

Examining Reasonable Accommodations Agreements in Higher Education: A Document Analysis of Disability Support Units in Türkiye

Ramazan KARATAŞ¹, Güleşan Özge KALAYCI^{1*}, Güzin KARASU SİVAS², Cem KALAYCI³

¹ Anadolu University, Faculty of Education, Department of Special Education, Türkiye

² Anadolu University, School for the Handicapped, Türkiye

³ Anadolu University, Research Institute for Individuals with Disabilities, Türkiye

Abstract: *Students with special needs should be able to benefit from accessible and rich learning opportunities, like their typically developing peers. The primary purpose of this study is to examine the sections and subheadings within the reasonable accommodation agreements (a written document serving as a mutual agreement prepared by the student with special needs, the faculty members responsible for the student's courses, the administration of the department where the student is enrolled, and the coordinator of the Disabled Student Unit) found on the websites of Disability Support Units (DSU) at state and private universities in Türkiye. In this research, document analysis, one of the qualitative research methods, was employed. The reasonable accommodation agreements from 53 universities (37 state and 16 private) that provide options for students with special needs on their DSU websites were analyzed through content analysis. These agreements were categorized into three main themes: "in-class accommodations," "exam accommodations," and "other accommodation requests". The findings obtained from the research indicated that within the reasonable accommodation agreements, universities predominantly included options such as audio recording, extended examination time, and psychological counseling. Moreover, it was identified that state universities included a wider range of options for in-class and exam accommodations, whereas private universities featured more options under the category of other accommodation requests compared to state universities. The options included in the content of reasonable accommodation agreements vary significantly across universities. In this regard, it can be suggested that the types of support that students with special needs may request should be examined in detail on the basis of specific disabilities, and that a standardized reasonable accommodation agreement, applicable across all universities, should be developed.*

Article Details

Research Article

Received

08/10/2025

Accepted

02/05/2026

Keywords

Disability Support
Unit (DSU),
accessibility,
reasonable
accommodation
agreement,
inclusive education,
document analysis,
student with special
needs.

1. Introduction

Ensuring that all individuals around the world can benefit from equal educational opportunities is only possible through the regulation and implementation of practices aimed at inclusive education. The Salamanca Statement, adopted by the United Nations in 1994, encompasses significant goals for special education through the principles of "education for all" and

* *Corresponding Author:* Güleşan Özge KALAYCI E-mail: gulefsanozgeakbey@anadolu.edu.tr Address: Anadolu University, Faculty of Education, Department of Special Education, Eskişehir, Türkiye

The copyright of the published article belongs to its author under CC BY 4.0 license. To view a copy of this licence, visit <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

“inclusive education” regardless of individual differences (Dede, 1996). In contrast, while the inclusive education policies of countries vary, it is recognized as a reality of today that no country possesses a school system that embodies the principles and ideals of inclusive education (Haug, 2017). Inclusive education is expressed as a philosophy that brings together educators, students, families, and other members of the community within a school-based system, with the objective of establishing a sense of belonging and the acceptance of differences (Mehta, 2020; Salend, 2011). Inclusive education is grounded in the arrangement of learning environments to enhance learning skills while considering individual differences, in a manner that supports student participation (Rakap, 2018).

The concept of inclusive education emphasizes not only addressing all students excluded due to their differences but placing the entire school at the center of focus as well (Porter & Smith, 2011; Slee, 2011). The term inclusion describes a perpetual process, and this process encompasses the removal of barriers, responding positively to varied needs shaped by differences and learning from differences (Mel, 2005). Inclusive education encompasses all levels of schooling and brings the emphasis on quality education for all to the forefront (Ainscow et al., 2006). In addition to this emphasis on quality education, it is acknowledged that students with special needs also experience difficulties in social and emotional areas due to their individual differences (Jardinez & Natividad, 2024). Consequently, inclusive education also aims to ensure the social participation of students with special needs (Kefallinou et al., 2020). Accordingly, rich learning environments suitable for every student can be provided through assistive technologies and universal design that take individual differences and personal needs into account (Sani-Bozkurt, 2017).

The universal design approach aims for learning environments to be designed from the outset based on the principle of difference, to ensure equal access for all students with diverse characteristics (Rose & Meyer, 2002). In educational environments where arrangements aligned with universal design principles are not implemented, students with special needs require certain adaptations and support to benefit from accessible learning environments and social opportunities. It is observed that there has been an increase over the years in the number of students with special needs enrolled in higher education levels. In the 2019–2020 academic year, the total number of students with special needs was reported as 51647, whereas in the 2023–2024 academic year, this number was reported as 57921 (Council of Higher Education [CoHE] Information Management System, 2024).

In Türkiye, the support provided to students with special needs at the higher education level in academic and various other fields is ensured by the Disability Support Units (DSU) established in universities under the 2006 Regulation on Counseling and Coordination for the Disabled in Higher Education Institutions. Effective legal regulations and practices regarding these supports are observed to have intensified over approximately the last two decades. The first legal regulation was set forth in the 1997 Decree Law No. 573 on Special Education, with the limited statement: “Necessary special precautions are to be taken to enable individuals requiring special education to benefit from higher education opportunities in line with and to the extent of their interests, desires, abilities, and competencies.” Another legal regulation, the Law on Persons with Disabilities No. 5378, which entered into force in 2005, also includes a limited statement: “The purpose of this law is to encourage and ensure that persons with disabilities benefit from fundamental rights and freedoms, to strengthen respect for the dignity they are born with, and to ensure their full and effective participation in social life on an equal basis with other individuals, as well as to provide for the implementation of necessary regulations for taking measures to prevent disability.” In addition, this law has served as a basis for various regulations. The 2006 “Regulation on Counseling and Coordination for the Disabled in Higher Education Institutions” was published by taking the Law on Persons with Disabilities No. 5378

as its basis. The purpose of this regulation is to regulate the procedures and principles of the relevant units in order to take the necessary measures and make arrangements to facilitate the educational lives of students with special needs enrolled in higher education. Subsequently, a revision was made to the regulation in 2010 for the elimination of the needed deficiencies and especially for the bringing of certain regions to the forefront (CoHE, 2010). The regulation encompasses provisions regarding the duties and fields of activity of ‘the Council of Higher Education Commission for Students with Disabilities’, ‘the Counseling and Coordination Unit for Students with Disabilities’, ‘the Center for Assessment, Selection and Placement (ÖSYM) Counseling and Coordination Unit for Students with Disabilities’, and the DSUs to be established within higher education institutions state and private universities in Türkiye also prepare the directives for their own DSUs based on this regulation.

The duty of the DSUs begins with the enrollment of students with special needs in the higher education programs to which they have gained admission to. Following the enrollment process, the DSU aims for the identification of students’ needs to facilitate their academic lives, the taking of measures to meet these needs, and the removal of barriers; while also implementing measures to ensure their full participation in the education environment—ranging from individualized instructional adaptations and course or exam arrangements to the provision of tools and equipment, as well as social and psychological support—and making the necessary arrangements in cooperation with other units. The services to be provided exhibit diversity due to the types and levels of disabilities of students with special needs differing from one another (Barnard-Brak, et al., 2010; Sireci, et al., 2005). The adaptations, prepared in various ways according to the characteristics of the students with special needs and the programs in which they are enrolled, are support services implemented by considering the type and degree of the student’s disability in the learning environment, course materials, existing equipment, and the determination of the duration of exams and assignments. The primary objective in developing relevant support services is to ensure that students with special needs have equal opportunities with their typically developing peers (Vats & Dey, 2022). Within this scope, various activities are conducted to support the teaching and learning activities of students with special needs. The most significant of these is the ‘Reasonable Accommodation Agreements’. Reasonable Accommodation Agreements are written documents embodying the nature of a mutual agreement, prepared under the coordination of the DSU by the student with special needs, the faculty members responsible for the student’s courses, the management of the unit in which the student is enrolled, and the DSU coordinator. The relevant planning is conducted by conveying the student’s requests regarding courses and exams to the faculty member responsible for the course and the management of the unit in which the student is enrolled. For exam-related arrangements, faculty members collaborate with the student affairs offices of the respective units. Furthermore, this entire process plays a significant role in increasing the awareness and knowledge of faculty members regarding students with special needs. For an effective teaching process, ensuring awareness and sharing information and responsibilities regarding student characteristics holds significant importance (Murray et al., 2008; Summers et al., 2014). Reasonable accommodation agreements, serving as an effective tool in this process, are observed to be widely utilized across state and private universities in Türkiye. Reasonable accommodation agreements for university students are implemented not only in Türkiye but also in many countries worldwide, including the United States (USA), Europe, and Australia, under various terminologies such as ‘reasonable accommodations’, ‘academic accommodations’, ‘disability support plan’, ‘individual study support plan’, or ‘accessibility agreement’. These accommodations generally include arrangements such as extra time in exams, alternative assessment methods, accessible course materials, note-taking support, and assistive technologies. The increasing emphasis on inclusive higher education has shifted the focus from individual accommodations toward strategies that promote accessibility for all

students (Edwards et al., 2022). This situation has given rise to the emergence of Universal Design for Learning (UDL) practices, which serve as an effective model for inclusive education practices. Through UDL, it is aimed to eliminate the barriers encountered by all individuals to enable learning for everyone (Hayırsever et al., 2025). UDL encompasses three components, namely providing multiple means of representation, providing multiple means of action and expression, and providing multiple means of engagement (CAST, 2018). Many universities worldwide place these three components at the center of their reasonable accommodation agreements for equal learning and teaching processes to be planned. For instance, the University of Oxford utilizes a guide containing instructions on providing additional assignments in assessment processes for students with specific learning difficulties. In another accommodation, it incorporates options such as scheduling exams at a specific time of day or limiting them to one exam per day due to fatigue caused by certain special needs, and special circumstances such as the requirement to have food and drinks during exams due to chronic illnesses (University of Oxford). All these examples demonstrate that UDL is taken as a basis for meeting student demands to ensure that equal learning and teaching processes can be planned (Scott et al., 2003). In this way, designing accessible and flexible learning environments for all students is intended.

When the literature in Türkiye is examined, two studies addressing educational accommodations made in universities have been found. Gündoğar (2020) explained the instructional accommodations for the academic processes of university students with visual impairments. In the research conducted by Dayı and Basık (2020), the aim was to examine the collaboration status between university students with special needs and DSUs within the scope of distance education (DE). However, no statement regarding reasonable accommodation agreements was included in both studies.

In the research conducted by Erdogan (2019), which examined the views of students with special needs regarding DSUs, it was reported that DSUs created a sense of trust in students, but did not completely eliminate the problems faced by these students in their educational lives or fully facilitate their academic journeys. One of the other studies conducted regarding DSUs focused on the restructuring process of the DSU by the university (Kalyon, 2012), while another was carried out to identify the problems of students with special needs studying at universities in Konya and to provide recommendations (Tekin, 2019). In another research in which the websites of DSUs in higher education institutions were examined structurally and in terms of content, the top ten most frequently and least frequently used tabs were reported. It was stated that access to the web pages of some universities' disability resource units was not available (Uğur, 2022). In these studies, recommendations for academic accommodations were offered; however, no mention of reasonable accommodation agreements was encountered.

In order for university students with special needs to effectively carry out their educational processes and successfully progress through their academic stages, it is important that they adapt to current conditions as well as to potential new challenges that may arise. The supports and services of academic reasonable accommodation agreements, which constitute one of the supports provided through DSUs, are seen as important for students with special needs at this point. Requesting support of faculty members, conveying necessary information regarding disability types to them, interacting to ensure that the support provided are reflected in the implementation process, and monitoring the process are among the responsibilities of DSUs. Further research into the content and implementation of Academic Reasonable Accommodation Agreements, which act as a facilitator for this process, is required. In this context, systematically examining the content and scope of the supports provided to individuals with special needs within the education system is essential for the development of inclusive education practices (Can et al., 2017; Girgin & Baysal, 2005). It is considered that examining the reasonable

accommodation agreements of DSUs in Türkiye will provide significant findings regarding the areas in which students with special needs studying at universities require support and the types of adjustments being implemented. The findings obtained are considered significant in terms of regulating inclusive education policies, taking measures, making university arrangements within the context of universal design principles, and pioneering future research. From this point of view, the purpose of this research is to examine the sections and subheadings within the reasonable accommodation agreements available on the DSU webpages of state and foundation universities in Türkiye. In line with this purpose, answers to the following questions were sought:

1. In what dimensions have the reasonable accommodation agreements on the DSU webpages of universities been examined?
2. Which subheadings are included in the reasonable accommodation agreements available on the DSU webpages of universities?
3. In what manner do the adjustment agreements featured on the DSU webpages of state universities diverge from those of private universities in terms of substantive content?

2. Methodology

In the study, the aim is to examine the reasonable accommodation agreements developed by the Disability Support Units (DSUs) of universities in Türkiye for students with special needs. For this purpose, the document analysis method, one of the qualitative research designs, was employed. In document review, data are obtained through the examination of existing documents, records, and print or electronic materials relevant to the facts and events being investigated (Fischer, 2006; O'Leary & Tennent, 2025; Sak et al., 2012; Yıldırım & Şimşek, 2013). Document analysis encompasses the compilation, evaluation, reading, and annotation of sources directed toward a particular objective (Karasar, 2024). Document analysis has several advantages, such as being cost-effective and efficient, as well as allowing the researcher to work independently (Bowen, 2009; Bryman, 2012; Merriam, 2009). In this study, the following sequential stages of document analysis were adopted (Forster, 1995, as cited in Yıldırım & Şimşek, 2021).

1. Inclusion and exclusion criteria for the documents to be examined: Documents to be included in the study were required to be available on DSU websites, to contain accommodation options based on the student's specific needs, and to constitute a written agreement between the faculty member and the student. Legal regulations, request forms for students to submit their opinions and suggestions, documents that were inaccessible or erroneous on the website, student information forms, and written texts containing informational content based on specific disability categories were excluded from the study.
2. Access to documents: A comprehensive list of the websites of all public and private universities registered in the YÖK (Council of Higher Education (CoHE) in Türkiye) database was prepared for this study. Through the universities' websites, DSU links were located, and the forms and documents available in the DSU system were downloaded and archived. Among these documents, the reasonable accommodation agreements available in the system were downloaded and filed by university name.
3. Authenticity verification: Each filed accommodation agreement was opened and examined to determine whether it included support clauses aligned with student needs and whether it corresponded accurately to the university name under which it was archived.

4. In-depth analysis of the reasonable accommodation agreements included: The information and provisions contained in the filed accommodation agreements were thoroughly examined and systematically entered into an Excel spreadsheet.

5. Filing the collected data and preparing it for analysis: The headings contained in the reasonable accommodation agreements were filed. Sub-items pertaining to each heading were enumerated within the file.

6. Content analysis of the documents: Similar headings and sub-items in the accommodation agreements were categorized into specific themes.

7. Utilizing the obtained data: The obtained data were reported and explained in the findings in the form of frequencies and percentages.

2.1. Examined Documents

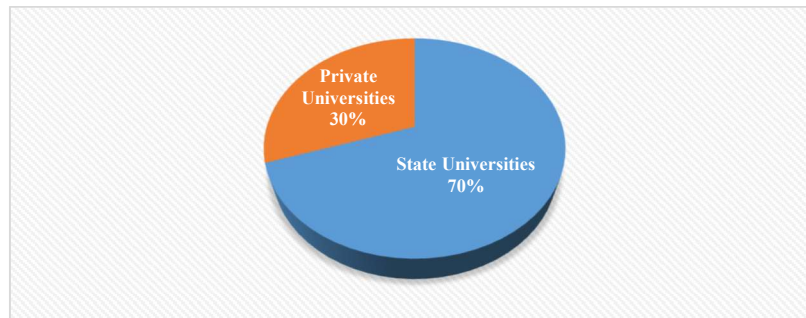
In this study, the websites of all public and private universities in Türkiye registered in the Council of Higher Education (CoHE) system were examined. Through the websites of the 208 universities in the country, the DSU web pages were accessed. Through the website scans conducted, it was determined that out of the 208 universities in the country (129 public, 83 private and private vocational schools), only 83 (57 public, 26 private) included headings or documents related to “reasonable accommodation agreements” on their web pages. Upon examining the pages titled “reasonable accommodation agreement” of these 83 universities, it was found that 14 of them (8 public, 6 private) displayed warnings such as “access denied, form error, form removed, page error, page removed” on the relevant pages. Excluding the aforementioned institutions, it was determined that one of the remaining 69 universities (a public university) employed a reasonable accommodation agreement form that did not grant students the right to select and/or list their preferences; instead, it utilized a document in which students accepted all regulations of the university's disability support unit with a single signature. Of the remaining 68 universities, 15 (11 public, 4 private) were found to employ open-ended statements such as "please convey your requests, views, and suggestions" instead of providing students with selectable options. In this study, the reasonable accommodation agreements of the 53 universities (37 public, 16 private) that fall outside all of the aforementioned limitations and offer selectable options to students with special needs in the accommodation agreements on their DSU web pages were examined.

2.2. Data Collection Process

During the data collection process, the DSU web pages were scanned through the websites of all public and private universities in Turkey registered in the CoHE system. The terms “disability support unit”, “barrier-free student support unit”, “barrier-free campus”, “accessible campus”, and “disability student support unit” were employed while conducting the online search. By examining the forms and documents on the DSU web pages, the accessible reasonable accommodation agreements were archived by university name. Within the scope of this study, the Disability Support Unit web pages (or the official university websites in cases where DSU web pages were unavailable) of all public and private universities registered in the Council of Higher Education (CoHE) system in Türkiye were reviewed by two independent researchers on different days between October 28, 2023, and November 19, 2023. The “academic reasonable accommodation agreements” of universities featuring reasonable accommodation agreements were downloaded as files, coded by university name, for the purpose of detailed examination and comparison across institutions. Upon completion of all coding processes, the adjustment agreements of 53 universities (37 public, 16 private) that provided students with special needs with selectable options in the reasonable accommodation agreements available on their DSU web pages were incorporated into the analysis. The

percentages of state and foundation universities regarding the analyzed adjustment agreements are presented in [Figure 1](#).

Figure 1. *Universities with Accessible Reasonable Accommodation Agreements*



2.3. Data Analysis

Content analysis was employed in the analysis of the data obtained from the study. Using descriptive content analysis, one of the content analysis approaches, the reasonable accommodation agreements were reviewed in a systematic manner (Jayarajah et al., 2014; Lin et al., 2014; Sözbilir et al., 2012). The options included in the reasonable accommodation agreements were categorized by tabulating them. Three main themes were established: in-class accommodations, exam accommodations, and other accommodations. Under these themes, the options were classified into categories, thereby identifying the general trends in the adjustment agreements. The data obtained from the documents were quantified, and frequencies and percentages were reported (Kıral, 2020).

2.4. Credibility

Coding reliability was established in the research. The data recording table created by the first researcher was reconstructed by a second researcher after all university websites were reviewed one by one. The previous coding process was repeated by a second researcher by adding a second column to the existing table. A minimum inter-coder agreement of 70% is required (Miles & Huberman, 1994). In addition, the documented reasonable accommodation agreements were evaluated for their suitability based on the inclusion criteria by an independent researcher with a PhD, expertise in qualitative methodology, and extensive experience in DSU adjustment protocols. All adjustment agreements were found to be compliant with the inclusion criteria. To calculate the inter-coder agreement percentage, the following formula was utilized: $\text{Reliability} = (\text{Agreements} / (\text{Agreements} + \text{Disagreements}) \times 100)$ (Miles & Huberman, 1994). The inter-coder reliability was calculated as 98%. This result indicates a high level of agreement between the coders. Discrepancies in coding emerged from the identification of five additional adjustment agreements by the second researcher, which diverged from the scope of the initial screenings. Upon jointly examining the five additional adjustment agreements, both researchers reached a consensus regarding their inclusion.

3. Findings

When the reasonable accommodation agreements accessed by the researchers are examined, it is observed that universities generally address accommodation under two primary themes: ‘in-class accommodations’ and ‘exam accommodations’. In some reasonable accommodation agreements, accommodations that could be described under the theme of “other accommodation requests” (such as library, housing, social activities, etc.) are also included in addition to in-class and exam adjustments. ‘[Table 1](#)’ presents the frequencies and percentages related to “in-class accommodations”, the first theme of the study, for all universities with accessible option adjustment agreements.

Table 1. “In-Class Accommodations” of the Universities with Selective Reasonable Accommodation Forms

In-Class Accommodation Options	State	State	Private	Private	All Universities	All Universities
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Audio Recording	35	94.6	11	68.75	46	86.7
Braille/Adapted Course Materials	20	54.1	13	81.25	33	62.3
Course Partner/Peer Matching	25	67.6	8	50	33	62.3
Use of Course Materials in Online Environments / Technological Material Use	24	64.9	7	43.75	31	58.5
Physical Arrangements	16	43.2	11	68.75	27	50.9
Class Notes/Note-taking Services	14	37.8	9	56.25	23	43.4
Large Print Materials	14	37.8	7	43.75	21	39.6
Photography/Video Recording Permission	20	54.1	1	6.25	21	39.6
Extended Time for Class Activities/Assignments	10	27	6	37.5	16	30.2
Sign Language Support/Assistive Audio Equipment	10	27	4	25	14	26.4
Rest Periods During Class	1	2.7	1	6.25	2	3.8
Audio Version of Lecture Notes	1	2.7	0	0	1	1.9
Visual Description	0	0	1	6.25	1	1.9
Modification of Assignment Format	1	2.7	0	0	1	1.9
Laboratory Support	1	2.7	0	0	1	1.9
Access to Announcements via Message/Email	1	2.7	0	0	1	1.9
Extended Absence Allowance for Long-Term Medical Treatment	1	2.7	0	0	1	1.9

When Table 1 is examined, it is observed that “Audio Recording” is offered as an in-class accommodation option by 46 (86.7%) of the 53 universities with selective accommodation agreements. This accommodation is followed by “Braille/Adapted Course Materials” and “Course Partner/Peer Matching” accommodation, which are provided by 33 universities (62.3%). Subsequently, the accommodations are followed by “Use of Course Materials in Online Environments/Technological Material Use” offered by 31 universities (58.5%), “Physical Arrangements” provided by 27 universities (50.9%), “Class Notes/Note-taking Services” offered by 23 universities (43.4%), “Large Print Materials” and “Photography/Video Recording Permission” each offered by 21 universities (39.6%), “Extended Time for Class Activities/Assignments” provided by 16 universities (30.2%), and finally “Sign Language Support/Assistive Audio Equipment” offered by 14 universities (26.4%).

While only two universities (3.8%) mention “rest periods during class” as an in-class accommodation, only one university each (1.9%) refers to the following adjustments: “audio version of lecture notes”, “visual description/audio description of visual content”, “modification of assignment format”, “laboratory support”, “access to announcements via message/email”, and “extended absence allowance for conditions requiring long-term medical treatment”.

When comparing in-class adjustments provided in the reasonable accommodation agreements of state and private universities, the largest difference is observed in the “audio recording” option. While 35 state universities (94.6%) include the “audio recording” option, only 11 private universities (68.75%) include this option. Another significant difference exists in the “photography/video recording permission” option. Whereas 20 state universities (54.1%)

provide “photography/video recording permission”, only one private university (6.25%) includes this option. Regarding the “course partner/peer matching” option, 25 state universities (67.6%) include it compared to 8 private universities (50%). Similarly, while 24 state universities (64.9%) provide “use of course materials in online environments / technological material use”, only 7 private universities (43.75%) include this option in their agreements. The findings related to the exam accommodation’s theme are presented in [Table 2](#).

Table 2. *“Exam Accommodations” of the Universities with Selective Reasonable Accommodation Forms*

Exam Accommodation Options	State	State	Private	Private	All Universities	All Universities
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Examination Time Extension	30	81.1	11	68.75	41	77.4
Reader/Writer/Marker Assistant Support During Examination	29	78.4	9	56.25	38	71.7
Computer/Online/Alternative Format Examination	20	54.1	8	50	28	52.8
Large Print Examination Materials	18	48.6	5	31.25	23	43.4
Examination Room Arrangement/Separate Room	12	32.4	8	50	20	37.7
Oral Examination	11	29.7	4	25	15	28.3
Braille Examination Materials	9	24.3	1	6.25	10	18.9
Use of Assistive Technology During Examination	5	13.5	0	0	5	9.4
Sign Language Interpreter/Support	2	5.4	1	6.25	3	5.7
Rest Periods During Examination	2	5.4	0	0	2	3.8
Taking Medication to Exams	1	2.7	0	0	1	1.9
Flexibility in Spelling Rules	1	2.7	0	0	1	1.9
Home-Based Examination for Conditions Such as Cancer Requiring Treatment	1	2.7	0	0	1	1.9

As demonstrated in [Table 2](#), examining the examination adjustment theme data of 53 universities, it is evident that 41 universities (77.4%) provide “examination time extension”, 38 universities (71.7%) provide “reader/writer/marker/assistant support during examination,” 28 universities (52.8%) provide “computer/online/alternative format examination”, 23 universities (43.4%) provide “large print examination materials”, 20 universities (37.7%) provide “examination room arrangement/separate room”, 15 universities (28.3%) provide “oral examination”, and finally 10 universities (18.9%) provide “Braille examination materials” as examination accommodations.

As indicated in [Table 2](#), “use of assistive technology during examination” is used by 5 universities (9.4%), “sign language interpreter/support” is used by 3 universities (5.7%), and “rest periods during examination” is used by 2 universities (3.8%) as examination accommodations. The examination accommodations designated as “taking medication to exam”, “flexibility in spelling rules”, and “home-based examination for conditions such as cancer requiring treatment” are offered by one university each (1.9%).

When comparing examination accommodations provided in the reasonable accommodations agreements of state and private universities, the largest difference is observed in the “reader/writer/marker assistant support during examination” option. While this option is provided by 29 state universities (78.4%), nine private universities (56.25%) offer it. The second largest difference is in the “examination time extension” option. While 30 state universities (81.1%) provide “examination time extension,” 11 private universities (68.75%) do

so. The “large print examination materials” option is provided by 18 state universities (48.6%) compared to five private universities (31.25%). The findings related to other accommodations are presented in [Table 3](#).

Table 3. *'Other Accommodations' of the Universities with Selective Reasonable Accommodation Forms*

Other Accommodation Options	State	State	Private	Private	All Universities	All Universities
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Psychological Counseling/Support	5	13.5	8	50	13	24.5
Orientation/Campus Orientation	4	10.8	5	31.25	9	17
Library Services	3	8.1	6	37.5	9	17
Health Services	1	2.7	2	12.5	3	5.7
Designated Contact Person/Communication in Emergency Situations	2	5.4	1	6.25	3	5.7
Housing/Dormitory	2	5.4	1	6.25	3	5.7
Priority in Social/Cultural Activities/Social Opportunities	1	2.7	1	6.25	2	3.8
Cafeteria/Canteen Priority	1	2.7	0	0	1	1.9
Transportation	0	0	1	6.25	1	1.9
Financial Support	1	2.7	0	0	1	1.9
Additional Advising Hours	0	0	1	6.25	1	1.9

Upon examination of [Table 3](#), 13 universities (24.5%) include “psychological counseling/support” from other accommodations, 9 universities (17%) each include “orientation/campus orientation” and “library services”, and 3 universities (5.7%) each include “health services”, “designated contact person/communication in emergency situations”, and “housing/dormitory”. Additionally, under the other accommodations theme, while 2 universities (3.8%) provide “priority in social/cultural activities/social opportunities”, the number of universities providing “cafeteria/canteen priority”, “transportation”, “financial support” and “additional advising hours” is 1 (1.9%) each.

When comparing other accommodations provided in the reasonable accommodation agreements of state and private universities, the largest differences are observed in the “psychological counseling/support” and “library services” options. While 5 state universities (13.5%) include the “psychological counseling/support” option, 8 private universities (50%) include it. The “library services” option is provided by 3 state universities (8.1%) compared to 6 private universities (37.5%).

4. Conclusion, Discussion, and Suggestions

The purpose of this study is to examine the reasonable accommodation agreements available on the Disabled Student Unit (DSU) webpages of state and private universities in Türkiye. In the findings obtained, it is observed that ‘in-class accommodations’ and ‘exam accommodations’ are generally included in the reasonable accommodation agreements of universities; conversely, adaptations that can be categorized under ‘other accommodation requests’ (such as library, housing, social activities, etc.) are found to be featured less frequently in comparison to these themes. In the reasonable accommodation agreements of universities, in-class accommodations such as providing audio recordings, preparing Braille course materials, peer matching, and the use of course materials in online environments / technological material use are frequently incorporated. Among the in-class accommodations, the options provided the least frequently are the vocalization of course notes, visual description,

modifications in assignment formats, provision of laboratory support, access to announcements via message/e-mail, and the extension of absence periods for conditions requiring long-term treatment. Among the exam accommodation options, 'extended exam time', 'reader/scribe/signer/assistant support', and 'computer-based/online/alternative format exams' are more frequently incorporated. On the other hand, options such as 'permission to take exams with medication', 'flexibility in spelling rules', and 'home-based exams for diseases requiring treatment processes such as cancer' are featured in the reasonable accommodation agreements of only one university each. In terms of other accommodation requests, options for 'psychological counseling/support', 'orientation/campus orientation', 'library services' and 'health services' are frequently included. Conversely, options such as 'priority in the dining hall/cafeteria', 'transportation', 'financial support' and 'additional counseling hours' are featured in the reasonable accommodation agreements of only one university each.

When the reasonable accommodation agreements of state and foundation universities are compared, it is observed that in-class accommodation options such as 'Audio Recording', 'Permission for Photo/Video Recording', 'Peer Support/Peer Matching', and 'Use of Course Materials in Online Environments / Technological Material Use' are included more frequently in state universities. Similarly, it has been determined that state universities provide more space for exam accommodation options such as 'Reader/Scribe/Signer/Assistant Support', 'Extended Exam Time', and 'Large Print Exam Materials'. On the other hand, in terms of other accommodation requests, more space is provided for 'Psychological Counseling/Support' and 'Library Services' by foundation universities in comparison to state universities.

In the findings obtained from the research, it is observed that universities with accessible, reasonable accommodation agreements emphasize the "peer support-peer matching" option. Similarly, participants in Tekin's (2019) study state that receiving peer assistance facilitates the learning of courses. In addition to ensuring accessibility to education for students with special needs, supporting their social participation in society is also among the responsibilities of the disability support unit. For this reason, it is thought that the frequent inclusion of the 'peer support-peer matching' option in reasonable accommodation agreements is a significant finding, as it will positively affect emotional and social development. Furthermore, peer support can be an effective way to prevent students with special needs from being exposed to any discrimination by their peers, thereby preventing potential peer bullying. In the process of inclusive education, the presence of students with special needs in educational environments together with their typically developing peers also creates positive effects for the peers. Studies show that typically developing peers increase respect for individual differences and that their attitudes toward these differences are positively affected (Oliva, 2016). Studies report that as grade level increases, peers' attitudes toward students with special needs become more positive (Bania et al., 2023; Grace et al., 2015; Nalbant & Dinç, 2024). In this case, adding information and awareness activities regarding peers with special needs to students' orientation processes when they first start university can be an important step in changing perceptions and attitudes.

In this research, it is observed that only a single university includes the issue of transportation in its reasonable accommodation agreement. Consistent with this finding, participants in the research conducted by Tekin (2019) also frequently articulate the difficulties they experience regarding transportation. This situation may stem from universities experiencing limitations in terms of budget, infrastructure, and prioritization regarding matters such as employing drivers to provide accessible vehicles and organizing shuttle hours for free transportation support. Sharing how universities that provide transportation support manage the process with other universities can be presented as a recommendation for the expansion of such support. In a similar vein, the prevalence of housing as a theme in the study by Tekin (2019) contrasts with the results of the present study.

In this research, it is observed that a vast majority of the adjustment agreements include provisions for making instructional materials accessible to students with special needs, in alignment with the study by Tekin (2019). It is observed that the option of presenting course materials in 'Braille and/or large print' is frequently included in the adjustment agreements examined. In contrast to this finding, participants in the study by Yalçın and Aslan (2021) state that they experience difficulties in this regard concerning both exams and courses. Similarly, in Gündoğar's (2020) study, all of the participants with special needs and a large majority of the academic staff participants articulate that course materials are not particularly accessible for individuals with special needs. Similarly, it is observed that the number of universities that include the heading 'Braille exam materials' regarding exam adjustments in their adjustment agreements is low. The results of Kamlı and Demir (2018) also reveal a minimal number of mentions regarding Braille materials. In order to cope with this situation, universities may increase Braille literacy rates, ensure that academics have access to information regarding education for the visually impaired, and provide low-tech (such as slate and stylus, Braille writers) and high-tech (Braille Embosser Machine) technological equipment used to convert standard text into Braille, while offering training on the use of this equipment to the relevant individuals.

In the research findings, it is observed that a vast majority of universities with reasonable accommodation agreements include provisions for reader/scribe support within their agreement clauses. However, upon examination of the findings from other studies, it is noted that two contrasting perspectives are expressed by the participants. While it is stated by a portion of the participants in various studies that this support is received (Gündoğar, 2020; Kamlı and Demir, 2018), it is articulated by another portion that difficulties are experienced in accessing such support (Kamlı & Demir, 2018; Yalçın & Aslan, 2021). In this case, it is considered that a vast majority of universities with reasonable accommodation agreements do not actually provide this support to students in practice. For the ensuring of equal opportunity in education and for inclusive education, it is of paramount importance that faculty administrators inform academic staff about accommodations and strictly monitor the implementation of the accommodations required by students. Once the students who require reader/scribe support during exams are identified, the individuals to be assigned for this purpose must be determined. Subsequently, these officials should be informed in detail regarding the nature of the support they are to provide. "At this point, one of the issues that must be taken into consideration is that the official providing reader/scribe support should be proficient in question-reading techniques. What needs to be done is to obtain information from the student with a disability regarding how they prefer the questions to be read and, if possible, to consult an expert working in the specific field of the student's disability. Furthermore, in order to prevent disparities in practice among universities, guidebooks providing instructions for accommodations could be prepared by the Council of Higher Education (CoHE), and the utilization of these manuals could be encouraged across all universities.

It is observed that the option of 'examination time extension' is frequently included in reasonable accommodation agreements regarding exam accommodations. The positive views of the participants regarding the provision of additional time for individuals with disabilities in the study by Yalçın and Aslan (2021), as well as the emphasis on the need for extended time in assessment and evaluation found in the results of Kamlı and Demir's (2018) study, are in alignment with the findings of the present research. It is noteworthy that the term 'additional time' is not expressed as a percentage in the reasonable accommodation agreements, indicating a lack of standardization. The duration of the extended time should be determined based on the total exam period and the type of disability. It could be recommended to begin with a lower limit of 25% extra time and increase this up to 100%, or more if necessary, by considering the specific type of impairment.

When accommodation agreements are examined, one of the notable findings is that a large majority of universities include the option of computer-based, online, or alternative-format examinations. In parallel with this situation, Sireci et al. (2005) state in their study that technology can achieve significant success in terms of accessibility by enabling adjustments to font size and through the use of screen-reading programs. Another significant disparity in practice can be identified regarding the ‘voice recording’ option. In the study conducted by Tekin (2019), a small number of participants stated that they were permitted to take “voice recordings”. However, contrary to those findings, the results obtained from the current research indicate that the ‘voice recording’ option is offered to students in the majority of adjustment agreements. In this case, it is considered that faculty members conducting the courses often do not permit voice recordings within the classroom. Consequently, academic staff should be informed that allowing ‘voice recordings’ can serve as a vital course material for students when required by their needs.

In the reasonable accommodation agreements, it was determined that universities provide sign language interpreter support (in-class accommodations $f=14$; exam accommodations $f=3$). Supporting all courses and examinations for students with hearing loss through sign language interpreters necessitates the employment of specialized personnel within universities. The inclusion of sign language interpreters during lectures can be of critical importance for students with hearing loss who communicate via sign language or total communication. However, it is observed that a vast majority of students with hearing loss who access higher education in our country possess literacy skills similar to those of their peers and are individuals who communicate through spoken language. It is observed that this situation stems from the fact that students who pass the university entrance exam and access formal education are those who either experienced hearing loss after the critical period for language acquisition, have mild-to-moderate hearing impairments, or have accessed appropriate educational conditions through early diagnosis, intervention, and assistive devices (Karasu, 2022). Furthermore, it is considered that assigning sign language interpreters during examinations may lead to adverse situations, such as the inability to provide effective translation due to the lack of professional terminology in sign language, the difficulty of limiting the support provided strictly to sign language, and the potential impact on the evaluation of the student's actual knowledge and skills due to the mediation of the interpreter.

It is observed that library services are included by a very limited number of universities in the reasonable accommodation agreements analyzed in our research. In contrast, nearly half of the participants in Gündoğar’s (2020) study state that necessary arrangements regarding library services have been made. The reason why universities have included this option relatively less frequently in their reasonable accommodation agreements may be due to lower demand from students regarding libraries. Furthermore, since a large majority of university libraries are often designed to be accessible by default, there may be no additional requests for specific accommodations in this area.

A vast majority of the participants in Gündoğar’s (2020) study state that there are sufficient accommodations for the participation of individuals with special needs in social and cultural activities at universities. Similarly, participants in Erdoğan’s (2019) research indicate that they are aware of the socio-cultural activities organized by the Offices for Students with Disabilities. However, the number of universities mentioning this option in the reasonable accommodation agreements examined is quite limited. This may be attributed to the fact that reasonable accommodation agreements are initiated during the very first semester of study; consequently, students may perceive the university as solely responsible for education and instruction, and as they discover socio-cultural activities independently over time, they may not feel the need to request this option in the agreements. What needs to be done is to include options beyond

educational services in the adjustment agreements and to inform the relevant students about these choices during orientation programs.

In conclusion, it is considered that the findings obtained from this research are expected to steer the strategic initiatives of DSUs and contribute to the functionality and widespread implementation of reasonable accommodation agreements. Furthermore, the types of accommodations provided and the opportunities offered by various universities regarding the support needed by students with special needs in their university lives will be made visible to all institutions and students. While preparing reasonable accommodation agreements autonomously, universities can utilize various resources by adopting as broad a perspective as possible regarding students' needs. In this process, DSUs can prepare a list of requirements by conducting interviews with students with special needs and allocate university resources in accordance with this list.

In order for reasonable accommodation agreements to be inclusive of all students' needs, they must be prepared in accordance with the components of Universal Design for Learning (UDL). These agreements should be formulated based not only on specific disability types that require modifications in course materials or exams but also on the support needs of individuals with specific learning disabilities, attention deficit hyperactivity disorder (ADHD), or chronic conditions such as diabetes. In order to ensure both linguistic consistency among university reasonable accommodation agreements and equal access to available supports for every student with special needs, these agreements could be prepared by an expert commission established within the Council of Higher Education (CoHE), and their implementation could be ensured across all universities. This research has certain limitations. The data were collected via online sources. Therefore, the data accessed from websites at the time of the screening may vary subsequently or may not have been updated. Future research could examine these reasonable accommodation agreements by directly contacting the DSUs of universities and requesting the specific documents they utilize. Researchers may gain more detailed insights into the implementation of adjustment agreements by conducting interviews with DSU managers. Additionally, studies aimed at determining the views and suggestions of students with special needs in formal education regarding DSUs can be planned. The academic achievement of students with special needs who receive support from DSUs and benefit from accommodations from the moment of their enrollment can be examined through longitudinal studies.

Ethics Committee Approval

As this study is based on document analysis, ethics committee approval was not required.

Conflict of Interest Statement

The authors declare no conflict of interest.

Contributions of Authors

Ramazan Karataş: Designing the study, analyzing the data, and writing the findings. **Gülefşan Özge Kalaycı:** Writing the introduction, methodology, and discussion sections. **Güzin Karasu Sivas:** Writing the introduction and discussion sections. **Cem Kalaycı:** Writing and reporting the methodology and discussion sections.

Orcid

Ramazan Karataş  <https://orcid.org/0000-0003-3269-461X>

Gülefşan Özge Kalaycı  <https://orcid.org/0000-0002-7627-8477>

Güzin Karasu Sivas  <https://orcid.org/0000-0003-4666-6062>

Cem Kalaycı  <https://orcid.org/0000-0002-7830-6929>

REFERENCES

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). Inclusion and the standards agenda: negotiating policy pressures in England. *International Journal of Inclusive Education*, 10, 295-308. <https://doi.org/10.1080/13603110500430633>
- Bania, T. A., Gianniki, M., Charitaki, G., Giannakoudi, S., Andreas, V. I., Farantou, C., Aliki, V. I., & Billis, E. A. (2023). Attitudes towards people with disabilities across different healthcare undergraduate students: A cluster analysis approach. *Physiotherapy Research International*, 28(4), 1-12. <https://doi.org/10.1002/pri.2032>
- Barnard-Brak, L., Lechtenberger, D., & Lan, W. (2010). Accommodation strategies of college students with disabilities. *The Qualitative Report*, 15(2), 411-429. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2010.1158>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Bryman, A. (2012). *Social research methods* (4th ed.). Oxford University Press.
- Can, D., Pekbay, C., Hakverdi Can, M., Kaya, G., Avşar Tuncay, A., & Candan, S. (2017). İlköğretim ders kitaplarında engellilik. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 75-89. <http://dx.doi.org/10.9779/PUJE725>
- CAST. (2018). Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. <http://udlguidelines.cast.org>
- Council of Higher Education. (2010). *Yükseköğretim Kurumları Engelliler Danışma ve Koordinasyon Yönetmeliği*. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=14214&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>
- Council of Higher Education Information Management System. (2024). <https://istatistik.yok.gov.tr/>
- Dayı, E., & Basık, R. (2022). Özel gereksinimli üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim süreci ve Engelli Öğrenci Birimlerinin iş birliği durumunun incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(2), 1709-1749. <https://doi.org/10.17152/gefad.994613>
- Dede, Ş. (1996). Özel eğitim hakkında Salamanca bildirisi [Salamanca declaration on special education]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(02), 91-94.
- Edwards, M., Poed, S., Al-Nawab, H., & Penna, O. (2022). Academic accommodations for university students living with disability and the potential of universal design to address their needs. *Higher education*, 84(4), 779-799. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00800-w>
- Law on Persons with Disabilities. (2005). Law on Persons with Disabilities No. 5378. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=5378&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5>
- Erdoğan, Ö. (2019). *Erişilebilir üniversiteler kapsamında engelli öğrenci birimlerinin engelli öğrenciler açısından değerlendirilmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Fischer, C. T. (2006). *Qualitative research methods for psychologists: Introduction through empirical studies*. Elsevier.
- Girgin, G., & Baysal, A. (2005). Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin mesleki yeterlikleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 1-10.
- Grace O. Vincent-Onabajo, Wasinda S., & Malgwi, B.M.R. (2015). Attitude of physiotherapy students in Nigeria toward persons with disability. *Disability and Health Journal*, 8(1), 102-108. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2014.06.009>
- Gündoğar, A. N. (2020). *Yükseköğretime devam eden görme engelli öğrencilere yönelik öğretimsel uyarlamalar hakkındaki görüşler* [Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

- Haug, P. (2016). Understanding inclusive education: Ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206–217. <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Hayırsever, F., Orhan, Ü. G., Gel, M., & Seis, A. (2025). Evrensel Tasarıma Dayalı Öğrenme Modeli'nin ortaokul kademesinde uygulanmasının öğretmen ve öğrencilerin deneyimlerine göre değerlendirilmesi. *TEBD*, 23(1), 1114-1153. <https://doi.org/10.37217/tebd.1538724>
- Jardinez, M. J., & Natividad, L. R. (2024). The advantages and challenges of inclusive education: Striving for equity in the classroom. *International Journal of Education*, 12(2), 57-65. <https://doi.org/10.34293/education.v12i2.7182>
- Jayarajah, K., Saat, R. M., & Rauf, R. A. A. (2014). A review of science, technology, engineering & mathematics (STEM) education research from 1999–2013: A Malaysian perspective. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 10(3), 155-163. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2014.1072a>
- Kalyon, H. (2012). Bülent Ecevit Üniversitesi'nde engelli öğrenci biriminin yeniden yapılandırılması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1, 63-68. <https://doi.org/10.5961/jhes.2012.035>
- Kamış, Ö., & Demir, E. (2018). Görme yetersizliği olan lisans öğrencilerinin sınıf içi ölçme-değerlendirme süreçlerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(3), 423-450. <https://doi.org/10.21565/oezelegitimdergisi.334802>
- Karasar, N. (2024). *Bilimsel araştırma yöntemi* (39. baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasu, G. (2022, 28 Kasım). *Kaynaştırma ortamında eğitim alan işitme engelli üniversite öğrencilerine sağlanan akademik destekler: Engelli Öğrenciler Birimleri* [Bildiri Sunumu]. 3. Uluslararası Anadolu Multidisipliner Bilimsel Araştırma Kongresi, Kayseri.
- Kefallinou, A., Symeonidou, S., & Meijer, C. J. W. (2020). Understanding the value of inclusive education and its implementation: A review of the literature. *Prospects*, 49(1), 1-18. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09500-2>
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.
- Lin, T.C., Lin, T.J., & Tsai, C.C. (2014). Research trends in science education from 2008 to 2012: A systematic content analysis of publications in selected journals. *International Journal of Science Education*, 36(8), 1346-1372. <https://doi.org/10.1080/09500693.2013.864428>
- Mehta, S. (2020). Inclusive education: Implementation with effectiveness. *BSSS Journal of Education*, 9(1), 47-67. <https://doi.org/10.51767/je0906>
- Mel, A. (2005). Understanding the development of inclusive education system. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(3), 5-20.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (3rd. edition). Jossey-Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Decree Law on Special Education. (1997). *Resmi Gazete*, (No: 573). <https://mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/4.5.573.pdf>
- Murray, C., Flannery, B. K., & Wren, C. (2008). University staff members' attitudes and knowledge about learning disabilities and disability support services. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 21(2), 73–90.
- Nalbant, S., & Dinç, M. (2024). Üniversite öğrencilerinin özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının incelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Araştırmaları Dergisi*, 16(1), 18-37. <https://doi.org/10.55929/besad.1425489>
- O'Leary, Z., & Tennent, E. (2025). *The essential guide to doing your research project* (5th edition). Sage.

- Oliva, D. V. (2016). Barriers and resources to learning and participation of inclusive students. *Psicologia USP*, 27(3), 492-502. <https://doi.org/10.1590/0103-656420140099>
- Porter, G., L., & Smith, D. (2011). *Exploring inclusive educational practices through professional inquiry*. Sense.
- Rakap, S. (2018). Kapsayıcı eğitim. O. Çakıroğlu (Ed.), *Özel eğitim I* içinde (ss. 1-23). Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Sak, R., Şahin-Sak, İ. T., Öneren-Şendil, Ç., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-256. <http://doi.org/10.33400/kuje.843306>
- Salend, S. J. (2011). *Creating inclusive classrooms: Effective and reflective practices* (7th ed.). Pearson Education.
- Sani-Bozkurt, S. (2017). Özel eğitimde dijital destek: Yardımcı teknolojiler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 37-60.
- Scott, S., McGuire, J., & Shaw, S. (2003). Universal design for instruction - A new paradigm for adult instruction in postsecondary education. *Remedial and Special Education*, 24(6), 369-379. <https://doi.org/10.1177/07419325030240060801>
- Sireci, S. G., Scarpato S. E., & Li, S. (2005). Test accommodations for students with disabilities: an analysis of the interaction hypothesis. *Review of Educational Research*, 75(4), 457-490. <https://doi.org/10.3102/00346543075004457>
- Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. Routledge.
- Sözbilir, M., Kutu, H., & Yaşar, M. D. (2012). Science education research in Turkey: A content analysis of selected features of papers published. In J. Dillon & D. Jorde (Eds). *The World of Science Education: Handbook of Research in Europe* (pp.341-374). Sense Publishers.
- Summers, J. A., White, G. W., Zhang, D., & Gordon, J. (2014). Providing support to postsecondary students with disabilities to request accommodations: A framework for intervention. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 27(3), 245-260.
- Tekin, H. H. (2019). Engelli üniversite öğrencilerinin eğitim yaşamındaki sorunları: Konya örneği. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(2), 1531-1548. <https://doi.org/10.33206/mjss.479132>
- Uğur, Y. (2022). *Yükseköğretim kurumlarının engelli öğrenci birimlerinin web sayfalarının incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- University of Oxford. *Examination adjustments*. <https://www.ox.ac.uk/students/academic/exams/examination-adjustments>
- Vats, A., & Dey, S. (2022). Accommodation strategies for students with disabilities in the classroom. *Technoare Transactions on Applications of Information and Communication Technology (ICT) in Education*, 1(4), 25-30. <https://doi.org/10.36647/TTAICTE/01.04.A005>
- Yalçın, G., & Aslan, C. (2021). Görme yetersizliği olan öğrencilerin derslerini yürüten akademisyenlerin karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(41), 3260-3279. <https://doi.org/10.26466/opus.916007>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (12. baskı). Seçkin.

Türkiye’deki Üniversitelerin Engelli Öğrenci Birimlerinde Kullanılan Uyarlama Anlaşmaları: Bir Doküman Analizi

Ramazan KARATAŞ¹, Güleşan Özge KALAYCI^{1*}, Güzin KARASU SİVAS², Cem KALAYCI³

¹ Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Türkiye

² Anadolu Üniversitesi, Engelliler Entegre Yüksek Okulu, Türkiye

³ Anadolu Üniversitesi, Engelliler Araştırma Enstitüsü, Türkiye

Özet: Özel gereksinimli öğrenciler, tipik gelişim gösteren akranları gibi erişilebilir zengin öğrenme fırsatlarından yararlanabilmelidir. Bu araştırmanın amacı, Türkiye’deki devlet ve vakıf üniversitelerinin Engelli Öğrenci Birimi (EÖB) web sayfalarında yer alan uyarlama anlaşmalarındaki (özel gereksinimli öğrenci, öğrencinin derslerinden sorumlu öğretim elemanları, öğrencinin eğitim aldığı birim yönetimi ile EÖB sorumlusu tarafından hazırlanan ve karşılıklı bir anlaşma niteliği taşıyan yazılı belge) bölüm ve alt başlıkların incelenmesidir. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırmada Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) sisteminde yer alan Türkiye’deki devlet ve vakıf üniversitelerinin tamamının web sayfaları üzerinden EÖB web sayfalarına erişilerek ulaşılan uyarlama anlaşmaları değerlendirmeye alınmıştır. EÖB web sayfalarındaki uyarlama anlaşmalarında özel gereksinimli öğrencilere seçimler sunan 53 üniversitenin (37 devlet, 16 vakıf) uyarlama anlaşmaları içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Uyarlama anlaşmaları “sınıf içi uyarlamalar”, “sınav uyarlamaları” ve “diğer uyarlama talepleri” olmak üzere üç tema altında ele alınmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara uyarlama anlaşmalarında üniversitelerin; ses kaydı yapılması, sınav süresinin artırılması, psikolojik danışma seçeneklerine daha fazla yer verdikleri belirlenmiştir. Sınıf içi ve sınav uyarlamalarında yer alan seçeneklere devlet üniversitelerinin daha fazla yer verdiği, diğer uyarlama talepleri altındaki seçeneklere ise vakıf üniversitelerinin devlet üniversitelerine kıyasla daha fazla yer verdiği tespit edilmiştir. Uyarlama anlaşmalarının içeriğinde yer alan seçenekler üniversitelere göre farklılık göstermektedir. Bu doğrultuda özel gereksinimli öğrencilerin talep edebilecekleri destek türleri yetersizlik temelinde ayrıntılı bir şekilde ele alınması ve tüm üniversitelerde ortak kullanılacak bir uyarlama anlaşması hazırlanması önerilebilir.

Makale Bilgileri

Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi

08/10/2025

Kabul Tarihi

02/05/2026

Anahtar Kelimeler

Engelli öğrenci

birimi,

erişilebilirlik,

uyarlama anlaşması,

kapsayıcı eğitim,

doküman analizi,

özel gereksinimli

öğrenci.

1. Giriş

Dünya üzerindeki tüm bireylerin eşit eğitim fırsatlarından yararlanabilmeleri ancak kapsayıcı eğitime yönelik uygulamaların düzenlenmesi ile mümkün olabilmektedir. Birleşmiş Milletler tarafından 1994 yılında kabul edilen Salamanca Bildirisi, bireysel farklılıklara bakılmaksızın

* Sorumlu Yazar: Güleşan Özge KALAYCI E-mail: gulefsanozgeakbey@anadolu.edu.tr Adres: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Eskişehir, Türkiye

The copyright of the published article belongs to its author under CC BY 4.0 license. To view a copy of this licence, visit <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

“herkes için eğitim” ve “kapsayıcı eğitim” ilkeleriyle özel eğitime yönelik önemli hedefleri içermektedir (Dede, 1996). Buna karşın ülkelerin kapsayıcı eğitim politikaları birbirinden farklılık göstermekle birlikte, hiçbir ülkenin kapsayıcı eğitim ilkelerini ve ideallerini barındıran okul sistemlerine sahip olmadığı da günümüzün gerçeği olarak bilinmektedir (Haug, 2017). Kapsayıcı eğitim; eğitimcileri, öğrencileri, aileleri ve toplumun diğer üyelerini okul tabanlı bir sistemde bir topluma ait olma ve farklılıkları kabul etme amacıyla bir araya getiren bir felsefe olarak ifade edilmektedir (Mehta, 2020; Salend, 2011). Kapsayıcı eğitim, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak öğrenme becerilerini geliştirecek eğitim ortamlarının öğrenci katılımını destekleyecek şekilde düzenlenmesini temel almaktadır (Rakap, 2018).

Kapsayıcı eğitim kavramı, farklılıkları nedeniyle ötekileştirilmiş tüm öğrencilerin ele alınmasının yanı sıra aynı zamanda tüm okulun da odağa alınmasını vurgulamaktadır (Porter ve Smith, 2011; Slee, 2011). Kapsayıcılık ifadesi sonu olmayan bir süreci betimlemektedir ve bu süreç içerisinde engelleri ortadan kaldırmak, farklılıklara göre değişen gereksinimlere olumlu yanıt vermek ve farklılıkları öğrenmek yer almaktadır (Mel, 2005). Kapsayıcı eğitim, tüm okul kademelerini kapsamakta olup herkes için kaliteli eğitim vurgusunu ön plana çıkarmaktadır (Ainscow vd., 2006). Bu kaliteli eğitim vurgusunun yanında, özel gereksinimli öğrencilerin bireysel farklılıkları nedeniyle sosyal ve duygusal alanlarda da güçlükler yaşadıkları bilinmektedir (Jardinez ve Natividad, 2024). Dolayısıyla kapsayıcı eğitim, özel gereksinimli öğrencilerin sosyal katılımını sağlamayı da hedeflemektedir (Kefallinou vd., 2020). Bu doğrultuda bireysel farklılıkları ve bireyin gereksinimlerini dikkate alan yardımcı teknolojiler ve evrensel tasarım ile her öğrenciye uygun zengin öğrenme ortamları sunulabilmektedir (Sani-Bozkurt, 2017).

Evrensel tasarım yaklaşımı, öğrenme ortamlarının en başından itibaren farklılık ilkesini temel alarak tasarlanmasını, böylece farklı özelliklere sahip tüm öğrencilerin erişimini eşit bir şekilde sağlamayı amaçlar (Rose ve Meyer, 2002). Evrensel tasarım ilkelerine uygun düzenleme yapılmayan eğitim ortamlarında özel gereksinimli öğrenciler erişilebilir öğrenme ortamlarından ve sosyal fırsatlardan yararlanabilmek için birtakım uyarlamalara ve desteklere ihtiyaç duymaktadır. Yüksek öğretim kademelerinde yer alan özel gereksinimli öğrenci sayısında yıllar içerisinde bir artış olduğu görülmektedir. 2019-2020 eğitim öğretim döneminde toplam özel gereksinimli öğrenci sayısı 51647 iken 2023-2024 eğitim öğretim döneminde bu sayı 57921 olarak rapor edilmiştir (Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi, 2024).

Türkiye’de, yüksek öğretim kademesinde özel gereksinimli öğrencilere yönelik akademik ve farklı alanlarda sunulan destekler, 2006 tarihli Yüksek Öğretim Kurumları Özürlüler Danışma ve Koordinasyon Yönetmeliği ile üniversitelerde kurulan Engelli Öğrenciler Birimleri (EÖB) tarafından sağlanmaktadır. Bu desteklere ilişkin etkili yasal düzenleme ve uygulamaların yaklaşık olarak son yirmi yılda yoğunlaştığı görülmektedir. İlk yasal düzenlemeye, 1997 yılındaki 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname’deki, sınırlı bir ifadeyle “Özel eğitim gerektiren bireylerin ilgi, istek, yetenek ve yeterlilikleri doğrultusunda ve ölçüsünde yükseköğretim imkanlarından faydalanabilmeleri için gerekli özel tedbirler alınır.” cümlesi ile yer verilmiştir. Bir başka yasal düzenleme olan ve 2005 yılında yürürlüğe giren 5378 sayılı Engelliler Hakkında Kanun’da yine sınırlı bir ifadeyle “Bu kanunun amacı; engellilerin temel hak ve özgürlüklerden faydalanmasını teşvik ve temin ederek ve doğuştan sahip oldukları onura saygıyı güçlendirerek toplumsal hayata diğer bireylerle eşit koşullarda tam ve etkin katılımlarının sağlanması ve engelliliği önleyici tedbirlerin alınması için gerekli düzenlemelerin yapılmasını sağlamaktır.” ifadesi yer almakla birlikte çeşitli yönetmeliklere dayanak oluşturulmuştur. 2006 tarihli “Yükseköğretim Kurumları Özürlüler Danışma ve Koordinasyon Yönetmeliği” 5378 sayılı Engelliler Hakkında Kanun’u dayanak alarak yayınlanmıştır. Bu yönetmeliğin amacı, yükseköğrenim gören özel gereksinimli öğrencilerin, öğrenim hayatlarını kolaylaştırabilmek için gerekli tedbirleri almak ve bu yönde düzenlemeler

yapmak üzere, ilgili birimlerin çalışma usul ve esaslarını düzenlemektir. Sonrasında ise, gereksinim duyulan eksikliklerin giderilmesi ve özellikle belli noktaların ön plâna çıkartılması için 2010 yılında yönetmelikte revizyona gidilmiştir (YÖK, 2010). Yönetmelik ‘Yükseköğretim Kurulu Engelli Öğrenciler Komisyonu’, ‘Engelli Öğrenciler Danışma ve Koordinasyon Birimi’ ile ‘ÖSYM Engelli Öğrenciler Danışma ve Koordinasyon Birimi’ ve yükseköğretim kurumları bünyesinde oluşturulacak EÖB’lerin görev ve faaliyet alanlarına ilişkin hükümleri kapsamaktadır. Türkiye’deki devlet ve vakıf üniversiteleri de bu yönetmeliğe dayalı olarak kendi EÖB’lerinin yönergelerini hazırlamaktadır.

EÖB’lerin görevi; özel gereksinimli öğrencilerin yükseköğretimde kazandıkları programlara kayıt yaptırmaları ile başlamaktadır. Kayıt sürecinin ardından öğrencilerin öğrenim hayatlarını kolaylaştırmak için gereksinimlerini tespit etmek, bu gereksinimlerin karşılanabilmesine yönelik önlemleri almak ve engelleri ortadan kaldırmak üzere bireyselleştirilmiş öğretim uyarlamalarından, ders ve sınav düzenlemelerine, araç-gereç temininden sosyal ve psikolojik desteğe kadar eğitim-öğretim ortamına tam katılımlarını sağlayacak tedbirleri almak ve gerekli düzenlemeleri diğer birimler ile iş birliği içinde yapmayı amaçlamaktadır. Özel gereksinimli öğrencilerin yetersizlik tür ve düzeylerinin birbirinden farklılaşması nedeniyle sunulacak hizmetler çeşitlilik göstermektedir (Barnard-Brak, vd., 2010; Sireci, vd., 2005). Öğrencinin eğitim aldığı programın ve özel gereksinimli öğrencinin özelliklerine uygun olarak farklı şekillerde hazırlanan uyarlamalar; öğrenme ortamında, ders materyallerinde, mevcut ekipmanlarda, sınavlar ve ödevlerin süresinin belirlenmesinde özel gereksinimli öğrencinin yetersizlik türü ve derecesini göz önünde bulundurarak yapılan destek hizmetlerdir. İlgili destek hizmetlerin geliştirilmesindeki esas amaç, özel gereksinimli öğrencilerin tipik gelişim gösteren akranları ile eşit fırsatlara sahip olmalarını sağlamaktır (Vats ve Dey, 2022). Bu kapsamda özel gereksinimli öğrencilerin eğitim-öğretim faaliyetlerini desteklemek amacıyla çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Bunlardan en önemlisi ‘Uyarlama Anlaşmaları’dır. Uyarlama anlaşmaları, EÖB’lerin koordinasyonu ile; özel gereksinimli öğrenci, öğrencinin derslerinden sorumlu öğretim elemanları, öğrencinin eğitim aldığı birim yönetimi ile EÖB sorumlusu tarafından hazırlanan ve karşılıklı bir anlaşma niteliği taşıyan yazılı belgelerdir. Öğrencinin derslere ve sınavlara yönelik talepleri dersinden sorumlu öğretim elemanına ve öğrencisi olduğu birimin yönetimine iletilerek ilgili planlamalar yapılır. Sınavlara yönelik düzenlemeler için öğretim elemanları birimlerin öğrenci işleri ile iş birliği yapar. Ayrıca, tüm bu süreç öğretim elemanlarının, özel gereksinimli öğrencilere yönelik farkındalıklarının ve bilgilerinin artırılmasında önemli rol oynamaktadır. Etkili bir öğretim süreci için farkındalığın sağlanması ve öğrenci özelliklerine yönelik bilgilerin ve sorumlulukların paylaşılması önem taşımaktadır (Murray, vd., 2008; Summers vd., 2014). Bu süreçte etkili bir araç olarak işlev gören uyarlama anlaşmalarının, Türkiye’de yer alan devlet ve vakıf üniversitelerinde yaygın olarak kullanıldığı görülmektedir. Üniversite öğrencileri için uyarlama anlaşmaları sadece Türkiye’de değil Amerika Birleşik Devletleri (ABD), Avrupa ve Avustralya’daki dünyanın pek çok ülkesinde “gereksinim odaklı uyarlamalar (reasonable accommodations)”, “akademik uyarlamalar (academic accommodations)”, “özel gereksinim destek planı (disability support plan)”, “bireysel çalışma destek planı (individual study support plan)” veya “erişilebilirlik anlaşması (accessibility agreement)” gibi farklı terminolojiler ile uygulanmaktadır. Bu uyarlamalar genellikle sınavlarda ek süre, alternatif değerlendirme biçimleri, erişilebilir ders materyalleri, not alma desteği ve yardımcı teknolojiler gibi düzenlemeleri içermektedir. Kapsayıcı yükseköğretime verilen önemin artması odak noktasını bireysel uyarlamalardan ziyade tüm öğrencilerin erişilebilirliğini teşvik eden stratejilere kaydırmıştır (Edwards vd., 2022). Bu durum, kapsayıcı eğitim uygulamaları için etkili bir model olan Evrensel Tasarıma Dayalı Öğrenme (ETDÖ) uygulamalarının ortaya çıkmasına neden olmuştur. ETDÖ ile tüm bireylerin öğrenebilmesi için önlerine çıkan engellerin kaldırılması hedeflenmektedir (Hayırsever vd., 2025). ETDÖ; çoklu temsil araçları sunma, çoklu eylem ve ifade araçları sunma ve çoklu

katılım araçları sunma olmak üzere üç bileşeni kapsamaktadır (CAST, 2018). Dünyadaki birçok üniversite eşit öğrenme ve öğretme süreçlerinin planlanması için uyarlama anlayışlarında bu üç bileşeni merkeze almaktadır. Örneğin; Oxford Üniversitesi Özel Öğrenme Güçlüğü olan öğrencilere ilişkin değerlendirme süreçlerinde ek ödev verilmesine ilişkin yönergelerin olduğu bir rehber kullanmaktadır. Bir başka uyarlamada ise belli özel gereksinim türlerinin neden olduğu yorgunluk durumları nedeniyle sınavları günün belirli bir saatinde veya günde sadece bir sınav olacak şekilde planlama seçeneklerine ve kronik hastalığı nedeniyle sınavda yanında yiyecek içecek bulundurma gerekliliği gibi özel durumlara yer vermektedir (University of Oxford). Bütün bu örnekler eşit öğrenme ve öğretme süreçlerinin planlanabilmesi için öğrenci taleplerini karşılama noktasında ETDÖ'nün temel alındığını göstermektedir (Scott vd., 2003). Böylece tüm öğrenciler için erişilebilir ve esnek öğrenme ortamları tasarlamak amaçlanmaktadır.

Türkiye'deki alanyazın incelendiğinde üniversitelerde yapılan eğitsel uyarlamaları ele alan iki çalışmaya ulaşılmıştır. Gündoğar (2020) yapmış olduğu çalışmada, görme engelli üniversite öğrencilerinin akademik süreçlerine yönelik öğretimsel uyarlamaları açıklamıştır. Dayı ve Basık (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise uzaktan eğitim (UE) kapsamında, özel gereksinimli üniversite öğrencilerinin ve EÖB'nin iş birliği durumunun incelemesi amaçlanmıştır. Ancak her iki çalışmada da uyarlama anlayışlarına yönelik bir ifadeye yer verilmemiştir.

Özel gereksinimli öğrencilerin EÖB'lere yönelik görüşlerinin incelendiği Erdoğan (2019) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerde EÖB'nin güven duygusu yarattığı, ancak özel gereksinimli öğrencilerin eğitim hayatında yaşadığı sorunları tamamen ortadan kaldırmadığı ve eğitim hayatını tam anlamıyla kolaylaştırmadığı belirtilmiştir. EÖB'lere yönelik gerçekleştirilen diğer çalışmalardan biri üniversite tarafından EÖB'nin yeniden yapılandırılması sürecine (Kalyon, 2012) ilişkin gerçekleştirilmiş olup bir diğeri ise Konya ilindeki üniversitelerde eğitime devam eden özel gereksinimli öğrencilerin sorunlarını belirlemeye ve önerilerde bulunmaya (Tekin, 2019) yönelik gerçekleştirilmiştir. Yükseköğretim kurumlarının EÖB'lerinin web sayfalarının yapısal ve içerik olarak incelendiği bir başka çalışmada en sık ve en az kullanılan ilk on sekme rapor edilmiştir. Bazı üniversitelerin engelli öğrenci birimi sayfalarına erişimin olmadığı belirtilmiştir (Uğur, 2022). Bu çalışmalarda, akademik uyarlamalara yönelik önerilerde bulunulmuş ancak uyarlama anlayışlarına yönelik herhangi bir ifadeye rastlanmamıştır.

Özel gereksinimli üniversite öğrencilerinin eğitim-öğretim süreçlerini etkili bir şekilde gerçekleştirebilmeleri ve akademik aşamaları başarılı bir şekilde geçebilmeleri için mevcut duruma ve ortaya çıkabilecek yeni güçlüklerle uyum sağlamaları önem taşımaktadır. EÖB aracılığı ile sunulan desteklerden biri olan akademik uyarlama anlayışlarının destek ve hizmetlerinin bu noktada özel gereksinimli öğrenciler için önemli olduğu görülmektedir. Öğretim üyelerinin desteğini talep etme, onlara yetersizlik türlerine yönelik gereksinim duydukları bilgileri aktarma, sunulacak desteklerin uygulama sürecine yansımaları için etkileşimde bulunma ve süreci izleme EÖB'nin sorumlulukları arasında bulunmaktadır. Bu sürecin bir aracı olan Akademik Uyarlama Anlayışları'nın içeriği ve uygulama süreçlerine yönelik çalışmalara gereksinim duyulmaktadır. Bu bağlamda, eğitim sisteminde özel gereksinimli bireylere sunulan desteklerin içerik ve kapsamının sistematik olarak incelenmesi, kapsayıcı eğitim uygulamalarının geliştirilmesi açısından önem taşımaktadır (Can vd., 2017; Girgin ve Baysal, 2005). Türkiye'de yer alan EÖB'lere ait uyarlama anlayışlarını incelemenin, ülkemizde üniversitede okuyan özel gereksinimli öğrencilerin hangi alanlarda desteğe gereksinim duyduğu ve ne tür uyarlamalar yapıldığı konularında önemli bulgular sağlayacağı düşünülmektedir. Elde edilen bulguların kapsayıcı eğitime yönelik politikaların düzenlenmesi, önlemlerin alınması ve evrensel tasarım ilkeleri bağlamında üniversitelerin düzenlemeler

yapması ve gelecek araştırmalara öncü olması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle araştırmanın amacı, Türkiye’deki devlet ve vakıf üniversitelerinin EÖB web sayfalarında yer alan uyarlama anlaşmalarındaki bölüm ve alt başlıkların incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Üniversitelerin EÖB web sayfalarındaki uyarlama anlaşmaları hangi açılardan ele alınmıştır?
2. Üniversitelerin EÖB web sayfalarındaki uyarlama anlaşmalarında hangi alt başlıklara yer verilmiştir?
3. Devlet üniversiteleri ile vakıf üniversitelerinin EÖB web sayfalarında yer alan uyarlama anlaşmalarında içerik olarak ne gibi farklılıklar bulunmaktadır?

2. Yöntem

Araştırmada Türkiye’de yer alan üniversitelerin EÖB’leri tarafından özel gereksinimli öğrencilere yönelik geliştirmiş oldukları uyarlama anlaşmalarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesinde araştırılması gereken olgu ve olaylar hakkında mevcut belge ve kayıtlar, basılı veya elektronik ortamlarda yer alan materyaller incelenerek veriler elde edilmektedir (Fischer, 2006; O’Leary ve Tennent, 2025; Sak vd., 2012; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Doküman analizi belli bir amaca yönelik kaynakları bir araya getirme, değerlendirme, okuma ve not alma işlemlerini içermektedir (Karasar, 2024). Doküman analizinin düşük maliyetli ve verimli olması ile araştırmacı tarafından bağımsız bir şekilde yürütülebilmesi gibi pek çok avantajı bulunmaktadır (Bowen, 2009; Bryman, 2012; Merriam, 2009). Bu araştırmada aşağıdaki doküman analizi basamakları takip edilmiştir (Forster, 1995’den akt. Yıldırım ve Şimşek, 2021).

1. İncelenecek dokümanları dahil etme ve hariç tutma kriterleri: Araştırmaya dahil edilecek dokümanların EÖB web sitelerinde yer alan, öğrencinin özel gereksinim durumuna göre uyarlama seçeneklerinin olduğu, öğretim üyesi ve öğrenci arasındaki yazılı bir sözleşme olması gerekmektedir. Yasal mevzuatlar, öğrencilerin görüş ve önerilerini belirtmeleri için talep formları, web sitesinde erişime kapalı veya hatalı dokümanlar, öğrenci bilgi formları ve özel gereksinim türlerine göre bilgilendirme metinlerinin yer aldığı yazılı metinler araştırmaya dahil edilmemiştir.
2. Dokümanlara ulaşma: Araştırmada YÖK sistemine kayıtlı tüm devlet ve vakıf üniversitelerinin web sayfalarının listesi yapılmıştır. Üniversitelerin web sayfaları üzerinden EÖB’lere ulaşılarak EÖB sistemindeki formlar ve dokümanlar indirilerek kaydedilmiştir. Bu dokümanlar içerisinde sistemde yer alan uyarlama anlaşmaları indirilerek üniversite adıyla dosyalanmıştır.
3. Orijinalliğini kontrol etme: Dosyalanan uyarlama anlaşmaları tek tek açılarak dokümanların öğrenci gereksinimlerine göre destek maddelerine yer verip vermediği ve klasördeki üniversite adıyla tutarlı olup olmadığı incelenmiştir.
4. Dahil edilen uyarlama anlaşmalarının içeriğini ayrıntılı bir şekilde inceleme: Dosyalanan uyarlama anlaşmalarının içeriğinde yer alan bilgiler ve maddeler ayrıntılı bir şekilde incelenmiş ve excel tablosuna işlenmiştir.
5. Toplanan verileri dosyalayarak analize hazır hale getirme: Uyarlama anlaşmalarında yer alan başlıklar dosyalanmıştır. Dosyada başlıklara ait alt maddeler sıralanmıştır.
6. Dokümanların içerik analizi: Uyarlama anlaşmalarında benzer başlıklar ve alt maddeler belli temalara ayrılmıştır.

7. Elde edilen veriyi kullanma: Elde edilen veriler raporlaştırılarak bulgulara frekans ve yüzdeler halinde açıklanmıştır.

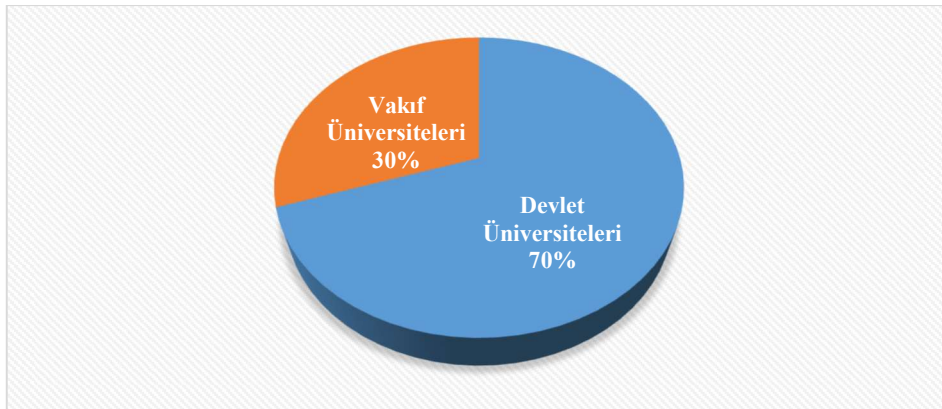
2.1. İncelenen Dokümanlar

Araştırmada, Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) sisteminde yer alan Türkiye’deki devlet ve vakıf üniversitelerinin tamamının web sayfaları incelenmiştir. Ülkemizde yer alan toplam 208 üniversitenin web sayfalarından EÖB web sayfalarına ulaşılmıştır. Yapılan web sitesi taramalarında ülkemizde yer alan toplam 208 üniversitenin (129 devlet, 83 vakıf ve vakıf meslek yüksekokulu) yalnızca 83 (57 devlet, 26 vakıf)’ünün web sayfasında “uyarlama anlaşması” konulu başlık/evraklara yer verdikleri tespit edilmiştir. Bu 83 üniversitenin “uyarlama anlaşması” başlıklı sayfaları incelendiğinde 14’ünün (8 devlet, 6 vakıf) ilgili sayfalarında “izinsiz erişime kapalı, form hatalı, form kaldırılmış, sayfa hatalı, sayfa kaldırılmış” gibi uyarılarla karşılaşılmıştır. İlgili üniversiteler haricindeki 69 üniversiteden birinin (devlet üniversitesi) uyarlama anlaşması formunda öğrencilere seçme ve/veya isteklerini listelemelerine hak tanınmadığı, bunun yerine tek bir imza ile üniversitenin tüm engelli öğrenciler birimi yönetmeliğini kabul ettiği bir belgeyi kullandığı belirlenmiştir. Geri kalan 68 üniversiteden 15’inin (11 devlet, 4 vakıf) öğrencilere seçimler sunmak yerine, “istek, görüş ve önerilerinizi iletiniz” şeklinde açık uçlu metinler kullandıkları tespit edilmiştir. Araştırmada tüm bu sınırlamaların dışında kalan, EÖB web sayfalarındaki uyarlama anlaşmalarında özel gereksinimli öğrencilere seçimler sunan 53 üniversitenin (37 devlet, 16 vakıf) uyarlama anlaşmaları incelenmektedir.

2.2. Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinde YÖK sisteminde yer alan, Türkiye’deki devlet ve vakıf üniversitelerinin tamamının web sayfalarından EÖB web sayfası taranmıştır. Web ortamında tarama yapılırken “engelli öğrenci birimi”, “engelsiz öğrenci birimi”, “engelsiz kampüs”, “erişilebilir kampüs”, “engelli öğrenci destek birimi” terimleri kullanılmıştır. EÖB web sayfalarında yer alan formlar ve dokümanlar incelenerek erişimin sağlandığı uyarlama anlaşmaları üniversite adıyla kaydedilmiştir. Bu çalışma kapsamında, Türkiye’deki Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) sisteminde yer alan devlet ve vakıf üniversitelerinin tamamının Engelli Öğrenciler Birimi web sayfaları (EÖB web sayfaları yoksa üniversitelerin resmî web sayfaları) 28 Ekim 2023-19 Kasım 2023 tarihleri arasında farklı günlerde farklı iki araştırmacı tarafından incelenmiştir. Uyarlama anlaşmasına yer veren üniversitelerin “akademik uyarlama anlaşmaları” detaylı incelenmek ve diğer üniversitelerle karşılaştırılmak üzere dosya olarak üniversite adıyla kodlanarak indirilmiştir. Tüm kodlamalar sonucunda EÖB web sayfalarındaki uyarlama anlaşmalarında özel gereksinimli öğrencilere seçimler sunan toplam 53 üniversitenin (37 devlet, 16 vakıf) uyarlama anlaşmaları analize dahil edilmiştir. Analiz edilen uyarlama anlaşmalarına ilişkin devlet ve vakıf üniversitesi yüzdelerine Şekil 1’de yer verilmiştir.

Şekil 1. Erişilebilir Uyarlama Anlaşması Olan Üniversiteler



2.3. Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi türlerinden betimsel içerik analizi ile uyarlama anlaşmaları sistematik olarak incelenmiştir (Jayarajah vd., 2014; Lin vd., 2014; Sözbilir vd., 2012). Uyarlama anlaşmalarında yer alan seçenekler tablolaştırılarak temalara ayrılmıştır. Sınıf içi uyarlamalar, sınav uyarlamaları ve diğer uyarlamalar olmak üzere üç ana tema oluşturulmuştur. Bu temalar altında seçenekler kategoriler halinde sınıflandırılarak uyarlama anlaşmalarındaki genel eğilimler belirlenmiştir. Dokümanlardan elde edilen veriler sayısallaştırılarak frekans ve yüzdelere rapor edilmiştir (Kıral, 2020).

2.4. İnandırıcılık

Araştırmada kodlama güvenilirliği yapılmıştır. Birinci araştırmacı tarafından oluşturulan veri kayıt tablosu üniversitelere ait tüm web siteleri tek tek incelenerek ikinci bir araştırmacı tarafından yeniden oluşturulmuştur. Önceki tabloda yer alan sütuna ikinci bir sütun ekleyerek önceki kodlama süreci ikinci araştırmacı tarafından tekrar yapılmıştır. Kodlayıcılar arasında en az %70 uyum olması gerekmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Bununla birlikte dosyalanan uyarlama anlaşmaları nitel araştırma dersi almış doktora derecesine sahip, EÖB ve uyarlama anlaşmaları konusunda deneyim sahibi bağımsız bir araştırmacı tarafından gözden geçirilerek dahil etme kriterlerine uygun olup olmadığı değerlendirilmiştir. Tüm uyarlama anlaşmaları dahil etme kriterleri ile uyumlu bulunmuştur. Kodlayıcılar arası uyum yüzdesi hesaplanırken $\text{Güvenirlilik} = \frac{\text{Görüş birliği}}{(\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı} \times 100)}$ formülü kullanılmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Kodlayıcılar arası güvenirlilik %98 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç kodlayıcılar arasında yüksek uyum düzeyi olduğunu göstermektedir. Bu kodlamalarda görüş ayrılığı ikinci araştırmacının önceki taramalardan farklı olarak ek beş uyarlama anlaşmasına ulaşmasıyla ortaya çıkmıştır. İki araştırmacı ek beş uyarlama anlaşmasını birlikte inceleyerek araştırmaya dahil etme konusunda uzlaşma sağlamışlardır.

3. Bulgular

Araştırmacılar tarafından ulaşılan uyarlama anlaşmaları incelendiğinde, üniversitelerin uyarlamaları genel olarak “sınıf içi uyarlamalar” ve “sınav uyarlamaları” olmak üzere iki ana tema ile ele aldıkları görülmektedir. Bazı uyarlama anlaşmalarında ise sınıf içi ve sınav uyarlamaları dışında “diğer uyarlama talepleri” teması ile ifade edilebilecek olan (kütüphane, barınma, sosyal etkinlik vb.) uyarlamalar yer almaktadır. Erişilebilir seçeneekli uyarlama anlaşması olan tüm üniversitelerin çalışmanın ilk teması olan “sınıf içi uyarlamaları”na ilişkin frekanslarına ve yüzdelere [Tablo 1](#)’de yer verilmiştir.

Tablo 1. Seçimli Uyarlama Formuna Sahip Üniversitelerin “Sınıf İçi Uyarlamaları”

Sınıf İçi Uyarlama Seçenekleri	Devlet	Devlet	Vakıf	Vakıf	Tüm Üniversiteler	Tüm Üniversiteler
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Ses Kaydı Yapılması	35	94.6	11	68.75	46	86.7
Braille/Ders Materyalleri Uyarlanması	20	54.1	13	81.25	33	62.3
Ders Partneri-Akran Eşleme	25	67.6	8	50	33	62.3
Online Ortamda Ders Materyali/Teknolojik Materyal Kullanımı	24	64.9	7	43.75	31	58.5
Fiziksel Düzenlemeler Yapılması	16	43.2	11	68.75	27	50.9
Ders Notları/Not Tutucu	14	37.8	9	56.25	23	43.4
Büyük Puntolu Materyal Sağlanması	14	37.8	7	43.75	21	39.6

Tablo 1. Seçimli Uyarlama Formuna Sahip Üniversitelerin “Sınıf İçi Uyarlamaları” (devamı)

Sınıf İçi Uyarlama Seçenekleri	Devlet	Devlet	Vakıf	Vakıf	Tüm Üniversiteler	Tüm Üniversiteler
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Fotoğraf Çekimi/Görüntü Kaydı İzni Sınıf	20	54.1	1	6.25	21	39.6
Etkinliklerinde/Ödevlerde Ek Süre Verilmesi	10	27	6	37.5	16	30.2
İşaret Dili						
Desteği/Destekleyici Ses Donanımı	10	27	4	25	14	26.4
Ders Sırasında Mola Verilmesi	1	2.7	1	6.25	2	3.8
Ders Notlarının Seslendirilmesi	1	2.7	0	0	1	1.9
Görsel Betimleme Yapılması	0	0	1	6.25	1	1.9
Ödev Formatında Değişiklik Yapılması	1	2.7	0	0	1	1.9
Laboratuvar Desteği Sağlanması	1	2.7	0	0	1	1.9
Mesaj/E-posta Yoluyla Duyurulara Ulaşma	1	2.7	0	0	1	1.9
Uzun Süreli Tedavi Gerektiren Durumlarda Devamsızlık Süresinin Artırımı	1	2.7	0	0	1	1.9

Tablo 1 incelendiğinde, seçimli uyarlama anlaşmasına sahip olan 53 üniversitemizin 46 tanesinin (%86.7) sınıf içi uyarlamalarda “Ses Kaydı Yapılması” seçeneğini öğrencilere sundukları görülmektedir. Bu uyarlamayı 33 (%62.3) üniversitenin sınıf içi uyarlamalarında yer vermekte oldukları “Braille/Ders Materyalleri Uyarlanması” ve “Ders Partneri-Akran Eşleme” uyarlamaları takip etmektedir. Devamında sırasıyla, 31 (%58.5) üniversitenin yer verdiği “Online Ortamda Ders Materyali/Teknolojik Materyal Kullanımı” uyarlaması, 27 (%50.9) üniversitenin yer verdiği “Fiziksel Düzenlemeler Yapılması” uyarlaması, 23 (%43.4) üniversitenin yer verdiği “Ders Notları/Not Tutucu” uyarlaması, 21’er (%39.6) üniversitenin yer verdiği “Büyük Puntolu Materyal Sağlanması” ve “Fotoğraf Çekimi/Görüntü Kaydı İzni” uyarlamaları, 16 (%30.2) üniversitenin yer verdiği “Sınıf Etkinliklerinde/Ödevlerde Ek Süre Verilmesi” ile 14 (%26.4) üniversitenin yer verdiği “İşaret Dili Desteği/Destekleyici Ses Donanımı” uyarlaması takip etmektedir.

“Ders Sırasında Mola Verilmesi” uyarlamasından sadece iki (%3.8) üniversite sınıf içi uyarlama olarak söz ederken; “Ders Notlarının Seslendirilmesi”, “Görsel Betimleme Yapılması”, “Ödev Formatında Değişiklik Yapılması”, “Laboratuvar Desteği Sağlanması”, “Mesaj/E-posta Yoluyla Duyurulara Ulaşma” ve “Uzun Süreli Tedavi Gerektiren Durumlarda Devamsızlık Süresinin Artırımı” uyarlamalarından ise sadece birer (%1.9) üniversite bahsetmektedir.

Devlet ve vakıf üniversitelerinin uyarlama anlaşmalarında yer verdikleri sınıf içi uyarlamalar karşılaştırıldığında en büyük farkın “Ses Kaydı Yapılması” seçeneğinde olduğu görülmektedir. 35 devlet üniversitesi (%94.6) “Ses Kaydı Yapılması” seçeneğine yer verirken, vakıf üniversitelerinin 11 tanesi (%68.75) bu seçeneğe yer vermiştir. Diğer büyük fark ise “Fotoğraf Çekimi/Görüntü Kaydı İzni” seçeneğinde yer almaktadır. “Fotoğraf Çekimi/Görüntü Kaydı İzni” seçeneğine 20 devlet üniversitesi (%54.1) yer verirken sadece bir vakıf üniversitesi

(%6.25) yer vermiştir. “Ders Partneri -Akran Eşleme” seçeneğine ise 25 devlet üniversitesi (%67.6) yer verirken 8 vakıf üniversitesi (%50) yer vermiştir. Benzer şekilde “Online Ortamda Ders Materyali/Teknolojik Materyal Kullanımı” seçeneğine 24 devlet üniversitesi (%64.9) yer verirken aynı seçeneğe anlaşmalarında sadece 7 vakıf üniversitesi (%43.75) yer vermiştir. Sınav uyarlamaları temasına ilişkin bulgulara [Tablo 2](#)’de yer verilmiştir.

Tablo 2. Seçimli Uyarlama Formuna Sahip Üniversitelerin “Sınav Uyarlamaları”

Sınav Uyarlama Seçenekleri	Devlet		Vakıf		Tüm Üniversiteler	Tüm Üniversiteler
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Sınav Süresi Artırımı	30	81.1	11	68.75	41	77.4
Sınavda Okuyucu/Yazıcı/İşaretleyici/Asistan Yardımı	29	78.4	9	56.25	38	71.7
Bilgisayar/Online/Alternatif Formatta Sınav	20	54.1	8	50	28	52.8
Büyük Puntolu Sınav Materyali	18	48.6	5	31.25	23	43.4
Sınav Salon Uyarlaması/Ayrı Salon	12	32.4	8	50	20	37.7
Sözlü Sınav	11	29.7	4	25	15	28.3
Braille Sınav Materyali	9	24.3	1	6.25	10	18.9
Sınavda Yardımcı Teknoloji Kullanımı	5	13.5	0	0	5	9.4
İşaret Dili Tercümanı/Desteği	2	5.4	1	6.25	3	5.7
Sınavda Ara Verme	2	5.4	0	0	2	3.8
Sınava İlaçla Girebilme	1	2.7	0	0	1	1.9
Yazım Kurallarında Esneklik	1	2.7	0	0	1	1.9
Kanser vb. Hastalıklar ve Tedavi Sürecinde Ev Ortamında Sınav	1	2.7	0	0	1	1.9

[Tablo 2](#) incelendiğinde, 53 üniversitenin sınav uyarlaması teması altındaki veriler incelendiğinde 41 (%77.4) üniversitenin “Sınav Süresi Artırımı”, 38 (%71.7) üniversitenin “Sınavda Okuyucu/Yazıcı/İşaretleyici/Asistan Yardımı”, 28 (%52.8) üniversitenin “Bilgisayar/Online/Alternatif Formatta Sınav”, 23 (%43.4) üniversitenin “Büyük Puntolu Sınav Materyali”, 20 (%37.7) üniversitenin “Sınav Salon Uyarlaması/Ayrı Salon”, 15 (%28.3) üniversitenin “Sözlü Sınav” ve son olarak 10 (%18.9) üniversitenin “Braille Sınav Materyali” sınav uyarlamalarına yer verdikleri görülmektedir.

Ayrıca [Tablo 2](#)’de belirtildiği üzere, “Sınavda Yardımcı Teknoloji Kullanımı” 5 (%9.4) üniversite tarafından, “İşaret Dili Tercümanı/Desteği” 3 (%5.7) üniversite tarafından, “Sınavda Ara Verme” ise 2 (%3.8) üniversite tarafından sınav uyarlaması olarak kullanılmaktadır. “Sınava İlaçla Girebilme”, “Yazım Kurallarında Esneklik” ve “Kanser vb. Hastalıklar ve Tedavi Sürecinde Ev Ortamında Sınav” isimleri ile belirtilen sınav uyarlamaları ise birer (%1.9) üniversite tarafından seçenek olarak sunulmaktadır. Devlet ve vakıf üniversitelerinin uyarlama anlaşmalarında yer verdikleri sınav uyarlamaları karşılaştırıldığında en büyük farkın “Sınavda Okuyucu/Yazıcı/İşaretleyici/Asistan Yardımı” seçeneğinde olduğu görülmektedir. Bu seçeneğe 29 devlet üniversitesi (%78.4) yer verirken, vakıf üniversitelerinin dokuz tanesi (%56.25) yer vermiştir. İkinci sıradaki büyük fark ise “Sınav Süresi Artırımı” seçeneğinde yer almaktadır. “Sınav Süresi Artırımı” seçeneğine 30 devlet üniversitesi (%81.1) yer verirken 11 vakıf üniversitesi (%68.75) yer vermiştir. “Büyük Puntolu Sınav Materyali” seçeneğine ise 18 devlet üniversitesi (%48.6) yer verirken beş vakıf üniversitesi (%31.25) yer vermiştir. Diğer Uyarlamalara ilişkin bulgulara [Tablo 3](#)’te yer verilmiştir.

Tablo 3. Seçimli Uyarlama Formuna Sahip Üniversitelerin “Diğer Uyarlamaları”

Diğer Uyarlama Seçenekleri	Devlet	Devlet	Vakıf	Vakıf	Tüm Üniversiteler	Tüm Üniversiteler
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Psikolojik Danışma/Destek	5	13.5	8	50	13	24.5
Oryantasyon/Kampüs Oryantasyon	4	10.8	5	31.25	9	17
Kütüphane Hizmetleri	3	8.1	6	37.5	9	17
Sağlık Hizmetleri	1	2.7	2	12.5	3	5.7
Acil Durumda Yetkili Kişi/İletişim	2	5.4	1	6.25	3	5.7
Barınma/Yurt	2	5.4	1	6.25	3	5.7
Sosyal Kültürel Etkinlikte Öncelik/Sosyal Olanaklar	1	2.7	1	6.25	2	3.8
Yemekhane-Kantinde Öncelik	1	2.7	0	0	1	1.9
Ulaşım	0	0	1	6.25	1	1.9
Maddi Destek	1	2.7	0	0	1	1.9
Ek Danışmanlık Saati	0	0	1	6.25	1	1.9

Tablo 3 incelendiğinde, 13 (%24.5) üniversitenin diğer uyarlamalardan “Psikolojik Danışma/Destek”, 9 (%17)’ar üniversitenin “Oryantasyon/Kampüs Oryantasyon” ve “Kütüphane Hizmetleri”, 3 (%5.7)’er üniversitenin “Sağlık Hizmetleri”, “Acil Durumda Yetkili Kişi/İletişim” ve “Barınma/Yurt” başlıklarına yer verdikleri görülmektedir. Ayrıca diğer uyarlamalar teması altındaki “Sosyal Kültürel Etkinlikte Öncelik/Sosyal Olanaklar” uyarlamasına 2 (%3.8) üniversite yer veriyorken; “Yemekhane-Kantinde Öncelik”, “Ulaşım”, “Maddi Destek” ve “Ek Danışmanlık Saati” uyarlamalarına yer veren üniversite sayısı 1 (%1.9)’dır.

Devlet ve vakıf üniversitelerinin uyarlama anlaşmalarında yer verdikleri diğer uyarlamalar karşılaştırıldığında ise en büyük farkın “Psikolojik Danışma/Destek” ve “Kütüphane Hizmetleri” seçeneklerinde olduğu görülmektedir. “Psikolojik Danışma/Destek” seçeneğine beş devlet üniversitesi (%13.5) yer verirken, vakıf üniversitelerinin sekiz tanesi (%50) yer vermiştir. “Kütüphane Hizmetleri” seçeneğine üç devlet üniversitesi (%8.1) yer verirken vakıf üniversitelerinin altısı (%37.5) yer vermiştir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’deki devlet ve vakıf üniversitelerinin, EÖB web sayfalarında yer alan uyarlama anlaşmalarını incelemektir. Elde edilen bulgularda üniversitelerin uyarlama anlaşmalarında genel olarak “sınıf içi uyarlamalar” ve “sınav uyarlamaları” ve bu temalara kıyasla daha az yer verilmekte olan “diğer uyarlama talepleri” teması ile ifade edilebilecek olan (kütüphane, barınma, sosyal etkinlik vb.) uyarlamalara yer verdikleri görülmektedir. Üniversitelerin uyarlama anlaşmalarında; ses kaydı yapılması, Braille ders materyalleri hazırlanması, ders partneri-akran eşleme, online ortamda ders materyali/teknolojik materyal kullanımı gibi sınıf içi uyarlamalara sıklıkla yer verilmektedir. Sınıf içi uyarlamalar arasında en az yer verilen seçenekler ise ders notlarının seslendirilmesi, görsel betimleme yapılması, ödev formatında değişiklik yapılması, laboratuvar desteği sağlanması, mesaj/e-posta yoluyla duyurulara ulaşma ve uzun süreli tedavi gerektiren durumlarda devamsızlık süresinin artırılmasıdır. Sınav uyarlama seçeneklerinden sınav süresinin artırılması, sınavda okuyucu/yazıcı/işaretleyici/asistan yardımı ve bilgisayar/online/alternatif formatta sınav seçeneklerine daha fazla yer verilmektedir. Öte yandan sınava ilaçla girebilme, yazım kurallarında esneklik ve kanser vb. hastalıklar ile tedavi sürecinde ev ortamında sınav yapılması

seçeneklerine sadece birer üniversite uyarlama anlaşmalarında yer vermektedir. Diğer uyarlama taleplerinde ise sıklıkla psikolojik danışma/destek, oryantasyon/kampüs oryantasyon, kütüphane hizmetleri ve sağlık hizmetleri seçenekleri bulunmaktadır. Yemekhane-kantinde öncelik, ulaşım, maddi destek ve ek danışmanlık saati seçeneklerine yine sadece birer üniversite yer vermektedir.

Devlet ve vakıf üniversitelerinin uyarlama anlaşmaları karşılaştırıldığında ise, sınıf içi uyarlamalardan “Ses Kaydı Yapılması”, “Fotoğraf Çekimi/Görüntü Kaydı İzni”, “Ders Partneri-Akran Eşleme” ve “Online Ortamda Ders Materyali/Teknolojik Materyal Kullanımı” seçeneklerine devlet üniversitelerinde daha fazla yer verildiği görülmektedir. Benzer şekilde sınav uyarlamalarından “Sınavda Okuyucu/Yazıcı/İşaretleyici/Asistan Yardımı”, “Sınav Süresi Artırılması”, “Büyük Puntolu Sınav Materyali” seçeneklerine de devlet üniversitelerinin daha fazla yer verdiği belirlenmiştir. Diğer taraftan, diğer uyarlama taleplerinde “Psikolojik Danışma/Destek” ve “Kütüphane Hizmetleri” seçeneklerine vakıf üniversiteleri devlet üniversitelerine kıyasla daha fazla yer vermektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgularda, uyarlama anlaşmaları erişilebilir olan üniversitelerin “ders partneri-akran eşleme” seçeneğine önem verdikleri görülmektedir. Benzer şekilde Tekin’in (2019) çalışmasındaki katılımcılar, partner yardımı almanın derslerin öğrenilmesini kolaylaştırdığı görüşünü belirtmektedirler. Özel gereksinimli öğrencilerin eğitime erişilebilirliklerini sağlamanın yanı sıra, topluma sosyal katılımlarını desteklemek de engelli öğrenci biriminin görevleri arasındadır. Bu nedenle “ders partneri-akran eşleme” seçeneğine uyarlama anlaşmalarında sık bir şekilde yer verilmesinin duygusal ve sosyal gelişimi olumlu yönde etkileyecek olması nedeniyle önemli bir bulgu olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte akran desteği, özel gereksinimli öğrencilerin akranlar tarafından herhangi bir ayrımcılığa maruz kalmalarını dolayısıyla yaşanabilecek akran zorbalıklarını önlemede de etkili bir yol olabilir. Kapsayıcı eğitim sürecinde özel gereksinimli öğrencilerin tipik gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim ortamlarında bulunması akranlar için de olumlu etkiler yaratmaktadır. Yapılan çalışmalar tipik gelişim gösteren akranların bireysel farklılıklara saygıyı artırdığını ve farklılıklara olan tutumlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Oliva, 2016). Yapılan araştırmalar sınıf düzeyi yükseldikçe akranların, özel gereksinimli öğrencilere olan tutumlarının daha olumlu olduğunu rapor etmektedir (Bania vd., 2023; Grace vd., 2015; Nalbant ve Dinç, 2024). Bu durumda üniversiteye yeni başladıklarında öğrencilerin oryantasyon süreçlerine özel gereksinimli akranlarına yönelik bilgilendirme ve farkındalık etkinlikleri eklemek algı ve tutumları değiştirmek için önemli bir adım olabilir.

Bu araştırmada sadece tek bir üniversitenin uyarlama anlaşmasında ulaşım konusuna yer verdiği görülmektedir. Bu bulguya paralel olarak Tekin (2019) tarafından yapılan araştırmada da katılımcıların ulaşım ile ilgili yaşadıkları güçlükleri sıklıkla dile getirmektedirler. Bu durum üniversitelerin ücretsiz ulaşım desteği konusunda şoför çalıştırarak erişilebilir bir araç sağlama ve servis saatlerini organize edebilme gibi konularda bütçe, alt yapı, öncelik verme vb. nedenlerle sınırlılık yaşamasından kaynaklanabilir. Ulaşım desteği sağlayan üniversitelerin süreci nasıl yürüttüklerini diğer üniversiteler ile paylaşımları ulaşım desteğinin yaygınlaşması için bir öneri olarak sunulabilir. Yine Tekin’in (2019) çalışmasında barınma konusunun dile getirilme sayısı, araştırma bulguları ile farklılıklar göstermektedir.

Bu araştırmada, uyarlama anlaşmalarının büyük bir çoğunluğunun Tekin’in (2019) çalışmasıyla paralel şekilde öğretim materyalinin özel gereksinimli öğrenciler için erişilebilir olması yönünde maddelere yer verildiği görülmektedir. Ele alınan uyarlama anlaşmalarında ders materyallerinin “Braille yazı ve/veya büyük punto ile sunulması” seçeneğine sıklıkla yer verildiği görülmektedir. Bu bulgunun aksine Yalçın ve Aslan’ın (2021) çalışmasında yer alan katılımcılar hem sınav hem de derslere yönelik olarak bu konuda güçlükler yaşadıklarını

belirtmektedirler. Benzer şekilde Gündoğar'ın (2020) çalışmasında katılımcı olarak yer alan özel gereksinimli bireylerin tamamı ve akademisyen katılımcıların büyük bir bölümü, ders materyallerinin özel gereksinimli bireyler için çok da erişilebilir olmadığını dile getirmektedirler. Benzer şekilde uyarlama anlaşmalarında sınav uyarlamaları konusunda “Braille sınav materyali” başlığına yer veren üniversite sayısının az olduğu görülmektedir. Kamış ve Demir'in (2018) çalışmasının sonuçlarında da Braille materyali çok az dile getirilmektedir. Bu durumla baş edebilmek adına üniversiteler, Braille yazı bilme oranını arttırabilir, az gören eğitime ilişkin bilgiye akademisyenlerin erişimini sağlayabilir ve normal yazıyı Braille yazıya aktarmakta kullanılan low-tech (slate and stylus, Brailleur vb.) ve high-tech (Braille Embosser Machine) teknolojik ekipmanları temin edebilirler ve bu ekipmanların kullanımını ilgililere öğretebilirler.

Araştırma bulgularında erişilebilir uyarlama anlaşmasına sahip üniversitelerin büyük bir çoğunluğunun anlaşma maddeleri arasında sınavda okuyucu/işaretleyici desteği maddesine yer verdiği görülmektedir. Ancak diğer çalışmaların bulguları incelendiğinde katılımcıların iki zıt görüşü de belirttikleri görülmektedir. Araştırmaların katılımcılarının bir bölümü bu desteği aldıklarını ifade ederken (Gündoğar, 2020; Kamış ve Demir, 2018), diğer bir bölümü ise bu desteğe erişimde güçlük yaşadıklarını dile getirmektedirler (Kamış ve Demir, 2018; Yalçın ve Aslan, 2021). Bu durumda uyarlama anlaşmasına sahip üniversitelerin büyük bir çoğunluğunun uygulamada öğrencilere bu desteği sunmadıkları düşünülmektedir. Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması ve kapsayıcı eğitim için fakülte bünyesinde görev yapan yöneticilerin, öğretim üyelerini uyarlamalar hakkında bilgilendirmeleri, öğrencilerin gereksinim duydukları uyarlamaları gerçekleştirmelerinde takipçi olmaları son derece önemlidir. Sınavda okuyucu/işaretleyici desteğine gereksinim duyan öğrenciler belirlendikten sonra bu konuda kimlerin görevlendirileceği belirlenmelidir. Daha sonra görevliler sunacakları desteğe ilişkin ayrıntılı bir şekilde bilgilendirilmelidir. Bu noktada dikkat edilmesi gereken konulardan birisi de okuyucu/işaretleyici desteğini sağlayacak olan görevlinin soru okuma tekniklerini bilmesi durumudur. Yapılması gereken ise, yetersizliği bulunan öğrenciden soruların nasıl okunmasını istediğine ilişkin bilgi almak ve mümkünse öğrencinin sahip olduğu yetersizlik alanında çalışmakta olan bir uzmandan bilgi almaktır. Ayrıca, üniversiteler arasındaki uygulama farklılıklarını önlemek adına YÖK tarafından uyarlamalar için kılavuz olacak rehber kitapçıklar hazırlanabilir ve tüm üniversitelerde bu kitapçıkların kullanılması teşvik edilebilir.

Sınav uyarlamalarında “ek süre verilmesi” seçeneğine uyarlama anlaşmalarında sıklıkla yer verildiği görülmektedir. Yalçın ve Aslan'ın (2021) çalışmasında yetersizliği bulunan bireylere ek süre sağlama konusunda katılımcıların olumlu görüşleri ve Kamış ve Demir'in (2018) çalışmasının sonuçlarında yer alan ölçme-değerlendirme konusunda ek süreye gereksinim duyulması vurgusu bu araştırmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Uyarlama anlaşmalarında ek süre ifadesinin bir yüzdelle ifade edilmemiş olması, standardının olmaması durumu göze çarpmaktadır. Ek sürenin ne kadar olacağı sınav süresine ve yetersiz türüne göre belirlenmelidir. Alt limite %25 fazla süre ile başlayarak yetersizlik türünü de göz önünde bulundurarak %100 ve gerekirse üzerine kadar arttırmak önerilebilir.

Uyarlama anlaşmaları incelendiğinde karşılaşılabilecek durumlardan birisi de bilgisayar/online/alternatif formatta sınav seçeneğine üniversitelerin büyük bir bölümünün yer verdiği gerçeğidir. Bu duruma paralel olarak, Sireci vd., (2005) çalışmalarında teknolojinin yazı pontosu ayarlama olanağı sunması ve ekran okuma programları sayesinde erişilebilirlik anlamında büyük başarı sergilemesinin mümkün olduğunu belirtmektedirler. Önemli bir diğer uygulama farklılığının “ses kaydı” seçeneğinde olduğunu söyleyebiliriz. Tekin'in (2019) çalışmasında az sayıda katılımcı “ses kaydı” almalarına izin verildiğini belirtmektedir. Oysa araştırmadan elde ettiğimiz bulgularda uyarlama anlaşmalarının çoğunluğunda “ses kaydı” seçeneğinin öğrencilere sunulduğu görülmektedir. Bu durumda dersi yürüten öğretim

üyelerinin sınıf içerisinde ses kaydı alınmasına çoğu zaman izin vermediği düşünülmektedir. Dolayısıyla öğretim üyeleri, öğrencilerin gereksinim duyması durumunda “ses kaydı” almalarının önemli bir ders materyali olacağına ilişkin bilgilendirilmelidir.

Uyarlama anlaşmalarında, üniversitelerin (sınıf içi uyarlama $f=14$ ve sınav uyarlamaları $f=3$) işaret dili tercümanı desteğine yer verdikleri belirlenmiştir. Üniversitelerde, işitme kayıplı öğrencilerin tüm derslerinin ve sınavlarının işaret dili tercümanı tarafından desteklenmesi bu alanda personel istihdamını gerektirmektedir. Dersler sırasında, işaret dili tercümanlarına yer verilmesi işaret dili veya tüm dil ile iletişim kuran işitme kayıplı öğrenciler için kritik bir önem taşıyabilir. Ancak, ülkemizde yüksek öğretime erişebilen işitme kayıplı öğrencilerin büyük bir kısmının akranlarına yakın bir düzeyde okuma yazma becerisine sahip oldukları ve konuşarak iletişim kuran bireyler oldukları görülmektedir. Bu durumun, üniversite sınavını kazanıp örgün ortamda eğitime erişebilen öğrencilerin; dil ediniminde kritik dönemden sonra işitme kayıplı olmaları, hafif ve orta derecede işitme engelli olmaları, erken tanı ve müdahale ile cihazlandırılarak uygun eğitim koşullarına erişebilen öğrenciler olmalarından kaynaklandığı görülmektedir (Karasu, 2022). Sınavlar sırasında işaret dili tercümanın görevlendirilmesinin; işaret dilinde mesleki terminolojinin bulunmaması nedeni ile etkili tercüme yapılamaması, sağlanan desteğin işaret dili ile sınırlı kalamaması ve işaret dili tercümanının aracı olması nedeni ile öğrencinin bilgi ve becerisinin değerlendirilmesini etkilemesi gibi olumsuz durumlarla karşılaşılacağı düşünülmektedir.

Araştırmamızda incelenen uyarlama anlaşmalarında kütüphane hizmetlerine oldukça az sayıda üniversite tarafından yer verildiği görülmektedir. Buna karşın, Gündoğar’ın (2020) çalışmasında yer alan katılımcıların yarısına yakını kütüphane hizmetleri konusunda gerekli düzenlemelerin yapıldığını dile getirmektedir. Üniversitelerin uyarlama anlaşmalarında bu seçeneğe görece az yer vermiş olmalarının sebebi, öğrencilerin kütüphanelere ilişkin daha az talepte bulunması olabilir. Bununla birlikte, üniversite kütüphanelerinin büyük bir kısmı, çoğunlukla erişilebilir olarak tasarlanmış olduğu için bu konuda ayrıca bir talep gelmiyor olabilir.

Gündoğar’ın (2020) çalışmasındaki katılımcıların büyük bir çoğunluğu üniversitelerde özel gereksinimli bireylerin sosyal ve kültürel etkinliklere katılımları konusunda yeterli uyarlamalar bulunduğunu dile getirmektedir. Benzer şekilde Erdoğan’ın (2019) çalışmasındaki katılımcılar da EÖB’nin düzenlediği sosyo-kültürel etkinliklerden haberdar olduklarını belirtmektedir. Ancak incelediğimiz uyarlama anlaşmalarında bu seçenekten söz etmekte olan üniversite sayısı oldukça azdır. Bunun sebebi de uyarlama anlaşmaların öğrenimin henüz ilk döneminde yapılmaya başlamasının bir sonucu olarak, ilgili öğrencinin okuduğu üniversitenin sadece eğitim-öğretimden sorumlu olduğunu düşünmesi ve devam eden süreçte sosyal-kültürel etkinlikleri kendi başına öğrendiği için uyarlama anlaşmalarında bu seçeneği talep etme ihtiyacı duymaması olabilir. Yapılması gereken ise, üniversitelerce uyarlama anlaşmalarında eğitim-öğretim hizmetleri dışındaki seçimlere de yer vermek ve ilgili öğrencilerin oryantasyon programında bu seçeneklere ilişkin öğrencileri bilgilendirmektir.

Sonuç olarak bu araştırmadan elde edilen bulguların üniversitelerin EÖB’ye ilişkin çalışmalarına yön vereceği, uyarlama anlaşmalarının işlevselliğine ve yaygınlaşmasına katkı sunacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte özel gereksinimli öğrencilerin üniversite yaşamlarında gereksinim duydukları destekler konusunda farklı üniversitelerin ne gibi uyarlamalar yaptıkları ve ne gibi imkanlar sundukları da tüm üniversiteler ve öğrenciler tarafından görülmüş olacaktır. Üniversiteler, özerk bir şekilde uyarlama anlaşmalarını hazırlarken gereksinimlere olabildiğince geniş bir pencereden bakarak kaynaklardan yararlanabilirler. Bu süreçte EÖB’ler, özel gereksinimli öğrencilerle görüşmeler yaparak bir gereksinim listesi hazırlayabilir ve üniversite olanaklarını bu listeye göre kullanabilirler.

Uyarlama anlayışlarının tüm öğrencilerin gereksinimlerini kapsayıcı nitelikte olması için ETDÖ bileşenlerine göre hazırlanması gerekmektedir. Sadece ders materyalleri veya sınavlarda düzenleme gerektiren belli özel gereksinim türlerine göre değil aynı zamanda özel öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu veya diyabet gibi kronik hastalıkları olan bireylerin de destek gereksinimlerine göre uyarlama anlayışları hazırlanmalıdır. Üniversitelerin uyarlama anlayışları arasında hem dil bütünlüğü sağlanabilmesi hem de özel gereksinimli her bir öğrencinin sunulan desteklere eşit bir şekilde ulaşabilmesi adına, YÖK'te oluşturulacak uzman bir komisyon tarafından uyarlama anlayışları hazırlanabilir ve üniversitelerin bu uyarlama anlayışlarını kullanmaları sağlanabilir. Araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Veriler çevrim içi ortamda toplanmıştır. Bu nedenle taramanın yapıldığı tarihte web sitesinden ulaşılan veriler sonrasında değişkenlik gösterebilir veya güncellenmemiş olabilir. Gelecek araştırmalar, üniversitelerin EÖB'lerine bizzat ulaşarak kullandıkları uyarlama anlayışlarını talep ederek inceleyebilirler. Araştırmacılar, EÖB'lerin yöneticileri ile görüşmeler yaparak uyarlama anlayışlarını nasıl uyguladıkları konusunda daha ayrıntılı bilgi sahibi olabilirler. Bununla birlikte üniversitelerde örgün eğitime devam eden özel gereksinimli öğrencilerin EÖB'lere ilişkin görüş ve önerilerini belirlemeye yönelik araştırmalar planlanabilir. EÖB'lerden destek alan ve uyarlamalardan üniversiteye kayıt olduğu andan itibaren faydalanan özel gereksinimli öğrencilerin akademik başarıları boylamsal çalışmalarla incelenebilir.

Etik Kurul İzin Bilgisi

Bu araştırma, bir doküman incelemesi olması nedeniyle etik kurul izni gerektirmemektedir.

Yazar Çıkar Çatışması Bilgisi

Yazarların beyan edeceği bir çıkar çatışması yoktur.

Yazar Katkısı

Ramazan Karataş: Çalışmanın tasarlanması, verilerin analiz edilmesi ve bulguların yazılması. **Güleşan Özge Kalaycı:** Giriş, yöntem ve tartışmanın yazılması. **Güzin Karasu Sivas:** Giriş ve tartışmanın yazılması. **Cem Kalaycı:** Yöntem ve tartışmanın yazımı ve raporlanması.

Orcid

Ramazan Karataş  <https://orcid.org/0000-0003-3269-461X>

Güleşan Özge Kalaycı  <https://orcid.org/0000-0002-7627-8477>

Güzin Karasu Sivas  <https://orcid.org/0000-0003-4666-6062>

Cem Kalaycı  <https://orcid.org/0000-0002-7830-6929>

KAYNAKÇA

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). Inclusion and the standards agenda: negotiating policy pressures in England. *International Journal of Inclusive Education*, 10, 295-308. <https://doi.org/10.1080/13603110500430633>
- Bania, T. A., Gianniki, M., Charitaki, G., Giannakoudi, S., Andreas, V. I., Farantou, C., Aliki, V. I., & Billis, E. A. (2023). Attitudes towards people with disabilities across different healthcare undergraduate students: A cluster analysis approach. *Physiotherapy Research International*, 28(4), 1-12. <https://doi.org/10.1002/pri.2032>
- Barnard-Brak, L., Lechtenberger, D., & Lan, W. (2010). Accommodation strategies of college students with disabilities. *The Qualitative Report*, 15(2), 411-429. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2010.1158>

- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Bryman, A. (2012). *Social research methods* (4th ed.). Oxford University Press.
- Can, D., Pekbay, C., Hakverdi Can, M., Kaya, G., Avşar Tuncay, A. ve Candan, S. (2017). İlköğretim ders kitaplarında engellilik. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 75-89. <http://dx.doi.org/10.9779/PUJE725>
- CAST. (2018). Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. <http://udlguidelines.cast.org>
- Dayı, E., & Basık, R. (2022). Özel gereksinimli üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim süreci ve Engelli Öğrenci Birimlerinin iş birliği durumunun incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(2), 1709-1749. <https://doi.org/10.17152/gefad.994613>
- Dede, Ş. (1996). Özel eğitim hakkında Salamanca bildirisi [Salamanca declaration on special education]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(02), 91-94.
- Edwards, M., Poed, S., Al-Nawab, H., & Penna, O. (2022). Academic accommodations for university students living with disability and the potential of universal design to address their needs. *Higher education*, 84(4), 779-799. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00800-w>
- Engelliler Hakkında Kanun. (2005). 5378 sayılı Engelliler Hakkında Kanun. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=5378&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5>
- Erdoğan, Ö. (2019). *Erişilebilir üniversiteler kapsamında engelli öğrenci birimlerinin engelli öğrenciler açısından değerlendirilmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Fischer, C. T. (2006). *Qualitative research methods for psychologists: Introduction through empirical studies*. Elsevier.
- Girgin, G. ve Baysal, A. (2005). Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin mesleki yeterlikleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 1-10.
- Grace O. Vincent-Onabajo, Wasinda S., & Malgwi, B.M.R. (2015). Attitude of physiotherapy students in Nigeria toward persons with disability. *Disability and Health Journal*, 8(1), 102-108. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2014.06.009>
- Gündoğar, A. N. (2020). *Yükseköğretime devam eden görme engelli öğrencilere yönelik öğretimsel uyarlamalar hakkındaki görüşler* [Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Haug, P. (2016). Understanding inclusive education: Ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206-217. <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Hayırsever, F., Orhan, Ü. G., Gel, M., & Seis, A. (2025). Evrensel Tasarıma Dayalı Öğrenme Modeli'nin ortaokul kademesinde uygulanmasının öğretmen ve öğrencilerin deneyimlerine göre değerlendirilmesi. *TEBD*, 23(1), 1114-1153. <https://doi.org/10.37217/tebd.1538724>
- Jardinez, M. J., & Natividad, L. R. (2024). The advantages and challenges of inclusive education: Striving for equity in the classroom. *International Journal of Education*, 12(2), 57-65. <https://doi.org/10.34293/education.v12i2.7182>
- Jayarajah, K., Saat, R. M., & Rauf, R. A. A. (2014). A review of science, technology, engineering & mathematics (STEM) education research from 1999-2013: A Malaysian perspective. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 10(3), 155-163. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2014.1072a>
- Kalyon, H. (2012). Bülent Ecevit Üniversitesi'nde engelli öğrenci biriminin yeniden yapılandırılması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1, 63-68. <https://doi.org/10.5961/jhes.2012.035>

- Kamış, Ö. ve Demir, E. (2018). Görme yetersizliği olan lisans öğrencilerinin sınıf içi ölçme-değerlendirme süreçlerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(3), 423-450. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.334802>
- Karasar, N. (2024). *Bilimsel araştırma yöntemi* (39. baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasu, G. (2022, 28 Kasım). *Kaynaştırma ortamında eğitim alan işitme engelli üniversite öğrencilerine sağlanan akademik destekler: Engelli Öğrenciler Birimleri* [Bildiri Sunumu]. 3. Uluslararası Anadolu Multidisipliner Bilimsel Araştırma Kongresi, Kayseri.
- Kefallinou, A., Symeonidou, S., & Meijer, C. J. W. (2020). Understanding the value of inclusive education and its implementation: A review of the literature. *Prospects*, 49(1), 1-18. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09500-2>
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.
- Lin, T.C., Lin, T.J., & Tsai, C.C. (2014). Research trends in science education from 2008 to 2012: A systematic content analysis of publications in selected journals, *International Journal of Science Education*, 36(8), 1346-1372. <https://doi.org/10.1080/09500693.2013.864428>
- Mehta, S. (2020). Inclusive education: Implementation with effectiveness. *BSSS Journal of Education*, 9(1), 47-67. <https://doi.org/10.51767/je0906>
- Mel, A. (2005). Understanding the development of inclusive education system. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(3), 5-20.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (3rd. edition). Jossey-Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Murray, C., Flannery, B. K., & Wren, C. (2008). University staff members' attitudes and knowledge about learning disabilities and disability support services. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 21(2), 73-90.
- Nalbant, S. ve Dinç, M. (2024). Üniversite öğrencilerinin özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının incelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Araştırmaları Dergisi*, 16(1), 18-37. <https://doi.org/10.55929/besad.1425489>
- O'Leary, Z., & Tennent, E. (2025). *The essential guide to doing your research project* (5th edition). Sage.
- Oliva, D. V. (2016). Barriers and resources to learning and participation of inclusive students. *Psicologia USP*, 27(3), 492-502. <https://doi.org/10.1590/0103-656420140099>
- Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. (1997). *Resmi Gazete*, (Sayı: 573). <https://mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/4.5.573.pdf>
- Porter, G., L., & Smith, D. (2011). *Exploring inclusive educational practices through professional inquiry*. Sense.
- Rakap, S. (2018). Kapsayıcı eğitim. O. Çakıroğlu (Ed.), *Özel eğitim I* içinde (ss. 1-23). Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Sak, R., Şahin-Sak, İ. T., Öneren-Şendil, Ç. ve Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-256. <http://doi.org/10.33400/kuje.843306>
- Salend, S. J. (2011). *Creating inclusive classrooms: Effective and reflective practices* (7th ed.). Pearson Education.

- Sani-Bozkurt, S. (2017). Özel eğitimde dijital destek: Yardımcı teknolojiler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 37-60.
- Scott, S., McGuire, J., & Shaw, S. (2003). Universal design for instruction - A new paradigm for adult instruction in postsecondary education. *Remedial and Special Education*, 24(6), 369-379. <https://doi.org/10.1177/07419325030240060801>
- Sireci, S. G., Scarpati S. E., & Li, S. (2005). Test accommodations for students with disabilities: an analysis of the interaction hypothesis. *Review of Educational Research*, 75(4), 457-490. <https://doi.org/10.3102/00346543075004457>
- Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. Routledge.
- Sözbilir, M., Kutu, H. ve Yaşar, M. D. (2012). Science education research in Turkey: A content analysis of selected features of papers published. In J. Dillon & D. Jorde (Eds). *The World of Science Education: Handbook of Research in Europe* (pp.341-374). Sense Publishers.
- Summers, J. A., White, G. W., Zhang, D., & Gordon, J. (2014). Providing support to postsecondary students with disabilities to request accommodations: A framework for intervention. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 27(3), 245-260.
- Tekin, H. H. (2019). Engelli üniversite öğrencilerinin eğitim yaşamındaki sorunları: Konya örneği. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(2), 1531-1548. <https://doi.org/10.33206/mjss.479132>
- Uğur, Y. (2022). *Yükseköğretim kurumlarının engelli öğrenci birimlerinin web sayfalarının incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- University of Oxford. *Examination adjustments*. <https://www.ox.ac.uk/students/academic/exams/examination-adjustments>
- Vats, A., & Dey, S. (2022). Accommodation strategies for students with disabilities in the classroom. *Technoarete Transactions on Applications of Information and Communication Technology (ICT) in Education*, 1(4), 25-30. <https://doi.org/10.36647/TTAICTE/01.04.A005>
- Yalçın, G. ve Aslan, C. (2021). Görme yetersizliği olan öğrencilerin derslerini yürüten akademisyenlerin karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(41), 3260-3279. <https://doi.org/10.26466/opus.916007>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (12. baskı). Seçkin.
- Yükseköğretim Kurulu. (2010). *Yükseköğretim Kurumları Engelliler Danışma ve Koordinasyon Yönetmeliği*. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=14214&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>
- Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi. (2024). <https://istatistik.yok.gov.tr/>