Mental Bozuklukların Tanısal ve Sayısal El Kitabı)
f	: Frekans
FQoLS-2006	: Family Quality of Life Survey (Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği- 2006)
ICD	: International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (Hastalıkların ve İlgili Sağlık Sorunlarının Uluslararası İstatistiksel Sınıflaması)
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
N	: Evren
OSB	: Otizm Spektrum Bozukluğu
ÖEHY	: Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği
ÖZEBÖP	: Öz Bakım ve Ev İçi Becerilerinin Öğretimine Yönelik Bir Aile Eğitimi Programı
p	: Anlamlılık Düzeyi
PICCI	: Paternal Involvement in Child Care Index (Çocuk Bakımında Baba Katılımı Anketi)

PSIDA	: Parent Training Program for Supporting the Preparation of Individuals with Intellectual Disability for Adulthood (Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Yetişkinliğe Hazırlanmasını Desteklemeye Yönelik Ebeveyn Eğitim Programı)
r	: Korelasyon Katsayısı
sd	: Serbestlik Derecesi
Sıra ort.	: Sıra Ortalaması
Sıra top.	: Sıra Toplamı
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı)
Ss	: Standart Sapma
TDK	: Türk Dil Kurumu
TES-İş	: Türkiye Enerji, Su ve Gaz İşçileri Sendikası
U	: Non-Parametrik Mann Whitney- U Testi
WHOQL-BREF	: World Health Organization Quality of Life of The Scale (Dünya Sağlık Örgütü Yaşam Kalitesi Ölçeği-Kısa Form)
$\bar{X}$	: Aritmetik Ortalama
$\chi^2$	: Ki-kare
ZB	: Zeka Bölümü

## 1. GİRİŞ

Çocuk sahibi olmak, insan yaşamını en derinden etkileyen dönüm noktalarından biridir. Anne ya da baba olmak, kişiye bir yandan en büyük mutluluğu yaşatırken diğer yandan en büyük kaygıları da yaşatmaktadır. Aileye, yeni bir bireyin katılmasıyla birlikte tüm aile üyelerinin yaşantıları değişmektedir. Ancak, ebeveynlerin hamilelik ya da doğum esnasında yetersizliği olan yeni bir bireyin aileye katılacağını öğrenmeleri anne ve babalarda kaygı, stres, depresyon, düşük benlik saygısı gibi psikolojik sağlık sorunlarına yol açmaktadır (Hastings ve Brown, 2002; Pelchat, Jocelyn ve Nicole, 1999). Psikolojik sağlık sorunlarıyla birlikte değişen duygu durumu, anne ve babaların aile yaşam kalitesini etkilemektedir (Aysan ve Özben, 2007).

Özel gereksinimli çocuğa sahip olan anneler, çocuklarının ihtiyaçlarını karşılayan ve bakımıyla sürekli ilgilenen birincil kişiler olduğu için babalara oranla kaygı ve stres düzeyleri daha yüksektir. Bu durum genel olarak annelerin yaşam kalitesi üzerinde olumsuz etkilere neden olabilmektedir (Bristol, Gallaher ve Schopler., 1988; Kazak ve Marvin, 1984; Milgram ve Atzil, 1988; Wang, 2004; Willoughby ve Glidden, 1995).

Anne ve çocuk arasındaki ilişki ömür boyu süren bir yolculuktur. Bu yolculukta anneler bir yandan özel gereksinimli çocuklarının özelliklerinden dolayı onlara evde öğretim, danışmanlık, davranış yönetimi konularında destek olmakta, okul ve toplumla olan ilişkilerini sağlama konusunda aracı rolü üstlenmekte, öte yandan ailedeki diğer çocukların ve eşinin sorunlarıyla başa çıkmasında onlara yardımcı olmaktadır. Özel gereksinimli çocuk, aile ve okul arasındaki köprüyü kuran aile katılımı, okul öncesi dönemde çocukların bilişsel, sosyal, duygusal ve akademik gelişimleri üzerinde etkisi olan en önemli unsurlardan biridir (DeMeulenaere, 2015). Anneler, özel gereksinimli çocuklarının devam ettikleri okullarda düzenlenen etkinliklere, çocukları için evde oluşturdukları öğrenme ortamlarına, aile üyeleri ve okuldaki eğitimciler arasında özel gereksinimli çocuklarının eğitimiyle ilgili iletişimi içeren faaliyetlere dahil olarak özel gereksinimli çocuklarının eğitimlerine katılım göstermektedirler.

### 1.1. Okul Aile İş Birliği ve Önemi

Okul aile iş birliği, öğrencilerin hem okula hazırlanması hem de gelişimlerini sağlıklı bir şekilde devam ettirebilmeleri amacıyla okul personeli ve aile arasında sağlanan dinamik bir süreçtir (Cavkaytar, 2000). Eğitim amaçlarının okulda gerçekleştirilebilmesi, çocuğun okulda başarılı olabilmesi ve gelişebilmesi için etkili bir



okul aile iş birliğinin kurulması gerekmektedir. Dolayısıyla okul aile iş birliğinin başarısında öğretmen, çocuk ve aile bileşenleri önemli bir rol oynamaktadır (Savaş, 2012).

Okul öncesi dönem çocukların gelişim alanlarının desteklendiği, kişilik yapılarının şekillendiği, tutum, inanç ve değer yargılarının temellerinin atıldığı önemli bir dönemdir (Güven ve Temel, 2018; Sak vd., 2017). Okul öncesi dönemde, çocuklar ilk kez ailelerinden ayrılıp anne ve babaları dışında diğer insanlarla aynı ortamda bulunmaktadır. Bu dönemde çocukların ailelerini yakından tanımak, onlarla aktif bir iletişim kurmak ve ailelerin eğitime katılımlarını desteklemek bu kritik dönemin sağlıklı bir şekilde atlatılmasına yardımcı olmaktadır (Güler Yıldız, 2017) .

Okul öncesi eğitim kurumları hizmetlerini sağlarken aileleri yakından tanıyarak çocuk hakkında daha gerçekçi bilgilere ulaşmaktadır. Bu, okul aile iş birliği sayesinde gerçekleşir. Diğer bir deyişle, çocuk ile aile üyeleri arasındaki ilişki, ailenin çocuğa yönelik tutumu, çocuğa yönelik benimsedikleri disiplin yaklaşımı, çocuğun içinde bulunduğu fiziksel ve psikolojik çevre koşulları vb. faktörlerin öğretmenler aracılığıyla bilinmesine yardımcı olur. Böylece, öğretmenlerin çocukta gözlemlediği davranışları anlayıp değerlendirmesine katkı sağlar (Kandır, 2001).

Okul öncesi eğitimin temel amaçlarından biri, çocukların okula uyumunu sağlayan, çok yönlü eğitim ve öğretimi çocuklara sunmaktır. Bu amaç doğrultusunda, çocuğun okulda aldığı eğitimle evde aldığı eğitimin tamamlayıcı nitelikte olması gerekmektedir (Oktay, 1993). Böylece, okul ve ev ortamında çocuklara gösterilebilecek tutumların farklı olması önlenmekte ve ev-okul ortamında etkili bir öğretimin sunulmasına katkı sağlanmaktadır (Can, 2002). Tamamlayıcı ve başarılı bir okul öncesi eğitim ise anne ve babaların okulun bir parçası olmasıyla mümkündür (Seçkin ve Koç, 1997; Zembat ve Unutkan, 2001). Bu noktada, okul öncesi dönemde okul aile iş birliğinin kurulması zorunlu hale gelmektedir (Dönmez ve Dönmez, 2008).

Okul öncesi dönemde aileyi çocuğun eğitimine dahil etmek ve aileyle her anlamda iş birliği kurmak sağlıklı ve kaliteli bir okul öncesi eğitimin gerçekleştirilmesinde önemlidir. Bu nedenle karşılıklı saygı ve hoşgörü sınırları içerisinde aile, çocuk ve öğretmen ilişkileri geliştirilmelidir (Işık, 2007).

### 1.1.1. Özel eğitimde okul aile iş birliği

Özel eğitim boyutunda okul-aile iş birliği ele alındığında “özel eğitimin kaçınılmaz bir şekilde aile meselesi” olduğu görülmektedir (Singer vd., 2011). Aile bir sistem olduğundan dolayı, aile üyelerinin yaptığı herhangi bir davranış diğer aile üyelerini etkilemektedir (Cox ve Paley, 1997). Bu sebepten dolayı özel gereksinimli çocuklar en çok ailelerinden etkilenmektedir. Özel eğitimin etkili olabilmesi için, özel gereksinimli çocuğun yaşadığı ailedeki diğer bireylerle etkileşime geçilmelidir (Kirk, Gallagher ve Coleman, 2014). Özellikle, anne-baba çocuklarının gelişim ve öğrenmeleri üzerinde önemli bir rol oynadığı için ebeveynlerle iş birliği kurulmalıdır. Okul aile iş birliğinin çocuğa, aileye ve okula pek çok yararı bulunmaktadır. Bunlar:

#### Çocuğa yararları

- Çocuklara destekleyici ve motive edici bir eğitim ortamı sunarak akademik başarılarını yükseltmektedir (Scheurman ve Hall , 2012).
- Çocukların özgüvenini artırmaktadır (Bahçıvan, Kalay ve Bay, 2018).
- Okulda yapılan faaliyetleri evde destekleyip pekiştirerek bilgi, beceri ve davranışların kalıcı olmasını sağlamaktadır (Aslanargun, 2007).
- Çocukların davranış problemlerinin azaltılmasına ya da ortadan kalkmasına yardımcı olmaktadır (Lambiase, 2014).

#### Aileye yararları

- Çocuğun tüm gelişim alanlarını destekleyerek aile ve çocuk arasındaki olumlu iletişimi artırmaktadır (Bahçıvan, Kalay ve Bay, 2018).
- Okulda yapılan etkinliklerden haberdar olmalarını sağlamaktadır (Demircan, 2018).

#### Okula yararları

- Çocuğun eğitim programında yer alan hedeflerin daha gerçekçi bir şekilde belirlenmesine yardımcı olmaktadır.
- Aileyle iş birliği yaparak çocuk hakkında daha doğru bilgilere ulaşılmasına katkı sağlamaktadır.

- Öğrencilerin istenilen davranışlarının artmasına katkı sağlayarak okuldaki disiplin sorunlarının azalmasına destek olmaktadır (Aslanargun, 2007; Balkar, 2009; Ceylan ve Akar, 2010).

Özetle, okul aile iş birliğinin çocuk, aile ve okul açısından faydaları bulunmaktadır. Bunların gerçekleşebilmesi için hem ailenin hem de okulun birtakım görev ve sorumlulukları vardır. Ailenin görev ve sorumlulukları aşağıda listelenmiştir (Cavkaytar, 2008).

#### Aile;

- Çocukla ilgili bilgileri öğretmene tam ve doğru bir şekilde aktarmalıdır.
- Okul tarafından düzenlenen veli toplantıları ve bireysel görüşmelere düzenli bir şekilde katılmalıdır.
- Katıldığı toplantı ve görüşmeler hakkında okula görüş bildirmelidir.
- Okulun ya da öğretmenin verdiği önerileri dikkate alarak ev ortamının gelişimini desteklemelidir.
- Okulda düzenlenen etkinliklere aktif bir şekilde katılmalıdır.
- Okulla iş birliği kurmada olumlu yaklaşmalıdır.

Okula düşen görev ve sorumluluklar ise iki şekilde ele alınmaktadır. Bunlar, yöneticiden ve öğretmenden beklenen görev ve sorumluluklardır. Yöneticilerin beş ayrı rolü bulunmaktadır. Bunlar: moral verici, programlayıcı, etkili işbirlikçi, program koordinatörü ve liderliktir. Tablo 1.1.'de yöneticilerin rolleri ve özelliklerine yer verilmiştir (Berger ve Riojas-Cortez, 2011).

**Tablo 1.1.** *Yöneticilerin rolleri ve özellikleri (Berger ve Riojas-Cortez, 2011)*

<b>Rol</b>	<b>Özellikleri</b>
Moral Verici	Destekleyici rehberlik Bireylerin veya okulun ihtiyaçlarına göre planlama esnekliği sağlama Çalışmada coşku ve güven duygularını yaratmak
Programlayıcı	Okul aile işbirliğinin gerekliliğine inanma Öğretmenleri işbirliği yapması için yönlendirme
Etkili İşbirlikçi	Kendisinin de ailelerle etkili iş birliği kurabilmesi Öğretmenlerin ailelerle iş birliği kurması için gereken koşulları sağlama
Program Koordinatörü	Etkili ve sürekli iş birliği sağlamak için yapılan programları yönetebilme

**Tablo 1.1.** (Devam) *Yöneticilerin rolleri ve özellikleri (Berger ve Riojas-Cortez, 2011)*

<b>Rol</b>	<b>Özellikleri</b>
Lider	Öğretmen, aile ve diğer okul personellerini birlikte çalışmaya yönlendirecek kişisel liderlik özelliklerine sahip olmak

Okul aile iş birliğinin sağlanmasında öğretmenlere görev ve sorumluluklar düşmektedir. Bunlar: kolaylaştırıcı, öğretici, danışman, iletişimci, program yöneticisi, görüşmeci, kaynak sağlayıcı ve arkadaşlık, şeklinde sıralanmaktadır (Berger, 2008).

Özetle, okul aile iş birliğinin etkili bir şekilde gerçekleşmesi çift yönlü bir süreçtir. Hem ebeveynlerin hem de okulun sorumlulukları bulunmaktadır. Ancak bu sorumluluklar bazen aileler ya da okul tarafından aksatılmaktadır. Okul aile iş birliğini engelleyen etmenler bir sonraki başlıkta ele alınacaktır.

### **1.1.2. Okul aile iş birliğini engelleyen etmenler**

Okul ve aile iki ayrı kurumdur (Bozkurt, 2014). Her iki kurumun çocuğun gelişimi ve akademik durumu üzerinde önemli katkısı vardır. Okul çocuğa formal eğitimi sağlamaktadır. Evde ise aile informal eğitimin kaynağıdır. Diğer bir deyişle aile, çocuğun okulda öğrendiği bilgilerin desteklenip pekiştirilmesine rehberlik eder. Evde, aileler tarafından bu yapılmadığı sürece özel eğitimde başarıya ulaşmak güçtür (Aslanargun, 2007). Bu sebeple okul ve aile arasında iş birliği kurmak önemlidir. Ancak çok yönlü bir yararı olmasına rağmen çeşitli nedenlerle okul aile iş birliğinde birtakım problemlerle karşılaşılmaktadır. Okul aile iş birliğinin aksatılmasına neden olan bu problemlere “okul aile iş birliğini engelleyen etmenler” denir. Alanyazında bu engeller iki şekilde görülmektedir. Bunlar, aileden kaynaklanan engeller ve okuldan kaynaklanan engellerdir.

#### **1.1.2.1. Aileden kaynaklanan engeller**

- Anne ve babaların işlerinin yoğun olması iş birliğini aksatmaktadır (Koçak, 1991).
- Anne ve babalar, çocukları hakkında olumsuz konuşmalar yapmaktan hoşlanmamaktadır (Koçak, 1991). Özellikle akademik başarısı düşük ya da davranış problemine sahip öğrencilerin ebeveynleri, çocukları hakkında bilgi almaktan rahatsız olmaktadır (Ülker vd., 2019).
- Bazı anne ve babalar, eğitim ve okul hakkında yeterli bilgiye sahip değildir (Koçak, 1991).

- Aile, okula uzak bir yerde oturmakta ya da çalışmaktadır (Koçak, 1991). Özellikle, kırsal bölgelerde yaşayan aileler durumdan olumsuz yönde etkilenmektedir (Ülker vd., 2019).
- Düşük gelir ve eğitim düzeyine sahip ebeveynlerin çalışma saati ve izin alma konularında problemlili olan iş/mesleklerde çalışma ihtimallerinin yüksek olmasından dolayı okul aile iş birliği olumsuz yönde etkilenmektedir (Ülker vd., 2019).
- Bazı aileler, okul aile iş birliğine karşı olumsuz tutum geliştirmektedir. Yani aile okulu benimsememekte veya okul yönetimi ve öğretmenlere karşı ön yargılı olabilmektedir (Ülker vd., 2019).
- Ailenin, okul aile iş birliğindeki gönüllülüğü aile katılımını etkilemektedir. Yapılan araştırmalarda, ailelerin okul aile iş birliğinde gönüllü olmamalarının ve zorunlu bir şekilde katılmalarının okul aile iş birliği etkinliklerini engellediği bulunmuştur (Borg ve Mayo, 2001; Grolnick ve Slowiaczek, 1994; Kim, 2009; Sheldon, 2002).
- Ailelerin, çocuklarına karşı sorumluluklarının yalnızca onların kahvaltısını yaptırmak, kıyafetlerini giydirip okula göndermek, maddi yönden destek olmak gibi düşünceleri benimsemeleri okul aile iş birliğini olumsuz yönde etkilemektedir (Yılmaz, 1994).

#### **1.1.2.2. Okuldan kaynaklanan engeller**

- Sınıftaki öğrenci sayısının çokluğundan dolayı öğretmenler her bir öğrencinin velisiyle görüşmemektedir (Koçak, 1991).
- Bazı öğretmenler veya okul yöneticileri iş birliğini okul ortamı ile kısıtlamaktadır. (Yılmaz, 1994). Örneğin; özel gereksinimli çocuklar için kurulan derneklerde öğretmenlerin, yöneticilerin ve ailelerin iş birliği kurması çok görülmemektedir. Genellikle okul ortamı ile sınırlandırılmaktadır.
- Bazı okullar, bilgileri aileye geç ulaştırmaktadır. Yapılan bir araştırmaya göre okul ve aileler arasında bilgi aktarımının geç olması, okul-aile iş birliğini engelleyen bir etmen olarak bulunmuştur (Koçak, 1991).
- Bazı öğretmenlerin veya yöneticilerin aileyi dinlememesi ve anlamak için çaba göstermemesi okul aile iş birliğini olumsuz yönde etkilemektedir. Buna ek

olarak okulun, bu süreçte aileye saygı göstermemesi de en büyük engellerden biridir (Smith vd., 2006).

- Aileler, okulla ilgili işlerin yürütülmesinde bazı okullar tarafından bir engel olarak görülebilmektedir.
- Bazı okul yöneticileri veya öğretmenler arasında tutarlılığın sağlanamaması aileyle olan ilişkilere zarar vermektedir.
- Bazı okul yöneticilerinin ya da öğretmenlerin ailelere karşı otoriter bir tutum benimsemeleri ailelerin okula karşı olumsuz tutum geliştirmelerine neden olabildiği düşünülmektedir.

Ailelerden ve okuldan kaynaklanan çeşitli sebeplerle okul aile iş birliği aksatılmaktadır. Bu engellerin önüne geçmek için çocuğun gelişimini en üst düzeyde destekleyen okul aile iş birliğinin yasal dayanaklarının hem aile hem de okul tarafından bilinmesi gerekmektedir. Çünkü okul aile iş birliği yasalar ve yönetmeliklerle korunmaktadır. Bir sonraki başlıkta okul aile iş birliğinin yasal dayanakları ele alınacaktır.

### **1.1.3. Okul aile iş birliğinin yasal dayanakları**

Okul aile iş birliği, çocukların gelişimlerini ve akademik başarılarını desteklemek, ailelerin çocuklarının eğitiminden kaynaklanan stresini azaltmak, okulun iş yükünü hafifletmek ve istenilen amaçların gerçekleşmesini kolaylaştırmak açısından çok önemlidir. Okul aile iş birliğinin etkili bir şekilde uygulanması ve kötüye kullanılmalarının engellenmesi için okul aile iş birliği yasa ve yönetmeliklerle korunmalıdır. Bu yasal dayanaklar şunlardır:

- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası
- Milli Eğitim Temel Kanunu (MEB, 1973)
- İlköğretim ve Okul Öncesi Eğitimin Temel İlkeleri (MEB, 2006)
- İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (2008)
- Okul-Aile Birliği Yönetmeliği

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın 41. Maddesinde "Aile, Türk toplumunun temelidir ve eşler arasında eşitliğe dayanır. Devlet, ailenin huzur ve refahı ile özellikle ananın ve çocukların korunması ve aile planlamasının öğretimi ile uygulanmasını sağlamak için gerekli tedbirleri alır, teşkilatı kurar" şeklinde başta anne ve çocuk olmak üzere aile planlaması öğretiminin gerekli olduğunu ifade etmiştir. Milli Eğitim Temel

Yasasında ise “okul ile ailenin iş birliği” ilkesi 14 ilke içerisinde yer almaktadır (MEB, 1973). Okul aile iş birliği ilkesine göre:

- Eğitim kurumlarının hedeflerine ulaşabilmesi için okul ile aile arasında iş birliğin sağlanması gerektiği kararı alınmıştır.
- Bunu sağlamak için okullarda okul aile birliklerinin kurulması kararı alınmıştır.
- Okul aile birliklerinin işleyiş şekli Milli Eğitim Bakanlığı tarafından çıkarılan yönetmelikle düzenlenmesi gerektiği kararı alınmıştır.

Okul Öncesi Eğitimin Temel İlkeleri arasında ise okul aile iş birliğine dayalı ilkeler bulunmaktadır. Dördüncü ilkede “Etkinlikler düzenlenirken çocukların ilgi ve gereksinimlerinin yanı sıra çevrenin ve okulun olanakları da göz önünde bulundurulmalıdır.” şeklinde ifade edilmiştir. On dördüncü ilkede ise “Programlar hazırlanırken aile ve içinde bulunulan çevrenin özellikleri dikkate alınmalıdır.” şeklinde ifade edilmiştir (MEB, 2006). İlköğretim Eğitim ve Öğretim İlkelerinde okul aile iş birliğine yönelik ilkeler bulunmaktadır. Yirmi birinci ilkede “Eğitim ve öğretim okul ve ailenin iş birliğiyle gerçekleşir.” şeklinde ifade edilmiştir (MEB, 2005). İlköğretim Kurumları Yönetmeliği’nde okul aile işbirliği ilkelerine yer verilmiştir. “Demokrasi bilincinin geliştirilmesi amacı ile öğrenci, öğretmen, yönetici, personel ve veliler tarafından kurumda iş birliği, iş bölümü, seçme, seçilme, katılma ve düşüncelerini açıklayabilme gibi demokratik kuralların uygulandığı, sevgi, saygı ve hoşgörüyeye dayalı bir çalışma ortamı oluşturulur” şeklinde ifade edilmiştir.

Bir başka ilkede “İlköğretim kurumlarında açıklık, güvenilirlik ön planda tutulur. Eğitim-öğretim ve yönetim etkinliklerinin kurul ve komisyonlarca yürütülmesi, öğrenci, öğretmen, veli ve çevrenin gözetim ve denetimine açık tutulması sağlanır.” şeklinde ifade edilmiştir. Bir diğer ilkede “Okul ile aile ve çevrenin iş birliği sağlanır.” şeklinde açıklanmıştır.

Özetle, okul aile iş birliği sadece bir tarafın çabası ile sağlanmamaktadır. Ailenin, bakıcıların, öğretmenlerin, okul yöneticilerinin hatta yardımcı personellerin etkin bir katılım göstermesi sonucunda sağlanmaktadır. Okul aile iş birliğinin sağlanabilmesi için ise okulda birtakım etkinliklerin düzenlenmesi gerekmektedir. Bir sonraki başlıkta okul aile iş birliğini geliştiren etkinlikler ele alınacaktır.

#### **1.1.4. Okul aile iş birliğini geliştiren etkinlikler**

Okul aile iş birliği için bazı etkinlikler düzenlenmektedir. Bu etkinlikleri düzenleyenler okul yönetimi, öğretmenler ya da aile olabilmektedir (Işık, 2007). Okul yönetimi tarafından genellikle veli toplantıları yapılmaktadır. Bu toplantıların amacı, okulun genel işleyişi hakkında aileyi bilgilendirmek ve aileyi ihtiyaç duyduğu konularda bilinçlendirmektir. Öğretmenler ise sınıf toplantıları, ev ziyaretleri, telefon görüşmeleri, iletişim defteri, sosyal medya yazışmaları, bülten ve sınıf gazeteleri aracılığıyla ailelerle iş birliği kurmaktadır. Bu etkinliklerin amacı, çocuğun gelişimi hakkında aileyi bilgilendirmek, sınıfta yapılan etkinliklerden aileyi haberdar etmek, ailenin okula karşı olumlu tutum geliştirmesini sağlayarak okul aile iş birliğini güçlendirmektir. Aileler tarafından ise kermes, piknik, akşam yemekleri, okul gezileri, fuarlar, sergi, gösteri gibi etkinlikler yapılmaktadır. Bu etkinliklerin amacı, ailelerin eğlenceli vakit geçirmesini sağlamak ve aynı zamanda çocuklarının eğitimine olumlu yönde katkı sağlamaktır (Berger, 2008). Okul aile iş birliğini geliştiren etkinlikler şunlardır:

##### **1.1.4.1. Grup toplantıları**

Okulun işleyişi, yapılacak etkinlikler ve bilimsel konularda, aynı sınıfta bulunan ya da benzer özelliklere sahip öğrencilerin ailelerine bilgi aktarımının sağlandığı toplantılara grup toplantıları denilmektedir. Alanyazında “veli toplantıları” olarak da adlandırılmaktadır (Işık, 2007; Oğuzkan ve Oral, 1996).

Grup toplantıları yapılmadan önce ve yapılırken dikkat edilmesi gereken bazı hususlar vardır. Grup toplantıları yapılmadan önce; konuşulacak konu başlıkları belirlenerek ailelerin bu konudaki olası sorularıyla ilgili bir liste hazırlayıp aileye göndermek, evde çocuklarının yaptığı etkinlikleri paylaşmalarını istemek, öncesinde aileleri sıcak karşılayarak demokratik bir ortam olduğunu hissettirmek gibi hususlara dikkat edilmelidir (Berger, 2008).

Grup toplantıları sırasında; yönetici ya da öğretmenler aileleri konuşmaları için cesaretlendirmeli, çocuklar arasında kıyaslama yapmamalı, çocukla ilgili bir sorun varsa aileyi iş birliği yapmaya davet etmeli, anlaşmazlık durumunda çatışmaktan uzak durmalı ve olası çatışma durumunda toplantıya ara vermelidir (MEB, 2006).



#### **1.1.4.2. Bilimsel toplantılar**

Farklı alanlarda hizmet veren ulusal ya da uluslararası uzmanların, akademisyenlerin ya da öğretmenlerin bir araya gelerek ailelere ihtiyaç duydukları konular hakkında eğitici ve öğretici seminer, konferans, açık oturum, sempozyum veya tartışma grupları şeklinde yapılan toplantılardır (Cavkaytar, 2000). Ailelerin istekleri doğrultusunda özel gereksinimli çocukların gelişimleri, eğitimleri, günlük yaşamları gibi pek çok farklı konu ele alınabilir.

Bilimsel toplantıların, ailelerin ilgilerine veya ihtiyaç duyduğu bilgilere yönelik olması gerekmektedir. Bu husus ailelerin katılımını artırmaktadır. Bunun için toplantı öncesinde anket, bireysel ya da grup görüşmeleri yapılarak ilgileri veya ihtiyaç duydukları bilgiler tespit edilebilir (Aral, Kandır ve Can Yaşar, 2000).

#### **1.1.4.3. Bireysel görüşmeler**

Ailelerin, çocuklarının gelişimleri ve gereksinimleri hakkında bilgilenmeleri için öğretmenler ile yüz yüze görüşerek ailelerle yaklaşmanın hedeflendiği özel görüşmelerdir. Bireysel görüşmede amaç; çocukların gereksinimleri, gelişimleri, eğitimleri hakkında aileyi bilgilendirmek, sorumluluklarını aileye açıklamak, ailelerin çocukları ile yaşadıkları sorunlara birlikte çözüm üretmek, ailenin çocuğun eğitimiyle ilgili yaşadığı stresi azaltarak onlara rehberlik etmektir (Kaya, 2002). Bireysel görüşmeler karşılıklı anlayış ve yardımlaşma ile yapıldığında etkili bir okul aile iş birliğinin kurulmasına katkı sağlamaktadır (Scheurman ve Hall, 2012). Bu da ailelerin bireysel görüşmeleri tercih etmelerine neden olmaktadır. Yıldırım ve Dönmez' in (2008) yaptığı bir araştırmada, ailelerin okul aile iş birliği etkinlikleri arasından en çok bireysel görüşmeleri tercih ettikleri bulunmuştur. Öğretmenlerin ya da yöneticilerin bireysel görüşme öncesinde, sırasında ve sonrasında dikkat etmesi gereken bazı hususlar bulunmaktadır (Ardıç, 2019). Bunlar:

Bireysel görüşme öncesinde yapılması gerekenler

- İlk olarak görüşmenin amaçları tespit edilmelidir.
- Görüşme sırasında konuşulacak konuyla ilgili bir liste hazırlanmalıdır. Bu liste aileye gönderilmelidir.

- Görüşme konusu, ailenin eğitim, kültürel ve sosyoekonomik durumu göz önüne alınarak hazırlanmalıdır.
- Görüşme zamanı ve süresi aileye bildirilmelidir.
- Görüşme öncesinde, öğretmenin/ yöneticinin aileden ne beklediği açıkça ifade edilmelidir.
- Önceden görüşmenin gerçekleşeceği ortam belirlenmelidir. Ortam hem ailenin hem de uzmanın rahat hissetmesini sağlayacak bir yer olmalıdır.
- Görüşmenin amacı doğrultusunda, önceden öğrencinin yaptığı çalışma örnekleri aileye gösterilmelidir.

#### Bireysel görüşme sırasında yapılması gerekenler

- Aileler sıcak bir şekilde karşılanmalıdır.
- Konuşmaya ilk olarak olumlu yönlerle başlanmalı, daha sonra güçlendirilmesi gereken yönlerden bahsedilmelidir. Konuşma sonlandırılırken mutlaka olumlu cümlelerle bitirilmelidir.
- Ailenin anlayamayacağı teknik kelimeler kullanılmamalıdır.
- Görüşmeci, konunun dışına çıkmamaya gayret etmelidir.
- Konuşma sırasında çocuğun ve ailenin onurunu kıracak konuşmalar yapılmamalıdır.
- Olumlu atmosfer daima korunmalıdır.
- Ailenin sosyoekonomik, eğitsel ve kültürel değerlerine uygun bir konuşma yapılmalıdır.

#### Bireysel görüşme sonrasında yapılması gerekenler

- Konuşmanın sonunda, yapılan etkinlikler ve ilerlemeler öğretmen/ yönetici tarafından açıklanmalıdır.
- Alınan kararlar yeniden ifade edilmeli ve gerekirse yazılı olarak aileye verilmelidir.
- Görüşme bittikten sonra konuşmalar öğretmen/ yönetici tarafından yazılmalıdır.
- Öğretmen/ yönetici, görüşme sırasında alınan kararların uygulanması için gereken önlemleri almalıdır.

#### **1.1.4.4. Ev ziyaretleri**

Ulaşım ve çalışma koşulları gibi sebeplerle her aile okula gelememektedir (Berger, 2008; Sileo ve Prater, 2006). Bu sebeple öğretmen aileyi evinde ziyaret edebilir. Ancak ev ziyareti yaparken dikkat edilmesi gereken hususlar vardır. Ev ziyareti yapmadan önce, öğretmen aileye zaman planlaması ile ilgili bilgi vermelidir. Ailenin uygun olduğu bir zaman ve sürede gerçekleştirilmelidir. Ev ziyareti sırasında, öğretmen olumlu bir dil kullanmalıdır (Berger, 2008; Smith vd., 2006). Böylece ailenin hem kendisini rahat hissetmesine hem de öğretmenin aile ve çocuk hakkında daha gerçekçi bilgiler elde etmesine yardımcı olur (Smith vd., 2006). Ziyareti sonlandırırken öğretmen süre boyunca alınan önemli karar ve hususları yazılı olarak not almalıdır.

Yapılan araştırmalar ev ziyaretlerinin, çocuğun uyumunu ve başarısını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Bayındır, 2000; Gülcan ve Taner, 2011). Bayındır (2000) yaptığı çalışmada, ailelerin çoğunluğunun ev ziyaretlerine karşı olumlu tutum geliştirdiklerini bulmuştur. Evi ziyaret edilen çocukların ise kendisini daha değerli hissettikleri görülmüştür. Ayrıca, çocukların okula ilişkin aidiyet duygularının da güçlendiği bulunmuştur.

#### **1.1.4.5. Bülten ve sınıf gazetesi**

Çeşitli sebeplerden dolayı her aile çocuğunun eğitimine etkin katılım gösterememektedir. Bu nedenle okulda gerçekleştirilen etkinliklerden aileyi haberdar etmek için bülten ve sınıf gazeteleri hazırlanmaktadır. Böylece, telefonda verilen sınırlı açıklamaların aksine daha kapsamlı açıklamalar aileye ulaştırılmaktadır. Bülten ve sınıf gazetelerinde yapılan ya da yapılacak etkinlikler; okulun genel işleyişi ve personellerin tanıtılması, çocukların ve ailelerin yasal hakları, düzenlenecek toplantılar gibi konularda bilgiler yer alabilir (Oğuzkan ve Oral, 1996; Seçkin ve Koç, 1997). Bunlar haftalık ya da aylık ailelere gönderilebilir (Friend ve Cook, 2010).

#### **1.1.4.6. İletişim defteri**

Her ailenin yapısı aynı değildir. Bazı aileler, çocuklarını okuldan alma ve okula getirme konusunda sorun yaşamaktadırlar (Bozkurt, 2014). Böyle bir durumda, öğretmen aile ile hiçbir zaman iş birliğini koparmamalıdır. Bunu sağlamak için iletişim defterleri kullanılmaktadır. İletişim defteri, aile ve öğretmen arasında karşılıklı bilgi paylaşımını sağlayan, düzenli olarak kontrol edilmesi gereken bir iletişim aracıdır. İletilmesi gerekli

olan bilgiler öğretmen ve aile tarafından deftere yazılmaktadır (Berger, 2008). Zaman problemi yaşayan aileler için oldukça kullanışlıdır.

#### **1.1.4.7. Telefon görüşmeleri**

Okul aile iş birliğini sağlamak için en kolay yöntemlerden biri telefon görüşmeleridir. Çünkü telefon görüşmeleri sayesinde aileler, öğretmenden çocuğun gelişim ve eğitim durumu hakkında hızlı bir şekilde bilgi alabilmektedir (Decker ve Decker, 1988; İşmen ve Yıldız, 1996). Ayrıca, öğretmenler ailelerden çocuğun evdeki durumu hakkında anında bilgi alabilmektedir (Friend ve Cook, 2010). Telefon görüşmeleri genellikle şu durumlarda kullanılmaktadır: (1) Ulaşım zorluğu ve iş yoğunluğu gibi nedenlerden dolayı okula sık gelemeyen aileler olduğunda, (2) yüz yüze görüşürken stres, korku ve kaygı sorunu yaşayan ailelerde, (3) telefonda kendini daha rahat ifade edebilen ailelerde, (4) okul ya da çocukla ilgili anlık ihtiyaç gerektiren durumlar yaşandığında kullanılmaktadır. Ancak telefon görüşmeleri yapılırken öğretmenin ya da yöneticinin dikkat etmesi gereken bazı hususlar vardır. Bunlar: (1) İlk olarak ailelere telefonla ulaşıp ulaşılmayacağı sorulmalıdır, (2) eğer aile onaylarsa ne zaman ve hangi saatler arası uygun oldukları sorulmalıdır (Berger, 2008), (3) öğretmen ya da yönetici görüşme esnasında önemli kısımları not almalıdır, (4) görüşme için bir zaman çizelgesi hazırlanmalıdır (Bozkurt, 2014). Ailelerle telefon görüşmelerinin haftada en az 3 4 kez yapılması önerilmektedir. Bu süreçte telefon görüşmelerinin zamanı ve sıklığı ailelerle birlikte belirlenmelidir (Heward, 2013). Diğer telefon görüşmesi de “telefon zinciri” olarak bilinmektedir. Genellikle sınıftaki tüm öğrencileri ve aileleri ilgilendiren bir konu olduğunda bu yöntem kullanılmaktadır. Öğretmen konu hakkında bilgilendirmek için 3 4 aileyi aradıktan sonra, bu ailelerin bilgilendirmesi gereken diğer aileler olmaktadır. Böylece her aile başka bir aileyi bilgilendirmektedir. Bilginin kısa süre içerisinde yayılmasına katkı sağlamaktadır. Ayrıca telefon görüşmesi yapan ailelerin birbirleriyle tanışmasına ve etkileşime geçmesine yardımcı olmaktadır (Ömeroğlu ve Can Yaşar, 2005).

#### **1.1.4.8. Mektuplar**

Mektuplarda çocuğun o gün yaptığı etkinlik, okulda öğrendiği bilgi, beceri ve davranışları evde nasıl desteklenip pekiştirileceği, varsa çocuğun hastalığı ile ilgili konular hakkında iletişim kurulabilir (Işık, 2007). Ayrıca, okulda ya da okul dışında

düzenlenecek tiyatro, sinema, fuar, sergi gibi gezilerin tarihleri, saatleri ve ücretleri gibi konularda bilgiler verilebilir (Decker ve Decker, 1988; MEB, 2006).

#### **1.1.4.9. Panolar**

Ailelerin çocuklarının eğitiminden haberdar olabilmeleri için görülecek yerlere panolar asılmaktadır. Panolarda çocukların katıldıkları projeler, yaptıkları etkinlikler, önemli gün ve haftalardaki faaliyetler, veli toplantılarının tarih ve saatleri, geziler ve davetler, yemek listeleri, ailenin ihtiyaç duyduğu konularda makaleler, broşürler, acil telefon numaraları bulunabilir (Eryorulmaz, 1993; Seçkin ve Koç, 1997).

#### **1.1.4.10. Sosyal medya**

Çocuk bakımı, yorgunluk, zaman problemi, düşük motivasyon gibi sebeplerden dolayı aileler okulla iş birliği kurmada sorun yaşamaktadır (Dumka vd., 1997; Spoth ve Redmond, 2000). Sosyal medya aracılığıyla ailelerle iş birliği kurmak, aile katılımını sağlamak ve ailelere eğitim vermek geleneksel yaklaşımlardan daha pratik ve ekonomik bir seçenektir. Bu sebeple sosyal medya araçlarını etkili bir şekilde kullanarak daha fazla aileye ulaşmak mümkün olabilmektedir. Alanyazın incelendiğinde, farklı ülkelerde sosyal medya aracılığıyla çeşitli aile eğitimi programlarının düzenlendiği görülmektedir. Örneğin; 1980 yılında Venezüella’da başlatılan “Proyecto Familia” adlı aile eğitimi programı, Kolombiya’da 1940 yılında uygulanan “ACPO (Popüler kültür hareket için ayakta)” adlı radyo okul programı (Landers ve Myers, 1988), Avustralya’da Queensland Üniversitesi tarafından uygulanan “Triple P” adlı aile eğitim programı gibi çeşitli uygulamalar sosyal medya aracılığıyla sağlanmaktadır (Sanders, 1999).

Türkiye’de sosyal medya aracılığıyla yapılan pek çok aile eğitimi programı bulunmaktadır. Bunlar AÇEV’ in “7 Çok Geç” kampanyası (AÇEV, 2016a), “Sen Benim Babamsın”, “Baba Olmak Güzel Şey” kampanyası, “Aile Mektupları” Projesi, “Anne Baba Olmak...” semineri (AÇEV, 2016b), “Benimle Oynar Mısınız?” (AÇEV, 2016c), “Bizim Sınıf”, “Hayat Okuyunca Güzel” adlı programlar bulunmaktadır (AÇEV, 2016d).

Yapılan araştırmalar, sosyal medyanın okul aile iş birliğini ve aile katılımını artırmada etkili olduğunu göstermektedir (Balcı ve Tezel Şahin, 2016, 2018). Balcı ve Şahin’in (2018) yaptığı araştırmada WhatsApp grupları aracılığıyla öğretmen ve aile arasındaki iletişimin hızlı ve kolay bir şekilde gerçekleştiği bulunmuştur. Ayrıca aileleri

toplucu bilgilendirme konusunda WhatsApp gruplarının oldukça etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Facebook, WhatsApp veya video sitelerinin yanı sıra e-posta aracılığıyla da aile ve okul arasında etkileşim kurulabilir. Özellikle, bazı okulların internet sitelerinde bulunan mail adresleri aracılığıyla aileler okul etkinlikleri hakkında bilgi sahibi olabilirler (Friend ve Cook, 2010).

#### **1.1.4.11. Kermesler, sergiler ve gösteriler**

Okul aile iş birliği, aile ve okul arasındaki samimi ilişkinin kurulmasıyla gerçekleşir. Bu noktada, kermesler ailelerin öğretmenlerle ve yöneticilerle tanışıp kaynaşmasına, etkileşime geçmesine yardımcı olmaktadır. Kermeslerde aileler, öğretmenler ve yöneticiler hem eğlenmekte hem de birbirleriyle iletişime geçmektedir (Işık, 2007). Bu da sağlıklı bir iş birliğinin kurulmasına zemin hazırlamaktadır.

Okul aile iş birliği sağlanarak özel gereksinimli olan çocukların derste yaptıkları faaliyetlerden oluşan bir sergi hazırlanabilir. Sergide aileler, öğretmenlerle ve yöneticilerle tanışıp kaynaşarak aralarındaki iletişimi ilerletebilirler. Böylece, çocuklarının eğitimine katkı sağlayarak okulla iş birliği kurmaya hazırlanırlar (Berger, 2008). Buna ek olarak aileler sinema, tiyatro veya yıl sonu gösterileri gibi etkinlikleri okulla birlikte organize edebilirler.

## **1.2. Okul Aile İş Birliğinde Aile Katılımı**

Her çocuk ailesiyle büyüdüğü ortamda ona sağlanan yaşantıların etkilerini taşır. Aile çocuğun tıbbi geçmişi, rutinleri, alışkanlıkları, duygu ve davranışlarının yanı sıra kendi ihtiyaçları ile ilgili çok geniş bilgiye sahiptir (Sönmez Kartal, 2019). Genellikle çocuklardaki gelişim ve dikkat yetersizliğini ilk kez aileler fark etmektedir. Bunun sebebi, ailelerin öğretmen ya da uzmanlara kıyasla çocuklarıyla daha fazla vakit geçirmesi ve onları gözlemleme fırsatı bulmasıdır (Smith vd., 2006). Bu nedenle aileyi eğitimin dışında bırakarak öğretmenlerin çocuğu tanımaya çalışması çok zor olacaktır (Çelenk, 2003). Okulda verilecek eğitimin faydalı olabilmesi için ailelere saygı duymak, aileleri önemsemek ve ailelerle pozitif iletişim kurmak gereklidir (Cömert ve Güleç, 2004).

Yapılan araştırmalar ailelerin özelliklerinin, çocuklarının akademik başarıları üzerinde önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir (Çelenk, 2003). Bu sebeple okullarda aile katılımının artırılmasının, kaliteli bir eğitim anlayışının yerleşmesine katkı

sağlayacağı düşünülmektedir (Ceylan, 1997). Ev ve okul arasında tutarlı bir ilişkinin olması hem okullardaki eğitimin kalitesini artırmakta hem de edinilen kazanımların kalıcılığını sağlamaktadır (Dinç, 2008). Aile katılımının, eğitimde olması gerektiğini savunanlar dört temel varsayıma göre savunmaktadır: (1) Ebeveynler çocuklarının ilk ve en önemli öğretmenleridir, (2) ev ortamı, çocuğun ilk öğrenme çevresidir, (3) yaşamlarının ilk senelerinde, çocuklar diğer yıllarda öğrenebileceklerinden daha fazlasını öğrenirler, (4) anne ve babalar iyi ebeveyn olmak isterler ve çocuklarının gelişimleri onlar için çok önemlidir (Ehlers ve Ruffin, 1990). Bu sebeple hizmet içi eğitimler aracılığıyla yöneticilerin ya da öğretmenlerin aile katılımı ile ilgili farkındalıkları artırılmalıdır (Yıldız, 2017).

Aile katılımının ortak bir tanımı bulunmamaktadır. Epstein' e göre aile katılımı, aile ve çocuk arasında etkili bir iletişimin sağlanması ve problemlerin çözümüne rehberlik edilmesidir. Cone vd. (1985'den aktaran Sucuoğlu, 1996) ise aile katılımını "Ailelerin özel eğitim sürecine katılımı, çocuğun yetersizliği hakkında bilgi edinmesi, veli toplantılarına katılması, çocuğun eğitim aldığı okul/ kurumlara maddi olarak destek olması, öğretmen ile sağlıklı bir iletişim kurması, gönüllü olarak okulda çalışmalara katılması gibi çok boyutlu bir süreçtir." şeklinde tanımlamıştır. Ensari ve Zembat (1999)'a göre ise aile katılımı, aile ve okulun iletişim ve iş birliğinin kurulmasıyla ailenin eğitime ortak olmasıdır. Cavkaytar (2000) ise aile katılımını, çocukların gelişimlerini sağlıklı bir şekilde sürdürebilmesi ve okula hazırlanabilmeleri için öğretmen, yönetici ve aile arasındaki dinamik bir süreç olarak tanımlamıştır.

Aile katılımının özel eğitimde temel amacı, okul ve ev arasında tutarlı bir iletişim ve iş birliği sağlayarak, çocukların eğitiminde ortak hareket ederek, onları her alanda desteklemektir. Özel eğitimde aile katılımının amaçları şunlardır (Aydoğan, 2010):

- Ailenin çocuğun eğitimine katılımını sağlamak,
- Çocuğun gelişimi ve eğitimiyle ilgili aileyi bilgilendirmek,
- Öğretmenlerin, aile ile sürekli ve aktif bir şekilde iletişim kurmasını sağlamak,
- Ailelerin, diğer özel eğitim ihtiyacı olan çocuğa sahip ailelerle bir araya gelerek deneyimlerini paylaşmak,
- Ailedeki her bireyi özel eğitim ihtiyacı olan çocuğa rehberlik edecek bir düzeye getirmek,
- Ailelere, toplumsal hizmetlerden yararlanmaları konusunda rehberlik etmek,
- Ev ortamını çocuk için zengin uyarıcılarla donatmak,

- Anne ve babanın, özel gereksinimli çocuğunun eğitiminden kaynaklanan stresini azaltmak,
- Aileleri, diğer ailelere hizmet ve bilgiler hakkında rehberlik edecek düzeye getirmektir. Böylece hizmet ve bilgilerin yaygınlaşmasını sağlamaktır (Burkhart, 1994; Coleman ve Churcill, 1997; Ersoy, 2003; Oktay, 2004; Poyraz ve Dere, 2003; Webster-Stratton, Reid ve Stoolmiller, 2008).

Yukarıdakiler aile katılımının çocuk, okul ve aile açısından ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Aile katılımı farklı türlerde gerçekleşmektedir. Bir sonraki başlıkta aile katılım türlerine değinilecektir.

### **1.2.1. Aile katılım türleri**

Özel eğitim ihtiyacı olan çocuğa sahip aileler, hem çocuklarına öğretmenlik yapmakta hem de özel gereksinimli bireylerle ilgili gönüllü kuruluşlarla iş birliği yaparak yetersizliğin türüyle ilgili farkındalığın artmasına katkı sağlamaktadır. Ayrıca çeşitli özel eğitim okullarının açılmasına da öncülük etmektedirler (Sönmez Kartal, 2019). Ailelerin çocuklarının eğitimine katılımı farklı boyutlarda gerçekleşmektedir. Pek çok araştırmacı aile katılım türlerini açıklamıştır. Bunlardan ilki, Jones (1993) tarafından geliştirilen 4 aşamadan oluşan aile katılım türüdür. Bunlar: (1) Ailelerin okulda düzenlenen toplantılara katılması ve okula maddi açıdan destek olması, (2) ebeveynlerin okulda yapılan aile eğitim programlarına düzenli bir şekilde katılması, (3) ebeveynlerin okul aile birlikleri ile iş birliği kurması, (4) ailelerin hem eğitim programlarına yıllık amaç oluşturmaları hem de okulun işleyişiyle ilgili yapılan uygulamalarda aktif rol almalarıdır (Jones, 1993).

Epstein ve arkadaşları (1987) altı boyuttan oluşan aile katılım türlerini açıklamıştır. Bunlar: (1) ebeveynlik, (2) iletişim, (3) gönüllülük, (4) evde öğrenme, (5) karar vericilik, (6) toplumla işbirliğidir (Epstein vd., 1987'den aktaran Sönmez Kartal, 2019).

- Ebeveynlik: Çocukların yiyecek, içecek, barınma gibi temel ihtiyaçlarının karşılanmasıdır. Ebeveynlik için okulların çocuk yetiştirme tarzı, çocuk gelişimini kavrama ve ev ortamında eğitim gibi konularda ailelere rehberlik etmesi gerekmektedir.
- İletişim: Aile ve çocuk arasındaki etkileşimi geliştiren etkinliklerdir. Bunun için ailelere; okulda uygulanan etkinlikler ile ilgili yazılı bilgiler gönderme,



düzenli olarak etkinlik dosyaları hakkında bilgilendirme, telefon ya da sosyal medya aracılığıyla haberleşme gibi etkinlikler yapılabilir.

- Gönüllülük: Aile katılımının “yasal savunuculuk” boyutunu oluşturmaktadır. Yurt dışında ve ülkemizde özel eğitim ihtiyacı olan çocuğa sahip aileler gönüllü bir şekilde çocuklarının eğitimine katılmaktadırlar. Bunlar; çocukların gereksinimlerinin karşılanması için programların hazırlanması, dernekler kurma, var olan derneklerde yetersizlik türünün halka tanıtılmasını sağlayarak farkındalık oluşturma, ekonomik yardım sağlama gibi farklı şekillerde katılım sağlanmaktadır. Ayrıca, öğretmene sınıf içi öğretimde destek olmak, gezilerde sınıfa eşlik etmek, sınıfta özel günleri organize etmek, sınıf içi oyunlara katılmak gibi farklı etkinlikler yapılmaktadır (Berger, 2008). En etkin katılım türü olarak bilinmektedir.
- Evde Öğrenme: Ebeveynler, çocuklarının ilk ve en önemli öğretmenleridir (Smith vd., 2006). Okulda sağlanan formal eğitim, evde anne ve baba tarafından informal eğitimle desteklenmektedir. Evde, anne ve babalar çocuklarıyla etkinlikler yaparak problem çözme, kavramları öğrenme, okuduğunu anlama, iletişim gibi alanlarda onları destekleyebilirler. Özel eğitim ihtiyacı olan çocuğa sahip aileler, evde yapılacak etkinlikleri erken çocukluk dönemi ile kısıtlamamalıdır. Bu sebeple aileye çocuklarının gelişim dönemleri ve özellikleri hakkında bilgi verilmelidir. Etkinlikleri, günlük yaşam içerisinde nasıl uygulayacaklarına dair model olunmalı ve rehberlik edilmelidir. Ülkemizde özel eğitim ihtiyacı olan çocukların gelişim alanlarını desteklemek amacıyla geliştirilmiş pek çok program bulunmaktadır. Bunlar, uzmanlar aracılığıyla ebeveynlere öğretilmektedir. Örneğin; Küçük Adımlar, ÖZEBÖP, Portage, BADEP, ADEP gibi evde eğitim programlarıdır.
- Karar Alma: Karar alma, ailenin becerileri ve okulun politikasına göre değişmektedir. Genellikle; okul seçme, okul programını değerlendirme, ekonomik konuları dikkate alma, hakkını savunma şeklinde gerçekleşmektedir. Karar alma için birtakım hususlara dikkat edilmelidir. Bunlar okulun aile ile sürekli iletişim halinde olması, toplantılar düzenlemesi ve birlikte hareket etmesidir (Sönmez Kartal, 2019). MEB tarafından ÖEHY (2018)’ de ailenin karar alma sürecine katılımıyla ilgili maddeler bulunmaktadır. Bunlar; evde ya da hastanede eğitim gibi konularda ailenin görüşünü almak, yerleştirme

kararında ailenin görüşünün hesaba katılması, yabancı dil gibi derslerden öğrencinin muaf tutulması için ailenin yazılı görüşüne başvurulması ve yerleştirme kararından bir süre sonra ailenin itiraz hakkının olmasıdır (MEB, 2018).

- Toplumla İş Birliği: Özel eğitim ihtiyacı olan çocuğa sahip aileler mali, eğitim ve yasal haklar vb. gibi konularda problem yaşayabilir. Bu problemlerin giderilmesi, ailenin yaşam kalitesinin artmasına yardımcı olmaktadır. Aile yaşam kalitesi ile çocuğun gelişimi birbirine paraleldir. Okul, ailenin bu problemlerini aşması için toplumdaki diğer kurum ve kuruluşlarla iletişime geçmesine yardımcı olabilir (Sönmez Kartal, 2019). Böylece aile, zorlandığı konuların üstesinden gelebilmek için toplumla iş birliğine girmiş olur.

McNeal (2001) ise 4 aşamadan oluşan aile katılım türünü açıklamıştır. Bunlar: (1) Ebeveynlere çocuklarının akademik durumları ve davranışları hakkında bilgi vermek, (2) anne ve babaların okulda düzenlenen aile etkinliklerine katılması, (3) ailelerin düzenli bir şekilde okulda çocuklarının eğitimlerini gözlemlemesi, (4) ailelerin eğitim sürecine sürekli ve aktif bir şekilde katılmalarıdır (McNeal, 2001).

Yukarıdaki aile katılım türleri incelendiğinde, katılımların ortama ve işleyişe göre iki farklı şekilde gerçekleştiği görülmektedir. Mekana göre, evde ya da okulda katılım; işleyişe göre ise aktif veya pasif katılımdır (Sheldon, 2002). Evde katılım, kısacası ailelerin çocuklarının gelişimlerini ve eğitimlerini ev ortamında desteklemek amacıyla yaptıkları düzenlemelerdir. Örneğin; kitap, bilgisayar gibi araç gereçlerin temin edilmesi, çocuğun ödevlerine rehberlik etmek vb. şeklindedir (Yıldız, 2017). Evde katılım, okul ile aile arasındaki boşluğun tamamlanmasını sağlayarak çocuğun okuldaki akademik başarısını artırmaktadır. Okulda katılım ise ailelerin öğretmenle, yöneticilerle ve diğer personellerle iletişime geçmesidir (Sönmez Kartal, 2019). Ayrıca, aile okuldaki diğer velileri ve öğrencileri tanıma fırsatı bularak çocuğunun eğitim sürecini yakından takip etmektedir. Bunlar; veli toplantılarına ve aile eğitim programlarına katılma, bağış yapma, öğretmenle görüşme, okulun işleyişi ile ilgili alınan kararlarda rol alma gibi katılımlardır (Toros , 2011).

Diğer katılım türü aktif ve pasif katılımdır. Aktif katılım, anne ve babanın, çocuklarının eğitiminde önemli olduğu düşünülen katılım türüdür. Pasif katılım ise ailelerin, tüm sorumluluğu okulun üzerine verdiği katılım türüdür (Hoover-Dempsey vd., 2002).

Özetle aile katılımı farklı türlerde gerçekleşmektedir. Aile katılımı ne türde uygulanırsa uygulansın üç kuralın aile katılımında olması çocuk, aile ve okul arasında sağlıklı bir etkileşimin kurulmasını sağlar. Bunlar fikir birliği, iş birliği ve bu ikisinin kusursuz bir şekilde uygulanmasıdır (Berger, 2007).

### **1.2.2. Aile katılımını etkileyen etmenler**

Aile katılımını etkileyen etmenler, ailenin daha aktif bir şekilde katılımının sağlanması açısından önemlidir. Çünkü her aile aynı düzeyde çocuğunun eğitimine katılım göstermemektedir. Bazı aileler oldukça aktif bir katılım sergilerken diğer aileler son derece sınırlı bir katılım göstermektedir. Aile katılımını etkileyen etmenlerin araştırıldığı çalışmalarda, demografik özelliklerin aile katılımını büyük oranda etkilediği görülmektedir. En çok etkileyen etmenler; ailenin sosyoekonomik seviyesi, eğitim düzeyi, etnik kökeni, medeni durumu ve çocuğun cinsiyetidir. (Grolnick vd., 1997).

#### **1.2.2.1. Sosyoekonomik seviye**

Sosyoekonomik düzey aile katılımını etkilemektedir. Düşük sosyoekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının eğitimine katılımı sınırlıyken yüksek sosyoekonomik düzeydeki aileler ise çocuklarının eğitimine aktif katılım göstermektedir (Grolnick ve Slowiaczek, 1994; Hill, Baker ve Maijoribanks, 2004/2005). Bunun temel sebebi, ailelerin çalıştıkları iş koşullarıdır. Çünkü düşük sosyoekonomik düzeydeki bir aile zor bir şekilde izin alabileceği ve yoğun iş koşullarının gerektirdiği bir ortamda genellikle çalışmaktadır. Aksine, yüksek sosyoekonomik düzeydeki aile ise daha rahat izin alabileceği bir iş ortamında çalışmaktadır. Bu nedenle ailelerin çalışma koşulları, aile katılımını doğrudan etkilemektedir (Heymann ve Earle, 2000; Lareau ve Shumar, 1996). Ayrıca aile içindeki kaynakların yetersiz olması ve yaşadıkları ekonomik kökenli strese dolaylı düşük sosyoekonomik düzeydeki ailelerin aile katılımı olumsuz yönde etkilenmektedir (McWayne vd., 2004).

#### **1.2.2.2. Etnik köken**

Tüm demografik özellikler arasında aile katılımını etkileyen en önemli etmenin etnik köken ve ırk olduğu kabul edilmektedir (Pena, 2000). Çünkü etnik köken aile bireylerinin kültürünü, inancını ve dilini etkilemektedir. Çocuk ailenin etnik kökeninden, geleneklerinden ve alışkanlıklarından doğrudan etkilenmektedir. Okul ve aile arasındaki

kültürel farklılık ise ailelerin ve okulun birbirine karşı tutumunu etkilemektedir (Epstein ve Dauber, 1991). Bu sebeple öğretmenler ve yöneticiler, ailelerle olumlu bir iletişim kurmak için kültürel geçmişlerini ve etnik kökenlerini anlamaya çalışmalıdır (Kirk, Gallagher ve Coleman, 2014). Karşılıklı bir saygı ile bu etmenin aile katılımını olumsuz yönde etkilemesinin önüne geçilebilir.

### **1.2.2.3. Eğitim durumu**

Yüksek düzeyde eğitim seviyesine sahip aileler, eğitim seviyesi düşük ailelere oranla çocuklarının evde eğitimlerine daha çok katılmaktadır (Englund vd., 2004). Ayrıca çocuklarının okuldaki eğitimleriyle ilgili konularda daha fazla ilgilendikleri, öğretmen ve okul yöneticileriyle iş birliği kurdukları, öğretmenlere aile katılımı konusunda baskı yaptıkları görülmektedir (Epstein, 1986; Pena, 2000). Az eğitilmiş aileler ise aile katılımı konusunda öğretmenlerin yardımını olmaksızın bir şey yapamamaktadırlar. Bu nedenle bu ailelerin çocuklarının akademik başarılarının daha düşük olduğu görülmektedir (Epstein, 1986). Coleman ve Churchill' a (1997) göre yüksek eğitim düzeyi ile yüksek sosyoekonomik statü arasında güçlü bir ilişki vardır. Bundan dolayı sosyoekonomik seviyesi yüksek ailelerin, çocuklarının eğitimine daha fazla katıldıkları görülmektedir. Araştırmalar, eğitim seviyesi yüksek olan ailelerin çocuklarının okuldaki başarılarının daha yüksek olduğunu, bu ailelerin daha aktif katılım gösterdiklerini ve okul personelleriyle etkili bir şekilde iş birliği kurduklarını göstermektedir (Zick, Bryant ve Österbacka, 2001).

### **1.2.2.4. Aile yapısı**

Aile yapısı, aile katılımında önemli bir etmendir. Yapılan araştırmalar ailelerin medeni durumunun, çocuklarının eğitimine katılımlarını etkilediğini göstermektedir. Tek ebeveynli ailelerde aile katılımının daha az olduğu ancak; her iki ebeveynin de bulunmasının aile katılımını artırdığı görülmektedir (Grolnick vd., 1997). Bunun sebebinin, tek ebeveynli ailelerin aile katılımı konusunda yeterli zamanı ve enerjiyi kendilerinde bulamadıklarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bunu önlemek için ailenin katılımını sağlayan ve gereksinimlerini gideren etkili bir program hazırlanmalıdır (Gürşimşek, Kefi ve Girgin, 2007). Bu şekilde aile yapısından kaynaklanan engelin önüne geçilebilir. Ancak yalnızca medeni durumun aile katılımını etkilediği söylenemez. Eğitim

durumu, aile yapısı, mesleki statü, ekonomik düzey gibi birden fazla faktör aile katılımını etkilemektedir (Epstein, 1990).

#### **1.2.2.5. Ebeveynlerin çalışma koşulları**

Ebeveynlerin çalışma koşulları aile katılımının düzeyini etkilemektedir. Annelerin çalışması hem çocuğun anneye ulaşımını hem de annenin okula katılımını etkilemektedir (Zick, Bryant ve Österbacka, 2001). Yapılan araştırmalar çalışmayan annelerin, yarı ve tam zamanlı çalışan annelere göre okulda düzenlenen gönüllü etkinliklere daha fazla katılım sağladıklarını göstermektedir (Muller, 2015). Ayrıca Piştav Akmeşe ve Kayhan (2014) tarafından yapılan araştırmada, katılımın annenin çalışma durumuna göre farklılaşma gösterdiği bulunmuştur. İşi olmayan annelerin, çocuklarının eğitimlerinde aile katılım puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Ancak yapılan diğer araştırmalarda, çalışan ve yüksek eğitim düzeyine sahip annelerin çocuklarının akademik durumlarıyla daha çok ilgilendikleri ve öğretmenlerle görüşme yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır (Dinç, 2017). Zick, Bryant ve Osterbacka (2001) tarafından yapılan araştırmada ise annenin çalışıyor olmasının okulda ve evdeki öğrenme etkinliklerine katılımı üzerinde bir etkisi olmadığı bulunmuştur.

#### **1.2.2.6. Çocuktan kaynaklanan etmenler**

Çocuktan kaynaklanan etmenler, aile katılımını etkilemektedir. Bunlar; çocuğun cinsiyeti, yaş aralığı ve devam ettiği eğitim düzeyidir. Aileler kız ve erkek çocuklarına farklı şekillerde davranabilirler. Yapılan bir araştırmada erkek çocuk annelerinin, kız çocuk annelerine göre daha az aile katılımı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır (Grolnick vd., 1997). Ayrıca Dwyer ve Coward (1991) ve Toros (2011) kız çocuğuna sahip annelerin aile katılımının daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Yapılan diğer araştırmalarda ise çocuğun cinsiyetinin, aile katılımı üzerinde bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Piştav Akmeşe ve Kayhan, 2014; Sucuoğlu, 1996).

Çocuğun eğitim düzeyi ve yaş aralığı aile katılımını etkilemektedir. Piştav Akmeşe ve Kayhan (2014) tarafından yapılan araştırmada, zihinsel yetersizliği olan çocukların eğitim düzeyinin ve yaş aralığının annelerin çocuklarının eğitimine katılımını etkiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmanın sonuçları Green vd. (2007) tarafından yapılan araştırmada, çocuğun yaşının ve eğitim düzeyinin annelerin katılımında etkili olduğu bulgusu ile paralellik göstermektedir.

### **1.2.3. Okul aile iş birliğinde aile katılımının yararları**

Özel eğitim bir ekip işidir. Özel eğitimin amaçlarının gerçekleştirilmesi için aile, öğretmen, yönetici, özel eğitim ihtiyacı olan çocuk ve diğer personellerin bir araya gelmesi gereklidir. En önemli unsur ise ailedir. Özel gereksinimli çocukların ihtiyaç duyduğu hizmetlerin sağlanabilmesinde aile katılımı hayati önem taşır (Stephenson ve Dowrick, 2000). Okul bunu sağlamak için dönemin başından itibaren aileyle olumlu iletişim kurmaya çalışmalıdır. Olabildiğince özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin bireysel gereksinimlerine duyarlı olmalı ve onları memnun etmeye çalışmalıdır (Zhang vd., 2011). Birçok aile, öğretmenden çekinmektedir. Bu nedenle ailelerin, çocukları için okulun en iyisini yapmaya çalıştığından emin olmaları sağlanmalıdır (Mastropieri ve Scruggs, 2009). Okul aile iş birliğinde aile katılımının yararları tek boyutlu değildir. Aile katılımının çocuk, aile, öğretmen ve okul açısından pek çok faydası vardır. Bunlar:

#### **1.2.3.1. Çocuk açısından yararları**

Aile katılımı, çocuğun okula devamını etkilemektedir. Çocuklarının eğitime katılım gösteren aileler, çocuklarının akademik durumlarıyla daha çok ilgilenmektedir. Böylece öğrencilerin okula devamı düzenli bir şekilde gerçekleşir. Öğretmeninin verdiği ödevler, eksiksiz bir şekilde yapılır. Ayrıca, çocukların temel akademik becerileri de gelişir (Baker vd., 1996; Bus, Van Ijzendoorn ve Pellegrini, 1995; Funkhouser, Gonzales ve Moles, 1997).

Çocuklar zamanlarının diğer kısmını evde aileleri ile birlikte geçirdikleri için, aileler çocukların gelişimlerinde çok etkilidir (Paschal, Weinstein ve Walberg, 1984). Ailenin evde çocuğun eğitim etkinliklerini takip etmesi ve çocuğunu cesaretlendirmesi, çocuğun bilişsel gelişimini, dil becerilerini ve problem çözme yeteneklerini geliştirir. Ayrıca, ailesinin okulla etkili iletişim kurduğunu gören çocuk okula karşı olumlu bir tutum geliştirir (Decker ve Decker, 1988). Yapılan araştırmalar aile katılımının çocuğun psikolojik gelişimini de olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir (Can Yaşar, 2001; Gürşimsek, 2003; Seçkin ve Koç, 2014; Şahin ve Turla, 1996).

#### **1.2.3.2. Öğretmen açısından yararları**

Aile katılımının en önemli unsurlarından biri öğretmenlerdir. Öğretmenler okulda özel gereksinimli öğrencilere kazandırmayı hedeflediği bilgi, beceri ve davranışları öğretir. Ailenin desteği ile öğretmenin hedeflediği kazanımlar kısa süre içerisinde

gerçekleşir. Böylece öğretmenin hem iş yükü hafifler hem de mesleki motivasyonu ve iş doyumları artar (Çamlıbel Çakmak, 2010).

Aile katılımı sayesinde, öğretmen sınıftaki çocuklara daha fazla bireysel zaman ayırır. Böylece çocukları daha iyi tanır ve problemlerinin çözümüne yardımcı olur. Bu da öğretmenin istenilen hedeflere ulaşmasını sağlar. Sonuç olarak eğitim programının verimli bir şekilde uygulanmasına katkı sağlar (AÇEV, 2015).

#### **1.2.3.3. Okul açısından yararları**

Aile katılımının çocuk, aile ve öğretmenin yanı sıra okula da birçok katkısı vardır (AÇEV, 2015). Bunlar:

- Okulun hedeflerini gerçekleştirebilmesini sağlar.
- Eğitimde süreklilik sağlar.
- Eğitimde fırsat eşitliğinin gerçekleşmesine yardımcı olur.
- Eğitimin kalitesinin yükselmesine katkı sağlar (Oktay, 1999).

#### **1.2.3.4. Aile açısından yararları**

Aile katılımının ebeveynlere birçok faydası vardır. En önemlilerinden biri, özel gereksinimli çocuğa sahip ailenin aile yaşam kalitesi algılarını iyileştirmesidir. Özel gereksinimli çocuk aileleri, normal gelişim gösteren çocuk ailelerinden daha fazla zorluklarla karşılaşmaktadır. Örneğin; çocuğun yetersizliğinden dolayı ekonomik sıkıntılar, sosyal-duygusal açıdan yıpranmalar, aile üyeleri arasındaki çatışmalar, çocuğun yetersizliğinden kaynaklanan eğitime dair belirsizlikler gibi durumlar yaşanmaktadır. Aile katılımı sayesinde ailelerin duygu ve düşünceleri onların bakış açısı ile okul tarafından anlaşılmaya çalışılır. Böylece ailenin gereksinimlerinin belirlenmesine yardımcı olur. Çocuğun eğitimine katılım gösteren ailenin, çocuğun gelecek planlarından kaynaklanan stresi azalır (Friend ve Cook, 2010; Scheurman ve Hall, 2012; Sileo ve Prater, 2012). Buna ek olarak aile katılımı öğretmenleri, yöneticileri, diğer personelleri ve aileleri yakından tanıma fırsatı sağlayarak samimi bir iletişim geliştirir (Bozkurt, 2014). Böylece, çocukları için ailelerin daha rahat ve etkili bir iş birliği kurmasına yardımcı olur.

Aile katılımının bir diğer yararı ise aile eğitimi programları sayesinde ailelerin çocuklara öğretilen konulara daha yakın olmasını sağlayarak okulun ve eğitim programının amacını daha iyi anlamalarını sağlamaktır. Böylece ailelerin, özel

gereksinimli çocuklarının eğitiminde daha özgüvenli ve farkındalığı yüksek bireyler olmalarını sağlar (Eliason ve Jenkins, 2003).

### **1.3. Aile Yaşam Kalitesi**

#### **1.3.1. Aile yaşam kalitesi kavramı**

Aile yaşam kalitesi, 1997 yılından beri yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Yetersizliğin hem çocuk hem de ailede yol açtığı fiziksel, ruhsal ve sosyal etkiler, yetersizliği olan bireylerin ailelerinin yaşam kalitelerinin tartışılmasına neden olmuştur (Canarşlan ve Ahmetoğlu, 2015). Kavram, ailenin yaşam kalitesini ve hayatını içermektedir (Isaacs vd., 2007).

Aile yaşam kalitesi, ailelerin gereksinimlerini karşıladığı koşullarda yaşaması, aile üyelerinin önemli bulduğu şeyleri yapabilmesi ve birlikte bir aile olarak yaşamaktan keyif almalarıdır (Park vd., 2003). Aile yaşam kalitesi dört temel ilkedden oluşmaktadır (Park, Turnbull ve Turnbull, 2002). Bunlar: (1) Ailedeki bireylerin birbirini etkilemesi, (2) aile yaşam kalitesi alanlarının birbirini etkilemesi ve etkileşimin devamlılığı, (3) aile yaşam kalitesi algısının zaman içinde değişmesi, (4) ailenin kendi algısına göre kalite kavramının tanımının değişmesidir.

Zihinsel yetersizliği olan çocuk ailelerinin aile yaşam kalitesi, ailenin sahip olduğu çeşitli özelliklere göre farklılıklar göstermektedir. Ancak aile yaşam kalitesinin temel boyutları tüm aileler için geçerlidir. Bunlar “Aile Etkileşimi, Ebeveynlik, Duygusal Yeterlik, Fiziksel/ Finansal/ Materyal Yeterlik ve Yetersizliğe İlişkin Destek” tir (Park vd., 2003; Turnbull vd., 2004; Wang vd., 2004). “Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği” aracılığıyla bu beş alanın ölçümü yapılmaktadır.

#### **1.3.2. Aile yaşam kalitesinin alt alanları**

##### **1.3.2.1. Aile etkileşimi**

Aile üyelerinin kendi aralarında gerçekleştirdiği etkileşimdir. Aralarında etkileşim olan aile üyeleri;

- Birbirleriyle vakit geçirmekten keyif alır.
- Birbirlerine yeterli vakit ayırırlar.
- Bir konu hakkındaki görüşünü, rahat bir şekilde dile getirir.
- Problemleri birlikte çözerler.



- Kendileri için önemli olan hedeflere ulaşmada birbirlerinden destek alırlar.
- Birbirlerine sevgi ve saygı gösterirler.

Aile etkileşimi üç temel unsura dayanmaktadır. Bunlar: aile üyeliği, aile etkileşiminin niteliği ve aile etkileşimi ve diğer aile yaşam kalitesi alanları arasındaki ilişkidir (Park vd., 2003; Turnbull vd., 2004; Wang vd., 2004).

- a) Aile üyeliği: Aile üyelerinin kendisini aileye ait hissetmesidir. Aile etkileşiminin üzerinde etkilidir (Park vd., 2003; Turnbull vd., 2004; Wang vd., 2004).
- b) Aile etkileşiminin niteliği: Aile etkileşimi doğrusal değil, döngüselidir. Anne, baba ve çocuklar arasında döngüsel bir iletişim kurulmaktadır (Nazlı, 2013). Aile etkileşiminin temel özellikleri şunlardır: (a) aile üyeleri arasındaki bağlılık, (b) karşılıklı sevgi ve saygı, (c) birlikte kaliteli vakit geçirme, (d) çocuğun yetersizliğinin sosyal kabulünün gerçekleşmesi, (e) birlikte problemleri ele almak ve çözüm üretmek, (f) aile üyelerinin birbirini desteklemesi, (g) iletişimi başlatmak ve sürdürmektir (Park vd., 2003; Turnbull vd., 2004; Wang vd., 2004).
- c) Aile etkileşimi ve diğer aile yaşam kalitesi alanları arasındaki ilişki: İki grup arasında çift yönlü bir etkileşim vardır. Bu ilişki şu şekildedir (Park vd., 2003; Turnbull vd., 2004; Wang vd., 2004):
  - Duygusal yeterlik için farklı iletişim tarzları, farklı kişilikteki aile bireylerinin bir araya gelmesine yardımcı olmaktadır. Aile etkileşimi için ise aile üyelerindeki güvensizlik ve stres duygusu farklı zamanlarda denge kuramayan aile ilişkilerinden kaynaklanabilir.
  - Finansal yeterlik açısından, aile üyelerinin birlikte boş zaman etkinliklerini (tiyatro, sinema, gezi, kamp kurmak vs.) gerçekleştirebilmesi için ekonomik durumlarının yeterli bir düzeyde olması gerekebilir. Aile etkileşimi için ise aile üyeleri problem çözme stratejilerini ekonomik sorunlarıyla başa çıkmada kullanabilirler.
  - Ebeveynlik için anne ve babanın ilişkisi, çocuklarına uyguladıkları tutarsız disiplin stratejilerinden dolayı kötü yönde etkilenebilir. Aile

etkileşimi için ise anne ve baba çocuklarına model olarak aile içi kural ve değerleri öğretebilirler.

- Yetersizliğe ilişkin destek için aile etkileşimi, destek stratejilerinin ne şekilde uygulanacağı ve sorumluluğun aile içinde nasıl dağıtılacağı konusunda gereklidir. Aile etkileşimi açısından ise çocuğun yetersizliğinden kaynaklanan sorunlara çözüm üretebilme ve stresle başa çıkabilme konusunda, aile bireylerinin birbirleriyle etkileşimi yardımcı olabilmektedir.

### **1.3.2.2. Ebeveynlik**

Aile üyelerinin, çocuklarının büyümesi ve gelişmesi için onlara birçok konuda rehber olmasıdır. Bunlar:

- Çocuklarının bağımsız bir şekilde yaşamasını desteklemek,
- Çocuklarının eğitimi ile ilgili konularda yardımcı olmak,
- Çocuklarının toplumla sağlıklı bir şekilde iletişim ve etkileşim kurmasını sağlamak,
- Çocuklarının problemlerle başa çıkabilmesine yardımcı olmak,
- Çocuklarının sağlıklı bir şekilde karar alabilmesini sağlamak,
- Çocukları ile kaliteli zaman geçirmek olarak düşünülmektedir.

Ebeveynlik 5 alt temadan oluşmaktadır. Bunlar: (a) aile olarak ebeveynlerin genel rolleri, (b) rehberlik sağlamak, (c) beceri öğretimi, (d) disiplin, (e) ebeveynlik ve diğer aile yaşam kalitesi alanları arasındaki ilişkiden meydana gelmektedir (Park vd., 2003; Turnbull vd., 2004; Wang vd., 2004).

- a) Aile olarak ebeveynlerin genel rolleri: Aileler, çocuklarının büyümesi ve gelişmesi için en uygun ortamı oluşturmayı istemektedirler. Aileler çocuklarının mutlu ve bağımsız bir şekilde yaşayabilen bir birey olmalarını hedefler. Ebeveynlerin genel rollerinden ilki ailenin çocukla kaliteli zaman geçirmesidir. Kaliteli zaman, çocukla geçirilen zamanın niceliğinden çok niteliği ile ilgili bir durumdur. Aile ve çocuğun birbirini dinlemesi, duygularını ve düşüncelerini paylaşmaları, oyun oynamaları, yeni şeyler keşfetmeleri vb. durumları içermektedir. Diğer rol, çocuğun yoğun bakım ihtiyacını karşılamaktır. Bakım, çocuğun sağlık sorunları ya da davranış problemlerinden

kaynaklanabilir. Yetersizliği olan çocuğun normal gelişim gösteren yaşlıtlarına oranla daha çok bakım, ilgi, eğitim ve tıbbi desteğe ihtiyaç duyması normal gelişim gösteren çocuk ebeveynleri ile yetersizliği olan çocuk ebeveynlerinin rollerinde farklılığa neden olmaktadır (Park, vd., 2003; Turnbull vd., 2004; Wang vd., 2004).

- b) Ailevi rehberlik sağlamak: Ailevi rehberlik sağlamanın iki temel öğesi vardır. Bunlar (a) inanç ve değer aşılama, (b) çocuğun farkında olma. Aşılması gereken değerler; bağımsızlık, dürüstlük, anlayışlı olma, kendine güven, sadakat, sorumluluk bilinci, eğitim ve çok çalışma şeklindedir. Farkındalık ise ailenin çocuklarının duygu, düşünce ve planlarını dinleme, değer verme, çocuklarını zararlı alışkanlıklar konusunda bilinçlendirme ve çocuklarının yalnızlık duygusuna kapılmasını engellemektir (Park vd., 2003; Turnbull vd., 2004; Wang vd., 2004).
- c) Beceri öğretimi: Normal gelişim gösteren ve yetersizliği olan çocukların ebeveynleri çocuklarına çeşitli becerileri kazandırmayı hedefler. Ancak, ailelerin çocuklarına kazandırmak istedikleri beceriler çocuğun yaşına ve yetersizlik durumuna göre farklılık göstermektedir. Örneğin; küçük yaştaki çocuklar için temel öz bakım becerileri ön plandayken ergenlik döneminde sosyal becerilerin kazanımı ön plana çıkmaktadır. Diğer durum ise yetersizliği olan çocuğa yönelik becerilerdir. Genellikle, aileler yetersizliği olan çocuklarına bağımsız yaşam becerilerini kazandırmayı tercih ederler. Ardından öncelik sırasına göre öz bakım, iletişim ve ön-akademik becerilerinin kazanımı gelmektedir (Park vd., 2003; Turnbull vd., 2004; Wang vd., 2004).
- d) Disiplin: “Bireylerin içinde buldukları toplumun düşünce ve davranışlarına uymalarını sağlamak amacıyla alınan önlemlerin tümü” olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2019). Ebeveyn, çocuğuna disiplin konusunda rehberlik etmektedir. Çocuğun bir kurala uymaması sonucunda disiplin uygulanır. Disiplin, davranışa müdahale ve destek stratejileri ile sağlanmaktadır. Bunlar: (a) çocuğun davranışlarına sınır ve kural koyma, (b)

çocukla konuşma, (c) davranış yönetimi ve destek tekniklerinin kullanımınıdır (Park vd., 2003; Turnbull vd., 2004; Wang vd., 2004).

e) Ebeveynlik ve diğer aile yaşam kalitesi alanları arasındaki ilişkiler: Ebeveynlik ve diğer aile yaşam kalitesi alanları arasındaki ilişkiler şunlardır (Park vd., 2003; Turnbull vd., 2004; Wang vd., 2004):

- Duygusal yeterlik açısından, anne ve babanın çocuklarını rehberlik ve disipline etme şekli, ailede bireyselliğin öneminden ve kendine güvene dair bakış açısından etkilenmektedir. Ebeveynlik için ise çocuktaki birçok problem, ebeveynlerin çocuğu istismar etmesi veya çocuğa kötü davranmasından kaynaklanabilir.
- Aile etkileşimi açısından, ebeveynler arasında çatışma oluşmasını önlemek için ebeveynler çocuğun disiplini ile ilgili ortak kararlar alabilir. Ebeveynlik için ise olumlu etkileşimi sağlamanın bir yolu ebeveynlerin çocuklarına sorumluluk ve kaliteli bir iletişim becerisini kazandırmaktan geçmektedir.
- Finansal yeterlik açısından, çocukların çeşitli etkinliklere katılıp yeni şeyler keşfetmesini sağlamak için ailenin ekonomik durumunun yeterli bir düzeyde olması gerekmektedir. Ebeveynlik için ise annelerin bir işte çalışmasını engelleyen faktörlerden biri davranış problemi olan bir çocuğa sahip olmaktır. Bu durum çocukla sürekli ilgilenmeyi ve annenin işi bırakmasını gerektirebilir. Bu da ailenin ekonomisini olumsuz yönde etkilemektedir.
- Yetersizliğe ilişkin destek açısından, yetersizliği olan bir çocuk aile üyeleri arasındaki rol ve sorumlulukların değişmesine neden olabilmektedir. Ebeveynlik için ise yetersizliği olan bir çocuk, ailenin tüm üyelerinin her alanda katılımını zorunlu hale getirebilmektedir.

### **1.3.2.3. Duygusal yeterlik**

Duygusal yeterlik, aile üyelerinin duygularını anlamlandırabilmesi ve ifade edebilmesi ile ilgilidir. Yetersizliği olan çocuğa sahip aile üyeleri, zorlukların üstesinden gelebilmek için birbirlerine sosyal ve psikolojik yönden destek olmaktadır. Ayrıca, aile üyelerinin kendileri için önemli olan işlere zaman ayırması ve ilgilerini takip etmeleri de

duygusal yeterliği içermektedir. Duygusal yeterlik üç temel unsurdan oluşmaktadır. Bunlar: (a) duygusal yeterliği kolaylaştıran etmenler, (b) duygusal yeterlik önündeki engeller, (c) duygusal yeterlik ve diğer aile yaşam kalitesi alanları arasındaki ilişkidir (Park vd., 2003; Turnbull vd., 2004; Wang vd., 2004). Duygusal yeterliği kolaylaştırıcı etmenler kimlik duygusunu barındırmak, saygın, inanç sahibi olmak ve zorluklara karşı başa çıkma stratejilerini içermektedir. Duygusal yeterliğin önündeki engeller ise yetersizliğe ilişkin stresörler, aile yaşam kalitesi alanlarından kaynaklanan stresörler, kendine zaman ayıramama ve saygılı olmayan ilişkileri içermektedir. Duygusal yeterlik ve diğer aile yaşam kalitesi alanları arasındaki ilişki ise şu şekildedir: Aile etkileşimi açasından ailedeki bireylerin duygu ve düşüncelerini paylaşmaları, finansal yeterlik açasından ailenin ekonomik yetersizlikle başa çıkabilmelerinde birbirlerine destek olması, ebeveynlik açasından ise anne ve babanın çocuklarının öz güvenlerini desteklemeleri ve son olarak yetersizliğe ilişkin destek açasından aile üyelerinin duygusal olarak gelişmesidir (Park vd., 2003; Turnbull vd., 2004; Wang vd., 2004).

#### **1.3.2.4. Fiziksel/ materyal/ finansal yeterlik**

Aile üyelerinin kendi ihtiyaçlarını karşılayabilecek ekonomik güce sahip olmasıdır. Bunlar temel besin, ulaşım, eğitim ve sağlık ihtiyaçları şeklinde-dir. Finansal yeterlik harcamalar, gelir kaynakları, finansal yönetim ve sürdürülebilirlik, finansal yeterlik ve diğer aile yaşam kalitesi alanları arasındaki ilişki şeklinde-dir (Park vd., 2003; Turnbull vd., 2004; Wang vd., 2004). Harcamalar temel ihtiyaçlar, sağlık, eğitim, bakım ve ekstra harcamaları içermektedir. Gelir kaynakları ise iş gelirleri, hükümet yardımları ve vakıf yoluyla sağlanan özel finansal kaynaklardan oluşmaktadır. Finansal yönetim, harcamaları karşılamak veya birikim yapmak amacıyla yürütölen para yönetme stratejileridir. Finansal sürdürülebilirlik ise aile üyelerinin gelir kaynaklarının devamlılık göstermesidir. Finansal yeterlik ve diğer aile yaşam kalitesi alanları arasındaki ilişki ise şu şekildedir: duygusal yeterlik açasından aile harcamalarının azaltılması için aile üyelerinin bir araya gelip çözüm üretmeleri, aile etkileşimi açasından aile üyelerinin birbirleriyle fikirlerini paylaşarak finansal kaynaklarını yönetmeleri, ebeveynlik açasından çocukların parayı bütçelerine uygun bir şekilde harcamaları konusunda ailenin rehber olması, yetersizliğe ilişkin destek açasından ise çocuğun yetersizliğinden kaynaklanan eğitim ve sağlık vb. alanlarındaki harcamaların karşılanmasıdır (Park vd., 2003; Turnbull vd., 2004; Wang vd., 2004).

### **1.3.2.5. Yetersizliğe ilişkin destek**

Yetersizliğe ilişkin destek, ailelerin yetersizliği olan çocuğu ev, okul ve toplumsal yaşamda bağımsız hale getirebilmek için desteklemeleri ve hizmet sağlayan kurum ve kuruluşlarla iletişime geçmeleridir (McFelea, 2007). Örneğin; ailenin yetersizliği olan çocuğun okul ortamında başarılı olabilmesi için çocuğun arkadaşları, öğretmenleri ya da diğer personellerle iş birliği kurmasıdır. Yetersizliğe ilişkin destek alanında yeterli sayıda çalışma bulunmamaktadır. Bu çalışmalar daha çok (a) ailenin destek sisteminin önemli bir parçası olması, (b) uzmanların tutumlarının zayıf olduğuyula ilgili ailenin algısı ve (c) yetersiz destek algısıyla ilgilidir (McFelea, 2007).

## **1.4. İlgili Araştırmalar**

Bu bölümde, alanyazın taraması sonucunda zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip ailelerin aile katılımı ve aile yaşam kalitesi algısı ile ilgili elde edilen yurt içi ve yurt dışı araştırmalar özetlenmiştir.

### **1.4.1. Aile katılımı ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar**

Sucuoğlu (1996) tarafından yapılan çalışmada, özel eğitim sınıfı ve kaynaştırma programına giden çocukların ebeveynlerinin aile katılımlarının karşılaştırılması olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, kaynaştırma eğitimi alan 32 çocuğun ve özel eğitim sınıfına devam eden 145 çocuğun anne ve babasından oluşmaktadır. Araştırmada “Aile Katılım Envanteri” uygulanmıştır. Sonuç olarak her iki grubun toplam katılım puanları ve katılım alanları puanları arasında bir farkın olmadığı bulunmuştur.

Özgün ve Sterling Honig (2005) tarafından yapılan araştırmada, yetersizliği olan ve normal gelişim gösteren çocuk ebeveynlerinin aile katılım düzeylerinin ve evlilik memnuniyetlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, yetersizliği olan ve normal gelişim gösteren çocuğa sahip 134 ebeveyn oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Parental Involvement in Childcare Activity Questionnaire (PICAQ- Çocuk Bakımında Ebeveyn Katılımı Anketi) ve Satisfaction with Own Level of Involvement in Childcare (SOLIC- Çocuk Bakımında Kendi Katılımından Memnuniyet Ölçeği)” kullanılmıştır. Araştırmada her iki gruptaki annelerin, babaların katılım düzeylerine dair memnun olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak

ebeveyn katılımının en önemli yordayıcılarının ebeveynin iş durumu, eğitim seviyesi ve eş katılım seviyesinden memnuniyet olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Köse Türkan (2007) tarafından yapılan araştırmada, zihinsel yetersizliği olan çocukların gittiği eğitim uygulama okullarındaki yöneticilerin ve öğrencilerin ailelerinin okul veli ilişkilerinde görülen sorunlara yönelik görüşlerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırmada 15 veli ve 10 okul yöneticisi ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda özel eğitim alan çocukların bulunduğu okullarda okul veli etkileşimi bağlamında okul yönetimine katılma ve kararların uygulanması ile ilgili süreçlerde yaşanan sorunların daha fazla olduğu belirtilmiştir. Ayrıca velilerin özel eğitim ile ilgili bilgisinin yetersiz olması ve çocuklarının eğitimine yeterli bir şekilde zaman ayıramaması gibi sorunların ortaya çıktığı ifade edilmiştir.

Alptekin Elmalı (2011) tarafından yapılan araştırmada, zihinsel yetersizliği olan çocukların gelişiminde aile katılımının etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 0-3 yaş zihinsel yetersizliği olan 20 çocuk ailesidir. Araştırmada, “Denver II Gelişimsel Tarama Testi” kullanılmıştır. Çalışmada 10 deney grubu ve 10 kontrol grubu bulunmaktadır. Araştırmanın deney grubuna hem öğretmen hem de aile katılımını içeren 135 dakikalık etkinlikler uygulanmıştır. Kontrol grubuna bir müdahale yapılmamıştır. Araştırmada deney grubunun alıcı dil, motor becerileri ve öz bakım becerileri son test ortalamalarının ön test puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca deney grubunun alıcı dil, motor, bilişsel ve öz bakım becerilerindeki minimum puanlarının eşit olduğu, maksimum puanlarının ise sırasıyla öz bakım> alıcı dil> motor bilişsel şeklinde olduğu görülmüştür.

Toros (2011) tarafından yapılan araştırmada, aile katılımının özel gereksinimli öğrencilerin okuma becerileri üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma gurubunu, 126 özel gereksinimli çocuk ve anneleri oluşturmaktadır. “Bilgi Formu, Aile Katılım Ölçeği, Memnuniyet Ölçeği ve Sesli Okuma Testi” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda özel gereksinimli çocukların okuma becerilerinin, annelerinin katılımlarına göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Annelerin katılımı arttıkça özel gereksinimli çocukların okuma ve anlama puanlarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak katılım arttıkça annelerin çocuklarının eğitim gördüğü kurum ve programa yönelik memnuniyetlerinin arttığı görülmüştür. Ayrıca anne katılımının, çocuklara ve annelere ilişkin çeşitli değişkenlere göre değişip değişmediği incelenmiştir. Anne katılımının, annenin yaşına ve çocuklarının tanısına göre farklılaşmadığı sonucuna

ulaşmıştır. Fakat, katılımın çocukların sınıf düzeyi ve cinsiyeti ile annelerin eğitim düzeyine göre değiştiği görülmüştür. Annelerin eğitim düzeyleri ve gelirleri artıka katılımının artığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ailedeki çocuk sayısı ve çocuğun sınıf düzeyi artıka katılımın azaldığı görülmüştür. Öte yandan, özel gereksinimli kız çocukları olan annelerin erkek çocukları olan annelere oranla daha çok katılım gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Meral ve Cavkaytar (2012) tarafından yapılan araştırmada, babaların çocuklarının yetiştirilmesiyle ilgili katılımlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip 41 anne ve babadan oluşan 82 kişilik bir katılımcıdan oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Çocuk Bakımında Baba Katılımı Anketi (PICCI) ve Aile Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda zihinsel yetersizliği bulunan çocuklara sahip olan babaların eğitim süreçlerine katılımlarının orta düzeyde gerçekleştiği, çocuğun bakımında babaların katılımının daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada incelenen sosyo-ekonomik düzey, babanın çalışma süresi ve cinsiyet gibi değişkenlerin farklılık yaratmadığı görülmüştür.

Piştav Akmeşe ve Kayhan (2014) yaptıkları araştırmada, özel gereksinimli öğrencilerin ailelerinin çocuklarının eğitime katılım düzeylerinin çocukların ve annelerin sosyo-demografik değişkenlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. “Aile Katılım Ölçeği ve Demografik Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırmaya, ilkokula devam eden ve zihinsel yetersizliğe sahip çocuğu bulunan 50 anne katılmıştır. Araştırma sonucunda çocuğun cinsiyeti, aile gelir düzeyi ve anne eğitim düzeyi değişkenleri bakımından anlamlı farklılık meydana gelmediği, çocukların sınıf kademesi ve anne çalışma durumu bakımından farklılıklar meydana geldiği görülmüştür.

Yıldız (2018) tarafından ailelerinin çocuklarının eğitimlerine katılımlarının ve öğretmenle görüşme sıklıklarının eğitimden memnuniyetleri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 570 aile oluşturmaktadır. Araştırmada “Aile Katılım Ölçeği ve Öğretmenle Görüşme Sıklığı Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda görüşme sıklığı artıka ebeveynlerin aile katılımının ve eğitimden memnuniyetlerinin arttığı görülmüştür. Ailelerin eğitim düzeyi, sosyoekonomik durumları ve çocukların tanılarının ailelerin çocuklarının eğitimlerine katılımında anlamlı bir farka sebep olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, ailelerin eğitim düzeyi ve sosyoekonomik durumlarıyla öğretmenle görüşme sıklıkları arasında anlamlı ilişki olmadığı görülmüştür.



Pamuk (2019) tarafından yapılan araştırmada, özel gereksinimli çocukların anne ve babalarının aile katılımlarını etkileyen etmenlerin neler olduğunu ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırmanın alışma grubunu 37’si anne ve 57’si baba olmak üzere 94 ebeveyn oluşturmaktadır. “İlköğretimde Okul ve Aile Katılımı Ölçeği ve Katılımcı Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırmada, anne ya da baba olma durumuna göre katılımın farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda 41 yaş ve üzeri olan ebeveynlerin, okul ve aile arasındaki ilişkiler açısından aile katılımının farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Özel gereksinimi olan çocuğa sahip ebeveynlerin meslekleri incelendiğinde diğer ailelerle kurulan iletişim, okulda ve evde aile katılımı boyutunda ev hanımı, işsiz, işçi, esnaf olan ebeveynlerin katılımları daha yüksek bulunmuştur. Özel gereksinimi olan çocuğa sahip ebeveynlerin eğitim düzeylerine göre ise okulda ve evde aile katılımı boyutlarında üniversite mezunu anne ve babaların katılım puanları daha düşük bulunmuştur. Özel gereksinimi olan çocuğun yaşına göre bakıldığında ise 12 yaş ve üzeri çocuğu olan ebeveynlerin okulda ve evde aile katılımı boyutlarında katılım puanlarının daha yüksek olduğu görölmüştür.

Gönen ve Efilte (2019) tarafından yapılan araştırmada, kaynaştırma eğitimi alan çocukların ailelerinin demografik özellikleri ve çocuğun eğitim süreçlerine katılım düzeyleri incelenmiştir. Araştırmaya, 95 veli katılmıştır. “Veli Katılım Ölçeği ve Demografik Bilgi Formu” uygulanmıştır. Araştırma sonucunda çocuğu 7 yaşında olan ailelerin aile katılım düzeylerinin daha yüksek olduğu, yetersizliğin türü bakımından yapılan karşılaştırmada ise OSB' li çocuğa sahip olan velilerin aile katılım düzeylerinin daha yüksek olduğu görölmüştür. Araştırmada kullanılan eğitim düzeyi ve cinsiyet değişkenlerinin aile katılım düzeyi üzerinde yordayıcı etkiye sahip olmadığı bulunmuştur. Çocuk sayısı değişkenine göre iki çocuğa sahip olan ailelerin testten aldıkları toplam puanlar ile üç çocuğa ve dört çocuğa sahip olanların puanları arasında iki çocuğa sahip olanların lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Özetle, Türkiye’de zihinsel yetersizliği olan çocuk ebeveynlerinin aile katılımıyla ilgili yapılan araştırmaların sınırlı sayıda olduğu görölmektedir. Yapılan araştırmalarda ise aile katılımı ile aile yaşam kalitesi arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Aile katılımı ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmaların sonucunda; aile katılımının ebeveynlerin yaş, çalışma durumu, eğitim düzeyi, çocuk sayısı ve özel gereksinimli çocuğun yetersizlik türüne göre farklılık gösterdiği, aile katılımının özel gereksinimli çocukların alıcı dil, motor, öz bakım ve okuma becerilerini olumlu yönde

etkilediği, baba katılımının orta düzeyde gerçekteğiği ve ebeveynlerin okul veli ilişkileri bağlamında en çok okul yönetimine ve çocuğunun eğitimine katılım gösterme konusunda sorun yaşadıkları bulunmuştur.

#### **1.4.2. Aile katılımı ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar**

Cone, Delawyer ve Wolfe (1985) tarafından yapılan araştırmada, özel gereksinimli çocuk ailelerinin aile katılımlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 229 ebeveynden oluşmaktadır. “Parent/ Family Involvement Index (PFII- Ebeveyn/ Aile Katılımı İndeksi) kullanılmıştır. Katılımın 12 temel boyutunun incelendiği çalışmada 9 boyutta babaların katılımı annelere kıyasla daha az bulunmuştur. Ayrıca, ailenin gelir ve eğitim düzeyi hem annelerin hem de babaların katılımı ile pozitif olarak ilişkili bulunmuştur. Baba katılımının çocuklarının sınıf düzeyi ile ilişkisi bulunamazken, çocuğun sınıf düzeyi ile annelerin katılımlarının negatif yönde ilişkili olduğu görülmüştür.

Harry, Allen ve McLaughlin (1995) tarafından geliştirilen araştırmada, özel gereksinimli çocuğa sahip Afrikalı ve Amerikalı ebeveynlerin özel eğitim programlarına katılımlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 24 ebeveynden oluşmaktadır. Araştırmadaki veriler görüşme, konferans gözlemleri ve öğrenci belgelerinin incelenmesi yoluyla toplanmıştır. Araştırmada Afrikalı ve Amerikalı ebeveynlerin özel eğitim programlarına katılımlarının düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Flanagan (2001) tarafından yapılan araştırmada, yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlerin çocuklarının eğitimlerine katılım düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma grubu, 9 ebeveynden meydana gelmektedir. Araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada, ebeveynlerin katılım düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür.

Turbville ve Marquis (2001) tarafından yapılan araştırmada, erken özel eğitim programlarında baba katılımının incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca araştırmada özel gereksinimi olan çocuk babaları ile normal gelişim gösteren çocuk babalarının katılım durumları ve düzeyleri karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda babaların katılımları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna ek olarak tercih edilen yöntemlerin anne babaların birlikte katıldığı ve çocuklarının öğrenmelerine destek olabilecek programların olduğu bulunmuştur.

Spann, Kohler ve Soenksen (2003) tarafından yapılan araştırmada, ailelerin özel eğitime katılım düzeylerinin ve çocuklarının aldıkları özel eğitim hizmetlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada telefon anketi kullanılmıştır. Çalışma grubu 45 ebeveynden meydana gelmektedir. Araştırmada çoğu ailenin çocuklarının okullarıyla düzenli bir şekilde görüştükleri, BEP uygulaması hakkında bilgili oldukları ve katılım gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Fantuzzo vd., (2004) tarafından yapılan araştırmada, ailelerin katılım düzeyleriyle bakıcıların; eğitim düzeyleri, meslekleri ve çocuğun cinsiyeti arasında bir ilişki olup olmadığını incelemek amaçlanmıştır. Veri toplama aracı olarak “Family Involvement Questionnaire (FI- Aile Katılımı Anketi), Preschool Learning Behaviour Scale (PLBS- Okul Öncesi Davranışı Öğrenme Ölçeği), The Conners Teacher Rating Scale-28 (CTRS- Öğretmen Derecelendirme Ölçeği) ve Peabody Resim Kelime Testi kullanılmıştır. Araştırmada ailelerin katılım düzeyleriyle bakıcıların; eğitim düzeyleri, meslekleri ve çocuğun cinsiyeti arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Özetle, yurt dışında zihinsel yetersizliği olan çocuk ailelerinin aile katılımı ile ilgili araştırmalar sınırlı sayıdadır. Ayrıca, aile katılımı ile aile yaşam kalitesi arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Aile katılımıyla ilgili yurt dışında yapılan araştırmaların sonucunda; ebeveynlerin gelir ve eğitim düzeyleri ile anne ve babaların katılım düzeyleri arasında pozitif bir ilişki olduğu, ancak bir diğer araştırmada ise ebeveynlerin eğitim düzeyleri, meslekleri ve çocuğun cinsiyeti ile aile katılım düzeyi arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, bazı araştırmalarda aile katılımının yüksek düzeyde olduğu, bazı araştırmalar da ise aile katılımının düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### **1.4.3. Aile yaşam kalitesi algısıyla ilgili yurt içindeki araştırmalar**

Meral (2011) gelişimsel yetersizliği olan çocuk annelerinin aile yaşam kalitesi algılarının incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 3009 gelişimsel yetersizliği olan çocuk anneleri oluşturmaktadır. Araştırmada annelerin aile yaşam kalitesi algılarına dair veriler toplamak için “Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği (BCAYKÖ), Sosyo-Demografik Aile Bilgi Formu, Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği ve Aile Sosyal Destek Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ailelerin aile yaşam kalitesinin genel olarak yüksek düzeyde gerçekteştiği, özellikle aile etkileşimi boyutunda elde edilen puanların yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca sosyo-

ekonomik düzey, çocuğun yaşı ve yetersizlik türü, anne çalışma durumu ve yaşı gibi değişkenlerin yaşam kalitesi üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tunç (2011) tarafından yapılan araştırmada, zihinsel yetersizliğe sahip olan çocukların annelerinin yaşam kalitesi düzeyleri incelenmiştir. Araştırmaya, 540 anne katılmıştır. “Dünya Sağlık Örgütü Yaşam Kalitesi Ölçeği (WHOQL-VREF TR) ve Sosyo-Demografik Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda annelerin yaşam kalitesi düzeylerinin genel olarak orta düzeyde gerçekleştiği, yaşam kalitesi alt boyutlarından sosyal alan yaşam kalitesinin yüksek düzeyde olduğu, annelerin en düşük puana ise çevresel yaşam kalitesi alt alanında sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada yaş, çalışma durumu, sosyo-ekonomik düzey, sosyal destek algısı ve yetersizliği olan başka çocuğun bulunma durumu değişkenleri bakımından yaşam kalitesi düzeyleri arasında farklılıklar meydana geldiği görülmüştür.

Özyurt (2011) tarafından yapılan araştırmada, hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip olan çocuk annelerinin yaşam kalitesi düzeylerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırmaya, 220 anne katılmıştır. “Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği (AYKÖ), Aile Değerlendirme Ölçeği (ADÖ) ve Sosyo-Demografik Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda normal gelişim gösteren çocuk annelerinin yaşam kalitesi düzeylerinin ve aile işleyişlerinin daha yüksek düzeyde gerçekleştiği görülmüştür.

Demirhan (2014) zihinsel yetersizliği olan çocuk ailelerinin yaşam kalitesi ile aile yükü arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmaya, 131 anne dahil edilmiştir. “Dünya Sağlık Örgütü Yaşam Kalitesi Ölçeği (WHOQL-VREF TR), Aile Yükü Değerlendirme Ölçeği ve Sosyo-Demografik Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda annelerin yaşam kalitesi düzeylerinin genel olarak orta düzeyde gerçekleştiği, duygusal alt boyutunda yaşam kalitesinin en düşük ve fiziksel alt boyutunda ise en yüksek düzeyde gerçekleştiği tespit edilmiştir.

Toprak (2018) tarafından yapılan araştırmada, üstün yetenekli çocuğu olan aileler ile zihinsel yetersizliği olan çocuk ailelerinin yaşam kaliteleri ve sosyal destek algılarının karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmaya, 137 ebeveyn katılmıştır. “Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği (BCAYKÖ), Yaşam Doyumu Ölçeği (YDÖ) ve Yenilenmiş Anne-Baba Sosyal Destek Ölçeği (YABSDÖ)” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda üstün yetenekli çocuk ebeveynlerinin aile yaşam kalitesi, yaşam doyumu ve sosyal destek algısı düzeylerinin zihinsel yetersizliğe sahip çocukların ebeveynlerine göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Alpğan (2018) tarafından yapılan araştırmada, 4-6 yaş döneminde olan ve gelişimsel yetersizliğe sahip olan çocukların ailelerinin yaşam kalitelerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, 382 ebeveynin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada “Beach Center Aile Yaşam Kalitesi leği (BCAYK), ocuk-Anababa İlişki leği (Aİ) ve Aile Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların sahip olduğu tanı özellikleri, ebeveynin çalışma durumu, birden fazla gelişimsel yetersizliği olan çocuğa sahip olma durumu, ocuk sayısı ve gelişimsel yetersizliğe sahip olan çocuğun kaçıncı ocuk olduğu ile ilgili değişkenler bakımından anlamlı farklılıklar meydana geldiği belirlenmiştir. Ayrıca, araştırmada ailelerin aile yaşam kalitesi azaldıkça ocuk ile anne ve baba ilişkisinin olumsuz yönde etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Güzeloğlu (2019) tarafından yapılan araştırmada, ebeveynlerin eş destek ve aile yaşam kalitesinin stres ve umutsuzluk düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. 327 özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveyn araştırmaya katılmıştır. “Aile Bilgi Formu, Beach Center Aile Yaşam Kalitesi leği (BCAYK), Algılanan Stres leği, Beck Umutsuzluk leği ve Eş Destek leği” kullanılmıştır. Araştırmada, ebeveynlerin aile yaşam kalitesinin, stres ve umutsuzluk üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmüştür.

Karaduman ve Parlar (2020) gelişimsel yetersizliği olan ve normal gelişim gösteren ocuk ebeveynlerinin aile yaşam kalitelerinin incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmaya 291 ebeveyn katılmıştır. “Kişisel Bilgi Formu ve Beach Center Aile Yaşam Kalitesi leği (BCAYK)” kullanılmıştır. Araştırmada gelişimsel yetersizliği olan ocuk ailelerinin aile yaşam kalitesi algılarının, normal gelişim gösteren ocuk ailelerine göre daha düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldız ve Cavkaytar (2020) tarafından yapılan araştırmada, “Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Yetişkinliğe Hazırlanmasını Desteklemeye Yönelik Ebeveyn Eğitim Programı (PSIDA)” nın annelerin aile yaşam kalitesi algısı üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın alışma grubunu, on sekiz anne (dokuz deney, dokuz kontrol grubu) oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Beach Center Aile Yaşam Kalitesi leği (BCAYK) kullanılmıştır. Araştırmada deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu ve eğitim programına katılan ebeveynlerin aile yaşam kalitesi algılarının ebeveynlik ve duygusal yeterlik alt alanlarında iyileşme olduğu bulunmuştur.

Özetle, Türkiye’de zihinsel yetersizliği olan çocuk ailelerinin aile yaşam kalitesi algıları ile ilgili araştırmalar sınırlı sayıdadır. Bu araştırmalarda aile katılımı ile aile yaşam kalitesi arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Aile yaşam kalitesiyle ilgili yurt içindeki araştırmaların sonucunda; aile yaşam kalitesinin genel olarak orta düzeyin üzerinde olduğu, ebeveyn eğitimi programının aile yaşam kalitesini geliştirdiği, aile yaşam kalitesinin stres ve umutsuzluk düzeyini yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak bazı araştırmalarda çocuğun yaşı ve yetersizlik türü; annenin çalışma durumu, sosyo-ekonomik düzeyi ve yaşı gibi değişkenlerin aile yaşam kalitesi üzerinde etkili olmadığı, bazı araştırmalarda ise bu değişkenler bakımından aile yaşam kalitesi algıları arasında farklılıklar meydana geldiği bulunmuştur.

#### **1.4.4. Aile yaşam kalitesiyle ilgili yurt dışındaki araştırmalar**

Browne ve Bramston (1996) zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip 44 aile ve normal gelişim gösteren çocuğa sahip 58 ailenin aile yaşam kalitesinin karşılaştırılmasını amaçlamıştır. Araştırmada yaşam kalitesi değişkenleri açasından her iki grupta farklılık gözlenmezken toplam aile yaşam kalitesinin zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip ailelerde daha düşük olduğu görülmüştür. Buna ek olarak zihinsel yetersizliği olan çocuk ailelerinin, normal çocuk ailelerine göre aile yaşam kalitesi alanlarından materyal yeterliği, sağlık ve toplumsal katılım alanlarında oldukça düşük yaşam kalitesi puanları sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Nachshen (1999) yetersizliği olan çocuk ebeveynlerinin aile yaşam kalitesi algısı ve ebeveyn stresi ile aile savunuculuğu arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamıştır. Family Empowerment Scale (FES- Aile Güçlendirme Ölçeği) ve görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, gelişimsel yetersizliği olan çocuğa sahip 26 ebeveyn oluşturmaktadır. Araştırmada savunuculuğun hem stresin artması ve aile yaşam kalitesinin düşmesi gibi olumsuz sonuçlarla hem stres azalması ve aile yaşam kalitesinin artmasını içeren olumlu sonuçlarla ilişkili olduğu bulunmuştur.

Leung ve Li-Tsang (2003) tarafından yapılan araştırmada, ebeveynlerin aile yaşam kalitesi algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 71 yetersizliği olan çocuk ebeveynleri ve 76 normal gelişim gösteren çocuk ebeveynleri oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak “Dünya Sağlık Örgütü Yaşam Kalitesi Ölçeği (WHOQOL-BREF)” kullanılmıştır. Araştırmada ebeveynlerin yaşam kalitesi ile çocukların yetersizlik dereceleri arasında pozitif korelasyon bulunmuştur. Ağır düzeyde

zihinsel yetersizliği olan çocuk ebeveynlerinin fiziksel, duygusal ve çevresel alanlarda daha düşük puanlara sahip olduğu görülmüştür.

Wang vd., (2004) ailelerin aile yaşam kalitesi algılarının incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubu, zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip 107 anne ve babadan oluşmaktadır. “Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği (BCAYKÖ)” kullanılmıştır. Araştırmada babaların ve annelerin aile yaşam kalitelerinin farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

McIntyre vd., (2004) tarafından yapılan araştırmada, 18-24 yaş aralığında zihinsel yetersizliği olan çocuk annelerinin yaşam kalitesi algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 30 anne katılmıştır. Araştırmada görüşme formu kullanılmıştır. Sonuç olarak annelerin çoğu, yaşam kalitesinin önemli bileşenleri olarak eğlence, aktivite ve hobileri; diğerleri ise kızlarının ve oğullarının temel ihtiyaçlarının karşılanmasını veya çocuklarının bir sosyal ağa ait olmasını bildirmişlerdir.

Shun-Yao Ho (2005) gelişimsel yetersizliği olan Çinli çocukların ailelerinin yaşam kalitesi algılarının incelenmesini amaçlamıştır. Bu amaçla, Amerika'da 29 anne ve 1 baba ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda yetersizliği olan çocuğa sahip olma, gelir seviyesi ve çocukların problem davranışlarının yaşam kalitesini etkilemediği, uzman desteği alan ebeveynlerin yaşam kalitelerinin almayanlara göre daha yüksek olduğu, duygusal yeterlik açısından algılarının daha düşük düzeyde olduğu görülmüştür.

Ahmadzadeh vd., (2008) zihinsel yetersizliği olan çocuk annelerinin yaşam kalitesi algıları ile ilişkili etmenlerin incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, zihinsel yetersizliği olan ve normal gelişim gösteren çocukların anneleri oluşturmaktadır. “Dünya Sağlık Örgütü Yaşam Kalitesi Ölçeği (WHOQOL-BREF)” kullanılmıştır. Araştırmada her iki gruptaki annenin eğitim düzeyi ve aile geliri ile annelerin yaşam kalitesi algıları arasında negatif bir ilişki bulunmuştur.

Davis ve Gavidia-Payne (2009) tarafından yapılan araştırmada, gelişimsel yetersizliği olan 3-5 yaş arası çocuğa sahip ebeveynlerin aile yaşam kalitesini incelemek amaçlanmıştır. “Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği (BCAYKÖ) ve Measure of Processes of Care (MPOC-56-Bakım Süreçlerinin Ölçüsü)” kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Avusturya'da yaşayan 64 çocuğun ebeveynleri oluşturmaktadır. Araştırmada, çocuklarda görülen davranış problemlerinin aile yaşam kalitesini yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Lin vd., (2009) tarafından yapılan araştırmada, zihinsel yetersizliği olan çocukların ebeveynlerinin yaşam kalitesi algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 597 ebeveyn oluşturmaktadır. “Dünya Sağlık Örgütü Yaşam Kalitesi Ölçeği (WHOQOL-BREF)” kullanılmıştır. Araştırmada zihinsel yetersizliği olan çocuk ebeveynlerinin genel nüfustan daha düşük bir yaşam kalitesi algısı sergilendiği bulunmuştur.

Brown vd., (2010) ailelerin yaşam kalitesi algılarının incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 64 ebeveyn oluşturmaktadır. “Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği-2006 (FQoLS-2006)” kullanılmıştır. Sonuç olarak zihinsel yetersizliği olan çocuk ebeveynlerinin aile yaşam kalitesi ve alt alan algılarının ortalamanın altında olduğu bulunmuştur.

Chou, Kröger ve Fu (2010) annelerin aile yaşam kalitesi algılarının çeşitli sosyo-demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırmaya, 302 anne katılmıştır. “Dünya Sağlık Örgütü Yaşam Kalitesi Ölçeği (WHOQOL-BREF)” kullanılmıştır. Araştırmada işsiz olan annelerin tam zamanlı çalışan annelere göre yaşam kalitesi algılarının düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak aile geliri, bakım işi, sosyal destek ve istihdam durumunun annelerin yaşam kalitesi algılarını önemli ölçüde belirlediği görülmüştür.

Bertelli vd., (2011) ailelerin yaşam kalitelerinin belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırmaya zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip 27 ebeveyn katılmıştır. “Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği-2006 (FQoLS-2006)” kullanılmıştır. Sonuç olarak zihinsel yetersizliği olan çocuk ailelerinin yaşam kalitesi algılarının ortalamanın altında olduğu bulunmuştur.

Svraka, Loga ve Brown (2011) zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip ailelerin yaşam kalitelerinin belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 35 aile oluşturmaktadır. “Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği (BCAYKÖ)” kullanılmıştır. Araştırmada aile yaşam kalitesi alt algısının normalin üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çağran, Schmidt ve Brown (2011) zihinsel ve gelişimsel yetersizliği olan çocuk ailelerinin yaşam kalitelerinin belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırmaya, 20 aile katılmıştır. “Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği 2006 (FQoLS-2006)” kullanılmıştır. Araştırmada toplum etkileşimi haricinde diğer alt alanlarda (sağlık, ekonomik refah, aile ilişkileri, başkalarından gelen destek, değerlerin etkisi, kariyer, boş zaman ve rekreasyon) ölçülen beş boyut arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterdiği sonucuna



ulaşmıştır. Buna ek olarak aile yaşam kalitesi alt alanları arasında aile ilişkileri en yüksek alt alan olarak değerlendirilmiştir.

Clark, Brown ve Karrapaya (2011) ailelerin yaşam kalitelerinin belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırmaya, zihinsel ve gelişimsel yetersizliği olan çocuğa sahip 52 ebeveyn katılmıştır. “Aile Yaşam Kalitesi Anketi- Kısa Versiyon” kullanılmıştır. Araştırmada sosyal destek ve hizmet alan ailelerin yaşam kalitesi algılarının almayan ailelere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Svraka, Loga ve Brown (2011) zihinsel yetersizliği olan çocuk ebeveynlerinin aile yaşam kalitesi algılarının incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmaya, 35 anne ve baba katılmıştır. “Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği-2006 (FQoLS-2006)” kullanılmıştır. Araştırmada, ailelerin finansal refah ve başkalarından gelen destek alt alanlarının en düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hu, Wang ve Fei (2012) zihinsel yetersizliği olan çocuk ailelerinin yaşam kalitesi algılarının incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmaya, 442 ebeveyn katılmıştır. “Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada aile geliri ve çocuğun yetersizlik düzeyinin ebeveynlerin aile yaşam kalitesi algılarının önemli yordayıcıları olduğu bulunmuştur.

Haimour ve Hawwash (2012) ebeveynlerin aile yaşam kalitesi algılarının incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmaya, 306 ebeveyn katılmıştır. “Dünya Sağlık Örgütü Yaşam Kalitesi Ölçeği (WHOQOL-BREF)” kullanılmıştır. Araştırma zihinsel yetersizliği olan çocuk anne ve babaların çevre alanının en yüksek puana, manevi alanının ise en düşük puana sahip olduğunu ortaya koymuştur.

McFelea ve Raver (2012) ailelerin yaşam kalitesi algılarının incelenmesini amaçlamıştır. Araştırma, ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan 54 ebeveyn den meydana gelmektedir. “Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği” kullanılmıştır. Evde grup eğitimi alan zihinsel yetersizliği olan çocuk ebeveynlerinin yaşam kalitesi, kurumda eğitim alan zihinsel yetersizliği olan çocuk ebeveynlerine göre daha yüksek bulunmuştur.

Kumar ve Majumdar (2013) tarafından yapılan araştırmada, farklı yetersizlik gruplarında olan (zihinsel yetersizlik, otizm ve CP) çocuğa sahip ailelerin yaşam kalitesi algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu zihinsel yetersizliği, otizmi ve CP’ li olan çocuğa sahip 240 ebeveyn oluşturmaktadır. “Dünya Sağlık Örgütü Yaşam Kalitesi Ölçeği (WHOQOL-BREF)” kullanılmıştır. Araştırmada

zihinsel yetersizliği olan çocuk ebeveynlerinin yaşam kalitesi algılarının en düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Holloway vd., (2014) annelerin yaşam kalitesi algılarının incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmaya, zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip 145 anne katılmıştır. “Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği (BCAYKÖ)” kullanılmıştır. Araştırmada aile gelirini kontrol eden annelerin aile yaşam kalitesi algılarının daha yüksek olduğu görölmüştür.

Boehm, Carter ve Taylor (2015) zihinsel yetersizliği ve otizmlili olan çocuk ailelerinin aile yaşam kalitesi düzeyinin araştırılmasını amaçlamıştır. “Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği (BCAYKÖ)” kullanılmıştır. Araştırmanın alışma grubunu, 13-21 yaş aralığında zihinsel yetersizliği ve otizmlili olan çocuğa sahip 425 ebeveyn oluşturmaktadır. Araştırmada aile yaşam kalitesini etkileyen faktörlerin çocukların problem davranışları, sosyal destek ve dini inançların olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gine vd., (2015) ebeveynlerin aile yaşam kalitesi algılarının incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın alışma grubunu, zihinsel yetersizliği olan 270 ebeveyn oluşturmaktadır. İspanyol Aile Yaşam Kalitesi Ölçekleri (CdVF-E) kullanılmıştır. Araştırmada 18 yaşından büyük zihinsel yetersizliği olan çocuk ebeveynlerinin yaşam kalitesi algılarının, 18 yaşından küçük zihinsel yetersizliği olan çocuk ebeveynlerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alshamri (2016) zihinsel yetersizliği olan ve normal gelişim gösteren çocuk ailelerinin yaşam kalitelerinin karşılaştırılmasını amaçlamıştır. “Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği (BCAYKÖ)” kullanılmıştır. Araştırmanın alışma grubunu, 201 aile oluşturmaktadır. Sonuç olarak zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip ailelerin aile yaşam kalitesinin, normal gelişim gösteren çocuğa sahip ailelerin aile yaşam kalitesinden daha düşük düzeyde olduğu bulunmuştur.

Ganjiwale vd., (2016) ebeveynlerin yaşam kalitesi algılarının incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmaya, zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip 116 ebeveyn katılmıştır. “Dünya Sağlık Örgütü Yaşam Kalitesi Ölçeği (WHOQOL-BREF)” kullanılmıştır. Araştırmada sosyal ilişki alt alanının en yüksek düzeyde olduğu, evre alt alanının ise en düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Panday ve Fatima (2016) zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlerin yaşam kalitesi algılarının çocuklarının cinsiyetlerine göre incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın alışma grubunu, zihinsel yetersizliği olan çocuk aileleri meydana

getirmektedir “Dünya Sağlık Örgütü Yaşam Kalitesi Ölçeği (WHOQOL-BREF)” kullanılmıştır. Araştırmada erkek zihinsel yetersizliği olan çocuk ailelerinin, kız zihinsel yetersizliği olan çocuk ailelerine göre yaşam kalitelerinin daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Balcells- Balcells vd., (2019) ailelerin çocukları için destek aldıkları erken çocukluk müdahale merkezlerinin aile yaşam kalitesi algılarını nasıl etkilediğini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya, 202 ebeveyn katılmıştır. “Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği (BCAYKÖ)” nin İspanyolca versiyonu kullanılmıştır. Araştırmada profesyonellerden gelen destek memnuniyeti düzeylerinin aile yaşam kalitesi algısı için önemli bir yordayıcı olduğu bulunmuştur.

Boehm ve Carter (2019) ailelerin yaşam kalitesinin incelenmesini amaçlamıştır. “Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği (BCAYKÖ), Systems of Belief Inventory (SBI-15R- İnanç Sistemleri Envanteri), Multidimensional Scale of Perceived Social Support (MSPSS- Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği) ve Family-Professional Partnership Scale (FPP- Aile-Profesyonel İş Birliği Ölçeği)” kullanılmıştır. Araştırmaya, 529 zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip aileler katılmıştır. Araştırmada aile yaşam kalitesinin, kişisel ve demografik değişkenlerden etkilendiği görülmüştür. Ayrıca sosyal ilişkilerin aile yaşam kalitesini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Zeng vd., (2020) ebeveynlerin aile yaşam kalitesi, ebeveyn stresi ve aile desteği arasındaki ilişkilerin incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 226 yetersizliği olan çocuk ebeveynleri oluşturmaktadır. “Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği (BCAYKÖ)” ve Aile Destek Ölçeği (ADÖ)” kullanılmıştır. Araştırmada yetersizliği olan çocuk ebeveynlerinin orta ile düşük düzeyde aile yaşam kalitesi ve aile desteğinin olduğu, ebeveyn stresinin ise yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak aile desteğinin aile yaşam kalitesi algısı üzerinde doğrudan olumlu etkisi olduğu ve ebeveyn stresinin aile yaşam kalitesi algısında dolaylı bir etkisi olduğu görülmüştür.

Kim vd. (2021) ebeveynlerin aile yaşam kalitesi ile bakım yükü arasındaki ilişki üzerinde aile işlevselliğinin etkisinin incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 150 zihinsel yetersizliği olan çocuk ebeveynleri oluşturmaktadır. “Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği (BCAYKÖ), The Caregiver Burden Inventory (Bakım Veren Yükü Envanteri) ve Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scales III (FACES III- Aile Uyumunu ve Birliğini Değerlendirme Ölçeği III)” kullanılmıştır. Araştırma

sonucunda zihinsel yetersizliği olan çocuk ebeveynlerinin bakım yükü ile aile yaşam kalitesi arasındaki ilişki üzerinde aile işlevselliğinin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özetle, yurt dışında ailelerin aile yaşam kalitesi algısıyla ilgili araştırmaların sayısı daha fazladır. Ancak, araştırmalarda aile katılımı ile aile yaşam kalitesi arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Araştırmaların sonucunda zihinsel yetersizliği olan çocuk ailelerinin aile yaşam kalitesinin normal gelişim gösteren çocuk ailelerine oranla daha düşük düzeyde olduğu; aile geliri, bakım işi, dini inanç, sosyal destek, ebeveynlerin istihdam durumu, çocukların problem davranışlarının sıklığı, yetersizlik düzeyi ile yaşının aile yaşam kalitesi algılarını etkilediği görülmüştür.

### **1.5. Araştırma Gereksinimi**

Son yirmi yılda zihinsel yetersizliği olan bireylerin özel gereksinimlerinin karşılanmasında bireylerin aile ortamı ve çevresel bağlamı önem arz etmektedir (Samuel, Rilotta ve Brown, 2012). Bu odak noktası değişikliği hem politikada hem de uygulamada değişikliklere yol açmıştır ve aile zihinsel yetersizliği olan çocuğun birincil ortamı haline gelmiştir (Parish vd., 2001).

Aile yaşam kalitesinin temel felsefesinde toplumların işleyen ve devam eden istikrarının birincil yapısının ailelerin olduğu tezi dünya çapında kavramsallaştırılmıştır (Brown ve Brown, 2003). Aile sistemleri teorisine göre her aile üyesi birbirine ve çevresine bağlıdır, bu nedenle ailenin bir üyesini etkileyen şey tüm aile sistemini etkilemektedir (Klein & White, 1996). Bundan dolayı, zihinsel yetersizliği olan çocuğun yaşamı ve gereksinimleri (eğitimi, sağlık, gıda vb.) aile üyelerinin aile yaşam kalitesi algılarından etkilenmekte; aile üyelerinin aile yaşam kalitesi algıları da zihinsel yetersizliği olan çocuğun varlığından etkilenmektedir (Turnbull ve Turnbull, 2001).

Aile biriminin toplumun ayrılmaz bir parçası olarak önemi göz önüne alındığında, aile yaşam kalitesi ve aile katılımı önemli bir çalışma alanı olarak ön plana çıkmaktadır (Hsiao vd., 2017). Aile yaşam kalitesiyle ilgili uluslararası araştırmacıların ilk toplantısı, 2000 yılında zihinsel yetersizliği olan bir bireyin de katıldığı aileler üzerine özel bir sempozyumda gerçekleştirilmiştir (Zuna, Turnbull ve Summers, 2009). Araştırmacılar, aile yaşam kalitesiyle ilgili bulgularını “Amerikan Zihinsel ve Gelişimsel Engelliler Derneği” nde yayınlanan bir kitapta özetlemişlerdir (Turnbull vd., 2004). Aile yaşam kalitesinin araştırma gündemi, bu toplantıdan sonra devam etmiş ve iki temel Aile Yaşam Kalitesi Ölçeğinin geliştirilmesine katkı sağlamıştır: (1) Beach Center Aile Yaşam

Kalitesi Ölçeği (Hoffman vd., 2006) ve (2) Uluslararası Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği-2006'dır (Isaacs vd., 2007). Bu gelişmeler, aile yaşam kalitesiyle ilgili daha fazla araştırmaya gereksinim olduğunu göstermektedir (Park vd., 2003).

Aile yaşam kalitesiyle ilgili gelişmeler zihinsel yetersizliği olan bireyi ailesinden ve toplumsal yaşamdan koparmadan eğitmeyi amaçlayan bütünsel bir yaklaşımı ortaya çıkarmıştır. Örneğin, Amerika Birleşik Devletlerinde Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitim Yasası ile zihinsel yetersizliği olan bireylerin eğitiminde aile katılımının desteklenmesi ve bireyin çevresinin düzenlenmesi anlayışı ortaya çıkmıştır (Individuals with Disabilities Education Act [IDEA], 1997). Türkiye'de ise 2000 yılında yürürlüğe giren ve 2018 yılında yeniden düzenlenen Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde (MEB, 2018) zihinsel yetersizliği olan bireylerin çevresinden ve ailesinden bağımsız olmayacak bir şekilde eğitilmesi ve ailenin zihinsel yetersizliği olan bireyin eğitimine tam katılımı hedeflenmiştir. Yönetmelikteki temel hedefin, çocuktan aileye ve ailenin zayıf yönlerinden güçlü yönlerine geçiş göstererek hem ailenin iyi oluşunu ve yaşam kalitesini desteklemek hem de ailenin çocuğunun eğitimine aktif bir şekilde katılımını sağlamak olduğu düşünülmektedir.

Ülkemizde, ailenin gereksinimlerine dayalı olarak geliştirilen, ailenin çocuğunun eğitim sürecine katılımını sağlayan ve ailenin aile yaşam kalitesi algılarını destekleyen birçok aile eğitimi programları mevcuttur. Bu programlar, ebeveynlerin çocuklarının ilk ve en önemli öğretmenleri olduğu düşüncesiyle ortaya çıkmış olup anne ve babaları öğretici olarak yetiştirilmesine katkı sağlamaktadır. Örneğin; Zihin Yetersizliği Olan Bireylere Öz bakım ve Ev İçi Becerilerinin Öğretiminde Aile Eğitimi Programı (ÖZEBÖP), Baba Destek Programı (BADEP), Anne Destek Programı (ADEP), Aile Bilgi ve Destek Eğitim Programı (E-ABDEP) şeklindedir (Cavkaytar, 2019). Dolayısıyla, yalnızca zihinsel yetersizliği olan bireye odaklanarak çocuğun eğitimini ele alan bir anlayış yerine, ailenin ve çevresel düzenlemelerinde yer aldığı aile yaşam kalitesi anlayışı ile ailenin çocuğunun eğitimine katılımı sağlanabilir. Çevresel/ ekolojik yaklaşım ele alındığında, birey çevresinden bağımsız değildir (Bronfenbrenner, 1993). Dolayısıyla, ailenin zayıf yönlerine odaklanmak yerine güçlü yönlerine dayalı aile merkezli bir müdahale modeli ile hem çocuğunun eğitiminin her aşamasına aileyi katan hem de ailenin yaşam kalitesini destekleyen bir yaklaşımla çocuk ailesinden bağımsız düşünülemez (Bailey vd., 1998; Blue-Banning vd., 2004). Ancak, çocuğunun ailesinin yaşam kalitesinde yapılan iyileştirmeler ile çocuklarının eğitimine katılım düzeyleri arasında bir

ilişkinin olabileceği düşünülmesine rağmen (Hoffman vd., 2006; Park vd., 2003), bu iki değişken arasındaki ilişkinin nasıl olduğunu ele alan bir araştırmaya alanyazında rastlanılmaması araştırmancının bir diğer gereksinimini ortaya çıkarmaktadır.

Ülkemizde zihinsel yetersizliği olan bir çocuğun eğitim, bakım, sağlık vb. alanlara yönelik sorumluluğun büyük bir kısmının anneler tarafından üstlenilmesi göz önüne alındığında, annelerin aile katılım düzeyleri ve aile yaşam kalitesi algıları önemli bir çalışma alanını temsil etmektedir (Saaltink vd., 2012; Zuna, Turnbull ve Summers, 2009). Yapılan araştırmalarda zihinsel yetersizliği olan bir çocuğa sahip olmanın neden olduğu olumsuz duyguların babalardan ziyade özellikle annelerin yaşamlarını daha çok etkilediği (Bahar vd., 2009; Hodge, Hoffman ve Sweeney, 2011; Sarı, 2007); annelerde çeşitli fiziksel rahatsızlıkların görülmesine neden olduğu (Sarı, 2007); sosyal izolasyona yol açtığı (Luescher vd., 1999; Özşenol vd., 2003; Sarı, 2007) belirlenmiştir. Bu nedenle zihinsel yetersizliği olan çocuk ailelerinin çocuklarının eğitimlerine katılımlarının ve yaşam kalitelerinin belirlenmesinde “anne algılarını” ele alan çalışmalara gereksinim duyulmaktadır (Park vd., 2003).

Alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde, yetersizliği olan çocuk ailelerinin, aile yaşam kalitesi algılarının incelendiği çalışmalar bulunmaktadır (Akoğlu, Şahin ve Çakmak, 2018; Alpgan, 2018; Balkanlı, 2008; Canarslan ve Ahmetoğlu, 2015; Çam ve Özkan, 2009; Demirhan, 2014; Erdoğanoğlu ve Kerem-Günel, 2007; Güzeloğlu, 2019; Kandemir, 2009; Karaduman ve Parlar, 2020; Meral vd., 2013; Meral, 2011; Özyurt, 2011; Toprak, 2018; Tunç, 2011; Ural vd., 2010; Yıldız ve Cavkaytar, 2020). Aile katılımı ve okul-aile iş birliği ile ilgili araştırmaların ise okul-aile iş birliğinde ve aile katılımında mevcut durumun ortaya konması ile ilgili araştırmalar (Albez ve Ada, 2017; Bahçivan, Kalay ve Bay, 2018; Ceylan ve Akar, 2010; Erdoğan ve Demirkasimoğlu, 2010; Güleç ve Genç, 2010; Güzelyurt, Birge ve Ökten, 2019; Işık, 2007; Kılıç, 2019; Meral, 2011; Meral ve Cavkaytar, 2014; Ogelman, 2014; Ok, 2016; Öz Doğan, 2018; Özdemir, 2009; Sağlam ve Çalışkan, 2017; Sucuoğlu, 1996; Toran ve Özgen, 2018; Yıldırım ve Dönmez, 2008), okul-aile iş birliğinin ve aile katılımının çocuğa sağladığı katkılar ile ilgili araştırmalar (Alptekin, 2011; Aslanargun, 2007; Çamlıbel Çakmak, 2010; Çelenk, 2003; Dam, 2008; Gül, 2007; Toros, 2011), okul-aile iş birliği ve aile katılımı ile ilgili yaşanan sorunların çözümüne yönelik öneriler ve beklentilerle ilgili araştırmalar (Çalışkan ve Ayık, 2015; Gökçe, 2000; Keçeli Kayısılı, 2002; Türkan, 2007), aile katılımı ile belli değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesine yönelik araştırmalar

(Çağdaş, Özel ve Konca, 2016; Gönen ve Efiltili, 2019; Pamuk, 2019; Piştav Akmeşe ve Kayhan, 2014; Yıldız, 2017), baba katılımının incelendiği araştırmalar (Kurşun, 2019; Meral ve Cavkaytar, 2012; Özdemir, 2018; Tümkiye ve Türkmenoğlu, 2021), anne katılımının incelendiği araştırmalar (Cavkaytar ve Çelik, 2016), aile katılımı ve ailelerin eğitimden memnuniyet düzeylerine yönelik araştırmalar (Yıldız, 2018) olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak zihinsel yetersizliği olan çocukların yaşamlarında ailenin genişleyen rolüyle birlikte zihinsel yetersizliği olan çocuklar için yüksek düzeyde yaşam kalitesinin ailenin yaşam kalitesine büyük ölçüde bağlı olduğu kabul edildi (Ho vd., 2013). Buna ek olarak bir ailenin yaşam kalitesinin de zihinsel yetersizliği olan çocuğun varlığından etkilendiği ortaya çıktı (Isaacs vd., 2007; Werner vd., 2009). Bu nedenle, zihinsel yetersizliği olan çocuklara sağlanan eğitim anlayışında ailenin çocuğunun eğitimine aktif bir şekilde katılması ve böylece ailenin iyi oluşunun desteklenmesi önemli bir konu haline geldi (Brown ve Brown, 2003). Alanyazındaki araştırmalar içerisinde ise zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip annelerin çocuklarının eğitimine katılım düzeyleri ve aile yaşam kalitesi algıları arasında nasıl bir ilişkinin olduğunu ele alan bir araştırmaya ulaşılmamıştır. Bu nedenle, bu araştırmaya gereksinim duyulmuştur.

## **1.6. Amaç**

Bu araştırmanın genel amacı, okul öncesi dönemde zihinsel yetersizliği olan çocuk annelerinin aile katılım düzeyleri ve aile yaşam kalitesi algıları arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Bu amaçla aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul öncesi dönemde zihinsel yetersizliği olan çocuk annelerinin katılım düzeyleri nedir?
2. Annelerin katılım düzeyleri çeşitli değişkenlere (annenin; eğitim durumu, çalışma durumu, aylık hane geliri toplamı, yetersizliği olan çocuğun; cinsiyeti, yetersizlik düzeyi) göre farklılaşmakta mıdır?
3. Okul öncesi dönemde zihinsel yetersizliği olan çocuk annelerinin aile yaşam kalitesi algılarının düzeyi nedir?
4. Annelerin aile yaşam kalitesi algıları çeşitli sosyo-demografik değişkenlere (annenin; eğitim durumu, çalışma durumu, aylık hane geliri toplamı, yetersizliği olan çocuğun; cinsiyeti, yetersizlik düzeyi) göre farklılaşmakta mıdır?

5. Okul öncesi dönemde zihinsel yetersizliği olan çocuk annelerinin katılım düzeyleri ile aile yaşam kalitesi algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

### 1.7. Önem

Son yıllarda, zihinsel yetersizlik alanında aile yaşam kalitesi giderek artan bir ilgi alanı haline geldi (Aznar ve Castañón, 2005). Aile yaşam kalitesi ve zihinsel yetersizliği olan çocuklarla ilgili konulardaki literatür, yetersizliği olan çocukların bakım, eğitim, sağlık vb. konularda annelerin sıklıkla birincil bakıcı olduğunu ve çocuğun hayatıyla derinden ilgilenen annelerin aile yaşam kalitesi algılarının araştırılması gerektiğini ortaya çıkarmıştır (Turnbull vd., 2003). Dolayısıyla, aile yaşam kalitesi çalışmalarında zihinsel yetersizliği olan bir birey doğduğunda annelerin yaşamlarının çeşitli alanlarının (aile etkileşimi, ebeveynlik, duygusal yeterlik, fiziksel/ finansal/ materyal yeterlik, yetersizliğe ilişkin destek) nasıl etkilendiğini ve annelerin genel olarak aile yaşamı hakkındaki algılarının neler olduğunu keşfetmeye yönelik araştırmalar önem arz etmektedir (Brown vd., 2006). Ayrıca, bu tür çalışmalar hizmetlerin ve toplumun aile yaşam kalitesi algısı üzerindeki etkilerini araştırmada ve her bir aile üyesinin bir bütün olarak aile üzerindeki etkisini incelemede önemli rol oynamaktadır (Brown ve Brown, 2005). Bu araştırmada ise zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip annelerin aile yaşam kalitesi algıları incelenmekte ve betimsel bulgular aracılığıyla annelerin aile yaşam kalitesi algıları hakkında alana bilgi sağlayabileceği düşünülmektedir.

Aileye ve zihinsel yetersizliği olan çocuğa ait sosyo-demografik özellikler, zihinsel yetersizliği olan bir çocuğa sahip ailenin yaşam kalitesi algıları üzerinde potansiyel bir etkiye sahiptir (Park vd., 2003). Hane halkının aylık gelir durumu (Bayat, 2005; Cantrell, 2007; Hornstein ve McWilliam, 2007; Hu, Wang ve Fei, 2012; Mannan, 2005; Tien, 2003; Wang vd., 2004), çocuğun yaşı (Bayat, 2005; Jokinen, 2008; Park vd., 2003), çocuğun yetersizlik düzeyi (Brown vd., 2006; Hastings ve Brown, 2002; Hu, Wang ve Fei, 2012) vb. değişkenler aile yaşam kalitesi algısını etkilemektedir. Örneğin, Hu, Wang ve Fei (2012) yaptıkları çalışmada aileye ait sosyo-demografik özelliklerin aile yaşam kalitesi algısı üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Barınma koşullarının iyileştirilmesinin ve kişisel ulaşımın aile yaşam kalitesi alt alanı olan fiziksel/ finansal/ materyal yeterlik alt alanıyla ilişkili olduğunu; aile geliri ve zihinsel yetersizlik düzeyinin ise aile yaşam kalitesi algılarının önemli yordayıcıları olduğunu bulmuşlardır. Davis ve Gavidia-Payne (2009) tarafından yapılan çalışmada ise çocuğun zihinsel yetersizlik düzeyinin aile yaşam



kalitesi algısı ile ilişkili olmadığını, ebeveynlerin eğitim düzeyi ve hane halkı aylık gelir durumunun ise aile yaşam kalitesi algısı ile ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Bu araştırmada ise aileye ve çocuğa ait sosyo-demografik değişkenlerin, annelerin aile yaşam kalitesi algısı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Aile yaşam kalitesine etkisi olabilecek faktörlerin belirlenmesi açısından literatüre katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Aile yaşam kalitesi yaklaşımı, zihinsel yetersizliği olan çocuğun yaşamında ailenin artan rolüne odaklanmaktadır (Ho vd., 2013). Zihinsel yetersizliği olan çocukların eğitim hedeflerinin gerçekleştirilebilmesi için ebeveynler en etkili elemanlar olarak düşünülmektedir (Sönmez Kartal, 2019). Ebeveynler çocuklarının okul dışı performansları hakkında bilgi vererek, eğitim amaçlarının belirlenmesine katkı sağlamakta, öğretici rolünü üstlenerek eğitim programlarının evde uygulanmasına yardımcı olmakta ve ev-okul arasındaki iş birliğini sağlamaktadır (Sucuoğlu, 1996). Sonuç olarak çocukların eğitiminde ailenin katılımı önemli çalışma alanını temsil etmektedir. Aile katılımı bir yandan çocuğun eğitimine ve gelişimine katkıda bulunurken diğer yandan aile yaşamını güçlendirmektedir. Aile yaşamının güçlendirilmesi, okullarda anne ve babalara sosyal ve duygusal destek sağlanarak, uzman personel ve diğer yetersizliği olan çocuğa sahip ailelerle etkileşime geçilerek, çocuklarının yetersizlikleriyle ilgili ebeveynleri bilgilendirerek, okulda düzenlenen etkinliklere ailenin aktif katılımını sağlayarak ve ailenin toplumsal kaynaklara ulaşmasında onlara rehber olarak gerçekleşmektedir (Wang vd., 2004). Alanyazında zihinsel yetersizliği olan çocuk ailelerinin aile yaşam kalitesi algısı ve aile katılım düzeylerini ayrı ayrı inceleyen çalışmalar bulunmaktadır. Ancak bu çalışmalarda aile yaşam kalitesi algısı ile aile katılım düzeyi arasındaki ilişkiyi doğrudan ele alan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu iki değişken arasındaki ilişkiyi inceleyen ilk çalışma olması sebebiyle annelerin aile katılım düzeyi ve aile yaşam kalitesi algısı arasında nasıl bir ilişkinin olduğunu ortaya çıkarması açısından büyük önem taşımaktadır. Bundan dolayı aileler için hazırlanan eğitim programları, etkinlikleri ve hizmetlerde, aile yaşam kalitesi ve aile katılımı değişkenlerinin dikkate alınmasına zemin hazırlayacağı düşünülmektedir.

Aile katılımı, zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip aile üyelerinin gereksinimlerinin belirlenmesini sağlayan, aile işlevlerini, aile içi dinamiklerini ve yaşadığı zorluklara karşı başa çıkma mekanizmalarını destekleyen, ailenin sahip olduğu içsel ve dışsal kaynakların ve bunlarını etkileşimini ele alan bir yaklaşımdır (Kaner, 2004). Dolayısıyla zihinsel yetersizlik alanında aile katılımıyla ilgili çalışmalar önem arz

etmektedir (Saaltink vd., 2012). Bu araştırmada ise zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip annelerin aile katılım düzeyleri incelenmekte ve betimsel bulgular aracılığıyla annelerin aile katılım düzeyleri hakkında alana bilgi sağlayabileceği düşünülmektedir.

Ebeveynlerin zihinsel yetersizliği olan çocuklarının eğitimine katılma kararını etkileyen birçok sosyo-demografik değişken vardır (Green vd., 2007; Hoover-Dempsey vd., 2005; Hoover-Dempsey ve Sandler, 1995). Örneğin, yapılan araştırmalar alt sosyal sınıfa, düşük eğitim düzeyine sahip ve etnik azınlık ailelerin çocuklarının eğitimlerine katılımlarının düşük düzeyde olduğunu göstermiştir (De Civita vd., 2004; Zhan, 2006). Bu değişkenlerin, ebeveynlerin çocuklarının eğitimine katılımını nasıl etkilediğini anlamak zihinsel yetersizliği olan çocukların eğitimi için önemlidir (Afolabi, Mukhopadhyay ve Nenty, 2015). Bu araştırmada ise aileye ve çocuğa ait sosyo-demografik değişkenlerin, annelerin aile katılım düzeyi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Aile katılım düzeyine etkisi olabilecek faktörlerin belirlenmesi açısından literatüre katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Sonuç olarak araştırmadan elde edilen bulgular aracılığıyla zihinsel yetersizliği olan ocuk ailelerine yönelik yapılan sosyal ve eğitim hizmetleri, hukuki düzenlemeler ve aile eğitimi programları vb. konulardaki çalışmalara yol göstereceği düşünülmektedir.

### **1.8. Sınırlılıklar**

1. Araştırma, 2020-2021 yılında Ankara il merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı özel eğitim anaokuluna devam eden zihinsel yetersizliği olan çocukların anneleri ile sınırlıdır.
2. Beach Center Aile Yaşam Kalitesi leğinden elde edilecek veriler ve zihinsel yetersizliği olan ocuk annelerinin aile yaşam kalitesi algıları ile sınırlıdır.
3. Aile Katılım leğinden elde edilecek veriler ve zihinsel yetersizliği olan ocuk annelerinin aile katılım düzeyleri ile sınırlıdır.

## 2. YÖNTEM

Yöntem kısmında araştırma modeli, araştırma evreni, araştırmada kullanılacak veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin çözümü ve yorumlanması açıklanmıştır.

### 2.1. Araştırma Modeli

Araştırma ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Tarama araştırmaları, genellikle evren veya evreni temsil eden örneklemden evrenin görüş, tutum, inanç, yetenek veya bilgi gibi çeşitli özelliklerini tespit etmek için uygun verilerin toplanması yoluyla gerçekleşmektedir. Tarama modelinde araştırmacılar, evrenin üyelerinin bir veya daha fazla değişkene göre nasıl dağılım gösterdiklerini bulmaktadırlar (Selçuk, 2019). Araştırma örnekleme alınan kurumlardaki süreci etkilemeden kullanılması, kurumlardaki mevcut düzeni bozmaması ve kurum personeline yönetsel bir zorluk çıkarmaması gibi avantajlara sahiptir (Kaptan, 1999).

### 2.2. Araştırma Evreni

Araştırmanın evrenini, Ankara il merkezinde özel eğitim anaokuluna giden toplamda 40 zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip anneler oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşılabileceği için örneklem seçimine gidilmemiş, tüm evrene ulaşılması hedeflenmiştir. Araştırma Ankara ili Altındağ, Çankaya ve Gölbaşı ilçelerine bağlı özel eğitim anaokullarında öğrenim gören zihinsel yetersizliği olan çocukların anneleri ile gerçekleştirilmiştir. Okullar arasında Yenimahalle ilçesine bağlı özel eğitim anaokulunun öğrenci alımı yapmadığı bilgisine Ankara Milli Eğitim Müdürlüğünden ulaşılmıştır. Bu nedenle araştırmaya Yenimahalle İlçesindeki özel eğitim anaokulu dahil edilmemiştir. Araştırmanın evrenini oluşturan 40 zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip annelerin sosyo-demografik bilgileri aşağıdaki Tablo 2.1.-2.2.-2.3.-2.4.'de verilmiştir.

**Tablo 2.1.** Araştırmaya katılan annelerin demografik bilgilerine ilişkin frekans ve yüzdelik dağılımları

Değişken	Alt değişken	f	%
Yaş grubu	29-34 yaş	13	32,5
	35-39 yaş	14	35,0
	39+ yaş	13	32,5
	Toplam	40	100

**Tablo 2.1.** (Devam) *Araştırmaya katılan annelerin demografik bilgilerine ilişkin frekans ve yüzdelik dağılımları*

<b>Değişken</b>	<b>Alt değişken</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Eğitim durumu	İlkokul	8	20,0
	Ortaokul	9	22,5
	Lise	13	32,5
	Üniversitesi	10	25,0
	Toplam	40	100
Meslek	Ev hanımı	24	60,0
	Memur	10	25,0
	Diğer	6	15,0
	Toplam	40	100
Haftalık çalışma süresi	Çalışmıyor	24	60,0
	40 saat ve altı	4	10,0
	40+ saat	12	30,0
	Toplam	40	100
Medeni durumu	Evli	38	95,0
	Boşanmış	2	5,0
	Toplam	40	100

Tablo 2.1.'de görüldüğü gibi araştırma grubu toplam 40 zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip anneden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan annelerin %32,5'i 29-34 yaş grubunda, %35'i 35-39 yaş grubunda, %32,5'i 39+ yaş grubundadır ve %20'si ilkokul mezunu, %22,5'i, ortaokul mezunu, %32,5'i lise mezunu ve %25'i üniversite mezunudur. Araştırmaya katılan annelerin %60'ı ev hanımı, %25'i memur, %15'i diğer mesleklere mensuptur ve %60'ı çalışmıyorken, %10'u haftalık 40 saat ve altında çalışmakta, %30'u ise haftalık 40+ saat çalışmaktadır. Araştırmaya katılan annelerin %95'i evli, %5'i boşanmıştır.

**Tablo 2.2.** *Araştırmaya katılan annelerin eşlerinin demografik bilgilerine ilişkin frekans ve yüzdelik dağılımları*

<b>Değişken</b>	<b>Alt değişken</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Yaş grubu	33-38 yaş	13	32,5
	39-44 yaş	12	30,0
	44+ yaş	15	37,5
Eğitim durumu	İlkokul	10	25,0
	Ortaokul	2	5,0
	Lise	18	45,0
	Üniversite	5	12,5
	Lisansüstü	5	12,5
Meslek	Memur	8	20,0
	Serbest meslek	5	12,5
	İşçi	25	62,5
	Diğer	2	5,0
Haftalık çalışma süresi	Çalışmıyor	2	5,0
	40-50 saat	24	60,0
	50+ saat	14	35,0

Tablo 2.2.'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan annelerinin eşlerinin %32,5'i 33-38 yaş grubunda, %30'u 39-44 yaş grubunda, %37,5'i 44+ yaş grubunda, %25'i ilkokul mezunu, %5'i ortaokul mezunu, %45'i lise mezunu, %12,5'i üniversite mezunu, %12,5'i lisansüstü eğitim mezunudur. Araştırmaya katılan annelerin eşlerinin %20'si memur, %12,5'i serbest meslek mensubu, %62,5'i işçi, %5'i ise diğer mesleklere mensuptur ve %60'ı haftalık 40-50 saat arasında çalışırken, %35'i haftalık 50+ saat çalışmaktadır.

**Tablo 2.3.** Araştırmaya katılan annelerin çocuklarına ilişkin bilgilerin frekans ve yüzdelik dağılımları

Değişken	Alt değişken	f	%
Çocuk sayısı	1	25	62,5
	2	11	27,5
	3	4	10,0
Yetersizliği olan çocuğun yaşı	5	23	57,5
	6	17	42,5
Yetersizliği olan çocuğun cinsiyeti	Kız	15	37,5
	Erkek	25	62,5
Yetersizliği olan çocuğun yetersizlik düzeyi	Orta	28	70,0
	Ağır	12	30,0
Çocuğun ek yetersizlik durumu	Yok	20	50,0
	CP	6	15,0
	Dil ve konuşma güçlüğü	8	20,0
	İşitme yetersizliği	6	15,0

Tablo 2.3.'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan annelerin %62,5'i 1 çocuk sahibi, %27,5'i 2 çocuk sahibi, %10'u 3 çocuk sahibidir. %57,5'inin yetersizliği olan çocuğu 5 yaşında, %42,5'inin ise 6 yaşındadır ve %37,5'i kız çocuğudur, %62,5'i ise erkek çocuğudur. %70'inin yetersizliği olan çocuğunun yetersizlik düzeyi orta, %30'unun ağır düzeydedir. Araştırmaya katılan annelerin %50'sinin yetersizliği olan çocuğunda ek bir yetersizlik bulunmazken, %15'inin yetersizliği olan çocuğunda CP, %20'sinde dil ve konuşma bozukluğu, %15'inde işitme yetersizliği bulunmaktadır.

**Tablo 2.4.** Araştırmaya katılan annelerin ve eşlerinin gelir durumu ve ebeveyn bilgilerine ilişkin frekans ve yüzdelik dağılımları

Değişken	Alt değişken	f	%
Hane halkı aylık toplam geliri	2300-2999 TL	20	50,0
	3000-3999 TL	8	20,0
	3999+ TL	12	30,0
Hanedeki en yüksek gelir sahibi	Anne (kendim)	8	20,0
	Baba (eşim)	32	80,0

**Tablo 2.4.** (Devam) *Araştırmaya katılan annelerin ve eşlerinin gelir durumu ve ebeveyn bilgilerine ilişkin frekans ve yüzdelik dağılımları*

<b>Değişken</b>	<b>Alt değişken</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Annenin babasının eğitim durumu	Lise altı	30	75,0
	Lise	2	5,0
	Lise üstü	8	20,0
Annenin eşinin babasının eğitim durumu	Lise altı	26	65,0
	Lise	5	12,5
	Lise üstü	9	22,5

Tablo 2.4.'de görüldüğü gibi araştırmaya katılanların hane halkının toplam aylık geliri %50'sinde 2300-2999 TL arasında, %20'sinde 3000-3999 TL arasında, %30'unda 3999+ TL düzeyindedir. Araştırmaya katılanların %20'sinde hanedeki en yüksek gelir sahibi anne, %80'inde ise babadır. Araştırmaya katılan annelerin babasının eğitim durumları incelendiğinde, %75'inin babasının lise altında eğitim düzeyine sahip olduğu, %5'inin lise mezunu olduğu, %20'sinin lise üzerinde eğitim düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan annelerin eşlerinin babasının eğitim durumları incelendiğinde, %65'inin babasının lise altında eğitim düzeyine sahip olduğu, %12,5'inin lise mezunu olduğu, %22,5'inin lise üzerinde eğitim düzeyine sahip olduğu görülmektedir.

### **2.3. Verileri Toplama Araçları**

Araştırma için ilk olarak makale, tez, kitap ve yönetmelik incelenerek literatür taraması yapılmıştır. Daha sonra, bu kaynaklardan faydalanarak araştırmanın kuramsal çerçevesi oluşturulmuştur. Ardından, araştırmanın konusuna uygun ölçekler ve formlar incelenmiştir. Bunlar arasında araştırmanın konusuna ve amacına en uygun ölçek ve form seçilmiştir. Bu çalışmada veri toplamak için; araştırmacı tarafından ailelerin demografik ve çeşitli değişkenlerle ilgili bilgilerini elde etmek amacıyla “Sosyo-Demografik Aile Bilgi Formu”, annelerinin aile yaşam kalitesi algılarının belirlenmesi amacıyla “Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği (BCAYKÖ)” uygulanmıştır. Zihinsel yetersizliği olan çocuk annelerinin aile katılımı ile aile yaşam kalitesi algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi için “Aile Katılım Ölçeği (AKÖ)” uygulanmıştır.

#### **2.3.1. Sosyo-Demografik Aile Bilgi Formu**

Araştırmada zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip ailelerin demografik özelliklerini ve çeşitli değişkenlerle ilgili bilgilerini elde etmek amacıyla Meral (2011)

tarafından hazırlanan “Sosyo-Demografik Aile Bilgi Formu” kullanılmıştır. Form, anne ve babanın yaşı, eğitim düzeyi, meslekleri, haftalık çalışma saatleri, aylık hane gelirleri, sahip oldukları çocuk sayısı, zihinsel yetersizliği olan çocuğun cinsiyeti, yaşı, yetersizlik düzeyi vb. sorulardan oluşmaktadır.

### **2.3.2. Aile Katılım Ölçeği**

Fantuzzo, Tighe, Childs (2000) ve Perry, Fantuzzo ve Munis (2002) tarafından erken çocukluk dönemindeki çocukların eğitimine ailelerinin katılım düzeylerini belirlemek amacıyla Aile Katılım Ölçeği geliştirilmiştir. Aile Katılım Ölçeği, “Ev-Okul İş birliği Temelli Katılım”, “Ev Temelli Katılım”, “Okul Temelli Katılım” olmak üzere üç alt boyuttan ve 42 maddeden meydana gelmektedir (Perry, Fantuzzo ve Munis, 2002). Aileler ile eğitimciler arasında çocuğun eğitimine ilişkin iletişimi ve etkileşimi içeren faaliyetleri açıklamak için “Ev-Okul İş birliği Temelli Katılım” kullanılmaktadır. “Ev Temelli Katılım”, anne ve babaların çocuklarının eğitimine yönelik evde oluşturmayı hedefledikleri kaliteli öğrenme ortamı için evde yaptıkları davranışlarla ilgilidir. Diğer alt boyut ise “Okul Temelli Katılım”dır. “Okul Temelli Katılım” en çok kabul gören katılım biçimi olup ailelerin çocukları ile beraber okulda yaptıkları faaliyetlere yöneliktir. Ölçek 4’lü Likert tipindedir. Sırasıyla, “Nadiren= 1, Bazen= 2, Çoğu zaman= 3 ve Her zaman= 4” biçiminde puanlanmaktadır. Perry, Fantuzzo ve Munis (2002) tarafından ölçeğin güvenilirlik ve geçerlik analizleri yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirlik ve geçerliğe sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Chronbach’s Alpha katsayılarının “Ev-Okul İş birliği Temelli Katılım, Ev Temelli Katılım ve Okul Temelli Katılım” için sırasıyla .81, .85 ve .85 olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Fantuzzo, Tighe ve Childs, 2000). Ayrıca ölçek, okul öncesi, anaokulu ve ilkokul 1. sınıf çocuklarının aileleri için kullanılmaktadır (Perry, Fantuzzo ve Munis, 2002).

#### **2.3.2.1. Aile Katılım Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması**

Ölçek, Ahmetoğlu vd., (2018) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında İstanbul ilinde, çocuğu okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 442 anneden veri toplanmıştır. Ölçeğin orijinal ölçekteki gibi üç faktörlü yapısının olduğu görülmüştür. Analizler sonucunda Ev-Okul İş birliği Temelli Katılım ( $\alpha= 0.88$ ), Ev Temelli Katılım ( $\alpha= 0.77$ ) ve Okul Temelli Katılım’ ın ( $\alpha= 0.84$ ) ayırt edici özelliğe

sahip olduğunu bulmuşlardır. Ölçeğin iç güvenirliliği için ise Cronbach's Alpha yöntemi kullanılmıştır. Ayrıca araştırmacılar tarafından madde analizleri yapılmıştır.

### **2.3.3. Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği (BCAYKÖ)**

Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği, gelişimsel yetersizliği olan çocukların annelerinin yaşam kalitesi düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Kansas Üniversitesi Beach Center Aile ve Yetersizlik Merkezi (2006) tarafından geliştirilmiş olup 25 sorudan meydana gelmektedir ve 5'li derecelendirme türündedir. Ölçeğin güvenirlik analizleri sonucunda Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) güvenirlik katsayı değerleri ölçeğin tamamı için .94, 6 sorudan meydana gelen aile etkileşimi boyutu için .92, 6 sorudan meydana gelen ebeveynlik boyutu için .88, 4 sorudan meydana gelen duygusal yeterlik için .80, 5 sorudan meydana gelen finansal/fiziksel/materyal yeterliği boyutu için .88, 4 sorudan meydana gelen yetersizliğe ilişkin destek boyutu için .92 olarak tespit edilmiştir (Turnbull vd., 2005). BCAYKÖ ölçeği 5 dereceli Likert tipinde olup 1-5 arasında değerlendirme yapılabilmektedir. Ölçekte her bir maddeye verilen 3 puan üzeri olan yanıtlarda yaşam kalitesinin yüksek olduğunu, 3 puan altında olan yanıtlarda ise yaşam kalitesinin düşük olduğunu göstermektedir. Bu hesaplamalar ölçeğin toplam puanlarıyla ya da toplam puanın madde sayısına bölünebilmesiyle yapılabilmektedir (Akın, Abacı ve Çetin, 2007).

#### **2.3.3.1. Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması**

Meral ve Cavkaytar (2013) tarafından Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Ölçeğin İngilizce ve Türkçe çevirisinin tutarlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin orijinalinde bulunan "hiç memnun değilim, memnun değilim, ne memnunum ne memnun değilim, memnunum, çok memnunum" seçeneklerinde değişikliğe gidilerek "hiç uygun değil, uygun değil, ne uygun ne uygun değil, uygun, çok uygun" seçenekleri olarak belirlenmiştir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı .92 olarak bulunmuştur.

## **2.4. Verilerin Toplanması**

Araştırmada kullanılan Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği ve Aile Katılım Ölçeğinin Türkçeye uyarlanmış halini ve Sosyo-Demografik Aile Bilgi Formunu kullanmak için yazarlara e-posta yoluyla ulaşılmış ve kullanım izinleri alınmıştır. Ölçeklerin ve formun araştırma için uygun olduğu ve kullanılabileceği sonucuna



ulaşmıştır. Ölçeklerin ve formun araştırmada kullanılabilmesi için etik kurul belgesinin olumlu sonucunu aldıktan sonra, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığıyla Ankara Valiliği Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırma izni alınmıştır. Daha sonra, Ankara Milli Eğitim Bakanlığına bağlı özel eğitim anaokullarının listesi il milli eğitim müdürlüğünden alınmıştır. Okullar arasında Yenimahalle ilçesine bağlı özel eğitim anaokulunun öğrenci alımı yapmadığı bilgisine Ankara Milli Eğitim Müdürlüğünden ulaşılmıştır. Bu nedenle Yenimahalle ilçesindeki özel eğitim anaokulu araştırmaya dahil edilmemiştir. Tüm verilerin toplanması 21 Eylül ve 25 Kasım 2020 aralığında gerçekleşmiştir. Araştırmacı Ankara'da bulunan özel eğitim anaokullarına bizzat gidip müdür, müdür yardımcıları ve rehber öğretmenler ile görüşmüştür. Araştırmanın amacı, verilerin nasıl toplanacağı, verilerin anneler tarafından nasıl doldurulacağı ve nasıl teslim alınacağı, alanyazına sağlayacağı katkı ve araştırmacının iletişim bilgileri müdürlere açıklanıp okuldaki zihinsel yetersizliği olan çocuk annelerinin sayısı öğrenilmiştir. Verileri hızlı bir şekilde toplamak amacıyla hem online ölçek ve formlar hem de kağıt bazlı ölçek ve formlar kullanılmıştır. Okul idaresine, okuldaki zihinsel yetersizliği olan çocuk annelerinin sayısı kadar ölçek, form ve araştırmacının iletişim bilgileri bırakılmış ve bu yolla veri toplama araçları annelere ulaştırılmıştır. Buna ek olarak COVID-19 virüsü nedeniyle bazı anneler okula gelemediği için araştırmacı tarafından online ölçek hazırlanmış ve rehber öğretmen aracılığıyla ölçekler annelere WhatsApp ile ulaştırılmıştır. Araştırmaya katılmak isteyen ve araştırma ile ilgili soruları olan anneler araştırmacıya telefon yolu ile ulaşarak sorularını sormuşlardır. Bazı annelerin bizzat evine gidilerek ölçekler ve formlar belirlenen bir günde araştırmacı tarafından teslim alınmıştır. Bazı ölçek ve formlar ise belirlenen bir günde araştırmacı tarafından okul idaresinden teslim alınmıştır. Toplamda 40 zihinsel yetersizliği olan çocuk annesinden geçerli veri elde edilerek evrenin tamamına ulaşılmıştır. Son olarak elde edilen ölçekler incelenip verilerin güvenilir olup olmadığı incelenmiştir. Veriler güvenilir düzeyde olduğundan dolayı analiz edilmesine karar verilmiştir.

## **2.5. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması**

Elde edilen verilerin analiz işlemleri yapılmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan ölçeklerin demografik sorulara göre kıyaslanması ve ölçekler arasındaki ilişkilerin incelenmesi işlemi öncesinde verilerin güvenilir olup olmadığı ve normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Aile Yaşam Kalitesi ve Aile Katılım Ölçeğinin

güvenirligi Cronbach's Alpha güvenirlilik katsayısı hesaplanarak incelenmiştir. Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısının .70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenirligi için genellikle yeterli görülmektedir. Bu değerden düşük katsayılar ölçeğin güvenirliginin zayıf düzeyde olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2020). Tablo 2.5 incelendiğinde Okul Temelli, Ev Temelli, Ev-Okul İş Birliği Temelli ve Aile Katılımı Ölçeğinin geneli için hesaplanan Cronbach's Alpha güvenirlilik katsayısı sırasıyla .880, .866, .927 ve .952 olarak hesaplanmıştır. Aile Etkileşimi, Ebeveynlik, Duygusal Yeterlik, Finansal/ Fiziksel/ Materyal Yeterlilik, Yetersizliğe İlişkin Destek ve Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeğinin geneli için hesaplanan Cronbach's Alpha güvenirlilik katsayısı ise sırasıyla .945, .870, .798, .877, .850 ve .931 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen değerler ölçeğin iç tutarlılığa bağlı güvenirliginin oldukça yüksek olduğunu göstermiştir. Veriler güvenilir düzeyde olduğundan dolayı analiz işlemlerine devam edilmiştir. Normallik testi Kolmogorov – Smirnova ve Shapiro Wilk ile test edilmiştir (Büyüköztürk, 2020). Veriler normal dağılım göstermediğinden dolayı non-parametrik analiz yöntemleri kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 2.6'da sunulmuştur. Araştırmaya katılan annelerin eğitim durumu, meslekleri, hane halkının aylık gelir durumuna göre ölçek puanlarının kıyaslanmasında Kruskal Wallis H testi kullanılırken yetersizliği olan çocukların cinsiyetleri ve yetersizlik düzeylerine göre ölçek puanlarının kıyaslanmasında Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Eğitim durumu, meslek ve hane halkı aylık gelir durumu 3 veya üzerinde alt kategoriye sahiptir. Bu değişkenlerde ölçek puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşması durumunda alt gruplar arasındaki ilişki karşılaştırmalarında Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Son olarak Aile Katılım Ölçeği alt boyut ve toplam puanları ile Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği alt boyut ve toplam puanları arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik Spearman Korelasyon Analizi yapılmıştır.

**Tablo 2.5.** *Aile katılım ölçeği alt boyut ve toplam puanları ile aile yaşam kalitesi ölçeği alt boyut ve toplam puanlarına ilişkin güvenirlilik analizi sonuçları*

<b>Alt Boyut</b>	<b>Madde sayısı</b>	<b>Cronbach's Alpha</b>
Okul temelli	10	,880
Ev temelli	11	,866
Ev - okul iş birliği temelli	10	,927
Aile katılımı (toplam)	31	,952
Aile etkileşimi	6	,945
Ebeveynlik	6	,870
Duygusal yeterlik	4	,798
Finansal / fiziksel / materyal yeterliliği	5	,877
Yetersizliğe ilişkin destek	4	,850
Aile yaşam kalitesi (toplam)	25	,931

Tablo 2.5. incelendiğinde, araştırma aile katılım ölçeğinin tüm alt boyutları ve toplam puanının yüksek düzeyde güvenilir olduğu, aile yaşam kalitesi ölçeğinin ise duygusal yeterlik alt boyutunun orta düzeyde güvenilir olduğu, diğer alt boyutlarının ve toplam puanının ise yüksek düzeyde güvenilir olduğu görülmektedir.

**Tablo 2.6.** Aile katılım ölçeği alt boyut ve toplam puanları ile aile yaşam kalitesi ölçeği alt boyut ve toplam puanlarına ilişkin normallik analizleri sonuçları

Alt Boyut	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	P
Okul temelli	,155	40	,016	,924	40	,011
Ev temelli	,244	40	,000	,855	40	,000
Ev - okul iş birliği temelli	,181	40	,002	,890	40	,001
Aile katılımı (toplam)	,228	40	,000	,836	40	,000
Aile etkileşimi	,313	40	,000	,683	40	,000
Ebeveynlik	,184	40	,002	,899	40	,002
Duygusal yeterlik	,175	40	,003	,930	40	,016
Finansal / fiziksel / materyal yeterliliği	,261	40	,000	,798	40	,000
Yetersizliğe ilişkin destek	,175	40	,003	,930	40	,016
Aile yaşam kalitesi (toplam)	,125	40	,019	,954	40	,012

Tablo 2.6. incelendiğinde, araştırma kapsamında kullanılan her iki ölçeğin hem alt boyut hem de toplam puanlarının normallik testi sonucunda anlamlılık değerinin  $p < 0,05$  olduğu, bu nedenle normal dağılıma uygun olmadığı görülmektedir.

### 3. BULGULAR

Bu bölümde, özel eğitim anaokuluna giden zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip annelerin aile katılım düzeyleri ile aile yaşam kalitesi algıları arasındaki ilişkinin değerlendirilebilmesi için yapılan araştırma sonucunda elde edilen verilerden yola çıkılarak gerçekleştirilen analizlere ait bulgular yer almaktadır. Buna ek olarak farklı demografik özelliklere sahip zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip annelerin aile katılım düzeyleri ve aile yaşam kalitesi algıları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için annelerin; eğitim durumu, çalışma durumu, aylık hane geliri toplamı ve zihinsel yetersizliği olan çocuğun; cinsiyeti ve yetersizlik düzeyi değişkenleri açısından incelenmiştir.

#### 3.1. Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuk Annelerinin Aile Katılım Düzeylerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, araştırma kapsamında yer alan zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip annelerin aile katılım düzeylerine yönelik Aile Katılım Ölçeğinde yer alan üç aile katılımı alt boyutuna göre yapılan analiz sonuçları tabloda sunulmuştur. Bunu, zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip annelerin aile katılım düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili bulguların tabloda sunulması izlemiştir.

##### 3.1.1. Zihinsel yetersizliği olan çocuk annelerinin aile katılımı ve alt alanlarına ait düzeylerine ilişkin bulgular

Annelerin aile katılımı ve alt alan düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 3.1’de sunulmuştur.

**Tablo 3.1.** Aile katılım ölçeği alt boyut ve toplam puanlarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler

Alt boyut	N	$\bar{X}$	Ss
Okul temelli	40	2,39	0,75
Ev temelli	40	2,92	0,64
Ev - okul iş birliği temelli	40	3,01	0,70
Aile katılımı (toplam)	40	2,78	0,63

Aile katılım ölçeğinin alt boyutları ve toplam puanında puanlamalar aritmetik ortalama üzerinden değerlendirilmektedir ve her alt boyut için alınabilecek en düşük puan 1 en yüksek puan ise 4 puandır. Tablo 3.1. incelendiğinde, zihinsel yetersizliği olan çocuk annelerinin toplam aile katılım düzeyi aritmetik ortalamaları 2,78, standart sapmaları 0,63

şeklindedir. Aile katılımı alt alanları için annelerin okul temelli alt alanı aritmetik ortalamaları 2,39, standart sapmaları 0,75; ev temelli alt alanı aritmetik ortalamaları 2,92, standart sapmaları 0,64; ev-okul iş birliği temelli alt alanı aritmetik ortalamaları 3,01, standart sapmaları 0,70 olarak hesaplanmıştır. Bulgular ışığında, zihinsel yetersizliği olan çocuk annelerinin okul temelli katılım puanının orta düzeyde olduğu, ev temelli katılım, ev – okul iş birliği temelli katılım ve toplam aile katılımının ise orta düzeyin üzerinde olduğu görülmektedir.

### 3.1.2. Zihinsel yetersizliği olan çocuk annelerinin aile katılımı düzeylerinin annelerin eğitim durumu değişkenine göre dağılımına ilişkin bulgular

Zihinsel yetersizliği olan çocuk annelerinin aile katılım düzeylerinin, annelerin eğitim durumu değişkenlerine göre puanlarındaki sıra ortalamaları ile bu ortalamalar arasındaki farklara ilişkin olarak yapılan Kruskal Wallis H Testi sonuçları Tablo 3.2.'de verilmiştir.

**Tablo 3.2.** Aile katılım ölçeği alt boyut ve toplam puanlarının annelerin eğitim durumuna göre karşılaştırılmasına ilişkin kruskal wallis h testi sonuçları

Alt boyut	Eğitim durumu	N	$\bar{X}$	Ss	Sıra ort.	$x^2$	p
Okul temelli	İlkokul	8	2,40	0,60	20,13	0,6	,892
	Ortaokul	9	2,43	0,84	20,94		
	Lise	13	2,23	0,76	18,81		
	Üniversite	10	2,55	0,83	22,60		
Ev temelli	İlkokul	8	2,95	0,63	22,06	3,3	,345
	Ortaokul	9	2,98	0,40	17,89		
	Lise	13	2,73	0,70	17,50		
	Üniversite	10	3,07	0,76	25,50		
Ev-okul iş birliği temelli	İlkokul	8	3,08	0,85	21,38	1,2	,759
	Ortaokul	9	3,13	0,59	22,61		
	Lise	13	2,86	0,73	17,69		
	Üniversite	10	3,04	0,68	21,55		
Aile katılımı (toplam)	İlkokul	8	2,81	0,63	20,38	2,1	,554
	Ortaokul	9	2,85	0,53	21,56		
	Lise	13	2,61	0,67	17,12		
	Üniversite	10	2,89	0,72	24,05		

Tablo 3.2. incelendiğinde, araştırmaya katılan annelerin eğitim durumlarına göre okul temelli katılım düzeyinin ( $x^2=0,6$ ;  $p>0,05$ ), ev temelli katılım düzeyinin ( $x^2=3,3$ ;  $p>0,05$ ), ev – okul iş birliği temelli katılım düzeyinin ( $x^2=1,2$ ;  $p>0,05$ ) ve toplam aile

katılım düzeyinin ( $\chi^2=2,1$ ;  $p>0,05$ ) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.

### 3.1.3. Zihinsel yetersizliği olan çocuk annelerinin aile katılımı düzeylerinin annelerin çalışma durumu değişkenine göre dağılımına ilişkin bulgular

Zihinsel yetersizliği olan çocuk annelerinin aile katılım düzeylerinin, annelerin çalışma durumu değişkenlerine göre puanlarındaki sıra ortalamaları ile bu ortalamalar arasındaki farklara ilişkin olarak yapılan Kruskal Wallis H Testi sonuçları Tablo 3.3.'de verilmiştir.

**Tablo 3.3.** Aile katılım ölçeği alt boyut ve toplam puanlarının annelerin çalışma durumlarına göre karşılaştırılmasına ilişkin kruskal wallis h testi sonuçları

Alt boyut	Çalışma durumu	N	$\bar{X}$	Ss	Sıra ort.	$\chi^2$	P
Okul temelli	Ev hanımı	24	2,45	0,69	20,96	0,5	,790
	Memur	10	2,40	0,87	21,20		
	Diğer	6	2,15	0,83	17,50		
Ev temelli	Ev hanımı	24	2,94	0,52	19,10	1,0	,613
	Memur	10	2,93	0,91	23,35		
	Diğer	6	2,83	0,66	21,33		
Ev-okul iş birliği temelli	Ev hanımı	24	3,15	0,65	22,65	3,3	,194
	Memur	10	2,89	0,80	19,80		
	Diğer	6	2,65	0,62	13,08		
Aile katılımı (toplam)	Ev hanımı	24	2,85	0,55	21,08	1,0	,622
	Memur	10	2,75	0,80	21,65		
	Diğer	6	2,55	0,69	16,25		

Tablo 3.3. incelendiğinde, araştırmaya katılan annelerin çalışma durumlarına göre okul temelli katılım düzeyinin ( $\chi^2=0,5$ ;  $p>0,05$ ), ev temelli katılım düzeyinin ( $\chi^2=1,0$ ;  $p>0,05$ ), ev – okul iş birliği temelli katılım düzeyinin ( $\chi^2=3,3$ ;  $p>0,05$ ) ve toplam aile katılım düzeyinin ( $\chi^2=1,0$ ;  $p>0,05$ ) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.

### 3.1.4. Zihinsel yetersizliği olan çocuk annelerinin aile katılımı düzeylerinin ailenin aylık gelir durumu değişkenine göre dağılımına ilişkin bulgular

Zihinsel yetersizliği olan çocuk annelerinin aile katılım düzeylerinin, ailelerin aylık gelir durumu değişkenlerine göre puanlarındaki sıra ortalamaları ile bu ortalamalar arasındaki farklara ilişkin olarak yapılan Kruskal Wallis H Testi sonuçları Tablo 3.4.'de verilmiştir.

**Tablo 3.4.** Aile katılım ölçeği alt boyut ve toplam puanlarının hane halkı aylık toplam gelir durumuna göre karşılaştırılmasına ilişkin kruskal wallis h testi sonuçları

Alt boyut	Gelir durumu	N	$\bar{X}$	Ss	Sıra ort.	$x^2$	P
Okul temelli	2300-2999 TL	20	2,40	0,62	19,85	0,4	,829
	3000-3999 TL	8	2,43	0,93	22,75		
	3999+ TL	12	2,36	0,88	20,08		
Ev temelli	2300-2999 TL	20	2,99	0,48	20,13	0,5	,763
	3000-3999 TL	8	2,76	0,78	18,63		
	3999+ TL	12	2,91	0,80	22,38		
Ev-okul iş birliği temelli	2300-2999 TL	20	3,14	0,65	22,58	1,4	,492
	3000-3999 TL	8	2,83	0,81	17,19		
	3999+ TL	12	2,92	0,71	19,25		
Aile katılımı (toplam)	2300-2999 TL	20	2,85	0,51	20,50	0,1	,946
	3000-3999 TL	8	2,67	0,77	19,44		
	3999+ TL	12	2,73	0,75	21,21		

Tablo 3.4. incelendiğinde, araştırmaya katılan annelerin gelir durumlarına göre okul temelli katılım düzeyinin ( $x^2=0,4$ ;  $p>0,05$ ), ev temelli katılım düzeyinin ( $x^2=0,5$ ;  $p>0,05$ ), ev – okul iş birliği temelli katılım düzeyinin ( $x^2=1,4$ ;  $p>0,05$ ) ve toplam aile katılım düzeyinin ( $x^2=0,1$ ;  $p>0,05$ ) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.

### 3.1.5. Zihinsel yetersizliği olan çocuk annelerinin aile katılım düzeylerinin zihinsel yetersizliği olan çocuğun cinsiyeti değişkenine göre dağılımına ilişkin bulgular

Zihinsel yetersizliği olan çocuk annelerinin aile katılım düzeylerinin, zihinsel yetersizliği olan çocuğun cinsiyeti değişkenlerine göre puanlarındaki sıra ortalamaları ile bu ortalamalar arasındaki farklılara ilişkin olarak yapılan Man Whitney U Testi sonuçları Tablo 3.5.'de verilmiştir.

**Tablo 3.5.** Aile katılım ölçeği alt boyut ve toplam puanlarının yetersizliği olan çocuğun cinsiyetine göre karşılaştırılmasına ilişkin mann whitney u testi sonuçları

Alt boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
Okul temelli	Kız	15	2,41	0,75	21,07	316,0	179,0	,812
	Erkek	25	2,38	0,76	20,16	504,0		
Ev temelli	Kız	15	2,96	0,45	19,43	291,5	171,5	,653
	Erkek	25	2,89	0,74	21,14	528,5		
Ev-okul iş birliği temelli	Kız	15	2,96	0,55	18,03	270,5	150,5	,300
	Erkek	25	3,04	0,78	21,98	549,5		
Aile katılımı (toplam)	Kız	15	2,78	0,50	18,90	283,5	163,5	,502
	Erkek	25	2,77	0,71	21,46	536,5		

Tablo 3.5. incelendiğinde, araştırmaya katılan annelerin yetersizliği olan çocuklarının cinsiyetlerine göre okul temelli katılım düzeyinin (U=179,0; p>0,05), ev temelli katılım düzeyinin (U=171,5; p>0,05), ev – okul iş birliği temelli katılım düzeyinin (U=150,5; p>0,05) ve toplam aile katılım düzeyinin (U=163,5; p>0,05) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.

### 3.1.6. Zihinsel yetersizliği olan çocuk annelerinin aile katılımı düzeylerinin zihinsel yetersizliği olan çocuğun yetersizlik düzeyi değişkenine göre dağılımına ilişkin bulgular

Zihinsel yetersizliği olan çocuk annelerinin aile katılım düzeylerinin, zihinsel yetersizliği olan çocuğun yetersizlik düzeyi değişkenlerine göre puanlarındaki sıra ortalamaları ile bu ortalamalar arasındaki farklara ilişkin olarak yapılan Man Whitney U Testi sonuçları Tablo 3.6.'da verilmiştir.

**Tablo 3.6.** Aile katılım ölçeği alt boyut ve toplam puanlarının yetersizliği olan çocuğun yetersizlik düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin mann whitney u testi sonuçları

Alt boyut	Yetersizlik düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
Okul temelli	Orta	28	2,51	0,73	22,04	617,0	125,0	,203
	Ağır	12	2,10	0,73	16,92	203,0		
Ev temelli	Orta	28	3,04	0,56	22,52	630,5	111,5	,093
	Ağır	12	2,63	0,73	15,79	189,5		
Ev-okul iş birliği temelli	Orta	28	3,15	0,64	22,80	638,5	103,5	,056
	Ağır	12	2,69	0,75	15,13	181,5		
Aile katılımı (toplam)	Orta	28	2,91	0,56	22,63	633,5	108,5	,079
	Ağır	12	2,48	0,70	15,54	186,5		

Tablo 3.6. incelendiğinde, araştırmaya katılan annelerin yetersizliği olan çocuklarının yetersizlik düzeyine göre okul temelli katılım düzeyinin (U=125,0; p>0,05), ev temelli katılım düzeyinin (U=111,5; p>0,05), ev – okul iş birliği temelli katılım düzeyinin (U=;103,5; p>0,05) ve toplam aile katılım düzeyinin (U=108,5; p>0,05) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.

### 3.2. Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuk Annelerinin Aile Yaşam Kalitesi Algılarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde, zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip annelerin aile yaşam kalitesi algılarına ilişkin bulgular Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği ile birlikte verilmiştir.



### 3.2.1. Zihinsel yetersizliği olan çocuk annelerinin aile yaşam kalitesi ve alt alanlarına ait algularının düzeylerine ilişkin bulgular

Annelerin aile yaşam kalitesi ve alt alan algı düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 3.7.'de sunulmuştur.

**Tablo 3.7.** Aile yaşam kalitesi ölçeği alt boyut ve toplam puanlarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler

Alt boyut	N	$\bar{X}$	Ss
Aile etkileşimi	40	25,53	5,13
Ebeveynlik	40	22,50	5,82
Duygusal yeterlik	40	12,13	4,06
Finansal / fiziksel / materyal yeterliliği	40	14,85	6,85
Yetersizliğe ilişkin destek	40	12,13	4,06
Aile yaşam kalitesi (toplam)	40	87,30	19,70

Aile yaşam kalitesi ölçeği hem alt boyutlar hem de toplam puanda alt boyut veya tüm ölçek maddelerinin toplam puanı üzerinden değerlendirilmektedir. Aile etkileşimi ve ebeveynlik alt boyutlarında en az 6 en fazla 30 puan alınabilmekte, finansal/ fiziksel/ materyal yeterliliği alt boyutunda en az 5 en fazla 30 puan alınabilmekte, duygusal yeterlik ve yetersizliğe ilişkin destek alt boyutlarında, en az 4 en fazla 20 puan alınabilmekte, toplam ölçekten ise en az 25 en fazla 125 puan alınabilmektedir. Tablo 3.7. incelendiğinde, zihinsel yetersizliği olan çocuk annelerinin aile yaşam kalitesi algısı aritmetik ortalamaları 87,30, standart sapmaları 19,70 şeklinindedir. Aile yaşam kalitesi alt alanları için annelerin aile etkileşimi alt alanı aritmetik ortalamaları 25,53, standart sapmaları 5,13; ebeveynlik alt alanı aritmetik ortalamaları 22,50, standart sapmaları 5,82; duygusal yeterlik alt alanı aritmetik ortalamaları 12,13, standart sapmaları 4,06; fiziksel/ finansal/ materyal yeterlik alt alanı aritmetik ortalamaları 14,85, standart sapmaları 6,85; yetersizliğe ilişkin destek alt alanı aritmetik ortalamaları 12,13, standart sapmaları 4,06 olarak hesaplanmıştır. Bulgular ışığında, araştırmaya katılan annelerin aile etkileşimi ve ebeveynlik alt boyutlarındaki yaşam kalitesinin yüksek olduğu, duygusal yeterlilik, finansal/ fiziksel/ materyal yeterliliği, yetersizliğe ilişkin destek alt boyutlarında ise yaşam kalitesinin orta düzeyde olduğu, toplam aile yaşam kalitesinin ise orta düzeyin üzerinde olduğu görölmektedir.

### 3.2.2. Zihinsel yetersizliği olan çocuk annelerinin aile yaşam kalitesi algılarının annelerin eğitim durumu değişkenine göre dağılımına ilişkin bulgular

Zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip annelerin aile yaşam kalitesi algılarının annelerin eğitim durumu değişkenlerine göre puanlarındaki sıra ortalamaları ile bu ortalamalar arasındaki farklara ilişkin olarak yapılan Kruskal Wallis H Testi sonuçları Tablo 3.8.'de verilmiştir.

**Tablo 3.8.** Aile yaşam kalitesi ölçeği alt boyut ve toplam puanlarının annelerin eğitim durumuna göre karşılaştırılmasına ilişkin kruskal wallis h testi sonuçları

Alt boyut	Eğitim durumu	N	$\bar{X}$	Ss	Sıra ort.	$\chi^2$	p	Gruplar arası fark
Aile etkileşimi	İlkokul	8	27,13	2,70	23,75	3,6	,313	-
	Ortaokul	9	24,89	4,62	14,50			
	Lise	13	24,38	7,04	20,77			
	Üniversite	10	26,30	4,24	22,95			
Ebeveynlik	İlkokul	8	20,63	4,03	13,81	5,6	,130	-
	Ortaokul	9	23,78	6,12	23,94			
	Lise	13	21,00	6,94	18,42			
	Üniversite	10	24,80	4,76	25,45			
Duygusal yeterlik	İlkokul	8	11,00	2,73	17,25	7,7	,053	-
	Ortaokul	9	12,00	4,24	20,06			
	Lise	13	10,54	3,57	16,31			
	Üniversite	10	15,20	4,16	28,95			
Finansal/ fiziksel/ materyal yeterliği	İlkokul	8	9,25	1,91	11,56	22,2	,000	1<3, 1<4, 2<4, 3<4
	Ortaokul	9	10,78	5,02	13,89			
	Lise	13	14,38	5,82	19,92			
	Üniversite	10	23,60	1,65	34,35			
Yetersizliğe ilişkin destek	İlkokul	8	11,00	2,73	17,25	7,7	,053	-
	Ortaokul	9	12,00	4,24	20,06			
	Lise	13	10,54	3,57	16,31			
	Üniversite	10	15,20	4,16	28,95			
Aile yaşam kalitesi (toplam)	İlkokul	8	80,13	11,62	15,13	11,7	,009	1<4, 2<4, 3<4
	Ortaokul	9	83,44	18,26	18,56			
	Lise	13	81,31	20,67	16,88			
	Üniversite	10	104,30	16,68	31,25			

Tablo 3.8. incelendiğinde, araştırmaya katılan annelerin eğitim durumlarına göre aile etkileşimi ( $\chi^2=3,6$ ;  $p>0,05$ ), ebeveynlik ( $\chi^2=5,6$ ;  $p>0,05$ ), duygusal yeterlik ( $\chi^2=7,7$ ;  $p>0,05$ ), yetersizliğe ilişkin destek ( $\chi^2=7,7$ ;  $p>0,05$ ) alt boyutlarındaki aile yaşam kalitesinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı, finansal/ fiziksel/ materyal yeterliliği ( $\chi^2=22,2$ ;  $p<0,05$ ) ve toplam aile yaşam kalitesinin ( $\chi^2=11,7$ ;  $p<0,05$ ) ise annelerin eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Fiziksel/ finansal/ materyal yeterliliğinde, lise mezunu olan annelerin aile yaşam kalitesi algısının ilkökul mezunu olan annelerden anlamlı düzeyde daha yüksek

olduğu ( $p<0,05$ ), ayrıca üniversite mezunu olan annelerin yaşam kalitesi algısının ilkökul, ortaokul, lise mezunu olan annelerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir ( $p<0,05$ ). Toplam aile yaşam kalitesinde, üniversite mezunu olan annelerin yaşam kalitesi algısının ilkökul, ortaokul, lise mezunu olan annelerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir ( $p<0,05$ ).

### 3.2.3. Zihinsel yetersizliği olan çocuk annelerinin aile yaşam kalitesi algılarının annelerin çalışma durumu değişkenine göre dağılımına ilişkin bulgular

Zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip annelerin aile yaşam kalitesi algılarının annelerin çalışma durumu değişkenlerine göre puanlarındaki sıra ortalamaları ile bu ortalamalar arasındaki farklara ilişkin olarak yapılan Kruskal Wallis H Testi sonuçları Tablo 3.9.'da verilmiştir.

**Tablo 3.9.** Aile yaşam kalitesi ölçeği alt boyut ve toplam puanlarının annelerin çalışma durumlarına göre karşılaştırılmasına ilişkin kruskal wallis h testi sonuçları

Alt boyut	Çalışma durumu	N	$\bar{X}$	Ss	Sıra ort.	$\chi^2$	p	Gruplar arası fark
Aile etkileşimi	Ev hanımı	24	26,50	4,02	21,40	0,4	,803	-
	Memur	10	23,50	6,72	18,55			
	Diğer	6	25,00	6,03	20,17			
Ebeveynlik	Ev hanımı	24	23,58	4,48	21,94	0,9	,630	-
	Memur	10	20,80	7,86	18,55			
	Diğer	6	21,00	6,81	18,00			
Duygusal yeterlik	Ev hanımı	24	11,96	3,28	20,21	1,5	,472	-
	Memur	10	13,30	5,83	23,65			
	Diğer	6	10,83	3,60	16,42			
Finansal/ fiziksel/ materyal yeterliği	Ev hanımı	24	11,46	4,64	16,23	16,5	,000	1<2, 2>3
	Memur	10	23,10	2,18	33,35			
	Diğer	6	14,67	8,14	16,17			
Yetersizliğe ilişkin destek	Ev hanımı	24	11,96	3,28	20,21	1,5	,472	-
	Memur	10	13,30	5,83	23,65			
	Diğer	6	10,83	3,60	16,42			
Aile yaşam kalitesi (toplam)	Ev hanımı	24	86,29	14,47	19,48	1,5	,470	-
	Memur	10	92,60	26,93	24,35			
	Diğer	6	82,50	25,91	18,17			

Tablo 3.9. incelendiğinde, araştırmaya katılan annelerin çalışma durumlarına göre aile etkileşimi ( $\chi^2=0,4$ ;  $p>0,05$ ), ebeveynlik ( $\chi^2=0,9$ ;  $p>0,05$ ), duygusal yeterlik ( $\chi^2=1,5$ ;  $p>0,05$ ), yetersizliğe ilişkin destek ( $\chi^2=1,5$ ;  $p>0,05$ ) alt boyutlarındaki aile yaşam kalitesinin ve toplam aile yaşam kalitesinin ( $\chi^2=1,5$ ;  $p>0,05$ ) istatistiksel olarak anlamlı

düzeyde farklılaşmadığı, finansal/ fiziksel/ materyal yeterliliği ( $x^2=16,5$ ;  $p<0,05$ ) alt boyutundaki aile yaşam kalitesinin ise annelerin çalışma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Fiziksel/ finansal/ materyal yeterliliğinde, memur olan annelerin aile yaşam kalitesi algısının ev hanımı ve diğer meslek mensubu olan annelerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir ( $p<0,05$ ).

### 3.2.4. Zihinsel yetersizliği olan çocuk annelerinin aile yaşam kalitesi algılarının ailenin aylık gelir durumu değişkenine göre dağılımına ilişkin bulgular

Zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip annelerin aile yaşam kalitesi algılarının ailelerin aylık gelir durumu değişkenlerine göre puanlarındaki sıra ortalamaları ile bu ortalamalar arasındaki farklara ilişkin olarak yapılan Kruskal Wallis H Testi sonuçları Tablo 3.10.'da verilmiştir.

**Tablo 3.10.** Aile yaşam kalitesi ölçeği alt boyut ve toplam puanlarının hane halkı aylık toplam gelir durumuna göre karşılaştırılmasına ilişkin kruskal wallis h testi sonuçları

Alt boyut	Gelir durumu	N	$\bar{X}$	Ss	Sıra ort.	$x^2$	p	Gruplar arası fark
Aile etkileşimi	2300-2999 TL	20	26,45	3,76	21,45	2,6	,272	-
	3000-3999 TL	8	23,00	7,46	14,75			
	3999+ TL	12	25,67	5,21	22,75			
Ebeveynlik	2300-2999 TL	20	22,50	5,17	19,75	2,7	,253	-
	3000-3999 TL	8	20,00	7,31	16,13			
	3999+ TL	12	24,17	5,69	24,67			
Duygusal yeterlik	2300-2999 TL	20	11,20	3,07	18,15	6,4	,041	1<3, 2<3
	3000-3999 TL	8	10,63	3,89	15,94			
	3999+ TL	12	14,67	4,72	27,46			
Finansal/ fiziksel/ materyal yeterliliği	2300-2999 TL	20	9,35	1,46	11,88	26,4	,000	1<2, 1<3, 2<3
	3000-3999 TL	8	16,00	6,46	22,75			
	3999+ TL	12	23,25	1,71	33,38			
Yetersizliğe ilişkin destek	2300-2999 TL	20	11,20	3,07	18,15	6,4	,041	1<3, 2<3
	3000-3999 TL	8	10,63	3,89	15,94			
	3999+ TL	12	14,67	4,72	27,46			
Aile yaşam kalitesi (toplam)	2300-2999 TL	20	81,90	13,44	16,73	10,4	,006	1<3, 2<3
	3000-3999 TL	8	79,38	22,87	16,31			
	3999+ TL	12	101,58	20,26	29,58			

Tablo 3.10 incelendiğinde, araştırmaya katılan annelerin hane halkı aylık gelir durumlarına göre aile etkileşimi ( $x^2=2,6$ ;  $p>0,05$ ) ve ebeveynlik ( $x^2=2,7$ ;  $p>0,05$ ) alt boyutlarındaki aile yaşam kalitesinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı, duygusal yeterlik ( $x^2=6,4$ ;  $p<0,05$ ), finansal/ fiziksel/ materyal yeterliliği ( $x^2=26,4$ ;  $p<0,05$ ), yetersizliğe ilişkin destek ( $x^2=6,4$ ;  $p<0,05$ ) ve toplam aile yaşam kalitesinin

( $\chi^2=10,4$ ;  $p<0,05$ ) ise hane halkı aylık gelir durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Duygusal yeterlik, yetersizliğe ilişkin destek ve toplam aile yaşam kalitesinde, hane halkı aylık geliri 3999+ TL olan annelerin aile yaşam kalitesi algısının hane halkı aylık geliri 2300-2999 TL ve 3000-3999 TL olan annelerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir ( $p<0,05$ ). Fiziksel/ finansal/ materyal yeterliliğinde, hane halkı aylık geliri 3999+ TL olan annelerin aile yaşam kalitesi algısının hane halkı aylık geliri 2300-2999 TL ve 3000-3999 TL olan annelerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu ( $p<0,05$ ), ayrıca hane halkı aylık geliri 3000-3999 TL olan annelerin aile yaşam kalitesi algısının hane halkı aylık geliri 2300-2999 TL olan annelerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir ( $p<0,05$ ).

### 3.2.5. Zihinsel yetersizliği olan çocuk annelerinin aile yaşam kalitesi algılarının zihinsel yetersizliği olan çocuğun cinsiyeti değişkenine göre dağılımına ilişkin bulgular

Zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip annelerin aile yaşam kalitesi algılarının zihinsel yetersizliği olan çocuğun cinsiyeti değişkenlerine göre puanlarındaki sıra ortalamaları ile bu ortalamalar arasındaki farklara ilişkin olarak yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 3.11.'de verilmiştir.

**Tablo 3.11.** Aile yaşam kalitesi ölçeği alt boyut ve toplam puanlarının yetersizliği olan çocuğun cinsiyetine göre karşılaştırılmasına ilişkin mann whitney u testi sonuçları

Alt boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
Aile etkileşimi	Kız	15	25,53	4,94	20,00	300,0	180,0	,831
	Erkek	25	25,52	5,34	20,80	520,0		
Ebeveynlik	Kız	15	21,53	5,29	17,43	261,5	141,5	,197
	Erkek	25	23,08	6,14	22,34	558,5		
Duygusal yeterlik	Kız	15	11,27	3,84	17,87	268,0	148,0	,265
	Erkek	25	12,64	4,17	22,08	552,0		
Finansal/ fiziksel/ materyal yeterliği	Kız	15	14,53	7,24	18,63	279,5	159,5	,428
	Erkek	25	15,04	6,74	21,62	540,5		
Yetersizliğe ilişkin destek	Kız	15	11,27	3,84	17,87	268,0	148,0	,265
	Erkek	25	12,64	4,17	22,08	552,0		
Aile yaşam kalitesi (toplam)	Kız	15	84,20	18,00	17,87	268,0	148,0	,270
	Erkek	25	89,16	20,79	22,08	552,0		

Tablo 3.11. incelendiğinde, araştırmaya katılan annelerin yetersizliği olan çocuklarının cinsiyetine göre aile etkileşimi ( $U=180,0$ ;  $p>0,05$ ), ebeveynlik ( $U=141,5$ ;

$p>0,05$ ), duygusal yeterlik ( $U=148,0$ ;  $p>0,05$ ), fiziksel/ finansal/ materyal yeterliliği ( $U=159,5$ ;  $p>0,05$ ), yetersizliğe ilişkin destek ( $U=148,0$ ;  $p>0,05$ ) alt boyutlarındaki aile yaşam kalitesinin ve toplam aile yaşam kalitesinin ( $U=148,0$ ;  $p>0,05$ ) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.

### 3.2.6. Zihinsel yetersizliği olan çocuk annelerinin aile yaşam kalitesi algılarının zihinsel yetersizliği olan çocuğun yetersizlik düzeyi değişkenine göre dağılımına ilişkin bulgular

Zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip annelerin aile yaşam kalitesi algılarının zihinsel yetersizliği olan çocuğun yetersizlik düzeyi değişkenlerine göre puanlarındaki sıra ortalamaları ile bu ortalamalar arasındaki farklara ilişkin olarak yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 3.12.'de verilmiştir.

**Tablo 3.12.** Aile yaşam kalitesi ölçeği alt boyut ve toplam puanlarının yetersizliği olan çocuğun yetersizlik düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin mann whitney u testi sonuçları

Alt boyut	Yetersizlik düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
Aile etkileşimi	Orta	28	26,11	4,11	20,02	560,5	154,5	,685
	Ağır	12	24,17	6,99	21,63	259,5		
Ebeveynlik	Orta	28	23,46	4,53	21,46	601,0	141,0	,424
	Ağır	12	20,25	7,85	18,25	219,0		
Duygusal yeterlik	Orta	28	13,07	3,82	23,20	649,5	92,5	,024
	Ağır	12	9,92	3,87	14,21	170,5		
Finansal/ fiziksel/ materyal yeterliliği	Orta	28	15,82	7,33	21,91	613,5	128,5	,238
	Ağır	12	12,58	5,11	17,21	206,5		
Yetersizliğe ilişkin destek	Orta	28	13,07	3,82	23,20	649,5	92,5	,024
	Ağır	12	9,92	3,87	14,21	170,5		
Aile yaşam kalitesi (toplam)	Orta	28	91,64	17,28	22,91	641,5	100,5	,046
	Ağır	12	77,17	22,00	14,88	178,5		

Tablo 3.12. incelendiğinde, araştırmaya katılan annelerin yetersizliği olan çocuklarının yetersizlik düzeyine göre aile etkileşimi ( $U=154,5$ ;  $p>0,05$ ), ebeveynlik ( $U=141,0$ ;  $p>0,05$ ), fiziksel/ finansal/ materyal yeterliliği ( $U=128,5$ ;  $p>0,05$ ) alt boyutlarındaki aile yaşam kalitesinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı, duygusal yeterlik ( $U=92,5$ ;  $p<0,05$ ), yetersizliğe ilişkin destek ( $U=92,5$ ;  $p<0,05$ ) alt boyutlarındaki aile yaşam kalitesinin ve toplam aile yaşam kalitesinin ( $U=100,5$ ;  $p<0,05$ ) ise yetersizliği olan çocukların yetersizlik düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Duygusal yeterlik, yetersizliğe ilişkin destek alt

boyutları ile toplam aile yaşam kalitesinde yetersizliği orta düzeyde olan çocuk sahibi annelerin aile yaşam kalitesinin anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir ( $p<0,05$ ).

### 3.3. Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuk Annelerinin Aile Katılım Düzeyleri ve Aile Yaşam Kalitesi Algıları Arasındaki Korelasyonel Bulgular

Araştırma kapsamında, zihinsel yetersizliği olan çocuk annelerinin aile katılım düzeyleri ve aile yaşam kalitesi algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla iki ölçekten alınan puanlar arasındaki ilişki Spearman Korelasyon Analizi ile hesaplanmıştır. Yapılan korelasyon analizinde zihinsel yetersizliği olan çocuk annelerinin aile katılım düzeyleri ve aile yaşam kalitesi algıları ve alt boyutları arasında bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Zihinsel yetersizliği olan çocuk annelerinin aile katılım düzeyleri ve aile yaşam kalitesi algıları hakkında anne görüşlerine göre elde edilen puanlardaki korelasyonel farklara ilişkin Spearman Korelasyon Analizi sonuçları Tablo 3.13.'de verilmiştir.

**Tablo 3.13.** Aile katılım ölçeği alt boyut ve toplam puanları ile aile yaşam kalitesi ölçeği alt boyut ve toplam puanları arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik spearman korelasyon analizi sonuçları

Alt Boyut	Korelasyon	Okul temelli	Ev temelli	Ev - okul iş birliği temelli	Aile katılımı (toplam)	Aile etkileşimi	Ebeveynlik	Duygusal yeterlik	Finansal fiziksel materyal yeterliliği	Yetersizliğe ilişkin destek	Aile yaşam kalitesi (toplam)
Okul temelli	r = 1										
Ev temelli	es = ,518**	1									
Ev-okul iş birliği temelli	p = ,268		1								
Aile katılımı (toplam)	N = 40			1							
	r = ,651**	,495**									
	es = ,424	,245									
	p = ,000	,001									
	N = 40	40									
	r = ,888**	,671**	,860**		1						
	es = ,789	,450	,740								
	p = ,000	,000	,000								
	N = 40	40	40								

**Tablo 3.13.** (Devam) *Aile katılım ölçeği alt boyut ve toplam puanları ile aile yaşam kalitesi ölçeği alt boyut ve toplam puanları arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik spearman korelasyon analizi sonuçları*

Alt Boyut	Korelasyon	Okul temelli	Ev temelli	Ev - okul iş birliği temelli	Aile katılımı (toplam)	Aile etkileşimi	Ebeveynlik	Duygusal yeterlik	Finansal / fiziksel / materyal yeterliliği	Yetersizliğe ilişkin destek	Aile yaşam kalitesi (toplam)
Aile etkileşimi	r	,436**	,614**	,434**	,524**	1					
	es	,190	,377	,188	,275						
	p	,005	,000	,005	,001						
	N	40	40	40	40						
Ebeveynlik	r	,154	,533**	,396*	,386*	,492**	1				
	es	,024	,284	,157	,149	,242					
	p	,343	,000	,011	,014	,001					
	N	40	40	40	40	40					
Duygusal yeterlik	r	,483**	,502**	,612**	,667**	,503**	,560**	1			
	es	,233	,252	,375	,445	,253	,314				
	p	,002	,001	,000	,000	,001	,000				
	N	40	40	40	40	40	40				
Finansal / fiziksel / materyal yeterliliği	r	,156	,160	,075	,202	-,010	,224	,486**	1		
	es	,024	,026	,006	,041	,000	,050	,236			
	p	,335	,323	,647	,212	,949	,164	,001			
	N	40	40	40	40	40	40	40			
Yetersizliğe ilişkin destek	r	,483**	,502**	,612**	,667**	,503**	,560**	,999**	,486**	1	
	es	,233	,252	,375	,445	,253	,314	,998	,236		
	p	,002	,001	,000	,000	,001	,000	,000	,001		
	N	40	40	40	40	40	40	40	40		
Aile yaşam kalitesi (toplam)	r	,439**	,539**	,543**	,625**	,491**	,703**	,918**	,612**	,918**	1
	es	,193	,291	,295	,391	,241	,494	,843	,375	,843	
	p	,005	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,000	
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	

\*\*p<0,05; r: Korelasyon Katsayısı, es: Effect Size (Etki Büyüklüğü)

Tablo 3.13. incelendiğinde, aile katılım ölçeği alt boyut ve toplam puanları ile aile yaşam kalitesi ölçeği puanları arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Etki büyüklükleri incelendiğinde, aile katılım ölçeği alt boyut ve toplam puanları ile aile yaşam kalitesi ölçeği alt boyutlarının arasındaki ilişkilerdeki etki büyüklüğünün çoğunlukla düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Okul temelli aile katılım düzeyi ile ebeveynlik ( $r=,154$ ;  $p>0,05$ ) ve finansal/ fiziksel/ materyal yeterliliği ( $r=,156$ ;  $p>0,05$ ) yaşam kalitesi arasında anlamlı ilişki bulunmazken, okul temelli aile katılım düzeyi ile aile etkileşimi ( $r=,436$ ;  $p<0,05$ ), duygusal yeterlik ( $r=,483$ ;  $p<0,05$ ), yetersizliğe ilişkin destek ( $r=,483$ ;  $p<0,05$ ) ve toplam aile yaşam kalitesi ( $r=,439$ ;  $p<0,05$ ) arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmaktadır.



Ev temelli aile katılım düzeyi ile finansal/ fiziksel/ materyal yeterliliği ( $r=,160$ ;  $p>0,05$ ) aile yaşam kalitesi arasında anlamlı ilişki bulunmazken, ev temelli aile katılım düzeyi ile aile etkileşimi yaşam kalitesi arasında pozitif ve orta düzeyin üzerinde anlamlı ilişki bulunmakta ( $r=,614$ ;  $p<0,05$ ), ev temelli aile katılımı ile ebeveynlik ( $r=,533$ ;  $p<0,05$ ), duygusal yeterlik ( $r=,502$ ;  $p<0,05$ ), yetersizliğe ilişkin destek ( $r=,502$ ;  $p<0,05$ ) ve toplam aile yaşam kalitesi ( $r=,539$ ;  $p<0,05$ ) düzeyi arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmaktadır.

Ev – okul iş birliği temelli aile katılımı ile finansal/ fiziksel/ materyal yeterliliği ( $r=,075$ ;  $p>0,05$ ) aile yaşam kalitesi arasında anlamlı ilişki bulunmazken, ev – okul iş birliği temelli aile katılımı ile duygusal yeterlik ( $r=,612$ ;  $p<0,05$ ) ve yetersizliğe ilişkin destek ( $r=,612$ ;  $p<0,05$ ) aile yaşam kalitesi arasında pozitif ve orta düzeyin üzerinde anlamlı ilişki bulunmakta, ev – okul iş birliği temelli aile katılımı ile aile etkileşimi ( $r=,434$ ;  $p<0,05$ ) ve toplam aile yaşam kalitesi ( $r=,543$ ;  $p<0,05$ ) arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmakta, ev – okul iş birliği temelli aile katılımı ile ebeveynlik ( $r=,396$ ;  $p<0,05$ ) aile yaşam kalitesi arasında pozitif ve orta düzeyin altında anlamlı ilişki bulunmaktadır

Toplam aile katılımı ile finansal/ fiziksel /materyal yeterliliği ( $r=,202$ ;  $p>0,05$ ) aile yaşam kalitesi arasında anlamlı ilişki bulunmazken, toplam aile katılımı ile duygusal yeterlik ( $r=,667$ ;  $p<0,05$ ) yetersizliğe ilişkin destek ( $r=,667$ ;  $p<0,05$ ) ve toplam aile yaşam kalitesi ( $r=,625$ ;  $p<0,05$ ) arasında pozitif ve orta düzeyin üzerinde anlamlı ilişki bulunmakta, toplam aile katılımı ile aile etkileşimi ( $r=,524$ ;  $p<0,05$ ) aile yaşam kalitesi arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmakta, toplam aile katılımı ile ebeveynlik ( $r=,386$ ;  $p<0,05$ ) aile yaşam kalitesi arasında pozitif ve orta düzeyin altında anlamlı ilişki bulunmaktadır.

## 4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın sonuçları ile alanyazında yer alan diğer araştırmalarla benzerlikleri ve farklılıkları tartışılmış, uygulama ve ileri araştırmalar için önerilere yer verilmiştir.

### 4.1. Sonuç

Bu araştırmada okul öncesi dönemde zihinsel yetersizliği olan çocuk annelerinin aile katılım düzeyleri ile aile yaşam kalitesi algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma kapsamında; Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Ankara ilindeki tüm özel eğitim anaokuluna devam eden 3-6 yaş düzeyindeki zihinsel yetersizliği olan çocuk annelerinin katılımı ile bir uygulama gerçekleştirilmiş, çalışmada örneklem seçimine gidilmemiş, tüm evrene ulaşılarak 40 anne araştırmanın evrenini oluşturmuştur. Ölçek ve form yoluyla toplanan veriler analize tabi tutulmuştur. Analizler sonucunda araştırma sorularına yönelik ulaşılan sonuçlar aşağıda belirtilmiştir:

1. Annelerin çocuklarının eğitim süreçlerine katılım düzeyleri ile ilgili olarak okul temelli katılım düzeyinin orta düzeyde olduğu; ev okul iş birliği, ev temelli ve toplam katılım düzeylerinin orta düzeyin üzerinde olduğu bulunmuştur.
2. Annelerin aile katılım düzeyleri toplam puanları ve ölçeğin alt boyutları arasında annenin çalışma durumu değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır.
3. Annelerin aile katılım düzeyleri toplam puanları ve ölçeğin alt boyutları arasında annenin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır.
4. Annelerin aile katılım düzeyleri toplam puanları ve ölçeğin alt boyutları arasında aylık gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır.
5. Annelerin aile katılım düzeyleri toplam puanları ve ölçeğin alt boyutları arasında çocuğun yetersizlik düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır.
6. Annelerin aile katılım düzeyleri toplam puanları ve ölçeğin alt boyutları arasında çocuğun cinsiyeti değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır.
7. Annelerin aile katılımı ve aile yaşam kalitesi düzeylerinin orta düzeyin üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

8. Annelerin eğitim durumlarına göre aile etkileşimi, ebeveynlik, duygusal yeterlik, yetersizliğe ilişkin destek alt boyutlarındaki aile yaşam kalitesi algıları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermemekte; finansal/ fiziksel/ materyal yeterliği ve toplam aile yaşam kalitesi algıları ise annelerin eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Fiziksel/ finansal/ materyal yeterliğinde, lise mezunu olan annelerin aile yaşam kalitesi algısı ilkokul mezunu olan annelerden anlamlı düzeyde yüksektir. Ayrıca üniversite mezunu olan annelerin yaşam kalitesi algısı ilkokul, ortaokul, lise mezunu olan annelerden anlamlı düzeyde daha yüksektir. Toplam aile yaşam kalitesinde, üniversite mezunu olan annelerin yaşam kalitesi algıları ilkokul, ortaokul, lise mezunu olan annelerden anlamlı düzeyde daha yüksektir.
9. Annelerin çalışma durumlarına göre aile etkileşimi, ebeveynlik, duygusal yeterlik, yetersizliğe ilişkin destek alt boyutlarındaki aile yaşam kalitesi ve toplam aile yaşam kalitesi istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Finansal/ fiziksel/ materyal yeterliliği alt boyutundaki aile yaşam kalitesi ise annelerin çalışma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Finansal/ fiziksel/ materyal yeterliliğinde, memur olan annelerin aile yaşam kalitesi algısı ev hanımı ve diğer meslek mensubu olan annelerden anlamlı düzeyde daha yüksektir.
10. Ailenin aylık gelir durumuna göre aile etkileşimi ve ebeveynlik alt boyutlarındaki aile yaşam kalitesi istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Duygusal yeterlik, finansal/ fiziksel/ materyal yeterliği, yetersizliğe ilişkin destek ve toplam aile yaşam kalitesi ise aile aylık gelir durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Duygusal yeterlik, yetersizliğe ilişkin destek ve toplam aile yaşam kalitesinde, hane halkı aylık geliri 3999+ TL olan annelerin aile yaşam kalitesi algısının hane halkı aylık geliri 2300-2999 TL ve 3000-3999 TL olan annelerden anlamlı düzeyde daha yüksektir. Fiziksel/ finansal/ materyal yeterliliğinde, hane halkı aylık geliri 3999+ TL olan annelerin aile yaşam kalitesi algısının hane halkı aylık geliri 2300-2999 TL ve 3000-3999 TL olan annelerden anlamlı düzeyde daha yüksektir, ayrıca hane halkı aylık geliri 3000-3999 TL olan annelerin aile yaşam kalitesi algısının hane halkı aylık geliri 2300-2999 TL olan annelerden anlamlı düzeyde daha yüksektir.

11. Zihinsel yetersizliği olan çocuğun cinsiyetine göre aile etkileşimi, ebeveynlik, duygusal yeterlik, fiziksel/ finansal/ materyal yeterliği, yetersizliğe ilişkin destek alt boyutlarındaki aile yaşam kalitesi ve toplam aile yaşam kalitesi istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.
12. Zihinsel yetersizliği olan çocuğun yetersizlik düzeyine göre aile etkileşimi, ebeveynlik, fiziksel/ finansal/ materyal yeterliği alt boyutlarındaki aile yaşam kalitesi istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Duygusal yeterlik ve yetersizliğe ilişkin destek alt boyutlarındaki aile yaşam kalitesi ve toplam aile yaşam kalitesi ise çocukların yetersizlik düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Duygusal yeterlik ve yetersizliğe ilişkin destek alt boyutları ile toplam aile yaşam kalitesinde yetersizliği orta düzeyde olan ocuk sahibi annelerin aile yaşam kalitesi anlamlı düzeyde daha yüksektir.
13. Aile katılım düzeyi ile aile yaşam kalitesi algısı arasında “orta düzeyin üzerinde” ve “pozitif” ilişki vardır. Annelerin aile katılım düzeyleri arttığında, aile yaşam kalitesi algıları artmaktadır.
14. Okul temelli aile katılım düzeyi ile ebeveynlik ve finansal/ fiziksel/ materyal yeterliği yaşam kalitesi arasında anlamlı ilişki bulunmazken, okul temelli aile katılım düzeyi ile aile etkileşimi, duygusal yeterlik, yetersizliğe ilişkin destek ve toplam aile yaşam kalitesi arasında “orta düzeyin üzerinde” ve “pozitif” anlamlı ilişki bulunmaktadır.
15. Ev temelli aile katılım düzeyi ile finansal/ fiziksel/ materyal yeterliliği yaşam kalitesi arasında anlamlı ilişki bulunmazken, ev temelli aile katılım düzeyi ile aile etkileşimi yaşam kalitesi arasında “orta düzeyin üzerinde” ve “pozitif” anlamlı ilişki bulunmakta, ev temelli aile katılımı ile ebeveynlik, duygusal yeterlik, yetersizliğe ilişkin destek ve toplam aile yaşam kalitesi arasında “orta düzeyde” ve “pozitif” anlamlı ilişki bulunmaktadır.
16. Ev-okul iş birliği temelli aile katılım düzeyi ile finansal/ fiziksel/ materyal yeterliği aile yaşam kalitesi arasında anlamlı ilişki bulunmazken, ev-okul iş birliği temelli aile katılım düzeyi ile duygusal yeterlik ve yetersizliğe ilişkin destek yaşam kalitesi arasında “orta düzeyin üzerinde” ve “pozitif” anlamlı ilişki bulunmakta, ev – okul iş birliği temelli aile katılımı ile aile etkileşimi ve toplam aile yaşam kalitesi “orta düzeyde” ve “pozitif” anlamlı ilişki

bulunmakta, ev – okul iş birliği temelli aile katılımı ile ebeveynlik yaşam kalitesi arasında “orta düzeyin altında” ve “pozitif” anlamlı ilişki bulunmaktadır.

17. Toplam aile katılımı ile finansal/ fiziksel/ materyal yeterliliği yaşam kalitesi arasında anlamlı ilişki bulunmazken, toplam aile katılımı ile duygusal yeterlik, yetersizliğe ilişkin destek ve toplam aile yaşam kalitesi arasında “orta düzeyin üzerinde” ve “pozitif” anlamlı ilişki bulunmakta, toplam aile katılımı ile aile etkileşimi yaşam kalitesi arasında “orta düzeyde” ve “pozitif” anlamlı ilişki bulunmakta, toplam aile katılımı ile ebeveynlik yaşam kalitesi arasında “orta düzeyin altında” ve “pozitif” anlamlı ilişki bulunmaktadır.

#### **4.2. Tartışma**

Bu bölümde, araştırmanın bulgularının yorumlanmasına ve ilgili literatür doğrultusunda tartışılmasına yer verilmiştir.

Araştırma kapsamında ilk olarak annelerin aile katılımı ve alt alan düzeyleri incelenmiştir. Annelerin AKÖ’ den aldıkları puanlara göre toplam aile katılımı  $\bar{x}=2,78$  aritmetik ortalama ile orta düzeyin üzerinde olduğu görülmüştür. Diğer yandan aile katılımının alt boyutlarından okul temelli katılım puanının  $\bar{x}= 2,39$  ile orta düzeyde olduğu; ev temelli katılım ve ev-okul iş birliği temelli katılımın ise sırasıyla  $\bar{x}=2,92$  ve  $\bar{x}=3,01$  aritmetik ortalama ile orta düzeyin üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Spann, Kohler ve Soenksen (2003) ile Yıldız (2017, 2018) özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin aile katılımlarının orta ve yüksek düzeyde olduğunu bulmuştur. Bu bulgunun aksine alanyazında yapılan çalışmalar özel eğitimde ailelerin katılımlarının istenilen düzeyde olmadığını belirtmektedir (Fish, 2008; Flanagan, 2001; Harry, Allen ve McLaughlin, 1995; Hoover-Dempsey vd., 2002; Newman, 2005; Sucuoğlu, 1996). Araştırma bulgularındaki tutarsızlığın, okul öncesi dönemde zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip anneler ile diğer eğitim kademesinde bulunan çocuğa sahip annelerin aile katılımına farklı anlamlar yüklemesinden kaynaklandığı düşünülebilir. Buna ek olarak zihinsel yetersizliği olan çocuk annelerinin özel eğitim anaokulunda düzenlenen etkinliklere ortalamanın üzerinde katılımı, zaman içerisinde annelerin çocuklarının okul öncesi eğitimini önemsemeleriyle açıklanabilir. Aktaş Arnas (2002) çocukları okul öncesi eğitim kurumlarında bulunan annelerin büyük çoğunluğunun okul öncesi eğitime yönelik algılarının pozitif yönde geliştiğini bulmuştur. Ayrıca, annelerin çocuklarını evde

desteklemesi için öğretmenlerle iş birliği sağlanması amacıyla eğitim ve öğretim programlarıyla ilgili bilgiye daha rahat ulaştıkları sonucuna ulaşmıştır (Aktaş Arnas, 2002). Bu bulgular, annelerin özel eğitim anaokullarındaki eğitime katılımlarında olumlu gelişmelerin bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Aile katılımı üzerine çalışan araştırmacılar, okul öncesi eğitimde aile katılımını çok boyutlu değerlendirebilmek için okul, ev ve ev-okul etkileşimini ayrı bir şekilde değerlendirilmesi gerektiğini önermektedirler. Ebeveynlerin aile katılımı ile ilgili görüşlerini ayrı boyutlarda değerlendirerek ailelerin çocuklarının eğitim yaşantılarıyla ilgili farkındalıklarının geliştirilmesine, öğretmenlerin ise beklenti, ilgi ve bilgileriyle ilgili fikir sahibi olmasına ve bu bağlamda aile katılım stratejilerinin geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Ahmetoğlu vd., 2017). Araştırmada, “okul temeli katılım” puanının orta düzeyde, “ev temelli katılım” ve “ev-okul iş birliği temelli katılım” puanlarının orta düzeyin üzerinde olduğu bulgusu, Yıldız’ın (2017, 2018) bulgularıyla paralellik göstermektedir. Türkiye’de 2006 yılından itibaren okul öncesi, aile katılımlı bir program dahilinde yürütülmektedir (MEB, 2006). Okul öncesi dönemin, aile ile okul arasındaki ilişkiyi güçlendiren bir köprü olarak nitelendirilmesi ebeveynlerin çocuğun öğrenme ya da davranışlarıyla ilgili öğretmenle görüşme, sınıf kurallarını ve okul rutinini takip etme, çocuğun sınıfındaki arkadaşlarıyla ilişkisini gözleme ve sosyal aktivitelere katılım gösterme gibi davranışlarının teşvik edilmesi ev temelli ve ev-okul iş birliği temelli katılımın yüksek düzeyde olmasına katkı sağlamaktadır (Vural Ekinci ve Kocabaş, 2016). Ebeveynlerin okulda düzenlenen etkinliklere katılımlarını engelleyen durumlar arasında ebeveynlerin çalışma saatlerinin yoğunluğu ve katı çalışma koşulları gelmektedir. Alanyazın incelendiğinde, bu bulguları destekler nitelikte birçok araştırma bulunmaktadır. Örneğin, Hornby ve Lafaele (2011) çoğu ebeveynin etkinliklere katılmak için esnek çalışma saatlerine sahip olmadıklarını, bazılarının ise yoğun bir günün sonunda çok yorgun olduklarından dolayı okuldaki sınıf etkinlik planlamalarına katılmadıklarını bulmuştur. Koçak’ın (1991) yaptığı araştırmada ise yönetici ve öğretmenlerin okul-aile iletişimini engelleyen durumlardan birinin “anne ve babaların işlerinin yoğunluğu” olarak belirttikleri bulunmuştur. Alanyazındaki diğer araştırmalarda benzer bulgular elde edilmiştir (Carlisle, Stanley ve Kemple, 2005; England, 2005; Sheldon, 2002). Bu bağlamda, “okul temelli” alt alanında aile katılımının orta düzeyde olmasının nedeni araştırmadaki annelerin %40’ının çalışıyor olması ve %30’unun haftalık çalışma saatinin 40+ olmasından kaynaklanabilir.

Araştırmada annelerin zihinsel yetersizliği olan çocuklarının eğitimine katılımlarını etkileyen değişkenler de araştırılmıştır. Eğitim durumu, çalışma durumu ve gelir durumu gibi anneye ait değişkenlerle, zihinsel yetersizliği olan çocuğa ait cinsiyet ve yetersizlik düzeyi değişkenlerinin annelerin katılım puanları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık yaratmadığı bulunmuştur.

Araştırmada annelerin eğitim durumlarına göre ev temelli katılım düzeyinin, okul temelli katılım düzeyinin ve ev-okul iş birliği temelli katılım düzeyinin ve toplam aile katılım düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur. Alanyazında birbirinden farklı veya destekler düzeyde sonuçların saptandığı görülmektedir. Bazı araştırmalar (Al-Dababneh, 2018; Balli, Demo ve Wedman, 1998; Fantuzzo vd., 2004; Özcan ve Aydoğan, 2014; Piştav Akmeşe ve Kayhan, 2014; Şad ve Gürbüz Türk, 2013; Xu ve Corno, 2003; Yıldız, 2017, 2018) annelerin eğitim durumlarının katılımında etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmanın sonucu, yukarıdaki araştırmaların bulgularıyla paralellik göstermektedir. Bu bulguların aksine alanyazında yapılan bazı araştırmalar, annelerin eğitim durumlarının katılım düzeylerini etkilediğini bulmuştur. Yüksek eğitim düzeyine sahip annelerin katılımlarının, düşük eğitim düzeyinde olan annelere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. (Akbaşlı ve Kavak, 2005; Carlisle, Stanley ve Kemple, 2005; Fantuzzo, Tighe ve Childs, 2000; Kotaman, 2008; Pena, 2000; Salıcı-Ahioğlu, 2006; Sucuoğlu, 1996; Toros, 2011). Çalışmada yalnızca annelerin eğitime katılım düzeyleri ele alınmıştır. Anne ve babalar ile yapılan araştırmalarda eğitim düzeyi düşük olan anne ve babaların, çocuklarının gittiği okullardaki eğitim ve öğretim süreci hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarından dolayı yanlış bir davranış sergilemekten kaçındıklarını ve buna bağlı olarak aile katılımlarının düşük düzeyde olduğu belirtilmektedir (Kay vd., 1994).

Annelerin çalışma durumlarına göre ev temelli katılım düzeyinin, okul temelli katılım düzeyinin, ev-okul iş birliği temelli katılım düzeyinin ve toplam aile katılım düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Elde edilen sonuç, alanyazındaki çalışma bulguları ile karşılaştırılmıştır. Alanyazındaki çalışmalara bakıldığında Doğru (2005) ve Tümkaya (2007) ebeveynlerin çalışma durumu ile çocuklarının eğitimine katılım düzeyleri arasında bir farklılaşma olmadığını, hangi meslekten olursa olsun ebeveynlerin benzer bir katılım düzeyine sahip olduklarını bulmuşlardır. Fantuzzo vd., (2004) tarafından yapılan araştırmada ise ebeveynlerin çalışma durumunun aile katılımında etkisiz olduğu bulunmuştur. Ancak Fantuzzo vd.,

(2013) çalışan annelerin çocuklarının eğitimlerine katılımlarının düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Piştav Akmeşe ve Kayhan (2014) ise çalışmayan annelerin çocuklarının eğitimlerinde aile katılım puanlarının daha yüksek olduğunu bulmuştur. Bu bulguların aksine, Dinç (2017) mesleği memur olan ebeveynlerin en yüksek aile katılımı gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde, Özcan ve Aydoğan (2014) tarafından yapılan araştırmada ise çalışan annelerin aile katılım ortalama puanlarının çalışmayan annelere oranla yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Ailelerin aylık gelir durumlarına göre okul temelli katılım düzeyinin, ev temelli katılım düzeyinin, ev-okul iş birliği temelli katılım düzeyinin ve toplam aile katılım düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde, Piştav Akmeşe ve Kayhan (2014) tarafından aileye ait gelir düzeyinin katılım düzeyini etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Kotaman (2008) ise ebeveynlerin gelir durumunun annelerin çocuklarının eğitimine katılımlarını etkilemediğini bulmuştur. Yıldız (2017, 2018) ebeveynlerin gelirleri ve katılımları arasında bir ilişki olmadığını bulmuştur. Benzer şekilde, yurt dışında yapılan araştırmalarda sosyo-ekonomik düzeyin anne katılımında farklılaşmaya yol açmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Bus, Van Ijzendoorn ve Pellegrini, 1995; Rowe, 1991). Fakat ebeveynlerin sosyo-ekonomik düzeyi ile aile katılımı arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmalarda bulunmaktadır (Hill ve Taylor, 2004; Salıcı-Ahioğlu, 2006; Toros, 2011). Orta ve üst gelir düzeyinde olan aileler, alt sosyo-ekonomik düzeyde olan ailelere göre çocuklarıyla ve okuldaki personellerle daha sık iletişim kurmaktadır. Buna bağlı olarak sosyo-ekonomik düzey ailelerin çocuklarının eğitimine katılımlarını etkilemektedir (Salıcı-Ahioğlu, 2006). Yüksek aylık gelir düzeyine sahip olan annelerin eğitime katılımları, geliri düşük düzeyde olan annelere oranla daha yüksektir (Toros, 2011). Bu araştırmada, aylık gelir düzeyine göre özel eğitim anaokuluna giden zihinsel yetersizliği olan çocuk annelerinin katılım düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Bu durum okul öncesi eğitimi alan özel gereksinimli çocukların ebeveynlerinin aylık gelirlerinin yanı sıra devletten bakım ve eğitim yardımı gibi fırsatlardan yararlanabilmeleri, aylık gelir düzeyinin annelerin çocuklarına eğitim materyali sağlamalarını ve okulda düzenlenen etkinliklere katılma yoğunluklarını olumlu yönde etkilemiş olmasından kaynaklanabilir.

Annelerin yetersizliği olan çocuklarının cinsiyetlerine göre ev, okul, ev-okul iş birliği ve toplam aile katılım düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde



farklılaşmadığı bulunmuştur. Alanyazın incelendiğinde, her iki ebeveynin katılım düzeylerini inceleyen bazı araştırmalarda cinsiyetin katılım üzerinde etkili bir değişken olmadığını (Fantuzzo vd., 2004; Gönen ve Efiltili, 2019; Keith ve Lichtman, 1994; Keith vd., 1998; Özcan ve Aydoğan, 2014; Piştav Akmeşe ve Kayhan, 2014; Rowe, 1991; Sucuoğlu, 1996; Yavuz Konokman ve Yokuş, 2016), bazılarında ise cinsiyetin katılım üzerinde farklılaşmaya yol açtığı ve kız çocuğuna sahip ailelerde anne katılımının daha fazla olduğu, erkek çocuğuna sahip aileler de ise baba katılımının daha fazla olduğu bulunmuştur (Lamb, 1981; Lee, Kushner ve Cho, 2007; Morgan, Lye ve Condran, 1988). Yalnızca annelerin katılım düzeylerinin incelendiği araştırmalarda ise kız çocuğuna sahip annelerin erkek çocuk annelerine oranla daha çok katılım gösterdikleri bulunmuştur (Dwyer ve Coward, 1991; Radin, 1971).

Annelerin zihinsel yetersizliği olan çocuklarının yetersizlik düzeyine göre okul, ev, ev-okul iş birliği ve toplam aile katılım düzeyinin farklılaşmadığı görülmüştür. Elde edilen sonuçlar alanyazın için önemlidir. Çünkü aile eğitimi ve katılımı, çocukların var olan gelişimlerini desteklemede önemli bir etmendir (Sığırtmaç, 2011). Zihinsel yetersizliği olan çocukların yetersizlik düzeyinin anne katılımı üzerindeki etkisi, çocuk ve ebeveynlere verilecek uygun hizmetlerin belirlenmesi ve aile üyelerinin eğitim ortamlarına dahil edilmesi açısından önemlidir. Çocuğun yetersizlik düzeyinin (hafif, orta, ağır) annelerin çocuklarının eğitimine katılım düzeylerini etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir deyişle, çocuğun yetersizlik düzeyi fark etmeksizin anneler, aile katılımı konusunda benzer görüşlere sahiptir. Alanyazın incelendiğinde, çocuğun yetersizlik düzeyinin ebeveyn stresini ve çocukların anne ve babaya olan bağımlılıklarını etkilemediği bulunmuştur (Ergin vd., 2007; Kaçan-Softa, 2012; Küllü, 2008). Bu durumdan yola çıkarak annelerin çocuklarının eğitimine katılım düzeylerinin farklılık göstermemesi, annelerin bakım yükü, ebeveyn stresi ve bağımlılık düzeyinin yetersizlik düzeyinden etkilenmemesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmada, ele alınan bir diğer konu ise annelerin aile yaşam kalitesi algılarıdır. Araştırmada, annelerin BCAYKÖ' den aldıkları puanlara göre toplam aile yaşam kalitesi  $\bar{x}=87,30$  aritmetik ortalama ile orta düzeyin üzerinde olduğu belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde, araştırma bulguları ile ülkemiz ve yurt dışındaki araştırmalar arasındaki aile yaşam kalitesi algısına yönelik farklı araştırma sonuçları bulunmaktadır. Meral (2011) yapmış olduğu araştırmada gelişimsel yetersizliği olan çocuğa sahip annelerin aile yaşam kalitesi algısını orta düzeyin üzerinde bulmuştur. Tunç (2011) tarafından annelerin

yaşam kalitesini etkileyen etmenlerin incelendiği araştırmada ise aile yaşam kalitesi orta düzeyin üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Canarslan ve Ahmetoğlu (2015) ile Karaduman ve Parlar' ın (2020) yaptığı araştırmada ise ebeveynlerin yaşam kalitesi algıları ortalamanın üzerinde olduğu görülmüştür. Diğer ülkelerde yapılan araştırmalarda ise zihinsel olan çocuğa sahip Amerika'da yaşayan göçmen Çinli ailelerin yaşam kalitesi algıları orta düzeyin üzerinde bulunmuştur (Shun-Yao Ho, 2005). Buna ek olarak İspanyol/Katalan ailelerin yaşam kalitesi algılarının ortalamanın üzerinde olduğu görülmüştür (Balcells-Balcells vd., 2011). Bu bulgular, Tayvanlı (Balcells-Balcells vd., 2011; Lin vd., 2009), Boşnak (Svraka, Loga ve Brown, 2011) ve Amerikalı ailelerin (Boehm, 2017; Boehm ve Carter, 2019) aile yaşam kalitesi algısının orta düzeyin üzerinde olduğu araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Bu bulguların aksine, Çinli ailelerin yaşam kalitesinin incelendiği araştırmada, aile yaşam kalitesi algıları orta düzeyin altında bulunmuştur (Zeng vd., 2020). Benzer şekilde, İtalyan ailelerin yaşam kalitesi algılarının incelendiği araştırmada, aile yaşam kalitesi algıları genel olarak orta düzeyin altında görülmüştür (Bertelli vd., 2011).

Aile yaşam kalitesi konusunda çalışan araştırmacılar, genel aile yaşam kalitesi puanının ele alınmasının yanı sıra alt alan ortalamalarının da belirlenmesini önermektedirler (Meral, 2011). Uzmanlar, ölçeklerden elde edilen genel puanlara ek olarak alt boyutlarından elde edilecek sonuçların da araştırmacılara daha kapsamlı bilgi vereceğini düşünmektedirler (Brown, 2006; Poston vd., 2003). Araştırmaya katılan annelerin aile etkileşimi ve ebeveynlik alt boyutlarındaki yaşam kalitesi algılarının yüksek düzeyde olduğu, yetersizliğe ilişkin destek, finansal/ fiziksel/ materyal yeterliği ve duygusal yeterlik alt boyutlarındaki yaşam kalitesi algılarının orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Annelerin “aile etkileşimi” ve “ebeveynlik” alt boyutundaki yaşam kalitesi algılarının yüksek düzeyde olması bulgusu ülkemizde Meral (2011) ve Meral ve Cavkaytar (2015) tarafından yapılan araştırmaların bulgularıyla paralellik göstermektedir. Aile etkileşimi alt boyutundaki yaşam kalitesi algısının yüksek düzeyde olduğu bulgusu Kanada (Brown vd., 2003, 2010; Jokinen, 2008), Slovenya (Çagran, Schmidt ve Brown, 2011), Amerika (Boehm, 2017; Zeng vd., 2020), Malezya (Clark, Brown ve Karrapaya, 2011) ve İspanya örneğinde (Balcells-Balcells vd., 2011) gözlemlendiği belirlenmiştir. Araştırmada “aile etkileşimi” ve “ebeveynlik” alt boyutundaki yaşam kalitesi algılarının yüksek düzeyde görülmesi zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip ailelerin bir bütün olarak dayanışma ve iş birliği içerisinde zorluklara karşı

mücadele etmesi bağlamına oturtulabilir (Bayat, 2005; Patterson, Holm ve Gurney, 2004). Aile içerisinde birlikte yapılan etkinlikler, aile koruyucu etmenlerdir (Özbyay ve Aydoğan, 2013). Bu araştırmada zihinsel yetersizliği olan çocuk annelerinin ailesiyle birlikte vakit geçirmekten hoşlandığı, çocuklarının okul ödev ve etkinliklerine yardımcı olduğu, çocuklarının bağımsızlıklarını desteklediği, aile üyelerinin her konuda düşüncelerini paylaştığı ve birbirlerine karşı sevgi ve ilgi gösterdikleri bulunmuştur. Birlikte yapılan aile aktiviteleri, aile üyelerini birbirine yakınlaştırmakta ve aile içi etkileşimi artırmaktadır. Hutchinson, Afifi ve Krause (2007) tarafından yapılan araştırmada, aile aktivitelerinin aile etkileşimini ve bağlılığını artırdığı, toplumsal başa çıkma, ilişkiyi sürdürme ve gelişmelere uyum sağlamayı desteklediğini belirtmişlerdir.

Annelerin duygusal yetersizlik alt boyutundaki yaşam kalitesi algısının (Hu, Yue ve Jia, 2015; Meral, 2011; Meral ve Cavkaytar, 2015; Xiaoyi, 2016; Zeng vd., 2020), finansal/ fiziksel/ materyal yeterliği alt boyutundaki yaşam kalitesi algısının (Meral, 2011; Meral ve Cavkaytar, 2015; Svraga, Loga ve Brown, 2011) ve yetersizliğe ilişkin destek alt boyutundaki yaşam kalitesi algısının orta düzeyde olduğu bulgusu (Canarşlan ve Ahmetoğlu, 2015; Chou vd., 2007; Meral, 2011; Meral ve Cavkaytar, 2015) alanyazındaki pek çok araştırmayın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Duygusal yeterlik, sosyal desteğe karşılık gelmektedir (Meral ve Cavkaytar, 2015). Aile yaşam kalitesi açasından son derece önemli olan ebeveynlerin sosyal çevresi ve çevresiyle olan ilişkisi, yaşam kalitesinin göstergelerinden biridir (Aydiner Boylu ve Paçacıoğlu, 2016). Bireyin kendini gerçekleştirebileceği, ait olabileceği ve destek alabileceği ailesi, yaşam kalitesinin artmasında önemli bir faktördür (Özmete, 2010). Bireyin komşuları, arkadaşları ve akrabaları da yaşam kalitesini desteklemektedir (Hollar, 2003). Ancak, çoğu aile komşular, arkadaşlar ve akrabalarından duygusal destek almak istemelerine rağmen, birçok konuda fikirlerini ifade edebileceği, tavsiye ve destek alabileceği dış desteklerin olmadığını ifade etmişlerdir (Brown vd., 2003; Werner vd., 2009). Araştırmada, zihinsel yetersizliği olan çocuk annelerinin duygusal yeterlik alt alanının diğer aile yaşam kalitesi alt boyutlarına göre düşük düzeyde görülmesi annelerin sosyal hizmet, bilişsel rehberlik ve bilgi desteği, eğitim, bakım, ulaşım, tedavi ve hobi vb. desteklere yeterince ulaşamamasından kaynaklanabilir.

Araştırmada, annelerin “finansal/ fiziksel/ materyal yeterliği” alt boyut algısı orta düzeyde bulunmuştur. Bu araştırmada zihinsel yetersizliği olan çocuk ailelerinin hane gelirinin yarısının 2300-2999 TL aralığında (n=20-%50), diğer ailelerin 3000-3999 TL

(n=8-%20) ve 3999+ TL (n=12-%30) olduğu görülmektedir. TES-İŞ (2020) Kasım ayı verileri baz alındığında (açlık sınırı 2.516,67 TL; yoksulluk sınırı 8.197,62 TL) ülkemizde özel eğitim anaokuluna giden çocuk ailelerinin %60'ının açlık sınırının üstünde, ailelerden %30'unun ise yoksulluk sınırının üstünde yaşadığı söylenebilir. Ayrıca, araştırmaya katılan annelerin eğitim durumu ve çalışma durumları incelendiğinde, annelerin %32,5' inin (n=13) lise mezunu ve %25' inin (n=10) üniversite mezunu; %25' inin (n=10) memur ve %15' inin (n=6) ise diğer mesleklere mensup olduğu bulunmuştur. Babaların ise %12,5' inin üniversite mezunu ve %12,5' inin lisansüstü mezunu olduğu; %62,5' inin işçi ve %20' sinin ise memur olduğu görülmüştür. Bu bağlamda ailelerin büyük oranda, eğitim ve meslek yüzdelerine göre orta düzeyde sosyo-ekonomik statüde oldukları söylenebilir. Buna göre “fiziksel/ finansal/ materyal yeterlik” alt alanının orta düzeyde olması, ailelerin çoğunluğunun lise ve üniversite mezunu eğitim düzeyine sahip olması ve buna bağlı olarak mesleklerinin çoğunlukla işçi ve memur olmasıyla ilişkili olduğu söylenebilir.

Araştırmada, orta düzeyde bulunan diğer aile yaşam kalitesi alt boyutu ise “yetersizliğe ilişkin destek” tir. Zihinsel yetersizliği olan çocuk ve annesi arasında doğumla başlayan ve ömür boyu süren bir beraberlik vardır (Canarslan ve Ahmetoğlu, 2015). Genellikle ülkemizde özel gereksinimli çocuğun bakımı, özel eğitimi ve onunla ilgili sorumlulukları alma vb. görevleri anneler üstlenmektedir. Annenin, zihinsel yetersizliği olan çocuğun doğumuyla birlikte çocukla ilgili sorumlulukları üstlenmesi ve babadan daha çok çocuğuyla ilgilenmesi annelerin çocuğun yetersizliğine yönelik yalnız ve çaresiz hissetmesine neden olabilmektedir. Alanyazın incelendiğinde, zihinsel yetersizliği olan çocuğun doğumuyla birlikte annelerin sahip oldukları sosyal yaşamdan ve kariyerlerinden vazgeçtikleri görülmüştür (Duygun ve Sezgin, 2003; Ergüner-Tekinalp ve Akkök, 2004). Anneler yoğun ve stresli geçen bu uzun süreçte çocuğunun bakımı, temel ihtiyaçlarının giderilmesi, eğitim ve sağlık vb. konularda genellikle başa çıkamamakta, duygusal ve davranışsal sorunlar yaşamaktadırlar. Bu durum, zihinsel yetersizliği olan çocuğun bakımını güçleştirmektedir. Annenin ona destek sağlayacak eğitim, sağlık, terapi ve sosyal hizmet alanlarında uzman profesyonel bir ekibe ve okuldaki öğretmen, yöneticiler, arkadaşlar, akrabalar ve kendi aile üyelerine sahip olması anneler için yetersizliğe ilişkin güçlü bir destek mekanizmasıdır. Bu destek mekanizmaları annelerin stresini azaltabilir, yaşadıkları zorluklar karşısında daha iyi başa çıkabilmelerine yardımcı olabilir ve kendilerine daha kaliteli zaman ayırma konusunda

destekleyebilir (Canarlan ve Ahmetođlu, 2015). Wikler ve Hanusa (1980) annelere, yetersizliği olan çocuğun bakımı ile ilgili yeterli destek sağlanırsa annelerin çocuklarına ve yaşama karşı olumsuz duygu ve dűřüncelerinin azaldığını bulmuştur. Yapılan pek çok araştırmada yetersizliğe ilişkin desteğe göre annelerin geliştikleri, verimliliklerinin ve topluma katkılarının arttığı gözlenmiştir. Bu araştırmada annelerin “yetersizliğe ilişkin destek” algılarının diğer alt alanlara göre dűřük düzeyde olmasının nedeni, ülkemizin sosyokültürel yapısı bağlamında annelere yetersizliği olan çocuklarıyla ilgili dűřen bakım, eğitim ve sağlık vb. sorumlulukların babalara oranla daha fazla olması (Aysan ve zben, 2007) ve annelere yönelik hizmet ve destek sunan hizmet sağlayıcıların yeterli olmamasından kaynaklandığı dűřnlmektedir.

Çalışmada araştırılan bir diğer soru annelerin eğitim durumunun aile yaşam kalitesi üzerindeki etkisidir. Annelerin finansal/ fiziksel/ materyal yeterliği ve toplam aile yaşam kalitesinin annelerin eğitim durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu farklılaşma bu alt boyutta ve toplam aile yaşam kalitesi algısında niversite mezunu olan annelerin lehine olup aile yaşam kalitesi algılarının ilkokul, ortaokul ve lise mezunu olan annelere oranla yüksek olduğu grlmştir. Zihinsel yetersizliği olan çocuğun doğumuyla birlikte ebeveynlerin hastane, bakım, beslenme ve yeni düzenlemeler vb. konulara daha çok gereksinimi olmakta ve genellikle anne ya da babadan biri çocuğun bakımıyla ilgilenmekte diğeri ise çalışmak durumundadır. Ancak her iki ebeveynin gereksinimlerini karşılayabilecek maaşlı bir içe sahip olması ailelerin maddi yükünü azaltabilir. Aydınar-Boylu (2007) alışmasında ebeveynlerin eğitim düzeyi artıka ailenin gelir düzeyinin de artış gösterdiğini belirtmiştir. Belli bir eğitim seviyesine ulaşmış olan anne daha iyi bir gelire sahip olduğu için daha iyi yaşam standardına ulaşmakta ve yaşam kalitesi artmaktadır. Annelerin eğitim düzeyinin artmasıyla birlikte, çocuklarının gelişimi hakkındaki farkındalıkları ve onlarla olan iletişimleri güçlenmektedir. ocuklarına yönelik olumsuz disiplin yöntemleri azalmakta, ebeveyn olarak hakları ve sağlıklı yaşam konusunda bilinlenmektedirler. Buna bağlı olarak anneler eğitim, sağlık, terapi, sosyal hizmet ve devlet desteği vb. konularda destek alabilecekleri kurum ve kuruluşlarla işbirliği içerisine girerek iyi ilişkiler geliştirmektedirler. Annelerin eğitim durumları ile finansal/ fiziksel/ materyal yeterlik alt alanı ve toplam aile yaşam kalitesi arasındaki anlamlı ilişki bu şekilde yorumlanabilir. Alanyazına bakıldığında bu sonucu destekleyen çalışmalar mevcuttur. İçöz ve Baran (2002) tarafından yapılan araştırmada zihinsel yetersizliği olan ocuk annelerinin eğitim

düzeyleri artıkça yazılı ve görsel kaynaklara daha hızlı bir şekilde ulaştıkları ve bu kaynaklarla daha çok ilgilendikleri bulunmuştur. Eğitim düzeyi yüksek olan annelerin çocukları ile ilgili sorunlara çözüm üretmek için bu kaynaklara karşı beklentilerinin daha fazla olduğu belirtilmiştir. Yeşilyaprak (2003) ise araştırmasında, annelerin eğitim düzeyleri artıkça kendini geliştirme çabasının daha fazla olmasıyla birlikte çocuklarıyla ilgili daha fazla olumlu tutuma sahip olduğunu bulmuştur. Özyurt (2011) ise araştırmasında, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan ve düşük eğitim düzeyine sahip olan annelerin algıladıkları aile yaşam kalitesinin düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yetersizliği olan çocuk annelerinin fiziksel/ finansal/ materyal yeterlik alt alanına karşılık gelen “fiziksel-maddi iyilik” alt alanının annenin eğitim düzeyinin yükselmesiyle artış gösterdiğini bulmuştur. Alpgan (2018) tarafından gelişimsel yetersizliği olan çocukların ebeveynlerinin aile yaşam kalitesinin incelendiği çalışmada, annelerin eğitim durumları ile fiziksel/ finansal/ materyal yeterliği ve toplam aile yaşam kalitesi puanı arasında anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. Üniversite mezunu olan annelerin aile yaşam kalitesi algılarının düşük eğitim düzeyinde olan annelere oranla yüksek olduğu saptanmıştır. Bu araştırmanın bulguları annelerin aile yaşam kalitesi algısı ile ilgili yapılan diğer araştırmaların bulgularıyla paralellik göstermektedir (Ahmet, 2017; Balkanlı, 2008; Bayat, 2005; Giné vd., 2015; Güzeloğlu, 2019; Hsiao, 2018; Kara, 2016; Karaduman ve Parlar, 2020; Özdemir, 2019; Söğüt, 2018; Torlak ve Yavuzçehre, 2008).

Araştırmada, fiziksel/ finansal/ materyal yeterliliği alt boyutundaki aile yaşam kalitesinin zihinsel yetersizliği olan çocuk annelerinin çalışma durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Bu çalışmada, annelerin ev hanımı olması ile memur olması; memur olan anneler ile diğer meslek mensubunda olan anneler arasında anlamlı bir fark görülmüştür. Araştırmada, fiziksel/ finansal/ materyal yeterliği alt boyutunda memur olan annelerin lehine olup memur olan annelerin ev hanımı ve diğer meslek grubunda olan annelere oranla daha yüksek düzeyde aile yaşam kalitesine sahip olduğu görülmüştür. İş yaşamı, bireylerin hayatının önemli bir parçasını oluşturmaktadır (DeCoster, 2004). Bireylerin çalışıp çalışmaması yaşam kalitesi üzerinde çok etkilidir (Kırcı Çevik ve Korkmaz, 2014; Saldamlı, 2008). Çalışma durumu ve yaşam kalitesi arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların çoğunlukla kariyer ve yaşam tatmini arasındaki ilişkiyi ele aldığı bulunmuştur. Bu konuyla ilgili yapılan araştırmalarda ise yaşam tatmini ile kariyer tatmini arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Akgündüz, 2013; Aşan ve Erenler, 2008; Gülmez, 2013; Yiğit, Dilmaç ve

Deniz, 2001). Araştırmalarda, yapılan için bireyin ilgisine yönelik olması (Aşan ve Erenler, 2008), ihtiyaını giderebileceği maař sağlaması (Kılıç ve Keklik, 2012), hizmet yılı ve mevkisindeki artışın (Baştemur, 2006; Yiğit, Dilmaç ve Deniz, 2001) yaşam kalitesini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla bu araştırmada memur olan annelerin diğer meslek mensubu olan annelere oranla yaşam kalitesi algılarının daha yüksek olması, memur olan annelerin kariyer tatminlerinin daha yüksek olmasından kaynaklanabilir. Ülkemizde, devlet memurluğunun düzenli maař, iş güvenliği, sabit çalışma saati, yıllık izin, hafta sonu tatili ve sağlık sigortası gibi avantajlarının olması memur olan annelerin yaşam kalitesi algılarının daha yüksek olmasının nedenleri olarak düşünülmektedir. Alanyazın incelendiğinde bu çalışmayı destekleyen pek çok araştırma bulunmaktadır. Alpgan (2018) yaptığı araştırmada, çalışan annelerin evin ekonomisine katkıda bulunduğu ve çalışan annelerin fiziksel/ finansal/ materyal yeterliği alt alanındaki yaşam kalitesi algılarının çalışmayan annelere göre daha yüksek olduğunu bulmuştur. zdemir (2019) ise yaptığı araştırmada kamu görevlisi annelerin, fiziksel/ finansal/ materyal yeterlik alt alanındaki puanlarının diğer meslek gruplarındaki annelere ve çalışmayan annelere göre daha yüksek olduğunu bulmuştur. Benzer şekilde, Arpacı ve Ersoy (2007) yaptığı araştırmada, çalışan kadınların aile bütçesine katkıda bulunarak, eşinin ekonomik yükünü azaltarak ve aile birliğini güçlendirerek aile yaşam kalitesini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Anne ve babaların aile yaşam kalitesi algısı ile ilgili yapılan yurt dışındaki araştırmalarda ise ebeveynlerin çalışma durumunun aile yaşam kalitesi algısını etkilediği, çalışan ebeveynlerin yaşam kalitesi algılarının çalışmayan ebeveynlerden daha yüksek olduğu bulgusu bu araştırmanın sonucuyla paralellik göstermektedir (Ferrer, Vilaseca ve Guàrdia Olmos, 2017; Giné vd., 2015; Vanderkerken vd., 2019).

Araştırmada çıkan bulgular değerlendirildiğinde, yetersizliğe ilişkin destek, finansal/ fiziksel/ materyal yeterliliği, duygusal yeterlik ve toplam aile yaşam kalitesi algısı ile aile gelir düzeyi arasında anlamlı olarak bir farklılaşma bulunmuştur. Duygusal yeterlik, yetersizliğe ilişkin destek ve toplam aile yaşam kalitesinde, hane halkı aylık geliri 3999+ TL olan annelerin aile yaşam kalitesi algısının hane halkı aylık geliri 2300-2999 TL ve 3000-3999 TL olan annelerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Fiziksel/ finansal/ materyal yeterliliğinde, aylık geliri 3999+ TL olan annelerin aile yaşam kalitesi algısının hane halkı aylık geliri 2300-2999 TL ve 3000-3999 TL olan annelerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu, ayrıca aylık gelirin 3000-3999 TL olan annelerin aile

yaşam kalitesi algısının aylık geliri 2300-2999 TL olan annelerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Bir diğer ifade ile ailenin aylık geliri arttıkça annelerin, yetersizliğe ilişkin destek, finansal/ fiziksel/ materyal yeterliği, duygusal yeterlik ve toplam aile yaşam kalite algısı artmaktadır. Aile yaşam kalitesi alt boyutlarından “Duygusal Yeterlik” içerisinde “aile üyelerinin birbirlerine sosyal ve psikolojik yönden destek olması, kendi ilgi alanlarını takip edebilecek yeterli zamana sahip olmaları ve ailenin dışında çeşitli konularda destek alabilecekleri kişi ya da kurumların varlığı” şeklinde sıralanabilir. Ülkemizin şartları düşünüldüğünde aylık geliri düşük ve zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip olan bir anne maddi sıkıntılar yüzünden sürekli stres altında olacaktır. Kira, mutfak ihtiyaçları, sağlık ve eğitim masrafları, geliri düşük olan bir annenin duygusal anlamda doyumunu olumsuz yönde etkileyecektir. Yapılan pek çok çalışmada, fiziksel gereksinimlerin karşılanmasında önemli bir rol oynayan gelirin; bireylerin fiziksel, duygusal, sosyal ve iş doyumları ile doğrudan ilişkili olduğundan yaşam kalitelerinin belirlenmesinde önemli bir rol oynadığı belirtilmektedir (Aydiner-Boylu, 2007; Hollar, 2003; Koçoğlu ve Akın, 2009; Kowaltowski, vd., 2006; Torlak ve Yavuzçehre, 2008). Düşük gelir düzeyine sahip olan ailelerin sağlıklı bir ortamda yaşamaları, kira masrafı, bazı fırsatlara ulaşmalarının güçlüğü, sosyal güvence eksikliği vb. pek çok sebebin annelerin yaşam doyumlarının azalmasına neden olduğu düşünülmektedir (Jones ve Riseborough, 2002). Ancak, ailenin aylık geliri yüksek olduğunda annenin ve diğer aile üyelerinin ihtiyaçları karşılanmakta, sosyal olanaklardan, boş zaman faaliyetlerinden yararlanma fırsatları artmakta ve bireylerin sosyal statülerini olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir. Yapılan araştırmalarda, boş zaman ve sosyal faaliyetler ile gelir düzeyi arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Düşük gelirin tiyatro, seyahat, sinema, alışveriş gibi parasal ve kültürel etkinliklere yönelik boş zaman ve sosyalliği artıran faaliyetlere katılımlarını engellediği, buna bağlı olarak yaşam kalitesini olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Aydiner-Boylu, 2007; Sabbağ ve Aksoy, 2011). Zihinsel yetersizliği olan çocuk anneleri psikolojik olarak rahatlayabileceği çeşitli boş zaman aktivitelerine yönlendirilse bile düşük gelir düzeyinde olan anneler yüksek gelir düzeyinde olan annelere kıyasla maddi şartların yetersizliğinden dolayı sürekli bu etkinliklere katılım gösteremeyecektir. Bu ve bunun gibi durumlardan dolayı aylık gelir düzeyi yüksek olan annelerin duygusal yeterlik alt alan algısının yüksek olması olağandır.

Diğer alt boyut olan “Finansal/ Fiziksel/ Materyal Yeterliği” alt boyutu içerisinde “aile üyelerinin bir ulaşım aracına sahip olması, sağlık hizmetlerinden yararlanabilecek



parasal olanaklara sahip olması, ailenin mutfak, çocukların okul masrafı, faturaların ödenmesi vb. masrafları karşılayacak ekonomik güce sahip olması, aile üyelerinin kendisini evde, işte, okulda ve komşularında güvende hissetmeleri” şeklinde sıralanabilir.

Kasım ayı verilerine göre, ülkemizde bir ailenin yeterli ve dengeli bir şekilde beslenebilmesi için gerekli olan gıda harcaması 2.516,67 TL; gıda, giyim, eğitim, konut, ulaşım vb. ihtiyaçlar için gerekli olan harcamalar 8.197,62 TL olarak bulunmuştur (TES-İŞ, 2020). Ancak bu araştırmada annelerin hane halkı aylık gelir alt sınırı 2300 TL olarak bulunmuştur. Bu aylık geliri ile açlık sınırının da altında yaşayan annelerin fiziksel/ finansal/ materyal yeterliği alt alanında aile yaşam kalitesi algısının düşük olması olağandır. Açlık sınırının altında aylık gelire sahip olan anneler ve aileleri Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisinde en alt basamakta oldukları için bu alt alanda aile yaşam kalitesi algılarının da düşük olması normaldir.

Diğeri ise “Yetersizliğe İlişkin Destek” alt boyutu içerisinde, “ailenin özel gereksinimli çocuğa yönelik destek sunan hizmet sağlayıcılarla iyi ilişkiler kurması, evde, okulda veya işyerinde yaptığı işlerde başarılı olabilmesi için ona destek olması” şeklinde sıralanabilir. Annelerin özel gereksinimli çocuklarını yaşamın her alanında desteklemeleri ve hizmet sağlayıcılarla iyi ilişkiler geliştirebilmeleri için öncelikle bilinçli olmaları ve daha sonra ekonomik gücünün yeterli düzeyde olması gereklidir. Araştırmada düşük aylık gelire sahip olan ailelerin eğitim durumları incelendiğinde, aylık geliri düşük olan annelerin çoğunun ilkökul ya da ortaokul mezunu olduğu görülmüştür. Anneler, çocuklarının eğitim gereksinimleri ile ilgili yeterince bilinçli ve bilgili olmadığı için çocuğunun gerekli desteği alabileceği kişi, kurum ya da kuruluşlarla iletişime geçmemiş olabilir. Buna bağlı olarak anneler, çocuklarına evde ve okulda hedeflerini gerçekleştirmesi için gerekli desteği sağlayamamış ve çocuğuna destek sunan hizmet sağlayıcılarla iyi ilişkiler geliştirememiş olabilir. Alanyazında, yoksulluğun temel göstergelerinden birinin gelir dağılımı olduğu belirtilmektedir. Yoksulluğun özellikle anne ve çocuk üzerinde olumsuz etkiye neden olduğu, sosyo-psikolojik uyumsuzluk, eğitici davranamama, umutsuzluk, içe kapanma ve özsaygı yitimi vb. psikososyal sorunlara neden olduğu görülmektedir (Taşdemir, 2014). Yoksul annelerin stres faktörlerine maruz kaldıkları, iş imkanlarının azaldığı, düşük eğitim düzeyinde oldukları, toplumsal sorunlarla başa çıkmada bocaladığı ve çevre desteğinin azaldığı görülmüştür (Türkiye Psikiyatri Derneği, 2010). Yoksulluğun ve anne olmanın yaşam kalitesi üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalar, bu iki faktörün yaşam kalitesini önemli ölçüde

etkilediğini göstermektedir. Çalışmalar genel olarak anne olmak, düşük gelir düzeyine ve düşük eğitim düzeyine sahip olmak, yetersiz sosyal destek ve boş zaman faaliyetlerinin az olması ya da hiç olmaması gibi faktörlerin yaşam kalitesi algısını büyük oranda düşürdüğünü ortaya koymuştur (Aydiner-Boylu, 2007). Dolayısıyla bu araştırmada aylık hane gelir düzeyi yüksek olan annelerin yetersizliğe ilişkin destek alt alanları, finansal/ fiziksel/ materyal yeterliği, duygusal yeterlik ve toplam aile yaşam kalitesi algılarının aylık hane gelir düzeyi düşük olan annelerden daha yüksek olmasının nedeni bu şekilde açıklanabilir. Alanyazına bakıldığında, Özyurt (2011) aylık hane geliri düşük olan annelerin aile yaşam kalitesi algısının aylık geliri yüksek olan annelerin aile yaşam kalitesi algısından düşük olduğunu bulmuştur. Annelerin maddi durumlarındaki yetersizliklerinin stres, umutsuzluk, kaygı, karamsarlık ve depresyon düzeylerinin artmasına neden olarak aile yaşam kalitesi algılarının da düşük olmasına yol açtığı düşünülmektedir. Wang vd., (2004) yaptığı araştırmada, yüksek aylık hane geliri olan annelerin aile yaşam kalitesi algılarının düşük aylık hane geliri olan annelerin aile yaşam kalitesi algılarına göre daha yüksek olduğunu bulunmuştur. Buna neden olarak yüksek aylık hane gelirine sahip olan annelerin, çocuğunun engeli ile ilgili ortaya çıkabilecek konularda baş etme ve yönetme becerileriyle ilgili daha fazla kaynağa erişilebilecek duruma sahip olmasıyla ilgili olduğu düşünülmektedir. Araştırmalarda yüksek aylık hane gelirine sahip olan ailelerin aile yaşam kalitelerinin de yüksek olduğu görülmüştür (Alshamri, 2016; Bayat, 2005; Canarslan ve Ahmetoğlu, 2015; Cantrell, 2007; Coşkun, 2005; Davis ve Gavidia-Payne, 2009; Deveci Şirin, 2014; Giné vd., 2015; Güzeloğlu, 2019; Hsiao, 2018; Hu, Wang ve Fei, 2012; Mas vd., 2016; Meral ve Cavkaytar, 2015; Özdemir, 2019; Schlebusch, Dada ve Samuels, 2017). Bu sonuçlar, araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Bu araştırma sonuçlarının aksine, Meral (2011) ve Shun-YaoHo (2005) aylık gelirin aile yaşam kalitesini yordamadığı sonucuna ulaşmışlardır. Çam ve Özkan (2009) ve Söğüt (2018) ise annelerin aile yaşam kalitesi algısı ile aylık gelirleri arasında anlamlı bir ilişki bulamamışlardır.

Çocukların cinsiyetine göre annelerin aile etkileşimi, ebeveynlik, duygusal yeterlik, fiziksel/ finansal/ materyal yeterliği, yetersizliğe ilişkin destek alt boyutlarındaki aile yaşam kalitesinin ve toplam aile yaşam kalitesinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Diğer bir deyişle, zihinsel yetersizliği olan çocuğun kız ya da erkek olması annelerin aile yaşam kalitesi algısında bir farklılığa neden olmamıştır. Kız çocuğu olan anneler ile erkek çocuğu olan annelerin aile yaşam kalitesi algıları

birbirine yakın bulunmuştur. Alanyazında Meral ve Cavkaytar (2015) çocuğun cinsiyetinin annelerin yaşam kalitesi algıları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığını bulmuştur. Benzer şekilde, Söğüt (2018) ve Şengün (2018) yaptıkları araştırmalarda, özel gereksinimli çocuk annelerinin aile yaşam kalitesi algısının çocuğun cinsiyetine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlar, araştırmanın sonucu ile paralellik göstermektedir. Bu çalışmaların aksine, Balkanlı (2008) sırasıyla duygusal yeterlik ve yetersizliğe ilişkin destek alt alanlarına karşılık gelen sosyal ve çevresel yaşam kalitesi puan ortalamalarında, erkek çocuğu olan annelerin kız çocuğu olan annelere göre daha yüksek yaşam kalitesi ortalamasına sahip olduklarını bulmuştur. Akandere, Acar ve Baştuğ (2009) ise zihinsel yetersizliği olan çocuk annelerinin, çocukların cinsiyet değişkeni ile yaşam doyumları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Annelerin duygusal yeterlik, yetersizliğe ilişkin destek alt boyutlarındaki aile yaşam kalitesinin ve toplam aile yaşam kalitesinin zihinsel yetersizliği olan çocuklarının yetersizlik düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Duygusal yeterlik ve yetersizliğe ilişkin destek alt boyutları ile toplam aile yaşam kalitesinde yetersizliği orta düzeyde olan çocuk sahibi annelerin aile yaşam kalitesinin, yetersizliği ağır düzeyde olan çocuk sahibi annelerin aile yaşam kalitesinden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Akarsu (2004) yaptığı araştırmada, zihinsel yetersizliği olan çocuğun yetersizlik düzeyinin annelerin yaşam doyumunu dolaylı olarak etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Wang vd., (2004) ise yaptığı araştırmada, zihinsel yetersizliği olan çocukların yetersizlik düzeylerinin aile yaşam kalitesi algısını etkilediğini bulmuştur. Orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocuk annelerinin aile yaşam kalitesi algılarının, ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocuk annelerinin aile yaşam kalitesi algılarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgular, diğer araştırma bulgularıyla da uyumludur (Felce ve Perry, 1996; Hu, Wang ve Fei, 2012; Schalock vd., 2005). Bu araştırmalardan farklı olarak Davis ve Gavidia-Payne (2009) çocuğun yetersizlik düzeyi ile aile yaşam kalitesi algıları arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Toprak (2018) ise zihinsel yetersizliği olan çocuk ailelerinin aile yaşam kalitesi algılarının çocukların yetersizlik düzeyine göre farklılaşmadığını bulmuştur. Çocuğun yetersizlik düzeyinin hafif, orta ve ağır olmasının aile yaşam kalitesi algılarını etkilemediği sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın son sorusu, zihinsel yetersizliği olan çocuk annelerinin aile katılım düzeyleri ile aile yaşam kalitesi algıları arasında bir ilişki olup olmadığıdır. Analiz bulguları, zihinsel yetersizliği olan çocuk annelerinin aile katılım düzeyleri ile aile yaşam kalitesi algıları arasında pozitif yönlü ve orta düzeyin üzerinde anlamlı ilişki olduğu şeklindedir. Zihinsel yetersizliği olan çocuk annelerinin aile katılım düzeyleri ile aile yaşam kalitesi algıları arasında doğru orantı vardır denilebilir. Diğer bir deyişle, annelerin çocuklarının eğitimlerine katılımları arttıkça aile yaşam kalitesi algıları da artmaktadır. Tersinden ifade edilirse çocuklarının eğitimine katılımları düşük düzeyde olan annelerin aile yaşam kalitesi algıları da düşüktür. Özel gereksinimli bir çocuğa sahip olma durumu aile üyelerinin yaşamını etkilemekte, anne ve babaların yaşamlarında birtakım değişikliklere neden olmaktadır. Özel gereksinimli çocuğa sahip anne ve babalar, çocuklarının yetersizliklerinden dolayı ekstra sorumluluklar yüklenmektedir. Çocuğunun yetersizliği ile sosyal yaşama uyum sağlamaya çalışan anne ve babalarda, çocuğunun yetersizlik düzeyi, cinsiyeti, davranış problemleri ve yetersizlik durumunu kabul etme sürecine bağlı olarak sürekli stres ve kaygı hali ortaya çıkmaktadır. Yetersizliği olan çocuğa ait bu özelliklerin yanı sıra ailenin sosyal ve kültürel özellikleri de aile katılımını etkilemektedir (Aral ve Gürsoy, 2007; Batu ve Kırcaali-İftar, 2005). Ebeveynlerin hem kendilerinin hem de yetersizliği olan çocuklarının yaşadıkları tüm olumsuzluklara karşı başa çıkmalarını ve sürece daha hazırlıklı olmalarını sağlayan okul öncesi dönemdeki aile katılımı etkinliklerine anne ve babalar tarafından yüksek düzeyde katılım gösterilmesi ebeveynlerin aile ortamının güçlendirilmesine katkı sağladığı düşünülmektedir (Kargın, Akçamete ve Baydık, 2001).

Araştırmada, okul temelli aile katılım düzeyi ile aile etkileşimi, duygusal yeterlik, yetersizliğe ilişkin destek ve toplam aile yaşam kalitesi algısı arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Özel gereksinimli çocuğa sahip aileler çocuklarının gelişim dönemlerinde gösterdikleri farklılıkları anladıklarında çocuklarıyla ilgili “şimdi ne yapmalıyım, ne zaman ve nerede yapmalıyım, bundan sonra ne olacak, çevremdekilerin tepkileri ne olacak ?” gibi sorularla baş etmek zorundadırlar (Fiedler, Simpson ve Clark, 2007). Özel eğitim anaokullarında, ebeveynlerin bu sürecin üstesinden gelebilmesine yardımcı olacak duygusal destek, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri, sosyal destek hizmetleri vb. olanaklar sağlanmaktadır. Özel eğitim anaokullarındaki eğitimciler ve diğer yöneticilerin desteğiyle annelerin başa çıkma ve problem çözme becerileri gelişmekte, kendilerine güven duygusu güçlenmekte,

kendilerini daha iyi hissetme gibi duygusal ve yetersizliğe ilişkin destek almaktadırlar. Bu bağlamda, annelerin okulda düzenlenen etkinliklere katılımı artıkça duygusal yeterlik ve yetersizliğe ilişkin destek alt alanlarındaki yaşam kalitesi algıları da artmaktadır. Shiffman (2011) yaptığı araştırmada, okulda düzenlenen yetişkin eğitimi programına katılım gösteren ebeveynlerin bu süreçte kurs temelli sosyal ağları, okul kaynak ve bilgilerini kullandıklarını, çocuklarının eğitimlerini desteklediklerini ve katılımlarını artırdıklarını, bu sayede ebeveynlerin öz yeterliklerini ve kendilerine güven duygularını da geliştirdiklerini bulmuştur.

Ev temelli aile katılım düzeyi ile aile etkileşimi yaşam kalitesi algısı arasında pozitif ve orta düzeyin üzerinde, ebeveynlik, duygusal yeterlik, yetersizliğe ilişkin destek ve toplam aile yaşam kalitesi algısı arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynler çocuklarının akademik becerilerini evde destekleme, sorunlarla başa çıkmada rehber olma, problem davranışları azaltma gibi sorumlulukları üstlenmek durumundadırlar (Cavkaytar, 2010). Ev temelli aile katılım etkinlikleri, ailelerin çocuklarına sorumluluk ve iyi bir sosyal iletişim becerisi kazandırması konusunda yardımcı olmaktadır. Bu bağlamda ev temelli aile katılımı, tüm aile üyeleri için olumlu etkileşimi sağlayarak aile etkileşimi alt boyutuna, ebeveynlerin çocuklarına günlük yaşam becerilerini kazandırarak ebeveynlik alt boyutuna, aile üyelerinin birbirlerine sosyal ve psikolojik destek sunmasıyla duygusal yeterlik alt boyutuna ve yetersizliği olan bireyin evde hedeflerini gerçekleştirmesini sağlayan aile üyeleriyle yetersizliğe ilişkin destek alt alanına katkı sağladığı düşünülebilir.

Ev-okul iş birliği temelli aile katılım düzeyi ile duygusal yeterlik ve yetersizliğe ilişkin destek yaşam kalitesi algısı arasında pozitif ve orta düzeyin üzerinde, aile etkileşimi ve toplam aile yaşam kalitesi algısı arasında pozitif ve orta düzeyde, ebeveynlik yaşam kalitesi algısı arasında pozitif ve orta düzeyin altında anlamlı ilişki bulunmuştur. Özel eğitim anaokullarında okul aile iş birliğini geliştiren etkinlikler (grup toplantıları, bireysel görüşmeler, bülten ve sınıf gazetesi, iletişim defterleri, ev ziyaretleri, telefon görüşmeleri, konferans, seminer, eğitim programları vb.) anneleri çocuklarının eğitimleri konusunda bilinçlendirerek ve çocuklarının okulda yaptıkları etkinlikleri evde devam etmelerini destekleyerek ebeveynlik, annelerin çeşitli konularda gereksinimlerini giderebileceği kurum ve kuruluşlarla iletişime geçmelerine yardımcı olarak yetersizliğe ilişkin destek ve duygusal yeterlik, aile içi sorunların çözümü için aile üyeleriyle olan yakın ve samimi ilişkilerini destekleyerek aile etkileşimi alt alanlarında annelere yardımcı

olmaktadır. Bu bağlamda, annelerin ev-okul iş birliğine katılımları artıkça yetersizliğe ilişkin destek, duygusal yeterlik, ebeveynlik ve aile etkileşimi alt alanlarındaki yaşam kalitesi algıları artmaktadır. Adams vd., (2010) araştırmasında okul çaplı ev notu programının hem öğrencilerin hem de ailelerin sosyal becerilerini geliştirdiği, ailelerin çocuklarıyla kaliteli vakit geçirdiklerini ve ailelerin ev-okul arasında etkili bir iletişim kurduklarını belirtmiştir.

Annelerin aile katılımı toplamıyla duygusal yeterlik ve yetersizliğe ilişkin destek arasında pozitif yönlü orta düzeyin üzerinde, aile etkileşimi alt boyutuyla pozitif yönlü orta düzeyde, ebeveynlik alt boyutuyla pozitif yönlü orta düzeyin altında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Duygusal yeterlik ve yetersizliğe ilişkin destek alt alanları sosyal destek kavramına karşılık gelmektedir. Bu alt alanlar, okulların aile merkezli psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetleri ile annelerin kendi duygu ve problemleri ile ilgili konularda başa çıkmasını sağlayarak anneleri desteklemektedir. Okullarda düzenlenen etkinliklere katılım gösteren anne, sosyal izolasyondan kurtulmakta ve çeşitli konularda düşüncelerini paylaşabileceği, danışabileceği, destek alabileceği uzmanlar ve ailelerle tanışmaktadır. Dolayısıyla okul anneler için duygusal ve sosyal anlamda destek sağlayıcı olarak düşünülebilir. Sivrikaya ve Çiftçi (2013) annelerin aile stresi ile sosyal, bilgi, bakım ve duygusal desteği arasında negatif yönde doğrusal bir ilişki olduğunu bulmuştur. Bu bulgu sosyal desteğin annelerin yaşadığı stresi azalttığı ve önlediğiyle ilgili alanyazın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Capozzi, 2000; Chang ve McConkey, 2008; Elçi, 2004; Feldman vd., 2002; Gallagher vd., 2008; Guralnick vd., 2008; Hill ve Rose, 2009; Kaner, 2004; Macias vd., 2007; Özkan, 2002; Plant ve Sanders, 2007; Singer, Ethridge ve Aldana, 2007; Tehee, Honan ve Hevey 2009; Wulffaert vd., 2009; Yıldırım ve Conk, 2005).

Aile katılımının temel anlayışı, aile yaşamını güçlendirerek özel gereksinimli çocuğun gelişimine katkıda bulunmaktır (Gürşimşek, 2002). Aile üyelerinin kendi içinde ve çevresindeki bireylerle gerçekleştirdiği aile etkileşimini güçlendirmeyi, çocukların okulda öğrendiklerini pekiştirmeyi ve ebeveynleri eğitim ve öğretim hakkında bilgilendirmeyi amaçlamaktadır. Okul öncesi eğitimde aile katılımıyla ilgili yapılan çalışmalar, aile katılımının ailenin iç dinamiklerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Arslan ve Nural, 2004; Bronfenbrenner, 1993; Gürşimşek, 2003; Gürşimşek vd., 2002; Gürşimşek, Kefi ve Girgin, 2005; Kapusuzoğlu, 2004; Sevinç ve Evirgen, 2003; Unutkan, 1998). Sevinç ve Evirgen (2003) okul öncesi eğitim

merkezlerinde verilen okul temelli anne eğitimi programının anneler üzerindeki etkilerini ele alan araştırmasında, anne eğitim programına katılan annelerin çocuklarıyla ilişkilerinde olumlu tutum geliştirme, çocuklarıyla daha fazla etkileşime girme, çocuklarını dinleme, çocuklarıyla daha fazla konuşma, çocuklarına öykü okuma, olumsuz disiplin yöntemlerinden kaçınma ve kendileriyle ilgili pozitif düşündüklerini bulmuştur.

Aile yaşam kalitesinin alt boyutu olan ebeveynlik aynı zamanda Epstein (1987) tarafından aile katılımının bir alt türü olarak kabul edilmiştir. Okullar çocuk yetiştirme stilleri, çocuğun gelişiminin farkında olma ve ev ortamını uygun öğrenme ortamı haline getirme konusunda ebeveynlere rehber olmaktadırlar (Sönmez Kartal, 2019). Dolayısıyla anne yetersizliği olan çocuğunun eğitimine katılım gösterdikçe çocuğunun kendi ayakları üzerinde durmayı öğrenmelerine yardımcı olma, okul ödevlerine ve etkinliklerine rehber olma, çevresindeki diğer bireylerle nasıl geçineceklerini öğretme, çeşitli alternatifler karşısında yol gösterme vb. konulardaki annelerin yetkinlikleri de artmaktadır. Arslan ve Nural (2004) okul öncesi eğitim kurumuna giden çocuğa sahip aileleri konu aldığı araştırmasında, üç ay boyunca ailelere uyguladığı okul-aile iş birliği aktiviteleri sonucunda ailelerin çocuklarının eğitimiyle ilgili bilgi sahibi olması, çocuklarının eksik yönlerini tanınması, onların düzeylerine uygun etkinlikleri sunması, çocuklarına sorumluluk duygusunu kazandırması, okul etkinliklerinde onlara yardımcı olma konularında ailelerin okul-aile iş birliği aktivitelerinden yararlandığı sonucuna ulaşmıştır.

### **4.3 Öneriler**

Araştırmada uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur. Öneriler izleyen başlıklarda açıklanmıştır.

#### **4.3.1. Uygulamalara yönelik öneriler**

- Özel eğitimciler ya da rehber öğretmenler ailelerin okulla ilgili haber, gelişme ve duyuruları daha sağlıklı bir şekilde takip edebilmeleri için bültenler, aile panoları ve WhatsApp aracılığıyla bilgilendirici mesajlar yoluyla okul ve çocukları hakkında aileleri bilgilendirmelidirler. Öğretmenler AKÖ' yü kullanarak aile katılımının az olduğu ya da yetersiz olduğu alt boyutlardaki katılımlarda motive edici, destekleyici ve aileleri bilgilendirici etkinlikler düzenleyebilirler.

- Araştırmada, annelerin toplam aile yaşam kalitesi algıları orta düzeyin üzerinde bulunmasına rağmen, alanyazında pek çok araştırmada düşük düzeyde aile yaşam kalitesi algısına sahip olan anne ve babaların olduğu görülmektedir. Dolayısıyla ebeveynlerin aile yaşam kalitesi algılarını iyileştirmek için okullarda öncelikle aile gereksinimlerinin belirlenmesi, aile işlevlerinin, aile içi dinamiklerinin, karşılaştığı zorlukların ve bunların etkileşimlerinin birlikte incelenmesi, müdahale ve eğitim hizmetlerinin bunları dikkate alarak planlanması önerilmektedir.
- Araştırmanın en önemli bulgularından biri, zihinsel yetersizliği olan çocuk annelerinin “duygusal yeterlik” ve “yetersizliğe ilişkin destek” aile yaşam kalitesi alt boyutlarının diğer yaşam kalitesi alt boyutlarına göre daha düşük düzeyde değerlendirilmesidir. Hem Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı okullarda hem de özel özel eğitim rehabilitasyon merkezlerinde aile danışmanlığı birimi oluşturulmalıdır. Bu birimlerde, anne ve babaların çocuklarına ve kendilerine yönelik gereksinimleri belirlenerek onları karşılamaya yönelik duygusal destek ve rehberlik alanında hizmetler verilmelidir. Ayrıca “yetersizliğe ilişkin destek” aile yaşam kalitesi alt boyutunun iyileştirilmesi için normalden farklı gelişim gösteren zihinsel yetersizliği olan çocuklara yönelik bilgilendirici ve duyarlılığa teşvik eden eğitim anlayışının kitle iletişim araçlarıyla tanıtılması sağlanabilir. Böylece farklılığı olan bireyin toplum tarafından kabul edilmesi, ailelerin “yetersizliğe ilişkin destek” alanında düşüncelerini pozitif bir şekilde etkileyebilir.
- Araştırmada, çalışan annelerin aile yaşam kalitesi algılarının, ev hanımı olan annelerin aile yaşam kalitesi algılarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulgusu annelerin çalışma durumlarının teşvik edilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Özel gereksinimli çocuğa sahip anneler, yetersizliğin neden olduğu ekstra sorumluluktan dolayı çalışma hayatına girmede çekimser davranmaktadırlar. Ancak, annelere çocuğun bakımıyla ilgili bakıcı desteği imkanlarının artırılması, annelerin bakım sorumluluğunu hafifleterek çalışma ortamına girmesi konusunda teşvik edebilir ve rahatlamalarını sağlayabilir.
- Araştırmada, aylık gelir düzeyi yüksek olan annelerin aile yaşam kalitesi algıları, aylık gelir düzeyi düşük olan annelerin aile yaşam kalitesi algılarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Bu bağlamda, özel



gereksinimli çocuk sahibi ailelerin ekonomik koşullarının iyileştirilmesi önem arz etmektedir. Bu nedenle, özel gereksinimli çocuk ailelerinde en az bir ebeveyne iş imkanının sağlanması ve bu ailelerin istihdam politikalarında pozitif ayrımcılığa sahip olmaları sağlanabilir. Bunun yanı sıra özel gereksinimli çocuk ailelerine eğitim ve bakım masrafları doğrultusunda verilen devlet yardımı sunulmasındaki aksaklıklar önlenmeli, bu kaynaklardan yararlanma konusunda aileler bilgilendirilmelidir.

- Aile katılımı düzeyi ile aile yaşam kalitesi algısı arasında pozitif ve orta düzeyin üzerinde anlamlı ilişki olduğu bulgusu, başta özel eğitim anaokulları olmak üzere diğer okullarda aile merkezli hizmetlerin geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Öğretmenler, yöneticiler ve diğer okul personelleri ailelere her alanda destek vermeye çalışırken onların sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyi ile yaşantılarına bakmaksızın ailelerle iş birliği içerisinde olmalıdırlar. Ailedeki diğer üyelerle de iletişim içerisinde olarak onların yaşam kalitelerini artıracak, zorluklarla başa çıkmada onları destekleyecek etkinlikler ve konuşmalar yapabilirler.

#### **4.3.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler**

- Araştırmada zihinsel yetersizliği olan çocuk annelerinin çalışma durumu, eğitim durumu, ailenin aylık hane geliri, çocuğun cinsiyeti ve yetersizlik düzeyi değişkenleri incelenmiştir. Annelerin çocuklarının eğitimine katılımları ve aile yaşam kalitesi algıları farklı değişkenler (haftalık çalışma saati, medeni durum, sahip olduğu çocuk sayısı, yaşadığı yer; yetersizliği olan çocuğun yaşı, yetersizlik türü, ek yetersizlik durumu) ile ele alınabilir.
- Araştırmaya yalnızca anneler dahil olmuştur. İleriki çalışmalarda babaların katılım düzeyleri ve aile yaşam kalitesi algıları araştırılabilir. Babaların aile katılım düzeylerinin ve aile yaşam kalitesi algılarının belirlenmesi, aile eğitim programlarının ebeveyn özelliklerine göre yapılandırılması ve anne-babaların aile katılım düzeyleri ve aile yaşam kalitesi algıları arasındaki farklılıkların ve bu farklılıkların olası nedenlerinin neler olduğunun belirlenmesine katkı sağlayabilir.

- Zihinsel yetersizliği olan çocuk ailelerinin aile katılım düzeyleri ve aile yaşam kalitesi algılarını daha detaylı incelemek için nitel araştırma yöntemi kullanılabilir. Nicel ve nicel araştırma verileri karşılaştırılabilir.
- Araştırma, Ankara ilindeki özel eğitim anaokullarında yapılmış olup gelecekteki araştırmalar farklı şehirlerde ve farklı okullarda yapılarak bölgesel farklılıklar ortaya konulabilir.

## KAYNAKÇA

- Adams, M. B., Womack, S. A., Shatzer, R. H. and Caldarella, P. (2010). Parent involvement in school-wide social skills instruction: Practice and perceptions of a home note program. *Education*, 13 (3), 513-528.
- Afolabi, O. E., Mukhopadhyay, S. and Nenty, J. H. (2015). Socio-demographic variables as a predictor of parents' efficacy for involvement in inclusive education: Experience from Nigeria. *Turkish Journal of Teacher Education*, 4 (1), 50–65.
- Ahmadizadeh, Z., Kamran, F., Kasbi, F., Nourouzi, R. and Mokhlesin, M. (2008). Quality of life and its related factors in Iranian mothers with a mentally retarded child. *Koomesh*, 20 (4), 719-724.
- Ahmet, S. (2017). Batı Trakya'da engelli çocuğa sahip azınlık ailelerinin yaşam kalitesinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 (1), 461–474.
- Ahmetoğlu, E., Acar, İ. H., Sezer, T. ve Akşin Yavuz, E. (2017). Aile Katılım Ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1), 1–20.
- Akandere, M., Acar, M. ve Baştuğ, G. (2009). Zihinsel ve fiziksel engelli çocuğa sahip anne ve babaların yaşam doyumu ve umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 23–32.
- Akarsu, F. (2004). Üstün yetenekli çocukların ailelerinin sorunları. *Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı*, 63 (1), 127-155.
- Akbaşlı, S. ve Kavak, Y. (2005). Ortaöğretim okullarındaki okul aile birliklerinin görevlerini gerçekleştirme düzeyleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 1-21.
- Akgündüz, Y. (2013). Konaklama işletmelerinde iş doyumu, yaşam doyumu ve öz yeterlilik arasındaki ilişkinin analizi. *CBÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (1), 180–204.
- Akın, A., Abacı, A. ve Çetin, B. (2007). Bilişötesi farkındalık envanterinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7 (2), 655–680.
- Akoğlu, G., Şahin, H. ve Çakmak, A. (2018). Özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin aile yaşam kalitesi ve mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Congress on Politic, Economic and Social Studies*'de sunulan bildiri. <http://www.registericpess.org/index.php/ICPESS/article/view/1349> (Erişim tarihi: 13.06.2021)
- Aktaş Arnas, Y. (2002). Velilerin okul öncesi eğitime ve okul öncesi eğitim kurumlarına ilişkin tutumları. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (10), 24–36.
- Albez, C. ve Ada, Ş. (2017). Okul-aile ortaklığı: güçlükler, beklentiler, gereksinimler, öneriler. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 5 (2), 1–18.
- Al-Dababneh, K. A. (2018). Barriers preventing parental involvement in mainstream education of children with specific learning disabilities: Parent perspectives. *European Journal of Special Needs Education*, 33 (5), 615-630.

- Alpkan, Ö. (2018). *Gelişimsel yetersizliği olan çocukların ebeveynlerinin aile yaşam kalitesi düzeyinin çocuk anne-baba ilişkisi üzerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Okan Üniversitesi.
- Alptekin Elmalı, A. (2011). *0-3 yaş özel eğitim alan zihinsel engelli çocukların gelişiminde aile katılımlı eğitimin etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alshamri, K. H. (2016). *The discussion stresses the utility of a family quality of life approach for social work practice*. Unpublished Doctoral Thesis. Australia: Western Sydney University.
- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD). (2021). *Definition of intellectual disability*. <https://www.aaidd.org/intellectual-disability/definition#:~:text=intellectual%20disability%20is%20a%20disabilitybefore%20the%20age%20of%2022> (Erişim tarihi: 23.02.2021)
- Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV). (2015). *Aile katılımı*. <https://www.acevokuloncesi.org/index.php/ogrenme-ortami/aile-katilimi> (Erişim Tarihi: 18.07.2020)
- Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV). (2016a). *2005 yılı projelerimiz*. <http://www.acev.org/egitim-duraklarimiz/2005-yiliprojelerimiz> (Erişim Tarihi: 3.11.2020)
- Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV). (2016b). *Anne babalar için*. <http://www.acev.org/ne-yapiyoruz/anne-babalar-icin> (Erişim Tarihi: 3.11.2020)
- Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV). (2016c). *Çocuklar için*. <http://www.acev.org/ne-yapiyoruz/cocuklar-icin> (Erişim tarihi: 3.11.2020)
- Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV). (2016d). *Okuryazarlık için*. <http://www.acev.org/ne-yapiyoruz/okuma-yazma-bilmeyenler> (Erişim Tarihi: 3.11.2020)
- Aral, N., Kandır, A. ve Can Yaşar, M. (2000). *Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Aral, N. ve Gürsoy, F. (2007). *Özel eğitim gerektiren çocuklar ve özel eğitime giriş*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Ardıç, A. (2019). Aile eğitimi uygulama modeli. A. Cavkaytar (Ed.), *Özel eğitimde aile eğitimi* içinde (s. 247-283). Ankara: Vize Akademik.
- Arpacı, F. ve Ersoy, A. F. (2007). Kadının çalışmasının ailenin yaşam kalitesine etkisinin incelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 11 (11), 41–50.
- Arslan, Ü. ve Nural, E. (2004). Okul öncesi eğitiminde okul-aile iş birliğinin önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 162, 99-108.
- Aslanargun, E. (2007). Okul aile işbirliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışma. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (18), 119-135.
- Aşan, Ö. ve Erenler, E. (2008). İş tatmini ve yaşam tatmini ilişkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13 (2), 207–216.
- Aydiner- Boylu, A. (2007). *Ailelerin yaşam kalitelerini etkileyen bazı objektif ve subjektif göstergelerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Aydiner Boylu, A. ve Paçacıoğlu, B. (2016). Yaşam kalitesi ve göstergeleri. *Akademik Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi*, 8 (15), 137–150.
- Aydoğan, Y. (2010). Okulöncesi eğitim programlarında aile katılımı. T. Güler (Ed.), *Anne Baba Eğitimi* içinde (s. 100-136). Ankara: Pegem Akademi.
- Aysan, F. ve Özben, ř. (2007). Engelli çocuğu olan anne babaların yaşam kalitelerine ilişkin değişkenlerin incelenmesi. *Dokuz Eylöl Üniversitesi Buca Eğitim Faköltesi Dergisi*, 22, 1–6.
- Aznar, A. S. and Castanon, D. G. (2005). Quality of life from the point of view of Latin American families: A participative research study. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49 (10), 784-788.
- Bahar, A., Bahar, G., Savaş, H. A. ve Parlar, S. (2009). Engelli çocukların annelerinin depresyon ve anksiyete düzeyleri ile stresle başa çıkma tarzlarının belirlenmesi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 4 (11), 97–112.
- Bahçivan, E., Kalay, B. ve Bay, D. N. (2018). Okul öncesinde okul aile işbirliğine yönelik ailelerin ve öğretmenlerin beklentileri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4 (3), 58–82.
- Bailey Jr, D. B., McWilliam, R. A., Darkes, L. A., Hebbeler, K., Simeonsson, R. J., Spiker, D. and Wagner, M. (1998). Family outcomes in early intervention: A framework for program evaluation and efficacy research. *Exceptional children*, 64 (3), 313-328.
- Baker, L., Allen, J., Shockley, B., Pellegrini, A. D., Galda, L. and Stahl, S. (1996). Connecting school and home: Constructing partnerships to foster reading development. In L. Bakar, P. Afflerbach and D. Reinking (Eds.), in *Engaged readers in school and home communities* (p. 561-568). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Balcells-Balcells, A., Giné, C., Guàrdia-Olmos, J. and Summers, J. A. (2011). Family quality of life: Adaptation to Spanish population of several family support questionnaires. *Journal of Intellectual Disability Research*, 55 (12), 1151-1163.
- Balcells-Balcells, C., Gine, C., Guàrdia-Olmos J., Summers, J. A. and Mas, J. M. (2019). Impact of supports and partnership on family quality of life. *Research in Developmental Disabilities*, 85, 50-60.
- Balcı, A. ve Tezel şahin, F. (2016). Sosyal medyanın aile katılımında kullanılabilirliği üzerine bir inceleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24 (5), 2309–2322.
- Balcı, A. ve Tezel şahin, F. (2018). Öğretmen-aile iletişiminde Whatsapp gruplarının kullanılabilirliğine yönelik bir inceleme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Faköltesi Dergisi*, 38 (2), 751–778.
- Balkanlı, N. (2008). *Otistik çocuğu olan ve olmayan annelerde yaşam kalitesi, yaşam doyumunu ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Balkar, B. (2009). Okul-aile işbirliği sürecine ilişkin veli ve öğretmen görüşleri üzerine nitel bir çalışma. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Faköltesi Dergisi*, 3 (36), 105–123.

- Balli, S. J., Demo, D. H. and Wedman, J. F. (1998). Family involvement with children's homework: An intervention in the middle grades. *Family Relations*, 47 (2), 149–157.
- Baştemur, Y. (2006). *İş tatminiyle yaşam tatmini arasındaki ilişkiler: Kayseri emniyet müdürlüğünde bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Batu, S. ve Kırcaali-İftar, G. (2005). *Kaynaştırma*. Kök Yayıncılık.
- Bayat, M. (2005). *How family members' perceptions of influences and causes of autism may predict assessment of their family quality of life*. Unpublished Master Thesis. Chicago: Loyola Univesity.
- Bayındır, B. (2000). *Okul aile iletişiminde ev ziyaretleri (Avcular uygulaması)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Beykent Üniversitesi.
- Beach Center On Disability. (2006). *Family Quality of Life Survey*. Beach Center on Disabilities, Lawrence, KS, USA.
- Berger, E. (2008). *Parents as partners in education: Families and schools working together* (9th Edition). Upper Saddle River, N.J: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Berger, E. H. (2007). *Parents as partners in education families and schools working together* (7th Edition). New Jersey: Pearson.
- Berger, E. H. and Riojas-Cortez, M. R. (2011). *Parents as partners in education: Families and schools working together* (8th Edition). Pearson.
- Bertelli, M., Bianco, A., Rossi, M., Scuticchio, D. and Brown, I. (2011). Relationship between individual quality of life and family quality of life for people with intellectual disability living in Italy. *Journal of Intellectual Disability Research*, 55 (12), 1136-1150.
- Blue-Banning, M., Summers, J. A., Frankland, H. C., Nelson, L. L. and Beegle, G. (2004). Dimensions of family and professional partnerships: Constructive guidelines for collaboration. *Exceptional children*, 70 (2), 167-184.
- Boehm, T. L. (2017). *Predictors of family quality of life among parents of children and adults with intellectual disability*. Unpublished Master Thesis. Nashville: Vanderbilt University.
- Boehm, T. L. and Carter, E. W. (2019). Family quality of life and its correlates among parents of children and adults with intellectual disability. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 124 (2), 99–115.
- Boehm, T. L., Carter, E. W. and Taylor, J. L. (2015). Family quality of life during the transition to adulthood for individuals with intellectual disability and/or autism spectrum disorders. *American Journal Intellectuellectual and Developmental Disability*, 120 (5), 395-411.
- Borg, C. and Mayo, P. (2001). From adjuncts to subjects: Parental involvement in a working-class community. *British Journal of Sociology of Education*, 22 (2), 245-266.
- Bozkurt, S. S. (2014). Ailelerle iletişim ve işbirliğini geliştirelim. A. Cavkaytar (Ed.), *Özel eğitimde uygulamalı aile eğitimi* içinde (s. 69–86). Ankara: Vize Yayıncılık.

- Bristol, M. M., Gallaher, J. J. and Schopler, E. (1988). Mothers and fathers of young developmentally disabled and nondisabled boys: Adaptation and spousal support. *Developmental Psychology*, 24 (3), 441–451.
- Bronfenbrenner, U. (1993). The ecology of cognitive development: Research models and fugitive findings. In R. H. Wozniak and K. W. Fischer (Eds.), in *The Jean Piaget symposium series development in context: Acting and thinking in specific environments* (p. 3–44). Lawrence Erlbaum Association.
- Brown, I., Anand, S., Isaacs, B., Baum, N. and Fung, W. L. A. (2003). Family quality of life: Canadian results from an international study. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 15 (3), 207–230.
- Brown, I. and Brown, R. (2003). *Quality of Life and Disability: An approach for Community Practitioners*. Jessica Kingsley Publishers.
- Brown, R. I. and Brown, I. (2005). The application of quality of life. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49 (10), 718-727.
- Brown, R. I., MacAdam–Crisp, J., Wang, M. and Iarocci, G. (2006). Family quality of life when there is a child with a developmental disability. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 3 (4), 238-245.
- Brown, I., Petrowski, N., Edwards, M., Isaacs, B. J., Brown, R. I., Baum, N. and Werner, S. (2010). A family quality of life approach for social workers: Lessons from the field of intellectual and developmental disabilities. *Journal of Social Work*, 1–25.
- Brown, R. I. (2006). Editorial. *Journal of Policy And Practice in Intellectual Disabilities*, 3 (4), 209–210.
- Browne, G. and Bramston, P. (1996). Quality of life in the families of young people with intellectual disabilities. *The Australian and New Zealand journal of mental health nursing*, 5 (3), 120-130.
- Burkhart, R. (1994). Child care in China. *Children Today*, 23 (2), 16-19.
- Bus, A. G., Van Ijzendoorn, M. H. and 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. (2020). Parametrik olmayan istatistikler. *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* içinde (s. 145–166). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çagran, B., Schmidt, M. and Brown, I. (2011). Assessment of the quality of life in families with children who have intellectual and developmental disabilities in Slovenia. *Journal of Intellectual Disability Research*, 55 (12), 1164–1175.
- Can, G. (2002). Bir kurum ve bir sistem olarak aile. A. Sibel Türküm (Ed.), *Anne baba eğitimi* içinde (s.1-22). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Can Yaşar, M. (2001). *Okul öncesi eğitim kurumlarında ailenin eğitime katılımı*. Gazi üniversitesi anaokulu-anasınıfı öğretmen el kitabı. Ya-Pa Yayınları.

- Canarslan, H. ve Ahmetoğlu, E. (2015). Engelli çocuğa sahip ailelerin yaşam kalitesinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17 (1), 13–31.
- Cantrell, K. K. (2007). *Predictors of quality of life of mothers of children with intellectual disabilities*. Unpublished Doctoral Thesis. USA: University Of Denver.
- Capozzi, F. (2000). Psychodynamic counseling with parents of children with developmental disabilities. *Psychodynamic Counselling*, 6 (4), 489–503.
- Carlisle, E., Stanley, L. and Kemple, K. M. (2005). Opening doors: Understanding school and family influences on family involvement. *Early Childhood Education Journal*, 33 (3), 155–162.
- Cavkaytar, A. (2000). Okulöncesi eğitimde okul, aile ve çevre işbirliği. Ş. Yaşar (Ed.), *Okulöncesi eğitimin ilke ve yöntemleri içinde* (s. 133-143). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Cavkaytar, A. (2008). Okul aile işbirliğini geliştirme etkinlikleri. E. A. Küçükyılmaz (Ed.), *Okul aile ve çevre işbirliği içinde* (s. 55-74). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Cavkaytar, A. (2010). Özel gereksinimli çocuğu olan aileler. T. Güler (Ed.), *Anne baba eğitimi içinde* (s. 72–90). Ankara: Pegem Akademi.
- Cavkaytar, A. ve Çelik, R. (2016). Zihin engelli çocuğu olan anne-babaların okulda anne-baba katılımına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (2).
- Cavkaytar, A. (2019). Örnek Aile Eğitimi Programları. A. Cavkaytar (Ed.), *Özel Eğitimde Aile Eğitimi içinde* (s. 285–343). Ankara: Vize Akademik.
- Ceylan, M. (1997). Eğitimde toplam kalite yönetimi ve müşteri memnuniyeti. *Eğitim Yönetimi*, 3 (1), 23-29.
- Ceylan, M. ve Akar, B. (2010). Ortaöğretimde okul- aile işbirliği ile ilgili öğretmen ve veli görüşlerinin incelenmesi (Karacasu Lisesi Örneği). *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (2), 43–64.
- Chang, M. Y. and Mcconkey, R. (2008). The perceptions and experiences of Taiwanese parents who have children with an intellectual disability. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55 (1), 27–41.
- Chou, Y., Pu, C., Kröger, T. and Fu, L. Y. (2010). Caring, employment and quality of life: comparison of employed and nonemployed mothers of adults with intellectual disability. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 115 (5), 406-420.
- Chou, Y. C., Lin, L. C., Chang, A. L. and Schalock, R. L. (2007). The quality of life of family caregivers of adults with intellectual disabilities in Taiwan. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 20 (3), 200-210.
- Clark, M., Brown, R. and Karrapaya, R. (2012). An initial look at the quality of life of Malaysian families that include children with disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56 (1), 45-60.
- Coleman, M. and Churchill, S. (1997). Challenges to family involvement. *Childhood Education*, 73 (3), 144-148.



- Cone, J. D., Delawyer, D. D. and Wolfe, V. V. (1985). Assessing parent participation: The parent/family involvement index. *Exceptional Children*, 51 (5), 417-424.
- Coşkun, Y. (2005). *Epilepsili çocuğa sahip anne ve babaların yaşam kalitesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Cox, M. J. and Paley, B. (1997). Families as systems. *Annual review of psychology*, 48 (1), 243-267.
- Cömert, D. ve Güleç, H. (2004). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımının önemi: Öğretmen, aile, çocuk ve kurum. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (1), 131-145
- Culatta, R. A., Tompkins, J. R. and Werts, M. G. (2003). *Fundamentals of special education: What every teacher needs to know* (2th Edition). Upper Saddle River, NJ: Merrill/ Prentice Hall.
- Çağdaş, A., Özel, E. ve Konca, A. S. (2016). İlkokul başlangıcında velilerin aile katılım düzeylerinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12 (4), 891–908.
- Çalışkan, N. ve Ayık, A. (2015). Okul aile birliği ve velilerle iletişim. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (2), 69–82.
- Çam, O. ve Özkan, Ö. (2009). Otistik çocuk sahibi ailelerin yaşam kalitelerinin incelenmesi. *Öz-Veri Dergisi*, 2 (6), 1425-1439.
- Çamlıbel Çakmak, Ö. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımı. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (20), 1-18.
- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *İlköğretim Online E-Dergi*, 2 (2), 28-34.
- Dam, H. (2008). Öğrencinin okul başarısında aile faktörü. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7 (14), 75–99.
- Davis, K. and Gavidia-Payne, S. (2009). The impact of child, family, and professional support characteristics on the quality of life in families of young children with disabilities. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 34 (2), 153–162.
- De Civita, M., Pagani, L., Vitaro, F. and Tremblay, R. E. (2004). The role of maternal educational aspirations in mediating the risk of income source on academic failure in children from persistently poor families. *Children and Youth Services Review*, 26 (8), 749-769.
- Decker, A. C. and Decker, J. R. (1988). *Planning and administering early childhood programs* (4th Edition). Merrill Publishing Company.
- Decoster, E. (2004). *Money, happiness and the importance of motivation*. <http://faculty.evansville.edu/jl3/psych49/emily%20decoster.html> (Erişim tarihi: 23.12.2020)
- Demeulenaere, M. (2015). Focus on family: Family involvement in quality early child care centers. *Enhancing the Quality of Early Childhood Care and Education Globally*, 91 (14), 315–316.

- Demiray, G. (2019). Özel gereksinimli çocuğu olan ailelerde yaşam kalitesi, umutsuzluk ve yılmazlık arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demircan, H. Ö. (2018). Okul öncesi eğitimde aile katılımı sistemini genişletmek: Aile bağlılığı, ortaklığı, katılımı ve eğitimi. *Elementary Education Online*, 17 (4), 1–19.
- Demirhan, H. (2014). *Zihinsel engelli ve sınır zeka kapasitesine sahip çocuk ve ergenlerin ebeveynlerinde aile yükü ve yaşam kalitesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak: Bülent Ecevit Üniversitesi.
- Deveci Şirin, H. (2014). Ailelerde sosyo-demografik-ekonomik değişkenlerin aile yaşam kalitesine etkileri. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 2 (1), 31–46.
- Dinç, B. (2008). Eğitime ailenin katılımı. E. A. Küçükylmaz (Ed.), *Okul aile ve çevre işbirliği* içinde (s. 55-74). Eskişehir: Açıköğretim Yayınları.
- Dinç, F. (2017). *Velilerin eğitime katılım düzeyleri ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Tezsiz Yüksek Lisans Projesi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Doğru, Ç. T. (2005). *Okul-öğretmen-aile işbirliğinin sınıf yönetimine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak: Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dönmez, M. ve Dönmez, B. (2008). Okul-aile işbirliğine ilişkin bir araştırma (İstiklal İlköğretim Okulu Örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (23), 98-115.
- Dumka, L. E., Garza, C. A., Roosa, M. W. and Stoerzinger, H. D. (1997). Recruitment and retention of high-risk families into a preventive parent training intervention. *The Journal of Primary Prevention*, 18 (1), 25–39.
- Duygun, T. ve Sezgin, N. (2003). Zihinsel engelli ve sağlıklı çocuk annelerinde stres belirtileri stresle başa çıkma tarzları ve algılanan sosyal desteğin tükenmişlik düzeyine olan etkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 18 (52), 37–52.
- Dwyer, J. W. and Coward, R. T. (1991). A multivariate comparison of the involvement of adults sons versus daughters in the care of impaired parents. *Journal of Gerontology*, 46 (5), 259–269.
- Ehlers, V.L. and Ruffin, M. (1990). The missouri project parents as teachers. *Focus on Exceptional Children*, 23 (2), 1-14.
- Elçi, Ö. (2004). *Predictive values of social support, coping styles and stress level in posttraumatic growth and burnout levels among the parents of children with autism*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Eliason, C. and Jenkins, L. (2003). *Practical guide to early childhood curriculum* (10th Edition). Pearson.
- England, R. L. (2005). *Learning the ABC's: Family involvement in kindergarden literacy*. Unpublished Doctoral Thesis. England: University Of North Florida.
- Englund, M. M., Luckner, A. E., Whaley, G. J. L. and 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.

- Ensari, H. ve Zembat, R. (1999). Yönetim stillerinin ailenin okul öncesi eğitim programlarına katılımı üzerindeki etkileri. *Marmara Üniversitesi Anaokulu Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Epstein, J. L. and Dauber, S. L. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in innercity elementary and middle schools. *The Elementary School Journal*, 91 (3), 289-305.
- Epstein, J. (1986). Parents reactions to teacher practices of parent involvement. *The Elementary School Journal*, 86 (3), 277-294.
- Epstein, J. L. (1987). Parent involvement: What research says to administrators. *Education and urban society*, 19 (2), 119-136.
- Epstein, J.L. (1990) Single parents and the schools. In Hallinan M.T., Klein D.M., Glass J. (Eds.), *Change in societal institutions*. Springer, Boston, MA.
- Erdoğan, Ç. ve Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16 (3), 399-431.
- Erdoğanoglu, Y. ve Kerem-Günel, M. (2007). Serebral palsili çocukların ailelerinin sağlıkla ilgili yaşam kalitelerini araştırılması. *Toplum Hekimliği Bülteni*, 26 (2), 35-39.
- Ergin, D., Şen, N., Eryılmaz, N., Pekuslu, S. ve Kayacı, M. (2007). Engelli çocuğa sahip ebeveynlerin depresyon düzeyi ve etkileyen faktörlerin belirlenmesi. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 10 (1), 41-48.
- Ergüner-Tekinalp, B. ve Akkök, F. (2004). The effects of a coping skills training program on the coping skills, hopelessness, and stress levels of mothers of children with autism. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 26 (3), 257-269.
- Ersoy, E. (2003). Aile katılımı etkinlikleri. E. Ömeroğlu (Ed.), *36-72 aylık çocukların eğitimi için yıllık plan örnekleri ve aile katılım çalışmaları* içinde (s. 116-229). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Fantuzzo, J., Gadsden, V., Li, F., Sproul, F., Mcdermott, P., Hightower, D. and Minney, A. (2013). Multiple dimensions of family engagement in early childhood education: Evidence for a short form of the family involvement questionnaire. *Early Childhood Research Quarterly*, 28 (4), 734-742.
- Fantuzzo, J., McWayne, C., Perry, M. A. and Childs, S. (2004). Multiple dimensions of family involvement and their relations to behavioral and learning competencies for urban, low-income children. *School psychology review*, 33 (4), 467-480.
- Fantuzzo, J., Tighe, E. and Childs, S. (2000). Family involvement questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology*, 92 (2), 367-376.
- Felce, D. and Perry, J. (1996). Assessment of quality of life. In R. L. Schalock (Ed.), *Conceptualization and Measurement* (p. 63-73). Washington, DC: American Association On Mental Retardation.
- Feldman, M. A., Varghese, J., Ramsay, J. and Rajska, D. (2002). Relationships between social support, stress and mother child interactions in mothers with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 15, 314-323.

- Ferrer, F., Vilaseca, R. and Guàrdia Olmos, J. (2017). Positive perceptions and perceived control in families with children with intellectual disabilities: Relationship to family quality of life. *Quality and Quantity*, 51 (2), 903–918.
- Fiedler, C. R., Simpson, R. L. and Clark, D. M. (2007). *Parents and families of children with disabilities effective school-based support services*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Fish, W.W. (2008). The IEP Meeting: Perceptions of parents of students who receive special education services. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 53 (1), 8–14.
- Flanagan, B. G. (2001). *Parents' views of and participation in the special education process*. Unpublished Doctoral Thesis. Virginia: Virginia Polytechnic Institute And State University.
- Friend, M. and Cook, L. (2010). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (6. Edition). Upper Saddle River: Pearson.
- Funkhouser, J. E., Gonzales, M. R. and Moles, O. C. (1997). *Family involvement in children's education: Successful local approaches*. Washington, DC: Policy Studies Associates.
- Gallagher, S., Phillips, A. C., Oliver, C. and Carroll, D. (2008). Predictors of psychological morbidity in parents of children with intellectual disabilities. *Journal of Pediatric Psychology*, 33 (10), 1129-1136.
- Ganjiwale, D., Ganjiwale, J., Sharma, B. and Mishra, B. (2016). Quality of life and coping strategies of caregivers of children with physical and mental disabilities. *Journal of Family Medicine and Primary Care*, 5 (2), 343-348.
- Giné, C., Gràcia, M., Vilaseca, R., Salvador Beltran, F., Balcells-Balcells, A., Dalmau Montalà, M. D., Adam-Alcocer, A. L., Pro, M. T., Simó-Pinatella, D. and Mestre, J. M. M. (2015). Family quality of life for people with intellectual disabilities in Catalonia. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 12 (4), 244–254.
- Gökçe, E. (2000). İlköğretimde okul aile işbirliğinin geliştirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (7), 204-209.
- Gönen, A. ve Efilti, E. (2019). Kaynaştırma eğitimine devam eden özel gereksinimli öğrenci ailelerinin eğitime katılım düzeylerinin incelenmesi. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 53 (9), 1689–1699.
- Green, C. L., Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V. and Sandler, H. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99 (3), 532-544.
- Grolnick, W. S. and Slowiaczek, M. L. (1994). Parents involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Society for Research in Child Development*, 65 (1), 237–252.
- Grolnick, W. S., Benjet, C., Kurowski, C. O. and Apostoleris, N. H. (1997). Predictors of parent involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology*. 89 (3), 538-548.

- Guralnick, M. J., Hammond, M. A., Neville, B. and Connor, R. T. (2008). The relationship between sources and functions of social support and dimensions of child and parent related stress. *Journal of Intellectual Disability Research*, 52 (12), 1138–1154.
- Gül, E. (2007). Eğitimde çocuk başarısı için okul-aile işbirliği. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 53 (9), 1689–1699.
- Gülcan, M. G. ve Taner, N. (2011). Öğretmen görüşlerine göre ilköğretimde ev ziyaretinin okul başarısına etkisi (Kahramanmaraş İl Örneği). *Mehmet Akif Ersoy Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 129–144.
- Güleç, H. Ç. ve Genç, S. Z. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki okul aile işbirliği hakkında öğretmenler ve ailelerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35 (155), 158–171.
- Güler Yıldız, T. (2017). Ailenin tanımı, tarihsel gelişimi ve aile çeşitleri. T. Güler Yıldız, (Ed.), *Anne baba eğitimi* (4. Baskı) içinde (s. 13-35). Ankara: Pegem Akademi.
- Gülmez, H. (2013). Çalışanların yaşam kalitesini etkileyen faktörler. *Turkish Journal of Family Medicine and Primary Care*, 7 (4), 74–82.
- Gürşimşek, I. (2002). Etkin öğrenme ve aile katılımı. *DEÜ anaokulu/anasınıfı öğretmen el kitabı* içinde (s. 25-43). İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Gürşimşek, I. (2003). Okul öncesi eğitime aile katılımı ve psikososyal gelişim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3 (1), 125–144.
- Gürşimşek, I., Girgin, G., Harmanlı, Z. ve Ekinçi, D. (2002). Çocuğun eğitiminde aile katılımının önemi (bir pilot çalışma). *Erken çocukluk gelişimi ve eğitimi sempozyumu bildiri kitabı*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Gürşimşek, I., Kefi ve S., Girgin, G., (2005), Okulöncesi eğitimde babaların eğitime katılım düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *14. Eğitim Bilimleri Kongresi*, Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Gürşimşek, I., Kefi, S. ve Girgin, G. (2007). Okulöncesi eğitime babaların katılım düzeyi ile ilişkili değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33 (33), 181–191.
- Güven, G. ve Temel, F. (2018). Farklı eğitim modelleri kullanılarak uygulanan aile eğitim ve aile katılım programlarının okul öncesi öğretmenlerinin uygulamalarına ve ebeveynlerin görüşlerine etkisinin incelenmesi. *Third Sector Social Economic Review*, 53 (2), 613-636.
- Güzeloğlu, B. (2019). *Özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin eş desteği ve aile yaşam kalitesinin umutsuzluk ve stres düzeyleri ile ilişkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Güzelyurt, T., Birge, F. ve Ökten, A. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımına ilişkin görüşleri. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2 (1), 64–74.
- Haimour, A. I. and Abu-Hawwash R. M. (2012). Evaluating quality of life of parents having a child with disability. *International Interdisciplinary Journal of Education*, 1 (218), 1-7.

- Harry, B., Allen, N. and McLaughlin, M. (1995). Communication versus compliance: African-American parents' involvement in special education. *SAGE*, 61 (4), 364–377.
- Hastings, R. P. and Brown, T. (2002). Behavior problems of children with autism, parental self-efficacy, and mental health. *American Journal on Mental Retardation*, 107 (3), 222-232.
- Heward, W. L. (2013). *Exceptional children: An introduction to special education* (10th Edition). New Jersey: Pearson.
- Heymann, S. J. and Earle, A. (2000). Low-income parents: How do working conditions affect their opportunity to help school-age children at risk? *American Educational Research Journal*, 37 (4), 833–848.
- Hill, C. and Rose, J. (2009). Parenting stress in mothers of adults with an intellectual disability: Parental cognitions in relation to child characteristics and family support. *Journal of Intellectual Disability Research*, 53 (12), 969–980.
- Hill, N. E. and Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement. *American Psychological Society*, 13 (4), 161–164.
- Hill, N., Baker, A. and Maijoribanks, K. (2004/2005). Perspectives on family involvement. *Evaluation Exchange*, 3 (14), 20-21.
- Ho, E., James, N., Brown, I., Firkowska-Mankiewicz, A., Zasepa, E., Wolowicz, A. and Wapiennik, E. (2013). Family quality of life of Polish families with a member with intellectual disability. *Journal on Developmental Disabilities*, 19 (2), 36.
- Hodge, D., Hoffman, C. D. and Sweeney, D. P. (2011). Increased psychopathology in parents of children with autism: Genetic liability or burden of caregiving? *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 23 (3), 227–239.
- Hoffman, L., Marquis, J., Poston, D., Summers, J. A. and Turnbull, A. (2006). Assessing family outcomes: Psychometric evaluation of the beach center family quality of life scale. *Journal of Marriage and Family*, 68 (4), 1069–1083.
- Hollar, D. (2003). A holistic theoretical model for examining welfare reform: Quality of life. *Public Administration Review*, 63 (1), 90–99.
- Holloway, S., Dominguez-Pareto, S., Cohen, S. R. and Kuppermann, M. (2014). Whose job is it? Everyday routines and quality of life in Latino and Non-Latino families of children with intellectual disabilities. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*, 7 (2), 104-125.
- Hoover-Dempsey, K. V. and Sandler, H. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97 (2), 310–331.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S. and Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106 (2), 105-130.
- Hoover-Dempsey, K., Walker, J. M. T., Jones, K. P. and Reed, R. P. (2002). Teachers Involving Parents (TIP): Results of an in-service teacher education program for enhancing parental involvement. *Teaching and Teacher Education*, 18 (7), 843–867.

- Hornstein, S. and McWilliam, R. A. (2007). Measuring family quality of life in families of children with autism spectrum disorders. Paper presented in *Annual Conference of the Division for Early Childhood*. Niagara Falls, Ontario, Canada.
- Hsiao, Y.-J. (2018). Autism spectrum disorders: Family demographics, parental stress, and family quality of life. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 15 (1), 70–79.
- Hsiao, Y. J., Higgins, K., Pierce, T., Whitby, P. J. S. and Tandy, R. D. (2017). Parental stress, family quality of life, and family-teacher partnerships: Families of children with autism spectrum disorder. *Research in developmental disabilities*, 70, 152-162.
- Hu, X. Y., Yue, X. L. and Jia, R. (2015). Family needs and family quality of life of children with blind and deafness. *Disability Research*, 3, 23–27.
- Hu, X., Wang, M. and Fei, X. (2012). Family quality of life of Chinese families of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56 (1), 30–44.
- Hutchinson, S. L., Afifi, T. and Krause, S. (2007). The family that plays together fares better: Examining the contribution of shared family time to family resilience following divorce. *Journal of Divorce & Remarriage*, 6 (3), 21–48.
- Individuals with Disabilities Education Act-IDEA (1997) Amendments of 1997. *Public Law 105-17*, 111 Stat. 37-157.
- Isaacs, B. J., Brown, I., Brown, R. I., Baum, N., Myerscough, T., Neikrug, S. and Wang, M. (2007). The international family quality of life project: Goals and description of a survey tool. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 4 (3), 177–185.
- İşık, H. (2007). *Okulöncesi eğitim kurumlarında gerçekleştirilen okul-aile işbirliği çalışmalarının anne-baba görüşlerine dayalı olarak incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İçöz, A. ve Baran, G. (2002). Zihinsel engelli çocuğa sahip annelerin kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1 (6–7), 80–90.
- İşmen, E. ve Armağan, Y. (1996). Okulöncesi dönemde aile-okul işbirliği ve ebeveynin eğitime katılımı. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 44, 30-32.
- Jokinen, N. S. M. (2008). *Family quality of life in the context of aging and intellectual disability*. Unpublished Doctoral Thesis. Alberta: University Of Calgary.
- Jones, A. and Riseborough, M. (2002). *Comparing quality of life research-international lessons*. UK: School Of Public Policy, University Of Birmingham, Center Of Urban & Regional Studies.
- Jones. (1993). An adolescent focused agenda: The collaborative role of school, family and the community. *The School Community Journal*, 3 (1), 13-22.
- Kaçan-Softa, H. (2012). Engelli çocuğa sahip ebeveynlerin depresyon düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21 (2), 589–600.
- Kandemir, H. (2009). *Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocuklar ve ailelerinde yaşam kalitesinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Tıpta Uzmanlık Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

- Kandır, A. (2001). Çocuk gelişiminde okul öncesi eğitim kurumlarının yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 151, 102-104.
- Kaner, S. (2004). *Engelli çocukları olan anababaların algıladıkları stres, sosyal destek ve yaşam doyumlarının incelenmesi*. Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Araştırma Projesi, Proje Numarası: 2001-0901-007.
- Kaptan, S. (1999). *Bilimsel araştırma teknikleri*. Ankara: Gazi Yayınları
- Kapusuzoğlu, Ş. (2004). 3-6 yaş arası okul öncesi sınıf yönetimi uygulamalarının ve aile desteğinin çocuğun kişilik gelişimine etkisinin değerlendirilmesi. *I. Uluslar Arası Okul Öncesi Eğitim Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı*. Ankara: Yapa Yayınları.
- Kara, Ö. D. (2016). *Gelişimsel yetersizlik ve normal gelişim gösteren çocukların annelerinin aile yaşam kalitesi, evlilik uyumu ve öznel iyi oluşlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Karaduman, H. ve Parlar, H. (2020). Gelişimsel yetersizliğe sahip çocuğu olan ve normal gelişim gösteren çocuğa sahip ebeveynlerin aile yaşam kalitesi algılarının incelenmesi. *İZÜ Eğitim Dergisi*, 2 (3), 102-121.
- Kargın, T., Akçamete, G. ve Baydık, B. (2001). Okul öncesi yaşta işitme engelli çocuğu bulunan ailelerin anasınıfına geçiş sürecindeki gereksinimlerinin belirlenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 3 (1), 13-24.
- Kay, P. J., Fitzgerald, M., Paradee, C. and Mellencamp, A. (1994). Making homework work at home: The parent's perspective. *Journal of Learning Disabilities*, 27 (9), 550-561.
- Kaya, Ö. M. (2002). *Okulöncesi eğitim kurumlarında uygulanan programlara ailelerin ilgi ve katılımları ile okulöncesi eğitim kurumlarının aile eğitimine katkısı konusunda anne-baba görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kazak, A. and Marvin, R. S. (1984). Differences, difficulties and adaptatin: Stress and social networks in families with a handicapped child. *Family Relations*, 33, 67-77.
- Keçeli Kayısılı, B. (2002). Akademik başarının artırılmasında aile katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9 (1), 69-83.
- Keith, P. B. and 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., Spereduto, J., Santillo, S. and 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.
- Kılıç, R. ve Keklik, B. (2012). Sağlık çalışanlarında iş yaşam kalitesi ve motivasyona etkisi üzerine bir araştırma. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14 (2), 147-160.
- Kılıç, Z. (2019). Sınıf öğretmenlerinin ve anne- babaların gözünden okul aile işbirliği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 525-558.



- Kırcı Çevik, N. ve Korkmaz, O. (2014). Türkiye’de yaşam doyumu ve iş doyumu arasındaki ilişkinin iki değişkenli sıralı probit model analizi. *Niğde Üniversitesi İİBF Dergisi*, 7 (1), 126–145.
- Kim, J., Kim, H., Park, S., Yoo, J. and Gelegjamts, D. (2021). Mediating effects of family functioning on the relationship between care burden and family quality of life of caregivers of children with intellectual disabilities in Mongolia. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 34 (2), 507-515.
- Kim, Y. (2009). Minority parental involvement and school barriers: Moving the focus away from deficiencies of parents. *Educational Research Review*, 4 (2), 80–102.
- Kirk, S., Gallagher, J. J. and Coleman, M. R. (2014). *Educating exceptional children* (14. Edition). Cengage Learning.
- Klein, D. M. and White, J. M. (1996). *Family theories: An introduction*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Koçak, Y. (1991). Okul-aile iletişimin engelleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (6), 129–133.
- Koçoğlu, D. ve Akın, B. (2009). Sosyoekonomik eşitsizliklerin sağlıklı yaşam biçimi davranışları ve yaşam kalitesi ile ilişkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 2 (4), 145–154.
- Kotaman, H. (2008). Türk ana babalarının çocuklarının eğitim öğretimlerine katılım düzeyleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (1), 135–149.
- Kowaltowski, D. C. C. K., Gomes Da Silva, V., Pina, S. A. M. G., Labaki, L. C., Ruschel, R. C. and Moreira, D. C. (2006). Quality of life and sustainability issues as seen by the population of low-income housing in the region of Campinas, Brazil. *Habitat International*, 30 (4), 1100–1114.
- Köse Türkan, S. (2007). *Milli Eğitim Bakanlığı zihinsel engelliler eğitim uygulama okullarında okul-veli ilişkilerinde yaşanan sorunlara ilişkin yönetici ve veli görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kumar, S. G. and Majumdar, A. G. P. (2014). Quality of life (QOL) and its associated factors using WHOQOL-BREF among elderly in urban puducherry, India. *Journal of Clinical and Diagnostic Research for Doctors*, 8 (1), 54-7.
- Kurşun, G. (2019). *Baba katılımı ve annelik bekliliği davranışının algılanan baba kabul-reddi ile ilişkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Küllü, Z. (2008). *Özürli çocuğa sahip ebeveynlerde depresyon durumunun değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- 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.
- Lambiase, K. (2014). *The benefits of parent-school partnerships: A cooperative approach to increase student learning & achievement*. Unpublished Master Thesis. Sophia: ST. Catherine University.

- Landers, C. and Myers, R. (1988). Home-based programmes: Educating parents and other caregivers. The consultative group on early childhood care and development. Coordinators' Notebook No. 5.
- Lareau, A. and Shumar, W. (1996). The problem of individualism in family-school policies. *Sociology of Education*, 69, 24–39.
- Lee, S. M., Kushner, J. and 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.
- Leung, C.Y.S. and Li-Tsang, C.W.P. (2003). Quality of life of parents who have children with disabilities. *Hong Kong Journal of Occupational Therapy*, 13 (1), 19-24.
- Lin, J. D., Hu, J., Yen, C. F., Hsu, S. W., Lin, L. P., Loh, C. H., Chen, M. H., Wu, S. R., Chu, C. M. and Wu, J. L. (2009). Quality of life in caregivers of children and adolescents with intellectual disabilities: Use of WHOQOL-BREF survey. *Research in Developmental Disabilities*, 30 (6), 1448–1458.
- Luescher, J. L., Dede, D. E., Gitten, J. C., Fennell, E. and Maria, B. L. (1999). Parental burden, coping and family functioning in primary caregivers of children with joubert syndrome. *Journal of Child Neurology*, 14 (10), 642–648.
- Macias, M. M., Saylor, C. F., Haire, K. B. and Bell, N. L. (2007). Predictors of paternal versus maternal stress in families of children with neural tube defects. *Children's Healthcare*, 36 (2), 99–115.
- Mannan, H. (2005). *Examining family outcomes in early childhood services for families of children with disabilities*. University of Kansas.
- Mas, J. M., Baqués, N., Balcells-Balcells, A., Dalmau, M., Giné, C., Gràcia, M. and Vilaseca, R. (2016). Family quality of life for families in early intervention in Spain. *Journal of Early Intervention*, 38 (1), 59–74.
- Mastropieri, M. A. and Scruggs, T. E. (2009). *The inclusive classroom strategies for effective differentiated instruction*. Pearson.
- Mcflea, J. T. (2007). *Psychometric evaluation of an instrument for assessing policy outcomes for families with children who have severe developmental disabilities: The Beach Center Family Quality of Life Scale*. Unpublished Doctoral Thesis. Virginia: Old Dominion University.
- Mcflea, J. T. and Raver, S. (2012). Quality of life of families with children who have severe developmental disabilities: A comparison based on child residence. *Physical Disabilities: Education and Related Services*, 31 (2), 3-17.
- McIntyre, L., Kraemer, B. R., Blacher, J. and Simmerman, S. (2004). Quality of life for young adults with severe intellectual disability: Mothers' thoughts and reflections. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 20 (2), 131-146.
- Mcneal, R. B. (2001). Differential effects of parental involvement on cognitive and behavioral outcomes by socioeconomic status. *Journal of Socio-Economics*, 30 (2), 171-179.
- Mcwayne, C., Hampton, V., Fantuzzo, J., Cohen, H. L. and Sekino, Y. (2004). A multivariate examination of parent involvement and the social and academic

- competencies of urban kindergarten children. *Psychology in the Schools*, 41 (3), 363-377.
- Meral, B. F. (2011). *Gelişimsel yetersizliği olan çocuk annelerinin aile yaşam kalitesi algılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Meral, B. F. ve Cavkaytar, A. (2012). Zihinsel yetersizliği olan çocukların yetiştirilmesine yönelik etkinliklerde baba katılımı. *Journal of Education And Future*, 1 (1), 91-106.
- Meral, B. F. ve Cavkaytar, A. (2013). Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeğinin Türkçe uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 38 (170), 48-60.
- Meral, B. F., Cavkaytar, A., Turnbull, A. P. and Wang, M. (2013). Family quality of life of Turkish families who have children with intellectual disabilities and autism. *Research and Practice for Person with Severe Disabilities*, 38 (4), 233-246.
- Meral, B. F. ve Cavkaytar, A. (2014). Otizmli çocuk ailelerinin aile yaşam kalitesi algıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (3), 1363-1380.
- Milgram, N. A. and Atzil, M. (1988). Parenting stres in raising autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disabilities*, 18 (3), 415-424.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (1973). *Milli Eğitim Temel Kanunu*. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html> (Erişim tarihi: 01.06.2020)
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2005). *İlköğretim 1-5. sınıf programları tanıtım el kitabı*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2006a). *Okulöncesi eğitim programı (36-72 aylık çocuklar için)*. [http://www.shcek.gov.tr/duyuru/cocuk/okuloncesi/program\\_kitabi.pdf](http://www.shcek.gov.tr/duyuru/cocuk/okuloncesi/program_kitabi.pdf) (Erişim tarihi: 03.09.2020)
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2006b). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. [https://orgm.meb.gov.tr/alt\\_sayfalar/mevzuat/ozel\\_egitim\\_hizmetleri\\_yonetmeliği\\_son.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/mevzuat/ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeliği_son.pdf) (Erişim tarihi: 03.09.2020)
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2008). *İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*. [http://mevzuat.meb.gov.tr/html/225\\_0.html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/225_0.html) (Erişim tarihi: 03.09.2020).
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. [https://orgm.meb.gov.tr/www/ozel-egitim-hizmetleri-yonetmeliği\\_yayimlandi/icerik/1089](https://orgm.meb.gov.tr/www/ozel-egitim-hizmetleri-yonetmeliği_yayimlandi/icerik/1089) (Erişim tarihi: 03.09.2020).
- Morgan, S. P., Lye, D. N. and Condran, G. A. (1988). Sons, daughters, and the risk of marital disruption. *American Journal of Sociology*, 94 (1), 110-129.
- Muller, C. (1995). Maternal employment, parent involvement, and mathematics achievement among adolescents. *Journal of Marriage and The Family*, 85-100.
- Nachshen, J. S. (2004). Empowerment and families: Building bridges between parents and professionals, theory and research. *Journal on Developmental Disabilities*, 11 (1), 67-75.
- Nazlı, S. (2013). *Aile danışmanlığı*. Ankara: Anı Yayınları.

- Newman, L. (2005). *Parent's satisfaction with their children's schooling facts from OSEP's national longitudinal studies*. Washington, DC: US Office Of Special Education Programs.
- Ogelman, H. G. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımı çalışmaları: Denizli ili örneği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 259-284.
- Oğuzkan, Ş. ve Oral, G. (1996). *Okul öncesi eğitim*. Ankara: MEB Basımevi.
- Ok, S. (2016). Öğretmen ve ailelere göre okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliğinin önemi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 8 (32), 61-80.
- Oktay, A. (1999). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem* (1. Baskı). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Oktay, A. (2004). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem* (5. Baskı). İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Ömeroğlu, E. ve Can Yaşar, M. (2005). Okul öncesi eğitim kurumlarında ailenin eğitime katılımı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 6 (62), 440-446.
- Özbay, Y. ve Aydoğan, D. (2013). Aile yılmazlığı: Bir engele rağmen birlikte güçlenen aile. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 7 (31), 129-146.
- Özcan, Ç. ve Aydoğan, Y. (2014). Aile katılımı ile çocukların akademik benlik saygısı arasındaki ilişkinin anne- baba görüşlerine göre incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 44 (202), 19-36.
- Özdemir, A. F. (2018). *Okul öncesi eğitim alan 66-72 aylık çocukların baba katılımı ile erken dönem matematik becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özdemir, M. (2019). *0-6 yaş arası çocukların gelişim düzeyleri ile annelerinin örselenme yaşantıları ve aile yaşam kaliteleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Özdemir, N. (2009). *The study of school parent cooperation activities in elementary grade level on the base of parents' perceptions*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öz Doğan, Ş. (2018). *İlköğretim 1. kademedeki okul-aile işbirliği ile ilgili öğretmen ve veli görüşleri (Ağrı ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ağrı: Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özgün, Ö. and Sterling Honig, A. (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.
- Özkan, S. (2002). *Zihinsel engelli ve normal çocuğa sahip annelerin algıladıkları sosyal destek ve depresyon düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özmete, E. (2010). Aile yaşam kalitesi dinamikleri: Aile iletişimi, ebeveyn sorumlulukları, duygusal, duygusal refah, fiziksel/ materyal refahın algılanması. *Journal of International Social Research*, 3 (11).

- Özşenol, F., Işıkkhan, V., Ünay, B., Aydın, H. İ., Akın, R. and Gökçay, E. (2003). Engelli çocuğa sahip ailelerin aile işlevlerinin değerlendirilmesi. *Gülhane Tıp Dergisi*, 45 (2), 156 – 164.
- Özyurt, Ö. (2011). *Hafif zihinsel engelli çocuğu olan annelerin algıladıkları aile işleyişi ve aile yaşam kalitesinin sosyo-demografik değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Pamuk, H. (2019). *Özel gereksinimi olan çocuğa sahip anne-babaların aile katılımları ve aile katılımlarını etkileyen etmenlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Panday, R. and Fatima, N. (2016). Quality of life among parents of mentally changed children. *The International Journal of Indian Psychology*, 3 (11), 2348-5396.
- Parish, S. L., Pomeranz, A., Hemp, R., Rizzola, M. C. and Braddock, D. (2001). *Family support for persons with developmental disabilities in the US: Status and trends (Policy Research Brief)*. Minneapolis, MN: University of Minnesota, Institute on Community Integration.
- Park, J., Hoffman, L., Marquis, J., Turnbull, A., Poston, D., Mannan, H., Wang, M. and Nelson, L. (2003). Toward assessing family outcomes of service delivery: Validation of a family quality of life survey. *Journal of Intellectual Disability Research*, 47 (4/5), 367–384.
- Park, J., Turnbull, A. and Turnbull, H. R. (2002). Impacts of poverty on quality of life in families of children with disabilities. *Exceptional Children*, 68 (2), 151–170.
- Paschal, A. R., Weinstein, T. and Walberg, H. J. (1984). The effects of homework on learning: A quantitative synthesis. *The Journal of Educational Research*, 78 (2), 97-104.
- Patterson, J. M., Holm, K. E. and Gurney, J. G. (2004). The impact of childhood cancer on the family: A qualitative analysis of strains, resources, and coping behaviors. *Psycho-Oncology: Journal of the Psychological, Social and Behavioral Dimensions of Cancer*, 13 (6), 390-407.
- Pelchat, D., Jocelyn, B. and Nicole, R. (1999). Longitudinal effect of an early family intervention programme on the adaptation of parents of children with a disability. *International Journal of Nursing Studies*, 36 (6), 465–477.
- Pena, D. C. (2000). Parent involvement: Influencing factors and implications. *The Journal of Educational Research*, 94 (1), 42–54.
- Perry, M. A., Fantuzzo, J. and Munis, P. (2002). *Family Involvement Questionnaire (FIQ)*. Philadelphia, PA: University Of Pennsylvania.
- Piştav Akmeşe, P. ve Kayhan, N. (2014). Okul öncesi ve ilkökula devam eden özel gereksinimli öğrencilerin aile katılım düzeylerinin incelenmesi. *Çukurova University. Faculty of Education Journal*, 43 (2), 39–56.
- Plant, K. M. and Sanders, M. R. (2007). Predictors of care-giver stress in families of preschoolaged children with developmental disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51 (2), 109–124.

- Poston, D., Turnbull, A., Park, J., Mannan, H., Marquis, J. and Wang, M. (2003). Family quality Of life: A qualitative inquiry. *Mental Retardation*, 41 (5), 313–328.
- Poyraz, H. ve Dere, H. (2003). *Okul öncesi eğitimin ilke ve yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Radin, N. (1971). Three degrees of maternal involvement in a preschool program: Impact on mothers and children. *Child Development*, 43 (4), 1304–1355.
- 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.
- Saaltink, R., MacKinnon, G., Owen, F. and Tardif-Williams, C. (2012). Protection, participation and protection through participation: Young people with intellectual disabilities and decision making in the family context. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56 (11), 1076-1086.
- Sabbağ, Ç. ve Aksoy, E. (2011). Üniversite öğrencileri ve çalışanların boş zaman etkinlikleri: Adıyaman örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3 (4), 10–23.
- Sağlam, M. ve Çalışkan, Z. (2017). Okul öncesi eğitimde aile katılımına ilişkin ebeveyn ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 2 (2), 39–49.
- Sak, R., Sak, İ. T. Ş., Ayyürek, O. ve Taşkın, N. (2017). Ebeveyn Olarak Okul Öncesi Öğretmenleri: Nitel Bir Çalışma. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 8 (2), 272-290.
- Saldamlı, A. (2008). Otel işletmelerinde bölüm yöneticilerinin iş ve yaşam tatminini belirlemeye yönelik bir alan araştırması. *Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 25 (2), 693–719.
- Salıcı-Ahioğlu, Ş. (2006). *Öğretmen ve veli görüşlerine göre farklı sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma-yazma sürecini etkileme biçiminin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Samuel, P. S., Rillotta, F. and Brown, I. (2012). Review: The development of family quality of life concepts and measures. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56 (1), 1–16.
- Sanders, M. R. (1999). Triple P-Positive Parenting Program: Towards an empirically validated multilevel parenting and family support strategy for the prevention of behavior and emotional problems in children. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 2 (2), 71–90.
- Savaş, A. C. (2012). The contribution of school-family cooperation on effective classroom management in early childhood education. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12 (4), 3099-3110.
- Schalock, R. L., Verdugo, M. A., Jenaro, C., Wang, M., Wehmeyer, M., Xu, J. and Lachapelle, Y. (2005). Cross-cultural study of quality of life indicators. *American Journal on Mental Retardation*, 110 (4), 298-311.

- Scheurman, B. K. and Hall, J. (2012). *Positive behavioral supports for classroom* (2th Edition). Upper Saddle River: Pearson.
- Schlebusch, L., Dada, S. and Samuels, A. E. (2017). Family quality of life of South African families raising children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47 (7), 1966–1977.
- Seçkin, N. İ., ve Koç, G. (1997). Okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliği. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 51, 5-10.
- Sevinç, M. ve Evirgen, Ş. (2003). Küçükçekmece okul öncesi eğitim merkezinde verilen okul destekli anne eğitim programının anneler üzerindeki etkileri. *OMEP 2003 Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı*. İstanbul: Yapa Yayınları.
- Sheldon, S. B. (2002). Parents social networks and beliefs as predictors of parent involvement. *The Elementary School Journal*, 102 (4), 301–316.
- Shiffman, C. D. (2011). Making it Visible: An exploration of how adult education participation informs parent involvement in education for school-age children. *Adult Basic Educaiton and Literacy Journal*, 5 (3), 161–170.
- Shun-Yao Ho, G. (2005). *Chinese immigrant families with developmentally delayed children: Level of acculturation and quality of life*. Unpublished Doctoral Thesis. Chicago: Wright Institute Graduate School Of Psychology
- Sığırtmaç, A. (2011). Özel gereksinimli çocukların eğitiminde aile katılımı. Y. Aktaş Arnas (Ed.), *Aile eğitimi ve okul öncesinde aile katılımı*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Sileo, N. M. and Prater, M. A. (2006). *Families and children with special needs: Professional and family partnerships*. Pearson.
- Singer, G. H., Ethridge, B. L. and Aldana, S. I. (2007). Primary and secondary effects of parenting and stress management interventions for parents of children with developmental disabilities: A meta-analysis. *Mental retardation and developmental disabilities research reviews*, 13 (4), 357-369.
- Singer, G. H., Maul, C., Wang, M. and Ethridge, B. L. (2011). Resilience in families of children with disabilities: Risk and protective factors. In M. J. Kauffman ve D. P. Hallahan (Eds.), *Handbook of special education* (p. 654-657). New York: Routledge.
- Sivrikaya, T. ve Çiftçi Tekinarslan, İ. (2013). Zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip annelerde stres, sosyal destek ve aile yükü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 14 (2), 17–29.
- Smith, T. E. C., Gartin, B. C., Murdick, N. L. and Hilton, A. (2006). Families and children with special needs: Professional and family partnerships. New Jersey: Pearson.
- Söğüt, D. A. (2018). *Çocuğu kaynaştırma öğrencisi olan ve normal gelişim gösteren annelerin aile yaşam kalitelerinin farklı demografik değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sönmez Kartal, M. (2019). Okul-aile-öğretmen işbirliği. A. Cavkaytar (Ed.), *Özel eğitimde aile eğitimi içinde* (s. 194-244). Ankara: Vize Akademik.
- Spann, S. J., Kohler, F. W. and Soenksen, D. (2003). Examining parents' involvement in and perceptions of special education services: An interview with families in a parent

- support group. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18 (4), 228–237.
- Spoth, R. and Redmond, C. (2000). Research on family engagement in preventive interventions: Toward improved use of scientific findings in primary prevention practice. *The Journal of Primary Prevention*, 21 (2), 267–284.
- Stephenson, J. R. and Dowrick, M. (2000). Parent priorities in communication intervention for young students with severe disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35, 25–35.
- Sucuoğlu, B. (1996). Kaynaştırma programlarında anne baba katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2 (2), 25–43.
- Svraka, E., Loga, S. and Brown, I. (2011). Family quality of life: Adult school children with intellectual disabilities in Bosnia and Herzegovina. *Journal of Intellectual Disability Research*, 55 (12), 1115-1122.
- Şad, S. H. ve Gürbüzürk, O. (2013). İlköğretim birinci kademe öğrenci velilerinin çocuklarının eğitimlerine katılım düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13 (2), 993–1011.
- Şahin, T. F. ve Turla, A. (1996). Okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan anne-baba eğitim çalışmalarının incelenmesi. *II. Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi.
- Seçkin, N. ve Koç, G. (1997). Okulöncesi eğitimde okul-aile işbirliği, *Yaşadıkça Eğitim*, 51, 5-10
- Selçuk, G. (2019). Tarama yöntemi. H. Özmen ve O. Karamustafaoğlu (Editörler), *Eğitimde araştırma yöntemleri içinde* (s. 140-162). Ankara: Pegem Akademi.
- Şengün, S. B. (2018). *Gelişimsel yetersizliğe sahip çocuğu olan annelerin çocuklarını kabul red davranışları ve aile yaşam kalitesi algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Taşdemir, G. (2014). Yoksulluğun ruh sağlığı üzerine etkileri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 11 (2), 74–88.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2019). <https://sozluk.gov.tr/>. (Erişim tarihi: 01.04.2021)
- Tehee, E., Honan, R. and Hevey, D. (2009). Factors contributing to stress in parents of individuals with autistic spectrum disorders. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 22 (1), 34–42.
- Tien, C. L. (2003). *Predictors of ratings of quality of life in young children and families in early intervention services*. North Carolina: The University of North Carolina at Chapel Hill.
- Türkiye Enerji, Su ve Gaz İşçileri Sendikası (TES-İŞ). (2020). *Kasım açlık ve yoksulluk sınırı*. <http://www.turkis.org.tr/dosya/vgmjv2ck2ye1.pdf>. (Erişim tarihi: 24.12.2020)
- Toprak, F. (2018). *Zihinsel engelli ve üstün yetenekli çocuğa sahip ailelerin yaşam doyumları, yaşam kaliteleri ve sosyal destek algılarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.



- Toran, M. ve Özgen, Z. (2018). Okul öncesi eğitimde aile katılımı: Öğretmenler ne düşünüyor, ne yapıyor? *Journal of Qualitative Research in Education*, 6 (3), 1–17.
- Torlak, S. E. ve Yavuzçehre, P. S. (2008). Denizli kent yoksullarının yaşam kalitesi üzerine bir inceleme. *Çağdaş Yerel Yönetimler*, 17 (2), 23–44.
- Toros, F. (2011). *Aile katılımının genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin okuma becerileri ile annelerin ilköğretim okulundan memnuniyetleri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tunç, M. (2011). *Zihinsel engelli çocuğa sahip annelerin yaşam kalitesini etkileyen etmenler: Yenimahalle ilçesi örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Turnbull, A. P. and Turnbull, H. R. (2001). *Families, professionals, and exceptionality: Collaborating for empowerment*. Prentice Hall.
- Turnbull, H. R., Turnbull, A. P., Wehmeyer, M. L. and Park, J. (2003). A quality of life framework for special education outcomes. *Remedial and Special Education*, 24 (2), 67-74.
- Turnbull, A. P., Turnbull, H. R., Poston, D., Beegle, G., Blue-Banning, M. and Diehl, K. (2004). Enhancing quality of life of families of children and youth with disabilities in the United States. In A. P. Turnbull, I. Brown and R. Turnbull (Eds.), *Families and people with mental retardation and quality of life: International perspectives* (p. 51-100). Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Turnbull, A.P., Marquis, J.G., Hoffman, L., Poston, D.J., Summers, J.A., Mannan, H. and Wang, M. (2005). A new tool assessing family outcomes: Psychometric evaluation of the Beach Center Family Quality of Life Scale. *Journal of Marriage and Family*, 68(4), 1069-1083.
- Tümkiye, S. (2017). Velilerin okulda eğitime katılım türlerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26 (2), 83–98.
- Tümkiye, S. ve Türkmenoğlu, M. (2021). İlkokul dönemi çocukların babalarının aile katılımına ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 50 (229), 269-294.
- Türkiye Psikiyatri Derneği. (2010). *Dünya yoksulluk ve sosyal dışlanma ile mücadele yılı*. <https://psikiyatri.org.tr/basin/301/tpd-basin-bulteni-2010-dunya-yoksulluk-ve-sosyal-dislanma-ile-mucadele-yili> (Erişim tarihi: 22. 13.2020)
- Unutkan, Ö. P. (1998). *5-6 yaş grubu aile katılımlı sosyalleşme programı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ural, Z., Türe, İ., Akil, İ. ve Eser, E. (2010). Sipina bifida hastalığının hasta çocuklar ve bakım veren annelerinin yaşam kalitesi üzerindeki etkisi. 3. *Ulusal Sağlıkta Yaşam Kalitesi Kongresi*, İzmir: TÜBİTAK, s. 253.
- Ülker, M., Terzioğlu Barış, E., Şahin, M. ve Özbaysar, M. (2019). Okul ve aile iş birliğinde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 14 (4), 124–131.

- Vanderkerken, L., Heyvaert, M., Onghena, P. and Maes, B. (2019). The relation between family quality of life and the family-centered approach in families with children with an intellectual disability. *Journal of Policy And Practice in Intellectual Disabilities*, 16 (4), 296–311.
- Vural Ekinci, D. ve Kocabaş, A. (2016). Okul öncesi eğitim ve aile katılımı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15 (59), 1174–1186.
- Wang, M. (2004). *Perspectives of fathers and mothers in assessing FQOL in early intervention programs*. Unpublished Doctoral Thesis. USA: Kansas University.
- Wang, M., Turnbull, A. P., Summers, J. A., Little, T. D., Poston, D. J., Mannan, H. and Turnbull, R. (2004). Severity of disability and income as predictors of parents' satisfaction with their family quality of life during early childhood years. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 29 (2), 82–94.
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J. and Stoolmiller, M. (2008). Preventing conduct problems and improving school readiness: Evaluation of the incredible years teacher and child training programs in high-risk schools. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49 (5), 471–488.
- Werner, S., Edwards, M., Baum, N., Brown, I., Brown, R. I. and Isaacs, B. J. (2009). Family quality of life among families with a member who has an intellectual disability: An exploratory examination of key domains and dimensions of the revised FQOL survey. *Journal of Intellectual Disability Research*, 53 (6), 501–511.
- Wikler, L. and Hanusa, D. (1980). The impact of respite care on stress in families of developmentally disabled. *Paper Presented at the American Association on Mental Deficiency*. San Francisco.
- Willoughby, J. C. and Glidden, L. M. (1995). Fathers helping out: Shared childcare and marital satisfaction of parents of children with disabilities. *American Journal on Mental Retardation*, 99 (4), 399–406.
- Wulffaert, J., Scholte, E. M., Dijkxhoorn, Y. M. Bergman, J. E. H. Ravenswaaij-Arts, C. M. A. and Berckelaer-Onnes, I. A. (2009). Parenting stress in charge syndrome and the relationship with child characteristics. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 21 (4), 301–313.
- Xiaoyi, H. (2016). Family quality of life and family support of children with disabilities in China. *Chinese Journal of Rehabilitation Theory and Practice*, 22 (10), 1227–1231.
- Xu, J. and Corno, L. (2003). Family help and homework management reported by middle school students. *The Elementary School Journal*, 103 (5), 503–517.
- Yavuz Konokman, G. ve Yokuş, G. (2016). Ebeveynlerin okul öncesi eğitime katılım düzeylerine ilişkin algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (35), 176–193.
- Yeşilyaprak, B. (2003). *Çalışan anne ve çocuk*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Yıldırım, F. ve Conk, Z. (2005). Zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip anne/babaların stresle başa çıkma tarzlarına ve depresyon düzeylerine planlı eğitimin etkisi. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 9 (2), 1–10.

- Yıldırım, M. C. ve Dönmez, B. (2008). Okul-aile işbirliğine ilişkin bir araştırma (İstiklal İlköğretim Okulu Örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (23), 98–115.
- Yıldız, G. ve Cavkaytar, A. (2020). Independent living needs of young adults with intellectual disabilities. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 11 (2), 193-217.
- Yıldız, H. (2017). İlkokula devam eden özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin çocuklarının eğitimlerine katılımlarının incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 2 (2), 82–94.
- Yıldız, H. (2018). *Kaynaştırma raporlu çocuğa sahip ailelerin çocuklarının eğitimlerine katılımlarının ve öğretmenle görüşme sıklıklarının eğitimden memnuniyete etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, H. (1994). 21. yüzyılın eşiğinde ülkemizde okul-aile işbirliği. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6, 301–312.
- Yiğit, R., Dilmaç, B. ve Deniz, M. E. (2001). İş ve yaşam doyumu: Konya emniyet müdürlüğü alan araştırması. *Polis Bilimleri Dergisi*, 13 (3), 1–18.
- Zembat, R. ve Unutkan P.Ö., (2001). *Okul öncesi dönemde çocuğun sosyalleşmesinde ailenin yeri (aile katılım programı uygulama örnekleriyle)*. İstanbul: Ya-Pa
- Zeng, S., Hu, X., Zhao, H. and Stone-Macdonald, A. K. (2020). Examining the relationships of parental stress, family support and family quality of life: A structural equation modeling approach. *Research in Developmental Disabilities*, 96, 103-523.
- Zhan, M. (2006). Assets, parental expectations and involvement, and children's educational performance. *Children and Youth Services Review*, 28 (8), 961-975.
- Zhang, D., Hsu, H. Y., Kwok, O. M., Benz, M. and Bowman-Perrott, L. (2011). The impact of basic-level parent engagements on student achievement: Patterns associated with race/ethnicity and socio-economic status. *Journal of Disability Policy Studies*, 22 (1), 28-39.
- Zick, C. D., Bryant, W. K. and Österbacka, E. (2001). Mothers' employment, parental involvement, and the implications for intermediate child outcomes. *Social Science Research*, 30 (1), 25-49.
- Zuna, N. I., Turnbull, A. and Summers, J. A. (2009). Family quality of life: Moving from measurement to application. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 6 (1), 25-31.

## **EKLER**

### **EK-1. Veri Toplama Araçları**

EK-1A. Sosyo-Demografik Aile Bilgi Formu

EK-1B. Aile Katılım Ölçeği (AKÖ)

EK-1C. Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği (BCAYKÖ)

### **EK-2. Onay Formu**

EK-2A. Katılımcı Onay Formu

### **EK-3. Veri Toplama Araçları Kullanım İzinleri**

EK-3A. Sosyo-Demografik Aile Bilgi Formu Kullanım İzni

EK-3B. Aile Katılım Ölçeği (AKÖ) Kullanım İzni

EK-3C. Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği (BCAYKÖ) Kullanım İzni

### **EK-4. Etik Kurul Onayı Belgesi**

## EK-1. Veri Toplama Araçları

### EK-1A. Sosyo-Demografik Aile Bilgi Formu

Lütfen ailenizle ilgili aşağıdaki soruları cevaplayınız.

- Yaşınız nedir? \_\_\_\_\_
- Eğitim durumunuz (en son mezun olduğunuz öğretim kademesi) nedir? \_\_\_\_\_
- Mesleğiniz nedir? \_\_\_\_\_
- Haftalık çalışma saatlerinizin toplamı nedir? \_\_\_\_\_ (Bir işte çalışıyorsanız)
- Aylık hane gelirinizin toplamı nedir? (Tüm gelirleriniz dahil) \_\_\_\_\_ TL
- Medeni durumunuz nedir?  
Evli  Bekar  Boşanmış  Eşinden ayrı yaşayan  Eşini kaybetmiş   
(Medeni durumunuz "Evli" seçeneği dışında bir seçenekse 11. soruya geçin)
- Eşinizin yaşı nedir? \_\_\_\_\_
- Eşinizin eğitim durumu (en son mezun olduğu öğretim kademesi) nedir? \_\_\_\_\_
- Eşinizin mesleği nedir? \_\_\_\_\_
- Eşinizin çalışma saatlerinin toplamı nedir? (Bir işte çalışıyorsa) \_\_\_\_\_
- Kaç çocuğunuz var? \_\_\_\_\_
- Yetersizliği olan (özürlü, engelli) çocuğunuzun yaşı nedir? \_\_\_\_\_
- Yetersizliği olan (özürlü, engelli) çocuğunuzun cinsiyeti nedir? Erkek  Kız
- Yetersizliği olan (özürlü, engelli) çocuğunuzun özür türü nedir? \_\_\_\_\_  
Otistik Bozukluk (Otizm)  Zihinsel yetersizlik
- Yetersizliği olan (özürlü, engelli) çocuğunuzun özür seviyesi nedir?  
Hafif  Orta  Ağır  Çok ağır
- Yetersizliği olan (özürlü, engelli) çocuğunuzun ikinci bir özür durumu var mı? Varsa nedir?  
\_\_\_\_\_
- Aileniz kimlerden oluşmaktadır (hanenizde kimler yaşamaktadır)?  
\_\_\_\_\_
- Nerede yaşıyorsunuz? İl  İlçe  Köy
- Hanenizde en yüksek geliri getiren ve hanenin yönteminden sorumlu kişi kimdir?  
Anne (kendim)  Baba (eşim)  Diğer ( \_\_\_\_\_ )
- Babanızın eğitim durumu nedir?  
Lise üstü  Lise  Lise altı
- Eşinizin babasının (kayınpederinizin) eğitim durumu nedir?  
Lise üstü  Lise  Lise altı

EK-1B. Aile Katılım Ölçeği (AKÖ)

**AİLE KATILIM ÖLÇEĞİ**

<b>AİLE KATILIM ÖLÇEĞİ</b>				
Lütfen aşağıdaki maddeleri okuyup ne sıklıkla yaptığınız uygun alan altına işaretleyiniz (x)				
<b>Maddeler</b>	<b>Nadiren</b>	<b>Bazen</b>	<b>Çoğu zaman</b>	<b>Her zaman</b>
1. Çocuğumun öğrenme ya da davranışları ile ilgili konuşmak için öğretmeniyle görüşmelerde bulunurum.				
2. Problemler hakkında görüşmek ya da bilgi almak için okul yöneticileriyle görüşmeler yaparım.				
3. Çocuğumun günlük okul rutini ile ilgili öğretmeniyle konuşurum.				
4. Çocuğumun televizyon ve video izlemesini kısıtlarım.				
5. Çocuğumun okul çalışmalarını gözden geçiririm.				
6. Çocuğumu halk kütüphanesine götürürüm.				
7. Öğretmen ile beraber sınıf etkinlik planlamalarına katılırım.				
8. Çocuğumun okulu tarafından düzenlenen ebeveyn atölye çalışmaları ya da eğitimlerine katılırım.				
9. Sınıf kuralları ile ilgili çocuğumun öğretmeniyle konuşurum.				
10. Çocuğumu sabahları okula götürürüm.				
11. Çocuğum için düzenli bir sabah kalkış ve akşam yatış programı tutarım.				
12. Çocuğuma okul çalışmaları ile ilgili öğretmenin önünde iltifat ederim.				
13. Çocuğumla kendi okul donemi hikayelerimi paylaşıyorum.				
14. Çocuğumu özel şeyler öğrenmesi için halka açık alanlara götürürüm (örn., Hayvanat bahçesi, müze gibi).				
15. Çocuğumun öğretmeniyle telefonda konuşurum.				
16. Çocuğum için okulda düzenlenen okul gezi planlamasına katılırım.				
17. Çocuğumun sınıfındaki diğer arkadaşlarıyla nasıl ilişki içinde olduğuna dair öğretmeniyle konuşurum.				

18. Çocuğumun evde okul kitap ya da eşyalarını koyacağı yer olup olmadığını kontrol ederim.				
19. Çocuğumun sınıfında gönüllü çalışırım.				
20. Çocuğumun okulunda bağış toplama aktivitelere katılırım.				
21. Çocuğum ya da okul aktiviteleri hakkında öğretmeniyle birbirimize notlar yazarız.				
22. Çocuğumun başarıları hakkında öğretmeniyle konuşurum.				
23. Arkadaşlarımın ve akrabalarımın önünde çocuğumun öğrenme çabaları hakkında konuşurum.				
24. Yeni şeyler öğrenmeyi ne kadar çok sevdiğimi çocuğumla paylaşıyorum.				
25. Çocuğum için eve öğrenme materyalleri getiririm (Cdler, videolar, kitaplar).				
26. Çocuğumla sınıf gezilerine katılırım.				
27. Çocuğumun okulunda ebeveyn ve aile sosyal aktivitelerine katılırım.				
28. Öğretmenlerin öğrenmeyi ne kadar çok sevdiğini çocuğuma söylediklerine tanık olurum				
29. Çocuğumun evde uyması gereken kuralları net olarak belirlerim.				
30. Çocuğumun okulda zorlandığı şeyler ile ilgili öğretmeniyle konuşurum				
31. Okuma-yazma becerileri üzerinde çalışmak için çocuğumla vakit geçiririm.				
32. Çocuğumun sınıf arkadaşlarının eve gelip oynayabilmesi için zaman ayarlarım.				
33. Okuldaki aktiviteler ve toplantılar hakkında diğer ailelerle konuşurum.				
34. Okul çıkışında çocuğumu okuldan alırım.				
35. Çocuğumun okulundaki insanlarla kendim için eğitim ya da kariyer geliştirme fırsatları hakkında konuşurum.				
36. Çocuğumun evde yapması beklenen okul ödevleri ile ilgili onun öğretmeniyle konuşurum.				
37. Çocuğumun öğretmeniyle kendimizin kişisel ve ailevi meseleleri hakkında konuşurum.				
38. Çocuğumun okulundaki diğer ailelerle okul dışında buluşurum.				
39. Okul yöneticileri ve öğretmenlerinin ebeveynlerin okuldaki aktif katılımını				

cesaretlendirdiklerini ve hoş gördüklerini hissedirim.				
40. Çocuğumun sınıfındaki ebeveynlerin birbirini desteklediğini hissedirim.				
41. Yaratıcı aktiviteler üzerinde çalışmak için çocuğumla vakit geçiririm (şarkı söyleme, dans etme, çizim yapma, ve hikaye anlatma gibi).				
42. Sayısal beceriler üzerinde çalışmak için çocuğumla vakit geçiririm.				



## BEACH CENTER AİLE YAŞAM KALİTESİ ÖLÇEĞİ

Bu formu doldururken ailenizle sadece belirli zamanlarda bir araya gelen akrabalarınızı (geniş aile) hesaba katmayınız. Geçtiğimiz 12 aylık (bir yıllık) aile yaşantınızı göz önünde bulundurunuz. Formda yer alan maddelerin aileniz için ne kadar uygun olduğunu öğrenmek istiyoruz. Lütfen her bir madde için uygunluk düzeyini belirtilen kutucuğu işaretleyiniz.

- 1. kareyi işaretlemeniz, ifadenin aileniz için hiç uygun olmadığı anlamına gelmektedir.
- 5. kareyi işaretlemeniz, ifadenin aileniz için tamamen uygun olduğu anlamına gelmektedir

Maddeler	Hiç uygun değil	Uygun değil	Ne uygun ne uygun değil	Uygun	Tamamen uygun
1. Ailem birlikte vakit geçirmekten hoşlanır. (Örneğin hep birlikte film izlemek, sohbet etmek, bir yerlere gitmek, piknik yapmak, tatil yapmak v.s.)					
2. Ailemdeki yetişkinler çocukların kendi ayakları üzerinde durmayı öğrenmelerine yardımcı olur. (Örneğin çocukların işlerini kendi başlarına görmeleri, başkalarına bağımlı kalmadan yaşamayı öğrenmeleri)					
3. Aile stresten kurtulabilmemiz için gereken desteği sağlar. (Örneğin ruhsal açıdan sıkıntılı durumlarda aile üyelerinin birbirlerine sosyal ve psikolojik destek sunması)					
4. Aile üyelerim, destek görebilecekleri arkadaşlara ya da kişilere sahiptir. (Örneğin aile üyelerinin çeşitli konularda düşüncelerini paylaşabileceği, danışabileceği, zor durumlarda destek alabileceği arkadaşlarının ya da kişilerin olması)					
5. Aile üyelerim, çocukların okul ödevlerine ve etkinliklerine yardımcı olur. (Örneğin çocuğun ev ödevlerine, proje ödevlerine, okul takımı çalışmalarına, milli bayramlardaki hazırlık çalışmalarına v.s. yardımcı olması)					

6. Aile üyelerim, bulunmaları gereken yerlere gidebilmek için kendilerine ait bir ulaşım aracına sahiptir. (Örneğin aileye ait otomobil, minibüs v.s. olması)					
7. Aile üyelerim, birbirleriyle her konuda çekinmeden, açıkça konuşur. (Örneğin her konuda çekinmeden görüş belirtme, söz hakkına sahip olma)					
8. Ailemdeki yetişkinler, çocuklara diğer bireylerle (arkadaşlar, komşular v.s.) nasıl geçineceklerini öğretir. (Örneğin çocuklara öğretmen, arkadaş ya da çevredeki diğer kişilerle uygun iletişim şekillerini ve nasıl davranacaklarını göstermek)					
9. Aile üyelerim, kendi ilgi alanlarını takip edebilecek yeterli zamana sahiptir. (Örneğin bireyin kendine zaman ayırabilecek yeterli vakte sahip olması, bireysel olarak yapmaktan zevk alınan işler, hobi v.s.)					
10. Ailem problemleri birlikte çözer. (Örneğin bir sorun olduğunda aile üyelerinin ortak çözüm üretmeleri, birbirlerini desteklemeleri)					
11. Aile üyelerim, amaçlarına ulaşmada birlerini destekler. (Örneğin üyelerden birinin hedefine varmasında tüm ailenin ona destek olması; üniversite sınavını kazanmaya çalışan çocuğa ailenin destek olması gibi).					
12. Aile üyelerim birbirlerine olan sevgi ve ilgilerini gösterir. (Örneğin sevgilerini gösterirken utanmaları, çekinmeden sevgilerini yansıtmaları)					
13. Ailem, tüm aile üyelerinin özel gereksinimlerini karşılayacak ulaşılabilir dış desteğe sahiptir. (Örneğin aile üyelerinin çeşitli konularda destek alabilecekleri sosyal hizmet uzmanı, psikolog, aile danışmanı, terapi merkezleri gibi ailenin dışında çeşitli konularda destek sağlayacak kişi ya da kurumların varlığı).					
14. Ailemdeki yetişkinler çocuklara doğru kararlar almayı öğretirler. (Örneğin ailedeki yetişkinlerin çocuklara yol göstermesi, çeşitli alternatifler karşısında çocuklara nasıl davranmaları gerektiğini öğretmesi)					
15. Ailem ihtiyaç duyduğunda sağlık hizmetlerinden faydalanabilecek ekonomik güce sahiptir. (Örneğin hastane, doktor, ilaç masraflarını karşılayabilecek parasal olanaklara sahip olunması)					
16. Ailem masraflarımızı karşılayabilecek ekonomik güce sahiptir. (Örneğin mutfak, çocukların okul masrafı, faturaların ödenmesi v.s. karşılayabilecek parasal olanaklara sahip olunması)					
17. Ailemdeki yetişkinler, çocukların hayatlarındaki diğer kişileri (arkadaş, öğretmen v.s.) tanırlar. (Örneğin çocuğun öğretmeni, okul ya da mahalle arkadaşlarının tanınması, onlarla diyalog halinde olunması)					
18. Ailem hayatın iniş çıkışlarıyla baş edebilir. (Örneğin hayatın zorluklarıyla mücadele edebilme, iş, ev, okul, çevre v.s. kaynaklı yaşanan sıkıntılara göğüs gerebilme)					

19. Ailedeki yetişkinler, ailedeki her çocuğun bireysel ihtiyaçlarıyla ilgilenebilecek zamana sahiptir. (Örneğin çocuğun beslenme, banyo, bakım, oyun, duygusal destek v.s. gereksinimlerinin karşılanmasında ailedeki yetişkinlerin çocuğa zaman ayırması)					
20. Ailem ihtiyaç duyduğunda dış bakımı yaptırabilecek ekonomik güce sahiptir. (Örneğin dış tedavisini karşılayabilecek parasal olanaklara sahip olunması)					
21. Aile üyelerim evde, işte, okulda ve komşularımızda kendini güvende hisseder. (Örneğin kişinin kendisini emniyette hissetmesi, kendisine zarar gelmeyeceğinden emin olması)					
22. Yetersizliği olan (özürlü, engelli) aile üyemiz okulda ya da işyerinde hedeflerini gerçekleştirmek için desteğe sahiptir. (Örneğin zihinsel yetersizliğe ya da otistik bozukluğa sahip aile üyesinin, okulda veya işyerinde başarılı olabilmesi için ona destek sağlayacak arkadaş, öğretmen, idarecilere ve çeşitli imkanlara sahip olması)					
23. Yetersizliği olan (özürlü, engelli) aile üyemiz evde hedeflerini gerçekleştirmek için desteğe sahiptir. (Örneğin zihinsel yetersizliğe ya da otistik bozukluğa sahip aile üyesinin, evde yaptığı işlerde başarılı olabilmesi için ona destek sağlayacak aile üyelerinin ve imkanların varolması)					
24. Yetersizliği olan (özürlü, engelli) aile üyemiz arkadaş edinmek için desteğe sahiptir. (Örneğin zihinsel yetersizliğe ya da otistik bozukluğa sahip aile üyesinin arkadaş edinebilecek imkanlara sahip olması; öğretmen ya da idarecilerin okul ya da işyerinde yetersizliği olan aile üyesiyle arkadaşlık kurulmasını özendirme, olanaklar sunması v.s.)					
25. Ailem, yetersizliği olan (özürlü, engelli) aile üyemize yönelik hizmet ve destek sunan hizmet sağlayıcılarla iyi ilişkiler içindedir. (Örneğin ailenin zihinsel yetersizliğe ya da otistik bozukluğa sahip aile üyesine yönelik eğitim, sağlık, terapi, sosyal hizmet, devlet desteği v.s. sunan kişi ve kurumlarla iyi ilişkiler geliştirmesi)					

## **EK-2. Onay Formu**

EK-2A. Katılımcı Onay Formu

### **KATILIMCI ONAY FORMU**

Sayın Katılımcımız,

Katılacağınız bu çalışma, “Zihinsel Yetersizliği Olan Çocukların Annelerinin Aile Katılım Düzeyinin Aile Yaşam Kalitesi Algısı Üzerine Etkisinin İncelenmesi” adıyla, İpek Gülsün tarafından Eylül-Kasım ayları arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: okul öncesi dönemde zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip annelerin aile katılım düzeylerini ve aile yaşam kalitelerini inceleme amacını taşımaktadır.

Araştırmanın Nedeni : Yüksek Lisans Tezi Çalışması

Araştırma Uygulaması: Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği

Aile Katılım Ölçeği

Sosyo-Demografik Aile Bilgi Formu

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve Eskişehir Anadolu Üniversitesi yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla.

Danışan : Prof. Dr. Atilla CAVKAYTAR

Mail:

Yürütücü: İpek GÜLSÜN

Mail:

***Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.***

...../...../.....

İsim- Soyisim İmza

Katılımcı Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

## EK-3. Veri Toplama Araçları Kullanım İzinleri

### EK-3A. Sosyo-Demografik Aile Bilgi Formu Kullanım İzni

---

**Kimden:** İpek GÜLSÜN  
**Gönderme Tarihi:** 30 Mart 2020 Pazartesi 17:10  
**Konu:** Re: Sosyo-Demografik Aile Bilgi Formu

Çok teşekkür ederim hocam .

30 Mar 2020 Pzt 16:26 tarihinde Bekir Fatih Meral  
İpek,

Ekte gönderiyorum, ancak formu çözmek için ekteki tezin 113, 115 ve 117. sayfalarına bakmalısın. Hane SES grubunun hesaplamak çok karışık gelirse bunu atlayıp diğer özellikleri raporlayabilirsin.

Kolay gelsin,

Fatih

İpek GÜLSÜN 29 Mar 2020 Paz, 11:22 tarihinde şunu yazdı:

Merhabalar Bekir Hocam,  
Ben İpek Gülsün. Anadolu Üniversitesi Zihin Engelliler Eğitimi Programında yüksek lisans yapıyorum. Tez danışmanım Atilla Cavkaytar. Tezimde, sizin doktora tezinizde kullandığımız "Sosyo-Demografik Aile Bilgi Formu" nu kullanmak istiyorum. Formun bütünü bana gönderebilir misiniz ?

Saygılarımla

İpek GÜLSÜN

## EK-3B. Aile Katılım Ölçeği (AKÖ) Kullanım İzni

---

**Kimden:** emine ahmetoğlu  
**Gönderme Tarihi:** 4 Nisan 2020 Cumartesi 14:23  
**Konu:** İlt: Ölçek Kullanım İzni Hk.  
**Ekler:** AİLE KATILIM ÖLÇEĞİ.docx; Ahmetoglu et al 2018 Aile Katılım Ölçeği Makale.pdf

Merhabalar,  
Ölçeğe ilginiz için teşekkür ederiz.  
Ekte Aile katılım ölçeği ve onunla ilgili makaleyi gönderiyorum.

Kolaylıklar diliyorum. Sağlıkla kal...

Prof.Dr. Emine AHMETOĞLU

## EK-3C. Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği (BCAYKÖ) Kullanım İzni

---

**Kimden:** Bekir Fatih Meral  
**Gönderme Tarihi:** 9 Nisan 2020 Perşembe 16:27  
**Konu:** Fwd: Beach Center Scale  
**Ekler:** BEACH CENTER AİLE YAŞAM KALİTESİ ÖLÇEĞİ.doc; bfmeral\_doktora\_tezi\_eylul\_2011.pdf; FQOL SCALE.BEACH CENTER.pdf; Puanlama.docx; Egitim\_Bilim\_Makale.pdf; Meral, Cavkaytar, Turnbull, & Wang, 2013 FQOL.pdf

Sayın Hocam,

Ölçek ve ilgili dokümanlar ekte. Kolay gelsin.


Fatih



## EK-4. Etik Kurul Onayı Belgesi

Eğilim - EĞİTİM

Evrak Kayıt Tarihi: 11.06.2020	Protokol No: 35155
Tarih: 24.06.2020	



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU  
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Yüksek Lisans Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Zihinsel Yetersizliği Olan Çocukların Annelerinin Aile Katılım Düzeyinin Aile Yaşam Kalitesi Algısı Üzerine Etkisinin İncelenmesi
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. Atilla CAVKAYTAR
TEZ YAZARI:	İpek GÜLSÜN
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

Prof. Dr. Emel ŞIKLAR  
(Başkan-İkt. ve İdari Bil. Fak.)

<p>Prof. Dr. T. Volkan YÜZER (Başkan Yardımcısı-Açıköğretim Fak.)</p>	<p>Prof. Dr. Esra CEYHAN (Eğitim Fak.)</p>
<p>Prof. Hayri ESMER (Güzel Sanatlar Fak.)</p>	<p>Prof. Dr. M. Erkan ÜYÜMEZ (İkt. ve İdari Bil. Fak.)</p>
<p>Prof. Dr. Handan DEVECİ (Eğitim Fak.)</p>	<p>Prof. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL (Eğitim Fak.)</p>