International Journal of Turkish Education Sciences,
2025, 13 (3), 1876-1906
https://doi.org/10.46778/goputeb.1644711

ISSN: 2148-2314

Teachers' Views on the Right to Participate of Children with Special Needs at School

Tuğçe Akyol[a]

[a] *Assoc. Prof, Afyon Kocatepe University, Afyonkarahisar, Türkiye, akyol.tugce@gmail.com*

ABSTRACT

This study aims to determine teachers' views on the participation of children with special needs at school. The study group for this research, which employed a case study as one of the qualitative research methods, consisted of 20 teachers working in special education and rehabilitation centres in a city centre in the inner Aegean region of Turkey. The semi-structured "Teacher Interview Form" developed by the researcher was used as a data collection tool. Content analysis was used to analyze the data obtained from the study. As a result of the current study, teachers stated that children with special needs should have equal rights with typically developing children. Teachers noted that factors such as attitude, social environment, and teachers themselves strongly support the participation of children with special needs the most. In contrast, factors such as insufficient family knowledge, insufficient family support, family rejection, and high expectations hinder participation. Some of the teachers stated that they found children's participation in classroom activities at high and medium levels. Furthermore, it was concluded that teachers used methods such as child-centered practices, reinforcers, organization in the learning environment, providing options, family education, and communication to support the participation of children with special needs.

Article Type
Research

Article Background
Received:
21.02.2025
Accepted:
16.08.2025

Keywords
Children with Special Needs,
Participation,
Participation Rights,
Participation at School

To cite this article: Akyol, T. (2025). Teachers' views on the right to participate of children with special needs at school. *International Journal of Turkish Education Sciences, 13* (3), 1876-1906. https://doi.org/10.46778/goputeb.1644711

Corresponding Author: Tuğçe Akyol, e-mail: akyol.tugce@gmail.com

Introduction

It is emphasized that the participation rights of children with disabilities should be considered in all actions, policies, and decisions concerning children (United Nations, 2006). Article 23(1) of the Convention on the Rights of the Child includes the active participation of children with disabilities in society (United Nations, 1989). It is stated that all children have the same rights to develop their potential and access to education (United Nations, 2006). It is also emphasized that it is important to achieve Goal 4 of the United Nations Sustainable Development Goals (SDGs), which includes providing inclusive and equitable quality education and promoting lifelong learning opportunities for all by 2030 (Cappa et al., 2021).

The World Health Organization (WHO) defines participation as involvement in life situations (WHO, 2018). Participation, emphasized in the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) (WHO, 2007), is an indicator of health and well-being and reflects the interaction of children with special needs in daily activities. Environmental and personal factors are also necessary for the realization of these daily activities (Shi et al., 2023). According to this classification, participation consists of two dimensions: attendance and inclusion (Imms et al., 2017). Attendance is related to how often children participate in an activity. Involvement, on the other hand, is associated with motivation, commitment, persistence, social interaction, and level of influence (Arvidsson etal., 2021; Balton et al., 2020).

According to the human rights approach to disability presented in the United Nations Convention on the Rights of the Child, and based on the principles of non-discrimination and equal opportunity, children with intellectual disabilities (ID) have equal rights with their typically developing peers (TD) to participate fully in daily activities (Huus et al., 2016; Sutherland, 2019). Research indicates that children with intellectual disabilities participate less in daily activities compared to their typically developing peers (Samuels et al., 2020; Shields et al., 2014). This situation has been attributed to the interaction between the children's impairments and the physical or social environment (Boström et al., 2018; Imms et al., 2017; King et al., 2013), as well as to cultural differences (Huus et al., 2021; Samuels et al., 2020).

The participation of children with special needs at school includes unstructured activities such as playing with friends, organized activities such as clubs, arts, sports activities, and classroom-based activities and social roles (Simeonsson et al., 2001). In addition, children with special needs participate less in structured and unstructured activities and playgrounds (Egilson & Traustadottir, 2009) and less in activities such as clubs and organizations (Houtrow et al., 2012). However, their limited participation at school (Roorda et al., 2011) negatively affects children's achievement, quality of life, and emotional well-being in later life (Anaby et al., 2013; Cheryan et al., 2014).

To understand the school participation of children with special needs, it is necessary to measure what, where, and how children do, not only whether they have access to the school environment. Understanding whether children have access to the school environment provides important information about factors outside the school, such as attitudes within the family and community and accessibility of infrastructure (Coster & Khetani, 2008). Inadequate food and clothing, lack of assistive devices, long distances between school and home, school fees, social stigma (Hui et al., 2017), peer bullying (Njelesani, 2019), and other issues can negatively affect a child's participation in school (Maciver et al., 2019). However, parents and teachers play an important role in providing the

necessary opportunities, support, and encouragement for children to participate in different activities at school. In addition, social support from families, teachers, and friends helps to increase children's participation (Law et al., 2006). The views of teachers who will use effective strategies to support the active and meaningful participation of children with special needs at school are very important (Maciver et al., 2019). Teachers' views on the participation of children with special needs at school will affect the way they support participation and the quality of the practices they will carry out to ensure participation.

In the studies conducted in our country, it has been determined that the level of participation of children with special needs in physical sports and recreation activities is insufficient (Akşit et al., 2023; Akyol & Ilkım, 2018; Durhan et al., 2021; Koyuncu et al., 2024). Furthermore, it was concluded that the opinions of families were also taken into account in the studies and that the opinions of children and families regarding participation were different from each other (Büğüşan et al., 2018; Güner, 2021; Kurt et al., 2022). Based on all these, this study aims to determine teachers' views on the participation of children with special needs at school.

In line with this general purpose, answers to the following problems were sought:

1. What are the teachers' views on the participation of children with special needs?

2. What are teachers' views on the participation dimensions of children with special needs?

3. What are teachers' views on the participation of children with special needs at school?

4. What are teachers' views on strategies to support the participation of children with special needs at school?

Method

Research Design

In this study, a case study, one of the qualitative research designs, was used. Case studies investigate specific factors such as the environment, individuals, events, and processes associated with a case in a holistic manner (Merriam, 2013). A case study is a detailed examination of one or more limited-time situations using data collection tools from multiple sources (Creswell, 2013). The current study aims to understand teachers' views on the right to participation of children with special needs at school.

Participants

The participants of this study were 20 teachers, two male and 18 female, working in special education and rehabilitation centers in a city center in the Central Aegean region of Turkey. Demographic characteristics of the teachers are presented in Table 1.

Table 1

Demographic Characteristics of Teachers

Participant	Gender	Age	Graduation	Type of special needs of children in the class
Şengül	Female	32	Bachelor's	Intellectual impairment
Onur	Male	56	Bachelor's	Intellectual impairment
Gamze	Female	39	Bachelor's	Hearing impairment
Hilal	Female	32	Bachelor's	Autism
Nurdan	Female	32	Bachelor's	Autism
Ayla	Female	25	Bachelor's	Intellectual impairment
Güneş	Female	25	Bachelor's	Autism
Barış	Male	37	Bachelor's	Intellectual impairment
Cennet	Female	28	Bachelor's	Intellectual impairment
Gönül	Female	29	Bachelor's	Autism
Aysun	Female	26	Bachelor's	Pervasive developmental disorder
Zehra	Female	32	Associate degree	Specific learning disability
Selin	Female	27	Bachelor's	Specific learning disability
Ceyda	Female	25	Bachelor's	Intellectual impairment
Gülşen	Female	23	Associate degree	Intellectual impairment
Sena	Female	28	Bachelor's	Speech and language impairment
Ezgi	Female	26	Bachelor's	Speech and language impairment
Fatma	Female	24	Bachelor's	Autism
Elif	Female	25	Bachelor's	

According to Table 1, the ages of the teachers ranged between 23 and 56, and 18 of the teachers had bachelor's degrees, and two had associate degrees. There are children with different types of special needs, such as intellectual disability, autism, speech and language impairment, specific learning disability, pervasive developmental disorder, and hearing impairment, in the teachers' classrooms.

Data Collection

The researcher developed a semi-structured interview form based on the relevant literature. To ensure internal validity, the opinions of three field experts were taken into consideration. In line with the opinions and suggestions of the field experts, one question was removed from the 12 questions, and one question was changed. "What do you think are the factors that affect the

participation process of the child with special needs? Can you explain a little?" was changed. Within the scope of the pilot study, interviews were conducted with three teachers, and after these interviews, it was decided that all questions were clear and understandable.

For this research, ethical permission numbered 25/11/2022 and 2022/327 was obtained from Afyon Kocatepe University Scientific Research and Publication Ethics Committee. The researcher informed the participating teachers about the purpose of the study and stated that their identities would be kept confidential. Face-to-face individual interviews were conducted with teachers who volunteered to participate in the study and signed the consent form. Participants were informed that they could withdraw at any time without persuasion. The interviews were conducted with the teachers in the teachers' room on the specified dates. The interviews lasted approximately 15-20 minutes, and all interviews were recorded as the participants gave permission for audio recording.

Data Analysis

The data were analyzed using the content analysis method. Content analysis is a method that reveals the beliefs, attitudes, and opinions of individuals participating in research (Fraenkel & Wallen, 2005). The data were analyzed using the data analysis steps suggested by Creswell (2013): (a) organizing and preparing the data, (b) making a general sense of the information, (c) coding, (d) describing, (e) representing, and (f) interpreting.

In the first stage, all recorded interviews were transcribed into written texts. The interview transcripts were independently read and coded by the researcher and another independent researcher. In the second stage, the researcher developed themes based on the codes and reached a consensus on the themes. In the third stage, the data obtained from the research were organized according to the codes and themes, and it was agreed that there was no need for an additional theme other than the previously determined themes. Finally, direct quotations from the participants' perspectives were used to report the results of the analysis of the themes.

Credibility and Consistency

In this study, strategies such as prolonged interaction, in-depth data collection, participant confirmation, and expert review were used to ensure credibility (Lincoln & Guba, 1986). The researcher read and reviewed the interview transcripts several times and had prolonged interaction with the data sources. The permissions obtained within the scope of the research are stated in the research. Necessary information was provided to the participants of the study, and participant confirmations were also provided by presenting consent forms. The names of the participants were not used in the quotations for ethical reasons, and pseudonyms "Güneş, Fatma, Onur, etc." were used for the participants.

Opinions and experiences are described in detail, and the processes regarding the authenticity of the data are presented to the readers with quotations. Independent evaluations were made by two researchers, the interview form was prepared in consultation with field experts, and necessary adjustments were made. For consistency, attention was paid to collecting the research data under the same conditions, recording the collected data, and associating the data with the results (Yıldırım & Şimşek, 2016). In addition, the data were analyzed twice, leaving a one-month time frame.

Limitations

This study, which examines teachers' views and experiences regarding the participation of children

with special needs, also has some limitations. Within the scope of the research, only teachers in the city center in a certain region were studied, and the opinions of teachers working in rural areas were not taken. Teachers living in rural areas and urban centers may have different opportunities and access to support services, so their views and experiences may differ. Furthermore, given that the participation of children with different special needs may vary, the inclusion of teachers of children with specific special needs in this study limits the generalizability of the results.

Results

As a result of content analysis, the data of this study were grouped under four themes: "Right to Participate", "Dimensions of Participation", "Participation at School", and "Strategies to Support Participation". The themes and sub-themes are presented in Table 2.

Table 2

Themes and Sub-Themes

Themes	Sub-Themes
Right to Participate	Characteristics of participation, Digital access
Dimensions of Participation	Factors supporting participation, Factors hindering participation
Participation at School	Examples of participation, Participation in activities
Strategies to Support Participation	Classroom practices, Physical arrangement

Right to Participate

Findings on the theme of the right to participation are given in Table 3 and Table 4.

Table 3

Characteristics of Participation

Categories	Teacher
Same rights as children with normal development	Güneş, Öznur, Gönül, Aysun, Zehra, Ceyda, Selin, Barış, Sena, Elif
Right to education	Cennet, Onur, Gamze
Social participation	Hilal, Ezgi
Expressing opinions	Nurdan, Ayla
Being active	Şengül, Gülşen
Participation in the classroom	Fatma

According to Table 3, some of the teachers explained that children with special needs should have the same rights as children with normal development. Güneş, one of the teachers, drew attention to equal rights by saying, "Children with special needs should have the same opportunities and rights as normal children". While some teachers explained the right to participation as the right to education, social participation, expressing opinions, and being active, one of the teachers stated that it was participation in the lesson. Hilal approached the right to participation in terms of the right to education by saying, "I think it is the education that should be received for the targeted behaviors." Onur, one of the teachers, stated social participation with the opinion "I understand that they should be involved in every aspect of life, from meeting their own needs to participating in production...". Nurdan, one of the teachers, focused on expressing her views by saying "Children should be able to express their opinions freely on every subject." and Şengül focused on expressing her views by saying "Children with special needs should be able to have a say in the social environment and

express their opinions freely." Teacher Fatma explained participation in the lesson as "Giving the right to speak in the lesson, ensuring participation in the lesson." She explained it as follows. It is seen that teachers explained the right to participation of children with special needs in different ways and emphasized that they should have equal rights with children with normal development. It is also noteworthy that quite a few teachers explained the right to participation as expressing their views.

Table 4

Digital Access

Categories	Teacher
Limited use	Gamze, Nurdan, Öznur, Gülşen, Güneş, Cennet, Selin, Ceyda
No access	Şengül, Onur, Ayla, Gönül, Aysun, Zehra, Fatma
Useful applications	Barış, Hilal, Sena, Ezgi, Elif

According to Table 4, while some teachers stated that children with special needs should use digital opportunities in a limited way, some teachers stated that they should not use digital tools. Gamze said, "I think it should be limited." Barış said, "Children with intellectual disabilities can look as much as a normal child. It is not right to restrict them completely." Ayla, one of the teachers who thought that children with special needs should not have access to digital tools, said, "I do not find it right for children to use digital media because it affects their attention span." Some of the teachers also stated that children can use useful applications. Sena said, "There are useful applications. Parents should be a little more conscious about this issue." and drew attention to useful applications. According to all these, it is seen that there are teachers who have the view that children with special needs can use digital access in a limited way and use useful applications, as well as teachers who have negative views on digital access.

Dimensions of Participation

Findings on the theme of dimensions of participation are given in Table 5 and Table 6.

Table 5

Factors Supporting Participation

Categories	Teacher
Family attitude	Onur, Öznur, Gülşen, Cennet, Aysun, Zehra, Selin, Ceyda, Sena, Elif
Social environment	Ayla, Gamze, Öznur, Gönül, Zehra, Selin, Ceyda, Sena
Teacher	Aysun, Ceyda, Barış, Ezgi, Fatma, Elif
Type of need	Güneş, Ceyda
Psychological characteristics	Hilal, Öznur
Classroom environment	Nurdan
Interest in the lesson	Şengül

According to Table 5, it is seen that teachers mentioned many different points that support the participation of children with special needs. Teachers primarily stated that family attitude, social environment, and teacher factors support the participation of children with special needs. Onur mentioned the role of the family in this regard as follows: "First of all, the family needs to realize and accept it. Then the parents try to improve themselves and be useful to their child. Then they get support from schools, institutions, and civil organizations." Zehra, one of the teachers, emphasized three different factors: "The parents who raise the child, the family environment, the social environment...". Selin drew attention to different points such as family, social environment, teacher,

and the type of need of the child by saying, “Family, the level of the child's diagnosis, the environment and the attitude of the environment, and the attitude of educators are effective factors.” Ceyda drew attention to teacher-family cooperation by saying, “If the family and teacher continue the process in cooperation, participation is ensured.”

When Table 5 is analyzed, it is seen that teachers stated that factors such as type of need, developmental level, psychological characteristics, classroom environment, and interest in the lesson also affect children's participation. Güneş, one of the teachers, focused on psychological characteristics by saying, “The child's mood, the child's home situation before coming to school, the general situation of the parents...” and Ayla focused on the interest in the lesson by saying, “The child's interest in the lesson and the subject.” Nurdan stated that the classroom environment affected children's participation as follows:

First of all, in order for the child to participate, there should not be too many distracting materials in the classroom. There needs to be an environment where the child can concentrate.

Table 6

Factors Hindering Participation

Categories	Teacher
Insufficient knowledge of the family	Zehra, Ceyda
Insufficient family support	Cennet
Lack of acceptance by the family	Gönül
High expectations of the family	Onur

When Table 6 is analyzed, it is seen that very few teachers mentioned the factors that hinder participation. Teachers stated that factors such as insufficient knowledge of the family, insufficient family support, lack of acceptance, and high expectations of the family prevented the participation of children with special needs. It is noteworthy that teachers emphasized the points related to families as inhibiting factors. Selin stated, “They do not know many participation rights of children due to lack of knowledge, and they fail to use these rights.” and Cennet stated, “They do not provide enough support.” Gönül explained that the lack of acceptance of the families negatively affected the process by saying, “They do their best to hide it, and there is not much interest because they do not accept it.” Onur said, "Families have very high expectations. They want the child to do everything as soon as possible and be in life like typically developing children."

Participation at School

Findings related to the theme of participation at school are given in Table 7 and Table 8.

Table 7

Examples of Participation

Categories	Teacher
Inclusion classroom	Onur, Şengül, Aysun, Zehra, Selin, Ceyda, Sena, Elif
Classroom engagement	Gamze, Nurdan, Cennet
Teacher support	Öznur, Gülşen, Gönül
In-class tasks	Ezgi, Fatma
Taking their opinions into account	Ayla, Barış
Adaptation	Güneş
Peer relationship	Hilal

According to Table 7, some of the teachers gave examples of participation at school, such as inclusive class, class participation, teacher support, and classroom tasks. Aysun, one of the teachers, explained the participation of children with special needs at school as inclusive education: "The best example of this is that children can participate in the mainstreaming program where they receive education in the same class with their peers." Nurdan explained participation in the lesson as "Being able to communicate with each other is important for the child's participation in the lesson. This already shows that the child is participating in the lesson". Barış emphasized the importance of teacher support in terms of ensuring participation at school. I have children with speech and language difficulties in my class. We react a lot when they drop even one letter. The child needs to feel it; it needs to be celebrated. While Öznur mentioned the task given in the classroom by saying "We decorated the classroom together on April 23rd", Ezgi explained, taking their opinions into consideration.

When doing any activity in the classroom, sometimes there are points she wants to change. Here, we try to make the changes they want by taking their opinions into consideration.

Gülşen drew attention to adaptations by saying, "Adaptations are made in accordance with the children, and their participation is ensured." Sena said, "One of my students with autism gave her friend a napkin from the classroom when her nose ran. He even wiped his nose." Sena gave an example of peer relations.

Table 8

Participation in Activities

Categories	Teacher
High	Güneş, Gülşen, Aysun, Selin, Ceyda, Barış, Sena, Elif
Medium	Hilal, Ayla, Cennet, Ezgi, Fatma
Individual	Şengül, Gamze, Gönül
Variable	Nurdan, Öznur, Zehra

According to Table 8, some teachers found the level of children's participation in the activities to be high, while others found it to be moderate. While three teachers evaluated the participation levels individually, three other teachers stated that children's participation levels were variable. Ceyda said, "There is a high level of participation" and Sena said, "There is a medium level of participation". Ayla said, "Each child participates at his/her own level", and Cansu said, "Children's participation varies according to their psychological state that day."

Strategies to Support Participation

Findings on the theme of strategies to support participation are given in Table 9 and Table 10.

Table 9

Classroom Practices

Categories	Teacher
Child-centered practice	Öznur, Barış, Güneş, Gönül, Aysun, Zehra, Selin, Ceyda
Reinforcement	Şengül, Gamze, Hilal, Ezgi, Cennet
Arrangement in the learning environment	Nurdan, Sena, Fatma, Elif
Providing choice	Ayla
Family education/Adaptation	Gülşen
Communication	Onur

When Table 9 is examined, it is seen that some teachers stated that they use child-centered practices and reinforcers to support participation. Gülşen said, "I carry out activities by taking their needs and moods into consideration." Teacher Aysun said, "In order to ensure the child's active participation, I first give the child the opportunity to introduce himself/herself. I try to find out what the child likes or dislikes." One of the teachers, Cennet, said, "I use reinforcers that they like."

According to Table 9, teachers also stated that they made arrangements in the learning environment, offered choices, and used family education and communication as classroom practices. Ceyda, one of the teachers, said, "I make new arrangements in the environment according to the special needs of the child." Şengül said, "I make him/her choose which games or activities to do with his/her other friends." Şengül explained the use of choice by saying, "I make him/her choose which games or activities to do with his/her other friends." Barış explained family education by saying, "We provide family training. We give information at meetings." Onur explained communication activities within the scope of in-class practices by saying, "I do speaking and listening activities to help him communicate."

Table 10

Physical Arrangement

Categories	Teacher
Consideration of the type of need	Güneş, Gülşen, Aysun, Zehra, Selin, Ceyda, Sena, Fatma, Ezgi
Removal of distractions	Nurdan, Gönül, Selin, Sena, Elif
Organization of materials	Cennet, Gönül, Aysun, Ceyda
I do not	Ayla, Öznur, Barış

According to Table 10, some of the teachers stated that they took into account the type of need for physical organization, removed distractions, and organized materials, and three teachers stated that they did not make any arrangements. Zehra, one of the teachers, explained that she takes into account the type of need by saying, "We organize the physical environment according to the special need." Elif stated that she removed distracting elements by saying, "I do not keep excess colors and toys in the classroom to prevent distraction." Cennet stated that she organizes the materials by saying, "I especially make light, sound, table, chair arrangements." Şengül stated that she does not make physical arrangements by saying, "I do not need it because of my disability."

Discussion, Conclusion, and Recommendations

The participation process, which has an important place in children's development (Holloway & Long, 2019), affects the quality of life, independence, and life satisfaction of children with special needs (Berg et al., 2018). It was determined that some of the teachers participating in this research had awareness about children with special needs having equal rights. However, it was observed that very few teachers explained children's right to participate in expressing their opinions. Considering that taking children's opinions enables children to learn democratic decision-making styles, realize their potential, and realize their participation rights (Pecnik et al., 2016), it is thought that teachers should know this issue. In the literature, it is seen that there are similar results in studies examining teachers' views on the right to participation of typically developing children (Faiz & Kamer, 2017).

In this study, it was determined that some teachers thought that children with special needs should use digital access in a limited way and that it was useful for certain applications, while others had negative views on digital access. Although it is emphasized that the constant use of technological tools by children with special needs may cause obesity (Antczak et al., 2021; Choi et al., 2022), adults should take necessary precautions in this regard. It is emphasized that the digital access of children with special needs, who are one of the most sensitive groups in terms of the risks of digital access and who are not aware of the negative effects of technology, should be provided under adult guidance (American Psychological Association (APA), 2020; Lauricella et al., 2011). The divergence in teacher perspectives may stem from differences in digital pedagogical competence, perceptions of the child's specific needs, beliefs about parental supervision, and prior classroom experiences. While some teachers, particularly those with higher digital literacy, recognize the benefits of targeted and purposeful use, others who have witnessed negative behavioral or attentional outcomes tend to adopt more restrictive approaches (Alper & Goggin, 2017; Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010).

The teachers in this research stated that family attitude, social environment, and teacher factors supported the participation of children with special needs the most. Furthermore, it was observed that they thought that factors such as type of need, developmental level, psychological characteristics, classroom environment, and interest in the lesson also affected participation. The findings of this study are supported by the studies in the literature, which concluded that the factors that most support the participation of children with special needs are school and teachers (Shi et al., 2023; Zheng, 2012) and that parents think that the factor of friends is also effective (Earde et al., 2018; Hansen et al., 2014). Unlike this study, some studies concluded that the child's self-acceptance also supports participation (Hansen et al., 2014; Shields & Synnot, 2016). It was observed that a small number of teachers in this study focused on familial factors such as insufficient knowledge of the family, insufficient family support, lack of family acceptance, and high expectations as barriers to participation. The fact that the teachers focused only on the family and did not address the characteristics of the school suggests that they had a subjective evaluation in this regard. In addition to the studies that concluded that the family's economic problems (Huus et al., 2021), educational level (Xia et al., 2023), and overprotective attitudes (Hansen et al., 2014) negatively affect participation, the conditions of the school and learning environment (Earde et al., 2018; Maciever et al., 2019), and the social opportunities offered by the school and teachers (Cappa et al., 2021; Choi et al., 2022) have been found to affect the participation processes of children with special needs.

In the current study, it was observed that teachers mostly explained participation in the school as an

inclusion class. Apart from the mainstreaming class, they also gave examples in different ways, such as class participation, teacher support, classroom tasks, taking their opinions into consideration, adaptation, and peer relationships. Considering that teachers' attitudes towards inclusion education and their level of knowledge (Çekiç et al., 2024) affect inclusion practices, teachers must have awareness of this issue. All children with special needs should be included in education within their communities and provided with appropriate learning opportunities to reach their potential despite individual differences and abilities that may exist. The components of school environment and school inclusion are broad enough to meet the needs of different individuals, schools, and contexts, and therefore provide an entry point for measuring inclusive education that is appropriate for low- and middle-income countries where the principal understanding of inclusive education is still emerging (Cappa et al., 2021).

Some of the teachers who participated in this study evaluated children's participation levels in classroom activities as high and moderate, while others evaluated them as individual and variable. In the literature, it has also been concluded that teachers evaluate children's participation levels in the classroom at different levels (Akyol & Erdem, 2021). It is emphasized that it is important not only to determine whether participation occurs and its frequency, but also to determine the quality and scope of participation (Schlebusch et al., 2020). In this study, we focused on the views and experiences of teachers regarding the participation levels of children with special needs, as well as the participation processes and the factors affecting these processes.

The variability observed in children with special needs' participation levels in classroom activities can be understood through the dynamic interplay between child-specific factors, teacher influences, and the broader school environment. Firstly, individual characteristics such as the type and severity of disability, cognitive and language development, attention span, motivation, and even daily psychological state significantly affect participation (Mastropieri & Scruggs, 2018). For example, fluctuations in engagement are common among children with attention deficits or autism spectrum disorders, necessitating flexible and individualized teaching approaches. Secondly, teacher-related factors play a crucial role; effective classroom management skills, the ability to implement differentiated instruction, and positive teacher-student relationships have been shown to enhance both the quality and consistency of participation among special needs students (Pianta, Hamre, & Allen, 2012; Roorda et al., 2011). Finally, the school context—including physical classroom arrangements, availability of diverse materials, support staff, and an inclusive school culture—either facilitates or hinders active participation (Florian & Black-Hawkins, 2011). Limitations such as overcrowded classrooms, insufficient resources, or a lack of support personnel may negatively impact students' engagement. Therefore, the differences in participation levels reported by teachers reflect not only children's individual variability but also the complex, reciprocal interactions within the child-teacher-school ecosystem. These findings underscore the importance of adopting a holistic approach in interventions aimed at increasing participation, which considers the multifaceted influences shaping engagement rather than focusing solely on individual child characteristics.

In this research, it was concluded that teachers stated that they used methods such as child-centered practices, reinforcers, organization in the learning environment, offering choices, family education, and communication in classroom practices to support participation. Accordingly, it can be said that teachers try to use different methods. It is stated that environmental factors such as learning environment, materials, organization, methods, adult support, and peers are effective for the participation of children with special needs at school (Maciver et al., 2019). Studies in the literature (Colver et al., 2011; Michelsen et al., 2009; Sentenac et al., 2013), which concluded that environmental

factors at school affect the participation of children with special needs, support the findings of this study. Maciver et al. (2019) emphasize that a holistic perspective should be provided to determine participation in school, not only the barriers or supportive factors of participation. They argue that the contextual impact of the school is not just the sum of people, objects, and places, but also 'how' things are done or expected to be done in school and the important social roles that adults play in providing opportunities for participation.

As a result of this research, it was determined that teachers think that children with special needs should have equal rights with typically developing children, and some teachers have negative views on digital access. The teachers who participated in the research stated that factors such as attitude, social environment, and teachers themselves support the participation of children with special needs the most, while factors such as insufficient knowledge of the family, insufficient family support, family rejection, and high expectations hinder participation. Teachers explained participation in the school as an inclusion class, and some of the teachers stated that they found children's participation levels in classroom activities at high and medium levels. It was also concluded that teachers used methods such as child-centred practices, reinforcers, organization in the learning environment, providing options, family education, and communication to support the participation of children with special needs.

The following suggestions were developed in line with these results:

Seminars and in-service trainings can be organized to increase teachers' awareness of the importance of participation of children with special needs.

Based on teachers' views on this issue, participation-based intervention programs for children with special needs can be prepared, and comprehensive studies can be conducted on the effects of these programs.

In this study, only the opinions of teachers were taken, and in future studies, the opinions of children, parents, and experts working with children can be compared.

In addition, since the participants of this study, teachers who worked with children living in the city center, studies that address the views of teachers on the participation of children living in rural areas can also be planned.

Ethics Committee Approval: Afyon Kocatepe University Social and Human Sciences Scientific Research and Publication Ethics Committee dated 25.11.2022 and numbered 11

Author Contributions: All stages of the study were carried out by the author herself.

Conflict of Interest: Author declares that she has no conflict of interest.

Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,
2025, 13 (3), 1876-1906
https://doi.org/10.46778/goputeb.1644711

ISSN: 2148-2314

Özel Gereksinimli Çocukların Okulda Katılım Hakkına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tuğçe Akyol[a]

[a] *Doç. Dr. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar, Türkiye, akyol.tugce@gmail.com*

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların okulda katılım hakkına ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması ile gerçekleştirilen bu araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye'nin iç ege bölgesindeki bir şehir merkezinde özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan 20 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış "Öğretmen Görüşme Formu" veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen verilerin analizi için içerik analizi kullanılmıştır. Mevcut çalışmanın sonucunda, öğretmenler özel ihtiyaçları olan çocukların normal gelişen çocuklarla eşit haklara sahip olması gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenler, tutum, sosyal çevre ve öğretmenler gibi faktörlerin özel ihtiyaçları olan çocukların katılımını en çok destekleyen faktörler olduğunu belirtmişlerdir. Buna karşın, yetersiz aile bilgisi, yetersiz aile desteği, ailenin reddi ve yüksek beklentiler gibi faktörlerin katılımı engellemektedir. Bazı öğretmenler, çocukların sınıf etkinliklerine katılımının yüksek ve orta düzeyde olduğunu belirtti. Ayrıca, öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların katılımını desteklemek için çocuk merkezli uygulamalar, pekiştiriciler, öğrenme ortamında organizasyon, seçenekler sunma, aile eğitimi ve iletişim gibi yöntemler kullandıkları sonucuna varılmıştır.

MAKALE BİLGİSİ

Makale Türü
Araştırma

Makale Geçmişi
Gönderim tarihi:
21.02.2025
Kabul tarihi:
16.08.2025

Anahtar Kelimeler
Katılım,
Katılım Hakkı,
Okulda Katılım,
Özel Gereksinimli Çocuklar

Atıf Bilgisi: Akyol, T. (2025). Özel gereksinimli çocukların okulda katılım hakkına ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 13* (3), 1876-1906. https://doi.org/10.46778/goputeb.1644711

Sorumlu yazar: Tuğçe Akyol, e-posta: akyol.tugce@gmail.com

Giriş

Çocukları ilgilendiren tüm eylem, politika ve kararlarda engelli çocukların katılım haklarının dikkate alınması gerektiği vurgulanmaktadır (Birleşmiş Milletler, 2006). Çocuk Hakları Sözleşmesi Madde 23(1) engelli çocukların topluma aktif katılımını içermektedir (Birleşmiş Milletler, 1989). Tüm çocukların potansiyellerini geliştirme ve eğitime erişim konusunda aynı haklara sahip oldukları belirtilmektedir (Birleşmiş Milletler, 2006). Ayrıca Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri arasında (SDG) 2030'a kadar kapsayıcı ve eşitlikçi kaliteli eğitimin sağlanması ve herkes için yaşam boyu öğrenme fırsatlarının teşvik edilmesini kapsayan Hedef 4'e de ulaşılmasının da önemli olduğu vurgulanmaktadır (Cappa ve diğerleri, 2023).

Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ), katılımı yaşam durumlarına dahil olma olarak tanımlamaktadır (DSÖ, 2018). Uluslararası İşlevsellik, Engellilik ve Sağlık Sınıflandırması'nda (ICF) (WHO, 2007) vurgulanan katılım, sağlık ve refahın bir göstergesidir ve özel ihtiyaçları olan çocukların günlük faaliyetlerdeki etkileşimini yansıtır. Bu günlük faaliyetlerin gerçekleştirilmesi için çevresel ve kişisel faktörler de gereklidir (Shi ve diğerleri, 2023). Bu sınıflandırmaya göre, katılım iki boyuttan oluşur: katılım ve dahil olma (Imms ve diğerleri, 2017). Katılım, çocukların bir faaliyete ne sıklıkla katıldıklarıyla ilgilidir. Dahil olma ise motivasyon, bağlılık, azim, sosyal etkileşim ve etki düzeyi ile ilişkilidir (Arvidsson ve diğerleri, 2021; Balton ve diğerleri, 2020).

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde sunulan engelliliğe yönelik insan hakları yaklaşımına göre ayrımcılık yapmama ve fırsat eşitliği temelinde, zihinsel engelli çocuklar (ZE) günlük faaliyetlere tam olarak katılma konusunda normal gelişim gösteren akranlarıyla (TD) eşit haklara sahiptir (Huus ve diğerleri 2016; Sutherland, 2019). Araştırmalar, zihinsel engelli çocukların günlük aktivitelere normal gelişim gösteren akranlarına kıyasla daha az katıldıklarını göstermektedir (Samuels ve diğerleri, 2020; Shields ve diğerleri, 2014). Bu durumun çocukların engelleri ile fiziksel veya sosyal çevre arasındaki etkileşimden (Boström ve diğerleri, 2018; Imms ve diğerleri, 2017; King ve diğerleri, 2013) ve kültürel farklılıklardan (Huus ve diğerleri 2021; Samuels ve diğerleri, 2020) kaynaklanabileceği belirtilmektedir.

Özel gereksinimli çocukların okulda katılımı, arkadaşlar oyun gibi yapılandırılmamış etkinlikler, kulüp, sanat, spor aktiviteleri gibi organize edilmiş etkinlikler ve sınıf temelli etkinlikler ve sosyal rolleri içermektedir (Simeonsson ve diğerleri, 2001). Bunun yanısıra özel gereksinimli çocuklar yapılandırılmış ve yapılandırılmamış etkinliklere ve oyun alanlarına daha az katılmakta (Egilson ve Traustadottir, 2009) kulüpler, organizasyonlar gibi etkinliklerde daha az yer almaktadır (Houtrow ve diğerleri, 2012). Fakat okulda sınırlı düzeyde bir katılıma sahip olmaları (Roorda ve diğerleri, 2011) çocukların ileriki yaşamlarında başarılarını, yaşam kalitelerini ve duygusal iyi oluşluklarını olumsuz yönde etkilemektedir (Anaby ve diğerleri, 2013; Cheryan ve diğerleri, 2014).

Özel gereksinimli çocukların okulda katılımını anlamak için, sadece okul ortamına erişip erişemediklerini değil, çocukların neyi, nerede ve nasıl yaptıklarını ölçmek gereklidir. Çocukların okul ortamına erişip erişemediğini anlamak, aile ve toplum içindeki tutumlar ve altyapı erişilebilirliği gibi okul dışındaki faktörler hakkında önemli bilgiler sağlar (Coster ve Khetani, 2008). Yetersiz yiyecek ve giyecek, yardımcı cihazların bulunmaması, okul ile ev arasındaki uzun mesafe, okul ücretleri, sosyal damgalanma (Hui ve diğerleri, 2017), akran zorbalığı (Njelesani, 2019) ve diğer sorunlar çocuğun okuldaki katılımını olumsuz yönde etkileyebilir (Maciver ve diğerleri, 2019). Buna karşın ailelerin ve öğretmenlerin çocukların okuldaki farklı aktivitelere katılmaları için gerekli

fırsatın, desteğin ve teşviğin sağlanmasında önemli bir rol oynamaktadır. Ayrıca ailelerden, öğretmenlerden ve arkadaşlardan alınan sosyal destek, çocukların katılımını arttırmaya yardımcı olmaktadır (Law ve diğerleri, 2006). Özel gereksinimli çocukların okuldaki aktif ve anlamlı katılımını desteklemek için gerekli etkili stratejileri kullanacak olan öğretmenlerin bu konudaki görüşleri oldukça önemlidir (Maciver ve diğerleri, 2019). Öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların okuldaki katılımına ilişkin görüşleri katılımı destekleme biçimlerini, katılımı sağlamaya ilişkin gerçekleştirecekleri uygulamaların niteliğini etkileyecektir.

Ülkemizde gerçekleştirilen araştırmalarda özel gereksinimli çocukların fiziksel-spor ve rekreasyon etkinliklerine etkinliklerine katılım düzeylerinin yetersiz olduğu belirlenmiştir (Akşit ve diğerleri, 2023; Akyol ve Ilkım, 2018; Durhan ve diğerleri, 2021; Koyuncu ve diğerleri, 2024). Ayrıca yapılan araştırmalarda ailelerin de görüşlerinin alındığı ve çocukların ve ailelerin katılıma ilişkin görüşlerinin birbirinden farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Büğüşan ve diğerleri, 2018; Güner, 2021; Kurt ve diğerleri, 2022). Tüm bunlardan yola çıkılarak bu araştırmada öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların okulda katılım hakkına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıda belirtilen problemlere cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların katılım hakkına görüşleri nelerdir?

2. Öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların katılım boyutlarına ilişkin görüşleri nelerdir?

3. Öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların okulda katılımına ilişkin görüşleri nelerdir?

4. Öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların okulda katılımlarını destekleme stratejilerine yönelik görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, bir durum ile ilişkili çevre, bireyler, olaylar ve süreçler gibi belirli faktörleri bütünsel bir şekilde inceler (Merriam, 2013). Durum çalışması, birden fazla kaynaktan elde edilen veri toplama araçlarını kullanarak bir veya daha fazla sınırlı süreli durumun ayrıntılı olarak incelenmesidir (Creswell, 2013). Mevcut araştırma, öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların okulda katılım hakkı konusundaki görüşlerini anlamayı amaçlamaktadır.

Araştırma Grubu

Bu araştırmanın katılımcıları, Türkiye'nin İç Ege bölgesinde bir şehir merkezindeki özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapmakta olan ikisi erkek, 18'i kadın olmak üzere toplam 20 öğretmen oluşturmuştur. Öğretmenlere ilişkin demografik özellikler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1
Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Öğrenim Düzeyi	Sınıfındaki çocukların özel gereksinim türü
Şengül	Kadın	32	Lisans	Zihinsel yetersizlik
Onur	Erkek	56	Lisans	Zihinsel yetersizlik
Gamze	Kadın	39	Lisans	İşitme yetersizliği
Hilal	Kadın	32	Lisans	Otizm
Nurdan	Kadın	32	Lisans	Otizm
Ayla	Kadın	25	Lisans	Zihinsel yetersizlik
Güneş	Kadın	25	Lisans	Otizm
Barış	Erkek	37	Lisans	Zihinsel yetersizlik
Cennet	Kadın	28	Lisans	Zihinsel yetersizlik
Gönül	Kadın	29	Lisans	Otizm
Aysun	Kadın	26	Önlisans	Yaygın gelişimsel bozukluk
Zehra	Kadın	32		Özel öğrenme güçlüğü
Selin	Kadın	27	Lisans	Özel öğrenme güçlüğü
Ceyda	Kadın	25	Lisans	Zihinsel yetersizlik
Gülşen	Kadın	23	Önlisans	Zihinsel yetersizlik
Sena	Kadın	28	Lisans	Dil ve konuşma yetersizliği
Ezgi	Kadın	26	Lisans	Dil ve konuşma yetersizliği
Fatma	Kadın	24	Lisans	Otizm
Elif	Kadın	25	Lisans	

Tablo 1'e göre öğretmenlerin yaşları 23-56 arasında değişmekte olup öğretmenlerin 18'i lisans, ikisi ise önlisans mezunudur. Öğretmenlerin sınıflarında zihinsel yetersizlik, otizm, dil ve konuşma yetersizliği, özel öğrenme güçlüğü, yaygın gelişimse bozukluk, işitme yetersizliği gibi farklı özel gereksinim türüne sahip çocuklar bulunmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmacı ilgili literatüre dayanarak yarı yapılandırılmış bir görüşme formu geliştirmiştir. İç geçerliliği sağlamak için üç alan uzmanının bu görüşmeye ilişkin görüşleri dikkate alınmıştır. Alan uzmanlarının görüş ve önerileri doğrultusunda 12 sorudan bir soru çıkarılmış ve bir soru değiştirilmiştir. "Sizce özel gereksinimli çocuğun katılım sürecini etkileyen faktörler neler olabilir? Biraz açıklar mısınız?" sorusu değiştirilmiştir. Pilot çalışma kapsamında üç öğretmen ile görüşmeler gerçekleştirilmiş ve bu görüşmeler sonrasında tüm soruların açık ve anlaşılır olduğuna karar verilmiştir.

Bu araştırma için Afyon Kocatepe Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan 25/11/2022 ve 2022/327 sayılı etik izin alınmıştır. Araştırmacı tarafından araştırmaya katılan öğretmenlere araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir ve kimliklerinin gizli tutulacağı belirtilmiştir. Araştırmaya katılmaya gönüllü olduğunu söyleyen ve onam formunu imzalayan öğretmenler ile yüzyüze bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara istedikleri zaman ikna edilmeden çekilebilecekleri bilgisi verilmiştir. Görüşmeler belirlenen tarihlerde öğretmenler ile öğretmenler odasında gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler yaklaşık 15-20 dakika sürmüş ve katılımcılar ses kaydına izin verdiği için tüm görüşmeler kaydedilmiştir.

Verilerin Analizi

Veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi, araştırmaya katılan bireylerin inançlarını, tutumlarını ve fikirlerini ortaya çıkaran bir yöntemdir (Fraenkel ve Wallen, 2005). Veriler, Creswell (2013) tarafından önerilen veri analizi adımları kullanılarak analiz edilmiştir: (a) verilerin düzenlenmesi ve hazırlanması, (b) bilgilerin genel olarak anlamlandırılması, (c) kodlama, (d) tanımlama, (e) temsil etme ve (f) yorumlama.

İlk aşamada, kaydedilen tüm görüşmeler yazılı metinlere dönüştürülmüştür. Görüşme dökümleri araştırmacı ve başka bir bağımsız araştırmacı tarafından bağımsız olarak okunmuş ve kodlanmıştır. İkinci aşamada, araştırmacı kodlardan yola çıkarak temalar geliştirmiş ve temalar üzerinde uzlaşmaya varmışlardır. Üçüncü aşamada, araştırmadan elde edilen veriler kodlara ve temalara göre düzenlenmiş ve daha önce belirlenen temalar dışında ek bir temaya gerek olmadığı konusunda mutabık kalınmıştır. Son olarak, temaların incelenmesi sonucunda ortaya çıkan sonuçların raporlanması için katılımcıların bakış açılarından doğrudan alıntılar kullanılmıştır.

İnanırlık ve Tutarlılık

Bu çalışmada inandırıcılığı sağlamak için uzun süreli etkileşim, derinlemesine veri toplama, katılımcı teyidi ve uzman incelemesi gibi stratejiler kullanılmıştır (Lincoln ve Guba, 1986). Araştırmacı, görüşme dökümlerini birkaç kez okuyup gözden geçirmiş ve veri kaynakları ile uzun süreli etkileşimde bulunmuştur. Araştırma kapsamında alınan izinler araştırmada belirtilmiştir. Araştırmanın katılımcılarına gerekli bilgilendirmeler yapılmış ve onam formları sunularak katılımcı teyitleri de sağlanmıştır. Alıntılarda katılımcıların isimleri etik nedenlerle kullanılmamış ve katılımcılar için "Güneş, Fatma, Onur, vb." rumuz isimler kullanılmıştır.

Görüşler ve deneyimler detaylı olarak anlatılmış ve verilerin gerçekliğine ilişkin süreçler alıntılarla okuyuculara sunulmuştur. İki araştırmacı tarafından bağımsız değerlendirmeler yapılmış, alan uzmanlarına danışılarak görüşme formu hazırlanmış ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Tutarlılık için araştırma verilerinin aynı koşullarda toplanmasına, toplanan verilerin kayıt altına alınmasına ve verilerin sonuçlarla ilişkilendirilmesine dikkat edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Ayrıca, veriler bir aylık bir zaman dilimi bırakılarak iki kez analiz edilmiştir.

Sınırlılıklar

Öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların katılımına ilişkin görüşlerini ve deneyimlerini inceleyen bu çalışmanın bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Araştırma kapsamında sadece belirli bir bölgedeki il merkezindeki öğretmenler ile çalışılmış, kırsal kesimde görev yapan öğretmenlerin görüşleri alınmamıştır. Kırsal kesimde ve kent merkezinde yaşayan öğretmenler farklı olanaklara ve destek hizmetlerine erişime sahip olabilir, dolayısıyla görüşleri ve deneyimleri farklılık gösterebilir. Ayrıca, farklı özel gereksinimleri olan çocukların katılımının farklılık gösterebileceği

göz önünde bulundurulduğunda, bu çalışmaya belirli özel gereksinimleri olan çocukların öğretmenlerinin dahil edilmesi sonuçların genellenebilirliğini sınırlandırmaktadır.

Bulgular

Bu araştırmanın verileri içerik analizi sonucunda "Katılım Hakkı", "Katılımın Boyutları", "Okulda Katılım", "Katılımı Destekleme Stratejileri" olmak üzere toplam dört tema altında toplanmıştır. Temalar ve alt temalar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Temalar ve Alt Temalar

Tema	Alt Temalar
Katılım hakkı	Katılımın özellikleri, Dijital erişim
Katılımın boyutları	Katılımı destekleyen faktörler, Katılımı engelleyen faktörler Katılıma ilişkin örnekler, Etkinliklere katılım
Okulda katılım	Sınıf içi uygulamalar, Fiziksel düzenleme
Katılımı destekleme stratejileri	

Katılım Hakkı

Katılım hakkı temasına ilişkin bulgular Tablo 3'te ve Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 3

Katılımın Özellikleri

Kategoriler	Öğretmen
Normal gelişim gösteren çocuklar ile aynı haklar	Güneş, Öznur, Gönül, Aysun, Zehra, Ceyda, Selin, Barış, Sena, Elif
Eğitim hakkı	Cennet, Onur, Gamze
Toplumsal katılım	Hilal, Ezgi
Görüşlerini ifade etme	Nurdan, Ayla
Aktif olma	Şengül, Gülşen
Derse katılım	Fatma

Tablo 3'e göre, öğretmenlerin bir kısmı özel gereksinimli çocukların katılım hakkını normal gelişim gösteren çocuklar ile aynı haklara sahip olmaları gerektiği şeklinde açıklamıştır. Öğretmenlerden Güneş "Özel gereksinimli çocukların da normal çocukların katıldığı imkânlara ve haklara sahip olmasıdır." diyerek eşit haklara dikkat çekmiştir. Bazı öğretmenler katılım hakkını eğitim hakkı, toplumsal katılım, görüşlerini ifade etme, aktif olma şeklinde açıklarken öğretmenlerden biri derse katılım olduğunu belirtmiştir. Hilal Öğretmen, katılım hakkına "Hedeflenen davranışlar için alması gereken eğitim olduğunu düşünüyorum." şeklinde eğitim hakkı açısından yaklaşmıştır. Öğretmenlerden Onur "Hayatın her alanında yer alabilmeleri içinde olmaları gerektiğini anlıyorum. Kendi ihtiyaçlarını karşılamadan, üretime katılmaya gibi her alanda olmaları…" görüşü ile toplumsal katılımı belirtmiştir. Öğretmenlerden Nurdan "Çocukların her konuda fikirlerini özgürce ifade edebilmeleri." diyerek ve Şengül "Özel gereksinimli çocukların sosyal ortamda söz sahibi olabilmeleri ve görüşlerini özgürce ifade edebilmeleri." diyerek görüşlerini ifade etmeye odaklanmıştır. Öğretmen Fatma derse katılımı "Derste söz hakkı vermek, derse katılımını sağlamak." şeklinde açıklamıştır. Öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların katılım hakkını farklı şekillerde açıkladıkları, normal gelişim gösteren çocuklar ile eşit haklara sahip olmalarını vurguladıkları görülmektedir. Oldukça az sayıdaki öğretmenin katılım hakkını görüşlerini ifade etmek olarak açıklaması da dikkat çekicidir.

Tablo 4

Dijital Erişim

Kategoriler	Öğretmen
Sınırlı kullanım	Gamze, Nurdan, Öznur, Gülşen, Güneş, Cennet, Selin, Ceyda
Erişim olmamalı	Şengül, Onur, Ayla, Gönül, Aysun, Zehra, Fatma
Yararlı uygulamalar	Barış, Hilal, Sena, Ezgi, Elif

Tablo 4'e göre, bazı öğretmenler özel gereksinimli çocukların dijital olanakları sınırlı bir şekilde kullanmaları gerektiğini belirtirken, bazı öğretmenler de dijital araçları kullanmamaları gerektiğini ifade etmiştir. Gamze Öğretmen "Sınırlandırılması gerektiğini düşünüyorum." derken, Barış Öğretmen "Zihinsel yetersizliği olan çocuklar normal bir çocuk kadar bakabilir. Tamamen kısıtlamak doğru değil." şeklinde görüş bildirmiştir. Özel gereksinimli çocukların dijital araçlara erişimlerinin olmaması gerektiğini düşünen öğretmenlerden Ayla "Dijital ortam çocukların dikkat sürelerini etkilediği için kullanmalarını doğru bulmuyorum." demiştir. Öğretmenlerin bir kısmı da çocukların yararlı uygulamaları kullanabileceklerini belirtmiştir. Sena "Yararlı uygulamalar var. Anne baba bu konuda biraz daha bilinçli olmalı." diyerek yararlı uygulamalara dikkat çekmiştir. Tüm bunlara göre özel gereksinimli çocukların dijital erişimlerini sınırlı bir şekilde ve yararlı uygulamaları kullanmaları görüşüne sahip öğretmenlerin yanı sıra dijital erişime ilişkin olumsuz görüşlere sahip öğretmenlerin de olduğu görülmektedir.

Katılımın Boyutları

Katılımın boyutları temasına ilişkin bulgular Tablo 5'de ve Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 5

Katılımı Destekleyen Faktörler

Kategoriler	Öğretmen
Aile tutumu	Onur, Öznur, Gülşen, Cennet, Aysun, Zehra, Selin, Ceyda, Sena, Elif
Sosyal çevre	Ayla, Gamze, Öznur, Gönül, Zehra, Selin, Ceyda, Sena
Öğretmen	Aysun, Ceyda, Barış, Ezgi, Fatma, Elif
Gereksinim türü	Güneş, Ceyda
Psikolojik özellikler	Hilal, Öznur
Sınıf ortamı	Nurdan
Derse ilgisi	Şengül

Tablo 5'e göre, öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların katılımını destekleyen birçok farklı noktaya değindikleri görülmektedir. Öğretmenler öncelikle aile tutumu, sosyal çevre, öğretmen faktörlerinin özel gereksinimli çocukların katılımını desteklediğini belirtmiştir. Onur, ailenin bu konudaki rolüne şöyle değinmiştir: "Öncelikle ailenin farkına varması ve kabullenmesi gerekiyor. Sonra anne baba kendini geliştirip çocuğuna yararlı olmaya çalışıyor. Daha sonra okul, kurum ve sivil kuruluşlardan destek alıyor." Öğretmenlerden Zehra, "Yetiştiren ebeveynleri, aile ortamı, sosyal çevresi.." diyerek üç farklı faktörü vurgulamıştır. Selin öğretmen de "Aile, çocuğun tanısı düzeyi, çevre ve çevrenin tutumu, eğitimcilerin tutumu etkili faktörlerdir." şeklinde aile, sosyal çevre, öğretmen, çocuğun gereksinim türü gibi farklı noktalara dikkat çekmiştir. Ceyda ise "Aile ve öğretmen iş birliği içinde süreci devam ettirirse katılımı sağlanır." diyerek öğretmen-aile işbirliğine dikkat çekmiştir.

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin gereksinim türü, gelişim düzeyi, psikolojik özellikler, sınıf ortamı ve derse ilgi gibi faktörlerin de çocukların katılımı etkilediğini söylemiştir. Öğretmenlerden

Güneş, "Çocuğun ruh hali, çocuğun okula gelmeden önceki ev durumu, anne babasının genel durumları…" diyerek psikolojik özelliklere, Ayla "Çocuğun işlenen derse ve konuya olan ilgisi merakı." diyerek derse duyulan ilgiye odaklanmıştır. Nurdan öğretmen, sınıf ortamının çocukların katılımı etkilediğini şöyle ifade etmiştir:

İlk önce çocuğun katılım gösterebilmesi için sınıfta dikkatini dağıtacak çok fazla materyal olmaması gerekiyor. Çocuğun dikkatini toplayabileceği bir ortam olması gerekiyor.

Tablo 6

Katılımı Engelleyen Faktörler

Kategoriler	Öğretmen
Ailenin yetersiz bilgisi	Zehra, Ceyda
Yetersiz aile desteği	Cennet
Ailenin kabullenmemesi	Gönül
Ailenin beklentisinin yüksek olması	Onur

Tablo 6 incelendiğinde, oldukça az sayıda öğretmenin katılımın engelleyici faktörlerinden bahsettiği görülmektedir. Öğretmenler, ailenin yetersiz bilgiye sahip olması, yetersiz aile desteği, ailenin kabullenmemesi ve beklentilerinin yüksek olması gibi faktörlerin özel gereksinimli çocukların katılımını engellediğini belirtmiştir. Öğretmenlerin engelleyici faktörler olarak ailelere ilişkin noktaları vurguladıkları dikkat çekmektedir. Selin "Bilgi eksikliğinden kaynaklı çocukların pek çok katılım hakkını bilmiyorlar ve bu haklarını kullanmakta yetersiz kalıyorlar." ve Cennet "Yeterli destek olmuyorlar." şeklinde görüş bildirmiştir. Gönül öğretmen ailelerin kabullenmemesinin süreci olumsuz yönde etkilediğini "Bunun gizlenmesi konusunda ellerinden geleni yapıyorlar ve kabullenmedikleri içinde çok ilgi yok." diyerek açıklamıştır. Onur da "Ailelerin beklentileri çok yüksek. Çocuğun her şeyi en kısa sürede yapıp normal çocuklar gibi hayatın içinde olmasını istiyor." şeklinde görüş bildirmiştir.

Okulda Katılım

Okulda katılım temasına ilişkin bulgular Tablo 7'de ve Tablo 8'de verilmiştir

Tablo 7

Katılımın Özellikleri

Kategoriler	Öğretmen
Kaynaştırma sınıfı	Onur, Şengül, Aysun, Zehra, Selin, Ceyda, Sena, Elif
Derse katılım	Gamze, Nurdan, Cennet
Öğretmen desteği	Öznur, Gülşen, Gönül
Sınıf içi görevler	Ezgi, Fatma
Görüşlerini dikkate alma	Ayla, Barış
Uyarlama	Güneş
Akran ilişkisi	Hilal

Tablo 7'ye göre, öğretmenlerin bir kısmı okulda katılıma ilişkin kaynaştırma sınıfı, derse katılım, öğretmen desteği, sınıf içi görevler gibi örnekler vermiştir. Öğretmenlerden Aysun, özel gereksinimli çocukların okuldaki katılımını kaynaştırma eğitimi olarak açıklamıştır: "Buna en iyi örnek çocukların yaşıtlarıyla aynı sınıfta eğitim aldıkları kaynaştırma programına katılabilmeleridir." Nurdan derse katılımı "Karşılıklı iletişim kurabilmek çocuğun derse katılımı için önemlidir. Bu zaten çocuğun derse katıldığını gösterir" diyerek açıklamıştır. Barış ise öğretmen desteğinin okuldaki katılımı sağlamak açısından önemine değinmiştir.

Sınıfımda dil ve konuşma güçlüğü çeken çocuklarım var. Onlar bir harf bile çıkarttıklarında çok tepki gösteriyoruz. Çocuğun bunu hissetmesi gerekiyor, bunu kutlamak gerekiyor.

Öznur "23 Nisan'da beraber sınıf süslemiştik." diyerek sınıf içi verilen göreve değinirken, Ezgi görüşlerini dikkate almayı açıklamıştır.

Sınıf içerisinde herhangi bir etkinlik yaparken bazen değiştirmek istediği noktalar oluyor. Burada görüşlerini dikkate alarak istediği değişimleri yapmaya çalışıyoruz.
Gülşen, "Çocuklara uygun şekilde uyarlama yapılarak onların da katılımı sağlanır." diyerek uyarlamalara dikkat çekerken, Sena "Otizimli bir öğrencim arkadaşının burnu akınca ona sınıftan bir peçete vermişti. Hatta burnunu sildi." şeklinde akran ilişkilerine örnek vermiştir.

Tablo 8

Etkinliklere Katılım

Kategoriler	Öğretmen
Yüksek	Güneş, Gülşen, Aysun, Selin, Ceyda, Barış, Sena, Elif
Orta	Hilal, Ayla, Cennet, Ezgi, Fatma
Bireysel	Şengül, Gamze, Gönül
Değişken	Nurdan, Öznur, Zehra

Tablo 8'e göre, bazı öğretmenlerin çocukların etkinliklere katılım düzeyini yüksek, bazılarının orta düzeyde buldukları görülmektedir. Üç öğretmen katılım düzeylerini bireysel olarak değerlendirirken, diğer üç öğretmen de çocukların katılım düzeylerinin değişken olduğunu ifade etmiştir. Ceyda öğretmen, "Yüksek düzeyde katılım sağlıyorlar." şeklinde, Sena öğretmen "Orta düzeyde bir katılım mevcuttur" diyerek çocukların katılım düzeylerini açıklamıştır. Ayla, "Her çocuk kendi düzeyinde katılım gösteriyor." şeklinde ve Cansu, "Çocuklar o günkü psikolojik durumlarına göre değişiklik gösterir katılım durumları." şeklinde görüş bildirmiştir.

Katılımı Destekleme Stratejileri

Katılımı destekleme stratejileri temasına ilişkin bulgular Tablo 9'da ve Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 9

Sınıf İçi Uygulamalar

Kategoriler	Öğretmen
Çocuk merkezli uygulama	Öznur, Barış, Güneş, Gönül, Aysun, Zehra, Selin, Ceyda
Pekiştireç	Şengül, Gamze, Hilal, Ezgi, Cennet
Öğrenme ortamında düzenleme	Nurdan, Sena, Fatma, Elif
Seçenek sunma	Ayla
Aile eğitimi	Gülşen
İletişim	Onur

Tablo 9 incelendiğinde, bazı öğretmenler katılımı desteklemek için çocuk merkezli uygulamalar gerçekleştirdiklerini ve pekiştireçler kullandıklarını belirtmiştir. Gülşen öğretmen, "Onların ihtiyaçlarını ve ruh halini dikkate alıp etkinlikleri yürütüyorum." diyerek, Aysun öğretmen de "Çocuğun etkin katılımını sağlayabilmek için önce çocuğa kendini tanıtma fırsatı veriyorum. Çocuğun sevdiği veya sevmediği şeyleri öğrenmeye çalışıyorum." şeklinde çocuk merkezli uygulamalar gerçekleştirdiklerini ifade etmiştir. Öğretmenlerden Cennet "Onların hoşuna giden pekiştireçler kullanıyorum." demiştir. Tablo 9'a göre, öğretmenler sınıf içi uygulamalar olarak öğrenme ortamında düzenlemeler yaptıklarını, seçenek sunduklarını, aile eğitimi ve iletişim

kullandıklarını da belirtmiştir. Öğretmenlerden Ceyda, "Çocuğun özel gereksinimine göre ortamlarda yeni düzenlemeler yapıyorum." demiştir. Seçenek sunmayı Şengül, "Diğer arkadaşlarıyla hangi oyun ya da etkinlik yapacağı konusunda tercih yapmasını sağlıyorum.", ve aile eğitimini Barış "Aile eğitimleri veriyoruz. Toplantılarda bilgi veriyoruz." diyerek açıklamıştır. Onur sınıf içi uygulamalar kapsamında iletişim çalışmalarını "İletişim kurabilmesi için konuşma ve dinleme çalışmaları yapıyorum." diyerek anlatmıştır.

Tablo 10
Fiziksel Düzenleme

Kategoriler	Öğretmen
Gereksinim türünün dikkate alınması	Güneş, Gülşen, Aysun, Zehra, Selin, Ceyda, Sena, Fatma, Ezgi
Dikkat dağıtıcı unsurların kaldırılması	Nurdan, Gönül, Selin, Sena, Elif
Materyallerin düzenlenmesi	Cennet, Gönül, Aysun, Ceyda
Yapmıyorum	Ayla, Öznur, Barış

Tablo 10'a göre, öğretmenlerin bir kısmı fiziksel düzenleme için gereksinim türünün dikkate aldıklarını, dikkat dağıtıcı unsurları kaldırdıklarını, materyalleri düzenlediklerini belirtmiş ve üç öğretmen ise düzenlemeler yapmadıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerden Zehra, "Özel gereksinimine göre fiziksel ortamı düzenliyoruz." diyerek gereksinim türünü dikkate aldığını açıklamıştır. Elif, "Dikkat dağınıklığını önlemek için renk ve oyuncak fazlalıkları sınıfta bulundurmuyorum." şeklinde dikkat dağıtıcı unsurları kaldırdığını ifade etmiştir. Cennet materyalleri düzenlediğini, "Özellikle ışık, ses, masa, sandalye düzenlemeleri yapıyorum." diyerek belirtirken, Şengül "Engel durumundan dolayı ihtiyaç duymuyorum." diyerek fiziksel düzenleme yapmadığını söylemiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çocukların gelişiminde önemli bir yer tutan katılım süreci (Holloway ve Long, 2019). ***Özel*** gereksinimli çocukların yaşam kalitesini, bağımsızlığını ve yaşam doyumunu etkilemektedir (Berg ve diğerleri, 2018). Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin bir kısmının özel gereksinimli çocukların eşit haklara sahip olması ile ilgili farkındalığa sahip oldukları belirlenmiştir. Buna karşın oldukça az sayıda öğretmenin çocukların katılım hakkını görüşlerini ifade etmek şeklinde açıkladığı görülmüştür. Çocukların görüşlerinin alınması, çocukların demokratik karar alma biçimlerini öğrenmelerini, potansiyellerini fark etmelerini ve katılım haklarını gerçekleştirmelerini sağladığı (Pecnik ve diğerleri, 2016) düşünüldüğünde öğretmenlerin bu konuda bilgi sahibi olmaları gerektiği düşünülmektedir. Alanyazında öğretmenlerin normal gelişim gösteren çocukların katılım hakkına ilişkin görüşlerinin incelendiği araştırmalarda da benzer sonuçların olduğu görülmektedir (Faiz ve Kamer, 2017).

Bu araştırmada, bazı öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların dijital erişimlerini sınırlı bir şekilde ve yararlı uygulamaları kullanmaları gerektiğini düşündükleri, bazı öğretmenlerin de dijital erişime ilişkin olumsuz görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir. Özel gereksinimli çocukların sürekli teknolojik araçları kullanmalarının obeziteye neden olabileceği vurgulanmakla birlikte (Antczak ve diğerleri, 2021; Choi ve diğerleri, 2022) yetişkinlerin bu konuda gerekli önlemleri almaları gereklidir. Dijital erişimin riskleri açısından en duyarlı gruplardan biri olan ve teknolojinin olumsuz etkilerinin farkında olmayan özel gereksinimli çocukların dijital erişimlerinin yetişkin rehberliğinde sağlanması gerektiği vurgulanmaktadır (American Psychological Association (APA), 2020; Lauricella ve diğerleri, 2011).

Öğretmenlerin bakış açılarındaki farklılıkların, dijital pedagojik yeterlilik, çocuğun özel ihtiyaçlarına ilişkin algılar, ebeveyn denetimi hakkındaki inançlar ve önceki sınıf deneyimlerinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bazı öğretmenler, özellikle dijital okuryazarlığı daha yüksek olanlar, hedefli ve amaçlı kullanımın faydalarını kabul ederken, olumsuz davranışsal veya dikkat sonuçlarına tanık olan diğerleri daha kısıtlayıcı yaklaşımlar benimseme eğilimindedir (Alper ve Goggin, 2017; Ertmer ve Ottenbreit-Leftwich, 2010).

Bu araştırmada yer alan öğretmenler, en fazla aile tutumu, sosyal çevre, öğretmen faktörlerinin özel gereksinimli çocukların katılımını desteklediğini belirtmiştir. Bunun dışında gereksinim türü, gelişim düzeyi, psikolojik özellikler, sınıf ortamı ve derse ilgi gibi faktörlerin de katılımı etkilediğini düşündükleri görülmüştür. Alanyazında anne babaların özel gereksinimli çocukların katılımlarını en çok destekleyen faktörlerin okul ve öğretmen olduğunu (Shi ve diğerleri, 2023; Zheng, 2012), arkadaş faktörünün de etkili olduğunu düşündükleri (Earde ve diğerleri, 2018; Hansen ve diğerleri, 2014) sonucuna ulaşılan araştırmalar, bu çalışmanın bulgularını desteklemektedir. Bu çalışmadan farklı olarak çocuğun kendini kabullenmesinin de katılımı desteklediği sonucunu elde eden çalışmalar bulunmaktadır (Hansen ve diğerleri, 2014; Shields ve Synnot, 2016). Bu araştırmada yer alan az sayıdaki öğretmenin katılımın engelleyici faktörleri olarak ailenin yetersiz bilgiye sahip olması, yetersiz aile desteği, ailenin kabullenmemesi ve beklentilerinin yüksek olması gibi ailevi faktörlere odaklandıkları görülmüştür. Öğretmenlerin sadece aileye odaklanıp okulun da özelliklerini ele almamış olmaları bu konuda öznel bir değerlendirmeye sahip olduklarını düşündürmektedir. Ailenin ekonomik sorunlarının (Huus ve diğerleri, 2021), eğitim düzeyinin (Xia ve diğerleri, 2023) ve aşırı kollamacı tutumlarının (Hansen ve diğerleri, 2014) katılımı olumsuz yönde etkilediği sonucunu elde eden çalışmaların yanısıra okulun ve öğrenme ortamının koşulları (Earde ve diğerleri, 2018; Maciever ve diğerleri, 2019), okulun ve öğretmenlerin sunduğu sosyal olanakların da (Cappa ve diğerleri, 2023; Choi ve diğerleri, 2022) özel gereksinimli çocukların katılım süreçlerini etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Mevcut araştırmada, öğretmenler okulda katılımı en fazla kaynaştırma sınıfı olarak açıkladıkları görülmüştür. Kaynaştırma sınıfı dışında derse katılım, öğretmen desteği, sınıf içi görevler, görüşlerini dikkate alma, uyarlama, akran ilişkisi gibi farklı şekillerde örnekler de verdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarının ve bilgi düzeylerinin (Çekiç ve diğerleri, 2024) kaynaştırma uygulamalarını etkilediği düşünüldüğünde öğretmenlerin bu konuda farkındalığa sahip olmaları oldukça önemlidir. Özel gereksinimli tüm çocuklar, kendi toplulukları içinde eğitime dahil edilmeli ve var olabilecek bireysel farklılıklara ve yeteneklere rağmen potansiyellerine ulaşmaları için uygun öğrenme fırsatları sağlanmalıdır. Okul ortamı ve okul katılımı bileşenleri farklı bireylerin, okulların ve bağlamların ihtiyaçlarını karşılayacak kadar geniştir ve bu nedenle bu bileşenler, kapsayıcı eğitim ilkesinin ve anlayışının henüz yeni gelişmekte olduğu düşük ve orta gelirli ülkeler için uygun ve kapsayıcı eğitimin ölçülmesine yönelik bir giriş noktası sunmaktadır (Cappa ve diğerleri, 2023).

Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin bir kısmı çocukların sınıf içindeki etkinliklere katılım düzeylerini yüksek ve orta düzeyde, diğer kısmı ise bireysel ve değişken olarak değerlendirmiştir. Alanyazında da öğretmenlerin çocukların sınıf için katılım düzeylerini farklı düzeylerde değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır (Akyol ve Erdem, 2021). Katılımını sadece gerçekleşip gerçekleşmediğini ve sıklığını belirlemenin yanısıra katılımın niteliğinin ve kapsamının da belirlenmesinin önemli olduğu vurgulanmaktadır (Schlebusch ve diğerleri, 2020). Bu araştırmada da, öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların katılım düzeylerine olduğu kadar katılım süreçlerine ve bunun etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerine ve deneyimlerine odaklanılmıştır.

Özel gereksinimli çocukların sınıf etkinliklerine katılım düzeylerinde gözlemlenen değişkenlik, çocuğa özgü faktörler, öğretmenlerin etkileri ve daha geniş okul ortamı arasındaki dinamik etkileşim ile anlaşılabilir. İlk olarak, gereksinimin türü ve düzeyi, bilişsel ve dil gelişimi, dikkat süresi, motivasyon ve hatta günlük psikolojik durum gibi bireysel özellikler katılımı önemli ölçüde etkiler (Mastropieri ve Scruggs, 2018). Örneğin, dikkat eksikliği veya otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda katılımdaki dalgalanmalar yaygındır ve bu da esnek ve bireyselleştirilmiş öğretim yaklaşımlarını gerekli kılar. İkinci olarak, öğretmen ile ilgili faktörler çok önemli bir rol oynar; etkili sınıf yönetimi becerileri, farklılaştırılmış öğretim uygulayabilme yeteneği ve olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileri, özel gereksinimli öğrencilerin katılımının hem kalitesini hem de tutarlılığını artırdığı görülmüştür (Pianta, Hamre ve Allen, 2012; Roorda ve diğerleri, 2011). Son olarak, fiziksel sınıf düzenlemeleri, çeşitli materyallerin mevcudiyeti, destek personeli ve kapsayıcı bir okul kültürü gibi okul bağlamı, aktif katılımı kolaylaştırır veya engeller (Florian ve Black-Hawkins, 2011). Aşırı kalabalık sınıflar, yetersiz kaynaklar veya destek personelinin eksikliği gibi sınırlamalar, öğrencilerin katılımını olumsuz etkileyebilir. Bu nedenle, öğretmenler tarafından bildirilen katılım düzeylerindeki farklılıklar, yalnızca çocukların bireysel farklılıklarını değil, aynı zamanda çocuk-öğretmen-okul ekosistemindeki karmaşık, karşılıklı etkileşimleri de yansıtmaktadır. Bu bulgular, katılımı artırmaya yönelik müdahalelerde, yalnızca bireysel çocuk özelliklerine odaklanmak yerine, katılımı şekillendiren çok yönlü etkileri dikkate alan bütüncül bir yaklaşım benimsemenin önemini vurgulamaktadır.

Bu araştırmada, öğretmenlerin katılımı desteklemek için sınıf içi uygulamalarda çocuk merkezli uygulamalar, pekiştireçler, öğrenme ortamında düzenleme, seçenek sunma, aile eğitimi, iletişim gibi yöntemler kullandıklarını belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre öğretmenlerin farklı yöntemleri kullanmaya çalıştıkları söylenebilir. Özel gereksinimli çocukların okulda katılımının gerçeklemesi için öğrenme ortamı, materyaller, organizasyon, yöntemler, yetişkin desteği, akranlar gibi çevresel faktörlerin etkili olduğu belirtilmektedir (Maciver ve diğerleri, 2019). Alanyazında da okuldaki çevresel faktörlerin özel gereksinimli çocukların katılımını etkilediği sonucuna ulaşılan araştırmalar (Colver ve diğerleri, 2011; Michelsen ve diğerleri, 2009; Sentenac ve diğerleri, 2013) bu çalışmanın bulgularını desteklemektedir. Maciver ve diğerleri (2019) okulda katılımın belirlenmesi için sadece katılımın engellerini ve ya destekleyeci faktörlerin değil bütüncül bir bakış açısının sağlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Okulun bağlamsal etkisinin sadece insanların, nesnelerin ve mekanların bir toplamı değil, aynı zamanda okulda işlerin "nasıl" yapıldığı veya yapılmasının beklendiği ve yetişkinlerin katılım için fırsatlar sağlamada oynadıkları önemli sosyal rollere de değinilmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Bu araştırma sonucunda, öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren çocuklar ile eşit haklara sahip olmaları gerektiğini düşündükleri, bazı öğretmenlerin de dijital erişime ilişkin olumsuz görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler özel gereksinimli çocukların katılımını en fazla ile tutumu, sosyal çevre, öğretmen faktörlerinin desteklediği; ailenin yetersiz bilgiye sahip olması, yetersiz aile desteği, ailenin kabullenmemesi ve beklentilerinin yüksek olması gibi faktörlerin de katılımı engellediği yönünde görüş bildirmiştir. Öğretmenler, okulda katılımı kaynaştırma sınıfı olarak açıklamış ve öğretmenlerin bir kısmı çocukların sınıf içindeki etkinliklere katılım düzeylerini yüksek ve orta düzeyde bulduklarını belirtmiştir. Ayrıca öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların katılımını desteklemek için çocuk merkezli uygulamalar, pekiştireçler, öğrenme ortamında düzenleme, seçenek sunma, aile eğitimi, iletişim gibi yöntemler kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Bu sonuçlar doğrultusunda şu öneriler geliştirilmiştir:

Öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların katılımının önemi ile ilgili farkındalıklarının artması için seminerler, hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.

Öğretmenlerin bu konuya ilişkin görüşlerinden yola çıkarak özel gereksinimli çocuklara yönelik katılım temelli müdahale programları hazırlanabilir ve bu programların etkilerine ilişkin kapsamlı çalışmalar yapılabilir.

Bu araştırmada sadece öğretmenlerin görüşleri alınmış olup, bundan sonraki araştırmalarda çocukların, anne babaların, çocuklar üzerine çalışan uzmanların görüşleri karşılaştırılabilir

Ayrıca bu çalışmanın katılımcıları olan öğretmenler şehir merkezinde yaşayan çocuklar ile birlikte çalıştığı için kırsal kesimde yaşayan çocukların katılımına ilişkin öğretmen görüşlerini ele alan çalışmalar da planlanabilir.

Etik Kurul Onayı: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından 25.11.2022 tarihli ve 11 sayılı

Araştırmacıların Katkı Oranı: Çalışmanın tüm aşamaları yazarın kendisi tarafından gerçekleştirilmiştir.

Çatışma Beyanı: Yazar potansiyel bir çıkar çatışması olmadığını beyan eder.

References

Akşit, S., Yılmaz, E. B., Dağ, R., Aksu, İ. A., Arslan, S., Akşit, S., & İkizler, H.C. (2023). Problems faced by students with ıntellectual disabilities in their participation in sports education: Parent views. *Turkish Journal of Sport and Exercise, 25*(3), 357-368. https://doi.org/10.15314/tsed.1379039

Akyol, B., & Ilkim, M. (2018). Socialization of disabled people with sports activities and their problem encountered in participating in sports activities. *Turkish Journal of Sport and Exercise, 20*(2), 100-104. https://doi.org/10.15314/tsed.452256

Akyol, T., & Erdem, H. (2021). Behavioral engagement of elementary school students in Turkey: A mixed method study. In *Fostering meaningful learning experiences through student engagement* (pp. 119-141). IGI Global.

Alper, M., & Goggin, G. (2017). Digital technology and rights in the lives of children with disabilities. *New Media & Society*, *19*(5), 726-740. https://doi.org/10.1177/1461444816686323

Anaby, D., Hand, C., Bradley, L., DiRezze, B., Forhan, M., DiGiacomo, A. & Law, M. (2013). The effect of the environment on participation of children and youth with disabilities: A scoping review. *Disability and Rehabilitation, 35,* 1589-1598. https://doi.org/10.3109/09638288.2012.748840

Antczak, D., Sanders, T., Del Pozo Cruz, B., Parker, P., & Lonsdale, C. (2021). Day-to-day and longer-term longitudinal associations between physical activity, sedentary behavior, and sleep in children. *Sleep, 44*, 219. https://doi.org/10.1093/sleep/zsaa219

American Psychological Association (APA) (2020, May*). Stress in America 2020: Stress in the time of COVID-19* (Vol. 1). American Psychological Association. https://www.apa.org/news/press/releases/stress/2020/stress-in-america-covid.pdf

Arvidsson, P., Dada, S., Granlund, M., Imms, C., Shi, L. J., Kang, L. J., Hwang, A.W., & Huus, K. (2021). Structural validity and internal consistency of Picture My Participation: A measure for children with disability. *African Journal of Disability, 10,* e1–e8. https://doi.org/10.4102/ajod.v10i0.763

Balton, S., Arvidsson, P., Granlund, M., Huus, K., & Dada, S. (2020). Testretest reliability of Picture My Participation in children with intellectual disability in South Africa. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, *29*(4), 315–324. https://doi.org/10.1080/11038128.2020.1856922

Berg, K. L., Medrano, J., Acharya, K., Lynch, A., & Msall, M. E. (2018). Health impact of participation for vulnerable youth with disabilities. *American Journal of Occupational Therapy, 72*(5), 7205195040p7205195040p. https://doi.org/10.5014/ajot.2018.023622

Birleşmiş Milletler. (1989). *United Nations convention on the rights of the child*. United Nations.

Birleşmiş Milletler. (2006). *United Nations convention on the rights of persons with disabilities.* United Nations.

Boström, P., Åsberg Johnels, J., & Broberg, M. (2018). Self-reported psychological wellbeing in adolescents: The role of intellectual/developmental disability and gender. *Journal of Intellectual Disability Research, 62*(2), 83-93. https://doi.org/10.1111/jir.12432

Büğüşan, S., Kahraman, A., Elbasan, B., & Mutlu, A. (2018). Do adolescents with cerebral palsy agree with their caregivers on their participation and quality of life? *Disability and Health Journal, 11*(2), 287-292. https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2017.10.009

Cappa, C., Njelesani, J., Neil, N., & Maladwala, A. (2021). Measuring environmental factors and school participation for children with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education, 70*(7), 1312–1327. https://doi.org/10.1080/1034912X.2021.1959021

Cheryan, S., Ziegler, S. A., Plaut, V. C., & Meltzoff, A. N. (2014). Designing classrooms to maximize student achievement. *Policy ınsights from the behavioral and brain sciences. 1*(1), 4-12. https://doi.org/10.1177/2372732214548677

Choi, P. H., Ma, P. S., Mak, W. Y., Mok, N. P., Cynthia Lai, Y. Y., & Chien, C. W. (2022). Participation of children with and without disabilities in home, school, and community in Hong Kong: A 2-year longitudinal study. *Hong Kong Journal of Occupational Therapy, 35*(1), 71-83. https://doi.org/10.1177/15691861221087274

Colver, A. F., Dickinson, H. O., Parkinson, K., Arnaud, C., Beckung, E., Fauconnier, J., & Thyen, U. (2011). Access of children with cerebral palsy to the physical, social and attitudinal environment they need: A cross-sectional European study. *Disability and Rehabilitation, 33*(1), 28-35. https://doi.org/10.3109/09638288.2010.485669

Coster, W., & Khetani, M. A. (2008). Measuring participation of children with disabilities: Issues and challenges. *Disability and Rehabilitation, 30*(8), 639-648. https://doi.org/10.1080/09638280701400375

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design choosing among five approaches* (3rd ed.). Sage.

Çekiç, İ., Tozlutepe, B., & Akçakaza, A., (2024). Qualifications of teachers regarding inclusive education. *International Journal of Original Educational Research, 2*(1), 418-430. https://ijoedu.com/index.php/pub/article/view/70

Dada, S., Bastable, K., Schlebusch, L., & Halder, S. (2020a). The participation of children with intellectual disabilities: Including the voices of children and their caregivers in India and South Africa. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(18), 6706. https://doi.org/10.3390/ijerph17186706

Durhan, T. A., Özdemir, A. S., & Karaküçük, S. (2021). Motivation to participate in exercise in regular recreational exercise. *International Journal of Recreation and Sports Science, 5*(1), 42-50. https://doi.org/10.46463/ijrss.978762

Earde, P. T., Praipruk, A., Rodpradit, P., & Seanjumla, P. (2018). Facilitators and barriers to performing activities and participation in children with cerebral palsy: Caregivers' perspective. *Pediatric Physical Therapy, 30*(1), 27-32. https://doi.org/10.1097/PEP.0000000000000459

Egilson, S. T., & Traustadottir, R. (2009). Participation of students with physical disabilities in the school environment. *The American Journal of Occupational Therapy, 63*(3), 264-272. https://doi.org/10.5014/ajot.63.3.264

Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher Technology Change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture ıntersect. *Journal of Research on Technology in Education, 42*(3), 255-284. https://doi.org/10.1080/15391523.2010.10782551

Faiz, M., & Kamer, S. (2017). Prospective teachers' opinions concerning children's rights. *Journal of Education and Learning, 6*(3), 118-128. https://eric.ed.gov/?id=EJ1139191

Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal, 37*(5), 813-828. https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096

Güner, N. (2021). *Examining the expectations of families with disabled children from local governments for barrier-free life and sports activities (Malatya province example)* [Unpublished master's thesis]. İnönü University.

Hansen, A. M. W., Siame, M., & van der Veen, J. (2014). A qualitative study: Barriers and support for participation for children with disabilities. *African Journal of Disability, 3*(1), 112. https://doi.org/10.4102/ajod.v3i1.112

Holloway, J.M., & Long, T.M. (2019). The interdependence of motor and social skill development: Influence on participation. *Physical Therapy, 99*(6), 761-770. https://doi.org/10.1093/ptj/pzz025

Houtrow, A., Jones, J., Ghandour, R., Strickland, B., & Newacheck, P. (2012). Participation of children with special health care needs in school and the community. *Academic pediatrics, 12*(4), 326-334. https://doi.org/10.1016/j.acap.2012.03.004

Hui, N., Vickery, E., Njelesani, J., & Cameron, D. (2017). Gendered experiences of inclusive education for children with disabilities in West and East Africa. *International Journal of Inclusive Education, 22*(5), 457-474. https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1370740

Huus, K., Dada, S., Bornman, J., & Lygnegård, F. (2016). The awareness of primary caregivers in South Africa of the human rights of their children with intellectual disabilities: Primary caregivers' awareness of children's rights. *Child: Care, Health & Development, 42*(6), 863-870. https://doi.org/10.1111/cch.12358

Huus, K., Schlebusch, L., Ramaahlo, M., Samuels, A., Berglund, I. G., & Dada, S. (2021). Barriers and facilitators to participation for children and adolescents with disabilities in low- and middle-income countries—A scoping review. *African Journal of Disability, 10*, 1-10. https://doi.org/10.4102/ajod.v10i0.771

Imms, C., Granlund, M., Wilson, P. H., Steenbergen, B., Rosenbaum, P. L., & Gordon, A. M. (2017). Participation, both a means and an end: A conceptual analysis of processes and outcomes in childhood disability. *Developmental Medicine and Child Neurology, 59*(1), 16-25. https://doi.org/10.1111/dmcn.13237

King, G., Rigby, P., & Batorowicz, B. (2013). Conceptualizing participation in context for children and youth with disabilities: An activity setting perspective. *Disability and Rehabilitation, 35*(18), 1578-1585. https://doi.org/10.3109/09638288.2012.748836

Koyuncu, M., Gümüş, H., & Bolat, E. Y. (2024). Investigation of recreation area participation barriers of families with special needs. *International Journal of Disabilities Sports and Health Sciences, 7*(3), 556-563. https://doi.org/10.33438/ijdshs.1420511

Kurt, G., Kurt, V., & Ülger, Ö. (2022). Family and personal factors associated with the participation of children with special needs in leisure activities: A Turkish perspective. *Archives de Pediatrie: Organe Officiel de la Societe Francaise de Pediatrie, 29*(2), 121-127. https://doi.org/10.1016/j.arcped.2021.11.012

Lauricella, A. R., Gola, A. A. H., & Calvert, S. L. (2011). Toddlers' learning from socially meaningful video characters. *Media Psychology, 14*(2), 216-232. https://doi.org/10.1080/15213269.2011.573465

Law, M., King, G., King, S., Kertoy, M., Hurley, P., Rosenbaum, P., & Hanna, S. (2006). Patterns of participation in recreational and leisure activities among children with complex physical disabilities. *Developmental Medicine & Child Neurology, 48*(5), 337-342. https://doi.org/10.1017/S0012162206000740

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New Directions for Program Evaluation, 30*, 73-84. https://doi.org/10.1002/ev.1427

Maciver, D., Rutherford, M., Arakelyan, S., Kramer, J. M., Richmond, J., Todorova, L., & Forsyth, K. (2019). Participation of children with disabilities in school: A realist systematic review of psychosocial and environmental factors. *PloS one, 14*(1), e0210511. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0210511

Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2018). *The inclusive classroom: Strategies for effective differentiated instruction* (5th ed.). Pearson.

Merriam, S. B. (2013). *Qualitative research: A guide to design and implementation.* 3rd ed. Jossey Bass.

Michelsen, S. I., Flachs, E. M., Uldall, P., Eriksen, E. L., McManus, V., Parkes, J., & Colver, A. (2009). Frequency of participation of 8–12-year-old children with cerebral palsy: A multi-centre cross-sectional European study. *European Journal of Paediatric Neurology, 13*(2), 165-177. https://doi.org/10.1016/j.ejpn.2008.03.005

Njelesani, J. (2019). "A child who is hidden has no rights": Responses to violence against children with disabilities. *Child Abuse & Neglect, 89*, 58-69. https://doi.org/110.1016/j.chiabu.2018.12.024

Pecnik, N., Matic, J., & Milakovic, A. T. (2016). Fulfillment of the child's participation rights in the family and the child's psychosocial adjustment: Children's and parents' views. *Rev. soc. polit., god.* 23, br.3, 399-421. https://doi.org/10.3935/rsp.v23i3.1382

Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 365-386). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_17

Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research, 81*(4), 493-529. https://doi.org/10.3102/0034654311421793

Samuels, A., Dada, S., van Niekerk, K., Arvidsson, P., & Huus, K. (2020). Children in South Africa with and without intellectual disabilities' ratingof their frequency of participation in everyday activities. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(18), 6702. https://doi.org/10.3390/ijerph17186702

Schlebusch, L., Huus, K., Samuels, A., Granlund, M. & Dada, S. (2020). Participation of young people with disabilities and/or chronic conditions in low-and middle-income countries: A scoping review. *Developmental Medicine & Child Neurology, 62*(5), 1259-1265. https://doi.org/10.1111/dmcn.14609

Sentenac, M., Ehlinger, V., Michelsen, S. I., Marcelli, M., Dickinson, H. O., & Arnaud, C. (2013). Determinants of inclusive education of 8–12 year old children with cerebral palsy in 9 European regions. *Research in developmental disabilities, 34*(1), 588-595. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.09.019

Shi, L., Granlund, M., Wang, L., & Huus, K. (2023). Barriers and facilitators to participation in everyday activities for children with intellectual disabilities in China. *Child: Care, Health and Development, 49*(2), 346-356. https://doi.org/10.1111/cch.13052

Shields, N., King, M., Corbett, M., & Imms, C. (2014). Is participation among children with intellectual disabilities in outside school activities similar to their typically developing peers? A Systematic Review. *Developmental Neurorehabilitation, 17*(1), 64-71. https://doi.org/10.3109/17518423.2013.836256

Shields, N., & Synnot, A. (2016). Perceived barriers and facilitators to participation in physical activity for children with disability: A qualitative study. *BMC Pediatrics, 16*(1), 9-19. https://doi.org/10.1186/s12887-016-0544-7

Simeonsson, R. J., Carlson, D., Huntington, G. S., McMillen, J. S., & Brent, J.L. (2001). Students with disabilities: A national survey of participation in school activities. *Disability and Rehabilitation, 23*(2), 49-63. https://doi.org/10.1080/096382801750058134

Sutherland, E. E. (2019). *Article 2 of the United Nations convention on the rights of the child: Non-discrimination and children's rights*. In Child rights and international discrimination law (1st ed., pp. 23-41). Routledge.

World Health Organization (WHO). (2007). International classification offunctioning, disability and health: Children and youth version: ICF-CY. World Health Organization.

World Health Organization (WHO). (2018). International classification of functioning disability and health.

Yıldırım, A., & Şimşek H. (2008). Qualitative research methods in social sciences. Seçkin.

Xia, C., Jing, Q., Chen, G., Sun, M., & Lu, J. (2022). Association between participation of children with disabilities and the child, family, and environmental factors in Shanghai, China: A cross-sectional study. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 20*(1), 615. https://doi.org/10.3390/ijerph20010615

Zheng, X., Chen, R., Li, N., Du, W., Pei, L., Zhang, J., Ji, Y., Song, X., Tan, L., & Yang, R. (2012). Socioeconomic status and children with intellectual disability in China. *Journal of Intellectual Disability Research, 56*(2), 212-220. https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2011.01470.x