



Kültürel ve Sosyal Sermaye Açısından Özel Gereksinimli Çocukların Eğitsel Durumlarının İncelenmesi

Özge Kübra Esin  ozge.esin@kapadokya.edu.tr

Kapadokya Üniversitesi 

Gökhan Duman  gduman@gazi.edu.tr

Gazi Üniversitesi 

Öz:

Çocukların eğitsel ve sosyal yaşamlarında karşılaştıkları başarısızlıkların kökeninde sıklıkla sahip olunan kültürel sermaye ve sosyal sermaye aktarımındaki eksiklikler yatmaktadır. Bu nedenle araştırmada kültürel sermaye ve sosyal sermaye açısından özel gereksinimli çocukların eğitsel durumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel verilere dayalı, durum çalışması (case study) modelindedir. Araştırmacının örnekleme, amaçlı örneklem yöntemlerinden benzeşik örnekleme ile belirlenmiştir. Bu kapsamda örneklem, okul öncesi eğitim döneminde, tıbbi ve eğitsel tanıya sahip, tam zamanlı kaynaştırma uygulamalarına ve özel eğitim hizmetlerine devam eden 3 kız ve 3 erkek özel gereksinimli çocuk ile çocukların annelerinden oluşmaktadır. Araştırma verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmada görüşmelere ek olarak gözlem, saha notları ve çocukların dönem sonu değerlendirme formları kullanılmıştır. Böylece üçgenleme (triangulation) yolu ile geçerlik sağlanmıştır. Elde edilen nitel veriler, tematik analiz yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Bulgular, katılımcıların düşük eğitim düzeyine, sınırlı ekonomik koşullara ve kırsal yaşam alanlarına sahip olmalarının, çocukların okul dışı eğitsel ve sosyal etkinliklere erişimini ve akademik başarılarını kısıtladığını göstermektedir. Ebeveynlerin sınırlı kültürel pratiklerle çocuklarını destekledikleri, resmi prosedürlerde ve okul içi süreçlerde temel düzeyde deneyim kazandıkları belirlenmiştir. Sosyal sermaye açısından ise ebeveynlerin çevreleri ile güçlü bağlara sahip oldukları, kurumsal ve köprüleyici sosyal ağlarda sınırlı kaldıkları ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçları, ebeveynlerin sahip oldukları sermayenin çocuklarının eğitsel gelişiminde belirleyici olduğunu ve Bourdieu'nün sermaye kuramlarıyla uyumlu bulgular sunduğunu ortaya koymaktadır. Çocuklar akademik ve sosyal açıdan sınırlı bir destek görmektedir. Bu nedenle, ebeveynlerin kültürel sermaye ve sosyal sermayelerini artıracak politika ve kurumsal destek programlarının geliştirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Özel gereksinimli çocuklar, kültürel sermaye, sosyal sermaye, bedenselleştirilmiş kültürel sermaye, köprüleyici sosyal sermaye.

Esin, Ö. K., & Duman, G. (2025). Kültürel ve Sosyal Sermaye Açısından Özel Gereksinimli Çocukların Eğitsel Durumlarının İncelenmesi. *International Journal of Education and New Approaches*, 8(2), 167-190. <https://doi.org/10.52974/jena.1719379>

Submission Date:	08.09.2025
Acceptance Date:	23.11.2025
Publication Date:	30.12.2025

Abstract:

The root cause of the failures children face in their educational and social lives often lies in the deficiencies in the transfer of cultural and social capital. Therefore, this study aimed to examine the educational status of children with special needs in terms of cultural and social capital. The research employed a case study model based on qualitative data. The sample group was determined using a purposive sampling method. Three girls and three boys with special needs, with medical and educational diagnoses, attending full-time inclusive practices and special education services, and their mothers were included in the sample. Data were collected using a semi-structured interview form. Validity was ensured through triangulation. In addition to semi-structured interviews, observations, field notes, and children's end-of-term evaluation forms were used in the study. The qualitative data obtained were analyzed using thematic analysis. The findings indicate that the participants' low educational attainment, limited economic conditions, and rural living conditions limit children's access to out-of-school educational and social activities and their academic success. It was determined that parents support their children with limited cultural practices and gain basic experience in formal procedures and in-school processes. In terms of social capital, parents have strong ties to their communities and are limited in institutional and bridging social networks. The research results reveal that parents' capital is a determinant of their children's educational development and provide findings consistent with Bourdieu's capital theories. Children receive limited academic and social support. Therefore, the development of policies and institutional support programs to increase parents' cultural and social capital is recommended.

Keywords: Children with special needs, cultural capital, social capital, embodied cultural capital, bridging social capital.

GİRİŞ

Toplumsal yapı içerisinde bireyler farklı türlerde sermayelere sahiptir. Ekonomik sermayenin yanı sıra kültürel ve sosyal sermaye türleri de bireylerin yaşam kalitesi, toplumsal konumları ve eğitsel başarıları üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir (Avcı & Yaşar, 2014). Fransız sosyolog Pierre Bourdieu tarafından sosyal bilim literatürüne kazandırılan kültürel sermaye kavramı, bireylerin entelektüel birikimleri, eğitimle edindikleri bilgi ve becerileri ile sosyal çevrelerinden aktarılan norm, değer ve tutumların bütününe ifade etmektedir. Bu bağlamda kültürel sermaye yalnızca bireysel bir özellik olmayıp, aynı zamanda toplumsallaşma süreci içinde edinilen ve nesiller arası aktarımla sürdürülen bir birikimdir (Aksoy & Enlil, 2010). Bourdieu'ye göre kültürel sermaye temelde iki biçimde kendini göstermektedir. İlki, bireyin formal eğitim süreci sonunda edindiği ve diplomalar aracılığıyla belgelendirilebilen okul temelli sermayedir. İkincisi ise, özellikle aile ortamında çocuklara aktarılan değerler, tutumlar, dil becerileri ve bilişsel gelişimi destekleyen kültürel niteliklerdir. Bu çerçevede kültürel sermaye, hem bireyin toplumsal çevresinden edindiği sosyalizasyon çıktıları hem de eğitim yoluyla içselleştirdiği akademik kazanımlardan oluşan çok katmanlı bir yapıdadır.

Çocukların eğitsel ve sosyal yaşamlarında karşılaştıkları başarısızlıkların kökeninde sıklıkla, ait oldukları sosyal sınıfın kültürel sermaye düzeyi ve bu sermayenin aile aracılığıyla aktarımındaki eksiklikler yatmaktadır (Bourdieu, 1984). Düşük sosyo-ekonomik ve kültürel düzeye sahip ailelerin çocukları, genellikle sınırlı kültürel sermaye ile eğitim hayatına başlamaktadır. Bu durum, çocukların eğitimde karşılaştıkları fırsat eşitsizliklerini daha da derinleştirmektedir. Ancak bu çocukların kültürel sermayelerinin zenginleştirilmesi ve eğitim yoluyla toplumsal hareketliliklerinin desteklenmesi mümkündür. Bu doğrultuda, nitelikli ve donanımlı öğretmenlerin rehberliğinde sunulan kaliteli eğitim süreci, çocukların kültürel ve akademik gelişimlerini desteklemede kritik bir rol üstlenmektedir. Çocukların eğitim süreçlerini etkileyen bir diğer önemli unsur ise sosyal sermayedir. Sosyal sermaye, bireylerin karşılıklı ilişkiler, sosyal etkileşimler ve güven temelli bağlar aracılığıyla oluşturdukları sosyal ağlar yoluyla elde ettikleri maddi olmayan kaynakların toplamı olarak tanımlanmaktadır (Print

& Coleman, 2003). Bu tür sermaye, bireyler arası dayanışma, karşılıklı güven, normlar ve ortak değerler çerçevesinde inşa edilen ilişkiler aracılığıyla ortaya çıkmaktadır. Sosyal sermaye edinimi, toplumsal etkileşimi güçlendirmek, karşılıklı güven ilişkisi tesis etmek ve ortak amaçlara yönelik iş birlikleri geliştirmek ile mümkündür. Dolayısı ile sosyal sermaye, bireylerin hem kişisel yaşamlarında hem de eğitimsel süreçlerinde önemli avantajlar sağlamaktadır. Eğitim ve sosyal sermaye, birbirini karşılıklı olarak etkileyen ve besleyen iki temel toplumsal olgudur (Grootaert, 1998; Putnam, 2004).

Sosyal sermaye, çocukların eğitim olanaklarına erişimini kolaylaştırmakta ve eğitim sürecine daha aktif katılımını sağlamaktadır. Eğitim ise çocukların sosyal sermaye ağlarını genişletmesine ve toplumsal hayata daha etkin biçimde katılmasına katkı sunmaktadır. Ayrıca sosyal sermaye, kültürel sermayenin inşasında da kritik bir rol üstlenmektedir. Aile, okul ve toplum düzeyinde kurulan sosyal ilişkiler, çocukların kültürel kaynaklara ulaşımını kolaylaştırmakta ve kültürel sermayelerinin artmasına aracılık etmektedir (Dika & Singh, 2002). Bu etkileşimsel yapı içerisinde eğitim yoluyla elde edilen başarılar ve çocukların kazandığı beceri, bilgi ve tutumlar, kültürel ve sosyal sermayenin niteliğini ve düzeyini doğrudan etkilemektedir. Alan yazında yer alan çok sayıda araştırma, kültürel ve sosyal sermayenin çocukların akademik başarıları ve psiko-sosyal gelişimleri üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur (Dika & Singh, 2002; Dong, 2023; Plagens, 2011; Ripamonti, 2023; Vongprateep, 2014). Eğitim sürecinin kalitesi ve çocukların eğitsel başarıları, ailelerin sunduğu imkânlarla ve dolayısı ile sahip olunan sermaye birikimine bağlı olarak değişebilmektedir (Avcı & Yaşar, 2014). Çocukların kültürel ve sosyal sermayeye eşit düzeyde erişememesi, akademik başarılarında ve sosyal uyumlarında önemli farklılıkların ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Ding & Wu, 2022; Lareau, 2011; Xiang, 2014). Bu nedenle, eğitim sisteminde kültürel ve sosyal sermaye farklılıklarının farkında olunması ve bu farkların giderilmesine yönelik stratejiler geliştirilmesi gerekmektedir. Özellikle özel gereksinimli çocuklar söz konusu olduğunda, kültürel ve sosyal sermaye gelişimi hem bireysel potansiyelin ortaya çıkarılmasında hem de toplumsal bütünleşmenin sağlanmasında belirleyici rol oynamaktadır. Ancak alan yazın incelendiğinde, Türkiye'de kültürel ve sosyal sermayenin eğitim üzerindeki etkilerine ilişkin çalışmaların oldukça sınırlı olduğu, buna karşın yurt dışında bu konunun derinlemesine ele alındığı görülmektedir (Ding & Wu, 2022; Dong, 2023; Lareau, 2011; Plagens, 2011). Bu nedenle, özel gereksinimli çocukların eğitsel durumlarının kültürel ve sosyal sermaye bağlamında incelenmesi; eğitimde niteliğin artırılması, fırsat eşitliğinin sağlanması ve çocukların gelişim potansiyelinin en üst düzeye çıkarılması açısından önemlidir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, kültürel ve sosyal sermaye açısından özel gereksinimli çocukların eğitsel ve sosyal durumlarının incelenmesidir. Araştırmanın genel amacına ulaşmak için aşağıda yer alan alt amaçlara yanıt aranmaktadır.

1. Ebeveynlerin kültürel ve sosyal sermaye bileşenleri nelerdir?
2. Ebeveynlerin kültürel ve sosyal sermaye birikimi çocukların gelişimine nasıl etki etmektedir?
3. Çocukların ebeveynlerinin kültürel ve sosyal sermaye birikiminden faydalanma düzeyleri nasıldır?

Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma, 3-7 yaş arası tıbbi ve eğitsel tanı almış özel gereksinimli çocuklar ile sınırlıdır.
2. Araştırma, kaynaştırma eğitimine ve özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine devam eden çocuklar ile sınırlıdır.
3. Araştırma, nitel yöntemlerle elde edilen veriler ile sınırlıdır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, kültürel ve sosyal sermaye açısından özel gereksinimli çocukların eğitsel durumlarını derinlemesine inceleyebilmek amacı ile nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması (case study) deseni tercih edilmiştir. Durum çalışması, belirli bir olgunun kendi doğal ortamı içerisinde çok yönlü olarak ele alınmasına olanak sağlayan esnek bir desen sunmaktadır (Yin, 2018). Bu çalışmada, özel gereksinimli çocukların eğitsel yaşantıları ve bu yaşantıları etkileyen kültürel sermaye ve sosyal sermaye, herhangi bir müdahale yapılmaksızın, kendi bağlamı içinde tanımlanmaktadır.

Araştırmada, durum çalışması türlerinden betimleyici durum çalışması modeli kullanılmıştır. Betimleyici durum çalışması, mevcut durumu açıklamaya, tanımlamaya ve keşfetmeye odaklanmaktadır. Bu tür çalışmalarda araştırmacı, olayları, olguları ve davranış biçimlerini ve sonuçları tanımlamaya ve anlamlandırmaya çalışmaktadır (Hancock & Algozzine, 2006). Ayrıca betimleyici durum çalışması, okuyucunun az bilgi sahibi olduğu bir konuda somut örnekler sunarak konunun daha iyi anlaşılmasına katkı sağlamaktadır (Datta, 1990).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örneklem yöntemi ile belirlenmiştir. Amaçlı örneklem yöntemi, araştırma probleminin derinlemesine incelenmesine katkı sağlayacak bilgi açısından zengin durumların bilinçli olarak seçilmesine dayanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2012). Bu örneklem yöntemi, belirli ölçütleri karşılayan ya da özel özelliklere sahip bireyler ile çalışılması hedeflendiğinde kullanılmaktadır. Amaçlı örneklem yöntemi, olgu ve olayları anlamaya, bunlar arasındaki ilişkileri keşfetmeye ve açıklamaya olanak tanımaktadır. Bu nedenle amaçlı örneklem, problemi aydınlatacak zengin içerikli vakaların seçilmesine imkân sağlamaktadır (Yıldız, 2017). Araştırma kapsamında katılımcılara, benzeşik örneklem yöntemi ile erişilmiştir. Bu doğrultuda katılımcılar, Nevşehir ili, Ürgüp ve Derinkuyu ilçelerinde ikamet eden, okul öncesi eğitim döneminde ve özel eğitim hizmetlerinden faydalanan özel gereksinimli çocukların eğitsel süreçlerinin sosyal sermaye ve kültürel sermaye bağlamında anlaşılmasına katkı sunacak nitelikte belirlenmiştir. Bu amaçla çalışmada, tıbbi ve eğitsel tanıya sahip, okul öncesi eğitim döneminde kaynaştırma uygulamalarına ve özel eğitim hizmetlerine devam eden 3 kız ve 3 erkek özel gereksinimli çocuk ile bu çocukların birincil bakımını üstlenen anneleri yer almıştır. Böylece, özel gereksinimli çocukların eğitsel durumlarının, ailelerinin ve çevrelerinin sunduğu sosyal ve kültürel sermaye düzeyleri ile nasıl şekillendiği bütüncül bir yaklaşımla ele alınabilmektedir.

Tablo 1. Çocukların Demografik Özellikleri

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Eğitsel Tanı
Ç1	Erkek	7	Down Sendromu
Ç2	Erkek	6	Otizm Spektrum Bozukluğu
Ç3	Erkek	4	Otizm Spektrum Bozukluğu
Ç4	Kız	5	Bedensel ve Zihinsel Yetersizlik
Ç5	Kız	3	Bedensel ve Zihinsel Yetersizlik
Ç6	Kız	5	Down Sendromu

Tablo 2. Ebeveynlerin Demografik Özellikleri

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Çocuk Sayısı	Eğitim Durumu	Meslek	Gelir Durumu
A1	Kadın	50	4	Ortaöğretim	Ev hanımı	31.000-40.000
A2	Kadın	26	2	Ortaöğretim	Ev hanımı	21.000-30.000
A3	Kadın	38	2	Ortaöğretim	Ev hanımı	21.000-30.000
A4	Kadın	45	1	Ortaöğretim	Ev hanımı	1.000-20.000
A5	Kadın	42	3	Ortaöğretim	Ev hanımı	21.000-30.000
A6	Kadın	44	4	Ortaöğretim	Ev hanımı	31.000-40.000

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, ebeveynlere yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formu, süreçlere yönelik sorular, sosyal çevreye yönelik sorular, eğitim sürecine yönelik sorular, çocuğa yönelik sorular ve memnuniyete yönelik sorular olmak üzere beş alt boyut ve toplam otuz altı açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Sorular, özellikle aile içi etkileşim, eğitim sürecine katılım, sosyal destek ağları, kültürel etkinliklere erişim ve ebeveyn beklentileri gibi tematik alanlar çerçevesinde yapılandırılmıştır. Formun kapsam geçerliliğini sağlamak amacı ile görüşme formu okul öncesi eğitim ve özel eğitim alanında çalışmakta olan iki uzmanın görüşüne sunulmuş ve gerekli düzenlemeler yapılarak son hâli verilmiştir. Araştırmanın verileri 2024-2025 eğitim-öğretim yılında ebeveynler ile üç kez yüz yüze görüşmeler yapılarak toplanmıştır.

Araştırmada üçgenleme (triangulation) yoluyla geçerlik sağlanmıştır. Bu kapsamda, yarı yapılandırılmış görüşmelere ek olarak gözlem, saha notları ve çocukların dönem sonu değerlendirme formları kullanılmıştır. Araştırmanın veri toplama sürecinde, katılımcı ebeveynlerle yapılan görüşmelere ek olarak, özel gereksinimli çocukların davranışlarını doğal ortamlarında gözlemlemeye yönelik saha çalışması yürütülmüştür. Bu kapsamda çocuklar hem ev ortamında hem de devam ettikleri özel eğitim merkezlerinde katılımcı olmayan gözlem tekniğiyle izlenmiştir. Gözlemler, çocukların gündelik rutinleri, eğitsel etkinliklere katılımları, sosyal etkileşim davranışları, öğretmen yönergelerine tepkileri ve akran ilişkileri gibi boyutları kapsamaktadır. Bu gözlemler aracılığıyla ebeveynlerin kültürel ve sosyal sermaye düzeylerinin çocukların eğitsel ve sosyal davranışlarına nasıl yansıdığına ilişkin veriler toplanmıştır. Elde edilen gözlem notları, tematik analiz sürecinde görüşme verileriyle bir arada değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır. Ayrıca, veri analiz sürecinde kodlama, temaların oluşturulması ve kategorileştirme aşamalarında gözlemciler arası güvenirlik sağlanarak (0,93) araştırmanın iç tutarlılığı ve güvenirliği artırılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada elde edilen nitel veriler, tematik analiz yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Tematik analiz nitel verilerden tema oluşturma, temaları anlamlandırma ve raporlama süreçlerinden oluşmaktadır (Braun & Clarke, 2021). Tematik analiz süreci, verilerde tekrar eden anlam örüntülerini ortaya çıkararak, olguların derinlemesine yorumlanmasına olanak tanımaktadır (Willig, 2013).

Çalışmanın veri analizi kapsamında yapılan görüşmeler ses kaydına alınmış, daha sonra sözel ifadeler yazılı metne dönüştürülmüştür. Benzer şekilde, gözlem notları da dijital ortama aktarılmıştır. Elde edilen veriler, okullardan alınan dönem sonu değerlendirme sonuçları ile bütünleştirilmiştir.

Veri analizi sürecinde öncelikle görüşme metinleri ve gözlem kayıtları tekrar tekrar okunarak veriler gözden geçirilmiştir. Ardından açık kodlar oluşturulmuş, bu kodlar tematik benzerliklerine göre gruplandırılarak alt temalar ve ana temalar belirlenmiştir. Kodlama işlemi iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak yürütülmüş; daha sonra karşılaştırmalı değerlendirme yoluyla kodlar arasında tutarlılık sağlanmıştır. Uyuşmazlık durumlarında uzlaşıya varmak amacı ile üçüncü bir uzmandan görüş alınmıştır. Verilerin geçerlik ve güvenilirliğini artırmak amacıyla üçgenleme (triangulation) ilkesine uygun olarak görüşme, gözlem ve dönem sonu değerlendirme formundan elde edilen veriler birlikte analiz edilmiştir.

Etik Kurul İzin Bilgisi

Bu araştırma, Kapadokya Üniversitesi Etik Komisyonu'nun 11.11.2024 tarihli E-64577500-050.99-94652 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

BULGULAR

Bu bölümde kültürel sermaye ve sosyal sermaye bileşenlerine yönelik bulgulara yer verilmiştir. Tablo 3, kültürel sermaye bileşenlerine yönelik bulguları göstermektedir.

Tablo 3. Kültürel Sermaye Bileşenlerine Yönelik Bulgular

Tema	Alt Tema	f	%
Bilgiye Erişim ve Sistemi Kullanmak	Bilgi sahibi olma	3	7
	Sistemi bilme	3	7
	Rahatlık	4	9
	Toplam	11	23
Stratejik Kültürel Bilinç ve Dönüştürücü Eylem	Değişim ve eylem	4	9
	Katkı sağlama	2	5
	Zaman ayırma	3	7
	Toplam	9	21
Sosyal ve Kültürel Katılım	Eğitsel katılım	5	12
	Sosyal katılım	4	9
	Toplam	9	21
Değerler ve Akademik Yönelimler	Tutum	6	14
	Sorumluluk	3	7
	Değerler	6	14
	Toplam	15	35
Toplam		44	100

Tablo 3, kültürel sermaye kapsamında elde edilen temaların frekans ve yüzde dağılımlarını göstermektedir. Çalışma kapsamında yapılan tematik analiz sonucunda, ebeveynlerin kültürel sermaye biçimleri kültürel sermayenin çeşitli formları ile uyumlu olarak, ‘bilgiye erişim ve sistemi kullanmak’, ‘stratejik kültürel bilinç ve dönüştürücü eylem’, ‘sosyal ve kültürel katılım’ ve ‘değerler ve akademik yönelimler’ olmak üzere dört tema altında toplanmıştır.

‘Bilgiye erişim ve sistemi kullanmak’ teması, kültürel sermayenin en temel formlarından biridir (Bourdieu 1986). Bu tema, eğitim kurumlarında geçerli olan yazılı ve yazısız kuralları bilme, kurum işleyişini anlama, kaynaklara erişim yollarını kavrama, bürokratik dili çözümleyebilme ve rahat bir şekilde iletişim kurma gibi becerilerden oluşmaktadır. Bu çalışmada 3 katılımcı ihtiyaç duydukları durumlarda bilgiye erişim sağlamak ve kurumsal sistemleri kullanmaktadır. Örneğin A1, 43 yaşında hamile kaldığı için, çocuğunun Down sendromuna sahip olabileceğini tahmin ettiğini belirtmiştir:

Ben 43 yaşında hamile kaldım. Yaşımdan dolayı bir risk olduğunu biliyordum. Doktorlar da hamileyken yüzde elli ihtimalle çocuğumun Down sendromlu olacağını söyledi. O sıra genetik testleri yaptırarak. Down sendromlu olarak doğmasını zaten bekliyorduk (A1).

Özel gereksinimli çocukların tıbbi ve eğitsel raporları iki yılda bir yenilenmektedir. Rapor yenilenme sürecinde, tanı alma süreçleri tekrarlanmakta, hastane ve Rehberlik Araştırma Merkezinde birtakım resmi prosedürler yerine getirilmektedir. A1, çocuğunun Rehberlik Araştırma Merkezi ve hastane süreçlerinde bir sorun ile karşı karşıya kalındığında rehabilitasyon merkezinde yer alan sistemi kullanabilmektedir.

Rehabilitasyon merkezi yetkilileri ile birlikte hazırlandığımızda RAM süreçleri çok hızlı ilerliyor. O nedenle her rapor yenilenme zamanında rehabilitasyon merkezi personelleri ile görüşüyorum (A1).

Benzer şekilde, A2 çocuğunun kalp hastalığı ile doğduğunu ve bir yıl boyunca farklı hastane deneyimleri yaşayarak problemin çözüldüğünü belirtmiştir:

Oğlum doğumdan sonra 12 gün küvezde kaldı. Kalbine giden bir damarda sorun vardı. O nedenle sık sık farklı doktorlara götürdük. Eğer damar kapanmasa anjiyo olacaktı. Doktorların yönlendirmelerine uygun davrandık. 1 yıl sonra bu sorun çözüldü (A2).

‘Bilgiye erişim ve sistemi kullanmak’ teması içerisindeki becerilerinden biri de katılımcıların resmî kurumlarla ve okul personeliyle rahat ve özgüvenli olarak iletişim kurabilmeleridir. Bu beceri, hem bireyin kendisini rahatlıkla ifade edebilmesini hem de eğitim kurumlarının beklentilerine uygun iletişim dili kullanabilmeyi, okul kültürüne uyum sağlayabilmeyi ve kurumsal ortamlarda güven içerisinde etkileşim kurabilmeyi içermektedir. Bourdieu (1986), kültürel sermayeyi eğitim sisteminde başarı için gerekli olan dil, tutum ve davranış biçimlerinin içselleştirilmesi olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda, ebeveynlerin okul yöneticileriyle görüşme yaparken çekinmeden kendini ifade edebilmesi, öğrencileriyle ilgili taleplerde bulunabilmesi ve doğru kavramları yerinde kullanabilmesi, kültürel sermayenin bir göstergesi olarak değerlendirilmiştir. Çalışmaya katılan dört katılımcı, özellikle okul personelleri ile rahatlıkla iletişim kurabildiğini belirtmiştir. Aşağıda iki katılımcının ifadelerine yer verilmiştir.

Okulumuz her durumda bizi destekledi, ellerinden geleni yaptılar ve yaparlar. O nedenle ben her konuda onlar ile rahatça konuşabiliyorum (A5).

Okul personeli ile her durumda rahatça konuşurum, aramızda bir çekimserlik yok (A3).

Çalışmadaki tüm katılımcıların rehabilitasyon merkezi personelleri ile olan iletişimleri gözlemlenmiştir. Yapılan gözlem sonucunda ebeveynlerin tüm personel ile rahatlıkla iletişime geçebildiği ve kendilerini ifade edebildikleri belirlenmiştir.

‘Stratejik kültürel bilinç ve dönüştürücü eylem’ teması, bireylerin kültürel birikimlerini sistem içinde stratejik olarak nasıl kullandıklarını ve bu birikimi eyleme nasıl dönüştürdüklerini göstermektedir (Bourdieu 1986). Bu tema, davranış değiştirme ve sorunlara yönelik çözüm geliştirme, tüm çocuklara katkıda bulunma çabası ve bu eylemlere uzun vadeli olarak zaman ayırma alt temalarından oluşmaktadır. Bu çalışmada 3 katılımcı, problem olarak gördüğü durumlara karşı davranışlarını değiştirebilmekte ve bireysel stratejilerini geliştirmektedir. Örneğin A2 tanı alma sürecinde özel gereksinimli çocukları hasta ve iyileştirilebilir olarak değerlendirdiğini, sonrasında ise durumun daha farklı olduğunu anladığını bildirmiştir:

Ben de bir dönem çocuğumun özel durumunu kabullenmedim. Eskiden böyle çocuğu olan insanları görünce neden doktora götürüp iyileştirmiyorlar diye düşünüyordum. Benim de başıma gelince durumu anladım. Doktorlar elinden geleni yapıyor. Ama bazı sorunlar ancak eğitim yolu ile çözülebilir, bazı sorunlar ise hiç çözülmeyebilir (A2).

Katılımcı A1’in deneyimi, görüşme, gözlem ve saha notları doğrultusunda kültürel sermayenin dönüştürücü boyutuna dair güçlü bir örnek sunmaktadır. Çocuğunun Down sendromlu olduğunu öğrendiğinde yaşadığı ilk şok, inkâr, suçlama ve içe kapanma gibi tepkiler, zamanla yerini farkındalığa, araştırmaya ve yeniden yapılanmaya bırakmıştır. Başlangıçta destek almayı reddetmesi, duygusal yükün yoğunluğuna işaret ederken; zamanla çevresindeki benzer durumdaki bireyleri tanımaya başlaması, stratejik kültürel bilincin gelişimini göstermektedir. Rehabilitasyon merkezinde diğer çocuklarla karşılaştırma yapmasıyla birlikte çocuğunun durumunu daha gerçekçi biçimde değerlendirmiş ve bu farkındalık, onu bilgi arayışına yöneltmiştir. Down sendromuna dair bilgiyi yalnızca görünüşten ibaret sanan katılımcı, sürecin ilerlemesiyle birlikte konuya dair kapsamlı bireysel araştırmalar yapmıştır. Böylece, eğitimin sadece okul ile sınırlı olmadığını, ebeveynin de sorumluluğu olduğunu içselleştirmiştir. Bu düşünceden hareketle katılımcının tüm eğitsel süreçlere ilişkin sorumluluk aldığı gözlemlenmiştir.

Yaşımdan dolayı sorunlu bir gebelik beklediğim halde ilk öğrendiğimde çok üzüldüm. Down sendromlular derneğinden beni aramışlardı, görüşmedim. Çünkü konuşacak durumda değildim. Kızım görüştü. Çocuğum Down olduğu için kendimi suçladım, eşimi ve çevremi suçladım. Sonra çocuğum rehabilitasyon merkezine başladı. Orada diğer çocukları gördüm. Onlarla benim çocuğumu kıyaslayınca kendi durumumuzun çok iyi olduğunun farkına vardım. Down sendromu hakkında çok bilgim yoktu. Sadece nasıl göründüklerini ve böyle bir hastalık olduğunu biliyordum. Çocuğumun durumunu öğrendikten sonra araştırıp öğrenmeye başladım. Sonrasında sadece evde ve okuldaki eğitimi ile ilgilenmeye başladım. Sorumluluğun sadece öğretmenlerde olmadığını biliyorum (A1).

Katılımcılardan A6, bulunduğu bölgede kendisine sunulan özel eğitim uygulamasına karşı stratejik bir bilinç geliştirmiş ve dönüştürücü adımlar atmıştır.

Köydeki okula başvurdum, öğretmenleri ve eğitimlerini gözlemledim. Öğretmen ile iletişim kurduğumda bize evde eğitim verebileceklerini söyledi. Ben de RAM müdürünü aradım. RAM

müdürü, bana kızımın yatağa bağımlı olmadığı için okula gidebileceğini ve kaynaştırma uygulamalarından faydalanabileceğini söyledi. Okulun uygulamasının yanlış olduğunu söyledim. Ben kızımın normal çocuklarla birlikte eğitim almasını istedim. Ayrıca sınıfta gölge öğretmen olsun, kızımı gözet sin istedim. Kabul etmediler. Ağır tanıya sahip çocukların yer aldığı özel eğitim sınıfına yerleştirmek istediler. Kabul etmedim (A6).

A6, çocuğunun özel eğitim ihtiyacına yönelik olarak sunulan çözüm önerilerini kabul etmek yerine, süreci sorgulamış, çeşitli kurumlardan bilgi alarak hak temelli bir yaklaşım sergilemiştir. Özellikle okulun “evde eğitim” önerisini reddederek, Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM) müdürü ile doğrudan iletişime geçmesi ve sistemin uygulamasını eleştirmesi, onun yalnızca bilgi sahibi bir ebeveyn değil, aynı zamanda karar alma süreçlerine aktif şekilde katılmak isteyen bir özne olduğunu göstermektedir. Bu durum, kültürel sermayenin stratejik kullanım biçimlerinden biri olan “eleştirel farkındalık ve eyleme geçme” yönüyle örtüşmektedir. Ayrıca A6, çocuğu için yalnızca bir yerleştirme değil, bütünleştirici ve onarıcı bir eğitim ortamı talep etmiş; “gölge öğretmen” desteği istemesi ve çocuğunun diğer öğrencilerle birlikte eğitim almasını savunmasıyla, özel eğitimde kapsayıcılık ilkesine dayalı bir tutum sergilemiştir. Yapılan gözlem ve elde edilen saha notları sonucunda katılımcının eğitsel ve tıbbi süreçlerde uzmanlardan yardım aldığı ve uzman yönlendirmelerinden edindiği bilgileri teyit ederek kullandığı belirlenmiştir. Bu tutum, kültürel sermayeyi sadece sistemde yön bulma aracı olarak değil, aynı zamanda sistemi dönüştürmeye yönelik bir araç olarak kullandığını göstermektedir.

‘Stratejik kültürel bilinç ve dönüştürücü eylem’ temasında yer alan diğer alt tema tüm çocukların gelişimine yönelik katkı sağlamaya çalışmaktır. Bu tutum, ebeveynlerin kültürel sermayesini yalnızca bireysel yarar doğrultusunda değil, daha geniş bir toplumsal faydaya dönüştürme iradesi taşıdığını göstermektedir. Bu çalışmada 2 katılımcı, özel gereksinimli diğer çocukların gelişimine katkı sağlamaya çalışmaktadır. Örneğin katılımcı A4, rehabilitasyon merkezindeki veliler ile dışarıda görüştiklerini ve birbirlerine önerilerde bulunduklarını bildirmiştir:

Rehabilitasyon merkezindeki veliler ile evlerimiz birbirine yakın, dışarıda da bir araya geliyoruz. Çocuklarımızla ilgili bilgi alışverişi yapıyoruz. Çocuklardan biri bir ilerleme gösterince nasıl başardığını paylaşıyoruz. Birbirimize öneride bulunuyoruz. Tüm çocukların ilerlemesine destek olacak her bilgiyi konuşuyoruz. Ayrıca ben sabırlı ve neşeli olduğumdan genelde morallerini düzeltiyorum (A4).

Rehabilitasyon merkezinde yapılan gözlem sonucunda, katılımcıların birbirileri ile özel diyaloglar kurdukları, ortak anılara sahip oldukları ve kurum dışında da bir araya geldikleri belirlenmiştir.

‘Stratejik kültürel bilinç ve dönüştürücü eylem’ temasında yer alan bir diğer alt tema gelişim ve dönüşüm için zaman ayırmaktır. Zaman ayırmak, bireylerin eğitim süreçlerine yalnızca fikir düzeyinde değil, zaman, emek ve sürdürülebilir katılım yoluyla aktif biçimde dâhil olduklarını göstermektedir. Bu durum, kültürel sermayenin hem edinilmiş bir bilgi birikimi hem de süreç odaklı ve emekle beslenen bir eylemlilik biçimi olduğunu ortaya koymaktadır. Örneğin katılımcı A1 çocuğunu ve öğretmenleri desteğe ihtiyaç duyduğu için çocuğu ile birlikte okula gitmektedir.

Anaokulunda tam zamanlı kaynaştırma eğitimine bağlı ama oğlum o kadar uzun süre kalamıyor. Günlük eğitim süresinden yaklaşık bir buçuk saat daha az kalıyor. Rehabilitasyonda 1 seans grup eğitimi, 2 seans bireysel eğitim alıyor. Ayrıca haftada bir özel olarak dil ve konuşma terapisi alıyor. Tüm bu süreçlerde ben de yanında oluyorum (A1).

Katılımcı A1'in ifadesi, ebeveynlerin çocuklarının gelişimi için sürecin aktif ve sürekli bir parçası olduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcı, çocuğunun farklı kurumlarda aldığı eğitimlerin her aşamasına birebir eşlik ederek, eğitsel ve gelişimsel süreci yakından takip etmektedir. Elde edilen saha notları katılımcının çocuğunun ihtiyaçlarına göre destek mekanizmalarını planladığı görülmüştür. Bu durum, kültürel sermayede elde edilen bilgiyi sistem içinde etkin şekilde zaman, emek ve kararlılık ile eyleme geçirdiğini göstermektedir. Katılımcı, Bourdieu'nün (1986) "bedenleşmiş kültürel sermaye" kavramına uygun olarak sürece dâhil olduğu gözlemlenmiştir.

'Sosyal ve kültürel katılım' teması, bireylerin okulla, toplumla ve kültürel yaşamla kurduğu aktif ilişkileri ve bu ilişkiler aracılığıyla edindikleri görünürlük, aidiyet ve etkileşim biçimlerini kapsamaktadır. Bourdieu (1986), kültürel sermayeyi bireylerin kültürel etkinliklere katılımı, kurumsal yapılarda yer alma biçimleri ve meşru kültürel pratiklerle etkileşimleri ile ilişkilendirmektedir. Bu bağlamda sosyal ve kültürel katılım, toplulukta söz sahibi olabilme ve aidiyet geliştirme sürecini kapsamaktadır. Tema, eğitsel katılım ve sosyal katılım olarak ikiye ayrılmıştır. Bu çalışmada 5 katılımcı eğitsel katılım, 4 katılımcı sosyal katılım sağlamaktadır. Örneğin A5, bedensel yetersizliği olan çocuğunun tedavi sürecinde yer almış ve yapılan çalışmaları kavramıştır. Ardından, fiziksel çalışmaları evde de uygulayarak, çocuğunun ilerlemesini sağladığını belirtmiştir:

Uzun süre fizik seanslarına ben de katıldım. Fizyoterapistimizin hangi egzersizi hangi amaçla yaptığını ve nelere dikkat etmem gerektiğini öğrendim. Gerekli olan ekipmanları tedarik ettim. Evde de egzersiz yaptırmaya başladım. Bu sayede daha hızlı ilerleme kaydediyoruz (A5).

A5'in ev ortamında yapılan gözlemlerde, çocuğun fiziksel etkinlikleri bir rutin hâline getirdiği görülmüştür. Aile, egzersiz malzemelerini salonda çocuğun kolay ulaşabileceği bir alanda bulundurmakta ve etkinlikleri oyunla birleştirmektedir. Gözlem sırasında çocuk, kendi isteğiyle etkinliği başlatmış, anne ise yönergeleri fizyoterapistin uyguladığı biçimde tekrarlamıştır. Bu durum, ebeveynin edindiği bilgiyi içselleştirerek kültürel sermayesini eyleme dönüştürdüğünü ve çocuğun öğrenme motivasyonuna olumlu katkı sunduğunu düşündürmektedir.

Benzer şekilde A2, çocuğunun sosyal katılımını artırmak amacı ile okulun sosyal etkinliklerine katıldığını ve çocuğunu sık sık akranları ile buluşturduğunu belirtmiştir:

Oğlum akranları ile buluşması sık sık parka gideriz, ayrıca bizimle çoğu yeri gezmeye gelir. Akranları varsa her yere severek gider. Rehabilitasyon merkezinin at binme gibi çeşitli etkinlikleri oluyor, biz de muhakkak katılıyoruz (A2).

'Değerler ve akademik yönelimler' teması, katılımcıların eğitime atfettikleri anlam, başarıya yönelik tutumları ve çocuklarının akademik sürecine ilişkin beklentileri üzerinden şekillenen kültürel eğilimleri kapsamaktadır. Tema, tutum, sorumluluk ve değerler olmak üzere üç alt temadan oluşmaktadır. Bu çalışmada 6 katılımcının, çocuğunu ve eğitimi önceleyen tutumlara sahip olduğu belirlenmiştir. Örneğin A6, maddi imkân yaratarak ve birikimlerini kullanarak okul ve hastane süreçlerine devam ettiklerini belirtmiştir:

Kızımın bebekliğinde tiroid ve kalp hastalığı vardı. Şehir dışındaki bir hastaneye çok sık gidip geldik. O dönem eşim ile pazarcılık yapıyorduk. Bebek doğunca eşime destek olamamaya başladım. Sonra pazar yerimizi sattık ve eşim asgari ücretle bir işe girdi. Bu süreç için ayrı bir bütçe hazırladık. Rehabilitasyon merkezinin servisi bizi çok erken alıyordu, seanstan iki saat önce servise binmemiz gerekiyordu. Neredeyse okulu bırakma noktasına gelmiştik. Bu yıl birikimlerimizi satıp araba aldık. Kendi aracımızla yarım saatte gelip gidiyoruz. Araba alamasaydık okulu bırakmak zorunda kalacaktık (A6).

Rehabilitasyon merkezinde yapılan gözlemler ve değerlendirme raporları incelendiğinde, Ç6'nın önceki aylara kıyasla daha yüksek dikkat süresi ve görev tamamlama oranı gözlenmiştir. Özellikle el-göz koordinasyonu gerektiren masa etkinliklerinde çocuğun oturma süresi uzamış ve görevden kaçınma davranışları azalmıştır. Son aylarda seanslara düzenli katılım sağlanmasıyla çocuğun "bekleme" ve "sıra alma" davranışlarında belirgin ilerleme kaydedilmiştir. Bu gelişim, aile tarafından oluşturulan yeni ulaşım olanağının eğitime süreklilik kazandırdığına işaret etmektedir.

Benzer şekilde A5, özel gereksinimli çocuğu olan ailelerin eğitim sürecine erkenden başlamaları gerektiğini aktarmıştır:

Ben çocuğumdan vazgeçmedim, doğurdum. Benim durumumda olan annelere de doğurmalarını öneririm. Çünkü bu çocuklar bir mucize ile geliyor. Doğumdan sonra da erkenden eğitime başlamalarını öneririm. Eğitime ne kadar erken başlanırsa o kadar iyi olur (A5).

Ev ortamında yapılan gözlemlerde, A5'in çocuğuna yönelik tutumunun sürekli destekleyici olduğu gözlenmiştir. Anne, etkinlik malzemelerini düzenli biçimde hazırlamakta, çocuğun dikkatini çekmek için oyunlaştırma teknikleri kullanmaktadır. Günlük rutin içinde çocuğa okuma zamanı ayırdığı ve motor becerileri güçlendirmek için evde basit egzersiz materyalleri kullandığı gözlemlenmiştir. Bu durum, annenin erken müdahale farkındalığının yalnızca bir düşünce düzeyinde kalmadığını, kültürel sermayesinin pratik bir eyleme dönüştüğünü göstermektedir.

Değerler ve akademik yönelimler' temasında yer alan bir diğer alt tema sorumluluktur. Sorumluluk, bireylerin hem kendilerine düşen görevleri takip etme hem de kolektif bir bilinç oluşturarak tüm çocuklara faydalı olma çabalarından oluşmaktadır. Bu çalışmada 3 katılımcı, kişisel görevlerini bildiklerini ve bu doğrultuda hareket ettiklerini belirtmiştir. Örneğin A4, çocuğunun ihtiyaç duyduğu tıbbi desteği, özel materyalleri ve ek dersleri belirleyerek tedarik ettiğini belirtmiştir:

Biz hastane için sürekli iki farklı şehre gidip geldik. Tüm işlerimizi buna göre ayarladık. Ayakları için özel ayakkabı gerekiyordu. Almaya maddi imkânımız yetmediği için yaptırdık. Devletin ücretsiz olarak sağladığı fizik ve konuşma dersleri yetersiz kalıyordu. Yaşlılarından çok geri kalmaya başlamıştı. O nedenle rehabilitasyon seanslarına ek olarak üç yıl boyunca özel fizik tedavi ve konuşma seansları da aldırдық. O dönemde kızım sürekli ağlar, hiç konuşamazdı. O dersler sayesinde konuşmaya başladı (A4).

'Değerler ve akademik yönelimler' temasında yer alan bir diğer alt tema değerlerdir. Değerler, bireylerin eğitsel ve sosyal yaşamdaki inançları ve önem atfettikleri unsurlardan oluşmaktadır. Bu çalışmada 6 katılımcı, eğitsel ya da sosyal değerlerini ifade etmiştir. Örneğin A6, çocuğunun eğitim alması ve daha sağlıklı olması için meslek değiştirmiş, birikimlerinden faydalanmıştır.

Bu durum, katılımcının sahip olduğu kültürel sermayeyi çocuğunun eğitimine katkı sağlayacak biçimde dönüştürdüğünü göstermektedir. Benzer şekilde A4, özel gereksinimli çocuklara sahip ailelere güçlü olmalarını ve eğitimi öncelemeleri gerektiğini belirtmiştir:

Bizimle aynı durumda olan anne babaların da olumsuzluğa kapılmadan, çocukları için çabalamalarını, eğitimden vazgeçmemelerini öneririm (A4).

Katılımcı A5 ise, anaokulunun “sakin ve normal çocukları” tercih etmesini eleştirerek bu yaklaşımı kendi değerleriyle uyumsuz bulmuştur; buna karşın rehabilitasyon merkezinin çocuğunun hareketliliğini kabul eden yaklaşımını olumlu değerlendirmiştir.

Anaokulu beklentilerimi karşılamadı. Özellikle sakın ve normal çocukları tercih ediyorlar. Özel gereksinimli çocuklara karşı sevgi ve ilgi göstermiyorlar. Ancak rehabilitasyon merkezi çocuğum ile güzel iletişim kurdu, onu eleştirmede. Yalnızca ilerlemesine odaklandı (A5).

Bu anekdot, katılımcının kapsayıcılığa, koşulsuz kabul ve pedagojik anlayışa önem verdiğini göstermektedir.

Tablo 4. Sosyal Sermaye Bileşenlerine Yönelik Bulgular

Tema	Alt Tema	f	%
İlişkiler	İlgi ve Özen	6	14,6
	Destekleyici İletişim	6	14,6
	Toplam	12	29
Sosyal Ağlar	Sosyal Destek	5	12
	Güvenilir Kaynaklar	6	14,6
	Bağlantı Kurma	6	14,6
	Toplam	17	42
Grup Üyeliği	Aidiyet	6	14,6
	Kapasite Güçlendirme	6	14,6
	Toplam	12	29
Toplam		41	100

Tablo 4, sosyal sermaye kapsamında elde edilen temaların frekans ve yüzde dağılımlarını göstermektedir. Çalışma kapsamında yapılan tematik analiz sonucunda, ebeveynlerin sosyal sermaye biçimleri sosyal sermayenin çeşitli formları ile uyumlu olarak, ‘ilişkiler’, ‘sosyal ağlar’ ve ‘grup üyeliği’ olmak üzere üç tema altında toplanmıştır.

‘İlişkiler’ teması, sosyal sermayenin en temel formlarından biridir (Bourdieu 1986). Bu tema, hem bireyler arası güvene dayalı duygusal bağları hem de eğitsel süreçte destekleyici ve sürdürülebilir etkileşim biçimlerini ifade etmektedir. Bu temada, *ilgi ve özen* ile *destekleyici iletişim* olmak üzere iki alt tema yer almaktadır. İlgi ve özen alt teması, yetişkinlerin çocuklara yönelik farkındalık geliştirmeleri, onların ihtiyaçlarını önemseyerek duygusal bağ kurmaları ve hem akademik hem de psikososyal gelişimlerini gözetmeleri şeklinde ortaya çıkmaktadır. Destekleyici iletişim alt teması ise, ebeveynlerin okul personeli, diğer veliler ve çocuklar ile kurdukları açık, sürekli ve yapıcı iletişim kanallarını ifade etmektedir. Bu çalışmada tüm katılımcılar, ilgi ve destekleyici iletişime sahip olduklarını belirtmiştir. Örneğin A1, toplum içerisinde çocuğunun oldukça ilgi ve sevgi gördüğünü belirtmiştir:

Oğlumu görenler genelde çok sevgi dolu yaklaşıyorlar, hep olumlu tepkiler aldım, sorun yaşamadım. Genelde oğlum yeni tanıştığı akranlarına hırçın davranıyor, onlarla oynayamıyor ama hem akranları hem çocukların ebeveynleri oğluma sabırla yaklaşıyor (A1).

Benzer şekilde A5, tanı aldıkları günden itibaren sosyal çevresinin manevi olarak desteğini gördüğünü belirtmiştir:

Ailem ve arkadaşlarım hem maddi hem manevi olarak yanımda oldu. Manevi olarak da teskin edildim. Eğitsel ve psikolojik olarak da kardeşlerim ve öğretmenlerden çok destek alıyorum (A5).

‘Sosyal ağlar’ teması, bireylerin sahip oldukları ilişkiler aracılığıyla sosyal ve kültürel kaynaklara ulaşabilmelerinin en önemli araçlarından biri olarak görülmektedir (Bourdieu, 1986; Coleman, 1988). Sosyal ağlar temasında, sosyal destek, güvenilir bilgi kaynaklarına erişim ve bağlantı kurma olmak üzere üç alt tema bulunmaktadır. Sosyal destek alt teması, ebeveynlerin okul topluluğunda yalnız olmadıklarını hissetmeleri, sosyal çevresi ve okul personeli ile dayanışma içinde hareket etmeleridir. Bu çalışmada 5 katılımcı, sosyal çevresinden destek almaktadır. Örneğin A6, özel gereksinimli çocuk sahibi olan kuzeninden destek aldığını belirtmiştir:

Destek almam gerektiğinde kuzenimle konuşuyorum. Onun çocuğu büyük olduğu için deneyimli. Kızım doğduğunda ben ona banyo yaptıramadım, çok korktum. Çocuğumun ilk banyolarını kuzenim yaptırdı (A6).

Benzer şekilde A5, hastane sürecinde çevresinden maddi destek aldığını belirtmiştir:

Hastane sürecimiz uzun sürmüştü. O nedenle hem ailemin hem arkadaşlarımdan maddi desteğini aldım. Örneğin hastaneden eve geçerken oksijen makinesi almamız gerekti. O zaman bu makineyi arkadaşlarım almıştı. Evdeki fiziksel egzersizlerim için gerekli olan araçları da kayınpederim yaptırmıştı. Kızım fiziksel olarak geliştikçe kayınpederim bu araçların daha büyüğünü yapıyor (A5).

Sosyal ağlar temasında yer alan alt temalardan diğeri güvenilir bilgi kaynaklarına erişimdir. Güvenilir bilgi kaynaklarına erişim, katılımcıların eğitim sistemi, okul işleyişi veya çocuklarının gelişimine dair doğru ve yerinde bilgiye ulaşabilmelerini ifade etmektedir. Bu çalışmada tüm katılımcılar, ihtiyaç duyduklarında güvenilir buldukları bilgi kaynaklarına erişmektedir. Örneğin A6, ihtiyaç duyduğu zaman doktoruna, deneyim sahibi ebeveynlere ve eğitimcilere ulaştığını belirtmiştir:

Ben hamile kalmadan önce verem tedavisi gördüm. İyileşme sürecinde hamile olduğumu öğrendim. Bu nedenle doktorum ile sık görüştüm. Doğurma kararını almamda etkili oldu. Ayrıca kızımın doktoru ve öğretmenleri ile her zaman görüşür ve bilgi alırım (A6).

Sosyal ağlar temasında yer alan alt temalardan bir diğeri bağlantı kurmadır. Bağlantı kurma alt teması, bireylerin var olan ilişkilere dâhil olması, yeni ilişkiler inşa etmesi ve farklı düzeylerde (okul yönetimi, öğretmenler, dış kurumlar vb.) etki alanı oluşturmaları anlamına gelmektedir. Bu çalışmada tüm katılımcılar ihtiyaç duydukları kişi ve kurumlar ile bağlantı kurabilmektedir.

Örneğin A4, çocuğunun kaynaştırma öğrencisi olarak okula kabul edilmemesi üzerine RAM müdürüne ulaşarak kayıt işlemlerini tamamladığını belirtmiştir:

Danışmam gereken bir konu olduğunda rehabilitasyon merkezinin müdürünü ararım. Beni yönlendiriyor ve ilgileniyor. Örneğin Devlet okuluna başvurduğumuzda ücretli bir öğretmen gelmişti, beni aradı. Çocuğumun aslında ağır düzeyde olduğunu, RAM raporunun ağır düzey olarak güncellenmesi gerektiğini söyleyin, böylelikle çocuk başka okula gitsin dedi. Çocuğumu okula almak istemedi. Ben bu durumu rehabilitasyon müdürünü arayıp anlattım. Müdür bana bu konuşmanın yanlış olduğunu ve Ram müdürünü aramamı söyledi. Ram müdürünü aradım ve öğretmenin söylediklerini aktardım. Öğretmenimiz benden önce müdür beyi aramış. Benim çocuğun raporunu değiştirmek istediğimi aktarmış. Yani yalan söylemiş. Sonrasında ben müdür beyi aradım. Böylece gerçekler ortaya çıktı. Ram müdürü öğretmene yalan söylediği için ve çocuğumu okula almak istemediği için çok kızmıştı (A4).

Katılımcı, sosyal ağı içerisinde Ram müdürü ile bağlantı kurarak çocuğunu okula kaydetmeyi başarmıştır. Bu durum, katılımcının sosyal sermayeyi stratejik bir kaynak olarak tanımlamasıyla doğrudan ilişkilidir.

‘Grup üyeliği’ teması, sosyal sermayenin kolektif boyutunu yansıtan, bireylerin bir topluluğun parçası olma ve bu toplulukla karşılıklı etkileşim içinde bulunma biçimlerini içeren bir temadır. Bu tema, *aidiyet duygusu* ve *kapasite geliştirme* alt temalarından oluşmaktadır. Aidiyet duygusu, ebeveynlerin kendilerini bir grubun parçası olarak görmeleri, o gruba duygusal ve sosyal olarak bağlanmaları ve grup içinde tanınma, değer görme ve güven duymaları anlamına gelmektedir. Bu çalışmada, tüm katılımcılar aidiyet duygusuna sahiptir. Örneğin A1, özel gereksinimli çocukların anneleri ile bir dernek kurarak ortak çalışmalar yaptığını ve eğitimcilere çok güvendiğini belirtmiştir:

Bu yıl bölgemizde özel gereksinimli çocuğu olan anneler ile birlikte dernek kurduk. Başkanımız da özel gereksinimli çocuğu olan bir hanımefendi. Yeni kuruduğu için çok aktif değil. Bazen çocukların doğum günleri için bir araya gelip kutlama yapıyoruz. Dil ve konuşma terapistleri gönüllü olarak dernekteki çocuklar ile çalışıyor. Bu dernekten önce 2 yıl başka bir derneğe katılıyordum. Bu dernekte at binme, müzik eğitimi gibi sosyal faaliyetler yapılıyordu, biz de faydalandık. Rehabilitasyon merkezi de RAM ve rapor süreçlerinde bizi çok destekler, yönlendirir. Müdürü ve öğretmenleri bana güven veriyor (A1).

‘Grup üyeliği’ temasında yer alan alt temalardan bir diğeri kapasite geliştirmedir. Kapasite geliştirme, grup üyeliği yolu ile ebeveynlerin bilgi, beceri ve özgüven kazanarak daha aktif roller üstlenmeye başlamalarını ifade etmektedir. Bu çalışmada tüm katılımcılar, grup yapısı içinde hem bireysel gelişim sağlamış hem de diğer üyelerin gelişimine katkıda bulunmuştur. Örneğin A3, rehabilitasyon merkezinde psikolog tarafından bireysel ve grup eğitimleri aldıklarını, öğrendikleri yöntemleri ise evde uyguladığını belirtmiştir:

Rehabilitasyon merkezinde tüm ebeveynlerin ihtiyaç duydukları konulara yönelik seminer düzenleniyor. Tüm seminerlere katılıyorum. Ayrıca, psikolog ile bireysel görüşmeler yapıyor ve çocuğumla çalışılan konuları konuşuyoruz. Öğretmen ve okul psikoloğu evde yapacağım şeyleri de söylüyorlar. Biz anneler olarak görüştüğümüzde de kendi ilerlemelerimizi paylaşıyoruz, birbirimize yol gösteriyoruz (A3).

Ebeveynlerin seminer ve bireysel görüşmelere katılımı, grup üyeliğinin sürdürülebilir ve yapılandırılmış olarak yürütüldüğünü göstermektedir. Bu tür bir yapı, bireylerin hem kendi sosyal sermayelerini güçlendirmelerine hem de grup aracılığıyla kolektif hareket kapasitesi geliştirmelerine olanak tanımaktadır.

Tablo 5. Eğitsel Başarılarla Yönelik Bulgular

Çocuk	Eğitim Amaçları	Ulaşılan Amaçlar	Ulaşılamayan Amaçlar	Başarı Düzeyi (%)
Ç1	56	14	42	25
Ç2	52	27	25	51
Ç3	80	25	55	31
Ç4	42	19	23	45
Ç5	49	3	46	6
Ç6	38	17	21	44

Tablo 5, araştırmaya katılan özel gereksinimli çocukların bireyselleştirilmiş eğitim planlarında (BEP) belirtilen hedeflere ulaşma durumlarını göstermektedir. Bu doğrultuda, çocukların ulaştığı ve ulaşamadığı amaç sayıları dikkate alınarak başarı düzeyleri hesaplanmıştır. Tabloda yer alan veriler, çocukların bireyselleştirilmiş eğitim planlarında bulunan hedeflere ulaşma düzeylerinde farklılıklar olduğunu göstermektedir. Bu farklılıklar, ailelerin sahip olduğu kültürel ve sosyal sermaye bileşenleri ile okunduğunda anlam kazanmaktadır.

Başarı düzeyi %25 olan Ç1'in annesi A1, çocuğunun eğitimi ile birebir ilgilendiğini, okula ek olarak konuşma terapisi eğitimine devam ettiklerini belirtmiştir. Bu süreçte, çocuğunun zorlayıcı davranışlarında azalma ve konuşma becerilerinde artış olduğunu belirtmiştir. Ancak A1, okul dışı eğitsel-sosyal etkinliklere katılım sağlamamaktadır. Sosyal çevresinden ise destek alamadığını belirtmiştir. Ayrıca A1, çocuğunun farklı gelişimsel ihtiyaçları olduğunu fakat bu ihtiyaçları karşılayamadığını ifade etmiştir. Bu nedenle A1, benzer deneyimler yaşayan veliler ile bilgi alışverişinde bulunarak kültürel ve sosyal sermaye düzeyini artırmaya çabalamaktadır. A1'in bu uygulamaları, sınırlı kültürel ve sosyal sermayeye rağmen çocuğunun gelişimini desteklemek için çaba gösterdiğini ortaya koymakta; ancak bu çabanın sistemli bir destek yapısına dönüşmemesi, eğitsel kazanımların sınırlı kalmasına neden olabilmektedir.

Ç2'nin annesi A2, yüksek başarı yüzdesi (%71) ile dikkat çekmektedir. A2, sosyal çevresi ile güçlü bağlara sahiptir ve çocuğunun gelişimi için rehberlik hizmetlerinden faydalanmaktadır. Evde destekleyici materyaller kullanmakta ve akran etkileşimini önemsemektedir. A2'nin hem sosyal hem de kültürel sermaye bileşenlerine erişimi görece daha geniştir ve çocuğuna aktarımları daha yüksektir. Bu durum çocuğunun eğitsel ilerlemesine yansıdığını düşündürmektedir.

Başarı düzeyi %31 olan Ç3'ün annesi A3, sınırlı ekonomik olanaklara sahip olmalarına rağmen fizik tedavi seanslarına bizzat katıldığını, evde egzersiz uygulamaları yaptığını ve fizyoterapistin önerdiği malzemeleri tedarik ettiğini ifade etmiştir. Bu örnek, A3'ün sınırlı ekonomik ve kültürel sermayesine karşın, bilgi edinerek çocuğunun eğitim sürecine aktif katıldığını ve kültürel sermayesini sürece dâhil ettiğini göstermektedir. Bu çaba, Ç3'ün kısıtlı da olsa belirli hedeflere ulaşmasını desteklediğini göstermektedir.

Başarı düzeyi %45 olan Ç4'ün annesi A4, çocuğu için şehirler arası hastane ziyaretleri gerçekleştirmiş, özel materyaller temin etmiş ve devletin sunduğu seanslara ek olarak üç yıl boyunca özel konuşma ve fizik terapisi aldırıştır. Bu örnek, sınırlı maddi koşullara rağmen

sosyal destek ağı oluşturarak yüksek çaba gösterildiğini ve bunun eğitsel kazanıma kısa sürede yansıdığını düşündürmektedir. Öte yandan, başarı düzeyi %6 olan Ç5'in annesi A5, özel gereksinimli çocuğu için erken yaşta eğitimin önemini vurgulasa da uygulamaya dair detaylı destek stratejileri ya da sürdürülebilir bir öğrenme ortamı oluşturma yönünde güçlü bir örnek sunmamaktadır. Bu durum, kültürel sermayeye dair bilgi edinme, uygulama ve birikimini çocuğuna aktarabilme kapasitesinin sınırlı kalabildiğini göstermektedir.

%44,7 başarı düzeyine sahip Ç6'nın annesi A6, eğitim sürecine devam edememe riskine karşı, maddi kaynaklarını yeniden organize etmiş, birikimlerini kullanarak araç satın almış ve bu sayede çocuğunun okul sürecine düzenli devamını sağlamıştır. Bu örnek, ailelerin maddi, kültürel ve sosyal sermayelerini mobilize ederek eğitimsel devamlılığı sağlama yönündeki stratejik girişimlerinin çocukların eğitim performansına yansıma biçimini ortaya koymaktadır.

Bu bulgular, özel gereksinimli çocukların bireyselleştirilmiş eğitim planlarındaki hedeflere ulaşma düzeylerinin yalnızca bireysel yeterliliklerine değil, aynı zamanda ailelerinin sahip olduğu ve sürece dâhil ettiği kültürel ve sosyal sermaye bileşenlerine de bağlı olarak şekillenebildiğini göstermektedir. Ebeveynlerin çocuklarına sunduğu eğitsel destek, sosyal ağlardan faydalanma becerisi ve bilgiye erişim imkânları, eğitsel ilerlemeyi etkileyen unsurlar olarak öne çıkmaktadır. Bu doğrultuda, çocukların gelişim hedeflerine ulaşmalarını desteklemek adına, ailelerin sermaye türlerini güçlendirecek rehberlik hizmetleri, sosyal destek mekanizmaları ve toplumsal farkındalık çalışmalarının önemi bir kez daha ortaya konmaktadır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada ebeveynlerin kültürel sermaye kapsamında bilgiye erişim, stratejik kültürel bilinç, sosyal-kültürel katılım ve değerler temalarında farklı düzeylerde beceriler geliştirdikleri görülmüştür. Katılımcıların yarısının, kurumsal süreçlerde deneyim kazandıkları, resmi prosedürleri öğrenerek uyguladıkları ve çocuklarının eğitimi için çeşitli kaynaklara erişmeye çalıştıkları belirlenmiştir. Bu durum, ebeveynlerin eğitim sisteminin dilini, beklentilerini ve yollarını içselleştirip çocuklarının yararına kullanmayı öğrenmeleri anlamında, Bourdieu'nün (1986) "bedenleşmiş kültürel sermaye" kavramını desteklemektedir. Bu içselleştirme sayesinde ebeveynler, okul personeli ve yöneticileri ile özgüvenli ve açık bir iletişim kurarak çocuklarının ihtiyaçlarını rahatça dile getirebilmiştir.

Bununla birlikte, ebeveynlerin düşük eğitim düzeyleri, resmi bilgiye erişim ve sistemi etkin kullanma pratiğini sürdürülebilir kılmayı zorlaştırmaktadır. Nitekim, ebeveynlerin birçoğu, çocuklarına okul dışı alternatif eğitim fırsatları sunmakta zorlandıklarını belirtmiştir. Çocukların okul dışı alternatif eğitim fırsatlarından yararlanmakta zorlanması ve dönem sonu değerlendirme raporlarının ilerlemenin oldukça yavaş gerçekleştiğini ortaya koyması, bu sınırlılığın eğitsel sonuçlara yansıdığını göstermektedir. Türkiye'de yapılan benzer çalışmalar düşük eğitim düzeyine sahip ebeveynlerin, özel gereksinimli çocuklarının eğitiminde öğretmen ve uzman desteğine daha fazla bağımlı kaldığı göstermiştir (Erden & Aslan, 2022; Hajızada, 2022; Toy & Kesici, 2020; Tümkaya, 2025; Yıldırım, 2022). Bu durum, özel gereksinimli çocukların eğitiminde aile içi sermaye eksikliğinin, dışarıdan profesyonel desteğe duyulan ihtiyacı artırdığını işaret etmektedir.

Katılımcıların yarısının, 'Stratejik kültürel bilinç ve dönüştürücü eylem' temasında kültürel bilinç düzeylerinde değişim ve dönüşüm sürecine girdikleri belirlenmiştir. Katılımcı A6'nın, okulun sunduğu "evde eğitim" önerisini reddedip RAM müdürü ile iletişime geçerek, hak

temelli ve kapsayıcı bir eğitim ortamı talep etmesi, kültürel sermayenin yalnızca sistemde yön bulma aracı olarak değil, aynı zamanda sistemi dönüştürmeye yönelik stratejik bir araç olarak kullanılabileceğini göstermektedir. Ancak ebeveynlerin süreçleri değiştirmeye veya tüm özel gereksinimli çocukların gelişimine yönelik kolektif bir eylemde bulunmaya yönelik girişimlerinin olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca ebeveynler, çocuklarına okul süresi dışında, eğitsel ya da sosyal olarak yeterince zaman ayırmadıkları için, çocukların gelişimlerinin kısıtlı kalmasına neden olmaktadır. Bu durum, çocukların hem eğitsel hem de sosyal gelişimlerinin kısıtlı gelişimine neden olmaktadır. Nitekim Vongprateep (2014) tarafından özel gereksinimli çocuk sahibi ebeveynler ile yapılan bir çalışmada, ebeveynlerin kültürel sermaye ve sosyal sermayelerini kullanarak, süreç değişimine katkıda bulunmalarının ve zaman ayırmalarının çocuklarda okul başarısını artırdığı belirlenmiştir.

Katılımcılar çocuklarının okul kapsamındaki eğitsel ve sosyal süreçlerine dahil olmaktadır. Ancak, çocuklarının kültürel sermayenin bir boyutu olan eğitsel ve sosyal (müze, kütüphane, sosyal etkinlikler vb.) okul dışı öğrenme fırsatlarına erişimleri bulunmamaktadır. Bu durumun sebebi olarak katılımcıların düşük nüfuslu ilçelerde ya da bu ilçelere bağlı köylerde ikamet etmeleri görülmektedir. Kırsal ve sosyoekonomik düzeyi düşük bölgelerde ailelerin eğitsel süreçlere katılımı oldukça sınırlıdır (Selanik Ay & Aydoğdu 2016). Bu katılım eksikliğinin başlıca nedenleri olarak; bölgenin küçük yerleşim yerleri olması, ailelerin ekonomik sınırlılıkları ve ulaşım gibi yapısal engeller gösterilebilir. Bu durum, özellikle beceri kazanımı açısından kritik evrelerde olan çocuklar için ilerlemeyi yavaşlatan önemli bir unsurdur.

Katılımcıların değer ve akademik yönelimlerine bakıldığında, her zaman önceliklerinin eğitim olduğu görülmüştür. Çocukların sahip oldukları başlıca eğitim fırsatı okul olduğundan, ebeveynler okula devamlılık ve okul süreçlerinin takibi konusunda farkındalık sahibidir. Ayrıca, hak temelli ve kapsayıcı eğitim uygulamalarına, bağ kurma temelli öğretmen iletişimlerine önem verdikleri belirlenmiştir. Çocuklarının dışlanması söz konusu olduğunda, ebeveynler bu durumu değiştirmeye yönelik harekete geçebilme gücüne sahiptir. Çocuklarının gelişim sorumluluğunu kısmen üstlendikleri belirlenmiştir. Ancak çocukların eğitim ihtiyaçlarını fark etme ve okul dışı ortamlarda eğitimi sürdürme açılarından desteğe ihtiyaçları bulunmaktadır. Bu durum, ailelerin eğitim yolu ile kazanmaları gereken bir kültürel bilinç eksikliği olduğunu ortaya koymaktadır. Ebeveynlerin kültürel bilinç eksikliği ise çocuklara aktarılan bilgi, beceri ve tutumların kapsamını azaltmaktadır. Nitekim yapılan araştırmalar, yetişkinlerin kültürel katılım ve kültürel bilinç seviyesinin çocukların akademik başarısını doğrudan etkilediğini göstermektedir (Ding & Wu, 2023; Graaf & Graaf, 2002; Stopforth & Vernon Gayle 2022; Vongprateep, 2014).

Araştırmada ebeveynlerin sosyal sermaye kapsamında ilişkiler, sosyal ağlar ve grup üyeliği temalarında benzer düzeylerde beceriler geliştirdikleri görülmüştür. Tüm katılımcılar, ilgi ve destekleyici iletişime sahip olduklarını belirtmiştir. Çevrelerinden aldıkları özen ve destekleyici iletişim sayesinde hem psikolojik sağlamlık seviyeleri korunmuş hem bireysel ihtiyaçları karşılanmış hem de çocukların akademik-sosyal gelişimleri desteklenmiştir. Güler, Bedel ve Çelik (2022) tarafından yapılan bir çalışmada, özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin stres düzeylerinin yüksek olduğu ve tükenmişlik belirtilerini gösterdikleri ortaya koyulmuştur. Ebeveynlere tükenmişlik durumunu azaltmak ve stresin yıkıcı etkilerine karşı koyabilmeleri için destek almaları önem arz etmektedir. Nitekim McConnell, Savage ve Breitkreuz (2014) tarafından yapılan araştırmada, psikolojik dayanıklılığın içsel, bireysel veya ailevi faktörlerden ziyade kültürel olarak ilgili kaynakların bulunabilirliği ve bu kaynaklara erişilebilirliğiyle ilgili olduğu belirtilmiştir.

Ebeveynlerin sahip oldukları sosyal ağlara bakıldığında, yakın çevreleri ile nispeten güçlü bağlara sahip oldukları belirlenmiştir. Bu sosyal ağlar, genellikle yakın akrabalar, özel gereksinimli veliler ve okul personelinden oluşmaktadır. Katılımcıların güvenilir bilgi kaynaklarına erişim ve bağlantı kurma konularında yalnızca okul personelinden faydalandıkları belirlenmiştir. Bu durum, ebeveynlerin kurumsal ve köprüleyici sosyal sermaye açısından sınırlı olduklarını göstermektedir. Katılımcılar akraba, komşu ve benzer durumdaki diğer ebeveynlerle güçlü bağlar kurarken; farklı sosyal gruplarla ve kurumsal yapılarla erişimleri sınırlı kalmaktadır. Woolcock (2001) da benzer şekilde, köprüleyici sermayenin eksikliğinin bireylerin sosyal hareketliliklerini ve kaynaklara erişimlerini kısıtladığını vurgulamaktadır. Ayrıca bulgular, Coleman'ın (1988) ebeveyn-çocuk ilişkileri ve sosyal ağların çocuklarda eğitsel düzeye etkisi olduğu savı ile uyumludur.

Ebeveynlerin grup üyeliği durumlarına bakıldığında, katılımcıların okullara karşı aidiyet geliştirdiği, güven duyduğu ve kapasitelerini artırdıkları görülmüştür. Katılımcıların dernekler ve rehabilitasyon merkezleri aracılığıyla bir araya gelmeleri, aidiyet duygusunu ve kapasite geliştirme süreçlerini desteklemiştir. Trainor (2010) tarafından yapılan bir araştırmada, özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin birbirleriyle deneyim paylaşımı ve dayanışma yoluyla sosyal sermayelerini artırdıkları, bu durumun da çocuklarda başarı düzeyini artırdığı belirlenmiştir. Benzer şekilde, Vongprateep (2014) tarafından yapılan başka bir araştırmada ebeveynlerin grup üyeliklerinden faydalanarak değişim ve dönüşüm süreci yaşadıkları, çocuklarına karşı daha fazla sorumluluk aldıkları, tüm özel gereksinimli çocukların gelişimine yönelik çalışmaların yapıldığı ortaya konmuştur.

Çocukların bireyselleştirilmiş eğitim planlarında (BEP) belirtilen hedeflere ulaşma düzeylerindeki farklılıklar, ailelerin mobilize ettiği kültürel ve sosyal sermaye bileşenleri ile incelenmiştir. Çocukların gelişim hedeflerine ulaşma düzeylerinin, ailelerin sahip olduğu sermaye birikimine bağlı olarak şekillenebildiği görülmüştür. Ç2'nin %51'lik görece yüksek başarı yüzdesi, annesi A2'nin güçlü sosyal ağlara sahip olması ve çocuğunun gelişimi için rehberlik hizmetlerinden faydalanması gibi yüksek erişimli kültürel ve sosyal sermaye birikimine sahip olmasıyla açıklanabilir. Ancak, en düşük başarı düzeyine sahip Ç5'in (%6) annesi A5, erken eğitimin önemini vurgulamasına rağmen, bu bilgiyi uygulamaya dönük detaylı destek stratejilerine veya sürdürülebilir bir öğrenme ortamı oluşturma kapasitesine çevirememiştir. Bu durum, kültürel sermayeye dair bilgi edinme kapasitesinin, eyleme ve birikimi çocuğa aktarabilme kapasitesinin sınırlı kaldığını göstermektedir.

Yüksek çabanın sınırlı kaynaklarla nasıl başarı getirdiğine dair örnekler mevcuttur: %45 başarı düzeyine sahip Ç4'ün annesi A4, sınırlı maddi koşullara rağmen sosyal destek ağı oluşturarak şehirlerarası hastane ziyaretleri ve üç yıl süren ek özel terapi gibi yüksek çaba gösterdiği için, bu durumun eğitsel kazanıma kısa sürede yansıdığı düşünülmektedir. Benzer şekilde, %44 başarı düzeyine sahip Ç6'nın annesi A6, eğitim sürecine devam edememe riskine karşı maddi kaynaklarını stratejik olarak mobilize ederek (araba satın alma) çocuğunun okula düzenli devamını sağlamış ve bu durum dikkat süresinde artışa neden olmuştur. Bu stratejik girişimler, ailelerin sermayelerini mobilize etme yönündeki kararlılıklarının, çocukların eğitim performansına yansıyan kritik bir devamlılık faktörü olduğunu ortaya koymaktadır.

Öte yandan, Ç1'in %25'lik sınırlı başarı düzeyi, annesi A1'in birebir eğitim ilgisine rağmen, okul dışı eğitsel ve sosyal etkinliklere katılım sağlayamaması ve sosyal çevresinden yeterli destek alamaması nedeniyle, çabanın sistemli bir destek yapısına dönüşemediğini ve eğitsel

kazanımların sınırlı kaldığını işaret etmektedir. Bu analizler, eğitsel kazanımların yalnızca bireysel yeterliliklere bağlı olmadığını, ebeveynlerin çocuklarına sunduğu eğitsel destek, sosyal ağlardan faydalanma becerisi ve bilgiye erişim imkânları gibi sermaye bileşenlerinin, eğitsel ilerlemeyi etkileyen temel unsurlar olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın sınırlılıkları ve sonuçları doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

- Araştırma, yalnızca 3–7 yaş aralığında tanı almış özel gereksinimli çocuklarla sınırlıdır; bu nedenle farklı yaş gruplarındaki çocukların eğitsel süreçleri ayrı olarak incelenebilir.
- Çalışmaya özel eğitim ve kaynaştırma hizmetlerinden aktif olarak yararlanan çocuklar katılmıştır. Eğitime erişim güçlüğü yaşayan veya hiç hizmet almayan çocuk ve aileler de kapsama alınarak karşılaştırmalı analizler yapılabilir.
- Veri kaynakları çeşitlendirilerek gözlem raporları, klinik değerlendirme sonuçları ve gelişim testleri gibi objektif ölçütler de araştırmaya dâhil edilebilir.
- Ebeveynlerin eğitim düzeylerinin artırılmasına yönelik yetişkin eğitimi ve aile destek programlarının geliştirilmesi, ailelerin sosyal ağlarını genişletmelerini sağlayacak kurumsal destek mekanizmalarının (yerel yönetimler, STK’lar aracılığıyla) aktif hale getirilmesi ve eğitim politikalarının kapsayıcılığının artırılması önerilmektedir.
- Aile, okul ve toplum iş birliğini güçlendirecek, ebeveynlerin kültürel katılımını teşvik eden toplum temelli programlar (örneğin kültürel etkinlikler, atölyeler, okul dışı öğrenme projeleri) yaygınlaştırılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Aksoy, A., & Enlil, Z. (2010). *Kültür ekonomisi envanteri*. Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Aral, N. (2011). *Okul öncesi eğitimde kaynaştırma*. Morpa.
- Avcı, Y. E., & Yaşar, M. (2012). Kültürel sermaye ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Social Science Research*, 3(4), 65–76.
- Aysever, H., & Sakallı Demirok, M. (2019). Özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin sosyal destek algılarının ve yılmazlık düzeylerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(3), 561–595.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgment of taste*. Routledge & Kegan Paul.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. Sage.
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. Sage.
- Breitkreuz, R., Wunderli, L., Savage, A., & McConnell, D. (2014). Rethinking resilience in families of children with disabilities: A socioecological approach. *Community, Work & Family*, 17(3), 346–365. <https://doi.org/10.1080/13668803.2014.893228>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (43. baskı). Pegem Akademi.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94(Suppl.), S95–S120.
- Datta, L. (1990). *Case study evaluations* (Transfer Paper No. 10.1.9). U.S. General Accounting Office.

- Dijkstra, A. B., Veenstra, R., & Peschar, J. L. (2003). Social capital in education: Functional communities around high school in the Netherlands. In H. Flap & B. Völker (Eds.), *Creation and returns of social capital: A new research program* (pp. 129–145). Routledge.
- Dika, S. L., & Singh, K. (2002). Applications of social capital in educational literature: A critical synthesis. *Review of Educational Research*, 72(1), 31–60.
- Ding, Q., & Wu, Q. (2023). Effects of economic capital, cultural capital and social capital on the educational expectation of Chinese migrant children. *Applied Research in Quality of Life*, 18, 1407–1432. <https://doi.org/10.1007/s11482-022-10118-5>
- Dong, S. (2023). *Cultural capital growth and students' reading achievement: A growth mixture model* (Doctoral dissertation, Florida State University). https://purl.lib.fsu.edu/diginole/Dong_fsu_0071E_18121
- Erden, R. Z., & Aslan, M. (2022). Kaynaştırma eğitiminde aile katılımı: Bir karma yöntem araştırması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 54, 854–877.
- Graaf, N. D., & Graaf, P. M. (2002). Formal and popular dimensions of cultural capital: Effects on children's educational attainment. *The Netherlands' Journal of Social Sciences*, 38(2), 167–186.
- Grootaert, C. (1998). *Social capital: The missing link?* (Social Capital Initiative Working Paper No. 3). World Bank. <http://www.worldbank.org/poverty/scapital/wkrppr>
- Güler, G., Bedel, A., & Çelik, S. (2022). Özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerde tükenmişlik: Aile stresi, aile yaşam doyumu ve aile işlevselliğinin rolü. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(1), 274–292.
- Hajızada, B. (2022). *Özel gereksinimli çocuğu olan ailelerin yaşam boyu öğrenme gereksinimleri* (Yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Hancock, R. D., & Algozzine, B. (2006). *Doing case study research*. Teachers College Press.
- Israel, G. D., Beaulieu, L. J., & Hartless, G. (2001). The influence of family and community social capital on educational achievement. *Rural Sociology*, 66(1), 43–68.
- Lareau, A. (2011). *Unequal childhoods: Class, race, and family life* (2nd ed.). University of California Press.
- Lareau, A., & Calarco, J. M. (2012). Class, cultural capital, and institutions: The case of families and schools. In S. T. Fiske & H. R. Markus (Eds.), *Facing social class: How societal rank influences interaction* (pp. 61–86). Russell Sage Foundation.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). *Okul öncesi eğitim programı*. MEB.
- Pearce, L. (2003). Unequal childhoods: Class, race, and family life [Book review of *Unequal childhoods*, by A. Lareau]. *American Journal of Sociology*, 82(4), 1661–1663.
- Plagens, G. (2011). Social capital and education: Implications for student and school performance. *Education and Culture*, 27(1), 40–64. <https://doi.org/10.1353/eac.2011.0007>
- Print, M., & Coleman, D. (2003). Toward understanding of social capital and citizenship education. *Cambridge Journal of Education*, 33(1), 123–149. <https://doi.org/10.1080/0305764032000047549>
- Putnam, R. D. (2004). *Education, diversity, social cohesion and social capital*. OECD.
- Resmî Gazete. (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. <https://resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>
- Ripamonti, E. (2023). Cultural capital, economic capital, and participation in early childhood education: A place-based approach. *Regional Science Policy & Practice*, 15(2), 387–402. <https://doi.org/10.1111/rsp3.12601>
- Selanik Ay, T., & Aydoğdu, B. (2016). Sınıf öğretmenlerinin aile katılımına yönelik görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (23), 562–590. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.04626>
- Stopforth, S., & Gayle, V. (2021). Parental social class and GCSE attainment: Re-reading the role of cultural capital. *British Journal of Sociology of Education*, 43(5), 680–699. <https://doi.org/10.1080/01425692.2021.1958074>
- Toy, A. B., & Kesici, İ. (2020). Özel gereksinimli çocuğu olan annelerin eğitim ihtiyaçları. *Journal of Advanced Education Studies*, 2(1), 61–93.

- Trainor, A. A. (2010). Reexamining the promise of parent participation in special education: An analysis of cultural and social capital. *Anthropology & Education Quarterly*, 41(3), 245–263. <https://doi.org/10.1111/j.1548-1492.2010.01086.x>
- Tümkiye, G. S. (2025). Özel gereksinimli çocuğı olan ebeveynlerin eğitsel sorumluluklarına ilişkin özel eğitim öğretmenlerinin görüşleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 1628–1651.
- Vongprateep, K. P. (2014). *Parents' social and cultural capital: One parent group's influence on student engagement in an upper middle class high school* (Doctoral dissertation). University of Redlands.
- Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology* (3rd ed.). Open University Press.
- Woolcock, M. (2001). The place of social capital in understanding social and economic outcomes. *Canadian Journal of Policy Research*, 2(1), 11–17.
- Xiang, H. (2014). Habitus and cultural capital in educational field: Research on the educational situation of rural-to-urban migrant workers' children in Xiamen city. In *Proceedings of the International Conference on Applied Social Science Research* (pp. 55–58). Atlantis Press. <https://www.atlantispress.com/proceedings/icassr-14/13581>
- Yavuzer, H. (2000). *Çocuğunuzun ilk altı yılı* (11. baskı). Remzi Kitabevi.
- Yazar, F. B. (2021). Özel gereksinimli çocuğı olan ebeveynlerin yaşadığı zorluklar hakkında görüşler. *Pearson Journal*, 6(11), 107–122. <https://doi.org/10.46872/pj.228>
- Yıldırım, B. (2022). Ebeveynlerin özel gereksinimli çocuklarının eğitim sürecindeki rollerine ilişkin görüşleri. *HAYEF: Journal of Education*, 19(3), 210–215.
- Yıldız, S. (2017). Sosyal bilimlerde örnekleme sorunu: Nicel ve nitel paradigmlar perspektifinden örnekleme kuramına bütüncül bir bakış. *Kesit Akademi*, 3(11), 421–442.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Sage.

EXTENDED ABSTRACT

Examining the Educational Status of Children with Special Needs in Terms of Cultural and Social Capital

Introduction

Inclusive education supports the academic development of children with special needs, develops their social skills, enables them to learn through peer collaboration, facilitates their integration into social life, and contributes to their development as independent individuals. However, children's development and independence are not solely dependent on the educational opportunities provided to them. Children's developmental and academic levels are closely linked to the cultural and social capital possessed by parents, school administrators, and teachers (Bourdieu, 1986; Coleman, 1988; Dijkstra, Veenstra & Peschar, 2003; Israel, Beaulieu & Hartless, 2001). Especially for children with special needs, the development of cultural and social capital plays a decisive role in both unlocking individual potential and ensuring social integration. However, a review of the literature reveals that studies on the effects of cultural and social capital on education in Türkiye are quite limited, while this topic has been addressed in depth abroad. Therefore, examining the educational situations of children with special needs within the context of cultural and social capital is crucial for improving the quality of education, ensuring equal opportunities, and maximizing children's developmental potential.

Purpose of the Study

This study employed a case study design, a qualitative research method, to provide an in-depth examination of the educational status of children with special needs in terms of cultural and social capital. The study employed a descriptive case study design, a type of case study.

Method

This study employed a case study design, a qualitative research method, to provide an in-depth examination of the educational status of children with special needs in terms of cultural and social capital. The study employed a descriptive case study design, a type of case study.

Within the scope of the research, 3 girls and 3 boys with special needs who had medical and educational diagnoses and who were attending full-time inclusion practices and special education services, and their mothers who were the primary caregivers of these children were included in the sample.

A semi-structured interview form was developed for parents to assess the educational status of children with special needs within the context of cultural and social capital. The interview form consists of five sub-dimensions: questions about processes, questions about the social environment, questions about the educational process, questions about the child, and questions about satisfaction. The questions are structured around thematic areas, particularly family interaction, participation in the educational process, social support networks, access to cultural activities, and parental expectations.

Findings

Three participants access information when needed and utilize institutional systems. Four participants in the study stated that they can communicate easily, especially with school personnel. Three participants are able to change their behavior and develop individual strategies in response to situations they perceive as problematic. Two participants strive to contribute to the development of other children with special needs. Five participants engage in educational participation, and four participants engage in social participation. Six participants were identified as having attitudes that prioritize their children and education. Three participants stated that they understand their personal responsibilities and act accordingly. Six participants in the study expressed their educational or social values. All participants reported engaging and supportive communication. Five participants receive support from their social environment. All participants access reliable information sources when needed. Participants can connect with the individuals and institutions they need. All participants have a sense of belonging.

Results and Discussion

Half of the participants were identified as having gained experience in institutional processes, learning and implementing formal procedures, and striving to access various resources for their children's education. This supports Bourdieu's concept of "embodied cultural capital." However, parents' limited educational attainment hinders the sustainability of these skills. Furthermore, participants were found to struggle to provide diverse educational opportunities for their children. Children strive to advance through the experiences they gain from private education centers. An examination of the children's end-of-term assessment reports reveals the slow pace of their progress. Similar studies conducted in our country show that parents with low educational attainment are more dependent on teachers and specialist support in their children's special education processes (Hajizada, 2022; Toy & Kesici, 2020; Yazar, 2021). It was determined that half of the participants engaged in a process of change and transformation using their cultural capital under the theme of "Strategic Cultural Awareness and Transformative Action." However, it was determined that they did not engage in collective action to change the processes they were involved in, contribute to the change, or support the development of all children with special needs. Furthermore, parents spend most of their time with their children on the day they take them to school. It was determined that they do not allocate sufficient educational or social time outside of school hours. This situation leads to limited development in both the educational and social aspects of children's lives. Their children have almost no access to educational and social activities outside of school. This is likely due to the fact that the participants reside in low-population districts or villages affiliated with these districts. Since school is the primary educational opportunity for children, parents are aware of school attendance and monitoring of school processes.

*Journal of Education and New Approaches*

Makale Bilgileri:	Kültürel ve Sosyal Sermaye Açısından Özel Gereksinimli Çocukların Eğitsel Durumlarının İncelenmesi
Makale Türü:	Araştırma Makalesi
Geliş Tarihi:	08.09.2025
Kabul Tarihi:	23.11.2025
Yayın Tarihi:	30.12.2025
Sorumlu yazar	Özge Kübra Esin, ozge.esin@kapadokya.edu.tr
Değerlendirme:	Çift Taraflı Kör Hakemlik
Etik Beyan:	* Bu çalışma Prof. Dr. Gökhan Duman danışmanlığında 2026 yılında sunulacak “Kültürel ve Sosyal Sermaye Açısından Özel Gereksinimli Çocukların Eğitsel Durumlarının İncelenmesi: Bir Gömülü Teori Çalışması” başlıklı doktora tezi esas alınarak hazırlanmıştır. * Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.
Benzerlik Taraması:	Yapıldı / Turnitin
Etik Kurul Kararı:	Bu araştırma, Kapadokya Üniversitesi Etik Komisyonu’nun 11.11.2024 tarihli E-64577500-050.99-94652 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.
Katılımcı Rızası:	Katılımcı vardır. (Katılımcılardan Onam Formu / Bilgilendirilmiz Gönüllü Olur Formu alınmıştır.)
Mali Destek:	Çalışma için herhangi bir kurum ve projeden mali destek alınmamıştır.
Çıkar Çatışması:	Çalışmada kişiler ve kurumlar arası çıkar çatışması bulunmamaktadır.
Yazar Katkısı	Bütün yazarlar eşit katkıda bulunmuşlardır.
Telif Hakları & Lisans:	Dergi, dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptir ve çalışmaları Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License altında yayımlanmaktadır.