



Development of "A Scale of Parent Involvement in Inclusive Education Environments for Gifted and Talented Children"

Melek Gülşah ŞAHİN^{**a}, Esra ÖMEROĞLU^b, Aysun TURUPCU DOĞAN^c, H. Elif DAĞLIOĞLU^d, Safiye SARICI BULUT^e, Osman SABANCI^f, Volkan KUKUL^g, Ebru KILIÇ ÇAKMAK^h, Serçin KARATAŞⁱ

Article Info

DOI: 10.14686/buefad.420776

Article History:

Received 03.05.2018

Accepted 18.09.2018

Published 31.10.2018

Keywords:

Inclusive education,
Participation to education and
training,

Pre and Primary school age,

Article Type:

Research Article

Abstract

The aim of this research is to develop a scale that determines the participation level of families within inclusive preschool and primary school education environments, in which talented and gifted children receive education alongside typically developing children. In this context, the study group of the research was comprised of 1,007 families who had children studying within various preschool education institutions and primary schools that provide inclusive education in the Ankara province, Turkey. The scale explains 42.58% of total variance. Cronbach's alpha internal consistency coefficient was calculated to determine the reliability of the scale, and the value of .89 was obtained. Also, item-test correlations of the items were calculated, with all results showing values above .30. Consequently, it was determined that the scale, which comprises 11 items in a single-factor structure, is reliable.

"Üstün Yetenekli ve Zekalı Öğrencilerin Bulunduğu Kapsayıcı Eğitim Ortamı Aile Katılım Ölçeği" Geliştirilmesi

Makale Bilgisi

DOI: 10.14686/buefad.420776

Makale Geçmişi:

Geliş 03.05.2018

Kabul 18.09.2018

Yayın 31.10.2018

Anahtar Kelimeler:

Kapsayıcı eğitim,
Eğitim-öğretime katılım,
Okul öncesi ve ilkököl dönem,

Makale Türü:

Araştırma Makalesi

Öz

Bu araştırmanın amacı üstün yetenekli ve zekalı çocuklarla tipik gelişim gösteren çocukların birlikte eğitim aldıkları kapsayıcı okul öncesi ve ilkököl eğitim ortamlarında ailelerin eğitime katılımlarını belirlemek üzere bir ölçek geliştirmektir. Bu amaç doğrultusunda Ankara ilinde kapsayıcı eğitim yapılan okul öncesi eğitim kurumuna ve ilkökula devam eden çocuğu bulunan 1007 aile araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin 11 madde ve tek boyuttan oluştuğu belirlenmiştir. Ölçek, toplam varyansın %42,58'ini açıklamaktadır. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve 0.89 değeri elde edilmiştir. Sonuç olarak 11 maddelik ve tek faktörlü ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu belirlenmiştir.

**Corresponding Author: mgulsah@gazi.edu.tr

^aLec. Dr., Gazi University, Ankara/Turkey, <https://orcid.org/0000-0001-5139-9777>

^bProf. Dr., Gazi University, Ankara/Turkey, <https://orcid.org/0000-0002-8005-7474>

^cRes. Asst., Gazi University, Ankara/Turkey, <https://orcid.org/0000-0002-3840-6802>

^dAssoc. Prof. Dr., Gazi University, Ankara/Turkey, <https://orcid.org/0000-0002-7420-815X>

^eAsst. Prof. Dr., Gazi University, Ankara/Turkey, <https://orcid.org/0000-0001-6557-3668>

^fRes. Asst. Dr., Gazi University, Ankara/Turkey, <https://orcid.org/0000-0003-4711-0227>

^gRes. Asst. Dr., Amasya University, Amasya/Turkey, <https://orcid.org/0000-0002-9546-3790>

^hProf. Dr., Gazi University, Ankara/Turkey, <https://orcid.org/0000-0002-3459-6290>

ⁱProf. Dr., Gazi University, Ankara/Turkey, <https://orcid.org/0000-0002-1731-0676>

Introduction

Preschool and primary school constitutes the basis for much of human life, and are periods in which children develop rapidly in terms of their physical, personal, cognitive, language, social, and emotional characteristics. During this process, where such critical periods are in question regarding the physical and behavioural achievements, provision of an environment suitable for the growth and development of children, as well as the necessary stimulants, are listed among the most critical components affecting child development (Diken, 2016). When one considers that the majority of children's experiences in early ages are comprised of those within the family, the families themselves and the life content provided by families to children during the early education of children play a determinant role in child development. The way that families approach meeting their children's various needs, such as love, care, health, upbringing and trust etc., may be seen as another component affecting child development (Güven & Efe Azkeskin, 2016). Also, families support children in learning socialisation by being socially recognised, and contribute to their development in the direction of their interests and talents in problem solving (Yavuzer, 2001, 2003).

Although children come into this world with specific physical, cognitive and affective characteristics, their families help them to develop these characteristics that they were born with, and also help them to attain several other characteristics through various learning processes. When it is considered that the first socialisation environment of children is the family, it could be emphasised that all development areas are structured by the first configurations made on the sense of self of the children, as well as stimulants presented by families and educational approaches exhibited by the same. Children internalise the behaviours of family members through various learning methods, such as modelling and imitation (Bandura, 1977), and they establish the basis for cognitive, social, linguistic and ethical development. It is emphasised that parents and other family members affect the personal development and social behaviours of children (Gander & Gardiner, 2010).

In view of education, the first environment in which children receive information according to their ascribed interests and their will to search and learn, is also the family. Basic education that begins in the family from birth continues to be strengthened with the education provided by educational institutions in society. The most significant objective of preschool education is to prepare children of up to six years old for their life ahead. By applying an accurate preschool education programme for achieving such an objective, it must be ensured primarily that children get to know themselves and their families, that children recognise the characteristics of their immediate environment, and that they are ready for their primary education (Güler Yıldız, 2016). In other words, both children and families are prepared for the future educational life of children during the preschool education process.

Roles that parents assume in the education of their children do not terminate when the school period begins; on the contrary, the importance of the role they play increases in various other dimensions (Haktanır, 1994). Therefore, raising awareness in families regarding the education of their children from an early age is considered one of the most fundamental variables that can positively impact on the future success of children at school (Çağdaş, Özel, & Gonca, 2016; Hortasçu, 2003; Zepeda, Varela, & Morales, 2004).

When the literature is examined, it can be determined that school readiness levels of children are higher in parents who become personally involved in their children's care and education. Therefore, in order to make children individuals who are self-confident and successful in the future, it is a prerequisite for children to establish relations with their families, to ensure that parents are informed about preparation for starting school, that families are aware of the requirements of children, and that families collaborate with the school and its teachers. As a first step, teachers must assist families with measures to facilitate the orientation of children who recently started school (Morrow, 2005; Ömeroğlu, Kandır, & Ersoy, 2003; Pfannenstiel & Zigler, 2007; Wright, Stegelin, & Hartle, 2007).

Today, from a societal perspective, schools play a critical role in preparing children and youth for their future life, and in the socialisation process, but also have a mission to provide assistance in the education of parents. Strong and consistent relations must be established between schools and families in order to achieve all of these points. The crucial point is that preschool and primary school age children must not be considered separately from their families. In order to contribute to the development of children, they must be assessed together with their families and information must also be obtained from their families as well (Bagin & Galloper, 1997; Bilgin, 2004; Haktanır, 1994; İnal, 2006; Karwowski, 1999). Furthermore, teachers and parents must observe and

support the development and achievement of children, consolidate their learning, and share responsibilities through collaboration between schools and families, and the participation of families in education (TÜSIAD, 2005).

In the most general sense, parent involvement refers to the involvement of parents at any stage of the education and development of their children, from birth till adulthood (National Parent Teacher Association, 2000). Considering the opinion that parents are the first instructors of children, efficient family involvement must be supported by providing families with systematic and institutional education in order to ensure that they are informed and aware of the development and education of their children. They should also contribute to the education of their children, and thus ensure that the education provided at home is consistent with the education provided at school (Ömeroğlu & Yaşar, 2005; Tezel Şahin & Turla, 2004).

The primary aim is mainly to ensure integrity and continuity in education, in terms of the involvement of families in preschool and primary school education, which constitutes the first steps of education and training. Parents and teachers must endeavour to create a suitable learning environment for children. Children's first learning experiences, which are formed at home, support the learning initiatives at school, and thus increase the potential of teachers to become successful in their classroom practices (Alisinanoğlu, Bay, & Şimşek, 2014). Therefore, teachers must assess the family environments of children properly, and must establish contact with the parents in order to ensure that the children receive a better level of education (Burns, Roe, & Ross, 1992, as cited in Çelenk, 2003).

As a result of several research studies conducted both in Turkey and worldwide, it can be determined that children whose parents are included and involved become more successful throughout their educational lives (Arnas, 2002; Caspe & Lopez, 2006; David, Arnold, Doctorraf, & Ortiz, 2008; Fantuzzo, McWayne, & Perry, 2004; Gürşimşek, Girgen, Harmanlı, & Ekici, 2002; Marcon, 1999; Miedel & Reynolds, 1999; Sevinç & Evirgen, 2002), and that positive changes occur particularly in the development of their social, cognitive, and linguistic skills (Caspe & Lopez, 2006; Gürşimşek et al., 2002; Kağıtçıbaşı, Sunar, Bekman, & Cemalcılar, 2005; Kızıldaş, 2009; Zembat & Unutkan, 2001), and that greater positive effects occur for children with special needs or disadvantaged children (Coley & Morris, 2002; David et al., 2008; Wells, 2006).

Regarding children with special needs, the importance of parent involvement increases even more for talented and gifted children, who have a considerably higher level of interest in learning compared to their peers and who have a generally wider range of interest areas. Talented and gifted children have the characteristic of asynchronous development, which refers to the development of skills related to cognitive development as faster than the skills of their peers in terms of other development areas (Morelock, 1992). Furthermore, they also exhibit various other characteristics such as extreme perfectionism, hypersensitivity, emotional stress, momentary changes in emotions, and an inability to express themselves completely or accurately in social terms (dysfluency), internal orientation, and becoming bored rapidly etc. (Enç, 2005). Such characteristics of talented and gifted children differentiate the role assumed by families in relation to the development of their children.

In the literature, there is scarcely any guidance prepared for families (Dağlıoğlu & Alemdar, 2010), and it comes to the fore as a factor that makes it difficult for families to fulfil their roles as parents. Robinson (1990) emphasises that the references provided to families are as effective as other opportunities provided to children in the development of their cognitive, social, emotional and motivational skills. It would make a positive effect on children to ensure that families are aware that their children are in need of love, supervision, care, discipline, and recognition; just like other children, in their education processes, that they must agree with the value system for their children, and that development processes must be supported as an area of joint responsibility (Özbay, 2013). Supportive and encouraging families with functional behaviours may be listed among several critical factors that contribute to the development of the skills of children (Robinson, Shore, & Enersen, 2014).

It may be observed that several different types of programmes have been suggested for the education of talented and gifted children. Although researchers have indicated that education programmes, which consist of acceleration in particular, support the development of children more in comparison to enrichment and other programme types, suitable obligatory events must be presented particularly to gifted and talented children at a young age within inclusive education environments where they are together with peers of typical development, and where they can be supported in the direction of their skills, interests and performances (Carr, 2001; Çağlar, 2004; Koshy, 2002). Such practices have been endeavoured to be provided to talented and gifted children of preschool and primary school age in Turkey, albeit limitedly. Such types of educational facilities are rarely

provided to talented and gifted children of preschool and primary school age in Turkey due to problems experienced in proving that such children display superior levels of performance. However, Science and Art Centres (BİLSEM), founded in 1995 for talented and gifted children of primary school age, and reference centres, provide talented and gifted children with some education in the direction of their interests and skills that are not part of their formal education. BİLSEMs aim to improve the creativity of students through the enrichment of curriculum in practice, and also consider students as a whole rather than separate groups. BİLSEMs create events to ensure that talented and gifted children develop in emotional and social terms as well, as an integral part of the curriculum (Özbay, 2013). In assessing the issue from the perspective of talented and gifted children's education at the preschool and primary school level in Turkey, it can be seen that the curriculum mainly covers inclusive education practices that support the skills, interests and performances of talented and gifted children without separating them from their peers of typical development.

Talented and gifted children fail to meet their social and mental requirements in general when they begin to receive education/training together with their peers of typical development (Oğurlu & Yaman, 2014). In examining the literature in this respect, it is observed that the biggest requirements of talented and gifted children are in the direction of receiving assistance on peer relationships, emotional adaptation, social adaptation and stress management (Moon, Kelly, & Feldhusen, 1997). Furthermore, although some research has revealed that talented and gifted children are as balanced as their peers with typical development on social-emotional terms in general (Neihart, Reis, Robinson, & Moon, 2002), other research reveals that they are in need of special types of assistance on various issues such as depression, emotional intensity, hypersensitivity, feeling different from others, perfectionism, social isolation, and social skill deficits etc. (Coleman & Cross, 2001; Cross, 2001; Lovecky, 1993; Mendaglio, 2003; Moon et al., 1997; Neihart et al., 2002; Oğurlu & Yaman, 2014). However, if the issue is assessed from the perspective of talented and gifted children, unless these children are allowed to work within a group which includes children who are close to the intelligence and interest level of talented and gifted children, when together with peers of typical development, such a situation may cause them to be left disappointed, offended, self-isolated and develop low-level social skills (Schmitz & Galbraith, 1991). If gifted and talented children fail to meet the high expectations of their teachers or families, they can experience various problems such as low-level academic self-respect, performance anxiety, depression and non-conformance to the classroom environment (McMann & Oliver, 1988).

In considering the problems that talented and gifted children experience within the context of inclusive education, it may be asserted that they are more in need of family involvement. When assessing the issue from the perspective of the families, it must be ensured initially that the families obtain adequate information on the various characteristics of talented and gifted children. Parents who are aware of the emotional and social requirements of talented and gifted children are more likely to pay attention to support their children's cognitive development, as well as the development of their physical and social skills (Hall & Skinner, 1980). From this perspective, families have a critical role in encouraging talented and gifted children during in early childhood. It is particularly important for parents to work closely with professionals and to determine goals for children by collaborating with professionals in order to establish good relations with the children (Karnes, 1983). In the literature, research can be found which suggests that parents and professionals are more successful in education practices that are supported by family education programmes established to meet the requirements of the children (Applebaum, 1998; Conroy, 1987; Davis-Simons, 1995; Hertzog & Bennett, 2004; Kurtulmuş, 2010; Sankar-DeLeeuw, 2002; Saranlı & Metin, 2014; Shaughnessy & Neely, 1987; Vydra & Leimbach, 1998).

In examining the literature, it can be seen that several research studies have been conducted on family involvement works directed towards the families of gifted and talented children (Akkanat, Gökdere, & Mutlu, 2015; Eriş, Seyfi, & Hanoz, 2009; Hornby & Lafaele, 2011; Jeynes, 2005; Jolly & Matthews, 2012; Kutlu, Gökdere, & Akkanat, 2015; Pomerantz, Moorman, & Litwack, 2007; Rivero, 2002; Rudasill, Adelson, Callahan, Houlihan, & Keizer, 2013). However, no family involvement studies were found within the context of inclusive education, in which talented and gifted children study together with their peers of typical development, and no scale development studies have been made in this respect. In this context, the current study's scale development aims to ensure that the involvement of families within inclusive preschool and primary school education will contribute to this field.

Method

This study is a scale development study. In this section, there is detailed information about the study group, the development of the form and the data analysis.

Study Group

Teachers employed at official kindergartens and/or independent kindergartens and primary schools in the Ankara province of Turkey, who have students identified as talented and gifted or who are observed to act in such a way by their teachers, are determined to be within the scope of the research.

As a second stage, the parents of children who study in the classes of the selected teachers were contacted. It was stated that the form may be completed by either parent. Analyses were performed on the basis of data obtained from 1,007 families in total. Table 1 shows the distribution of the variables of the child's school level, and the gender and age range of the parents, from whom data was obtained within the scope of the research.

Table 1. Distribution of Parents According to School Level, Gender, Age Range Variables of Children

Variables	n	%
School Level		
Preschool	438	43.5
Primary	569	56.5
Gender		
Female	810	80.4
Male	197	19.6
Age Range		
20-30 years	152	15.1
31-40 years	652	64.7
41 +	203	20.2

As can be seen in Table 1, 56.5% of the parents have children studying at the primary school level, and 43.5% have children receiving preschool education. Also seen is that 80.4% of the forms were completed by mothers, and that 64.7% of the respondents were aged between 31 and 40.

Development of the Form

In order to determine the status of parental involvement in education within an inclusive education environment, families were selected where they had children receiving preschool or primary school education, and that the children showed typical development but were considered to have the potential to be gifted and/or who are known to be diagnosed as such. The study falls within the scope of a project titled 'Strategies for the Teachers of Talented and Gifted Children', prepared under the European Union Erasmus+ Programme Main Action 2 – Strategic Partnerships – Mixed School Education Project, in which Turkey acts as the coordinator, and with Germany, the Czech Republic, and Italy as project partner countries.

In this context, initially an item pool was established after benefiting from interviews and a search of the published literature. Interviews were held with six families of children of typical development, but considered to have the potential to be gifted and/or who are known to be diagnosed as such, and receiving preschool or primary school education, by using separately structured or semi-structured questions. Similar study groups were established in the project partner countries (Germany, Italy, and Czech Republic), with each requested to produce items for the item pool.

Having benefitted from the data obtained in interviews and a literature search performed on the relative field, a draft form was prepared comprised of three sections that was created by three academic members from the project team; one of whom works in the preschool field, and one in the field of primary school. The first section of the form sought demographic information on the families and children. The second section of the form contains a total of 20 five-point, Likert-type items regarding the participation of parents within inclusive education environments. The third section of the form contains open-ended items in which families indicate their opinions regarding the teachers' in-class behavioural management. In addition to the project team, the draft items

were sent to five specialists in the field who work with talented and gifted children in order to obtain their opinions on the draft items' capacity to represent the relative structure, as well as the intelligibility of the statements. The form was finalised based on the feedback received from the specialists in the field, and after seeking the opinion of an assessment specialist and a psychological consultancy and guidance specialist.

This final version of the form was applied to a total of 400 parents who had children studying in classes that provided an inclusive education environment, in any of the four partner countries, to talented and gifted children receiving preschool or primary school education. According to the data obtained, it was determined that no national study could be found. In order to contribute to the relative literature, the researchers decided to transform the Likert-type items from the second section of the form into a scale for the families of talented and gifted children studying within an inclusive education environment.

As the first stage, items from the form were reviewed by three specialists in the field within the context of culture specificity, and as a result of this consultation, it was decided to delete four of the items. All of the 16 remaining items contain positive statements. A Likert-type rating scale was employed in order to determine the opinions of individuals on each item; 5 = always, 4 = frequently, 3 = usually, 2 = often, 1 = never. Data was then obtained by applying the form to a wider group in Turkey within the scope of the current study, and the data were

Data Analysis

Various analyses were applied in order to gather evidence for the validity and reliability of the scale, which was established for the purpose of determining the participation level of families within an inclusive education environment. Assumptions on erroneous values, extreme values and deficient values were examined prior to the initiation of the analysis, and necessary corrections applied. Exploratory Factor Analysis (EFA) was made in SPSS analysis program and Confirmatory Factor Analysis (CFA) was made in Lisrel program in order to provide evidence for the validity of the structure of scale. Item-test correlations and t values for upper and lower group analyses were obtained for the purpose of item analysis. Also, Cronbach's alpha value was calculated for the purpose of determining the reliability coefficient of the scale in terms of its internal consistency.

Findings

This section includes the validity and reliability analysis results of the "Scale of Parent Involvement in Inclusive Education Environments", which include talented and gifted children.

Findings on Validity of the Scale

In the literature, it is seen that it may be required to apply corrections and changes according to the results of Exploratory Factor Analysis (EFA) in a group within a validity study of scale development studies, and then subsequently reapply the test to a different group, followed by the application of Confirmatory Factor Analysis (CFA) on the obtained data. However, for the current study, the study group is divided into approximately two groups, and therefore factor analyses were performed on these groups. This situation may be considered as the limitation of the study. In the literature there are various measures that must be satisfied in order for factor analysis to be performed. For the current study, the measure of a sample comprised of a minimum of 300 participants (Comrey & Lee, 1992; Nunnally, 1978). In consideration of this measure, EFA was performed on data obtained from a group that comprised 456 participants.

Children of 59% of the members of the group on whom EFA was performed, were studying in primary schools, whereas 41% were receiving preschool education. 79% of the forms were completed by mothers, and 60.9% were completed by parents 31-40 years. Kaiser-Meyer Olkin (KMO) coefficient and Bartlett test were calculated prior to EFA, which aims to find the factor(s) based on correlation between variables (Tabachnick & Fidell, 2001), for the purpose of determining the suitability of data for factor analysis (Kalaycı, 2005; Tavşancıl, 2006). A value of .934 was obtained as a result of the KMO test. It is proven that the measure is satisfactory since the value exceeds .50 (Kaiser, 1974). Also, chi-square value ($p < .05$), which was obtained as a result of the Bartlett test, is considered as significant, or a representative of the fact that the data were obtained by multivariate normal distribution. It was therefore determined that the sample determined for EFA was suitable for factor analysis.

Exploratory Factor Analysis was then performed. The relative procedure was selected in the program since it was suitable to use Principal Axis Factoring technique during measure development studies. Two factors, whose eigenvalues were above the value '1', were obtained in the analysis. Scree plot was then examined, and it was determined that there was only one dominating factor. After assessing the factor load values of the items, it was determined that the difference between the factor loads of two items overlapped since it was less than .10, and that three items gave no load in any factor. After meeting with the specialists in the field, it was decided that only one dominating structure was suited to the form, and that five items (M1, M4, M5, M6, M11) would be excluded from the single factor structure, and the analysis was repeated after deleting these items. The single factor structure was obtained as a result of the analysis, and variance extracted and determined as 42.94%, which is acceptable since it is within the range of 40-60% (Çokluk, Şekercioğlu, & Büyüköztürk, 2010; Tavşancıl, 2006). Factor load values related with the items are provided in Table 2.

Table 2. Factor Load Values

Item No	Factor1
M10	.711
M8	.702
M15	.689
M14	.686
M16	.670
M12	.652
M7	.644
M2	.639
M9	.608
M3	.602
M13	.591
Eigenvalue:	4.723
Explained Variance:	%42.94

Upon examining Table 2, it can be seen that the factor load values of items range between .59 and .71. When assessing the measure, it is envisaged that the load of an item in a relative factor must be a minimum of .40 (DeVellis, 2003; Field, 2005), and therefore the measure was proven to be satisfactory. From direction received from specialist opinion and from the literature in the field, a single-factor structure comprised of 11 items (e.g., M9: The teacher would like me to participate in education events. M3: The teacher would inform me about the development of my child). was finalised and named as 'Scale of Parent Involvement Inclusive Education Environments'.

Confirmatory factor analysis (CFA) was performed using the Lisrel program in order to assess the validity of the single-factor structure determined by EFA, and model fit indices were obtained. CFA was performed on the data obtained from 551 participants. Of the members of the group on whom CFA was performed, 46.18% (n = 254) were parents who had children at the preschool level, and 53.82% (n = 297) had children studying at primary school. Of the forms, 81.6% were completed by mothers, and according to the distribution of parents by the age variable, it was determined that 67.8% of the parents were aged 31 to 40 years. A path diagram obtained as a result of the CFA analysis is provided in Figure 1.

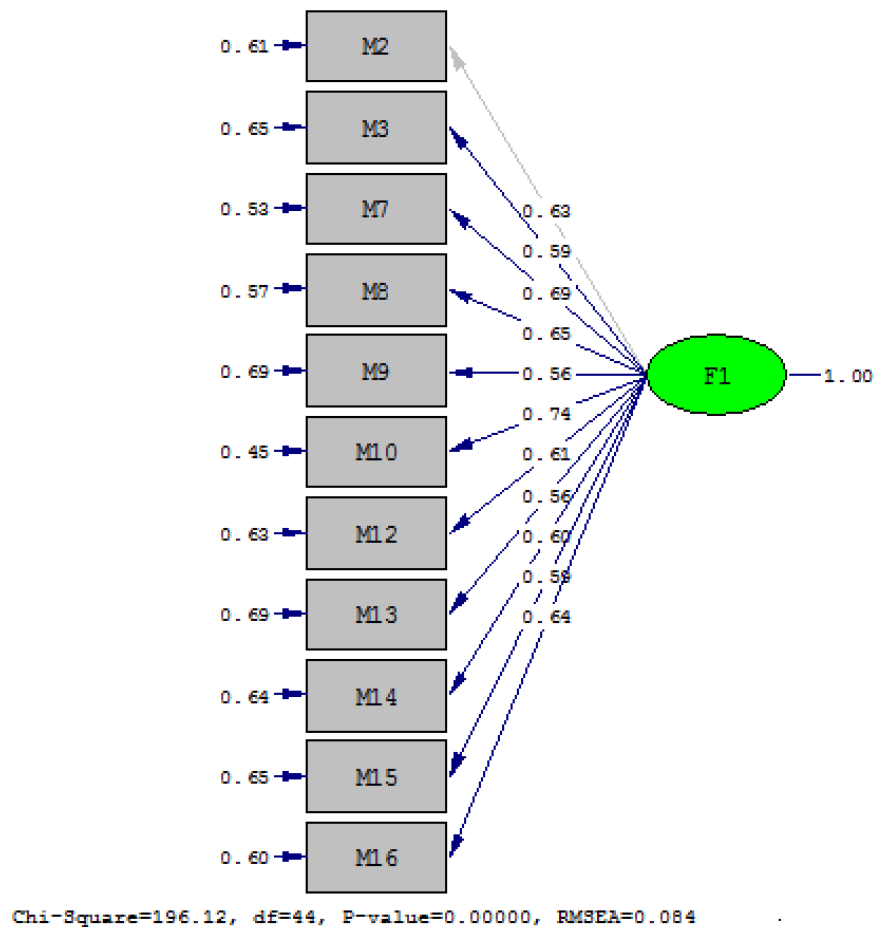


Figure 1. Path Diagram of the Scale of Parent Involvement in Inclusive Education Environments

Figure 1 shows the single-factor model of the scale and the correlations between the items of the factor. When Figure 1 is examined, it can be observed that the factor loads of items varied between .56 and .74. The t values of all of the items are considered as significant ($p < .05$), according to the results of CFA. Also, errors for each of the items varied between .45 and .69. There was no need to delete any further items from the scale since the factor load values are all above .40, the error values are below .90, and since the t values are significant. Fit indices, obtained from the path diagram as a result of CFA analysis, were used to assess how good a fit the data was for the established model. In the study, fit indices belonging to the single-factor scale were used to determine the participation of families within the inclusive education environment for gifted children, and were examined according to certain criteria values (Kline, 2005; Sümer, 2000).

Table 3. Good Fitting Indices Obtained as a result of CFA

Fit Indices	Values	Criterion Values	
		Perfect fit	Good fit
RMSEA	.08	≤.05	≤.08
χ^2 / sd	196.12/44 =4.45	≤2.00	≤3.00
GFI	.91	≥.95	≥.90
AGFI	.87	≥.95	≥.90
CFI	.96	≥.95	≥.90
NFI	.95	≥.95	≥.90
NNFI	.95	≥.95	≥.90

As the fit values provided in Table 4 are examined, it can be seen that the values of CFI, NFI, and NNFI represent a perfect fit, and that the values of RMSEA and GFI represent a good fit (Sümer, 2000; Kline, 2005). It must be considered that the value of χ^2 is based on the size of the sample, and is slightly different to that of the good fit limit due to $\chi^2 / SD > 3$. Although the value obtained in relation with the AGFI value is below the good fit limit, it should be emphasised that it reflects an acceptable fit (Jöreskog & Sörbom, 1993) since it is represented as $.87 > .80$. It is therefore stated that the fit of the single-factor structure is satisfactory in general.

Findings on the Reliability of Scale and Item Analyses

Cronbach's alpha internal consistency coefficient related with the single-factor scale was calculated to assess the reliability of the 11 item scale, and was found to be .89. It can therefore be stated that the scale is reliable since the Cronbach alpha coefficient represents $> .70$ (Nunnally, 1978). The results of item analysis, which is directed towards determining whether or not the items serve their purpose in measuring the characteristic that they aim to measure, are provided in Table 4.

Table 4. Item-test correlations

Items	Item-test correlation
M2	.682*
M3	.643*
M7	.677*
M8	.729*
M9	.661*
M10	.747*
M12	.695*
M13	.651*
M14	.713*
M15	.728*
M16	.688*

* $p < .05$

In examining Table 4, it can be determined that the correlation values of the items are significant ($p < .05$), and that they range between $r = .64$ and $r = .75$. It can therefore be stated that the items serve their purpose for the relative factor, since the total test correlation values of the items are above $.30$ (Büyüköztürk, 2010). Also, in the study, the differences between the points of the upper group (27%) and lower group (27%) were examined according to the total scale points of each item, and by unrelated samples t-test. The results of these analyses are provided in Table 5.

Table 5. Values of Scale Items for Upper Group (27%) and Lower Group (27%)

Items		\bar{X}	S	df	t
M2	Upper Group	2.63	1.14	244	18.570*
	Lower Group	4.75	0.54		
M3	Upper Group	3.11	1.26	244	14.623*
	Lower Group	4.87	0.42		
M7	Upper Group	2.77	1.26	244	17.104*
	Lower Group	4.73	0.58		
M8	Upper Group	2.45	1.1	244	19.471*
	Lower Group	4.71	0.65		
M9	Upper Group	2.51	1.15	244	18.333*
	Lower Group	4.69	0.63		
M10	Upper Group	1.91	0.99	244	21.231*
	Lower Group	4.43	0.87		
M12	Upper Group	2.39	1.17	244	18.639*
	Lower Group	4.66	0.65		
M13	Upper Group	1.81	0.95	244	16.002*
	Lower Group	3.99	1.18		
M14	Upper Group	2.76	1.01	244	20.554*
	Lower Group	4.88	0.38		
M15	Upper Group	1.84	0.95	244	22.233*
	Lower Group	4.46	0.91		
M16	Upper Group	3.23	1.22	244	14.897*
	Lower Group	4.92	0.28		

*p< .05

Upon examining Table 5, it can be seen that the average points of all of the items ranges between 1.81 and 4.92. Also, the t values of all of the items range between 14.62 and 22.23, and that they are all significant ($p < .05$). In consideration of all of the values related with the item analysis, it may be asserted that the items distinguish individuals by measured characteristics.

Discussion and Conclusion

The aim of this study was to undertake a validity and reliability study on a scale developed for determining the participation of parents in inclusive education environments at preschools and primary schools with talented and gifted children. The researchers aspired to establish the status of parent involvement within inclusive education environments in terms of families of children receiving preschool or primary school education who show typical development, but who are considered to have the potential to be gifted and/or known to be diagnosed as such. The study falls within the scope of the project title, 'Strategies for the Teachers of Talented and Gifted Pupils' Teachers', prepared under European Union Erasmus+ Programme Main Action 2 – Strategic Partnerships – Mixed School Education Project, in which Turkey acts as coordinator, along with Germany, the Czech Republic, and Italy as project partner countries.

For this purpose, validity and reliability analyses were performed on data obtained from a scale form which was developed within the aforementioned project, and then applied to a broader group and then finalised based on the expert opinion of specialists. In the first stage of the study, Exploratory Factor Analysis (EFA) was performed using part of the data obtained from the test form, which was comprised of 16 items, and a single-factor structure comprised of 11 items was obtained based on the analysis and from specialist opinion. The

obtained 11 item form was then assessed in consideration of the literature in the field and the opinion of specialists, and was named as the 'Scale of Parent Involvement in Inclusive Education Environments'.

In the second stage of the study, Confirmatory Factor Analysis (CFA) was performed on the remainder of the data in order to determine the fit of the obtained structure. It was determined that the scale is a good fit and is applicable in consideration of the path analyses and goodness of fit indices obtained as a result of CFA. Cronbach's alpha internal consistency coefficient was calculated in order to determine the reliability of the scale, and a value of .89 was obtained. Item-test correlations was also calculated, and it was concluded that all of the values were above .30. Consequently, the researchers asserted that the 11 item, single-factor scale is valid and reliable.

Upon examining the literature, and considering that participation of parents can greatly contribute to the future life and development of children with special needs in particular (Amber, 2014; Damiani, 1996; Epstein, 1995; Ford, 1996; Hornby, 1995; MacIntosh, 1990; Quigley, 2000; Steinmayr, Dinger, & Spinath, 2010), it is considered of significant importance to inform parents and raise awareness with regards to this issue. As studies published in the subject field were examined, it was observed that scale studies mostly focused on the diagnosis and identification of talented/gifted children for the benefit of the families of gifted children (Gilliam, Carpenter, & Christensen, 1996; McCahey & Anderson, 1989; Pfeiffer & Jarosewich, 2003; Pfeiffer & Petscher, 2008; Pfeiffer, Petscher, & Kumtepe, 2008; Silverman, Chitwood, & Waters, 1986; Smith, White, Callahan, Hartman, & Westberg, 1997). It was also seen that there are certain studies on the development or adaptation of scales for raising the awareness of parents in order to ensure their participation in the education of their children (Can, 2009; Gürbütürk & Şad, 2010; Keleş & Dikici Sığırtaç, 2016; Sucuoğlu, 1996; Toros, 2011). However, the current study's researchers are of the opinion that this study will contribute to the field since no studies were found with regards to the participation of parents in education, and particularly within inclusive education environments where talented and gifted children study alongside their typical development peers.

Since the level of awareness and consciousness of parents would be valuable at a critical level from the perspective of the education and development of their children, this scale may be used to measure the awareness levels of parents on a larger scale with regards to their participation in the educational processes of preschool and primary school institutions in which talented and gifted children study within an inclusive education system. Furthermore, it is undeniable that monitoring and evaluation are of significant importance in the development of children (National Research Council, 2008), and collaboration of preschool children's parents with teachers in the process of assessment of the development of their children provides positive results (Chan, 2004; Olszewski-Kubilius, Grant, & Seibert, 1994; Sabatella, 2003). In consideration of all the aforementioned issues and sub-dimensions, which aim to encourage parents to monitor the development and achievements of their children, to consolidate the learning of their children and to share responsibilities in this respect by collaborating with teachers, may be added to the subject scale. The field shall continue to receive benefits thanks to new measurement tools established as a result of such additions.

Acknowledgement

This study was prepared in the direction of the data obtained from the project numbered 2015-1-TR01-KA201-021420- STRATEACH titled "Strategies for Talented and Gifted Pupils' Teachers" under the European Union Erasmus+ KA2 Strategic Partnerships for School Education Project.

"Üstün Yetenekli ve Zekalı Öğrencilerin Bulunduğu Kapsayıcı Eğitim Ortamı Aile Katılım Ölçeği" Geliştirilmesi

Giriş

İnsan hayatının diğer dönemlerinin temelini oluşturan okul öncesi ve ilkököl çağı çocuğun fiziksel, kişisel, bilişsel, dil, sosyal ve duygusal olarak hızlı geliştiği dönemlerdir. Pek çok fiziksel ve davranışsal kazanım için kritik dönemlerin söz konusu olduğu bu süreçlerde çocuğun büyüme ve gelişimine uygun ortamın ve gerekli uyaranların sunulması, onların gelişimlerini etkileyen en önemli unsurlar arasında yer almaktadır (Diken, 2016). Çocukların erken yaşlardaki deneyimlerinin büyük bir kısmının aile ile birlikte olduğu düşünüldüğünde, aile ve ailenin çocuk eğitiminde onlara sunduğu içerik çocukların gelişimleri açısından belirleyicidir. Çocukların gelişiminde sevgi, ilgi, sağlıklı bakım ve güven gibi ihtiyaçların karşılanmasında ailelerin çocuklarına yaklaşımları da gelişimi etkileyen bir diğer unsur olarak belirtilebilir (Güven & Efe Azkeskin, 2016). Ayrıca çocuğun sosyal kabul görebilmesini toplumsallaşmayı öğrenmesinde, problem çözme sürecinde ilgi ve yetenekleri doğrultusunda gelişimine katkı sunmada ailenin yardımları önemlidir (Yavuzer, 2001; 2003).

Çocuk belirli fiziksel, bilişsel ve duyuşsal özelliklerle dünyaya gelmekle birlikte içinde bulunduğu aile, onun doğumla getirdiği özelliklerin geliştirilmesinin yanında çeşitli öğrenme süreçleriyle ona pek çok özellik te sunabilmektedir. Çocuğun ilk sosyalleşme ortamının aile olduğu düşünüldüğünde çocuğun benlik algısına ilişkin ilk yapılandırmalarla birlikte ailenin sunduğu uyaranlar ve eğitsel yaklaşımlar yoluyla tüm gelişim alanlarının yapılandırıldığı söylenebilir. Çocuk içinde bulunduğu ailedeki bireylerin davranışlarını, model alma ve taklit etme gibi çeşitli öğrenme yöntemleriyle (Bandura, 1977) içselleştirmekte ve bilişsel, sosyal, dil ve ahlak gelişiminin temellerini oluşturmaktadır. Çocukların kişilik gelişimlerini ve toplumsal davranışlarını anne-babaların ve diğer aile üyelerinin etkilediği ifade edilmektedir (Gander & Gardiner, 2010).

Eğitim açısından bakıldığında çocukların doğuştan getirdikleri doğal meraklarına, araştırma ve öğrenme isteklerine cevap buldukları ilk ortam da yine ailedir. Doğumla birlikte ailede başlayan temel eğitim, toplumdaki eğitim kurumlarında verilen eğitimle pekişerek devam etmektedir. Okul öncesi eğitimin en genel amacı 0-6 yaş arasındaki çocukları yaşama hazırlamaktır. Bu amaca ulaşmak için uygulanacak doğru bir okul öncesi eğitim programıyla çocukların öncelikle kendilerini ve ailelerini tanımaları, yakın çevresinin özelliklerini fark etmeleri daha sonra da ilköğretim yaşantısına hazır bulunuşluklarının sağlanması gerekmektedir (Güler Yıldız, 2016). Bir başka deyişle okul öncesi eğitim süreci içerisinde hem çocuklar hem de aileleri çocukların ileriki öğrenim yaşantılarına hazırlanmaktadır.

Okul dönemi başladığında anne ve babaların çocuklarının eğitiminde üstlendikleri roller sona ermemekte, aksine farklı boyutlarda artarak devam etmektedir (Haktanır, 1994). Bu nedenle ailelerin erken yaşlardan itibaren çocuklarının eğitimi konusunda bilinçlenmesi, çocuğun ilerideki okul başarısını olumlu etkileyen en temel değişkenlerden biri olarak kabul edilmektedir (Çağdaş, Özel ve Gonca, 2016; Hortasçu, 2003; Zepeda, Varela & Morales, 2004).

Literatür incelendiğinde, bakım ve eğitimleri ile yakından ilgilenilen çocukların, okula hazır oluş düzeylerinin daha yüksek olduğu belirtilmektedir. Bu nedenle çocuğun ailesi ile ilişkileri, anne-babanın okula hazırlıkta bilinçli olması, ailenin çocuğun ihtiyaçlarını bilmesi ve okulla, öğretmenle işbirliği yapması onun ileriki yıllarda kendine güvenen, başarılı bir birey olması için ön koşuldur. Öğretmenlerin okula yeni başlayan çocuklar için uyum sürecini kolaylaştırıcı önlemleri ailelerle birlikte almaları bu koşulun ilk adımıdır (Morrow, 2005; Ömeroğlu, Kandır & Ersoy, 2003; Pfanenstiel & Zigler, 2007; Wright, Stegelin & Hartle, 2007).

Günümüzde toplumlar açısından okul, bir bakıma çocuk ve gençlerin hayata hazırlanmalarında ve sosyalleşme sürecinde önemli rol oynarken, aynı zamanda da anne babaların eğitimi konusunda yardımcı olma misyonu da taşımaktadır. Bütün bunların gerçekleştirilebilmesi için okul ile aile arasında güçlü ve uyumlu ilişkiler kurulması gerekmektedir. Özellikle okul öncesi eğitim ve ilkököl kademedeki çocukların ailelerinden ayrı bir birey olarak görülmemesi en temel noktadır. Çocuğun gelişimine katkıda bulunabilmek için onu ailesiyle birlikte ele almak ve ailesinden de bilgi edinmek gerekir (Bagin & Galloper, 1997; Bilgin, 2004; Haktanır, 1994; İnal, 2006; Karwowski, 1999). Bununla birlikte okul ve ailenin işbirliği ve ailenin eğitime katılımı sayesinde öğretmen ile ebeveynler, çocuğun gelişimini ve başarısını birlikte gözlemleyerek desteklemekte, öğrenmelerini pekiştirmekte ve sorumlulukları paylaşmaktadırlar (TÜSİAD, 2005).

Aile katılımı en genel tanımı ile, anne-babaların doğumdan yetişkinlik çağına kadar çocuklarının eğitim ve gelişimlerinin her evresinde yer almaları olarak ifade edilmektedir (National Parent Teacher Association, 2000). Verimli aile katılımı çalışmalarının, çocukların ilk eğitimcilerinin anne-babaları olduğu görüşünden hareketle onların çocuk gelişimi ve eğitimi hakkında bilgilenmeleri ve bilinçlenmelerini sağlayan, çocuklarının eğitimine katılmalarını sağlayıcı sistematik ve kurumsal bir eğitim verilerek evdeki eğitimin okuldakiyle uyumlu hale gelmesini sağlayan bir yaklaşımla uygulanması gerekmektedir (Ömeroğlu & Yaşar, 2005; Tezel Şahin & Turla, 2004).

Eğitim-öğretim kademesinin ilk basamakları olan okul öncesi ve ilkökul eğitiminde aile katılımı konusunda temel olarak eğitimde bütünlüğü ve devamlılığı sağlamak amaçlanmaktadır. Anne-baba ve öğretmenler, çocuklara elverişli bir öğrenme ortamı yaratabilme çabası içinde olmalıdırlar. Çocuğun evde oluşan ilk öğrenme deneyimleri, okuldaki öğrenme girişimlerine destek sağlayarak, öğretmenin sınıf içi uygulamalardaki başarı şansını yükseltmektedir (Alisınanoğlu, Bay & Şimşek, 2014). Bu yüzden öğretmenlerin çocuğun aile ortamlarını iyi değerlendirmeleri ve onun daha iyi eğitim alabilmesi için ebeveynleriyle iletişim kurmaları gerekmektedir (Burns, Roe & Ross, 1992, Akt., Çelenk, 2003).

Gerek ülkemizde gerekse dünyada yapılan pek çok araştırma sonucunda aile katılımı çalışmalarına dahil olan çocukların okul yaşantısı boyunca daha başarılı oldukları (Arnas, 2002; Caspe & Lopez, 2006; David, Arnold, Doctorraf & Ortiz, 2008; Fantuzzo Mcwayne, & Perry, 2004; Gürşimşek Girgen, Harmanlı & Ekici, 2002; Marcon, 1999; Miedel & Reynolds, 1999; Sevinç & Evirgen, 2002), özellikle sosyal, bilişsel ve dil gelişimine yönelik becerilerinde olumlu değişimler olduğu (Caspé & Lopez, 2006; Gürşimşek vd., 2002; Kağıtçıbaşı, Sunar, Bekman & Cemalcılar, 2004; Kızıldaş, 2009; Zembat & Unutkan, 2001) üstelik özel gereksinimli veya dezavantajlı çocuklar üzerinde daha yüksek düzeyde olumlu etkilere sahip olduğu bulunmuştur (Coley & Morris, 2003; David vd., 2008; Wells, 2006).

Özel gereksinimli çocuk grubu içerisinde yaşlılarından belirgin düzeyde farklı öğrenme merakı, derinliği olan ve ilgi alanları çok çeşitli olan üstün yetenekli ve zekâlı çocuklar açısından aile katılımının önemi daha da artmaktadır. Üstün yetenekli ve zekâlı çocuklar, yaşlılarından bilişsel gelişimle ilgili becerilerinin diğer gelişim alanlarına yönelik becerilerden daha hızlı ilerlemesini içeren eşzamansız gelişim özelliğine sahiptirler (Morelock, 1992). Buna ilaveten aşırı mükemmeliyetçilik, aşırı duyarlılık, coşkusal gerginlik, anlık duygusal değişimler ve sosyal anlamda kendini tam ve doğru bir şekilde ifade edememe (tutukluk), içe yönelme, çabuk sıkılma gibi özellikler de sergilemektedirler (Enç, 2005). Üstün yetenekli ve zekâlı çocukların bu özellikleri ailenin çocuklarının gelişimiyle ilgili rolünü de farklılaştırmaktadır. Üstelik aileler için hazırlanmış ve onlara rehberlik edecek kaynakların yok denecek kadar az olması (Dağlıoğlu & Alemdar, 2010) onların ebeveynlik rollerini yerine getirmelerini zorlaştıran bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Robinson (1990) ailelere sunulan kaynakların çocukların bilişsel, sosyal, duygusal ve motivasyonel gelişimlerinde çocuğa sunulan diğer fırsatlar kadar etkili olduğunu vurgulamaktadır. Ailelerin çocuklarının eğitim süreçlerinde onların diğer çocuklar gibi sevgiye, denetlenmeye, ilgiye, disipline, kabul edilmeye ihtiyaçları olduğunu, çocukla değer sistemi üzerinde anlaşmaları gerektiğini, ortak sorumluluk alarak onların gelişimsel süreçlerinin desteklenmesi gerektiğini bilmeleri (Özbay, 2013) çocuklara olumlu katkı sağlayacaktır. Ailelerin destekleyici, teşvik edici ve işlevsel davranışlara sahip olması da çocuğun yeteneklerinin gelişmesinde önemli faktörlerden biridir (Robinson, Shore & Enersen, 2014).

Üstün yetenekli ve zekâlı çocukların eğitimine ilişkin günümüze kadar pek çok farklı program türü önerildiği görülmektedir. Yapılan araştırmalar özellikle hızlandırmayı içeren eğitim programlarının zenginleştirme ve diğer program türlerine nazaran çocukların gelişimlerini daha çok desteklediğini göstermekle birlikte özellikle küçük yaşlardaki üstün yetenekli ve zekâlı çocuklar için tipik gelişim gösteren yaşlıları ile birlikte oldukları ancak yetenek, ilgi ve performansları doğrultusunda desteklenecekleri dâhil edici eğitim ortamlarında uygun zorlayıcı etkinlikler sunulması önerilmektedir (Carr, 2001; Çağlar, 2004; Koshy, 2002). Türkiye’de de üstün yetenekli ve zekâlı özellikle okul öncesi ve ilkökul çağı çocukları için bu tip uygulamalar sınırlı da olsa sunulmaya çalışılmaktadır. Üstün yetenekli ve zekâlı okul öncesi dönemdeki çocukların üst düzey performanslarını ortaya koymadaki zorluklar nedeniyle tanılanmalarında problemler yaşanması sonucu çok fazla bu tür eğitim fırsatları sunulmazken ilkökul çağındakiler için 1995 yılında kurulan Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) ile üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin örgün eğitim dışındaki zamanlarda ilgi ve yetenekleri doğrultusunda eğitim aldıkları kaynak merkezleri bulunmaktadır. BİLSEM’ler, uygulamada müfredat zenginleştirmeleriyle öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmeye çalışmakta, ayrıca öğrencileri bir bütün olarak ele alıp duygusal ve sosyal yönden de gelişmelerini sağlayacak etkinlikleri müfredatla bütünleştirmektedir (Özbay, 2013). Türkiye’de

okul öncesi ve ilkököl basamağında üstün yetenekli ve zekâlı çocukların eğitimi açısından duruma bakıldığında tipik gelişim gösteren yaşlılarından ayırmadan bu çocukların yetenek, ilgi ve performanslarını destekleyecek kapsayıcı eğitim uygulamalarına daha çok yer verildiği söylenebilir.

Üstün yetenekli ve zekâlı çocuklar özellikle tipik gelişim gösteren yaşlıları ile birlikte eğitim aldıkları sistemlerde eğitim-öğretim sürecine başladıklarında genellikle kendi sosyal ve zihinsel ihtiyaçlarını karşılayamamaktadırlar (Oğurlu & Yaman, 2014). Bu konuda yapılan çalışmalar incelendiğinde üstün yetenekli ve zekâlı çocukların en büyük ihtiyaçlarının akran ilişkileri, duygusal uyum, sosyal uyum ve stres yönetimi ile ilgili yardım almak yardım almak yönünde olduğu görülmektedir (Moon, Kelly, & Feldhusen, 1997). Bununla birlikte üstün zekâlı ve yetenekli çocukların genel olarak sosyal-duygusal açıdan tipik gelişim gösteren akranları kadar dengeli olduklarını (Neihart, Reis, Robinson, & Moon, 2002) ortaya koyan araştırma sonuçlarına karşın bu çocukların depresyon, duygusal yoğunluk, aşırı duyarlılık, diğerlerinden farklı hissetme, mükemmeliyetçilik, sosyal izolasyon, sosyal beceri yetersizlikleri gibi özel yardıma ihtiyaç duyduklarını belirleyen çalışmalar da bulunmaktadır (Coleman & Cross, 2001; Cross, 2001; Lovecky, 1992; Mendaglio, 2003; Moon, Kelly, & Feldhusen, 1997; Neihart vd., 2002; Oğurlu & Yaman, 2014). Ancak duruma üstün yetenekli ve zekâlı çocuklar tarafından bakıldığında eğer bu çocuklara tipik gelişim gösteren akranları ile birlikte oldukları zaman kadar kendi zekâ ve ilgi düzeyine yakın bir grupta çalışma imkânları sağlanmaz ise bu durum onlarda hayal kırıklığına, küskünlüğe, kendilerini izole etmelerine ve düşük sosyal beceriler geliştirmelerine sebep olmaktadır (Schmitz & Galbraith, 1991). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler, öğretmenlerinin veya ailelerinin yüksek beklentilerini karşılayamadıkları takdirde, düşük akademik benlik saygısı, değerlendirilme kaygısı, depresyon ve sınıf ortamına uyumsuzluk gibi sorunlar yaşamaktadırlar (McMann & Oliver, 1988).

Üstün yetenekli ve zekâlı çocukların kapsayıcı eğitim bağlamında yaşadıkları bu problemler dikkate alındığında aile katılımı çalışmalarına daha çok gereksinim duydukları söylenebilir. Aileler açısından bakıldığında öncelikle ailelerin bu çocukların değişik özellikleri hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamak gerekmektedir. Üstün yetenekli ve zekâlı küçük bir çocuğun duygusal ve sosyal ihtiyaçlarının farkında olan bir ebeveyn, onun bilişsel gelişimine destek olmaya özen gösterdiği kadar, fiziksel ve sosyal becerilerini geliştirmeye de yardımcı olacaktır (Hall & Skinner, 1980). Bu bakımdan erken çocukluk dönemi içerisinde üstün yetenekli ve zekâlı çocuğunu aile teşvik etmekte oldukça önemli bir rol oynamaktadır. Onunla iyi ilişkiler kurmak açısından profesyoneller ile yakın çalışmak ve çocuk için profesyonellerle işbirliği yaparak hedefler belirlemek ebeveynler için özellikle önemlidir (Karnes, 1983). Yapılan araştırmalarda, ebeveynler ve profesyonellerin çocuğun ihtiyaçlarını karşılamak üzere oluşturulan aile eğitim programları ile desteklenen eğitim uygulamalarında daha başarılı olduğunu gösteren kanıtlar vardır (Applebaum, 1998; Conroy, 1987; Davis-Simons, 1995; Hertzog & Bennett, 2004; Kurtulmuş, 2010; Sankar-DeLeeuw, 2002; Saranlı & Metin, 2014; Shaughnessy & Neely, 1987; Vydra & Leimbach, 1998).

Literatür incelendiğinde üstün yetenekli ve zekâlı çocukların ailelerine yönelik aile katılımı çalışmaları ile ilgili pek çok araştırma yapıldığı görülmektedir (Akkanat, Gökdere & Mutlu, 2015; Eriş, Seyfi & Hanoz, 2009; Hornby & Lafaele, 2011; Jaynes 2005; Jolly & Matthews, 2012; Kutlu, Gökdere & Akkanat, 2015; Pomerantz, Moorman & Litwack, 2007; Rivero, 2002; Rudasill, Adelson, Callahan, Houlihan & Keizer, 2013). Ancak özellikle üstün yetenekli ve zekâlı çocukların tipik gelişim gösteren yaşlıları ile birlikte oldukları kapsayıcı eğitim bağlamında gerek aile katılımı çalışmaları gerekse bu konuda ölçek geliştirme çalışmalarının bulunmadığı görülmektedir. Bu bağlamda kapsayıcı okul öncesi ve ilkököl ortamlarında ailelerin eğitime katılımına ilişkin ölçek geliştirme çalışmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu araştırma bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Araştırmannın bu bölümünde çalışma grubu, formun geliştirme süreci ve verilerin analizine ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Çalışma Grubu

Araştırma kapsamında Ankara ilinde öncelikle sınıflarında tanımlanmış üstün yetenekli ve zekâlı çocuklar olan ya da bu yönde gözlemleri olan resmi anasınıfı ve/veya bağımsız anaokulu ve ilkökölde görevli olan öğretmenler belirlenmiştir. İkinci aşamada ise bu öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin ailelerine ulaşılmıştır. Formun anne ya da baba tarafından doldurulabileceği belirtilmiştir. Araştırmada analizler toplam 1007 ailenin verisi ile gerçekleştirilmiştir. Formu dolduran ebeveynlerin çocuklarının okul düzeyi, cinsiyet ve yaş değişkenlerine ilişkin dağılımı Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Anne-Babanın Çocuklarının Okul Düzeyi, Cinsiyeti ve Yaş Aralığı Değişkenlerine Göre Dağılımı

Değişkenler	n	%
Okul Düzeyi		
Okul Öncesi	438	43.5
İlkokul	569	56.5
Formu Dolduranın Cinsiyeti		
Kadın	810	80.4
Erkek	197	19.6
Yaş Aralığı		
20-30 yaş	152	15.1
31-40 yaş	652	64.7
41 ve üzeri	203	20.2

Tablo 1 incelendiğinde; anne-babaların %56.5'inin ilkokula, %43.5'inin ise okul öncesine devam eden çocuklarının olduğu görülmektedir. Ayrıca formu dolduranın %80.4'ünün anne ve %64.7'sinin ise 31-40 yaş aralığında olduğu belirlenmiştir.

Formun Geliştirilmesi

Avrupa Birliği Erasmus + Programı Ana Eylem 2- Stratejik Ortaklıklar-Karma Okul Eğitimi Projesi kapsamında hazırlanan, Türkiye'nin koordinatör ülke olduğu, Almanya, Çekya ve İtalya'nın ise proje ortağı ülkeler olduğu "Üstün Yetenekli ve Zekâlı Çocukların Öğretmenlerine Yönelik Stratejiler" başlıklı proje dâhilinde okul öncesi ve ilkokula devam eden tipik gelişim gösteren çocukların yanı sıra üstün yeteneklilik potansiyeli gösterdiği düşünülen ve/veya bu konuda tanı almış olduğu belirlenen çocukları bulunan ailelerin kapsayıcı eğitim ortamlarında eğitime katılma durumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla ilk olarak görüşmeler ve literatür taramasından yararlanılarak madde havuzu oluşturulması planlanmıştır. Türkiye'de hem okul öncesi hem de ilkokulda öğrenim gören tipik gelişim gösteren ve üstün yetenekli potansiyeli olduğu düşünülen ve/veya bu konuda tanı almış çocuğu bulunan altışar aile ile ayrı ayrı yapılandırılmış sorular yardımıyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Projenin ortağı olan Almanya, İtalya ve Çekya'dan da benzer çalışma grubu ile görüşmeler gerçekleştirerek madde havuzu için madde yazmaları istenmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler ve ilgili alanda literatür taramasından yararlanılarak proje ekibinde yer alan okul öncesi alanında görevli iki ve ilkokul alanında görevli bir toplamda üç öğretim üyesi tarafından üç bölümden oluşan taslak bir form oluşturulmuştur. Formun ilk bölümünde aile ve çocuğa ilişkin demografik bilgiler, ikinci bölümünde kapsayıcı eğitim ortamlarında ailenin katılımına ilişkin beşli likert tipi 20 madde, üçüncü bölümde ise öğretmenin sınıf içi davranış yönetimine ilişkin ailenin görüşlerini belirteceği açık uçlu maddeler yer almaktadır. Oluşturulan taslak maddeler ilgili yapıyı temsil etme ve ifadenin anlaşılabilirliği, bağlamında uzman görüşü almak için proje ekibi dışında üstün yetenekli ve zekâlı çocuklarla çalışan beş alan uzmanına gönderilmiştir. Alan uzmanlarından gelen dönütler sonucunda oluşturulan forma ölçme ve değerlendirme uzmanı ile psikolojik danışmanlık ve rehberlik uzmanı görüşüne de başvurularak nihai hali verilmiştir. Bu form dört ülkede okul öncesi ve ilkokul düzeyinde üstün yetenekli ve zekâlı öğrenciler için kapsayıcı eğitim ortamında görev yapan öğretmenlerin sınıflarında çocuğu bulunan toplam 400 aileye uygulanmıştır. Uygulanan formdan elde edilen verilerden yola çıkılarak ulusal bir çalışmanın mevcut olmadığı belirlenmiş ve ilgili literatüre katkı sağlayacağı düşünüldükçe, proje ekibince oluşturulan formun ikinci bölümünde yer alan likert tipi maddelerin üstün yetenekli ve zekâlı çocukların bulunduğu kapsayıcı eğitim ortamına devam eden çocukları bulunan aileler için ölçme dönüştürülmesi kararı alınmıştır. İlk aşamada formda yer alan maddeler kültüre özgünlük bağlamında üç alan uzmanı tarafından incelenerek dört maddenin çıkarılmasına karar verilmiştir. Formda yer alan 16 maddenin tümü olumlu ifadeler içermektedir. Bireylerin maddelere ilişkin görüşlerini belirlemek üzere 5= her zaman, 4=sık sık, 3= bazen, 2= ara sıra, 1= hiç bir zaman olacak şekilde Likert tipi derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Bu çalışma kapsamında formun Türkiye'de daha geniş bir gruba uygulanmasıyla elde edilen veriler analize dâhil edilmiştir.

Verilerin Analizi

Kapsayıcı eğitim ortamında ailelerin eğitime katılımlarını belirlemeye yönelik oluşturulan ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğine kanıt oluşturmak amacıyla çeşitli analizler gerçekleştirilmiştir. Analize başlamadan önce hatalı değer, uç değer ve eksik değerlere ilişkin varsayımlar incelenmiş ve gerekli düzeltmeler gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğine kanıt oluşturması amacıyla SPSS programında Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Lisrel programında Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. Madde analizleri amacıyla madde-test korelasyonları ile üst ve alt grup analizine ilişkin t değerleri elde edilmiştir. Ayrıca ölçeğin iç tutarlılık anlamında güvenilirlik katsayısının belirlenmesi amacıyla Cronbach alfa değeri hesaplanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde üstün yetenekli ve zekâlı çocukların bulunduğu “Kapsayıcı Eğitim Ortamlarında Aile Katılım Ölçeği”nin geçerlik ve güvenilirlik analizi sonuçları yer almaktadır

Ölçeğin Geçerliliğine İlişkin Bulgular

Literatürde ölçek geliştirme çalışmalarında geçerlik çalışması için bir grupta açıklayıcı faktör analizi (AFA) sonuçlarına göre gerekli düzeltme ve değişikliklerin gerçekleştirilip sonrasında farklı bir grup üzerinde tekrar uygulamanın gerçekleştirilip elde edilen verilere doğrulayıcı faktör analizi (DFA)’nın uygulanması istenilen bir durumdur. Ancak bu çalışmada çalışma grubu yaklaşık olarak ikiye ayrılmış ve elde edilen gruplar üzerinde faktör analizleri gerçekleştirilmiştir. Bu durum çalışmanın bir sınırlığı olarak düşünülebilir. Yine literatürde faktör analizinin gerçekleştirilebilmesi için çeşitli ölçütler söz konusu olup bu çalışmada en az 300 kişilik örneklem ölçütü dikkate alınmıştır (Comrey ve Lee, 1992; Nunnally, 1978). Bu ölçüt göz önüne alınarak AFA 456 kişilik gruptan elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilmiştir.

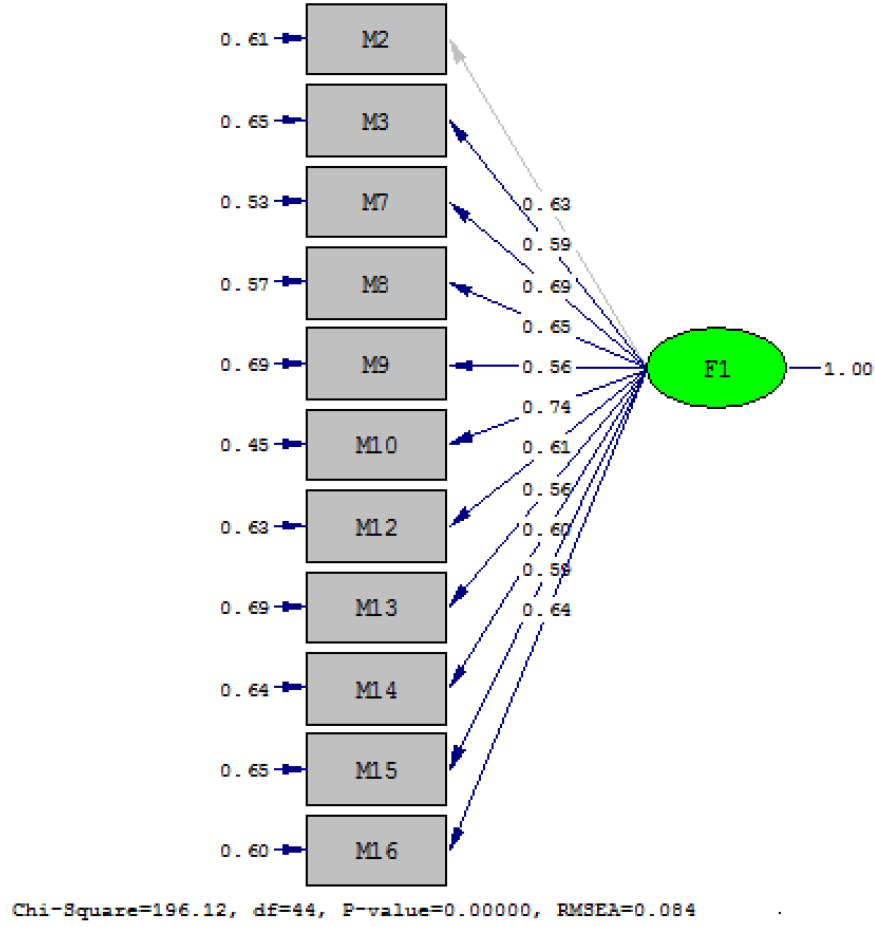
AFA yapılan grubun %59’unun çocuğu ilkökula devam etmekte olup, %41’inin çocuğu ise okul öncesine devam etmektedir. Formu dolduranların %79’u annedir. Ayrıca %60,9’unun yaşı 31-40 yaş aralığındadır. Değişkenler arası ilişkilere dayalı olarak faktör ya da faktörleri keşfetmeyi amaçlayan (Tabachnick & Fidell, 2001) AFA gerçekleştirilmesinden önce verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett testi hesaplanmıştır (Kalaycı, 2005; Tavşancıl, 2006). KMO testi sonucu 0.934 değeri elde edilmiştir, bu değer 0.50 den büyük olması (Kaiser, 1974) ölçütün sağlandığının göstergesidir. Ayrıca verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğinin bir göstergesi olan Barlett testi sonucunda edilen Ki-kare değeri anlamlı ($p < 0.05$) bulunmuştur. Böylece AFA için belirlenen örneklem faktör analizine uygun olduğu belirlenmiştir. Verilerin faktör analizi için uygun olmasından sonra AFA yapılmıştır. Ölçek geliştirme çalışmalarında Principal axis factoring tekniği kullanılması uygun olmasından dolayı programda ilgili işlem seçilmiştir. Analizde öz değeri birden büyük iki faktör elde edilmiş ancak scree plot (yamaç grafiği) incelendiğinde baskın tek bir faktörün olduğu belirlenmiştir. Maddelerin faktör yük değerlerine bakıldığında iki maddenin faktör yükleri arasındaki farkın 0,10 dan düşük olduğu için binişiklik gösterdiği ve üç maddenin ise hiçbir faktörde yük vermediği belirlenmiştir. Alan uzmanları ile bir araya gelinerek formda baskın tek bir yapının mevcut olduğu ve bu beş maddenin (M1, M4, M5, M6, M11) diğer maddelerin oluşturduğu tek faktörlü yapının dışında kalabileceği kararı verilmiş ve maddeler çıkarılarak analiz tekrarlanmıştır. Analiz sonucu tek faktörlü yapı elde edilmiş ve açıklanan varyans ise %42,94 belirlenmiştir. Elde edilen varyans değeri %40-%60 aralığında (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2010; Tavşancıl, 2006) olduğundan kabul edildir. Maddelere ilişkin faktör yük değerleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Faktör Yük Değerleri

Madde no	Faktör1
M10	.711
M8	.702
M15	.689
M14	.686
M16	.670
M12	.652
M7	.644
M2	.639
M9	.608
M3	.602
M13	.591
Faktör öz değeri:	4.723
Açıklanan varyans:	%42.94

Tablo 2 incelendiğinde maddelerin faktör yük değerleri .59 ile .71 aralığında değişmektedir. Bir maddenin ilgili faktördeki yükünün en az .40 olması (DeVellis, 2003; Field, 2005) ölçütü çalışma kapsamında değerlendirildiğinde bu ölçütün sağlandığı görülmektedir. Uzman görüşleri ve alan yazın doğrultusunda 11 maddelik (örneğin, M9: Öğretmen eğitim etkinliklerine katılmamı ister. M3: Öğretmen çocuğumun gelişimi ile ilgili beni bilgilendirir.) tek faktörlü yapı “Kapsayıcı Eğitim Ortamlarında Aile Katılım Ölçeği” olarak isimlendirilmiştir.

Açımlayıcı faktör analizi ile belirlenen tek faktörlü yapının geçerliğinin değerlendirilmesi amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilmiş ve model uyum indeksleri elde edilmiştir. 551 kişiden elde edilen veriler üzerinde DFA gerçekleştirilmiştir. DFA'nın gerçekleştirildiği grubun %46.18 (n=254)'ini okul öncesi düzeyde çocuğu bulunan anne-babalar, %53.82 (n=297)'sini ise ilkokula giden çocuğu bulunan anne-babalar oluşturmuştur. Formu dolduranların %81.6'sını anneler oluşturmuştur ve anne-babaların yaş değişkenine göre dağılımı incelendiğinde %67.8'ini 31-40 yaş aralığında olduğu belirlenmiştir. DFA analizi sonucu elde edilen path diyagramı Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Kapsayıcı Eğitim Ortamlarında Aile Katılım Ölçeği'ne Ait Path Diyagramı

Şekil 1'de ölçeğin tek faktörlü modeli ve faktöre ait maddeler arasındaki ilişkiler yer almaktadır. Şekil 1 incelendiğinde maddelerin faktör yük değerlerinin .56 ile .74 arasında değişmekte olduğu görülmektedir. DFA sonuçlarına göre tüm maddelere ait t değerleri anlamlı bulunmuştur ($p < 0.05$). Ayrıca her bir maddeye ait hatalar ise .45 ile .69 arasında değişmektedir. Faktör yük değerlerinin .40'dan büyük olması, hata değerlerinin .90'dan küçük olması ve t değerlerinin anlamlı olması nedeniyle, ölçekten herhangi bir maddenin çıkarılmasına gerek yoktur. DFA analizi sonucunda path diyagramından farklı olarak elde edilen uyum indeksleri verinin araştırmacı tarafından kurulan modele ne kadar iyi uyum gösterdiğini değerlendirmek için kullanılmaktadır. Bu çalışmada üstün yetenekliler için kapsayıcı eğitim ortamlarında ailenin eğitime katılımını belirlemek amacıyla kullanılan tek faktörlü ölçeğe ait uyum indeksleri kriter değerlere göre (Sümer; 2000; Kline, 2005) incelenmiştir.

Tablo 3. DFA Sonucu Elde Edilen Uyum İndeksleri

Uyum İndeksi	Değer	Kriterler	
		Mükemmel uyum	İyi uyum
RMSEA	0.08	≤ 0.05	≤ 0.08
X^2/sd	196.12/44 =4.45	≤ 2.00	≤ 3.00
GFI	0.91	≥ 0.95	≥ 0.90
AGFI	0.87	≥ 0.95	≥ 0.90
CFI	0.96	≥ 0.95	≥ 0.90
NFI	0.95	≥ 0.95	≥ 0.90
NNFI	0.95	≥ 0.95	≥ 0.90

Tablo 3'te yer alan uyum değerleri incelendiğinde CFI, NFI ve NNFI değerlerinin mükemmel uyuma RMSEA ve GFI değerlerinin ise iyi uyuma işaret ettiği görülmektedir (Sümer, 2000; Kline, 2005). $X^2/sd > 3$ olması nedeniyle iyi uyum sınırından biraz farklılık gösterse de genel olarak X^2 değerinin örneklem büyüklüğüne bağlı olduğu dikkate alınmalıdır. AGFI değeri için elde edilen değer iyi uyumdan düşük elde edilse de; $0.87 > 0.80$ olduğundan dolayı kabul edilebilir uyumu (Jöreskog and Sörbom, 1993) yansıttığı söylenebilir. Genel olarak tek faktörlü yapının veriye uyumunun sağlandığı söylenebilir.

Ölçeğin Güvenirliğine ve Madde Analizlerine İlişkin Bulgular

Araştırmada tek faktörlü ölçeğe ilişkin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve ölçeğin güvenilirliği 0.89 olarak bulunmuştur. Ölçeğe ait Cronbach alfa katsayısı > 0.70 olduğundan ölçek güvenilirdir yorumu yapılabilir (Nunnally, 1978). Çalışmada ayrıca maddelerin ölçmek istediği özelliği ölçmede amacına hizmet edip etmediğinin belirlenmesi için madde analizi sonuçları Tablo 4 te sunulmuştur.

Tablo 4. Madde-test korelasyonları

Maddeler	Madde-toplam test puan korelasyonları
M2	.682*
M3	.643*
M7	.677*
M8	.729*
M9	.661*
M10	.747*
M12	.695*
M13	.651*
M14	.713*
M15	.728*
M16	.688*

* $p < .05$

Tablo 4 incelendiğinde, maddelere ilişkin madde-toplam test puan korelasyon değerlerinin anlamlı ($p < 0.05$) ve $r = .64$ ile $r = .75$ aralığında değişmekte olduğu görülmektedir. Maddelerin madde toplam test puan korelasyon değerleri .30'un (Büyüköztürk, 2010) üzerinde olduğundan maddelerin ilgili faktör için amacına hizmet ettiği söylenebilir. Ayrıca çalışmada her bir madde için toplam ölçek puanlarına göre belirlenmiş olan üst (%27) ve alt grup (%27) puanları arasındaki farklar ilişkisiz örneklem t testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 5' de sunulmaktadır.

Tablo 5. Üst % 27 ve Alt % 27' lik Gruplara İlişkin t Testi Sonuçları

Maddeler		\bar{X}	S.s	s.d	t
M2	Alt Grup	2.63	1.14	244	18.570*
	Üst Grup	4.75	0.54		
M3	Alt Grup	3.11	1.26	244	14.623*
	Üst Grup	4.87	0.42		
M7	Alt Grup	2.77	1.26	244	17.104*
	Üst Grup	4.73	0.58		
M8	Alt Grup	2.45	1.1	244	19.471*
	Üst Grup	4.71	0.65		
M9	Alt Grup	2.51	1.15	244	18.333*
	Üst Grup	4.69	0.63		
M10	Alt Grup	1.91	0.99	244	21.231*
	Üst Grup	4.43	0.87		
M12	Alt Grup	2.39	1.17	244	18.639*
	Üst Grup	4.66	0.65		
M13	Alt Grup	1.81	0.95	244	16.002*
	Üst Grup	3.99	1.18		
M14	Alt Grup	2.76	1.01	244	20.554*
	Üst Grup	4.88	0.38		
M15	Alt Grup	1.84	0.95	244	22.233*
	Üst Grup	4.46	0.91		
M16	Alt Grup	3.23	1.22	244	14.897*
	Üst Grup	4.92	0.28		

*.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 5 incelendiğinde tüm maddelerin ortalama puanlarının 1.81 ile 4.92 arasında değişmekte olduğu görülmektedir. Ayrıca tüm maddelere ilişkin t değerlerinin 14.62 ile 22.23 arasında değiştiği ve hepsinin anlamlı olduğu ($p < 0.05$) bulunmuştur. Maddelerin analizine ilişkin tüm analiz sonuçları göz önüne alındığında maddelerin ölçülen özelliğe göre bireyleri ayırt ettiği ifade edilebilir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada okul öncesi ve ilkokulda üstün yetenekli ve zekâlı çocukların bulunduğu kapsayıcı eğitim ortamlarında ailenin eğitime katılımı belirlemek amacıyla geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır.

Bu amaçla Avrupa Birliği Erasmus + Programı Ana Eylem 2- Stratejik Ortaklıklar- Karma Okul Eğitimi Projesi kapsamında hazırlanan “Üstün Yetenekli ve Zekâlı Çocukların Öğretmenlerine Yönelik Stratejiler” başlıklı proje dâhilinde geliştirilen formdan yola çıkılarak daha geniş bir gruba uygulanan ve uzman görüşleri ile nihai hali verilen formdan elde edilen verilere geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Çalışmanın ilk aşamasında 16 maddeden oluşan deneme formundan elde edilen verilerin bir kısmı kullanılarak açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiş ve analiz sonuçları ve uzman görüşleri ile 11 maddeden oluşan tek faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Elde edilen 11 maddelik form alanyazın ve uzman görüşleri ile birlikte değerlendirilerek “Kapsayıcı Eğitim Ortamı Aile Katılım Ölçeği” olarak isimlendirilmiştir. Çalışmanın ikinci aşamasında ise elde edilen yapıya ilişkin uyumu belirlemek amacıyla verilerin kalan diğer kısmı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen path analizleri ve uyum iyiliği indeksleri birlikte yorumlandığında elde edilen bu ölçeğin iyi uyum gösterdiği ve uygulanabilir olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve 0.89 değeri elde edilmiştir. Ayrıca maddelerin madde- test korelasyonları hesaplanmış ve tüm değerlerin .30'dan büyük olduğu elde edilmiştir. Sonuç olarak tek faktörlü ve 11 maddelik ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu belirtilebilir.

Literatür incelendiğinde aile katılımının özellikle de özel gereksinimli çocuğun gelecekteki yaşantısına ve gelişimine önemli katkıları olduğu düşünüldüğünde (Amber, 2014; Damiani, 1996; Epstein, 1995; Ford, 1996; Hornby, 1995; MacIntosh, 1990; Quigley, 2000; Steinmayr, Dinger & Spinath, 2010) bu konuda ailelerin bilgilendirilmesi ve bilinçlendirilmesinin oldukça önemli olduğu bir gerçektir. Söz konusu alanla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde üstün yetenekli çocukların ailelerine yönelik özellikle üstün yetenekli/zekâlı çocukların tanınması ve tanımlanmasına yönelik ölçek çalışmalarının ağırlıkta olduğu görülmüştür (Gilliam, Carpenter & Christensen, 1996; McCarney & Anderson, 1989; Pfeiffer & Jarosewich, 2003; Pfeiffer & Petscher, 2008; Pfeiffer, Petscher, & Kumtepe, 2008; Silverman, Chitwood, & Waters, 1986; Smith, White, Callahan, Hartman, Westberg, 1997). Alanyazın incelendiğinde ailelerin çocuklarının eğitime katılımına yönelik bilinçlendirilmelerini sağlayacak bazı ölçek geliştirme veya adapte etme (Can, 2009; Gürbüzürk & Şad, 2010; Keleş & Dikici Sığırtmaç, 2016; Sucuoğlu, 1996; Toros, 2011) çalışmalarının olduğu görülmüştür. Ancak özellikle üstün yetenekli ve zekâlı çocukların tipik gelişim gösteren yaşıtları ile birlikte oldukları kapsayıcı eğitim uygulamalarında ailelerin eğitime katılımına yönelik bir çalışma olmaması söz konusu çalışmanın alana katkı sağlayacağını düşündürmektedir.

Ailelerin bilinç ve farkındalık düzeylerinin, çocuklarının eğitim ve gelişimleri açısından kritik değer taşıyacağından, bu ölçek daha geniş örneklerdeki üstün yetenekli ve zekâlı çocukların dâhil olduğu kapsayıcı eğitim yapılan okul öncesi eğitim kurumlarında ve ilkokullarda ailelerin çocukların eğitim-öğretim sürecine katılmaları konusundaki bilinç düzeylerini ölçmek için kullanılabilir. Tüm bunlarla birlikte çocuk gelişiminde izleme değerlendirmenin önemi (National Research Council, 2008) yadsınamayacak bir gerçektir ve okul öncesi dönem ailelerinin de çocuklarının gelişimlerinin değerlendirilmesi sürecinde öğretmenlerle işbirliği yapmalarının olumlu sonuçları vardır (Chan, 2004; Olszewski-Kubilius, Grant & Seibert, 1994; Sabatella, 2003). Tüm bunlar göz önüne bulundurulduğunda söz konusu ölçekte ailelerin çocukların gelişimini ve başarısını gözlemlerine öğrenmelerini pekiştirmelerine ve de öğretmenle işbirliği yaparak bu anlamda sorumluluğu paylaşmalarına yönelik alt boyutlar eklenebilecektir. Tüm bu eklemeler sonucunda oluşan yeni ölçme araçları ile de bu alana katkı sağlamaya devam edilecektir.

References

- Akkanat, N., Gökdere, M. & Mutlu, Ç.(2015). Gifted children's parent's involvement level and their attitude towards regular school. *Multidisciplinary Academic Conference on Education, Teaching and E-Learning*, 1(1), 1-11., Doi: 10.1155/2011/915326, Prag
- Alisinanoğlu, F., Bay, D. N. & Şimşek, Ö. (2014). Okul öncesi eğitimde okul aile işbirliği ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması [The reliability and validity study of parent-school collaboration in preschool education]. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 15(1) 1-13.
- Amber, W.(2014). *Assessing the perceptions of giftedness in parents of culturally and linguistically diverse students*. Electronic Theses and Dissertations. 679. <https://digitalcommons.du.edu/etd/679>
- Applebaum, A. S. (1998). *Learning to parent the gifted child: Development of a model parenting program to prevent underachievement and other related emotional difficulties in gifted children*. Unpublished doctoral thesis, Widener University, USA.
- Arnas, Y. A. (2002). Okul öncesi eğitim kurumlarında okul-aile işbirliği çalışmaları ile anne-baba eğitim programı uygulamaları [Parent school collaboration studies and parent education program applications in preschools]. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(22), 31-41.
- Bagin, D. & Galloper, D. R. (1997). *The School and Community Relations*. 7th edition. USA: A Pearson Education Company.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*, Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Bilgin, A. H. N. (2004). *Çocuk Ruh Sağlığı*. İstanbul: Morpa
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemA
- Can, B. (2009). *İlköğretim programının uygulanması sürecinde velilerin katılımları ve okula ilişkin tutumları*[The parent involvement and their attitudes during primary school program application]. *Unpublished Master's thesis*. Osmangazi University, Eskişehir.
- Carr, M. (2001) *Assessment in early childhood settings*. London: Sage.
- Caspe, M. & Lopez, M. E.(2006). Family involvement in early childhood education. Howard Family Research Project no:1 in A series.
- Chan, D. W. (2004). Multiple intelligences of Chinese gifted students in Hong Kong: perspectives from students, parents, teachers, and peers. *Roeper Review*, 27(1), 18-24.
- Coleman, L. & Cross, T. (2001). *Being gifted in school: An introduction to development, guidance, and teaching*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Coley, L. R. & Morris, E.J.(2003). *Comparing father and mother reports of father involvement among low income minority families*. Boston Collage. Ed. 458345 (ERIC).
- Comrey, A. L. & Lee, H.L.(1992). *A first course in factor analysis*, Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Conroy, E. H. (1987). Primary prevention for gifted students: A parent education group. *Elementary School Guidance and Counseling*, 22(2), 110-116.
- Cross, T.L. (2001). Social/Emotional needs: Gifted children and Erikson's Theory of psychosocial. *Gifted Child Today*, 24(1) 54-55.
- Çağdaş, A., Özel, E. & Gonca, A. S. (2016). İlkokul başlangıcında velilerin aile katılım düzeylerinin incelenmesi

- [Investigating parent involvement at beginning of primary school]. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(4), 891-908.
- Çağlar, D. (2004). Üstün zekâlı çocukların eğitim modelleri. *Seçilmiş makaleler kitabı 1. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Çelenk, S. (2003) Okul başarısının ön koşulu: okul aile dayanışması [The prerequisite for school success: Home-school cooperation]. *İlköğretim-Online*, 2 (2), 28-34.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik. SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dağlıoğlu, H. E. & Alemdar, M. (2010). Üstün yetenekli bir çocuğun ebeveyni olmak [Being the parent of a gifted child] *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(3), 849-860.
- Damiani, V. B. (1996). The individual family support plan: a tool to assist special populations of gifted learners. *Roeper Review*, 18(4), 293-297.
- David, H., Arnold, A., Doctorraf G., & Ortiz, C. (2008). Parent involvement in preschool; Predictors and the relation on involvement to preliteracy development. *School Psychology Review*, Preguest.37(1), 74-90.
- Davis- Simons, J. M. (1995). *The effects of parenting workshops on the attitudes and reported behaviors of parents of gifted black and Latino primary grade students*. Unpublished Doctoral dissertation, Columbia University Teachers College.
- DeVellis, R. (2003). *Scale development: theory and applications* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage
- Diken, İ. H. (2016). *Erken çocukluk eğitimi*, Ankara: PegemA.
- Enç, M. (2005). *Üstün beyin gücü gelişim ve eğitimleri*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Eriş, B., Seyfi, R., & Hanoz, S. (2009). Perceptions of parents with gifted children about gifted education in Turkey. *Gifted and Talented International*, 23(1), 55-65.
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76, 701-712
- Fantuzzo, J., McWayne, C., & Perry, A. M. (2004). Multiple dimensions of family involvement and their relations to behavioral and learning competencies for urban, low income children. *School Psychology Review*, 33(4), 467-480.
- Field. A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*(2nd ed.). London: Sage
- Gander, M. J. & Gardiner, H. W. (2010). *Çocuk ve ergen gelişimi*, (A. Dönmez, N. Çelen, B. Onur, Trans), Ankara: İmge Kitabevi.
- Gilliam, J.E., Carpenter, B.O. & Christensen, J.R. (1996). *Gifted and talented evaluation scales*. Prufrock Press; Waco, TX.
- Güler Yıldız, T. (2016). Okul öncesi eğitimde ailenin önemi ve okul aile işbirliği. Gelengül Haktanır (Ed.) *Okul öncesi eğitime giriş*. (9 th ed). Ankara: PegemA.
- Gürbüz Türk, O. & Şad, S.N. (2010). Turkish parental involvement scale: validity and reliability studies. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 487-491.
- Gürşimşek, I., Girgen, G., Harmanlı, Z. & Ekici, D. (2002). Çocuğun eğitiminde aile katılımının önemi (Bir pilot çalışma) [The importance of parent involvement in child's education: A pilot study]. *Erken Çocukluk*

- Gelişimi ve Eğitimi Sempozyumu* (s. 262-274). Ankara: Kök.
- Güven, G. & Efe Azkeskin, K. (2016). Erken çocukluk eğitimi ve okul öncesi eğitim. İ. H. Diken (Ed), *Erken çocukluk eğitimi* (pp 1-55). Ankara: PegemA.
- Haktanır, G. (1994). Çocuğun ruh sağlığında aile ve okulun önemi [The importance of familie and school for mental health of the child]. *Okul Öncesi Eğitimi*, 26(47), 9-14.
- Hall, E. G., & Skinner, N. (1980). *Somewhere to tam: Strategies for parents of gifted and talented children*. New York: Teachers College Press.
- Hertzog, N.B. & Bennett, T. (2004). In whose eyes? Parents' perspectives on the learning needs of their gifted children. *Roepers Review*, 26(2), 96-104.
- Hornby, G. (1995). *Working with parents of children with special needs*. London: Cassell.
- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52.
- Hortasçu, N. (2003). *Çocuklukta ilişkiler ana baba, kardeş ve arkadaşlar*. Ankara: İmge Kitabevi.
- İnal, G. (2006). *Öğretmenlerin anaokulları ile sınıflarındaki programlara ailelerin katılımı konusundaki görüşlerinin değerlendirilmesi (Afyon ili örneği) [Evaluation of teacher's views about the parent's involvement to the programs in kindergartens and nursery schools in Afyon]*. Unpublished Master's thesis. Hacettepe University, Ankara.
- Jeynes, W.H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40(3), 237-269.
- Jolly, J. L. & Matthews, M. S.. (2012). A critique of the literature on parenting gifted learners, *Journal for the Education of the Gifted*, 35(3), 259-290.
- Jöreskog, K. G. & Sörbom, D. (1993). *LISREL8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Kağıtçıbaşı, Ç., Sunar, D., Bekman, S. & Cemalcılar, Z. (2005). Erken müdahalenin erişkinlikte süren etkileri. *Erken destek projesi'nin ikinci takip araştırması'nın ön bulguları [Continung effects of early intervention in adult life. Preliminary findings of Turkish early enrichment project second follow-up study]*. Anne-Çocuk Eğitim Vakfı Araştırma Raporu. https://acev.org/wp-content/uploads/2017/11/erken_mudahalenin_-eriskinlikte_suren_etkileri.pdf.
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39(1), 31-36
- Kalaycı, Ş. (2005). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil
- Karnes, M. B.(Ed.) (1983). *The underserved: Our young gifted children*. Reston, VA: ERIC Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children. (ERIC Document reproduction service no. ed235645)
- Karwowski, M. (1999). *Continuity for success: Transition planning guide*. National PTA, Chicago, IL: National Head Start Association. (ED 433950).
- Keleş, O. & Dikici Sığırtmaç, A. (2016). Validity and reliability study of identifying parent involvement strategies scale for preschool teachers. *Eurasian Academy of Sciences Eurasian Education & Literature Journal*, 6, 49-58.
- Kızıлтаş, E. (2009). *Okul öncesi eğitimde uygulanan aile katılım çalışmalarının 5-6 yaş grubu çocukların dil becerilerinin gelişmesine etkisi [The effects of the parent involvement applications in preschool on*

- language development of 5-6-year-olds]. Unpublished Master's thesis. Atatürk University, Erzurum.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd ed.). New York.
- Koshy, V. (2002). *Teaching gifted children 4-7*. London: David Fulton..
- Kurtulmuş, Z. (2010). *Bilim ve sanat merkezine devam eden üstün yetenekli çocukların ailelerine verilen bilgisayar temelli eğitimin aile bireylerinin aile ilişkilerini algılamalarına ve çocukların mükemmeliyetçilik düzeylerine etkisinin incelenmesi [Investigation of the effects of the computer based family education program applied to the families with gifted children who attend the science and art center on the perceptions of family members to family relations and perfectionism level of children]*. Unpublished Doctoral dissertation. Gazi University, Ankara.
- Kutlu, Ç., Gökdere, M. & Akkanat, N. (2015). Turkish gifted children's parents' involvement. *Multidisciplinary Academic Conference on Education, Teaching and E-learning* 1(1), 1-10., Doi: 10.1155/2011/915326: Prag
- Lovecky, D. V. (1993). The quest for meaning: Counseling issues with gifted children and adolescents. In L. K. Silverman (Ed.), *Counseling the Gifted and Talented* (pp. 29-50). Denver: Love Publishing.
- Marcon, R. (1999). Differential impact of preschool models on development and early learning of inner-city children: A three cohort study. *Developmental Psychology*, 35(2), 358-375.
- McCarney, S.B. & Anderson, P.D.(1989). *Gifted Evaluation Scale*. 2nd ed Hawthorne Educational Services; Columbia, MO: Hawthorne Educational Services.
- McMann N. & Oliver R., (1988). Problems in families with gifted children: implications for coun-selors. *Journal of Counseling & Development* 66(6,), 275–278.
- Mendaglio, S. (2003). Heightened multifaceted sensitivity of gifted students: implications for counseling. *Journal of Secondary Gifted Education*, 14(2), 72-82.
- Miedel, W. T. & Reynolds, A. J. (1999). Parent involvement in early intervention for disadvantaged children: Does it matter? *Journal of School Psychology*, 37(4), 379–402.
- Moon S. M., Kelly K. R. & Feldhusen J. F. (1997). Specialized counseling services for gifted youth and their families: A needs assessment. *Gifted Child Quarterly*, 41(1), 16-25.
- Morelock, M. (1992). Giftedness: The view from within. *Understanding Our Gifted*, 4(3), 1, 11-15.
- Morrow, L. M. (2005). *Literacy development in the early years*. (5thEdition). USA: Pearson Education.
- National Parent Teacher Association, (2000). *Building successful partnership: a guide for developing parent and family involvement programs*. Bloomington, Indiana: National Educational Service Publishing.
- National Research Council (2008). *Early childhood assessment: why, what, and how*. Washington, DC: The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/12446>.
- Neihart, M., Reis, S. M., Robinson, N. M., & Moon, S. M. (2002). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* Waco, TX: Prufrock Press.
- Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric testing*. New York: McGraw-Hill.
- Oğurlu, Ü. & Yaman, Y. (2014). Ebeveynlerin üstün zekâlı ve yetenekli çocuklarıyla ilgili rehberlik ihtiyaçları [Guidance needs of gifted and talented children's parents] *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 3(2) 81-94.

- Olszewski-Kubilius, P., Grant, B., & Seibert, C. (1994). Social support systems and the disadvantaged gifted: A framework for developing programs and services. *Roeper Review*, 17(1), 20-25.
- Ömeroğlu, E., & Yaşar, M. C. (2005). Okul öncesi eğitim kurumlarında ailenin eğitime katılımı [Parent involvement in pre-schools]. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 62.
- Ömeroğlu, E., Kandır, A., & Ersoy, Ö. (2003). *Yıllık plan örnekleri ve aile katılımı çalışmaları*. Morpa Yayınları: İstanbul.
- Özbay, Y. (2013). *Üstün yetenekli çocuklar ve aileleri*. Ankara: Aile ve sosyal politikalar Bakanlığı yayınları
- Pfannenstiel, J. & Zigler, E. (2007). *The parents as teachers program: Its impact on school readiness and later school achievement*. St. Louis: Parents as Teachers National Center.
- Pfeiffer, S.I. & Jarosewich, T. (2003). Gifted rating scales. San Antonio, TX: The Psychological Corporation
- Pfeiffer S.I. & Petscher, Y.(2008). Identifying young gifted children using the Gifted Rating Scales- Preschool/Kindergarten Scale. *Gifted Child Quarterly*,52, 19-29. doi: 10.1177/0016986207311055
- [Pfeiffer](#), S.I., [Petscher](#), Y. & [Kumtepe](#), A. (2008).The gifted rating scales-school form: a validation study based on age, gender, and race. *Roeper Review*.30(2), 140–146. doi: [10.1080/02783190801955418](https://doi.org/10.1080/02783190801955418)
- Pomerantz, E.M., Moorman, E. A. & Litwack, S. D. (2007). The how, whom and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research*,77(3), 373–410.
- Quigley, D. D. (2000). *Parents and teachers working together to support third grade achievement: Parents as learning partners*. Paper presented at the 81st Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans: LA.
- Renzulli, J.S., Smith, L.H., White, A.J., Callahan, C.M., Hartman, R.K. & Westberg, K.I.. *Scales for rating the behavioral characteristics of superior students*. Mansfield, CT: Creative Learning Press:
- Rivero, L. (2002). *Creative home schooling for gifted children: a resource guide*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- Robinson, A., Shore, B. M. & Enersen, D. L. (2014). *Üstün zekâlılar eğitiminde en iyi uygulamalar* (H. Ogurlu & F. Kaya, Trans./Eds), Ankara: Nobel.
- Robinson, N. M. (1990). *Parents and the development and education of gifted students, Fundamentals of gifted education considering multiple perspectives* (C. M. Callahan & H. L. Hertberg-Davis, Eds.). UK: Routledge.
- Rudasill, K. M., Adelson, J. L., Callahan, C. M., Houlihan, D. V., & Keizer, B. M. (2012). Gifted students' perceptions of parenting styles: Associations with cognitive ability, sex, race, and age. *Gifted Child Quarterly*, 57(1), 15-24.
- Sabatella, M. L. (2003). *Role of programs: Relationships with parents, schools, and communities*. In J. F. Smutny (Ed.), *Designing and developing programs for gifted students* (pp. 119-128). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Sankar-DeLeeuw, N. (2002). Gifted preschoolers: Parent and teacher views on identification, early admission, and programming. *Roeper Review*, 24(3), 172-177.

- Saranlı, A. G. & Metin, E. N. (2014). SENG üstün yetenekliler aile eğitimi modelinin üstün yetenekli çocuklar ve ailelerine etkileri [The effects of the SENG parent education model on parents and gifted children]. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(175), 1-13.
- Schmitz, C. C., & Galbraith, J. (1991). *Managing the social and emotional needs of the gifted*. Melbourne: Hawker Brownlow Education.
- Sevinç, M. & Evirgen, Ş. (2002). Küçükçekmece Okul Öncesi Eğitim Merkezinde verilen okul destekli anne eğitim programının anneler üzerindeki etkileri [The effects of mother education program in Küçükçekmece Preschool on mothers]. *OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı*, 2, Ankara: Ya-Pa.
- Shaughnessy, M.F. & Neely, R. (1987). Parenting the prodigies: What if your child is highly verbal or mathematically precocious? *Creative Child and Adult Quarterly*, 12(1), 7-20.
- Silverman, L. K., Chitwood, D. G., & Waters, J. L. (1986). Young gifted children: Can parents identify giftedness? *Topics in Early Childhood Special Education*, 6(1), 23-38.
- Steinmayr, R., Dinger, F. C. & Spinath, B. (2010). Parents' education and children's achievement: The role of personality. *European Journal of Personality*, 24(6), 535– 550.
- Sucuoğlu, B. (1996). Kaynaştırma programlarında anne-baba katılımı. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(2), 25–43.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri. Temel kuramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2001). *Using multivariate statistics*. Needham Heights: Allyn & Bacon, Inc.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel.
- Tezel Şahin, F., & Turla, A. (2004). Okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan aile katılım çalışmalarının incelenmesi. In H. Gelengül & G. Tülin (Eds.), *Türkiye Okul Öncesi Eğitimini Geliştirme Derneği OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Kongresi Bildiri Kitabı*. C Parents' education and children's achievement: The role of personality. *European Journal of Personality*, 24(6), 535-550
- Toros, F. (2011). *Aile katılımının genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin okuma becerileri ile annelerin ilköğretim okulundan memnuniyetleri üzerindeki etkisi [The effect of parent involvement both on the reading skills of the students with special needs in general education classrooms and satisfaction of mothers with elementary schools]*. Unpublished Master thesis, Ankara University, Ankara.
- TÜSİAD, (2005). *Doğru Başlangıç: Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim*. İstanbul: Yayın No. TÜSİAD-T/2005-05/396.
- Vydra, J., & Leimbach, J. (1998). Planning curriculum for young gifted children. In J. F. Smutny (Ed.), *The young gifted child: Potential and promise, an anthology* (pp. 462-475). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Wells, S. P. (2006). *Foster parents and parental involvement in the education of children in foster care*. Doctoral dissertation. The University of Oklahoma Graduate Collage, Oklahoma.
- Wright, K., Stegelin, D. A. & Hartle, L. (2007). *Building family, school, and community partnerships. (3rd ed)*, New Jersey: Pearson Education,
- Yavuzer, H. (2001). *Çocuk ve suç*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2003). *Ana-Baba ve çocuk*, İstanbul: Remzi Kitabevi.

Zembat. R. & Unutkan, Ö. (2001). *Çocuğun sosyal gelişiminde aile katılımı*. İstanbul: Ya-Pa.

Zepeda, M., Varela, F. & Morales, A. (2004). Promoting positive parenting practices through parenting education. In: N. Halfon, T. Rice & M. Inkelas (Eds.), *Building state early childhood comprehensive systems Series, No: 13*. National Center for Infant and Early Childhood Health Policy.