



Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinden Hizmet Alan Ailelerin Deneyimlerinin İncelenmesi

Hakan METİN¹



MAKALE BİLGİLERİ

ÖZ

DOI: 10.29299/kefad.1756893

Gönderim Tarihi: 02.08.2025
Düzeltilme Tarihi: 05.12.2025
Kabul Tarihi: 28.09.2026

Bu araştırma, özel eğitime gereksinim duyan çocukların ailelerinin, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinden aldıkları hizmetlere ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması tercih edilmiştir. Araştırma kapsamında, Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri'nden (ÖERM) hizmet alan toplam 18 aile ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak ve ses kaydı yapılarak gerçekleştirilmiştir. Elde edilen ses kayıtları araştırmacı tarafından yazılı metne dönüştürülmüş ve betimsel olarak analiz edilmiştir. Bulgulara göre, ailelerin büyük çoğunluğu özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin fiziksel koşullarından, çalışan personelin tutum ve davranışlarından, kurum ile kurdukları iletişimden ve sunulan eğitim hizmetlerinin niteliğinden genel olarak memnun olduklarını ifade etmiştir. Bununla birlikte, kurumlarda yeterli sayıda personelin bulunduğu ancak personelin sık sık değiştiği belirlenmiştir. Araştırmanın dikkat çeken diğer bulgularından biri ise kurumların Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlama sürecinde ailelerle yeterince iş birliği yapmadığı ve aile eğitimleri konusunda eksiklikler bulunduğudır. Bu sonuç, ailelerin yalnızca hizmet alan değil aynı zamanda sürece aktif katılım sağlayan bireyler olarak görülmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Araştırmanın sonuçları, özel eğitim kurumlarının aile iş birliği ve personel sürekliliği konularında geliştirilmesi gereken yönleri olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Özel eğitim, aile eğitimi, destek eğitim, rehabilitasyon merkezi

Atıf Bilgisi: Metin, H. (2026). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinden hizmet alan ailelerin deneyimlerinin incelenmesi, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(3), 1350-1385. [10.29299/kefad.1756893](https://doi.org/10.29299/kefad.1756893)

Giriş

Özel eğitim gerektiren bireyler, fiziksel, zihinsel, duygusal ya da sosyal gelişimleri bakımından akranlarına göre anlamlı farklılık gösteren ve bu durumdan kaynaklı olarak genel eğitim programlarından yeterince yararlanamayan bireylerdir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Bu bireyler, otizm spektrum bozukluğu (OSB), dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB), öğrenme güçlükleri, işitme, görme, ortopedik ve zihinsel yetersizlik gibi çeşitli tanı gruplarını içine almaktadır (Friend ve Bursuck, 2019). Özel eğitim ise bireysel farklılıkları ve özel gereksinimleri olan bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla; özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitimidir (MEB, 2018). Ayrıca bu eğitim türü, öğrencilerin özel gereksinimlerini karşılamak amacıyla farklı öğretim yöntemleri, materyaller ve destek hizmetlerini içerir (Heward, 2017).

Türkiye’de özel eğitim gerektiren bireylerin özel eğitim hizmetlerden yararlanabilmesi için değerlendirme ve tanılamaya yönelik belirli süreçlerin izlenmesi gerekmektedir. Öncelikle, bireyin tıbbi değerlendirme sonrasında, eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinden geçmesi gerekmektedir. Bu süreç, Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM) tarafından yürütülmekte olup, bireyin ihtiyaçları doğrultusunda özel eğitim alıp alamayacağına karar verilmektedir (MEB, 2018). Tanılama/değerlendirme süreçleri sonrasında hazırlanan rapor doğrultusunda, birey için uygun eğitim programı belirlenmekte ve kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi ya da özel eğitim okullarında eğitim alma hakkı sağlanmaktadır. 5378 sayılı “Engelliler Hakkında Kanun”

sayesinde, bu bireyler okullarda verilen eğitime ek olarak özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinden (ÖERM) destek eğitim hizmeti alabilmektedir. Bu hizmetler, bireyin özel eğitim değerlendirme kurullarınca belirlenen ihtiyaçları doğrultusunda, resmi veya özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde ücretsiz olarak sağlanmaktadır. Bu bağlamda, devlet tarafından karşılanan bireysel ve grup eğitimi şeklindeki destek hizmetleri, bireyin gelişimini desteklemeyi ve topluma etkin katılımını sağlamayı amaçlamaktadır (MEB, 2018).

ÖERM ilgili yasa ve yönetmelikler gereği özel eğitim gereksinimi olan bireylerin gelişimsel, akademik, sosyal ve iletişim becerilerini desteklemeyi amaçlayan çok yönlü hizmetler sunmaktadır. Bu merkezlerde bireyselleştirilmiş eğitim programları (BEP) doğrultusunda özel eğitim desteği, dil ve konuşma terapisi, fiziksel terapi, ergoterapi ve psiko-sosyal danışmanlık gibi çeşitli hizmetler verilmektedir. Hizmetler, bireyin tanısına, gelişim düzeyine ve ihtiyaçlarına göre planlanmakta olup, ailelerin eğitime katılımı da teşvik edilmektedir. Türkiye’de özel eğitim ve rehabilitasyon hizmetleri, 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ve MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (ÖEHY) çerçevesinde düzenlenmektedir (MEB, 2018). ÖERM’de sunulan hizmetlerin temel amacı, bireyin bağımsız yaşam becerilerini geliştirmek, topluma uyumunu kolaylaştırmak ve temel akademik becerileri desteklemektir. Bu süreçte kullanılan eğitim programları, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından onaylanan ve öğrencinin gelişim düzeyine uygun olarak yapılandırılan öğretim programlarına dayanmaktadır. Uygulamada ise öğretmenler, özel eğitim öğretmenliği alanında uzmanlaşmış bireyler olup, eğitim süreci boyunca öğrenciye bireysel destek sağlamaktadır.

ÖERM’de yalnızca bireysel eğitim değil, aynı zamanda aile danışmanlığı ve eğitimi de önemli bir yer tutmaktadır. Ailelerin sürece katılımı, çocuğun gelişiminde belirleyici bir rol oynamakta; özellikle ev ortamında eğitimin devamlılığı açısından kritik öneme sahiptir (Turnbull vd., 2015). Bu nedenle aile eğitimi, özel eğitim programlarının ayrılmaz bir parçası olarak değerlendirilmektedir (Arslan vd., 2020). Ayrıca bu merkezlerde özel gereksinimli bireylerin sosyal becerilerinin artırılması, günlük yaşam becerilerinin kazandırılması ve davranış problemlerinin azaltılmasına yönelik davranışsal müdahale programları da uygulanmaktadır. Bu açıklamalardan da anlaşılacağı gibi ÖERM’nin çocuğun desteklenmesine ek olarak ailenin de içerisinde yer aldığı eğitim hizmetlerini planlayarak sunması gerekmektedir. Ayrıca, ÖERM’nin devamlılığını ve kalitesini artırabilmesi için yalnızca çocuklara eğitim hizmeti sunması değil; fiziksel koşullar, personel, program ve yaklaşım açısından hizmet alan taraf olan aileleri de memnun etmesi gerekmektedir. Araştırmanın amacı, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinden hizmet alan ailelerin deneyimlerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara cevap aranacaktır.

1. Ailelerin kurumun fiziksel yeterliliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Ailelerin kurumla olan iletişime yönelik görüşleri nelerdir?
3. Ailelerin kurumun eğitim ve destek hizmetlere yönelik görüşleri nelerdir?
4. Ailelerin kurumun işleyişine yönelik görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırma desenine, çalışma grubuna, veri toplama araçları/toplanması sürecine verilerin analizine ilişkin bilgilere ve araştırma etiğine yer verilecektir.

Desen

Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinden hizmet alan ailelerin deneyimlerinin incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Nitel araştırma, sosyal olguları derinlemesine anlamak amacıyla katılımcıların deneyimlerine, perspektiflerine ve anlamlandırma süreçlerine odaklanan bir araştırma yöntemidir. Bu yöntem, sayısal veriler yerine sözel veya yazılı verilerin analizine dayanır ve esnek, yorumlayıcı bir yaklaşım benimser (Creswell ve Poth, 2018). Durum çalışması, gerçek yaşam ortamlarında ortaya çıkan karmaşık olguları kapsamlı ve bütüncül bir biçimde anlamayı amaçlayan; birey, grup, organizasyon, olay ya da süreç gibi sınırlı bir sistemi derinlemesine ve bağlamsal olarak inceleyen nitel bir araştırma yöntemidir (Creswell vd., 2018; Yin, 2018). Bu yöntem, araştırmacıların “nasıl” ve “neden” sorularını ele almasına, birden fazla veri kaynağını bir araya getirmesine ve bulguları doğal bağlamında yorumlamasına olanak tanır. Bu yönüyle eğitim, psikoloji ve örgütsel çalışmalar gibi disiplinlerde özellikle önem taşımaktadır. Ayrıntılı ve bağlam odaklı incelemeye ağırlık vermesi sayesinde vaka çalışmaları, daha standart ya da nicel araştırma desenlerinde görünmeyebilecek incelikli içgörüler sunar (Merriam ve Tisdell, 2016; Yin, 2018). Nitel çalışmada veri toplama tekniklerinden biri olan görüşme tekniği ise,

katılımcıların duygu ve düşüncelerini, deneyimlerini doğrudan ifade etmelerine olanak tanır (Brinkmann ve Kvale, 2015).

Örneklem

Görüşme yapılan ailelerin belirlenmesinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu yöntemde, önceden belirlenen ölçütlere göre tüm durumların çalışılması gerekmektedir. Ölçüt örnekleme, belirli bir durumu en iyi temsil edebilecek, önceden belirlenmiş ölçütleri karşılayan birey ya da durumların bilinçli olarak seçilmesine dayanan bir amaçlı örnekleme türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu bağlamda araştırmaya katılacak olan ebeveynlerin özel eğitim gereksinimi olan çocuğa sahip olması, çocuklarının ÖERM’den hali hazırda hizmet alıyor olması ve bu kurumlara en az altı aydır hizmet alıyor olması gereklidir.

Araştırmanın katılımcılarını, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Samsun’da ÖERM’ye devam eden çocukların aileleri oluşturmaktadır. Merkez müdürleriyle görüşülerek gerekli izinler alındıktan sonra belirlenen merkezlerde ailelerle iletişime geçilmiş, araştırmaya katılmak isteyip istemedikleri sorulmuştur. Katılmak isteyen 18 aileyle gönüllü katılım formu imzalatılarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Araştırma kapsamında toplam 18 ebeveyn (3 baba, 15 anne) ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların yaşları 28 ile 54 arasında değişmekte olup, yaş ortalaması 42,3’tür. Ebeveynlerin eğitim düzeylerine bakıldığında; 12’sinin lise, 2’sinin ön lisans, 3’ünün lisans ve 1’inin lisansüstü eğitim aldığı belirlenmiştir. Mesleki durum açısından değerlendirildiğinde, katılımcıların 10’u ev hanımı, 3’ü emekli ve 5’i ise aktif olarak çalışmaktadır. Medeni durumlarına ilişkin veriler incelendiğinde ise sadece bir katılımcının boşanmış olduğu tespit edilmiştir.

Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi’nden (ÖERM) hizmet alan çocukların cinsiyet dağılımı eşit olup, dokuzu kız, dokuzu erkektir. Çocukların yaş aralıkları 3 ile 14 arasında değişmektedir. Tanı dağılımı incelendiğinde, çocukların 11’inin zihinsel yetersizlikten (6’sı Down sendromu olmak üzere), 5’inin öğrenme güçlüğünden ve 2’sinin otizm spektrum bozukluğundan etkilendiği görülmüştür. Ayrıca, yalnızca bir çocuğun protez kullandığı ve bir ailenin birden fazla yetersizliğe sahip iki çocuğu olduğu tespit edilmiştir.

Verilerin Toplanma Süreci

Bu araştırmada, özel gereksinimli bireylerin ailelerinin, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinden aldıkları hizmetlere ilişkin görüş ve deneyimlerini derinlemesine anlamak amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden biri olan görüşme tekniği kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak, uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu tercih edilmiştir. Görüşmeler, katılımcıların kendi doğal ortamlarında, gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Elde edilen nitel veriler, betimsel analiz yöntemi kullanılarak sistemli bir biçimde çözümlenmiştir. Bu süreçte, veriler dikkatlice incelenmiş; katılımcı ifadeleri doğrultusunda ana temalar ve bu temalara bağlı alt temalar oluşturularak bulgular yapılandırılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Görüşme Formu

Bu araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen “Yarı yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılarak toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, araştırmacının önceden belirlenmiş sorulara sahip olmasıyla birlikte, görüşme sürecinde esneklik sağlayarak katılımcıların yanıtlarını derinlemesine keşfetmesine olanak tanıyan nitel bir veri toplama tekniğidir. Bu teknik, yapılandırılmış görüşmelerin standartlığını ve yapılandırılmamış görüşmelerin esnekliğini birleştirerek, özellikle katılımcıların deneyimlerini, algılarını ve tutumlarını anlamada sıkça tercih edilmektedir (DiCicco-Bloom ve Crabtree, 2006; Kallio vd., 2016). Araştırma kapsamında ailelerle yapılacak görüşmelere ait sorular araştırmacı tarafından hazırlanarak, soruların kapsam geçerliliği ve anlaşılabilirliği açısından özel eğitim alan uzmanı iki öğretim üyesi tarafından değerlendirilmiştir. Uzmanların dönütleri doğrultusunda görüşme soruları tekrar gözden geçirilerek sorulara son şekli verilmiştir. Görüşme Formu üç ana başlıktan oluşmaktadır. Her bir ana başlığa ait alt başlıklar belirlenerek, görüşmeler bu ana sorular sorulduktan sonra ipuçları izlenerek derinliğine ve zenginliğine veriler toplanmıştır. Görüşme formundaki ana sorular sırasıyla; Kurumun fiziksel yeterliliği, kurumsal iletişim, eğitim hizmetleri ve kurumsal işleyişle ilgilidir.

Verilerin Analizi

Görüşme formu araştırmaya katılan ailelerin uygun oldukları zamanda bireysel olarak kurumdaki boş bir odasında uygulanmıştır. Görüşmeler 20-30 dakika arasında sürmüştür. Görüşme yapılmadan önce görüşmenin gerekçesi açıklanarak ailelerden kayıt için izin alınmıştır. Ailelerle yapılan görüşmeler sonrasında analiz edebilmek için ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir.

Araştırma verilerinin analizi, katılımcıların görüşlerini ve deneyimlerini ortaya çıkarmak amacıyla betimsel olarak analiz edilmiştir. Betimsel analiz, nitel verilerin sistematik bir biçimde çözümlenmesini ve elde edilen bulguların önceden belirlenen temalar doğrultusunda anlamlandırılmasını amaçlayan bir yaklaşımdır. Bu analiz türünde, veriler araştırma sorularına uygun şekilde özetlenir ve doğrudan alıntılarla desteklenerek okuyucuya açık bir şekilde sunulur (Miles vd., 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırma verileri üç basamakta analiz edilmiştir.

Birinci basamakta; ailelerle yapılan görüşmelerin dökümleri yapılmıştır. Ailelerle yapılan her konuşma, hiçbir düzeltmeye yer vermeden konuşmada olduğu şekliyle yazıya dökülmüştür. İkinci basamakta; görüşme dökümleri tekrarlı olarak okunmuş ve araştırma temaları oluşturulmuştur. Araştırmacı tarafından görüşme dökümleri okunduktan sonra, belirginleşen temaların konu başlıkları oluşturulmuştur. Üçüncü adımda; oluşturulan temaların uygunluğunu belirlemek amacıyla, görüşmelerin tamamı hem araştırmacı hem de özel eğitim alanında doktora yapmış bir uzman tarafından birbirlerinden bağımsız olarak değerlendirilmiştir. Ardından, bu kişiler bir araya gelerek temaların uygunluğu konusunda görüş birliğine varmıştır. Görüş birliği sonucunda belirlenen temalar ve konu başlıkları bulgular bölümünde sunulmuştur.

Ailelerle yapılan görüşmelere yönelik ses kayıtlarının yazılı dökümleri araştırmacı tarafından yapıldıktan sonra, veri kodlama anahtarı ve temaların oluşturulması için, bu dökümlerin %30'u araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından betimsel analiz tekniği ile ayrı ayrı analiz edilmiştir. Elde edilen veri analizinin güvenilirliği; $[Görüş\ birliği / (Görüş\ birliği + Görüş\ ayrılığı) \times 100]$ formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Miles vd., 2014). Kodlayıcılar arasındaki ortalama güvenirlik % 96 olarak bulunmuştur.

Etik Bildirim

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu araştırma Ondokuzmayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu’nun 27.12.2024 tarih ve 2024-1247 karar sayılı etik izni doğrultusunda yapılmıştır. Ayrıca bu araştırma kurumlardan gerekli izinler alınarak, gönüllü ailelerle yürütülmüştür.

Bulgular

Bu bölümde araştırma bulguları, ‘Kurumun fiziksel olanakları’, ‘Kurumla kurulan iletişim’, ‘Eğitim ve destek hizmetleri’ ile ‘Kurumun işleyişi’ olmak üzere dört ana tema çerçevesinde yapılandırılmış; her bir temaya ilişkin veriler, alt amaçların belirlediği sıraya uygun şekilde alt bölümler halinde sunulmuştur.

Tablo 1

Kurum Fiziksel Yeterliliklerine İlişkin Görüşler

Tema	Alt tema
Donatı alanları	Genel alanlar Bekleme alanları Sınıflar Kapsadığı alanların genişliği Bahçe Lavabolar Erişilebilirlik
Personel	Personel yeterli Personel artırılmalı Öğretmen değişimi
Öğretim materyali	Yeterli

Genel hizmetler	Arttırılmalı Hijyen Güvenlik Isınma
Ulaşım	Kolay Zor Kurum servisiyle geliyorum Kendi aracım ile geliyorum Toplu taşımayla geliyorum

Aileler kurumun fiziki yapılarına ve donatı alanlarına yönelik olarak kurumların yeterli olduğunu ifade etmişlerdir.

“Gayet iyi konforlu, memnunuz. Gayet memnunuz iki senedir burada başladım ve devam ediyorum.” G17

“Bence yeterli. Bence güzel. Şu anda ihtiyaçlarımız karşıyor.” G16

“Çayımı içebiliyorum. Oturabiliyorum.”, “Sonradan veli bekleme donatıları gibi bölümler yaptılar şuan daha iyi.” G13

“Sınıflar tabi ki evet yeterli.”, “Erişilebilirlik yeterli.” G3

“Genel alanlar gayet iyi beklentilerimizi karşılıyor.” G8

“Çocuklar için geniş bir alan ve park var.” G10

Kurumlardan hizmet alan dört aile hijyene yönelik olumsuz görüş bildirirken diğer aileler genellikle olumlu görüş bildirmiştir.

“Hijyen konusu hariç hepsini yeterli buluyorum.” G1

“Temizlik biraz sıkıntılı sadece. Giderlerde özellikle tuvalet giderlerinde sıkıntı var.” G2

“Temizlik konusunda da müthiş. Gerçekten çok hoş evimizde gibi hissediyoruz.” G3

Güvenliğe yönelik olarak ailelerin tamamı olumlu görüş bildirmiştir.

“Kurumun güvenliği diyecek olursak. Girdiğimiz zaman arkadaşlar karşılıyor bizi götürüyorlar. Öyle bir kaygı taşımıyoruz. Ben buradan çıkayım çocuğu teslim edeyim buradaki ders iki saat ise iki saat boyunca buradan uzaklaşınca gözüüm arkada kalmıyor.” G4

Kurum binalarının ısınmasına yönelik olarak ailelerin tamamı olumlu görüş bildirmiştir.

“Gayet iyi. Fazla sıcak ve temiz.” G7

Kuruma ulaşım ile ilgili olarak araştırmaya katılan altı aile ulaşımın zor olduğunu ifade ederken diğer aileler ulaşım ile ilgili problem yaşamadıklarını belirtmiştir.

“Başka türlü çocuğumla ilçeden geldiğim için çok zor.” G2

“Servis olmasa gelmesi zor. Çünkü özel aracım yok. Evim buraya baya uzak.” G17

“Çok kolay bir şekilde geliyoruz. Evimiz de yakın. Toplu taşıma açısından, evet çok rahat geline bilir yani.” G3

Ailelerin dokuzu kendi aracıyla, beşi kurumların servis araçlarıyla, üçü toplu taşımayla ve bir tanesi ise yürüyerek geldiğini ifade etmişlerdir.

“Ben kendi arabamla geliyorum.” G2

“Servisleri var. Gelip alıyorlar ders bitince de eve teslim ediyorlar” G15

“Toplu taşımayla tramvayla geliyorum.” G9

Kurumların personel ve öğretmen yeterliliğine yönelik üç aile olumsuz görüş bildirirken diğer aileler genel anlamda olumlu görüş bildirilmişlerdir. Özellikle aileler sık personel değişiminden rahatsız olduklarını ifade etmişlerdir.

“Sadece öğretmenler çok sık değişiyor. Kalıcı olan yok. Öğretmenler en fazla bir yıl duruyorlar.” G14

“Öğretmenlerimizin sayısının artması gerekiyor çünkü ben çok arkadaşımı yönlendirdim buraya. Sayı yeterli olmadığı için erteleme oldu. Öğretmenimizden ders sayısını arttırmasını istiyorum ancak vakti yok.” G6

“Yani hiçbir kurumda dil terapisti yok mesela. Konuşma güçlüğü var oğlumun kurumlarda dil terapisti yok.” G16

“Bence yeterli sayıda öğretmen var çünkü hiç eksik kalmıyor çocuklarımız. Derslerinin kesintisiz devam ediyor.” G10

“Temizlikçisi, aşçısı falan her şeyiyle gayet iyiler. Şu ana kadar hiçbir sıkıntı görmedim.” G14

Kurumlardaki eğitim materyallerine yönelik olarak bir aile dışında diğer tüm aileler olumlu görüş bildirmişlerdir.

“Bazıları böyle yeterli olmaya biliyor. Bazı dil konuşma gibi alanların kitaplarını ben kendim aldıklarında var.” G13

“Yeterli araç gereç materyal var.” G2

“Materyaller kesinlikle yeterli. Ondan çok memnunuz zaten.” G3

Tablo 2

Kurumla İletişime Yönelik Görüşler

Tema	Alt tema
İletişim ve bilgilendirme	Yeterli Yüz yüze Ders sonunda Telefonla Sosyal medya Deftere yazma Bilgilendirilmiyorum Öğretmen Müdür Sekreter
İletişim kurulan personel	Psikolog Yardımcı personel Kurum sahibi
Çalışan tutum ve davranışları	Olumlu Olumsuz

Kurumlarda çalışanların aile ve çocuklarına yönelik tutumlarının genellikle olumlu olduğu görülmektedir. Ailelerin bir tanesi dışında tamamı buna yönelik olarak olumlu görüş bildirmiştir.

“Ben bir tanesinden biraz memnun kalmamıştım. Herkesin çocuğu kendine özeldir. Öğretmenin yapısı öyleymiş. Ciddi bir öğretmen. Ben biraz tatlı sertim dedi. Çocuğu şöyle omzundan tutmuştu. Gel şuraya şöyle dedi” G14

“Benim hiçbir sıkıntım yok o konu hakkında. Çok iyi öğretmenimizle iletişimimiz.” G2

“Özellikle kurum sahibi. Kendisiyle bir, bir buçuk saat görüştük. Gayet iyiydi.” G11

“Şoföründen tutun müdürüne kadar herkese derdimizi, sıkıntımızı anlatabiliyoruz. Çok güler yüzlüler.” G13

“Bir bayan ne güzel karşılıyor ve çocuğumu alıp parka götürüyor. Çocukların dilinden anlıyor yani.” G6

“Personelin ve bize ve çoğunuza karşı yaklaşımlara gayet güzel o konuda hiçbir sıkıntı yok. Ilımlı tabi ki, bir sıkıntı yok. Personel çok ilgililer. Girişteki Personel çok iyi. Sekreteri çocuğumuz çok seviyor zaten. Biz hep onları gördüğümüz için yani çok ilgililer sağ olsunlar.” G1

Ailelerin çoğunluğu kurumla iletişimi öğretmenlerle, daha az sayı da aile ise kurum müdürü ve sekreterle, çok az sayıda aile ise diğer personelle gerçekleştirdiğini ifade etmiştir.

“İletişimi öğretmenle daha çok” G1

“Tabi ki öğretmenle görüşüyoruz. Öğretmen neler yaptığını anlatıyor. Ne kadar ilerlediklerini, neler yapmamız gerektiğini anlatıyor.” G6

“Bire bir görüşüyoruz. Öğretmeniyle ve kurum müdürüyle görüşüyoruz.” G10

“Sekreter iletişim kuruyor.” G7

“Psikologları var onlarda arayabiliyor.” G13

“Sekreter ve servis hostesi.” G17

Ailelerin bir tanesi hariç tamamı kurumla yeterli iletişim kurduklarını, bu iletişimi çoğunlukla öğretmenle ders sonunda yüz yüze gerçekleştirdiklerini, eğer gerek duyulur ise de telefon ya da sosyal medya aracılığı ile iletişim kurduklarını ifade etmişlerdir.

“Dersten sonra öğretmeniyle görüşme yapıyorum. Eksikleri söylüyor.” G12

“Tabi tabi muhakkak bir beş dakika ders bittikten sonra ne işlediler? Çocuğum derse vakıf mıydı ne yaptıkları konusunda bilgilendiriyorlar.” G15

“Telefonla iletişim kuruyoruz.” G9

“Mesaj atıyorlar veya telefonla arıyorlar.” G7

“Özel eğitim birimleri bizim beklentilerimizi karşılamıyor.” G15

Ailelerin tamamı çocuklarını çalışma esnasında kameradan ya da camdan gözlemleme fırsatları olduğunu ifade etmişlerdir.

“Önceden yuvarlak bir cam vardı oradan görüyordum. İçeriye biz kameralardan göremiyoruz. Onu kurum müdürü görebiliyor. Biz camdan görebiliyoruz.” G13

“Evet zaten girişte bekleme salonunda televizyon var oradan izleyebiliyorum” G16

“Ne öğrettiklerini, çocuğuma nasıl davrandıklarına bakıyorum. Ne öğretiyorlar bende evde ona göre devam ediyorum.” G14

“Benim çocuğum konuşamadığı ve kendini dile getiremediği için oradan gözlemleme ihtiyacı duyuyorum. Hani içeride bir sıkıntı oluyor mu olmuyor mu görmek istiyorum.” G16

Tablo 3

Eğitim ve Destek Hizmetlere Yönelik Görüşler

Tema	Alt tema
Kurumu tercih nedenleri	Arkadaş tavsiyesi Doktor tavsiyesi Kuruma devam eden ailelerin tavsiyesi Kurumda çalışan öğretmeni tercih Ulaşım kolaylığı İnternet/Web önerisi Çocuğun okuldaki öğretmenin tavsiyesi
	Psikomotor Okuma-Yazma Okuma yazmaya hazırlık

Eğitimde desteklenen alan	Dil ve konuşma Matematik Dikkat Kavram Fizyoterapi Matematiğe hazırlık
Eğitimden memnuniyet durumu	Beğeniliyor Beğenilmiyor
Eğitimin niteliği	Bilgim yok Güveniyorum Bilimsel İlerleme var Nitelikli değil
Çocukta görülen gelişmeler	Okuma yazma Dil ve konuşma Dikkat Psikomotor Kavram Davranış Öz güven Sosyal beceriler Matematik Ödev yapma Olmadı
İstekler	Dil ve konuşma eğitim Grup eğitimi Sosyal beceri Ek ders Beklentilerimi karşılıyor Çocuğum mutlu olsun Yabancı dil eğitimi Psikomotor eğitim Ergoterapi Seviyesinin artması Bağımsız yaşam becerileri

Aileler kurumları tercih etmelerinde en çok arkadaş tavsiyesinin, ikinci olarak doktorların yönlendirmelerinin, daha sonrasında ise kurumda çalışan öğretmenlerden kaynaklı olduğu, çok az sayıda aile ise ulaşım kaynaklı tercih ettiği görülmüştür. Sadece bir aile internetten araştırarak tercih ettiğini ifade etmiştir.

“Arkadaşımmın çocuğu da Down Sendromlu, öğretmenden çok memnundu ben onun tavsiye si üzerine buraya geldim.” G1

“Arkadaşım söyledi öyle başladık.” G14

“Bizim gittiğimiz çocuk psikiyatrisi doktor tavsiye etti. Daha önce buraya gelen hastalarının da olduğunu söyledi. Burayı tavsiye etti tavsiye üzerine geldik.” G10

“Öğretmenimize çok güvendiğim için. Bire bir eğitimde iyi sonuçlar alabileceğimizi düşündüğüm için buradayım. Öğretmenimiz bizim aile dostumuz.” G3

“Ulaşımından dolayı burayı tercih ettim.” G11

“Kendim araştırdım. İnternette araştırdım.” G7

Aileler kurumda çocuklarına verilen eğitim içeriği olarak en çok psikomotor beceriler, okuma yazma, okuma yazmaya hazırlık, dil ve konuşma, matematik ile dikkat arttırmaya yönelik olduğunu ifade etmişlerdir.

“El, motor becerileri, kağıt kesme, kavrama o tarz bütün şeylerin hepsini alıyoruz.” G5

“Kaba motor ince motor mesela kalem tutma. El beceriler çalışılıyor.” G6

“Türkçede biraz ilerlediler. Okumada biraz heceliyordu. Son iki ders ilerleme oldu.” G8

“Seneye çocuğumuz birinci sınıfa başlayacak o yüzden öğretmenimiz daha çok boyama kalem tutma ve sayıları yazdırmaya çalışıyor. Okuma yazmaya hazırlık anlamında harflere geçtiler. E harfine geçtiler.” G1

“Bireysel şu an konuşma üzerine ilerliyoruz.” G6

“Matematiği hiç yapamıyor. Üç basamaklı işlemlere takıldı kaldı. Bunları öğretmeye çalışıyorlar.” G9

“Çocuğumuzun odaklanma ve dikkat problemi var. Dikkat arttırmaya yönelik. Ona yönelik çalışılıyor.” G7

ÖERM’den alınan eğitimler sonucunda, bir aile dışında tüm aileler çocuklarında akademik, sosyal, dil ve diğer gelişim alanlarında ilerleme olduğunu belirtmiştir. Ailelerin ifadelerine göre gelişim özellikle okuma-yazma alanında belirgin olup; bunu sırasıyla dil ve konuşma becerileri, dikkat süreleri, psikomotor beceriler, kavram gelişimi, özgüven, sosyal beceriler ve matematik alanlarındaki ilerlemeler izlemiştir.

“Okuması ve okuma hızı arttı. Yazısı kötüydü yazısını düzeltti.” G9

“Bir ilgisinin olmamasını dersi hiç anlamadığına yoruyorduk biz. Şimdi biraz daha ilgili. Okuldaki öğretmenleri de öyle söylüyor. Eskisine göre iyi. Derse katılımı ve odaklanması biraz artmış.” G12

“Bir şey anlatmak istediği zaman ifade yeteneğinin arttığını gördük. Çocuğumuz biraz tembeldir. Genellikle işaret diliyle felan şey yapar. Etkili oluyor tabi.” G5

“İlk gittiğimizde çocuklarımız sadece anne baba diyorlardı. Şimdi çocuklarımızdan biri kendini çok güzel anlatabiliyor.” G13

“Çok kısa sürede yürümeye başladı. Hani öyle hiçbir çabamız yokken çok kısa sürede yürümeye başladı.” G17

“Akademik kavramsal olarak çocuğumuz çok ilerledi.” G2

“Oturmasında bir sıkıntı yok. Öğretmenimiz onu çok oldu kuralı zaten. Kurallara uyan bir çocuk oldu.” G1

“Öz güveninin daha iyi olduğunu gördük.” G5

“En azından arkadaş ortamını biliyor. Paylaşmayı öğrendi. Bir yere gittiğimizde oturmasını kalkmasını öğrendi. Oranın etkisi var.” G14

“Saat kavramını, saati okuyamıyordu ve yazamıyordu. Şimdi bu konuda gelişme var.” G12

“Gelişim olmadı. En azından bir ince motoru yok. Kaba motorumuz güzel. İnce motorumuz çok zayıf. Bir kalem tutup işte ne bileyim bir çerçevenin içerisini boyasın. 20-30 a kadar saymayı öğrensın. En azından sert sessizleri çıkaramıyor benim çocuğum. En azından onları öğrensın.” G15

Ailelerin sekizi, kurumda verilen eğitimin niteliğine ilişkin bilgi sahibi olmadıklarını belirtmiştir. Dört aile, verilen eğitimin bilimsel nitelikte olduğunu ifade ederken, dört aile kurumda sunulan eğitime güvendiklerini dile getirmiştir. Bir aile ise verilen eğitimin niteliksiz olduğunu ifade etmiştir.

“Eğitimci olmadığım için bu şey hakkında yorum yapmam doğru değil. Bu konuyu bilmiyorum. Ben sadece sonuca odaklanıyorum.” G8

“Bilimsel olup olmadığını bilmiyorum. Çocuğuma göre hareket ediyorlar.” G17

“Tamamen güvene dayalı, öğretmenimize güveniyoruz. Onun yöntemi ne ise biz o yolda ilerliyoruz.” G4

“Yani gerçekten bilimsel olduğunu düşünüyorum. Keşke daha önce keşfetmiş olsaydım. Ben gelmediğimiz zamanların bir kayıp olduğunu düşünüyorum.” G3

“Yok düşünmüyorum. Gözlemlediğim zaman tak çıkar, gibi sınırlı alanda çalışma yapıyorlar. Uyarıyorum zaten biz bunları benim çocuğum biliyor, biz bunları evde de yapıyoruz. Daha farklı şeyler deneyebilirsiniz, yapabilirsiniz diye uyarıyorum. Hiç de görmedim yani.” G15

Ailelerin çoğu kurumlardan aldıkları hizmetten, çocuklarına verilen eğitimden, öğretmenlerin yaklaşımlarından memnun olduklarını ifade etmişlerdir.

“Öğretmenin çocuğumuza yaklaşımı, çocuğumuzun öğretmenine yaklaşımı çok hoş. Belirli bir sırayla ilerliyor.” G2

“Öğretmen çok sabırlı. Çocuğumuz kaytarmaya meyilli ancak öğretmenimiz onu çok iyi idare ediyor. Okulundan buraya koşarak geliyor. Öğretmenimiz en favori şu anda.” G6

“Başladığımız andan itibaren çok verim alıyoruz. İyi sonuçlar alıyoruz. Çok profesyonel olduğu belli zaten aşikâr. Çok verim alıyoruz. Çok da memnunuz.” G3

Üç aile, dil ve konuşma gibi alanların yeterince desteklenmemesinden; bir aile ise ders saatlerinin yetersizliğinden memnun olmadığını ifade etmiştir.

“Dil konuşmada ilerlemeyi çok isteriz. O konuda biraz zayıf kaldık sanki.” G13

“Konuşması içinde çalışıyorlar ama maalesef çocuğumda hiç ilerleme olmadı. O belirli kalıpların dışına çıkmadı. Sürekli dil terapisti değişti. O değiştiği için bence, ona alışıyor o bırakıyor, diğeri geliyor.” G14

“Bizim şuan tatmin edici olmayan kısmı ders saatimizin az olması. Biz haftada iki saat alıyoruz. Keşke vaktimiz olsa da daha fazla alabilsek. Daha yoğun destek alabilsek daha iyi olabileceğini düşünüyorum.” G3

Ailelerin ikisi, kurumların kendi istek ve beklentilerini karşıladığını ifade ederken; diğer ailelerin kurumlardan beklentilerinin başlıca, çocukların dil ve konuşma becerilerinin daha fazla desteklenmesi ile grup derslerinin sunulması olduğu belirlenmiştir.

“İstediklerimizi öğretmenimiz ekliyor zaten. Beklentilerimizi karşılıyor.” G1

“Bu çocuklara dil eğitimini bu öğretmenler verecek. Herhangi bir dil terapisti veremez.” G7

“Dil ve konuşmanın daha çok eklenmesini isterdim.” G17

“Grup dersi gibi bir ders olsa çocuklar kaynaşsa, çocuğumuz çok bireysel. Okulda da bundan zorluk çekiyoruz. Diğer çocuklarla biraz kaynaşması zor.” G2

Aileler, çocuklarına kurumlar tarafından ek ders verilmesi; sosyal ve bağımsız yaşam becerilerinin desteklenmesi ve ergoterapi gibi hizmetlerin sunulması gerektiğini ifade etmişlerdir.

“Onun haricinde bizim beklentimiz buradan tek başına okuma yazma değil de çocuğun sosyal kişiliğe sahip olarak büyümesini desteklenmesidir.” G4

“Belki birkaç saat daha fazla ders isterdik ama olmuyor. Öğretmenimiz çok yoğun.” G1

“Ergoterapist, duyu bütünleme onlara çok önemli diyorlar. Tabi ki ben anne olarak birazını karşılayabiliyorum.” G13

“Sürekli yanında biz olamayacağız. Çocuğumuz kendi ayakları üzerinde dursun diye biz eğitime devam ediyoruz.” G4

Tablo 4

Kurumun İşleyişi

Tema	Alt tema
BEP hazırlama sürecinde	İş birliği yapılmıyor. İş birliği yapılıyor.
İlerlemeler	Kaydediliyor Kaydedilmiyor Paylaşıyor Paylaşılıyor
Eğitim memnuniyeti	Beğeniyorum Beğenmiyorum
Aile eğitimi	Veriliyor

	Verilmiyor
Aile eğitimi düzenlenmeli	Davranış eğitimi Nasıl öğretim yapılacağı Çocukların geçiş dönemleri Dil konuşma Çocukların gelişim süreçleri Beslenme Yetersizlik özellikleri Dikkat
Öneriler	Hijyen Memnunuz

Ailelerin on tanesi kurumda BEP hazırlama sürecinde öğretmenlerin iş birliği yapıldığını ifade etmiştir.

“BEP hazırlarken öğretmenimiz iş birliği yapıyor. Plan hazırlarken taleplerimizi soruyor. Ne yapabiliriz. Ne ede biliriz. Öğretmenimizin de kurmuş olduğu bir planı var daha çok onun üzerinde duruyoruz. İşlenen bir plan olduğu için o konuda bir sıkıntımız yok. Öğretmenimizle karşılıklı alışveriş yapıyoruz. Bu sene dedik ki harflere geçeyim mi geçmeyeyim mi o konuda biraz tereddüt yaşadık çocuktan dolayı ama geçti gayet de güzel oldu.” G1

“Kesinlikle tabi ki yapılıyor. İletişim halinde başladık. Eksik bulduğum yönleri buraya iletip burayla beraber tamamen birlikte ilerliyoruz. Almak istediğiniz eğitim, üzerinde durmamız gerekenin ne olmasını istersiniz? Hangi becerileri öğreteyim sorusu soruldu.” G3

“Dönem başında öğretmenimiz yapıyor bu planları ve ilk derste bize aktarıyor. Bizde hocam bunun yerine buna biraz daha ağırlık verebilir miyiz? Gibisinden ilerliyoruz.” G5

Ailelerin yedi tanesi ise BEP hazırlama sürecinde öğretmenlerin kendileriyle iş birliği yapmadığını ifade etmiştir.

“Yok hayır. Yok öyle bir şey sorma yok. Ben öyle bir şey bilmiyorum. Bize ram dan rapor ne çıkarsa ona göre eğitim veriliyor. Müdür bana şunu yapmamız gerekir diye anlatır. Ona göre ilerlerler.” G13

“Evet hazırlanıyor. Yanlarında olmuyoruz. Onlar kendileri hazırlıyor. Bize sadece ders saatlerini söylüyorlar o kadar.” G14

Ailelerin altı tanesi kurumda çocuklarıyla yapılan çalışmaların dönem başından itibaren kamera, kağıt form gibi araçlarla kaydedildiğini ifade etmişlerdir.

“Tabi kayıt altına alınıyor. Kamera kaydı da olduğunu biliyorum.” G4

“Öğretmenimiz kendisi form düzenliyor. Gördüm yazarken falan. Konuşurken bunları söylüyorlar. Ne olacağını sanırım rapor şeklinde o kağıda yazıyor.” G6

“İlk gün geldiği tarihte yazı yazma şekliyle, okuma saniyesi ile şimdiki okuma saniyesi, okuduğu kelime sayısı çok farklı. Baya bir üzerinde fark ediyor. Biz de görebiliyoruz. Geçmişe dönük olarak evde baktığımızda.” G10

Ailelerin yedi tanesi kurumda çocuklarıyla yapılan kaydedilmediğini ifade etmiştir.

“Önceden kayıtlar vardı şimdi yok. Yazılı olarak da kayıtlar yok.” G1

“Öyle bir belge ben görmedim.” G13

Ailelerin on iki tanesi öğretmenlerin yaptığı çalışmalarını günlük olarak video, yazılı evrak şeklinde paylaştığını ifade etmiştir.

“Öğretmenimiz ders yaparken telefonla yaptığı etkinlikleri özellikle çekip atıyor. Her derste mutlaka ne yaptılarsa video olarak atıyor.” G3

“Öğretmenimiz ara ara bizlere şunu yaptırdım diye gönderiyor. Yazılı olarak da gönderiyor. Dönem sonunda doğru bize onların bir listesi veriliyor. Öğretmenimiz kamera kaydı gönderiyor.” G4

“Öğretmenimiz her gün işlediği derslerinin notlarını dosyaya aldığı için bizimle de paylaşıyor. Biz de evde saklıyoruz.” paylaşıldığını, dört tanesi de paylaşılmadığını belirtmiştir. G10

Ailelerin on tanesi kurumlarda verilen eğitimi beğendiğini ifade etmiştir.

“Eğitimi fazlasıyla yeterli buluyoruz. Çocuğumuzun tam gelişimine uygun olduğunu düşünüyorum.” G1

“İyi bir eğitim olduğunu düşünüyorum. İki ay içerisinde çok şey öğrene bildi çocuğumuz. İlerleyebildiğimizi gördük. Bundan dolayı nitelikli olduğunu düşünüyorum.” G6

Ailelerin üç tanesi verilen eğitimi beğenmediğini ifade etmiştir.

“Şimdi eğitim çok açık, yeterli diye bir şey söyleyemem. Ne kadar alabilirsen, çocuğu ne kadar verebilirsen iyidir. Tabi ki bazen yetersiz olabiliyor.” G13

“Yani tam anlamıyla bulmuyorum tabi ki.” G15

Ailelerin sadece bir tanesi kurumların kendilerine aile eğitim hizmeti verdiğini, diğer aileler ise kurumlarının aile eğitim hizmeti vermediğini ifade etmişlerdir.

“Daha önceleri ailelere yönelik online eğitime katıldık. Orada anne baba olarak bizim çok da alabileceğimiz bir şey görmedik. Eğitimcilere yönelik bir eğitimdi bir seyirci olarak maç seyrederek gibi seyrettik” G4

“Ailelere eğitim verilmiyor. Ben şimdiye kadar olduysa da gelememişimdir.” G1

“Aile eğitim verilmiyor.” G15

“Daha hiç toplantıya katılmadım. Bir bilgilendirme gelmedi.” ifade etmiştir. G3

Araştırmaya katılan ailelerin tamamı, kurumlarında aile eğitimi verilmesi gerektiği yönünde görüş bildirmiştir. Aileler, aile eğitimi içeriğine ilişkin gereksinimlerini öncelik sırasına göre; çocuklarının problem davranışlarının sağaltımı, çocuklarına nasıl öğretim yapacakları, ergenlik gibi geçiş ve gelişim dönemleri, diyet ve beslenme ile çocuklarının yetersizlikleri hakkında bilgilendirilme şeklinde ifade etmişlerdir.

“Biraz daha çocuklara yaklaşım, çocuğumuzun bazen davranış olarak problemleri oluyor. O noktada biraz destek alabilirdim”, “Çocuğumuzda bazı konularla ilgili çok sabırsız olabiliyorum. Onlara karşı davranış şekillerimizi daha nasıl yönlendirebiliriz? Bu şekilde bir bilgi almak isterim.” G2

“Çocuğa nasıl öğretebilirim.” G11

“Büyüyorlar ergenlikte daha sıkıntılar yaşayacağız. Bu konu hakkında eğitim almak isterdim. Ergenliğe girecekler o zaman ne yapacağız? Şimdiden böyle hırçınlıkları oluyor. Böyle bazen sabırla bekliyorum.” G1

“Ergenliğe yönelik bir eğitim olabilir.” G4

“Çocukların gelişimi için her şey olabilir aslında. Gelişimle ilgili her şeyin verilmesini isterdim. Çocuklarımızın gelişim geriliği var, kendilerini ifade edemiyorlar. Onu anlamayı isterim.” G16

“Birde beslenme problemimiz var bizim. En azından bir örnek menü.” G7

“Benim çocuğum Down Sendromu’dur. Çocuğun yetersizliği konusunda bilgilendirme yapılmalıdır. Türkiye de Down Sendromu’nun bir zihinsel yetersizlik olduğu düşünülüyor. Ailelerde böyle düşündüğünü kabul ediyorum. İlk önce Down Sendromu velilere anlatılabilir.” G5

Aileler kurumlarından genel olarak memnun olduklarını sadece bir kurumda hijyene yönelik önerileri olduğu görüşmüştür.

“Bu kurumun işleyişiyle ilgili öğretmenimizden çok memnunuz. Müdürlerle çok karşılaşmadım. Kurumumuzu beğeniyoruz. Memnunuz kurumumuzdan.” G3

“Hijyen konusunda biraz daha dikkatli olunursa iyi olur. Burada ben tuvaletlere giremiyorum. Önceden bu kadar değildi.” G2

Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın katılanların büyük çoğunluğunu, annelerin oluşturduğu görülmektedir. Benzer araştırmalara da en çok annelerin katıldığı görülmektedir. (Antmen, 2010; Güven Arslan, 2014; Şanlı, 2012). Annelerin çocuk sahibi olma yaşlarının ortalaması 35,46 olarak hesaplanmıştır. Yapılan araştırmalar, ileri anne yaşı ile kromozomal anomaliler arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir. Özellikle 35 yaş üzeri annelerde down sendromu ve otizm spektrum bozukluğu (OSB) riskinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde arttığı çeşitli çalışmalarla ortaya konmuştur (Canfield vd., 2006; Durkin vd., 2008; Nicolaides, 2011).

Özel eğitim kurumlarında fiziksel yeterlilikleri, genel eğitim kurumlarına kıyasla çok daha kritik bir boyut taşımaktadır. Özel gereksinimli öğrencilerin bireysel farklılıkları, öğrenme ortamlarının özel olarak düzenlenmesini zorunlu kılmaktadır. Fiziksel çevrenin öğrencinin yetersizlik türüne uygun şekilde yapılandırılması, öğrenme ve gelişim süreçlerinin temel belirleyicilerinden biri olarak görülmektedir (Friend vd., 2019). Özel eğitim ortamlarında erişilebilirlik, güvenlik ve duyuşal düzenlemeler ön plana çıkmaktadır. Özellikle otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler için aşırı uyaran içermeyen, yapılandırılmış ve öngörülebilir fiziksel ortamların öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve problem davranışları azalttığı belirtilmektedir (Mesibov vd., 2005). Bu bağlamda araştırmaya katılan aileler kurumların fiziksel yeterlilikleri, donatı alanları, temizlik, ısınma ve güvenlik gibi konulara ilişkin olumlu görüş bildirmiştir. Benzer olarak yapılan başka bir araştırmada da ailelerin ÖERM'nin fiziksel durumlarından memnun oldukları belirlenmiştir (Öge, 2014). Bu durum, kurumların açılması ve işletilmesine yönelik yasal düzenlemeler kapsamında belirli fiziksel özelliklere sahip olma zorunluluğundan kaynaklanabileceği gibi, ailelerin kurum tercihinde fiziksel yapı, sunulan ek olanaklar ve alanında uzman öğretmenlerin etkili olmasından da kaynaklanıyor olabilir (Cıngı ve Akdağ, 2024). Kaplan ve Aksoy (2019), Eskişehir ilindeki özel eğitim kurumlarının fiziksel koşullarını evrensel tasarım ilkeleri doğrultusunda inceledikleri araştırmalarında, kurumların %50'nin üzerinde puan aldıklarını, ancak hiçbirinin puan yüzdesinin %80'e ulaşmadığını ortaya koymuşlardır. Dolayısıyla, kurum sahiplerinin binalarını ve donatı alanlarını yalnızca yasal mevzuata uygun olarak değil, aynı zamanda ailelerin tercihinde belirleyici bir unsur olması bakımından da belirli standartlarda planlamaları gerekmektedir.

Özel eğitim kurumlarında öğretmen sürekliliğinin sağlanması, öğrencilerin gelişimsel ilerlemelerinin sürdürülebilirliği açısından hayati önemdedir. Nitekim literatür, öğretmen istikrarının olduğu ortamlarda öğrencilerin hem akademik kazanımlarının hem de bağımsız yaşam becerilerinin daha hızlı geliştiğini ortaya koymaktadır (Brownell vd., 2010). Araştırmada aileler kurumlarda yeterli personelin bulunduğunu ancak öğretmenlerin çok sık değiştiğini ifade etmişlerdir. Yapılan farklı bir araştırmada da aileler kurumlarında sürekli öğretmen değişiminden şikayet ettikleri belirlenmiştir (Özer, 2021). Özel eğitim alanında öğretmen sürekliliği, genel eğitimden çok daha kritik bir öneme sahiptir. Özel gereksinimli öğrencilerin bireysel özelliklerinin, öğrenme stillerinin ve davranış örüntülerinin öğretmen tarafından derinlemesine tanınması, etkili öğretimin temel koşullarındandır. Sık öğretmen değişimi, bireyselleştirilmiş eğitim programlarının (BEP) uygulanmasında aksamalara, hedef davranışların takibinde tutarsızlıklara ve öğretimsel kazanımların yavaşlamasına neden olmaktadır (Billingsley, 2004). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin (ÖERM) özel eğitim öğretmeni bulmakta ve çalıştırmakta zorlanmasının temelinde, alana dair öğretmen arzının yetersizliği, kurum koşullarının zayıflığı ve mesleki tükenmişlik sorunları yatmaktadır. İlk olarak, Türkiye'de özel eğitim bölümü mezunu öğretmen sayısının yeterli olmaması ve alana dışarıdan hizmet içi eğitimle kazandırılan personelin kalite ve süreklilik açısından eksik kalması, bu merkezlerin uzman öğretmen bulamamasına yol açmaktadır (Gönüldaş vd., 2025).

Özel eğitim uygulamalarında kullanılan öğretim materyallerinin yeterliliği, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılamada kritik bir rol oynamaktadır. Nitelikli öğretim materyalleri, öğrenmenin somutlaştırılmasını sağlamakta, dikkat ve motivasyonu artırmakta ve kalıcı öğrenmeyi desteklemektedir (Heward, 2017). Araştırmalar, öğrencinin bilişsel, duyuşal ve motor özelliklerine uygun olarak tasarlanan materyallerin akademik başarıyı ve bağımsızlık becerilerini anlamlı düzeyde artırdığını göstermektedir (Smith ve Tyler, 2011). Ayrıca kurumlarda kullanılan öğretim materyallerinin çoğu zaman yetersiz, güncel olmayan ya da bireyselleştirilmiş eğitim planlarına uygun biçimde çeşitlendirilmediğini ortaya koymaktadır (Himmetoğlu vd., 2022). Araştırmaya katılan aileler kurumlarda çocuklarının eğitimi amacıyla yeterli öğretim materyalinin bulunduğunu ifade etmişlerdir. Bu bulgular önemli olmakla birlikte ailelerini bu konuya yönelik yeterli bilgiye sahip olmamalarından dolayı yanıltıcı da olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Çelik ve diğerleri (2024) tarafından yapılan araştırma, bu durumu destekler niteliktedir; özel eğitim merkezlerinde çalışan öğretmenlerin

materyal eksikliğinden kaynaklı sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Farklı bir araştırmada da ÖERM’de ciddi anlamda materyal eksikliği olduğu da belirtilmiştir (Köse ve Aslan Bağcı, 2025).

Ailelerin büyük çoğunluğunun ÖERM’lere ulaşım konusunda herhangi bir sorun yaşamadığı, ancak sınırlı sayıda ailenin ulaşımında güçlük çektiği görülmektedir. Öge’nin (2014) araştırmasında da ailelerin kuruma ulaşımının genellikle kolay olduğu ve bu durumdan memnuniyet duydukları belirtilmiştir. Kurumlara ulaşımın kolay olmasının başlıca nedenleri arasında; ÖERM’lerin öğrenci taşımacılığı hizmeti sunması, ailelerin kuruma yakın bölgelerde ikamet etmesi ya da kendi özel araçlarıyla ulaşımı sağlamaları yer almaktadır. Öte yandan, ulaşımında zorluk yaşayan ailelerin durumu ise çoğunlukla yaşadıkları bölgeye yakın bir ÖERM bulunmaması ya da bulunsa dahi mevcut kurumları çeşitli nedenlerle tercih etmemeleriyle ilişkilendirilebilir.

Öğretmen ve personelin olumlu tutumları, özel gereksinimli bireylerin eğitsel başarısını doğrudan etkileyen kritik bir faktördür; çünkü bu tutumlar öğrencilerin katılımını, öğrenme motivasyonunu ve kendilerine olan güvenini artırmada belirleyici rol oynamaktadır (Avramidis ve Norwich, 2002). Araştırmada ÖERM’de çalışanların ailelere ve çocuklarına yönelik olarak olumlu tutum ve davranışlar geliştirdikleri belirlenmiştir. Bu bulguları destekler nitelikte olarak özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öğrencilerine yönelik tutumlarının genel olarak olumlu olduğu belirtilmektedir (Akıncı Düzal ve Girgin Akın, 2024; Tekci, 2024).

Özel gereksinimli bireylerin eğitimi, yalnızca okul ortamıyla sınırlı olmayan; aile ile sürdürülen güçlü bir iş birliğini de gerektiren çok yönlü bir süreçtir. Aile, bireyin eğitiminde hem duygusal hem de pedagojik açıdan destek sağlayan temel paydaşlardan biridir (Arslan vd., 2020). Nitekim yapılan araştırmalar, ailelerin eğitim kurumlarıyla kurduğu iletişimin çoğunlukla ders çıkışlarında öğretmenlerle gerçekleştirilen yüz yüze görüşmeler yoluyla sağlandığını ve bu iletişimin aileler tarafından genellikle yeterli bulunduğunu ortaya koymaktadır. Bu iletişimin büyük oranda çocuğun bireysel gelişimi ve eğitimi üzerine odaklandığı gözlemlenmektedir. Antmen (2010) tarafından yürütülen benzer çalışmalarda da ailelerin kurumlar tarafından yapılan bilgilendirmeleri yeterli bulduğu bildirilmiştir.

Araştırma bulguları, ailelerin en çok öğretmenlerle iletişim kurduğunu göstermektedir. Ancak Güven Arslan’ın (2014) çalışmasında, ailelerin en yoğun iletişimi kurum yöneticileriyle kurduğu belirlenmiştir. Bu durum, aile-kurum iletişiminin yapısının araştırmadan araştırmaya farklılık gösterebileceğini ortaya koymaktadır. Öte yandan, Kabasakal ve arkadaşları (2020) tarafından yapılan çalışma, ailelerin özel eğitim sürecinde yalnızca bilgilendirilme değil, aynı zamanda psikolojik destek ihtiyacı da duyduklarını göstermektedir. Bu bulgular, özel eğitim sürecinin etkinliğinin artırılmasında aile katılımının niteliği ve çok yönlü desteğin gerekliliğine dikkat çekmektedir.

Ailelerin ÖERM’leri tercih etmelerinde en çok kuruma devam eden diğer ailelerin ve doktor tavsiyelerinin etkili olduğu görülmektedir. Benzer bir araştırmada ailelerin ÖERM’ni seçiminde doktorların ve aynı yetersizliği olan çocuk ailelerinin etkili olduğu belirtilmiştir (Cıngı, 2024). Ailelerin, ÖERM’yi tercih etmelerinde bunların dışında kurumun fiziksel donanımı, uzman personel niteliği, bireyselleştirilmiş eğitim planlarının uygulanabilirliği ve aile ile iş birliği düzeyi gibi faktörler etkili olabilir. Ayrıca kurumun iletişim becerileri yüksek personel tarafından yönetilmesi ve ailelerin karar sürecine aktif olarak dahil edilmesi, tercih nedenlerini etkileyebilir. Kurumun ulaşılabilirliği, hizmetlerin sürekliliği ve sosyal destek mekanizmalarının varlığı da önemli belirleyiciler arasında olabilir.

Aileler, ÖERM’de çocuklarının psikomotor becerileri, okuma-yazma, dil ve konuşma, dikkat, matematik ve temel kavram alanlarında desteklendiğini ifade etmişlerdir. Bu durum, çocukların yetersizlik türü ve derecesi ile kronolojik yaşları gibi etmenlerle ilişkilendirilebilir. ÖERM’lerde sunulan eğitim hizmetleri, bireylerin yetersizlik türü, gelişim düzeyi ve bireysel ihtiyaçları doğrultusunda yapılandırılmış eğitsel modüller (öğretim programları) temelinde yürütülmektedir. Ailelerin görüşleri de bu durumu desteklemekte olup, kurumlarda verilen eğitimden genel anlamda memnuniyet duydukları belirlenmiştir. Farklı araştırmalarda ailelerin ÖERM’nden almış oldukları eğitimden memnun olduklarını göstermektedir (Antmen, 2010; Arslan, 2014; Heybet, 2014). Buna karşılık, eğitim hizmetlerinin içeriğinde yaşanan kalite sorunları, personel eksikliği, kaynak yetersizliği, tanılama süreçlerindeki güçlükler ve bireyselleştirilmiş BEP süreçlerinin yeterince uygulanamaması gibi öğretmen ve yönetici perspektifinde öne çıkan sorunlar, ailelerin dolaylı olarak memnuniyetini etkileyebilecek potansiyel zayıflıklardır (Gönüldaş vd., 2025; Köse vd., 2025). Şanlı (2012) araştırmasında bu durumla ilgili olarak ailelerin daha nitelikli eğitime gereksinim duyduğunu belirtmiştir.

Kurumlarda sunulan eğitimsel desteklerin bir sonucu olarak, aileler çocuklarının okuma-yazma, dil ve konuşma, psikomotor beceriler gibi çeşitli gelişim alanlarında ilerleme kaydettiklerini ifade etmişlerdir. Bu olumlu gelişmelere karşın, ailelerin özellikle dil ve konuşma becerileri ile sosyal etkileşim alanlarında grup eğitimine yönelik taleplerinin devam ettiği gözlemlenmektedir. Bununla birlikte, aileler tarafından dile getirilen önemli bir diğer ihtiyaç, çocuklara sunulan eğitimin süresi ve yoğunluğunun artırılmasıdır. Nitekim aileler, ÖERM’de verilen eğitimlerin süresini yetersiz bulmakta ve eğitim saatlerinin artırılmasına yönelik taleplerini sıklıkla ifade etmektedirler (Ataalp, 2023; Şanlı, 2012).

Araştırmada ailelerin çoğunluğu ÖERM’nin BEP hazırlama sürecinde kendileriyle iş birliği yapılmadığını, çocuklarının gelişimlerinin kaydedilmediğini ve kendileriyle paylaşılmadığını ifade etmişlerdir. BEP, “Özel gereksinimli bireylerin takip ettikleri program esas alınarak gelişim özellikleri, eğitim ihtiyaçları ve performansları doğrultusunda hedeflenen amaçlara ulaşmaya yönelik hazırlanan ve bu bireylere verilecek destek eğitim hizmetlerini de içeren özel eğitim programı” olarak tanımlanmıştır (MEB, 2018). BEP aynı zamanda hizmet alanlarla hizmet verenlerin üzerinde anlaşmaya varmış oldukları bir sözleşmedir. Hizmet verenler, engelli bireyin eğitiminden sorumlu tüm bireyler (özel eğitim öğretmeni, genel eğitim/ sınıf öğretmeni, rehber öğretmen, psikolog gibi), hizmet alanlar ise engelli bireyin ailesi ve bazı durumlarda da bireyin kendisidir (Kargın, 2007). Oysaki ilgili yasa ve yönetmelikler gereği kurumların BEP hazırlama ve uygulama sürecinde ailelerle işbirliği yaparak ailelerin bu sürece aktif olarak katılmasını zorunlu kılmaktadır. Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin BEP hazırlama sürecinde ailelerle iletişim ve işbirliği yapmada problemler yaşadıklarını göstermektedir (Ayanoğlu ve Gür-Erdoğan, 2019; Kurşun ve Gündoğdu, 2023). Ayrıca öğretmenlerin BEP hazırlama sürecinde güçlükler yaşadıkları ve eğitsel bir rehber olarak BEP’İ yeterince uygulayamadıkları belirlenmiştir (Alan ve Aksoy, 2023).

Araştırmaya katılan ailelerin büyük çoğunluğu, ÖERM kapsamında ailelere yönelik herhangi bir eğitimin verilmediğini ifade etmiştir. Aileler, çocuklarının problem davranışlarıyla baş etme yöntemleri ve öğretim süreçlerine ilişkin bilgi ve becerilerin kendilerine kazandırılmasına ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, çocuklarının dil gelişimi, geçiş dönemleri, beslenme, dikkat sorunları ve yetersizlik özellikleri gibi alanlarda bilgilendirilme gereksinimi içerisinde olduklarını ifade etmişlerdir. Benzer araştırmalarda, ailelere Özel Eğitim Rehabilitasyon Merkezlerinde (ÖERM) aile eğitimi verilmediği ya da verilen eğitimin yetersiz olduğu (Acer, 2016; Güven Arslan, 2014) ve ailelerin bilgi gereksinimlerinin bulunduğu belirlenmiştir (Ataalp, 2023; Özer, 2021; Şanlı, 2012). Ancak, bu sonuçlardan farklı olarak Antmen (2010) tarafından ÖERM’ye devam eden çocukların aileleriyle yürütülen araştırmada, katılımcıların %62’si kurumlarda aile eğitimi verildiğini belirtmiştir.

Sonuç olarak ÖERM’den eğitim hizmeti alan ailelerin kurumların fiziksel yeterliliklerinden, kurumda çalışanların tutumlarından, kurumun kendileriyle iletişiminden ve verilen eğitim hizmetlerinden memnun oldukları görülmektedir. Ayrıca kurumlarda yeterli sayıda personel bulunduğu ancak çok sık personel değiştirildiği anlaşılmaktadır. Bunlardan farklı olarak kurumların özellikle BEP hazırlama sürecinde ailelerle iş birliği yapmada ve ailelere gereksinim duyduğu aile eğitimlerini yapmada yetersiz kaldıkları görülmektedir.

Bu araştırmada, özel eğitime gereksinim duyan çocuk ailelerinin ve çocuklarının özel eğitim kurumlarından aldıkları hizmetlerin değerlendirmesi amaçlanmıştır. Gelecek çalışmalarda ise anket ve ölçek gibi veri toplama araçları kullanılarak özel eğitime gereksinim duyan çocuk ailelerinin ve çocuklarının özel eğitim kurumlarından aldıkları hizmetler daha kapsamlı bir şekilde değerlendirilebilir. Bu araştırmada görüşme tekniği kullanılmıştır. İlerleyen araştırmalarda ise ÖERM’nin verdiği hizmetler, görüşmeciler günlükleri, envanter tarama, gözlem gibi tekniklerle incelendiği benzer çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Uygulamaya yönelik olarak ise, ÖERM’de sunulan hizmetlerin niteliğini artırmak amacıyla aile geri bildirimlerinin düzenli aralıklarla alınması ve bu geri bildirimlerin hizmet planlamasında etkin biçimde kullanılması önerilebilir. Ailelere yönelik bildirim ve rehberlik çalışmalarının artırılması, ailelerin sürece daha aktif katılımını sağlayabilir. Ayrıca, öğretmen ve uzmanlara yönelik hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi, bireyselleştirilmiş eğitim programlarının (BEP) daha etkili uygulanmasına katkı sağlayacaktır. Kurumlarda sistematik gözlem ve değerlendirme süreçlerinin oluşturulması ve bu süreçlerin düzenli olarak raporlanması, sunulan hizmetlerin sürekli iyileştirilmesine olanak tanıyacaktır.

Araştırma Samsun ilinde beş farklı ÖERM’den alan 18 ebeveyn ile sınırlıdır.

Yazar Katkıları: Çalışmanın tüm bölümleri birinci yazar tarafından oluşturulduğu için yazarın katkı oranı %100’dür.

Etik Kurul Bilgisi: Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu araştırmaz Ondokuzmayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu’nun 27.12.2024 tarih ve 2024-1247 karar sayılı etik izni doğrultusunda yapılmıştır. Ayrıca bu araştırma kurumlardan gerekli izinler alınarak, gönüllü ailelerle yürütülmüştür.

Çıkar Çatışması: Çalışmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Veri Erişilebilirliği: Verilerime açık erişim iznim vardır.

Kaynaklar

- Acer, H. (2016). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin denetiminde yaşanan sorunlar (gelir destekli ruhsat uygulaması örneği)*. [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi
- Akıncı Düzel, S., & Girgin Akın, N. (2024). Özel gereksinimli öğrencilere yönelik öğretmen tutumlarının incelenmesi. *Journal of Sustainable Education Studies*, 5(2), 39–53.
- Alan, Ş., & Aksoy, V. (2023). Özel Eğitim Okullarında Geliştirilen Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının (BEP) Kalitesinin İncelenmesi. *Ondokuzmayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1), 161-194. <https://doi.org/10.7822/omuefd.1216755>
- Antmen, N. (2010). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde aile merkezli hizmetlerin değerlendirilmesi: Ankara Yenimahalle Örneği*. [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi
- Arslan, A., Ulaş, A. H., & Coşkun, M. K. (2020). Özel eğitimde aile eğitimine yönelik bir derleme çalışması. *EKEV Akademi Dergisi*, (84), 21-38. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2570537>
- Ataalp, M. (2023). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine devam eden özel gereksinimli çocuğu olan ailelerin gereksinimleri*. [Yüksek Lisans Tezi, Lefke Avrupa Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Ayanoğlu, Ç., & Gür-Erdoğan, D. (2019). Okul yöneticilerinin özel gereksinimli öğrencilere bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) hazırlanması/uygulanması hakkındaki görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(4), 677-706. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.531039>
- Billingsley, B. S. (2004). Special education teacher retention and attrition: A critical analysis of the literature. *The Journal of Special Education*, 38(1), 39–55. <https://doi.org/10.1177/00224669040380010401>
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (3rd ed.). Sage Publications.
- Brownell, M. T., Sindelar, P. T., Kiely, M. T., & Danielson, L. C. (2010). Special education teacher quality and preparation. *Exceptional Children*, 76(3), 357–377. <https://doi.org/10.1177/0014402910076003>
- Canfield, M. A., Honein, M. A., Yuskiv, N., Xing, J., Mai, C. T., Collins, J. S., ... & Kirby, R. S. (2006). National estimates and race/ethnic-specific variation of selected birth defects in the United States, 1999–2001. *Birth Defects Research Part A: Clinical and Molecular Teratology*, 76(11), 747–756. <https://doi.org/10.1002/bdra.20294>
- Cıngı, Y., & Akdağ, M. (2024). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine devam eden öğrenci ebeveynlerinin kurum tercihleri üzerine nitel bir araştırma. *İnönü Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi (İNİF E-Dergi)*, 9(2), 273-293. <https://doi.org/10.47107/inifedergi.1508067>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage Publications.

- Çelik, R., Tomanbay, İ., Kale, M., Çelik, M., & Bahçevan, Ö. F. (2024). Özel eğitim merkezinde görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), ss.46-64. <https://doi.org/10.20493/birtop.1491008>
- DiCicco-Bloom, B., & Crabtree, B. F. (2006). The qualitative research interview. *Medical Education*, 40(4), 314–321. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2929.2006.02418.x>
- Durkin, M. S., Maenner, M. J., Newschaffer, C. J., Lee, L. C., Cunniff, C. M., Daniels, J. L., & Schieve, L. A. (2008). Advanced parental age and the risk of autism spectrum disorder. *American Journal of Epidemiology*, 168(11), 1268–1276. <https://doi.org/10.1093/aje/kwn250>
- Friend, M., & Bursuck, W. D. (2019). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers* (8th ed.). Pearson.
- Gönüldaş, H., Atmaca, U., & Yılmaz, Y. (2025). Yöneticilerinin Gözünden Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri: Bir Fenomenolojik Araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, 54(246), 997-1040. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1518506>
- Güven Arslan, İ. (2014). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerindeki müşteri memnuniyeti: Muğla-menteşe örneği*. [Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi
- Heward, W. L. (2017). *Exceptional children: An introduction to special education* (11th ed.). Pearson.
- Heybet, S. (2014). *Türkiye’de pediatrik rehabilitasyonun gelişimi ve iki farklı rehabilitasyon konsepti: Aileler açısından memnuniyet anketi* [Yüksek lisans tezi, Haliç Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi
- Himmetoğlu, B., Shikhkamalova, V. & Bayrak, C. (2022). Problems faced by special education teachers and the role if school principals in solution of tehse problems. *Trakya Journal of Education*, 12(3), 1597-1618 <https://doi.org/10.24315/tred.1003550>
- Kabasakal, E., Özcebe, H., & Arslan, U. E. (2020). Information Requirements and Sources of Families of Mainstreaming Students Elementary Education Model in Respect of Socioeconomic Development Levels. *Florence Nightingale Journal of Nursing*, 28(2), 213. <https://doi.org/10.5152/FNJN.2020.18049>
- Kallio, H., Pietilä, A. M., Johnson, M., & Kangasniemi, M. (2016). Systematic methodological review: developing a framework for a qualitative semi-structured interview guide. *Journal of Advanced Nursing*, 72(12), 2954–2965. <https://doi.org/10.1111/jan.13031>
- Kaplan, G., & Aksoy, V. (2019). Özel eğitim kurumlarının fiziksel koşullarının evrensel tasarım ilkeleri doğrultusunda incelenmesi: Eskişehir örneği. *Yaşadıkça Eğitim*, 33(2), 169-186. <https://doi.org/10.33308/26674874.2019332126>
- Kargın, T. (2007). Eğitsel Değerlendirme ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama Süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(01), 1-15. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000103
- Köse, İ. E., & Aslan Bağcı, Ö. (2025). Özel Eğitim Öğretmenlerinin Perspektiflerinden Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerindeki Destek Eğitim Süreçleri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 1-18. <https://doi.org/10.29065/usakead.1574352>
- Kurşun, D., & Gündoğdu, K. (2023). Special Education Teachers’ Opinions on Individually Differentiated Curriculum and Teacher Guide / Özel Eğitim Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları ve Program Kılavuzuna Yönelik Görüşleri. *Education & Youth Research*, 3(1), 32-45. <https://doi.org/10.59041/eyor.1319043>
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Mesibov, G. B., Shea, V., & Schopler, E. (2005). *The TEACCH approach to autism spectrum disorders*. Springer Science & Business Media.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE Publications.

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı. <https://orgm.meb.gov.tr/>
- Nicolaides, K. H. (2011). Screening for chromosomal defects. *Ultrasound in Obstetrics & Gynecology*, 38(5), 478–481. <https://doi.org/10.1002/uog.10033>
- Öge, A. Ö. (2014). *Diyarbakır ilinde bulunan özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin mimari tasarım açısından incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi
- Özer, M. (2021). *2-6 yaş arasında otizm spektrum bozukluğu tanılı çocuğu olan annelerin özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde sunulan hizmetlere ilişkin deneyimleri* [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi
- Şanlı, E. (2012). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine devam eden zihin engelli çocuğu olan ailelerin gereksinimlerinin belirlenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi
- Smith, D. D., & Tyler, N. C. (2011). Effective inclusive education: Equipping education professionals with necessary skills and knowledge. *Prospects*, 41(3), 323–339. <https://doi.org/10.1007/s11125-011-9207-5>
- Tekci, C. (2024). *Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli bireylere yönelik tutumu ve kaynaştırma uygulamalarındaki yeterliğinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi
- Turnbull, A., Turnbull, R., Erwin, E. J., Soodak, L. C., & Shogren, K. A. (2015). *Families, professionals, and exceptionality: Positive outcomes through partnerships and trust* (7th ed.). Pearson.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (13. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE.



Investigating Family Experiences with Special Education Support Services

Hakan METİN¹



MANUSCRIPT INFORMATION ABSTRACT

DOI: 10.29299/kefad.1756893

Submission Date: 02.08.2025
Revision Date: 05.12.2025
Acceptance Date: 28.09.2026

This study aims to determine the views of families of children requiring special education regarding the services they receive from special education and rehabilitation centres. A case study was selected as the research design. Within the scope of the study, semi-structured interviews were conducted with a total of 18 families receiving services from Special Education Support Services (SESS). The interviews were conducted using a semi-structured interview form and were audio-recorded. The audio recordings were transcribed into written text by the researcher and analysed descriptively. According to the findings, the vast majority of families expressed general satisfaction with the physical conditions of the special education and rehabilitation centres, the attitudes and behaviour of the staff, the communication established with the institution, and the quality of the educational services provided. However, it was determined that whilst there were sufficient numbers of staff at the institutions, staff turnover was frequent. Another notable finding of the study is that the institutions did not collaborate sufficiently with families during the process of preparing Individualised Education Programmes (IEPs) and that there were shortcomings regarding family education. This result highlights the need for families to be viewed not merely as recipients of services but as active participants in the process. The findings of the study indicate that special education institutions have areas requiring improvement in terms of family collaboration and staff continuity.

Keywords: Special education, family education, support education, rehabilitation center.

Citation: Metin, H. (2026). Investigating family experiences with special education support services, *Ahi Evran University Journal of Kırşehir Education Faculty*, 27(3), 1350-1385. [10.29299/kefad.1756893](https://doi.org/10.29299/kefad.1756893)

Introduction

Individuals requiring special education are those who differ significantly from their peers in terms of physical, cognitive, emotional, or social development and, as a result, are unable to benefit adequately from general education programmes (Ministry of National Education [MoNE], 2018). These individuals encompass various diagnostic groups, including Autism Spectrum Disorder (ASD), Attention Deficit and Hyperactivity Disorder (ADHD), learning disabilities, and hearing, visual, orthopaedic, and intellectual disabilities (Friend & Bursuck, 2019). Special education, on the other hand, refers to the provision of education designed to meet the needs of individuals with diverse characteristics and special requirements through specially trained personnel, adapted curricula, and appropriate instructional methods in suitable environments (MoNE, 2018). Additionally, this type of education includes differentiated teaching strategies, instructional materials, and support services aimed at addressing students' specific needs (Heward, 2017).

n Türkiye, specific assessment and identification procedures must be followed for individuals requiring special education to benefit from special education services. Initially, following a medical evaluation, the individual must undergo an educational assessment and identification process. This process is carried out by Guidance

and Research Centres (GRCs), where a decision is made regarding the individual's eligibility for special education services based on their needs (MoNE, 2018). In line with the report prepared after the assessment and identification procedures, an appropriate educational programme is determined for the individual, and the right to receive education either through inclusive/integrated education or in special education schools is granted. Under Law No. 5378 on Persons with Disabilities, these individuals are also entitled to receive supplementary support education services from Special Education and Rehabilitation Centres (SERCs) in addition to the education provided in schools. These services are delivered free of charge in public or private special education and rehabilitation centres in accordance with the needs identified by special education evaluation boards. In this context, state-funded support services, provided in the form of individual and group instruction, aim to enhance individuals' development and promote their active participation in society (MoNE, 2018).

Türkiye, certain procedures must be followed for the evaluation and diagnosis of individuals requiring special education in order for them to benefit from special education services. First, following the individual's medical evaluation, they must undergo an educational evaluation and diagnostic process. This process is conducted by the Guidance and Research Centers (GRCs), where a decision is made regarding whether the individual is eligible to receive special education based on their needs (MoNE, 2018). In accordance with the report prepared after the diagnosis/evaluation processes, an appropriate educational program is determined for the individual, and the right to receive education through inclusion/integration practices or in special education schools is provided. Through Law No. 5378 on Persons with Disabilities, these individuals can receive supplementary educational support services from special education support services (SESS) in addition to the education provided in schools. These services are provided free of charge in public or private institutions providing special education support services in line with the needs determined by special education assessment boards. In this context, support services funded by the state in the form of individual and group education aim to support the individual's development and ensure their active participation in society (MoNE, 2018).

In accordance with the relevant laws and regulations, institutions providing special education support services offer multidimensional services aimed at supporting the developmental, academic, social, and communication skills of individuals who require special education. In these settings, various services are provided within the framework of Individualized Education Programs (IEP), including special education support, speech and language therapy, physical therapy, occupational therapy, and psychosocial counseling. These services are planned according to the individual's diagnosis, developmental level, and needs, and family participation in the educational process is also encouraged. In Türkiye, special education and rehabilitation services are regulated within the framework of Decree Law No. 573 and the Regulation on Special Education Services issued by the Ministry of National Education (MoNE, 2018). The primary aim of the services provided is to develop individuals' independent living skills, facilitate their social integration, and support their basic academic skills. The educational programs used in this process are based on curricula approved by the Board of Education of the Ministry of National Education and structured according to the developmental level of the student. In practice, teachers working in these services are specialists in the field of special education and provide individualized support to students throughout the educational process.

In SESS, not only individual instruction but also family counseling and education hold an important place. Family participation in the process plays a decisive role in the child's development and is particularly critical for ensuring the continuity of education in the home environment (Turnbull et al., 2015). For this reason, family education is considered an integral part of special education programs (Arslan et al., 2020). In addition, behavioral intervention programs aimed at improving the social skills of individuals with special needs, developing daily living skills, and reducing behavioral problems are also implemented within these services.

As can be understood from these explanations, SESS are expected not only to support the child but also to plan and deliver educational services that include the family as an active component of the process. Furthermore, in order to ensure the sustainability and quality of these services, it is necessary not only to provide educational services for children but also to satisfy the families who receive the services in terms of physical conditions, personnel, programs, and overall approach.

The aim of this study is to examine the experiences of families receiving services from SESS. In line with this aim, the following questions are addressed:

1. What are the families' views regarding the physical adequacy of the institution?

2. What are the families' views regarding communication with the institution?
3. What are the families' views regarding the educational and support services provided by the institution?
4. What are the families' views regarding the functioning of the institution?

Method

In this section of the study, information regarding the research design, the study group, the data collection tools and data collection process, the analysis of the data, and research ethics are presented.

Research Design

In this study, which was conducted to examine the experiences of families receiving services from SESS, a case study design, one of the qualitative research methods, was used. Qualitative research is a research approach that focuses on participants' experiences, perspectives, and meaning-making processes in order to understand social phenomena in depth. This method is based on the analysis of verbal or written data rather than numerical data and adopts a flexible and interpretive approach (Creswell & Poth, 2018). A case study is a qualitative research method that aims to understand complex phenomena occurring in real-life contexts in a comprehensive and holistic manner by examining a bounded system—such as an individual, group, organization, event, or process—in depth and within its context (Creswell et al., 2018; Yin, 2018). This method enables researchers to address “how” and “why” questions, to combine multiple sources of data, and to interpret findings within their natural context. In this respect, it holds particular importance in disciplines such as education, psychology, and organizational studies. By emphasizing detailed and context-focused examination, case studies can provide nuanced insights that may not be visible in more standardized or quantitative research designs (Merriam & Tisdell, 2016; Yin, 2018). The interview technique, which is one of the data collection techniques used in qualitative research, allows participants to directly express their feelings, thoughts, and experiences (Brinkmann & Kvale, 2015)

Sample

Criterion sampling, one of the purposive sampling methods, was used to determine the families interviewed in the study. In this method, all cases that meet predetermined criteria are included in the study. Criterion sampling is a type of purposive sampling based on the deliberate selection of individuals or cases that meet predetermined criteria and can best represent a particular situation (Yıldırım & Şimşek, 2021). In this context, the parents participating in the study were required to have a child with special educational needs, for their children to currently receive services from SESS, and to have been receiving services from these institutions for at least six months.

The participants of the study consisted of families of children attending SESS in Samsun during the 2024–2025 academic year. After obtaining the necessary permissions through meetings with the service administrators, families in the selected services were contacted and asked whether they would like to participate in the study. Interviews were conducted with 18 families who agreed to participate, and voluntary participation forms were signed prior to the interviews.

Within the scope of the study, interviews were conducted with a total of 18 parents (3 fathers and 15 mothers). The ages of the participants ranged from 28 to 54, with a mean age of 42.3. When the educational levels of the parents were examined, it was found that 12 had a high school education, 2 had an associate degree, 3 had a bachelor's degree, and 1 had a postgraduate degree. In terms of occupational status, 10 participants were homemakers, 3 were retired, and 5 were actively employed. Examination of their marital status indicated that only one participant was divorced.

The gender distribution of the children receiving services from SESS was equal, with nine girls and nine boys. The children's ages ranged from 3 to 14 years. When the distribution of diagnoses was examined, it was observed that 11 children were affected by intellectual disability (including 6 with Down syndrome), 5 had learning disabilities, and 2 had autism spectrum disorder. In addition, it was identified that only one child used a prosthesis and that one family had two children with multiple disabilities.

Data Collection Process

The data of this study were collected using a “Semi-Structured Interview Form” developed by the researcher. The semi-structured interview technique is a qualitative data collection method that allows the researcher to

have predetermined questions while also providing flexibility during the interview process, enabling deeper exploration of participants' responses. This technique combines the standardization of structured interviews with the flexibility of unstructured interviews and is frequently preferred, particularly for understanding participants' experiences, perceptions, and attitudes (DiCicco-Bloom & Crabtree, 2006; Kallio et al., 2016).

Within the scope of the study, the interview questions to be asked to the families were prepared by the researcher and evaluated by two faculty members who are experts in the field of special education in terms of content validity and clarity. Based on the feedback from the experts, the interview questions were reviewed and finalized. The interview form consists of three main sections. Subtopics related to each main section were identified, and after the main questions were asked during the interviews, additional probing questions were used to obtain more in-depth and rich data. The main questions in the interview form respectively address the physical adequacy of the institution, institutional communication, educational services, and institutional functioning.

In this study, the interview technique, one of the qualitative research methods, was used in order to gain an in-depth understanding of the opinions and experiences of families of individuals with special needs regarding the services they receive from SESS. As a data collection tool, a semi-structured interview form prepared in line with expert opinions was preferred. The interviews were conducted on a voluntary basis in the participants' natural environments. The qualitative data obtained were systematically analyzed using the descriptive analysis method. In this process, the data were carefully examined, and the findings were structured by identifying main themes and related sub-themes based on participants' statements.

Data Analysis

The interview form was administered individually to the participating families at a time convenient for them, in an empty room within the institution. The interviews lasted between 20–30 minutes. Before the interviews began, the purpose of the interview was explained to the families and their permission was obtained for audio recording. The interviews conducted with the families were recorded using an audio recorder in order to facilitate later analysis.

The research data were analyzed descriptively in order to reveal the opinions and experiences of the participants. Descriptive analysis is an approach that aims to systematically analyze qualitative data and interpret the findings in accordance with predetermined themes. In this type of analysis, the data are summarized in line with the research questions and presented clearly to the reader, supported by direct quotations (Yıldırım & Şimşek, 2021; Miles et al., 2014).

The research data were analyzed in three stages. In the first stage, the interviews conducted with the families were transcribed. Each conversation with the families was transcribed exactly as spoken, without any corrections. In the second stage, the interview transcripts were read repeatedly and research themes were generated. After reviewing the transcripts, the researcher identified the emerging themes and established the topic headings accordingly. In the third stage, in order to determine the appropriateness of the themes created, all interview transcripts were evaluated independently by both the researcher and an expert who holds a doctoral degree in special education. Afterwards, they came together and reached a consensus regarding the appropriateness of the themes. The themes and topic headings determined through this consensus were presented in the findings section.

After the audio recordings of the interviews with the families were transcribed by the researcher, 30% of the transcripts were analyzed separately by the researcher and a field expert using the descriptive analysis technique in order to develop the data coding key and themes. The reliability of the data analysis was calculated using the formula $[\text{Agreement} / (\text{Agreement} + \text{Disagreement}) \times 100]$ (Miles et al., 2014). The average reliability between the coders was found to be 96%.

Ethics Statement

This research was conducted in accordance with the ethics committee approval granted under the decision of the Committee on Scientific Research and Publication Ethics for the Social and Humanities Sciences at Ondokuz Mayıs University, dated 27/12/2024 and numbered 2024-1247

Findings

In this section, the research findings are structured around four main themes: “Physical Facilities of the Institution,” “Communication with the Institution,” “Educational and Support Services,” and “Institutional Functioning.” The data related to each theme are presented in subsections in accordance with the order determined by the sub-objectives.

Table 1

Views on the Physical Adequacy of the Institution

Theme	Sub-theme
Equipment Areas	General areas Waiting areas Classrooms Size of the areas covered Garden Restrooms Accessibility
Personnel	Sufficient personnel Personnel should be increased Teacher turnover
Instruction Materials	Sufficient Should be increased
General Services	Hygiene Security Heating Easy Difficult
Transportation	I come by the institution's service I come by my own vehicle I come by public transportation

Families stated that the institutions were sufficient in terms of their physical structure and equipment areas.

“It is very good and comfortable; I am satisfied. I have been here for two years and I continue.” (I17)

“I think it is sufficient. I think it is good. It currently meets our needs.” (I16)

“I can drink my tea and sit comfortably.”

“Later they created areas such as parent waiting areas; it is better now.” (I13)

“The classrooms are of course sufficient.”

“Accessibility is sufficient.” (I3)

“The general areas are quite good and meet our expectations.” (I8)

“There is a large area and a playground for children.” (I10)

Four of the families receiving services from the institutions expressed negative opinions regarding hygiene, while the other families generally expressed positive opinions.

“Except for hygiene, I find everything sufficient.” (I1)

“Hygiene is a bit problematic. There are issues especially with the toilet drains.” (I2)

“The hygiene conditions are excellent. We really feel like we are at home.” (I3)

Regarding security, all families expressed positive opinions.

“In terms of the institution's security, when we enter, the staff welcome us and take the children. We do not have any concerns. If I leave my child here for a two-hour lesson and go away during that time, I do not worry at all.” (I4)

All families also expressed positive opinions regarding the heating of the institution buildings.

“It is very good. Warm enough and hygienic.” (I7)

Regarding transportation to the institution, six of the families participating in the study stated that transportation was difficult, while the other families reported that they did not experience any problems related to transportation.

"It is very difficult since I come from a district with my child." (I2)

"It would be difficult if there were no service. I do not have a private car and my home is quite far from here." (I17)

"We come very easily. Our home is close. In terms of public transportation, yes, it is very convenient to get here." (I3)

Nine families stated that they came with their own vehicles, five used the institutions' service vehicles, three used public transportation, and one walked.

"I come by my own car." (I2)

"They have service vehicles. They pick them up and drop them off at home after the lesson." (I15)

"I come by public transportation, by tram." (I9)

Regarding the adequacy of staff and teachers in the institutions, three families expressed negative opinions, while the other families generally reported positive views. Families particularly stated that they were uncomfortable with the frequent turnover of staff.

"Only the teachers change very often. There is no permanence. Teachers stay at most for one year." (I14)

"The number of teachers should increase because I recommended many of my friends to come here. Since the number is not sufficient, there were delays. I would like the number of lessons to increase, but our teacher does not have time." (I6)

"For example, there is no speech therapist in any institution. My son has a speech difficulty, but there is no speech therapist in the institutions." (I16)

"I think there are enough teachers because our children never experience a shortage. Their lessons continue without interruption." (I10)

"With the cleaning staff, cooks, and everything else, they are quite good. So far, I have not seen any problems." (I14)

Regarding the instructional materials in the institutions, all families except one expressed positive opinions.

"Sometimes some materials may not be sufficient. For example, I have bought some books myself for areas such as language and speech." (I13)

"There are sufficient tools and materials." (I2)

"The materials are definitely sufficient. I am very satisfied with them." (I3)

Table 2

Views on Communication with the Institution

Theme	Sub-theme
Communication and information	Sufficient
	Face-to-face
	At the end of the lesson
	By phone
	Social media
	Writing on a notebook
	I am not informed
	Teacher
	Principal
	Secretary
Personnel communicated with	Psychologist
	Support staff
	Institution owner
Staff attitudes and behaviors	Positive
	Negative

It was observed that the attitudes of the staff working in the institutions toward families and their children were generally positive. All families, except for one, expressed positive opinions regarding this issue.

"I wasn't very satisfied with one of them. Every child is unique. The teacher said that's just how she is—she's a strict teacher. She told me, 'I'm a bit strict but fair.' She once held my child by the shoulder and said, 'Come here.'" (I14)

"I don't have any problems about that. We have very good communication with our teacher." (I2)

"Especially the owner of the institution. We talked with him for about an hour, maybe an hour and a half. It was really good." (I11)

"From the driver to the principal, we can talk to everyone about our problems or concerns. They are all very friendly." (I13)

"A lady greets us very nicely and takes my child to the park. She really understands children." (I6)

"The staff's attitude toward us and our children is very good. There's absolutely no problem. They are very kind. The staff are very attentive. The person at the entrance is very nice, and our child already loves the secretary. Since we see them often, we can say they are really caring, thankfully." (I1)

The majority of families stated that they communicate with the institution primarily through teachers, while a smaller number of families communicate with the institution director and secretary, and very few communicate with other staff members.

"Mostly with the teacher." (I1)

"Of course we talk with the teacher. The teacher explains what they did, how much progress they've made, and what we should do." (I6)

"We talk face to face. We speak with the teacher and the institution director." (I10)

"The secretary communicates with us." (I7)

"They also have psychologists, and they can call us as well." (I13)

"The secretary and the service assistant." (I17)

All families, except for one, stated that they had sufficient communication with the institution. They reported that this communication was mostly conducted face-to-face with the teacher at the end of the lesson, and when necessary, communication was also maintained via phone or social media.

"After the lesson, I talk with the teacher. She tells me about the areas my child is lacking." (I12)

"Of course, definitely. After the lesson, we talk for about five minutes. They inform us about what they worked on, whether my child followed the lesson, and what they did." (I15)

"We communicate by phone." (I9)

"They send messages or call us." (I7)

"The special education services do not meet our expectations." (I15)

All families stated that they have the opportunity to observe their children during the sessions either through a camera system or through a glass window.

"There used to be a round window before, and I could see from there. We cannot watch inside through cameras. Only the institution director can see that. We can watch through the glass." (I13)

"Yes, there is already a television in the waiting area at the entrance, and I can watch from there." (I16)

"I watch what they teach and how they treat my child. I see what they are teaching, and then I continue accordingly at home." (I14)

"Since my child cannot speak or express himself, I feel the need to observe from there. I want to see whether there is any problem inside or not." (I16)

Table 3

Views on Educational and Support Services

Theme	Sub-theme
Reasons for preferring the institution	Recommendations from friends
	Doctor's recommendation
	Recommendations from families whose children attend the institution.

	Preference for a specific teacher working at the institution
	Ease of transportation
	Internet/Web recommendations
	Recommendations from the child's school teacher
	Psychomotor skills
	Literacy
	Preparation for literacy
Areas supported in education	Language and speech
	Mathematics
	Attention
	Concepts
	Physiotherapy
	Preparation for mathematics
Satisfaction with education	Satisfied
	Not satisfied
	I have no information
	I trust it
Quality of education	Scientific
	Progress exists
	Not qualified
	Literacy
	Language and speech
	Attention
	Psychomotor skills
	Concepts
Improvements observed in the child	Behavior
	Self-confidence
	Social skills
	Mathematics
	Doing homework
	No improvements
	Language and speech education
	Group education
	Social skills
	Additional lessons
	It meets my expectations
Requests	I want my child to be happy
	Foreign language education
	Psychomotor education
	Occupational therapy
	Improvement in level
	Independent living skills

It is obvious that families most frequently preferred the institutions based on recommendations from friends, followed by referrals from doctors, and subsequently due to teachers working at the institution. A small number of families stated that they preferred the institution because of ease of transportation, while only one family reported choosing the institution after conducting research on the internet.

"My friend's child also has Down syndrome. She was very satisfied with the teacher, so I came here based on her recommendation." (I1)

"My friend told me about it, and that's how we started here." (I14)

"The child psychiatrist we were seeing recommended it. He said some of his patients had come here before. He recommended this place, so we came based on that recommendation." (I10)

"Because I trust our teacher very much. I thought we could get good results with one-on-one education, so that's why I'm here. Our teacher is also a family friend." (I3)

Families stated that the educational content provided to their children in the institution mainly focused on psychomotor skills, literacy (reading–writing), preparation for literacy, language and speech, mathematics, and attention enhancement.

“We work on hand and motor skills—things like cutting paper, grasping, and similar activities.” (I5)

“Gross and fine motor skills—for example holding a pencil. They work on hand skills.” (I6)

“They have improved a bit in Turkish. In reading, he used to spell syllable by syllable. There has been progress in the last two lessons.” (I8)

“Our child will start first grade next year, so the teacher mostly focuses on coloring, holding a pencil, and writing numbers. In terms of preparing for literacy, they have started learning letters. They have started with the letter ‘E.’” (I1)

“Right now we are progressing with individual speech-focused work.” (I6)

“My child cannot do mathematics at all. He got stuck with three-digit operations. They are trying to teach those.” (I9)

“Our child has problems with focus and attention. They work on activities aimed at increasing attention.” (I7)

As a result of the education received from SESS, all families except one reported improvements in their children’s academic, social, language, and other developmental areas. According to the families’ statements, the most noticeable improvement was observed in literacy. This was followed respectively by improvements in language and speech skills, attention span, psychomotor skills, concept development, self-confidence, social skills, and mathematics.

“His reading and reading speed improved. His handwriting used to be poor, but it has improved.” (I9)

“We used to think his lack of interest was because he didn’t understand the lesson at all. Now he is a bit more interested. His teachers at school say the same thing. Compared to before, he is better. His participation and focus in class have increased.” (I12)

“When he wants to explain something, we noticed that his ability to express himself has improved. Our child is a bit lazy; he usually communicates with gestures or signs. But this has really helped.” (I5)

“When we first started, our children could only say ‘mom’ and ‘dad.’ Now one of them can express himself very well.” (I13)

“He started walking in a very short time. Without us making much effort, he began walking quite quickly.” (I17)

“Our child has progressed a lot academically and conceptually.” (I2)

“He used to have difficulty sitting still, but our teacher worked on that a lot. Now he has become a child who follows rules.” (I1)

“We noticed that his self-confidence has improved.” (I5)

“At least now he understands social environments. He learned to share. When we go somewhere, he knows how to sit and behave. That definitely comes from there.” (I14)

“He didn’t understand the concept of time before. He couldn’t read or write the clock. Now there has been improvement in that area.” (I12)

“There hasn’t been much progress. At least he doesn’t have fine motor skills. His gross motor skills are good, but his fine motor skills are very weak. For example, holding a pencil and coloring inside a shape. He should at least learn to count up to 20 or 30. My child can’t pronounce hard consonants either—he should at least learn those.” (I15)

Eight of the families stated that they did not have sufficient knowledge about the quality of the education provided in the institution. Four families expressed that the education provided was scientifically based, while another four families stated that they trusted the education offered in the institution. One family, however, indicated that the education provided was not of adequate quality.

“Since I’m not an educator, it wouldn’t be right for me to comment on that. I don’t really know about this issue. I just focus on the results.” (I8)

“I don’t know whether it is scientific or not. They work according to my child.” (I17)

“It’s completely based on trust. We trust our teacher. Whatever method she uses, we follow that path.” (I4)

"I truly think it is scientific. I just wish we had discovered it earlier. I feel like the time before we came here was a loss." (I3)

"No, I don't think so. When I observe, they seem to do very limited activities, like simple put-in, take-out tasks. I already tell them that my child knows these things—we also do them at home. I say they could try different things, do more varied activities. But I haven't really seen that." (I15)

Most families reported that they were satisfied with the services received from the institutions, the education provided to their children, and the approaches of the teachers.

"The teacher's approach toward our child and our child's attitude toward the teacher are very positive. They progress step by step in an orderly way." (I2)

"The teacher is very patient. Our child tends to avoid work sometimes, but our teacher manages it very well. He runs here from school. Right now, the teacher is his favorite." (I6)

"Since the moment we started, we have been getting very good results. We see positive outcomes. It is already clear that the teacher is very professional. We benefit a lot from it and we are very satisfied." (I3)

Three of the families expressed dissatisfaction due to the insufficient support in areas such as language and speech, while one family stated that they were dissatisfied because the lesson duration was insufficient.

"We would really like to see more progress in language and speech. It feels like we are a bit weak in that area." (I13)

"They do work on speech, but unfortunately there has been no progress with my child. He hasn't moved beyond certain patterns. The speech therapist kept changing. I think that's why—he gets used to one, then they leave and another one comes." (I14)

"The part that is not satisfying for us right now is the limited lesson time. We receive two hours a week. I wish we had the opportunity to get more. I think it would be better if the support were more intensive." (I3)

Two of the families indicated that the institutions met their expectations and needs, while the expectations of the other families mainly focused on greater support for children's language and speech skills and the provision of group instruction.

"Our teacher already includes the things we ask for. It meets our expectations." (I1)

"These teachers should provide language education for these children. Not just any speech therapist can do it." (I7)

"I would like language and speech support to be increased." (I17)

"If there were something like a group lesson, the children could interact more. Our child is very individual. We have difficulties with this at school as well. It's hard for him to socialize with other children." (I2)

Families also stated that institutions should provide additional lessons, support the development of social and independent living skills, and offer services such as occupational therapy.

"Our expectation here is not only that our child learns to read and write, but also that they grow up as a socially capable individual." (I4)

"Maybe we would like a few more hours of lessons, but it's not possible. Our teacher is very busy." (I1)

"They say occupational therapy and sensory integration are very important. Of course, as a mother, I can only provide some of it myself." (I13)

"We won't always be by our child's side. We continue this education so that our child can stand on their own feet." (I4)

Table 4

Institutional Functioning

Theme	Sub-theme
During the IEP preparation process	No collaboration
	Collaboration exists
Progress monitoring	Recorded
	Not recorded
	Shared
	Not shared
Satisfaction with education	Satisfied

Family education	Not satisfied
	Provided
Family education should be organised on	Not provided
	Behavior training
	How to provide instruction
	Children's transition periods
	Language and speech
	Children's developmental processes
	Nutrition
	Characteristics of disabilities
Suggestions	Attention
	Hygiene
	We are satisfied

Ten of the families stated that teachers collaborated with them during the IEP preparation process in the institution.

"When preparing the IEP, our teacher collaborates with us. While preparing the plan, she asks about our expectations—what we can do and how we can proceed. Our teacher already has a plan prepared, and we mostly follow that. Since there is an established plan being implemented, we don't have any problems with it. We exchange ideas with our teacher. This year we wondered whether we should start teaching letters or not because of our child, but we did, and it worked out quite well." (I1)

"Yes, definitely. It is done through communication. From the beginning we stayed in contact. I share the aspects I find lacking, and we move forward together. They ask questions such as: 'What kind of education would you like your child to receive?' and 'Which skills would you like us to focus on?'" (I3)

"At the beginning of the term, our teacher prepares these plans and explains them to us in the first lesson. Then we say things like, 'Teacher, could we focus a little more on this instead?' and we proceed accordingly." (I5)

Seven of the families, however, reported that teachers did not collaborate with them during the IEP preparation process.

"No, not really. No one asks us anything like that. I don't know about such a process. Whatever report comes from the RAM, the education is provided accordingly. The director explains to me what needs to be done, and they proceed based on that." (I13)

"Yes, they prepare it. But we are not involved in it. They prepare it themselves. They only tell us the lesson hours, that's all." (I14)

Six of the families indicated that the activities carried out with their children in the institution were recorded from the beginning of the term using tools such as cameras or written forms

"Of course, it is recorded. I also know that there are camera recordings." (I4)

"The teacher prepares the forms herself. I've seen her writing them. She also mentions these things when we talk. I think she writes what will be done in that document as a kind of report." (I6)

"The way he wrote on the first day he came, the seconds it took him to read, and his reading speed now—the number of words he reads—are very different. There is a big difference. We can see it ourselves as well when we look back at it at home." (I10)

Seven of the families stated that the activities conducted with their children in the institution were not recorded.

"There used to be records before, but now there aren't any. There are no written records either." (I1)

"I haven't seen any document like that." (I13)

Twelve of the families reported that teachers shared the activities carried out with their children on a daily basis, either through videos or written documents.

"While teaching, the teacher records the activities on her phone and sends them to us. After every lesson, she definitely sends a video showing what they did." (I3)

"From time to time our teacher sends us messages saying, 'We worked on this today.' She also sends written notes. At the end of the term, we are given a list of these. The teacher also sends camera recordings." (I4)

"The teacher keeps notes of the lessons taught every day in a file and shares them with us as well. We keep them at home." (I10)

Ten of the families stated that they were satisfied with the education provided in the institutions, whereas three families reported that they were not satisfied with the education provided.

"We find the education more than sufficient. I think it is well suited to our child's development." (I1)

"I think it is a good education. Our child learned a lot within two months. We saw clear progress. Because of that, I think it is of good quality." (I6)

Three of the families stated that they were not satisfied with the education provided.

"Right now I can't clearly say that the education is completely sufficient. The more support you can receive and the more the child can benefit from it, the better it is. Of course, sometimes it can still feel insufficient." (I13)

"I can't say that I find it fully sufficient." (I15)

Only one of the family reported that the institution provided family education services, whereas the other families stated that their institutions did not offer family education.

"Previously, we attended an online training program for families. But we did not really find anything there that we, as parents, could benefit from. It was more like a training for educators; we just watched it like spectators watching a match." (I4)

"Families are not given training. If there has been any, I must not have been able to attend." (I1)

"Family education is not provided." (I15)

"I have never attended a meeting. I haven't received any information." (I3)

All families participating in the study expressed the opinion that family education should be provided in the institutions. According to the families, the priority topics for family education should include managing their children's problem behaviors, how to teach their children at home, transition and developmental periods such as adolescence, diet and nutrition, and information about their children's disabilities.

"Maybe some guidance about how to approach children. Sometimes our child has behavioral problems, and I could have received support on that."

"Sometimes I become very impatient about certain issues with my child. I would like to learn how we can manage our behavior toward them better." (I2)

"How can I teach my child?" (I11)

"They are growing up, and we may experience more difficulties during adolescence. I would like to receive training about this. When they reach adolescence, what will we do? Even now there are some signs of irritability. Sometimes I just try to wait patiently." (I1)

"There could be training related to adolescence." (I4)

"Actually, anything related to children's development would be helpful. I would like to receive information about all aspects of development. Our children have developmental delays and cannot express themselves well; I would like to understand them better." (I16)

"We also have problems with nutrition. At least a sample meal plan could be provided." (I7)

"My child has Down syndrome. Families should be informed about the child's disability. In Türkiye, Down syndrome is often thought of only as an intellectual disability. I accept that families may think this way too. First, Down syndrome itself should be explained to parents." (I5)

Families generally stated that they were satisfied with their institutions, although one family suggested that improvements could be made regarding hygiene conditions in one of the institutions.

"Regarding how this institution operates, I am very satisfied with our teacher. I haven't interacted much with the administrators. We like our institution and are satisfied with it." (I3)

"It would be better if more attention were paid to hygiene. I cannot even enter the restrooms here. It wasn't like this before." (I2)

Results and Discussion

It is observed that the majority of the participants in the study consisted of mothers. Similarly, previous studies have also shown that mothers participate most frequently in such research (Antmen, 2010; Güven Arslan, 2014; Şanlı, 2012). The average age of mothers at the time of having children was calculated as 35.46. Studies indicate a strong relationship between advanced maternal age and chromosomal anomalies. In particular, several studies have demonstrated that the risk of Down syndrome and Autism Spectrum Disorder (ASD) increases significantly among mothers aged 35 and older (Canfield et al., 2006; Durkin et al., 2008; Nicolaides, 2011).

In special education institutions, physical adequacy has a much more critical dimension compared to general education institutions. The individual differences of students with special needs require learning environments to be specially arranged. Structuring the physical environment in accordance with the type of disability of the student is considered one of the fundamental determinants of learning and developmental processes (Friend et al., 2019). In special education environments, accessibility, safety, and sensory arrangements come to the forefront. In particular, for students with autism spectrum disorder, physical environments that are structured, predictable, and free from excessive stimuli facilitate learning and reduce problem behaviors (Mesibov et al., 2005). In this context, the families participating in the study expressed positive opinions regarding the institutions' physical adequacy, equipment areas, cleanliness, heating, and safety. Similarly, another study found that families were satisfied with the physical conditions of special education and rehabilitation institutions (Öge, 2014). This situation may stem from the legal requirement that institutions possess certain physical characteristics in order to operate, as well as from the influence of the physical structure of institutions, additional facilities offered, and the presence of specialized teachers on families' institutional preferences (Cıngı & Akdağ, 2024). In their study examining the physical conditions of special education institutions in Eskişehir according to universal design principles, Kaplan and Aksoy (2019) found that the institutions scored above 50%, but none reached 80%. Therefore, institution owners should plan their buildings and equipment areas not only in accordance with legal regulations but also in line with certain standards that can influence families' preferences.

Ensuring teacher continuity in special education institutions is vital for the sustainability of students' developmental progress. Indeed, the literature indicates that in environments where teacher stability exists, students' academic achievements and independent living skills develop more rapidly (Brownell et al., 2010). In the present study, families reported that although there was sufficient staff in the institutions, teachers changed very frequently. Similarly, another study found that families complained about constant teacher turnover in their institutions (Özer, 2021). Teacher continuity is much more critical in special education than in general education. Teachers' in-depth understanding of the individual characteristics, learning styles, and behavioral patterns of students with special needs is a fundamental condition for effective instruction. Frequent teacher turnover leads to disruptions in the implementation of Individualized Education Programs (IEPs), inconsistencies in monitoring target behaviors, and a slowdown in instructional gains (Billingsley, 2004). The difficulties faced by SESS in recruiting and retaining special education teachers stem from insufficient teacher supply, weak institutional conditions, and issues related to professional burnout. First, the insufficient number of graduates from special education departments in Türkiye and the reliance on personnel trained through in-service programs from other fields contribute to the difficulty of employing qualified teachers in these institutions (Gönüldaş et al., 2025).

The adequacy of instructional materials used in special education practices plays a critical role in meeting students' individual needs. High-quality instructional materials help concretize learning, increase attention and motivation, and support lasting learning (Heward, 2017). Research shows that materials designed in accordance with students' cognitive, sensory, and motor characteristics significantly increase academic success and independence skills (Smith & Tyler, 2011). However, studies also indicate that instructional materials used in institutions are often insufficient, outdated, or not diversified in accordance with individualized education plans (Himmetoğlu et al., 2022). Families participating in the study stated that there were sufficient instructional materials in the institutions for their children's education. Although these findings are important, it should also be considered that families may lack sufficient knowledge on this issue, which could lead to misleading perceptions. Supporting this situation, the study conducted by Çelik et al. (2024) indicated that teachers working in SESS experience problems due to material shortages. Another study also reported a significant lack of materials in special education and rehabilitation institutions (Köse & Aslan Bağcı, 2025).

It was observed that the majority of families did not experience any difficulty in reaching SESS, although a limited number of families reported transportation difficulties. Similarly, Öge (2014) found that families generally found it easy to reach the institutions and were satisfied with this situation. The ease of access to institutions may be due to factors such as the provision of student transportation services by the institutions, families living close to the institution, or families using their own vehicles. On the other hand, the difficulties experienced by some families in transportation may be related to the absence of a nearby institution in their residential area or their preference for other institutions for various reasons.

The positive attitudes of teachers and staff are a critical factor directly affecting the educational success of individuals with special needs, as such attitudes play a decisive role in increasing students' participation, learning motivation, and self-confidence (Avramidis & Norwich, 2002). The study determined that staff working in SESS developed positive attitudes and behaviors toward families and their children. Supporting these findings, studies indicate that teachers working with students with special educational needs generally display positive attitudes toward their students (Akıncı Düzel & Girgin Akın, 2024; Tekci, 2024).

The education of individuals with special needs is a multidimensional process that is not limited to the school environment but also requires strong collaboration with families. Families are among the primary stakeholders in an individual's education, providing both emotional and pedagogical support (Arslan et al., 2020). Studies indicate that communication between families and educational institutions generally occurs through face-to-face meetings with teachers after classes and that families generally consider this communication sufficient. This communication largely focuses on the child's individual development and education. Similarly, Antmen (2010) reported that families found the information provided by institutions to be adequate.

The findings of the study show that families most frequently communicate with teachers. However, in the study conducted by Güven Arslan (2014), it was found that families communicated most frequently with institutional administrators. This indicates that the structure of family-institution communication may vary from study to study. On the other hand, the study conducted by Kabasakal et al. (2020) showed that families need not only information but also psychological support during the special education process. These findings emphasize the importance of the quality of family participation and the necessity of multidimensional support to increase the effectiveness of the special education process.

It was observed that families' preferences for SESS were most influenced by recommendations from other families whose children attend the institution and by doctors' recommendations. Similarly, another study reported that doctors and families of children with similar disabilities were influential in families' choice of institutions (Cıngı, 2024). In addition, factors such as the physical facilities of the institution, the qualifications of specialized personnel, the applicability of individualized education plans, and the level of collaboration with families may influence institutional preferences. Furthermore, institutions being managed by personnel with strong communication skills and involving families actively in decision-making processes may also influence preferences. Accessibility of the institution, continuity of services, and the availability of social support mechanisms may also be important determinants.

Families reported that their children were supported in areas such as psychomotor skills, literacy, language and speech, attention, mathematics, and basic concepts within SESS. This situation may be related to factors such as the type and severity of the child's disability and their chronological age. Educational services provided in SESS are carried out based on structured educational modules (curricula) designed according to the type of disability, developmental level, and individual needs of individuals. The opinions of families also support this situation, indicating that they are generally satisfied with the education provided in the institutions. Various studies have similarly shown that families are satisfied with the education they receive from such institutions (Antmen, 2010; Arslan, 2014; Heybet, 2014). However, quality problems in educational services, personnel shortages, lack of resources, difficulties in diagnostic processes, and the insufficient implementation of individualized education programs from teachers' and administrators' perspectives may represent potential weaknesses that could indirectly affect family satisfaction (Gönüldaş et al., 2025; Köse et al., 2025). In this regard, Şanlı (2012) noted that families require more qualified education.

As a result of the educational support provided in institutions, families stated that their children showed progress in various developmental areas such as literacy, language and speech, and psychomotor skills. Despite these positive developments, families were observed to continue expressing demands for group education, particularly in the areas of language and speech skills and social interaction. Another important need expressed

by families was the increase in the duration and intensity of the education provided to children. Families often find the duration of education provided in SESS insufficient and frequently request an increase in instructional hours (Ataalp, 2023; Şanlı, 2012).

In the study, the majority of families reported that they were not involved in the IEP preparation process, that their children's developmental progress was not recorded, and that such information was not shared with them. An IEP is defined as "a special education program prepared based on the program followed by individuals with special needs, aimed at achieving targeted objectives in line with their developmental characteristics, educational needs, and performance, and including the support education services to be provided to these individuals" (MoNE, 2018). The IEP is also considered a form of agreement between service providers and service recipients. Service providers include individuals responsible for the education of the individual with disabilities (such as special education teachers, general/classroom teachers, guidance counselors, and psychologists), while service recipients include the family and, in some cases, the individual themselves (Kargın, 2007). However, relevant laws and regulations require institutions to collaborate with families during the preparation and implementation of the IEP and to ensure their active participation in this process. Studies indicate that teachers experience difficulties in communicating and collaborating with families during the IEP preparation process (Ayanoglu & Gür-Erdoğan, 2019; Kurşun & Gündoğdu, 2023). In addition, teachers have been found to experience difficulties in preparing IEPs and are unable to implement them effectively as an educational guide (Alan & Aksoy, 2023).

The majority of families participating in the study reported that no family education programs were provided within SESS. Families indicated that they needed to acquire knowledge and skills related to managing their children's problem behaviors and supporting instructional processes. They also stated that they needed information on topics such as their children's language development, transition periods, nutrition, attention problems, and characteristics of disabilities. Similar studies have found that family education is either not provided or insufficient in such institutions (Acer, 2016; Güven Arslan, 2014) and that families have unmet information needs (Ataalp, 2023; Özer, 2021; Şanlı, 2012). However, contrary to these findings, Antmen (2010) reported that 62% of families whose children attended such institutions stated that family education was provided.

In conclusion, families receiving educational services from SESS appear to be satisfied with the physical adequacy of the institutions, the attitudes of the staff, the communication established with them, and the educational services provided. It was also understood that while there is a sufficient number of staff in the institutions, personnel changes occur very frequently. However, institutions appear to be insufficient particularly in collaborating with families during the IEP preparation process and providing the family education programs needed by families.

This study aimed to evaluate the services received by families of children with special educational needs and their children from special education institutions. In future studies, the services received by these families and children could be evaluated more comprehensively through the use of data collection tools such as surveys and scales. In this study, the interview technique was used. Future studies could also examine the services provided by SESS using techniques such as interviewer diaries, inventory screenings, and observations.

From a practical perspective, it may be recommended that family feedback be collected regularly in order to improve the quality of services provided in SESS, and that this feedback be used effectively in service planning. Increasing informational and guidance activities for families may help ensure more active family participation in the process. In addition, organizing in-service training programs for teachers and specialists may contribute to more effective implementation of IEPs. Establishing systematic observation and evaluation processes within institutions and reporting these processes regularly may allow continuous improvement of the services provided.

This study is limited to 18 parents receiving services from five different SESS in the province of Samsun.

Author Contributions: The first author contributed 100% to the study, as all sections of the manuscript were prepared by the first author.

Ethics Committee Information: This research was conducted with the authorisation granted by the Social and Humanities Committee for Scientific Research and Publication Ethics at Ondokuz Mayıs University, pursuant to its decision No. 2024-1247 dated 27/12/2024

Conflict of Interest: There are no conflicts of interest in this study.

Data Accessibility: The data is kept confidential by the researchers. Please contact the researchers.

References

- Acer, H. (2016). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin denetiminde yaşanan sorunlar (gelir destekli ruhsat uygulaması örneği)*. [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi
- Akıncı Düzel, S., & Girgin Akın, N. (2024). Özel gereksinimli öğrencilere yönelik öğretmen tutumlarının incelenmesi. *Journal of Sustainable Education Studies*, 5(2), 39–53.
- Alan, Ş., ve Aksoy, V. (2023). Özel Eğitim Okullarında Geliştirilen Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının (BEP) Kalitesinin İncelenmesi. *Ondokuzmayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1), 161-194. <https://doi.org/10.7822/omuefd.1216755>
- Antmen, N. (2010). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde aile merkezli hizmetlerin değerlendirilmesi: Ankara Yenimahalle Örneği*. [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi
- Arslan, A., Ulaş, A. H., & Coşkun, M. K. (2020). Özel eğitimde aile eğitimine yönelik bir derleme çalışması. *EKEV Akademi Dergisi*, (84), 21-38. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2570537>
- Ataalp, M. (2023). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine devam eden özel gereksinimli çocuğu olan ailelerin gereksinimleri*. [Yüksek Lisans Tezi, Lefke Avrupa Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Ayanoğlu, Ç., & Gür-Erdoğan, D. (2019). Okul yöneticilerinin özel gereksinimli öğrencilere bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) hazırlanması/uygulanması hakkındaki görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(4), 677-706. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.531039>
- Billingsley, B. S. (2004). Special education teacher retention and attrition: A critical analysis of the literature. *The Journal of Special Education*, 38(1), 39–55. <https://doi.org/10.1177/00224669040380010401>
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (3rd ed.). Sage Publications.
- Brownell, M. T., Sindelar, P. T., Kiely, M. T., & Danielson, L. C. (2010). Special education teacher quality and preparation. *Exceptional Children*, 76(3), 357–377. <https://doi.org/10.1177/0014402910076003>
- Canfield, M. A., Honein, M. A., Yuskiv, N., Xing, J., Mai, C. T., Collins, J. S., ... & Kirby, R. S. (2006). National estimates and race/ethnic-specific variation of selected birth defects in the United States, 1999–2001. *Birth Defects Research Part A: Clinical and Molecular Teratology*, 76(11), 747–756. <https://doi.org/10.1002/bdra.20294>
- Cıngı, Y., & Akdağ, M. (2024). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine devam eden öğrenci ebeveynlerinin kurum tercihleri üzerine nitel bir araştırma. *İnönü Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi (İNİF E-Dergi)*, 9(2), 273-293. <https://doi.org/10.47107/inifedergi.1508067>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- Çelik, R., Tomanbay, İ., Kale, M., Çelik, M., & Bahçevan, Ö. F. (2024). Özel Eğitim Merkezinde Görev Yapan Özel Eğitim Öğretmenlerinin Yaşadıkları Sorunlar. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), ss.46-64. <https://doi.org/10.20493/birtop.1491008>

- DiCicco-Bloom, B., & Crabtree, B. F. (2006). The qualitative research interview. *Medical Education*, 40(4), 314–321. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2929.2006.02418.x>
- Durkin, M. S., Maenner, M. J., Newschaffer, C. J., Lee, L. C., Cunniff, C. M., Daniels, J. L., & Schieve, L. A. (2008). Advanced parental age and the risk of autism spectrum disorder. *American Journal of Epidemiology*, 168(11), 1268–1276. <https://doi.org/10.1093/aje/kwn250>
- Friend, M., & Bursuck, W. D. (2019). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers* (8th ed.). Pearson.
- Gönüldaş, H., Atmaca, U., & Yılmaz, Y. (2025). Yöneticilerinin Gözünden Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri: Bir Fenomenolojik Araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, 54(246), 997-1040. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1518506>
- Güven Arslan, İ. (2014). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerindeki müşteri memnuniyeti: Muğla-menteşe örneği*. [Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi
- Heward, W. L. (2017). *Exceptional children: An introduction to special education* (11th ed.). Pearson.
- Heybet, S. (2014). *Türkiye’de pediatrik rehabilitasyonun gelişimi ve iki farklı rehabilitasyon konsepti: Aileler açısından memnuniyet anketi* [Yüksek lisans tezi, Haliç Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi
- Himmetoğlu, B., Shikhkamalova, V. & Bayrak, C. (2022). Problems faced by special education teachers and the role if school principals in solution of tehse problems. *Trakya Journal of Education*, 12(3), 1597-1618 <https://doi.org/10.24315/tred.1003550>
- Kabasakal, E., Özcebe, H., & Arslan, U. E. (2020). Information Requirements and Sources of Families of Mainstreaming Students Elementary Education Model in Respect of Socioeconomic Development Levels. *Florence Nightingale Journal of Nursing*, 28(2), 213. <https://doi.org/10.5152/FNJN.2020.18049>
- Kallio, H., Pietilä, A. M., Johnson, M., & Kangasniemi, M. (2016). Systematic methodological review: developing a framework for a qualitative semi-structured interview guide. *Journal of Advanced Nursing*, 72(12), 2954–2965. <https://doi.org/10.1111/jan.13031>
- Kaplan, G. ve Aksoy, V. (2019). Özel eğitim kurumlarının fiziksel koşullarının evrensel tasarım ilkeleri doğrultusunda incelenmesi: Eskişehir örneği. *Yaşadıkça Eğitim*, 33(2), 169-186. <https://doi.org/10.33308/26674874.2019332126>
- Kargın, T. (2007). Eğitsel Değerlendirme ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama Süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(01), 1-15. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000103
- Köse, İ. E., & Aslan Bağcı, Ö. (2025). Özel Eğitim Öğretmenlerinin Perspektiflerinden Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerindeki Destek Eğitim Süreçleri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 1-18. <https://doi.org/10.29065/usakead.1574352>
- Kurşun, D., & Gündoğdu, K. (2023). Special Education Teachers’ Opinions on Individually Differentiated Curriculum and Teacher Guide / Özel Eğitim Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları ve Program Kılavuzuna Yönelik Görüşleri. *Education & Youth Research*, 3(1), 32-45. <https://doi.org/10.59041/eyor.1319043>
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Mesibov, G. B., Shea, V., & Schopler, E. (2005). *The TEACCH approach to autism spectrum disorders*. Springer Science & Business Media.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı. <https://orgm.meb.gov.tr/>

- Nicolaides, K. H. (2011). Screening for chromosomal defects. *Ultrasound in Obstetrics & Gynecology*, 38(5), 478–481. <https://doi.org/10.1002/uog.10033>
- Öge, A. Ö. (2014). *Diyarbakır ilinde bulunan özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin mimari tasarım açısından incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi
- Özer, M. (2021). *2-6 yaş arasında otizm spektrum bozukluğu tanılı çocuğu olan annelerin özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde sunulan hizmetlere ilişkin deneyimleri* [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi
- Şanlı, E. (2012). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine devam eden zihin engelli çocuğu olan ailelerin gereksinimlerinin belirlenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi
- Smith, D. D., & Tyler, N. C. (2011). Effective inclusive education: Equipping education professionals with necessary skills and knowledge. *Prospects*, 41(3), 323–339. <https://doi.org/10.1007/s11125-011-9207-5>
- Tekci, C. (2024). *Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli bireylere yönelik tutumu ve kaynaştırma uygulamalarındaki yeterliğinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi
- Turnbull, A., Turnbull, R., Erwin, E. J., Soodak, L. C., & Shogren, K. A. (2015). *Families, professionals, and exceptionality: Positive outcomes through partnerships and trust* (7th ed.). Pearson.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (13. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE.