



**T.C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
ZİHİNSEL ENGELLİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**ÇOKLU DEZAVANTAJLILIK BAĞLAMINDA ÖZEL EĞİTİM
HİZMETLERİNE ERİŞEBİLİRLİK**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Gamze AKKAYA ŞAHİN
ORCID: 0000-0003-1269-4727**

BURSA- 2025



T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ÖZEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

ZİHİNSEL ENGELLİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

**ÇOKLU DEZAVANTAJLILIK BAĞLAMINDA ÖZEL EĞİTİM
HİZMETLERİNE ERİŞEBİLİRLİK**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Gamze AKKAYA ŞAHİN

0000-0003-1269-4727

Danışman:

Dr. Öğr. Üyesi Gülcihan YAZÇAYIR

BURSA-2025

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.

Gamze AKKAYA ŞAHİN

02/07/2025



TEZ YAZIM KILAVUZU’NA UYGUNLUK ONAYI

“Çoklu Dezavantajlılık Bağlamında Özel Eğitim Hizmetlerine Erişebilirlik” adlı Yüksek Lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan
Gamze AKKAYA ŞAHİN

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Gülcihan YAZÇAYIR

Özel Eğitim Ana Bilim Dalı Başkanı
Prof. Dr. Şükrü ADA

JÜRİ ONAYI SAYFASI

Özel Eğitim Ana Bilim Dalı'nda 802160010 numara ile kayıtlı Gamze AKKAYA ŞAHİN'in hazırladığı “Çoklu Dezavantajlılık Bağlamında Özel Eğitim Hizmetlerine Erişebilirlik” başlıklı Yüksek Lisans çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, 02/07/2025 günü 13:00-14:00 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin başarılı olduğuna oy birliği ile karar verilmiştir.

Sınav Komisyonu Başkanı

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KURT

Bursa Uludağ Üniversitesi

ORCID: 0000-0001-8410-7814

Üye

Dr. Öğretim Üyesi Duygu BÜYÜKKÖSE

Anadolu Üniversitesi

ORCID: 0000-0002-9082-0656

Üye

Dr. Öğr. Üyesi Gülcihan YAZÇAYIR

Bursa Uludağ Üniversitesi

ORCID: 0000-0001-5094-1237

TEŞEKKÜR

Sadece tez sürecim boyunca değil, yüksek lisans sürecimin tamamında her adımda yanımda olan; yalnızca akademik bilgi ve rehberliğiyle değil, aynı zamanda sabrı, anlayışı ve içten desteğiyle bana güç veren çok kıymetli danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Gülcihan YAZÇAYIR'a en derin teşekkürlerimi sunuyorum. Kendime inancımı kaybettiğim anlarda bile bana inanmaya devam ettiği, vazgeçmeyi düşündüğüm anlarda *küçük mesajlarıyla* yeniden başlamamı sağladığı ve yolumu aydınlatan bir rehber olduğu için sonsuz minnettarım.

Tez savunma jürimde yer alarak çalışmamın son şeklini kazanmasına katkı sağlayan, yapıcı değerlendirmeleri ve yol gösterici fikirleriyle sürece değer katan Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KURT'a ve Dr. Öğr. Üyesi Duygu BÜYÜKKÖSE'ye en içten teşekkürlerimi sunarım.

Lisansüstü eğitim sürecim boyunca, özel eğitim alanına dair bilgi birikimimi derinleştirmeme katkı sağlayan, eleştirel düşünme becerimi geliştiren ve akademik gelişimime yön veren Bursa Uludağ Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nün tüm değerli öğretim üyelerine teşekkürlerimi sunarım.

Tez sürecim boyunca yaşadığım her türlü zorlukta düşüncelerimi paylaşabildiğim, akademik ve mesleki konularda fikir alışverişinde bulunarak sürece katkı sunan tüm meslektaşlarıma teşekkür ederim. Sağladıkları yapıcı geri bildirimler, öneriler ve destekleri, çalışmamın gelişimine anlamlı katkılar sağlamıştır. Bu süreçte gösterdikleri iş birliği ve anlayış için minnettarım.

Sonsuz sabrı ve merhameti için annem Emine AKKAYA'ya teşekkür ederim. Bu yaşımda ne zaman başım sıkışsa yanımda olduğun, bana güvenli ve huzurlu alanlar açtığın ve beni her zaman olduğum gibi kabul ettiğin için minnettarım.

Tez çalışmamda katkı sağlayan ve değerli görüşlerini paylaşan tüm katılımcılarıma teşekkür ederim. Zamanlarını ayırıp, deneyimlerini ve düşüncelerini benimle paylaştıkları için minnettarım. Katılımlarınız, çalışmamın derinliğine anlam kattı ve bu araştırmanın daha anlamlı bir hale gelmesini sağladı.

En büyük teşekkürüm de bugüne kadar yolumun kesiştiği, birlikte büyüdüğümüz, beni büyüten tüm özel çocuklara. Her birinizin adı aklımda, her biriniz hayatımda çok güzel izler bıraktınız.

Minnettarım.

Gamze AKKAYA ŞAHİN

ÖZET

Yazar Adı Soyadı	Gamze AKKAYA ŞAHİN
Üniversite	Bursa Uludağ Üniversitesi
Enstitü	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ana Bilim Dalı	Özel Eğitim
Bilim Dalı	Zihin Engelliler Eğitimi
Tezin Niteliği	Yüksek Lisans Tezi
Sayfa Sayısı	XIII+123
Mezuniyet Tarihi	
Tez Danışmanı	Dr. Öğr. Üyesi Gülcihan YAZÇAYIR

ÇOKLU DEZAVANTAJLILIK BAĞLAMINDA ÖZEL EĞİTİM HİZMETLERİNE ERİŞEBİLİRLİK

Bu araştırmanın amacı, çoklu dezavantaja sahip özel gereksinimli bireylerin özel eğitim hizmetlerine erişebilirliklerini, ebeveynlerin ve bakım verenlerin deneyimlerine ve bakış açılarına dayalı olarak incelemektir. Bu çalışma nitel araştırma yöntemi ve olgu bilim deseni ile tasarlanmıştır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen dokuz bakım veren ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin ardından, sürece ilişkin gözlemleri, duygusal tepkileri ve kavramsal değerlendirmeleri yansıtmak amacıyla araştırmacı tarafından araştırmacı günlüğü tutulmuş; bu günlük, verilerin yorumlanmasında tamamlayıcı bir nitel veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Elde edilen veriler tematik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Bu araştırmanın sonucunda, çoklu dezavantajlı özel gereksinimli bireylerin özel eğitim hizmetlerine erişiminde ciddi yapısal, toplumsal ve sistemsel engellerle karşılaştıkları belirlenmiştir. Katılımcı deneyimleri; yönlendirme ve rehberlik eksiklikleri, tanılama ve yerleştirme sürecinde engeller, ulaşım hizmetlerinde eksiklikler, ekonomik yetersizlikler, kurum yöneticilerinin olumsuz tutumları gibi pek çok alanda özel eğitim hizmetlerine erişimde engellerle karşılaşıldığını göstermektedir. Ebeveynler ve bakım verenler, çocuklarının eğitime devamı, bağımsız yaşam becerileri kazanması ve gelecekteki bakım güvencesi konusunda derin endişeler taşıdığı tespit edilmiştir. Bu endişelerin önemli bir boyutu da özellikle erken çocukluk döneminde uygun yönlendirme ve rehberlik desteği sunulmaması nedeniyle erken çocukluk özel eğitim hizmetlerine geç erişimdir. Araştırma sonucunda çoklu dezavantajlı özel gereksinimli bireylerin özel eğitim hizmetlerine tam ve eşit bir şekilde erişiminin sağlanabilmesi hususunda yapılacak uygulamalara, ileri araştırmalara ve politikalara yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: çoklu dezavantajlılık, dezavantajlılık, özel gereksinimli bireyler, özel eğitim hizmetleri, özel eğitim hizmetlerine erişim

ABSTRACT

Name and Surname	Gamze AKKAYA ŞAHİN
University	Bursa Uludag University
Institution	Institute of Educational Sciences
Field	Special Education
Branch	Education of Mentally Disabled
Degree Awarded	Master
Page Number	XIII+123
Degree Date	
Supervisor	Assistant Professor Gülcihan YAZÇAYIR

ACCESSIBILITY TO SPECIAL EDUCATION SERVICES IN THE CONTEXT OF MULTIPLE DISADVANTAGES

The purpose of this study is to examine the accessibility of special education services for individuals with multiple disadvantages based on the experiences and perspectives of parents and caregivers. This study was designed using a qualitative research method and phenomenology design. Semi-structured interviews were conducted with nine caregivers selected through purposive sampling. Following the interviews, the researcher kept a researcher's diary to reflect observations, emotional responses, and conceptual evaluations related to the process; this diary was used as a complementary qualitative data source in the interpretation of the data. The data obtained were analyzed using thematic analysis. The results of this study revealed that individuals with multiple disadvantages and special needs face serious structural, social, and systemic barriers in accessing special education services. Participants' experiences revealed that they encountered barriers to accessing special education services in many areas, including lack of guidance and counseling, obstacles in the diagnosis and placement process, lack of transportation services, economic inadequacies, and negative attitudes of institution administrators. Parents and caregivers were found to have deep concerns about their children's continued education, acquisition of independent living skills, and future care security. A significant aspect of these concerns is the delayed access to early childhood special education services, particularly due to the lack of appropriate guidance and counseling support during the early childhood period. The study concludes with recommendations for practices, further research, and policies aimed at ensuring full and equal access to special education services for individuals with multiple disadvantages and special needs.

Keywords: access to special education services, disadvantage, individuals with special needs, multiple disadvantage, special education services

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	i
TEZ YAZIM KILAVUZU'NA UYGUNLUK ONAYI	ii
JÜRİ ONAYI SAYFASI	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii
KISALTMALAR LİSTESİ	xiii

1. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1.Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Soruları	6
1.3. Araştırmanın Amacı.....	7
1.4. Araştırmanın Önemi	7
1.5. Varsayımlar.....	9
1.6. Sınırlılıklar.....	9
1.7. Tanımlar.....	9
1.7.1.Dezavantajlılık.	9
1.7.2. Çoklu Dezavantajlılık.....	9
1.7.3. Özel Eğitim Hizmetleri.	9

2. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Tekil Bağlamda Dezavantajlılık ve Çoklu Dezavantajlılık Kavramı	10
2.1.1. Dezavantajlılık Kavramı	10
2.1.2. Kimler Dezavantajlıdır?	10
2.1.3. Dezavantajlı Çocuklar	11
2.1.4. Yoksullukla Mücadele Eden Bireyler	12
2.1.5. Tek Ebeveynli Aileler	14

2.1.6. Mültecilik Deneyimi Olan Bireyler.....	15
2.1.7. Özel Gereksinimli Bireyler	17
2.1.8. Çoklu Dezavantajlılık Kavramı.....	19
2.2. Dünya’da ve Türkiye’de Özel Eğitim Hizmetlerine Erişim.....	21
2.2.1. Dünya’da Özel Eğitim Hizmetlerine Erişim	21
2.2.2. Küresel Ölçekte Politika ve Yasal Düzenlemeler.....	21
2.2.3. Türkiye’de Özel Eğitim Hizmetlerine Erişim	24
2.3. İlgili Literatür	31
2.3.1. Ulusal Literatür	31
2.3.2. Uluslararası Literatür.....	33

3. BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli.....	38
3.2. Katılımcılar.....	38
3.2.1. Katılımcıların Belirlenmesi	38
3.2.3. Katılımcıların Özellikleri	39
3.2.4. Araştırmacı	41
3.3. Veri Toplama Aracı.....	41
3.3.1. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi.....	41
3.3.1.1. Uzman 1.	42
3.3.1.2. Uzman 2.	42
3.3.1.3. Uzman 3.	42
3.3.1.4. Uzman Görüşleri Sonrasında Yapılan Revizeler	42
3.3.1.5. Pilot Görüşme.....	46
3.3.2. Görüşme Formu.....	47
3.4. Verilerin Toplanması.....	47
3.4.1. Veri Toplama Teknikleri	48
3.4.1.1. Görüşme:	48
3.4.1.2. Araştırmacı Günlüğü.	48
3.4.2. Görüşme Bilgileri.....	48
3.5. Verilerin Analizi	50
3.5.1. Analiz Öncesi Hazırlıklar	51
3.5.1.1. Araştırma Verilerinin Yedeklenmesi ve Dökümü.	51

3.5.3. Verilerin Dökümlerine İlişkin Güvenirlik Çalışması.....	51
3.5.4. Verilerin Tematik Analizi Tekniği ile Analiz Edilmesi.....	52
3.5.6. Verilerin Kodlanması.....	52
3.5.7. Kodlayıcılar Arası Güvenirlik Çalışmaları.....	52
3.5.8. Tema ve Alt Temaların Oluşturulması.....	52
3.5.9. İnandırıcılık, Aktarılabilirlik, Tutarlık ve Teyit Edilebilirlik	53
3.5.10. Araştırma Etiği	53

4. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

4.1. Özel Eğitim Hizmetlerine Erişimde Yapısal Engellere İlişkin Bulgular	57
4.1.1. Yönlendirme ve Rehberlik Eksikliğine İlişkin Bulgular	57
4.1.2. Tanılama ve Yerleştirme Sürecindeki Engellere İlişkin Bulgular	58
4.1.3. Destek Eğitim Kurumlarında Sunulan Hizmetlerin Niteliğine İlişkin Bulgular	59
4.1.4. Genel Eğitime Katılım Sürecindeki Yapısal Sorunlara İlişkin Bulgular.....	60
4.1.5. Ulaşım Hizmetlerinde Yaşanılan Sorunlara İlişkin Bulgular	61
4.2. Çoklu Dezavantajlılık ve Eşitsizlik Döngüsüne İlişkin Bulgular.....	62
4.2.1. Yoksulluk ve Ekonomik Zorluklara İlişkin Bulgular	63
4.2.2. Boşanma Tek Ebeveynlik ve Velayet	64
4.2.3. Sosyal Dışlanmaya İlişkin Bulgular	66
4.3. Eğitim Yaşamında Paydaş Tutumlarına İlişkin Bulgular.....	67
4.3.1. Öğretmen Tutumlarına İlişkin Bulgular	68
4.3.2. Okul ve Kurum Yöneticilerinin Tutumlarına İlişkin Bulgular	69
4.4. Özel Gereksinimli Bireylerin Gelecek Yaşamlarına İlişkin Endişelere Dair Bulgular .	69
4.4.1. Eğitim Yaşamına İlişkin Endişelere Dair Bulgular	70
4.4.2. Yetişkinlikte Bağımsız ve Toplumsal Yaşama Katılıma Dair Bulgular.....	72

5. BÖLÜM

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç.....	73
5.2. Tartışma	74
5.2.1. Özel Eğitim Hizmetlerine Erişimde Yapısal Engeller	75
5.2.2. Çoklu Dezavantaj Bağlamında Eşitsizlik Döngüsü	78
5.2.3. Eğitim Paydaşlarının Tutumları	82
5.2.4. Gelecek Yaşam Kaygıları	84

5.3. Öneriler.....	87
5.3.1. İleri Uygulamalara Yönelik Öneriler	87
5.3.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler	88
5.3.3. Politikalara Yönelik Öneriler	88
KAYNAKÇA.....	90
EKLER	115
ÖZ GEÇMİŞ.....	123



TABLÖLER LİSTESİ

<i>Tablo</i>		<i>Sayfa</i>
1	Özel Eğitim Kurumlarında Okul ve Öğrenci Sayısı.....	28
2	Katılımcılara Ait Bilgiler.....	39
3	Özel Gereksinimli Bireylerin Bilgileri	40
4	Uzman Görüşleri Doğrultusunda Görüşme Sorularında Yapılan Değişiklikler ..	43
5	Uzman Görüşleri Doğrultusunda Ayrılan 1. Soru	45
6	Uzman Görüşleri Doğrultusunda Ayrılan 2. Soru	45
7	Uzman Görüşleri Doğrultusunda Eklenen Sorular.....	46
8	Uzman Görüşleri Doğrultusunda Eklenen İfadeler	46
9	Pilot Görüşme Bilgileri	47
10	Görüşme Bilgileri	49

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil		Sayfa
1	Çoklu Dezavantajlılık.....	20
2	Araştırma Süreci	37
3	Veri Analizi Adımları.....	50
4	Temalar ve Alt Temalar	55
5	Özel Eğitim Hizmetlerine Erişimde Yapısal Engeller Temasına Ait Alt Temalar	57
6	Çoklu Dezavantajlılık ve Eşitsizlik Döngüsü Temasına Ait Alt Temalar.....	63
7	Eğitim Yaşamında Paydaş Tutumları Temasına Ait Alt Temalar ve Kodlar.....	68
8	Özel Gereksinimli Bireylerin Gelecek Yaşamlarına İlişkin Endişeler Temasına Ait Alt Temalar ve Kodlar	70

KISALTMALAR LİSTESİ

ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
ASHB	: Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı
BEP	: Bireyselleştirilmiş eğitim programı
EAHCA	: Education for All Handicapped Children Act
ED	: U.S. Department of Education
KBF	: Kişisel Bilgi Formu
KHK	: Kanun Hükmünde Kararname
OECD	: Organisation for Economic Co-Operation and Development
ÖEHY	: Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği
RAM	: Rehberlik Araştırma Merkezi
TC	: Türkiye Cumhuriyeti
TEK	: Türkiye Engelliler Konfederasyonu
TÜİK	: Türkiye İstatistik Kurumu
UN	: United Nations
UNDP	: United Nations Development Programme
UNESCO	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNHCR	: United Nations High Commissioner for Refugees
UNICEF	: United Nations Children's Fund
WHO	: World Health Organization

1. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1.Problem Durumu

Çoklu dezavantajlılık, bireylerin birden fazla sosyal, ekonomik, kültürel ya da fiziksel engeli aynı anda deneyimlemesi nedeniyle toplumsal yaşama ve hizmetlere katılımında ciddi eşitsizliklerle karşılaşması durumunu ifade eder. Toplumsal eşitsizlik, bireylerin çoklu dezavantaj yaşadığı durumlarda daha belirgin hâle gelmektedir (Bramley vd., 2015; Bullock ve Parker, 2014; Duncan ve Corner, 2012). Bu kapsamda, özel gereksinimli bireyler yalnızca özel gereksinimleri nedeniyle değil; yoksulluk, göç, aile yapısındaki bozulmalar gibi diğer sosyoekonomik etkenler nedeniyle de dezavantajlı bir konuma düşebilmektedir. Bu durum, özel gereksinimli bireylerin başta eğitim olmak üzere temel haklara erişimini ciddi biçimde sınırlamaktadır (Banks vd., 2017; Çetin ve Koç, 2021; Emerson vd., 2012). Oysa eğitim hakkı, herkes için eşit koşullarda sağlanması gereken evrensel bir insan hakkıdır (United Nations [UN], 1948).

Bu noktada; özel eğitim, özel gereksinimli bireylerin bilişsel, duygusal, sosyal ve öz bakım becerilerinin gelişimini destekleyerek yaşamın tüm alanlarına katılımlarını mümkün kılan temel bir müdahale alanı olarak kritik bir rol oynamaktadır (Turnbull vd., 2017). Çünkü bu bireyler, yalnızca fiziksel ya da bilişsel engellerle değil; aynı zamanda yoksulluk, sosyal dışlanma, ebeveyn kaybı ve göç gibi çok katmanlı sosyoekonomik zorluklarla da karşı karşıya kalabilmektedir (Ak, 2019; Kizir vd., 2022; Yücel ve Aytaç, 2018). Bu çoklu dezavantajlar, genel eğitim sistemlerinin sunduğu standart uygulamalarla yeterince telafi edilememektedir. Dolayısıyla, özel gereksinimli bireylerin eğitime aktif ve anlamlı katılımını sağlamak, ancak ihtiyaçlarına duyarlı ve esnek yapılar içeren özel eğitim hizmetleriyle mümkün olabilmektedir. Söz konusu hizmetler, bireylerin öğrenme gereksinimlerine uygun şekilde düzenlenmiş öğretim programları ve destek uygulamalarını içermektedir (Turnbull vd., 2017).

Özel eğitimin tarihsel gelişimi, toplumsal farkındalıkla birlikte evrilmiş ve hukuki düzenlemelerle şekillenmiştir. İlk dönemlerde özel gereksinimli bireyler kurumlarda izole şekilde eğitilirken, zamanla entegrasyon ve kapsayıcılık yaklaşımları öne çıkmıştır. 1948’de kabul edilen İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi, herkesin eğitim hakkını tanıyarak bu dönüşümün temelini atmıştır. Bu çerçevede, Amerika Birleşik Devletleri’nde (ABD) 1975’te yürürlüğe giren Education for All Handicapped Children Act (EAHCA), bireylere ücretsiz ve

uygun eğitim ile en az kısıtlayıcı ortamda öğrenim görme hakkı tanımıştır. EAHCA Amerika Birleşik Devletleri'nde kabul edilmiş ve özel gereksinimli çocukların eğitime erişim hakkını güvence altına alan ilk kapsamlı federal yasadır. Bu yasa, 1990'da Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) olarak yeniden yapılandırılmış ve kapsadığı engel grupları genişletilmiştir; otizm ve travmatik beyin hasarı gibi tanılar yasaya dâhil edilmiştir. Ardından 1997 ve 2004 yıllarındaki değişikliklerle birlikte IDEA, bireyselleştirilmiş eğitim planlarına (BEP) geçiş hedeflerini ekleyerek öğrencilerin okul sonrası yaşama hazırlanmasını amaçlamış ve genel eğitim müfredatına katılımı esas alan kapsayıcı bir yapıya ulaşmıştır (Francisco vd., 2020; U.S. Department of Education [ED], 2024).

Özel eğitim uygulamaları, dünya genelinde ise tarihsel olarak farklı dönemlerde ve yaklaşımlarla gelişmiştir. 18. yüzyılda Fransa, Almanya ve İspanya'da bireysel çabalarla işitme ve görme engellilere yönelik ilk eğitim girişimleri başlatılmıştır. 19. yüzyılda bu çabalar kurumsallaşmaya başlamış; Fransa'da körler okulu, Almanya'da ise işitme engellilere yönelik eğitim kurumları kurulmuştur. 1975 yılında Fransa'da yürürlüğe giren yasa ile özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında eğitime katılmaları esas alınmış, ancak gerekli durumlarda bu öğrencilerin engel türlerine uygun özel sınıf veya okullara yönlendirilmesi de mümkün kılınmıştır. Ayrıca Fransa'da özel eğitim hizmetleri merkezi düzeyde planlanırken, okul binalarının fiziki donanımı yerel yönetimlerin sorumluluğundadır. İngiltere'de ise özel eğitimin tarihsel gelişimi, Almanya ve Fransa gibi ülkelerle benzer olarak 18. yüzyılın sonlarında, işitme ve görme engellilere yönelik okulların kurulmasıyla başlamıştır. Zamanla zihinsel ve fiziksel engelliler için de eğitim kurumları açılarak hizmet çeşitliliği arttırılmıştır. 19. yüzyılda açılan bu kurumlar, mesleki eğitimle birlikte okuma-yazma, matematik ve günlük yaşam becerilerini içeren kapsamlı müfredatlarla özel eğitimin temellerini oluşturmuştur (Erdoğan ve Genç, 2022). İsveç'te 1937 yılından itibaren 7 yaş altındaki çocuklara ücretsiz sağlık ve eğitim hizmetleri sunulmaya başlanmış; 1981'de ilan edilen Ulusal Sağlık ve Refah politikası ile özel eğitimde erken tanılama ve önleme uygulamaları sistemli hâle getirilmiştir (Eroğlu ve Sığırtmaç, 2019). Bu tarihsel gelişmeler, ülkelerin özel eğitime yaklaşımlarını biçimlendirmiş ve kapsayıcı eğitim politikalarının temellerini oluşturmuştur (Özdemir vd., 2022).

Türkiye'de özel eğitimin tarihsel gelişimi, dünya ile paralel biçimde aşamalı bir dönüşüm göstermiştir. 19. yüzyılda başlayan ilk uygulamalar, görme ve işitme yetersizliği olan bireylerle sınırlı kalırken, 1957 yılında yürürlüğe giren 6972 sayılı Korunmaya Muhtaç Çocuklar Kanunu'nun 22. maddesi, yetersizliği bulunan çocuklar için özel okullar

açılabilceğini hükme bağlayarak önemli bir dönüm noktası olmuştur (Çakıroğlu, 2019). Devletin bireylerin farklılıklarına göre özel eğitim hizmeti sunma yükümlülüğü, 1983 yılında çıkarılan 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu ile tanımlanmıştır ve Türkiye’de özel eğitim yasal zemine oturmuştur (Akçamete, 2009; İmamoğlu, 2022; Kargın, 2003). Bu gelişmeleri takiben, 1997 yılında yürürlüğe giren 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları esas alınmıştır (Ataman, 2020). 2000’li yıllardan sonra Türkiye’de özel eğitimin gelişiminde çeşitli yasal düzenlemeler belirleyici rol oynamıştır. Bu süreçte özellikle 5378 sayılı Engelliler Hakkında Kanun (Engelliler Hakkında Kanun, 2005), özel gereksinimli bireylerin eğitime erişim hakkını güçlendirmiş ve kamu hizmetlerinin erişilebilirliğini artırmayı amaçlamıştır. Benzer şekilde, 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname hâlâ özel eğitimin temel çerçevesini belirlemekte olup 2000’li yıllarda yapılan yönetmelik değişiklikleriyle daha kapsayıcı bir yapıya kavuşturulmuştur. Ayrıca, 2012 yılında yürürlüğe giren Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ile bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) uygulanması zorunlu hale getirilmiş ve kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yasal dayanak sağlanmıştır. Tüm bu düzenlemeler, özel eğitim hizmetlerinin niteliğini artırma, eğitim ortamlarını çeşitlendirme ve özel gereksinimli bireylerin hak temelli yaklaşımla eğitim sistemine dahil edilmesini sağlamada kritik öneme sahiptir (Günden ve Ardıç, 2020; Yılmaz, 2020).

Türkiye’deki özel gereksinimli bireylerin eğitime erişimi, yalnızca ülke politikalarıyla değil, aynı zamanda uluslararası insan hakları belgeleriyle de güvence altına alınmaktadır. Bu belgelerden en önemlisi İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi (1948), bireylerin doğuştan sahip olduğu temel hakları tanımlayan ve uluslararası hukukta insan hakları rejiminin temelini oluşturan öncü bir belgedir. Her ne kadar bağlayıcı bir sözleşme olmasa da zamanla birçok ulusal anayasa ve uluslararası antlaşmaya ilham kaynağı olmuş, normatif gücüyle evrensel hukuk standartlarının gelişmesine katkı sağlamıştır. Türkiye de bu beyannamenin kabul edilmesinden kısa bir süre sonra, 1949 yılında belgeyi onaylamış ve sonraki yıllarda yapılan anayasal düzenlemelerde beyanname ilkeleriyle uyumlu bir yaklaşım benimsemiştir (Kuyaksil, 2002). Bu bağlamda, Beyanname’nin 26. maddesi eğitim hakkına dair evrensel bir çerçeve sunmakta ve bu hakkın herkes için eşit koşullarda erişilebilir olmasını öngörmektedir. Maddenin birinci fıkrasında açıkça belirtildiği üzere “*Herkes eğitim hakkına sahiptir. Eğitim, en azından ilk ve temel eğitim aşamasında parasızdır. İlköğretim zorunludur. Teknik ve mesleki eğitim herkese açık olmalıdır. Yükseköğretim, yeteneklerine göre herkese tam bir eşitlikle açık olmalıdır*” (Birleşmiş Milletler [BM], 1948)”. Bu ifade, yalnızca eğitime erişimi

değil, eğitimin niteliği ve kapsayıcılığı açısından da eşitliği esas almakta; özel gereksinimli bireyler de dahil olmak üzere tüm bireylerin fırsat eşitliği temelinde eğitim hizmetlerinden yararlanmasını insan hakkı düzeyinde güvence altına almaktadır.

Eğitim haklarının güvence altına alındığı diğer önemli uluslararası belgeler arasında Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (1989) yer almaktadır. Sözleşme, çocukların temel haklarını uluslararası düzeyde güvence altına alan en kapsamlı belgedir. Bu sözleşme, çocukların sağlıklı gelişimi, korunması ve katılım hakları gibi alanlarda evrensel standartlar oluşturması bakımından büyük önem taşımaktadır (İpek, 2012). Sözleşme, 18 yaş altındaki tüm çocukların yaş, cinsiyet, din ya da sosyal köken farkı gözetmeksizin haklarının korunmasını ve çocuğun yüksek yararının esas alınmasını sağlar. Toplumun tüm birimleri (aile, okul, devlet vb.) çocuk haklarının eksiksiz uygulanmasından sorumludur (Uçuş ve Şahin, 2012). Sözleşme maddeleri arasında yer alan 28. Maddenin 1/d ve 1/e paragraflarında risk altındaki çocuklar da dahil olmak üzere tüm çocukların eğitim hakkının korunması gerekliliği ifade edilmektedir.

Taraf Devletler, çocuğun eğitim hakkını kabul ederler ve bu hakkın fırsat eşitliği temeli üzerinde tedricen gerçekleştirilmesi görüşüyle özellikle: d) Eğitim ve meslek seçimine ilişkin bilgi ve rehberliği bütün çocuklar için elde edilir hale getirirler; e) Okullarda düzenli biçimde devamının sağlanması ve okulu terk etme oranlarının düşürülmesi için önlem alırlar (Çetin, 2020 s. 11-12).

Türkiye, Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'ni 1990 yılında imzalamış ve 1995 yılında Resmî Gazetede yayımlanarak onaylamıştır (Erbay, 2021). Bahsedilen beyanname ve belgelere ek olarak Engelli Haklarına İlişkin Birleşmiş Milletler Sözleşmesi (2006) gibi temel belgeler de tüm çocukların cinsiyet, dil, din ya da etnik köken farkı gözetilmeksizin eğitim hakkından eşit biçimde yararlanması gerektiği vurgulanmaktadır. Türkiye, Birleşmiş Milletler Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşmeyi 30 Mart 2007 tarihinde imzalamış ve 3 Aralık 2008 tarihinde 5825 sayılı Kanun ile onaylamıştır. Sözleşme 14 Temmuz 2009 tarihli Resmî Gazetede yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Sözleşmenin 24. Maddesi '*Taraf devletler engellilerin eğitim hakkını tanır.*' şeklinde başlamakta ve engellilerin eğitim hakkını fırsat eşitliği temelinde ve ayrımcılık yapılmaksızın güvence altına almayı amaçlamaktadır (T.C. Resmî Gazete, 2009).

Belirtilen yasal düzenlemelere ve uluslararası sözleşmelere rağmen, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], (2020) Küresel Eğitim İzleme Raporu'na göre, özel gereksinimli bireyler hâlâ fiziksel erişilebilirlikten yoksun okul ortamları,

yetersiz bireyselleştirilmiş eğitim planları, uzman desteği eksikliği ve öğretmenlerin özel eğitime yönelik mesleki yetersizlikleri gibi çok boyutlu yapısal ve uygulamaya dönük engellerle karşı karşıya kalmaktadır. Bu durum, yasal güvence ile pratikteki uygulamalar arasındaki uçurumu gözler önüne sermektedir.

Bununla birlikte, özel gereksinimli bireylerin sosyal, ekonomik ve çevresel faktörlerden kaynaklanan dezavantajlardan da etkilendikleri görülmektedir. Dezavantajlılık, bireylerin eğitim, sağlık, istihdam gibi temel hizmetlere erişimini sınırlandıran ve toplumsal katılımını kısıtlayan bir durumdur (Mayer, 2003). Bu bağlamda özel gereksinimli bireyler, yalnızca bireysel ihtiyaçlar açısından değil, aynı zamanda toplumsal yapının sunduğu olanaklara sınırlı erişim nedeniyle de risk altındadır. Özellikle yoksulluk, düşük eğitim düzeyi, aile desteğinin yetersizliği gibi faktörler de dahil olduğunda, bu bireyler çoklu dezavantajlılık durumu ile karşı karşıya kalabilmektedirler. Çoklu dezavantajlılık, bireyin birden fazla dezavantaj biçimini aynı anda yaşaması; örneğin işsizlik, barınma sorunları ya da bağımlılık gibi; durumlarını tanımlamak için kullanılmaktadır. Bu durum, özel gereksinimli bireylerin eğitim hakkından yararlanmasını daha da karmaşık hale getirmekte; eğitime erişimde eşitsizlikleri derinleştirmektedir (Bramley vd., 2015; Bullock ve Parker, 2014).

Sonuç olarak, özel gereksinimli bireylerin eğitime erişimi sosyal, ekonomik ve yapısal koşullarla da şekillenmektedir. Tarihsel süreçte eğitim hakkının tanınması ve kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının gündeme gelmesi gibi özel eğitime yönelik olumlu gelişmeler yaşanmış olsa da günümüzde hâlâ bu bireylerin eğitim hakkından tam anlamıyla ve eşit şekilde yararlanmalarını engelleyen çeşitli faktörler bulunmaktadır. Özellikle çoklu dezavantajlılık durumu, özel gereksinimli bireylerin karşılaştığı eşitsizlikleri derinleştirmekte ve eğitim sisteminin kapsayıcılığına dair önemli sorular ortaya koymaktadır.

Bu araştırmanın odaklandığı temel sorun, çoklu dezavantajlılık durumunun özel gereksinimli bireylerin özel eğitim hizmetlerine erişimini nasıl etkilediğidir. Özel gereksinimli bireyler, sadece fiziksel veya bilişsel engellerle değil, aynı zamanda yoksulluk, aile yapısındaki bozulmalar ve göç gibi sosyoekonomik ve çevresel dezavantajlarla da karşı karşıyadır. Bu çoklu dezavantajlar, eğitim hakkından eşit ve etkin bir şekilde yararlanmalarını zorlaştırmakta; özel eğitim hizmetlerine erişimde çeşitli engeller oluşturabilmektedir. Bu sorunun önemi, özel gereksinimli bireylerin eğitim hakkının evrensel ve temel bir insan hakkı olmasıdır. Eğitim hizmetlerine erişimde yaşanan engeller, bu bireylerin sosyal katılımını ve yaşam kalitesini olumsuz etkilemekte, toplumsal eşitsizliklerin derinleşmesine yol açmaktadır. Dolayısıyla,

çoklu dezavantajların özel eğitim hizmetlerine erişim üzerindeki etkilerinin araştırılması, eğitimde eşitlik ve kapsayıcılık ilkelerinin gerçekleştirilmesi açısından önemli bir gerekliliktir.

Araştırmanın bir diğer katkısı, çoklu dezavantaj kavramının özel eğitim alanında daha iyi anlaşılmasını sağlamaktır. Pratik açıdan ise, elde edilecek bulgular eğitim politikalarının ve uygulamalarının dezavantajlı grupların ihtiyaçlarına göre şekillendirilmesine; eğitim hizmetlerinin erişilebilirliğinin artırılmasına ve bireylerin eğitim hakkından yararlanmasına neden olan engellerin ortadan kaldırılması için adımlar atılmasına olanak tanıyacağı düşünülmektedir

Sonuç olarak bu araştırmada çoklu dezavantajlılıktan etkilenen özel gereksinimli bireylerin özel eğitim hizmetlerine ne derece erişim sağlayabildikleri ve özel eğitim hizmetlerine erişimde yaşanan sorunlar irdelenmektedir. Çoklu dezavantajlılıktan etkilenen özel gereksinimli bireylerin özel eğitim hizmetlerine erişim düzeyi ve bu süreçte karşılaştıkları güçlükler, eğitim sisteminin kapsayıcılık ve eşitlik ilkeleri açısından önemli göstergeler sunmaktadır. Bu durum hem mevcut hizmetlerin yeterliliği hem de bireylerin ihtiyaçlarının ne ölçüde karşılandığı konusunda kritik bilgiler ortaya koymakta ve eğitim politikalarının geliştirilmesi için temel bir değerlendirme alanı oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Soruları

Bu araştırma, çoklu dezavantajlılığa sahip özel gereksinimli bireylerin özel eğitim hizmetlerine erişimini, ebeveynlerinden birinin veya bakım verenlerinin bu hizmetlere erişim sürecini nasıl yaşadıklarını, söz konusu deneyimin hangi anlamları barındırdığını ve hangi faktörlerce şekillendiğini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırma kapsamında şu ana sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Çoklu dezavantajlılığa sahip özel gereksinimli bireylerin ebeveynlerinin ve bakım verenlerinin, özel eğitim hizmetlerine erişimi ile ilgili deneyimleri nasıldır?
2. Çoklu dezavantajlılığa sahip özel gereksinimli bireylerin ebeveynleri ve bakım verenleri, bireylerin sahip olduğu diğer dezavantajların özel eğitim hizmetlerine erişim sürecine etkilerini nasıl deneyimlemektedir?
3. Çoklu dezavantajlılığa sahip özel gereksinimli bireylerin eğitim hayatlarındaki paydaşların tutumlarına ilişkin ebeveynlerin ve bakım verenlerin görüşleri nelerdir?
4. Çoklu dezavantajlılığa sahip özel gereksinimli bireylerin bakım verenlerinin özel gereksinimli bireylerin gelecek yaşamlarına ilişkin endişeleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, çoklu dezavantaja sahip özel gereksinimli bireylerin özel eğitim hizmetlerine erişimlerini, ebeveynlerinden birinin veya bakım verenlerinin bakış açısıyla ve deneyimleriyle incelemektir.

1.4. Araştırmanın Önemi

Eğitim hakkı, tüm bireylerin hiçbir ayırım gözetmeksizin nitelikli eğitime erişimini güvence altına alan evrensel bir insan hakkı olarak tanımlanmaktadır. Bu hak, özel gereksinimli bireyler açısından yalnızca bir kuruma kayıt yaptırabilme imkânını değil, aynı zamanda bireysel farklılıkların dikkate alındığı, erişilebilir ve sürdürülebilir bir eğitim ortamına aktif biçimde katılımı da içermektedir (Ainscow, 2020). Bu çerçevede, Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi'nin 24. maddesi, engelli bireylerin ayrımcılığa uğramadan ve eşit fırsatlar temelinde eğitim görme hakkını tanımakta; tüm eğitim seviyelerinde kapsayıcı bir yapının tesis edilmesini öngörmektedir (UN, 2006).

Özel eğitim hizmetlerinin gelişmesinde en önemli adımlardan biri, 1994 yılında İspanya'nın Salamanca kentinde UNESCO ve İspanyol hükümetinin iş birliğiyle gerçekleştirilen Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitimi Dünya Konferansı'nda kabul edilen Salamanca Bildirgesi olarak kabul edilmektedir (Hunt, 2011). Toplantıya 92 ülkenin temsilcileri ile 25 uluslararası kuruluş katılmış ve bildirge, 300'ü aşkın uzmanın katkılarıyla hazırlanmıştır. Salamanca Bildirgesi, tüm çocukların fiziksel, zihinsel, sosyal, duygusal ya da dilsel farklılıklarına bakılmaksızın genel eğitim okullarında eğitim görme hakkına sahip olduğunu vurgulayarak, ayrımcılıkla mücadelenin ve kapsayıcı toplumların inşasının en etkili yolunun kapsayıcı eğitim olduğunu ilan etmektedir (Dede, 1996). 'Dahil etme' terimi de ilk kez bu bildirgede kullanılmış ve bu yaklaşımın yalnızca kapsayıcı okullar ve kaynaştırma uygulamaları yoluyla gerçekleştirilebileceği belirtilmiştir (Francisco vd., 2020).

Salamanca Bildirgesi ile birlikte tüm çocukların, özellikle özel gereksinimli bireylerin ayırım gözetmeksizin aynı eğitim ortamlarında yer alması gündeme getirilmiş, kapsayıcı eğitimin evrensel ilkeleri belirlenmiştir. Eğitimde eşitliği ve toplumsal katılımı güçlendirmeyi amaçlayan bu bildirge, ayrıştırıcı yaklaşımlar yerine, çeşitliliği zenginlik olarak gören bir sistem inşasına zemin hazırlamıştır (UNESCO, 1994). Kapsayıcı eğitim, "geniş bir yelpazedeki öğrencilerin ihtiyaçlarını kabul eden, karşılayan ve özümseyen, farklı ihtiyaçları karşılamak için kendini uyarlayan esnek bir eğitim sistemi" olarak tanımlanmaktadır (Singh ve Prajapati, 2021). Bu bağlamda, kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları, çeşitli öğrenme ihtiyaçlarına sahip öğrencilerin genel eğitim sınıflarında yaşatlarıyla birlikte eğitim görmelerini amaçlayan

bir model olarak, her öğrencinin bireysel gereksinimlerine uygun desteklerle eğitim sürecine katılımını esas almakta ve özel eğitim desteğine ihtiyaç duyan öğrencilerin sosyal, akademik ve duygusal gelişimlerini destekleyerek toplumla tam ve etkin bir şekilde bütünleşmelerini hedeflemektedir (Sanca ve Bakırcı, 2020).

Bu güçlü vizyona rağmen uygulamada birçok ülke çeşitli dirençlerle karşılaşmaktadır. Öğretmenlerin yetersiz destek alması, mevcut okul kültürlerinin değişime kapalı olması, özel eğitim anlayışının hâlen ayrıcalıklı bir çözüm olarak görülmesi ve kaynak yetersizlikleri gibi yapısal sorunlar kapsayıcı eğitimin sınıf içi uygulamalarda tam anlamıyla hayata geçirilmesini engellemektedir. Farklılıkların bir tehdit olarak algılanması ve başarının yalnızca akademik performansla ölçülmesi gibi tutumlar, kapsayıcı yaklaşımların yüzeyde kalmasına neden olmaktadır (Babaoğlu ve Yılmaz, 2010; Duran ve Özet, 2024; Bani-Odeh ve Lach, 2024; Ünal ve Bulunuz, 2024; Wapling, 2016). Bu nedenle Salamanca Bildirgesi yalnızca bir hedef değil, aynı zamanda eğitim sistemlerinde köklü bir zihniyet dönüşümünü zorunlu kılan bir yol haritası niteliğindedir (Ainscow ve Miles, 2008).

Salamanca Bildirgesi'nin, genel eğitim okulların tüm bireylerin ihtiyaçlarına yanıt verecek biçimde yapılandırılması gerektiğini savunan yaklaşımı, daha sonra kabul edilen Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi gibi uluslararası anlaşmaların da temelini oluşturmaktadır (Slee, 2011). Kapsayıcı eğitimdeki gelişmelere rağmen, mevcut literatürde özel gereksinimli bireylerin eğitime erişimi ele alınmış olmakla birlikte (Carvalho vd., 2020; Eker, 2024; Melekoğlu ve Uğur, 2021; Mitchell ve Desai, 2003; Paguirigan, 2020; Sart vd., 2016; Seylim, 2021; Telli-Demir ve Turupçu, 2024; Waitoller vd., 2022), bu konunun çoklu dezavantaj bağlamında incelendiği çalışmalara rastlanmamaktadır. Özellikle yoksulluk, aile yapısındaki bozulmalar ve bakım veren eksikliği gibi dezavantaj durumlarının bireysel ve biricik nitelikler taşıması, her araştırma ortamında farklı sonuçların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu nedenle, çoklu dezavantajlı özel gereksinimli bireylerin özel eğitim hizmetlerine erişimini inceleyen bu çalışma, literatürdeki önemli bir boşluğu doldurmayı ve özgün katkılar sunmayı amaçlamaktadır.

Uluslararası ve ulusal alan yazında çoklu dezavantajlılığın ve özel eğitim hizmetlerine erişimin birlikte incelendiği çalışmaların son derece sınırlı olması eğitim politikaları ve uygulamalarına yönelik ihtiyaçların belirlenmesine ve düzenlemelerin ihmal edilmesine yol açmaktadır (Adugna vd., 2024; Ak, 2019; Alves vd., 2024; Besiri, 2009; Chataika vd., 2012; D'Aniello ve Cipriani, 2011; Dougherty, 2009; Force vd., 2000; Grant, 2008; Jørgensen vd., 2021; K. G. Genç, 2016; Kizir vd., 2022; Kocaoğlu vd., 2003; Kresak vd., 2014; Mauldon,

1992; Moyi, 2012; Taşkın-Alp, 2016; Yektaş vd., 2018; Zetlin, 2009). Bu eksiklik, çoklu dezavantajlı özel gereksinimli bireylerin özel eğitim hizmetlerine erişimde karşılaştıkları zorlukların tam olarak anlaşılmasını engellemekte ve etkili çözüm önerilerinin geliştirilmesini zorlaştırmaktadır. Bu araştırma, çoklu dezavantajlılık durumunun eğitimdeki etkilerini kapsamlı bir şekilde inceleyerek hem teorik hem de pratik düzeyde özel gereksinimli bireylerin karşılaştığı engellerin aşılması için gerekli adımların atılmasına katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda, araştırma, çoklu dezavantajlı özel gereksinimli bireylerin eğitim hakkını etkin bir şekilde kullanabilmesi için politika ve uygulama düzeyinde önemli bir boşluğu doldurmayı hedeflemektedir.

1.5. Varsayımlar

- Katılımcıların yaşantılarını ve algılarını içtenlikle ve doğru şekilde paylaştıkları varsayılmaktadır.
- Araştırmacı, katılımcıların deneyimlerini anlamaya çalışırken önyargısız ve tarafsız bir yaklaşım sergilemektedir.
- Yarı yapılandırılmış görüşmeler ve araştırmacı günlüğü, katılımcıların çoklu dezavantaj bağlamındaki deneyimlerini derinlemesine ortaya koymak için yeterlidir.

1.6. Sınırlılıklar

Bu çalışmanın bulguları, çoklu dezavantajlılığa sahip dokuz özel gereksinimli bireyin ebeveynlerinden birinin veya bakım verenlerinin deneyimlerine dayandığından, elde edilen sonuçlar bu örneklemeyle sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

1.7.1. Dezavantajlılık: Bireylerin veya grupların eğitim, istihdam, sağlık ve özerklik gibi kendi kendine yeterlilik için gerekli araçlara erişiminin engellenmesi durumunu ifade etmektedir (Mayer, 2003)

1.7.2. Çoklu Dezavantajlılık: Çoklu dezavantajlılık, bireyin birden fazla yapısal, sosyal ya da bireysel dezavantaja eşzamanlı olarak maruz kalması sonucu ortaya çıkan, eğitim, sağlık, istihdam ve toplumsal katılım gibi temel yaşam alanlarında derinleşmiş eşitsizliklere yol açan durum olarak tanımlanmaktadır. (Crenshaw, 1989; Sen, 2000).

1.7.3. Özel Eğitim Hizmetleri: Özel eğitim hizmetleri, özel gereksinimli öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak ve genel eğitim müfredatına erişimlerini sağlamak için sağlanan, özel olarak tasarlanmış öğretim ve destek hizmetleridir (Turnbull vd., 2017).

2. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın kavramsal çerçevesi oluşturulmuş ve bahsi geçen konu ile ilgili yapılmış ulusal ve uluslararası araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Tekil Bağlamda Dezavantajlılık ve Çoklu Dezavantajlılık Kavramı

2.1.1. Dezavantajlılık Kavramı

Mayer'e (2003) göre dezavantaj, bireyin toplumda kendi kendine yeterli olabilmesi için gerekli olan eğitim, sağlık, istihdam ve öz saygı gibi temel araç ve kaynaklara erişiminin engellenmesi durumudur. Dezavantajlı bireyler, bu temel kaynaklara erişemedikleri için sosyal, psikolojik, siyasal ve ekonomik hak ve fırsatlardan yeterli ve eşit ölçüde yararlanamazlar ve bu haklara ulaşabilmek için devletin veya diğer bireylerin yardımına ihtiyaç duyarlar (Bullock ve Parker 2014). En genel tanımıyla ise dezavantajlılık bireyin içinde bulunduğu olumsuz koşulları kendi başına değiştirme imkânının bulunmadığı ve bu koşulları iyileştirmek için dışarıdan desteğe ihtiyaç duyduğu bir durumdur (Arık ve Taş, 2020). Diğer bir deyişle, dezavantajlı bireyler, içinde bulundukları dezavantajlı durumu değiştirebilme kapasitesinden yoksundurlar (Mayer, 2003).

UNESCO dezavantajlı grupları dil, din, siyasi statü, ekonomik durum, cinsiyet veya etnik köken gibi özelliklerine bağlı olarak sosyal ve ekonomik anlamda uyum şansı düşük olan gruplar olarak tanımlamaktadır. Aynı zamanda bu bireylerin sağlık ve eğitim gibi en temel haklarından mahrum kaldığını dile getirmektedir (Caillods, 1998).

Dezavantajlılık yalnızca bireyin içinde bulunduğu durum veya bireyin sahip olduğu eksikliklerden kaynaklanmamaktadır. Arer (2020), bireylerin kültürel ve sınıfsal etkilerle dışlanma ve ayrımcılığa maruz kalması ile karşımıza çıkan bir olgu olarak nitelendirmektedir. Tokol (2018), benzer şekilde dezavantajlı grupları bireysel ihtiyaçlarını gidermekte ve toplumsal yaşamın farklı alanlarına girmekte zorlanan, mevcut dezavantajları sebebiyle toplum tarafından ayrımcılığa uğrama riski ile karşı karşıya kalan gruplar olarak tanımlamaktadır.

2.1.2. Kimler Dezavantajlıdır?

Toplumlara ve zamana bağlı olarak dezavantajlı gruplar değişiklik gösterebilmektedir. Örneğin eğitime erişim açısından düşünüldüğünde kırsal yerleşimlerde kız çocukları erkek çocuklarına göre dezavantajlı gruplar olarak kabul edilmektedir. Günümüzde şehir yerleşimlerinde böyle bir ayrıma rastlanmamaktadır. Öte yandan sosyoekonomik düzeyi düşük ülkelerde genel eğitime hiç erişimi olmayan çocuklar dezavantajlı gruplar olarak kabul edilirken; sosyoekonomik düzeyi yüksek ülkelerde orta ve üst eğitim seviyelerine erişimde

sıkıntı yaşayan çocuk ve gençler dezavantajlı olarak görülmektedir (Caillods, 1998). Ancak her toplumda ortak olarak, çocuklar, gençler, yaşlılar, kadınlar, özel gereksinimli bireyler, göçmenler, sığınmacılar ve azınlıklar genellikle dezavantajlı kesimler içinde değerlendirilmektedir (Arık ve Taş, 2020; Baran, 2020; Caillods, 1998).

Aykurt'a (2020) göre, dezavantajlı olma ihtimali yüksek olan gruplar; yoksullar, çocuklar, kadınlar, özel gereksinimliler, yaşlılar, LGBTİ bireyler ve mülteciler olarak sıralanmaktadır. Bu gruplara ek olarak geçici koruma statüsündeki bireyler, madde bağımlıları, azınlık gruplar ve eski hükümlüler de dezavantajlı gruplar arasında yer alabilmektedir (Arkan ve İrez, 2021). Ancak bir bireyin dezavantajlı olarak değerlendirilip değerlendirilemeyeceği ya da ne zaman bu konumda olacağı duruma ve zamana göre değişiklik gösterebilir. Örneğin, 2010'lu yıllardan itibaren Suriye'de başlayan iç savaş nedeniyle ülkelerini terk etmek zorunda kalan Suriyeliler, daha önce böyle bir durumda olmamalarına rağmen Türkiye'ye geldiklerinde geçici sığınmacı statüsü ile yaşamaya başlamış ve bu yeni koşulları nedeniyle dezavantajlı gruplar arasında yer almışlardır (Yılmaz, 2016; akt. Oktay vd., 2019).

Buraya kadar ele alınan dezavantajlı gruplar, her dezavantajlı bireyi kapsamakta yetersiz kalabilir. Bu nedenle, bir bireyin dezavantajlı olarak kabul edilebilmesi için yalnızca ait olduğu toplumsal kategoriye değil, aynı zamanda dezavantajlılığın genel tanımına uygunluk göstermesi gerekir. Dezavantajlılık, mikro düzeyde değerlendirildiğinde, bireyin toplumun diğer üyeleriyle eşit şartlarda yaşamını sürdürebilmesi için gerekli olan eğitim, sağlık, istihdam, güvenlik ve sosyal hizmetler gibi temel araçlara erişememesi durumunda belirginleşmektedir. Bu tanım temel alındığında; çocuk işçiler, sağlık ve sosyal güvencesi bulunmayan bireyler, şiddet mağduru kadınlar ile tek ebeveyn olarak çocuk büyüten bireyler de dezavantajlı gruplar arasında yer almaktadır (Alpar vd., 2023; Birinci ve Bulut, 2020; Mayer, 2003)

2.1.3. Dezavantajlı Çocuklar

Havighurst'e (1965) göre çocukların dezavantajlılığı görece bir kavramdır. Bir çocuğun sosyal olarak dezavantajlı sayılması, onun belirli bir toplumda, yaşlılarına göre bazı alanlarda geride kalması anlamına gelmektedir. Sosyal dezavantaj, çocuğun modern, sanayileşmiş ve demokratik bir toplumda etkili bir yaşam sürdürebilmesi için gerekli becerilere ve olanaklara yeterince sahip olmaması durumunu ifade etmektedir. Bu durumdaki çocuklar, topluma uyum sağlama, eğitimde başarı gösterme ve temel yaşam becerilerini geliştirme gibi konularda çeşitli güçlükler yaşamaktadır.

Çocukluk dönemi, çocukların fiziksel, zihinsel ve duygusal gelişim süreçlerinin devam ettiği; deneyim, bilgi ve olgunluk açısından sınırlı oldukları bir dönem olarak kabul

edilmektedir. Bu göreceli savunmasızlık, çocukların çeşitli risklere karşı kendilerini koruma, karar alma süreçlerine katılma ve haklarını etkin biçimde savunma kapasitelerini kısıtlamaktadır. Bu nedenle çocuklar, gelişimsel kırılganlıkları nedeniyle özel korunma hakkına sahip bir grup olarak kabul edilmektedir (Lansdown, 2005). Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (1989), çocukların üstün yararının gözetilmesini temel ilke olarak benimserken, bu yaklaşım çocukluğun, destek ve koruma gerektiren ayrıcalıklı bir dönem olduğunu vurgulamaktadır.

Çocuklar tabiatları gereği sağlıklı büyüüp yetişebilmek için yetişkinlerin yardımına ihtiyaç duymaktadır. Bu yardım hem ebeveynleri tarafından hem de içinde yetiştikleri toplum tarafından desteklenmektedir. Ancak tüm çocukların sahip olması gereken hak ve fırsatlardan eşit ölçüde yararlanamayan özellikle eğitim ve sağlık erişimi bulunmayan veya kısıtlı bulunan çocuklar, diğer çocuklara göre dezavantajlı çocuk olarak kabul edilmektedir (Havighurst, 1965; United Nations Children's Fund [UNICEF], 2011).

Dezavantajlı çocuklar; diğer bireylerin yararlandığı her türlü hak ve yaşam olanaklarından yararlanamayan, özellikle eğitim, sağlık, çalışma gibi alanlarda erişim hakları çok sınırlı olan bireylerdir. Çocukluk dönemlerinde yaşlarına uygun olmayan ortamlarda bulunan; bilişsel, sosyal, duygusal ve psikolojik gelişim alanlarında gerilemeye neden olabilecek riskleri içeren bir yaşam içerisinde olan çocuk, dezavantajlı çocuktur (Öcal, 2015).

Çocuk Koruma Kanunu'nun (2005) 3/1(a) maddesine göre, ergin olup olmadığına bakılmaksızın on sekiz yaşını doldurmamış her birey çocuk olarak kabul edilmektedir. Türkiye'de çocuk nüfusu oldukça geniş bir kesimi oluşturmaktadır; Türkiye İstatistik Kurumu'nun [TÜİK] (2020) verilerine göre, ülke nüfusunun %26'sı çocuklardan oluşmaktadır. Çocukların haklarının korunmasına yönelik en kapsamlı uluslararası belgelerden biri olan Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme ise 20 Kasım 1990 tarihinde Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından kabul edilmiş ve aynı yıl Türkiye tarafından imzalanarak iç hukukta bağlayıcı hâle gelmiştir (Dirican, 2018).

2.1.4. Yoksullukla Mücadele Eden Bireyler

Yoksulluk, bireylerin ve toplulukların temel ihtiyaçlarını karşılayamaması durumunu ifade eden çok boyutlu bir kavramdır. Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı'na (United Nations Development Programme [UNDP]) göre yoksulluk, sadece gelir eksikliği değil, aynı zamanda temel sağlık, eğitim ve yaşam standartlarından yoksun olmayı da içeren çok boyutlu bir olgudur (UNDP, 2020).

Dünya Bankası (2022), yoksulluğu "bireylerin veya hanelerin asgari yaşam standardını sürdüremeyecek düzeyde düşük gelire sahip olması" olarak tanımlamaktadır. Gelire dayalı bu yaklaşımın yanı sıra Sen'in (1999) Yapabilirlik Yaklaşımı (Capability Approach), yoksulluğun yalnızca maddi eksiklikle değil, bireylerin fırsatlardan mahrum kalmasıyla da ilgili olduğunu öne sürmektedir.

Yoksulluk, mutlak ve görelî olmak üzere iki temel kategoriye ayrılır. Mutlak yoksulluk, bireylerin gıda, barınma ve sağlık hizmetleri gibi temel ihtiyaçlarını karşılayamaması anlamına gelir ve genellikle belirli bir gelir eşiği ile ölçülür. Görelî yoksulluk ise, bireylerin içinde yaşadığı toplumun genel yaşam standardına kıyasla dezavantajlı konumda olmasını ifade eder (Güloğlu ve Güven Çepni, 2022; Ravallion, 2016; Townsend, 1979).

Son yıllarda yoksulluğun ölçümü, eğitim, sağlık, sosyal katılım gibi çok boyutlu göstergelerle de yapılmaktadır. Örneğin, Çok Boyutlu Yoksulluk Endeksi (Multidimensional Poverty Index), bireylerin yaşam kalitesini etkileyen farklı dezavantajları bir araya getirerek daha kapsamlı bir değerlendirme sunmaktadır (Alkire, 2020; Alkire ve Foster, 2011). Gıdaya erişim, temiz su, sağlık, eğitim, barınma, şiddetten uzak ve sağlıklı bir çevrede yaşama, istihdam ve ekonomik fırsatlar gibi alanlardaki yetersizlikler, çok boyutlu yoksulluk kavramının temel bileşenleri arasında yer almaktadır (Köksal, 2022). Yoksulluk, bireyin yaşam standartlarının düşük olması ile açıklanmaktadır. Buna temiz içme suyu, kanalizasyon gibi kamusal imkanlara sahip olamama, uygun biçimde ve sürede sağlık ve eğitim hizmetlerine erişememe olarak tanımlanmaktadır. Temel eğitim ve sağlık hizmetlerine erişim ve kamusal kaynakların kullanılmasında sıkıntılar çok boyutlu yoksulluğun öğeleri arasında sayılmaktadır (Güloğlu ve Güven Çepni, 2022).

Yoksulluk dezavantajlı gruplar açısından incelendiğinde, ekonomik zorluklarla birlikte temel ihtiyaç ve sosyal imkanlardan uzak kalma durumu olarak tanımlanmaktadır (Özer ve Çolak, 2015). Ekonomik yoksulluk, eğitimde dezavantajlılık ile de doğrudan ilişkilidir. Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü (Organisation for Economic Co-Operation and Development [OECD], 2022) raporuna göre, düşük gelirli ailelerden gelen çocuklar, yüksek gelirli akranlarına kıyasla akademik başarı açısından daha düşük performans göstermekte ve eğitim sisteminde fırsat eşitsizliklerine maruz kalmaktadır.

Yoksulluk ayrıca sağlık eşitsizlikleri ile doğrudan bağlantılıdır. Dünya Sağlık Örgütü'ne (World Health Organization [WHO], 2021) göre, yoksulluk içinde yaşayan bireyler, yetersiz beslenme, bulaşıcı hastalıklar ve ruh sağlığı sorunları gibi çeşitli sağlık risklerine daha fazla

maruz kalmaktadır. Sağlık hizmetlerine erişimde yaşanan engeller, bu bireylerin sosyoekonomik durumlarını daha da kırılgan hale getirmektedir (Marmot, 2015).

2.1.5. Tek Ebeveynli Aileler

Tek ebeveynli aileler, bir ebeveynin en az bir çocukla biyolojik ya da evlat edinme yoluyla kurduğu bağ temelinde oluşan ve ebeveynin çocukların bakım sorumluluğunu tek başına üstlendiği aile yapılarını ifade etmektedir. Bu tür aileler; boşanma, ölüm, terk edilme, evlilik dışı gebelik ya da evlat edinme gibi çeşitli nedenlerle ortaya çıkabilmektedir (Gladding, 2012).

Tek ebeveynli ailelerin karşılaştığı sorunlar çok boyutlu ve karmaşıktır. Bu aileler, özellikle ekonomik yetersizlikler, sınırlı sosyal destek, ebeveynlik yükünün tek bir birey tarafından üstlenilmesi, çocuk bakımının sürdürülmesi, ev içi sorumlulukların yerine getirilmesi ve zaman yönetimi gibi alanlarda çeşitli güçlükler yaşamaktadır. Bu durum, aile bireylerinin genel yaşam kalitesini olumsuz yönde etkilemektedir (Atilla-Demir ve Genç-Çelebi, 2017).

Dünya genelinde yaklaşık 320 milyon çocuk, yani çocuk nüfusunun %14'ünden fazlası, tek ebeveynli hanelerde yaşamaktadır. Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] ülkelerinde ise 0-17 yaş arası çocukların ortalama %17'si yalnızca tek ebeveynli bir ailede büyümektedir. Bu oran, ülkeden ülkeye belirgin farklılıklar göstermekte; örneğin Letonya gibi bazı ülkelerde %28'e kadar çıkarken, Türkiye ve Yunanistan gibi daha geleneksel aile yapılarının baskın olduğu ülkelerde oldukça düşüktür. Tek ebeveynli hanelerin büyük çoğunluğu kadınlar tarafından yönetilmekte; örneğin Birleşik Krallık'ta tek ebeveynli ailelerin %86'sı, Amerika Birleşik Devletleri'nde ise %84'ü kadınlardan oluşmaktadır. OECD genelinde bu oran ortalama %85'tir (GenTime Project, 2024).

TÜİK verilerine göre Türkiye'de her 10 hane halkından birinde tek ebeveyn bulunmaktadır (TÜİK, 2024). Tek ebeveynli ailelerin en çok sosyoekonomik sarsıntılar yaşadığı, maddi olarak asgari yaşam standardının altında olan ailelerde iletişim sorunlarının da ortaya çıktığı gözlemlenmiştir. Bu durum, tek ebeveyn bireylerin maddi olarak zor şartlarda olması nedeniyle daha fazla yıpranmalarına neden olmaktadır (Ö. Genç, 2019).

Nieuwenhuis ve Maldonado'na (2018) göre, tek ebeveynli ailelerin yoksullukla karşı karşıya kalma riski oldukça yüksektir. Bu aile yapısında, çocuk bakım sorumluluğunun çoğunlukla kadınlara ait olması ve ebeveynin hem gelir elde etme hem de bakım sağlama yükümlülüğünü tek başına üstlenmesi, söz konusu ailelerin çoklu dezavantajlı bir konumda yer almasına neden olmaktadır. Bu çerçevede, yoksulluğun yalnızca ekonomik bir sorun olarak

değil; aynı zamanda sosyal, kültürel ve yapısal eşitsizlikleri pekiştiren çok katmanlı bir dezavantaj biçimi olarak ele alınması gerektiği ileri sürülmektedir.

Fotoh (2021) tarafından yürütülen araştırmada, tek ebeveynli ailelerde büyüyen öğrencilerin akademik başarı düzeyleri ile çift ebeveynli ailelerde yetişen öğrencilerin başarıları karşılaştırmalı olarak incelenmektedir. Araştırma sonuçları, tek ebeveynli ailelerdeki öğrencilerin eğitim performanslarında belirli düzeyde düşüş yaşanabileceğini ortaya koymaktadır. Bu durum, ebeveyn desteğinin sınırlı oluşu, ekonomik kaynakların yetersizliği ve ev içi sorumlulukların paylaşımında yaşanan dengesizlik gibi faktörlerle ilişkilendirilmektedir. Çalışma, aile yapısının çocukların eğitimsel gelişiminde kritik bir rol oynadığını vurgulamakta; özellikle tek ebeveynli hanelerde büyüyen çocukların daha fazla eğitimsel risk altında olabileceğine dikkat çekmektedir.

Güngör (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Türkiye'deki tek ebeveynli ailelerin yapısal değişimi boylamsal olarak incelenmekte ve bu ailelerin karşılaştığı sosyal ve psikolojik sorunlar değerlendirilmektedir. Araştırma, Türkiye Aile Yapısı Araştırmaları (TAYA) 2006, 2011 ve 2016 verileri ile TÜİK Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi (ADNKS), evlenme ve boşanma istatistikleri gibi resmi kaynaklara dayanmaktadır. Çalışma, tek ebeveynli ailelerin sosyal yaşamlarında karşılaştıkları zorlukları ve psikolojik durumlarını analiz etmektedir.

Demirel'in (2021) sosyal hizmet bakış açısıyla yürüttüğü çalışmada, tek ebeveynli ailelerin çok boyutlu sorunlarla karşı karşıya olduğu vurgulanmaktadır. Araştırma bulgularına göre, bu aileler özellikle ekonomik zorluklar, psikolojik baskılar, sosyal destek yetersizliği ve çocuk bakımına ilişkin sorumlulukların ağırlığı gibi konularda dezavantajlı durumdadır. Tek ebeveynli ailelerde büyüyen çocukların da akademik başarıda gerileme, ebeveyn yoksunluğu ve sosyal dışlanma gibi risklerle karşılaştığı ortaya konmuştur.

2.1.6. Mültecilik Deneyimi Olan Bireyler

Göç, tarih boyunca insan topluluklarının sosyal, ekonomik ve politik nedenlerle bir yerden başka bir yere hareket etmesi olarak tanımlanmıştır. Bu süreç, bireylerin veya grupların daha iyi yaşam koşulları arayışı, savaş, doğal afetler veya siyasi baskılar gibi çeşitli faktörlerden etkilenecek şekilde şekillenir (De Haas vd., 2019). Günümüzde göç olgusu, uluslararası hukuk ve insan hakları çerçevesinde ele alınmakta olup, özellikle mülteciler, sığınmacılar ve geçici koruma statüsündeki kişiler gibi farklı grupları kapsayan geniş bir kavramsal çerçeveye sahiptir. Bu bağlamda, göçmenlerin hukuki statüleri ve korunma mekanizmaları, uluslararası sözleşmeler ve ulusal düzenlemeler doğrultusunda belirlenmektedir (Nurdoğan ve Öztürk, 2018).

Dezavantajlı bireylere mültecilik deneyimi olan bireyler çerçevesinden bakılmak istendiğinde literatürde bulunan ve birbirleri yerine kullanılan mülteci, göçmen, sığınmacı gibi kavramların tam olarak anlaşılması gerekmektedir.

Göçmen, hiçbir zorlayıcı güç bulunmaksızın, tamamen kendi isteğiyle ve genellikle maddi ve sosyal kaynakların iyileşmesi amacıyla göç eden bireylere ve aile fertlerine denmektedir. Birleşmiş Milletlere göre bir kişinin göçmen olarak kabul edilmesi için göç ettiği ülkede bir yıldan uzun süre ikamet edecek olması gerekmektedir (Perruchoud ve Redpath, 2013).

Mülteci ise vatandaşlık bağı ile bağlı olduğu ülkede; ırk, dil, din, belli bir sosyal gruba mensup olması, siyasi görüşü vb. sebebiyle zulme uğrayarak ülkesini terk eden kişilere denmektedir. Ayrıca kendi ülkesinde içsel ve dışsal çatışmalar, insan hakları ihlalleri ve kamu düzenini bozacak fiilîyeler sebebiyle güvenlik endişesi yaşayarak göç eden veya göçe zorlanan kişiler de mülteci olarak tanımlanmaktadır. Bireyler mültecilik başvurusu yaptıkları sırada ‘sığınmacı’ statüsündedirler (Perruchoud ve Redpath, 2013).

Çatışma ve yaygın şiddet ortamları ile insan hakları ihlallerini yapıldığı durumlarda bireylerin aniden ve kitlesel olarak göç etmesi ile bireysel göç statülerinin belirlenememesi durumunda kalmasına da ‘geçici koruma statüsü’ denmektedir. Göç eden bireylere genellikle acil insani yardım ve uluslararası koruma gerektiği durumlarda geçici koruma statüsü verilmektedir (Nurdoğan ve Öztürk, 2018; Perruchoud ve Redpath, 2013).

Suriye iç savaşının 2011 yılında başlamasıyla birlikte, dünya genelinde büyük ölçekli bir zorunlu göç hareketliliği yaşanmıştır (Valenta vd., 2020). Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (United Nations High Commissioner for Refugees [UNHCR], 2024) verilerine göre, 2024 itibarıyla yaklaşık 4,8 milyon Suriyeli yurt dışına göç etmiş, 7,2 milyon kişi ise ülke içinde yerinden edilmiştir (UNHCR, 2024a). Suriye dışına göç edenlerin önemli bir bölümü Türkiye, Lübnan, Ürdün, Irak ve Mısır’a sığınmıştır. Benzer biçimde, 2022’de başlayan Ukrayna-Rusya savaşı sonrasında da ciddi bir göç dalgası meydana gelmiştir. UNHCR’nin verilerine göre, 2024 yılı itibarıyla yaklaşık 6,8 milyon Ukraynalı yurt dışına göç etmiş, 3,6 milyon kişi ise ülke içinde yerinden edilmiştir (UNHCR, 2024b).

Suriye’de 2011 yılında başlayan iç savaş ve bölgesel çatışmalar sebebiyle başlayan göç hareketleri sonucunda milyonlarca insan ise Türkiye sınırlarına ulaşmıştır. İlk yıllarda sığınmacı olarak kabul edilen bireyler 30 Mart 2012 tarihinde, “Türkiye’ye Toplu Sığınma Amacıyla Gelen Suriye Arap Cumhuriyeti Vatandaşlarının ve Suriye Arap Cumhuriyetinde

İkamet Eden Vatansız Kişilerin Kabulüne ve Barındırılmasına İlişkin Yönerge” ile geçici koruma statüsüne alınmışlardır (Bostan, 2018).

Türkiye’nin 1951 ve 1967 yılında imzalamış olduğu ‘Mültecilerin Hukuki Durumuna Dair Sözleşme’ ve ‘Mültecilerin Durumuna Dair Ek Protokol’ünün coğrafi sınırlamalar şerhiyle imzalanması sebebiyle yalnızca Avrupa ülkelerinden gelen bireyler mültecilik statüsünde bulunmaktadır. Türkiye’de yaşayan Suriyeliler çoğunlukla geçici koruma statüsü ile ikamet etmektedir. Ancak göç ile edindikleri deneyimi daha iyi ifade etmesi ve uluslararası literatürle uyumu sebebiyle genellikle mültecilik kavramı kullanılmaktadır (Bostan, 2018; Karşı-Çalamak, 2022)

Türkiye, 2024 yılı itibarıyla yaklaşık 3,2 milyon kayıtlı Suriyeli mülteciye ev sahipliği yapmaktadır (UNHCR, 2024). Bu mültecilerin önemli bir kısmını çocuklar oluşturmaktadır; 2021 yılı itibarıyla Türkiye’de 1,7 milyon Suriyeli mülteci çocuk bulunmaktadır. Suriyeli mülteci çocukların yaklaşık 400.000’i okula devam etmemektedir. Suriyeli mülteciler, dil engelleri, eğitim ve sağlık hizmetlerine erişimde zorluklar, ekonomik fırsatların sınırlılığı ve toplumsal uyum sorunları gibi çeşitli dezavantajlarla karşılaşmaktadırlar. Özellikle dil engeli, mültecilerin eğitim ve istihdam olanaklarından yeterince faydalanmalarını engelleyerek toplumsal entegrasyonlarını zorlaştırmaktadır. Ayrıca, sağlık hizmetlerine erişimde yaşanan güçlükler, mültecilerin genel sağlık durumunu ve yaşam kalitesini olumsuz etkilemektedir (Erdoğan ve Ünver, 2015; UNICEF, 2021).

Bu araştırma özelinde de ifade kolaylığı ve literatüre uygun olması amacıyla mültecilik kavramı ülke veya coğrafya belirtmeksizin savaş ve insan hakları ihlalleri sebebiyle zorla yerinden edilen bireyler anlamında kullanılmaktadır.

Dünya genelinde mülteciler; ekonomik zorluklar, eğitim ve sağlık hizmetlerine erişimde sıkıntılar, beslenme ve barınma yetersizlikleri ve sosyal hayata uyum ve istihdam problemleriyle karşı karşıya kalmaktadır (O’Donnel vd., 2020; Sarvan ve Efe, 2019; Ward ve Geeraert, 2016).

2.1.7. Özel Gereksinimli Bireyler

Özel gereksinimli bireyler, fiziksel, zihinsel, duyuşsal veya gelişimsel farklılıkları nedeniyle günlük yaşamlarında çeşitli kısıtlamalar yaşayan ve bu nedenle özel eğitim, rehabilitasyon veya destek hizmetlerine ihtiyaç duyan bireylerdir (Eripek, 2005; Kargın 2004). Dünya Sağlık Örgütü’ne göre özel gereksinimli bireyler günlük yaşamın gereklilikleri olan birleşik aktiviteleri yerine getirmekte zorlanmaktadırlar (WHO, 1980).

Özel gereksinimli bireyler, eğitim, sosyal ve ekonomik yaşama tam ve etkin katılımlarını kısıtlayan çok boyutlu dezavantajlarla karşı karşıya kalmaktadır. Bu dezavantajlar, bireyin sahip olduğu engel türüne ilişkin sınırlılıkların yanı sıra, fiziksel çevrenin erişilebilir olmaması, toplumsal önyargılar ve yetersiz destek hizmetleri gibi yapısal ve sistemsel dışsal engellerden kaynaklanmaktadır. Eğitim ortamlarında özel gereksinimli bireyler; özel eğitim ihtiyaçlarının tam olarak anlaşılamaması, kapsayıcı eğitim uygulamalarının yeterli düzeyde hayata geçirilememesi, öğretmenlerin özel eğitim alanına ilişkin bilgi ve beceri eksiklikleri ile kaynak yetersizlikleri nedeniyle eğitim hizmetlerine eşit ve etkili biçimde erişimde güçlük yaşamaktadır. (Sharma ve Das, 2015).

Özel gereksinimli bireylerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasında yaşadıkları zorlukların aşılması, kapsayıcı eğitim ilkelerine göre planlanmış eğitim uygulamalarının ve sosyal desteklerin sağlanmasını gerektirmektedir. Bu bağlamda, bireysel farklılıklara duyarlı, esnek ve uyarlanabilir öğretim programlarına erişim, eğitime etkin katılımın sağlanmasında temel bir unsur olarak öne çıkmaktadır (Florian ve Black-Hawkins, 2011). Alquraini ve Gut (2012), özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim ortamlarından yararlanabilmesi için gerekli olan temel faktörleri; müfredat uyarlamaları, etkili öğretim stratejileri, destekleyici teknoloji, uzmanlar arası iş birliği, yönetici desteği, mesleki gelişim ve hizmet öncesi eğitim, akran desteği ve aile katılımı olarak ifade etmektedir. Ayrıca, fiziksel uyarlamalar da öğrencilerin eğitim ortamlarına erişimini kolaylaştırarak, kapsayıcı eğitimin etkinliğini artıran önemli bir bileşen olarak kabul edilmektedir (Kargın vd., 2010).

Özel gereksinimli bireyler, eğitimde fırsat eşitsizliği, istihdamda ayrımcılık, sosyal izolasyon ve erişilebilirlik sorunları gibi çeşitli dezavantajlarla karşılaşmaktadırlar (Şişman, 2014). Eğitim alanında, bu bireylerin ihtiyaçlarına uygun materyal ve yöntemlerin eksikliği, öğrenme süreçlerini olumsuz etkileyebilir. İş hayatında ise, özel gereksinimli bireylerin istihdam edilme oranlarının düşük olması, ekonomik bağımsızlıklarını ve toplumsal entegrasyonlarını sınırlandırmaktadır (WHO, 2011).

Özel gereksinimli bireyler, sağlık, eğitim, istihdam ve sosyal yaşama katılım gibi temel haklara erişimde birçok engelle karşı karşıya kalmaktadır (Newton vd., 2007; Ordway vd., 2021; Topaloğlu-Ören vd., 2021; Y. Genç, 2015; WHO, 2011). Özel eğitim hizmetlerine erişimde kapsayıcı eğitimin uygulamada yetersiz kalması, gelişmekte olan ülkelerde yaygın biçimde karşılaşılan toplumsal önyargılar ve sosyoekonomik eşitsizlikler başlıca engeller arasında yer almaktadır (Kayahan-Yüksel, 2018; Mulina-Cabatay, 2022; Omeda-Andrew, 2015; Yenen ve Gültekin, 2024). Sosyal yaşama ve istihdam süreçlerine ilişkin zorluklar ise

çoğunlukla geçiş sürecinde destek mekanizmalarının yetersizliğinden kaynaklanmaktadır (Uçar-Rasmussen ve Yıkımlı, 2020). Bunun yanında, psikososyal sorunların bireylerin toplumsal katılımını sınırladığı (Keser ve Öncel, 2020), okul ve rehabilitasyon süreçlerinde destek eksikliklerinin yaşıandığı (Yazar, 2021), dışlanma, ulaşım engelleri ve akran zorbalığı gibi yapısal sorunların yaygın olduğu da görölmektedir (akır vd., 2021). Ayrıca meslek hayatına geçişte işveren desteği eksikliği, bireylerin istihdam olanaklarını kısıtlayan önemli bir unsur olarak öne çıkmaktadır (Öztürk, 2023). Tüm bu bulgular, özel gereksinimli bireylerin temel haklara erişiminde çok boyutlu dezavantajlar yaşıadığını göstermektedir.

2.1.8. Çoklu Dezavantajlılık Kavramı

Çoklu dezavantajlılık bireyin aynı anda birbiriyle ilinti birden fazla dezavantajlı durumu deneyimlemesi olarak ifade edilmektedir (Bramley vd., 2015). Bu tür dezavantaj, farklı alanlarda birikimli ve birbirini tetikleyen olumsuzlukların eşzamanlı olarak yaşanmasıyla karakterize edilmektedir (Tanton vd., 2021).

Dezavantajların birbirleriyle ilişkili ve iç içe geçmiş bir yapıya sahip olması, olumsuzlukların kümülatif etkilerini artırarak birey üzerindeki sosyal ve ekonomik baskıyı derinleştirmektedir. Şiddetli biçimde yaşanan tekil bir dezavantaj zamanla çoklu dezavantajlara yol açmakta; bu çoklu dezavantajlar ise mevcut baskın dezavantajın etkisini daha da ağırlaştırmaktadır. Bu bağlamda, dezavantajlılık ile çoklu dezavantajlılık arasında karşılıklı etkileşime dayalı, kendini yeniden üreten bir nedensellik döngüsünden söz edilmektedir (Bullock ve Parker, 2014).

Dezavantajlı olma durumunu yaşamının bir alanında yoğun biçimde deneyimleyen bireyler, çoğunlukla diğer yaşam alanlarında da benzer biçimde dezavantajlarla karşı karşıya kalmaktadır. Nitekim bir dezavantaj bireyi şiddetli biçimde etkiliyorsa, bunun zamanla çoklu dezavantajlara dönüşmesi kaçınılmaz olarak değerlendirilmektedir (Lemkes, 2022). Ancak bireyin maruz kaldığı dezavantajların birbirinden tamamen ayrı ve bağımsız şekilde ele alınması mümkün değildir. Bu noktada kesişimsel dezavantajlılık kavramı devreye girmektedir. Kesişimsel dezavantajlılık, bireyin aynı anda birden fazla toplumsal kimliğe, örneğin toplumsal cinsiyet, sınıf, etnik köken, özel gereksinimlilik durumu gibi, sahip olması nedeniyle, bu kimliklerin her birinin yol açtığı eşitsizliklerin birleşerek çok katmanlı ve derinleşmiş bir dezavantaj deneyimi oluşturmasını ifade eder. Kesişimsel dezavantajlılık kavramı, Crenshaw (1989) tarafından ortaya atılmış olup özellikle hukuk, eğitim ve sosyal bilimler alanlarında yapısal eşitsizliklerin analizinde önemli bir kuramsal çerçeve sunmaktadır (akt. Loets, 2024).

Crenshaw (1989), bireyin maruz kaldığı kesişimsel dezavantajların etkisinin, bu dezavantajların her birinin tekil sonuçlarının toplamından daha ağır olduğunu savunmaktadır. Bu görüşe göre, bireyin birden fazla toplumsal eşitsizlik biçimine aynı anda maruz kalması, bu eşitsizliklerin birbirine eklenmesiyle oluşan basit bir toplamdan ziyade, daha karmaşık ve derin bir dezavantaj deneyimi yaratmaktadır. Örneğin hem yoksullukla mücadele eden hem de özel gereksinimli bir bireyin yaşadığı dezavantaj, yalnızca “yoksul olma” ve “özel gereksinimli olma” durumlarının yan yana gelmesinden ibaret değildir. Bu birey, söz konusu iki durumun etkileşimiyle ortaya çıkan, daha yoğun ve çok boyutlu bir eşitsizlikle karşı karşıyadır.

Şekil 1

Çoklu Dezavantajlılık



Sonuç olarak çoklu dezavantajlılık kavramı, bireylerin maruz kaldığı dezavantajların sayısından çok bu dezavantajların birbirleriyle kesişim alanlarıyla ve girdikleri etkileşimle ilgili olmaktadır (Bullock ve Parker, 2014). Crenshaw'un (1989) belirttiği gibi, çoklu dezavantajların kesişimselliği bireylerin karşılaştığı engelleri daha da karmaşıklaştırmakta ve derinleştirmektedir. Lemkes'in (2022) çalışması da şiddetli ve çoklu dezavantajların tarihsel gelişimini ve bu kavramın politika ve uygulamalardaki yansımalarını ele alarak, bu tür dezavantajların bireylerin yaşamları üzerindeki kümülatif etkilerini vurgulamaktadır. Bu nedenle, bireylerin deneyimlediği dezavantajları değerlendirirken, yalnızca tekil faktörleri değil, bu faktörlerin birleşiminden doğan karmaşık etkileşimleri de göz önünde bulundurmak esastır.

2.2. Dünya’da ve Türkiye’de Özel Eğitim Hizmetlerine Erişim

Bu bölümde, dünya genelinde ve Türkiye’de özel eğitim hizmetlerine erişim ile bu hizmetlere erişimde karşılaşılan zorluklar ele alınmakta ve konuya dair gerçekleştirilen akademik çalışmalar incelenmektedir

2.2.1. Dünya’da Özel Eğitim Hizmetlerine Erişim

Özel eğitim, bireylerin gelişimsel, zihinsel, duygusal ve fiziksel farklılıklarına duyarlı biçimde yapılandırılmakta ve bireyselleştirilmiş öğretim süreci aracılığıyla onların potansiyellerini en üst düzeye çıkarmayı amaçlamaktadır (Friend ve Bursuck, 2021). Tüm çocukların ayırım gözetmeksizin eğitim hakkına sahip olduğu ilkesi, uluslararası insan hakları belgelerinde güvence altına alınmakta; bu çerçevede özel gereksinimli bireylerin de eşit koşullarda eğitime erişiminin sağlanması gerekliliği vurgulanmaktadır. Bununla birlikte Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi’nin 24. maddesi, tüm engelli bireylerin ayrımcılık yapılmaksızın; kapsayıcı, nitelikli ve ücretsiz eğitime erişim hakkına sahip olduğunu açık biçimde ortaya koymaktadır (UN, 2006).

Özel eğitim, özel gereksinimli bireylerin potansiyellerini en üst düzeye çıkarabilmesi için onlara bireyselleştirilmiş ve kapsayıcı eğitim fırsatları sunulmasını zorunlu kılmaktadır. Eğitime erişim, özel gereksinimli bireyler için temel bir insan hakkı olarak kabul edilmekte olup, bu hakkın her düzeyde sağlanması, toplumların gelişmişlik düzeyini yansıtan kritik bir göstergedir. Ancak, gelişmiş ülkeler ile gelişmekte olan ülkeler arasındaki eğitim politikaları ve uygulama farklılıkları, özel eğitime erişimde küresel ölçekte büyük eşitsizliklere yol açmaktadır. Bu farklılıklar arasında özellikle “*inclusion*” kavramının ülkeden ülkeye farklı biçimlerde tanımlanması ve özel gereksinimlerin yasal olarak tanımlanma biçimlerinin çeşitlilik göstermesi, erişim politikalarının kapsamı ve uygulama şekli sayılabilmektedir. Bazı ülkeler yalnızca ağır yetersizlikleri olan bireyleri destek sistemine dâhil ederken, bazıları daha kapsayıcı tanımlar ve destek modelleri benimsemektedir (D’alessio ve Watkins, 2009; Smith ve Tyler, 2019).

2.2.2. Küresel Ölçekte Politika ve Yasal Düzenlemeler

Dünya genelinde özel eğitim politikaları, ülkelerin sosyoekonomik durumları, eğitim sistemleri ve insan hakları anlayışları doğrultusunda farklılık göstermektedir. Ancak uluslararası kuruluşlar tarafından geliştirilen politika belgeleri, özel gereksinimli bireylerin eğitim hakkının küresel düzeyde tanınmasında kritik bir rol oynamaktadır (UNESCO, 1994).

UNESCO’nun 1994 tarihli Salamanca Bildirgesi, kapsayıcı eğitimi tüm öğrenciler için temel bir hak olarak tanımlamakta ve özel gereksinimli bireylerin genel eğitim sistemleri içinde

yer almasının önemini vurgulamaktadır. Bu belge, hükümetlere kapsayıcı eğitimi ulusal politika ve uygulamalarına entegre etmeleri çağrısında bulunmaktadır (UNESCO, 1994). Ayrıca ‘Birleşmiş Milletler 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları’, herkes için kapsayıcı ve adil nitelikli eğitimi sağlama ilkesini benimsemektedir (UN, 2015).

WHO ve UNICEF gibi uluslararası kuruluşlar, özellikle düşük ve orta gelirli ülkelerde özel eğitim politikalarının geliştirilmesine katkı sağlamakta; erken müdahale, tanılama sistemleri ve topluma dayalı hizmet modellerinin önemini vurgulamaktadır (Krahn, 2011). Bu bağlamda, erken çocukluk müdahale programları özel gereksinimli çocukların gelişiminde kritik bir rol üstlenmektedir. Gelişimsel risk taşıyan çocuklara yönelik erken dönemde sunulan destekler, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişim üzerinde kalıcı etkiler yaratabilmektedir (Guralnick, 2017).

Erken çocukluk özel eğitimi, doğumdan itibaren ilkokula kadar olan dönemde gelişimsel geriliği, engeli veya özel gereksinimi olan çocuklara yönelik sistemli eğitim, destek ve müdahale hizmetlerini kapsamaktadır. Bu hizmetler çocuğun bilişsel, sosyal, iletişimsel, motor ve öz bakım becerilerini desteklemeyi, aynı zamanda aileyi bu süreçte etkin biçimde katmayı amaçlamaktadır (Bruder, 2010). Erken dönemde sunulan özel eğitim hizmetleri, çocukların ileriki yaşantılarında daha bağımsız olmalarına ve akademik ve sosyal alanlarda daha başarılı olmalarına katkı sağlamaktadır (Guralnick, 2011).

Erken çocukluk özel eğitim hizmetlerinde, gelişimsel tarama ve değerlendirme testleri, BEP’lerin oluşturulması, oyun temelli öğrenme uygulamaları, aile eğitimi ve disiplinler arası destek hizmetler önemli noktalar olarak görülmektedir. Araştırmalar, bu tür müdahalelerin hem çocuk hem de aile düzeyinde uzun vadeli pozitif etkiler yarattığını göstermektedir (Birkan, 2002; Hebbeler ve Spiker, 2007; Sazak-Pınar, 2006; Tomris ve Çelik, 2022). Özel gereksinimli çocuklarda erken tanılama, gelişimsel gecikmelerin veya risklerin mümkün olan en erken dönemde belirlenmesi açısından kritik öneme sahiptir. Tanılama süreci, çocuğun bireysel ihtiyaçlarının doğru anlaşılması ve uygun müdahale planlarının oluşturulması için temel oluşturmaktadır (Sices, 2007). Erken tanılama programları hem sağlık hem eğitim alanlarını kapsayan çok disiplinli yaklaşımlar içermekte ve çocukların gelişimsel profillerine göre kapsamlı değerlendirmeler yapılmaktadır (Glascoe, 2005).

Bu kapsamda, erken çocukluk özel eğitiminde tanılama ve değerlendirme süreçleri, gelişimsel tarama çalışmalarıyla başlamaktadır. Özellikle ABD’de 99-57 sayılı yasa ile her eyaletin kendi tarama sistemini oluşturması zorunlu kılınmış olup, tarama sonuçları doğrultusunda uzmanlar tarafından çocukların detaylı değerlendirilmesi yapılmaktadır

(McConnell, 2000). Erken tanılama ve müdahaleye yönelik politikaların yasa ve yönetmeliklerle tanınmasına rağmen uygulamaya geçirilmede, ülkelerin ekonomik kaynaklarına, öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeyine ve eğitim sistemlerindeki yönetim kalitesine bağlı olarak farklılık göstermektedir. Gelişmiş ülkelerde özel eğitim genellikle güçlü yasal çerçevelerle desteklenirken, gelişmekte olan ülkelerde bu düzenlemeler eksik kalmakta ya da uygulama aşamasında ciddi güçlüklerle karşılaşmaktadır. Bu durum, küresel ölçekte özel eğitime erişimde yapısal eşitsizliklerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Eleweke ve Rodda, 2002). Dünyada özel eğitim hizmetlerine erişim, ülkeler arasındaki kalkınma düzeyi, eğitim politikalarının kapsamı, sosyoekonomik durumlar ve toplumsal algılar gibi çok sayıda faktörden etkilenmektedir. Bu nedenle, özel gereksinimli bireyler için eğitim hizmetlerinin varlığı kadar, bu hizmetlere erişimin niteliği ve eşitliği de büyük önem taşımaktadır (Muthukrishna ve Engelbrecht, 2018).

UNICEF'in verilerine göre, birçok düşük ve orta gelirli ülkede, özel gereksinimli bireylerin eğitime erişim oranı genel nüfusa kıyasla oldukça düşüktür. Özel gereksinimli çocukların yalnızca üçte biri ilkokula gidebilmektedir; ortaöğretime devam edenlerin oranı ise daha da düşmektedir. Bu durum, eğitim hakkı açısından ciddi bir eşitsizliği gözler önüne sermektedir. (UNICEF, 2021; Peters, 2003)

Toplumsal damgalama, ayrımcılık ve düşük farkındalık düzeyi de özel gereksinimli bireylerin eğitime katılımını sınırlandıran başlıca engeller arasındadır. Bazı toplumlarda engellilik hâlâ bir "ayıp" ya da "hastalık" olarak algılanmakta ve bu algı, çocukların aileleri tarafından bile eğitimden uzak tutulmasına yol açabilmektedir (Grech, 2011). Coğrafi konum, kırsal bölgelerde yaşayan bireyler için özel eğitim hizmetlerine ulaşımı daha da zorlaştırmaktadır. Ulaşım sorunları, altyapı eksiklikleri ve özel eğitim öğretmeni yetersizliği, bu bölgelerde yaşayan bireyleri sistemin dışında bırakabilmektedir (Peters, 2003). Ayrıca, kız çocukları, etnik azınlıklar ve mülteci statüsündeki çocuklar gibi çoklu dezavantajlı gruplar özel eğitim hizmetlerine erişimde daha fazla engelle karşılaşmaktadır (Singal, 2008).

Özel eğitim hizmetlerine erişim, dünya genelinde farklı sosyoekonomik, kültürel ve politik koşullara bağlı olarak çeşitlilik göstermektedir. Literatürde, bu hizmetlerin sağlanmasında ülkeler arasında önemli farklar olduğu ve kapsayıcı eğitime geçiş süreçlerinin eşit biçimde gerçekleşmediği vurgulanmaktadır (Anastasiou ve Keller, 2014).

Dünya genelinde özel eğitim hizmetlerine erişim üzerine yapılan çalışmalar, ülkeler arası yapısal ve uygulama düzeyindeki farklılıkları ortaya koymaktadır. Alanyazında; sosyoekonomik göstergelerin özel eğitime erişim üzerindeki belirleyici rolü (Anastasiou ve

Keller, 2014), kapsayıcı eğitim politikalarının yaygınlaşmasına rağmen uygulamada devam eden eşitsizlikler (Mulina-Cabatay, 2022), gelişmekte olan ülkelerde toplumsal önyargılar ve altyapı eksikliklerinin eğitime katılımı sınırlaması (Omede Andrew, 2015), öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin hizmetin niteliği üzerindeki etkisi (Florian ve Rouse, 2009) ve güçlü yasal çerçevelere rağmen uygulamada karşılaşılan yapısal boşluklar (Singal, 2008) ön plana çıkmaktadır.

Anastasiou ve Keller (2014), 143 ülkenin verilerini inceleyerek, kişi başına düşen gelir ve yetişkin okuryazarlık oranı gibi sosyoekonomik değişkenlerin, özel eğitim hizmetlerinden yararlanan bireylerin oranları üzerinde belirleyici olduğunu ortaya koymuştur. Gelişmiş ülkelerde özel eğitim hizmetlerine erişim daha sistematik ve yaygınken, düşük ve orta gelirli ülkelerde bu hizmetler çoğunlukla sınırlı kalmaktadır.

Mulina-Cabatay (2022) yürüttüğü güncel bir literatür taramasında, dünya genelinde kapsayıcı eğitim politikalarının yaygınlaştığını, ancak uygulamada eşitsizliklerin devam ettiğini göstermektedir. Özellikle yasal çerçevenin güçlü olduğu ülkelerde dahi uygulamada sınıf içi destek hizmetlerinin eksikliği, öğrenci merkezli yaklaşımların tam olarak benimsenememesi gibi sorunlar öne çıkmaktadır.

Omede-Andrew (2015), Hindistan, Brezilya, Kenya ve Nijerya gibi ülkelerde özel eğitim politikalarının dönüşümünü incelemiş ve bu ülkelerde özel gereksinimli bireylerin eğitime dahil edilme süreçlerinin, toplumsal önyargılar ve altyapı eksiklikleri nedeniyle sınırlı kaldığını belirtmiştir. Çalışma, kapsayıcı eğitime geçişin yalnızca politika düzeyinde değil, okul kültürü ve öğretmen tutumları gibi mikro düzeyde de desteklenmesi gerektiğini savunmaktadır.

Florian ve Rouse (2009), kapsayıcı eğitim ortamlarında çalışan öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin, özel gereksinimli bireylerin eğitime erişimi açısından kritik önemde olduğunu vurgulamıştır. Çalışmada, öğretmenlerin çoğunlukla özel eğitim pedagojisine dair yeterli donanımına sahip olmadığı belirtilmiştir.

Singal (2008), gelişmekte olan ülkelerdeki özel eğitim politikalarını değerlendirdiği derlemesinde, birçok ülkenin özel eğitim konusundaki uluslararası sözleşmelere taraf olmasına rağmen, uygulamada ciddi yapısal eksiklikler bulunduğunu vurgulamıştır. Bu durum, yasa ile uygulama arasında ciddi bir uyumsuzluk olduğunu göstermektedir.

2.2.3. Türkiye’de Özel Eğitim Hizmetlerine Erişim

Türkiye’de özel eğitim hizmetleri, özel gereksinimi olan bireylerin eğitim, rehabilitasyon ve gelişim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla; bireyin özelliklerine uygun olarak planlanan, düzenlenen ve yürütülen eğitim, destek eğitim ve rehabilitasyon hizmetleri olarak

tanımlanmaktadır. Bu hizmetler, bireyin toplumsal yaşama etkin katılımını sağlamak, yeteneklerini geliştirmek ve yaşam kalitesini artırmak amacıyla erken tanı ve değerlendirmeden başlayarak, bireyselleştirilmiş eğitim programları ve çok disiplinli yaklaşımlarla sunulmaktadır. Özel eğitim hizmetleri, okul öncesinden başlayarak zorunlu eğitim süresi boyunca ve gerektiğinde sonraki eğitim kademelerinde devam eden, aile katılımını da içeren kapsamlı bir süreçtir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2006).

Özel eğitim, özel gereksinimli bireylerin akranlarıyla eşit şartlarda eğitime erişimlerini ve eğitimden etkin bir biçimde yararlanmalarını sağlamak amacıyla sunulan kapsamlı hizmetler ve destekler bütünüdür. Bu hizmetler bireyselleştirilmiş olup, çoğunlukla özel olarak tasarlanmış öğretim yöntemlerini, uyarlamaları, değişiklikleri ve çeşitli ilgili destek hizmetlerini içermektedir (Thurnbull vd., 2017). Özel eğitimin farklı açılardan farklı tanımları yapılmaktadır. Kazmi ve Ali (2021) özel gereksinimli bireylerin mevcut ve gelecek yaşamlarında mümkün olan en yüksek seviyede kişisel bağımsızlık ve başarıya ulaşabilmeleri amacıyla, onların bireysel ihtiyaçlarına göre tasarlanan, düzenli bir biçimde yürütülen ve takip edilen eğitim süreçleri olarak tanımlamaktadır. Eripek (2005) ise özel eğitimi özel gereksinimi olan bireylerin eğitimsel ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla, alanında uzmanlaşmış personel tarafından geliştirilen ve uygulanan özel yöntem ve tekniklerin bir bütünü olarak tanımlamaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ([ÖEHY], 2018), özel eğitimi, bireysel ve gelişimsel özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla geliştirilen programların, özel olarak yetiştirilmiş personel tarafından uygun ortamlarda sunulan eğitim süreci olarak tanımlamaktadır.

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın 42. maddesi, eğitim hakkını herkes için eşit şekilde sağlamayı amaçlarken, özel eğitim gereksinimi duyan bireylerin de bu haktan yararlanabilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982). Ayrıca, 5378 sayılı Engelliler Hakkında Kanun (Engelliler Hakkında Kanun, 2005), özel gereksinimli bireylerin eğitime erişimini engelleyen fiziksel, sosyal ve hukuksal engellerin ortadan kaldırılması gerektiğini belirtmektedir. Bu düzenlemeler, Türkiye'de özel eğitim hizmetlerinin, erişilebilir, kapsayıcı ve bireysel gereksinimlere duyarlı bir şekilde sunulmasını hedeflemektedir (Seyhan ve Duman, 2015).

Türkiye'de özel eğitim hizmetleri, 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ([KHK], 1997) ve 2018 yılında yayımlanan ÖEHY (ÖEHY, 2018) ile düzenlenmektedir. Değerlendirme

süreci, bireyin ihtiyaçlarının doğru belirlenebilmesi için öncelikle tıbbi tanılama ile başlamaktadır. Tıbbi tanılamada, çocuğun yetersizliği olup olmadığı, yetersizliğe neden olan zedelenmenin yeri, derecesi ve zedelenmeye yol açan etmenler belirlenmektedir. Ardından eğitsel tanılama aşamasında, bireyin gelişimsel ve disiplinler arası tüm özellikleri göz önünde bulundurularak, özel eğitime gereksinim duyup duymadığı saptanmaktadır (Baykoç-Dönmez, 2011). Türkiye’de bu eğitsel değerlendirme süreci Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı RAM’lar tarafından yürütülmektedir (Diken, 2011; Milli Eğitim Bakanlığı, 2020). RAM’lar, bireylerin tanılanması, değerlendirilmesi ve BEP’lerin hazırlanması süreçlerinde kritik bir görev üstlenmektedir. BEP, özel gereksinimli bireylerin bireysel ihtiyaçlarına göre planlanan, hedef ve destek hizmetlerini içeren zorunlu bir eğitim planı olup, yasal olarak hazırlanması yönetmelikte belirtilmiştir (ÖEHY, 2018). ÖEHY (2018), özel eğitim hizmetlerinin erken başlaması ve bireylerin mevcut çevrelerinden mümkün olduğunca ayrılmadan, toplumla etkileşim içinde eğitimlerini sürdürmelerini önceliklendirmektedir. Ayrıca, eğitim süreçlerinin etkinliği için ilgili kurum ve kuruluşlar arasında iş birliği yapılması zorunludur. RAM’ların yürüttüğü tanılama ve değerlendirme süreçleri doğrultusunda, özel gereksinimli bireylere uygun eğitim hizmetlerinin planlanması ve izlenmesi sistematik bir şekilde gerçekleştirilmektedir (Gürsel, 2010).

Türkiye’de özel gereksinimli bireylerin yasa ve yönetmeliklerce korunan özel eğitim hizmetlerinden ne derecede yararlandığını anlayabilmek için özel gereksinimli bireylerin istatistiki bilgilerini inceleme ihtiyacı doğmaktadır. Buna rağmen özel gereksinimli bireylerin sayısına dair güncel bir veri bulunmadığı dikkat çekmektedir. En güncel veri Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, Engelli ve Yaşlı İstatistik Bülteni (Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı [ASHB], 2023) içerisinde yer alan Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK, 2011) verilerine dayanmaktadır. Buna göre en az bir engeli bulunan nüfusun oranı %6,9’dur. Türkiye Engelliler Konfederasyonu ([TEK], 2020) ise güncel olarak nüfusun en az %10’unun özel gereksinimli bireylerden oluştuğunu ifade etmektedir.

Örgün eğitime devam eden özel gereksinimli bireylerin güncel verilerine Milli Eğitim Bakanlığı 2023/2024 eğitim ve öğretim yılı örgün eğitim istatistikleri raporunda rastlanmaktadır. Bu rapora göre Türkiye’de özel eğitim kurumları toplamda 1.899 okul ile 559.725 öğrenciye hizmet vermektedir. Bu öğrencilerin 352.773’ü erkek, 206.952’si ise kız öğrencidir. Özel eğitim okulöncesi kademesinde ise 363 kurumda toplam 10.668 öğrenci bulunmaktadır; bu öğrencilerin 7.315’i erkek, 3.353’ü kızdır. Okulöncesinde, bünyesinde anasınıfı bulunan özel eğitim okulları 130 adet olup, bu okullarda 1.251 öğrenci eğitim

görmektedir. Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları kapsamında okul öncesinde 1.305 öğrenci, özel eğitim anaokullarında ise toplamda 8.112 öğrenci bulunmaktadır. İlkokul düzeyinde işitme engelliler için 32, görme engelliler için 18, bedensel engelliler için 2 ve hafif düzeyde zihinsel engelliler için 31 kurum mevcuttur. İlkokulda toplam öğrenci sayısı kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları dahil 216.245'e ulaşmakta, erkek öğrenciler 137.453, kız öğrenciler ise 78.792'dir. Ortaokul düzeyinde işitme engelliler için 32, görme engelliler için 18, bedensel engelliler için 2 ve hafif düzeyde zihinsel engelliler için 35 okul bulunmaktadır. Bu kademede toplam 179.503 öğrenci eğitim almakta olup, erkek öğrenci sayısı 112.377, kız öğrenci sayısı ise 67.126'dır. Ortaöğretimde ise özel eğitim meslek liseleri ve uygulama okulları toplamda yüzlerce kurum ile binlerce öğrenciyi kapsamakta, özellikle zihinsel engelliler için 188 okul ve 13.489 öğrenci bulunmaktadır. Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları ortaöğretimde de devam etmekte ve 81.367 öğrenci bu sistemde yer almaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2024).

Tablo 1*Özel Eğitim Kurumlarında Okul ve Öğrenci Sayısı*

Okul Türü	Okul/Kurum	Öğrenci Sayısı		
		Toplam	Erkek	Kız
Özel Eğitim Örgün Eğitim Toplamı	1899	559.725	352.773	206.952
Özel Eğitim Okulöncesi Toplamı	363	10.668	7315	3.353
• Bünyesinde Anasınıfı Olan Özel Eğitim Okulu	130	1.251	851	400
• Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları (Okul öncesi)	-	1305	828	477
• Özel Eğitim anaokulları	340	8.074	5.606	2.468
• Özel Özel Eğitim Anaokulu	23	38	30	8
Özel Eğitim İlkokulu Toplam	504	216.245	137.453	78.792
• İlkokul (İşitme Engelliler)	32	726	439	287
• İlkokul (Görme Engelliler)	18	431	228	203
• İlkokul (Bedensel Engelliler)	2	228	127	101
• İlkokul (Hafif Düzeyde Zihinsel Engelliler)	31	1066	680	386
• Diğer	421	48.979	33.091	15.888
• Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları (ilkokul)	-	164.815	102.888	61.927
Özel Eğitim Ortaokulu Toplam	496	224.686	141.837	82.844
• Ortaokul (İşitme Engelliler)	32	898	539	359
• Ortaokul (Görme Engelliler)	18	515	289	226
• Ortaokul (Bedensel Engelliler)	2	231	133	98
• Ortaokul (Hafif Düzeyde Zihinsel Engelliler)	35	1368	877	491
• Özel Eğitim Uygulama Okulu (III. Kademe)	403	11.631	7.826	3805
• Diğer	6	115	67	48
• Özel Eğitim Sınıfı (Ortaokul)	-	30.425	19.729	10.696
• Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları (Ortaokul)	-	179.503	112.377	67.126
Özel Eğitim Ortaöğretim Toplam	536	108.126	66.168	41.958

(Milli Eğitim Bakanlığı, 2024)

Özel eğitim hizmetlerine erişim, son yıllarda artan öğrenci sayısına rağmen hâlâ önemli eşitsizlikler barındırmaktadır. 2023-2024 eğitim-öğretim yılı içinde zorunlu eğitim çağında olmasına rağmen örgün eğitim dışında kalan çocuk sayısı bir önceki yıla göre %38,4 artmış; bu artışın önemli bir kısmının özel eğitime erişemeyen bireylerden kaynaklandığı değerlendirilmiştir. Cinsiyet verileri incelendiğinde, özel eğitim hizmetlerinden yararlanan öğrencilerin yaklaşık %63'ünün erkek, %39'unun ise kız çocuklardan oluştuğu görülmektedir.

Bu fark okul öncesi dönemde daha da belirginleşmekte; erkek çocuklar kızlara oranla 2,2 kat daha fazla özel eğitim hizmeti almaktadır (Bknz. Tablo 1). Bu durum, özellikle kız çocuklarının tanılmasında daha geç yaşlara kadar beklenildiğini ve eğitim hizmetlerine erişimde cinsiyete dayalı bir gecikmenin yaşandığını ortaya koymaktadır. Bu eşitsizlik, erken müdahale olanaklarının sınırlandırılmasına ve uzun vadede eğitime erişim hakkından mahrum kalınmasına neden olmaktadır (Kesbiç vd., 2004). Yapılan araştırmalar neticesinde özel gereksinimli bireylerin hangi sebeplerle okul dışı kaldığına ilişkin istatistiksel veriye rastlanmamaktadır.

Türkiye’de kaynaştırma yoluyla eğitim ve mevzuat düzeyinde kapsayıcı bir yaklaşım benimsenmiş olsa da uygulamada çeşitli sorunlar yaşanmaktadır. Eğitim Reformu Girişimi’nin [ERG] 2016 yılı saha araştırması, birçok velinin özel eğitim hakları konusunda yeterince bilgilendirilmediğini ve bilgiye erişimde güçlük yaşandığını ortaya koymaktadır. Fiziksel erişilebilirliğin sağlanamaması, sınıf ve okul yetersizlikleri, okul yönetimi ile öğretmenlerin özel gereksinimi olan öğrencileri kabul etmek istememesi gibi ayrımcı tutumlar eğitime erişimi zorlaştırmaktadır. Ayrıca, kademeler arası geçişi izleyememek ve öğrencilerin tercih ettikleri okullara yerleştirildikleri hâlde kabul edilmemeleri, bu öğrencilerin açık liseye yönlendirilmesine neden olmaktadır (Taşkın-Alp, 2016).

Sart ve diğerleri (2016), yaptıkları araştırmada Türkiye’de özel gereksinimli çocukların eğitime erişiminde çok boyutlu engellerle karşılaştığını ortaya koymaktadır. Özel gereksinimli öğrencilerin ailelerinin hem tanılama öncesi yaşanan gecikmeler ve RAM’ların kapasite sorunları hem de tıbbi ve eğitsel tanılama sırasında sorun yaşanıldığını dile getirmektedir. Aileler; tıbbi tanılama sürecinde, raporlama zorlukları, anlaşılması güç dil ve ailelerin bilgilendirilmemesi gibi sorunlarla karşı karşıya kalmaktadır. Ayrıca, tıbbi raporların, çocukların engel durumu hakkında net ve anlaşılır bilgi sunmaması, yaşanan bürokratik zorluklarla birlikte, sürecin etkinliğini olumsuz yönde etkilemektedir. Öğrencilerin tanılama süreci sonrası uygun eğitim ortamına yerleştirilmesinde de birçok sorunla karşılaşmaktadır. Sınıf ve okul kontenjanlarının yetersizliği nedeniyle sıkça bekleme süreleri yaşanmaktadır. Kaynaştırma uygulamaları yoluyla eğitim alan çocuklar, kalabalık sınıf ortamlarında yeterli eğitim alamamakta ve bu durum eğitimin kalitesini olumsuz etkilemektedir. Ayrıca, özel eğitim gereksinimi olan çocuklar için okul ve sınıf yerleştirmelerinde yaşanan bürokratik sorunlar, özellikle birden fazla yetersizliği olan çocuklar için daha da karmaşık hale gelmektedir.

Yanık (2016) çalışmasında, Türkiye’de özel gereksinimli bireylerin eğitime erişiminde RAM süreçlerinin merkezi bir rol oynadığını, ancak uygulamada çeşitli sorunların yaşandığını ortaya koymaktadır. RAM süreçlerinin yasal çerçeveye uygun biçimde yürütüldüğü belirtilse

de ailelerin tanılama sürecinde yeterince bilgilendirilmemesi, sürecin karmaşık ve bürokratik olması nedeniyle önemli hak kayıplarının yaşandığı vurgulanmaktadır. Ayrıca, tanılama sonrası uygun eğitim ortamına yönlendirme kararlarının çocuğun bireysel ihtiyaçlarından ziyade sistemin mevcut imkânları doğrultusunda verildiği; bu durumun da çocukların potansiyellerini gerçekleştirmelerini engellediği ifade edilmektedir. BEP uygulanmasında öğretmenlerin zaman ve kaynak yetersizliği nedeniyle zorluk yaşadığı, izleme ve değerlendirme süreçlerinin ise çoğu zaman biçimsel kaldığı aktarılmaktadır.

Özel eğitim hizmetlerine erişimde yaşanan sorunlar, bu alanda yürütülen çalışmaların sınırlılığı nedeniyle tam olarak ortaya konulamamaktadır. Mevcut alanyazında ise; ailelerin ve toplumun farkındalık eksikliği (Arslan vd., 2020), kurumsal finansman ve sürdürülebilirlik sorunları (Karal vd., 2023), özel gereksinimli bireylerin ihmali ve istismarı (Şen ve Çarman, 2022), erken müdahalede hastane ve tanılama süreçlerindeki aksaklıklar (Aytekin ve Bayhan, 2015), özel gereksinimli bireyler ve ailelerinin yoksulluk deneyimleri (Ak, 2019; Kızır vd., 2022), kırsal bölgelerde fırsat eşitsizlikleri (Kızır, 2021), göçmen özel gereksinimli çocukların yaşadığı zorluklar (Çetin ve Koç, 2021; Ünay vd., 2021) ve özel eğitimde dil ve kültür bariyeri sorunları (Kocaoğlu vd., 2023) ön plana çıkmaktadır.

Ailelerin ve toplumun özel eğitime ilişkin bilgi düzeyinin düşük olması hem hizmet talebini hem de desteğin etkinliğini olumsuz etkilemektedir. Arslan ve diğerleri (2020), “Ailelerin %72,3’ü özel eğitim hakları ve süreçleri konusunda yeterince bilgilendirilmediğini, bu nedenle RAM başvurusunu zamanında yapamadıklarını” vurgulamaktadır. Bir diğer araştırmada, Kocaoğlu ve diğerleri (2023) dil ve kültüre dayalı bariyerleri incelerken; öğretim materyallerinin yalnızca Türkçe olması, mülteci ve farklı etnik kökenli ailelerin sürece katılımını önemli ölçüde kısıtladığını ifade etmektedir.

Kurumsal finansman modellerinin sürdürülebilir olmaması, hizmet sunan kurumların kapasitesini daraltmaktadır. Karal ve diğerleri (2023), “özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin %65’inin devlet katkı payıyla mali açıdan zorluk yaşadığını ve alternatif kaynak yaratmada yetersiz kaldığını” ortaya koymaktadır. Buna paralel olarak, yoksulluk eksenine odaklanan Ak (2019) “özel gereksinimli çocuklu ailelerin %48’inin ek destek eğitim hizmetlerine maddi imkânları yetmediği” tespitini yaparken; Kızır ve diğerleri (2022) da benzer biçimde, “ailelerin bakım ve ulaşım masrafları nedeniyle hizmetlere erişimde ekonomik engellerle karşılaştığını” raporlamaktadır.

Kırsal alanlardaki altyapı eksikliği, özel eğitim olanaklarını büyük ölçüde kısıtlamaktadır. Kızır (2021) “doğu ve güneydoğu bölgelerinde kurum başına düşen öğrenci

sayısının batı illerinin dört katı olduğunu” belirlemiş, bu durumun hizmet kalitesini düşürdüğünü ifade etmektedir. Ayrıca, Çetin ve Koç (2021) mülteci çocukların durumunu değerlendirirken “kamp çevresindeki ailelerin %60’ı, çocuklarını rehabilitasyon merkezlerine ulaştıracak toplu taşıma imkânına sahip olmadıklarını” saptamaktadır. Ünay ve diğerleri (2021) ise “geçici koruma altındaki özel gereksinimli çocukların sadece %12’sinin RAM değerlendirme sürecine erişebildiğini” göstermektedir.

Hastane–RAM iş birliğinde yaşanan koordinasyon sorunları, erken tanı ve müdahaleyi geciktirmektedir. Aytekin ve Bayhan (2015), “tanı süreçlerinin ortalama 4,2 ay sürdüğünü ve bu gecikmenin BEP hazırlık takvimini aksattığını” raporlamaktadır. Şen ve Çarman (2022) ise bu gecikmenin sonuçlarını, “ihmal ve istismar vakalarının %30’unun okula kaydolma öncesinde tespit edildiğini; ancak koruyucu mekanizmaların devreye alınmasının çoğunlukla tanı sonrası evreye kaldığını” belirterek özetlemektedir.

2.3. İlgili Literatür

İlerleyen bölümde, çoklu dezavantajlılık kavramı çerçevesinde ulusal ve uluslararası literatürde özel eğitim hizmetlerine erişim konusuna ilişkin mevcut çalışmalar detaylı bir şekilde incelenecektir.

2.3.1. Ulusal Literatür

Besiri (2009) yaptığı derleme çalışmasında özel gereksinimlilerin eğitimini yoksulluk ekseninde değerlendirmiştir. Eğitimde fırsat eşitliğinden yeterince yararlanamayan özel gereksinimli bireylerin daha fazla yoksullukla mücadele ettiğini belirtmiştir. Ayrıca özel gereksinimliliğin meydana getirdiği dezavantajların yoksulluk sebebiyle yeterince aşılamadığı belirtilmektedir. Çalışmada öneri olarak eğitimde kapsayıcılığın artması vurgulanmaktadır.

K. G. Genç (2016) araştırmasında, özel gereksinimli bireylerin eğitim hakları hakkında özel gereksinimli bireylerin ailelerinin bilgi düzeyleri ile eğitimdeki sorunlarına yönelik görüşmeler gerçekleştirmiştir. Araştırma verileri Sakarya iline bağlı beş ilçede bulunan rehabilitasyon merkezleri aracılığıyla ulaşılan elli aile üyesi ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda, araştırmaya katılan elli ailenin hepsi özel gereksinimli bireyler için eğitim hakkının önemli olduğunu belirtmiştir. Buna karşılık toplanan verilerde genel eğitime erişimde sıkıntılar yaşayan özel gereksinimli bireylerin oranı %78’dir. Araştırmaya katılan aile üyeleri, ailelerindeki özel gereksinimli bireyin; eğitim hakları hakkındaki bilgi eksikliği, ailelerin maddi problemleri, eğitim kurumlarına erişimde yaşanan problemlerin çözüme kavuşturulmaması gibi sebepler ile genel eğitimden mahrum kaldıklarını belirtmişlerdir.

Taşkın-Alp (2016) kâr amacı gütmeyen bir kuruluş olan Eğitim Reformu Girişimi çatısı altında öğrencilerin eğitime erişimlerini dezavantajlılık bağlamında inceleyerek raporlaştırmıştır. Rapor kapsamında sosyoekonomik durumun özel gereksinimlilerin özel eğitime hizmetlerine erişimdeki etkisi sayısal veriler ile açıklanmaktadır. Ayrıca raporda Milli Eğitim Bakanlığı'nın dezavantajlı grupların yaşadığı fırsat eşitsizliklerine yönelik iyileştirici eğitim politikaları hakkında bilgi verilmektedir.

Yektaş ve diğerleri (2018), Düzce ili Sevgi Evlerinde koruma altında bulunan ve 2016 ile 2018 yılları arasında Düzce Üniversitesi Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı birimine başvuran 25 erkek ve 36 kız olmak üzere 61 çocuğun klinik ve sosyodemografik özelliklerini incelemişlerdir. Bu çocuklardan 20'si özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine devam etmektedir. Çocukların kuruma bırakılma sebepleri arasında en sık rastlanan durum parçalanmış aile sebebiyle çocuğun bakımını üstlenememe ve yoksulluk olarak bildirilmiştir. Ek olarak ihmal ve istismar olguları da sık sık gözlemlendiğini belirtmişlerdir.

Ak (2019) çalışmasında, engellilik ve yoksulluk arasındaki karşılıklı ilişkiyi çoklu dezavantajlılık bağlamında ele almıştır. Betimleyici (tanımlayıcı) araştırma modeliyle yürütülen bu çalışmada, dezavantaj kavramı bireyin bağımsız yaşaması için gerekli sosyal ve ekonomik araçlara erişimde yaşanan fırsat eksikliği olarak tanımlanırken, çoklu dezavantajlılık ise bu tür dezavantajların çakışarak birbirini tetiklemesi durumu olarak değerlendirilmiştir. Engelliliğin yoksulluğa, yoksulluğun da engelliliğe neden olabileceği iddiasıyla iki olgu arasındaki nedensellik döngüsü irdelenmiş; bu ilişkinin birey, çevre ve koşullara göre değişiklik gösterdiği vurgulanmıştır. Türkiye bağlamında ise engelli bireylerin istihdamı, sosyal yardımlar ve indirimler gibi mücadele yöntemleri zihniyet, mevzuat, kurumsal yapı ve uygulama boyutlarıyla değerlendirilmiş; istihdam uygulamalarının kimi durumlarda eşitsizliği pekiştirdiği, sosyal yardımların ise henüz hak temelli bir çerçevede sunulmadığı ifade edilmiştir. Bununla birlikte, tarihsel süreç içinde politika ve uygulamalarda olumlu yönde bir dönüşüm yaşandığı ve bu dönüşümün devam etmesinin gerekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kızır ve diğerleri (2022), Muğla ilinde özel gereksinimli çocuğu olan ailelerle yürüttüğü nitel çalışmada ailelerin gözünden kent yoksulluğunu incelemiştir. 8 aileden 12 ebeveynin yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla katıldığı bu çalışmada ailelerin deneyimleri ve görüşleri ile yoksulluğun özel eğitime nasıl yansıdığı belirtilmektedir. Aileler özel eğitim hizmetlerinin yetersizliği ve yoksulluk sebebiyle ek özel eğitim hizmetlerine (terapi destekleri veya fiziksel aktiviteler gibi) erişimde zorluklar yaşadıklarını dile getirmiştir. Aynı zamanda görünmez

yoksulluk sebebiyle nitelikli hizmete erişimlerinin de gittikçe daha zorlaştığına vurgu yapmaktadır.

Kocaoğlu ve diğerleri (2023), göçmen özel gereksinimli öğrencilerin eğitim süreçlerine yönelik 2011-2022 yılları arasında yayımlanan araştırmaları sistematik derleme yöntemiyle incelemiştir. Çalışmada, ulusal ve uluslararası veri tabanlarından belirlenen kriterlere uygun dokuz araştırma analiz edilmiştir. İncelenen araştırmaların tamamı nitel yöntemle gerçekleştirilmiş olup, katılımcıların çoğunluğunu göçmen özel gereksinimli öğrencilerin aileleri ve eğitimciler oluşturmuştur. Araştırmaların önemli bir kısmı Amerika Birleşik Devletleri'nde yapıldığı tespit edilmiştir. Bulgular, göçmen özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde dil bariyeri ve kültür farklılıklarının başlıca sorunlar olduğunu ortaya koymaktadır.

2.3.2. Uluslararası Literatür

Mauldon (1992), 10.000'den fazla boşanmış kadının sağlık, eğitim ve sosyoekonomik verilerini kullanarak yaptığı araştırmada, özel gereksinimli bir çocuğa sahip ebeveynlerin (özellikle 6-9 yaş aralığında) boşanma riskinin daha yüksek olduğunu bildirmiştir. Bu bağlamda özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin yüksek boşanma riski göz önünde bulundurularak toplumsal destek mekanizmaların iyileştirilmesi ve tek ebeveynle yaşamını sürdüren özel gereksinimli çocuklar için eğitim ve sağlık hizmetlerini kapsayan özel politikaların geliştirilmesi önerilmektedir.

Force ve diğerleri (2000), özel gereksinimli ve özel gereksinimli olmayan en az bir torununun bütün bakımını üstlenen büyük ebeveynlerin katılımı ile yürüttüğü çalışmada her iki grubun ihtiyaçları kaynak ve yardımların olup olmaması arasındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmaya katılan 31'i özel gereksinimli torun ve 99'u özel gereksinimli olmayan torun olmak üzere büyük ebeveynler arasında özel gereksinimli torununa bakan büyük ebeveynlerin daha fazla okul, aile mahkemeleri ve çocuk refahı gözetim kurumlarıyla ilişkide olduğu belirlenmiştir. Öte yandan okul ve ulaşım konusunda daha fazla yardıma ihtiyaç duyduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Grant (2008) tarafından çalışmada akademik, duygusal ve davranışsal sorunlar ile okul idaresine sevk edilen 170 çocuktan 44'ünün (yaklaşık olarak %30) bir akrabasının veya koruyucu ailenin bakımında olduğu tespit edilmiştir. Çocukların büyük bir kısmı dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB), depresyon ve karşıt olma-karşı gelme bozukluğu gibi davranışsal ve duygusal sorunlar yaşamaktadır. Akademik başarısızlık, özel eğitim gereksinimi ve sosyal uyum sorunları yaygın olarak gözlemlenmiştir. Ayrıca ebeveyninin dışında birinin bakımındaki çocukların %40'ı mental retardasyon, otizm spektrum bozukluğu

ve dil konuşma güçlüğü gibi ciddi engel durumlarına sahiptir. Bu oran ebeveyn bakımındaki çocuklarla kıyaslandığında oldukça yüksek olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçları ebeveyn dışında bakım vereni olan çocukların eğitim ihtiyaçlarının giderilmesi için daha fazla eğitim desteğine ihtiyaç duyduklarını vurgulamaktadır.

Dougherty (2009), çalışmasında özel gereksinimli toruna sahip 76 büyük ebeveyn nitel ve nicel verileri bir arada analiz ettiği karma bir çalışma yürütmüştür. Çalışmasında büyük ebeveynler tarafından torunlarının özel eğitim hizmetlerine erişimi konusunda maddi engellerle karşılaştıkları bildirilmiştir. Ayrıca torunlarının maddi sıkıntılar sebebiyle ihtiyaç duydukları birçok terapi, materyal ve eğitim kaynağına da ulaşamadığını belirtmişlerdir.

Zetlin (2009) araştırmasında koruyucu aile bakımındaki özel gereksinimli çocukların ve gençlerin özel eğitim deneyimlerini incelemiştir. Çocuk refahı uzmanları, sosyal hizmet uzmanları, eğitimciler ve koruyucu aile bakımı deneyimleri bulunan kişilerle odak grup görüşmesi gerçekleştirmiştir. Görüşmeler neticesinde; koruyucu aile bakımında bulunan çocukların özel eğitim süreçleri yeterince takip edilmemesi ve kimi durumlarda sık sık yer değişikliğinin yaşanması ile özel eğitim süreçlerinin kesintiye uğradığı vurgulanmaktadır. Sorunların çözümüne yönelik sosyal hizmet uzmanı, çocuk refahı uzmanı ve eğitimcilerin iş birliği ve iletişim içinde olmalarının gerekliliği belirtilmektedir.

D'Aniello ve Cipriani (2011), aileleri boşanma sürecinde olan özel gereksinimli çocukların boşanma sürecinde karşılaşılabileceği hak kayıplarını dile getirdiği bir derleme çalışma yayınlamıştır. Bu bağlamda tarafların çocuğun finansal ve eğitim haklarının güvence altına alınmaması durumunda yaşanabilecek mahrumiyetleri dile getirmektedir. Özel gereksinimli çocukların boşanan ebeveynlerinin farklı bölgelerde yaşıyor ise eğitimi kesintiye uğrayabilmekte veya devam ettiği okuldaki BEP'lerin sürekliliğinin sağlanması konusunda problemler yaşanabilmektedir. Nafaka ödemeleri gelire eklendiği için aldığı devlet yardımları kesilebilmektedir. Ayrıca bu çalışma finansal hak kayıplarının önüne geçmek için 'güven fonu' olarak adlandırılan uygulanabilir çözüm önerileri sunmaktadır. Çalışmada, güven fonları özel gereksinimli çocukların boşanma sürecinde mali güvencesini ve yardımların devamlılığını sağlamak ve bu yardımların eğitim giderleri için harcanmasını garanti altına almak için önemli bir yol olarak sunulmaktadır.

Chataika ve diğerleri (2012), 2009 yılına Güney Afrika'da gerçekleşen Özel gereksinimlilik üzerine Kanıt-Eylem Sempozyumu'nda bir bildiri yayınlamıştır. Bildiri de özel gereksinimlilerin özel eğitim hizmetlerine erişiminde ekonomide yaşanan zorluklar, kaynak eksiklikleri, toplumsal ön yargılar ve ayrımcılık ile politikadaki yasal boşlukların etkileri

olduğu dile getirilmektedir. Bu bağlamda, ekonomik destek mekanizmaları geliştirmek ve özel gereksinimlilikle ilgili toplumsal farkındalığı artırmak, Afrika'da özel eğitime erişimi iyileştirmek için atılması önerilen adımlar olarak özetlenmektedir.

Moyi (2012) çalışması, Uganda'daki özel gereksinimli çocukların eğitime erişimini inceleyerek, Eğitim Herkes İçin Projesi'nin hedefleri bağlamında karşılaşılan engelleri analiz etmektedir. Çalışmada, 2006 Uganda Demografik ve Sağlık Araştırması verileri kullanılmış ve 9.864 hane ile 16.319 çocuk (6-17 yaş arası) üzerinde inceleme yapılmıştır. Verilere göre, özel gereksinimli çocukların okula kayıt, devam ve başarı oranları özel gereksinimli olmayan akranlarına kıyasla önemli ölçüde daha düşüktür. Araştırmaya dahil edilen 1.864 çocuğun (%12) özel gereksinimli olduğu rapor edilmiş ve bu çocukların çoğunluğunun kırsal bölgelerde yaşadığı belirlenmiştir. Bulgular, özel gereksinimli çocukların okula kaydolma, düzenli devam etme ve akademik başarı sağlama konusunda ekonomik ve toplumsal dezavantajlarla karşılaştığını göstermektedir. Çalışma, özel gereksinimli çocukların eğitime erişimini artırmak için daha kapsayıcı politikaların benimsenmesi ve eğitim altyapısının iyileştirilmesi gerektiğini önermektedir.

Kresak ve diğerleri (2014), özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren torunlarına bakan 50 büyükanne ile görüşmeler gerçekleştirerek destek kaynaklarını ve yaşam kalitelerinden duydukları memnuniyeti incelemişlerdir. Büyükannelelerin destek kaynakları Aile Destek Ölçeği ile ölçülmüştür. Bu çalışma sonucunda özel gereksinimli torunlarını büyüten büyükannelelerin, normal gelişim gösteren büyük annelere göre daha az sosyal destek aldığı yani torunlarını büyütme konusunda akraba, arkadaş, komşu gibi sosyal çevreden yeterli yardımı alamadığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda özel gereksinimli torunlarına bakan büyükanneleler için sosyal desteği arttırmanın önemi vurgulanmıştır.

Jørgensen ve diğerleri (2021) tarafından göçmen özel eğitim ihtiyacı olan çocuklar üzerine yapılan bir literatür taramasını gerçekleştirmiştir. Bu bağlamda konuyu içeren 13 makaleyi inceleyen araştırmacılar yaptıkları literatür taramasında özel eğitim hizmetlerine erişim engellerini; dil bariyeri nedeniyle doğru değerlendirme yapılamaması, öğrenme güçlüğü ile dil yetersizliğinin ayırt edilmesindeki zorluklar, değerlendirme süreçlerinin öznel ve tutarsız olması gibi tanılama sorunları; aile-okul iletişimindeki zorluklar ve kültürel farklılıklardan kaynaklanan yanlış anlaşılmalarda şeklinde gruplandırmıştır. Araştırmacılar bu sorunların çözümü için okul personelinin kültürlerarası yetkinliklerinin arttırılması, sistematik değerlendirme süreçleri geliştirilmesi, çok dilli destek personeli istihdamı ve okul-aile iş birliğinin güçlendirilmesi gibi önerilerde bulunmuşlardır.

Adugna ve diğlerleri (2024), Doğu Afrika’da bulunan düşük ve orta gelirli ÷lkelerde özel gereksinimli çocukların eğitime erişebilirliklerinin önündeki engeller hakkında yapılmış on beş araştırma incelemişlerdir. Tüm bu incelemeler bağlamında eğitime erişim engelleri; ekonomik koşullar, eğitim sistemi, okul, toplum ve aile tutumları olmak üzere beş ana temada toplanmıştır. Çalışma Doğu Afrika’da eğitim politikaların geliştirilmesinin erişilebilirliği arttırmaktaki önemini vurgulamakta ve gelecek çalışmalarda özel gereksinimli çocukların eğitime erişememe deneyimlerinin incelenmesi konusunda öneriler sunmaktadır.

Alves ve diğlerleri (2024), özel gereksinimli çocukların yatılı bakım kurumlarında karşılaştıkları zorlukları ve bu kurumların kalite göstergelerini geliştirmeye yönelik önerileri ele alan sistematik bir literatür taraması gerçekleştirmiştir. Çalışmada, özel gereksinimli çocukların akademik başarılarının düşük olduğu ve özel eğitim hizmetlerine erişimde ciddi engellerle karşılaştıkları vurgulanmaktadır. Özellikle bireyselleştirilmiş eğitim planlarının yetersiz olduğu ve eğitimde destek mekanizmalarının eksikliği dikkat çekmektedir. Ayrıca özel eğitime erişimin artırılması için bakım kurumları ile eğitim sistemleri arasındaki koordinasyonun güçlendirilmesi gerektiği önerilmektedir.

3. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, katılımcılar, veri toplama araçlarının hazırlanması ve veri toplama süreci, toplanan verilerin analizi, geçerlik ve güvenilirlik bilgilerine yer verilmiştir. Şekil 1’de araştırma sürecine ait izlenice verilmiş ve ardından detaylı şekilde açıklanmıştır.

Şekil 2

Araştırma Süreci



3.1. Araştırma Modeli

Çoklu dezavantaja sahip özel gereksinimli bireylerin özel eğitim hizmetlerine erişebilirliklerinin incelendiği bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, araştırmacıların insanların olguları ve olgulara yüklediği anlamları analiz etme sürecidir. Bir başka deyişle; nitel araştırmacıların asıl hedefi insanların deneyimlerine yükledikleri anlamları ve dünya ile kurdukları anlam ilişkisini anlamaya çalışmaktır (Merriam, 2018).

Araştırmada, katılımcıların seslerinin birinci ağızdan duyulmasının ve araştırmacının sorunlar hakkında düşünme, açıklama ve yorumlama sürecinin derinleşebilmesine olanak sağlaması sebebiyle nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır (Creswell, 2021; Güler vd., 2015).

Kimi araştırmacılar nitel araştırmalarda yirmiyi geçmekte olan araştırma deseni bulunmasının nitel verilerin analizini zorlaştırdığını ifade etmekte iken kimi araştırmacılar da bu çeşitliliğin bir zenginlik olduğunu vurgulamaktadır (Bogdan ve Biklen; 2007; Özdemir, 2010; Wolcott, 1992). Wolcott (1992) ise araştırmacıların en sık kullandığı yaklaşımların eylem araştırması, gömülü teori, durum çalışması, fenomenoloji çalışması, etnografya ve anlatı araştırması olduğunu belirtmiştir.

Bu araştırma nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenolojik yaklaşım da olarak bilinen olgubilim ile desenlenmektedir. Olgubilim yöntemi; insanın yaşayarak deneyimlediği olguları betimleme ve anlamlı kılma yolunda bir çalışma olarak ifade edilmektedir (Finlay, 2009; Merriam, 2018). Olgubilim yöntemini kullanarak araştırma yapan bir araştırmacının teori ve hipotezlerle ilgilenmemesi, kendi deneyimlerini ve ön yargılarını bir kenara bırakarak sadece ‘fenomene’ bakması gerekmektedir (Moustakas, 1994; Wertz, 2005). Bu nedenle, araştırmacı özel eğitim alanında görev yapan bir uzman olarak fenomene doğrudan tanıklık etmiş olmakla birlikte, kendi deneyim ve yargılarından bağımsız olarak, nesnel ve sistematik bir yaklaşım benimseyerek çalışmayı sürdürmüştür.

3.2. Katılımcılar

Bu bölümde çoklu dezavantajı bulunan özel gereksinimli bireylerin özel eğitim hizmetlerine erişebilirliklerinin incelenmesi amacıyla katılımcıların belirlenmesi, seçim ölçütleri ve katılımcılara ait bilgilere yer verilmiştir. Katılımlar çoklu dezavantaja sahip özel gereksinimli bireylerin ebeveynlerinden biri veya birincil bakım verenlerinden oluşmaktadır.

3.2.1. Katılımcıların Belirlenmesi

Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan ölçüt örneklem ile seçilmiştir. Amaçlı örneklem, olasılık temelli örneklemelerin aksine sınırlı sayıda katılımcı ile

daha derinlemesine çalışmaya olanak sağlamaktadır (Patton, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Ölçüt örneklem, nitel araştırma yöntemlerinde sıklıkla kullanılan ve olasılık temelli olmayan örneklem türlerinden biridir (Kevser-Özmantar, 2018). Ölçüt örneklem araştırma fenomenine uygun olarak belirlenmiş bir dizi ölçüte uygun olan bütün durumların örnekleme dahil edilmesidir. Ölçütler araştırmacı tarafından hazırlanabileceği gibi, daha önceden hazırlanmış ölçütlerden de yararlanılabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Araştırmacı ölçütleri belirlemeden önce ‘çoklu dezavantajlılık’ bağlamında literatür taraması yaparak kavram hakkında bilgi edinmiştir. Daha sonra tez danışmanı ile birçok görüşme gerçekleştirmiştir. Yapılan araştırmalar ve görüşmeler neticesinde ölçütler şu şekildedir;

- Özel gereksinimi bulunan bireyin birincil bakım vereni veya ebeveyni olmak
- Bakım altındaki özel gereksinimi bulunan bireyin;
- (Özel gereksiniminin dışında) dezavantajlı bir durumdan etkilenmesi
- Yaşadığı dezavantajlı durum sebebiyle geçmişte veya güncel olarak özel eğitim hizmetlere erişim sürecine ilişkin olumlu ya da olumsuz deneyimi olması

3.2.3. Katılımcıların Özellikleri

Bu bölümde araştırmanın katılımcıları hakkında bilgilere yer verilmiştir. Katılımcılar çoklu dezavantaja sahip özel gereksinimli bireylerin birincil bakım verenlerinden veya ebeveynlerinden oluşmaktadır. Katılımcılardan altı kişi özel gereksinimli bireyin annesi, iki kişi babası ve bir kişi ise dedesidir. Katılımcıların demografik bilgileri Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 2

Katılımcılara Ait Bilgiler

No	Cinsiyet	Yaş	Bireye Yakınlık	Mesleği	Gelir Durumu
K1	Erkek	45	Babası	Emekli	Asgari ücret üstü
K2	Kadın	40	Annesi	Çocuk Gelişimci	Asgari ücret üstü
K3	Erkek	75	Dedesi	Emekli	Asgari ücret altı
K4	Erkek	37	Babası	Şoför	Asgari ücret üstü
K5	Kadın	42	Annesi	Bulaşıkçı	Asgari ücret
K6	Kadın	36	Annesi	Ev Hanımı	Düzensiz
K7	Kadın	69	Annesi	Ev Hanımı	Asgari ücret altı
K8	Kadın	43	Annesi	Öğretmen	Asgari ücret üstü
K9	Kadın	39	Annesi	Mağaza Görevlisi	Asgari ücret üstü

Tablo 2’de görüldüğü üzere katılımcıların yaşları 36-75 arasında değişmekte olup; 5 katılımcı gelir durumunu asgari ücret üstü, bir katılımcı asgari ücret, iki katılımcı asgari ücret altı ve bir katılımcı da düzensiz olarak belirtmektedir.

Araştırmanın katılımcılarının bakım vermekle sorumlu olduğu özel gereksinimli bireylere ait bilgiler Tablo 3’te yer almaktadır. Özel gereksinimli bireyler katılımcılarla aynı numaralarla eşleştirilerek ‘B1, B2, B3...’ gibi ‘B’ harfi ve katılımcı sırası ile kodlanmıştır.

Tablo 3

Özel Gereksinimli Bireylere Ait Bilgileri

No	Yaş	Yetersizlik Türü	Devam Ettiği Kurum/Okul Türü	Etkilendiği Diğer Dezavantajlı Durum
B1	15	Otizm Spektrum Bozukluğu	Özel Eğitim Okulu	Tek Ebeveynli Aile
B2	10	Down Sendromu	Özel Eğitim Sınıfı	Tek ebeveynli Aile
B3	21	Zihinsel Yetersizlik	Bakımevi ve Okul Dışı Destek Eğitim Hizmetleri	Üst Soyla Yaşam
B4	5	Otizm Spektrum Bozukluğu	Okul Dışı Destek Eğitim Hizmetleri	Tek Ebeveynli Aile
B5	10	Dil Konuşma Güçlüğü ve dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu	Genel Eğitim Sınıfı	Tek Ebeveynli Aile
B6	13	Otizm Spektrum Bozukluğu	Özel Eğitim Okulu	Tek Ebeveynli Aile
B7	32	Selebral Palsi	Örgün Eğitim Dışı Kalmış Birey	Tek Ebeveynli Aile
B8	8	Görme Yetersizliği ve Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu	Özel Eğitim Sınıfı	Tek Ebeveynli Aile
B9	8	**	Genel Eğitim Sınıfı	Tek Ebeveynli Aile

Tablo 3’te görüldüğü üzere, özel gereksinimli bireylerden biri (B7), hayatı boyunca örgün eğitim dışı kalmıştır. Yalnızca dönem dönem okul dışı destek özel eğitim kurumlarından eğitim almış, ancak eğitimi mevcut çoklu dezavantajlılığı sebebiyle sık sık kesintiye uğramıştır. B3 kodlu birey, ebeveynlerinin boşanması sonrası dedesi ve babaannesiyle, yani üst soyu ile birlikte yaşamaktadır. Üst soyun bireyin velayetini almak üzere açtığı dava sürecinde, hukuki belirsizlik nedeniyle eğitimi kesintiye uğramış; dava sürecinin tamamlanmasıyla birlikte eğitimine yeniden devam etmeye başlamıştır. Bununla birlikte, bakım veren kişilerin yaşa bağlı sınırlılıkları bireyin eğitime düzenli katılımını hâlâ zorlaştırmaktadır. B9 kodlu birey ise, devam ettiği genel eğitim okulundaki sınıf öğretmeni ve rehber öğretmenin informal değerlendirmeleri

sonucu öğrenme güçlüğü şüphesiyle RAM'a yönlendirilmiştir. Ancak ebeveynlerinin devam eden boşanma sürecindeki iletişim kopuklukları sebebiyle tanı süreci sekteye uğramıştır. B9, yaşadığı çoklu dezavantajlılık sebebiyle özel eğitim hizmetlerinden yararlanamamaktadır.

3.2.4. Araştırmacı

Araştırmacı; araştırma sürecinde, katılımcılarla gerçekleştirilecek görüşmelerin planlanması ve gerçekleştirilmesi süreçlerini bizzat yürütmüştür. Görüşmeler sırasında uygun fiziksel ortamın belirlenmesi ve ses kayıtlarının alınması, depolanması, yazıya dökülmesi ve araştırmacı günlüğünün takibi gibi süreçler de araştırmacı görev almaktadır. Bu çerçevede araştırmacı sürecin bir katılımcısı olmaktadır.

Araştırmacı, bir devlet üniversitesinin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü'nden mezun olduktan sonra yaklaşık iki yıl süreyle bir rehabilitasyon merkezinde öğretmenlik ve eğitim koordinatörlüğü görevlerinde bulunmuştur. Bu deneyimlerinin ardından Zihin Engellilerin Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı'na kayıt yaptırmış; bu süreçte bilimsel hazırlık derslerinin yanı sıra çeşitli yüksek lisans dersleri de almıştır. Özellikle nitel araştırma yöntemleri dersi kapsamında edindiği kuramsal ve uygulamalı bilgiler, araştırma sürecine yön vermiştir. Ayrıca, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) desenine dayalı olarak yürütülmüş bir çalışmada eş yazar olarak yer almış, bu deneyim aracılığıyla nitel veri toplama, analiz etme ve raporlama konularında doğrudan uygulamalı deneyim kazanmıştır.

3.3. Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formu kullanılmıştır. İlerleyen başlıkta görüşme formunun geliştirilmesi hakkında bilgi verilecektir.

3.3.1. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

Veri toplama aracının geliştirilmesi amacıyla araştırmacı tarafından literatür taramaları yapılmış ve ardından tez danışmanı ile görüşmeler gerçekleşmiştir. Görüşme formu 13 Aralık 2023 tarihinde uzman görüşleri öncesinde son halini almıştır. Geliştirilen veri toplama aracı 15 Aralık 2023 tarihinde mail yoluyla üç uzmana gönderilmiştir ve alınan geri dönütlerle beraber 8 Şubat 2024 tarihine kadar uzman görüşleri incelenmiştir.

Araştırmacı her 3 uzmandan da alınan geri dönütleri inceleyerek 15 Ocak 2024 tarihinde tez danışmanı ile bir toplantı gerçekleşmiştir. Bu toplantıda uzmanlardan alınan geri dönütlere ek olarak 'Demografik Bilgi Formu' başlığı değiştirilmiş ve 'Kişisel Bilgi Formu' olarak isimlendirilmiştir. Kişisel Bilgi Forumu'nun anlaşılabilirliğinin artması amacıyla ilk soru olarak '1-Katılımcının;' ifadesi eklenerek diğer sorular alt soru haline getirilmiştir. 1. Soru olarak yazılan sorudan itibaren diğer soruların da soru numaraları akışa göre düzenlenmiştir. Görüşme Formu

8 Şubat 2024 tarihinde araştırmacı ve tez danışmanı tarafından üstünde uzlaşılarak onaylanmıştır.

İzleyen bölümde görüşleri istenen uzmanlara ait bilgiler ve yapılan revize çalışmaları hakkında bilgi verilmektedir.

3.3.1.1. Uzman 1: Bir devlet üniversitesinde özel eğitim bölümünde araştırma görevlisi olarak görev yapmaktadır. Nitel araştırma yöntemleri ile tasarlanmış çalışmalar yürütmüştür.

3.3.1.2. Uzman 2: Bir devlet üniversitesinde özel eğitim bölümünde akademisyen olarak görev yapmaktadır. Yüksek lisans ve doktora tezini nitel araştırma yöntemleri ile yürütmekle birlikte nitel yöntemler ile tasarlanmış birçok araştırma yürütmüştür.

3.3.1.3. Uzman 3: Özel Eğitim Öğretmenliği Bölümü'nden mezun olmuş ve Zihinsel Engellilerin Eğitimi alanında yüksek lisans yapmıştır. Yüksek lisans tezini nitel araştırma yöntemleri ile yürütmüştür. Bir devlet okulunda özel eğitim öğretmeni olarak çalışmaktadır.

3.3.1.4. Uzman Görüşleri Sonrasında Yapılan Revizeler: Görüşme sorularının her iki bölümü de 3 uzmandan gelen dönütler incelenerek revize edilmiştir. Revize çalışmaları ile anlaşılabilirliği düşük sorular düzenlenmiş ve bazı sorular alt bölümlere ayrılarak 'gerekli durumlarda sorulacak' ek sorular eklenmiştir.

Uzman görüşleri sonrasında yapılan değişiklikler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4*Uzman Görüşleri Doğrultusunda Görüşme Sorularında Yapılan Değişiklikler*

Soru Numarası	Görüşme Soruları	Uzman Görüşü
KBF 1D	Mesleği/gelir durumu	Mesleği
KBF	KBF 2- Özel gereksinimli bireyle yakınlık dereceniz nedir?	KBF 3- (Çocuğun ismi söylenir) ile yakınlık dereceniz nedir?
KBF	KBF 5- Resmi olarak çocukla ilgili sorumluluğunuz nedir?	KBF 7- (Çocuğun ismi söylenir) ile ilgili resmi olarak ne gibi sorumluluklarınız olduğunu düşünüyorsunuz?
	KBF 6- Manevi olarak çocukla ilgili sorumluluğunuz nedir?	KBF 8- (Çocuğun ismi söylenir) ile ilgili manevi olarak ne gibi sorumluluklarınız olduğunu düşünüyorsunuz?
1C	Bu süreçte ne tür zorluklar ile karşılaşıldı?	...’nin özel gereksiniminin fark edilmesinde ne tür zorluklar ile karşılaştınız?
2	Çocuğun tanılanma ve yerleştirilme süreci nasıldı?	...’nin yetersizliğinin (özel gereksiniminin) tanılanma ve uygun eğitim ortamına yerleştirilme süreci nasıl gerçekleşti? Bu süreçten bahsedebilir misiniz?
2D	Bu süreçte yaşanan sorunlar nelerdir?	...’nin tanılanma ve yerleştirilme sürecinde ne gibi sorunlarla karşılaştınız?
2E	Varsa yaşanan sorunların çözümüne yönelik hangi kurum/kişilerden ne tür destek talep ettiniz/aldınız?	Varsa yaşanan sorunların çözümüne yönelik hangi kurum/kişilerden ne tür destek aldınız?
3F	Bu süreçte yaşanan sorunlar nelerdir?	...’nin okula başlama sürecinde ne gibi sorunlarla karşılaştınız?

4B	Rehabilitasyon merkezi, destekleme ve yetiştirme kursları, özel ders vb hizmetler için hangi kurumlardan/kişilerden destek alıyorsunuz?	... hangi ek özel eğitim hizmetlerinden yararlanıyor? (Destek eğitim odası, terapist desteği, özel ders, rehabilitasyon vb.)
4C	Şu anda özel eğitim alma konusunda yaşanan sorunlar nelerdir?	...’nin özel eğitim alması konusunda şu anda sorunlar yaşıyor musunuz? Yaşıyorsanız bu sorunlar nelerdir?
4D	Varsa yaşanan sorunların çözümüne yönelik hangi kurum/kişilerden ne tür destek aldınız?	Yaşanan sorunların çözümüne yönelik hangi kurum/kişilerden ne tür destek aldınız?
5	Öğrencinin bugüne kadar olan eğitim yaşantısında özel eğitim hizmetlerine erişimi konusunda ne tür aksaklıklar ile karşılaştınız? (Bürokratik, adli, vasilik, iletişim vb.)	...’nin bugüne kadar olan eğitim yaşantısında özel eğitim hizmetlerine erişimi konusunda ne tür aksaklıklar ile karşılaştınız? (Bürokratik, adli, vasilik, iletişim vb.)

Kişisel Bilgi Formu’nda bulunan 1 numaralı sorunun d alt sorusu olan ‘mesleği/gelir durumu’ sorusu e ve f numaralı alt sorulara ayrılmıştır. 1 numaralı sorunun F alt sorusu olarak eklenen ‘gelir durumu sorusu ise ‘Asgari ücret altı, asgari ücret, asgari ücret üstü, gelirim yok ve düzensiz bir gelirim var’ olarak 5 kategoriye ayrılmıştır.

Tablo 5*Uzman Görüşleri Doğrultusunda Ayrılan 1. Soru*

Soru Numarası	Kişisel Bilgi Formuna Ait Soru	Uzman Görüşü
KBF 1D	Mesleği/gelir durumu	1D-Mesleği 1E- Gelir durumu (Belli bir aylık geliriniz var mı?) Asgari ücret altı Asgari ücret (17.002 TL) Asgari ücret üstü Gelirim yok Düzensiz bir gelirim var

Uzman görüşlerinden alınan geri dönütler neticesinde 2. sorunun e alt sorusu 2 bölüme ayrılarak f sorusu eklenmiştir.

Tablo 6*Uzman Görüşleri Doğrultusunda Ayrılan 2. Soru*

Soru Numarası	Görüşme Soruları	Uzman Görüşü
2E	Varsa yaşanan sorunların çözümüne yönelik hangi kurum/kişilerden ne tür destek talep ettiniz/aldınız?	2E-Varsa yaşanan sorunların çözümüne yönelik hangi kurum/kişilerden ne tür destek aldınız? 2F- ...'nin tanınması ve yerleştirilmesi sürecinde yaşanan sorunların çözümüne yönelik kurum ve kişilerden ne gibi beklentileriniz olurdu?

Uzman görüşleri sonrasına eklenen sorular şu şekildedir;

Tablo 7*Uzman Görüşleri Doğrultusunda Eklenen Sorular*

Soru Numaraları	Eklenen Sorular
KBF 6	(Çocuğun ismi söylenir) ile ilgili yaşadığınız dezavantajlı durumdan bahsedermisiniz? (Burada dezavantajlı durum için örnek verilir. Ölüm/ayrılma/boşanma vb.)
2F	...’nin tanınması ve yerleştirilmesi sürecinde yaşanan sorunların çözümüne yönelik kurum ve kişilerden ne gibi beklentileriniz olurdu?
3B	... okula başladığından itibaren (genel eğitim okulu, özel eğitim okulu, özel eğitim sınıfı gibi) okul yaşantısında ne tür eğitim ortamlarında eğitim aldı?
3H	...’nin okula başlama sürecinde yaşanan sorunların çözümüne yönelik kurum ve kişilerden ne gibi beklentileriniz olurdu?
4E	...’nin tüm eğitim hayatında yaşanan sorunların çözümüne yönelik kurum ve kişilerden ne gibi beklentileriniz olurdu?

Kişisel Bilgi Forumu’nda bulunan 3 ve 4. Sorularının yerleri akışa uygun olması amacıyla değiştirilmiştir. 4. Soru revize edilerek ‘(akraba veya üst soyla yaşıyorsa sorulacak)’ ifadesi eklenmiştir.

Tablo 8*Uzman Görüşleri Doğrultusunda Eklenen İfadeler*

Görüşme Soruları	Uzman Görüşü
KBF 3- Kaç yıldır sizinle yaşıyor?	KBF 5- (Çocuğun ismi söylenir) Ne zamandan beri sizinle yaşıyor? (Akraba veya üst soyla yaşıyorsa sorulacak)

3.3.1.5. Pilot Görüşme: Asıl görüşmelere geçmeden önce, görüşme sorularının anlaşılabilirliğini test etmek amacıyla pilot görüşmeler yapılmaktadır. Pilot görüşmeler neticesinde görüşme sorularında anlaşılabilirliği düşük veya hatalı soruların düzeltilmesi sonraki uygulamalarda verilerin sağlıklı toplanmasında yardımcı olmaktadır (Dömbekçi ve Erişen, 2022; Willis, 2015). Pilot görüşmelerin bir diğer katkısı ise görüşmenin standartlarının

belirlenmesine katkı sağlamasıdır. Araştırmacı, pilot görüşme yoluyla görüşme sorularının, zihninde olduğu gibi yansıyor yansımadığı konusunda fikir edinebilmektedir (Türnüklü, 2000).

Tablo 9

Pilot Görüşme Bilgileri

Kişi	Tarih	Özel Gereksinimli Bireye Yakınlık	Mekân	Süre
PK	1 Nisan 2024	Anne	Özel gereksinimli bireyin okuluna yakın açık alan	40 dk 05 sn

Uzman görüşleri sonrasında son halini alan görüşme sorularının katılımcılar tarafından anlaşılabilirliğini görmek amacıyla 1 Nisan 2024 tarihinde pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşme bağlam bilgileri aşağıdaki gibidir.

Pilot Görüşme Tablo 8’de görüldüğü üzere görüşme 40 dk 05 sn sürmüştür. Görüşme öncesinde katılımcı anneden yazılı onam alınmıştır. Görüşme sonrasında ses kaydı dinlenerek anlaşılmayan bir soru olmadığına karar verilmiştir. Pilot görüşmeden elde edilen veriler analize katılmamıştır.

Pilot görüşme sonrasında görüşme sorularında herhangi bir değişiklik yapılmaması ile beraber görüşme sorularının son hali Ek 1 ve Ek2’de verildiği gibidir.

3.3.2. Görüşme Formu

Görüşme formu 2 bölümden oluşmakta olup; birinci bölüm Kişisel Bilgi Formu ’dur (EK-1). Bu bölüm görüşme yapılacak katılımcının kişisel ve demografik bölümlerini içeren 8 sorudan oluşmaktadır. 1. Soruya ait 5 alt soru bulunmaktadır. İkinci bölüm ise ‘Görüşme Sorularından oluşmakta olup 9 ana soru ve 22 destekleyici sorudan oluşmaktadır (EK-2).

3.4. Verilerin Toplanması

Olgu bilim araştırmaları insanın bireysel deneyimlerini evrensel kavramlarla açıklama uğraşındadır (Van Manen, 2016). Bu araştırma ‘çoklu dezavantajlı’ özel gereksinimli bireylerin ebeveynlerinden birinin veya birincil bakım verenlerinin yaşadığı deneyimlere odaklanmaktadır. Katılımcıların deneyimlerinin derinlemesine incelenmesi amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Bu bölümde verilerin toplanması süreci, kullanılan veri toplama teknikleri ve gerçekleştirilen görüşmelere ait ayrıntılı bilgilere yer verilmektedir.

3.4.1. Veri Toplama Teknikleri

Bu araştırmada; çoklu dezavantaja sahip özel gereksinimli bireylerin özel eğitim hizmetlerine erişebilirliklerinin incelenmesi için görüşme tekniğinden yararlanılmıştır.

3.4.1.1. Görüşme: Nitel araştırma yöntemlerinde kullanılan veri toplama tekniklerinden biri de görüşme tekniğidir. Görüşme tekniği özellikle sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılmaktadır (Dömbekçi ve Erişen, 2022). Görüşme, araştırmaya katılan bireylerin duygu ve düşünceleri ile deneyimlerini araştırmacıya aktarması amacıyla yapılan sohbetlerdir. Bu veri toplama tekniğinin en önemli avantajı derinlemesine yapılması sebebiyle oldukça zengin bilgiler içerebilmesidir (Karataş, 2017; Tekin, 2006).

Görüşme birkaç farklı açıdan sınıflandırılabilir. Bunlardan en sık kullanılanı ise yapılandırılışına göre sınıflandırmadır. Merriam'a (2018) göre görüşmeler yapılandırılışına göre 3'e ayrılmaktadır. Bunlar; tam yapılandırılmış (standartlaştırılmış), yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış (informal) görüşmelerdir.

Bu araştırmada görüşmeler yarı-yapılandırılmış olarak gerçekleştirilmiştir.

3.4.1.2. Araştırmacı Günlüğü: Araştırmacı günlüğü, nitel araştırmalarda araştırmacının araştırma sürecindeki deneyimlerini, düşüncelerini ve duygusal durumlarını kaydettiği yazılı bir belgedir. Bu günlükler, araştırmacının kendi rolünü ve etkisini fark etmesine, araştırma sürecine dair içgörüler elde etmesine ve araştırmanın güvenilirliğini artırmasına yardımcı olmaktadır (Fındıklı ve Saygın, 2023). Araştırmacı, araştırma konusuna karar verme sürecinden başlayarak; bilgi edinme, veri toplama, analiz ve yorumlama süreçlerindeki deneyimlerini; tez danışmanı ile yapılan görüşmelerin özetlerini ve araştırma sürecine dair düşünce, gözlem ve yansımalarını kronolojik bir sıra izleyerek dijital ortamda düzenli bir biçimde belgeleyerek kayıt Microsoft Word programında altına almıştır. Araştırmacı araştırma günlüğünü kişisel bilgisayarında saklamıştır ve tüm sayfalarını numaralandırmıştır. Araştırma günlüğü 14 sayfadır. Araştırmacı günlüğü veri analizi sürecine dahil edilmemiştir ancak bulguları zenginleştirme amacı ile kullanılmıştır.

3.4.2. Görüşme Bilgileri

Çoklu dezavantajlı özel gereksinimli bireylerin ebeveynlerinden biri ve birincil bakım verenleri ile görüşmeler yarı yapılandırılmış biçimde gerçekleştirilmiştir. Tüm görüşmelere, araştırmanın amacı, kişisel bilgilerin gizliliği ve araştırma süreci hakkında bilgilendirme yapılarak başlanmış; ardından katılımcılardan yazılı onam alınmıştır. Eğer görüşmeler telefon aracılığı ile gerçekleşmişse sözlü onamlarına başvurulmuştur. Görüşmeler, katılımcıların kendilerini rahat hissedebilecekleri zaman ve mekânlarda, karşılıklı güven ortamı sağlanarak

yürütülmüştür. Zamandan tasarruf sağlamak ve bazı katılımcıların tercihleri doğrultusunda, telefon aracılığıyla görüşme yapma seçeneği de sunulmuştur. Katılımcılara istedikleri anda görüşmeden çekilebilecekleri ve verdikleri bilgilerin yalnızca araştırma amacıyla kullanılacağı açıkça ifade edilmiştir. Tüm bu süreç, etik ilkelere uygun ve duyarlılıkla yürütülmüştür.

Pilot görüşme 1 Nisan 2024 tarihinde katılımcıların isteği üzerine özel gereksinimli bireyin okuluna yakın olan bir açık alanda gerçekleşmiştir. Asıl katılımcılarla görüşmeler ise 6 Ağustos 2024 tarihinde başlamıştır. Bu süreçte katılımcılara ulaşmakta yaşanan zorluklar, ailelerin yaşadıkları dezavantajlardan bahsetmekten kaçınmaları, kurumların ticari kaygıları ve genel olarak toplumsal ön yargılar sebebiyle görüşmelere sık sık ara verilmek zorunda kalınmış ve 1 Mayıs 2025 Tarihinde son görüşme gerçekleşmiştir.

Tablo 10
Görüşme Bilgileri

Kişi	Tarih	Özel Gereksinimli Bireye Yakınlık Derecesi	Mekân	Süre
K1	6 Ağustos 2024	Baba	Çay bahçesi	30 dk 13 sn
K2	3 Ekim 2024	Anne	Çay bahçesi	31 dk 43 sn
K3	17 Kasım 2024	Dede	Katılımcının evi	26 dk 38 sn
K4	29 Ocak 2025	Baba	Telefon Görüşmesi ile	37 dk 25 sn
K5	29 Ocak 2025	Anne	Telefon Görüşmesi ile	26 dk 35 sn
K6	14 Şubat 2025	Anne	Kafe	45 dk 30 sn
K7	09 Nisan 2025	Anne	Telefon Görüşmesi ile	21 dk 38 sn
K8	29 Nisan 2025	Anne	Telefon Görüşmesi ile	21 dk 07 sn
K9	01 Mayıs 2025	Anne	Telefon Görüşmesi ile	29 dk 47 sn

Tablo 9’da sunulan verilere göre, toplam dokuz katılımcı ile gerçekleştirilen görüşmelerin süresi 270 dakika 6 saniyedir. Görüşmeler arasında en uzun süreye sahip olanı, altıncı katılımcı ile gerçekleştirilen ve 45 dakika 40 saniye süren görüşmedir. Buna karşılık, en kısa görüşme ise sekizinci katılımcı ile yapılmış olup 21 dakika 7 saniye sürmüştür. Görüşmelerin ortalama süresi 30 dakika 4 saniye olarak hesaplanmıştır. Bu süreler, görüşmelerin derinlemesine veri elde etmeye olanak sağlayacak yeterlilikte gerçekleştiğini göstermektedir.

Araştırmacı, yüz yüze gerçekleştirilen görüşmeleri Redmi Note 11 model bir cep telefonunda yer alan ses kayıt uygulaması aracılığıyla kayıt altına almıştır. Kayıt sırasında olası veri kayıplarını önlemek amacıyla telefon uçak moduna alınmıştır. Görüşmelerin ardından ses

kayıtları, aynı gün içerisinde Lenovo marka kişisel bilgisayara yedeklenerek veri güvenliği sağlanmıştır. Elde edilen ses kayıtları, turboscribe adlı, yapay zekâ destekli deşifre programı aracılığıyla yazılı metne dönüştürülmüş; ardından sessiz bir ortamda dinlenerek olası hatalar düzeltilmiştir. Verilerin analizinde gizliliği sağlamak amacıyla, araştırmacı ifadeleri “G” harfiyle, katılımcı ifadeleri ise görüşme sırasına göre K1, K2, K3 şeklinde kodlanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Nitel araştırmalarda veri analizi, katılımcıların deneyimlerini, algılarını ve anlamlandırmalarını ortaya koymak amacıyla sistematik bir biçimde yürütülmektedir. Bu süreçte veriler, içerik analizi, betimsel analiz veya tematik analiz gibi yöntemlerle çözümlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Amaç, verilerdeki örüntüleri, tekrar eden temaları ve anlamlı yapıları belirleyerek yorumlamaktır. Nitel analiz süreci, araştırmacının öznel yorumlarını içerdiğinden dikkatli ve sistematik bir yaklaşım gerektirmektedir (Creswell ve Poth, 2018). Bu çalışmada veriler tematik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Tematik analiz yöntemini kullanırken şu adımlar izlenmiştir.

Şekil 3

Veri Analizi Adımları



(Braun ve Clarke, 2006).

Veri analizinin ilk aşamasında araştırmacı, görüşme dökümlerini dikkatle okuyarak anlamlı ifadeleri ayıklamış ve bu ifadeleri küçük, anlam taşıyan parçalara bölerek kodlamıştır. Bu süreçte her ifade, içerdiği kavramsal ya da tematik özelliklere göre etiketlenmiş ve bu

doğrultuda toplam 51 adet kod oluşturulmuştur. Kodlama işlemi araştırmacı tarafından yürütülmüş; benzer içerikler taşıyan kodlar bir araya getirilerek 4 tema ve bu temalar altında 12 alt tema yapılandırılmıştır. Veri analizi süresince araştırmacı, tez danışmanı ile sürekli iletişim hâlinde kalarak kodların, temaların ve alt temaların içeriksel tutarlılığını ve geçerliliğini değerlendirmiştir. Kodlar arasındaki ilişkiler göz önünde bulundurularak temalar araştırma sorularıyla kuramsal ve içeriksel olarak uyumlu biçimde adlandırılmıştır. Tez danışmanının yönlendirme ve denetimleri doğrultusunda, temaların kapsamı ve başlıkları yeniden gözden geçirilmiş; böylece analiz edilen veriler sistematik ve tematik olarak bütüncül bir yapıya kavuşturulmuştur. Bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamasında, elde edilen temalar her biri kendi içinde betimlenmiş ve doğrudan alıntılarla desteklenerek sunulmuştur. Araştırmacı, bu temaları çalışmanın amacı ve araştırma soruları doğrultusunda yorumlamış; verilerin ne anlama geldiğini, katılımcıların deneyimlerini ve bu deneyimlerin bağlamla ilişkisini açıklamaya odaklanmıştır. Ayrıca danışman desteğiyle yorumların öznel yargılardan arındırılmasına ve akademik tutarlılığa dikkat edilmiştir.

3.5.1. Analiz Öncesi Hazırlıklar

Bu bölümde, araştırma verilerinin analiz sürecine geçilmeden önce yedeklenmesi, yazıya aktarılması, aktarılan verilerin doğruluk kontrollerinin yapılması ve bu dökümlerin güvenilirliğinin sağlanmasına yönelik işlemler ele alınmıştır. Sonraki kısımda ise, verilerin nasıl yedeklendiği ve yazıya döküm süreçlerinin nasıl uygulandığı detaylı şekilde anlatılmıştır.

3.5.1.1. Araştırma Verilerinin Yedeklenmesi ve Dökümü: Araştırmacı görüşmeler sırasında aldığı ses kayıtlarını hem kişisel bilgisayarında hem de kişisel harici diskinde yedeklemiştir. Görüşmelerin ses kayıtlarını en fazla 3 gün içerisinde transkript uygulaması ile Word belgesine dönüştürüp ardından bilgisayarında bulunan 'Medya Oynatıcı' ile dinleyerek kontrollerini gerçekleştirmiştir. Araştırmacının ifadelerini G-, katılımcıların ifadelerini ise sırasıyla K1-, K2-, K3- olarak konuşma sırasına göre belirterek tüm görüşmeleri döküme etmiştir. Görüşme dökümleri aynı şekilde araştırmacının kişisel bilgisayarında ve harici diskinde yedeklenmiştir. Yazıya döküm işlemleri 27 Ağustos 2023 ve 3 Mayıs 2025 tarihleri arasında tamamlanmış ve 97 sayfa elde edilen veri dökümü bulunmaktadır.

3.5.3. Verilerin Dökümlerine İlişkin Güvenirlik Çalışması

Veri döküm işlemleri tamamlandıktan sonra, araştırmadan bağımsız, nitel araştırma dersi almış ve yüksek lisans tezini nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim ile yürütmekte olan bir uzmana dökümler gönderilmiştir. Uzman, gönderilen ses kayıtlarının yaklaşık %30'unu rastgele seçip dökümlerle karşılaştırmış ve %99,72 tutarlılık tespit edilmiştir. Ayrıca, tez

danışmanı da dökümleri kontrol etmiş ve yapılan geri bildirimler doğrultusunda dökümler son halini almıştır.

3.5.4. Verilerin Tematik Analizi Tekniği ile Analiz Edilmesi

Araştırma verileri, tematik analiz tekniği kullanılarak sistematik bir şekilde incelenmiştir. Tematik analiz, nitel araştırmalarda verilerdeki anlamlı örüntüleri (temaları) sistematik bir şekilde tanımlamak, analiz etmek ve raporlamak için kullanılan bir yöntemdir (Braun ve Clarke, 2006). Araştırmada tematik analiz yöntemi kullanılarak karmaşık ve geniş nitel verilerden anlamlı temalar çıkarılmıştır. Süreçte ilk olarak veriye aşinalık sağlanmış ve detaylıca okunmuştur. Ardından verilerdeki anlamlı kodlar belirlenmiş, benzer kodlar gruplandırılarak temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan temalar gözden geçirilmiş, gerekirse yeniden düzenlenmiş ve netleştirilerek tanımlanmıştır. Son aşamada ise temalar, katılımcı alıntlarıyla desteklenerek araştırma sorusuna uygun biçimde raporlanmıştır.

3.5.6. Verilerin Kodlanması

Verilerin kodlanması aşamasında, toplanan ham veriler dikkatlice incelenerek anlamlı ifade ve parçalara ayrılmıştır. Her bir anlam birimi, araştırmanın amacına uygun olarak kısa ve öz kodlarla etiketlenmiştir. Bu kodlama süreci, verilerin sistematik şekilde organize edilmesini ve sonraki analiz aşamalarında kolaylıkla sınıflandırılmasını sağlamıştır. Kodlama çalışmaları sırasında tutarlılığın korunması için sürekli gözden geçirme yapılmış ve gerektiğinde danışman görüşü alınmıştır.

3.5.7. Kodlayıcılar Arası Güvenirlik Çalışmaları

Kodlayıcılar arası güvenirlilik çalışmaları, nitel veri analizinin tutarlılığını ve geçerliliğini sağlamak amacıyla yürütülmüştür. Bu süreçte, aynı veri seti hem araştırmacı hem de nitel araştırma dersi almış, tezini nitel araştırma yöntemi ile yürüten bağımsız bir uzman tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Elde edilen kodlar karşılaştırılarak Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği “görüş birliği / (görüş birliği + görüş ayrılığı) x 100” formülü ile kodlayıcılar arası uyum oranı hesaplanmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda %95 gibi yüksek bir uyum oranı elde edilmiş, bu da önerilen %70 eşik değerinin oldukça üzerinde olduğundan veri analiz sürecinin güvenilir olduğunu göstermiştir. Ayrıca, tez danışmanının katkılarıyla analizlerin nesnelliği artırılmıştır.

3.5.8. Tema ve Alt Temaların Oluşturulması

Tema ve alt temaların oluşturulması aşamasında, daha önce kodlanmış veriler arasındaki benzerlik ve farklılıklar analiz edilerek kavramsal kümelenmeler yapılmıştır. Benzer içeriğe sahip kodlar bir araya getirilmiş ve bu gruplar, kapsayıcı başlıklarla temalara

dönüştürülmüştür. Her temanın altında, daha spesifik anlam alanlarını ifade eden alt temalar yapılandırılmıştır. Bu süreçte hem içerik tutarlılığı hem de araştırma sorularıyla olan uyum gözetilmiştir. Temaların anlamlı ve bütüncül olması için tez danışmanı ile görüşmeler yapılmış ve yapı sürekli gözden geçirilmiştir.

3.5.9. İnandırıcılık, Aktarılabilirlik, Tutarlık ve Teyit Edilebilirlik

Bu araştırmada nitel verilerin bilimsel geçerliliğini ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla Lincoln ve Guba'nın (1985) önerdiği dört ölçüt esas alınmıştır. İnandırıcılık, katılımcı görüşlerinin doğru ve derinlemesine yansıtılmasıyla sağlanmış, veri çeşitliliği ve doğrudan alıntılara yer verilerek güçlendirilmiştir. Ayrıca, veri toplama sürecinde araştırmacı tarafından düzenli olarak araştırmacı günlüğü tutulmuş, böylece sürece ilişkin öz düşüncüler kayıt altına alınarak yorumların bütünlüğü desteklenmiştir. Aktarılabilirlik, çalışma bağlamı, katılımcı özellikleri ve veri toplama süreci ayrıntılı biçimde tanımlanarak, benzer bağlamlarda yapılacak çalışmalara örnek oluşturacak şekilde yapılandırılmıştır. Tutarlılık, veri toplama ve analiz sürecinde izlenen adımların açık ve sistematik biçimde ortaya konmasıyla güvence altına alınmış; süreç boyunca tez danışmanından alınan geri bildirimlerle analizlerin sağlamlığı pekiştirilmiştir. Teyit edilebilirlik ise analiz sürecine ilişkin kararların belgelenmesi, araştırma notlarının tutulması ve kodlama süreçlerinin uzmanlarla paylaşılması sayesinde sağlanmıştır.

3.5.10. Araştırma Etiği

Nitel araştırmalarda katılımcının güvenliğini, mahremiyetini ve haklarını korumaya yönelik etik yaklaşımlar, araştırma sürecinin temelini oluşturmaktadır (Orb vd., 2001; Wiles, 2013). Bu araştırmada, sosyal bilimlerde geçerli olan etik ilkelere tam uyum sağlanmıştır. Katılımcıların gönüllülüğü esas alınmış; araştırmanın amacı, süreci, veri toplama yöntemleri ve gizlilik ilkeleri hakkında kendilerine açık ve anlaşılır bilgiler sunulmuştur. Verilerin yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağı belirtilmiş ve her katılımcıdan yazılı veya sözlü onam alınmıştır. Katılımcılara istedikleri anda görüşmeden çekilebilecekleri hatırlatılmış ve bu haklarına saygı gösterilmiştir. Bu ilkeler doğrultusunda yürütülen süreç, araştırmanın şeffaflığını ve akademik güvenilirliğini artırmıştır.

Veri toplama sürecinde elde edilen ses kayıtları araştırmacı tarafından gizlilik esasına uygun biçimde saklanmış, kişisel bilgilerden arındırılarak anonimleştirilmiştir. Katılımcılar, görüşme metinlerinde kod adları ile (ör. K1, K2) kodlanarak tanımlanmış; bu sayede kimliklerinin ifşa edilmesi engellenmiştir. Bu uygulama, nitel araştırmalarda araştırma etiğini güçlendiren temel stratejilerden biridir (Kaiser, 2009). Araştırmacı, nitel araştırmanın doğasına

uygun olarak kendi konumunun araştırma süreci üzerindeki olası etkilerinin farkında olmuş ve bu etkileri en aza indirmek amacıyla etik mesafeyi korumaya özen göstermiştir



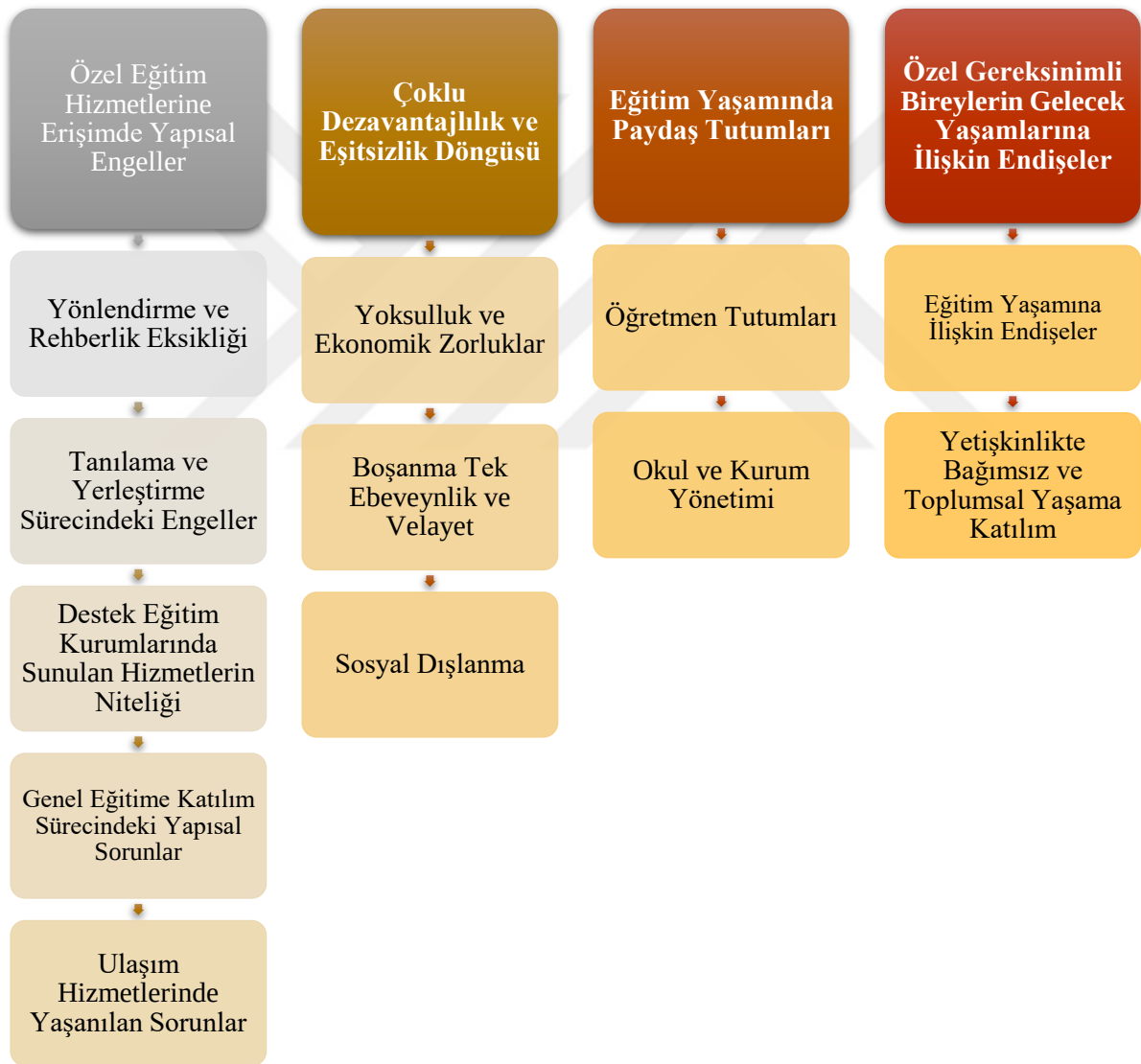
4. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Çoklu dezavantajlı özel gereksinimli bireylerin özel eğitim hizmetlerine erişimini konu alan bu araştırmada, yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler analiz edilmiş ve bulgular, dört ana tema ve bu temalar etrafında şekillenen on iki alt tema çerçevesinde sunulmuştur (Bknz: Şekil 3).

Şekil 4

Temalar ve Alt Temalar



İlk ana temada, çoklu dezavantajlı özel gereksinimli bireylerin özel eğitim hizmetlerine erişiminde karşılaştıkları yapısal engeller ele alınmıştır. Katılımcıların görüşlerinden hareketle

belirlenen beş alt temadan ilki, yönlendirme ve rehberlik eksikliğidir. Bu durum, özel gereksinimli bireylerin ailelerinin doğru bilgiye ulaşamaması ve süreci etkin şekilde yönetememesiyle sonuçlanmaktadır. İkinci olarak, tanılama ve yerleştirme sürecinde yaşanan bürokratik engeller ele alınmaktadır. Özel gereksinimli bireylerin bu aşamada karşılaştıkları engeller, onların zamanında ve uygun ortamlara yönlendirilmesini zorlaştırmaktadır. Üçüncü alt tema, destek eğitim kurumlarında sunulan hizmetlerin niteliğine ilişkindir. Bu kapsamda, kurumlarda görev yapan personelin bilgi ve beceri düzeyi ile eğitimin niceliksel açıdan yetersizliği öne çıkmaktadır. Dördüncü alt tema ise, genel eğitime katılım sürecinde yaşanan yapısal sorunlara odaklanmaktadır. Öğretmen yetersizliği, alan dışı personel istihdamı, eğitim süresinin keyfi olarak kısaltılması ve güvenlik ihlalleri bu sorunlar arasında yer almaktadır. Son olarak, ulaşım hizmetlerinde yaşanan aksaklıklar ele alınmıştır. Bu aksaklıkların, özel gereksinimli bireylerin eğitime erişimi ve düzenli katılımı önünde önemli bir engel olduğu görülmektedir.

İkinci ana tema, çoklu dezavantajlı özel gereksinimli bireylerin içinde bulundukları eşitsizlik döngüsünü ele almaktadır. İlk alt tema olan yoksulluk ve ekonomik zorluklar, katılımcıların barınma, beslenme, yakıt ve özel eğitime erişim gibi temel ihtiyaçlarını karşılamakta zorlandıklarını ortaya koymaktadır. Boşanma, tek ebeveynlik ve velayet alt teması ise ebeveynler arası çatışmalar, velayet sorunları ve bakım sorumluluğunun tek ebeveyne yüklenmesi nedeniyle çocukların eğitim hakkının ihlal edildiğine işaret etmektedir. Son olarak, Sosyal Dışlanma alt teması, özel gereksinimli bireylerin toplum içinde çeşitli alanlarda maruz kaldığı dışlanma ve ayrımcılık durumlarını yansıtmaktadır.

Üçüncü tema, eğitim yaşamında paydaşların tutumlarını ele almaktadır. İlk alt tema olan öğretmen tutumları, öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik destekleyici ve özverili yaklaşımlarının olumlu etkisini vurgulamaktadır. İkinci alt tema okul ve kurum yönetimi ise, yönetsel engeller, öğretmen yetersizliği ve kurumların destek süreçlerine ilişkin eksikliklere dikkat çekmektedir.

Dördüncü ve son tema, özel gereksinimli bireylerin gelecek yaşamlarına ilişkin endişeleri ele almaktadır. İlk alt tema olan eğitim yaşamına ilişkin endişeler, çocukların eğitim sürecindeki devamsızlık, okul geçişleri, lise sonrası eğitim ve mezuniyet sonrası sosyal ve sportif aktivitelerin yetersizliği gibi sorunlara dikkat çekmektedir. İkinci alt tema yetişkinlikte bağımsız ve toplumsal yaşama katılım ise, ailelerin özel gereksinimli bireylerin bağımsız yaşam, çalışma hayatına katılım ve bakım hizmetlerindeki eksiklikler nedeniyle geleceklerine yönelik kaygı ve belirsizliklerini vurgulamaktadır.

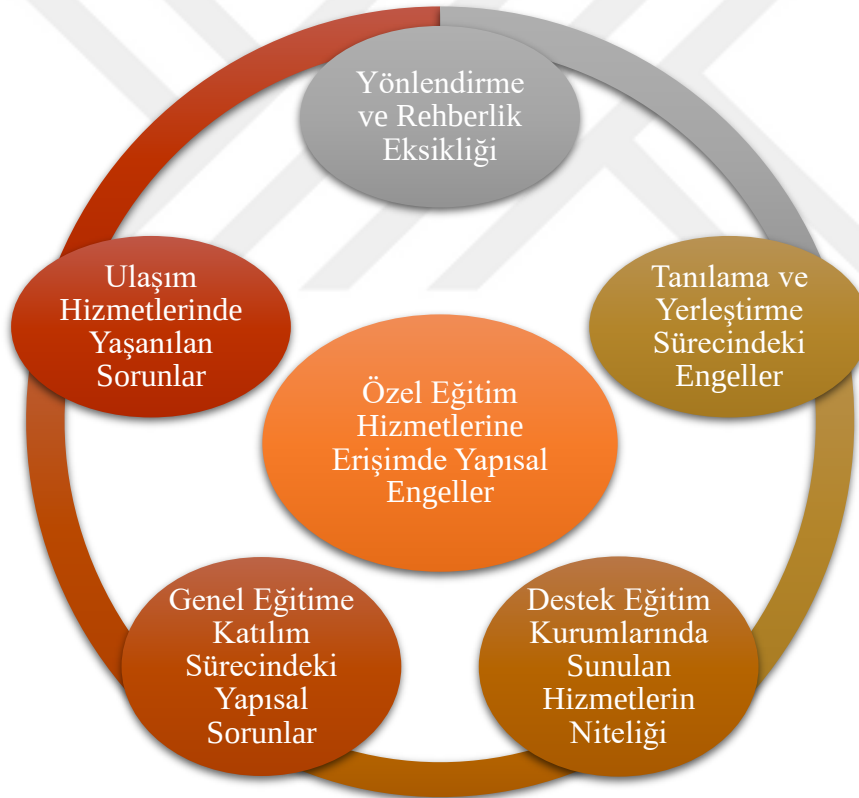
Katılımcılarla yapılan görüşmeler neticesinde elde edilen bulgular, temalar ve alt temalar çerçevesinde açıklanmış ve örneklendirilmiştir. İzleyen bölümde ilgili açıklamalara ve örneklere yer verilmektedir.

4.1. Özel Eğitim Hizmetlerine Erişimde Yapısal Engellere İlişkin Bulgular

Özel gereksinimli bireylerin ebeveynleri veya bakım verenleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler analiz edilmiş ve ortaya çıkan ilk tema Özel Eğitim Hizmetlerine Erişimde Yapısal Engeller olarak belirlenmiştir. Alt temalar arasında, yönlendirme ve rehberlik eksikliği, tanılama ve yerleştirme sürecinde karşılaşılan engeller, destek eğitim kurumlarında sunulan hizmetlerin niteliğine ilişkin sorunlar, genel eğitime katılım sürecinde yaşanan yapısal problemler ve ulaşım hizmetlerinde ortaya çıkan aksaklıklar yer almaktadır.

Şekil 5

Özel Eğitim Hizmetlerine Erişimde Yapısal Engeller Temasına Ait Alt Temalar



4.1.1. Yönlendirme ve Rehberlik Eksikliğine İlişkin Bulgular

Özel eğitim hizmetlerine erişimde yapısal engeller temasının bir alt teması olarak yönlendirme ve rehberlik eksikliği olduğu anlaşılmıştır (K1, K2, K5, K9). Katılımcılar, çocuklarının gelişimsel farklılıklarını fark ettiklerinde hangi kuruma başvuracaklarını bilmediklerini, doğru uzmanlara yönlendirilmediklerini ve bu süreçte kurumsal bir destek alamadıklarını ifade etmişlerdir. Tanı sürecine ilişkin yönlendirmeler çoğunlukla ailelerin

bireysel çabalarıyla, çevrelerinden aldıkları sınırlı destekle yürütülmektedir. Bu konudaki deneyimini K5 *“İlk fark eden bendim ama nereye gideceğimi bilmiyordum. Komşum destek oldu, hastaneye götürdük. Orada rapor çıkarttık.”* sözleriyle açıklamıştır.

Sağlık ve eğitim kurumlarındaki sistematik yönlendirme ve rehberlik eksikliğine bağlı olarak ailelerin bilgiye erişimde eşitsizlik ile karşı karşıya kaldıkları ve çocuklarının erken müdahale fırsatlarını kaçırdıkları anlaşılmıştır. Bu durum, katılımcıların deneyimlerine de açık şekilde yansımaktadır. Örneğin, K2 bu süreci şu sözlerle aktarmaktadır:

“Araştırırsan buluyorsun. Yoksa kendi evinde o çocukla, dışardan da etrafında özel bir çocuk yoksa, bunu bilen insan da yoksa soruşturamazsan da hiçbir şeyde öğrenemeden o çocuğu büyütüp gidiyorsun işte... İnsanların bilinçlendirmeleri gerekiyor. Bu çocuğa sahip olan ailelere devletin ulaşması gerekiyor. Kurumların ulaşması gerekiyor... Hani rutin herkesin gittiği bir kontrol vardır ya sağlık ocağında. Oradan başlaması gereken bir süreç belki de. Hani herkesin ulaşabileceği bir sistem çünkü. Oradan bir yönlendirme olabilirdi” (K2).

Katılımcı 2 ayrıca, kızının Down sendromlu olduğunun hem gebelik sürecinde hem de doğum sırasında kendisine bildirilmediğini ve tanıya ancak doğumdan üç ay sonra ulaştıklarını belirtmiş, süreci *“Her zaman gittiğimiz doktora da gitmedik. Orada gittiğimizde doktor bize şey dedi. Zaten kontrol altındasınız değil mi? Down Sendromlu olduğu için dedi”* sözleriyle aktarmıştır (K2). Bu ifade, yalnızca tanı sürecindeki değil, aynı zamanda sistemin en başından itibaren aileyi bilgilendirme ve yönlendirme konusundaki yetersizliğini de gözler önüne sermektedir.

Benzer şekilde, K9 da bu eksiklik nedeniyle çocuğunun erken çocukluk özel eğitim hizmetlerinden yeterince faydalanamadığını ifade etmiş ve *“Keşke bunu anaokuluna söylemeye başlasalardı... Ama anaokulu öğretmenimiz sadece bu sınıfta bir gözlem olarak söyledi. Beni uyarmak amaçlı söylemedi”* sözleriyle, eğitim personelinin yönlendirme sorumluluğunu yeterince üstlenmemesinden kaynaklanan bir boşluğa dikkat çekmiştir.

4.1.2. Tanılama ve Yerleştirme Sürecindeki Engellere İlişkin Bulgular

Bu araştırmada elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan bir diğer alt temada ise katılımcıların tanılama ve yerleştirme sürecinde çeşitli engeller ile karşıya kaldıkları belirlenmiştir (K1, K2, K6, K7, K8 ve K9). Katılımcıların ifadelerinden (K2, K6 ve K9) tanılama da gerek sağlık sistemi gerekse toplumsal ön yargılar sebebiyle geç kaldığı anlaşılmaktadır.

Aile içi dinamikler ve toplumsal ön yargılar da tanılama sürecinde engel oluşturmaktadır. Bu doğrultuda görüş bildiren Katılımcı 6 ‘...İşte babası götürmek istemedi... inanmadı...Hani ne bileyim inanmak istemedi, götürmek istemedi...’ şeklinde ifade etmektedir.

Katılımcılardan K7 ve K8 tanılama sonrası yerleştirme hizmetlerinde engellerle karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcı 7, serebral palsili oğlunun genel eğitim okuluna yerleştirilme sürecinde görevli memurun “*Becerisi yok*” diyerek çocuğunu kabul etmediğini ve bu nedenle sadece destek eğitim kurumlarından eğitim alabildiğini, “*Devlet okuluna, normal okula gitmedi hiç, almadı... Almadılar. Şimdi okuma yazması yok, yazması yok. Boyamaya bile becerisi yok*” sözleriyle belirtmiştir.

Araştırma verileri, ailelerin özel gereksinimli çocuklarının eğitim ihtiyaçlarına yönelik taleplerinin çeşitli gerekçelerle karşılanmadığını ortaya koymaktadır. Katılımcı 1, çocuğunun gelişimini desteklemek amacıyla alt sınıfa yönlendirilmesini istediklerini ancak bu talebin reddedildiğini “*Biz istedik alt sınıfta olmasını. Alt sınıfa da yeter dedi. Eğitimler de aldırıyoruz çocuğumuzu... ama kabul etmediler*” sözleriyle ifade etmiştir. Benzer şekilde, Katılımcı 8 de eğitim hakkının sağlanamaması ve sistemin ilgisizliğine vurgu yaparak, “*Öğretmen bulunamadı... Yine de öğretmen yok, öğretmen yok, öğretmen yok şeklinde şey yaptılar beni, yani gönderdiler. Başlarından savdılar*” ifadelerini kullanmıştır. Katılımcı 8’in ayrıca bireysel ihtiyaçların göz ardı edilmesine dikkat çekerek, “*Kaynaştırmaya uygun bir oğlum yok benim... Milli Eğitimde bile ‘Deliye göre mi biz sınıfa açacağız’ şeklinde söylemler olmuştu...*” demesi, sistemin ilgisizliğinin ve yetersizliğinin farklı boyutlarını ortaya koymaktadır.

4.1.3. Destek Eğitim Kurumlarında Sunulan Hizmetlerin Niteliğine İlişkin Bulgular

Katılımcılar (K1, K2, K3, K4, K5, K6 ve K8), destek eğitim kurumlarında sunulan eğitim hizmetlerinin süresinin ve içeriğinin yetersiz, denetimsiz ve bireysel ihtiyaçlara duyarsız olduğunu ifade etmişlerdir. Bunlara ek olarak; hizmetlerin çoğunlukla yüzeysel, ticari kaygılarla yürütüldüğünü ve çocuğun gerçek gelişim alanlarına katkı sunmadığını dile getirmişlerdir

Destek eğitim kurumlarında verilen eğitim süresinin yetersiz olduğunu belirten katılımcı 3 “*Hiç değilse okula beş gün gitmesini isterdim... Şimdi iki gün alıyorlar. Ben isterim ki beş gün gitsin...*” sözleriyle açıklamıştır.

Kurumlarda sunulan hizmetlerin öğrencilerin gelişim alanlarına yeterince hitap etmediğini, akademik becerilere ağırlık verilip günlük yaşama dair işlevsel becerilerin göz ardı edildiğini Katılımcı 6, çocukların öz bakım becerilerini kazanmasının önemine dikkat çekerek

“Çocuk mavi öğrense ne olacak, öğrenmese ne olacak? Zaten onu OÇEM’de yapıyor. Çocuk öz bakım becerilerini kendine yapması gerekiyor... Dişlerini fırçalaması, üstünü giyinmesi, acıktığında kendine ekmek arası yapabilecek hâle gelmesi gerekiyor” sözleriyle ortaya koymuştur.

Katılımcılar, destek eğitim kurumlarının ticari kaygılarla hareket ettiğini, belirli standartlarda hizmet sunulmadığını ve denetimsizlik gibi nedenlerle hizmet kalitesinin düşük olduğuna dair eleştirilerini ifade etmişlerdir. Katılımcı 4, öğrenci sayısının fazla olması nedeniyle bireysel ilginin sağlanamadığını düşündüğünü *‘Ama bu kurumların ticarethane olduğunu düşünüyorum. Neden mi? ... Öğrenci sayısı fazla, ilgi yok.’* sözleriyle dile getirmiştir. Katılımcı 5 ise öğretmen sürekliliğinin sağlanamadığını, personel planlamasının düzensiz olduğunu vurgulayarak çocuğunun farklı öğretmenlere yönlendirilmesinden duyduğu memnuniyetsizliği *‘Ben gidersem aynı öğretmene veriyorlar, ben gitmezsem başka öğretmene veriyorlar...’* şeklinde ifade etmiştir. Katılımcı 2, okul dışı destek eğitim kurumlarının denetimsiz olduğuna ve güven vermediğine ilişkin algısını *“Rehabilitasyonlar da denetlenmiyor. Onların da ne yaptığı belli değil. Neye göre kime göre? Yapıyor bir şeyler ama kendilerince.”* şeklindeki sözleriyle belirtmiştir.

4.1.4. Genel Eğitime Katılım Sürecindeki Yapısal Sorunlara İlişkin Bulgular

Genel eğitime katılım sürecindeki yapısal sorunlar alt temasına ilişkin katılımcılar çeşitli sorunları dile getirmişlerdir. Katılımcılar tarafından görüş bildirilen sorunlar arasında; personelinin sayıca yetersiz olması ve mevcut personelin özel eğitim alanına ilişkin bilgi ve beceri eksikliği (K1), özel gereksinimli öğrencilerin eğitim haklarının ihlal edilmesi (K2), okul ortamlarında güvenliğe ilişkin ciddi zafiyetlerin bulunması (K8) ve öğrencilerin genel eğitim ortamında anlamlı ve nitelikli öğrenme yaşantılarından mahrum kalması (K9) gibi ifadeler yer almaktadır.

Genel eğitim kurumlarında öğretmenlerin ve destek eğitim personellerinin sayıca yetersiz olduğuna vurgu yapan Katılımcı 1 aynı zaman da sözleşmeli öğretmenlerin özel eğitim hizmetlerine hâkim olamadıklarına şu sözlerle vurgu yapmaktadır:

“Burada 5 çocuk, 2 öğretmen. Hangi birine yetecek ki? Bunlar da sözleşmeli öğretmen. Bu dalla ilgili değil. Yani bu dalla ilgili öğretmenler olsa belki, yani bu çocuklar daha da gelişecek. Bu öğretmenler yani, bu normal, artık nereden mezun olduklarını, sözleşmeli öğretmenler. Ne kadar katkı verebilecek?” (K1).

Genel eğitim okullarında öğretmen sayısının ve özel eğitim alanına ilişkin bilgi ve becerilerinin yetersizliğine yönelik eleştirilerin yanı sıra, özel eğitim sınıflarında eğitim

süresinin programa aykırı şekilde yürütüldüğü de belirtilmektedir. Katılımcı 2, bu durumu *“Normal çocukların çıkış saatleri 2.40. Bizim çocuklarımızı 1’de 1.30’da çıkartıyorlar. Öncesinde çıksınlar, problem yaşamassınlarmış. 10 dakika önce çıkartın o zaman. Neden 1 buçuk saat, 2 saat önce çıkıyorlar, eğitim haklarını bitiriyorsunuz?”* sözleriyle dile getirmiştir. Bunların yanı sıra, az gören oğlunun genel eğitim kurumunda yaşadığı güvenlik sorununu Katılımcı 8, *“Yani kaçma da değil, bir köpeğin arkasına takılmış ve gitmiş. Yolda esnaflar araba çarparken yakalıyorlar. WhatsApp, Facebook üzerinden bana ulaşmaya çalışıp kreşinden bana ulaşip ben gidiyorum ve öğretmenim bundan haberi yoktu gittiğimde.”* sözleriyle dile getirmiştir.

Çoklu dezavantajlı olması sebebiyle oğlunun genel eğitim ortamında anlamlı öğrenme yaşantılarına katılamadığını vurgulayan Katılımcı 9; *“Çocuk bütün gün okulda boşu boşuna gittiğini hissediyorum. Bana ne yaptın okulda anlat dediğimde işte teneffüste şunla oynadık, top oynadık... Hiç dersle ilgili hiçbir şey yok”* diyerek, çocuğun eğitim sürecinde yeterince desteklenmediğine ilişkin düşüncelerini belirtmiştir.

4.1.5. Ulaşım Hizmetlerinde Yaşanılan Sorunlara İlişkin Bulgular

Katılımcılar, özel gereksinimli bireylerin genel eğitim süreçlerine katılımında ulaşım hizmetlerinde yaşanan çeşitli sorunlara dikkat çekmişlerdir. (K3, K, K5, K7). Elde edilen veriler, ulaşım sürecinde güzergâh planlamasında yapılan hatalar, şoförlerin duyarsızlığı, çocuğun servis kullanımına direnç göstermesi, serviste güvenliğe dair kaygılar, personelin fiziksel desteği yeterince sunamaması ve ulaşım engeli nedeniyle evde eğitim talebi gibi yapısal sorunlara işaret etmektedir.

Özellikle servis hizmetlerinin hatalı planlanması, güzergâh planlamalarının bireysel ihtiyaçlara duyarsız kalması aileler için önemli bir engel teşkil etmektedir. Katılımcı 3, servis şoförünün mahalleye girmeyi reddetmesi nedeniyle sabah çok erken kalkmak zorunda kaldıklarını belirterek yaşadığı zorluğu *“Servis şoförlerine okuldan ne emir verilirse onu uygulamak zorunda değil mi? ... Şöföre şey yaptım... Ben elin arabasını mahalle içine sokamam dedi... Sabahın altı buçukta kalkıyoruz... Bu sıkıntı çok büyük...”* şu sözlerle dile getirmiştir: Aynı katılımcı, yaşının ilerlemiş olması nedeniyle (73 yaşında) çocuğunu ulaşım hizmeti yerine kendisinin götürdüğünü ve servis güzergâhındaki uygunsuzlukların bu durumu zorlaştırdığını, *“İş Bankası’nın oraya götürüyorum buradan. Aslında Setbaşı’nın oradan araba inse bizim çıkış yok buradan. Aşağı doğru çok rahat. (Torunun adı)’ı bizim buradan köşeden alabilir”* sözleriyle ifade etmiştir.

Katılımcı 4 ise devletin sunduğu servis hizmetini kullanamadıklarını, çünkü çocuğunun servise binmeyi reddettiğini ve ciddi bir psikolojik direnç gösterdiğini “...devletin sunduğu servise (çocuğun ismi) kapıdan çıkmıyordu, ağlıyordu, kendini yerlere atıyordu” sözleriyle ifade etmiştir. Servis kullanımında yaşanan sorunlar sadece psikolojik sınırlılıkla kalmayıp, aynı zamanda fiziksel müdahale ve güvenliğe dair endişeleri de kapsamaktadır. Katılımcı 5, çocuğunun serviste tanımadığı bir kişinin kucağına oturtulmasına karşı çıkmış ve yaşadığı rahatsızlığı “Tanımadığı insanın kucağına oturturma servisini almaları epey bir yıprattı... Oturacaktan alıp, başkasının kucağına verebilir miyiz?” (K5) sözleriyle ifade etmiştir

Bununla birlikte, fiziksel yetersizlikleri olan özel gereksinimli bireyler için servise binme gibi yeterli yardımın sunulmadığı da vurgulanmıştır. Katılımcı 7, servis şoförlerinin çocuğunu araca bindirme konusunda isteksiz davrandığını ve bu nedenle destek eğitim hizmetine erişimde sorunlarla karşılaştıklarını belirterek, “Kurumun şoförleri acızlanıyorlardı kaldırıp indirmekten... Komşulardan birini çağır... Ben her zaman komşulardan birini nerede bulacağımı bulamıyordum. Onun için ben de bırakmak zorunda kaldım” ifadesini kullanmıştır. Aynı katılımcı, oğlunun tekerlekli sandalye kullanıyor olmasının ulaşım sürecini daha da zorlaştırdığını ve bu nedenle evde eğitim talebinde bulunduğunu ifade etmiştir. Ulaşımındaki fiziksel engellerin çocuğunun eğitime erişimini imkânsız hâle getirdiğini belirten Katılımcı 7, bu durumu “...Şimdi benim çocuğum gibi olanları evde eğitim almalarını ben rica edeceğim. Evde eğitim verilsin çocuklara. Götürecek çok zor oluyor.” sözleriyle ifade etmiştir.

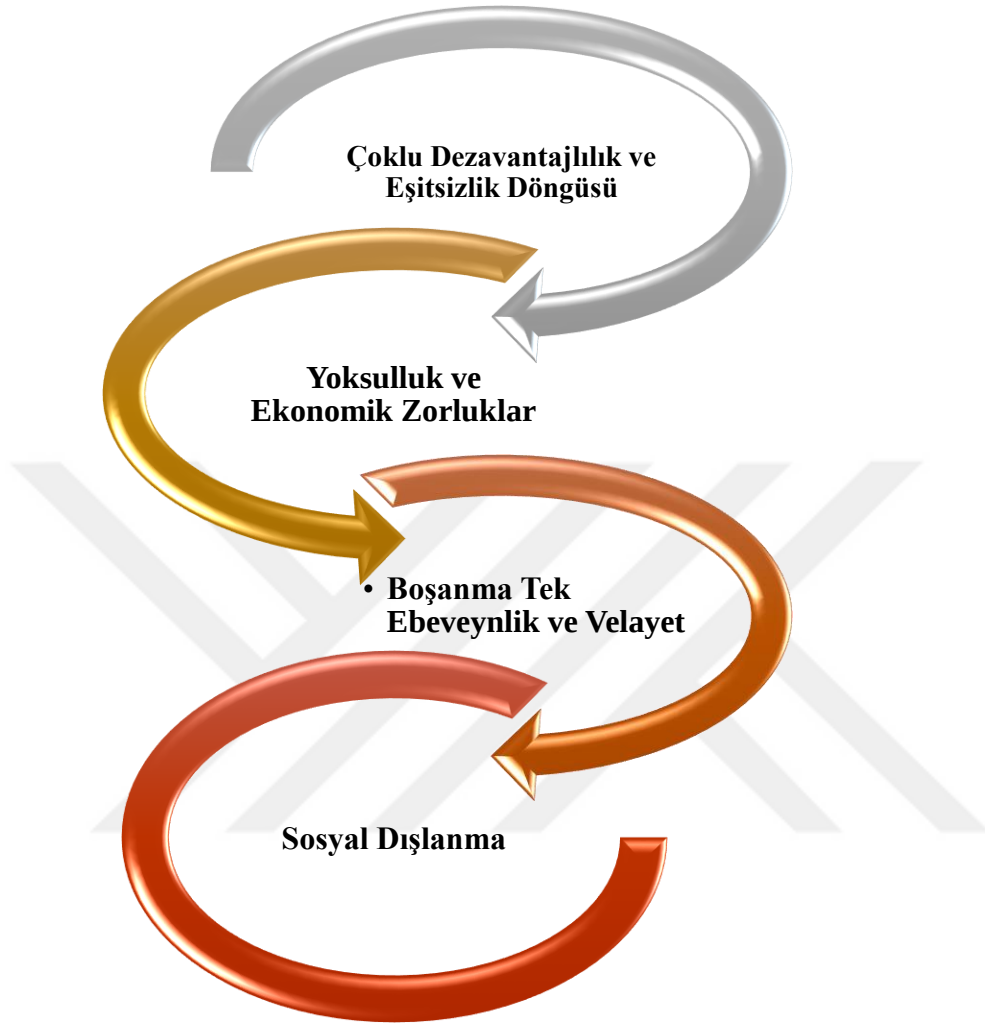
4.2. Çoklu Dezavantajlılık ve Eşitsizlik Döngüsüne İlişkin Bulgular

Bu araştırmada yürütülen analiz sonucunda, belirlenen ana temalardan biri “Çoklu Dezavantajlılık ve Eşitsizlik Döngüsü” olarak tanımlanmıştır. Bu tema kapsamında yoksulluk ve ekonomik zorluklar, boşanma, tek ebeveynlik ve velayet ile sosyal dışlanma olmak üzere üç alt tema belirlenmiştir.

Bu tema altında, çoklu dezavantajlılık bağlamında ortaya çıkan ve bireylerin eğitime erişimini sınırlayan eşitsizlik döngüsü ele alınmaktadır. Yoksulluk, tek ebeveynlik ve sosyal dışlanma gibi yapısal etmenlerin, özel gereksinimli bireylerin yaşamında nasıl iç içe geçtiği ve eğitime katılım süreçlerini nasıl olumsuz etkilediği katılımcı ifadeleriyle kapsamlı şekilde ortaya konmuştur.

Şekil 6

Çoklu Dezavantajlılık ve Eşitsizlik Döngüsü Temasına Ait Alt Temalar



4.2.1. Yoksulluk ve Ekonomik Zorluklara İlişkin Bulgular

Bu araştırmada elde edilen veriler analiz edilmiş ve araştırmanın ikinci ana temasına ait ilk alt tema olarak yoksulluk ve ekonomik zorluklar teması belirlenmiştir. Bu tema kapsamında, katılımcılar (K3, K5, K6, K9), ekonomik yoksulluk ve maddi güçlüklerin özel eğitim hizmetlerine erişimde temel bir engel oluşturduğunu belirtmiştir.

Katılımcılar, yakacak, gıda, kira gibi temel yaşam ihtiyaçlarını karşılamada ciddi güçlükler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu durum, çocukların eğitimi için gerekli ön koşulların (güvenli barınma, sıcak ortam, beslenme gibi) sağlanamamasına neden olmaktadır.

Katılımcı 6, ekonomik sıkıntılar nedeniyle evde buzdolabı ve temel ev eşyalarının bulunmadığını, çocuklarına sürekli makarna yedirmek zorunda kaldığını ifade etmiş; “Kışa kadar 3-4 ay civarı falan yazımız buzdolabım falan hiçbir şeyim yoktu benim. Yerler böyle eski...”

Halı falan yoktu vesaire... Çocuklarıma sürekli makarna yedirdiğimi biliyorum. Alamadığımı biliyorum... O kadar büyük sıkıntılar yaşadım ki...” sözleriyle yaşadığı durumu aktarmıştır. Aynı zamanda, devletin sunduğu bazı sosyal yardımların geçici veya düşük düzeyde olduğu; bu desteklerin ailelerin eğitime dönük yatırımlarına katkı sağlamaktan uzak kaldığı belirtilmiştir

Katılımcı 6, sosyal hizmetlere başvurmalarına rağmen desteklerin yetersiz kaldığını ve yalnızca sınırlı süreli yardım alabildiklerini, *“Sosyal hizmetlere başvurdum. Kaymakamlığa yardım için, valiliğe başvurdum. Sadece bir yıl mı yanlış hatırlamıyorsam daha mı az? Sadece o sırada kira yardımı vermişlerdi.”* sözleriyle ifade etmiştir. Katılımcı 9, *‘...Ev kirası vermiyorum şu anda ama asgari ücret gibi bir ücretle geçinmeye çalışıyorum ve her şey çok pahalı.’* diyerek ekonomik anlamda zorlandığını ifade etmiş ve bu durumun çocuğunun ek özel eğitim hizmetlerine erişiminde bir engel oluşturduğunu dile getirmiştir:

‘Dersleri sordum, üniversite öğrencileri sordum, sor dediler, daha uygun verirler... Bin lira diyorlar saatine de ama haftada bir saatliğine olmaz diyorlar... Çocuk çok geri kaldı ikinci sınıfın neredeyse sonuna geldik... Haftada iki kere gelecek, üç kere gelecek... Benim için çok ciddi bir külfet.

4.2.2. Boşanma Tek Ebeveynlik ve Velayet

Katılımcılarla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerin analizleri sonucunda boşanma sonrası velayet süreçlerinin ve tek ebeveyn olmanın, özel gereksinimli çocukların eğitim ve bakım süreçlerinde çeşitli zorluklara yol açtığını anlaşılmıştır (K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9). Veriler, velayet nedeniyle çocukların ebeveynler arasında gidip gelmesi, ebeveynler arasındaki iletişim kopuklukları, çocuğun eğitim ve rehabilitasyon hizmetlerine düzenli erişimde yaşanan aksaklıklar, ekonomik ve psikososyal baskılar ile tek başına çocuk bakım ve eğitim sorumluluğunun ağırlığı gibi başlıklar altında bu durumların ayrıntılarını ortaya koymaktadır.

Boşanma sonrası çocuğun eğitime erişiminin, velayet süreci ve ebeveynler arası iletişimsizlik nedeniyle sıklıkla sekteye uğradığını ifade eden katılımcılar (K1, K2, K4, K5 ve K6), velayetin diğer ebeveynde olduğu durumlarda çocuğun eğitsel süreçlerinin ihmal ve istismar edildiğini belirtmişlerdir. K1, çocuğun annesinin yanında kaldığı dönemde eğitime hiç gönderilmediğini vurgulamış, bu ihmali *“Onun yanında kalırken Ali'yi okula göndermiyordu. Ne okula ne eğitim merkezlerine gönderiyordu.”* şeklinde aktarmıştır. Aynı katılımcı, ebeveyn geçişlerinin özel gereksinimli çocuklarda olumsuz etkiler yarattığını düşündüğünü ve süreci doğru yönetemediklerini *‘... Şimdi anneyi gördüğü zaman bize tekrar geliyor... Anne geldiği zaman Ali 3-4 gün kendine gelemiyor.’* ifadeleriyle belirtmiştir. Benzer şekilde katılımcı 2 de,

velayeti karşı tarafa kendi rızasıyla devrettikten sonra çocuğun rehabilitasyon hizmetinden mahrum kaldığını şu şekilde ifade etmektedir:

“Boşandıktan sonra babası (çocuğun ismi)’in velayetini aldı. Daha doğrusu ben biraz sorumluluk sahibi olsun diye kendim de verdim. Fakat alınca bu sefer şöyle bir sıkıntı yaşamaya başladık. Annesinin yanına götürdü. Rehabilitasyon kısmından geri kaldı. Yani rehabilitasyona getirememeye başladık. Yani kendi egoları yüzünden birazcık aslında. Böyle bir süreç yaşadık.” (K2)

Bazı katılımcılar (K2 ve K4) ebeveynler arası çatışmanın, boşanma sonrası özel gereksinimli bireyin eğitim hayatına doğrudan yansıdığına dair görüş bildirmişlerdir. Boşanma sürecinde yaşanan anlaşmazlıkların, iletişim kopukluklarının ve ön plana çıkarılan kişisel çıkarların; çocuğun eğitime erişimde önemli engeller oluşturduğunu katılımcı 2, *“Ben çocuklara bunu bizim boşanmamızı ayrı bir tutup çocukların eğitim hayatını sekteye uğratmayalım dediğimde bana açıkça şu cümleyi kurmuştu: -Sen yoksan umurumda değil onların eğitim hayatı.”* sözleriyle ifade etmiştir. Benzer şekilde, Katılımcı 4 de çocuğunun annesine olan ihtiyacını göz önünde bulundurarak velayeti geçici olarak verdiğini, ancak bu durumun istismar edilmesi sonucunda çocuğun eğitime erişiminde ciddi aksamalar yaşandığını belirtmiştir. Bu durumu, *“Kendi elimle bak çocuğumu götürdüm verdim. Sırf çocuğum istiyor diye... Anneye ihtiyacı var... Ama o bunu fırsata çevirdi... Şu anda eşim bana ceza verdiğini sanıyor ama aslında en büyük cezayı oğluna veriyor.”* sözleriyle ifade etmiştir. Çocuğun birlikte yaşamadığı ebeveyninin eğitim hayatı hakkında güncel bilgi edinmesinin zorluğu, eğitsel desteklerin sürekliliği ve koordinasyonunu olumsuz etkilemektedir.

Boşanma sonrası süreçte bazı katılımcılar (K5 ve K6), özellikle kadınlar, tehdit ve güvenlik sorunlarının hem kendileri hem de özel gereksinimli çocukları açısından ciddi riskler doğurduğunu belirtmişlerdir. Bu durum, yalnızca fiziksel güvenliği değil, aynı zamanda çocuğun eğitime erişimini de doğrudan etkilemektedir. Katılımcı 5, eski eşinin bulunduğu şehre sık sık gelmesi ve tehditkâr tutumları nedeniyle çocuğunu okula göndermekten çekindiğini *‘(Eğitim kurumuna) evet göndermedim. Çünkü (bir şehir ismi)’a geliyor. Tır şoförüydü kendisi. (Bir şehir ismi)’a geliyordu haberim olmadan. Ondan dolayı kaçırır düşüncesiyle yani tehditler ediyordu zaten. Hatta mahkemelik olduk o konu hakkında tehdit ettiği için.”* sözleriyle ifade etmiştir. Bu tür tehditlerin, çocuğun eğitim hakkını ikinci plana atan bir güvenlik kaygısı doğurduğu anlaşılmaktadır. Katılımcı 6 ise, çocuğuyla birlikte kadın sığınma evine yerleşmek zorunda kaldığını, burada gizlilik nedeniyle çocuğunun eğitime erişemediğini dile getirmiştir:

(Çocuğunun adı)’ın velayetini bana verdi. Diğer çocukların velayetini de kendi aldı. (Çocuğunun adı)’ninkini istemedi, diğerlerinkini istedi... Şeye yerleştim. Kadın sığınmaya yerleştim... Sonra ben (çocuğunun adı) ile beraber (bir şehir adı)’da kadın sığınmaya yerleştim. Orada bir on beş gün falan kaldım... (bir şehir adı)’da kadın sığınmada kaldığım için tabii ki hani gizlilik olduğu için (bir şehir adı)’da (çocuğun adı) eğitime gidemedi. (K6)

Yapılan görüşme analizleri sonucunda bazı katılımcılar, tek ebeveyn olarak çocuk büyütmenin getirdiği ağır yük ve sürekli mücadeleyle birlikte bu sürecin çocuğun eğitime erişimini de ciddi şekilde dezavantajlı hale getirdiğini vurgulamışlardır (K7, K8, K9). Katılımcı 8, özel gereksinimli çocuğunun eğitime erişimini sağlamak adına verdiği bireysel mücadeleye dikkat çekerek şöyle demiştir: *“Zorlanıyorum yani mesela bir kursa götürürken, götürmeye çalıştığım zaman yetişemiyorum.”* Aynı katılımcı, çocuğun özel eğitim hizmetlerine erişimini sürdürebilmek adına defalarca kurumlar arasında mekik dokuduğunu ve bu süreçte yaşadığı çaresizliği, *“Tek başıma mücadele ettim, çok gittim geldim, artık da kovulacağımı falan düşündüm o kadar diyeyim. Bu sırada oğlum evde beklemek zorunda kaldı, ben işe gittim, o anneannesiyle birlikte kaldı”* sözleriyle dile getirmiştir.

4.2.3. Sosyal Dışlanmaya İlişkin Bulgular

Katılımcılar, özel gereksinimli çocuk sahibi ailelerin, eğitim, barınma ve kamusal yaşama katılım süreçlerinde yoğun bir sosyal dışlanma yaşadıklarına dair görüş bildirmişlerdir (K2 ve K6). Bu doğrultuda, Katılımcı 2, özel gereksinimli bireyin toplumdan kabul görme mücadelesi içinde yaşanan anlaşmazlıklar nedeniyle eğitim hakkından mahrum kaldığı yönünden görüş bildirmiştir. *‘Sürekli bir kabullendirme şeyi içerisindeyiz yani aslında biz. Dolayısıyla yaşanan anlaşmazlıklar (çocuğun adı)’ın eğitimden mahrum kalmasına sebep oluyor. (K2)’* Bu durumu destekler şekilde, özel gereksinimli bireyin okul ortamında da sosyal dışlanmaya maruz kaldığını ise *“...Girmeyi başardığımız okullarda da velilerin çok tepkilerini gördük... Mesela bir anne geliyordu öğretmene çocuğumun işte (çocuğunun adı) ile oynamasını istemiyorum...”* sözleriyle aktarmıştır.

Öte yandan, özel gereksinimli bireylerin yaşadıkları sosyal dışlanmanın yalnızca eğitim alanıyla sınırlı kalmadığı, barınma hakkına da doğrudan etki ettiği görülmektedir. Katılımcı 6, kadın sığınma evinde kaldığı dönemde özel gereksinimli çocuğunun kurum idaresi tarafından dışlandığını, *“(Çocuğunun adı) küçüktü. Daha böyle durmayan, sürekli ağlayan şey yapmayan çocuk olduğu için istemediler (Çocuğunun adı)’dan dolayı. (Çocuğunun adı)’ı çocuk bakım evine verelim...”* sözleriyle ifade etmiştir. Benzer şekilde, Katılımcı, çocuğunun davranışları

nedeniyle ev sahipleri tarafından istenmediklerini ve bu durumun birden fazla kez tekrarlandığını, “Okula yakın bir yere taşındım (bir ilçe adı)’a... Orada da ev sahibi istemedi (çocuğunun adı)’dan dolayı” şeklinde ifade etmiştir. Barınma konusunda yaşadıkları başka bir sosyal dışlanmaya da ‘Arkadaşımın...evine taşındım. Bir ay anca oturdum. Neden? Çünkü eşinin abisi istemedi bizi. Su ortaktı. Suyu kesti...’ şeklinde örnek vermiştir.

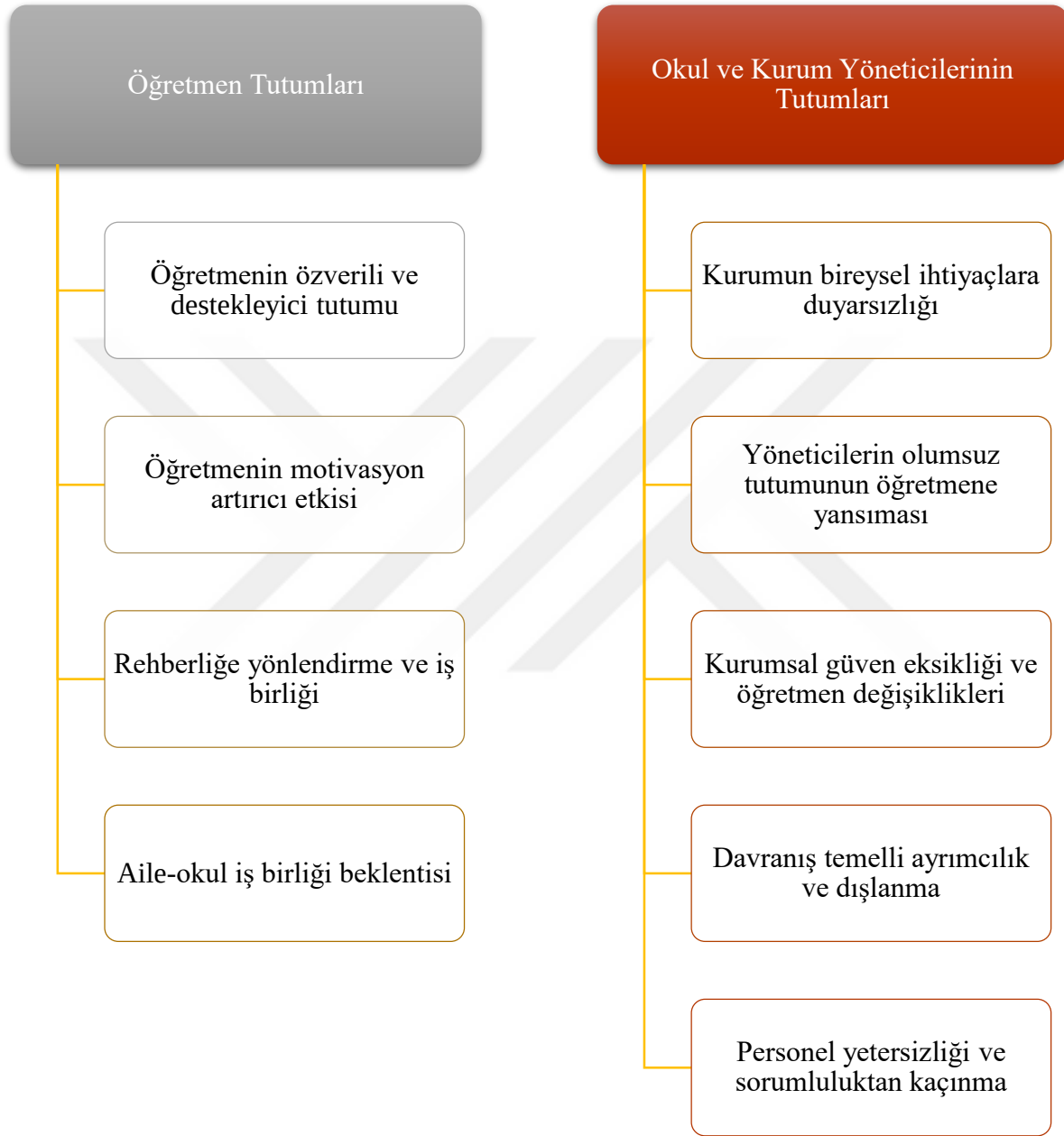
Katılımcı 6, özel gereksinimli bireylerin kamusal alanlarda da sosyal dışlanmaya maruz kaldığını ifade etmiştir. Özellikle kafelerde ve benzeri sosyal ortamlarda çevreden gelen rahatsız edici bakışların farkında olduklarını belirtmiş ve bu durumu “Onlar hayvan değil yani, affedersin. Kimseyi yemiyor, kimseyi ısırmıyor. Sen gezmek istiyorsun, o da gezmek istiyor. Onun da gitmeye hakkı var. Onun da dolaşmaya hakkı var” sözleriyle dile getirmiştir.

4.3. Eğitim Yaşamında Paydaş Tutumlarına İlişkin Bulgular

Bu araştırmada kullanılan veri toplama araçlarıyla elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda, üçüncü ana tema olarak özel gereksinimli bireylerin eğitim yaşamında paydaş tutumları teması belirlenmiştir. Bu tema kapsamında iki alt tema ortaya konmuştur (Bkz. Şekil 6). Aşağıdaki bölümlerde, bu temaya ilişkin bulgular ve alt temalar ayrıntılı biçimde ele alınmaktadır.

Şekil 7

Eğitim Yaşamında Paydaş Tutumları Temasına Ait Alt Temalar ve Kodlar



4.3.1. Öğretmen Tutumlarına İlişkin Bulgular

Özel gereksinimli bireylerin özel eğitim hizmetlerine erişim süreçlerine dair yapılan görüşmelerin analizleri sonucunda katılımcılar (K2, K8 ve K9) öğretmen tutumlarının özel gereksinimli bireyin eşit ve nitelikli eğitim fırsatlarına erişimde büyük bir etken olduğuna

ilişkin yaşantılarını paylaşmışlardır Bu konuda katılımcı 2, öğretmenin tutumunun süreci olumlu yönde etkilediğini vurgulayarak, “ *Öğretmenimiz çok özveriliydi... İşte öğretmen de önemli bu konuda... Ben o 3 seneyi o öğretmenle çok kolay atlattım. Güzel bir süreç yaşadım.* ” ifadesiyle olumlu deneyimini aktarmıştır. Benzer şekilde, Katılımcı 8, öğretmenin etkisini “*Zaten özel altta olduğu için 6 saat öğretmeniyle birlikte ders alıyor. Çok severek koşarak gidiyor okuluna da... Belki de öğretmen de bu konuda etkili olduğunu düşünüyorum*” sözleriyle dile getirmiştir.

4.3.2. Okul ve Kurum Yöneticilerinin Tutumlarına İlişkin Bulgular

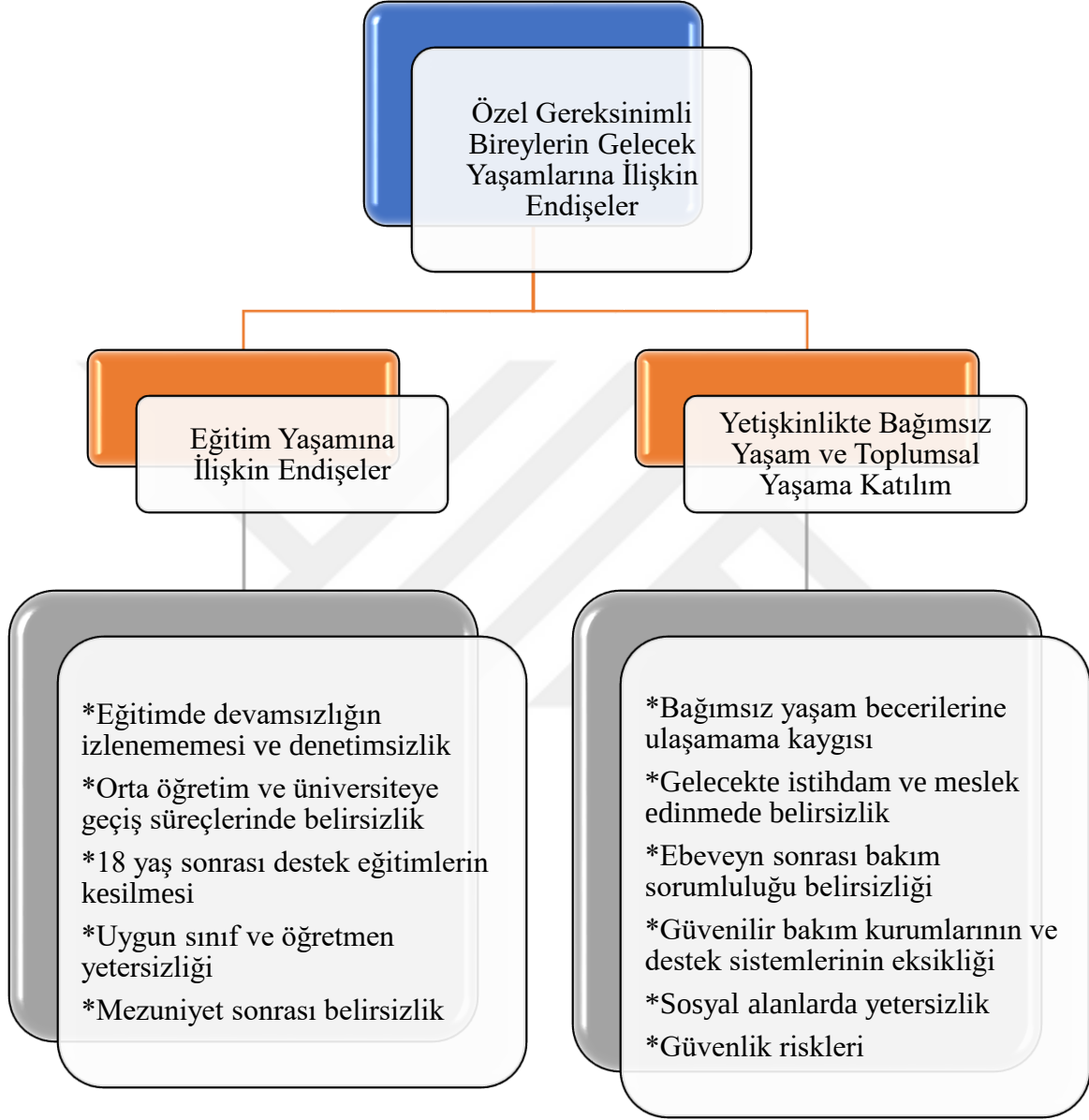
Bu araştırmada elde edilen verilerin analizi sonucunda, katılımcılar (K2, K5, K6) okul yöneticilerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik olumsuz veya isteksiz tutumlarının doğrudan öğretmen davranışlarına yansıdığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Katılımcı 2, bu duruma yönelik görüşlerini, “*Şimdi idare istemeyince öğretmen de diyor ki nasıl olsa idare istemiyor. Ben hani çok da umurunda olmuyor*” sözleriyle belirtmiştir. Bu görüşü destekler nitelikte, Katılımcı 6 okul yöneticilerinin yetersizlik türüne göre ayırım yaptığını belirterek, “*Orası (Çocuğunun adı) ’ı kabul etmedi soyunduğu için. Hatta ben bir yere daha götürdüm. Oraya gittiğimizde de (Çocuğunun adı) böyle krizler falan geçirdi. Ağır geldi. Onlar da kabul etmedi.*” şeklinde ifade etmiştir. Özel gereksinimli bireyin özel eğitim hizmetlerinden yararlandığı destek eğitim kurumu yöneticilerinin tutumları, katılımcılar üzerinde güvensizlik yaratmakta ve eğitimde sürekliliği sağlama çabalarını sekteye uğratmaktadır. Özellikle yönetici kaynaklı sorunlar, öğretmen-veli iş birliğini zayıflatmakta ve çocuğun eğitim sürecinin sürekliliğini engellemektedir. Katılımcı 5 bu duruma yönelik görüşlerini, “*Şu anki kurumlara güvenim yok... Öğretmen değişiklikleri çocukların motivasyonunu düşürdü*” şeklinde ifade etmiştir.

4.4. Özel Gereksinimli Bireylerin Gelecek Yaşamlarına İlişkin Endişelere Dair Bulgular

Bu araştırmada kullanılan veri toplama araçlarıyla elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda, son ana tema olarak özel gereksinimli bireylerin gelecek yaşamlarına ilişkin endişeler teması belirlenmiştir. Bu tema kapsamında iki alt tema ortaya konmuştur (Bkz. Şekil 7). Aşağıdaki bölümlerde, bu temaya ilişkin bulgular ve alt temalar ayrıntılı biçimde ele alınmaktadır.

Şekil 8

Özel Gereksinimli Bireylerin Gelecek Yaşamlarına İlişkin Endişeler Temasına Ait Alt Temalar ve Kodlar



4.4.1. Eğitim Yaşamına İlişkin Endişelere Dair Bulgular

Katılımcılardan birçoğu bakımı altındaki özel gereksinimli bireyin eğitim yaşamına ilişkin endişeleri olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. (K1, K2, K4, K6, K8, K9). Öğrencilerin ortaöğretim ve üniversiteye geçişlerinde yaşanan belirsizlikler de önemli kaygı kaynaklarındandır. Katılımcı 8, geçiş konusunda daha önce sıkıntı yaşadığını ve ortaöğretime geçerken tekrar yaşamaktan endişe duyduğunu ‘...Şu okullar arası geçişler beni çok endişelendiriyor hocam... Eğitim hayatını tamamlayabilecek mi? Bunlar benim için önemli.’

sözleriyle vurgulamıştır. Aynı katılımcı özel gereksinimli oğlunun ilkokula başlama sürecinde yerleştirme konusunda yaşadığı çatışmaların ortaokul senesinde tekrar edeceğini ve bu durumun endişe kaynağı olduğunu, *‘Dördüncü sınıftan mezun olduğunda tekrar bizim bir şeyimiz başlayacak. Tekrar bize şey diyecekler kaynaştırma diyecekler. Ama kaynaştırmaya uygun değil. Ortaokulda özel alt sınıfı yok. Bu sefer ek bir rapor almak zorunda kalacağım. Özel eğitim ortaokulu için.’* Sözleriyle ifade etmiştir.

Geleceğe dair planlama eksikliklerinin diğer bir endişe kaynağı olduğunu ifade eden Katılımcı 2, *“Mesela bu çocuk lisede nereye gidecek? Daha beşinci sınıfa başlayan bir çocuğun şu an lisede ne yapacağını düşünüyorum”* diyerek endişelerini vurgulamaktadır. Aynı katılımcı, 18 yaş sonrası rehabilitasyon ve destek hizmetlerinin sona ermesine ilişkin olarak da *“...rehabilitasyon hizmetleri 18 yaşından sonra yok...”* sözleriyle kaygılarını dile getirmiştir. Yetişkinlik çağında eğitim hizmetlerinin son bulmasından endişe duyan Katılımcı 4 ise benzer şekilde, *“Mezun olan çocuklarımız için öğlenden sonra özel hak eğitimleri sıkıntı. Evde duran çocuklar çok bun alıyor. Okçuluk olabilir, havuzlu olabilir.”* şeklinde önerilerde bulunmuştur.

Bazı katılımcılar (K4 ve K9), erken dönemde özel eğitim hizmetlerine zamanında erişimin sağlanamamasının, çocukların ileriki eğitim hayatına ilişkin endişeleri artıran temel bir etken olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcı 9, *“Ben gelecekte geç kalacağımızı düşünüyorum... Üçüncü sınıfta bu sefer dersler ağırlaşmaya başlıyor... Liseye gidemeyecek çocuk... Okuma yazma bilmeden liseye gidilir mi?”* şeklindeki ifadeleriyle, erken özel eğitim hizmetlerine erişimde yaşanan gecikmelerin öğrencilerin akademik başarısını olumsuz etkilediğini ve geleceğe yönelik belirsizliklere yol açtığını vurgulamaktadır.

Katılımcılar, özel gereksinimli bireylerin eğitiminde izleme ve denetleme mekanizmalarının yetersizliğinin hem mevcut eğitim sürecinde hem de gelecekte ciddi endişelere yol açtığını belirtmişlerdir (K1 ve K4). Katılımcı 1, çocukların devamsızlık durumlarının titizlikle izlenmesi gerektiğini vurgulayarak, *“Çocuk devamsızlık yaptığı zaman bunların hepsi denetlenmesi lazım. Niye göndermedin? Yani bu araştırılması lazım. Ne problem var? Bu problemlerin çözüme ulaşması lazım”* ifadesiyle denetlemedeki boşlukların giderilmesinin önemine dikkat çekmiştir. Bu durum, boşanma sonrasında özel gereksinimli bireyin eğitim sürecinde yaşanan kopuklukların, ebeveynler arasındaki iletişim sorunları ve bilgi paylaşımındaki eksiklikler nedeniyle daha da derinleşmesine yol açmaktadır. Bu durumun önüne geçebilmek adına, katılımcı 4, eğitim sürecine dair şeffaf ve merkezi bir bilgi sisteminin gerekliliğini vurgulayarak *“Hani bu eğitimin de en azından e-okul gibi bir sayfası olsa.*

Çocuğumun T.C. ile hangi kurumda eğitim alıyor? Şu an ne aşamada? Öğretmenin ismi ne? Öyle bir bilgi alabileceğin en azından bir site olması lazım.’ önerisinde bulunmuştur.

4.4.2. Yetişkinlikte Bağımsız ve Toplumsal Yaşama Katılıma Dair Bulgular

Özel gereksinimli bireylerin gelecek yaşamlarına ilişkin endişelere temasının son alt teması katılımcıların, özel gereksinimli bireylerin yetişkinlikte bağımsız yaşam ve toplumsal katılıma dair duydukları endişelerdir. Buna göre, katılımcılardan çoğu (K9 hariç) özel gereksinimli bireylerin gelecekte bağımsız yaşayıp yaşayamayacağı, bir meslek edinip edinemeyeceği, ebeveyn kaybı sonrası bakımının nasıl sürdürüleceği ve güvenliğine dair derin endişeleri olduğuna dair görüş bildirmişlerdir.

En yoğun ve ortak kaygılardan biri, katılımcıların kendi sağlıkları bozulduğunda veya yaşamlarını kaybettiklerinde çocuklarının kime emanet edileceği sorusudur. Özellikle aile desteği zayıf olan, yalnız ebeveynlik yapan bireylerde bu korkunun daha belirgin olduğu anlaşılmıştır. Bu konudaki endişesini Katılımcı 7, *“Yatıyorum kalkıyorum hep onu düşünüyorum. Çünkü tamamen bana bağlı olduğu için ben onu düşünüyorum. Başka bir düşüncem yok. Kim bakar diye.”* sözleriyle açıklamıştır. Benzer olarak K 6 *“Bana bir şey olduğunda güvenebilip de bırakabileceğim bir ailem var mı? Hayır. Yok. Bir babaları var mı? Hayır. O da yok”* sözleriyle endişesini dile getirmiştir.

Bazı katılımcılar, çocuklarının bağımsız bir birey olarak yaşam sürdürebilmesini temel bir hedef olarak tanımlamıştır. Katılımcı 1, beklentisini *“Ben istiyorum ki, benim çocuğum kendi ayaklarında, üzerinde dursun. Kendi ihtiyaçlarını görsün. Bana o yeter.”* şeklinde ifadesiyle çocuğun kendi kendine yetebilmesiyle ilişkilendirilmektedir. Bunlara ek olarak, bazı katılımcılar özel gereksinimli çocuklarının bir iş sahibi olup olmayacağı, topluma üretken bir birey olarak katılıp katılamayacağı konularında kaygı duymaktadır. Bu konudaki endişelerini K2 *“...Ya da bu çocuk nerede çalışacak? Nasıl bir yol kat edecek?”* sözleriyle belirtmiştir.

Bunların yanı sıra, bazı katılımcılar (K6, K8) özel gereksinimli bireyin bakımını üstlenecek güvenilir bir aile veya destek sisteminin olmamasına bağlı olarak güvenlik endişelerinin olduğu ifade etmişlerdir. Bağımsız yaşam becerilerinde güvenlik endişeleri olduğunu dile getiren Katılımcı 8 *‘...Onun dışında her şeye inanan bir çocuk. Öyle diyeyim. Birisiyle gitmez gerçi ama o endişelerim de çok fazla oluyor... daha çok güvenlik...’* ifadesiyle, çocuğun iyi niyetli ve saf yapısı nedeniyle kandırılma veya zarar görme ihtimaline karşı ciddi kaygılar duyduğunu dile getirmektedir.

5.BÖLÜM

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, özel gereksinimli bireylerin özel eğitim hizmetlerine erişimi çoklu dezavantajlılık bağlamında nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılarak incelenmiştir. Araştırmaya, özel gereksinimli bireylerin ebeveynlerinden biri ya da bireyin bakımından sorumlu üst soyu olan dokuz katılımcı gönüllülük esasına göre dâhil olmuştur. Katılımcılarla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş; elde edilen veriler tematik yöntemiyle çözümlenmiştir. Verilerin analizi sonucunda, bulgular dört ana tema ve on iki alt tema altında toplanmıştır.

İzleyen bölümde, araştırmanın sonuç, tartışma ve önerilerine ilişkin detaylı açıklamalara yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Bu araştırmanın sonucunda, çoklu dezavantajlı özel gereksinimli bireylerin özel eğitim hizmetlerine erişiminde ciddi yapısal, toplumsal ve sistemsal engellerle karşılaştıkları görülmüştür. Katılımcı deneyimleri, özel eğitim hizmetlerinin yönlendirme, tanılama, genel eğitim ve destek eğitim kurumları, ulaşım, ekonomik eşitsizlik ve kurumsal tutumlar gibi pek çok boyutta yetersiz kaldığını ortaya koymuştur. Buna ek olarak, ebeveynlerin ve bakım verenlerin, çocuklarının gelecekte bağımsız bir yaşam sürdürebilmesi, eğitime devam edebilmesi ve güvenli bir sosyal çevreye dahil olabilmesi konusunda derin endişeler taşıdıkları anlaşılmaktadır. Yönlendirme ve rehberlik mekanizmalarının yetersizliği, tanılama ve yerleştirme süreçlerindeki bürokratik engeller, destek eğitim kurumlarının niteliğine ilişkin sorunlar ve genel eğitimdeki uygulama eksikliklerinin, çocukların eğitime erişimini doğrudan olumsuz etkilediği belirlenmiştir. Ayrıca, ulaşım hizmetlerindeki aksaklıkların da eğitime düzenli katılımı zorlaştırdığı görülmüştür. Bu yapısal sorunlar hem bireysel gelişimi hem de eğitsel fırsat eşitliğini ciddi şekilde sınırlandırmaktadır. Çoklu dezavantajlı özel gereksinimli bireylerin yapısal eşitsizlik döngüsüne sıkıştıkları ve bu durumun özel eğitim hizmetlerine erişimlerini derinlemesine engellediği görülmüştür. Yoksulluk, boşanma, tek ebeveynlik ve sosyal dışlanma gibi birbirini besleyen dezavantajlar; bireylerin temel ihtiyaçlarını karşılamasını, eğitime düzenli katılımını ve destek hizmetlerinden yararlanmasını güçleştirmektedir. Araştırma sonuçları ekonomik zorlukların yanı sıra velayet sorunları, ebeveynler arası çatışmalar ve güvenlik endişeleri nedeniyle çocuklarının eğitim hakkının sık sık ihlal edildiğini tespit etmiştir. Ayrıca, toplumda ve kurumlarda karşılaşılan dışlayıcı tutumlar, bireylerin hem sosyal hem de akademik olarak görünmez hâle gelmesine yol

açmaktadır. Eğitim yaşamında paydaşların tutumları, çoklu dezavantajlı özel gereksinimli bireylerin eğitime erişimini doğrudan etkilemektedir. Öğretmenlerin destekleyici ve özverili yaklaşımları, aileler tarafından olumlu örneklerle aktarılırken; okul ve kurum yönetimlerinin isteksiz, dışlayıcı ya da güvensiz tutumları eğitsel süreçlerin sürdürülebilirliğini zayıflattığı düşünülmektedir. Özel gereksinimli bireylerin devam ettikleri okul ve destek eğitim kurumları idarecilerinin olumsuz tavırlarının öğretmenlerin motivasyonunu da düşürdüğü belirlenmiştir. Bu durumun özel gereksinimli bireylerin eğitimde yeterli desteği alamamalarına yol açtığı görülmektedir. Paydaşlar arası iş birliğinin güçlendirilmediği koşullarda, eğitim hizmetlerinin niteliği ve sürekliliği ciddi ölçüde zarar görmektedir. Özel gereksinimli bireylerin gelecek yaşamlarına ilişkin ciddi endişeler taşıdıkları görülmektedir. Katılımcılar, çocuklarının eğitim sürecindeki belirsizlikler, devamsızlıklar, okul geçişleri ve mezuniyet sonrası destek yetersizlikleri nedeniyle kaygı duyduklarını ifade etmiştir. Ayrıca, yetişkinlikte bağımsız yaşam becerilerinin kazanılamaması, istihdam olanaklarının sınırlılığı ve ebeveyn kaybı sonrası bakım sorumluluğunun kimde olacağı gibi konular ailelerde derin bir güvensizlik ve belirsizlik duygusu yaratmaktadır.

Sonuç olarak, çoklu dezavantajlı özel gereksinimli bireylerin özel eğitim hizmetlerine erişimlerinin yalnızca bireysel yetersizliklerle değil, çok katmanlı yapısal, sosyal ve sistemsel engellerle derinden kuşatıldığı güçlü biçimde ortaya konmuştur. Yapısal sorunlar, yetersiz yönlendirme, tanılama ve ulaşım hizmetlerinden kaynaklanan aksaklıklarla birleşerek eğitime erişimi sekteye uğratmakta; bu durum, yoksulluk, tek ebeveynlik, boşanma ve sosyal dışlanma gibi sosyal dezavantajlarla daha da ağırlaşmaktadır. Eğitim ortamlarında öğretmenlerin bireysel çabaları olumlu örnekler sunarken, okul ve kurum yönetimlerinin dışlayıcı ve güvensiz tutumları sürecin sürdürülebilirliğini zayıflatmaktadır. Tüm bu sorunların ötesinde, ailelerin çocuklarının geleceğine dair duydukları kaygılar; bağımsız yaşam, toplumsal katılım ve bakım güvencesi konularında ciddi bir belirsizlikle örülüdür. Elde edilen bulgular, özel gereksinimli bireylerin eğitim hakkına erişimin çok yönlü ve bütüncül çözümler gerektiren bir adalet meselesi olduğunu açıkça ortaya koymaktadır.

5.2. Tartışma

Bu bölümde, araştırma verilerinin analizinden elde edilen bulgular, ulusal ve uluslararası alanyazın ışığında yorumlanarak araştırmanın ana temalarına göre yeniden yapılandırılmıştır. Bu doğrultuda elde edilen sonuçların hem kuramsal hem de uygulamalı boyutları detaylı şekilde tartışılmıştır.

5.2.1. Özel Eğitim Hizmetlerine Erişimde Yapısal Engeller

Bu araştırmada, çoklu dezavantajlı özel gereksinimli bireylerin özel eğitim hizmetlerine erişim süreçlerinde, yönlendirme eksikliği, bürokratik engeller, hizmetlerin yetersizliği, genel eğitimdeki yapısal sorunlar, okul dışı destek eğitim kurumlarındaki yapısal sorunlar ve ulaşım aksaklıkları gibi bir dizi yapısal engelle karşılaştıkları belirlenmiştir. Bu tür engellerin, bireyin özel gereksiniminin fark edilmesi ve yönlendirmeye ihtiyaç duyması sürecinden başlayarak uygun eğitim ortamına yerleştirilmesi aşamasındaki güçlüklerle devam ettiği ve tüm eğitim hayatı boyunca farklı alanlarda etkili olduğu görülmektedir. Benzer olarak, Decker ve diğerleri (2021), özel gereksinimli çocukların ebeveynlerinin yönlendirme sürecini süreci duygusal olarak yıpratıcı ve kafa karıştırıcı bulduğunu ortaya koymuştur. Bu doğrultuda, araştırmacılar profesyonellerin ne zaman, nasıl ve kime yönlendirme yapacakları konusunda eğitilmesini ve ailelere daha güçlü duygusal destek mekanizmaları sunulmasını ve erken çocukluk özel eğitim hizmetlerine ilişkin bilgilendirmelerin daha açık ve erişilebilir hâle getirilmesini önermektedir. Diğer bir araştırmada Melekoğlu ve diğerleri (2018), ebeveynlerin çocuklarının özel gereksinimini fark etme sürecinde genellikle ilk olarak aile bireyleri, yakın çevre, komşular ya da çocuk doktorları tarafından yönlendirildiklerini; tanılama sürecinin başında ise şok, şaşkınlık, üzüntü, kaygı, tedirginlik ve stres gibi yoğun olumsuz duygular yaşadıklarını ortaya koymuştur. Alanyazındaki benzer araştırmaların (Dayı vd., 2022; Decker vd., 2021; Melekoğlu vd., 2018) ve bu araştırmanın bulguları birlikte ele alındığında, özel gereksinimli çocukların ailelerinin ihtiyaç duydukları bilgilere zamanında ve doğru şekilde ulaşmalarını sağlayacak etkili bilgilendirme mekanizmalarının yeterince yapılandırılmadığı ve bu eksikliğin erken müdahale ve yönlendirme süreçlerini olumsuz etkilediği görülmektedir.

Özel gereksinimin fark edilmesi ve yönlendirme ihtiyacının yanı sıra bu araştırmanın katılımcılarının, çocuklarının engel durumunu öğrendikleri andan itibaren gerekli hizmetlere ve bilgilere ulaşma sürecinde yoğun bir mücadele ve reddedilme deneyimi yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma sonuçlarına paralel olarak Resch ve diğerleri (2010), özel gereksinimli çocuk sahibi ebeveynlerin bilgi ve hizmetlere erişimde karşılaştıkları zorlukları kapsamlı bir şekilde ortaya koymaktadır. Ebeveynler, özellikle doğru ve güvenilir bilgiye ulaşmada ciddi belirsizlikler yaşamakta; çocuğunun gereksinimine uygun özel eğitim hizmetine yönlendirilme sürecinde kurumlar arası iletişim eksikliği ve bürokratik engeller nedeniyle sık sık farklı kurumlar arasında yönlendirilerek zaman ve enerji kaybına uğramaktadır. Bu süreç hem fiziksel hem de zihinsel olarak yıpratıcı olmakta; aynı zamanda ebeveynlerin tekrar tekrar yetersizlik ya da reddedilme duygusuyla karşılaşmasına neden olarak duygusal bir yük

yaratmaktadır. Bu araştırmanın sonuçları ve ilgili alanyazın dikkate alındığında, özel gereksinimli bireylerin ailelerinin sürecin her aşamasında bilgilendirici destek ve duygusal destek mekanizmaları ile güçlendirilmesinin önemi ortaya çıkmaktadır.

Tanılama ve yerleştirme sürecinde yaşanan sorunlar, yalnızca sürecin başlangıcıyla sınırlı kalmamaktadır. Tanılama ve yerleştirme sonrasında okul dışı destek eğitim kurumlarında sunulan hizmetlerin niteliği de ayrı bir tartışma alanı olarak öne çıkmaktadır. Bu araştırmanın sonuçları, okul dışı destek eğitim kurumlarında sunulan hizmetlerin nitelik açısından ciddi sorunlar barındırdığını ortaya koymuştur. Hizmet süresinin yetersizliği, bireyselleştirilmiş eğitimden uzak yaklaşımlar, akademik içerik odaklı ancak işlevsel becerilerden yoksun müfredatlar, öğretmen değişkenliği ve ticari kaygıların ön planda olması gibi bir dizi sorunla karşı karşıya kalındığı görülmektedir. Benzer olarak Kayahan-Yüksel'in (2018) okul dışı destek eğitim kurumunda çalışan öğretmenler özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde haftalık iki saatlik eğitimin öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için yetersiz olduğu ve bu süre kısıtlılığının planlanan uygulamaların etkin biçimde yürütülmesini engellediği vurgulanmıştır. Öte yandan, Köse ve Bağcı (2025) çalışmasında, okul dışı destek eğitim kurumlarındaki eğitimin niteliğini artırmaya yönelik adımların atılmadığını ve ticari kaygıların eğitimin kalitesini olumsuz etkilediğine ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır. Hizmet sürelerinin yeterliliği konusunda farklı görüşler olmakla birlikte, bu kurumların ticari kaygılarının eğitim niteliğinin önünde tutulduğuna ilişkin alanyazında birçok araştırma sonuçlarında rastlanmaktadır (Gürgür vd., 2016; Korucu, 2005; Mengi ve Erginoğuz, 2024).

Destek eğitim kurumlarında karşılaşılan sorunların yanı sıra, bu çalışmada genel eğitim okullarında da özel gereksinimli bireylerin eğitime erişimini kısıtlayan çeşitli yapısal engellerle karşılaşıldığı belirlenmiştir. Bunlar; personel sayısının yetersizliği, mevcut personelin özel eğitim alanındaki bilgi ve beceri eksikliği (Batu vd., 2017; Küçük-Doğaroğlu ve Bapoğlu-Dümenci, 2015; Omak vd., 2022; Tufan ve Yıldırım, 2013; Sucuoğlu vd., 2005), program dışı uygulamalar ve okul ortamlarındaki güvenlik sorunları gibi farklı yapısal sorunlardır. Jardinez ve Natividad (2023), özel gereksinimli bireylerin genel eğitim ortamlarında eşit ve nitelikli eğitim almalarını sağlamak için eğitim sisteminde kapsamlı yapısal düzenlemelerin yapılmasını zorunlu kıldığını vurgulamaktadır. Bu bağlamda, çok boyutlu yapısal sorunların giderilmesi, kapsayıcı eğitimin temel ilkeleri doğrultusunda, eğitim hakkı ve eğitimde eşitliğin sağlanması açısından kritik bir önem taşımaktadır. Bu yapısal sorunların uygulama düzeyindeki yansımalarını daha somut biçimde ortaya koyan bulgulardan biri ise, öğretmen niteliği ve okul koşullarına ilişkin uluslararası verilerde açıkça görülmektedir. Cooc

(2019), 38 ülkeyi kapsayan uluslararası bir veri seti olan TALIS 2013 sonuçlarına dayanarak, özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri ve görev yaptıkları okul ortamlarına dair dikkat çekici bulgulara ulaşmıştır. Özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin genellikle daha az deneyimli, yeterliliği düşük ve geçici pozisyonlarda görev yaptığı ortaya konulmaktadır. Bu araştırmanın ve alanyazındaki diğer araştırmaların (Karasu ve Yılmaz, 2014; Kervick vd., 2025; Mason-Williams, 2015; McLeskey, 2008) sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, kapsayıcı ve eşit bir eğitim sistemi için personel sayılarının ve öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerinin artırılması gerektiği düşünülmektedir.

Bunların yanı sıra bu çalışmada, özel gereksinimli bireylerin genel eğitim ortamında güvenlik açıklarıyla karşılaştıklarına ilişkin sonuçlar elde edilmiştir. Benzer olarak alanyazında genel eğitim okullarında özel gereksinimli bireylerin bireysel ihtiyaçlarına uygun güvenlik önlemlerinin yetersizliğine ilişkin araştırma sonuçlarına rastlanmaktadır (Atakan-Alıcıoğlu vd., 2025; Burningham vd., 2024; Ottmann vd., 2016; Raphela ve Ndaba, 2024; Robinson, 2018). Araştırma sonuçları ve ilgili alanyazına göre özel gereksinimli bireylerin genel eğitim ortamlarında karşılaştıkları güvenlik açıkları eğitime erişim hakkını doğrudan etkileyen önemli bir etken olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fiziksel çevrenin yetersizliği, personelin gözetim eksikliği ve bireysel ihtiyaçlara uygun önlemlerin alınmaması, bu öğrencileri hem fiziksel hem de psikososyal risklerle karşı karşıya bıraktığı düşünülmektedir.

Özel gereksinimli bireylerin özel eğitim hizmetlerine erişiminde karşılaştıkları bir diğer yapısal engel ulaşım hizmetlerindeki yetersizlikler olarak bulunmuştur. Buna göre, ulaşım sürecinde güzergâh planlamasındaki yetersizlikler, personelin duyarsız tutumları, öğrencilerin servis kullanımına yönelik direnç göstermesi, servislerde güvenlik ve fiziksel destek eksiklikleri, bireylerin eğitim hakkına tam erişimini engelleyen sorunlar arasında yer aldığı tespit edilmiştir. Alanyazında okul taşımacılığında karşılaşılan sorunların büyük bir kısmının sürücülerle ilgili olduğu belirtilmekte; bu bağlamda sürücülerin rollerinin ve eğitim gereksinimlerinin netleştirilmesi ile iletişimin güçlendirilmesinin ailelerin güvenini artıracığı vurgulanmaktadır (Falkmer vd., 2004). Yıkılmış ve Özbey (2009), tarafından yürütülen bir çalışmada, ebeveynlerin özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinden beklentileri incelenmiş ve yardımcı personelden, özellikle de servis görevlilerinden, çocuklara karşı duyarlı ve dikkatli bir yaklaşım sergilemeleri yönünde beklentiler ifade edilmiştir. Bu durum, bireyselleştirilmiş ihtiyaçlara yeterince uyum sağlamayan ulaşım hizmetlerinin ailelerin ve öğrencilerin eğitim süreçlerine aktif katılımını olumsuz etkilediğini göstermektedir (Ross vd., 2020). Ulaşım hizmetlerinin mekânsal kaynak dağılımı ve bireysel eğitim programları dikkate alınarak

yeniden yapılandırılması, erişilebilirliği ve kapsayıcılığı artırarak özel gereksinimli öğrencilerin eğitim hakkına tam erişimini destekleyeceği düşünülmektedir.

Sonuç olarak, özel gereksinimli bireylerin özel eğitim hizmetlerine erişiminde karşılaşılan yapısal engeller çok boyutlu ve kapsamlıdır. Yönlendirme süreçlerindeki eksikliklerden başlayarak, bürokratik engeller, destek eğitim kurumlarının hizmet kalitesi, genel eğitim ortamlarındaki yapısal sorunlar ve ulaşım hizmetlerindeki aksaklıklar, eğitim hakkına tam erişimi olumsuz etkilemektedir. Bu engeller, bireylerin ve ailelerinin eğitim süreçlerine etkin katılımını zorlaştırmakta, aynı zamanda kapsayıcı eğitim politikalarının amaçlarına ulaşmasını engellemektedir. Araştırma sonuçları, bu alandaki sorunların sadece bireysel ya da kurumsal düzeyde değil, sistematik ve yapısal bir karakter taşıdığını göstermektedir. Bu nedenle, özel eğitim hizmetlerine erişimin iyileştirilmesi için çok paydaşlı, bütüncül ve politik düzeyde müdahalelerin geliştirilmesi gerekmektedir. Eğitim sisteminde ve ilgili hizmetlerde yapılacak düzenlemeler; yönlendirme süreçlerinin iyileştirilmesi, destek eğitim kurumlarının niteliğinin artırılması, genel eğitim ortamlarının donanım ve personel kalitesinin güçlendirilmesi ile erişilebilir ve güvenli ulaşım hizmetlerinin sağlanması gibi alanları kapsamalıdır. Bu yaklaşımların, özel gereksinimli bireylerin eğitim hakkına tam ve eşit erişimini sağlamada, eğitimde fırsat eşitliği ve kapsayıcılığın artırılmasında önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

5.2.2. Çoklu Dezavantaj Bağlamında Eşitsizlik Döngüsü

Bu araştırma sonuçları çoklu dezavantajlılık kavramının özel gereksinimli bireylerin eğitim hakkına erişim süreçlerinde belirleyici ve birbirini besleyen yapısal engellerin bir döngüsünü oluşturduğunu göstermektedir. Yoksulluk ve ekonomik zorluklar, boşanma ve tek ebeveynlik, sosyal dışlanma gibi faktörlerin birbirini tamamlayarak, özel gereksinimli çocukların eğitimde eşit fırsatlara erişimini önemli ölçüde kısıtladığı anlaşılmıştır.

Bu araştırma sonucu, özel gereksinimli bireyler ve ailelerinin yoksullukla sürekli bir mücadele içinde olduklarını ve bu durumun, çoklu dezavantajlılık döngüsünü derinleştirerek eğitim sürecine olumsuz yansıdığını ortaya koymaktadır. Dünya genelinde sosyoekonomik durumun özel eğitim hizmetlerine erişim ve akademik başarı üzerindeki etkilerini ortaya koyan çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Szumski ve Karwowski (2012) çalışmasında, yüksek sosyoekonomik statüye sahip ailelerin özel gereksinimli çocuklarının daha kapsayıcı eğitim ortamlarına yerleştiğini ve ebeveynlerin eğitim sürecine daha aktif katılım sağladığını ortaya koymuştur. Shi ve diğerleri (2023), ailelerin sosyoekonomik durumunun (örneğin gelir düzeyi, ebeveynlerin eğitim seviyesi) zihinsel engelli çocukların akademik başarısını doğrudan

etkilediğini ortaya koymuştur. Ayrıca, dünya genelini kapsayan kapsamlı bir incelemede, ekonomik engellerin özel eğitimde erişim güçlüklerinin başında geldiği, olumsuz toplumsal tutumlar ve yetersiz altyapı ile birlikte çocukların eğitim hakkına ulaşmasını engellediği belirtilmiştir (Bani-Odeh ve Lach, 2024). Bu çalışmalar, yoksulluğun hem özel gereksinimli bireylerin akademik başarısını etkileyen bir faktör olması hem de özel eğitim hizmetlerine erişimde önemli bir engel olarak görülmesi yönündeki mevcut araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Dünya genelinde olduğu gibi benzer sonuçlara Türkiye’de de rastlanmaktadır. TÜİK (2024) verilerine göre Türkiye’de kalıcı yoksulluğun bir önceki yıla oranla arttığı ve ekonomik iyileşmenin herkes için eşit olmadığı göz önünde bulundurularak, bu durumun özel eğitim hizmetlerine erişimde önemli engeller oluşturduğu görülmektedir. Türkiye’de özel eğitim hizmetlerine erişimde ekonomik engeller önemli bir bariyer olarak karşımıza çıkmaktadır. Ak (2019) tarafından yapılan çalışmada, engellilik ve yoksulluğun birbirini pekiştiren çoklu dezavantajlılık döngüsüne neden olduğu ve bu durumun engelli bireylerin eğitim, sağlık ve istihdam gibi temel haklara erişimini zorlaştırdığı vurgulanmaktadır. Benzer şekilde, Kazu (2018) sosyoekonomik açıdan dezavantajlı bireylerin eğitim süreçlerinde karşılaştıkları güçlüklerin, fırsat eşitliğinin sağlanmasında devletin etkin müdahalesini gerektirdiğini belirtmektedir. Eğitim Reformu Girişimi’nin (ERG) raporu da engelli çocukların özel eğitim, destek eğitimi ve rehabilitasyon gibi hizmetlere erişiminde ekonomik yetersizliklerin önemli bir engel teşkil ettiğini ve bu durumun çoklu dezavantajlılığı artırdığını ortaya koymaktadır. Ayrıca, Besiri (2009) engelli bireylerin eğitim olanaklarından yeterince yararlanamamasının, fiziksel ayrımcılık, yoksulluk ve toplumsal dışlanma gibi birçok faktörle ilişkilendirilebileceğini ifade etmektedir. Bu çalışmalar, Türkiye’de ekonomik faktörlerin özel eğitim hizmetlerine erişim ve eğitim hakkının kullanımı üzerinde belirleyici bir rol oynadığını ve çoklu dezavantajlılık döngüsünün kırılması için kapsamlı sosyal ve eğitim politikalarına ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Elde edilen sonuçlara göre, özel gereksinimli bireylerin yaşadığı dezavantajlardan biri de boşanma, terk edilme veya vefat gibi nedenlerle ailenin parçalanması ve buna bağlı olarak ebeveynler arasında yaşanan iletişim kopukluklarıdır. Ebeveynlerin eşler arasındaki anlaşmazlıkları çocuklarına yansıttıkları ve yaşanan mağduriyetlerin de geri planda kaldığı tespit edilmiştir. Bu nedenle ebeveynlik rolünü yerine getiremeyen bir ebeveynin olması özel gereksinimli bireyin eğitimi üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olmaktadır (Daroni vd., 2018). Yapılan araştırmalar, boşanmış ailelerde eğitim hizmetlerine direnç gösteren ve çocuğun

eğitime erişimini engelleyen ebeveynin yanında kalan özel gereksinimli çocukların bilişsel işlevlerinde gerileme yaşandığını ortaya koymaktadır (Pikar ve Kauffman, 2019). Bunlara ek olarak bu araştırma sonucunda ebeveynler arasındaki iletişim kopukluğu, rol karmaşası ve sorumluluk paylaşımındaki istikrarsızlık, özel gereksinimli bireylerin bakım süreçlerinde aksamalara ve eğitime erişimlerinde kopukluklara yol açtığı tespit edilmiştir. Bu durum, yalnızca eğitim hakkının ihlaliyle sınırlı kalmayıp çocuğun gelişimsel ve işlevsel becerilerinde gerilemeye neden olarak, eşitsizlik döngüsünü derinleştirdiği düşünülmektedir. Boşanma yalnızca duygusal ve sosyal sonuçlar doğurmakla kalmamakta, aynı zamanda ekonomik anlamda da eşitsizlik döngüsünün önemli bir parçası hâline gelmektedir. Boşanmış ebeveynler, özellikle çocukların bakım sorumluluğunu tek başına üstlenen taraf, diğer aile yapılarına göre daha yoğun ekonomik zorluklarla karşı karşıya kalmaktadır. Gelir düzeyinin düşmesi, sosyal destek ağlarının zayıflaması ve istihdam olanaklarına erişimde yaşanan güçlükler, bu ailelerde yoksulluk riskini artırmaktadır (Aydiner-Boylu ve Öztop, 2013; Evcim vd., 2019; Gemicioğlu, 2022; Uğur, 2023). Türkiye’de yapılan çoklu dezavantajlılık çalışmalarında tek ebeveyn kadın olmak (Alpar vd., 2023), engelli yoksulluğu (Ak, 2019) gibi çoklu dezavantajlılık birleşimleri incelenmiştir. Ancak tek ebeveynin büyüttüğü özel gereksinimli bireylerin yoksulluk deneyimlerini inceleyen çalışmaya rastlanmamaktadır. Bireyin birden fazla dezavantajı aynı anda deneyimlemesinin, bahsi geçen dezavantajların tekil sonuçlarından daha derin ve daha karmaşık sonuçları olduğu bilinmektedir (Crenshaw, 1989). Bu sebeple, araştırma sonuçları ve ilgili alan yazın birlikte düşünüldüğünde, tek ebeveynli özel gereksinimli bireylerin yaşadıkları sosyoekonomik zorluklar, yalnızca günlük yaşamda karşılarına çıkan ekonomik zorluklarla kalmadığı, uzun vadede gelir yetersizliği, bakım yükünün tek bir ebeveyne yüklenmesi ve istihdamda sürekliliğin sağlanamaması gibi sorunları da karşılarına çıkardığı ve bu durumun çoklu dezavantajlılığın yarattığı eşitsizlik döngüsünü beslediği düşünülmektedir.

Diğer bir sonuçta ise, tek ebeveynliğin yarattığı bu çok katmanlı zorluklara ek olarak, ebeveyn terki durumunda büyük ebeveynlerin bakım sorumluluğunu üstlendiği hanelerde de benzer yapısal sorunlar olduğu tespit edilmiştir. Özellikle özel gereksinimli bireyin yasal velayetinin hâlâ ebeveynde görünmesi, büyük ebeveynin çocuğun eğitimi, sağlık hizmetleri ya da sosyal yardımlara erişimi konusunda çeşitli bürokratik engellerle karşılaşmasına yol açmaktadır. Bu durum hem bakım veren kişinin hareket alanını kısıtlamakta hem de özel gereksinimli bireyin hizmetlere süreklilik içinde erişmesini güçleştirmektedir. Kimi durumlarda ebeveynin yalnızca bürokratik işlemler gerektiğinde özel gereksinimli çocuğuna destek olması gibi uygulamalarla karşılaşmıştır (Araştırmacı Günlüğü, 7.02.2025). Diğer bir durumda ise

büyük ebeveynin veya bakım veren akrabanın vasilik davası açması gerekmekte ve bu işlem uzun bir süreç gerektirmektedir. Tüm bu yaşantılar, özel gereksinimli bireyin hukuki temsil sorunu nedeniyle temel haklara erişiminde yaşanan gecikmeleri ve hizmetlerin kesintiye uğrama riskini ortaya koymaktadır. Bu nedenle, ebeveyn terki sonrasında büyük ebeveynin veya diğer aile üyelerinin bakım verdiği hanelerde karşılaşılan bürokratik engellerin, özel gereksinimli bireyin yaşam kalitesi üzerindeki etkisini inceleyen kapsamlı çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu alan hem sosyal hizmet hem de özel eğitim politikaları açısından araştırmaya açık ve ihmal edilmiş bir başlık olarak öne çıkmaktadır. Tek ebeveynli ailelerde olduğu gibi, ebeveyn terki sonrası büyük ebeveynin bakımında yaşamını sürdüren özel gereksinimli bireyler de yoksullukla doğrudan yüz yüze kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Gelir düzeyi genellikle emekli maaşı ya da sosyal yardımlarla sınırlı olan büyük ebeveynlerin, bakım ve eğitim gibi temel ihtiyaçları karşılamakta zorlandığı görülmektedir. Bu durum, hem özel gereksinimli bireyin gelişim sürecini olumsuz etkilemekte hem de hanenin genel refah düzeyini düşürmektedir. Dolayısıyla yetersiz ekonomik kaynaklar, sınırlı bakım imkânları ve kamu hizmetlerine erişimde yaşanan güçlükler, söz konusu hanelerde de çoklu dezavantajlılığın yarattığı eşitsizlik döngüsünü devam ettirmektedir (Dougherty, 2009; Janicki vd., 2008; Kresak ve Gallagher, 2014; Trute, 2003).

Araştırmanın bir diğer sonucu ise özel gereksinimli bireylerin eğitime erişiminde toplumsal faktörlerin de belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır. Alanyazın bulgularıyla da örtüşen bu araştırma sonuçları, özel gereksinimli bireylerin eğitim, barınma ve sosyalleşme gibi temel haklardan mahrum kalabildiklerini göstermektedir. Bu bağlamda, sosyal dışlanma olgusu, bireyin eğitim hakkına erişimini engelleyen görünmez ancak etkili bir bariyer olarak alanyazında da sıklıkla vurgulanmaktadır (Güleryüz, 2009; Kalebaşı, 2018; Yüksel ve Tanrıverdi, 2019; Üstüner-Top, 2009; Wang, 2013). Sosyal dışlanma kavramı, toplumsal yoksullukla ilişkili sorunları açıklamak amacıyla geliştirilen teorik çabalar çerçevesinde ortaya çıkmıştır. Bu kavram, toplum içinde bazı grupların sosyal haklara, hizmetlere ve fırsatlara erişimlerinin sınırlandırılması ya da tamamen engellenmesi durumunu ifade eder. Sosyal dışlanmadan en fazla etkilenen gruplar arasında özel gereksinimli bireyler, tek ebeveynli aile yapıları ve yaşlı bireyler yer almaktadır (Hassan, 2025; Hatip, 2019; Beall, 2006). Yapılan araştırmalarda, özel gereksinimli bireylerin yaşadığı sosyal izolasyonun yalnızlık duygusunu artırdığı ve bu durumun zamanla okula devamsızlık ya da okuldan tamamen ayrılma gibi sonuçlara yol açabileceğini ortaya koymuştur (Çopuroğlu ve Mengi, 2014; Humphrey ve Symes 2010; Kalebaşı, 2018; Kot vd., 2018; Tsou, 2024).

Sonuç olarak yoksulluk, tek ebeveynlik, ebeveyn terki, sosyal dışlanma ve bürokratik engeller gibi birden fazla dezavantajın aynı anda yaşanması, bireylerin sadece eğitime değil, temel insan haklarına erişiminde de ciddi eşitsizliklere yol açmaktadır. Eğitim hakkının yalnızca fiziksel erişimle sınırlı olmadığı; sosyal destek, toplumsal kabul ve ekonomik yeterlilik gibi unsurların da bu hakkın kullanımında belirleyici rol oynadığı görülmektedir. Araştırma, çoklu dezavantajlılık durumunun birbirini besleyen bir eşitsizlik döngüsü yarattığını; bu döngünün kırılabilmesi için özel eğitim politikalarının çok boyutlu, bütüncül ve adaletle dayalı bir perspektifle yeniden yapılandırılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, sadece bireyin özel eğitim gereksinimine değil, aynı zamanda aile yapısına, ekonomik durumuna ve toplumsal bağlamına duyarlı müdahale ve destek mekanizmaları oluşturulması gerektiği düşünülmektedir.

5.2.3. Eğitim Paydaşlarının Tutumları

Bu araştırmada, eğitim paydaşlarının tutumlarının özel gereksinimli bireylerin eğitime erişiminde belirleyici bir rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin tutumlarının, bu bireylerin okula kabulü, sınıf içi etkileşimleri ve destek hizmetlerine erişimi üzerinde doğrudan etkili olduğu belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda eğitim paydaşlarından biri olan öğretmenin özverili ve destekleyici tutum sergilemesi, özel gereksinimli öğrencilerin eğitim sürecine katılımını güçlendiren temel etkenlerden biri olarak tespit edilmiştir. Öğretmenin olumlu tutum ve davranışlarının özel gereksinimli öğrencilere psikososyal destek sağladığı ve öğrenme sürecine aktif katılımlarını teşvik ettiği düşünülmektedir. Öğretmenlerin, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına duyarlı ve özverili yaklaşımları, eğitim sürecinin başarısında belirleyici olmaktadır. Araştırma bulgularıyla benzer şekilde Çok ve diğerleri (2022) özel gereksinimli bireylerin ebeveynlerinin özel eğitim öğretmeni kavramına ilişkin metaforik algı çalışmasında 113 ebeveynden 111 ebeveynin olumlu metafor ürettiği görülmüştür. Bu metaforlar; anne, arkadaş, umut, güven gibi duygusal metaforlar içermektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin sadece akademik rehberlik sağlayan figürler olmaktan öte, özel gereksinimli bireylerin aileleri için de güven ve destek kaynağı olarak önemli bir psikososyal rol üstlendiklerini göstermektedir. Alanyazında aksi bulgulara ulaşılmış çalışmalar da mevcuttur. Ebeveynler öğretmenlerin bep hazırlamaktan kaçındıklarını ve özel gereksinimli öğrencilere karşı ilgisiz olduklarını ve bu sebeple olumsuz yaşantılar deneyimlediklerini vurgulamışlardır (Kot vd., 2018; Sakız vd., 2021; Yazıcı ve Durmuşoğlu, 2017).

Diğer bir sonuç da okul yöneticilerinin zaman zaman özel gereksinimli öğrencileri okula kabulde olumsuz tutum sergilemesinin, öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz yönde etkilediği yönündedir. Okul yöneticilerinin olumsuz tutumları, öğretmenlerin özverili çalışmalarını zorlaştırmakta ve özel gereksinimli bireylere yönelik verilen eğitimin kalitesini düşürebilmektedir. Bu durum, öğretmenlerin iş yükünü artırmakla kalmayıp, aynı zamanda motivasyon kaybına ve mesleki tükenmişlik riskine yol açmaktadır. Alanyazında, özel eğitim öğretmenlerinin ve özel eğitim alanında çalışan profesyonellerin yöneticilerinden yeterli destek ve olumlu tutum görmediklerinde mesleki tükenmişlik yaşadıklarına dair çeşitli çalışmalara rastlanmaktadır (Işıkhani, 2017; Yavuz ve Özgür, 2016; Cross ve Billingsley, 1994; Girgin ve Baysal, 2005; Oruç, 200; Şahin & Şahin, 2012). Öte yandan, alan yazında, okul yöneticilerinden yeterli düzeyde destek gören öğretmenlerin mesleki doyumlarının arttığı ve özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde daha etkili ve verimli oldukları yönünde bulgulara ulaşılmıştır (Hoy ve Spero, 2005).

Özel gereksinimli bireylerin özel eğitim hizmetlerine erişimine ilişkin diğer bir araştırma sonucu, özel eğitim hizmetlerinin üç önemli unsuru olan okul yöneticilerinin, özel eğitim öğretmenlerinin ve velilerin arasında iletişim eksiklikleri olduğu, tam bir iş birliği içerisinde bulunamadıkları tespit edilmiştir. Eğitimde kapsayıcılığın sağlanabilmesi ve özel gereksinimli bireylerin nitelikli eğitim olanaklarına erişiminin sürdürülebilir kılınabilmesi için yönetici, öğretmen ve veli arasında etkili bir iş birliği önemli bir etkidir (Bahşi vd., 2022; Demiröz, 2021; Diker, 2020; Taytak-Küçük ve Taşkın, 2022; Uçar, 2021). Bu üç paydaşın ortak hedef doğrultusunda hareket etmesinin, öğrencinin eğitim sürecinde karşılaştığı güçlüklerin erken fark edilmesini ve gerekli destek mekanizmalarının zamanında devreye girmesini kolaylaştırdığı düşünülmektedir. Okul yöneticilerinin iş birliğini teşvik edici tutumlarının, öğretmenlerin pedagojik uygulamalarını güçlendirdiği ve velilerin sürece aktif katılımını desteklediği değerlendirilmektedir. Bu çok yönlü etkileşimin, öğrencinin hem akademik hem de sosyal gelişimi açısından bütüncül bir destek ağı oluşturduğu; eğitim ortamında güven, sorumluluk paylaşımı ve süreklilik ilkelerinin hayata geçirilmesine katkı sunduğu görülmektedir. Bu bütüncül yaklaşımın, özel gereksinimli bireylerin eğitime eşit ve engelsiz biçimde erişimini mümkün kıldığı ve eğitim haklarının tam anlamıyla yaşama geçirilmesine zemin hazırladığı ileri sürülebilir.

Bu araştırmanın eğitim paydaşlarının tutumlarına yönelik son sonucu ise okul dışı destek eğitim kurumlarında öğretmen sirkülasyonunun yüksek olması, öğrenci ve velilerin kuruma duyduğu güveni olumsuz yönde etkilediği tespit edilmiştir. Öğrenciler açısından bu

durum, eğitimde süreklilik ve pedagojik ilişki kurma açısından ciddi kesintilere yol açarken; veliler ise kurumun profesyonelliğini ve istikrarını sorgulamaya başlamaktadır. Özellikle yaşadıkları çoklu dezavantajlılık sebebiyle zaten güvensizlik, belirsizlik ve dışlanma duygularıyla mücadele eden özel gereksinimli bireyler ve aileleri için bu tür yapısal dalgalanmalar, kurumlara karşı duyulan sınırlı güvenin daha da zedelenmesine yol açmaktadır (Araştırmacı Günlüğü, 29.01.2025). Kurumlar arası ya da kurum içi tutarsızlıkların, özel gereksinimli bireyler açısından sistemsal kırılganlığı artırdığı ve destek hizmetlerine duyulan bağlılığı zayıflattığı gözlemlenmiştir. Bu durumun, eğitim sürecine duyulan inancı olumsuz etkilediği ve hem çocuğun katılımını hem de ailenin iş birliği isteğini azaltabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda yapılan çalışmalarda aileler özel gereksinimli bireylerin eğitiminde istikrar ihtiyacı duyduklarını belirtmektedir (Cıngı ve Akdağ, 2024; Korucu, 2005; Mengi ve Erginoğuz, 2024; Şanlı, 2012). Özel eğitim hizmetlerinde istikrarın ve sürekliliğin sağlanmasının, yapısal engellerden biri olmakla kalmayıp aynı zamanda psikososyal bir bağlamda da değerlendirilmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

Sonuç olarak, özel gereksinimli bireylerin eğitim süreçlerinde öğretmenlerin tutumu ve eğitim paydaşlarının iş birliği, özel eğitim hizmetlerine erişim ve eğitimde başarının temel belirleyicileri arasında yer almaktadır. Öğretmenlerin özverili ve duyarlı yaklaşımları öğrencilerin hem akademik hem de psikososyal gelişimlerini destekleyerek eğitim sürecine etkin katılımlarını sağlamaktadır. Ancak, öğretmen sirkülasyonunun yüksekliği ve kurum içi tutarsızlıklar, bu süreçte güvenin zedelenmesine ve eğitimde sürekliliğin aksamasına neden olmaktadır. Ayrıca, okul yöneticilerinin destekleyici tutum sergilememesi ve paydaşlar arasındaki iletişim eksiklikleri, özel eğitim hizmetlerinin kalitesini olumsuz etkilemekte, öğretmenlerin motivasyonunu düşürmekte ve mesleki tükenmişlik riskini artırmaktadır. Bu nedenlerle, özel eğitimde sürdürülebilir ve kapsayıcı bir eğitim ortamı oluşturulabilmesi için öğretmenlerin mesleki desteklerinin güçlendirilmesi, kurumlarda istikrarın sağlanması ve tüm eğitim paydaşları arasında etkili bir iş birliği mekanizmasının kurulması gerekmektedir.

5.2.4. Gelecek Yaşam Kaygıları

Araştırma sonucunda ebeveynlerin ve bakım verenlerin, bakım sorumluluğunda oldukları özel gereksinimli bireylerin hem eğitim hayatı hem de toplumsal yaşama katılım konusunda yoğun endişeler hissettikleri tespit edilmiştir. Ebeveynlerin ve bakım verenlerin özellikle eğitim süreçlerinde karşılaşılan belirsizlikler, geçiş dönemlerine dair planlama eksiklikleri ve özel eğitim hizmetlerinin yetişkinlik hayatını kapsamaması sebebiyle mesleki gelişimlerinin olumsuz etkileneceğine dair endişelerinin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu

sonuç, ebeveynlerin ve bakım verenlerin gözünden özel gereksinimli bireylerin yaşam boyu öğrenme sürecinin desteklenmesi gerekliliğine işaret etmektedir. Benzer şekilde, alanyazında diğer çalışmalarda da özel gereksinimli bireylerin gelecekte bağımsız bir yaşam sürdürebilmeleri, eğitimlerini tamamlayabilmeleri ve toplum içinde üretken bireyler olarak yer alabilmeleri konusundaki belirsizliklerin, ailelerde yoğun gelecek kaygısına yol açtığı sıklıkla vurgulanmaktadır (Altuğ-Özsoy vd., 2006; Ergin ve Şen, 2007; Kurt vd., 2008; Lafçı vd., 2020).

Bu araştırma sonucu ailelerin ilk olarak özel gereksinimli bireylerin yetişkinlikte bağımsız yaşam sürme ve toplumsal yaşama katılım konularında yoğun endişe taşıdığını ortaya koymaktadır. Bu endişeler özellikle ebeveynlerin kendi sağlık durumlarının bozulması veya vefatları sonrası çocuklarının bakımının nasıl devam edeceği üzerine odaklanmaktadır. Özellikle yalnız ebeveynlik yapan ya da aile desteği zayıf olan katılımcıların bu konuda daha belirgin kaygılar yaşaması, sosyal destek sistemlerinin önemini ortaya koyduğu düşünülmektedir. Deveci ve Ahmetoğlu'nun (2018) araştırmasında, özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin algıladıkları sosyal destek düzeylerinin medeni durumlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bulgulara göre evli ebeveynler, eşinden ayrılmış olanlara kıyasla daha yüksek düzeyde sosyal destek algılamaktadır. Bu durum, eş desteğinin özel gereksinimli bireyin bakımında önemli bir rol oynadığını ve evli bireylerin sosyal destek kaynaklarına daha kolay erişebildiğini göstermektedir. Buna karşın, yalnız ebeveynlerin sosyal destekten yoksun kalmaları, onların bakım sürecinde daha fazla stres ve duygusal yük hissetmelerine neden olduğu düşünülmektedir.

Elde edilen sonuçlara göre, özel gereksinimli bireylerin eğitim yaşamlarındaki geçiş süreçleri özellikle ebeveynlerinde ve bakım verenlerinde ciddi düzeyde kaygı ve belirsizlik duyguları oluşturmaktadır. Yapılan araştırmalar, özel gereksinimli öğrencilerin ortaöğretim sonrası eğitim olanaklarına erişim, iş yaşamına katılım, toplumsal hayata dâhil olma ve bağımsız yaşam becerileri geliştirme açısından, akranlarına kıyasla önemli ölçüde sınırlı imkanlara sahip olduğunu ortaya koymaktadır (King vd, 2005; Newman vd., 2011). Bu durumun temel nedenlerinden biri, geçiş sürecinin erken dönemde planlanmaması ve bireysel ihtiyaçlara uygun destek mekanizmalarının yeterince yapılandırılmamasıdır (Öztürk, 2023). Geçiş sürecinin yapılandırılmamış olması, sosyal ve mesleki gelişimleri açısından yetişkinlik hayatına dezavantajlı bir konumda başlamalarına yol açtığı, bu durumun hem bireyin hem de ailenin geleceğe dair kaygılarını derinleştirdiği düşünülmektedir. Özellikle rehabilitasyon hizmetlerinin kimi bölgelerde 18 yaş sonrasında sona ermesi, hizmetlerin kapsam ve sürekliliğinin bölgeden bölgeye değişmesi, özel gereksinimli bireylerin eğitim hayatını

muallakta bıraktığı tespit edilmiştir. Bu durum, aileler açısından hem destek sistemlerinin sürdürülebilirliğine yönelik güvensizlik yarattığı hem de bireylerin yetişkinlik dönemine geçişlerinde ciddi boşluklara yol açtığına dair sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçlarından bir diğeri ise ebeveynlerin ve bakım verenlerin yetişkinliğe adım atan özel gereksinimli bireylerin özellikle lise sonrasında iş ve meslek hayatına geçiş sürecinde bağımsız yaşam becerilerinde güçlük yaşayacakları ve bu nedenle sistemli bir eğitim desteğine ihtiyaç duyacaklarına dair endişe duydukları yönündedir. Bu bağlamda alanyazında yapılan araştırmalarda, kişisel bakım ve hijyen, öz-yönetim, kişilerarası ilişkiler, istihdam edilebilirlik ile cinsel eğitim ve güvenlik gibi alanlarda uzmanlar tarafından sunulacak kapsamlı bir bağımsız yaşam eğitimi programına ihtiyaç duydukları belirlenmiştir (Alwell ve Cobb, 2009; Aver, 2019; Yıldız ve Cavkaytar, 2020). İşverenlerin bakış açısıyla yapılan araştırmalarda ise, özel gereksinimli bireylerin iş ve işyeri deneyimlerinin artırılmasının, istihdam öncesi becerilerinin geliştirilmesinin ve iş ortamına yönelik hazırlık süreçlerinin planlı biçimde desteklenmesinin gerekliliği vurgulanmaktadır (Güneş ve Akçamete, 2014). Tüm bu bilgiler ışığında düşünüldüğünde, özel gereksinimli bireylerin yalnızca çocukluk ve ergenlik dönemlerinde değil, yetişkinlikte de sistemli bir eğitime ihtiyaç duydukları görülmektedir. Bağımsız yaşam, toplumsal katılım ve istihdam gibi alanlarda karşılaştıkları güçlükler, özel gereksinimli bireylerin yaşam boyu süren destekleyici eğitim hizmetlerine olan gereksinimini açıkça ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, özel gereksinimli bireylerin eğitim yaşamları yalnızca okul dönemiyle sınırlı kalmamalı; yetişkinlik dönemine uzanan kesintisiz ve yapılandırılmış bir eğitim süreciyle desteklenmelidir. Araştırma bulguları, özellikle kademeler arası geçişlerde ciddi planlama eksikliklerinin ve belirsizliklerin bulunmasının ailelerde yoğun kaygılara neden olduğunu göstermektedir. Bu kaygılar, çoklu dezavantajlı koşullardan etkilenen ailelerde daha da derinleşmekte; özellikle tek ebeveyne yüklenen bakım sorumlulukları, aile yapısının parçalanması ya da ebeveynlerden birinin vefatı gibi durumlar, bakım ve destek süreçlerini daha karmaşık hale getirdiği düşünülmektedir. Bu sebeple, çoklu dezavantajlı özel gereksinimli bireylerin yetişkinliğe geçiş süreçlerinin yalnızca akademik değil, sosyal, duygusal ve mesleki alanlarda da desteklenmesi; bireylerin bağımsız bir yaşam sürdürebilmeleri ve toplumsal yaşama katılabilmeleri açısından kritik bir öneme sahip olmaktadır. Bu nedenle, yaşam boyu öğrenme anlayışı çerçevesinde, çoklu dezavantajlı özel gereksinimli bireylere ve ailelerine yönelik bütüncül, sürdürülebilir ve geçiş odaklı eğitim politikalarının geliştirilmesi kaçınılmaz bir gerekliliktir.

5.3. Öneriler

Bu bölümde, araştırma bulguları doğrultusunda ileri uygulamalara yönelik öneriler sunulmuştur. Ayrıca, çoklu dezavantajlılığın daha derinlemesine incelenmesi amacıyla ileri araştırmalara dair tavsiyeler ele alınmıştır. Son olarak, çoklu dezavantajlı özel gereksinimli bireylerin özel eğitim hizmetlerine erişimde karşılaştıkları sorunların çözümüne yönelik politika önerileri paylaşılmıştır.

5.3.1. İleri Uygulamalara Yönelik Öneriler

- Çoklu dezavantajlı bireylerin özel eğitime erişimini kolaylaştırmak için yönlendirme ve rehberlik sistemleri güçlendirilmeli, ailelere erişilebilir danışmanlık hizmetleri sunulmalıdır.
- Tanılama ve yerleştirmedeki bürokratik süreçler sadeleştirilmelidir.
- Okul içi ve okul dışı destek özel eğitim kurumlarının kapasitesi artırılmalı ve personellerin gelişimi hizmet içi eğitimlerle desteklenmelidir.
- Ulaşım sistemleri, özel gereksinimli bireylerin bireysel gereksinimlerine uygun şekilde planlanmalıdır.
- Yoksulluk, tek ebeveynlik ve sosyal dışlanma gibi çoklu dezavantajların eğitim üzerindeki etkisini azaltmak için, özel gereksinimli öğrencilerin ailelerine yönelik okul temelli destek mekanizmaları güçlendirilmelidir.
- Tek ebeveynli ve parçalanmış ailelere yönelik psikolojik danışmanlık ve ebeveyn eğitimi programlarının etkili şekilde sunulabilmesi için, bu ailelerin tespitine yönelik izleme mekanizmaları güçlendirilmeli; programların erişilebilirliği artırılmalı ve uygulamaların etkililiği düzenli olarak değerlendirilmelidir.
- Sosyal dışlanmanın azaltılması için kapsayıcı okul kültürü desteklenmeli, akran etkileşimini artıran sosyal uyum etkinlikleri ve ayrımcılığı önleyici eğitim içerikleri müfredata entegre edilmelidir.
- Öğretmen eğitimi programlarına kapsayıcı eğitim modülleri eklenmeli, okul yöneticileri için liderlik temelli hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir.
- Karar süreçlerine aile ve öğretmen katılımı teşvik edilmeli; öğretmen, yönetici, aile ve uzmanlar arasında iş birliğini destekleyecek platformlar oluşturulmalıdır.
- Bireylerin geleceğe yönelik kaygılarını azaltmak için mesleki rehberlik ve kariyer planlama erken yaşta başlamalıdır.
- Eğitim kademeleri arasında ve istihdama geçiş programları yaygınlaştırılmalı; bağımsız yaşam becerileri ve sosyal katılımı destekleyen uygulamalara yer verilmelidir.

5.3.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Gelecekteki araştırmalarda, çoklu dezavantajlı özel gereksinimli bireylerin deneyimlerini daha kapsamlı bir şekilde anlayabilmek için göçmenlik, etnik azınlık olma, mevsimlik işçi ailelerinde büyüme ve çocuk işçiliği gibi farklı dezavantaj türlerinin özel eğitim hizmetlerine erişim üzerindeki etkilerini karşılaştırmalı olarak incelenebilir.
- Çoklu dezavantajlı özel gereksinimli bireylerin özel eğitim hizmetlerine erişimindeki farklılıkları ortaya koymak amacıyla kırsal ve kentsel bölgeler ile cinsiyet temelli karşılaştırmalar içeren araştırmalar yapılabilir.
- Çoklu dezavantajlı özel gereksinimli bireylere ve onların ailelerine yönelik destek süreçlerini kapsayan programlar geliştirilip uygulanarak, bu programların etkililiği sistematik olarak araştırılabilir.
- Öğretmenler, okul yöneticileri, rehberlik servisi çalışanları gibi özel gereksinimli bireyin eğitim paydaşlarının çoklu dezavantajlı bireylere ilişkin tutum ve bilgi düzeylerinin sistematik olarak ölçüldüğü araştırmalar yapılabilir.
- Çoklu dezavantajlı özel gereksinimli bireylerin eğitim süreçlerinde karşılaştıkları psikososyal ve duygusal zorlukların kapsamlı şekilde incelenmesi ve bu alanda müdahale stratejilerinin geliştirilmesi üzerine eylem çalışmaları yapılabilir.

5.3.3. Politikalara Yönelik Öneriler

- Yapısal engellerin giderilmesi amacıyla özel eğitim hizmetlerine erişimi kolaylaştıracak mevzuat düzenlemeleri yapılmalı, bürokratik süreçler sadeleştirilmelidir.
- Ailelerin özel eğitim süreçlerinde karşılaştıkları bürokratik engelleri aşabilmeleri için kapsamlı rehberlik ve destek mekanizmaları oluşturulmalıdır.
- Özel gereksinimli bireylerin ailelerinin, özel eğitim hakkı ve ilgili yasal süreçler hakkında bilinçlendirilmesi ve haklarını etkin şekilde savunabilmeleri için, okul ve yerel yönetimler tarafından hak temelli hukuki danışmanlık hizmetlerinin yaygınlaştırılması gerekmektedir.
- Ailelerin özel eğitim tanılama, yerleştirme ve destek hizmetlerine erişim süreçlerinde karşılaştıkları bürokratik engellerin azaltılması amacıyla, özel eğitim koordinatörleri veya sosyal hizmet uzmanlarının bürokratik işlemlerde aracılık yaparak aktif destek sunmaları sağlanmalıdır.

- Özel eğitim hizmetlerine erişimde yaşanan yerleştirme ve karar süreçlerinde ailelerin hak arama yollarının etkin ve hızlı işlemesi için, yasal başvuru ve itiraz mekanizmalarının erişilebilirliği artırılmalı, şeffaf ve güvenilir hale getirilmelidir.
- Tanılama ve yerleştirme süreçlerine ilişkin bürokratik uygulamalar, yasal düzenlemelerle netleştirilerek standartlaştırılmalı, ailelerin hak ve yükümlülükleri açıkça belirtilmeli, böylece özel eğitime erişim süreçlerinde karşılaşılan belirsizlikler ve gecikmeler en aza indirilmelidir.
- Eğitim kurumlarında görev yapan personelin özel eğitim alanında nitelikli ve sürekli hizmet içi eğitimlerle donatılması zorunlu hale getirilmelidir.
- Eşitsizlik döngüsünü kırmak için ekonomik ve sosyal destek programları genişletilmeli, özellikle çoklu dezavantajlı ailelerin temel ihtiyaçlarına öncelik verilmelidir.
- Barınma, beslenme ve ulaşım gibi temel ihtiyaçların eğitim sürecini aksatmayacak şekilde karşılanması sağlanmalıdır.
- Çoklu dezavantajlı özel gereksinimli bireylerin eğitim hakkına tam erişiminin sağlanması için, yoksullukla mücadele politikaları kapsamında ailelerin ekonomik koşulları iyileştirilmeli; özellikle eğitim materyalleri, ulaşım ve okul beslenme hizmetleri gibi eğitimle doğrudan bağlantılı destekler artırılmalıdır. Böylece, ekonomik zorlukların eğitime erişim üzerindeki olumsuz etkileri azaltılarak, özel eğitim hizmetlerinden faydalanma eşitliği sağlanabilir.
- Okul temelli sosyal katılım ve farkındalık projeleri teşvik edilerek, ayrımcılıkla mücadele eden kapsayıcı politikalar güçlendirilmelidir.
- Mesleki yönlendirme ve istihdam destekleri için politika geliştirilerek, özel gereksinimli bireylerin eğitim sonrası bağımsız yaşam ve çalışma hayatına entegrasyonu desteklenmelidir.

KAYNAKÇA

- Adalet Bakanlığı. (2009). *Engellilerin haklarına ilişkin sözleşmenin onaylanması hakkında bakanlar kurulu kararı* (Resmî Gazete 14.07.2009, Sayı: 27288) <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2009/07/20090714.htm>
- Adugna, M., Ghahari, S., Merkley, S. ve Rentz, K. (2024). Children with disabilities in Eastern Africa face significant barriers to access education: A scoping review. *International Journal of Inclusive Education*, 28(10), 2281-2297. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2092656>
- Aile ve sosyal Hizmetler Bakanlığı (2005). *Engelliler hakkında kanun* (Kanun No. 5378, 1 Temmuz 2005). Resmî Gazete (7 Temmuz 2005, Sayı: 25868).
- Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2005). *5395 sayılı çocuk koruma kanunu* (Resmî Gazete Tarihi: 03.07.2005, Sayı 25876). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2005/07/20050715-1.htm>
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Ainscow, M. ve Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: Where next? *Prospects*, 38(1), 15–34.
- Ak, Y. (2019). *Çoklu dezavantajlılık olarak engelli yoksulluğu: Türkiye örneği* (Tez No. 565826). [Yüksek Lisans tezi, İstanbul Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akçamete, G. (2009). Özel gereksinimi olan çocuklar. A. G. Akçamete (Ed.), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*, içinde (ss. 57-62). Kök Yayıncılık.
- Alkire, S. (2020). *Multidimensional poverty measurement and analysis*. Oxford University Press.
- Alkire, S. ve Foster, J. (2011). Counting and multidimensional poverty measurement. *Journal of Public Economics*, 95(7-8), 476-487. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2010.11.006>
- Alpar, B. I., Çiçek, Ş., Özlü, B. ve Filik, M. (2023). Çoklu dezavantajlılık bağlamında tek ebeveyn kadın öğretmenlerin maddi koşulları ve geçim stratejileri: Ankara örneği. *Erciyes Akademi*, 37(1), 91-125. <https://doi.org/10.48070/erciyesakademi.1231799>

- Alquraini, T. ve Gut, D. (2012). Critical components of successful inclusion of students with severe disabilities: Literature review. *International Journal of Special Education*, 27(1), 42-59.
- Altuğ-Özsoy, S., Özkahraman, Ş. ve Çallı, F. (2006). Zihinsel engelli çocuk sahibi ailelerin yaşadıkları güçlüklerin incelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 9(1), 69-78.
- Alves, S., Lucas Casanova, M., Sanches-Ferreira, M., Costa Araújo, S., Nobre Lima, L. ve Santos, C. C. (2024). A systematic review of residential care for children and young people with disabilities: towards the development of quality indicators. *Child Indicators Research*, 18(1), 241-271.
- Alwell, M. ve Cobb, B. (2009). Functional life skills curricular interventions for youth with disabilities: A systematic review. *Career Development for Exceptional Individuals*, 32(2), 82-93.
- Anastasiou, D. ve Keller, C. E. (2014). Cross-national differences in special education coverage: an empirical analysis. *Exceptional Children*, 80(3), 353-367. <https://doi.org/10.1177/0014402914522421>
- Arer, U. Y. (2020). Sürdürülebilir sosyal sorumluluk projesi olarak dezavantajlı grupların entegre yaşam alanlarının planlanması. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(44), 33-45.
- Arık, F. ve Taş, L. (2020). Dezavantajlılar ve dezavantajlılık sosyolojisi. F. Arık ve L. Taş (Editörler), *Dezavantajlı gruplar ve dezavantajlılığa ilişkin bir çerçeve* içinde (ss. 7-34). Nobel.
- Arkan, Z. ve İrez, S. (2021). *Türkiye’de ve dünyada dezavantajlılık: Sosyal içerme eğitim programı*. T.C. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı.
- Arslan, A., Ulaş, A. H. ve Coşkun, M. K. (2020). Özel eğitimde aile eğitimine yönelik bir derleme çalışması. *EKEV Akademi Dergisi*, 84(1), 21-38.
- Atakan-Alıcıoğlu, E. T., Küçük, D., Olaş, E. E., Açıkgöz-Söğüt, E. ve Kölemen, E. B. (2025). Özel gereksinimli çocuklar ile çalışan öğretmenlerin dış mekân uygulamalarına yönelik görüşleri. *Baskent University Journal of Education*, 12(1), 18-32.
- Atilla-Demir, S. ve Genç-Çelebi, Ş. (2017). Tek ebeveynli ailelerin sorunları: nitel bir araştırma. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(13), 111-128. <https://doi.org/10.17828/yalovasosbil.333891>
- Aver, Ö. F. (2019). Engellilerin mesleki eğitimi ve istihdamı. *Uluslararası Sağlık Yönetimi ve Stratejileri Araştırma Dergisi*, 5(3), 327-354.

- Aydiner-Boylu, A. ve Öztö, H. (2013). Tek ebeveynli aileler: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Sosyoekonomi*, 19(19). <https://doi.org/10.17233/se.37916>
- Aykurt, A. Y. (2020). 21. Yüzyıl'da sosyal sorunlar ve dezavantajlı gruplar. *Journal Of Awareness (JOA)*, 5(3), 427-448.
- Aytekin, Ç., ve Bayhan, N. (2015). Erken müdahalede uygulama basamakları. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2(2).
- Babaoğlu, E. ve Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya eğitimindeki yeterlilikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 345-354.
- Bahşi, M., Balo-Utku, E. D., Güreş, F., Arısoy, A., İnan, S., Makinist, İ. ve Üstandağ, S. (2022). Kaynaştırma eğitiminde okul yönetimi ve aile iş birliği. *Journal Of Anatolian Education Research*, 6(1), 36-44.
- Bani-Odeh, K. ve Lach, L. M. (2024). Barriers to, and facilitators of, education for children with disabilities worldwide: A descriptive review. *Children and Health*, 11(1), 1-20. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1294849>
- Banks, L. M., Kuper, H. ve Polack, S. (2017). *Poverty and disability in low-and middle-income countries: A systematic review*. *PLOS ONE*, 12(12), <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0204881>
- Baran, A. G. (2020). Türkiye'de yaşlanmanın kadınlaşması ve yaşanan dezavantajlar. F. Arık ve L. Taş, (Ed.). *Dezavantajlılar ve dezavantajlılık sosyolojisi* içinde (ss. 51-54). Nobel.
- Batu, E. S., Odluyurt, S., Alagözoglu, E., Çattık, M. ve Şahin, Ş. (2017). Determining the opinions of preschool teachers regarding inclusion. *Özel Eğitim Dergisi*, 18(3), 401-420.
- Baykoç-Dönmez, N. (2011). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim. N. Baykoç Dönmez (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim* içinde (ss. 19-27). Eğiten Kitap.
- Beall, J. (2002). Globalization and social exclusion in cities: Framing the debate with lessons from Africa and Asia. *Environment and Urbanization*, 14(1), 41-51. <https://doi.org/10.1177/095624780201400104>
- Besiri, A. (2009). Yoksulluk ekseninde engellilerin eğitimi. *Türkiye Barolar Birliği Dergisi*, 83(1), 495-506.
- Birinci, M. ve Bulut, T. (2020). Covid-19'un sosyo-ekonomik yönden dezavantajlı gruplar üzerindeki etkileri: Sosyal hizmet bakış açısından bir değerlendirme. *Sosyal Çalışma Dergisi*, 4(1), 62-68.

- Birkan, B. (2002). Erken özel eğitim hizmetleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(02), 99-109.
- Bogdan, R. ve Biklen, S. K. (1997). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. (5. Baskı). Pearson.
- Bostan, H. (2018). Geçici koruma statüsündeki Suriyelilerin uyum, vatandaşlık ve iskân sorunu. *Göç Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 39-88.
- Bramley, G., Fitzpatrick, S., Edwards, J., Ford, D., Johnsen, S., Sosenko, F. ve Watkins, D. (2015). Hard edges: mapping severe and multiple disadvantage in England. *The Geographical Journal*, 186(4), 390-402.
- Braun, V. ve Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bullock, R. ve Parker, R. (2014). *A historical review of the concept of severe and multiple disadvantage and of responses to it: A discussion paper for Lankelly Chase*.
- Burningham, O., Chen, A., Genovesi, E., Belay, W., Ahmed, I., Ayele, M., Girmé, F., Lakew, L. T., Honlan, C. ve Hoekstra, R. A. (2024). Inclusive education for children with developmental disabilities in Ethiopia: Stakeholder views on benefits, disadvantages and priorities for action. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1-16.
- Bruder, M. B. (2010). Early childhood intervention: A promise to children and families for their future. *Exceptional Children*, 76(3), 339-355.
- Caillods (1998). *Education strategies for disadvantaged groups of the population*. UNESCO, International Institute for Educational Planning.
- Carvalho, M., Azevedo, H., Cruz, J. ve Fonseca, H. (2020). Inclusive education on pandemic times: From challenges to changes according to teachers' perceptions. *ICERI2020 Sempozyumu bildiriler kitabı içinde* (ss. 6113-6117). Portekiz.
- Chataika, T., Mckenzie, J. A., Swart, E. ve Lyner-Cleophas, M. (2012). Access to education in Africa: Responding to the United Nations convention on the rights of persons with disabilities. *Disability & Society*, 27(3), 385-398. <https://doi.org/10.1080/09687599.2012.654989>
- Cıngı, Y. ve Akdağ, M. (2024). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine devam eden öğrenci ebeveynlerinin kurum tercihleri üzerine nitel bir araştırma. *İnönü Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi (İNİF E-Dergi)*, 9(2), 273-293. <https://doi.org/10.47107/inifedergi.1508067>

- Cooc, N. (2019). Teaching students with special needs: International trends in school capacity and the need for teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 83(1), 27-41. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.03.021>
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139–167. <https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>
- Creswell, J. W. ve Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4. Baskı). SAGE Publications.
- Creswell, J.W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (M. Bütün ve S.B. Demir Çev. Ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Cross, L. ve Billingsley, B. (1994). Testing a model of special educators' intent to stay in teaching. *Exceptional Children*, 60(5), 411-421. <https://doi.org/10.1177/001440299406000504>
- Çakır, E., Özkan, Z., Arıcı, A. ve Bolat, G. B. (2021). Engelli bireylere sahip ailelerin eğitim alanında yaşadığı zorlukların okul sosyal hizmeti kapsamında değerlendirilmesi. *Ufku Ötesi Bilim Dergisi*, 21(2), 188-210. <https://doi.org/10.54961/uobild.1030818>
- Çakıroğlu, O. (2019). Özel eğitim. V. Aksoy (Ed.), *Özel eğitimde temel kavramlar* içinde (ss. 10-13). Pegem Akademi.
- Çetin, A. ve Koç, S. (2021). Özel gereksinimli göçmen öğrencileri tanılama, yerleştirme ve izleme sürecinde yaşanan sorunlar. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(2), 516-536. <https://doi.org/10.33400/kuje.958056>
- Çetin, E. (2020). Türkiye’de engelli bireylerin ulusal ve uluslararası sözleşmeler bağlamında eğitim hakkına erişimi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(53), 1111-1122. <https://doi.org/10.26450/jshsr.1857>
- Çok, R., Sezer, S. ve Aydın, Y. E. (2022). Özel gereksinimli bireylerin ebeveynlerinin ram, okul psikolojik danışmanı ve özel eğitim öğretmeni kavramlarına ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *Milli Eğitim Özel Eğitim ve Rehberlik Dergisi*, 2(3), 281-318.
- Çopuroğlu, Y. C. ve Mengi, A. (2014). Toplumsal dışlanma ve otizm. *Electronic Turkish Studies*, 9(5), 607-626.
- D’Aniello, J. S. ve Cipriani, A. N. (2011). The divorce case involving children with special needs. *New Jersey Family Lawyer*, 32(2), 57-61.

- D'Alessio, S. ve Watkins, A. (2009). International comparisons of inclusive policy and practice: Are we talking about the same thing? *Research in Comparative and International Education*, 4(3), 233-249.
- Daroni, G. A., Salim, A. ve Sunardi, S. (2018). Impact of parent's divorce on children's education for disability kids. *Indonesian Journal of Disability Studies*, 5(1), 1-9. DOI: [10.21776/ub.ijds.2018.5.1.1](https://doi.org/10.21776/ub.ijds.2018.5.1.1)
- Dayı, E., Ataman, S. A. ve Köşretaş, B. (2022). Özel gereksinimli bireylerin eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecinde iş birliği: Aile deneyimleri. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 42(3), 2663-2693. <https://doi.org/10.17152/gefad.1150770>
- De Haas, H., Castles, S., ve Miller, M. J. (2019). *The age of migration: International population movements in the modern world*. Bloomsbury Publishing.
- Decker, K. B., Williams, E. R., Cook, G. A. ve Fry, M. M. (2021). The early intervention referral process for rural infants and toddlers with delays or disabilities: A family perspective. *Maternal and child health journal*, 25(1), 715-723.
- Dede, Ş. (1996). Özel eğitim hakkında Salamanca bildirisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(2), 91-94.
- Demirel, B. (2021). *Sosyal hizmet bakış açısıyla tek ebeveynli ailelerin gereksinimleri ve sosyal politika uygulama süreci üzerine bir değerlendirme* (Tez No. 700494) [Doktora tezi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Demiröz, K. (2021). *Erken çocukluk özel eğitiminde aile ve personel iş birliği* (Tez No. 681813). [Yüksek Lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Deveci, M. ve Ahmetoğlu, E. (2018). Zihin engelli çocuğu olan ailelerin algıladıkları sosyal destek düzeyinin incelenmesi. *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 123-131.
- Diken, İ. H. (2011). Erken tanılama ve erken eğitim. E. S. Batu (Ed.), *0-6 yaş arası Down sendromlu çocuklar ve gelişimleri içinde* (2. Baskı, ss. 371-384). Kök Yayıncılık.
- Diker, M. B. (2020). *Kaynaştırma uygulamalarında personel ve ailelerin iş birliği içinde çalışma süreçlerine yönelik görüşlerinin incelenmesi* (Tez No. 623628). [Yüksek Lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Dirican, R. (2018). Tarihi süreçte çocukluk ve çocuk hakları. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 2(2), 51-62. <https://doi.org/10.36731/cg.472028>
- Dougherty, M. H. (2009). *Identification of needs reported by grandparents of grandchildren, from birth to twenty-one years, with disabilities in the Commonwealth of Kentucky* [Doktora tezi, The George Washington University]. ProQuest Dissertations Publishing.
- Dömbekçi, H. A. ve Erişen, M. A. (2022). Nitel araştırmalarda görüşme tekniği. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 141-160. <https://doi.org/10.18037/ausbd.1227330>
- Duncan, M. ve Corner, J. (2012) *Severe and Multiple Disadvantage. A Review of Key Texts*. London: Lankelly Chase Foundation.
- Duran, N. ve Özet, B. (2024). Türkiye’ de uygulanan kaynaştırma eğitiminin yasa ve yönetmeliklerdeki durumu ve uygulamaya geçişi arasındaki tutarlılığının incelenmesi. *Turkish Special Education Journal: International*, 6(1), 82-104. <https://doi.org/10.69485/tseji.1474847>
- Dünya Sağlık Örgütü. (2011). *Dünya engellilik raporu: Yönetici özeti*. Dünya Sağlık Örgütü.
- Eker, H. (2024). Engelli gençlerin üniversite eğitimi: eğitime dâhil olma ve sürdürme bağlamında kapsayıcı eğitim. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 12(34), 31-49.
- Eleweke, C. J. ve Rodda, M. (2002). The challenge of enhancing inclusive education in developing countries. *International Journal of Inclusive Education*. 6(2), 113–126. <https://doi.org/10.1080/13603110110067190>
- Emerson, E., Hatton, C., Robertson, J., Roberts, H., Baines, S., Evison, F. ve Glover, G. (2012). *People with learning disabilities in England 2011*. Improving health and lives.
- Erbay, E. (2021). *Çocuk hakları* (6. Baskı). Yeni İnsan Yayınevi.
- Erdoğan, E. ve Genç, K. G. (2022). Türkiye ve İngiltere’de özel eğitim hizmetleri. *Siyaset, Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 177-221.
- Erdoğan, M. M. ve Ünver, C. (2015). *Türk iş dünyasının Türkiye’deki Suriyeliler konusundaki görüş, beklenti ve önerileri* [Yayın No: 353]. Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu (TİSK).
- Ergin, D., Şen, N., Eryılmaz, N., Eryılmaz, N. E., Pekuslu, S. ve Kayacı, M. (2007). Engelli çocuğa sahip ebeveynlerin depresyon düzeyi ve etkileyen faktörlerin belirlenmesi. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 10(1), 41-48.
- Eripek, S. (2005). *Özel eğitim*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Eroğlu, E. ve Sığırtmaç A.D. (2019). Finlandiya İsveç ve Norveç’te, okul öncesi dönemde özel gereksinimli çocuklara sunulan kaynaştırma eğitimi uygulamaları, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(4), 1705-1712.
- Evcim, N., Güneş, S. ve Karaalp Orhan, H. S. (2019). Yoksulluk ve ekonomik göstergeler arasındaki ilişki: Mena bölgesi analizi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 36, 291-310. <https://doi.org/10.30794/pausbed.518745>
- Falkmer, T., Anund, A., Sörensen, G. ve Falkmer, M. (2004). The transport mobility situation for children with autism spectrum disorders. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 11(2), 90-100. <https://doi.org/10.1080/11038120410020575>
- Fındıklı, S. ve Saygın, E. P. (2023). Nitel araştırmalarda araştırmacının rolü ve araştırmacı günlükleri. *Turkish Journal of Marketing*, 8(2), 64-74. <https://doi.org/10.30685/tujom.v8i2.184>
- Finlay, L. (2012). *Debating phenomenological methods. Method and practice*. SensePublishers.
- Florian, L. ve Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Florian, L. ve Rouse, M. (2009). The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 594–601. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.003>
- Force, L. T., Botsford, A., Pisano, P. A. ve Holbert, A. (2000). Grandparents raising children with and without a developmental disability: Preliminary comparisons. *Journal of Gerontological social work*, 33(4), 5-21. https://doi.org/10.1300/J083v33n04_02
- Fotoh, A. J. (2021). Single parenting and its effects on students’ academic performance in Kumba III Municipality, Meme Division, Cameroon. *International Journal of Education, Learning and Development*, 9(1), 30-41.
- Francisco, M. P. B., Hartman, M., ve Wang, Y. (2020). Inclusion and special education. *Education Sciences*, 10(9), 238-256. <https://doi.org/10.3390/educsci10090238>
- Friend, M. ve Bursuck, W. D. (2021). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers* (6. Baskı.). Pearson.
- Gemicioğlu, S. (2022). Hanehalkı tipinin yoksulluk ve ekonomik zorluk çekme riski üzerindeki etkisi. *Uluslararası Ekonomi ve Yenilik Dergisi*, 8(2), 121-142.
- Genç, K. G. (2016). *Bir sosyal hak olarak engellilerin eğitim hakkı Sakarya örneği* (Tez No. 448373) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Genç, Ö. (2019). *Tek ebeveynli ailelerin yaşadığı sorunların incelenmesi* (Tez No. 566042) [Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Genç, Y. (2016). Engellilerin sosyal sorunları ve beklentileri. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi* 35(2). <https://doi.org/10.21560/spcd.77043>
- GenTime Project. (2024). *Single parenthood: Current facts and potential impact of COVID-19*. GenTime Project. Erişim adresi <https://www.gentime-project.org/post/single-parenthood-current-facts-and-potential-impact-of-covid-19>
- Girgin, G. ve Baysal, A. (2005). Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi ve bazı değişkenler (İzmir örneği). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 18(18), 1-10.
- Gladding, T. S. (2012). *Aile terapisi tarih kuram ve uygulamaları*. (Çev: İ. Keklik, İ. Yıldırım). Türk Psikolojik Danışma Rehberlik Derneği Yayınları
- Glascoe, F. P. (2005). Screening for developmental and behavioral problems. *Mental retardation and developmental disabilities research reviews*, 11(3), 173-179. <https://doi.org/10.1002/mrdd.20068>
- Grant, R. (2008). The special needs of children in kinship care. *Journal of Gerontological Social Work*, 33(3), 17-33. https://doi.org/10.1300/J083v33n03_02
- Grech, S. (2011). Recolonising debates or perpetuated coloniality? Decentring the spaces of disability, development and community in the global South. *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 87–100. <https://doi.org/10.1080/13603116.2010.496198>
- Guralnick, M. J. (2011). Why early intervention works: A systems perspective. *Infants & Young Children*, 24(1), 6–28.
- Guralnick, M. J. (2017). Early intervention for children with intellectual disabilities: An update. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 30(2), 211–229. <https://doi.org/10.1111/jar.12233>
- Güler, A., Halıcıoğlu, S. ve Taşgın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma* (2. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Güleryüz, Ş. O. (2009). *Kaynaştırma eğitime devam eden engelli öğrencilerin akranları ile ilişkilerinde karşılaştıkları sorunların değerlendirilmesi*. (Tez No. 234978). [Yüksek Lisans tezi, Selçuk Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Güloğlu, T. ve Güven-Çepni, G. (2022). Dezavantajlı gruplar açısından yoksulluk profilleri. *Journal of Economics and Political Sciences*, 2(1), 80-101.

- Günden ve Ardic (2020). Özel eğitim ve kaynaştırma. H. İ. Diken (Ed.), *Özel eğitim ile ilgili temel kavramlar*, içinde (ss. 10-12). Pegem Akademi.
- Güneş, N. ve Akçamete, G. (2014). Özel gereksinimi olan bireylerin mesleki istihdamı Çorum ili örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(03), 1-17. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000211
- Güngör, A. (2023). Tek ebeveynli aileler: sosyal psikolojik bir değerlendirme. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 23(58), 129-155. <https://doi.org/10.21560/spcd.vi.1154433>
- Gürgür, H., Büyükköse, D. ve Kol, Ç. (2016). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde işitme kayıplı öğrencilere sunulan destek hizmetler: öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 15(4), 1-19. <https://doi.org/10.17051/io.2016.32423>
- Gürsel, O. (2010). Özel eğitimde değerlendirme. H.İ. Diken (Ed.), *Özel eğitim içinde* (ss. 29-58). Pegem Akademi.
- Hassan, M. (2025). Sosyal dışlanma. *Türkiye Göç Araştırmaları Merkezi*, 2025(1), 1-11.
- Hatıpler, M. (2019). Boyut ve etkenleriyle sosyal dışlanmanın yoksullukla karşılaştırmalı ilişkisi. *Bilgi*, 21(1), 39-77.
- Havighurst, R. (1965). Who are the socially disadvantaged? *The Journal of Negro Education*, 34(1), 39-46. <https://doi.org/10.2307/2294291>
- Hebbeler, K. ve Spiker, D. (2016). Supporting young children with disabilities. *The future of children*, 26(2) 185-205.
- Hendriks, A. (2007). UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities. *European Journal of Health Law*, 14(3), 273-298.
- Hoy, A. W. Ve Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(1), 343-356. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.007>
- Humphrey, N. ve Symes, W. (2010). Perceptions of social support and experience of bullying among pupils with autistic spectrum disorders in mainstream secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 77-91. <https://doi.org/10.1080/08856250903450855>
- Hunt, P. F. (2011). Salamanca statement and IDEA 2004: Possibilities of practice for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 15(4), 461-476.
- Işıksan, V. (2017). Özel eğitim alanında çalışan personelin tükenmişlik düzeylerine etkide bulunan faktörlerin incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 28(1), 7-26.

- İmamoğlu, M. (2022). Türkiye’de özel eğitim hizmetlerinin tarihsel gelişimi. *International Journal of Barrier Free Life and Society*, 6(1), 21-31. <https://doi.org/10.29329/baflas.2022.547.2>
- İpek, A. (2012). Çocuk haklarının gelişimi ve karşılaştırmalı olarak anayasal açıdan değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 20(1), 151-173.
- Janicki, M. P., McCallion, P., Grant-Griffin, L. ve Kolomer, S. R. (2000). Grandparent caregivers I: Characteristics of the grandparents and the children with disabilities for whom they care. *Journal of Gerontological social work*, 33(3), 35-55.
- Jardinez, M. J. ve Natividad, L. R. (2024). The advantages and challenges of inclusive education. *Striving for Equity in the Classroom. Shanlax International Journal of Education*, 12(2), 57–65. <https://doi.org/10.34293/education.v12i2.7182>
- Jørgensen, C. R., Dobson, G. ve Perry, T. (2021). Migrant children with special educational needs in European schools—a review of current issues and approaches. *European Journal of Special Needs Education*, 36(3), 438-453. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1762988>
- Kaiser, K. (2009). Protecting respondent confidentiality in qualitative research. *Qualitative Health Research*, 19(11), 1632–1641. <https://doi.org/10.1177/1049732309350879>
- Kalebaşı, A. (2018). Liselerde öğrenim gören özel gereksinimli (kaynaştırma) öğrencilerin sosyal dışlanma ve yalnızlık deneyimleri üzerine nitel bir çalışma. *The Journal Of Academic Social Science*, 76(76), 519-537.
- Karal, S., Yel, T. ve Erdem, M. S. (2023). İşletmelerde finansal sorunların tespiti: özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 28(1), 17-34.
- Karasu, T. ve Mutlu, Y. (2014). Öğretmenlerin perspektifinden özel eğitimde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri: Muş il örneği. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 47-66.
- Karataş, Z. (2017). Sosyal bilim araştırmalarında paradigma değişimi: Nitel yaklaşımın yükselişi. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 68-86.
- Kargın, T. (2003). Cumhuriyetin 80. yılında özel eğitim. *Milli Eğitim Dergisi*, 160(11), 1-17.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(02), 1-13.

- Kargın, T., Güldenoğlu, B. ve Şahin, F. (2010). Genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenciler için yapılması gereken uyarlamalara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(4), 2431-2464.
- Karslı-Çalamak, E. (2022). Mültecilik deneyimi olan çocukların eğitimi. İ. Gürgah-Oğul (Editörler). *Risk altındaki çocukların eğitimi*, içinde (ss. 219-221). Nobel.
- Kayahan-Yüksel, D. (2018). Rehabilitasyon merkezinde çalışan öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler ve ihtiyaçlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Researcher*, 6(2), 57-64.
- Kazmi, S. S. H. ve Ali, M. (2021). *Textbook of special education*. Progressive Publications.
- Kazu, İ. Y. (2018). Sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı bireylerin eğitim süreçlerinde karşılaştıkları güçlükler. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(21), 37-54. <https://doi.org/10.14582/DUZGEF.1912>
- Kervick, C. T., Meyer, L. E., Swindlehurst, K. A. ve Shepherd, K. G. (2025). A rural university's response to the polycrisis facing special education teacher preparation. *Rural Special Education Quarterly*, 44(2), 76-88. <https://doi.org/10.1177/87568705251318370>
- Kesbiç, K., Korlu, Ö., Gencer, E. G., Terzi, G. N. ve Arık, B. M. (2024). *Eğitim izleme raporu 2024*. Eğitim Reformu Girişimi.
- Keser, İ. ve Öncel, S. (2020). Özel gereksinimli birey/ailelerinin yaşadıkları psikososyal sorunlar ve hemşirelik yaklaşımları. *Türkiye Klinikleri Psychiatric Nursing-Special Topics*, 6(1), 30-43.
- Kevser-Özmantar, Z. (2018). Eğitim yönetiminde araştırma. K. Beycioğlu, N. Özer ve Y. Kondakçı (Editörler), *Örnekleme yöntemleri ve örneklem süreci* içinde (ss. 45-67). İletişim.
- King, G. A., Baldwin, P. J., Currie, M. ve Evans, J. (2005). Planning successful transitions from school to adult roles for youth with disabilities. *Children's Health Care*, 34(3), 193-216. https://doi.org/10.1207/s15326888chc3403_3
- Kızır, M. (2021). İnternet temelli özel eğitim hizmeti alan bireylerin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi [MSKU Journal of Education]*, 8(1), 165-181. <https://doi.org/10.21666/muefd.784107>
- Kızır, M., Sezer, S., Hoşgörür, T., Kâhya, O., Yıldırım, K., Korkut, P., Karaca-Evren, M., Yeşil, E. ve Hoşgörür, V. (2022). Özel gereksinimli çocuğu olan ailelerin gözünden kent yoksulluğu. *Journal of Uludag University Faculty of Education*, 35(1), 150-180. <https://doi.org/10.19171/uefad.1018181>

- Kocaoğlu, A., Çayır, A. ve Güner-Yıldız, N. (2023). Göçmen özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi alanında yapılan araştırmaların gözden geçirilmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 24(4), 559-576.
- Korucu, N. (2005). *Türkiye'de özel eğitim ve rehabilitasyon hizmeti veren kurumların karşılaştığı güçlüklerin analizi: Kurum sahipleri, müdür, öğretmen ve aileler açısından* (Tez No. 190581) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kot, M., Sönmez, S. ve Eratay, E. (2018). Özel gereksinimli bireylere sahip ailelerin yaşadıkları zorluklar. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* 37(1), 85-96.
- Köksal, S. (2022). *Çok boyutlu yoksulluk yaklaşımı ile Türkiye'nin yoksulları* (Tez No. 737323) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Köse, İ. E. ve Aslan Bağcı, Ö. (2025). Özel eğitim öğretmenlerinin perspektiflerinden özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerindeki destek eğitim süreçleri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 1-18. <https://doi.org/10.29065/usakead.1574352>
- Krahn, G. L. (2011). Who world report on disability: A review. *Disability and health journal*, 4(3), 141-142.
- Kresak, K. E., Gallagher, P. A. ve Kelley, S. J. (2014). Grandmothers raising grandchildren with disabilities: Sources of support and family quality of life. *Journal of Early Intervention*, 36(1), 3-17. <https://doi.org/10.1177/1053815114542506>
- Kresak, K. M. ve Gallagher, P. A. (2014). Grandparents Raising Grandchildren: A Review with Implications for Grandparents Raising Grandchildren with Disabilities. *Başkent university journal of education*, 1(2), 91-106.
- Kurt, A. S., Tekin, A., Koçak, V., Kaya, Y., Özpulat, Ö. ve Önat, H. (2008). Zihinsel engelli çocuğa sahip anne babaların karşılaştıkları güçlükler. *Türkiye Klinikleri Journal of Pediatrics*, 17(3), 158-163.
- Kuyaksil, A. (2002). Kabulünün 54. Yılında insan hakları evrensel beyannamesi (öncesi, muhtevası ve etkileri). *Türk İdare Dergisi*, 74(1), 229-247.
- Küçük-Doğaroğlu, T. ve Bapoğlu-Dümenci, S. (2015). Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ve erken müdahale hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1(2), 460-473.

- Lafçı, D., Öztunç, G. ve Alparslan Z. N. (2014). Zihinsel engelli çocukların (mental retardasyonlu çocukların) anne ve babalarının yaşadığı güçlüklerin belirlenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(2), 723-735.
- Lemkes, A. (2022). Severe and multiple disadvantage: development and applications of a concept. *Housing, Care and Support*, 25(3/4), 127-137. <https://doi.org/10.1108/HCS-03-2022-0012>
- Lincoln, Y. S. ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.
- Loets, A. (2024). Intersectional Disadvantage. *Australasian Journal of Philosophy*, 102(4), 857-878. <https://doi.org/10.1080/00048402.2024.2329972>
- Marmot, M. (2015). The health gap: the challenge of an unequal world. *The Lancet*, 386(10011), 2442-2444.
- Mason-Williams, L. (2015). Unequal opportunities: A profile of the distribution of special education teachers. *Exceptional Children*, 81(2), 247-262. <https://doi.org/10.1177/0014402914551737>
- Mauldon, J. (1992) Children's risks of experiencing divorce and remarriage: Do disabled children destabilize marriages? *Population Studies*, 46(2), 349-362. <https://doi.org/10.1080/0032472031000146276>
- Mayer, S. E. (2003). 'What is a "disadvantaged group?" Effective Communities Project.
- McConnell, S. R. (2000). Assessment in early intervention and early childhood special education: Building on the past to project into our future. *Topics in Early Childhood Special Education*. 20(1), 43-48. <https://doi.org/10.1177/0271121400020001>
- McLeskey, J. ve Billingsley, B. S. (2008). How does the quality and stability of the teaching force influence the research-to-practice gap? A perspective on the teacher shortage in special education. *Remedial and Special Education*, 29(5), 293-305. <https://doi.org/10.1177/0741932507312010>
- Melekoğlu, M. ve Uğur, Y., (2021). *Yükseköğretim kurumlarında kapsayıcı eğitim uygulamaları bağlamında özel gereksinimli bireylerin eğitime erişebilirliği*. VIIIth International Eurasian Educational Research Congress, Türkiye.
- Melekoğlu, M., Kırıcı, E., Kartal, H. ve Tekin, H. A. (2018). *Özel gereksinimli çocuğu olan ailelerin yaşadıkları deneyimlere göre geçmişten günümüze çocuğu değerlendirme süreci*. M. A. Melekoğlu, (Ed.), 28. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı (s. 65-76) içinde. Eskişehir.

- Mengi, A. ve Erginoğuz, H. (2024). Özel gereksinimli öğrenci velilerinin özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi: Van ili örneği. *International Journal of Progression and Development in Education (ijpade)*, 2(1), 11-28. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11079725>
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. Baskı). (S. Turan, Çev. Ed.). Nobel.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. Baskı). SAGE Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1997). 573 sayılı kanun hükmünde kararname. (Resmî Gazete Tarihi: 06.06.1997, Sayı: 23011). https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/23011_1.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği* (Resmî Gazete Tarihi: 31.05.2006, Sayı 26184). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/05/20060531.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. (Resmî Gazete Tarihi: 07.07.2018, Sayı: 30471). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2020). *Özel Eğitim Hizmetleri Rehberlik ve Araştırma Merkezleri Yönergesi*. <https://orgm.meb.gov.tr/www/rehberlik-ve-arastirma-merkezi-yonergesi-ile-rehberlik-ve-psikolojik-danisma-hizmetleri-etik-yonergesi-yayimlandi/icerik/1412>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2020). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinde değişiklik yapılmasına dair yönetmelik* (Resmî Gazete Tarihi: 11.06.2020, Sayı 31152). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2020/06/20200611-1.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Millî Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2023/2024* (Yayın No: 52682). https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_03/19143714_meb_istatistikleri_organ_egitim_2023_2024.pdf
- Mitchell, D. ve Desai, I. (2003). Inclusive education for students with special needs. *International handbook of educational research in the asia-pacific region: Part one* içinde. (ss. 203-215). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage Publications.
- Moyi, P. (2012). Access to education for children with disabilities in uganda: implications for education for all. *Journal of International Education and Leadership*, 2(2), 1-13.

- Mulina-Cabatay H. (2022). Developments of special education policies of various countries: a literature review. *Jurnal Pendidikan dan Pengajaran Luar Biasa*, 9(1), 1–5.
- Muthukrishna, N. ve Engelbrecht, P. (2018). Inclusive education in South Africa and the developing world: The search for an inclusive pedagogy. In L. Florian ve N. C. Pantić (Eds.), *Handbook of Inclusive Education for Educators, Administrators and Planners* içinde (ss. 15–30). Routledge.
- Newman, L., Wagner, M., Knokey, A., Marder, C., Nagle, K., Shaver, D. ve Wei, X. (2011). The post-high school outcomes of young adults with disabilities up to 8 years after high school a report from the national longitudinal transition study-2 (NLTS2). <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.20600.57600>
- Newton, R., Ormerod, M. ve Thomas, P. (2007). Disabled people's experiences in the workplace environment in England. *Equal Opportunities International*, 26(6), 610-623.
- Nieuwenhuis, R. ve Maldonado, L. C. (2018). *The triple bind of single-parent families: Resources, employment and policies to improve well-being*. Policy Press.
- Nurdoğan, A. ve Öztürk, M. (2018). Geçici koruma statüsü ile Türkiye’de bulunan Suriyelilerin vatandaşlık hakkı. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 23(3), 1163-1172.
- O'Donnell, A. W., Stuart, J. ve O'Donnell, K. J. (2020). The long-term financial and psychological resettlement outcomes of pre-migration trauma and post-settlement difficulties in resettled refugees. *Social Science & Medicine*, 262, 113246. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2020.113246>
- Oktay, E. Y., Çölgeçen, H., Karahan, K. K. ve Yıldırım, Y. Z. (2019). *Bir dezavantajlı grup olan engellilerin sosyal dışlanmalarını önlemek üzere Türkiye’de uygulanan sosyal politikalar*. 15. Uluslararası Bilgi, Ekonomi ve Yönetim Kongresinde sunuldu. Fas.
- Omak, S., Alpdoğan, Y. ve Sazak, E. (2022). Sınıfında OSB’li öğrenci bulunan özel eğitim öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 152-171.
- Omede-Andrew A. (2015). Assessment of Special Education Service Delivery: A Global Perspective. *Global Journal of Human-Social Science*, 15(G5), 15–22.
- Orb, A., Eisenhauer, L. ve Wynaden, D. (2001). Ethics in qualitative research. *Journal of Nursing Scholarship*, 33(1), 93–96. <https://doi.org/10.1111/j.1547-5069.2001.00093.x>

- Ordway, A., Garbaccio, C., Richardson, M., Matrone, K., & Johnson, K. L. (2021). Health care access and the Americans with Disabilities Act: A mixed methods study. *Disability and health journal*, 14(1). <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2020.100967>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2022). *Education at a glance 2022: OECD indicators*. Paris, France: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>
- Oruç, S. (2007). *Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Adana ili örneği)* (Tez No. 220610). [Yüksek Lisans tezi, Çukurova Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ottmann, G., McVilly, K. ve Maragoudaki, M. (2016). ‘I walk from trouble’: exploring safeguards with adults with intellectual disabilities—an Australian qualitative study. *Disability & Society*, 31(1), 47-63. <https://doi.org/10.1080/09687599.2015.1122575>
- Öcal, A. (2015). Türkiye’de ve Dünya’da suça bulaşmış çocuklar. A. Özalp (Editör), *Dezavantajlı gruplar ve sosyal bilimler*, içinde. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Özdemir, L., Çifci, H. ve Sayan, Ö. (2022). Tarihsel süreçte özel eğitim uygulamaları, kurumları ve görevli personellerin incelenmesi. *Atlas Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(9).
- Özel Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2020). *Türkiye’de Özel Eğitim Hizmetleri* (Yayın No. 7449). https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/13143029_TURKYYEYDE_OZ_EL_EYYTYM_HYZMETLERY.pdf
- Özer, Y. E.ve Çolak, M. (2015). Yoksulluk, dezavantajlı grup ve suç ilişkisine yönelik bir alan araştırması: İzmir kadın sığınma evleri örneği. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 29(3), 479-491. <https://doi.org/10.16951/iibd.69943>
- Öztürk, E. (2023). *Özel gereksinimli bireylerin ortaöğretimden meslek hayatına geçiş süreçlerinin incelenmesi* (Tez No. 825101) [Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Paguirigan, E. (2020). Teachers’ perceptions of inclusive education: Basis on the development of inclusion guide. *Asia Pacific Journal of Multidisciplinary Research*, 8(2), 1-10.
- Patton, M. Q. (2018). *Qualitative research and evaluation methods: Integrating theory and practice*. SAGE Publications, Inc.

- Perruchoud, R. ve Redpath, J. (2013). Sığınmacı. *Göç Terimleri Sözlüğü* içinde (2. Baskı). Uluslararası Göç Örgütü.
- Peters, S. J. (2003). *Inclusive education: Achieving education for all by including those with disabilities and special education needs*. Washington, DC: World Bank, 1-133.
- Pınar, E. S. (2006). Dünyada ve Türkiye’de erken çocukluk özel eğitiminin gelişimi ve erken çocukluk özel eğitim uygulamaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7(2), 71-83.
- Pikar, D. B. ve Kauffman, R. L. (2019). The special needs child after separation or divorce. L. R. Greenberg, B. J. Fidler ve M. A. Saini (Eds.). *Evidence informed interventions for court involved families* içinde. Oxford University Press.
- Raphela, T. D. ve Ndaba, N. (2024). Assessment of fire safety management for special needs schools in South Africa. *Safety*, 10(2), 43. <https://doi.org/10.3390/safety10020043>
- Ravallion, M. (2016). *The economics of poverty: history, measurement, and policy*. Oxford University Press.
- Resch, J. A., Mireles, G., Benz, M. R., Grenwelge, C., Peterson, R. ve Zhang, D. (2010). Giving parents a voice: A qualitative study of the challenges experienced by parents of children with disabilities. *Rehabilitation Psychology*, 55(2), 139–150. <https://doi.org/10.1037/a0019473>
- Robinson, S. (2018). Safety and harm in school: promoting the perspectives of students with intellectual disability. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 18(1), 48-58. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12417>
- Ross, T., Bilas, P., Buliung, R. ve El-Geneidy, A. (2020). A scoping review of accessible student transport services for children with disabilities. *Transport Policy*, 95(1), 57-67. <https://doi.org/10.1016/j.tranpol.2020.06.002>
- Sakız, H., Tören, Z. ve Yıldırım, H. (2021). Student and Parent Perceptions of Government-Funded Private Special Education Schools. *SAGE Open*. 11(2), 1-11. <https://doi.org/10.1177/21582440211021396>
- Sanca, M., ve Bakırcı, H. (2020). Kaynaştırma öğrencilerinin örgün eğitimi destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 690-705.
- Sart, Z. H., Barış, S., Sarıışık, Y., ve Düşkün, Y. (2016). *Engeli olan çocukların Türkiye’de eğitime erişimi: Durum analizi ve öneriler*. Eğitim Reformu Girişimi

- Sarvan, S., ve Efe, E. (2020). Mülteci çocuklar ve sorunları. *Balıkesir Sağlık Bilimleri Dergisi*, 9(1), 55-62.
- Sazak-Pınar, E. (2006). Dünyada ve Türkiye'de erken çocukluk özel eğitiminin gelişimi ve erken çocukluk özel eğitim uygulamaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7(02), 71-83.
- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. Oxford University Press.
- Sen, A. (2000). Social exclusion: Concept, application, and scrutiny (Social Development Papers, No. 1). *Asian Development Bank*. <http://hdl.handle.net/11540/2339>
- Seyhan, B. ve Akduman, G. (2015). Ulusal yasalar ve yönetmelikler ile uluslararası sözleşmeler açısından engelli çocukların eğitim hakkı. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*. 1(2), 153–160.
- Seylim, E. (2021). Veli görüşlerine göre engelli bireylerin eğitim hakkına erişim durumları: sorunlar ve çözüm önerileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(80), 2272-2292. <https://doi.org/10.17755/esosder.848731>
- Sharma, U. ve Das, A. (2015). Inclusive education in India: Past, present and future. *Support for Learning*, 30(1), 55–68. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12079>
- Shi, X., Wang, L., Zhang, Y. ve Li, J. (2023). Factors mediating the link between socioeconomic status and academic outcomes of children with intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 61(4), 280–295. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-61.4.280>
- Sices, L. (2007). Developmental screening in primary care: The effectiveness of current practice and recommendations for improvement. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 28(3), 243-251.
- Singal, N. (2006). Inclusive education in India: International concept, national interpretation. *International journal of disability, development and education*, 53(3), 351-369. <https://doi.org/10.1080/10349120600847797>
- Singal, N. (2008). Disability, poverty and education: Implications for policies and practices. *International Journal of Inclusive Education*, 12(5–6), 499–511. <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.555065>
- Singh, B. ve Prajapati, A. K. (2021). Inclusive education in india: What, why and how? *International Journal of Research in Economics and Social Sciences*, 11(3), 111-132.
- Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. Routledge.

- Smith, D. D. ve Tyler, N. C. (2019). *Exceptional learners: An introduction to special education* (14. baskı). Pearson Education.
- Sucuoglu, B., Bakkaloglu, H., Iscen Karasu, F., Demir, S. ve Akalin, S. (2014). Preschool Teachers' Knowledge Levels about Inclusion. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(4), 1477-1483.
- Sucuoglu, B. (2005). *Erken eğitim araştırmaları*. Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Doktora Programı, Ders Notları.
- Szumski, G. ve Karwowski, M. (2012). School achievement of children with intellectual disability: The role of socioeconomic status, placement, and parents' engagement. *Research in Developmental Disabilities*, 33(6), 1976–1984. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.03.030>
- Şahin, F. ve Şahin, D. (2012). Engelli bireylerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyinin belirlenmesi. *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi* 1(2), 275-294.
- Şanlı, E. (2012). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine devam eden zihin engelli çocuğu olan ailelerin gereksinimlerinin belirlenmesi* (Tez No. 314749). [Yüksek Lisans tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Şişman, Y. (2014). Engelliler açısından eşitlik, ayrımcılık ve eğitim hakkı. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi* 32(1), 57-87. <https://doi.org/10.21560/spcd.37719>
- Tanton, R., Dare, L., Miranti, R., Vidyattama, Y., Yule, A. ve McCabe, M. (2021). *Dropping off the edge 2021: Persistent and multilayered disadvantage in Australia*. Jesuit Social Services. <https://www.dote.org.au/full-report>
- Taşkın-Alp, Y. (2016). *Öğrenciler ve eğitime erişim arka plan raporu 2015-2016*. Eğitim Reformu Girişimi
- Taytak Küçük, E ve Taşkın, P. (2023). Özel eğitimde ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(2), 1471-1490. <https://doi.org/10.24315/tred.1167114>
- Tekin, H. H. (2006). Nitel araştırma yönteminin bir veri toplama tekniği olarak derinlemesine görüşme. *İstanbul University Journal of Sociology*, 3(13), 101-116
- Telli-Demir, N. H. ve Turupcu, A. (2024). *Özel gereksinimlilere yönelik erken çocukluk dönemindeki kapsayıcı eğitim çalışmaları*. D. Arı-Astuti (Ed.), Karadeniz 16th International Conference On Social Sciences Conference Sempozyumu bildiriler kitabı içinde (ss. 252–263). Bartın, Türkiye: Academy Global Publishing House

- Tokol, A. (2012). Özel olarak korunması gereken gruplar (dezavantajlı gruplar). *Sosyal politika*, içinde. (ss. 174–196). Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Tomris, G. ve Çelik, S. (2022). Erken çocukluk özel eğitimi: kuramsal ve yasal temeller, Dünya'daki ve Türkiye'deki son eğilimler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 23(1), 243-269.
- Topaloğlu-Ören, E. D., Dereli, F. ve Yıldırım-Sarı, H. (2021). Engelli bireylerin sağlık hizmetine ve bakıma erişimi ile ilgili yaşadıkları sorunlar. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 6(3), 185-192.
- Townsend, P. (1979). *Poverty in the united kingdom: A survey of household resources and standards of living*. Penguin Books.
- Trute, B. (2003). Grandparents of children with developmental disabilities: Intergenerational support and family well-being. *Families in Society*, 84(1), 119-126. <https://doi.org/10.1606/1044-3894.87>
- Tsou, Y. T., Nasri, M., Li, B., Blijd-Hoogewys, E. M. A., Baratchi, M., Koutamanis, A. ve Rieffe, C. (2024). Social connectedness and loneliness in school for autistic and allistic children. *Autism*, 29(1), 87-101. <https://doi.org/10.1177/13623613241259932>
- Tufan, M. ve Yıldırım, Y. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin erken müdahale ve kaynaştırma kavramları hakkındaki bilgi düzeylerinin ve özel gereksinimli çocuklar için yaptıkları öğretimsel uyarlamaların incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 2(4), 1-13.
- Turnbull, H. R., Turnbull, A. P., Shogren, K. A., ve Wehmeyer, M. L. (2017). *Exceptional lives: Special education in today's schools* (4th ed.). Pearson.
- Türkiye Cumhuriyeti Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2023). *Engelli ve yaşlı istatistik bülteni*. Türkiye: Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı.
- Türkiye Engelliler Konfederasyonu. (2020, 25 Aralık). *Engelliler Konfederasyonu 2020 Yılı Genel Değerlendirme*. <https://www.engellilerkonfederasyonu.org.tr/engelliler-konfederasyonu-2020-yili-genel-degerlendirme/> 27 Nisan 2025 tarihinde erişilmiştir.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2024). *Yoksulluk ve yaşam koşulları istatistikleri, 2024*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Yoksulluk-ve-Yasam-Kosullari-Istatistikleri-2024-53714>

- Türkiye İstatistik Kurumu. (2024, Aralık 30). *Yoksulluk ve yaşam koşulları istatistikleri, 2024*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Yoksulluk-ve-Yasam-Kosullari-Istatistikleri-2024-53714>
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2024, Mayıs 15). *İstatistiklerle aile, 2023 raporu*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Aile-2023-53784>
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2024, Nisan 19). *İstatistiklerle çocuk raporu*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Cocuk-2023-53679>
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 24(24), 543-559.
- U.S. Department of Education. (2024). A History of the Individuals With Disabilities Education Act. <https://sites.ed.gov/idea/IDEA-History#1980s-90s>
- Uçar, A. S. (2021). *Kaynaştırma uygulanan bir ilkokulda iş birliği süreçlerinin değerlendirilmesi* (Tez No. 705134). [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Uçar-Rasmussen, M. ve Yıkılmış A. (2020). Annelerin özel gereksinimli çocuklarının mesleki eğitim ve istihdamına yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 324-345. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.14m>
- Uçuş, Ş. ve Şahin, A. E. (2012). Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne yönelik öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 25-41.
- Uğur, M. S. (2023). Türkiye için gelir yoksulluğu ve maddi yoksunluğun belirleyicileri: Çok durumlu probit modeli. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(1), 224-240. <https://doi.org/10.25287/ohuiibf.1177542>
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris, Fransa: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education – All means all*. UNESCO Publishing.
- UNHCR. (2024a). *Syria emergency*. United Nations High Commissioner for Refugees. <https://www.unhcr.org/syria-emergency>
- UNHCR. (2024b). *Ukraine situation flash update*. United Nations High Commissioner for Refugees. <https://www.unhcr.org/ukraine-emergency>

- UNICEF. (2021a). *Suriyeli okul dışı kalmış çocuklar ile ilgili analiz raporu*. UNICEF. <https://www.unicef.org/turkiye/raporlar/suriyeli-okul-disi-kalmis-cocuklar-ile-ilgili-analiz-raporu>
- UNICEF. (2021b). *Türkiye’de çocukların durumu raporu*. İstanbul, Türkiye: UNICEF Yayınları.
- United Nations Development Programme. (2020). *Human Development Report 2020*. New York, NY: United Nations Development Programme. <https://hdr.undp.org/content/human-development-report-2020>
- United Nations High Commissioner for Refugees. (2024). *Türkiye’deki mülteciler ve sığınmacılar*. UNHCR. <https://www.unhcr.org/tr/tuerkiyedeki-muelteciler-ve-siginmacilar>
- United Nations. (1948). *Universal Declaration of Human Rights*. <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- United Nations. (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities*. New York, NY: United Nations. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>
- United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York, NY: United Nations. <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- Ünal, A. M. ve Bulunuz, M. (2024). Çankırı ilinde kaynaştırma eğitimi uygulamalarını etkileyen faktörlerin değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 1-38.
- Ünay, E., Erdem, R. ve Günel, Y. (2021). Geçici koruma statüsündeki özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel tanılama süreci. *Millî Eğitim Dergisi*, 50(1), 661-982. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.959925>
- Üstüner-Top, F. (2009). Otistik çocuğa sahip ailelerin yaşadıkları sorunlar ile ruhsal durumlarının değerlendirilmesi: niteliksel araştırma. *Çocuk Dergisi*, 9(1), 34-42.
- Valenta, M., Jakobsen, J., Župarić-Iljić, D. ve Halilovich, H. (2020). Syrian refugee migration, transitions in migrant statuses and future scenarios of Syrian mobility. *Refugee Survey Quarterly*, 39(2), 153-176. <https://doi.org/10.1093/rsq/hdaa002>
- Van Manen, M. (2016). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy* (2. Baskı). Routledge.

- Waitoller, F. R., Beasley, L., West, T. ve Randle, S. (2022). Can research help to deliver the promises of inclusive education? The case of students with disabilities in the education marketplace. *Frontiers in Education*, 7(1), 1-9.
- Wang, Y. T. (2013). Are adults with intellectual disabilities socially excluded? An exploratory study in Taiwan. *Journal of Intellectual Disability Research*, 57(10), 893-902.
- Wapling, L. (2016). *Inclusive education and children with disabilities: Quality education for all in low and middle income countries*. CBM.
- Ward, C. ve Geeraert, N. (2016). Advancing acculturation theory and research: the acculturation process in its ecological context. *Current Opinion Psychology*. 8(1), 98–104. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2015.09.021>
- Wertz, F. J. (2005). Phenomenological research methods for counseling psychology. *Journal Of Counseling Psychology*, 52(2), 167. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.2.167>
- Wiles, R. (2013). *What are qualitative research ethics?* Bloomsbury Academic.
- Willis, G. B. (2015). *Analysis of the cognitive interview in questionnaire design*. Oxford University Press.
- Wolcott, H. F. (1992). *Transforming qualitative data: Description, analysis, and interpretation*. Sage Publications.
- World Bank (2022). *World Development Indicators 2022*. Washington, DC: World Bank. <https://databank.worldbank.org/source/world-development-indicators>
- World Health Assembly. (1980). *International classification of impairments, disabilities, and handicaps*. World Health Organization. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-56.5.354>
- World Health Organization (WHO). (2021). *World health statistics 2021: Monitoring health for the SDGs*. Geneva. WHO Publishing.
- Yanık, Ş. (2016). *İşitme yetersizliği olan ilkökul öğrencilerinin kaynaştırma ortamlarına yönlendirme ve yerleştirme süreçlerinin incelenmesi* (Tez No. 438249). [Yüksek Lisans tezi, Anadolu Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Yazar, F. B. (2021). Özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin yaşadığı zorluklar hakkındaki görüşler. *Pearson Journal*, 6(11), 107-122. <https://doi.org/10.46872/pj.228>
- Yavuz, M. ve Özgür, H. (2016). Otistik spektrum bozukluğu olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), 47-67.

- Yektaş, Ç., Tufan, A. E. ve Yazıcı, M. (2018). Düzce İli Çocuk Evlerinde Kalan Çocuk ve Ergenlerin Klinik ve Sosyodemografik Özellikleri. *Konuralp Medical Journal*, 10(3), 298-304. <https://doi.org/10.18521/ktd.454244>
- Yenen, E. T. ve Gültekin, İ. (2024). Kapsayıcı eğitim uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 7(2), 162-182. <https://doi.org/10.70325/eyyad.1537170>
- Yıkılmış, A. ve Özbey, F. Y. (2009). Otistik çocuğa sahip annelerin çocuklarının devam ettiği rehabilitasyon merkezlerinden beklentilerinin ve önerilerinin belirlenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 124-153.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, G. ve Cavkaytar, A. (2020). Independent living needs of young adults with intellectual disabilities. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 11(2), 193-217. <https://doi.org/10.17569/tojq.671287>
- Yılmaz, M. M. (2020). Erken çocuklukta özel eğitim ve kaynaştırma. A. Dikici-Sığırtmaç (Ed.), *Özel eğitim*, içinde (ss. 10-12). Pegem Akademi.
- Yücel, D. ve Aytaç, A. (2018). Yoksulluk ve sosyal dışlanma riskini azaltmada uygulanan sosyal içerme politikaları: Türkiye örneği. *Birinci Uluslararası Sosyal Bilimlerde Kritik Tartışmalar*, 18, 924-933.
- Yücel-Şen, A. D. ve Çarman, K. B. (2022). Engelli çocukların ihmali ve istismarı. *Çocuk ve Medeniyet*, 7(13), 127-138.
- Yüksel, H. ve Tanrıverdi, A. (2019). Özel gereksinimli çocuğa sahip olan ailelerin yaşadıkları sosyal sorunlar ve baş etme yolları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(3), 535-559. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.493089>
- Zetlin, A. (2009). The experiences of foster children and youth in special education. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 31(3), 161-165. <https://doi.org/10.1080/13668250600847039>

EKLER

EK 1: Katılımcı Görüşmeleri- Katılımcı Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU		
1.	Katılımcının;	
a.	Cinsiyet	
b.	Doğum Tarihi	
c.	Eğitim Durumu	
d.	Mesleği	
e.	Gelir durumu (Belli bir aylık geliriniz var mı?)	Asgari ücret altı
		Asgari ücret (17.002 TL)
		Asgari ücret üstü
		Gelirim yok
		Düzensiz bir gelirim var
1.	Hanede kimlerle yaşıyorsunuz? Kaç kişi?	
2.	(Çocuğun ismi söylenir) ile yakınlık dereceniz nedir?	
3.	(Çocuğun ismi söylenir) dışında hane içinde başka özel gereksinimli birey var mı? Var ise tanıları nelerdir?	
4.	(Çocuğun ismi söylenir) Ne zamandan beri sizinle yaşıyor? (Akraba veya üst soyla yaşıyorsa sorulacak)	
5.	(Çocuğun ismi söylenir) ile ilgili yaşadığınız dezavantajlı durumdan bahsedermisiniz? (Burada dezavantajlı durum için örnek verilir. Ölüm/ayrılma/boşanma vb.) ! Gerekli durumlarda sorulacak!	
6.	(Çocuğun ismi söylenir) ile ilgili resmi olarak ne gibi sorumluluklarınız olduğunu düşünüyorsunuz?	
7.	(Çocuğun ismi söylenir) ile ilgili manevi olarak ne gibi sorumluluklarınız olduğunu düşünüyorsunuz?	

EK 2: Katılımcı Görüşmeleri- Görüşme Soruları

GÖRÜŞME SORULARI	
1.	(Çocuğun ismi söylenir) Özel gereksinimi nedir? Kısaca bahseder misiniz?
a.	...’nin özel gereksinimini ilk kim/ne zaman fark etti?
b.	Hangi kurum/kişilere başvuruldu?
c.	...’nin özel gereksiniminin fark edilmesinde ne tür zorluklar ile karşılaştınız?
2	...’nin yetersizliğinin (özel gereksiniminin) tanılanma ve uygun eğitim ortamına yerleştirilme süreci nasıl gerçekleşti? Bu süreçten bahsedebilir misiniz?
a.	İlk olarak hangi tanıyı aldı? (Gerekli durumda sorulacak.)
b.	Sonrasında tanıda değişiklik oldu mu? (Gerekli durumda sorulacak.)
c.	Tanı ve yerleştirme sonrası hangi özel eğitim hizmetlerinden yararlandı?
d.	...’nin tanılanma ve yerleştirilme sürecinde ne gibi sorunlarla karşılaştınız?
e.	Varsa yaşanan sorunların çözümüne yönelik hangi kurum/kişilerden ne tür destek aldınız?
f.	...’nin tanılanması ve yerleştirilmesi sürecinde yaşanan sorunların çözümüne yönelik kurum ve kişilerden ne gibi beklentileriniz olurdu?
3.	Okula başlama sürecini anlatır mısınız?
a.	Kaç yaşında okula başladı?
b.	... okula başladığından itibaren (genel eğitim okulu, özel eğitim okulu, özel eğitim sınıfı gibi) okul yaşantısında ne tür eğitim ortamlarında eğitim aldı?
c.	Genel eğitim okulu, özel eğitim okulu, özel eğitim sınıfı hangi tür ortamda eğitime başladı? (Gerekli durumda sorulacak.)
d.	Sonrasında eğitim ortamında değişiklik oldu mu? (Gerekli durumda sorulacak.)
e.	Olduysa ne tür değişiklikler oldu? (Gerekli durumda sorulacak.)

f.	...’nin okula başlama sürecinde ne gibi sorunlarla karşılaştınız?
g.	Yaşanan sorunların çözümüne yönelik hangi kurum/kişilerden ne tür destek aldınız?
h.	...’nin okula başlama sürecinde yaşanan sorunların çözümüne yönelik kurum ve kişilerden ne gibi beklentileriniz olurdu?
4.	Öğrencinin şu anki eğitim hayatından bahseder misiniz? (okul, rehabilitasyon merkezi, destekleme ve yetiştirme kursları, özel ders vb.)
a.	... şu anda hangi okula devam etmektedir?
b.	... hangi ek özel eğitim hizmetlerinden yararlanıyor? (Destek eğitim odası, terapist desteği, özel ders, rehabilitasyon vb.)
c.	...’nin özel eğitim alması konusunda şu anda sorunlar yaşıyor musunuz? Yaşıyorsanız bu sorunlar nelerdir?
d.	Yaşanan sorunların çözümüne yönelik hangi kurum/kişilerden ne tür destek aldınız?
e.	...’nin tüm eğitim hayatında yaşanan sorunların çözümüne yönelik kurum ve kişilerden ne gibi beklentileriniz olurdu?
5.	...’nin bugüne kadar olan eğitim yaşantısında özel eğitim hizmetlerine erişimi konusunda ne tür aksaklıklar ile karşılaştınız? (Bürokratik, adli, vasilik, iletişim vb.)
6.	Öğrencinin bugüne kadar olan eğitim yaşantısında özel eğitim hizmetlerine erişimi konusunda karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik hangi yolu izlediniz? Hangi kurum/kişilerden destek aldınız?
7.	Öğrencinin gelecekte eğitim/özel eğitim hayatına ilişkin endişeleriniz nelerdir?
8.	Benzer durumda olan çocukların özel eğitim hizmetlerine erişimine ilişkin ne tür düzenlemeler yapılmasını önerirsiniz?
9.	Benzer durumda olan çocukların özel eğitim hizmetlerine erişimi konusunda kişi/kurumlardan beklentileriniz nelerdir?

EK 3: Görüşme Dökümü Örneği

K1 ve K2 kodlu ebeveynlerle yapılmış görüşmelerin ses kayıtlarının yazıya dökülmüş bir veri sayfası örneğidir. Kişilerin isimleri kişisel veriler olması sebebiyle gizli tutulmuştur.

250 K1-Evet, ben götürdüm yani.
 251 G-Evet, anladım. Tamamdır. Peki [redacted] için konuşalım tekrar. Gelecekte, eğitim veya özel
 252 eğitim hayatında, hayatına ilişkin endişeleriniz var mı?
 253 K1-Ben istiyorum ki, benim çocuğum kendi ayaklarında, üzerinde dursun. Kendi ihtiyaçlarını
 254 görsün. Bana o yeter. Bana yani sök, takma, çıkarmalar öğretilmesi, beni mutlu etmez. Beni
 255 mutlu etmesi için de benim çocuğum kendi ayaklarında, üzerinde dursun.
 256 Ben, işte markete gidebilsin veya yemek yiyebilsin, kendi ihtiyaçlarını görsün. Benim için
 257 önemli olan o. Hayatta yani, bu hayatın olduğunu bilsin. Yani ben bakıyorum mesela, bütün
 258 eğitim hayatında, takma, sökmeye, üst üste dizmeler, ya bunu öğrense ne olur ki çocuk? Ne
 259 faydası olacak ki ona?
 260 G-Eğitimin yetersiz olduğunu düşünüyorsunuz.
 261 K1-Yetersiz, çok yetersiz.
 262 G-Evet.
 263 K1-Bana göre, yani bana göre sıfır.

K2-Evet, evet.

G-...böyle bir imkânınız olsaydı...

K2-Aynen öyle.

G-...anladığım kadarıyla. Tamam o zaman biraz da okula başlama sürecinden bahsedelim.

[redacted] kaç yaşında okula başladı?

K2-[redacted] bir buçuk yaşında kreşe başladı benimle birlikte. Daha sonra kreş. Kreş, anaokulu. Bu şekilde gittik. Bu süreçte zaten hep aynı kurumda olmaya özen gösterdim. Hani çok küçük olduğu için çok da savunmasız olduğu için. O süreçler çok zordu. Bir kere okula kabul ettirme. Yani ikimiz aynı anda bir okulun alması zordu. Çok kapılar yüzümüze kapandı. Hani özel gereksinimli bir çocuk olduğu için. Girmeyi başardığımız okullarda da velilerin çok tepkilerini gördük. Yani toplumda öyle kaynaştırma falan maalesef lafta. Ayırıştırma var gerçek anlamda. Velilerden çok gördüm. Çok psikolojik olarak çıktık bu konuda. O yüzden hep yanında olmak da tercihimdi aslında.

G-Şimdi [redacted] okula başlama sürecinde yaşadığınız sıkıntılardan bahsettiniz. Bir şey sormak istiyorum. Araya girdim. İlkokuldan konuşalım ya da kreşten ve anaokulundan konuşalım. Burada kaynaştırma öğrencisi olarak normal eğitim okullarına gidiyor.

Ek 4: Araştırmacı Günlüğü Örneği

Araştırmacı günlüğünden örnek bir sayfadır. Kişilerin isimleri kişisel veriler olması sebebiyle gizli tutulmuştur.

- 179 Bu araştırmanın onlar için de faydalı olacağına inanıyorum ancak kararlarına saygı duymak
180 zorundayım. Böyle olaylar bireyleri de toplumları da derinden yaralıyor. Bazı insanlar susarak
181 bazı insanlar da anlatarak seslerini duyurarak travmalarını atlatmaya çalışıyor.
- 182 Araştırmama katılımcı olarak dahil olmasalar bile bu araştırma onların da sesi.
- 183 17 Kasım
- 184 [Redacted] Bey ile saat 13.00 sularında telefonda görüştüm. Hemen gelebileceğimi söyledi.
185 Kendisini evinde ziyaret ettim ve katılımcı olup olamayacağını sordum. [Redacted] Bey 74
186 yaşında. Kendisinin de demans hastalığı var. Ancak görüşmeyi kabul etti. Hafızasının el
187 verdiği kadar sorularıma cevap vermeye çalıştı. Bazı kısımları unuttuğunu belirtti, bazı
188 sorularda farklı konulardan cevaplar verdi. Torunu [Redacted] 8 senedir bakıyormuş. Öncesi
189 hakkında çok net anıları yok maalesef.

Ek 5: Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni



T.C.
BURSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-86896125-605.01-89119413
Konu : Gamze AKKAYA'nın Araştırma İzni

07.11.2023

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

- İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı'nın Araştırma Uygulama İzinleri konulu 21/01/2020 tarih ve 1563890 (2020/2) sayılı Genelgesi.
b) Bursa Uludağ Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 27.10.2023 tarih ve 133440 sayılı yazısı.

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Ana Bilim Dalı Zihin Engelliler Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Gamze AKKAYA'nın "Çoklu Dezavantajı Bulunan Özel Gereksinimli Bireylerin Özel Eğitim Hizmetlerine Erişilebilirliklerinin İncelenmesi" konulu araştırması ilgi (b) sayılı yazı ile bildirilmektedir.

Gamze AKKAYA'nın yukarıda belirtilen araştırmasını Osmangazi, Yıldırım, Nilüfer ve Mudanya İlçe Millî Eğitim Müdürlüklerine bağlı rehabilitasyon merkezleri, özel eğitim anaokulları ve özel eğitim okullarında uygulama yapma isteği Müdürlüğümüzde oluşturulan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu" tarafından incelenerek değerlendirilmiştir. Araştırma ile ilgili çalışmanın **okul/kurumlardaki eğitim öğretim faaliyetleri aksatılmadan, araştırma formlarının aslı okul müdürlüklerince görülerek ve gönüllülük esası ile okul müdürlüklerinin gözetim ve sorumluluğunda** ilgi Genelge çerçevesinde uygulanması ayrıca **araştırma sonuçlarının Müdürlüğümüz ile paylaşılması** komisyonumuzca uygun görülmektedir.

Makamlarımızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Mustafa DANIŞMAN
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR

Mustafa KAHYA
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdür V.

Ek : Ölçekler (5 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Hocaşan Mh. İlkbahar Cad. No:38
(Yeni Hükümet Konağı A Blok) 16050/Osmangazi/BURSA
Telefon No : 0 (224)225 25 78
E-Posta: arge16@meh.gov.tr
Kep Adresi : meh@hs01.kep.tr

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meh-ebys>
Bilgi için: Engin SEYMEN
Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
İnternet Adresi: <http://bursa.meh.gov.tr> Faks: 445 18 10

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meh.gov.tr> adresinden 6a31-40a8-3e59-b6a2-cd7b kodu ile teyit edilebilir.

Ek 6: Etik Kurul Kararı

**BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ENSTİTÜ YÖNETİM KURULU
TOPLANTISI**

FR 3.8.2_01

ENSTİTÜ YÖNETİM KURULU KARARI

OTURUM TARİHİ
24.10.2023

OTURUM SAYISI
2023/39

KARAR NO: 1/b

Özel Eğitim Anabilim Dalı Başkanlığının 23.10.2023 tarih ve 13171 sayılı 802160010 numaralı Yüksek Lisans öğrencisi Gamze AKKAYA'nın tez konusu önerisi konulu yazısı görüşmeye açıldı.

Yapılan görüşmeler sonunda; Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Eğitimi Bilim Dalı Dr.Öğretim Üyesi Gülcihan YAZÇAYIR'ın danışmanlığını yürüttüğü 802130010 numaralı Yüksek Lisans öğrencisi Gamze AKKAYA'nın "Çoklu Dezavantajı Bulunan Özel Gereksinimli Bireylerin Özel Eğitim Hizmetlerine Erişilebilirliklerinin İncelenmesi" isimli tez konusu önerisinin BUÜ Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliğinin 28/1 maddesi uyarınca uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

Ek 7: Tez Adı Değişikliği Kararı

**BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ENSTİTÜ YÖNETİM KURULU
TOPLANTISI**

FR 3.8.2_01

ENSTİTÜ YÖNETİM KURULU KARARI

OTURUM TARİHİ
22.04.2025

OTURUM SAYISI
2025/16

KARAR NO: 2/d

Özel Eğitim Ana Bilim Dalı Başkanlığının 10.04.2025 tarih ve 19920 sayılı 802160010 numaralı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Gamze AKKAYA ŞAHİN'in tez adı değişikliği konulu yazısı görüşmeye açıldı.

Yapılan görüşmeler sonunda; Özel Eğitim Ana Bilim Dalı Dr.Öğretim Üyesi Gülcihan YAZÇAYIR'ın danışmanlığını yürüttüğü 802160010 numaralı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Gamze AKKAYA ŞAHİN'in "Çoklu Dezavantajlılık Bağlamında Özel Eğitim Hizmetlerine Erişebilirlik " tez adı değişikliği önerisinin BUÜ Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliğinin 28/2 maddesi uyarınca uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

ÖZ GEÇMİŞ

Adı Soyadı	Gamze AKKAYA ŞAHİN		
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce		
Eğitim Durumu	Başlama	Bitirme	Kurum Adı
Lise	2007	2011	Dede Korkut Anadolu Lisesi
Lisans	2014	2018	Düzce Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü
Yüksek Lisans	2021	2025	Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Zihin Engelliler Eğitimi Bilim Dalı
Çalıştığı Kurum	Başlama	Ayrılma	Çalışılan Kurumun Adı
1.	2020	2025	X Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi
Katıldığı Proje ve Toplantılar	UDEMKO 2022 Uluslararası Katılımlı Ulusal Disiplinler Arası Erken Çocuklukta Müdahale Kongresi		
Yayınlar	Yazçayır, G., Önal, Y., Akkaya, G. ve Semiz, Y. E. (2022). Erken çocukluk özel eğitim programlarına ilişkin eğitmenlerin deneyimlerinin incelenmesi. <i>Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi</i> , 35(3), 699-721.		
Tarih	02.07.2025		
İmza			
Adı Soyadı	Gamze AKKAYA ŞAHİN		