Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi

Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

Erken Görünüm | Advance Online Publication

ARAŞTIRMA MAKALESİ | RESEARCH ARTICLE

Gönderim Tarihi | Recieved Date: 15.02.25
Kabul Tarihi | Accepted Date: 07.01.26
Erken Görünüm | Online First: 19.01.26

Türkiye'de Suriyeli Otizmli Bir Çocuk Olmak: Kapsayıcı Ortamlara Anlamlı Erişimin Önündeki Engeller

Türkçe okumak için tıklayınız

Being a Syrian Child with Autism in Türkiye: Barriers to Meaningful Access in Inclusive Settings

Click here to read in English

Mustafa Karnas

Muhammed Akif Karal

Oğuzhan Hazır

Etik Onay | Ethical Approve
Kilis 7 Aralık Üniversitesi Etik Kurulu'nun 18.09.2023 tarihli ve 2023/17 sayılı toplantısında 20.09.2023-E.34231 numaralı başvuruya ait etik kurul onayı alınmıştır.
Ethics Committee approval was received from Kilis 7 Aralık University Ethics Committee (dated 18.09.2023, numbered 20.09.2023-E.34231).

Yazarların Katkı Düzeyleri | Authors' Contributions
Veri toplama süreci birinci ve üçüncü yazar tarafından gerçekleştirilmiştir. Üç yazar, veri analizlerini ortak bir çalışmayla tamamlamıştır. Çalışmanın giriş ve literatür bölümleri birinci ve ikinci yazar tarafından yazılmıştır. Teorik çerçeve üçüncü yazar tarafından oluşturulmuş ve yöntem bölümü yine üçüncü yazar tarafından kaleme alınmıştır. Bulguların sunumu ve tartışma bölümü birinci ve ikinci yazar tarafından yapılmıştır. Sonuç bölümündeki sınırlılıklar ve öneriler kısmı üçüncü yazar tarafından yazılmış, kaynakça düzenlemesi de üçüncü yazar tarafından yapılmıştır. Genel katkı oranları değerlendirildiğinde, birinci ve ikinci yazarların çalışmaya katkısı %35 olarak belirlenmiş, üçüncü yazarın katkısı ise %30 olarak hesaplanmıştır.
The data collection process was carried out by the first and third author. Three authors completed the data analyses in a joint study. The introduction and literature sections of the study were written by the first and second authors. The theoretical framework was developed by the third author and the methodology section was written by the third author. The presentation of the findings and the discussion section were written by the first and second author. Limitations and recommendations in the conclusion section were written by the third author and the bibliography was organised by the third author. When the general contribution rates were evaluated, the contribution of the first and second authors to the study was determined as 35%, and the contribution of the third author was calculated as 30%.

Çıkar Çatışması Beyanı | Conflict of Interest
Yazarlar herhangi bir çıkar çatışması beyan etmemiştir.
The authors declared no conflict of interest.

Dergimizde yayımlanan çalışmaların telif hakları yazarlara ait olup, ticari kullanım hakkı dergimize aittir. Çalışmalar CC-BY-NC-ND lisansı ile açık erişim olarak yayımlanmaktadır.

The copyrights of the studies published in our journal belong to the authors, and the journal reserves the right to commercial use. These studies are published as open access with the CC-BY-NC-ND license.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi

Erken Görünüm

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gönderim Tarihi: 15.02.25
Kabul Tarihi: 07.01.26
Erken Görünüm: 19.01.26

Türkiye'de Suriyeli Otizmli Bir Çocuk Olmak: Kapsayıcı Ortamlara Anlamlı Erişimin Önündeki Engeller

Mustafa Karnas[1] **Muhammed Akif Karal**[2] **Oğuzhan Hazır**[3]

Öz

Giriş: Bu çalışmada Türkiye'de otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan Suriyeli bir çocuğun kapsayıcı toplum temelli ortamlara ne ölçüde erişebildiği araştırılmıştır. Çocuğun hem özel gereksinimli hem de mülteci olması nedeniyle eğitim ve sosyal yaşamdan dışlanma potansiyeli üzerinde özellikle durulmuştur.

Yöntem: Bu çalışmada nitel araştırma tasarımlarından biri olan vaka çalışması tasarımı kullanılmıştır. Katılımcılar, çocuğun doğrudan etkileşimde bulunduğu kişiler arasından seçilen 15-55 yaşları arasındaki 11 kişiden (ebeveynler, kardeşler, öğretmenler/idareciler, doktor, market çalışanı) oluşmaktadır. Veriler, yarı-yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla Türkçe olarak, Arapça konuşan katılımcılar için ise tercüman aracılığıyla toplanmıştır. Veriler, Ekolojik Sistemler Teorisi çerçevesinde tümevarımsal bir yaklaşımla ele alınarak tematik olarak analiz edilmiştir.

Bulgular: Verilerin analizi sonucunda üç ana tema oluşturulmuştur: eğitime katılım, sosyal kabul ve gelecek planlaması. Genel olarak, eğitime sınırlı erişim, dil engelleri ve yetersiz okul-veli işbirliği gibi çeşitli engeller tespit edilmiştir. Sosyal kabulün şekillenmesinde özel gereksinim, mülteci statüsünden daha etkili olarak ön plana çıkmıştır. Katılımcılar ayrıca, öğretmenlerin sık sık değişmesi ve belirli özel eğitim hizmetlerine erişimde vatandaş olma kriterinin bulunmasına dikkat çekmişlerdir.

Tartışma: Bulgular, çocuğun hem özel gereksinimli hem de mülteci statüsünden kaynaklanan zorluklar yaşadığını ve bu zorlukların OSB kaynaklı zorlukları daha da şiddetlendirdiğini göstemktedir. Özel eğitimde erken müdahale çok önemlidir, ancak bu durumda rehabilitasyona erişim ancak vatandaşlık alındıktan sonra mümkün olmuştur, bu da başka bir gecikme anlamına gelmektedir.

Sonuç: Hem özel gereksinimli hem de mülteci olmak, eğitim ve destek hizmetlerine eşit erişimi sağlamak için erken, tutarlı ve kapsayıcı sistemik yaklaşımların gerekliliğini vurgulamaktadır.

Anahtar sözcükler: Kapsayıcı eğitim, otizm spektrum bozukluğu, Suriyeli mülteciler, kapsayıcı toplum, sosyal kabul, ekolojik sistemler teorisi.

Atıf için: Karnas, M., Karal, M. A., & Hazır, O. (2026). Türkiye'de Suriyeli otizmli bir çocuk olmak: Kapsayıcı ortamlara anlamlı erişimin önündeki engeller. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, Erken Görünüm*. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1640451

[1]Dr. Öğr. Üyesi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, E-posta: mkarnas.kilis@gmail.com, https://orcid.org/0000-0003-0304-1791
[2]Doç. Dr., Sinop Üniversitesi, E-posta: muhammedkaral@gmail.com, https://orcid.org/0000-0001-7721-3555
[3]***Sorumlu Yazar:*** Dr. Öğr. Üyesi, Atatürk Üniversitesi, E-posta: oguzhanhazir@gmail.com, https://orcid.org/0000-0001-6010-9364

Giriş

Etnik olarak azınlık olan öğrenci sayılarının sınıflarda artması, kültürel farklılıkları dikkate alan kapsayıcı bir eğitimi gerekli kılmaktadır (Estrem & Zhang, 2010). Kapsayıcı eğitimin faydalarını vurgulayan araştırmaların sayısı giderek artmakta ve bu da kapsayıcı eğitimin bilinirliğinin artmasını sağlamaktadır (Alquraini & Gut, 2012). "okul devam" ve "katılım" konularına önemi vurgulayan kapsayıcı eğitimin başarılı bir şekilde uygulanması, ebeveyn desteği, akran etkisi ve öğretmenler ile toplum arasındaki güçlü etkileşime bağlıdır (Ginner vd., 2022). Uluslararası araştırmalar, öğretmenlerin belirli gruplara karşı bilinçsiz önyargılarının gerçekleştirilen uygulamaları etkileyebildiğini göstermektedir (McIntosh vd., 2014). Örneğin, Gilliam ve diğerleri (2016) öğretmenlerin siyahi erkek çocukların beyaz erkek çocuklara göre daha fazla yaramazlık yapma eğiliminde olduklarını düşündüklerini ortaya koymaktadır. Ayrıca, Amerika Birleşik Devletleri (ABD) Eğitim Bakanlığı (2014), özel gereksinimli öğrencilerin özel gereksinimi olmayan akranlarına göre iki kat daha fazla, siyahi öğrencilerin ise beyaz öğrencilere göre üç kat daha fazla uzaklaştırma cezası aldıklarını belirtmektedir.

Sınıflarda kültürel çeşitliliğin artmasının yanı sıra, normal eğitim veren okullardaki özel gereksinimli çocukların sayısında da dikkate değer bir artış gözlenmektedir. ABD Eğitim Bakanlığı'na (2021) göre, otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan öğrencilerin %40.8'i ders zamanlarının en az beşte dördünü özel gereksinimi olmayan akranlarıyla geçirmektedir. OSB, sosyal iletişim ve etkileşimdeki bozuklukların yanı sıra kendine has belirgin davranış özelliklerinde bozukluklarla karakterize edilen bir nörogelişimsel bir bozukluktur. OSB'li bireyler; işlevsel dilde çeşitli güçlükler yaşama, sınırlı veya tamamen dil becerisinden yoksun olma gibi dil ile ilgili farklı düzeylerde zorluklar yaşayabilmektedir (Amerikan Psikiyatri Birliği [APA], 2022). Hastalık Kontrol ve Önleme Merkezleri (Centers for Diesease Control and Prevention [CDC], 2024), OSB tüm ırk ve etnik gruplarda mevcut olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak, çalışmalar OSB'nin farklı kültürlerdeki profili, tanısı, müdahalesi ve kabulü konusunda yeterince çalışma bulunmadığını (Harris vd., 2020) ve OSB araştırmalarında etnik ve/veya dilsel olarak farklı OSB'li bireyler ve ailelerinin yeterince temsil edilmediğini göstermektedir (Hilton vd., 2010; Pierce vd., 2014). Bu durumun üzerinde durulması, özellikle azınlık gruplarda yetersiz ya da gereğinden fazla tanılamanın önüne geçilmesi için kültürel açıdan uygun değerlendirme ve hizmetlerin geliştirilmesi açıdan önemli gözükmektedir (Begeer vd., 2009; Mandell, 2009). Kırsal alanlarda tanı, tedavi ve destek hizmetlerine erişimin zorluğu (Antezana vd., 2017), özellikle ana dili farklı olanlar için dil bariyeri (Malik-Soni vd., 2022) ve ebeveynlerin etiketlenme endişeleri, OSB'li bireylerin toplumun bir parçası olmalarını zorlaştıran bazı dezavantajlar olarak ele alınmaktadır (Fox vd., 2017).

Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) verilerine göre, kapsayıcı eğitim amacıyla genel eğitim sınıflarına yerleştirilen özel gereksinimli çocukların sayısı beş kat artmıştır (MEB, 2020). Türkiye'de OSB'li çocuklara yönelik toplumsal tutumlarla ilgili sınırlı sayıda araştırma, farklı sonuçlar ortaya koymaktadır. Bir çalışma, OSB'li çocukların maruz kaldığı sosyal ayrımcılıkları ortaya koyarken (Uz & Kaya, 2018), diğerleri ise bu nüfusa karşı olumlu tutumlar bildirmektedir (Gül & Barış, 2023; Hacıibrahimoğlu & Ustaoğlu, 2019). Ancak, Türkiye'de özel gereksinimli azınlık öğrencilerin, özellikle de OSB'li öğrencilerin yaşadığı dil ve kültür sorunları ile ilgili yeterince araştırma bulunmamaktadır (ör. Eker vd., 2023; Oner vd., 2020; Uyan-Semerci & Erdoğan, 2018). Türkiye'nin, başta OSBli bireyler olmak üzere özel gereksinimli öğrencilerin toplumsal ortamlara uygun erişimlerinin teşvik edilmesine yönelik sunduğu olanakları kavramak için Türkiye'deki özel eğitim destek hizmetlerinin ve kapsayıcı eğitim uygulamalarının açıklanması gerekmektedir.

Türkiye'de Özel Eğitim Hizmetleri

Türkiye'de tüm çocukların 12. sınıfa kadar okula devam etmesi zorunludur. Eğitim süreci, genel ve özel eğitim sunan anaokulları, ilkokullar, ortaokullar ve liseleri kapsamaktadır. Özel gereksinimli bir bireyin tanılama sürecini okul personeli, ebeveynler veya yetkili herhangi bir kişi başlatabilmektedir. Türkiye'de özel eğitim hizmetlerine erişim, Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM) ve bazen hastane tarafından yapılan ve engellilik tanısı alınmasını da içeren resmi bir değerlendirme gerektirir. Tanılamanın ötesinde, bu kapsamlı değerlendirme engellilik düzeyinin belirlenmesi, gelişimsel özelliklerin analizi, mevcut performans düzeyinin değerlendirilmesi ve uygun eğitim müdahalelerinin belirlenmesi gibi unsurları da içermektedir. Ayrıca, devlet özel kuruluşlara RAM'ların sunduğu hizmetlerle uyumlu hizmetler sunan rehabilitasyon merkezleri kurma yetkisi vermektedir. Bu merkezler destekleyici kurumlar olarak çalışmaktadır. Tanı almış bireylere sekiz saat bireysel- dört saat grup ile eğitim olmak üzere eğitim desteği sunmakta ve tüm bu hizmetler kamu kaynakları ile finanse edilmektedir (MEB, 2018).

Türkiye'de Kapsayıcı Eğitim Bağlamı

Kapsayıcı eğitim, tüm bireylerin kendine özgü ihtiyaçlarını karşılayarak kaliteli eğitim almalarını sağlamayı amaçlamaktadır (Ainscow, 2020; Sakız vd., 2024). Türkiye'de bu yaklaşım, çoğunlukla özel gereksinimli çocukların ihtiyaçlarını karşılamaya odaklanmakta ve bu nüfus içindeki etnik ve kültürel çeşitlilik genellikle göz ardı edilmektedir (Hazir & Harris, 2025; Sakız & Sarıçalı, 2019; Sakız vd. 2024). Türkiye'deki özel eğitim politikası, özel gereksinimli çocukların uygun yerleştirilmesinin gerekliliğini vurgulamakta ve mümkün olduğunca genel eğitim sınıflarına dahil edilmelerine öncelik vermektedir (MEB, 1997). Araştırmalar, kapsayıcı uygulamaların hayata geçirilmesinde önemli iyileştirmeler yapılması gerektiğini göstermektedir. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusunda yetersiz bilgisi (Amaç, 2021), okul personeli ve ebeveynler arasında yetersiz iş birliği (Unluol-Unal vd., 2025; Rakap & Kalkan, 2019) ve öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklardan beklentilerinin düşük olması (Sazak-Pınar & Sucuoğlu, 2013) bu ihtiyaca vurgu yapmaktadır.

Bu çalışma, nüfusunun %30'dan fazlasının Suriyeli bireylerden oluştuğu; Türkiye'de etnik çeşitliliğin en yoğun olduğu illerden birisinde gerçekleştirilmiştir (Mülteciler Derneği, 2024). Türkiye'deki Suriyeli mülteci çocuklar üzerine yapılan çalışmalar, dil engelleri (Hazır, 2025; Memişoğlu vd., 2021; Serin & Paslı, 2021), sosyo-kültürel zorluklar (Eker vd., 2023), sınırlı ebeveyn desteği (Cavkaytar vd., 2021; Ergün & Özsöz, 2022), eğitim fırsatlarına sınırlı erişim (Ünay vd., 2021) ve gelişimsel eksiklikleri olan mülteci çocuklar arasında sosyal beceriler ve erken okuryazarlık alanlarında ek desteğe duyulan ihtiyaç (Çam, 2023; Çapan, 2023) gibi önemli zorlukları ortaya koymuşlardır. Bu nüfus içinde, OSB'li Suriyeli çocuklar, zorlukların sadece engellerinden değil, aynı zamanda farklı sosyo-kültürel geçmişlerinden de kaynaklandığı için özellikle savunmasız gözükmektedir (Eker vd, 2023). Sonuç olarak, bu öğrencilerin kapsayıcı ve toplum odaklı eğitim ortamlarına eşit erişime sahip olup olmadıklarının araştırması önem arz etmektedir.

Çalışmanın Amacı

Uyumlu bir birlikte yaşama ortamı oluşturarak toplumun özel gereksinimli göçmenleri kucaklaması için esnek, destekleyici ve kapsayıcı yaklaşımlar benimsemesi gerekmektedir (Sakız vd. 2024). Toplumsal ortamlara erişimi kısıtlamak, sosyal dışlanmayı şiddetlendirerek toplum tarafından reddedilmeye yol açabilir. Bu konunun önemine rağmen, Türkiye'de toplumsal bağlamlarda OSB'li Suriyeli çocukların sosyal katılımı ve kabulünü inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma, Türkiye'de OSB'li bir Suriyeli çocuğun kapsayıcı, toplumsal ortamlara anlamlı erişimini araştırarak bu boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır. Aşağıdaki ana ve alt araştırma soruları, araştırmaya yön vermektedir:

1. OSB'li Suriyeli bir çocuk, Türkiye'nin kapsayıcı eğitim felsefesi çerçevesinde toplumsal ortamlara ne ölçüde anlamlı erişime sahiptir?
2. Türk toplumu OSB'li Suriyeli bir çocuğu nasıl algılamaktadır?
3. OSB'li Suriyeli bir çocuğun Türk toplumuna sosyal katılımını teşvik etmek için şu anda hangi önlemler uygulanmaktadır?
4. OSB'li Suriyeli çocuklar için kapsayıcı, toplumsal ortamlar geliştirmek için hangi stratejiler gereklidir?

Yöntem

Araştırma Tasarımı

Bu araştırmada, ekolojik bir bağlamda, OSB'li bir Suriyeli çocukla etkileşimde bulunan bireylerin (Cohen vd., 2011) çocukla ilgili bakış açılarını ve deneyimlerini derinlemesine anlamayı amaçlayan, yorumlayıcı bir yaklaşımla desteklenen nitel bir durum çalışması tasarımı kullanılmıştır (Yin, 2014). Sonuç olarak, bu araştırma katılımcılardan araştırmanın ana konusu olan OSB'li bir çocuk hakkındaki algılarını ortaya çıkarmak ve bu algıların çocuğa karşı davranışlarını nasıl şekillendirdiğini incelemek amacıyla yapılandırılmıştır.

Ekolojik Sistemler Teorisi

Bu çalışmanın veri analizi, kapsayıcı eğitimin yapısını anlamak için kapsamlı bir çerçeve sağlayan Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Teorisi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu teori, bireysel gelişimin, bireyin iç dünyası, çevresi ve diğerleriyle olan ilişkileri dikkate alınarak incelenmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Bronfenbrenner, 2000). Bandura (2006) da benzer şekilde, bireylerin izole bir şekilde var olmadıklarını, aksine tüm toplum üyelerinin davranışlarının, inançlarının ve bakış açılarının kapsayıcılığı teşvik etmeye katkıda bulunduğu dinamik, birbirine bağlı sistemler içinde işlev gördüklerini vurgulamaktadır.

Bronfenbrenner'ın (1979) modeli, ekolojik sistem içinde birbiriyle bağlantılı dört katman tanımlamaktadır: Mikrosistem, mezosistem, ekzosistem ve makrosistem. 1986 yılında Bronfenbrenner, zamansal değişikliklerin ve önemli yaşam olaylarının etkisini ifade etmek için beşinci katman olarak Kronosistemi tanımlamıştır. Mikrosistem, aileler, okullar ve akran grupları gibi bireyler arasında doğrudan etkileşimlerin gerçekleştiği en içteki katmandır. Mezosistem, bir çocuğun evi ve okulu arasındaki etkileşimler gibi mikrosistem birimleri arasındaki bağlantıları ve ilişkileri temsil etmektedir. Ekzosistem, sosyal medya, ekonomik koşullar ve daha geniş toplumsal yapılar dahil olmak üzere bireyleri dolaylı olarak etkileyen dış faktörlerin katmanıdır. Makrosistem, toplumsal normları şekillendirebilen ve paydaşlar arasındaki etkileşimleri etkileyebilen kültürel değerleri, dili, dini inançları ve hukuk sistemlerini içermektedir. Kronosistem, göç, savaş veya boşanma gibi önemli yaşam olaylarının etkisini yansıtan zaman boyutunu içermektedir. Starr vd (2016), özellikle etnik ve dilsel açıdan farklı ailelere odaklanırken, bu sistemin özel eğitim araştırmalarındaki önemini vurgulamaktadır. Bu çalışma boyunca, teorik çerçeve kişisel ve toplumsal faktörlerin birbiriyle bağlantılı olduğunu vurgulamakta ve bu da teoriyi çeşitli ve karmaşık bağlamlarda kapsayıcı eğitimi incelemek için uygun hale getirmektedir.

Katılımcılar

Çalışmaya, Zara (takma ad) ile doğrudan etkileşimde bulunan toplam 11 katılımcı dahil edilmiştir. Zara, Suriye doğumlu 12 yaşında bir çocuktur ve Türkiye'deki bir RAM tarafından dokuz yaşında OSB tanısı almıştır. Zara'nın ailesi, Arap Baharı'nın başlamasının ardından, Zara bir yaşındayken Suriye'den Türkiye'ye göç etmiştir. Zara, Arapça konuşulan bir ortamda büyümüş ve altı yaşından beri her hafta birkaç saat Arapça dersleri almaktadır.

Yedi yaşında Türk vatandaşlığı alan Zara, Türkçe konuşulan bir okulda eğitim almaya başlamıştır. Okuldaki ilk iki yılında Zara, sosyal etkileşim, iletişim ve dil konusunda zorluklar yaşamıştır. Ancak, ebeveynlerinin bildirdiğine göre, bu zorluklar başlangıçta OSB'den ziyade Suriye kökenli olmasına bağlanmıştır. Öğretmenlerinin tavsiyesi üzerine, Zara'nın ailesi, Zara dokuz yaşındayken RAM'da bir değerlendirme yaptırmış ve burada Zara'ya resmi olarak OSB tanısı konulmuştur. Tanısından bu yana Zara, özel bir eğitim okuluna devam etmekte ve kamu kaynaklarıyla finanse edilen rehabilitasyon merkezlerinden ek destek hizmetleri almaktadır.

Zara'nın OSB tanısı ile Suriye kökenli olmasının, Ekolojik Sistem Teorisi perspektifinden, kapsayıcı bir topluluk çerçevesinde incelemek amacıyla, çalışmaya Zara'nın çevresinden 11 katılımcı dahil edilmiştir (bkz. Şekil 1). Bunlar; çocuğun ekolojik bağlamının farklı katmanlarını temsil eden, yakın aile üyeleri (baba, anne, ağabey), okul personeli (müdür, öğretmenler ve öğretim asistanı), rehabilitasyon merkezi personeli (müdür ve öğretmen), bir topluluk üyesi (market çalışanı) ve bir sağlık hizmeti sağlayıcısıdır (doktor) (ayrıntılı demografik bilgiler için lütfen Tablo 1'e bakın).

Yarı-Yapılandırılmış Görüşme

Katılımcıların kapsayıcı bir topluluk hakkındaki bakış açısı ile Zara'nın durumuna ilişkin algıları ve uygulamalarını araştırmak üzere yarı yapılandırılmış bir görüşme formu oluşturulmuştur (Brinkmann & Kvale, 2018). Ayrıca, verilerin karşılaştırılabilirliğini sağlamak için, tüm katılımcılara aynı temel sorular sorulmuştur. Brinkmann ve Kvale (2018) tarafından da belirtildiği gibi, yarı yapılandırılmış görüşmeler araştırmacının serbestçe takip soruları sormasına olanak tanır, bu nedenle katılımcının sosyal rolüne özgü deneyimleri (ör. anne, baba, öğretmen, topluluk üyeleri, market çalışanı, doktor) anlamak için temel soruları takiben farklı takip soruları sorulmuştur. Görüşme soruları, üç araştırmacı tarafından üç müzakere oturumu yapılarak iş birliği içerisinde sorular üzerinde fikir alışverişinde bulunularak oluşturulmuştur. Ayrıca, geçerliliğini artırmak ve çalışmanın hedefleriyle uyumlu olmasını sağlamak için, son hali verilen görüşme soruları, bu alandaki iki dış uzman tarafından gözden geçirilerek tavsiye edilen gerekli değişiklikler yapılmıştır.

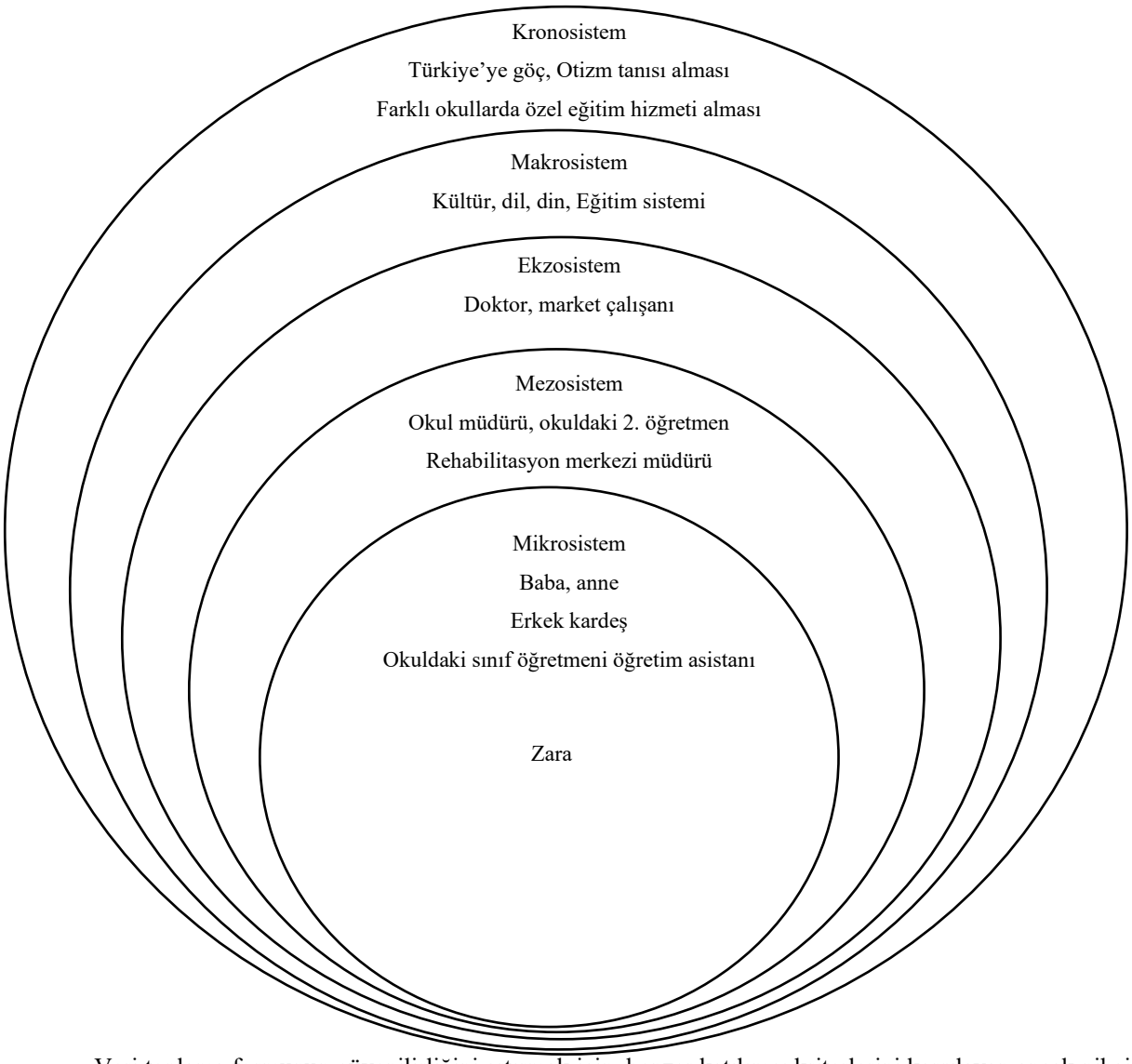
Tablo 1

Demografik Bilgiler

Cinsiyet	Yaş	Rol	Kod	Etnik köken
E	50-55	Baba	Baba	Arap
K	40-45	Anne	Anne	Arap
E	15-20	Ağabey	Ağabey	Arap
E	35-40	Özel eğitim okulu müdürü	M1	Türk
E	25-30	Özel eğitim okulundaki 1. öğretmen	Ö1	Türk
E	25-30	Özel eğitim okulundaki 2. öğretmen	Ö2	Türk
K	25-30	Rehabilitasyon merkezi müdürü	M2	Türk
K	25-30	Rehabilitasyon merkezi öğretmeni	Ö3	Türk
K	20-25	Rehabilitasyon merkezi asistan öğretmen	AÖ	Türk
E	40-45	Market çalışanı	MÇ	Arap
E	35-40	Doktor	Doktor	Türk

Şekil 1

Ekolojik Sistem Teorisi



Veri toplama formunun güvenilirliğini artırmak için, benzer katılımcı kriterlerini karşılayan ancak nihai örnekleme dahil edilmeyen iki kişi ile bir pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu pilot çalışmadan elde edilen geri bildirimler, soruların netliğini ve sıralamasını iyileştirmek için kullanılmıştır. Ayrıca, analiz sürecinin başında kodlayıcılar arası güvenilirlik kontrol edilmiştir: üç araştırmacı tarafından örnek transkriptler bağımsız olarak kodlanarak sonuçlar karşılaştırılmış ve böylece tam veri setine geçmeden önce yüksek düzeyde tutarlılık sağlanmıştır. Çalışmada kullanılan sorulara bir örnek olarak "OSB'li çocukların toplum veya okul etkinliklerine katılımı hakkındaki düşünceleriniz nedir?" sorusu verilebilir.

Veri Toplama Süreci

Veriler, ortalama 35 dakika süren yüz yüze ve telefon görüşmeleriyle gerçekleştirilmiştir. Anadili Türkçe olan bir katılımcı hariç tüm katılımcılar ile yapılan görüşmelerde ses kaydı alınmış, ses kaydı alınmasını kabul etmeyen katılımcı için iki araştırmacı görüşme sırasında notlar tutmuşlardır. Arapça konuşan aile üyeleriyle görüşmeler eğitim fakültesinde okuyan iki üniversite öğrencisi aracılığıyla yapılmış ve bu kişiler görüşme sırasında tercümanlık yapmışlardır. Bu öğrenciler, kaydedilen görüşmeleri bağımsız olarak Türkçeye çevirmiş ve

çevirilerinde sadece küçük farklılıklar görülmüştür. Daha sonra araştırmacılar, Türkçe transkriptleri İngilizce'ye çevirerek, tüm çevirilerde içeriğin doğru ve tutarlı bir şekilde aktarılmasını sağlamıştır.

Veri Analizi

Bu çalışmada elde edilen veriler tümevarım yaklaşımı (Saldana, 2011) kullanılarak tematik olarak analiz edilmiştir. Analiz, sistematik bir kod-kategori-tema süreci izlenerek gerçekleştirilmiştir. Verilerden elde edilen kodlar ve kategoriler belirlendikten sonra, araştırmacılar araştırma sorularını kapsamlı ve tutarlı biçimde yanıtlayan üç ana tema ortaya koymuştur (Saldana, 2011). Söz konusu temalar ile bu temalara karşılık gelen kategoriler Tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 2

Temalar ve Kategoriler

Temalar	Kategoriler
Eğitime katılım	Eğitime yerleştirme
	Öğrencinin yetenekleri
	Mevcut eğitim durumu
Sosyal kabul	Kapsayıcı eğitim ortamında kabul
	Toplumsal kabul
Gelecek planının belirlenmesi	Aile hakkında
	Okul hakkında
	Toplum hakkında
	Sistem hakkında

Cohen ve diğerleri (2011) ile Denzin ve Lincoln (2018), araştırmada aktarılabilirlik ve doğrulanabilirliğin önemini vurgulamaktadır. Aktarılabilirlik, standartlaştırılmış araçlar kullanarak çeşitli kaynaklar ve sosyal bağlamlar arasında tutarlı veriler elde etme yeteneğini içerir ve böylece çalışmanın güvenilirliğini artırır. Güvenilirliği sağlamak için, üç araştırmacı tüm transkripsiyonlu ham verileri bağımsız olarak kodlamıştır. Kodlayıcılar arası uyum oranı %90 olarak hesaplanmış; tutarsızlık gösteren veriler ile ilgili araştırmacılar görüşmeler gerçekleştirmiş ve fikir birliğine varılmıştır. Bu sürecin ardından, temalar, kategoriler ve kodlar araştırmacıların ortak kararıyla nihai hâline getirilmiştir.

Veri analizi prosedürü, Ekolojik Sistemler Teorisi çerçevesinde oluşturulmuş ve araştırmacıların Zara'nın deneyimlerini teorinin ekolojik katmanları içinde sınıflandırmalarını sağlamıştır. "Dil engelleri" ve "öğretmen algıları" gibi kodlar, Zara'nın Mikrosistemindeki, özellikle de aile ve okul ortamlarındaki doğrudan etkileşimlerle ilişkilendirilmiştir. Ebeveynlerinin eğitimine katılımı, Mezositem içinde analiz edilmiştir. Ekonomik faktörler ve yerel politikalar Ekosistem altında kodlanırken, mültecilere ve OSB'li bireylere yönelik toplumsal tutumlar Makrosistem katmanında ele alınmıştır. Son olarak, Zara'nın göç deneyimi ve OSB'nin geç tanılanması Kronosistem içinde ele alınmıştır. Bu kapsamlı çerçeve, verilerin bütünsel olarak anlaşılmasını kolaylaştırarak, her bir araştırma sorusunun ekolojik bağlamında kapsamlı bir şekilde ele alınmasını sağlamıştır.

Çalışmanın güvenilirliğini artırmak için çeşitli stratejiler kullanılmıştır. Araştırmanın tüm aşamalarında, bir akran değerlendirme toplantısı olarak, üç araştırmacı transkripsiyonları bağımsız olarak analiz ederek fikir birliği sağlanana kadar tartışmıştır. Bu tartışmalar genellikle eleştirel sorgulama, potansiyel önyargıları azaltma ve temaları netleştirmeye odaklanmıştır. Ayrıca, iki dilli çevirmenler, kültürel açıdan uygun çevirilerin doğruluğunu sağlamak için araştırmacılarla karşılıklı olarak çevirileri tartışmış ve çevirilerin doğruluğuna ilişkin nihai kararı birlikte vermişlerdir. Araştırmanın aktarılabilirliğini ve doğrulanabilirliğini sağlamak için, kodlama ve açıklamaları takip etmek üzere düzenli meslektaşlar arası değerlendirme toplantıları düzenlenmiştir.

Araştırmacı Deneyimi

Bu çalışmanın titizlikle yürütülmesi ve nesnelliğin artırması için nitel araştırmada araştırmacı deneyiminin önemini vurgulamaktadır (Cohen vd., 2011). Araştırma konusu, iki özel eğitim araştırmacısının bölgesel uzmanlığı ve mesleki deneyimlerinden etkilenmiş olup, OSB'li Suriyeli öğrencilere ve bölgedeki göç nedeniyle ortaya çıkan kültürel engellere odaklanmıştır. Ekolojik Sistemler Teorisinin kullanılması, veri analizi için yapılandırılmış bir çerçeve sağlamış ve bireysel ve çevresel faktörler arasındaki etkileşimi vurgulayarak araştırmacı önyargılarını en aza indirmiştir.

Önyargıyı daha da azaltmak için, araştırmacılar kanıta dayalı veri toplama ve analiz yöntemleri kullanmıştır. Görüşmelerde ses kayıtları kullanılmış ancak bir durumda ayrıntılı notlar bağımsız olarak alınarak çapraz doğrulama yapılmıştır. Göç edilen bölge ile ilgisi olmayan üçüncü bir araştırmacı, tarafsızlığı sağlamak

için kayıtları transkribe etmiştir. Teorik çerçevenin entegrasyonu, verileri sistematik olarak düzenleyerek, doğrulama, aktarılabilirlik ve daha geniş bağlamlara uygulanabilirliğini sağlayarak titizliği artırmış ve çalışmanın güvenilirliğini güçlendirmiştir.

Bulgular

Bu çalışma, Türkiye'deki kapsayıcı eğitim yaklaşımı çerçevesinde, OSB'li bir Suriyeli bireyin toplumsal ortamlara anlamlı erişimini incelemektedir. Görüşmeler yoluyla toplanan veriler sistematik olarak analiz edilmiş ve üç ana tema altında sınıflandırılmıştır: (a) eğitime katılım, (b) sosyal kabul ve (c) gelecek planının belirlenmesi. Birinci ve ikinci alt araştırma soruları, analizde belirlenen eğitime katılımı ve sosyal kabul temaları aracılığıyla, üçüncü alt araştırma sorusu ise gelecek planı oluşturma teması aracılığıyla ele alınmıştır.

Eğitime katılım

Bu tema, katılımcıların çocuğun eğitime katılımına ilişkin bakış açılarını tanımlamaktadır. Eğitime katılım, toplumsal ortamlara anlamlı erişim için önemli bir bileşendir. Katılımcılar, çocuğun eğitimsel katılımıyla ilgili üç özel konuyu vurgulamıştır. Bunlardan ilki eğitsel yerleştirmedir. Birkaç katılımcı, Zara'nın yedi yaşında Türk vatandaşlığı almadan önceki durumu gibi, vatandaş olmayan bireyler için verilen hizmetlerin sınırlılığından bahsetmiştir. Rehabilitasyon merkezi müdürü bu durumu şöyle ifade etmiştir: “Onlar (Türk vatandaşı olmayanlar) rehabilitasyon hizmetlerinden yararlanamazlar. O (Suriye'den geldiği için) o zamanlar Türk vatandaşı olmadığı için herhangi bir devlet okuluna kaydolamazdı” (M2). Ayrıca, bazı katılımcılar Zara'nın mevcut eğitim yerleştirmesine ilişkin eleştirilerde bulunarak şu ifadeleri kullanmışlardır:

> Eğitim seviyesi ve hazır olma durumu arttıkça, tanısı ve yerleştirme durumu da değişebilir. Diğer bir deyişle, bu yerleştirme konusunda RAM ile iletişime geçilebilir (M1). Onun kapsayıcı eğitimin bir parçası olmasını çok isterdim, ancak RAM gideceği okulun ‘özel eğitim okulu’ olmasına karar verdi. Okul çok güzel ama okula gittiği günlerde evde sürekli bağırıyor. Okula gitmediği günlerde bağırmıyor. Bu davranışları okuldaki diğer çocuklardan öğreniyor (Baba).

İkinci önemli konunun ise öğrencinin yapabildikleriyle ilgili olduğu gözükmektedir. Neredeyse tüm katılımcılar, öğrencinin sözlü iletişim kurma becerisine dikkat çekerek, Türkçesinin sınırlı olmasına rağmen hem anlama hem de kendini ifade etmedeki becerilerine vurgu yapmışlardır. Her katılımcının bu konudaki değerlendirmesi, kendi bakış açıları, rolleri ve konuştukları dilden etkilenmiştir. Aile üyeleri bu konuyu ağırlıklı olarak Arapça ile ilgili becerileri bağlamında değerlendirirken, öğretmenler ve idareciler ise öncelikli olarak Türkçe becerileri ile ilgili değerlendirilmişlerdir. Katılımcıların bu kategoriyle ilgili bazı ifadeleri şöyledir:

> Arapça konuşuyor ve rehabilitasyon merkezinden öğrendiği kadarıyla birkaç Türkçe kelime konuşuyor. Arapçası daha iyi (Anne). Arapça bilmediğimiz için onu anlamıyoruz. Türkçesi çok sınırlı. Türkçe becerileri normal gelişen çocuklarla aynı düzeyde değil(Ö1). Evet, Türkçeyi çok az bildiği için bazı zorluklar yaşıyor. Arapçayı da çok az biliyor. Bu nedenle onunla pek iletişim kuramıyoruz (MÇ).

İletişimin yanı sıra, bazı katılımcılar onun konuşma başlatma, diğer çocukları destekleme, etkinliklere katılma ve hobilere ilgi gösterme gibi sosyal becerilerindeki yeteneklerine vurgu yapmışlardır. Bu konuyla ilgili olarak okul müdürü (M1):

> O, gerektiğinde sınıfındaki diğer OSB'li bireylere rehberlik edebilen bir çocuk. Diğer öğrencilerin elinden tutup onları oyun alanına götüren bir çocuk ifadesini kullanmıştır. Örnek bir başka ifade ise şu şekildedir: Zara, kapıdan geçerken bile sürekli bana “nasılsın?” diye sesleniyor. Bu, otistik bir öğrenciden beklenen bir durum değil. Zara, ben iletişim kurmaya başladığımda iletişimi sürdürüyor, ama kendisi de iletişim kurabilir (M2).

Üçüncü olarak, Zara’nın mevcut eğitim durumu, eğitim katılımı teması içinde önemli bir kategori olarak belirlenmiş olup bazı katılımcılar mevcut durumla ilgili endişelerini şu ifadelerle dile getirmişlerdir.

> Bu çocuğun eğitimi çok geç başladı. Daha erken yaşta başlasaydı çok daha iyi olurdu (Ö2). Otistik ve 9 yaşından beri özel eğitim alıyor, biz sadece üç yıldır birlikteyiz. Elbette geç kalındı ve Suriye savaşı da bir etki yaratıyor. Okuma yazma becerileri sınırlı (M2).

Okula devam sorunu da, mevcut eğitim durumu kategorisinde vurgulanmıştır. Özel eğitim okulundaki öğretmeni, “Zara'nın okula devam konusunda bazı sorunları var. Okul başladıktan bu yana yaklaşık iki buçuk ay geçti, ancak o toplamda 13-14 gün okula geldi” ifadesini kullanmıştır. Ayrıca, bu konu ile ilgili olarak Zara’nın ağabeyi ve annesi durumu şu şekilde ifade etmişlerdir:

> Hiç okula gitmiyor (Ağabey). Zara hem rehabilitasyon merkezine hem de özel eğitim okuluna gidiyor, ancak okuldan olumsuz sonuçlar alıyoruz. Okul beklentilerimizi karşılamıyor. Geçen hafta okula gitmedi. Okula gitmek istemedi. Bu yüzden onu tekrar okula göndermek istemiyorum. Otobüs şoförü kızımın kaçtığını gördü, ancak otobüsü durdurmadı, dikkatini bile vermedi ve yoluna devam etti (Anne).

Sosyal Kabul

Bu tema katılımcıların, öğrencinin topluma özellikle eğitim ortamına katılımına ilişkin bakış açılarını ortaya koymuştur. İfadeler iki başlık altında ele alınmıştır. İlk başlık, kapsayıcı bir eğitim ortamına Zara'nın kabul edilme potansiyeliyle ilgilidir. Zara'nın kapsayıcı eğitime katılım potansiyeli konusunda görüşler farklılık göstermiş olup; bazıları onun özel gereksinimi olmayan akranlarıyla birlikte bir öğrenme ortamına dahil edilmesi gerektiğini savunurken, çoğu böyle bir ortamda etkili bir şekilde eğitim alamayacağını ifade etmiştir. Bu kategoriyle ilgili örnek katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

> Kızım çok zeki; yüksek potansiyeli var. Sadece biraz desteğe ihtiyacı var (kapsayıcı eğitimde yer alabilmesi için) (Anne). Kapsayıcı bir eğitim ortamında olabilir. Zara sosyal açıdan kendine yeten bir çocuk. Kendi ihtiyaçlarını karşılayabilir. Zara şimdi 12 yaşında, ama onu gördüğünüzde otistik veya özel gereksinimli bir öğrenci olduğunu söyleyemezsiniz (M2).
>
> Aksine:
>
> Henüz normal gelişen çocuklarla birlikte eğitim alabilecek düzeyde olduğunu düşünmüyorum. Sorunlu davranışları olmasa da sosyal etkileşimde bazı eksiklikleri var (Ö1). Bunun mümkün olduğunu düşünmüyorum. Engeli otizm. Ayrıca Suriyeli olmasıyla ilgili bir dil engeli de var. Bu nedenle, genel eğitim okullarında akranlarıyla birlikte eğitim alamaz (Ö2).

Sosyal kabul temasıyla ilgili ikinci husus, toplumun Zara'yı kabulü ile ilgilidir. Aile üyeleri hariç tüm katılımcılar, Zara'nın Suriyeli olmasının onun için bir dezavantaj oluşturmadığını bildirmiştir. Katılımcılar, Zara'nın toplumdaki kabul düzeyini etkileyen birkaç nedenden bahsederek bazıları aile üyeleriyle ilgili durumlara değinirken, bazıları da öğrencinin tanısını vurgulamıştır. Bu kategoriye ait bazı örnek ifadeler:

> Onun kabul edildiğini sanmıyorum. Zara kendini farklı hissediyor (Anne). Hayır, Suriyeli olmanın bir dezavantajı yok, ama otizm nedeniyle bir dezavantaj var. Şu anda, biraz Türkçe öğrendiği için fazla dikkat çekmiyor. Dışlanma, Suriyeli olması nedeniyle değil (AÖ). Suriyeliler ile Türkler arasında bir fark yok. Reddetme eğilimi, ebeveynlerin çocuklarına verdikleri değere bağlıdır ve bu değer diğer insanlar tarafından da benzer şekilde takdir edilir (Ö3). Bunu sağlamak için ebeveynlerle etkileşim gereklidir. Zara'nın ebeveynleri Suriyeli olduğu için bu konuda bir sorun yaşıyoruz. Onlarla iletişim kurmak için tercümana ihtiyacımız var (Ö1).

Gelecek Planının Belirlenmesi

Bu tema, katılımcıların öğrenciyle olan deneyimlerine ve/veya onun kapsayıcı ortamlara anlamlı erişimini kolaylaştırmaya yönelik olarak ortaya koydukları beklentileri, önerileri ve çözümleri ele almıştır. Katılımcılar, önerilerini dört farklı kategoride sunmuşlardır. İlk kategori aileye odaklanmıştır. Katılımcılar, aile üyelerinin öğrencinin sosyalleşmesini nasıl destekleyebileceği ve onun pratik yaşam becerileri edinmesine nasıl yardımcı olabileceği konusunda önerilerde bulunmuş ve rehberlik etmiştir. Bu kategoriyle ilgili bazı ifadeler şunlardır:

> Babası ve/veya annesiyle birlikte fatura ödemeye gidebilir. Matematik öğrendikten sonra, örneğin markete gittiğinde, ebeveynleri arkada bekleyip Zara'ya yol gösterebilir (M2). Ebeveynleri, onun daha fazla sosyalleşmesi için destek olmalı. Örneğin, yüzmeye gidiyor. Bu onun için çok iyi. Bence bu tür sosyal etkinliklere katılmalı (AÖ).

İkinci kategori okula odaklanmıştır. Bazı katılımcılar, rehabilitasyon merkezi ve özel eğitim okulundan, öğrencilerin günlük yaşam becerilerini ve okul dışı ortamlardaki deneyimlerini desteklemelerini beklediklerini ifade etmişlerdir. Rehabilitasyon merkezindeki öğretmen de bu durumu (Ö3), *"...okul dışı etkinliklerimiz biraz yetersiz"* şeklinde ifade kullanmıştır. Bu kategoriye ilişkin bazı katılımcıların ifadeleri şöyledir:

> Okulun onun davranışını değiştirmesini ve ona uygun bir eğitim vermesini bekliyorum (Anne). Günlük yaşam becerilerine biraz daha önem verilmesi gerekiyor. Burada birçok farklı beceri öğreniliyor, ancak uygulamada eksikliklerimiz var (M2). Çocukların sosyal becerilerini geliştirmek için pek bir şey yapılmıyor. Sınırlı kalıyoruz. Bu nedenle, çocukların sosyal beceriler üzerinde çalışarak geleceğe hazırlanmaları çok daha iyi olur (Ö2).

Üçüncü kategori topluma odaklanmıştır. Bazı katılımcılar, Zara'nın gerçek hayatta nasıl davrandığı veya nasıl muamele gördüğü hakkında görüşlerini dile getirdi. Annesi, "Oyun parkına gidiyor, ama ben ona eşlik ediyorum. Orada akranlarıyla pek etkileşime girmiyor. Genelde onlardan uzak duruyor" demiştir. Market çalışanı, "Ona normal bir müşteriye davrandığım gibi davranıyorum. Bir şey almak istediğinde gidip alıyor, ama ödemeyi ona eşlik eden kişi yapıyor" demiştir. Ayrıca, bir katılımcı toplumdaki bu davranışların nasıl şekillendirilebileceğine şu ifadelerle dikkat çekmiştir: "Bu kişilere daha fazla maruz kalmak, sosyal kabulün temel koşullarından biridir. Bunu deneyimlemiş olmayan kişiler durumu anlayamaz veya onunla dalga geçebilir" (Ö3).

Birkaç katılımcı da öğrencinin toplumsal ortamlarda kabul görmesi için yol haritasındaki en önemli değişkenlerden birinin dil olduğunu vurgulamıştır. Özel eğitim okulundaki ikinci öğretmen, "Suriyeli olduğu için bir dil engeli de var" demiştir. Bu kategoriye ilişkin bir başka ifade ise şöyledir: "Öncelikle, karşılaştığımız en büyük engel dil, yani Türkçe. Türkiye'de olduğumuz için, dil sorunu nedeniyle Zara'nın geleceği hakkında çok olumlu düşünmüyorum. Durumu aynı kalabilir veya daha da kötüleşebilir." (Anne)

Son olarak, dördüncü kategori sisteme odaklanmıştır. Sistemle ilgili bulgular, eğitim sistemi ve sağlık sistemi olmak üzere iki ayrı başlık altında toplanmıştır. Bazı katılımcılar, atılması gereken adımları göz önünde bulundurarak eğitim sisteminde iyileştirme yapılması gerektiğini vurgulamıştır. Katılımcıların bu kategoriye ilişkin bazı ifadeleri şöyledir:

> …Özel eğitim okullarımızda bir sorun var. Çocuklar 5 yıl boyunca aynı öğretmenlerle devam edemiyorlar. Tutarlılık çok önemlidir. Birisi bir yıl boyunca bir çocukla çalışıyor, sonra ertesi yıl başka bir öğretmen onu alır (Ö2). Onun raporuna göre, onu haftada 2 gün, toplam 6 saat alabiliriz (M2). Bu çocuk burada haftada bir saat eğitim alıyor. Bu bir saatlik bir eğitim. Bu, çocukların eğitimi için yeterli olmayacaktır. Bu çocuklar bir saatte ne öğrenecekler? Bu onlar için çok zor olacaktır (MÇ). (Not: Zara, Rehabilitasyon Merkezi tarafından planlanan, alışveriş becerilerini öğretmek için tasarlanmış bir destek hizmetinin parçası olarak, rehabilitasyon merkezinden öğretmeni (Ö3) tarafından bir markete götürülmektedir).

Doktor sağlık sistemi hakkında şunları dile getirmiştir: "Doktorun görevlerinden biri bu kişilerle iletişim kurmak ve gerekli tıbbi desteği sağlamaktır, ancak ne yazık ki bu konuda kendimizi çok yetkin hissetmiyoruz. Ayrıca, maalesef çocuk psikiyatrisi hizmetlerine erişim kolay değil. Öncelikle, çocuk psikiyatristlerinin bu alanda daha fazla çalışması gerekir. Bu uzmanlara ulaşmak veya randevu almak zor."

Tartışma

Bu çalışmanın bulguları, Türkiye'de OSB'li Suriyeli bir çocuğun toplumsal ortamlara dahil edilmesini zorlaştıran bazı engeller olduğunu göstermektedir. Bu engeller ve olası çözümler aşağıdaki bölümlerde tartışılmaktadır.

Eğitime Katılım

Bulgular, Türkiye'de OSB'li Suriyeli çocukların topluma eğitsel ve sosyal katılımının önündeki birçok engeli ortaya koymaktadır. Bu engeller, kültürel ve dilsel açıdan farklı geçmişlere sahip OSB'li bireyler arasında uluslararası düzeyde belgelenen örüntüleri yansıtmaktadır (Conner vd., 2020; Imanpour vd., 2025; Papoudi vd., 2021). Üzerinde durulması gereken önemli konulardan bir tanesi, Zara'nın ebeveynlerinin özel eğitim okulunun beklentilerini karşılamadığını düşünmelerinin yanı sıra, ebeveynlerin Zara'nın eğitsel yerleştirmesinden de memnun olmamalarıdır. Aile Zara'nın bağırma gibi problem davranışlarını sınıf arkadaşlarıyla olan etkileşimlerine bağlamaktadır ve okul personelinin bu davranışlara ilişkin farkındalık ve tepki eksikliğinden endişe duyduklarını ifade etmektedirler. Zara'nın bir yıl içinde yılın yarısından fazla okula gitmemesi, ebeveynler ve okul arasındaki kopukluğu göstermektedir. Küresel olarak, azınlık veya göçmen kökenli aileler genellikle kültürel açıdan uygun desteğe yeterli ve tutarlı bir şekilde erişememekte ve bu da okul katılım oranlarının düşmesine ve eğitim kesintisi riskinin artmasına neden olmaktadır (ör. Fong vd., 2022). Bu bulgu, özel gereksinimli öğrencilerin yerleştirme sürecinde ebeveynler ve okullar arasında yetersiz iş birliği olduğunu gösteren önceki araştırmalarla uyumlu gözükmektedir (Dayı vd., 2022).

Dil yetersizliği de önemli bir zorluk olarak görülmektedir. Zara, bir yaşında Türkiye'ye göç etmesine rağmen, gecikmiş eğitim müdahaleleri ve sık sık okula devamsızlığı Zara'nın Türkçeyi öğrenmesini zorlaştırmaktadır. Zara'nın dile maruz kalmasının sınırlı olması, dilsel açıdan farklı geçmişlere sahip çocukların genellikle gecikmiş veya daha az yoğun müdahaleler aldığını göstermektedir (Conner vd., 2020). Erken müdahaleler, OSB'li bireylerin sözel, bilişsel ve sosyal becerilerini geliştirmek için çok önemlidir (Strain & Bovey,

2011). Eğitim programlarına daha erken kayıt ve derslere daha iyi katılım, Zara'nın dil ile ilgili becerilerini iyileştirme potansiyeline sahiptir. Ayrıca, ebeveyn veya aile aracılı müdahaleler, kanıta dayalı uygulamalar olarak kabul edilmektedir ve erken yaşta uygulandığında sonuçların önemli ölçüde iyileştiği bildirilmektedir (Oudet vd., 2024).

Buna ek olarak, kısıtlayıcı eğitim politikaları gibi sistem kaynaklı engeller bu zorlukları daha da kötüleştirmektedir. Türkiye'de tüm özel gereksinimli çocuklar için hayati önem taşıyan rehabilitasyon hizmetleri, MEB tarafından yürütülmekte, ancak sadece Türk vatandaşları bu hizmetlere ücretsiz olarak erişebilmektedir. Birçok Suriyeli mülteci de dahil olmak üzere vatandaş olmayan aileler, bu hizmetleri kendi ceplerinden ödemek zorunda kalmakta ve bu da temel rehabilitasyon hizmetlerine erişimlerini geciktirmektedir. Örneğin Zara, yedi yaşında vatandaşlık aldıktan sonra bu hizmetlere erişebilmiştir, bu da vatandaş olmayan bireylerin karşılaştığı eşitsizlikleri vurgulamaktadır. Kaya ve Yıldız (2023), gelişimsel engelli genç mültecilerin, bireysel ihtiyaçlarının karşılandığı bir eğitime erişimleri olmadığı için kendi ülkelerinde okula gitmeyi tercih ettiklerini ifade etmiştir. Bu bulgular, Türkiye'deki tüm özel gereksinimli bireylerin entegrasyonunu ve gelişimini desteklemek için aileler ve okullar arasında daha güçlü bir iş birliği, zamanında müdahale ve daha kapsayıcı politikaların gerekliliğini vurgulamaktadır.

Sosyal Kabul

Bulgular, Zara'nın kapsayıcı eğitime katılımı ve topluma entegrasyonu hakkında önemli bakış açılarını ortaya koymaktadır. Özel eğitim öğretmeni, sınırlı sosyal ve iletişim becerileri nedeniyle Zara'nın kapsayıcı eğitime hazır olup olmadığına ilişkin endişelerini dile getirirken, başka bir öğretmen akademik becerilere odaklanılmasını ve pratik becerilerin ihmal edilmesini eleştirmektedir. Bu tutarsızlık, MEB'in (MEB, 2014) bütüncül eğitime verdiği önemle uyumsuz görünmektedir. Kanıt temelli uygulamalar, akademik katılım, sosyal beceriler ve davranış yönetimini birlikte içeren stratejileri savunmaktadır (Alzyoudi vd., 2015; Meindl, 2020), bu da Zara'nın eğitimine daha kapsamlı bir yaklaşım gerektiğini göstermektedir.

Zara, rehabilitasyon merkezinde bazı sosyal ve konuşma becerileri sergilemektedir, ancak genel eğitime dahil olmasının önündeki temel engel olarak gösterilen Türkçe yeterliliğinde zorluklar yaşamaktadır. Türkçe ile irtibatı büyük ölçüde okul ve rehabilitasyon merkezleriyle sınırlıdır ve sık sık devamsızlığı ile Arapça konuşulan ev ortamı bu durumu daha da zorlaştırmaktadır. Önceki araştırmalar da ebeveynlerin iletişimde yaşadığı güçlüklerin çocuklarının sosyal entegrasyonunu ve akranlarıyla ilişkilerini olumsuz etkilediğini ifade ederek, baskın dildeki sınırlı yeterliliğin kritik bir sorun olduğunu vurgulamaktadır (Lim vd., 2025). İki dilliliğin OSB'li çocuklar üzerindeki etkisi tartışmalı olsa da (Davis vd., 2021), Zara'nın ebeveynleri ve okul personeli arasındaki iş birliği ile Türkçe becerilerinin geliştirilmesinin, onun entegrasyonunu destekleyeceği düşünülmektedir. Ebeveynlerin kültürel kimliği korumak için Arapçaya odaklanmasın, onun sosyal ve eğitsel entegrasyon fırsatlarını daha da kısıtlamasına sebep olduğu görülmektedir.

Elde edilen veriler Zara'nın Suriyeli kökeninin onun topluma dahil olması üzerinde çok az etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Yaşadığı bölgedeki yoğun Suriyeli nüfus, katılımcıların etnik köken yerine dili ana engel olarak görmelerine katkıda bulunmakta ve bir arada yaşama duygusunu beslemektedir. Çeşitli çalışmalar, ulusal dilde yeterlilik ile göçmen çocukların sosyal entegrasyonu arasındaki ilişkiyi araştırmış ve bu çalışmanın bulgularına benzer şekilde, göçmen çocukların sosyal kabulünde bu ilişkinin önemli olduğunu ortaya koymaktadır (Cavicchiolo vd., 2023). Zara'nın eğitsel yerleştirmesi ve dil gelişimi birlikte ele alınarak onun genel eğitime dahil olma potansiyelini artırmak için iş birliğine dayalı, bütüncül bir yaklaşım gerekmektedir.

Gelecek Planının Belirlenmesi

Bu çalışmaya katılan tüm katılımcılar, Zara'nın topluma erişimini artırmak için önerilerde bulunmuştur. Katılımcılar, Zara'nın daha fazla topluma entegrasyonunu sağlamak için ebeveynlerin de girişimlerde bulunması gerektiğini vurgulamaktadır. Zara'nın gittiği rehabilitasyon merkezi müdürü, fatura ödeme ve market alışverişi gibi uygulamaların temel toplumsal katılım becerilerini geliştirme potansiyelinin altını çizmektedir. Katılımcılar ayrıca Zara'nın sosyal faaliyetlere ve deneyimlere katılımının artırılmasının önemini vurgulamaktadır. Ancak bulgular, Zara'nın sosyal etkileşimlerde ebeveynlerine bağımlı olduğunu ortaya koymakta ve bu durum onun topluma daha geniş katılımını engelleyebilme potansiyeli taşıdığını göstermektedir. Örneğin, Zara marketi veya mahalle oyun parkını tek başına ziyaret etmemekte, bu da ebeveynlerinin aşırı korumacılığı veya kültürel normların onun sosyal fırsatlarını sınırlayabileceğini göstermektedir. Birkaç katılımcı, Zara'nın bağımsızlığını ve dahil olmasını teşvik etmek için ebeveynlerinin okul ortamı dışındaki sosyal faaliyetlere katılımını aktif olarak

desteklemelerini önermektedir. Her şeyden öte, kapsayıcı modelin özünde çevresel düzenlemelerin ve destek hizmetlerinin bilinçli bir şekilde tasarlanmasının yattığı göz ardı edilmemelidir (Weaver vd., 2021).

Rehabilitasyon merkezi müdürü, Zara'nın eğitim desteğinin haftada sadece iki günle sınırlı olduğunu ve bu durumun okula düzenli olarak devam etmediği gerçeği ile değerlendirildiğinde almış olduğu eğitimin yetersiz olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca, market çalışanı Zara'nın temel alışveriş becerileri konusunda yetersiz eğitim aldığını belirtmektedir. Katılımcılar, öğretmenlerin sık sık değişmesinin öğrenmenin sürekliliğini bozduğunu ve tutarlı öğretmen-öğrenci ilişkilerinin gelişmesini engellediğini de dile getirmektedir. Tüm bu faktörler, politika yapıcılar ve ilgili profesyoneller tarafından dikkate alınmalıdır. İdeal olarak, aile üyelerini dilsel ve kültürel değerlerine saygı çerçevesinde sürece dahil etmek, daha sürdürülebilir ve anlamlı bir ilerlemeyi kolaylaştırabilir.

Ayrıca, doktor, etkili iletişimin eksikliğinin otizmli Suriyeli çocukların ihtiyaçlarını değerlendirme ve anlama konusunda önemli zorluklar yarattığını ifade etmektedir. OSB'li bireylerin sağlık hizmetlerine erişimindeki engellerle ilgili literatürün sistematik incelemesinde (Walsh vd., 2020), bulgular, hizmet sağlayıcıların eğitiminin eksikliği, iletişim zorlukları ve sisteme bağlı yetersizlikler gibi çeşitli engelleri vurgulamaktadır. Bu gözlem, Malik-Soni ve arkadaşları (2022) tarafından yapılan ve sağlık hizmeti sağlayıcılarının farklı kültürel geçmişlere sahip OSB'li bireylerin benzersiz ihtiyaçlarını karşılamada karşılaştıkları zorlukları vurgulayan bulgularla da uyumlu gözükmektedir. Bu nedenle, gelecekteki tüm planların, tutarlı eğitim ve toplumsal destekle birlikte kültürel açıdan duyarlı, erişilebilir sağlık hizmetlerini içermesi gerekmektedir.

Sınırlılıklar ve Gelecekteki Araştırmalar için Öneriler

Bu çalışmanın bulgularını yorumlarken birkaç sınırlılığının dikkate alınması gerekmektedir. İlk olarak, veriler çocuktan değil, OSB'li bir çocukla doğrudan etkileşimde bulunan kişilerden toplanmıştır. Çocuğun bakış açısının da dahil edilmesi, diğer katılımcıların fark edemediği ek bilgiler sağlayabilirdi. İkincisi, çalışma Türkiye'de Suriyeli mültecilerin en yoğun olduğu illerden birinde gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla, bulgular ülkenin diğer bölgelerine genellenemeyebilir. Gelecekteki araştırmalar, sonuçların daha geniş bir bölgede farklı değişkenler açısından değerlendirilebilmesi için Suriyeli nüfus yoğunluğunun daha düşük olduğu illerde de yapılabilir. Ayrıca, bu çalışma öncelikle OSB'li bir çocuk hakkındaki algılara odaklandığından, algıların engelliliğe göre nasıl farklılık gösterebileceğini anlamak için diğer özel gereksinimli bireylerden elde edilen veriler de incelenmelidir.

Profesyoneller için Öneriler

Bu çalışma, politika yapıcılar ve uygulayıcılar için bazı öneriler sunmaktadır. İlk olarak, her bireyin eğitim ve eşit fırsatlara erişim hakkı evrensel bir hak olduğu için, özel gereksinimli öğrencilerin vatandaşlık durumu, rehabilitasyon merkezlerine erişim için bir kriter olarak değerlendirilmemelidir. Ayrıca, etnik kökeni ve engelliliğinden kaynaklanan dil engelleri ve sosyal izolasyon gibi ikili zorlukların üstesinden gelmek için, özel gereksinimli göçmenler ve öğretmenleri için pedagojik dil öğretim programları geliştirilmesi önerilmektedir. Buna paralel olarak, daha erken, daha tutarlı ve ebeveynlerin desteğiyle yapılan müdahalelerin öğrencilerin dil, sosyal ve uyum sonuçlarını iyileştirebileceği de makul bir varsayımdır. Üçüncü olarak, aileler ve öğretmenler arasında nitelikli iş birliğinin artırılması da önemli sisteme bağlı iyileştirmelerden biridir. Özel eğitim öğretmenlerinin (hem okulda hem de rehabilitasyon merkezlerinde) öğrencilerle uzun vadeli ve değişmeden çalışması da özel eğitimin kalitesi açısından önemli gözükmektedir. Son olarak, 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri'nin de gündeminde yer alan kapsayıcı bir eğitim sistemi ve kapsayıcı bir toplum yaratmak hem özel gereksinimli bireylerin hem de göçmenlerin eşit fırsatlara dayalı adil ve kaliteli bir yaşam sürmeleri için temel koşullardan biri olarak öne çıkmaktadır.

Sonuç

Bu çalışma, Türk toplumunda otizmli bir Suriyeli çocuğun sosyal yaşamında engellilik ve göçmen statüsünün kesişiminin doğurduğu zorlukları göstermektedir. Ekolojik sistemler teorisinin her bir katmanını incelediğimizde, bazı sınırlamalar ortaya çıkmaktadır: Zara'nın geç tanı alması, vatandaşlık statüsü nedeniyle rehabilitasyon merkezinden yararlanamaması, okul ve aile arasındaki sınırlı iş birliği, sık öğretmen değişiklikleri, dil engelleri ve engelliliğinin toplumda göçmen statüsünü gölgelemesi. Kapsayıcılık, sadece eğitim ortamına yerleştirme veya toplumda varlık göstermek değildir. Kaliteli bir kapsayıcılık sağlamak için, politika ve uygulamadaki tüm engelleri kaldırmak, farklılıklara uygun kaliteli ortamlar sağlamak ve bireylerin bağımsız bireyler olarak yaşamlarını sürdürmelerini sağlamak gerekmektedir.

Kaynaklar

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 6*(1), 7-16. https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587

Alquraini, T., & Gut, D. (2012). Critical components of successful inclusion of students with severe disabilities: Literature review. *International Journal of Special Education, 27*(1), 42-59.

Alzyoudi, M., Sartawi, A., & Almuhiri, O. (2015). The impact of video modelling on improving social skills in children with autism. *British Journal of Special Education, 42*(1), 53-68. https://doi.org/10.1111/1467-8578.12057

Amaç, Z. (2021). Inclusive education and primary school teachers: A systematic review. *Electronic Journal of Educational Sciences*, *19*(10), 74-97.

American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787

Antezana, L., Scarpa, A., Valdespino, A., Albright, J., & Richey, J. A. (2017). Rural trends in diagnosis and services for autism spectrum disorder. *Frontiers in Psychology*, *8*(590), 1-5. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00590

Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science, 1*(2), 164-180. https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.0001

Begeer, S., El Bouk, S., Boussaid, W., Terwogt, M., & Koot, H. M. (2009). Underdiagnosis and referral bias of autism in ethnic minorities. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 39*, 142-148. https://doi.org/10.1007/s10803-008-0611-5

Brinkmann, S., & Kvale, S. (2018). *Doing interviews* (2nd ed.). Sage Publications.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design.* Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1986). Recent advances in research on the ecology of human development. In R. K. Silbereisen, K. Eyferth & G. Rudinger (Eds.), *Development as action in context* (pp. 287-309). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-02475-1_15

Bronfenbrenner, U. (2000). Ecological systems theory. In A. E. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of psychology* (2nd ed., pp. 129-133). Oxford University Press.

Cavicchiolo, E., Manganelli, S., Bianchi, D., Biasi, V., Lucidi, F., Girelli, L., Cozzolino, M., & Alivernini, F. (2023). Social inclusion of immigrant children at school: The impact of group, family and individual characteristics, and the role of proficiency in the national language. *International Journal of Inclusive Education*, *27*(2), 146-166. https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1831628

Cavkaytar, A., Bal, A., Artar, T. M., & Uluyol, M. (2021). Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitim yaşantılarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 50*, 195-219. https://doi.org/10.37669/milliegitim.934424

Centers for Disease Control and Prevention. (2024). *Autism spectrum disorders*. https://www.cdc.gov/autism/about/index.html#:~:text=ASD%20occurs%20in%20all%20racial,among%20boys%20than%20among%20girls

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. Routledge.

Conner, C., Baker, D. L., & Allor, J. H. (2020). Multiple language exposure for children with autism spectrum disorder from culturally and linguistically diverse communities. *Bilingual Research Journal*, *43*(3), 286-303. https://doi.org/10.1080/15235882.2020.1799885

Çam, A. (2023). *Gelişimsel yetersizliği olan mülteci çocukların erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde gömülü öğretimin etkililiği* (Tez Numarası: 896246) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi

Çapan, G. (2023). *Gelişimsel yetersizliği olan mülteci çocuklara sosyal becerileri kazandırmada koçluk desteğiyle sunulan akran aracılı gömülü öğretimin etkililiği* (Tez Numarası: 896242) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Universitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Davis, R., Fletcher-Watson, S., & Digard, B. G. (2021). Autistic people's access to bilingualism and additional language learning: Identifying the barriers and facilitators for equal opportunities. *Frontiers in Psychology, 12*, 741182. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.741182

Dayı, E., Ataman, S., & Kösretaş, B. (2022). Özel gereksinimli bireylerin eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecinde iş birliği: Aile deneyimleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 42*(3), 2663-2693. https://doi.org/10.17152/gefad.1150770

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). *The SAGE handbook of qualitative research* (4th ed.). Sage Publication.

Education Department (2014). *Civil rights data collection: Data snapshot: School discipline*. https://www.govinfo.gov/app/details/GOVPUB-ED-PURL-gpo84311.

Eker, A., Karnas, M., & Alpaydın, B. (2023). Educational challenges that Syrian refugee students with disabilities experience. *International Journal of Modern Education Studies*, *7*(2), 545-561. https://doi.org/10.51383/ijonmes.2023.338

Ergün, Ö. R., & Özsöz, C. (2022). Geçici koruma statüsündeki Suriyeli çocukların eğitimsürecindeki toplumsal uyum sorunları: Burdur örneği. *Sosyolojik Düşün, 7*(2), 204-225. https://doi.org/10.37991/sosdus.1193548

Estrem, T. L., & Zhang, S. (2010). Prevalence and disproportionality of autism spectrum disorders among English language learners in Minnesota. *Multiple Voices for Ethnically Diverse Exceptional Learners, 12*(2), 5-20. https://doi.org/10.56829/muvo.12.2.0g260k1111482016

Fong, V. C., Lee, B. S., & Iarocci, G. (2022). A community-engaged approach to examining barriers and facilitators to accessing autism services in Korean immigrant families. *Autism*, *26*(2), 525-537. https://doi.org/10.1177/13623613211034067

Fox, F., Aabe, N., Turner, K., Redwood, S., & Rai, D. (2017). It was like walking without knowing where I was going: A qualitative study of autism in a UK Somali migrant community. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 47*, 305-315. https://doi.org/10.1007/s10803-016-2952-9

Gilliam, W. S., Maupin, A. N., Reyes, C. R., Accavitti, M., & Shic, F. (2016). *Do early educators' implicit biases regarding sex and race relate to behavior expectations and recommendations of preschool expulsions and suspensions?* (pp. 991-1013). Yale Child Study Center. https://marylandfamiliesengage.org/wp-content/uploads/2019/07/Preschool-Implicit-Bias-Policy-Brief.pdf

Ginner, H., Selenius, H., & Björck-Åkesson, E. (2022). A preschool for all children? Swedish preschool teachers' perspective on inclusion. *International Journal of Inclusive Education, 26*(10), 973-991. https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1758805

Gül, G., & Barış, İ. (2023). Attitudes towards individuals with special needs: Reflections from social work students. *International Journal of Social Work Research*, *3*(3), 169-178. https://doi.org/10.57114/jswrpub.1331328

Hacıibrahimoğlu, B., & Ustaoğlu, A. (2019). An investigation of preservice preschool teachers' knowledge and attitudes toward children with autism spectrum disorders. *İnönü University Journal of the Faculty of Education, 20*(2), 491-506. https://doi.org/10.17679/inuefd.441184

Harris, B., Barton, E. E., & McClain, M. B. (2020). Inclusion of racially and ethnically diverse populations in ASD intervention research. *Research in Autism Spectrum Disorders, 73,* 101551. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2020.101551

Hazır, O. (2025). Zihin yetersizliği olan suriyeli öğrencilerin kültürel, etkileşimsel ve akademik deneyimlerinin aile ve öğretmen perspektifinden incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, *16*(1), 53-77. https://doi.org/10.51460/baebd.1521995

Hazır, O., & Harris, R. (2025). Inclusive education in primary education teacher training in Türkiye: An absent curriculum? *Journal of Research in Special Educational Needs*, *25*(4), 1-13. https://doi.org/10.1111/1471-3802.70002

Hilton, C. L., Fitzgerald, R. T., Jackson, K. M., Maxim, R. A., Bosworth, C. C., Shattuck, P. T., Geschwind, D. H., & Constantino, J. N. (2010). Under-representation of African Americans in autism genetic research: A rationale for inclusion of subjects representing diverse family structures. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 40*, 633-639. https://doi.org/10.1007/s10803-009-0905-2

Imanpour, S., McGehee, A., & McMaughan, D. J. D. (2025). "As immigrants we are all lost in our autism journey": Experiences of raising children with autism, barriers to equal access, and facilitators to accessing autism services among immigrant fathers. *Research in Autism*, *124*, 202588. https://doi.org/10.1016/j.reia.2025.202588

Kaya, A., & Yıldız, G. (2023). Twice a minority: Education and life experiences of war victim refugee youth with developmental disabilities and those of their parents in Türkiye. *Participatory Educational Research*, *10*(1), 330-343. http://dx.doi.org/10.17275/per.23.18.10.1

Lim, N., Wee, R., Wong, V., & Russell-George, A. (2025). Autism and bilingualism: A systematic review of stakeholders' perspectives and experiences. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1-25. https://doi.org/10.1007/s40489-025-00519-9

Malik-Soni, N., Shaker, A., Luck, H., Mullin, A. E., Wiley, R. E., Suzanne Lewis, M.,E., Fuentes, J., & Frazier, T. W. (2022). Tackling healthcare access barriers for individuals with autism from diagnosis to adulthood. *Pediatric Research, 91*(4), 1028-1035. https://doi.org/10.1038/s41390-021-01465-y

Mandell, D. S., Wiggins, L. D., Carpenter, L. A., Daniels, J., DiGuiseppi, C., Durkin, M. S., Giarelli, E., Morrier, M. J., Nicholas, J. S., Pinto-Martin, J. A., Shattuck, P. T., Thomas, K. C., & Yeargin-Allsopp, M. (2009). Racial/ethnic disparities in the identification of children with autism spectrum disorders. *American Journal of Public Health, 99*(3), 493-98. https://doi.org/10.2105/AJPH.2007.131243

McIntosh, K., Girvan, E. J., Horner, R., & Smolkowski, K. (2014). Education not incarceration: A conceptual model for reducing racial and ethnic disproportionality in school discipline. *Journal of Applied Research on Children, 5*, 1-22. https://doi.org/10.58464/2155-5834.1215

Meindl, J. N., Delgado, D., & Casey, L. B. (2020). Increasing engagement in students with autism in inclusion classrooms. *Children and Youth Services Review, 111*, 104854. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104854

Memişoğlu, F., Özkil, A., & Kılınç, T. (2021). *Protection needs of refugees with disabilities in Turkey.* (Research report). Research Centre on Asylum and Migration (IGAM). https://igamder.org/uploads/belgeler/Protection%20Needs%20of%20Refugees%20with%20Disabilities%20Research%20Report.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. (2014). T.C. Resmi Gazete, (29072), 26 Temmuz 2014, 40-102.

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. (1997). T.C. Resmi Gazete, (23011), 6 Haziran 1997, 1-15.

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2018). T.C. Resmi Gazete, (30471), 7 Temmuz 2018, 63-115.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2020). *Milli eğitim istatistikleri: Örgün eğitim.* https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/04144812_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2019_2020.pdf

National Center for Education Statistics (2021). *Digest of education statistics: 2021.* https://nces.ed.gov/programs/digest/current_tables.asp

Oner, O., Kahilogullari, A. K., Acarlar, B., Malaj, A., & Alatas, E. (2020). Psychosocial and cultural needs of children with intellectual disability and their families among the Syrian refugee population in Turkey. *Journal of Intellectual Disability Research*, *64*(8), 644-656. https://doi.org/10.1111/jir.12760

Oudet, S., Howard, K., Gilhuber, C., Robert, M., Zimmerli, J., Katsos, N., & Durrleman, S. (2024). Parent-led communication therapy for young bilingual autistic children: A scoping review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1-28. https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-4556409/v1

Papoudi, D., Jørgensen, C. R., Guldberg, K., & Meadan, H. (2021). Perceptions, experiences, and needs of parents of culturally and linguistically diverse children with autism: A scoping review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, *8*(2), 195-212. https://doi.org/10.1007/s40489-020-00210-1

Pierce, N. P., O'Reilly, M. F., Sorrells, A. M., Fragale, C. L., White, P. J., Aguilar, J. M., & Cole, H. A. (2014). Ethnicity reporting practices for empirical research in three autism-related journals. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 44*, 1507-1519. https://doi.org/10.1007/s10803-014-2041-x

Rakap, S., & Kalkan, S. (2019). Türkiye'de kapsayıcı eğitime yönelik araştırmalar. H. Gürgür, & S. Rakap (Eds.), *Kapsayıcı eğitim: Özel eğitimde bütünleştirme* içinde (ss. 271-290). Pegem Akademi.

Refugee Association: The number of Syrian refugees in Türkiye (2024, January 31). https://multeciler.org.tr/turkiyedeki-suriyeli-sayisi/

Sakız, H., & Sarıçalı, M. (2019). Paradigmatic challenges in school counselling: Correlates and reflections on practice. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, *29*(1), 69-81. https://doi.org/10.1017/jgc.2018.23

Sakız, H., Ergün, N., & Göksu, İ. (2024). Developing and validating the attitudes towards Inclusive Education Scale (AIES) around contemporary paradigms of inclusion. *The Asia-Pacific Education Researcher*, *33*(5), 1053-1069. https://doi.org/10.1007/s40299-023-00772-8

Saldana, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers*. SAGE Publications.

Sazak-Pınar, E., & Sucuoğlu, N. B. (2013). The outcomes of a social skills teaching program for inclusive classroom teachers. *Educational Sciences: Theory & Practice, 13*(4), 2247-2261.

Serin, S., & Paslı, F. (2021). Educational access problems of Syrian children at the age of compulsory education: A case report. *Journal of Social Policy and Social Work Studies, 2*(1), 79-101. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2191244

Starr, E. M., Martini, T. S., & Kuo, B. C. H. (2016). Transition to kindergarten for children with autism spectrum disorder: A focus group study with ethnically diverse parents, teachers, and early ıntervention service providers. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *31*(2), 115-128. https://doi.org/10.1177/1088357614532497

Strain, P. S., & Bovey, E. H. (2011). Randomized, controlled trial of the LEAP model of early intervention for young children with autism spectrum disorders. *Topics in Early Childhood Special Education, 31*(3), 133-154. https://doi.org/10.1177/0271121411408740

Unluol-Unal, N., Karal, M. A., & Sardohan-Yildirim, A. E. (2025). Unlocking pathways: Revealing professionals' transition preparation experiences for inclusive higher education in Türkiye. *European Journal of Education*, *60*(2), e70115. https://doi.org/10.1111/ejed.70115

United States Education Department (2014). *Civil rights data collection: Data snapshot: School discipline*. https://www.govinfo.gov/app/details/GOVPUB-ED-PURL-gpo84311.

United States National Center for Education Statistics (2021). *Digest of education statistics: 2021*. https://nces.ed.gov/programs/digest/current_tables.asp

Uyan-Semerci, P., & Erdoğan, E. (2018). Who cannot access education? Difficulties of being a student for children from Syria in Turkey. *Vulnerable Children and Youth Studies*, *13*(1), 30-45. https://doi.org/10.1080/17450128.2017.1372654

Uz, S., & Kaya, K., 2018. Stigmatization of children with autism and their parents. *Journal of History Culture and Art Research*, *7*(1), 663-683. http://doi.org/10.7596/taksad.v7i1.1411

Ünay, E., Erdem, R., & Günal, Y. (2021). Geçici koruma statüsündeki özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel tanilama süreci. *Milli Eğitim Dergisi, 50*, 661-982. https://doi.org/10.37669/milliegitim.959925

Walsh, C., Lydon, S., O'Dowd, E., & O'Connor, P. (2020). Barriers to healthcare for persons with autism: A systematic review of the literature and development of a taxonomy. *Developmental Neurorehabilitation*, *23*(7), 413-430. https://doi.org/10.1080/17518423.2020.1716868

Weaver, L. A., Bingham, E., Luo, K., Juárez, A. P., & Taylor, J. L. (2021). What do we really mean by "inclusion?": The importance of terminology when discussing approaches to community engagement. *Autism*, *25*(8), 2149-2151. https://doi.org/10.1177/13623613211046688

Yin, R. (2014). *Case study research: Design and methods* (5th ed.). Sage Publications.

Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

Advance Online Publication

RESEARCH ARTICLE

Received Date: 15.02.25
Accepted Date: 07.01.26
Online First: 19.01.26

Being a Syrian Child with Autism in Türkiye: Barriers to Meaningful Access in Inclusive Settings

Mustafa Karnas[1] **Muhammed Akif Karal**[2] **Oğuzhan Hazır**[3]

Abstract

Introduction: This study explored the extent to which a Syrian child with autism spectrum disorder (ASD) in Türkiye could access inclusive, community-based settings. Particular attention was given to the potential for exclusion from education and social life arising from the child's dual status as both disabled and a refugee.

Method: A qualitative case study design with an interpretive approach was employed. Participants included 11 individuals (e.g. parents, teachers, physician, grocery staff), men and women aged 15-55, from the child's educational/social/healthcare environments. Data were collected through semi-structured interviews conducted in Turkish and, for Arabic-speaking participants, via an interpreter. The data were analysed thematically using an inductive approach within the framework of Ecological Systems Theory.

Findings: Three key themes emerged: educational engagement, social acceptance, and planning for the future. Overall, several barriers were identified, including limited educational access, language barriers, and insufficient school-parent collaboration. Disability was perceived as more influential than refugee status in shaping social acceptance. Participants also drew attention to frequent teacher turnover and the requirement of citizenship for access to certain special education services.

Discussion: The findings demonstrate that the child experienced unique difficulties arising from the intersection of disability and refugee status. The barriers indicated above exacerbated the challenges associated with ASD. Early intervention in special education is critical, yet in this case, access to rehabilitation was only possible after citizenship was obtained, representing another delay.

Implication: Being both disabled and a refugee underscores the need for early, consistent, and inclusive systemic approaches to ensure equitable access to education and support services.

Keywords: Inclusive education, autism spectrum disorder, Syrian refugees, inclusive society, social acceptance, ecological systems theory

To cite: Karnas, M., Karal, M. A., & Hazır, O. (2026). Being a Syrian child with autism in Türkiye: Barriers to meaningful access in inclusive settings. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, *Advance Online Publication.* https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1640451

[1]Assist. Prof., Kilis 7 Aralık University, E-mail: mkarnas.kilis@gmail.com, https://orcid.org/0000-0003-0304-1791
[2]Assoc. Prof., Sinop University, E-mail: muhammedkaral@gmail.com, https://orcid.org/0000-0001-7721-3555
[3]***Corresponding Author:*** Assist. Prof., Atatürk University, E-mail: o.hazir@atauni.edu.tr, https://orcid.org/0000-0001-6010-9364

Introduction

As classrooms become increasingly diverse with the growing presence of ethnic minority students, it is essential to consider cultural differences to ensure an inclusive educational experience for all learners (Estrem & Zhang, 2010). The growing body of research highlighting the benefits of inclusive education is driving its rising popularity (Alquraini & Gut, 2012). Successful implementation of inclusive education, encompassing "attendance" and "involvement," requires contextual factors such as parental support, peer influence, and strong relationships among teachers and the community (Ginner et al., 2022). International research suggests that instructors' unconscious biases toward certain groups can influence their practices (McIntosh et al., 2014). For example, Gilliam et al (2016) found that teachers think black boys are more likely to act out than white boys. In addition, the US Department of Education (2014) addressed that students with special needs are twice as likely to be suspended as their peers without disabilities, and black students are three times more likely than white students.

Moreover, in addition to the growing cultural diversity within classrooms, there is also a notable increase in the enrollment of children with disabilities. According to the US National Center for Education Statistics (2021), 40.8% of students with autism spectrum disorder (ASD) spend at least four-fifths of their class time with their peers without disabilities. ASD is a neurodevelopmental condition characterized by impairments in social communication, social interactions, and distinct behavioral features. Individuals with ASD may exhibit a range of language-related challenges, including difficulties with pragmatic language or, in some cases, significantly limited or absent verbal communication abilities (The American Psychiatric Association [APA], 2022). The Centers for Disease Control and Prevention (CDC, 2024) states that ASD is present in all racial and ethnic groups. However, there is a lack of research on cultural differences in ASD symptomatology, diagnosis, intervention, and acceptance (Harris et al., 2020). Research indicated underrepresentation in ASD research for ethnically and/or linguistically diverse individuals with ASD and their families (Hilton et al., 2010; Pierce et al., 2014). Identifying this concern in research is crucial for enhancing culturally relevant assessments and services, particularly in addressing the underdiagnosis and overdiagnosis of minority groups (Begeer et al., 2009; Mandell, 2009). The difficulty of accessing diagnostic, treatment, and supportive services in rural areas (Antezana et al., 2017), language barriers, especially for those who speak another language (Malik-Soni et al., 2022), and parental stigma concerns are some of the barriers (Fox et al., 2017) addressed as several drawbacks that deprive individuals with ASD from being part of the society.

According to the Ministry of National Education (MoNE) of Türkiye, there has been a fivefold increase in the number of children with disabilities placed into general education classrooms for the purpose of inclusive education (MoNE, 2020). The limited body of research regarding societal attitudes toward children with ASD in Türkiye presents mixed findings. A study highlights instances of social discrimination faced by children with ASD (Uz & Kaya, 2018), while others report positive attitudes toward this population (Gül & Barış, 2023; Hacıibrahimoğlu & Ustaoğlu, 2019). However, the language and cultural challenges experienced by minority students with disabilities, particularly students with ASD, remain largely underexplored in Türkiye (i.e. Eker etal, 2023; Oner et al, 2020; Uyan-Semerci & Erdoğan, 2018). To comprehend what Türkiye offers regarding the promotion of appropriate access for students with disabilities, especially for those with ASD, in community-based settings, available special education support services and the practice of inclusive education in Türkiye should be explained.

Special Education Services in Türkiye

Türkiye requires all children to attend school until the 12th grade. The educational path includes preschools, primary, middle, and high schools offering both general and special education. School staff, parents, or any authorized individual can refer someone for diagnosis. In Türkiye, access to special education services requires a formal assessment conducted by hospitals and Guidance and Research Centers (GRC), which includes obtaining an official diagnosis of a disability. Beyond the diagnosis, this comprehensive evaluation encompasses determining the severity of the disability, analyzing developmental characteristics, assessing the current level of performance, and outlining appropriate educational interventions. Additionally, the government authorizes private entities to establish rehabilitation centers that offer services aligned with those provided by GRCs. These centers function as subcontractors, providing eight hours of individualized educational support and four hours of group educational support for each diagnosed individuals, all funded by public resources (MoNE, 2018).

Inclusive Education Context in Türkiye

Inclusive education seeks to ensure quality education for all individuals by addressing their unique needs (Ainscow, 2020; Sakız et al. 2024). In Türkiye, this approach predominantly focuses on meeting the needs of

children with disabilities, often overlooking the ethnic and cultural diversity within this population (Hazir & Harris, 2025; Sakız & Sarıçalı, 2019; Sakız vd. 2024). Special education policy in Türkiye emphasizes the necessity of appropriate placement for children with disabilities, prioritizing their inclusion in general education classrooms to the greatest extent possible (MoNE, 1997). Research indicates that the implementation of inclusive practices requires significant improvement. Factors contributing to this include teachers' insufficient knowledge of inclusive education (Amaç, 2021), inadequate collaboration between school staff and parents (Unluol-Unal et al., 2025; Rakap & Kalkan, 2019), and teachers' low expectations of children with disabilities (Sazak-Pınar & Sucuoğlu, 2013).

The present study was conducted in a province of Türkiye, which has the highest concentration of diversity, accounting for over 30% of the Syrian population in the region (Refugee Association, 2024). Studies on Syrian refugee children in Türkiye have identified significant challenges, including language barriers (Hazır, 2025; Memişoğlu et al., 2021; Serin & Paslı, 2021), socio-cultural difficulties (Eker et al., 2023), limited parental support (Cavkaytar et al., 2021; Ergün & Özsöz, 2022), restricted access to educational opportunities (Ünay et al., 2021) and the need for additional support in the areas of social skills and early literacy among refugee children with developmental deficiencies (Çam, 2023; Çapan, 2023). Among this population, Syrian children with ASD are particularly vulnerable, as their challenges stem not only from their disability but also from their diverse socio-cultural backgrounds (Eker etal., 2023). Consequently, it is essential to investigate whether these students have equitable access to inclusive, community-based educational settings.

The Purpose of the Study

To foster harmonious coexistence, the community must adopt flexible, supportive, and inclusive approaches to embracing immigrants with disabilities (Sakız vd. 2024). Restricting access to community-based settings may exacerbate social exclusion and lead to community rejection. Despite the significance of this issue, no existing research has examined the social involvement and acceptance of Syrian children with ASD within community-based contexts in Türkiye. This study aims to address this gap by exploring the meaningful access of a Syrian child with ASD to inclusive, community-based settings in Türkiye. The following main and sub-research questions guide the research:

1. To what extent does a Syrian child with ASD have meaningful access to community-based settings within the framework of Türkiye's inclusive education approach?
2. How does the Turkish community perceive a Syrian child with ASD?
3. What measures are currently implemented to promote the social inclusion of a Syrian child with ASD in the Turkish community?
4. What strategies are necessary to develop inclusive, community-based settings for Syrian children with ASD?

Method

Research Design

This research employed a qualitative case study design supported by an interpretive approach (Yin, 2014), aiming to gain an in-depth understanding of the perspectives and experiences of individuals (Cohen et al., 2011) interacting with a Syrian individual with ASD within an ecological context. Consequently, the research was structured to gather insights from participants, aiming to find out their perceptions of the primary subject of the study, a child with ASD, and to examine how these perceptions shape their behaviors toward the child.

Ecological Systems Theory

The data analysis for this study was conducted using Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory, which provides a comprehensive framework for understanding the structure of inclusive education. This theory emphasizes that individual development must be examined by considering the individual's internal world, their surrounding environment, and their relationships with others (Bronfenbrenner, 2000). Bandura (2006) similarly underscores that individuals do not exist in isolation but rather function within dynamic, interdependent systems, where behaviors, beliefs, and perspectives of all societal members contribute to fostering inclusivity.

Bronfenbrenner's (1979) model identifies four interconnected layers within the ecological system microsystem, mesosystem, exosystem, and macrosystem. In 1986, Bronfenbrenner introduced the Chronosystem as a fifth layer for the impact of temporal changes and substantial life events. The microsystem is the innermost

layer where direct interactions occur between individuals, such as those within families, schools, and peer groups. Mesosystem represents the connections and relationships between units of the microsystem, such as the interactions between a child's home and school. Exosystem is the layer of external factors that indirectly affects individuals, including social media, economic conditions, and broader societal structures. Macrosystem includes cultural values, language, religious beliefs, and legal systems that can shape societal norms and impact interactions among stakeholders. Chronosystem comprises the dimension of time, reflecting the impact of significant life events such as migration, war, or divorce. Starr et al (2016) highlighted the relevance of this system in special education research, particularly when focusing on ethnically and linguistically diverse families. Throughout this study, the theoretical framework highlights the interconnectedness of personal and societal factors, making it particularly relevant for examining inclusive education within diverse and complex contexts.

Participants

The study involved a total of 11 participants, all of whom had direct interactions with Zara (pseudonym). Zara is a 12-year-old Syrian-born individual who was diagnosed with ASD at the age of nine by a GRC in Türkiye. Zara's family migrated from Syria to Türkiye, when she was one year old, following the onset of the Arab Spring. She was raised in an Arabic-speaking environment and has been receiving Arabic lessons for a few hours each week since the age of six.

At the age of seven, Zara was granted Turkish citizenship and began attending a Turkish-speaking school. During her first two years in school, Zara exhibited challenges with social interaction, communication, and language. However, these difficulties were initially attributed to her Syrian background rather than ASD, as reported by her parents. Upon her teachers' recommendation, Zara's family sought an evaluation at the GRC when she was nine years old, where she was formally diagnosed with ASD. Since her diagnosis, Zara has been enrolled in a special education school and has received additional support services from rehabilitation centers, funded through public resources.

To examine how Zara's diagnosis of ASD and her Syrian background intersect within the framework of an inclusive community, as interpreted through the lens of Ecological System Theory, the study included 11 participants from Zara's community and environment (see Figure 1). These are; representing different layers of the child's ecological context, including immediate family members (father, mother, brother), school staff (principal, teachers, and teaching assistant), rehabilitation center staff (principal and teacher), a community member (grocery store staff), and a healthcare provider (family physician) (please *see* table 1 for detailed demographic information).

Semi-Structured Interview

To obtain comprehensive insights, an interview form was employed (Brinkmann & Kvale, 2018) to explore participants' conceptualizations of an inclusive community, as well as their perceptions and practices concerning Zara's situation. Furthermore, to ensure the comparability of the data, all participants were asked essentially the same semi-structured questions. As Brinkmann and Kvale (2018) also stated, semi-structured interviews allow the researcher to ask follow-up questions freely, so different follow-up questions were asked to understand the experiences specific to the participant's social role (e.g. mother, father, teacher, community members, grocery staff, physician). The interview questions were collaboratively developed by three researchers through a consensus-driven process, resolving any disagreements over the course of three deliberation sessions. Additionally, the finalized interview questions were reviewed by two external experts in the field to enhance their validity and ensure alignment with the study's objectives.

Table 1

Demographic Information

Sex	Age	Role	Code	Ethnicity
M	50-55	Father	Father	Arab
F	40-45	Mother	Mother	Arab
M	15-20	Brother	Brother	Arab
M	35-40	Special education school principal	P1	Turkish
M	25-30	Main teacher in the special education school	T1	Turkish
M	25-30	2nd teacher in the special education school	T2	Turkish
F	25-30	Principal of the rehabilitation centre	P2	Turkish
F	25-30	Teacher in the rehabilitation centre	T3	Turkish
F	20-25	Teaching assistant in the rehabilitation centre	TA	Turkish
M	40-45	Grocery store staff	GS	Arab
M	35-40	Family physician	Physician	Turkish

To enhance the reliability of the data collection form, a pilot study was conducted with two individuals who met similar participant criteria but were not included in the final sample. Feedback from this pilot study was used to improve the clarity and sequencing of the questions. In addition, inter-coder reliability was checked at the

beginning of the analysis process: three researchers independently coded sample transcripts. Then they compared their results, achieving a high level of consistency before proceeding with the full dataset. As an illustration, one guiding interview question was: "How do you perceive the participation of children with ASD in community or school activities?"

Figure 1

Ecological System Theory

Data Collection Process

Data collection was conducted through a combination of face-to-face and telephone interviews, each lasting an average of 35 minutes. While the majority of participants consented to audio recordings of their interviews, one participant declined; for this individual, two researchers independently took detailed notes. The primary language of data collection was Turkish; however, two bilingual in-service teachers conducted interviews in Arabic for family members who were Arabic speakers. Additionally, these two in-service teachers acted as interpreters during the interviews. They both independently translated the recorded interviews into Turkish, with only minor discrepancies noted between their translations. Subsequently, the researchers, proficient in English, translated the Turkish transcripts into English, ensuring accuracy and consistency in the representation of the content across all translations.

Data Analysis

Thematic analysis, utilizing an inductive approach (Saldana, 2011), was employed to analyze the data in this study. The analysis followed a systematic code-category-theme process. After identifying codes and categories from the data, the researchers determined three themes that effectively addressed the research questions (Saldana, 2011). The identified themes and their corresponding categories are shown in Table 2.

Table 2

Themes and Categories

Themes	Categories
Educational engagement	Educational placement Student's capabilities Current educational status
Social acceptance	Acceptance in an inclusive education setting Acceptance of the community
Mapping out a future plan	About the family About the school About the community About the system

Cohen et al. (2011) and Denzin and Lincoln (2018) highlight the significance of transferability and confirmability in research. Transferability involves the ability to obtain consistent data across diverse sources and social contexts using standardized tools, thereby enhancing the study's credibility. To ensure reliability, three researchers coded all the transcribed raw data independently. Inter-coder agreement reached 90%, and any seemingly inconsistent data were resolved through consensus among the researchers until complete agreements were finalized. Further, themes were determined through collaborative discussions on various codes and categories.

The procedure for data analysis was framed the Ecological Systems Theory, enabling researchers to categorize Zara's experiences within the theory's ecological layers. Codes such as "language barriers" and "teacher perceptions" were associated with the direct interactions within Zara's Microsystem, specifically her family and school environments. Parental involvement in her education was analyzed within the Mesosystem. Economical factors and local policies were coded under the Exosystem, while societal attitudes toward refugees and individuals with ASD were situated within the Macrosystem layer. Finally, Zara's migration experience and late diagnosis of ASD were explored within the Chronosystem. This comprehensive framework facilitated a holistic understanding of the data, ensuring that each research question was thoroughly addressed within its ecological context.

To enhance the trustworthiness of the study, we employed various strategies. Throughout all stages of the research, as a peer debriefing, three researchers independently analysed the transcriptions and discussed them until consensus was reached. These discussions generally focused on critical questioning, reducing potential biases, and clarifying themes. In addition, bilingual translators discussed the mutual translations with the researchers to ensure the accuracy of culturally appropriate translations, and the final decision on the accuracy of the translations was made in the last session. To ensure the transferability and confirmability of the research, regular peer debriefing were conducted to follow up on the coding and explanations.

Researcher Reflectivity

This study highlights the importance of researcher reflexivity in qualitative research to enhance rigor and objectivity (Cohen et al., 2011). The research topic was influenced by the regional expertise and professional experiences of two special education researchers, focusing on Syrian students with ASD and the challenges of cultural barriers due to migration in the region. The use of Ecological Systems Theory provided a structured framework for data analysis, minimizing researcher biases by emphasizing the interaction between individual and environmental factors.

To further mitigate bias, the researchers employed evidence-based data collection and analysis. Audio recordings were used for interviews, except in one case where detailed notes were independently taken and cross-verified. A third researcher, uninvolved with the migrated region, transcribed the recordings to ensure impartiality. The integration of the theoretical framework added rigor by organizing the data systematically, enhancing its confirmability, transferability, and applicability to broader contexts, ultimately bolstering the study's reliability.

Findings

This study examined the meaningful access of a Syrian individual with ASD to community-based settings within the framework of inclusive education approach in Türkiye. Data collected through interviews were systematically analyzed and categorized into three primary themes: (a) educational engagement, (b) social acceptance, and (c) mapping out a future plan. The first and second sub-research questions were addressed through the themes of educational engagement and social acceptance identified in the analysis. The third sub-research question was addressed through the theme of mapping out a future plan.

Educational Engagement

This theme described participants' perspectives related to the child's educational engagement, which is a major component for meaningful access to community-based settings. Participants underlined three specific matters related to the child's educational engagement. The first was educational placement. A few participants mentioned the placement services for individuals who are not citizens, which was Zara's' situation prior to her acquisition of Turkish citizenship at the age of seven. The rehabilitation center principal (P2) indicated, "They [Non-Turkish citizens] cannot benefit from rehabilitation services. She couldn't have been enrolled in any public school because she [is from Syria] was not a citizen of Türkiye at that time". Additionally, some participants provided critiques regarding Zara's current educational placement. Some of their statements included the following:

> As her level of education increases and the level of readiness increases, her diagnosis may change and also her placement. In other words, GRC might be contacted on this placement issue (P1). I would love her to be part of the inclusive education, but GRC decided it is going to be a 'special education school'. The school is very nice but she always screams at home on the days she goes there. She doesn't shout on the days she doesn't go. She learns these behaviors from other children ther (Father).

The second key issue pertained to the student's capabilities. Nearly all participants noted the student's ability to communicate verbally, emphasizing both her receptive and expressive language skills, albeit limited in Turkish. Each participant's evaluation of this issue was influenced by their own perspectives, roles, and the language they spoke. While family members predominantly assessed the issue from the standpoint of the Arabic language, teachers and administrators primarily approached it from the perspective of Turkish. Some of the participants' statements related to this category included the following:

> She speaks Arabic and a few Turkish words, as far as she learned from the rehabilitation center. Her Arabic is better (Mother). Since we don't know Arabic, we do not understand her. Her proficiency in Turkish is very limited. Her Turkish language skills are not at the same level as those of typically developing children (T1). Yes, she has some difficulties because she knows very little Turkish. She also knows very little Arabic. For this reason, we cannot communicate with her very much (GS).

In addition to communication, some participants highlighted her capabilities in social skills such as initiating conversation, supporting other children, participating in activities, and being interested in hobbies. The school principal (P1) underlined, "She is a child who can guide other individuals with ASD in her class when necessary. She is a child who holds other students' hands and takes them to the playground". Another sample statement was as follows: "Zara constantly calls me, "how are you?" even as I pass the door. This is not a situation expected from an autistic student. Zara continues the communication when I initiate it, but she can also initiate communication" (P2).

Third, the current educational status was identified as a significant category within the theme of educational engagement. Some participants expressed concerns regarding the existing circumstances. Some of the participants' statements regarding this category included the following:

> This child's education started very late. It would have been much better if it had started at an earlier age (T2). She has autism and has been receiving special education since she was 9 years old, we have only been together for three years. It is late, of course, and the (Syrian) war also has an impact. She is limited in literacy skills (P2).

The issue of school attendance was highlighted within the category of her current educational status. The teacher in the special education school underlined, *"Zara has some problems with attending school. It has been about two and a half months since school started, but she was here for 13-14 days in total"*. Her brother also stated that as follow:

> She never goes to school (Brother). Zara goes to both rehabilitation center and special education school, but we receive negative results regarding the school. The school does not meet our expectations. She

> didn't go last week. She didn't want to go to school. That's why I don't want to send her again. The bus driver saw my daughter running away, but he didn't even stop the bus or pay attention and continued on his way (Mother).

Social Acceptance

This theme explored the participants' perspectives regarding the student's involvement in the community, especially in educational setting. The statements were categorized into two key aspects. The first aspect concerned her potential acceptance in an inclusive educational setting. Opinions on Zara's potential participation in inclusive education were divided, with some advocating for her inclusion in a learning environment alongside peers without disabilities, while most believed she would not be able to effectively receive education in such a setting. Some of the participants' statements regarding this category included the following:

> My daughter is very smart; she has higher potential. She just needs a little support (to be in inclusive education) (Mother). She might be in an inclusive education. Zara is a socially self-sufficient child. She can meet her own needs. Zara is now 12 years old, but when you see her, you cannot say that she is autistic or a student with disabilities (P2).

On the contrary:

> I do not think that she is yet at a level to be educated with normally developing children. Although she does not have problem behaviors, there are some deficiencies in social interaction (T1). I don't think it is feasible. The obstacle is autism. There is also a language barrier related to being Syrian. Therefore, she can't receive education with her peers in general education schools (T2).

The second aspect regarding the theme of *social acceptance* was the acceptance of the community. All participants excluding family members reported that Zara's Syrian ethnicity does not pose a disadvantage for her. Participants mentioned several reasons that affect Zara's acceptance level in community. While most of the participants directed the situations related to family members, some underlined the student's diagnosis. Some statements for this category were as follows:

> I don't think she is accepted. Zara feels that she is different (Mother). No, there is no disadvantage to being Syrian, but there is one due to autism. At present, she does not draw much attention because she has learned some Turkish. Exclusion is not based on her Syrian background (TA). There is no difference between Syrian and Turkish people. The tendency to reject is influenced by how much value parents place on their child, which is similarly appreciated by other people (T3). Interaction with the parents is required to ensure this. We are experiencing a problem in this regard since Zara's parents are Syrian. We need a translator to communicate with them (T1).

Mapping Out a Future Plan

This theme explored the expectations, suggestions, and solutions proposed by participants based on their experiences with the student and/or their involvement in facilitating meaningful access for her. Participants presented their recommendations for progress across four distinct categories. The first category focused on the family. Participants offered suggestions and guidance on how family members could support the student's socialization and help her acquire practical life skills. Some of their statements regarding this category included the following:

> She can go to pay bills with her father and/or mother. After learning mathematics, when she goes to the grocery store, for example, parents can wait behind and direct Zara (P2). Parents should support her to socialize more. For example, she goes swimming. This is very good for her. I think she should participate in such social activities (TA).

The second category focused on the school. Some participants expressed their expectations from both the rehabilitation center and the special education school to support the students' daily living skills and experience in out-of-school environments. The teacher in the rehabilitation (T3) center indicated, "…our out-of-school activities are a bit inadequate". Some of the participants' statements for this category were as follows:

> I expect the school to change her behavior and provide her an appropriate education (Mother). A little more emphasis needs to be placed on daily living skills. Here, many different skills are studied, but we are lacking in practice (P2). Not much is done to develop children's social skills. We remain limited. For this reason, it would be much better if children were prepared for the future by working on social skills (T2).

The third category focused on the community. Some participants expressed their viewpoints about how she acts or is treated in real-life settings. Her mother said, "She goes to the playground, but I accompany her there.

She doesn't interact much with her peers there. She generally stays away from them". The staff at the grocery store underlined, "I treat her the same way I treat a normal customer. When she wants to buy something, she goes and gets it, but payment is done by who accompanies her." In addition, a participant drew attention to how these behaviors in community can be shaped as follows: "Greater exposure to these individuals is one of the basic conditions for social acceptance. Individuals who have not experienced it cannot understand the situation or may make fun of it" (T3).

Several participants also underlined that language is one of the most important variables in the roadmap for the student to be accepted in community-based settings. The second teacher in the special education school stated, "There is also a language barrier related to being Syrian". Another statement for this category was as follow:

> First of all, the biggest obstacle we face is language, that is, Turkish. Since we are in Türkiye, I do not think very positively about Zara's future due to the language problem. Her condition may remain the same or worsen (Mother).

Lastly, the fourth category focused on the system. The findings about the system were placed under two separate headings, including the education system and the healthcare system. Some participants highlighted the need for improvement in the education system by regarding the steps that need to be taken. Some of the participants' statements for the category were as follows:

> …A problem in our special education schools. Children cannot continue with the same teachers for 5 years. Consistency is very important. Someone works with a child for a year, then another teacher takes him/her the next year (T2). According to her report, we can have her for 2 days a week, totaling 6 hours (P2). This child receives training here for one hour a week. This is one hour of training. This will not be enough for the education of children. What will these children learn in an hour? This would be very difficult for them." (GS) (Note: Zara is accompanied to a grocery store by her teacher from the rehabilitation center (T3) as part of a support service designed to teach her shopping skills, as scheduled by the Rehabilitation Center).

The family physician stated about the healthcare system. His statement was as follows: “One of the family physician’s duties is to communicate with these individuals and provide the necessary medical support, but unfortunately, we do not feel very competent in this regard. On the other hand, unfortunately, access to child psychiatry is not easy. First, child psychiatrists need to be in the field more. It is challenging to reach or find an appointment for these experts.”

Discussion

The findings of this study indicated that some barriers complicate the inclusion of a Syrian child with ASD in community-based settings in Türkiye. These barriers and possible solutions were discussed in the following sections.

Educational Engagement

The findings highlight multiple barriers to the educational and social inclusion of Syrian children with ASD in Türkiye. These barriers echo patterns documented internationally among individuals with ASD from culturally and linguistically diverse backgrounds (Conner et al., 2020; Imanpour et al., 2025; Papoudi et al., 2021). A critical issue is parental dissatisfaction with school placements, as evidenced by Zara's parents, who felt her special education school failed to meet their expectations. They attributed Zara’s inappropriate behaviors, such as yelling, to her interactions with classmates and expressed concerns about the lack of awareness and response from school staff regarding these behaviors. Zara’s frequent school absences, underlined as more than half of the school year, illustrate the disconnection between parents and school. Globally, families from minority or immigrant backgrounds often face inconsistent access to culturally appropriate support that contributes to lower rates of school engagement and higher risk of educational disruption (e.g., Fong et al., 2022). This finding aligns with previous research indicating insufficient collaboration between parents and schools during the placement process for students with disabilities (Dayı et al., 2022).

Language proficiency is also found as a significant challenge. Despite immigrating to Türkiye at the age of one, Zara’s Turkish fluency remains limited due to delayed educational interventions and frequent absences. Zara’s limited exposure to language demonstrates that children from linguistically diverse backgrounds often receive delayed or less intensive interventions (Conner et al., 2020). Early interventions are essential for individuals with ASD to enhance verbal, cognitive, and social skills (Strain & Bovey, 2011). Earlier enrollment in educational programs and better participation to classes would potentially improved Zara’s outcomes. Moreover,

parent or family mediated interventions are widely regarded as evidence-based practices, with substantially improved outcomes reported when they are introduced at an early age (Oudet et al., 2024).

Additionally, systemic barriers such as restrictive education policies worsen these challenges. Rehabilitation services in Türkiye, which are vital for all children with disabilities, are MoNE-funded but only accessible free of charge to Turkish citizens. Non-citizen families, including many Syrian refugees, must pay out of pocket, delaying their access to essential rehabilitation services. Zara, for instance, could only access these services after obtaining citizenship at age seven, underlining the inequalities faced by non-citizen individuals. Kaya and Yildiz (2023) found that young refugees with developmental disabilities prefer schooling in their home countries, as they were unable to access education that met their individual needs. These findings emphasize the need for stronger collaboration between families and schools, timely interventions, and more inclusive policies to support the integration and development of all individuals with disabilities in Türkiye.

Social Acceptance

The findings provided insights into Zara's integration into the inclusive education and the broader community. While her special education teacher expressed their concerns related to her readiness for inclusive education due to limited social and communication skills, another teacher critiqued this focus on academics at the expense of practical skills. This imbalance appears misaligned with the Ministry of National Education's (MoNE, 2014) emphasis on holistic education. Evidence-based practices advocate for strategies that integrate academic engagement, social skills, and behavior management (Alzyoudi et al., 2015; Meindl, 2020), suggesting the need for a more comprehensive approach to Zara's education.

Zara demonstrates some social and conversational abilities in the rehabilitation center but faces challenges in Turkish proficiency, cited as the primary barrier to her inclusion in mainstream education. Her limited exposure to Turkish, largely confined to school and rehabilitation centers, is compounded by frequent absences and her Arabic-speaking home environment. Previous research also underlined limited competence in the dominant language as a critical concern, as parents anticipated that communication difficulties would negatively affect their children's social integration and peer connections (Lim et al., 2025). While bilingualism's impact on children with ASD remains debated (Davis et al., 2021), enhancing Zara's Turkish skills through collaboration between her parents and school staff could support her integration. Parental focus on Arabic, though preserving cultural identity, further restricts her opportunities for social and educational inclusion.

Zara's Syrian heritage appears to have minimal impact on her inclusion. The high Syrian population in the region they live fosters a sense of coexistence, with participants identifying language, rather than ethnicity, as the main barrier. Various studies investigated the the relationship between proficiency in the national language and the social integration of immigrant children. Similar with our studies findings the relationship appeared to be significantly predicting the social inclusion of immigrant children (Cavicchiolo et al., 2023). Addressing Zara's educational placement and language development requires a cooperative, holistic approach to enhance her potential for inclusion in mainstream education.

Mapping out a Future Plan

All participants in this study provided recommendations to enhance community-based access for Zara. Beyond the immediate family, participants emphasized the need for parental initiatives to foster greater community integration. The principal of Zara's rehabilitation center highlighted her potential to develop essential community involvement skills, such as bill payment and grocery shopping. Participants also underscored the importance of increasing Zara's participation in social activities and experiences. However, the findings revealed Zara's reliance on her parents during social interactions, which may hinder her broader community engagement. For instance, Zara does not independently visit the grocery store or neighborhood playground, suggesting that parental overprotection or cultural norms may be limiting her social opportunities. Several participants recommended that Zara's parents actively encourage her involvement in social activities outside the school environment to promote her independence and inclusion. After all, no one should ever forget that the intentional design of the environment and support are the essential part of the inclusive framework (Weaver et al., 2021).

The principal of the rehabilitation center highlighted that Zara's educational support was limited to only two days per week, which was inadequate given her irregular school attendance. Additionally, grocery store employees noted Zara's insufficient training in essential shopping skills. Participants also expressed concerns about the frequent turnover of teachers, which disrupted continuity in learning and hindered the development of consistent teacher-student relationships. All these factors should be considered by policy makers and related

professionals. Ideally, involving family members in ways that honor and reflect their linguistic and cultural context may facilitate more sustained and meaningful progress.

Moreover, the family physician reported that the lack of effective communication posed significant challenges in assessing and understanding the needs of Syrian children with autism. In the systematic review of the literature about barriers to healthcare for individuals with ASD (Walsh et al., 2020), findings highlighted several obstacles including lack of provider training, communication difficulties, and systemic inadequacies. This observation also aligns with findings by Malik-Soni et al. (2022), which underscore the difficulties faced by healthcare providers in addressing the unique needs of individuals with ASD from diverse cultural backgrounds. Thus, any future plan should incorporate culturally responsive, accessible health services along with consistent educational and community-based support.

Limitations and Suggestions for Future Research

Several limitations must be acknowledged when interpreting the findings of this study. First, data were exclusively collected from individuals who interacted with a child with ASD, rather than from the child herself. The inclusion of the child's perspective could have provided additional insights that other participants might not have captured. Second, the study was conducted in a province in Türkiye with one of the highest concentrations of Syrian refugees. Consequently, the findings may not be generalizable to other regions of the country. Future research could bring various aspects from provinces with lower Syrian population densities to enhance the broader applicability of the results. Additionally, this study primarily focused on perceptions about a child with ASD, so the data from individuals with other disabilities should also be examined to understand how perceptions might differ based on disability.

Implications for Professionals

This study offers some recommendations for policymakers and practitioners. Firstly, considering every individual's universal right to education and equal opportunities, the citizenship status of students with special needs should not be considered a criterion for accessing rehabilitation centres. Furthermore, to overcome the dual challenges of language barriers and social isolation stemming from her ethnic origin and disability, it is recommended that pedagogical language teaching programmes be developed for immigrants with special needs and their teachers. Parallel to this, it is plausible that earlier, more consistent, and parent-supported intervention could have improved students' language, social, and adaptive outcomes. Thirdly, increasing qualified cooperation between families and teachers is also one of the important systemic improvements. It is also important for the quality of special education that special education teachers (both at school and in rehabilitation centres) work with students on a long-term basis without change. Finally, creating an inclusive education system and an inclusive society, which is also on the agenda of the 2030 Sustainable Development Goals, is one of the fundamental conditions for both individuals with special needs and migrants to achieve a fair and quality life based on equal opportunities.

Conclusion

This study demonstrates how disability and migrant status intersect in the social life of a Syrian child with autism in Turkish society. When examining each layer of ecological systems theory, certain limitations become apparent: Zara's late diagnosis, not being able to benefit from the rehabilitation centre due to her citizenship status, limited cooperation between school and family, frequent teacher changes, language barriers, and her disability overshadowing her migrant status in society. Inclusion is not merely placement in an educational environment or presence in society. To achieve quality inclusion, it is essential to remove all barriers in policy and practice, provide quality environments tailored to differences, and enable individuals to continue their lives as independent individuals.

References

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 6*(1), 7-16. https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587

Alquraini, T., & Gut, D. (2012). Critical components of successful inclusion of students with severe disabilities: Literature review. *International Journal of Special Education, 27*(1), 42-59.

Alzyoudi, M., Sartawi, A., & Almuhiri, O. (2015). The impact of video modelling on improving social skills in children with autism. *British Journal of Special Education, 42*(1), 53-68. https://doi.org/10.1111/1467-8578.12057

Amaç, Z. (2021). Inclusive education and primary school teachers: A systematic review. *Electronic Journal of Educational Sciences*, *19*(10), 74-97.

American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787

Antezana, L., Scarpa, A., Valdespino, A., Albright, J., & Richey, J. A. (2017). Rural trends in diagnosis and services for autism spectrum disorder. *Frontiers in Psychology*, *8*(590), 1-5. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00590

Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science, 1*(2), 164-180. https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.0001

Begeer, S., El Bouk, S., Boussaid, W., Terwogt, M., & Koot, H. M. (2009). Underdiagnosis and referral bias of autism in ethnic minorities. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 39*, 142-148. https://doi.org/10.1007/s10803-008-0611-5

Brinkmann, S., & Kvale, S. (2018). *Doing interviews* (2nd ed.). Sage Publications

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design.* Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1986). Recent advances in research on the ecology of human development. In R. K. Silbereisen, K. Eyferth & G. Rudinger (Eds.), *Development as action in context* (pp. 287-309). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-02475-1_15

Bronfenbrenner, U. (2000). Ecological systems theory. In A. E. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of Psychology* (2nd ed., pp. 129-133). Oxford University Press.

Cavicchiolo, E., Manganelli, S., Bianchi, D., Biasi, V., Lucidi, F., Girelli, L., Cozzolino, M., & Alivernini, F. (2023). Social inclusion of immigrant children at school: The impact of group, family and individual characteristics, and the role of proficiency in the national language. *International Journal of Inclusive Education*, *27*(2), 146-166. https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1831628

Cavkaytar, A., Bal, A., Artar, T. M., & Uluyol, M. (2021). Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitim yaşantılarının incelenmesi [Investigation of the educatıonal life of syrian refugee students]. *Milli Eğitim Dergisi, 50*, 195-219. https://doi.org/10.37669/milliegitim.934424

Centers for Disease Control and Prevention. (2024). *Autism spectrum disorders*. https://www.cdc.gov/autism/about/index.html#:~:text=ASD%20occurs%20in%20all%20racial,among%20boys%20than%20among%20girls

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. Routledge.

Conner, C., Baker, D. L., & Allor, J. H. (2020). Multiple language exposure for children with autism spectrum disorder from culturally and linguistically diverse communities. *Bilingual Research Journal*, *43*(3), 286-303. https://doi.org/10.1080/15235882.2020.1799885

Çam, A. (2023). *Gelişimsel yetersizliği olan mülteci çocukların erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde gömülü öğretimin etkililiği [The effectiveness of embedded instruction on teaching early literacy skills to refugee children with developmental disabilities]* (Tez Numarası: 896246) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Çapan, G. (2023). *Gelişimsel yetersizliği olan mülteci çocuklara sosyal becerileri kazandırmada koçluk desteğiyle sunulan akran aracılı gömülü öğretimin etkililiği [The effectiveness of peer mediated embedded instruction with coaching support in teaching social skills to refugee children with developmental delay]* (Tez Numarası: 896242) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Universitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Davis, R., Fletcher-Watson, S., & Digard, B. G. (2021). Autistic people's access to bilingualism and additional language learning: Identifying the barriers and facilitators for equal opportunities. *Frontiers in Psychology, 12*, 741182. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.741182

Dayı, E., Ataman, S., & Kösretaş, B. (2022). Özel gereksinimli bireylerin eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecinde iş birliği: Aile deneyimleri [Collaboration in the educational diagnosis and assessment process of individuals with special needs: Family experiences]. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 42*(3), 2663-2693. https://doi.org/10.17152/gefad.1150770

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). *The SAGE handbook of qualitative research* (4th ed.). Sage Publication.

Eker, A., Karnas, M., & Alpaydın, B. (2023). Educational challenges that Syrian refugee students with disabilities experience. *International Journal of Modern Education Studies*, *7*(2), 545-561. https://doi.org/10.51383/ijonmes.2023.338

Ergün, Ö. R., & Özsöz, C. (2022). Geçici koruma statüsündeki suriyeli çocukların eğitim sürecindeki toplumsal uyum sorunları: Burdur örneği [Social integration problems in education of syrian children under temporary protection status: The case of Burdur]. *Sosyolojik Düşün, 7*(2), 204-225. https://doi.org/10.37991/sosdus.1193548

Estrem, T. L., & Zhang, S. (2010). Prevalence and disproportionality of autism spectrum disorders among English language learners in Minnesota. *Multiple Voices for Ethnically Diverse Exceptional Learners, 12*(2), 5-20. https://doi.org/10.56829/muvo.12.2.0g260k1111482016

Fong, V. C., Lee, B. S., & Iarocci, G. (2022). A community-engaged approach to examining barriers and facilitators to accessing autism services in Korean immigrant families. *Autism*, *26*(2), 525-537. https://doi.org/10.1177/13623613211034067

Fox, F., Aabe, N., Turner, K., Redwood, S., & Rai, D. (2017). It was like walking without knowing where I was going: A qualitative study of autism in a UK Somali migrant community. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 47*, 305-315. https://doi.org/10.1007/s10803-016-2952-9

Gilliam, W. S., Maupin, A. N., Reyes, C. R., Accavitti, M., & Shic, F. (2016). *Do early educators' implicit biases regarding sex and race relate to behavior expectations and recommendations of preschool expulsions and suspensions?* (pp. 991-1013). Yale Child Study Center. https://marylandfamiliesengage.org/wp-content/uploads/2019/07/Preschool-Implicit-Bias-Policy-Brief.pdf

Ginner, H., Selenius, H., & Björck-Åkesson, E. (2022). A preschool for all children? Swedish preschool teachers' perspective on inclusion. *International Journal of Inclusive Education, 26*(10), 973-991. https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1758805

Gül, G., & Barış, İ. (2023). Attitudes towards individuals with special needs: Reflections from social work students. *International Journal of Social Work Research*, *3*(3), 169-178. https://doi.org/10.57114/jswrpub.1331328

Hacıibrahimoğlu, B., & Ustaoğlu, A. (2019). An investigation of preservice preschool teachers' knowledge and attitudes toward children with autism spectrum disorders. *İnönü University Journal of the Faculty of Education, 20*(2), 491-506. https://doi.org/10.17679/inuefd.441184

Harris, B., Barton, E. E., & McClain, M. B. (2020). Inclusion of racially and ethnically diverse populations in ASD intervention research. *Research in Autism Spectrum Disorders, 73,* 101551. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2020.101551

Hazır, O. (2025). Zihin yetersizliği olan suriyeli öğrencilerin kültürel, etkileşimsel ve akademik deneyimlerinin aile ve öğretmen perspektifinden incelenmesi [Cultural, interactional and academic experiences of syrian students with intellectual disabilities from the perspective of parents and teachers]. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, *16*(1), 53-77. https://doi.org/10.51460/baebd.1521995

Hazır, O., & Harris, R. (2025). Inclusive education in primary education teacher training in Türkiye: An absent curriculum? *Journal of Research in Special Educational Needs*, *25*(4), 1-13. https://doi.org/10.1111/1471-3802.70002

Hilton, C. L., Fitzgerald, R. T., Jackson, K. M., Maxim, R. A., Bosworth, C. C., Shattuck, P. T., Geschwind, D. H., & Constantino, J. N. (2010). Under-representation of African Americans in autism genetic research: A rationale for inclusion of subjects representing diverse family structures. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 40*, 633-639. https://doi.org/10.1007/s10803-009-0905-2

Imanpour, S., McGehee, A., & McMaughan, D. J. D. (2025). "As immigrants we are all lost in our autism journey": Experiences of raising children with autism, barriers to equal access, and facilitators to accessing autism services among immigrant fathers. *Research in Autism*, *124*, 202588. https://doi.org/10.1016/j.reia.2025.202588

Kaya, A., & Yıldız, G. (2023). Twice a minority: Education and life experiences of war victim refugee youth with developmental disabilities and those of their parents in Türkiye. *Participatory Educational Research*, *10*(1), 330-343. http://dx.doi.org/10.17275/per.23.18.10.1

Lim, N., Wee, R., Wong, V., & Russell-George, A. (2025). Autism and bilingualism: A systematic review of stakeholders' perspectives and experiences. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1-25. https://doi.org/10.1007/s40489-025-00519-9

Malik-Soni, N., Shaker, A., Luck, H., Mullin, A. E., Wiley, R. E., Suzanne-Lewis, M. E., Fuentes, J., & Frazier, T. W. (2022). Tackling healthcare access barriers for individuals with autism from diagnosis to adulthood. *Pediatric Research, 91*(4), 1028-1035. https://doi.org/10.1038/s41390-021-01465-y

Mandell, D. S., Wiggins, L. D., Carpenter, L. A., Daniels, J., DiGuiseppi, C., Durkin, M. S., Giarelli, E., Morrier, M. J., Nicholas, J. S., Pinto-Martin, J. A., Shattuck, P. T., Thomas, K. C., & Yeargin-Allsopp, M. (2009). Racial/ethnic disparities in the identification of children with autism spectrum disorders. *American Journal of Public Health, 99*(3), 493-98. https://doi.org/10.2105/AJPH.2007.131243

McIntosh, K., Girvan, E. J., Horner, R., & Smolkowski, K. (2014). Education not incarceration: A conceptual model for reducing racial and ethnic disproportionality in school discipline. *Journal of Applied Research on Children, 5*, 1-22. https://doi.org/10.58464/2155-5834.1215

Meindl, J. N., Delgado, D., & Casey, L. B. (2020). Increasing engagement in students with autism in inclusion classrooms. *Children and Youth Services Review, 111*, 104854. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104854

Memişoğlu, F., Özkil, A., & Kılınç, T. (2021). *Protection needs of refugees with disabilities in Turkey.* (Research report). Research Centre on Asylum and Migration (IGAM). https://igamder.org/uploads/belgeler/Protection%20Needs%20of%20Refugees%20with%20Disabilities%20Research%20Report.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education]. (2020). *Milli eğitim istatistikleri: Örgün eğitim [National education statistics: Formal education]*. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/04144812_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2019_2020.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği [Regulation of the Ministry of National Education on Preschool Education and Primary Education Institutions]. (2014). T.C. Resmi Gazete, (29072), 26 Temmuz 2014, 40-102.

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname [Ministry of National Education Decree Law on Special Education]. (1997). T.C. Resmi Gazete, (23011), 6 Haziran 1997, 1-15.

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [Ministry of National Education Regulation on Special Education Services]. (2018). T.C. Resmi Gazete, (30471), 7 Temmuz 2018, 63-115.

Oner, O., Kahilogullari, A. K., Acarlar, B., Malaj, A., & Alatas, E. (2020). Psychosocial and cultural needs of children with intellectual disability and their families among the Syrian refugee population in Turkey. *Journal of Intellectual Disability Research*, *64*(8), 644-656. https://doi.org/10.1111/jir.12760

Oudet, S., Howard, K., Gilhuber, C., Robert, M., Zimmerli, J., Katsos, N., & Durrleman, S. (2024). Parent-led communication therapy for young bilingual autistic children: A scoping review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1-28. https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-4556409/v1

Papoudi, D., Jørgensen, C. R., Guldberg, K., & Meadan, H. (2021). Perceptions, experiences, and needs of parents of culturally and linguistically diverse children with autism: A scoping review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, *8*(2), 195-212. https://doi.org/10.1007/s40489-020-00210-1

Pierce, N. P., O'Reilly, M. F., Sorrells, A. M., Fragale, C. L., White, P. J., Aguilar, J. M., & Cole, H. A. (2014). Ethnicity reporting practices for empirical research in three autism-related journals. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 44*, 1507-1519. https://doi.org/10.1007/s10803-014-2041-x

Rakap, S., & Kalkan, S. (2019). Türkiye'de kapsayıcı eğitime yönelik araştırmalar. In H. Gürgür & S. Rakap (Eds.), *Kapsayıcı eğitim: Özel eğitimde bütünleştirme [Inclusive education: Integration in special education]* (pp. 271-290). Pegem Akademi.

Refugee Association: The number of Syrian refugees in Türkiye (2024, January 31). https://multeciler.org.tr/turkiyedeki-suriyeli-sayisi/

Sakız, H., & Sarıçalı, M. (2019). Paradigmatic challenges in school counselling: Correlates and reflections on practice. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, *29*(1), 69-81. https://doi.org/10.1017/jgc.2018.23

Sakız, H., Ergün, N., & Göksu, İ. (2024). Developing and validating the attitudes towards Inclusive Education Scale (AIES) around contemporary paradigms of inclusion. *The Asia-Pacific Education Researcher*, *33*(5), 1053-1069. https://doi.org/10.1007/s40299-023-00772-8

Saldana, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers*. SAGE Publications.

Sazak-Pınar, E., & Sucuoğlu, N. B. (2013). The outcomes of a social skills teaching program forinclusive classroom teachers. *Educational Sciences: Theory & Practice, 13*(4), 2247-2261.

Serin, S., & Paslı, F. (2021). Educational access problems of Syrian children at the age of compulsory education: A case report. *Journal of Social Policy and Social Work Studies, 2*(1), 79-101. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2191244

Starr, E. M., Martini, T. S., & Kuo, B. C. H. (2016). Transition to kindergarten for children with autism spectrum disorder: A focus group study with ethnically diverse parents, teachers, and early ıntervention service providers. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *31*(2), 115-128. https://doi.org/10.1177/1088357614532497

Strain, P. S., & Bovey, E. H. (2011). Randomized, controlled trial of the LEAP model of early intervention for young children with autism spectrum disorders. *Topics in Early Childhood Special Education, 31*(3), 133-154. https://doi.org/10.1177/0271121411408740

Unluol-Unal, N., Karal, M. A., & Sardohan-Yildirim, A. E. (2025). Unlocking pathways: Revealing professionals' transition preparation experiences for ınclusive higher education in Türkiye. *European Journal of Education*, *60*(2), e70115. https://doi.org/10.1111/ejed.70115

United States Education Department (2014). *Civil rights data collection: Data snapshot: School discipline*. https://www.govinfo.gov/app/details/GOVPUB-ED-PURL-gpo84311.

United States National Center for Education Statistics (2021). *Digest of education statistics: 2021*. https://nces.ed.gov/programs/digest/current_tables.asp

Uyan-Semerci, P., & Erdoğan, E. (2018). Who cannot access education? Difficulties of being a student for children from Syria in Turkey. *Vulnerable Children and Youth Studies*, *13*(1), 30-45. https://doi.org/10.1080/17450128.2017.1372654

Uz, S., & Kaya, K., 2018. Stigmatization of children with autism and their parents. *Journal of History Culture and Art Research*, *7*(1), 663-683. http://doi.org/10.7596/taksad.v7i1.1411

Ünay, E., Erdem, R. & Günal, Y. (2021). Geçici koruma statüsündeki özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel tanılama süreci [Educational diagnosis process of students with special needs in temporary protection status]. *Milli Eğitim Dergisi, 50*, 661-982. https://doi.org/10.37669/milliegitim.959925

Walsh, C., Lydon, S., O'Dowd, E., & O'Connor, P. (2020). Barriers to healthcare for persons with autism: A systematic review of the literature and development of a taxonomy. *Developmental Neurorehabilitation*, *23*(7), 413-430. https://doi.org/10.1080/17518423.2020.1716868

Weaver, L. A., Bingham, E., Luo, K., Juárez, A. P., & Taylor, J. L. (2021). What do we really mean by "inclusion?": The importance of terminology when discussing approaches to community engagement. *Autism*, *25*(8), 2149-2151. https://doi.org/10.1177/13623613211046688

Yin, R. (2014). *Case study research: Design and methods* (5th ed.). Sage Publications.