

Özel Gereksinimli Çocuklarını Özel Okullara Gönderen Ebeveynlerin Deneyimleri

Experiences of Parents Sending Their Children with Special Needs to Private Schools

Ali KAYA¹ 
Tansel YAZICIOĞLU² 

¹Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Nevşehir, Türkiye
²Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Kırıkkale, Türkiye



ÖZ

Ülkemizde, özel eğitime ihtiyacı olan bireyler, yetersizlik türlerine göre özel eğitim okul ve kurumlarına devam edebilmekte ya da kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi yoluyla özel ilköğretim, ortaokul ve liselerde eğitimlerini sürdürebilmektedirler. Türkiye'deki eğitim sistemi örgün eğitim ve yaygın eğitim olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Giderleri devlet bütçesinden karşılanan okullar resmî okullar olarak kabul edilirken, gerçek veya tüzel kişilere ait, ücret karşılığında eğitim hizmeti sunan, giderleri gerçek kişilerden alınan ücretler ile vakıf, dernek gibi kurumlar tarafından bağış yolu ile karşılanan okullar ise özel okullar olarak kabul edilmektedir. Özel okulların aileler tarafından tercih edilmesi, özellikle bazı özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin çocuklarının eğitiminde bu okulları tercih ediyor olmaları bu okullardaki bütünleştirme uygulamalarının değerlendirilmesi açısından önem arz etmektedir. Bu çalışmada özel okullarda kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerini sürdüren özel gereksinimli öğrencilerin ebeveynlerinin deneyimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada sekiz ebeveyn ile yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların belirlenmesi adına amaçlı örneklem yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmada veriler 17.05.2021 ve 27.05.2021 tarihleri arasında toplanmıştır. Araştırmanın yapıldığı dönemde tüm dünyada Covid-19 pandemisi nedeniyle uygulanan karantina ve seyahat kısıtlamaları nedeniyle ilgili görüşmeler sesli (GSM ve WhatsApp) ve görüntülü aramalar (WhatsApp ve Zoom) yoluyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularında özellikle olumsuz öğretmen tutumları, yetersiz rehberlik hizmetleri ve özel gereksinimli çocuğu okulda istememe gibi durumların ebeveynlerin tamamı tarafından vurgulandığı görülmüştür. Özel okullardaki bütünleştirme uygulamalarından beklenen yararın sağlanabilmesi bu okulların kendilerini bütünleştirmeye hazır hale getirmeleri gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Özel gereksinimli çocuk, özel okul, akran tutumu, pişmanlık, rehberlik servisi

ABSTRACT

In our country, according to their incompetence, individuals who need special education attend classes at special education and rehabilitation centers or they can go on with their education through inclusion education at a private primary, secondary, or high school. Turkish education system is divided into two as formal and non-formal education. The schools whose expenses are met by the government budget are accepted as public schools, whereas fee-paying schools which belong to a natural or legal person and their expenses are met by the fee taken from a natural person, voluntary organizations, or foundations are accepted as private schools. Private schools are generally preferred by families especially who have got a child with special education needs so it is important to evaluate inclusion education in these schools. The aim of this research is to determine the experiences of parents whose special need children attend classes in a private school through inclusive education. In this research, the interviews are carried out with eight parents using semi-structured interview technique. The participants were chosen using purposive sampling method. During the research, the interviews are carried out via audio (GSM and WhatsApp) and video calls (WhatsApp and Zoom), because of the COVID-19 pandemic disease isolation and travel restrictions. According to research findings, it is emphasized by all of the parents that negative teacher attitudes, insufficient psychological counseling and guidance service, and being undesirous of special needs student in the school are important problems. In order to provide the expected benefit from the inclusion education in private schools, these schools need to prepare themselves for inclusion.

Keywords: Children with special needs, private school, peer attitude, regret, counseling service

Geliş Tarihi/Received: 30.10.2021
Kabul Tarihi/Accepted: 01.11.2022

Sorumlu Yazar/Corresponding Author:
Tansel YAZICIOĞLU
E-mail: tanselyazicioglu@kku.edu.tr

Cite this article as: Kaya, A., & Yazıcıoğlu, T. (2022). Experiences of parents sending their children with special needs to private schools. *Educational Academic Research*, 47, 118-127.



Content of this journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Giriş

Eğitim sisteminin temel amacı, toplumda bütünleştirici bir işlev görmektir. Bu amaca ulaşmanın yollarından birisi ise bütünleştirme uygulamalarıdır (Rapp & Granados, 2021). Bütünleştirme, öğrencilerin bireysel niteliklerine bakılmaksızın genel olarak eğitime eşit erişimi içerir (Rizvi & Lingard, 2010) ve ortak ortamlarda tüm öğrencilerin varlığını, katılımını, farklılıklara değer verilmesini ve tüm öğrencilerin başarısını kapsar (Booth, 2011). Ancak bütünleştirme tanımının teorik yaklaşımlar açısından farklılıklar içerdiğine de dikkat çekilmektedir. Bazıları bütünleştirme kavramının yalnızca belirli grupları veya insan kategorilerini ilgilendirdiğine inanırken, bazıları ise bütünleştirme kavramının değerleri ve herkesi kapsadığını savunmaktadır (Nilholm & Göransson, 2017). Bütünleştirme uygulamaları üzerine çalışmalar yapan araştırmacılar genellikle, sosyal adaletin, demokrasinin ve her türlü dışlama ve ayrımcılığın ortadan kaldırılmasının önemini vurgulamakta ve bu görüşlerini Salamanca bildirisine dayandırmaktadırlar (Hernández-Torrano ve ark., 2020). Salamanca Bildirisi'nde, okulların koşulları ne olursa olsun tüm çocukların maddi, sosyal, akademik, duygusal, dilsel gereksinimlerinin karşılanması gerektiği ifade edilmektedir (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü [UNESCO], 1994, s. 6). Bazı araştırmacılara (Caspersen ve ark., 2020; Halinen & Järvinen 2008) göre ise bütünleştirme uygulaması normatif temelli bir politikadır ve belirli eğitim durumlarında başarılması güçtür çünkü bağlam ve bireyler durumdan duruma farklılık göstermektedir. Bu nedenle bütünleştirme okulu olabilmek kolay değildir (Tarnoto, 2016).

Özel eğitime ihtiyacı olan çocukların öğrenme sürecinin iyi takip edilebilmesi için okulların kendilerini yeniliklere hazırlamaları gerekmektedir. Bu yeniliklerin başta bütünleştirme uygulamaları olmak üzere, özel gereksinimli çocukların belirlenmesi, müfredat geliştirme, öğretim yöntemleri, öğretim araçları, öğretmen yeterliliklerini değerlendirme, zaman ve para gibi akademik ve akademik olmayan hizmetlerin olduğu ifade edilmektedir (Lisdiana ve ark., 2018). Bütünleştirme uygulamalarında amaç, okulu, tüm çocuklara iyi eğitim veren ve her türlü dışlanmayı azaltan uzun vadeli bir demokratikleşme projesine dönüştürmektir (Nevøy & Ohna, 2014).

Türkiye'de özel eğitime ihtiyacı olan bireyler anasınıfları ile anaokulları, ilkokul, ortaokul ve liseler ile özel eğitim okullarında kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla öğrenimlerini sürdürebilmektedirler. Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2018) özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin hertürve kademedede diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bu bireylere destek eğitim hizmetleri de sunulmaktadır. Bu hizmetler ile birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak eğitim verileceği belirtilmektedir. Dolayısıyla özel eğitime ihtiyacı olan bireyler yetersizlik türlerine göre özel özel eğitim okul ve kurumlarına devam edebilirler, ya da kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi yoluyla özel ilkokul, ortaokul ve liselerde eğitimlerini sürdürebilirler.

Türkiye'deki eğitim sistemi 14 Haziran 1973 yılında kabul edilen ve 24 Haziran 1973 tarihinde 14.574 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'na göre yapılandırılmıştır. Bu yapılandırma örgün ve yaygın eğitim olmak üzere iki başlık altında toplanmıştır. Uygun'a (2003) göre örgün eğitim faaliyetleri resmî ve özel okullar tarafından gerçekleştirilmektedir. Giderleri devlet

bütçesinden karşılanan okullar resmî okullar olarak kabul edilirken, gerçek veya tüzel kişilere ait, ücret karşılığı eğitim hizmeti sunan, giderleri gerçek kişilerden alınan ücretler ile vakıf, dernek gibi kurumlar tarafından başlıca yolu ile karşılanan okullar ise özel okullar olarak kabul edilir. Bu nedenle, özel okulların ayırt edici özelliği, finansal olarak ayakta kalabilmeleri için öğrencileri çekmek ve elde tutmak için piyasayı takip etmek zorunda olmalarıdır. Özel okullar büyük ölçüde devletten bağımsız olarak yönetilir ve devletten bağımsız olarak kurulur ya da sahiplenilir (Ashley ve ark., 2014). Birçok ülkede bağımsız özel okul ya da devlete bağlı özel okullar bulunmaktadır. Örneğin İngiltere'de okullar devlet okulu ya da özel okul olarak sınıflanmıştır. Amerika Birleşik Devletleri'nde Amerikan ulusal eğitim istatistikleri okulöncesi eğitim, anaokulu öncesi ve anaokulu olarak devlet okullarında ve özel okullarda eğitim vermektedir (Yakar, 2015). İrlanda Anayasası'na göre aileler çocuklarını özel okullara ya da devlet okullarına gönderebilirler ya da eğitimi kendi evlerinde vermeyi tercih edebilirler (Baldede, 2012).

Ülkemizde özel okulların nasıl ve kimler tarafından kurulacağı, yönetimi, denetimi, faaliyet alanları ve personel çalışmalarına yönelik kurallar 2007 tarihli 5580 sayılı Özel Öğretim Kanunu'na göre belirlenmektedir (Altun Aslan, 2019). Bu Kanun, Türkiye Cumhuriyeti uyruklu gerçek kişiler, özel hukuk tüzel kişileri veya özel hukuk hükümlerine göre yönetilen tüzel kişilerce açılan özel öğretim kurumları ile yabancılar tarafından açılmış bulunan özel öğretim kurumlarını kapsamaktadır. Söz konusu kanunda geçen "kurum" tanımı okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim, özel eğitim okulları ile çeşitli kursları, özel öğretim kurslarını, uzaktan öğretim yapan kuruluşları, motorlu taşıt sürücülere kurslarını, hizmet içi eğitim merkezlerini, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerini, sosyal etkinlik merkezlerini, mesleki eğitim merkezleri ile benzeri özel öğretim kurumlarını kapsamaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) istatistiklerine göre 2019-2020 yılında örgün eğitim kapsamındaki özel öğretim kurumları (okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim) toplamı 13.870'dir. Yine aynı istatistiklerde 804.170'i erkek, 664.028'i de kadın olmak üzere toplam 1.468.198 öğrencinin bu kurumlarda eğitimlerine devam ettikleri görülmektedir. İstatistiklere göre öğrencilerin özel öğretim kurumlarındaki toplam öğrenci payına oranı %8,8, okul oranı %20,2'dir (MEB, 2020). İstatistikler incelendiğinde okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim kurumlarında kaynaştırma eğitiminden yararlanan öğrenci sayılarının okulöncesi 789, ilkokul 119.307, ortaokul 142.670, ortaöğretim 55.534 olduğu görülmektedir. Ancak bu sayılar özel okullarda kaynaştırma eğitiminden yararlanan öğrenci sayılarını yansıtmamaktadır. Oysaki birçok özel gereksinimli çocuk özel okullara devam etmekte ve bu çocukların aileleri devlet okulu yerine özel okulları tercih etmektedirler. Bu konuda yapılan bazı araştırmalar ailelerin özel okul tercih nedenlerini ortaya koymaktadır. Örneğin ailelerin özel okul tercih etmelerinin nedenlerinin araştırıldığı bir çalışmanın sonuçlarında (Karakulah, 2019) yabancı dil öğretimi, öğrencilerle iletişim, öğrencilere yönelik ilgi-koruma ve disiplin uygulamaları, eğitim-öğretim kadrosunun nitelikleri ile sosyal, kültürel ve sportif etkinliklerin aileler tarafından tercih edilen ilk beş etmen olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Özel okul velilerinin beklentisinin araştırıldığı bir başka çalışmanın (Nartgün & Kaya, 2016) sonuçlarında ise okulun sosyal imkânlarının, güvenliğinin, yeterli fiziki yapının, okulun eve yakın olmasının, okulun tam gün eğitim yapmasının ve servis hizmetlerinin kalitesinin velilerin okul tercihinde önemli kriterler olduğunu göstermiştir. Satherley ve Norwich (2021) tarafından

yapılan çalışmanın sonuçlarında ailelerin özel okul tercihlerinde okul ikliminin, okulun öğrencilere karşı sevecen yaklaşımının ve sınıfların fiziki yapısının etken olduğu görülmüştür. Hall ve Nattinger (2012) ise akademik başarı, Montessori eğitim yaklaşımları ve daha küçük gruplarla öğrenme ortamlarının ailelerin özel okulları tercih etme nedenleri arasında olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca birçok ülkede özel okullardaki öğrencilerin uluslararası değerlendirme sınavlarında devlet okullarına göre daha başarılı olması tercih nedeni olarak görülmektedir (Sakellariou, 2017). Alanyazında yapılan bazı farklı çalışmalarda da devlet okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin eğitimci kimliklerini kullanarak çocuklarını özel okullara göndermeye yönelik görüşlerinin incelendiği (2020), ailelerin okul tercihleri ve memnuniyet algılarının ölçüldüğü (Keskin & Turna, 2010; Pulat, 2019; Uysal, 2017), özel okullarda çalışan öğretmen ve yöneticilerin görüşlerinin belirlendiği (Aslan & Bakır, 2014; Çankaya & Gün, 2016; Çimen & Karadağ, 2019; Erakkuş ve ark., 2016; Kolbaşı, 2019; Onaran, 2018), özel ve devlet ilkokullarındaki birinci sınıf kaynaştırma öğrencilerinin akademik başarılarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelendiği (Gündüz, 2015) çalışmalar görülmektedir. Ancak doğrudan özel okullarda kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerini sürdüren özel gereksinimli öğrencilerin ebeveynlerinin deneyimlerinin belirlendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu açıdan bakıldığında ülkemizde önemli bir yeri olan ve son yıllarda sayıları artan özel okullardaki bütünleştirme uygulamalarının nasıl yürütüldüğü, beklenen başarının sağlanıp sağlanmadığı hususu önem arz etmektedir. Diğer taraftan özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin özel okullardan beklentilerinin karşılanıp karşılanmadığının değerlendirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle, bu çalışmada özel okullarda kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerini sürdüren özel gereksinimli öğrencilerin ebeveynlerinin deneyimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki araştırma sorularına yer verilmiştir:

1. Özel okulların özel gereksinimli çocuklara sundukları hizmetlere ilişkin ebeveynlerin görüşleri nelerdir?

2. Özel okullar, özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin beklentilerini karşılamakta mıdır?

Yöntemler

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, görüşmeler, veri toplama araçlarının özellikleri, geçerlik, güvenilirlik bilgileri, verilerin nasıl toplandığı ve ne şekilde analiz edildiği açıklanmıştır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, yorumlayıcı paradigmadan yola çıkarak verilerin derinlemesine incelenmesi adına fenomenolojik bir çalışma olarak gerçekleştirilmiştir. Fenomenolojik araştırmalar nitel araştırma yöntemleri içerisinde değerlendirilmektedir. Fenomenolojik araştırma kapsamında araştırmacılar öncelikle bir fenomen belirlerler. Bu araştırmanın fenomeni ise özel okulda öğrenim gören özel gereksinimli öğrencidir.

Katılımcılar

Katılımcıların belirlenmesi adına amaçlı örneklem yöntemi tercih edilmiştir. Katılımcı ölçütleri arasında (a) özel gereksinimli çocuğun ebeveyni olmak, (b) çocuğunu özel bir okula en az bir öğrenim dönemi göndermiş olmak ve (c) araştırmaya katılmaya gönüllü olmak yer almaktadır. Ebeveynler ile ilgili demografik bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Görüşmeler

Araştırmanın yapıldığı dönemde tüm dünyada Covid-19 pandemisi nedeniyle uygulanan karantina ve seyahat kısıtlamaları nedeniyle ilgili görüşmeler sesli (GSM ve WhatsApp) ve görüntülü aramalar (WhatsApp ve Zoom) yoluyla gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler esnasında döküm yapılabilmesi için katılımcıların izni ile kayıt alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Ebeveynler öncelikle demografik bilgilerinin tanımlanması adına; isim (makalede kod olarak geçmektedir), yaş, ikamet, meslek, çocuk yaşı, değiştirilen okul sayısı ve tanının yer aldığı bilgi formunu doldurmuşlardır.

Tablo 1.

Katılımcı Ebeveyn ve Çocuklarına Ait Betimleyici Veriler

Kod	Yaş	AnneBaba	İkamet	Meslek	Görüşme Süresi	Değiştirilen Özel Okul Sayısı	Tanı	ÖĞÇ Yaş
E01	42	Anne	Ankara Çankaya	Okul Öncesi Öğretmeni	23:23	5	HDZY	12
E02	32	Anne	Ankara Gölbaşı	Elektronik Yüksek Mühendisi	29:09	2	ÖÖG	14
E03	52	Anne	Ankara Çankaya	Ev Hanımı	19:08	10	BY	12
E04	41	Anne	Ankara Keçiören	Biyoloji Öğretmeni	22:38	4	ÖÖG	14
E05	36	Anne	Ankara Akyurt	Ev Hanımı	39:30	2	HDZY	9
E06	59	Baba	Ankara Çankaya	Bankacı	22:00	3	DEHB	13
E07	43	Baba	Ankara Keçiören	Elektrik Elektronik Mühendisi/ Yazılımcı	23:23	2	HDOSB	7
E08	47	Anne	Ankara Gölbaşı	Maliye Memuru	29:02	7	HDOSB	12

ÖĞÇ: Özel gereksinimli çocuk

HDZY: Hafif düzeyde zihinsel yetersizlik

ÖÖG: Öğrenme güçlüğü

BY: Bedensel yetersizlik

DEHB: Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu

HDOSB: Hafif düzeyde otizm spektrum bozukluğu

*İlgili tanımlar rehberlik araştırma merkezi özel eğitim değerlendirme kurulu raporlarında geçen tanımlardır.

Görüşmelerde kullanılan sorular için özel eğitim alanında doktora yapmış olan iki akademisyenden uzman görüşü alınmıştır. Görüşmeler yarı yapılandırılmış, açık uçlu, kapsamlı sorulardan oluşmuştur. Bu sorular: (1) Kısaca kendinizden ve çocuğunuzdan bahseder misiniz? (2.1) Hangi okullara gittiniz? (2.2) Gittiğiniz okullarda aldığınız desteklerden bahseder misiniz? (2.3) Özel okullardaki beklentilerinizin karşılanması-karşılanmaması durumundan bahseder misiniz? (2.4) Özel okuldaki öğretmenin çocuğunuza yaklaşımından bahseder misiniz? (2.5) Özel okuldaki diğer çocukların çocuğunuzla olan ilişkilerinden bahseder misiniz? (2.6) Özel okul yönetiminin size ve çocuğunuza yaklaşımınızdan bahseder misiniz? (2.7) Özel okuldaki diğer çocukların ebeveynlerinin size ve çocuğunuza karşı olan tutumlarından bahseder misiniz? (2.8) Özel okul rehberlik servisinin çocuğunuza sunduğu desteklerden bahseder misiniz? (3) Çocuğunuzun ilgili okuldan alma nedenlerini anlatır mısınız? (4) Bu durumun ailenizde oluşturduğu etkileri anlatır mısınız? (5) Özel okulların özel gereksinimli çocuklara sundukları hizmetler konusunda düşünceleriniz genel olarak nelerdir? (6) Özel okul ve devlet okulunu karşılaştırdığınızda neler söyleyebilirsiniz? (7) Ekleme istedikleriniz var mı? Şeklinde sıralanmaktadır.

Araştırmanın Etik Yönü

Araştırmanın etik ilkeler çevresinde yürütülebilmesi adına Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etik Kurulunun 25 Ekim 2021 tarih ve 309 sayılı kararı ile etik kurulu onayı alınmıştır. Katılımcılar tarafından doldurulan bilgi formunda araştırmaya katılımın tamamen gönüllü olduğu ve araştırmanın herhangi bir bölümünde neden belirtmeksizin çekilebilecekleri belirtilmiştir. Bu durum kendilerine görüşmelerinin başında sesli hatırlatma yoluyla ek olarak belirtilmiştir.

Veri Analizi

Elde edilen verilerin analizi için içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi, metinlerden ya da diğer anlamlı materyallerden yinelenabilir ve geçerli çıkarımlar yapmak için kullanılan bir araştırma tekniğidir (Krippendorff, 2004). İçerik analizinde kodlar, kategoriler ve temalar araştırmacının kendi çabasıyla ve metinleri yakından incelemesiyle oluşturulur (Patton, 2002). Görüşmeler esnasında alınan ses kayıtları bilgisayar ortamında tekrar dinlenerek yazıya

aktarılmıştır. Ortalama 26 dakika süren görüşmeler için toplam 107 sayfalık görüşme dökümüne ulaşılmıştır. Araştırmacı her bir katılımcının görüşleri Microsoft Office Word programı üzerinde kendi içinde anlamlı bütünler oluşturan bölümleri farklı renklerde işaretleyerek kodlamıştır. Sonrasında benzer kodlar birleştirilerek kategorilere ulaşılmıştır. Gerçekleştirilen içerik analizi sonucunda beş tema ve 17 kategoriye ulaşılarak bulgular kısmında sunulmuştur.

Kodlama Güvenirliği

Kodlama güvenirliliğini sağlamak için Miles ve Huberman'ın (1994) (Güvenirlik = Görüş Birliği/Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) formülü uygulanmıştır. Bu formüle göre kodlayıcılar arası görüş birliği %80'den daha yüksek bir oranda olmalıdır. Araştırmada kodlama güvenirliliğini sağlamak için özel eğitim alanında doktora derecesine sahip başka bir uzman tarafından rastgele seçilen görüşme dökümlerinin yarısı bağımsız olarak kodlamıştır. Bu işlem sürecinde kodlamalar karşılaştırıldığında görüş birliği olan kod sayısı 80, görüş ayrılığı olan kod sayısı ise 12 çıkarak kodlamaların güvenirlilik oranı %85 olarak bulunmuştur. Araştırmacı ve değerlendirmecinin görüş ayrılığına düştüğü kodlar tartışılarak yedi kod üzerinde uzlaşma sağlanmış diğer 5 kod araştırma dışı bırakılmıştır.

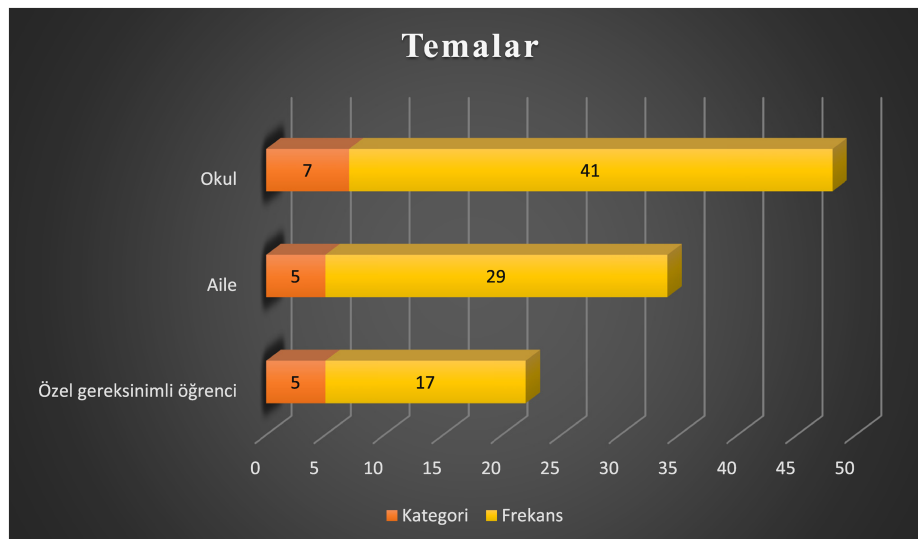
Bulgular

Verilerin analizi sonucunda okul, aile ve özel gereksinimli öğrenci olmak üzere üç temaya ulaşılmıştır. Her bir temada yer alan kategori ve frekans değerleri grafikleştirilerek ve katılımcıların kendi ifadelerinden alıntılar yapılarak izleyen satırlarda sunulmaktadır.

Grafik 1'de görülebileceği üzere okul, aile ve özel gereksinimli öğrenci olmak üzere üç temaya ulaşılmıştır. İçerik analizi sonucunda ulaşılan en yüksek kategori ve frekans değeri okul temasına aittir. En düşük değerler ise özel gereksinimli öğrenci temasını oluşturmaktadır.

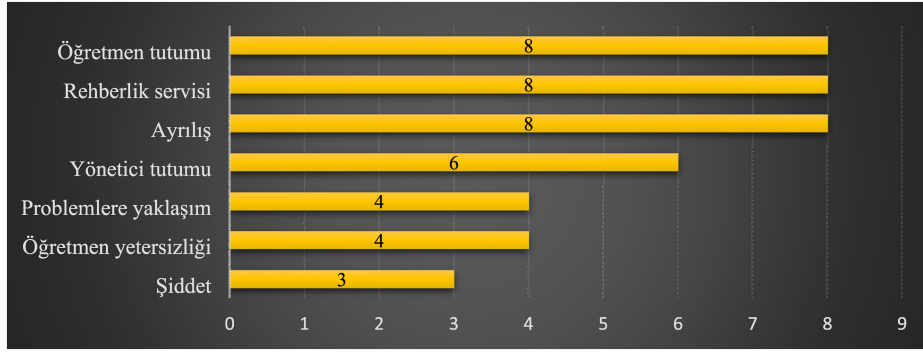
Okul

Özel gereksinimli çocuğun hizmet aldığı okul temasına ilişkin kategoriler Grafik 2'de görülmektedir.



Grafik 1.

Tema, Kategori, Frekans Dağılımları



Grafik 2.

Okul Teması Kategorisi, Frekans Dağılımları

Okul temasında ebeveynler kendilerine yöneltilen 2.4, 2.8, 3. ve 5. numaralı sorulara verdikleri yanıtlarda öğretmen tutumlarına ilişkin olarak;

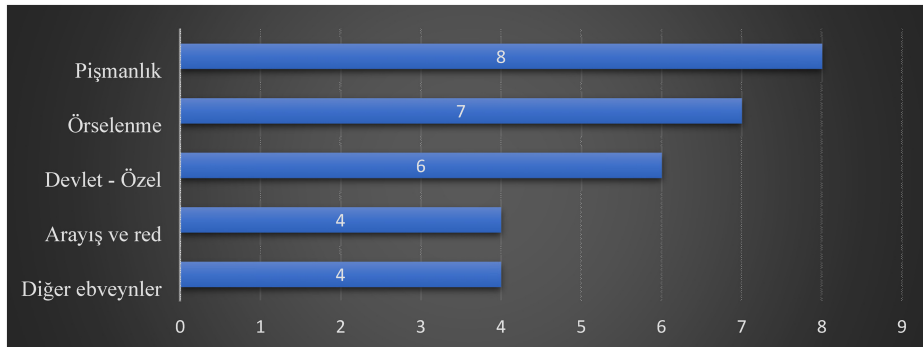
Yani öğretmen bu arada ekstra paralar aldı bizden, çocukla ilgileniyorum tenefüslerde falan diye (E04). Ebeveyn özel okulda görev yapan bir öğretmene çocuğu ile ilgilenmesi için ücret ödediğini ifade etmiştir. Başka bir ebeveyn ise, Öğretmen oğlumdan korktu, ben bu çocukla nasıl başa çıkacağım diye (E04). İfadesi ile öğretmenin özel gereksinimli çocuklar konusundaki yetersizliğini dile getirmiştir. Özel okulların rehberlik servisleri konusunda "Hiçbir şey yapılmadı. Hiçbir şey yapılmadı. Sadece rehber öğretmenler değiştiğinde oturduk rehber öğretmenlerle tanıştık o kadar (E07)." Herhangi bir destek alamadıklarını bildiren bir ebeveynin yansira başka bir ebeveyn ise, belirli aralıklarla bizi davet ettiler çocuğun problemleri konusunda. Ama onlar bize sordu, biz onlara sorduk açıkçası. Onlar da ne yapacaklarını tam olarak bilemediler. Ne yazık ki burada işte çocuğunuza şu şekilde davranmak lazım bu şekilde davranmak lazım tarzında bir destek alamadık (E05). İfadesi ile özel okulların rehberlik servislerinin özel gereksinimli çocuklar konusundaki yetersizliğini dile getirmiştir. Bu temanın tam görüş alınan kategorilerinden biri de ayrılıştır. Bu konuya ilişkin olarak ebeveyn, niyeti bizi, niyeti bizi yıpratarak ezerek hani kendileri gitsin noktasına getirmektir (E06) ifadesi ile doğrudan okuldan atmak yerine dolaylı olarak ayrılmalarını istediğini ifade etmiştir. Başka bir ebeveyn ise doğrudan okulun isteğini, bir sene sonunda da bize şöyle dediler, yani "Biz" dediler. "Şey yapacağız, çocuğunuzu daha fazla bu okulda tutmayacağız. Hani eğitim veremiyoruz. Çocuğunuzu alın. Dediler" (E04), şeklinde dile getirmiştir. Başka bir kategori olan yönetici tutumu kategorisine yönelik olarak, 1. kattaydı sınıf. Ben çok istemişim hani ilkokul katı giriş kattaydı,

kızım ortez kullanıyor, asansör de yok. Yani bari sınıfı zeminde kalsın diye. Kaldırmadılar. İfadesi ile çocuğunun gereksinimlerin yönetici tarafından dikkate alınmadığını dile getirmiştir. Özel okulların problemlere yaklaşımı konusunda, oğlum toplu etütlerde öfkeden bir iki defa elini filan ısırması. Gittim aldım. Onu bahane ettiler "Diğer derslere de girmesin." dediler. "Zoomdaki derslere de girmesin." Dediler (E06). İfadesi ile problem yaşandığında çözüm üretmek yerine öğrenciyi okuldan uzaklaştırmak istediklerini dile getirmişlerdir. Bu temanın diğer kategorileri öğretmen yetersizliği ve çarpıcı bir bulgu olan şiddet kategorisidir, bunlara ilişkin olarak, fakat okulun açıldığı gün bir öğretmene verdiler. Öğretmen sıfır, daha önce hiç tecrübesi yok (E04). Bir diğer ebeveyn ise Kafasının arkasında elimiz kadar bir yumru, yumru işte kafa şişmiş. "Ne oldu?" dedim. "Beni duvara vurdu. İşte duvara doğru itti, kafam duvara çarptı, kafam şişti bana da kimseye söyleme dedi." nasıl falan derken o ortaya bir çıktı ki işte müdürle bir arbede yaşamış. Müdür bunu duvara doğru itmiş, kafa şişmiş kafasından ensesinde bir de (E02). İfadesi ile özel okulda özel gereksinimli çocuğunun yönetici şiddetine uğradığını ifade etmiştir.

Aile

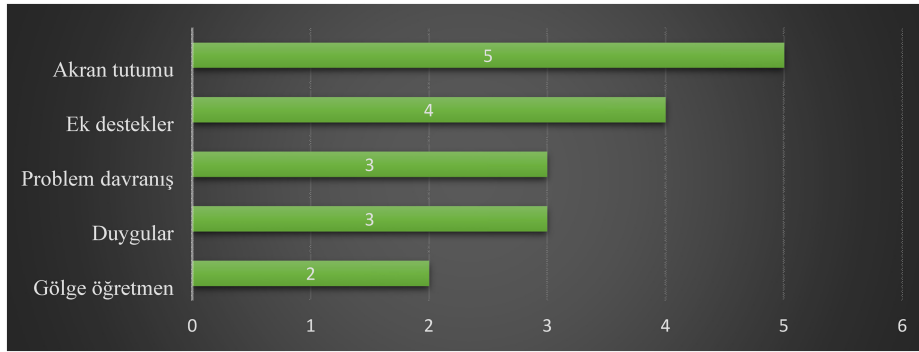
Özel gereksinimli çocuklarını özel okullarda eğitim alan aileleri konu edinen temaya ilişkin kategori ve frekans değerleri Grafik 3'de görülmektedir.

Grafik 3'de görüleceği üzere ebeveynler bu temada yaşadıkları pişmanlığı, ailece örselenmelerini, devlet okulları ve özel okulların karşılaştırmasını, okul arayışlarını ve okullar tarafından reddedilmelerini ve normal gelişim gösteren öğrencilerin ebeveynlerin tutumlarını anlatmışlardır.



Grafik 3.

Aile Teması Kategorisi, Frekans Dağılımları



Grafik 4.
Özel Gereksinimli Öğrenci Teması Kategori, Frekans Dağılımları

Ebeveynlerin tamamı özel okullar konusunda pişmanlıklarını ifade etmişlerdir. Bu kategoriye ilişkin olarak, *Yani biz özel okuldan destek değil köstek gördük. Özel okul bizim ilerlememize değil gerilememize sebep oldu (E08)*. Başka bir ebeveyn ise aynı konuda, *sizi bir potansiyel müşteri görüyorlar. O potansiyel müşteriliğiniz nereye kadar giderse o şekil gidiyorlar (E07)*. Örselenme kategorisine ilişkin olarak, *bu aileyi çok yıpratın bir süreç. Bizim en çok yıpradığımız süreç oldu bu, özel okul kısmı (E04)*. Başka bir ebeveyn ise aynı konuda *Türkiye’de eğitimden herhangi bir umut beslenemeyeceğini düşündük. Kırıldık, dizimizi kırdık oturduk yani başka napabiliriz ki? (E06)*. İfadesi ile düşüncelerini dile getirmişlerdir. Ebeveynler özel okullardan ayrılmalari sonrasında devlet okulları ile özel okulları karşılaştırmışlardır. Bu konuya ilişkin olarak, *gerçekten rehberlik servisi muhteşem çalışıyor. Okul çok elit, veliler çok elit. Burası için konuşursam olması gereken okul burası, devlet okulu. Çünkü kolejlere veliyi doğru bilgilendirmiyorlar. Akademik olarak çocuğun eksiğini veliye doğru söylemiyorlar. “Çocuk tam.” diyorlar. “Bütün okul notları her şeyi muhteşem.” diyorlar (E02)*. İfadeleri ile devlet okullarının gereksinimlerini yeterli oranda karşıladığını dile getirmektedirler. Ayrıca ebeveynler çocukları için özel okul arayışlarında bulunmuşlardır. Bu kategoriye ilişkin olarak, *bir sürü okula gittik, hiçbir okul kabul etmedi onu söyleyeyim Ankara’daki (E02)*. İfadesi ile çocuklarına özel okul bulmakta güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca ebeveynler çocukların eğitim aldığı özel okullardaki tipik gelişim gösteren çocukların ebeveynleri konusunda, *Bu arada tabii oğlumun görenler veliler şikayet ettiler. Biz sınıfımızda böyle bir öğrenci istemiyoruz diye (E04)*. Açıklaması ile diğer veliler konusunda da sıkıntılar yaşadıklarını dile getirmişlerdir.

Özel Gereksinimli Öğrenci

Özel gereksinimli öğrencilerin, şeklinde oluşturulan temaya ilişkin kategori ve frekans değerleri Grafik 4’de görülmektedir.

Grafik 4’de görüleceği üzere ebeveynler bu temada çocuklarına karşı olan akran tutumlarını, aldıkları ek destekleri, çocuklarının problem davranışlarını, duygularını ve gölge öğretmen ihtiyaçlarını açıklamışlardır.

Ebeveynler çocuklarına yönelik akran tutumlarına ilişkin, *sonra çocuk akran zorbalığı yaşamaya başladı. İşte biri ayağını uzatıp kızımı çocuğu düşürüyor, kafayı dolaba falan çarpıyor (E08)*. İfadesi ile çocuklarına karşı olan tutumların zaman zaman akran zorbalığı içerdiğini dile getirmişlerdir. Ayrıca ebeveynler çocuklarının eğitimleri için ek destekler aldıklarını belirtmişler ve konuya ilişkin olarak, *O sırada özel eğitimini desteklemeye eve özel öğretmen tuttuk bu arada okuma yazma için hani bir yandan da eve özel*

öğretmen geliyor (E04). Ayrıca ebeveynlerin bir kısmı çocuklarının özel okullarda sergiledikleri problem davranışlardan da bahsetmişlerdir. Bu konuya ilişkin olarak, *çocuk kendini korumak için tükürmeye başladı. İçinden çıkılmaz bir hâl aldı. Çocuk okula gitmek istemiyor, okuldan kaçmak için bahçeye falan çıkıyor (E08)*. İfadesi ile başka bir ebeveyn ise, *daha önce davranış bozukluğu olmayan bir çocuktur. Hiç istemiyor okulda olmayı. Ağlıyor, sızlıyor (E07)*. Açıklaması ile çocuğunda özel okulda problem davranışlar geliştiği açıklamasını yapmıştır. Ebeveynler çocuklarının duygu durumları konusunda da açıklamalarda bulunmuşlardır, *Üzüntü. Yani bundan daha ötesi yok yani öbür kardeşi özel okula gidiyor mesela “Beni de oraya gönder.” diyor (E01)*. İfadesi ile özel gereksinimli çocuğunun özel okulda üzüldüğünü ifade etmiştir. Ayrıca iki ebeveyn çocukları için sınıfta gölge öğretmen tutmak istemiş ve talepleri reddedilmiştir. Bu duruma ilişkin olarak *Gölge öğretmeni sınıfa almak istemediklerini söylediler. Yani neden alacağız diye zorluk çıkarttılar bize öyle söyleyeyim (E01)*. Açıklamaları araştırma bulguları arasındadır.

Tartışma

Özel gereksinimli çocuklarını özel okullara gönderen ebeveynlerin görüşleri değerlendirildiğinde, ebeveynlerin daha çok okula ilişkin çarpıcı açıklamalarda buldukları görülmektedir. Özellikle olumsuz öğretmen tutumları, yetersiz rehberlik hizmetleri ve özel gereksinimli çocuğu okulda istememe gibi durumlar ebeveynlerin tamamı tarafından vurgulanmıştır. Bu bulguların, öğrenimlerini özel okullarda akranlarıyla birlikte sürdüren özel gereksinimli çocukların eğitimlerine ilişkin kabul edilemez bir durum olduğu söylenebilir. Çünkü özel gereksinimli bireylerin eğitim görme hakları vardır bu hakları düzenleyen çok sayıda uluslararası (İnsan Hakları Evrensel Beyanname, 1948; Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, 1989; Salamanca Bildirisi, 1994) ve ulusal mevzuat (573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, 1997; Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği 2018) söz konusudur. Nitekim özel gereksinimli bireylerin Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Raporu doğrultusunda her tür ve kademede eğitim kurumlarında eğitimlerini sürdürebilecekleri, aynı zamanda bu eğitimlerin bireyleri sosyal ve fiziksel çevrelerinden mümkün olduğu kadar ayırmadan planlanıp yürütülmesi gerektiği ifade edilmektedir (MEB, 2018). Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği’nde (2020) özel ve resmi eğitim kurumlarının rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin görev ve işleyişi ile ilgili esaslar düzenlenmiş, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin tüm öğrencileri kapsayacak şekilde gelişimsel ve önleyici yaklaşımı esas alması ilkesi benimsenmiştir. Alanyazında rehberlik ve psikolojik danışma

hizmetlerinin eğitim-öğretim sisteminin ayrılmaz ve tamamlayıcı bir parçası olduğu (Yeşilyaprak, 2019), öğrencilerin buldukları ortama uyum sağlayabilmesinde profesyonel bir hizmet olarak tanımlandığı (Kaya, 2016), rehber öğretmenlerin ise özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin eğitim-öğretim süreçlerinde aktif rol alan uzman personel olarak ifade edildiği (Batık & Kodaz, 2018) görülmektedir. Dolayısıyla özel okullardaki rehberlik hizmetlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitim hakları ve gereksinimlerinin göz önüne alınarak düzenlenmesi ve niteliğinin artırılması gerekmektedir.

Olumsuz öğretmen tutumları bütünleştirme uygulamalarında karşılaşılan sorunların başında gelmektedir ve birçok araştırmanın (Avramidis & Kayla, 2007; Diken & Sucuoğlu, 1999; Gözün & Yıkılmış, 2004; Öz güneş, 2016; Rakap ve ark., 2016; Şahbaz ve Kalay, 2010) sonucunda görülmektedir. Bu durumun bütünleştirme uygulamalarını her tür ve kademedeki okulda doğrudan etkileyebileceği söylenebilir. Nitekim olumlu öğretmen tutumları olumlu bir öğrenme ortamının oluşturulmasında önemli rol oynar, aynı zamanda öğretmenlerin bütünleştirmeyi sınıflarında daha başarılı uygulamalarını sağlar (Costello & Boyle, 2013; Priyadarshini & Thangarajathi, 2016). Dolayısıyla öğretmen tutumları özel okullar açısından üzerinde durulması gereken faktörlerden birisidir. Çünkü araştırmalar öğretmenlerin bütünleştirmeye ilişkin teorik ve uygulama yeterliliklerinin bütünleştirmenin başarısında etkili olduğunu, bu nedenle sınıflarında bütünleştirmeyi uygulama konusunda istekli olduklarını, aynı zamanda kendilerine olan güvenlerini arttıran bir durum olduğunu ortaya koymuştur (Forlin & Chambers, 2011; Priyadarshini & Thangarajathi, 2016; Odongo & Davidson, 2016; Vaz ve ark., 2015). Bu nedenle özel okulların öğretmenlerin bütünleştirme uygulamalarına ilişkin yeterliliklerini arttırıcı çalışmalara yer vermeleri özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin tercih nedenlerini doğrudan etkileyebilir. Alanyazında yapılan araştırmalar (Karakülah, 2019; Nartgün & Kaya, 2016; Satherley & Norwich, 2021) her ne kadar özel gereksinimli olmayan çocukların ailelerinin özel okul tercih etme nedenlerini ortaya koysa da özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin de özel okul tercihlerinde benzer faktörlerin etkili olduğu söylenebilir. Örneğin aileler öğrencilere yönelik ilgi-koruma, eğitim-öğretim kadrosunun nitelikleri, sosyal, kültürel ve sportif etkinliklerin yoğunluğu, sosyal imkânlar, güvenlik, okulun öğrencilere sevecen yaklaşımı gibi faktörler nedeniyle özel okul tercihinde bulunmuş olabilirler. Ancak okullar özel de olsa ailelerin beklentilerini karşılamada zorlanabilirler ve bütünleştirme uygulamalarında yetersiz kalabilirler. Nitekim bu araştırmanın bulguları özel gereksinimli öğrencilere karşı öğretmen ve yöneticilerin tutumlarının olumsuz olduğunu, rehberlik hizmetlerinin gerektiği kadar sağlanmadığını, hatta şiddet gibi istenmeyen ve suç niteliği taşıyan personel davranışlarının olduğuna işaret etmektedir. Bu durum, özel okulların bütünleştirme uygulamalarına ilişkin yaklaşımlarını gözden geçirmesini, bütünleştirme kavramının değerleri ve herkesi kapsadığı (Nilholm & Göransson, 2017) felsefesini uygulamaya yansıtmasını gerektirmektedir.

Araştırma bulguları incelendiğinde, özel gereksinimli çocuklarını özel okullara gönderen ailelerin pişmanlık duydukları görülmektedir. Bulgulara bakıldığında çocuklarının örselenmesinden ve diğer ebeveynlerin olumsuz tutumlarından rahatsız oldukları anlaşılmaktadır. Bu nedenle çocuklarını okuldan almak zorunda kaldıkları ve devlet okullarına yönelindikleri görülmektedir. Ayrıca yaşadıkları olumsuz deneyim devlet okulları ile özel okullar arasında karşılaştırma yapma olanağı sağlamıştır. Bu sonuçlar, ülkemizde özel gereksinimli çocuklarını, özel okula ya da devlet

okuluna gönderme konusunda kararsız kalan ya da tercih yapmakta zorlanan aileler açısından yol gösterici olabilir. Ancak uygulamaların okuldan okula farklılık gösterebileceği, hatta bazı okullarda ailelerin memnuniyet algılarının yüksek olabileceği gerçeği de unutulmamalıdır. Ayrıca ailelerin özel okullardan beklentilerinin çok yüksek olması da pişmanlık duygusunda etkili olabilir. Nitekim Şimşek ve İvrendi (2014) tarafından yapılan bir araştırmanın sonuçları ebeveynlerin okul politikası ve öğretmen ile ilgili beklentilerin çok yüksek olduğunu göstermiştir. İlgar (2014) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarında ise ailelerin özel okullardan çok başarılı ve olumlu sonuçlar beklentisinin olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırma bulgularında dikkat çeken bir diğer bulgu ise özel okul ve devlet okulu karşılaştırılmasının yapılması ve ailelerin çocukları için okul arayışlarında bulunmasıdır. Bu karşılaştırma ve okul arayışı ailelerin özel gereksinimli çocukları için başarılı bir bütünleştirme beklentisinin karşılanmadığına işaret etmektedir. Bu durum bütünleştirme uygulamaları açısından istenilen bir durum değildir. Çünkü bütünleştirmenin amacı çeşitliliği arttırmak, ayrımcılık ve dışlamaya karşı koymaktır (Ainscow & Miles 2008; Ainscow ve ark., 2019). Bütünleştirme, sosyal adalet ve demokrasiye odaklandığından önemli bir uygulamadır (Hernández-Torrano ve ark., 2020). Dolayısıyla devlet ya da özel okul tercihinde bulunan ailelerin özel gereksinimli çocukları için nitelikli bir bütünleştirme arayışları doğaldır. Bu nedenle tüm okulların bütünleştirmeye ilişkin tutumlarını olumlu yönde geliştirmeleri, bütünleştirme eğitimine devam eden öğrencilerin sosyal, bilişsel ve duygusal gelişimlerini destekleyici uygulamalara yer vermeleri gerekmektedir.

Araştırma bulgularına bakıldığında, özel gereksinimli öğrenciye karşı sergilenen akran tutumlarında yaşanan olumsuzluklar, destek eğitim hizmetlerinde yaşanan sorunlar ve çocukların problem davranışları ile duygu durumlarındaki olumsuzlukların ebeveynler tarafından dile getirildiği görülmektedir. Akran tutumları bütünleştirme açısından önemli bir değişkendir. Çünkü olumsuz akran tutumları, sosyal kabulün azalmasına ve bütünleştirmenin başarısızlığına yol açabilir. Nitekim sosyal kabulün olumlu akran desteği ile arttığını, sosyal reddin olumsuz akran desteği ile yüksek ilişkili olduğunu gösteren araştırmalar (Baydık & Bakkaloğlu, 2008; Vuran, 2005) bulunmaktadır. Ayrıca özel gereksinimli çocukların akranları tarafından sosyal kabulün sağlanması bütünleştirme uygulamalarının önemli çıktılarında birisi olarak kabul edilmektedir (de Boer ve ark., 2013). Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların sosyal kabulleri ile yapılan boylamsal bir çalışmanın (Bakkaloğlu ve ark., 2020) sonuçları özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren akranlarına göre anlamlı düzeyde daha düşük sosyal kabul düzeyi gösterdiklerini ortaya koymuştur. Bu araştırmanın bulguları, yapılan bu araştırmanın bulguları ve diğer araştırmaların (Ferreira ve ark., 2017; Van der Wilt ve ark., 2019) ile benzerlik göstermektedir. Ancak özel gereksinimli çocukların sosyal kabullerinin, akranları ile olan sosyal ilişkilerinin niteliği ve çocuğun özelliklerinden etkilendiğinin de (Guralnick ve ark., 2006) göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

Araştırma bulgularına bakıldığında, özel gereksinimli öğrencilere sunulan destek eğitim hizmetlerinde sorunlar yaşandığı görülmektedir. Bu sorunun yaşanması bütünleştirme uygulamaları açısından mutlaka çözülmesi ve önceliklendirilmesi gereken bir durumdur. Çünkü destek eğitim hizmeti, bütünleştirme uygulamalarının önemli ve vazgeçilmez bileşenlerinden birisidir. Ayrıca farklı kişi, kurum ve kuruluşları bir araya getiren ve işbirliği gerektiren bir

Kaynaklar

hizmettir. Nitekim Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim hizmetleri Yönetmeliği'nde (2018) destek eğitim hizmeti, özel eğitim gereksinimli öğrencilerin kendilerine, ebeveynlerine, öğretmenlerine ve okuldaki eğitimci olmayan diğer personele uzman personel ve gerekli araç-gereçle sunulan danışmanlık hizmeti olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla bütünleştirme uygulamalarında destek eğitim hizmetlerinin rolü ve önemi büyüktür. Bütünleştirme ortamlarında öğrencilere gerekli destek eğitim hizmetinin sunulmaması davranış sorunları, akademik başarısızlık gibi konularda sorunlar yaşanmasına neden olabilir. Nitekim bu araştırmanın bulgularında özel gereksinimli öğrencilerin problem davranışlarının sorun olarak ifade edildiği görülmektedir. Alanyazında yapılan birçok araştırmanın sonuçları bu bulguları destekleyecek niteliktedir. Konuya ilişkin yapılan araştırmalarda (Akay ve ark., 2014; Gürgür ve ark., 2012; Moddy ve ark., 2000; Ünay, 2015) destek eğitiminden yararlanan öğrencilerin akademik, sosyal ve iletişimsel becerilerinde gelişme gösterdikleri gözlenmiştir.

Bu araştırma özel gereksinimli çocukları eğitim yaşantılarının en az bir döneminde özel okullarda öğrenim gören sekiz ebeveynin araştırma sorularına verdikleri yanıtlarla sınırlıdır.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak, bu araştırmadan elde edilen bulgular, özel okullardaki bütünleştirme uygulamalarının niteliği açısından yol gösterici olabilir. Özel okullardaki bütünleştirme uygulamalarından beklenen yararın sağlanabilmesi bu okulların kendilerini bütünleştirmeye hazır hale getirmeleri ile mümkün görülmektedir. Bu nedenle başta okuldaki yönetici ve öğretmenler olmak üzere okuldaki tüm personelin bütünleştirme uygulamaları konusunda gereken eğitimi almaları gerekmektedir. Ayrıca okuldaki tipik gelişim gösteren çocukların ebeveynlerinin bütünleştirme uygulamaları hakkında bilgilendirilmelerinin sosyal kabul ve etkileşim açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular çalışma grubunda yer alan ebeveynler ile sınırlıdır. Özel okullarda bütünleştirme uygulamalarının niteliğinin değerlendirilmesinde daha geniş örneklem grupları ile çalışmalar yapılabilir.

Etik Komite Onayı: Bu çalışma için etik komite onayı Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etik Kurulundan (Tarih: 25.10.2021, No: 309) alınmıştır.

Hakem Değerlendirmesi: Dış bağımsız.

Yazar Katkıları: Fikir – A.K.; Tasarım – A.K.; Denetleme – T.Y.; Kaynaklar – T.Y.; Veri Toplanması ve/veya İşlemesi – A.K.; Analiz ve/veya Yorum – A.K.; Literatür Taraması – T.Y.; Yazıyı Yazan – T.Y.; Eleştirel İnceleme – T.Y.

Çıkar Çatışması: Yazarlar, çıkar çatışması bildirmemişlerdir.

Finansal Destek: Yazarlar, bu çalışma için finansal destek almadıklarını beyan etmişlerdir.

Ethics Committee Approval: Ethics committee approval was received for this study from Nevşehir Hacı Bektaş Veli University Scientific Research and Publication Ethics Committee (Date: 25.10.2021, No: 309).

Peer-review: Externally peer-reviewed.

Author Contributions: Concept – A.K.; Design – A.K.; Supervision – T.Y.; Materials – X.X., X.X.; Data Collection and/or Processing – A.K.; Analysis and/or Interpretation – A.K.; Literature Review – T.Y.; Writing – T.Y.; Critical Review – T.Y.

Declaration of Interests: The authors declare that they have no competing interest.

Funding: The authors declare that this study had received no financial support.

- Ainscow, M., Slee, R., & Best, M. (2019). Editorial: The Salamanca statement: 25 years on. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 671–676. [\[CrossRef\]](#)
- Akay, E., Uzuner, Y., & Girgin, Ü. (2014). Kaynaştırmadaki işitme engelli öğrencilerle gerçekleştirilen destek eğitim odası uygulamasındaki sorunlar ve çözüm gayretleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 43–68. [\[CrossRef\]](#)
- Altun Aslan, E. (2019). Türkiye'de özel okullaşma. *BEÜ SBE Dergisi*, 8(1), 263–276.
- Aslan, M., & Açıroğlu Bakır, A. (2014). Resmi ve özel okul öğretmenlerinin öğrencilerle gerçekleştirilen destek eğitim odası uygulamasındaki sorunlar ve çözüm gayretleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 121–142. [\[CrossRef\]](#)
- Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and Professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367–389. [\[CrossRef\]](#)
- Bakkaloğlu, H., Özbek, A. B., & Sucuoğlu, B. N. (2020). Okul öncesi bütünleştirme uygulamalarında özel gereksinimli ve tipik gelişen çocukların sosyal kabulleri: Boylamsal bir çalışma. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(3), 369–391.
- Balıdede, F. (2012). *Türkiye, İrlanda ve Kanada eğitim sistemlerinde okul yönetim yapılarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi (Tez No. 317758)* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Batık, M. V., & Kodaz, A. F. (2018). Kurum deneyiminin psikolojik danışman adaylarının özel eğitim öz yeterlik algılarına etkisi. *Üniversitesi Eğitim Bilimleri dergisi*, 37(1), 902–929.
- Baydık, B., & Bakkaloğlu, H. (2009). Predictors of sociometric status for low socioeconomic status elementary mainstreamed students with and without special needs. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri/ Educational Sciences: Theory and Practice*, 9(2), 435–447.
- Booth, T. (2011). The name of the rose: inclusive values into action in teacher education. *Prospects*, 41(3), 303–318. [\[CrossRef\]](#)
- Çankaya, İ., & Gün, C. (2016). Okul merkezli yönetime ilişkin özel okul yöneticilerinin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5, 38–43.
- Caspersen, J. T., Buland, I. H., Hermstad, & Røe, M. (2020). *På vei mot Inkludering? Sluttrapport fra evalueringen av modellutprøvingen Inkludering på alvor*. NTNU Samfunnsforskning Mangfold og inkludering.
- Çimen, B., & Karadağ, E. (2019). Özel okul müdürlerinin etik davranışları üzerine bir araştırma. *Turkish Journal of Business Ethics*, 12(1), 171–201. [\[CrossRef\]](#)
- Costello, S., & Boyle, C. (2013). Pre-service secondary teachers' attitudes towards inclusive education. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(4), 129–143. [\[CrossRef\]](#)
- Day Ashley, L., McLoughlin, C., Aslam, M., Engel, J., Wales, J., Rawal, S., Batley, R., Kingdon, G., Nicolai, S., & Rose, P. (2014). The role and impact of private schools in developing countries: A rigorous review of the evidence [final report]. *Education rigorous literature review*. Department for International Development.
- de Boer, A., Pijl, S. J., Post, W., & Minnaert, A. (2013). Peer acceptance and friendships of students with disabilities in general education: The role of child, peer, and classroom variables. *Social Development*, 22(4), 831–844.
- Diken, İ. H., & Sucuoğlu, B. (1999). Sınıfında engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 25–39.
- Erakkuş, O., Başören, M. T., & Abimbola, O. (2016). Özel okul yöneticilerinin öğretmen eğitiminden beklentileri üzerine nitel bir araştırma. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 104–115.
- Ferreira, M., Aguiar, C., Correia, N., Fialho, M., & Pimentel, J. S. (2017). Social experiences of children with disabilities in inclusive Portuguese pre-school settings. *Journal of Early Intervention*, 39(1), 33–50. [\[CrossRef\]](#)
- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17–32. [\[CrossRef\]](#)

- Gözün, Ö., & Yıkmaş, A. (2004). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği. *Özel Eğitim Dergisi*, 5, 65–77.
- Gündüz, A. (2015). *Özel ve devlet ilkokullarındaki birinci sınıf kaynaştırma öğrencilerinin akademik başarılarına ilişkin öğretmen görüşleri* (Tez No.421953) [Yüksek Lisans Tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Guralnick, M. J., Connor, R. T., Neville, B., & Hammond, M. A. (2006). Promoting the peer-related social development of young children with mild developmental delays: Effectiveness of a comprehensive intervention. *American Journal of Mental Retardation*, 111(5), 336–356. [\[CrossRef\]](#)
- Gürgür, H., Kış, A., & Akçamete, G. (2012). Kaynaştırma öğrencilerine sunulan bireysel destek hizmetlere ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 11(3), 689–701.
- Halinen, I., & Järvinen, R. (2008). Towards inclusive education: The case of Finland. *Prospects*, 38(1), 77–97. [\[CrossRef\]](#)
- Hall, J. C., & Nattinger, M. C. (2012). Determinants of private school attendance: Evidence from Wisconsin school districts. *International Advances in Economic Research*, 18(2), 245–246. [\[CrossRef\]](#)
- Hernandez-Torrano, D., Somerton, M., & Helmer, J. (2020). Mapping research on inclusive education since Salamanca statement: A bibliometric review of the literature over 25 years. *International Journal of Inclusive Education*, 1–20. [\[CrossRef\]](#)
- İlgar, L. (2014). Özel okul ve devlet okulunda görev yapmış sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki farklılıklara ilişkin görüşleri: Nitel bir çalışma, İstanbul. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22), 259–285.
- Karakülah, Y. (2019). *Özel sektöre ait okulların tercih edilme nedenleri* [Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Tezsiz Yüksek Lisans Projesi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Kaya, A. (2016). *Psikolojik danışma ve rehberlik* (11. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Keskin, H. D., & Turna, G. B. (2010). Ailelerin devlet ya da özel okul tercihlerini etkileyen faktörler Rize örneği. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 411–426.
- Kolbaşı, E. (2019). *Duyusal emek ve iş tatmini arasındaki ilişki: Denizli'deki özel okul öğretmenleri üzerinde bir araştırma* (Tez No.566891) [Yüksek Lisans Tezi]. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology* (2nd ed). Sage Publications.
- Lisdiana, A., Hufad, A., Tarsidi, D., & Aprilia, I. D. (2019). Differentiated instruction: An alternative learning approach for all learners in inclusive setting [Konferans sunumu]. In 2nd International Conference on Educational Sciences (ICES 2018). Atlantis Press. [\[CrossRef\]](#)
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. Sage Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Özel eğitim hizmetleri Yönetmeliği*. T. C. Resmi gazete.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2020). *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim*. National Statistics Formal Education 2019/2020. Retrieved from http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/04144812_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2019_2020.pdf
- Moody, S. W., Vaughn, S., Hughes, M. T., & Fischer, M. (2000). Reading instruction in the resource room: Set up for failure. *Exceptional Children*, 66(3), 305–316. [\[CrossRef\]](#)
- Nevøy, A., & Ohna, S. E. (2014). *Spesialundervisning bilder fra skole-Norge: En studie av spesialundervisnings dynamikk i grunnsopplæringen*. Universitetet i Stavanger.
- Nilholm, C., & Göransson, K. (2017). What is meant by inclusion? An analysis of European and North American journal articles with high impact. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 437–451. [\[CrossRef\]](#)
- Odongo, G., & Davidson, R. (2016). Examining the attitudes and concerns of the Kenyan teachers toward the inclusion of children with disabilities in the general education classroom: A mixed methods study. *International Journal of Special Education*, 31(2), 209–227.
- Onaran, M. A. (2018). Özel okullarda çalışan tarih öğretmenlerinin özel okul yönetimi ile ilgili yasadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 49–67.
- Öz Güneş, A. (2016). *Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri* (Tez No.402786) [Yüksek Lisans Tezi]. Girne Amerikan Üniversitesi, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage Publications.
- Priyadarshini, S., & Thangarajathi, S. (2016). Effect of selected variables on regular school teachers attitude towards inclusive education. *Journal on Educational Psychology*, 10(3), 28–38.
- Pulat, A. (2019). *İlkokul velilerinin özel okul tercihlerine etki eden faktörlerin incelenmesi* (Tez No. 544841) [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Rakap, S., Parlak-Rakap, A., & Aydın, B. (2016). Investigation and comparison of Turkish and American preschool teacher candidates' attitudes towards inclusion of young children with disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 20(11), 1223–1237. [\[CrossRef\]](#)
- Rapp, A. C., & Corral-Granados, A. C. (2021). Understanding inclusive education – A theoretical contribution from system theory and the constructionist perspective. *International Journal of Inclusive Education*, 1–17. [\[CrossRef\]](#)
- Rizvi, F., & Lingard, B. (2010). *Globalizing education policy*. Routledge.
- Şahbaz, Ü., & Kalay, G. (2010). Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 116–135.
- Sakellariou, C. (2017). Private or public school advantage? Evidence from 40 countries using PISA 2012-Mathematics. *Applied Economics*, 49(29), 2875–2892. [\[CrossRef\]](#)
- Satherley, D., & Norwich, B. (2021). Parents' experiences of choosing a special school for their children. *European Journal of Special Needs Education*, 1–15. [\[CrossRef\]](#)
- Şimşek, C., & İvrendi, A. (2014). Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarından beklentileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 240–254.
- Tarnoto, N. (2016). Permasalahan-permasalahan yang dihadapi sekolah penyelenggara pendidikan inklusi pada tingkat SD. *HUMANITAS*, 13(1), 50–56. [\[CrossRef\]](#)
- Ünay, E. (2015). Destek oda eğitiminin kaynaştırma öğrencilerinin matematik başarıları üzerine etkisi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 38–49.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO) (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. UNESCO.
- Uygun, S. (2003). Türkiye'de dünden bugüne özel okullara bir bakış (Gelişim ve Etkileri). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1), 2, 107–120.
- Uysal, B. S. (2017). *Velilerin özel okul tercih nedenlerinin incelenmesi* (Tez No.469660) [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Van der Wilt, F., Van der Veen, C., Van Kruistum, C., & Van Oers, B. (2019). Why do children become rejected by their peers? A review of studies into the relationship between oral communicative competence and sociometric status in childhood. *Educational Psychology Review*, 31(3), 699–724. [\[CrossRef\]](#)
- Vaz, S., Wilson, N., Falkmer, M., Sim, A., Scott, M., Cordier, R., & Falkmer, T. (2015). Factors associated with primary school teachers' attitudes towards the inclusion of students with disabilities. *PLOS ONE*, 10(8), e0137002. [\[CrossRef\]](#)
- Vuran, S. (2005). The Sociometric status of student with disabilities in elementary level integration classes in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 18, 217–235.
- Yeşilyaprak, B. (2009). Türkiye'de psikolojik danışma ve rehberlik Alanının geleceği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(1), 3–18.

Extended Abstract

Introduction: In order to follow the learning process of children with special education needs, schools should prepare themselves for innovations. It is stated that these innovations are academic and non-academic services such as especially inclusion education, identification of special needs children, curriculum development, teaching methods, teaching tools, evaluation of teacher competencies, time, and money. In inclusion education, the aim is to transform the school into a long-term democratization project that provides good education to all children and reduces all of exclusion that they face. Individuals in need of special education can go on with their education in kindergartens, primary schools, secondary schools, and high schools also in special education schools thanks to inclusion education. The Structure of Turkish Education System is divided into two as formal and non-formal education. Formal education is carried out by public and private schools. Also, in the studies conducted in the literature, it is seen that the opinions of teachers and head teachers working in public schools were examined, the school preferences of the families and their satisfaction were measured, the opinions of teachers and head teachers working in private schools were determined, and the academic achievements of the first-grade inclusion students in private and public primary schools were examined. However, no study has been found which determines the experiences of the parents of the students with special education needs who go on with their education through inclusion in private schools. From this point of view, it is important how the inclusion education in private schools, which have an important place in our country and whose number has increased in recent years, is carried out and whether the expected success is achieved or not. On the other hand, it is considered important to evaluate whether the expectations of parents who have got children with special needs from private schools have been met or not. For this reason, in this research, it is aimed to determine the experiences of the parents of students with special needs who go on with their education in a private school through inclusion.

Methods: In this research, qualitative research method and semi-structured interview technique were used in order to examine the research findings in depth. Purposive sampling method was preferred in order to select the participants. Participant selection criteria include (a) being a parent of a child with special needs, (b) having sent their child to a private school for at least one semester, and (c) volunteering to participate in the research. During the research, the meetings are carried out via audio (GSM and WhatsApp) and video calls (WhatsApp and Zoom) because of the COVID-19 pandemic disease isolation and travel restriction. Content analysis technique was used for the analysis of the obtained information.

Results: As a result of the analysis of the answers given to the semi-structured interview questions, three themes were obtained. These themes are school, family, and student with special needs. The highest category and frequency value reached as a result of the content analysis belong to the school theme. The lowest values refer to the theme of students with special needs.

Discussion and Conclusion: When the views of parents who send their children with special needs to private schools are evaluated, it is seen that parents mostly make striking statements about the school. According to research findings, it is emphasized by all of the parents that negative teacher attitudes, insufficient psychological counseling and guidance service, and being undesirous of special needs student in the school are important problems. It can be said these findings are unacceptable regarding the education of children with special needs who continue their education in private schools with their peers. Because individuals with special needs have the right to receive education and there are many international and national legislation which regulate these rights. When the research findings are examined, it is seen that parents who send their children with special needs to private schools regret, and it is understood that they are disturbed by the abuse of their children and negative attitudes of other parents. For this reason, it is seen that they have to pick up their children from school and turn to public schools. In addition, with the help of their negative experience, they can make comparisons between public and private schools. These results can be a guide for families who are hesitant to send their children with special needs to private or public schools in our country or who have difficulty in making a choice. However, it should not be forgotten that the practices may differ from school to school, and that in some schools, the satisfaction of families may be really high. Another remarkable information in the research findings is that private schools and public schools are compared and families are in search of schools for their children. This comparison and the search for school indicate that families' expectations of successful inclusive education for their children with special needs cannot be met. This is not a preferred situation in terms of inclusive education. When the research findings are examined, it is seen that the negative attitudes toward the students with special needs, the problems experienced in the support education, and the negative behaviors and emotional states of the children are the factors expressed by the parents. Peer attitudes is an important factor in inclusive education because negative peer attitudes can lead to decreased social acceptance and failure of inclusion.

In addition, it is seen that there are problems in support education which is given to students with special needs. Experiencing this problem is a situation that must be solved and must be prioritized in terms of inclusion. The support education is not only one of the important and indispensable components of inclusive education, but it is also a service that brings together different people, institutions, and organizations and requires cooperation.

As a result, the findings obtained from this research can be a guide in terms of the quality of inclusive education in private schools. It seems possible that the expected benefit from the inclusion practices in private schools can be achieved by making these schools ready for inclusion. For this reason, all of the employees in the school, especially teachers and head teachers, should receive the necessary training on inclusive education.