

Investigation of Parents' Experiences about the Inclusive Education of Turkish Students with Special Educational Needs in England¹

Tansu İNCE ÇAKAN²

About the article

Received: 11.12.2023

Accepted: 17.04.2024

Published: 15.05.2024

Keywords

Inclusive education
parental satisfaction
multicultural parents

Abstract

This qualitative study explores the experiences of Turkish parents whose children with special education needs (SEN) attending inclusive settings in England. Despite a growing interest in inclusive education, international parents' perspectives on the effectiveness and quality of such education have received limited attention. The study emphasizes the importance of considering the experiences and perceptions of non-native parents in planning and implementing inclusive programs, as their perspectives contribute to the development of culturally responsive inclusive education. Four Turkish parents who have children with SEN participated in semi-structured interviews, revealing five themes related to their experiences with their children's inclusion. The findings indicate mixed experiences with inclusive education in England, validating some findings from existing literature. The study suggests that living in England had both positive and challenging impacts on the inclusive education of SEN children, and the differences between Turkish and British educational systems presented certain difficulties. Additionally, the professional views towards individuals from different ethnic backgrounds influenced the experiences of Turkish parents living in England, as reported by the participants. Taken together, these results stimulate useful considerations to promote better practices in inclusive education.

For Citation

İnce Çakan, T. (2024). Investigation of Parents' Experiences about the Inclusive Education of Turkish Students with Special Educational Needs in England. *MSKU Journal of Education*, 11(2), 138-155. DOI: 10.21666/muefd.1403529

In recent times, there has been a growing emphasis on inclusion in various societies, driven by its perceived role in fostering social cohesion (Armstrong et al., 2011). Additionally, it is viewed as a strategy to support reform and embrace diversity (Ainscow, 2005). The concept of inclusion aims to enhance the participation of students with SEN in regular curricula by adapting it to their needs, thereby reducing their effective exclusion from local school communities. A notable shift from integration, referring to the placement of students with special education needs (SENs) into mainstream settings without any provisions for children with special needs (Vanderpuye, 2013), to inclusion has occurred in various nations, such as the United States, the United Kingdom, the Scandinavian countries, and Turkey. This shift involves actively involving special needs students in regular settings, moving beyond mere physical presence in mainstream classrooms, as increasingly observed (de Boer et al., 2010, Lamport et al., 2012).

In 2023, national statistics on special educational needs in England, as reported by the Department for Education (DfE, 2023), indicate that a total of 1,572,555 students received SEN support, including those with and without an Education, Health, and Care Plan. This represents an increase of more than 87,000 in the number of students with SEN compared to the previous year. The sheer magnitude of this figure suggests a likely increase in the proportion of students with SEN within regular education in England.

¹ This study was derived from the author's master's thesis.

² University of Plymouth, tansu_ince19@hotmail.com, ORCID: 0009-0007-1061-4363

However, it is important to note that the growth of inclusive education and the higher enrolment numbers do not necessarily provide insights into the quality and success of such educational initiatives (Frazeur Cross et al., 2004). In other words, focusing on qualitative developments may be more useful than numerical data.

Understanding the key factors influencing success in the inclusive education process is crucial for fostering a more inclusive school environment (de Boer et al., 2010). The importance of families, who have a great role in the application of the knowledge acquired in inclusive education in daily life and in ensuring the permanence of these skills, in the success of inclusive education cannot be discussed (Erden & Aslan, 2022). Frazeur-Cross et al. (2004) emphasizes that parents, who bear the primary responsibility for supporting their children's development, exert a significant impact on the implementation of inclusion. Stevens and Wurf (2020) emphasise that parents are the most important advocates for their children's education and their involvement in education reform is vital. Moreover, Vanderpuye (2013) indicate that programmes are likely to achieve greater success and durability when parents actively participate in the action team. Therefore, it is unsurprising that numerous studies, considering various countries, have explored parents' experiences, attitudes, perceptions, and satisfaction regarding their children's education (e.g., Bitterman et al., 2008, de Boer et al., 2010, Freeman et al., 1999, Leyser and Kirk, 2004, Rätty and Kasanen, 2007). On the contrary, it can be a critical resource when it is considered as a means to improve inclusive education.

Research confirms that the majority of parents of children with special educational needs and typically developing children have a positive view of inclusive education (de Boer, Pijl and Minnaert, 2010; Elkins et al., 2003; Freeman et al., 1999; Stevens and Wurf, 2020). For instance, Narumanchi and Bhargava (2011) found that many parents endorse inclusive education due to its positive impact on students' language, social, and motor skills, its support for friendships, and the provision of positive role models. In other words, the fact that inclusive education enables children to gain social life skills through real life experiences (Koçyiğit, 2015) is one of the main reasons why parents view this education positively. Significantly, Elkins et al. (2003) underscores the idea that the elevated expectations and increased mental stimulation in regular educational settings contribute to improved academic achievement and functional skills in children. Therefore, it can be said that the effect of inclusive education on children's development shapes parents' perspectives.

However, despite numerous investigations indicating substantial parental favourability towards inclusive education, many parents have voiced reservations and concerns about its implementation. Fears of verbal and physical abuse by classmates who are typically developing, social marginalisation, teasing, poor instruction, slow academic achievement, and the attitudes of mainstream teachers towards children with special education needs are some of the concerns that may arise (Leyser and Kirk, 2004). Palmer et al. (2001), for instance, found that some parents felt that their children had not received enough academic or social support in regular classes. According to a parent who participated in the study, teachers in mainstream schools tend to focus more on the academic curriculum than on individual training or life skills that are vital for children with special education needs. Runwick- Cole (2008), in her study conducted in England, found that parents believed that almost all their children with moderate learning difficulties attending inclusive classes were taught by assistant teachers. According to Gilmore, Campbell, and Cuskelly's (2010) study, most parents of children with Down syndrome believed that their children's requirements would be better served in classrooms with separated classrooms. This belief reflects parents' concerns about teachers' need for ongoing training in inclusive education and their ability to provide individualised instruction (Stevens and Wurf, 2020). However, other reasons for negative parental views on inclusive education are the belief that children with special needs are not welcomed by classroom teachers in mainstream classes, big class sizes, difficult learning environments and teachers' limited willingness to address the varied needs of every student. (Elkins et al., 2003).

In addition to exploring parents' perceptions and views on inclusion for their special needs children (e.g. Elkins et al., 2003; Gilmore et al., 2010; Parsons et al., 2009b; Stevens and Wurf, 2020), there is also a focus in the literature on parental satisfaction with this educational setting. For example, Freeman et al. (1999) conducted a comprehensive study and found that while all parents were satisfied with their children's present educational placements, parents whose children had special education needs and were

enrolled in regular classes tended to be more satisfied. Parsons et al. (2009a), on the other hand, discovered in another thorough study that parents of SEN students whose children attended special schools were the most contented parents. The literature suggests a number of variables to mediate the degree of satisfaction with inclusive education, some related to the child's features such as having severe or mild disabilities (Leyser and Kirk, 2004) and the type of disability they have (Kasari et al., 1999). However, Zanobini et al. (2018) did not find any link between specific types of disability and parental satisfaction in their study. Moreover, parental satisfaction was found to be correlated with additional aspects, such as parents' perceptions of their involvement in their children's education and the school's atmosphere (Laws and Millward, 2001) and others related to contextual factors like the parents' cultural background (Sontag and Schact, 1994). Also, Lovitt and Cushing (1999) emphasize that one of the keys to the successful education of students is communication and collaboration between parents and educators. In conclusion, the limited number of family satisfaction studies in the field of special education and contradictory findings indicate the need for further research in this field.

Studies reveal the effects of culture in education. Herring and White (1995) state that there might be variations in students' cognitive learning processes due to their ethnic origin. Each society has its own cultural values, beliefs and priorities and these elements deeply influence the educational process. For this reason, it is emphasised that the concept of multiculturalism should be a part of the education system to support the development of individuals, especially in countries consisting of multicultural societies (Cirik, 2008) where there are two or more cultural communities (Alan, 2022). Advocates of multicultural education argue that the education system of a country should meet the needs of everyone living in that country and provide equal opportunities in education for all social segments (Açıklım, 2010). In fact, this is the main purpose of inclusive education practices, which states that education should be equal and fair for everyone for individuals to benefit from education in the best way and realise their potential. By saying "everyone", Bauer (2009) means not only students with SEN, but also anyone who is exposed to any disadvantage or at risk of exclusion, such as minority ethnic and belief groups, asylum seekers and refugees, gifted and talented students.

As stated by Alan (2022), the UK is one of the multicultural countries. According to the data of the UK Office for National Statistics 2021 (ONS, 2022), 16.8 per cent of the population consists of immigrants. This represents a significant proportion of the immigrant population in the country and reflects the diversity and multiculturalism of the UK. In this context, in order to improve the quality of inclusive education in England, it is important to understand the views of children from different ethnic backgrounds and their families about inclusive education. Taking these views into account can contribute to efforts to provide a more inclusive and effective educational environment. Therefore, in order to give Turkish parents a voice in the evaluation of educational services in England, it is crucial to explore their experiences of inclusive school practices. Consequently, this study aims to contribute to the existing literature by delving into the experiences of multicultural parents who play vital roles in the success of inclusion programs in England.

The primary objectives are to address the following questions:

- What are the perceptions of Turkish parents living in England regarding inclusive education for their children with SEN?
- How does living in a foreign country influence the experiences of these parents in relation to their child's inclusive education?

Method

Research Design

In this study, a qualitative research approach was adopted. Qualitative research is “an ascribe to explore and understand the meaning that individuals or groups attribute to a social or human problem” (Creswell, 2014, p.4). This study will try to understand the experiences of Turkish parents living in England about their children's inclusive education. In order to realise this aim, a case study, which is one of the qualitative research designs, was used. Johnson and Christensen (2014, p. 104) stated that

the case study method refers to "research that provides a detailed account and analysis of one or more cases". In this context, Turkish parents' perceptions of inclusive education in England were analysed. The ethical aspects of the research were approved by the Research Ethics Committee of the University of Bristol and registered with reference number 4868.

Participants

The study employed a purposive sampling method in line with its objectives, a commonly favoured approach in qualitative research for identification and selection cases rich in information relevant to the topic (Palinkas et al., 2015). This method is particularly useful for including individuals with specific, limiting and sometimes hard-to-reach qualities (Yıldız, 2017). In this regard, participants were carefully chosen based on criteria such as being of Turkish origin living in England and having a child with SEN in an inclusive setting. In light of this, four participants were chosen to best represent the study's goals. For case studies, four participants are a suitable amount (Creswell, 2014). The characteristics of the participants and their children are outlined in Table 1.

Table 1. Characteristic of participants and their children

Code of parents	Time lived in England (years)	Age of parent	Education level of parent	Name of child (Pseudonym)	Age of child	Grade	Diagnosis	Time in inclusive education	Type of inclusion
P1 (Mother)	9	29	Primary	Alvin	8	3	Down Syndrome	3 years	Part time
P2 (Father)	35	60	High School	Darcy	12	7	Down Syndrome	6 years	Full time
P3 (Mother)	27	50	2-years-higher Education	Edward	14	9	Asperger's Syndrome	3 years	Full time
P4 (Mother)	4	48	Bachelor's degree	Jacob	9	4	ADHD	2 years	Part time

According to Table 1, it can be observed that the participants' children are boys with SEN aged between 8 and 14, attending either part-time or full-time inclusive education. Two of the children have Down syndrome, one has Asperger's syndrome, and the other has been diagnosed with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). Additionally, most of the participant parents are female, with only one male participant. The duration of the participants' residency in England varies between 4 and 35 years.

Data Collection Method

In qualitative research, interviews hold significant importance due to their role in allowing participants to express their experiences, understandings, and insights as verbal (Davies, 2010; Ritchie et al., 2013). Among various qualitative interview formats, a semi-structured approach was chosen for this study. This format provides a protocol to adhere to while also offering opportunities for follow-up questions based on the interviewees' responses. As a result, it is widely regarded as a popular tool in qualitative research, enabling participants to communicate openly while allowing researchers to delve deeply into topics and facilitate meaningful interactions (Davies, 2010). Therefore, the data were collected through face-to-face, one-to-one semi-structured interviews. The interviews were audio recorded with the permission of the participants.

Participants were given an information sheet, which described the intended study and provided the researcher's contact information, and invited to sign an informed consent form, which all were willing to do. Additionally, participants were given the option to choose the interview location. Each interview commenced with general small talk to establish communication, followed by the protocol including 20

basic questions gathered around 10 topics such as "What factors do you think have been barriers to their school experience?", "What are the effects of living in England in terms of your child's education?", "What was the challenges/benefits of being international?" to elicit parents' experiences of inclusive education for their children with special needs. The interviews lasted 45 minutes on average, but some parents exceeded this time by giving more detailed explanations. On the other hand, one parent was not able to respond sufficiently even to the probing questions asked to elicit more detailed answers, and the interview lasted less than 45 minutes because she could not fully explain her experiences.

Semi-structured interview questions were developed by incorporating insights from the literature and then shared with field experts working in the University of Bristol. Any questions that were unclear were revised based on the feedback and recommendations provided by the experts.

Data Analysis

The data in this study were interpreted using thematic analysis, which "involves, discovering, interpreting and reporting patterns and clusters of meaning within the data" (Ritchie et al., 2013). This analysis method involves the following steps: Firstly, interviews conducted via audio recordings were transcribed into written form as raw data. The process of transcribing and analysing data is a challenging yet exciting phase in qualitative research (Ritchie et al., 2013). The transcripts were read repeatedly to become familiar with the content of the data. Subsequently, potential overarching codes referring to the experiences of Turkish parents regarding inclusive education were assigned. Following this process, irrelevant and unnecessary information was eliminated, and potential codes were narrowed down to form a set of common codes and themes. Combining the four transcripts under general themes was overall challenging due to their uniqueness and differences. However, despite these challenges, based on the identified common codes and themes, a final set of five themes was determined.

Findings

The primary focus of the current study was to delve into the experiences of Turkish parents regarding the inclusive education of their children with SEN in the England. Five main themes emerged as central to these experiences, and they are discussed in the following order: 1) diagnosis; 2) teachers' approaches towards inclusive education; 3) parents' perspectives on inclusive education; 4) parental involvement; 5) effects of living outside their home countries on parents' experiences.

Diagnosis

It was unexpected that, even though parents were not specifically questioned about their children's diagnostic process, the most of them raised this issue. This theme revolves around the impacts of the diagnosis on children with SEN and their families. These effects varied for each family. While one parent might have recognized the child's situation and pursued a diagnosis to alleviate uncertainty, another might have initially resisted acknowledging the child's condition, even in cases such as Down Syndrome that could be identified before birth, due to concerns about labelling:

In the pre-diagnosis period I went to the school every year and I said that my son has something. It could be autism... it could be Asperger. One of teachers said that aa... there is no something, sons are always like this. (P3)

No matter what these children do does not work after they've been labelled. They decide about such children before knowing them. (P2)

They mentioned that their children's condition became more apparent when in the company of their typically developing peers at school, leading to a need for one-to-one lessons to bridge the gap. As the subsequent statements suggest, a diagnosis facilitates access to additional provisions such as learning support rooms and extended instructional time:

His condition was more noticed when Jacob' problems emerged in the school. (P4)

Because we do not have a statement, they do not want to take Darcy into one-to-one classes. (P2)

I mean, all these things, going to that class, and one-to-one studies are all about diagnosis. Because the school needs funding to meet them. (P4)

Some parents shared that the journey became more manageable after their child's diagnosis, while others expressed that it facilitated their child's acceptance of the differences in themselves. A diagnosis might draw attention to the needs of children with SEN, and consequently they are more likely to accept themselves as they are. In other words, it may be that getting a diagnosis helps parents, teachers, and even children themselves feel less stressed since it removes uncertainty.

I mean, the process after diagnosis was easier. (P4)

After that... he made peace with himself. He saw himself not like others did, but like "I am different". My differences are my qualities. This is a good thing. And within three or four months he became happy at school because he does not see himself as, "I am weird," but "I am Asperger." (P3)

There was a belief held by some parents that the sooner a diagnosis was made, the more assistance and support could be provided. These remarks suggest that relating an issue to its root cause can help the child, family, and community understand the situation better. The diagnosis may also have the benefit of keeping parents from feeling hopeless by directing their decisions and behaviour.

For example, if he had been diagnosed at the beginning of elementary school, this child would have already been given help, and the problems regarding reading and writing could have already been addressed. (P3)

Moreover, having a diagnosis could alleviate parents' feelings of inadequacy and guilt for being unable to address their children's challenges.

Initially, before he was diagnosed, I felt something like, is there something wrong with me? Because I cannot reach the goal no matter how hard I try, so my child is having difficulty in reading and writing. I wonder, am I insufficient? (P3)

Depending mostly on how parents interpret the diagnosis, receiving a diagnosis has varying effects on each person and their families. Lastly, all parents had experienced the diagnostic process in England nevertheless, that none of the parents considered this procedure easy or comfortable.

Teachers' approaches towards inclusive education

All the parents emphasized that teachers' approaches toward children with SEN had a profound impact on the implementation of inclusive education and the overall educational process for these children. One parent expressed dissatisfaction, noting that the teacher ignored their child, neglected them during class activities, and displayed a negative attitude. Here, it is important to stress that serving the needs of children with SEN takes importance over integrating them into mainstream settings.

I went to school trip with Darcy. I noticed ... the teacher approached us and showed something to Darcy's friend Harry (pseudonym) and said that we learned it at lesson. Some time passed. We went into the building. The teacher asked another question to Harry again. Darcy touched the vitrine inside the building, teacher said Darcy that do not do it... the teacher did not ask anything to Darcy, did not try to teach anything and did not give him any chance. (P2)

On the other hand, doing nothing special for children with SEN does not necessarily mean that a teacher's attitude is totally negative. When they asked about teachers' approaches toward accommodating their children with SEN in regular classes, parents, despite prior comments indicating that nothing special was being done for such children, have expressed that teachers generally welcomed their children with SEN into their classes.

Teachers really favour about Jacob ...and their attitudes are very good. Especially when they face his behavioural problems, they say that this is our job, we understand him, he does not do it consciously, he does it because of his control problems. (P4)

She was positive. She did not pressure Alvin. (P1)

For me, the attitudes of the school were very important, and it was obvious that Edward was so happy at school. (P3)

However, despite the positive perception of acceptance into the classroom, it was asserted that teachers did not make a concerted effort to teach these children with SEN, and there was a negative belief in their

ability to learn. The comments show that parents believed that being placed in an inclusive setting was not sufficient in itself to ensure that their children would receive necessary and adequate support.

In fact, no different things have been done for Alvin in the class. (P1)

I believe that if teachers took on responsibility, Edward would be at different position. Yes, you see something but is that enough? I do not think so... they do not believe that he can be successful. They are not sincere... they are only doing their duties, but they are not doing much. (P3)

This is what we always say at school, this school sees the disabled side of Darcy's first, then they see him. (P2)

Turkish parents noticed a connection between the support from school administrators and the attitudes of teachers regarding inclusive education.

... His education was good from the second to the fifth grade. Then the management changed, and the administration wanted to remove these children from school in order to raise the overall success of the school. ... Teachers in the school were good... When the administration changed, everything was turned upside down. (P2)

According to parents' comments, there appeared to be some inconsistency between the teachers' affective and cognitive attitudes and their behaviour. This discrepancy might have various explanations. Teachers may resist inclusion for various reasons, including concerns about class size, insufficient time for preparation, lack of experience with such children, a lack of knowledge about disabilities, and academic concerns.

After the teachers learned about Edward's condition, they loved him very much... There were no educators who did not want him in the class, but some who did not have enough knowledge about him made him feel disturbed. (P3)

There is a concern about academic achievement here as well as in Turkey. I mean there are 30 students in the class and the teacher has to bring them to a certain academic level, but Jacob is preventing it. (P4)

Formerly the schools were very good [with accommodating a child with SEN], but the school has started to deteriorate because the schools in our region are trying to raise their students' grades, so they do not want your child, but to eject him. (P2)

The teacher was very good, but can she care about which one? Because there are so many children. (P1)

Although only one parents could directly acknowledge the negative approaches toward accommodating children with SEN in mainstream classes, all the parents agreed that teachers' positive attitudes declined when it came to believing in the children's ability to achieve academically, and teachers did not provide for the special needs of the children in the inclusive settings. Although such students were placed in mainstream classes and schools due to their legal rights, this mandate could not prevent the bias of the teachers against them. Therefore, it can be said that teachers' attitudes towards inclusive education and students significantly affect the experiences of families with such education.

Parents' perspectives on inclusive education

In addition to the attitudes of teachers, the perspectives of parents on inclusive education play a crucial role in supporting its effectiveness and influencing its evolution. Despite having supportive attitudes towards inclusion, parents may exhibit diverse approaches to this form of education. For instance, when they asked about their preferred type of education for children with SEN, some parents expressed a desire for their children to be placed in inclusive settings primarily for social development and preparation for real-life scenarios. However, they also indicated a preference for separate classes for developing academic skills.

I told the manager that I would like Alvin to receive certain lessons in a separate class... I want one-to-one classes for him. (P1)

... Because life is an example of inclusion, it's important for him when he goes into life. ... he can go also Atlantis [name of the separate class] when he needs to go, or whenever he wants. But I would like him to spend more time in inclusive settings. (P4)

According to these parents, education in a separate class posed a hindrance to their children's academic development rather than promoting it. They asserted that a regular education setting was advantageous not only socially but also academically. This highlights the diversity of perspectives among parents regarding the most beneficial educational environment for their children with special educational needs and their different expectations from inclusive education.

In essence these children do not need one-to-one lessons at all. When they give one-to-one, they are dulling such children's intelligence. Because it means discrimination. One-to-one is also decreasing expectation from such children. (P2)

However, none of these parents considered changing their children's school or type of education, even if they had negative experiences with them. Parents tend to favour a process that is already underway, as the familiarity and comfort associated with it reduce the likelihood of dissatisfaction and the challenge of adapting to new experiences.

I did not think about changing schools. The school is close to our home. In addition, all the children know and love Alvin. He was used to the school and he has been going to the same school for four years. (P1)

I do not think to change school although it's a bit far from us right now. As I said, there are friends of Jacob there, a process started, the teachers know him very well, they know very well what to do, all the plans for him are carried out. That's why I never thought of changing the school. (P4)

We did not think about changing the school. He was already in the fifth grade, [and had attended this school] from the kindergarten to the fifth grade, [and] all the friends in the same class helped Darcy. (P2)

Parents emphasized the positive effects of inclusive education on their children with SEN, particularly in terms of fostering normalization and self-acceptance.

I think Edward always wants to see himself as normal. So, if he went to a different school, Edward's feelings about himself would not be good. He would not be at peace with himself, so he could not love his own features. If he attended a special school, he would always be thinking, I have autism. (P3)

Parental involvement

The participants also discussed the influence of their involvement in the education of their children with SEN on their experiences with inclusive education. Regarding their communications with their children's teachers, the parents in this study expressed that their interactions with educators were limited or ineffective.

We come to the parents' meetings and we have only five minutes. I do not want only five minutes. I prefer that they say if there is something the parents want to discuss, we should come to school after lessons are finished and our teachers will be available. We need a little more time, ... and it is better to have half an hour. (P3)

We just meet once in a year. (P1)

I did not have much communication with the classroom teacher. She was passive on this subject. (P4)

However, participants identified additional barriers to parental involvement, including limitations imposed by high class sizes. They emphasized that teachers were burdened with excessive workloads, which serves as another obstacle to their active participation in their children's education.

The classroom teacher does not inform parents thoroughly enough because she is responsible for many students as mentioned before. But in the other class (referring to the special education class), the teacher accommodates fewer children. She can give more information because she can concentrate more on Jacob. (P4)

For example, there were class teachers who know lot of things. But here, the teacher is responsible for ten classes. S/he has a lot of work. Can s/he be interested in each student? I mean, in this case, the works would never end. (P3)

Moreover, Turkish parents identified the language barrier as an additional obstacle to their participation in their children's education. This obstacle adds a distinct challenge to their ability to participate fully in their children's academic experiences and school-related activities.

I do not have much English. I could not tell him anything, nor did he tell me. I cannot discuss my issues in English. (P1)

Participants were also queried about their experiences with Individualized Education Program (IEP) meetings, a pivotal aspect of special education that offers another avenue for parental involvement in the education of their children with SEN. Despite the significance attached to these meetings and their mandated nature by state legislators, suggesting that parents are recognized as stakeholders in the decision-making process, participants reported feeling excluded from these crucial discussions.

I was never invited to such meetings. They never mentioned about IEP, I do not have any knowledge on this issue. (P4)

Darcy was home-schooling in the sixth grade. They decided it without our knowledge. They telephoned us and told us that a teacher will come to our house. (P2)

Parents, despite having the legal right to appeal decisions related to their children's education, find that the practical implementation of this right is ineffective. In essence, the formal mechanism designed to provide parents with an opportunity to be actively involved in decisions concerning their children's education, as mandated by legislation, was not functioning as intended.

At the end of the primary school before finishing the term, a list is given to all parents, so they can choose their children's secondary schools. They can choose four schools. We went to some schools and asked if they could accommodate our child's condition and accept him. If they said yes, we chose them and gave our list of choices, but our selections were ignored and we were told our child needed to go to a special school. I objected to this decision, but it did not work. (P2)

Effects of living outside their home countries on parents' experiences

This theme was emerged from responses given by parents when they were asked whether living a foreign country affect their experiences with their children's inclusive education. Interestingly, this theme displayed the least amount of agreement among the participants compared to other themes. The point of convergence was that, although they were asked nothing related to their experiences in Turkey, they all compared England's and Turkey's inclusive education policies and practices.

I already came here for Jacob's education. Because I know my future in Turkey. I did not want teachers to label Jacob as a naughty child who was disruptive in school. (P4)

No, no there is no negative effect. I think it was better to be here because these issues have been dealt with here for longer than in Turkey and England is ahead. People have been waking up more recently in Turkey. I do not think that Edward would be recognised there. They would say that this is his nature. (P3)

They are educating well. They're looking after everything. But that would be difficult to achieve if I was in Turkey. Probably I would not have received half of the benefits. Economic conditions should be good to achieve it. Private schools ... private doctors ... these are available here. (P1)

In general, parents held the belief that England was significantly more advanced than Turkey in terms of services provided for children with SEN. The overall experiences of the parents regarding inclusive

education while living in England were positive. However, it's worth noting that at least one parent had negative experiences, primarily due to being unfamiliar with the education system in England.

Living here, not knowing the system ... because we did not receive our education here... these were detrimental to us. These are our bad luck. (P2)

Indeed, these comparisons highlight that individuals' experiences in different countries significantly influence their levels of satisfaction. Families who initially held negative expectations reported higher satisfaction when they encountered positive situations:

I guess once it was while they were playing some sport. They called me from the school. They asked me to come and pick up Jacob because he had made his teacher tired and upset. I went to the school and told the teacher that I would not bring Jacob the next day because he caused difficulty, and I was very sorry. If this happened in Turkey, teachers would say do not bring him, so I was expecting something like that. But the teacher said, no, it is our duty, so yes Jacob may make us tired, but we are doing our job, and a child with hyperactivity is not easy to look after. We know this, and you have the right to rest. Please bring Jacob. I was very happy. (P4)

In addition to the influence of living in England on Turkish parents' encounters with inclusive education for their children with SEN, they also discussed the impact of their foreign background on teachers' attitudes towards both the children and the parents. On this matter, the parents held diverse views. Some parents asserted that teachers did not exhibit negative attitudes toward their ethnic origins or backgrounds and did not treat them differently based on their cultural backgrounds.

Some Turkish people always say, uh, we are strangers, they are doing something different for us. I never felt that way. I've been working with the British for years, I did not feel that way. (P3)

It was nice...If an English boy had been in this situation, he would be treated in the same way in the school. They behave the same with Jacob as with any child. It makes me happy. (P4)
One family, on the other hand, contended that their foreign background and speaking a different language resulted in discrimination by teachers.

Since Darcy did not have a statement, he was excluded. Other children who did not have statements continued. They discriminated against us. (P2)

After the new administration came, to raise the school's ratings, they wanted to exclude children with SEN from the school. ... The parents of Gabriel (pseudonym), who was in the same condition as our child, went to a lawyer because their main language was English. The lawyer sent a letter to the school and the administration took him back to the school. The child stayed in the school. Although Darcy's condition was better than Gabriel's, they exclude sent him out of inclusive education. (P2)

This experience indicates that ethnicity can cause various changes in professionals' perceptions, attitudes and behaviours. These changes can occur depending on the professionals' origins, regions and even the language they use. No common conclusion has been reached on the factors influencing professionals.

Discussion

The primary objective of this study was to examine the perceptions and satisfaction of Turkish parents regarding the inclusive education provided to their children with SEN in England, drawing insights from their experiences as parents living outside their home country. Although the study did not directly measure the parents' levels of satisfaction, their perspectives and interpretations offered valuable indications of their contentment and concerns regarding their children's inclusive education. The key finding of the study indicates that the experiences of these Turkish parents, whose children with SEN are being educated in England, align closely with the experiences of native parents in previous studies. However, notable challenges were identified, indicating that Turkish parents of children with SEN face

additional school-related issues in England. Parents were generally satisfied with inclusive education in England because they felt that it was more developed than in Turkey in terms of the opportunities offered, while some were less satisfied because of the aspects that could be improved but were still supportive of inclusive education practices.

For Turkish parents, the process of diagnosis emerges as a crucial initial step toward inclusive education. While some may initially feel uncomfortable with this step, many view diagnosis as a source of relief, a means of avoiding self-blame. The act of obtaining a diagnosis serves to eliminate uncertainty, thereby reducing anxiety for parents, educators, and even the children themselves (Lauchlan and Boyle, 2007). Another significant effect of the diagnosis is its potential to prevent parents from feeling helpless and to guide their decision-making and actions. Parents' comments suggest that connecting a problem to its root cause can make the situation more understandable for the child, the family, and society at large. This understanding may be linked to the human need to feel a sense of belonging in a community, a connection encouraged by the acknowledgment provided through a diagnosis (Cline and Frederickson, 2009). However, contrary to the high level of support parents receive from educators during the diagnostic process as emphasized by Stevens and Wurf (2020), it has been revealed that in the diagnostic process in England, teachers do not assist in guiding and even fail to consider families who have noticed their children's condition. Obtaining a diagnosis may be a prerequisite for accessing government funds necessary to provide essential services that these students might not otherwise receive, as emphasized by Arishi et al. (2017). Therefore, the act of diagnosis can be seen as a political requirement, essential for the equitable distribution of resources to students with SEN.

The parents perceived teachers as generally welcoming in terms of accepting children into their classrooms. However, they expressed reservations about the teachers' belief in their children's potential for success. This concern may arise from the understanding that if teachers lack positive expectations regarding the learning abilities of students with SEN, they might not exert sufficient effort to teach them effectively. This situation is consistent with the study by Stevens and Wurf (2020), which indicates that parents have negative perceptions regarding the knowledge level and individualised teaching abilities of teachers in inclusive classrooms. For an inclusion system to be deemed successful, parents should have confidence in the schools' competence to understand and meet the needs of all children (Elkins et al., 2003). Therefore, if the education of children with SEN in either part-time or full-time inclusive settings leads to a lack of trust in the quality of education within the community, it raises questions about the effectiveness of such educational practices. Physical inclusion in regular classes is not enough to increase students with SEN's successful participation (Nepi et al., 2013).

The observed discrepancy in teachers' approaches toward inclusive education may be attributed to several factors. Firstly, the process of inclusive education, which involves managing a diverse group of children with different characteristics and needs, requires teachers to possess specific skills and dispositions. Similarly, creating a multicultural educational environment requires diversifying teaching settings and programs, adapting them to different cultures and student needs (Cirik, 2008). It also necessitates a willingness to adapt their conventional teaching methods, a prospect that may not be welcomed by many teachers who perceive inclusive education as a threat that could increase their workload (Hassanein, 2015; Knight, 1999). Despite working in inclusive settings, teachers' perspectives on disabilities may influence their attitudes toward inclusion. For instance, teachers who view disabilities as inherent and believe that their effects cannot be changed may resist altering their teaching styles in inclusive classrooms. Similar sentiments were expressed by participants in Whitaker's (2007) UK research, highlighting the link between the failure to implement suitable, inclusive teaching practices and a lack of understanding of disability. This situation supports the notion, as stated by Runswick-Cole (2008), that the UK continues to construct barriers to inclusive education, adopting an approach that places the problem within the child themselves. Despite legal mandates placing such students in mainstream classes and schools to uphold their rights, these regulations did not prevent biases among teachers. Consequently, it can be asserted that teachers' attitudes toward inclusive education and students significantly impact the experiences of families within such educational contexts.

Similar to Elkins et al. (2003), Turkish parents express some concerns about class size and teachers' attitudes toward children's special needs. However, despite these reservations, none of the parents

expressed a desire to change their child's current school or program placement. The findings of the current study shed light on parents' preference for inclusion, emphasizing that inclusive settings offer students with SEN opportunities to prepare for real-life situations, build friendships, and develop socially. These results align with existing literature indicating that parents support inclusive education primarily for its positive social outcomes (Narumanchi and Bhargava, 2011, Duhaney and Salend, 2000). Additionally, in line with Elkins et al.'s (2003) observations, Turkish parents also believe that inclusive education enhances expectations for their children and contributes to the development of academic and functional skills through increased mental stimulation. This underscores a positive perspective on inclusive education's potential to foster not only social but also academic and cognitive growth for students with SEN.

Despite the unanimous support for inclusion expressed by parents, most were dissatisfied with the academic development of their children with SEN. This is a significant finding, indicating that these parents perceived a need for additional academic support for their children with SEN. This aligns with the findings of Palmer et al. (2001) and Gilmore et al. (2010), who reported that parents believe general education teachers do not adequately provide individualized academic instruction, and that their children's academic needs are better met in segregated settings.

Moreover, the study revealed that parents whose children were in part-time inclusion were more favourable toward inclusive education than those with children in full-time programs. The preference for part-time inclusion was attributed to the belief that such hybrid programs offered more instructional accommodations and specialized teaching, addressing the parents' primary concern about fully inclusive education (Leyser and Kirk, 2011). Essentially, they viewed inclusive education as a means for their children to socially "normalise" while still recognising the necessity for special support for academic growth. This nuanced perspective highlights the intricate interplay of social and academic considerations within the context of inclusive education for children with SEN.

Contrary to some studies indicating that parents of children with Down Syndrome may lean toward supporting full-time inclusive education, while parents of children with autism may prefer part-time inclusion (Kasari et al., 1999), the current study did not find support for this pattern. The findings suggest that parents' perspectives on inclusive education are more likely to be influenced by the extent to which their children are affected by their disabilities rather than the specific diagnoses (Zanobini et al., 2017). This aligns with the conclusions drawn from Leyser and Kirk's (2004) study. For instance, in this current study, two parents with children diagnosed with Down Syndrome expressed differing views, and a parent with a child with autism favoured full-time inclusion for her child, aligning with the preference of one of the parents of children with Down Syndrome. This observation implies that Turkish parents' satisfaction with inclusive education may be determined more by the severity of the disability rather than the specific type of disability.

Parallel to the literature (e.g. Burke, 2013; Fish, 2008), there is typically a negative relationship between Turkish parents' involvement in their children's education and their own satisfaction levels. In contrast to the literature, where parents may attend meetings but feel their involvement is tokenistic (Burke, 2013), these Turkish parents have not even been invited to such meetings, indicating a more fundamental issue. Freeman et al. (1999) discovered that parents with higher educational levels exhibited increased engagement in their children's education. However, the current study's findings do not align with this. Irrespective of their educational backgrounds, all participating parents expressed discontent regarding their opportunities for involvement and how they were treated in this regard. Feeling uninformed and excluded may lead to a belief that they and their children are not as accepted or valued by education professionals compared to native parents in England. However, acceptance has been found to be a crucial factor in successful inclusive education (Lovitt and Cushing, 1999, Soodak and Erwin, 2000, Frazier Cross et al., 2004). Another significant barrier hindering parents' active participation in their children's education may be the perception among professionals that they possess superior knowledge and expertise. This belief may lead professionals to be less receptive to parents' input, limiting their involvement to routine matters like signing documents (Fish, 2008). This points to a gap between the theoretical importance and the practical implementation of parental involvement in the IEP process, indicating a potential disconnect between policy intent and the experiences of parents in these meetings.

Moreover, it is suggested a potential source of conflict between parents and teachers due to differing ideas about the meaning and functions of parental involvement. While parents may desire more active participation, teachers might interpret involvement merely as obtaining approval and signatures on documents.

Another point of contention is the assertion by parents that their preferences regarding the schooling of their children with SEN are not considered. This could imply bureaucratic hurdles, delays, or other obstacles that hinder parents from effectively utilising the right of appeal in real-world situations. The disconnect between the legal provision and its practical application raises concerns about the accessibility and functionality of the appeal process for parents in their efforts to contribute to decisions regarding their children's education. This lack of consideration may contribute to dissatisfaction among parents. Furthermore, language differences between professionals and families are identified as a barrier to parental participation. Burke (2013) argues that parents may feel hesitant to express their dissatisfaction, and even when they attempt to share their concerns, they might encounter an adversarial attitude. In some cultures, parents may be reluctant to voice their concerns, believing that criticism and complaints against authority figures and professionals are not well-received. Ethnicity and language differences may exacerbate these reservations. Professionals may fail to understand the needs and problems of parents who are unable to express their feelings and thoughts effectively due to language barriers. That is why, the absence of interpreters in schools is highlighted as a significant challenge that needs attention. While this study did not directly compare experiences between parents from different cultures, it did identify cultural differences between Turkish parents and teachers in England as a factor influencing communication. This observation aligns with the findings of Sontag and Schact (1994), who reported that cultural differences had a negative impact on communication between parents and educators, resulting in decreased parental involvement. So, it can be said that these Turkish parents' satisfaction fluctuated depending on the aspect of the inclusion program being discussed.

While the existing literature does not clearly support or oppose the findings, the current study indicates that living in a foreign country has both positive and negative impacts on the experiences of Turkish parents with their children's inclusive education. Positive sentiments were expressed regarding the advantages of living in England, particularly in terms of inclusive education for children with SEN. These positive responses may stem from the multicultural context influencing the parents' initial expectations and subsequent satisfaction with their children's inclusive education in their current country of residence, especially if their previous experiences in their home country were negative. In other words, if they began with lower expectations towards their children's inclusion, they might experience a higher level of satisfaction than under typical circumstances.

Conversely, the study reveals that differences between the Turkish and British educational systems could lead to challenges in adjustment, resulting in negative experiences for parents. This highlights the nuanced impact of cultural and educational differences on the experiences of parents of children with SEN in inclusive education settings.

Despite variations in the locations of schools attended by the participant Turkish parents, their experiences with their children's inclusion did not significantly differ. The initial expectations of the study based on ethnicity, was anticipated that Turkish parents would report more negative experiences and encounter more challenges during the placement process. However, the study revealed that, although they did have complaints, the experiences of the participating parents were largely similar. The reported experiences indicated that the attitudes of professionals toward individuals from diverse ethnic backgrounds did influence the parents' overall experiences.

Limitations and Implications

To investigate this complicated and highly emotional situation, which is Turkish parents' experiences about inclusive education of their children with special educational needs in England, qualitatively, the parents' own words in describing their experiences were used as data. However, some limitations must

be acknowledged. The data were exclusively collected through interviews, lacking observational data to validate the reliability of parents' accounts. Additionally, the study interviewed only four Turkish parents of children with SEN in England, limiting the exploration of diverse disabilities. However, the participants' children belonging to different age groups and having different types of disabilities have also narrowed the scope of the study. Families with children from different age groups and with different types of disabilities may significantly differ in their views regarding their children's education. The results may not be generalised to other immigrant populations with children having SEN, although they contribute to the development of a new theory relevant to these experiences.

Despite these limitations, the study offers implications for future research. Comparative studies could explore the experiences of parents from different ethnic backgrounds living in England. Extending the research to Turkish parents in other foreign countries could provide a broader perspective. Obtaining the opinions of Turkish people in England regarding inclusive education could serve as an important source for shaping special education policies. Experiences of families from specific ethnic groups regarding inclusive education can provide policymakers and education experts with diverse perspectives. These data could assist in the development of more inclusive, effective, and culturally sensitive inclusive education policies. Including a more diverse range of disabilities and severity levels would deepen the understanding of parents' experiences and satisfaction based on the type of diagnosis. Generalisability could be enhanced using different research methods and larger participant samples.

Conclusion

The results allowed highlighting significant links between different types of variables and different sources affecting parents' perception of and satisfaction with their children's inclusion that can be useful to promote better policies and practices in inclusive education. Although the results show some convergence with other research on parenting experiences, the research is considered important in terms of revealing the specific difficulties encountered by Turkish parents in England terms of inclusive education. The diagnostic process came out to be a crucial component, offering relief, understanding, and access to the required support services. Concerns about teachers' beliefs in students' potential and the need for additional academic support indicate areas for improvement in the inclusive education system.

Another result that should be highlighted is although parents are considered by law to be the decision-makers in the placement of their children (Duhaney and Salend, 2000), the opinions of Turkish parents in England inclusion education system have been ignored. This underlines that challenges arise due to disparities in educational systems, emphasizing the need for proactive measures to address communication gaps and cultural differences.

Burke (2013) points out that without parental involvement, students with SEN tend to be more likely to receive insufficient and/ or inappropriate services. The study identifies potential conflicts between parental desires for active participation and teachers' interpretations, necessitating a re-evaluation of the practical implementation of parental involvement in the IEP process.

This study contributes to the understanding of factors influencing the experiences and perspectives of parents of children with SEN living outside their home countries. It highlights the need for enhancing teachers' and policymakers' understanding of these factors to create a more inclusive mainstream school ethos. Eventually, considering non-native parents' opinions regarding school inclusion may aid in determining which elements are more crucial to families and which ones require improvement. Beyond the particular context of Turkish parents, the findings offer broader issues for improving inclusive education systems worldwide. This approach can make inclusive education more comprehensive and effective.

References

- Açıkalin, M. (2010). New approaches for teaching social studies: Multicultural and global education. *Elementary Education Online*, 9(3).
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124.
- Arishi, A., Boyle, C., & Lauchlan, F. (2017). *Inclusive education and the politics of difference: Considering the effectiveness of labelling in special education*. British Psychological Society.
- Alan, S. (2022). Çokkültürlülük deneyimleri ve alternatif bir model olarak "halat kültür". *Bingöl Araştırmaları Dergisi*, 17, 123-140.
- Armstrong, D., Armstrong, A. C., & Spandagou, I. (2011). Inclusion: by choice or by chance? *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 29-39.
- Bitterman, A., Daley, T. C., Misra, S., Carlson, E., & Markowitz, J. (2008). A national sample of preschoolers with autism spectrum disorders: Special education services and parent satisfaction. *Journal of autism and developmental disorders*, 38(8), 1509-1517.
- Bauer, L. (2009). *Key principles for promoting quality in inclusive education: Recommendations for policy makers*. European Agency for Development in Special Needs Education.
- Burke, M. M. (2013). Improving Parental Involvement: Training Special Education Advocates. *Journal of Disability Policy Studies*, 23(4), 225 –234.
- Cirik, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 27-40.
- Cline, T., & Frederickson, N. (2009). *Special educational needs, inclusion and diversity*. McGraw-Hill Education (UK).
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Davies, K. (2011). Listening to parents of children with autism: a qualitative study of 'how parents of children with autism perceive the experience of mainstream schooling'. [Doctoral dissertation, University of Sheffield].
- de Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 165-181.
- Department for Education (DfE). (2023). *Special educational needs in England*.
- Duhaney, L. M. G., & Salend, S. J. (2000). Parental Perceptions of Inclusive Educational Placements. *Remedial and Special Education*, 21(2), 121-128.
- Elkins, J., Van Kraayenoord, C. E., & Jobling, A. (2003). Parents' attitudes to inclusion of their children with special needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 3(2), 122-129.
- Erden, R. Z., & Aslan, M. (2022). Kaynaştırma Eğitiminde Aile Katılımı: Bir Karma Yöntem Araştırması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 54, 854-877.
- 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.
- Frazeur Cross, A., Traub, E. K., Hutter-Pishgahi, L., & Shelton, G. (2004). Elements of successful inclusion for children with significant disabilities. *Topics in early childhood special education*, 24(3), 169-183.
- Freeman, S. F., Alkin, M. C., & Kasari, C. L. (1999). Satisfaction and desire for change in educational placement for children with Down syndrome: Perceptions of parents. *Remedial and Special Education*, 20(3), 143-151.
- Gilmore, L., Campbell, J., & Cuskelly, M. (2010). Developmental Expectations, Personality Stereotypes, and Attitudes Towards Inclusive Education: Community and teacher views of Down syndrome. *International Journal of Disability, Development and Education*, 50(1), 65-76.
- Hassanein, E. E. A. (2015). Teachers' Attitudes Towards Inclusion. In *Inclusion, Disability and Culture* (pp. 47-67). Rotterdam: Sense Publishers.
- Herring, R. D. ve White, L. M. (1995). School counselors, teachers, and the culturally compatible classroom: Partnerships in multicultural education. *The Journal of Humanistic Education and Development*, 34(2), 52-64.

- Johnson, B., & Christensen, L. (2014). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Kasari, C., Freeman, S. F., Bauminger, N., & Alkin, M. C. (1999). Parental perspectives on inclusion: effects of Autism and Down Syndrome. *Journal of autism and developmental disorders*, 29(4), 297-305.
- Knight, B. A. (1999). Towards inclusion of students with special educational needs in the regular classroom. *Support for Learning*, 14(1), 3-7.
- Koçyigit, S. (2015). Ana sınıflarında kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen-rehber öğretmen ve ebeveyn görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(1), 391-415.
- Lampert, M. A., Graves, L., & Ward, A. (2012). Special needs students in inclusive classrooms: The impact of social interaction on educational outcomes for learners with emotional and behavioral disabilities. *European Journal of Business and Social Sciences*, 1(5), 54-69.
- Lauchlan, F., & Boyle, C. (2007). Is the use of labels in special education helpful? *Support for Learning*, 22(1), 36-42.
- Laws, G., & Millward, L. (2001). Predicting parents' satisfaction with the education of their child with Down's syndrome. *Educational Research*, 43(2), 209-226.
- Leyser, Y., & Kirk, R. (2004). Evaluating Inclusion: an examination of parent views and factors influencing their perspectives. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51(3), 271-285.
- Leyser, Y., & Kirk, R. (2011). Parents' Perspectives on Inclusion and Schooling of Students with Angelman Syndrome: Suggestions for Educators. *International Journal of Special Education*, 26(2), 79-91.
- Lovitt, T. C., & Cushing, S. (1999). Parents of youth with disabilities: Their perceptions of school programs. *Remedial and Special Education*, 20(3), 134-142.
- Narumanchi, A., & Bhargava, S. (2011). Perceptions of Parents of Typical Children Towards Inclusive Education. *Disability, CBR & Inclusive Development*, 22(1).
- Nepi, L. D., Facondini, R., Nucci, F., & Peru, A. (2013). Evidence from Full-inclusion Model: The Social Position and Sense of Belonging of Students with Special Educational Needs and Their Peers in Italian Primary School. *European Journal of Special Needs Education*, 28(3), 319-332.
- Office for National Statistics. (2 November 2022). International migration, England and Wales: Census 2021. <https://www.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/populationandmigration/internationalmigration/bulletins/internationalmigrationenglandandwales/census2021>
- Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N., & Hoagwood, K. (2015). Purposeful Sampling for Qualitative Data Collection and Analysis in Mixed Method Implementation Research. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 42, 533-544.
- Palmer, D. S., Fuller, K., Arora, T., & Nelson, M. (2001). Taking sides: Parent views on inclusion for their children with severe disabilities. *Exceptional Children*, 67(4), 467-484.
- Parsons, S., Lewis, A., Davison, I., Ellins, J., & Robertson, C. (2009a). Satisfaction with educational provision for children with SEN or disabilities: a national postal survey of the views of parents in Great Britain. *Educational Review*, 61(1), 19-47.
- Parsons, S., Lewis, A., & Ellins, J. (2009b). The views and experiences of parents of children with autistic spectrum disorder about educational provision: Comparisons with parents of children with other disabilities from an online survey. *European Journal of Special Needs Education*, 24(1), 37-58.
- Räty, H., & Kasanen, K. (2007). Parents' perceptions of their children's schools: findings from a five-year longitudinal study. *Educational Studies*, 33(3), 339-351.
- Runswick-Cole, K. (2008). "Between a Rock and a Hard Place: Parents' Attitudes to the Inclusion of Children with Special Educational Needs in Mainstream and Special Schools." *British Journal of Special Education*, 35(3), 173-180.
- Ritchie, J., Lewis, J., Nicholls, C. M., & Ormston, R. (2013). *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers* (2nd ed.): Sage.

- Sontag, J. C., & Schact, R. (1994). An ethnic comparison of parent participation and information needs in early intervention. *Exceptional Children, 60*, 422–433.
- Soodak, L. C., & Erwin, J. (2000). Valued Member or Tolerated Participant: Parents' Experiences in Inclusive Early Childhood Settings. *The Association for Persons with Severe Handicaps, 25*(1), 29-41.
- Stevens, L., & Wurf, G. (2020). Perceptions of inclusive education: A mixed methods investigation of parental attitudes in three Australian primary schools. *International Journal of Inclusive Education, 24*(4), 351-365.
- Vanderpuye, I. (2013). *Piloting inclusive education in Ghana: parental perceptions, expectations and involvement*. University of Leeds.
- Whitaker, P. (2007). Provision for youngsters with autistic spectrum disorders in mainstream schools: what parents say – and what parents want. *British Journal of Special Education, 34*(3), 170-178.
- Yıldız, S. (2017). Sosyal Bilimlerde örnekleme sorunu: Nicel ve nitel paradigmalardan örnekleme kuramına bütüncül bir bakış. *Kesit Akademi Dergisi, 11*, 421-442.
- Zanobini, M., Viterbori, P., Garelo, V., & Camba, R. (2017). Parental satisfaction with disabled children's school inclusion in Italy. *European Journal of Special Needs Education, 1-18*.

* Ethics Committee Permission to conduct this research under the reference number 2018-4868-4815 was granted from the University of Bristol Research Ethics Committee on July 10, 2018.

İngiltere'de Özel Eğitim İhtiyacı Olan Türk Öğrencilerin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Ebeveyn Deneyimlerinin İncelenmesi¹

Tansu İNCE ÇAKAN²

Özet

Bu nitel çalışma, İngiltere'de kaynaştırma sınıflarında eğitim gören özel eğitim gereksinimi (ÖEG) olan Türk öğrencilerin ebeveynlerinin deneyimlerini araştırmaktadır. Kaynaştırma eğitimine yönelik artan ilgiye rağmen, farklı ülkelerden gelen ebeveynlerin bu tür eğitimin etkililiği ve kalitesine ilişkin bakış açıları sınırlı ilgi görmüştür. Bu çalışma, kaynaştırma programların planlanması ve uygulanmasında farklı ülkelerden gelen ebeveynlerin deneyim ve algılarının dikkate alınmasının önemini vurgulamaktadır, çünkü onların bakış açıları kültürel olarak duyarlı kaynaştırma eğitiminin geliştirilmesine katkıda bulunmaktadır. Araştırmada çocuğu özel gereksinimli olan dört Türk ebeveyn, yarı yapılandırılmış görüşmelere katılmış ve çocuklarının İngiltere'de aldığı kaynaştırma eğitimiyle ilgili deneyimleri doğrultusunda beş tema ortaya çıkmıştır. Bulgular, İngiltere'de kaynaştırma eğitimiyle ilgili çeşitli deneyimlere işaret etmekte ve mevcut literatürdeki bazı bulguları doğrulamaktadır. Çalışma, İngiltere'de yaşamayan özel gereksinimli çocukların kaynaştırma eğitimi üzerinde hem olumlu hem de zorlayıcı etkileri olduğunu ve Türk ve İngiliz eğitim sistemleri arasındaki farklılıkların bazı zorluklar ortaya çıkardığını göstermektedir. Ayrıca, katılımcılar tarafından bildirildiği üzere, profesyonellerin farklı etnik kökenlerden gelen bireylere yönelik görüşleri, İngiltere'de yaşayan Türk ebeveynlerin deneyimlerini etkilemiştir. Hepsi beraber ele alındığında, bu sonuçlar kapsayıcı eğitimde daha iyi uygulamaları teşvik etmek için faydalı hususları ortaya koymaktadır.

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 11.12.2023

Kabul Tarihi: 17.04.2024

Yayın Tarihi: 15.05.2024

Anahtar Kelimeler

Kaynaştırma eğitimi, ebeveyn memnuniyeti, çok kültürlü ebeveynler

Alıntı için

İnce Çakan, T. (2024). İngiltere'de Özel Eğitim İhtiyacı Olan Türk Öğrencilerin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Ebeveyn Deneyimlerinin İncelenmesi. MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(2), 137-155. DOI: 10.21666/muefd.1403529

Son zamanlarda, sosyal uyumu teşvik etmede algılanan rolü nedeniyle çeşitli ülkelerde kaynaştırmaya giderek daha fazla vurgu yapılmaktadır (Armstrong vd., 2011). Ayrıca, kaynaştırma, reformu desteklemek ve çeşitliliği teşvik etmek için bir strateji olarak görülmektedir (Ainscow, 2005). Kaynaştırma kavramı, normal müfredatın, özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uyarlanarak onların bu müfredata katılımlarını artırmayı ve böylece normal okul ortamlarından dışlanmalarını etkili bir şekilde azaltmayı amaçlamaktadır. Amerika Birleşik Devletleri, Birleşik Krallık, İskandinav ülkeleri ve Türkiye gibi çeşitli ülkeler, özel eğitim ihtiyacı olan öğrencileri onlar için herhangi bir düzenleme olmadan normal eğitim ortamlarına dahil etmeyi (Vanderpuye, 2013) amaçlayan birlikte eğitim uygulamalarını, kaynaştırmaya dönüştürmeyi hedefleyen bir değişime gitmişlerdir. Bu değişim, özel gereksinimli öğrencilerin sınıf ortamında yalnızca fiziksel olarak bulunmalarının ötesine geçerek, normal eğitim ortamlarına aktif olarak dahil edilmesini içermektedir (De Boer, Pijl ve Minnaert, 2010; Lampport vd., 2012).

¹ Bu çalışma yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² University of Plymouth, tansu_ince19@hotmail.com, ORCID: 0009-0007-1061-4363

2023 yılında, Eğitim Bakanlığı (DfE, 2023) tarafından bildirilen İngiltere'deki özel eğitim ihtiyaçlarına ilişkin ulusal istatistikler, Education, Health and Care Plan (EHCP, Eğitim, Sağlık ve Bakım Planı) olan ve olmayanlar da dahil olmak üzere toplam 1.572.555 öğrencinin özel eğitim desteği aldığını göstermektedir. Bu, bir önceki yıla kıyasla özel eğitim ihtiyacı olan öğrenci sayısında 87.000'den fazla bir artışı temsil etmektedir. Bu rakamın büyüklüğü, İngiltere'de örgün eğitimdeki kaynaştırma öğrencilerinin oranında muhtemel bir artışa işaret etmektedir. Bununla birlikte, kaynaştırma eğitiminin artmasının ve daha yüksek kayıt sayılarının, bu tür eğitim girişimlerinin kalitesi ve başarısı hakkında net bir fikir vermeyeceğini belirtmek önemlidir (Frazeur-Cross vd., 2004). Diğer bir ifadeyle, niteliksel gelişmelere odaklanmak, sayısal verilerden daha faydalı olabilir.

Kaynaştırma eğitimi sürecinde başarıyı etkileyen temel faktörleri anlamak, daha kapsayıcı bir okul ortamı geliştirmek için çok önemlidir (de Boer, Pijl ve Minnaert, 2010). Kaynaştırma eğitiminde edinilen bilgilerin günlük yaşamda uygulanması ve bu becerilerin kalıcılığının sağlanmasında büyük role sahip olan ailelerin, kaynaştırma eğitiminin başarısındaki önemi tartışılmaz (Erden ve Aslan, 2022). Frazeur Cross ve diğerleri (2004) de, çocuklarının gelişimini desteklemede birincil sorumluluğu taşıyan ebeveynlerin, kaynaştırmanın uygulanması üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu vurgulamaktadır. Stevens ve Wurf (2020) ebeveynlerin, çocuklarının eğitiminin en önemli savunucuları olduğunu ve eğitim reformuna dahil olmalarının hayati önem taşıdığını vurgulamaktadır. Vanderpuye (2013) ise bu bağlamda, ebeveynlerin faaliyet ekibine aktif olarak katıldığında programların daha başarılı ve kalıcı olmasının muhtemel olduğunu söylemektedir. Bu nedenle, farklı ülkelerde gerçekleştirilen pek çok çalışmanın, ebeveynlerin çocuklarının eğitimiyle ilgili deneyimlerini, tutumlarını, algılarını ve memnuniyetlerini incelemesi şartıdır (ör. Bitterman, vd., 2008; de Boer, Pijl ve Minnaert, 2010; Freeman vd., 1999; Leyser ve Kirk, 2004; Rätty ve Kasanen, 2007). Aksine, kaynaştırma eğitimi iyileştirmenin bir aracı olarak görüldüğünde kritik bir kaynak olabilir.

Yapılan araştırmalar hem özel eğitim ihtiyacı olan hem de tipik gelişim gösteren çocukların ebeveynlerinin, çoğunluğunun kaynaştırma eğitime olumlu bir bakış açısına sahip olduğunu doğrulamaktadır (de Boer, Pijl ve Minnaert, 2010; Elkins vd., 2003; Freeman vd., 1999; Stevens ve Wurf, 2020). Benzer şekilde, Narumanchi ve Bhargava (2011), kaynaştırma eğitiminin, öğrencilerin dil, sosyal ve motor becerileri üzerindeki olumlu etkisi, arkadaşlıkları desteklemesi ve olumlu rol modelleri sağlaması nedeniyle ebeveynlerin çoğunun bu eğitimi desteklediğini belirtmişlerdir. Diğer bir ifadeyle, kaynaştırma eğitiminin, çocuklara sosyal yaşam becerilerini gerçek yaşam deneyimleriyle kazandırmayı sağlaması (Koçyiğit, 2015), ebeveynlerin bu eğitime olumlu bakmasının temel nedenlerinden biridir. Bununla birlikte, Elkins ve diğerleri (2003), normal eğitim ortamlarındaki yüksek beklentilerin ve artan zihinsel uyarımın çocuklarda akademik başarının ve işlevsel becerilerin gelişmesine katkıda bulunduğu fikrinin altını çizmektedir. Dolayısıyla, kaynaştırma eğitiminin çocukların gelişimine olan etkisinin ebeveynlerin bakış açılarını şekillendirdiği söylenebilir.

Ebeveynlerin kaynaştırma eğitime büyük ölçüde olumlu yaklaştığını gösteren çok sayıda araştırmaya rağmen, bir kısım ebeveyn de bu eğitimin uygulanmasına ilişkin çekincelerini ve endişelerini dile getirmişlerdir. Tipik gelişim gösteren sınıf arkadaşları tarafından sözlü ve fiziksel istismara uğrama, sosyal dışlanma, alay edilme, yetersiz öğretim, yavaş akademik ilerleme ve sınıf öğretmenlerinin özel eğitim gereksinimi olan çocuklara yönelik tutumları ortaya çıkabilecek endişelerden bazılarıdır (Leyser ve Kirk, 2004). Örneğin, Palmer ve diğerleri (2001), bazı ebeveynlerin çocuklarının normal sınıflarda yeterince akademik veya sosyal destek almadıklarını düşündüklerini tespit etmiştir. Araştırmaya katılan bir ebeveyn göre, normal okullardaki öğretmenler, özel eğitim ihtiyacı olan çocuklar için hayati önem taşıyan bireysel eğitim veya yaşam becerilerinden ziyade akademik müfredata odaklanma eğilimindedirler. Runwick- Cole (2008) ise İngiltere'de yaptığı çalışmasında ebeveynlerin kaynaştırma sınıflarına devam eden orta derecede öğrenme güçlüğü olan çocuklarının neredeyse tamamının yardımcı öğretmenler tarafından eğitildiğine inandığını ortaya koymuştur. Bununla birlikte, Gilmore ve diğerleri (2010) çalışmalarında ise, Down sendromlu çocukların ebeveynlerinin çoğunluğunun, çocuklarının gereksinimlerinin özel eğitim sınıflarında daha iyi karşılanacağına inandığını belirtmiştir. Bu inanç, ebeveynlerin öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda sürekli eğitim alması gerektiği ve bireyselleştirilmiş eğitim sağlama becerileri konusunda endişe duymalarıyla ilgili kaygılarını yansıtmaktadır (Stevens ve Wurf, 2020). Bununla beraber, kaynaştırma eğitimi hakkındaki olumsuz

ebeveyn görüşlerinin diğer nedenleri ise, özel gereksinimli çocukların, sınıf öğretmenleri tarafından yeterince hoş karşılanmadığını düşüncesi, kalabalık sınıf mevcutları, zor öğrenme ortamları ve öğretmenlerin her öğrencinin farklı ihtiyaçlarını karşılama konusundaki isteksizlikleri gösterilmektedir (Elkins vd., 2003).

Özel gereksinimli çocuklara sahip ebeveynlerin kaynaştırmaya yönelik algıları ve görüşlerini inceleyen çalışmaların (örn. Elkins vd., 2003; Gilmore vd., 2010; Parsons vd., 2009b; Stevens ve Wurf, 2020) yanı sıra, bu eğitim ortamlarından memnuniyetlerine odaklanan çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin, Freeman ve diğerleri (1999) tarafından yapılan bir çalışmada, özel eğitime ihtiyacı olan tüm çocukların ebeveynlerinin, çocuklarının mevcut eğitim ortamlarından memnun oldukları ancak özel eğitim ihtiyacı olan ve normal sınıflarda kaydı bulunan çocukların ebeveynlerinin daha fazla memnuniyet gösterdiği bulunmuştur. Buna karşın, Parsons ve diğerleri (2009a) tarafından yürütülen bir başka çalışmada ise, özel eğitim ihtiyacı olan ve özel eğitim ortamlarına yerleştirilen çocukların ebeveynlerinin en memnun ebeveynler olduğu belirtilmiştir. Çocuğun ağır veya hafif engelli olması (Leyser ve Kirk, 2004) ve çocuğun sahip olduğu engel türü (Kasari vd., 1999) ebeveynlerin kaynaştırma eğitiminden memnuniyet derecesini etkileyen bazı faktörler olarak bulunmuştur. Ancak, Zanobini ve diğerleri (2018) çalışmalarında, belirli engel türleriyle ebeveyn memnuniyeti arasında herhangi bir bağlantı bulamamıştır. Bununla birlikte, ebeveyn memnuniyetinin, ebeveynlerin çocuklarının eğitimine katılımlarına ilişkin algıları, okulun atmosferi (Laws ve Millward, 2001) ve ebeveynlerin kültürel geçmişi gibi bağlamsal faktörler (Sontag ve Schact, 1994) gibi ek unsurlarla ilişkili olduğu da ileri sürülmüştür. Ayrıca, Lovitt ve Cushing (1999), ebeveynler ve eğitimciler arasında etkili iletişim ve iş birliğinin memnuniyet düzeylerini etkilediğinin altını çizmektedir. Sonuç olarak, özel eğitim alanında sınırlı sayıda yapılan aile memnuniyeti çalışmaları ve çelişkili bulgular, bu alanda daha fazla araştırma yapılması gerekliliğini göstermektedir.

Araştırmalar, eğitimde kültürün de etkilerini ortaya koymaktadır. Herring ve White (1995) öğrencilerin bilişsel öğrenme süreçlerinde etnik kökenlerinden kaynaklanan çeşitliliklerin bulunduğunu belirtmektedir. Her toplumun kendi kültürel değerleri, inançları ve öncelikleri vardır ve bu unsurlar eğitim sürecini derinden etkiler. Bu nedenle, özellikle iki veya daha fazla kültürel topluluğun bulunduğu çok kültürlü toplumlardan (Alan, 2022) oluşan ülkelerde, bireylerin gelişimine destek olmak için çok kültürlülük kavramının eğitim sisteminin bir parçası olması gerektiği vurgulanmaktadır (Cirik, 2008). Çok kültürlü eğitim savunucuları, bir ülkenin eğitim sisteminin, o ülkede yaşayan herkesin ihtiyaçlarını karşılaması gerektiğini ve tüm toplumsal kesimlere eğitimde fırsat eşitliği sağlaması gerektiğini öne sürmektedirler (Açıkalin, 2010). Bu aslında kapsayıcı eğitim uygulamalarının da temel amacını oluşturmakta olup, bireylerin eğitimden en iyi şekilde faydalanabilmesi ve potansiyelini gerçekleştirebilmesi için eğitimin herkes için eşit ve adil olması gerektiğini ifade etmektedir. Bauer (2009), “herkes” derken sadece özel eğitime ihtiyacı olan öğrencileri değil, azınlık etnik ve inanç grupları, sığınmacılar ve mülteciler, üstün zekalı ve yetenekli öğrenciler gibi herhangi bir dezavantaja maruz kalan veya dışlanma riski altında olan herkesi kastetmiştir.

Alan (2022) tarafından belirtildiği gibi, İngiltere çok kültürlü ülkelerden birisidir. İngiltere Ulusal İstatistik Ofisi'nin 2021 (ONS, 2022) verilerine göre, nüfusunun %16,8'i göçmenlerden oluşmaktadır. Bu, ülkedeki göçmen nüfusunun önemli bir bölümünü temsil etmektedir ve İngiltere'nin çeşitliliğini ve çok kültürlülüğünü yansıtmaktadır. Bu çerçevede, İngiltere'deki kaynaştırma eğitiminin kalitesini artırmak için, farklı etnik kökenlere sahip çocukların ve ailelerinin bu eğitimle ilgili görüşlerini anlamak önemlidir. Bu görüşlerin dikkate alınması, daha kapsayıcı ve etkili bir eğitim ortamı sağlama çabalarına katkıda bulunabilir. Bu nedenle Türk ebeveynlere İngiltere'deki eğitim hizmetlerinin değerlendirilmesinde söz hakkı vermek için onların kapsayıcı okul uygulamalarına ilişkin deneyimlerini araştırmak çok önemlidir. Sonuç olarak bu çalışma, İngiltere'deki kaynaştırma programlarının başarısında hayati rol oynayan farklı kültürden gelen özel gereksinimli çocuklara sahip Türk ebeveynlerin deneyimlerini inceleyerek mevcut literatüre katkıda bulunmayı amaçlamaktadır.

Öncelikli hedefler aşağıdaki soruları ele almaktır:

- İngiltere'de yaşayan Türk ebeveynlerin özel gereksinimli çocukları için kaynaştırma eğitimine ilişkin algıları nelerdir?

- Yabancı bir ülkede yaşamak, bu ebeveynlerin çocuklarının kaynaştırma eğitimiyle ilgili deneyimlerini nasıl etkilemektedir?

Yöntem

Araştırmanın deseni

Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Nitel araştırma, “bireylerin veya grupların sosyal veya beşeri bir soruna atfettikleri anlamı keşfetmeye ve anlamaya yönelik bir yaklaşımdır” (Creswell, 2014, s.4). Bu çalışma, İngiltere’de yaşayan Türk ebeveynlerin çocuklarının kaynaştırma eğitimi hakkındaki deneyimlerini anlamaya çalışacaktır. Bu amacı gerçekleştirmek için nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması kullanılmıştır. Johnson ve Christensen (2014, s. 104), durum çalışması yönteminin "bir veya daha fazla vakaya dair detaylı bir anlatım ve analiz sunan araştırmaları" ifade ettiğini belirtmiştir. Bu bağlamda, Türk ebeveynlerin İngiltere'deki kaynaştırma eğitimi algılamaları incelenmiştir. Araştırmanın etik yönleri, Bristol Üniversitesi Araştırma Etik Kurulu tarafından onaylanmış ve 4868 referans numarasıyla kayıt altına alınmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın hedefleri doğrultusunda, çalışma için amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, nitel araştırmalarda sıklıkla tercih edilen bir yöntemdir; çünkü ilgilenilen konuyla ilgili bakımdan zengin vakaların belirlenmesi ve seçilmesini sağlar (Palinkas vd., 2015). Bu yöntem özellikle, belirli ve sınırlayıcı niteliklere sahip olan ve ulaşılması güç olan bireyleri araştırmaya dahil etmek için kullanılır (Yıldız, 2017). Bu bağlamda, araştırmaya katılan katılımcılar dikkatlice seçilmiş olup, katılımcıların İngiltere’de yaşayan Türk kökenli ve kaynaştırma sınıfına devam eden özel gereksinimli bir çocuğa sahip olmaları gibi belirli özellikler dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda, araştırmanın hedeflerini en iyi şekilde yansıtacak dört katılımcı belirlenmiştir. Durum çalışmaları için dört katılımcı yeterli bir sayıdır (Creswell, 2014). Katılımcıların ve çocuklarının özellikleri Tablo 1’de özetlenmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların ve çocuklarının özellikleri

Ebeveynin kodu	İngiltere’de yaşama süresi	Ebeveynin yaşı	Ebeveynin eğitim düzeyi	Çocuğun takma adı	Çocuğun yaşı	Sınıf	Tanı	Kaynaştırma eğitimindeki süre (yıl)	Kaynaştırma türü
E1 (Anne)	9 yıl	29	İlkokul	Ali	8	3	Down sendromu	3	Yarı zamanlı
E2 (Baba)	35 yıl	60	Lise	Doruk	12	7	Down sendromu	6	Tam zamanlı
E3 (Anne)	27 yıl	50	Ön lisans	Edip	14	9	Asperger sendromu	3	Tam zamanlı
E4 (Anne)	4 yıl	48	Lisans	Yaman	9	4	DEHB	2	Yarı zamanlı

Tablo 1’e göre, katılımcıların çocuklarının 8-14 yaş aralığında özel gereksinimli erkek çocuklar olduğu ve yarı veya tam zamanlı kaynaştırma eğitimine devam ettikleri görülmektedir. Çocuklardan ikisinde Down sendromu, birisinde Asperger sendromu ve diğerinde dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) tanısı bulunmaktadır. Ayrıca, çoğunluğu kadın olan katılımcı ebeveynlerin yanı sıra sadece bir erkek katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların İngiltere’de yaşama süreleri ise 4 ila 35 yıl arasında değişmektedir.

Veri toplama yöntemi

Görüşmeler, nitel araştırma alanında önemli bir rol oynamaktadır (Davies, 2010; Ritchie vd., 2013). Bunun nedeni, sözlü iletişime dayalı yöntemler olarak görüşmelerin katılımcıların deneyimlerini, anlayışlarını ve sosyal dünyalarına ilişkin içgörülerini ifade etmelerine olanak tanımasıdır. Bu çalışma için, çeşitli nitel görüşme formatları arasından yarı yapılandırılmış bir görüşme seçilmiştir. Takip edilmesi gereken bir protokol ve görüşülen kişilerin söylediklerine yanıt olarak takip soruları sorma fırsatları olduğundan, bu tür bir görüşme, görüşülen kişilerin samimi bir şekilde konuşmasına ve araştırmacıların derinlemesine bilgi edinirken katılımcılarla etkileşimi kolaylaştırmasına olanak tanıdığı için nitel araştırmada tartışmasız en yaygın araçtır (Davies, 2010). Bu nedenle veriler, yüz yüze, bire bir yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Görüşmelerde, katılımcıların izniyle ses kaydı alınmıştır.

Katılımcılara çalışmanın amacını açıklayan ve araştırmacının iletişim bilgilerini içeren bir bilgi formu verilmiş ve katılımcılar çalışma hakkında bilgilendirilmiştir. Katılımcılar, onam formunu okuduktan sonra bu formu imzalamaya davet edilmiştir. Ayrıca, katılımcılara görüşme yerini seçme olanağı da sunulmuştur. Her görüşme, iletişim başlatmaya yönelik genel bir sohbetle başlamış, ardından ebeveynlerin özel gereksinimli çocuklarının kaynaştırma eğitimiyle ilgili deneyimlerini ortaya çıkarmak için 10 başlık etrafında toplanan "Çocuğunuzun okul deneyiminde engel oluşturduğunu düşündüğünüz faktörler nelerdir?", "Çocuğunuzun eğitimi açısından İngiltere'de yaşamının etkileri nelerdir?", "Farklı bir ülkeden gelmenin zorlukları / yararları nelerdir?" gibi 20 temel soru sorulmuştur. Görüşmeler ortalama 45 dakika sürmüştür, ancak bazı ebeveynler daha ayrıntılı açıklamalar yaparak bu süreyi aşmıştır. Öte yandan, bir ebeveyn, daha detaylı yanıtlar vermesini sağlamak amacıyla yöneltilen sondaj sorularına dahi yeterince yanıt verememiş ve deneyimlerini tam olarak açıklayamadığı için görüşme 45 dakikadan daha kısa sürmüştür.

Yarı yapılandırılmış görüşme soruları, literatürden elde edilen bilgiler dikkate alınarak hazırlanmış ve Bristol Üniversitesi'nde çalışan alan uzmanlarına sunulmuştur. Anlaşılmayan sorular, uzmanların eleştirileri ve önerileri doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir.

Verilerin analizi

Bu çalışmadaki veriler, "verilerdeki örüntülerin ve anlam kümelerinin keşfedilmesini, yorumlanmasını ve raporlanmasını içeren" tematik analiz yöntemi kullanılarak yorumlanmıştır (Ritchie vd., 2013, s. 376). Bu analiz yöntemi şu adımları içermektedir: İlk olarak, ses kayıtlarıyla yapılan görüşmeler ham veri olarak yazıya aktarılmıştır. Verilerin yazıya dökülmesi ve analiz edilmesi nitel araştırmada zorlu ancak heyecan verici bir aşamadır (Ritchie vd., 2013). Metinler, verilerin içeriğine aşına olmayı kolaylaştırmak için tekrar tekrar okunmuştur. Daha sonra, Türk ebeveynlerin çocuklarının kaynaştırma eğitimi ile ilgili deneyimlerine atıfta bulunan olası genel kodlar atanmıştır. Bu sürecin ardından, gereksiz ve ilgisiz bilgiler elenmiş ve olası kodlar, ortak kodlar ve temalar kümesine daraltılmıştır. Dört transkript de benzersiz ve birbirinden farklı olduğu için onları genel temalar altında birleştirmek genel anlamda zor olmuştur. Ancak, tüm bu zorluklara rağmen belirlenen ortak kodlar ve temalar çerçevesinde, nihai beş tema belirlenmiştir.

Bulgular

Bu çalışmanın temel odak noktası, İngiltere'de yaşayan Türk ebeveynlerin özel gereksinimli çocuklarının kaynaştırma eğitimine ilişkin deneyimlerini incelemektir. Bu deneyimlerin temelinde beş ana tema ortaya çıkmıştır ve bunlar aşağıdaki sırayla ele alınmıştır: 1) tanılama, 2) öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik yaklaşımları, 3) ebeveynlerin kaynaştırma eğitimine bakış açıları, 4) ebeveyn katılımı, 5) kendi ülkeleri dışında yaşamının ebeveynlerin deneyimleri üzerindeki etkileri.

Tanılama

Ebeveynlere çocuklarının tanı süreci hakkında özel bir soru sorulmamasına rağmen, çoğunun bu konuyu dile getirmesi beklenmedik bir durum olarak ortaya çıkmıştır. Bu tema, tanının ÖEG'li çocuklar ve aileleri üzerindeki etkilerine odaklanmaktadır. Bu etkiler her aile için farklılık göstermektedir. Bir

ebeveyn çocuğun durumunun farkına varmış ve belirsizliği azaltmak için tanı sürecini hızlandırmaya çalışırken, bir başka ebeveyn ise, özellikle Down Sendromu gibi doğumdan önce tespit edilebilen durumlarda dahi, çocuğunun etiketlenmesi endişesiyle başlangıçta çocuğun durumunu kabullenmekte direnmiş olabilir:

Tanılama öncesi dönemde her yıl okula gittim ve oğlumda bir şey olduğunu söyledim. Otizm olabilir... Asperger olabilir. Öğretmenlerden biri aa... bir şey yok, erkek çocukları hep böyle dedi. (E3)

Bu çocuklar etiketlendikten sonra ne yaparlarsa yapsınlar bir işe yaramıyor. Bu çocuklar hakkında onları tanımadan karar veriyorlar. (E2)

Ebeveynler, çocuklarının durumunun, okulda tipik gelişim gösteren akranlarıyla birlikteken daha belirgin hale geldiğini ve aradaki farkı kapatmak için bire bir derslere ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Dolayısıyla, takip eden ifadelerden de anlaşılacağı üzere, tanılama, destek eğitim odaları ve uzatılmış öğretim süresi gibi ek olanaklara erişimi kolaylaştırıcı olarak görülmektedir.

Yaman'ın sorunları okulda ortaya çıktığında durumu daha çok fark edildi (E4)

Bir raporumuz olmadığı için Doruk'u birebir derslere almak istemiyorlar. (E2)

Yani bütün bunlar, o sınıfa gitmek, birebir çalışmalar tamamen tanıyla ilgili. Çünkü okulun bunları karşılamak için fona ihtiyacı var. (E4)

Bazı ebeveynler, çocuklarına tanı konulduktan sonra sürecin daha yönetilebilir hale geldiğini paylaşıırken, diğerleri bunun çocuklarının kendilerindeki farklılıkları kabul etmelerini kolaylaştırdığını ifade etmiştir. Bu bağlamda, tanı özel gereksinimli çocukların ihtiyaçlarına dikkat çeken ve sonuç olarak kendilerini oldukları gibi kabul etmelerini daha olası hale getiren bir araç olarak düşünülüyor olabilir. Diğer bir deyişle, tanı almak, belirsizliği ortadan kaldırdığı için ebeveynlerin, öğretmenlerin ve hatta çocukların kendilerini daha az stresli hissetmelerine yardımcı olabilir.

Yani, tanı konulduktan sonraki süreç daha kolaydı. (E4)

Ondan sonra... kendisiyle barıştı. Kendini başkaları gibi değil, "Ben farklıyım" diye gördü. Farklılıklarım benim niteliklerimdir. Bu iyi bir şey. Ve üç ya da dört ay içinde okulda mutlu olmaya başladı çünkü kendisini "Ben tuhafım" olarak değil, "Ben Aspergerim" olarak görüyor. (E3)

Bazı ebeveynler, tanı ne kadar erken belirlenirse o kadar fazla yardım ve destek sağlanabileceğine inanmaktadır. Bu ifadeler, bir sorunu temel nedenine bağlamanın çocuğun, ailenin ve toplumun durumu daha iyi anlamasına yardımcı olabileceğini düşündürmektedir. Tanı, ebeveynlerin kararlarını ve davranışlarını yönlendirerek kendilerini umutsuz hissetmelerini önleme gibi bir faydaya da sahip olabilir.

Örneğin, ilkokulun başında tanılanmış olsaydı, bu çocuğa çoktan yardım verilmiş olacaktı ve okuma ve yazma ile ilgili sorunlar çoktan ele alınmış olacaktı. (E3)

Dahası, tanı konulması, ebeveynlerin çocuklarının zorluklarıyla başa çıkamadıkları için hissettikleri yetersizlik ve suçluluk duygularını hafifletebilir.

Başlangıçta, tanı konmadan önce, bende bir sorun mu var gibi bir şey hissettim. Çünkü ne kadar uğraşırsam uğraşayım hedefe ulaşamıyorum, bu yüzden çocuğum okuma ve yazmada zorluk çekiyor. Acaba ben yetersiz miyim? (E3)

Çoğunlukla ebeveynlerin tanıyı nasıl yorumladığına bağlı olarak, tanı almanın her bir kişi ve aileleri üzerinde farklı etkileri vardır. Son olarak, bütün ebeveynler tanılama sürecini İngiltere'de deneyimlemiştir ve hiçbir ebeveynin bu prosedürü kolay veya rahat bulmadığı da söylenebilir.

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik yaklaşımları

Tüm ebeveynler, öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklara yönelik yaklaşımlarının kaynaştırma eğitiminin uygulanması ve bu çocuklar için genel eğitim süreci üzerinde derin bir etkisi olduğunu vurgulamıştır. Bir veli, öğretmenin çocuğunu görmezden geldiğini, sınıf etkinlikleri sırasında ihmal ettiğini ve olumsuz bir tutum sergilediğini belirterek memnuniyetsizliğini dile getirmiştir. Burada, özel gereksinimli çocukların ihtiyaçlarına hizmet etmenin, onları normal eğitim ortamlarına yerleştirmekten daha önemli olduğunun altını çizmek önemlidir.

Doruk ile okul gezisine gittim. Fark ettim ki ... öğretmen bize yaklaştı ve Doruk'un arkadaşı Harun'a (takma isim) bir şey gösterdi ve bunu derste öğrendiklerini söyledi. Aradan biraz zaman geçti. Binaya girdik. Öğretmen Harun'a tekrar bir soru sordu. Doruk binanın içindeki vitrine dokundu, öğretmen Doruk'a bunu yapma dedi... öğretmen Doruk'a hiçbir şey sormadı, hiçbir şey öğretmeye çalışmadı ve ona hiçbir şans vermedi. (E2)

Diğer bir taraftan özel gereksinimli çocuklara yönelik özel bir şey yapılmaması, öğretmenin tutumunun tamamen olumsuz olduğu anlamına da gelmemektedir. Velilere, öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların normal sınıflara yerleştirilmesi konusundaki yaklaşımları sorulduğunda veliler, daha önce bu tür çocuklara yönelik özel bir şey yapılmadığına dair olumsuz yorumlarına rağmen öğretmenlerin genel olarak özel gereksinimli çocuklarını sınıflarına kabul ettiklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenler, Yaman'a gerçekten olumlu bir şekilde yaklaşıyor.. ve tutumları çok olumlu. Özellikle onun davranış problemleriyle karşılaştıklarında, "bu bizim işimiz, onu anlıyoruz, o bilinçli olarak yapmıyor, bunu kontrol problemleri nedeniyle yapıyor" diyorlar. (E4)

O pozitifti. Ali'ye baskı yapmadı. (E1)

Benim için, okulun tutumları çok önemliydi ve Edip'in okulda ne kadar mutlu olduğu açıkça görüliyordu. (E3)

Ancak sınıfa kabul konusundaki olumlu algıya rağmen öğretmenlerin özel eğitim ihtiyacı olan bu çocuklara yönelik eğitim verme konusunda yeterli bir çaba göstermedikleri ve onların öğrenme yeteneklerine dair olumsuz bir inancın olduğu ileri sürüldü. Yorumlar, ebeveynlerin, bir kaynaştırma ortamına yerleştirilmenin, çocuklarının gerekli ve yeterli desteği almasını sağlamak için tek başına yeterli olmadığına inandıklarını göstermektedir.

Aslında, sınıfta Ali için farklı bir şey yapılmadı. (E1)

Kesinlikle inanıyorum ki eğer öğretmenler daha fazla sorumluluk alsalardı, Edip farklı bir pozisyonda olabilirdi. Evet, bazı çabalar var, ama gerçekten yeterli mi? Bence değil... Başarılı olma potansiyeline inanmada bir eksiklik var. Samimi değil... sadece görevlerini yerine getiriyorlar, ancak eylemleri yetersiz kalıyor. (E3)

Bu, okulda sürekli söylediğimiz şey, "Bu okul genellikle önce Doruk'un engelliliğini görüyor, sonra onu görüyor." (E2)

Ayrıca, Türk veliler, okul yöneticilerinin desteği ile öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları arasında bir bağlantı olduğunu fark etmiştir.

... İkinci sınıftan beşinci sınıfa kadar eğitimi iyiydi. Daha sonra yönetim değişti ve yönetim, okulun genel başarısını artırmak için bu çocukları okuldan almak istedi. ... Okuldaki öğretmenler iyiydi... Yönetim değişince her şey alt üst oldu. (E2)

Dahası, veli yorumlarına göre öğretmenlerin duyuşsal ve bilişsel tutumları ile davranışları arasında bazı tutarsızlıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Bu tutarsızlığın çeşitli açıklamaları olabilir. Öğretmenlerin sınıf büyüklüğüyle ilgili endişeleri, hazırlık için yeterli zamanın olmaması, bu tür çocuklarla deneyim eksikliği, engellilik konusunda bilgi eksikliği ve akademik kaygılar gibi çeşitli nedenlerden dolayı kaynaştırmaya direnebileceklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenler Edip'in durumunu öğrendikten sonra onu çok sevdiler.. Onu sınıfta istemeyen öğretmen yoktu ama onun hakkında yeterli bilgiye sahip olmayan bazıları rahatsız ediyordu. (E3)

Türkiye'de olduğu gibi burada da akademik başarı kaygısı var. Yani sınıfta 30 öğrenci var ve öğretmenin onları belli bir akademik seviyeye getirmesi gerekiyor ama Yaman buna engel oluyor. (E4)

Eskiden okullar çok iyiydi (ÖEG'li çocuğu yerleştirme konusunda), ama bölgemizdeki okullar öğrencilerinin notlarını yükseltmeye çalıştığı için okullar kötüleşmeye başladı, dolayısıyla çocuğunuzu istemiyor, onu okuldan atıyorlar. (E2)

Öğretmen çok iyiydi ama hangisini umursayabilir ki? Çünkü çok fazla çocuk var. (E1)

Her ne kadar ÖEG'li çocukların normal sınıflarda yer almasına yönelik olumsuz yaklaşımları yalnızca bir ebeveyn doğrudan bildirirse de tüm ebeveynler konu çocukların akademik olarak başarılı olabileceğine inanmaya geldiğinde, öğretmenlerin olumlu tutumlarının azaldığı ve öğretmenlerin kaynaştırma ortamlarındaki çocukların özel eğitim ihtiyaçlarına yönelik yeterli gereksinimleri sağlamadığı konusunda hemfikir. Bu öğrenciler yasal hakları nedeniyle normal sınıflara ve okullara yerleştirilse de bu yasal hakkın, öğretmenlerin onlara karşı önyargısını engelleyememiş olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin öğrencilere ve kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının ailelerin bu tür bir eğitim alma deneyimlerini önemli ölçüde etkilediği söylenebilir.

Ebeveynlerin Kaynaştırma Eğitimine Bakış Açıları

Öğretmenlerin tutumlarının yanı sıra ebeveynlerin kaynaştırma eğitimine bakış açıları da kaynaştırma eğitiminin etkililiğini desteklemede ve gelişimini etkilemede önemli bir rol oynamaktadır. Kaynaştırma konusunda destekleyici tutumlara sahip olmalarına rağmen ebeveynler, bu eğitim biçimine karşı farklı yaklaşımlar sergileyebilmektedir. Örneğin, özel gereksinimli çocuklar için tercih ettikleri eğitim türü sorulduğunda, bazı ebeveynler çocuklarının öncelikle sosyal gelişim ve gerçek hayat senaryolarına hazırlık amacıyla kaynaştırma ortamlarına yerleştirilmesini istediklerini belirtirken, akademik becerileri geliştirmek için ise ayrı eğitim ortamlarını tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Müdüre Ali'nin belirli dersleri ayrı bir sınıfta almasını istediğimi söyledim... Onun için bire bir ders almak istiyorum. (E1)

... Hayat bir kaynaştırma örneği olduğu için hayata ne zaman girdiği onun için önemlidir. ... ayrıca Atlantis'e [ayrı eğitim sınıfın adı] gitmesi gerektiğinde veya istediği zaman gidebilir. Ancak kaynaştırma ortamlarında daha fazla zaman geçirmesini isterim. (E4)

Bazı velilere göre ise ayrı bir sınıfta eğitim görmek, çocuklarının akademik gelişimini desteklemekten ziyade ona engel teşkil ediyordu. Normal bir eğitim ortamının sadece sosyal değil akademik açıdan da avantajlı olduğunu ileri sürmekteydi. Bu, özel eğitim ihtiyaçları olan çocukları için en faydalı eğitim ortamına ilişkin ebeveynler arasındaki bakış açılarının çeşitliliğini ve ebeveynlerin kaynaştırma eğitiminden farklı beklentilerini vurgulamaktadır.

Aslında bu çocukların birebir derse hiç ihtiyacı yok. Birebir verdiklerinde bu tür çocukların zekasını köreltiyorlar. Çünkü bu ayrımcılık demektir. Bire bir eğitimde bu tür çocuklardan beklenti de azalıyor. (E2)

Ancak çocuklarının okullarıyla ilgili olumsuz deneyimler yaşasalar bile bu ebeveynlerin hiçbiri çocuklarının okulunu veya eğitim türünü değiştirmeyi düşünmedi. Ebeveynler halihazırda sürmekte olan bir süreci tercih etme eğilimindeydiler; çünkü bu süreçle ilgili aşinalık ve rahatlık, tatminsizlik olasılığını ve yeni deneyimlere uyum sağlama zorluğunu azaltıyordu.

Okul değiştirmeyi düşünmedim. Okul evimize yakın. Ayrıca tüm çocuklar Ali'yi tanıyor ve seviyor. Okula alışmıştı ve dört yıldır aynı okula gidiyor. (E1)

Şu an bize biraz uzak olsa da okul değiştirmeyi düşünmüyorum. Dediğim gibi Yaman'ın arkadaşları var orada, bir süreç başladı, öğretmenler onu çok iyi tanıyor, ne yapacağını çok iyi biliyor, onun için tüm planlar yapılıyor. Bu yüzden okulumuzu değiştirmeyi hiç düşünmedim. (E4)

Okul değiştirmeyi düşünmüyorduk. Zaten beşinci sınıftaydı ve anaokulundan beşinci sınıfa kadar bu okula gitmişti ve aynı sınıftaki tüm arkadaşları Doruk'a yardım ediyordu. (E2)

Ebeveynler, kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli çocukların üzerindeki, özellikle normalleşmeyi ve kendini kabullenmeyi teşvik etme açısından olumlu etkilerini vurguladılar.

Bence Edip kendini her zaman normal görmek ister. Yani eğer farklı bir okula gitseydi Edip'in kendisi hakkındaki hisleri pek iyi olmazdı. Kendisiyle barışık olmadığı için kendi özelliklerini sevmiyordu. Eğer özel eğitim okuluna gitseydi her zaman benim otizmim var diye düşünürdü. (E3)

Ebeveyn Katılımı

Ebeveynler, ÖEG olan çocuklarının eğitimine katılımlarının kaynaştırma eğitimi deneyimlerine etkisini de tartışmışlardır. Bu araştırmada, ebeveynler çocuklarının eğitimine katılımının bir yolu olan öğretmenleriyle iletişimlerine ilişkin olarak eğitimcilerle etkileşimlerinin sınırlı veya etkisiz olduğunu ifade etmişlerdir.

Veli toplantılarına geliyoruz ve sadece beş dakikamız var. Sadece beş dakika istemiyorum. Velilerin konuşmak istediği bir konu varsa dersler bittikten sonra okula gelmemiz gerektiğini ve öğretmenlerimizin müsait olacağını söylemelerini tercih ediyorum. Biraz daha zamana ihtiyacımız var... ve yarım saate sahip olmak daha iyi. (E3)

Sadece yılda bir kez görüşüyoruz. (E1)

Sınıf öğretmeniyle pek iletişimim olmadı. Bu konuda pasifti. (E4)

Bununla birlikte katılımcılar, sınıf mevcutlarının yüksek olmasından kaynaklanan sınırlamalar da dahil olmak üzere ebeveynlerin katılımına yönelik ek engeller belirlediler. Öğretmenlerin aşırı iş yüküne maruz kaldıklarını ve bunun da çocuklarının eğitimine aktif katılımlarının önünde bir engel oluşturduğunu vurguladılar.

Sınıf öğretmeni daha önce de belirttiğimiz gibi birçok öğrenciden sorumlu olduğu için velileri yeterince bilgilendirmiyor. Ancak diğer sınıfta (özel eğitim sınıfına atıfta bulunarak) öğretmen daha az sayıda çocuğa ev sahipliği yapıyor. Daha fazla bilgi verebilir çünkü Yaman'a daha fazla konsantre olabilir. (E4)

Mesela çok şey bilen sınıf öğretmenleri vardı. Ama burada öğretmen on sınıftan sorumlu. Çok işi var. Her öğrenciyle ilgilenebilir mi? Yani bu durumda işler hiç bitmeyecek. (E3)

Ayrıca, Türk ebeveynler, dil engelini çocuklarının eğitimine katılımlarının önünde ek bir engel olarak belirtmişlerdir. Bu engel, çocuklarının akademik deneyimlerine ve okulla ilgili faaliyetlere tam olarak katılımlarına belirgin bir zorluk katmaktadır.

Çok fazla İngilizce yok. Ben ona hiçbir şey söyleyemedim, o da bana söylemedi. Sorunlarımı İngilizce tartışmıyorum. (E1)

Katılımcılara ayrıca özel eğitimin önemli bir parçası olan ve ÖEG olan çocuklarının eğitimine ebeveynlerin katılımı için başka bir yol sunan Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) toplantılarıyla ilgili deneyimleri de soruldu. Bu toplantılara atfedilen önem ve ebeveynlerin karar alma sürecinde paydaşlar olarak kabul edildiğini öne süren yasal haklar tarafından zorunlu olmasına rağmen, katılımcılar, bu önemli tartışmaların dışında kaldıklarını hissettiklerini bildirdiler.

Bu tür toplantılara hiçbir zaman davet edilmedim. BEP' den hiç bahsetmediler, bu konuda bilgim yok. (E4)

Doruk altıncı sınıfta evde eğitim görüyordu. Haberimiz olmadan karar verdiler. Bizi telefonla arayıp evimize bir öğretmenin geleceğini söylediler. (E2)

Buna ilave olarak, ebeveynler, çocuklarının eğitimiyle ilgili kararlara yasal olarak itiraz etme hakkına sahip olmasına rağmen, bu hakkın pratikte uygulanmasının etkisiz olduğunu düşünüyor. Aslında, ebeveynlere, çocuklarının eğitimiyle ilgili kararlara aktif olarak katılma fırsatı sağlamak amacıyla mevzuatın zorunlu kıldığı resmi mekanizmanın amaçlandığı gibi çalışmadığı söylenebilir.

İlkokul bitiminde, dönem bitmeden tüm velilere, çocuklarının ortaöğretim okullarını seçebilmeleri için bir liste verilmektedir. Dört okul seçebilirler. Bazı okullara gittik, çocuğumuzun durumuna uyum sağlayıp kabul edip edemeyeceklerini sorduk. Evet diyenler arasından seçip tercih listemizi verdik ama seçimlerimiz göz ardı edildi ve bize çocuğumuzun özel eğitim okuluna gitmesi gerektiği söylendi. Bu karara itiraz ettim ama işe yaramadı. (E2)

Kendi ülkelerinin dışında yaşamının ebeveynlerin deneyimleri üzerindeki etkileri

Bu tema, ebeveynlerin yabancı bir ülkede yaşamının çocuklarının kaynaştırma eğitimi deneyimlerini etkileyip etkilemediği sorulduğunda verdikleri yanıtlardan ortaya çıkmıştır. İlginç bir şekilde bu tema, diğer temalarla karşılaştırıldığında katılımcılar arasında en az ortak görüşün bulunduğu tema olmuştur. Ebeveynlerin bu temada yaklaşma noktası ise, Türkiye'deki deneyimlerine ilişkin hiçbir şey sorulmamasına rağmen İngiltere ve Türkiye'nin kaynaştırma eğitim politika ve uygulamalarını karşılaştırmalarıydı.

Buraya zaten Yaman'ın eğitimi için geldim. Çünkü Türkiye'de başıma geleceği biliyorum. Öğretmenlerin Yaman'ı okulda düzeni bozan yaramaz bir çocuk olarak etiketlemesini istemedim. (E4)

Hayır hayır olumsuz bir etkisi yok. Burada olmanın daha iyi olduğunu düşünüyorum çünkü bu konular Türkiye'den daha uzun süredir burada ele alınıyor ve İngiltere önde. Türkiye'de insanlar daha yeni uyanmaya başladı. Edip'in orada fark edileceğini sanmıyorum. Bunun onun doğası olduğunu söylerlerdi. (E3)

İyi eğitim veriyorlar. Her şeye onlar bakıyor. Ancak Türkiye'de olsaydım bunu başarmak zor olurdu. Muhtemelen faydaların yarısını alamazdım. Bunun için ekonomik koşulların iyi olması gerekiyor. Özel okullar... özel doktorlar... bunlar burada ulaşılabilir. (E1)

Genel olarak Türk ebeveynler, özel gereksinimli çocuklara sağlanan hizmetler açısından İngiltere'nin Türkiye'den çok daha gelişmiş olduğu inancındaydı. Ebeveynlerin İngiltere'de yaşarken kaynaştırma eğitimine ilişkin genel deneyimleri olumluydu. Ancak en az bir ebeveynin İngiltere'deki eğitim sistemine aşına olmaması nedeniyle olumsuz deneyimler yaşadığını belirtmekte fayda var.

Burada yaşamak, sistemi bilmemek... eğitimimizi burada almadığımız için... bunlar bize zarar veriyordu. Bunlar bizim şanssızlığımız. (E2)

Esasen bu karşılaştırmalar, bireylerin farklı ülkelerdeki deneyimlerinin memnuniyet düzeylerini önemli ölçüde etkilediğini vurgulamaktadır. Başlangıçta olumsuz beklentilere sahip olan aileler, olumlu durumlarla karşılaştıklarında daha yüksek memnuniyet bildirme eğiliminde olmuşlardır.

Sanırım bir zamanlar spor yaparken olmuştu. Beni okuldan aradılar. Öğretmenini yorduğu ve üzdüğü için gelip Yaman'ı almamı istediler. Okula gittim ve öğretmene zorluk çıkardığı için ertesi gün Yaman'ı getirmeyeceğimi söyledim ve özür diledim. Türkiye'de böyle olsaydı öğretmenler getirmeyin derlerdi, ben de böyle bir şey bekliyordum. Ama öğretmen hayır dedi, bu bizim görevimiz, yani evet Yaman bizi yorabilir ama biz işimizi yapıyoruz ve hiperaktivitesi olan bir çocuğa bakmak kolay değil dedi. Bunu biliyoruz ve dinlenmeye hakkınız var, lütfen Yaman'ı getirin dedi. Çok mutluydum. (E4)

Katılımcılar, İngiltere'de yaşamının Türk ebeveynlerin ÖEG olan çocukları için kaynaştırma eğitiminde karşılaştıkları durumlar üzerindeki etkisinin yanı sıra, yabancı kökenlerinin öğretmenlerin hem

çocuklara hem de ebeveynlere yönelik tutumları üzerindeki etkisini de tartıştılar. Bu konuda ebeveynlerin farklı görüşleri vardı. Bazı veliler, öğretmenlerin etnik kökenlerine veya geçmişlerine yönelik olumsuz tutum sergilemediklerini, kültürel kökenlerine göre onlara farklı davranmadıklarını ileri sürdü.

Bazı Türkler hep yabancıyız, bizim için farklı bir şey yapıyorlar diyor. Hiç böyle hissetmedim. Yıllardır İngilizlerle çalışıyorum, öyle hissetmedim. (E3)

Güzeldi... Eğer bir İngiliz çocuğu bu durumda olsaydı okulda ona da aynı muamele yapılırdı. Herhangi bir çocuğa olduğu gibi Yaman'a da davranıyorlar. Bu beni mutlu ediyor. (E4)

Öte yandan bir veli, yabancı kökenlerinin ve farklı bir dil konuşmalarının öğretmenler tarafından ayrımcılığa yol açtığını belirtti.

Doruk'un bir raporu olmadığı için dışlandı. Raporu olmayan diğer çocuklar ise devam etti. Bize ayrımcılık yaptılar. (E2)

Yeni yönetim geldikten sonra okulun notlarını yükseltmek için özel eğitim gereksinimi olan çocukları okuldan uzaklaştırmak istedi. ... Çocuğumuzla aynı durumda olan Gürkan'ın (takma isim) anne ve babası, ana dilleri İngilizce olduğu için avukata gittiler. Avukat okula bir mektup gönderdi ve yönetim onu okula geri aldı. Çocuk okulda kaldı. Doruk'un durumu Gürkan'inkinden daha iyi olmasına rağmen onu kaynaştırma eğitiminden çıkardılar. (E2)

Bu deneyim, etnik kökenin profesyonellerin algı, tutum ve davranışlarında çeşitli değişikliklere neden olabileceğine işaret etmektedir. Bu değişiklikler, profesyonellerin kökenlerine, bölgelerine ve hatta kullandıkları dile bağlı olarak ortaya çıkabilir. Profesyoneller üzerinde etkili faktörler konusunda ortak bir sonuca ulaşılmamıştır.

Tartışma

Bu çalışmanın temel amacı, Türk ebeveynlerin İngiltere'de özel gereksinimli çocuklarına sağlanan kaynaştırma eğitimine ilişkin algılarını ve memnuniyetlerini, kendi ülkeleri dışında yaşayan ebeveynler olarak deneyimlerinden yola çıkarak incelemektir. Çalışma, ebeveynlerin memnuniyet düzeylerini doğrudan ölçmese de bakış açıları ve yorumları, çocuklarının kaynaştırma eğitimine ilişkin memnuniyetleri ve endişeleri hakkında değerli göstergeler sunmuştur. Çalışmanın temel bulgusu, özel gereksinimli çocukları İngiltere'de eğitim gören bu Türk ebeveynlerin deneyimlerinin, önceki çalışmalardaki yerli ebeveynlerin deneyimleriyle yakından uyumlu olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, ÖEG'li çocukları olan Türk ebeveynlerin İngiltere'de kaynaştırma ile ilgili ek sorunlarla karşılaştıklarını gösteren önemli zorluklar tespit edilmiştir. Ebeveynler, İngiltere'deki kaynaştırma eğitiminin sunulan imkanlar açısından Türkiye'dekinden daha gelişmiş olduğunu düşündükleri için genel olarak kaynaştırma eğitiminden memnun olduklarını belirtirken, bazıları uygulamalardaki iyileştirilebilir yönler nedeniyle daha az memnuniyet yaşasalar da yine de kaynaştırma eğitim uygulamalarını desteklemektedirler.

Türk ebeveynler için tanılama süreci, kaynaştırma eğitime yönelik çok önemli bir ilk adım olarak ortaya çıkmaktadır. Bazıları başlangıçta bu adımdan rahatsızlık duysa da birçoğu tanılamayı bir rahatlama kaynağı, kendini suçlamaktan kaçınmanın bir yolu olarak görmektedir. Tanı alma eylemi, belirsizliği ortadan kaldırmaya hizmet ederek ebeveynler, eğitimciler ve hatta çocukların kendileri için kaygıyı azaltmaktadır (Lauchlan ve Boyle, 2007). Tanılamanın bir diğer önemli etkisi de ebeveynlerin kendilerini çaresiz hissetmelerini önleme, karar verme ve eylemlerine rehberlik etme potansiyelidir. Ebeveynlerin yorumları, bir sorunu o sorunun kök nedenine bağlamanın, o durumu çocuk, aile ve genel olarak toplum için daha anlaşılır hale getirebileceğini göstermektedir. Bu anlayış, insanların bir topluluğa ait olma hissi duyma ihtiyacıyla bağlantılı olabilir; bu da tanı yoluyla sağlanan kabulün teşvik ettiği bir bağlantıdır (Cline ve Frederickson, 2009). Ancak, Stevens ve Wurf'un (2020) belirttiği gibi ebeveynlerin tanılama sürecinde öğretmen elemanlarından yüksek düzeyde destek almasının aksine, İngiltere'deki tanılama sürecinde öğretmenlerin yönlendirmede yardımcı olmadığını hatta çocuklarının durumunu fark eden aileleri dikkate almadıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca, Arishi ve diğerlerinin (2007)

vurguladığı gibi, tanı konulması, bu öğrencilerin başka türlü alamayacağı temel hizmetleri sağlamak için gerekli devlet fonlarına erişim için bir ön koşul olabilir. Sonuç olarak, tanı koyma eylemi, özel gereksinimli öğrencilere kaynakların adil bir şekilde dağıtılması için gerekli olan politik bir gereklilik olarak görülebilir.

Veliler genellikle öğretmenlerin çocuklarını sınıflarına kabul etme konusunda misafirperver olduğunu düşünürken, öğretmenlerin çocukların başarı potansiyeline olan inançlarında çekinceleri olduğunu ifade etmişlerdir. Bu endişe, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin öğrenme yeteneklerine ilişkin olumlu beklentilere sahip olmamaları durumunda, onlara etkili bir şekilde öğretim için yeterli çabayı gösteremeyecekleri anlayışından kaynaklanıyor olabilir. Bu durum, velilerin, kaynaştırma sınıflarındaki öğretmenlerin bilgi düzeyi ve bireyselleştirilmiş öğretim yetenekleri hakkında olumsuz algılara sahip olduğunu belirten Stevens ve Wurf' un (2020) çalışmasıyla uyumludur. Bir kaynaştırma sisteminin başarılı sayılabilmesi için, ebeveynlerin, okulların tüm çocukların ihtiyaçlarını anlama ve karşılama yeterliliğine güvenmesi gerekir (Elkins vd., 2003). Dolayısıyla, özel gereksinimli çocukların yarı zamanlı ya da tam zamanlı kaynaştırma ortamlarında eğitim görmesi, toplum içinde eğitimin kalitesine yönelik bir güven eksikliğine yol açıyorsa, bu tür eğitim uygulamalarının etkililiği konusunda soru işaretleri doğurur. Normal sınıflara fiziksel olarak dahil olmak, özel gereksinimli öğrencilerin başarılı bir şekilde katılımını artırmak için yeterli değildir (Nepi vd., 2013).

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik yaklaşımlarında gözlemlenen farklılık birkaç faktöre bağlanabilir. İlk olarak, farklı özelliklere ve ihtiyaçlara sahip çeşitli bir grup çocuğu yönetmeyi içeren kaynaştırma eğitimi süreci, öğretmenlerin belirli becerilere ve eğilimlere sahip olmasını gerektirmektedir. Aynı şekilde, çok kültürlü eğitim ortamı oluşturmak, öğretim ortamlarını ve programlarını çeşitlendirmeyi, farklı kültürlere ve öğrenci ihtiyaçlarına uygun olarak adapte etmeyi gerektirir (Cirik, 2008). Ayrıca, onların geleneksel öğretim yöntemlerini uyarlamaya istekli olmalarını gerektirmektedir ki bu durum, kaynaştırma eğitimi iş yüklerini artırabilecek bir tehdit olarak algılayan birçok öğretmen tarafından hoş karşılanmayabilir (Hassenein, 2015; Knight, 1999). Kaynaştırma sınıflarında çalışmalarına rağmen, öğretmenlerin engellere ilişkin bakış açıları, kaynaştırmaya yönelik tutumlarını etkileyebilir. Örneğin, engelleri doğuştan gelen bir durum olarak gören ve etkilerinin değiştirilemeyeceğine inanan öğretmenler, kaynaştırma sınıflarında öğretim tarzlarını değiştirmeye direnebilirler. Whitaker'ın (2007) Birleşik Krallık'taki araştırmasında da benzer duygular dile getirilmiş ve kaynaştırma yoluyla öğretim uygulamalarının hayata geçirilememesi ile engellilik anlayışındaki eksiklik arasındaki bağlantı vurgulanmıştır. Bu durum, Runswick-Cole (2008) tarafından belirtildiği gibi İngiltere'nin kaynaştırma eğitimi önünde bariyer kurmaya devam ettiğini, sorunu çocukların kendisinde gören bir yaklaşımda bulduklarını desteklemektedir. Bu tür öğrencilerin haklarını korumak için onları kaynaştırma sınıflarına ve okullarına yerleştiren yasal zorunluluklara rağmen, bu düzenlemeler öğretmenler arasındaki önyargıları engelleyememiştir. Sonuç olarak, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ve öğrencilere yönelik tutumlarının, ailelerin bu tür eğitim bağlamlarındaki deneyimlerini önemli ölçüde etkilediği söylenebilir.

Elkins ve diğerlerine (2003) benzer şekilde, Türk ebeveynler de İngiltere'deki kaynaştırma eğitime yönelik sınıf mevcudu ve öğretmenlerin çocukların özel ihtiyaçlarına yönelik tutumları konusunda bazı endişelerini dile getirmektedir. Ancak, bu çekincelere rağmen, ebeveynlerin hiçbiri çocuklarının mevcut okulunu veya programını değiştirme isteğini dile getirmemiştir. Bu çalışmanın bulguları, ebeveynlerin kaynaştırma tercihlerine ışık tutmakta ve kaynaştırma ortamlarının özel gereksinimli öğrencilere gerçek yaşam durumlarına hazırlanma, arkadaşlık kurma ve sosyal olarak gelişme fırsatları sunduğunu vurgulamaktadır. Bu sonuçlar, ebeveynlerin kaynaştırma eğitimini öncelikle olumlu sosyal sonuçları nedeniyle desteklediğini gösteren mevcut literatürle uyumludur (Duhaney ve Salend, 2000; Koçyiğit, 2015; Narumanchi ve Bhargava, 2011). Ayrıca, Elkins ve diğerlerinin (2003) gözlemleri doğrultusunda, Türk ebeveynler de kaynaştırma eğitiminin çocuklarına yönelik beklentileri artırdığına ve zihinsel uyarımı artırarak akademik ve işlevsel becerilerin gelişimine katkıda bulunduğuna inanmaktadır. Bu durum, kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli öğrenciler için sadece sosyal değil, aynı zamanda akademik ve bilişsel gelişimi teşvik etme potansiyeline ilişkin olumlu bir bakış açısının altını çizmektedir.

Ebeveynler tarafından dile getirilen kaynaştırmaya yönelik ortak desteğe rağmen, çoğu, özel eğitime ihtiyacı olan çocuklarının akademik gelişiminden memnun değildir. Bu önemli bir bulgu olup, ebeveynlerin özel gereksinimli çocukları için ek akademik desteğe ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Bu durum, ebeveynlerin genel sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş akademik eğitimi yeterince sağlamadığına ve çocuklarının akademik ihtiyaçlarının ayrılaştırılmış ortamlarda daha iyi karşılandığına inandıklarını bildiren Palmer ve diğerleri (2001) ile Gilmore ve diğerlerinin (2010) bulgularıyla örtüşmektedir. Ayrıca çalışma, çocukları yarı zamanlı kaynaştırmada olan ebeveynlerin, çocukları tam zamanlı programlarda olanlara kıyasla kaynaştırma eğitimine daha sıcak baktığını ortaya koymuştur. Yarı zamanlı kaynaştırmanın tercih edilmesi, bu tür hibrit programların daha fazla öğretimsel uyum ve uzmanlaşmış öğretim sunduğu ve ebeveynlerin tamamen kaynaştırma eğitimiyle ilgili temel endişelerini giderdiği inancına bağlanmıştır (Leysen ve Kirk, 2011). Esasen, kaynaştırma eğitimini çocuklarının sosyal olarak “normalleşmesi” için bir araç olarak görürken, akademik gelişim için özel desteğin gerekliliğini de kabul etmektedirler. Bu hassas bakış açısı, özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar için kaynaştırma eğitimi bağlamında sosyal ve akademik hususların karmaşık etkileşimini vurgulamaktadır.

Down Sendromlu çocukların ebeveynlerinin tam zamanlı kaynaştırma eğitimini destekleme eğiliminde olabileceğini, otizmli çocukların ebeveynlerinin ise yarı zamanlı kaynaştırmayı tercih edebileceğini belirten bazı çalışmaların aksine (Kasari vd., 1999), mevcut çalışma bu örneği desteklememiştir. Bulgular, ebeveynlerin kaynaştırma eğitime bakış açılarının belirli tanıılardan ziyade (Zanobini vd., 2018), çocuklarının engelinin ciddiyetinden etkilenme olasılığının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durum, Leysen ve Kirk'in (2004) çalışmasından elde edilen sonuçlarla örtüşmektedir. Örneğin, bu çalışmada, Down Sendromu tanısı almış çocukları olan iki ebeveyn farklı görüşler dile getirmiş ve otizmli çocuğu olan bir ebeveyn, Down Sendromlu çocuğu olan ebeveynlerden birinin tercihiyle uyumlu olarak, çocuğu için tam zamanlı kaynaştırmayı tercih etmiştir. Bu gözlem, Türk ebeveynlerin kaynaştırma eğitiminden memnuniyetinin, belirli bir engel türünden ziyade engelin ciddiyetine göre belirlenebileceğini ima etmektedir.

Literature paralel olarak (örn. Burke, 2013; Fish, 2008), Türk ebeveynlerin çocuklarının eğitim sürecine katılımı ile kendi memnuniyet düzeyleri arasında genellikle olumsuz bir ilişki bulunmaktadır. Ebeveynlerin toplantılara katılabildiği ancak katılımlarının göstermelik olduğunu düşündükleri literatürün aksine (Burke, 2013), Türk ebeveynler bu tür toplantılara davet bile edilmemiştir ve bu da daha temel bir soruna işaret etmektedir. Freeman ve diğerleri (1999) eğitim seviyesi yüksek ebeveynlerin çocuklarının eğitimine daha fazla katılım gösterdiğini keşfetmiştir. Ancak, mevcut çalışmanın bulguları bununla uyumlu değildir. Eğitim geçmişlerine bakılmaksızın, tüm katılımcı ebeveynler katılım fırsatları ve bu konuda kendilerine nasıl davranıldığı konusunda hoşnutsuzluklarını dile getirmiştir. Bilgisiz ve dışlanmış hissetmek, İngiltere'deki yerli ebeveynlere kıyasla kendilerinin ve çocuklarının eğitim uzmanları tarafından kabul görmediği veya değer verilmediği inancına yol açabilir. Ancak, kabulün başarılı bir kaynaştırma eğitiminde çok önemli bir faktör olduğu tespit edilmiştir (Frazier-Cross vd., 2004; Lovitt ve Cushing, 1999; Soodak ve Erwin, 2000). Ebeveynlerin çocuklarının eğitimine aktif katılımını engelleyen diğer önemli bir bariyer, profesyonellerin üstün bilgi ve uzmanlığa sahip olduklarına yönelik algıları olabilir. Bu inanç, profesyonellerin ebeveynlerin katkılarını daha az açık olmalarına ve katılımlarını belgeleri imzalamak gibi rutin konularla sınırlandırmalarına yol açabilir (Fish, 2008). Bu durum, BEP sürecinde ebeveyn katılımının teorik önemi ile pratikteki uygulaması arasında bir uçurum olduğuna işaret etmekte ve politikanın amacı ile ebeveynlerin bu toplantılardaki deneyimleri arasında potansiyel bir kopukluk olduğunu göstermektedir. Ayrıca, ebeveyn katılımının anlamı ve işlevleri hakkındaki farklı fikirler nedeniyle ebeveynler ve öğretmenler arasında potansiyel bir çatışma kaynağı olduğu öne sürülmektedir. Ebeveynler daha aktif bir katılım arzularken, öğretmenler katılımı sadece onay almak ve belgeleri imzalamak olarak yorumlayabilir.

Bir başka tartışma konusu da ebeveynlerin özel eğitime ihtiyacı olan çocuklarının eğitimine ilişkin tercihlerinin dikkate alınmadığı yönündeki iddialarıdır. Bu durum, bürokratik engeller, gecikmeler ya da ebeveynlerin gerçek hayatta itiraz hakkını etkin bir şekilde kullanmasını engelleyen diğer engeller anlamına gelebilir. Yasal hüküm ile pratik uygulama arasındaki kopukluk, çocuklarının eğitimiyle ilgili kararlara katılma çabalarında ebeveynler için itiraz sürecinin erişilebilirliği ve işlevselliği konusunda endişelere yol açmaktadır. Bu eksiklik, ebeveynler arasında memnuniyetsizliğe yol açabilir. Ayrıca,

profesyoneller ve aileler arasındaki dil farklılıkları ebeveyn katılımının önünde bir engel olarak tanımlanmaktadır. Burke (2013), ebeveynlerin memnuniyetsizliklerini ifade etmekten çekinebileceklerini ve endişelerini paylaşmaya çalıştıklarında bile karşıt bir tutumla karşılaşabileceklerini iddia eder. Bazı kültürlerde ise otorite figürlerine ve profesyonellere karşı eleştiri ve şikayetlerin hoş karşılanmayacağı düşüncesiyle, ebeveynler sorunlarını dile getirmek istemeyebilir. Etnik köken ve dil farklılıkları bu çekincelerin daha da fazlaşmasına neden olabilir. Profesyoneller, dil bariyeri nedeniyle etkili şekilde duygu ve düşüncelerini anlatamayan ebeveynlerin ihtiyaç ve sorunlarını anlamada eksiklik gösterebilir. Bu nedenle, okullarda tercüman bulunmaması, dikkat edilmesi gereken önemli bir sorun olarak vurgulanmaktadır. Bu çalışma, farklı kültürlerden gelen ebeveynler arasındaki deneyimleri doğrudan karşılaştırmamış olsa da İngiltere'deki Türk ebeveynler ve öğretmenler arasındaki kültürel farklılıkları, iletişimi etkileyen bir faktör olarak tespit etmiştir. Bu gözlem, Sontag ve Schact'ın (1994) kültürel farklılıkların ebeveynler ve eğitimciler arasındaki iletişimi olumsuz etkilediğini ve bunun da ebeveyn katılımının azalmasına yol açtığını bildiren bulgularıyla örtüşmektedir. Dolayısıyla, bu Türk ebeveynlerin memnuniyetinin, kaynaştırma programının tartışılan yönüne bağlı olarak dalgalandığı söylenebilir.

Mevcut literatür bulguları açıkça desteklemese veya karşı çıkmasa da bu çalışma yabancı bir ülkede yaşamının Türk ebeveynlerin özel eğitim gerektiren çocuklarının kaynaştırma eğitimi deneyimleri üzerinde hem olumlu hem de olumsuz etkileri olduğunu göstermektedir. İngiltere'de yaşamının, özellikle de özel gereksinimli çocuklar için kaynaştırma eğitimi açısından avantajları konusunda olumlu duygular ifade edilmiştir. Bu olumlu tepkiler, özellikle kendi ülkelerindeki önceki deneyimleri olumsuzsa, ebeveynlerin başlangıçtaki beklentilerini ve şu anda ikamet ettikleri ülkedeki çocuklarının kaynaştırma eğitiminden memnuniyetlerini etkileyen çok kültürlü bağlama sahip olmanın bir sonucu olabilir. Başka bir deyişle, ebeveynler çocuklarının kaynaştırılmasına yönelik daha düşük beklentilerle başlamışlarsa, normal koşullara göre daha yüksek bir memnuniyet düzeyi yaşayabilirler.

Buna karşılık, çalışma, Türk ve İngiliz eğitim sistemleri arasındaki farklılıkların uyum konusunda zorluklara yol açabileceğini ve bunun da ebeveynler için olumsuz deneyimlerle sonuçlanabileceğini ortaya koymaktadır. Bu durum, kültürel ve eğitimsel farklılıkların, özel gereksinimli çocukların ebeveynlerinin kaynaştırma eğitimi ortamlarındaki deneyimleri üzerindeki hassas etkisini vurgulamaktadır.

Katılımcı Türk ebeveynlerin çocuklarının devam ettikleri okulların konularındaki farklılıklara rağmen, çocuklarının kaynaştırılmasıyla ilgili deneyimleri önemli ölçüde farklılık göstermemiştir. Etnik kökene dayalı bu çalışmanın ilk beklentileri, Türk ebeveynlerin daha olumsuz deneyimler bildireceği ve yerleştirme sürecinde daha fazla zorlukla karşılaşacağı yönündeydi. Ancak çalışma, şikâyetleri olsa da katılımcı ebeveynlerin deneyimlerinin büyük ölçüde benzer olduğunu ortaya koymuştur. Rapor edilen deneyimler, profesyonellerin farklı etnik kökenlerden gelen bireylere yönelik tutumlarının ebeveynlerin genel deneyimlerini etkilediğini göstermiştir.

Sınırlılıklar ve Öneriler

Türk ebeveynlerin İngiltere'de özel eğitim ihtiyacı olan çocuklarının kaynaştırma eğitimi hakkındaki tecrübelerini içeren karmaşık ve son derece duygusal durumu niteliksel olarak incelemek için, ebeveynlerin deneyimlerini anlatırken kullandıkları kendi cümleleri veri olarak kullanılmıştır. Bununla birlikte, bazı sınırlamalar kabul edilmelidir. Veriler yalnızca görüşmeler yoluyla toplanmış, ebeveynlerin anlatımlarının güvenilirliğini doğrulayacak gözlemsel verilerden yoksun bırakılmıştır. Ayrıca, bu çalışmada İngiltere'de özel eğitime ihtiyacı olan çocukları olan sadece dört Türk ebeveynle görüşülmüş ve bu da farklı engellerin araştırılmasını sınırlandırmıştır. Bununla birlikte, katılımcıların çocuklarının farklı yaş gruplarına ve farklı engel türlerine sahip olması da çalışmanın kapsamını daraltmıştır. Farklı yaş gruplarından ve engel türlerinden çocuğa sahip olan ailelerin, çocuklarının eğitimi konusundaki görüşleri önemli ölçüde farklılık gösterebilir. Sonuçlar, bu deneyimlerle ilgili yeni bir bakış açısının geliştirilmesine katkıda bulursa da özel eğitime muhtaç çocukları olan tüm Türk ebeveynlere ve diğer göçmen nüfuslara genellenemez.

Bu sınırlamalara rağmen, çalışma gelecekteki araştırmalar için öneriler sunmaktadır. Karşılaştırmalı çalışmalar, İngiltere'de yaşayan farklı etnik kökenlerden ebeveynlerin deneyimlerini keşfedebilir. Araştırmanın diğer yabancı ülkelerdeki Türk ebeveynleri de kapsayacak şekilde genişletilmesi daha geniş bir bakış açısı sağlayabilir. İngiltere'deki Türklerin kaynaştırma eğitimiyle ilgili görüşlerini almak, özel eğitim politikalarının belirlenmesi için de önemli bir kaynak olabilir. Belirli etnik gruplardan gelen ailelerin kaynaştırma eğitimiyle ilgili deneyimleri, politika yapıcılara ve eğitim uzmanlarına çeşitli bakış açıları sunabilir. Bu veriler, kaynaştırma eğitim politikalarının daha kapsayıcı, etkili ve kültürel açıdan duyarlı bir şekilde geliştirilmesine yardımcı olabilir. Daha çeşitli türde engellerin ve düzeylerinin dahil edilmesi, ebeveynlerin tanı türüne dayalı deneyimlerinin ve memnuniyetlerinin anlaşılmasını derinleştirecektir. Farklı araştırma yöntemleri ve daha büyük katılımcı örnekleri kullanılarak genellenebilirlik artırılabilir.

Sonuç

Sonuçlar, kaynaştırma eğitiminde daha iyi politika ve uygulamaları teşvik etmek için yararlı olabilecek bulgular sunmaktadır. Bu bulgular, ebeveynlerin çocuklarının kaynaştırılmasına ilişkin algılarını ve memnuniyetlerini etkileyen farklı değişken türleri ve farklı kaynaklar arasındaki önemli bağlantıların ilişkilerini ortaya koymaktadır. Sonuçlar, ebeveynlik deneyimleri üzerine yapılan diğer araştırmalarla bazı benzerlikler gösterse de araştırma İngiltere'deki Türk ebeveynlerin kaynaştırma eğitimi konusunda karşılaştığı özel zorlukları ortaya koyması yönüyle önemli görülmektedir. Tanılama sürecinin, rahatlama, anlayış ve gerekli destek hizmetlerine erişim sağlayan çok önemli bir bileşen olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin öğrencilerin potansiyeline olan inançları ve ek akademik desteğe duyulan ihtiyaç konusundaki endişeler, kaynaştırma eğitim sisteminde iyileştirilmesi gereken alanlara işaret etmektedir.

Vurgulanması gereken bir diğer sonuç da ebeveynlerin yasalar gereği çocuklarının yerleştirilmesinde karar mercii olarak kabul edilmelerine rağmen (Duhaney ve Salend, 2000), İngiltere kaynaştırma eğitim sisteminde Türk ebeveynlerin görüşlerinin göz ardı edilmiş olmasıdır. Bu durum, eğitim sistemlerindeki eşitsizliklerden kaynaklanan zorlukların altını çizmekte, iletişim eksikliklerini ve kültürel farklılıkları ele almak için proaktif tedbirlere duyulan ihtiyacı vurgulamaktadır.

Burke (2013), ebeveyn katılımı olmadan, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin yetersiz ve/veya uygunsuz hizmet alma ihtimalinin daha yüksek olduğuna dikkat çekmektedir. Çalışma, ebeveynlerin aktif katılım istekleri ile öğretmenlerin uygulamaları arasındaki potansiyel çelişkileri tespit ederek, BEP sürecinde ebeveyn katılımının pratikte uygulanmasının yeniden düzenlenmesi ihtiyacını ortaya koymaktadır.

Bu çalışma, kendi ülkeleri dışında yaşayan özel gereksinimli çocukların ebeveynlerinin deneyimlerini ve bakış açılarını etkileyen faktörlerin anlaşılmasına katkıda bulunmaktadır. Daha kapsayıcı bir normal okul anlayışı oluşturmak için öğretmenlerin ve politika yapıcılarının bu faktörleri daha iyi anlaması gerektiğinin altını çizmektedir. Kültürel duyarlılığın artırılması, müdahale araştırmalarında büyük bir öneme sahiptir. Sonuç olarak, farklı bir kültürden gelen ebeveynlerin okul kaynaştırmasına ilişkin görüşlerini dikkate almak, aileler için hangi unsurların daha önemli olduğunu ve hangilerinin iyileştirilmesi gerektiğini belirlemeye yardımcı olabilir. Bulgular, Türk ebeveynlerin özel bağlamının ötesinde, dünya çapında kaynaştırma eğitim sistemlerinin iyileştirilmesi için gerekli önerileri ortaya koymaktadır. Bu yaklaşım, kaynaştırma eğitimini daha kapsayıcı ve etkili hale getirebilir.

Kaynakça

- Açıkalm, M. (2010). New approaches for teaching social studies: Multicultural and global education. *Elementary Education Online*, 9(3).
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124.
- Arishi, A., Boyle, C., & Lauchlan, F. (2017). *Inclusive education and the politics of difference: Considering the effectiveness of labelling in special education*. British Psychological Society.
- Alan, S. (2022). Çokkültürlülük deneyimleri ve alternatif bir model olarak "halat kültür". *Bingöl Araştırmaları Dergisi*, 17, 123-140.

- Armstrong, D., Armstrong, A. C., & Spandagou, I. (2011). Inclusion: by choice or by chance? *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 29-39.
- Bitterman, A., Daley, T. C., Misra, S., Carlson, E., & Markowitz, J. (2008). A national sample of preschoolers with autism spectrum disorders: Special education services and parent satisfaction. *Journal of autism and developmental disorders*, 38(8), 1509-1517.
- Bauer, L. (2009). *Key principles for promoting quality in inclusive education: Recommendations for policy makers*. European Agency for Development in Special Needs Education.
- Burke, M. M. (2013). Improving Parental Involvement: Training Special Education Advocates. *Journal of Disability Policy Studies*, 23(4), 225 –234.
- Cirik, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 27-40.
- Cline, T., & Frederickson, N. (2009). *Special educational needs, inclusion and diversity*. McGraw-Hill Education (UK).
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Davies, K. (2011). Listening to parents of children with autism: a qualitative study of 'how parents of children with autism perceive the experience of mainstream schooling'. [Doktora Tezi, University of Sheffield].
- de Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 165-181.
- Department for Education (DfE). (2023). *Special educational needs in England*.
- Duhaney, L. M. G., & Salend, S. J. (2000). Parental Perceptions of Inclusive Educational Placements. *Remedial and Special Education*, 21(2), 121-128.
- Elkins, J., Van Kraayenoord, C. E., & Jobling, A. (2003). Parents' attitudes to inclusion of their children with special needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 3(2), 122-129.
- Erden, R. Z., & Aslan, M. (2022). Kaynaştırma Eğitiminde Aile Katılımı: Bir Karma Yöntem Araştırması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 54, 854-877.
- 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.
- Frazeur Cross, A., Traub, E. K., Hutter-Pishgahi, L., & Shelton, G. (2004). Elements of successful inclusion for children with significant disabilities. *Topics in early childhood special education*, 24(3), 169-183.
- Freeman, S. F., Alkin, M. C., & Kasari, C. L. (1999). Satisfaction and desire for change in educational placement for children with Down syndrome: Perceptions of parents. *Remedial and Special Education*, 20(3), 143-151.
- Gilmore, L., Campbell, J., & Cuskelly, M. (2010). Developmental Expectations, Personality Stereotypes, and Attitudes Towards Inclusive Education: Community and teacher views of Down syndrome. *International Journal of Disability, Development and Education*, 50(1), 65-76.
- Hassanein, E. E. A. (2015). Teachers' Attitudes Towards Inclusion. In *Inclusion, Disability and Culture* (pp. 47-67). Rotterdam: Sense Publishers.
- Herring, R. D. & White, L. M. (1995). School counselors, teachers, and the culturally compatible classroom: Partnerships in multicultural education. *The Journal of Humanistic Education and Development*, 34(2), 52-64.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2014). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Kasari, C., Freeman, S. F., Bauminger, N., & Alkin, M. C. (1999). Parental perspectives on inclusion: effects of Autism and Down Syndrome. *Journal of autism and developmental disorders*, 29(4), 297-305.
- Knight, B. A. (1999). Towards inclusion of students with special educational needs in the regular classroom. *Support for Learning*, 14(1), 3-7.

- Koçyiğit, S. (2015). Ana sınıflarında kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen-rehber öğretmen ve ebeveyn görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(1), 391-415.
- Lamport, M. A., Graves, L., & Ward, A. (2012). Special needs students in inclusive classrooms: The impact of social interaction on educational outcomes for learners with emotional and behavioral disabilities. *European Journal of Business and Social Sciences*, 1(5), 54-69.
- Lauchlan, F., & Boyle, C. (2007). Is the use of labels in special education helpful? *Support for Learning*, 22(1), 36-42.
- Laws, G., & Millward, L. (2001). Predicting parents' satisfaction with the education of their child with Down's syndrome. *Educational Research*, 43(2), 209-226.
- Leyser, Y., & Kirk, R. (2004). Evaluating Inclusion: an examination of parent views and factors influencing their perspectives. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51(3), 271-285. Leyser, Y., & Kirk, R. (2011). Parents' Perspectives on Inclusion and Schooling of Students with Angelman Syndrome: Suggestions for Educators. *International Journal of Special Education*, 26(2), 79-91.
- Lovitt, T. C., & Cushing, S. (1999). Parents of youth with disabilities: Their perceptions of school programs. *Remedial and Special Education*, 20(3), 134-142.
- Narumanchi, A., & Bhargava, S. (2011). Perceptions of Parents of Typical Children Towards Inclusive Education. *Disability, CBR & Inclusive Development*, 22(1).
- Nepi, L. D., Facondini, R., Nucci, F., & Peru, A. (2013). Evidence from Full-inclusion Model: The Social Position and Sense of Belonging of Students with Special Educational Needs and Their Peers in Italian Primary School. *European Journal of Special Needs Education*, 28(3), 319-332.
- Office for National Statistics. (2 Kasım 2022). International migration, England and Wales: Census 2021. <https://www.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/populationandmigration/internationalmigration/bulletins/internationalmigrationenglandandwales/census2021>
- Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N., & Hoagwood, K. (2015). Purposeful Sampling for Qualitative Data Collection and Analysis in Mixed Method Implementation Research. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 42, 533-544.
- Palmer, D. S., Fuller, K., Arora, T., & Nelson, M. (2001). Taking sides: Parent views on inclusion for their children with severe disabilities. *Exceptional Children*, 67(4), 467-484.
- Parsons, S., Lewis, A., Davison, I., Ellins, J., & Robertson, C. (2009a). Satisfaction with educational provision for children with SEN or disabilities: a national postal survey of the views of parents in Great Britain. *Educational Review*, 61(1), 19-47.
- Parsons, S., Lewis, A., & Ellins, J. (2009b). The views and experiences of parents of children with autistic spectrum disorder about educational provision: Comparisons with parents of children with other disabilities from an online survey. *European Journal of Special Needs Education*, 24(1), 37-58.
- Räty, H., & Kasanen, K. (2007). Parents' perceptions of their children's schools: findings from a five-year longitudinal study. *Educational Studies*, 33(3), 339-351.
- Runswick-Cole, K. (2008). "Between a Rock and a Hard Place: Parents' Attitudes to the Inclusion of Children with Special Educational Needs in Mainstream and Special Schools." *British Journal of Special Education*, 35(3), 173-180.
- Ritchie, J., Lewis, J., Nicholls, C. M., & Ormston, R. (2013). *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers* (2nd ed.): Sage.
- Sontag, J. C., & Schact, R. (1994). An ethnic comparison of parent participation and information needs in early intervention. *Exceptional Children*, 60, 422-433.
- Soodak, L. C., & Erwin, J. (2000). Valued Member or Tolerated Participant: Parents' Experiences in Inclusive Early Childhood Settings. *The Association for Persons with Severe Handicaps*, 25(1), 29-41.
- Stevens, L., & Wurf, G. (2020). Perceptions of inclusive education: A mixed methods investigation of parental attitudes in three Australian primary schools. *International Journal of Inclusive Education*, 24(4), 351-365.

- Vanderpuye, I. (2013). *Piloting inclusive education in Ghana: parental perceptions, expectations and involvement*. University of Leeds.
- Whitaker, P. (2007). Provision for youngsters with autistic spectrum disorders in mainstream schools: what parents say – and what parents want. *British Journal of Special Education*, 34(3), 170-178.
- Yıldız, S. (2017). Sosyal Bilimlerde örnekleme sorunu: Nicel ve nitel paradigmalardan örnekleme kuramına bütüncül bir bakış. *Kesit Akademi Dergisi*, 11, 421-442.
- Zanobini, M., Viterbori, P., Garelo, V., & Camba, R. (2017). Parental satisfaction with disabled children's school inclusion in Italy. *European Journal of Special Needs Education*, 1-18.

*Bu araştırmanın yürütülmesi için 2018-4868-4815 referans numarasıyla 10 Temmuz 2018 tarihinde Bristol Üniversitesi Araştırma Etik Kurulu'ndan izin alınmıştır.