

Özel Gereksinimli Bireylere Sahip Ailelerin Eğitim Kurumlarına Yönelik Memnuniyet Düzeyleri ve Genel Gereksinimlerinin Belirlenmesi

Aynur TEPE¹, İsa İNCE²

¹Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi-0000-0002-5502-3766- atepe@mehmetakif.edu.tr

²Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi- 0009-0008-0093-3894- isa_incil@hotmail.com

ÖZ

Bu çalışma, özel eğitim kurumlarına devam eden çocukların velilerinin memnuniyet düzeylerini ve gereksinim alanlarını incelemeyi amaçlamaktadır. Nicel araştırma yaklaşımı çerçevesinde betimsel tarama ve ilişkisel analiz modeli kullanılmıştır. Veriler 2025 yılında Burdur ilindeki özel eğitim kurumlarına devam eden çocukların 101 velisinden, Aile Gereksinimlerini Belirleme Aracı (AGBA) ve araştırmacılar tarafından geliştirilen Veli Memnuniyet Ölçeği (VMÖ) kullanılarak toplanmış; analizler SPSS 25.0 ile yürütülmüştür. Bulgular, velilerin özel eğitim hizmetlerinden yüksek düzeyde memnun olduklarını göstermektedir ($\bar{X} = 3,69$; $SD = 0,87$). En yüksek memnuniyet öğretmen-veli ve öğretmen-öğrenci iletişimi, okulun fiziksel koşulları (ısınma, ulaşım) ve eğitsel destek alanlarında; en düşük memnuniyet ise okulun genel güvenlik önlemleri, acil durum tedbirleri, ders araç-gereçleri, akran etkileşimi ve sınıfların fiziksel koşulları alanlarında bildirilmiştir. Memnuniyet düzeyinin cinsiyet, yaş, eğitim, gelir, çocuğun tanı türü ve kuruma devam süresi gibi demografik değişkenlere göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı belirlenmiştir. AGBA bulgularına göre ailelerin gereksinim ortalaması orta düzeydedir ($\bar{X} = 1,90$; $SD = 0,55$); ancak en yüksek ortalamaya sahip beş madde "bilgi gereksinimi" temasında yoğunlaşmıştır: çocuğun ileride yararlanabileceği eğitim kurumları, beceri öğretme yöntemleri, benzer ailelerin deneyim materyalleri, çocuğun mevcut durumu ve mevcut hizmet kurumları hakkında bilgi. AGBA ile VMÖ toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($r = -0,051$; $p = ,613$). Erkek veli sayısının sınırlı olması ($n = 13$) ve tek ille sınırlı tasarım çalışmanın temel sınırlılıklarıdır. Bulgular, veli memnuniyetinin artırılmasında iletişim, fiziksel güvenlik ve sistematik aile bilgilendirme yapılarının kritik olduğunu ortaya koymakta; çalışma, Sürdürülebilir Kalkınma Amacı 4: Nitelikli Eğitim çerçevesinde eğitimde sürdürülebilirliğe dolaylı katkı sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Eğitimde sürdürülebilirlik, paydaş memnuniyeti, sürdürülebilir eğitim hedefi (SDG 4), özel eğitim, veli memnuniyeti ve gereksinimleri

MAKALE BİLGİ

Makale Tarihçesi:

Alındı: 05.03.2026

Düzeltilmiş hali alındı: 17.05.2026

Kabul edildi: 26.05.2026

Çevrimiçi yayınlandı: 30.06.2026

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Determining the Satisfaction Levels and General Needs of Families with Individuals with Special Needs Regarding Educational Institutions

Aynur TEPE¹, İsa İNCE²

¹Burdur Mehmet Akif Ersoy University -0000-0002-5502-3766- atepe@mehmetakif.edu.tr

²Burdur Mehmet Akif Ersoy University - 0009-0008-0093-3894- isa_incil@hotmail.com

ABSTRACT

This study examined the satisfaction levels and needs of parents whose children attend special education institutions. Within the framework of a quantitative research approach, descriptive survey and relational analysis models were used in this study. Data were collected in 2025 from 101 parents of children attending special education institutions in Burdur, Türkiye, using the Family Needs Assessment Tool (AGBA) and Parent Satisfaction Scale (VMÖ) developed by the researchers. Analyses were conducted using SPSS version 25.0. The findings indicate that parents reported high levels of satisfaction with special education services ($\bar{X} = 3.69$, $SD = 0.87$). The highest satisfaction was reported in teacher–parent and teacher–student communication, physical school conditions (heating, transportation), and educational support, whereas the lowest satisfaction was reported in general school safety measures, emergency preparedness, classroom materials, peer interaction, and classroom physical conditions. Parental satisfaction did not significantly differ according to demographic variables such as gender, age, education, income, child's diagnosis, or duration of school attendance. According to the AGBA findings, the overall level of family needs was moderate ($\bar{X} = 1.90$; $SD = 0.55$); however, the five items with the highest means were clustered under the "information needs" theme: information about future educational institutions, strategies for teaching specific skills, experiential materials of similar families, the child's current condition, and currently available service institutions. No significant relationship was found between the AGBA and VMÖ total scores ($r = -0.051$; $p = .613$). The limited number of fathers ($n = 13$) and the single-province scope are the main limitations of this study. The findings revealed that communication, physical safety, and systematic family information structures are critical for improving parental satisfaction. This study contributes indirectly to educational sustainability within the framework of Sustainable Development Goal 4: Quality Education.

Keywords: Educational sustainability, stakeholder satisfaction, sustainable development goal 4 (SDG 4), special education, parental satisfaction and requirements

ARTICLE INFORMATION

Article History:

Receipt: 05.03.2026

Corrected version received: 17.05.2026

Accepted: 26.05.2026

Published online: 30.06.2026

Article Type: Research article

Extended Abstract

Introduction. Education plays a fundamental role in promoting sustainable development. Among the United Nations' Sustainable Development Goals (SDGs), "Goal 4: Quality Education" emphasizes the importance of inclusive, equitable, and high-quality education for all (United Nations, 2015). Sustainability in education is closely tied not only to the quality of teaching processes but also to the participation and satisfaction of stakeholders, including teachers, administrators, students and parents. Therefore, evaluating parental satisfaction is a key indicator of educational sustainability. The family constitutes the primary social system that shapes an individual's social, emotional, and cognitive development. The birth of a child with special needs introduces significant changes in the family dynamics, expectations, and emotional stability. Parents' experiences throughout their children's educational process are shaped not only by individual factors but also by institutional and social interactions. Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory (Bronfenbrenner & Morris, 2007) highlights that the development of individuals with special needs depends on dynamic interactions among micro (family), meso (school), exo (institutional), and macro (societal and cultural) systems. This study aimed to determine the satisfaction levels of parents of children with special needs attending special education institutions, identify their main areas of need, and examine the relationship between these two variables. Additionally, it explored whether parental satisfaction differed according to demographic factors such as age, gender, income, education level, child's diagnosis, and duration of school attendance. The theoretical framework draws upon Oliver's (1980) Expectation–Disconfirmation Theory and Parasuraman, Zeithaml, and Berry's (1988) SERVQUAL approach, both of which suggest that individuals' prior expectations and post-service perceptions shape their satisfaction levels. Accordingly, demographic characteristics are considered important variables that influence service expectations and, consequently, satisfaction.

Method. This study employed a quantitative design that combined descriptive surveys and correlational analysis models. The sample consisted of 101 parents whose children had attended special education institutions in Burdur, Türkiye, for at least one year. Participants were selected using purposive sampling on a voluntary basis. Two data collection tools were utilized: (1) the Family Needs Assessment Tool (AGBA; Bailey & Simeonsson, 1988; adapted to Turkish by Sucuoğlu, 1995; updated by Cavkaytar et al., 2014) and (2) the Parent Satisfaction Scale (VMÖ), developed by the researchers. Content validity was established through expert review, with a CVI $\geq .80$, and the VMÖ demonstrated high internal consistency ($\alpha = .98$ for the total scale; $\alpha = .93-.97$ for subscales). The VMÖ's six-factor structure was confirmed through Exploratory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA; CFI = .94; RMSEA = .072). Data were analyzed using SPSS 25.0, employing descriptive statistics, Cronbach's α , normality tests (Kolmogorov–Smirnov and Shapiro–Wilk), independent samples t-tests, one-way ANOVA, Kruskal–Wallis H tests, and Pearson's correlation analysis.

Results. Parents reported generally high levels of satisfaction ($\bar{X} = 3.69$; $SD = 0.87$). The highest satisfaction levels were observed in teacher–parent and teacher–student communication, physical school conditions (heating, transportation), and educational support for children's developmental progress. Conversely, the lowest satisfaction was reported regarding general school safety measures, emergency preparedness, adequacy of classroom materials, peer-interaction support, and classroom physical conditions. No significant differences were observed in parental satisfaction across demographic variables, including age, gender, income, education level, child's diagnosis, and duration of school attendance (all $p > .05$). This suggests that institutional service quality and school–family communication exert a stronger influence on satisfaction than do individual demographic characteristics. Regarding family needs, the overall AGBA score indicated a moderate level of need ($\bar{X} = 1.90$; $SD = 0.55$); however, the five highest-rated items all clustered under the "information needs" theme: information about future educational institutions for the child, strategies for teaching specific

skills, access to peer-family experiential materials, information about the child's current condition, and currently available service institutions. Correlation analysis revealed a weak, negative, and statistically insignificant relationship between the AGBA and VMÖ total scores ($r = -0.051$; $p = .613$).

Discussion and Conclusion. Overall, the findings show that parents of children with special needs report high levels of satisfaction with special education institutions while emphasizing the necessity for further improvements in communication, safety, and physical infrastructure. Regular, two-way, trust-based communication between teachers and parents enhances both institutional belonging and satisfaction. Consistent with prior studies (Mounzer & Stenhoff, 2022; Dökümcü & Bakkalcı, 2024), lower satisfaction with safety and infrastructure reflected parents' expectations regarding their children's physical and psychological well-being (Paseka et al., 2019; Batts, Kristof & Yohe, 2024). This study demonstrates that families of children with special needs predominantly require systematic information-based support, particularly regarding their children's future educational trajectories, pedagogical strategies for skill teaching, and access to current and future service options. The absence of significant demographic effects on satisfaction, coupled with the centrality of information needs, highlights the importance of institutional standardization and structured family information systems. The findings contribute to the restructuring of inclusive education policies around family centered approaches and the holistic improvement of special-education services. Within the framework of the United Nations Sustainable Development Goals, particularly "Goal 4: Quality Education," this research underscores that enhancing parental satisfaction in special education is intrinsically linked to the continuity, equity, and social justice dimensions of educational sustainability.

1. Giriş

Aile, bireyin sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimini biçimlendiren ilk ve en temel sosyal sistemdir. Ancak çocuğun özel gereksinimli olarak dünyaya gelmesi, bu beklentilerin sarsılmasına ve aile sisteminde psikolojik bir dengesizliğin ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Özel gereksinimli bir çocuğa sahip olmak, kalıcı bir stres kaynağı olarak velilerin yaşam doyumunu, evlilik ilişkilerini ve ruhsal sağlıklarını doğrudan etkiler (Hallberg, 2014). Özellikle teşhis süreci, birçok veli için travmatik bir deneyimdir; belirsizlik, suçluluk ve kontrol kaybı duyguları baş etme becerilerini zorlayabilir (Graungaard ve Skov, 2007). Bu süreçte ailelerin yaşadığı psikolojik, sosyal ve eğitsel güçlüklerin yalnızca bireysel deneyimlerle sınırlı olmadığı; aile, okul ve toplumsal çevre arasındaki karşılıklı etkileşimler çerçevesinde değerlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Kuramı (1979), bireyin gelişimini mikro (aile), mezo (okul), ekzo (kurumsal sistemler) ve makro (toplum ve kültür) düzeylerde ele alır. Bu çerçeveye göre özel gereksinimli bireylerin gelişimi, yalnızca bireysel etmenlere değil, aile, okul ve toplumsal sistemlerin karşılıklı etkileşimine bağlıdır. Dolayısıyla velilerin psikolojik olarak desteklenmesi, hem kendi iyi oluş halleri hem de çocuklarının eğitim sürecine aktif katılımları açısından belirleyicidir. Literatürde velilerin eğitim kurumlarından duydukları memnuniyetin, ruh sağlığıyla doğrudan ilişkili olmadığı; ancak çocuğun uyumlu ya da uyumsuz davranış özellikleriyle ve sınıf yerleştirme türüyle anlamlı biçimde bağlantılı olduğu saptanmıştır (Perry vd., 2020). Bu bulgu, veli memnuniyetinin yalnızca bireysel değil, aynı zamanda çevresel ve kurumsal etkileşimlerin bir ürünü olduğunu göstermektedir.

Eğitim, toplumsal kalkınmanın sürdürülebilirliğini sağlayan temel alanlardan biridir. Birleşmiş Milletler tarafından belirlenen Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları (SDG) arasında yer alan "Amaç 4: Nitelikli Eğitim", tüm bireylerin kapsayıcı, eşitlikçi ve kaliteli eğitime erişimini vurgulamaktadır (United Nations, 2015). Eğitimde sürdürülebilirlik, yalnızca öğretim süreçlerinin niteliğiyle değil, aynı zamanda paydaşların (öğretmenler, yöneticiler, öğrenciler ve veliler) sürece katılımı ve memnuniyetiyle de doğrudan ilişkilidir. Bu bağlamda özel eğitim kurumlarının sunduğu hizmetlerin kalitesi, iletişim süreçleri ve erişilebilirliği, velilerin memnuniyet düzeyini doğrudan etkilemektedir. Etkili aile-okul iş birliği, öğrencilerin gelişimsel çıktılarına desteklemekte ve ailelerin eğitim sürecine yönelik tutumlarını güçlendirmektedir (Schultz vd., 2016). Bu süreç, velilerin eğitim hizmetinin pasif alıcıları değil; karar süreçlerine katılan, çocuklarının haklarını savunan ve eğitsel iş birliklerinin aktif paydaşları olarak konumlanmalarını gerektirmektedir (Epstein, 2011). Bu doğrultuda veli memnuniyetinin belirlenmesi, eğitim hizmetlerinin sürdürülebilirliğini destekleyen bir kalite göstergesi olarak değerlendirilmektedir. Çalışma, sürdürülebilir eğitim ilkeleriyle uyumlu biçimde, eğitim hizmetlerinin sürekliliği, eşitliği ve paydaş odaklılığını inceleyen bir yaklaşım sunmaktadır.

Araştırmalar, veli memnuniyetinin yalnızca hizmetin varlığına değil, aynı zamanda sürece ne ölçüde dahil olabildiklerine bağlı olduğunu göstermektedir (Robert vd., 2015). Öğretmenlerle kurulan karşılıklı, güven temelli ve sürekli iletişim, hem velilerin aidiyet duygusunu artırmakta hem de öğrencilerin sosyal uyumunu desteklemektedir (Yates, 2023; Aouad ve Bento, 2019). Buna karşın birçok çalışma velilerin çoğunlukla öğretmenlerle iletişim kurmakta güçlük yaşadıklarını, geri bildirim süreçlerinin tutarlı işlemediğini ve taraflar arasında güvene dayalı bir ilişkinin yeterince gelişmediğini göstermektedir. Bu bulgular, eğitim politikalarının aile katılımını kuramsal bir hedef olarak benimsediğini, ancak uygulamada ailelerin deneyimlerinin, gereksinimlerinin ve beklentilerinin yeterince dikkate alınmadığını ortaya koymaktadır. Bu nedenle aile katılımının etkili biçimde sürdürülebilmesi için iki yönlü, sürekli ve eşitlik temelli iletişim modellerinin benimsenmesi gerekmektedir (Jigyl vd., 2018; Madsen ve Madsen, 2022). Mevcut uygulamalarda ailelerin bu sürece katılımı sıklıkla yüzeysel kalmakta; özellikle eğitim kurumlarıyla yaşanan iletişim sorunları, bilgi eksiklikleri, bireyselleştirilmiş hizmet yetersizliği ve katılım mekanizmalarının zayıflığı, ailelerin

memnuniyet düzeyini olumsuz etkilemektedir (Huscroft-D'Angelo vd., 2021). Dolayısıyla aile katılımının etkili biçimde sürdürülebilmesi için iki yönlü, sürekli ve eşitlik temelli iletişim modellerinin benimsenmesi gerekmektedir.

Son dönem araştırmalar, veli memnuniyetinin öğretmenle iletişim kalitesi, hizmetin bireyselleştirilme düzeyi ve profesyonel desteğin sürekliliğiyle güçlü biçimde ilişkili olduğunu göstermektedir (Spencer vd., 2024). Öğretmenlerin empatik ve destekleyici tutumları, veli güvenini artırmakta; bu da kurumsal bağlılık ve iş birliğini güçlendirmektedir (McNaughton ve Vostal, 2010). Nitekim etkili aile-okul iş birliğinin çocukların toplumsal kabul düzeyini de olumlu etkilediği bildirilmiştir (Dan vd., 2023). Benzer biçimde Kiswani ve Min'in (2025) çalışması, bireyselleştirilmiş eğitim programlarının (BEP) hazırlanmasında veli katılımının yüksek olduğu durumlarda memnuniyet düzeylerinin anlamlı biçimde arttığını göstermektedir.

Uluslararası literatürle karşılaştırıldığında Türkiye'de özel eğitim hizmetleri niceliksel olarak artmış olsa da, velilerin bilgiye erişim, psikolojik danışmanlık ve profesyonel destek gereksinimleri yüksek düzeyde devam etmektedir. Toy ve Kesici (2020), annelerin özellikle dil-konuşma terapisi, davranışsal müdahaleler ve sosyal entegrasyon konularında desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Erdem ve Nazlı (2024), ebeveynlik becerilerinin desteklenmesi ve annelerin bakım yükünün hafifletilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Benzer biçimde Kerkez ve Birimoğlu-Okuyan (2025), ailelerin en yoğun gereksinim alanlarının bilgi edinme, ekonomik destek ve psikososyal yardım olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgular, aile merkezli yaklaşımların yerel politika uygulamalarında yeterince etkinleşmediğini göstermektedir. Bu araştırmanın temel problemi, özel eğitim kurumlarına devam eden çocukların velilerinin hangi hizmet alanlarından memnuniyet duyduklarına ve hangi alanlarda öncelikli gereksinimlere sahip olduklarına ilişkin Türkiye bağlamında yeterli sistematik veri bulunmamasıdır.

Ancak mevcut literatür incelendiğinde, araştırmaların çoğu veli memnuniyetini genel skorlar düzeyinde ele almakta, hangi hizmet bileşenlerinin memnuniyet ya da memnuniyetsizlik yarattığına dair ayrıntılı analizlere sınırlı yer vermektedir. Ayrıca sosyodemografik değişkenlerin (yaş, gelir, tanı türü, kuruma devam süresi vb.) memnuniyet üzerindeki etkilerini sistematik biçimde inceleyen çalışmalar da azdır. Bu boşluk, Türkiye bağlamında aile deneyimlerinin çok boyutlu biçimde incelenmesi gereğini ortaya koymaktadır. Bu çalışmada, veli memnuniyetinin çeşitli demografik değişkenlere göre farklılaşabileceği öngörülmektedir. Bu varsayım çerçevesinde çalışmada, veli memnuniyetinin cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, gelir durumu, çocuğun tanı türü ve kuruma devam süresi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu değişkenlerin incelenmesinin kuramsal temeli, Oliver'ın (1980) Beklentilerin Uyumsuzluğu Modeli (Expectation-Disconfirmation Theory) ile Parasuraman, Zeithaml ve Berry'nin (1988) hizmet kalitesi (SERVQUAL) yaklaşımına dayanmaktadır. Oliver'ın modeline göre memnuniyet, bireylerin bir hizmete ilişkin önceden sahip oldukları beklentiler ile hizmeti deneyimledikten sonra oluşan algıları arasındaki uyum ya da uyumsuzluk düzeyinin bir sonucudur; beklentiler karşılandığında veya aşıldığında memnuniyet artar, karşılanmadığında ise azalır. SERVQUAL yaklaşımı da hizmet kalitesinin, kullanıcıların beklenti ve algıları arasındaki farktan kaynaklandığını öne sürmektedir. Bu kuramsal çerçeve doğrultusunda, bireylerin demografik özellikleri, hizmete ilişkin beklenti düzeylerini ve dolayısıyla memnuniyet algılarını biçimlendiren önemli değişkenler olarak ele alınmaktadır. Nitekim cinsiyet, yaş ve eğitim düzeyi gibi demografik özellikler bireylerin hizmetten beklentilerini şekillendirirken; gelir durumu alternatif hizmetlere erişim ve karşılaştırma kapasitesini, çocuğun tanı türü ve kuruma devam süresi ise ailelerin önceki deneyimlerine bağlı olarak gelişen referans beklentilerini etkileyebilmektedir. Dolayısıyla bu demografik değişkenlere göre yapılan karşılaştırmalar, veli memnuniyetinin sosyodemografik belirleyicilerini anlamaya katkı sağlamaktadır.

Bu araştırma, özel gereksinimli bireylere sahip velilerin, çocuklarının devam ettiği özel eğitim kurumlarına ilişkin memnuniyet düzeylerini ve genel gereksinim alanlarını kapsamlı biçimde değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Araştırmada şu sorulara yanıt aranacaktır:

1. Velilerin özel eğitim kurumlarının sunduğu hizmetlere ilişkin memnuniyet düzeyleri ve bu hizmet alanlarındaki eksiklikler nelerdir?
2. Velilerin memnuniyet düzeyleri ile yaş, cinsiyet, gelir düzeyi, eğitim durumu, çocuğun tanısı ve kuruma devam süresi gibi sosyodemografik değişkenler arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Ailelerin belirttiği temel gereksinim alanları nelerdir?
4. Ailelerin gereksinim düzeyleri ile eğitim kurumlarına yönelik memnuniyet düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Bu araştırmanın bulgularının; öğretmen eğitimi programlarına, aile destek hizmetlerinin yapılandırılmasına ve kapsayıcı eğitim politikalarının geliştirilmesine veri temelli katkılar sağlaması beklenmektedir. Nitekim Boesch ve arkadaşları (2025), öğretmenlerin etkili iletişim ve destek becerilerinin veli güvenini ve hizmet memnuniyetini belirgin biçimde artırdığını göstermiştir. Araştırma aynı zamanda, eğitimde sürdürülebilir gelişimin temel bileşenlerinden biri olan paydaş memnuniyetine odaklanması bakımından alanyazına özgün bir katkı sunmaktadır. Bu doğrultuda çalışma, Sürdürülebilir Kalkınma Amacı 4 (SDG 4): Nitelikli Eğitim çerçevesinde, velilerin memnuniyet düzeylerinin ve gereksinimlerinin belirlenmesinin özel eğitim kurumlarında sunulan hizmetlerin sürdürülebilirliğine ilişkin değerlendirme süreçlerine katkı sağlayacağı varsayımına dayanmaktadır.

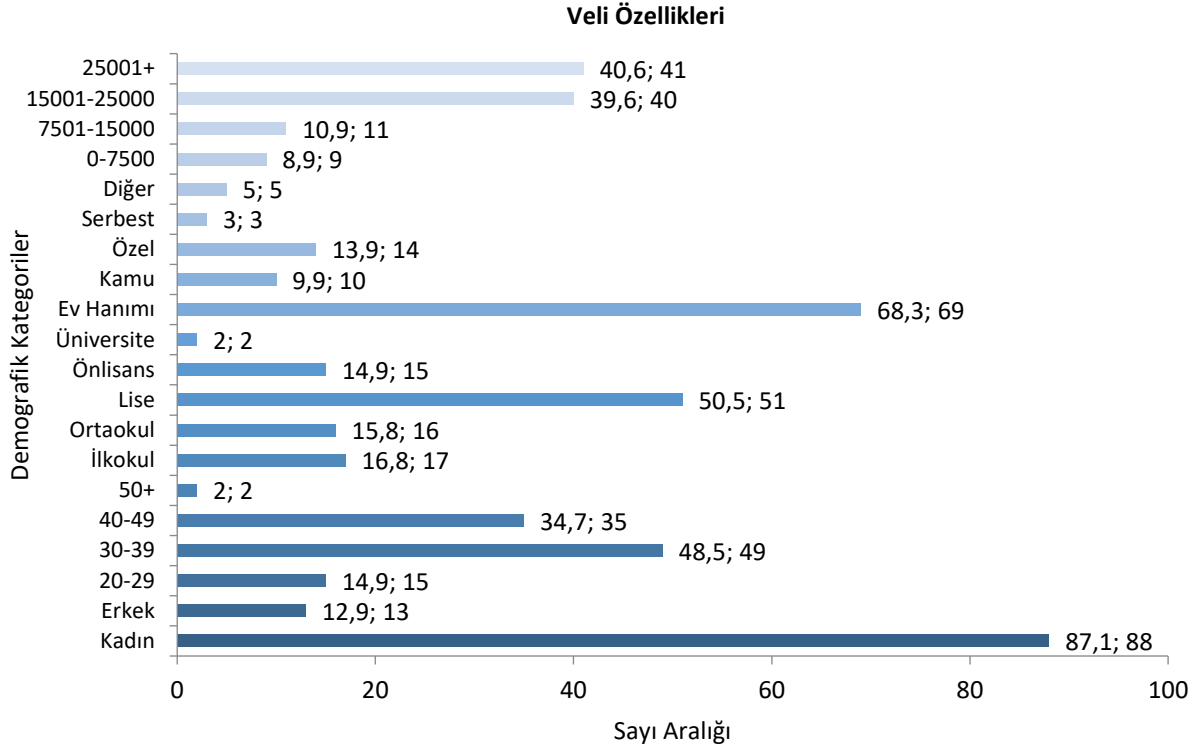
1. Yöntem

1.1. Araştırma Modeli

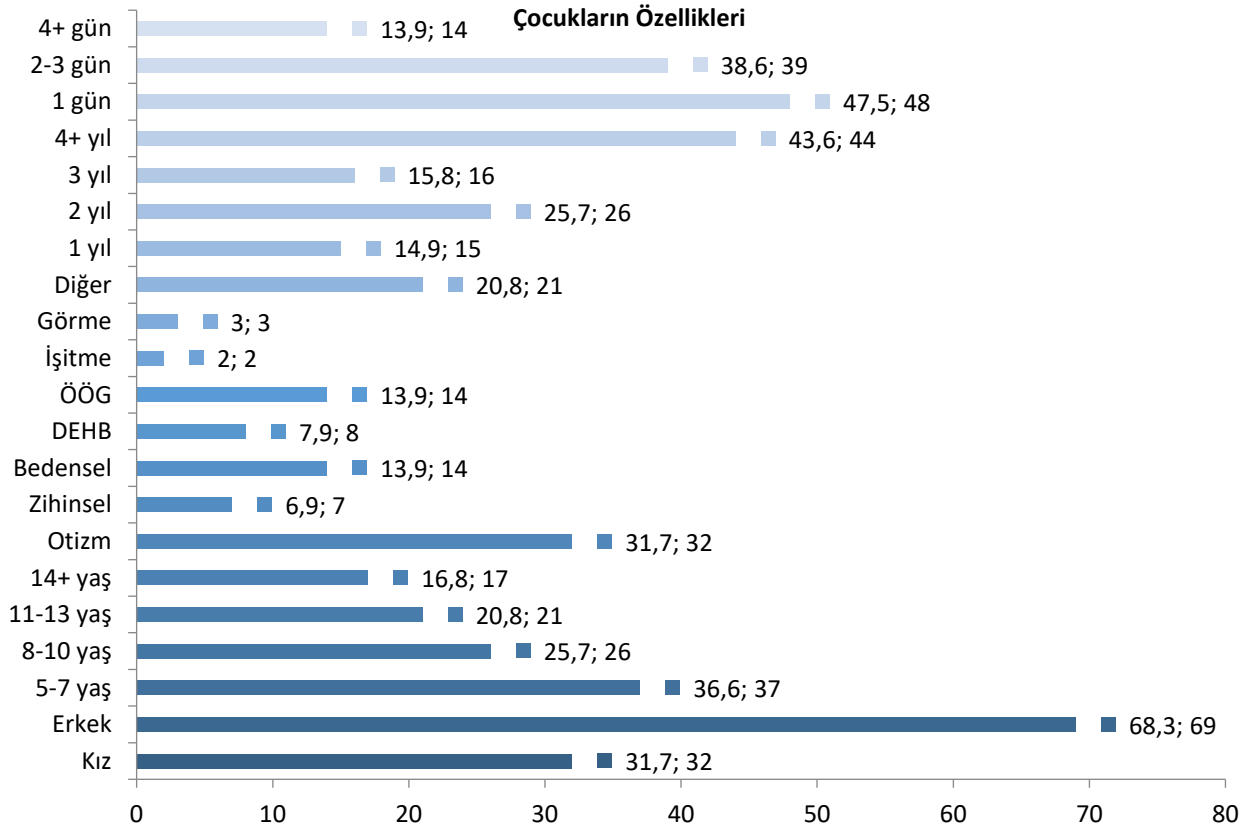
Bu araştırma, nicel araştırma yaklaşımı temel alınarak yürütülmüştür. Nicel araştırmalar, değişkenler arasındaki ilişkilerin sayısal veriler aracılığıyla ölçülmesini, karşılaştırılmasını ve elde edilen bulguların genellenmesini amaçlamaktadır (Siedlecki, 2020). Araştırmada, betimsel tarama modeli ile ilişkisel analiz yaklaşımı birlikte kullanılmıştır. Bu yaklaşım, mevcut durumun çok boyutlu biçimde betimlenmesine olanak sağlamanın yanı sıra iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkilerin incelenmesini de mümkün kılmaktadır. Özellikle kapsayıcı eğitim politikalarının geliştirilmesinde, geniş katılımcı gruplarından elde edilen sayısal verilere dayalı analizlerin daha genellenebilir sonuçlar sunduğu belirtilmektedir (Cook ve Cook, 2008). Bu doğrultuda betimsel tarama modeli, velilerin eğitim kurumlarına ilişkin memnuniyet düzeyleri ile ailelerin gereksinimlerinin belirlenmesi amacıyla kullanılmıştır. İlişkisel analiz ise ailelerin gereksinim düzeyleri ile eğitim kurumlarına yönelik memnuniyet düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesinde tercih edilmiştir. Bu analizler, değişkenler arasındaki ilişki örüntülerinin incelenmesine ve gelecek araştırmalar için hipotez geliştirilmesine katkı sağlamaktadır.

1.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Araştırmaya 2025 yılında Burdur ilindeki özel eğitim kurumlarına en az bir yıldır devam eden özel gereksinimli çocukların velileri dahil edilmiş; kuruma bir yıldan az süredir devam eden çocukların velileri çalışma kapsamı dışında tutulmuştur. Katılımcılar araştırmaya gönüllü olarak katılmış olup, gerekli etik kurul onayı alınmıştır. Araştırmaya katılan velilerin ve çocuklarının demografik özellikleri Grafik 1 ve Grafik 2'de sunulmuştur.



Grafik 1: Velilerin Demografik Özellikleri



Grafik 2: Çocukların Demografik Özellikleri

Araştırmanın örneklemini, Burdur ilinde özel gereksinimli çocuklara sahip 101 veli oluşturmaktadır. Katılımcıların %87,1'i kadın (n = 88), %12,9'u erkek (n = 13) velilerden oluşmaktadır. Yaş dağılımı incelendiğinde, %14,9'unun 20-29, %48,5'inin 30-39, %34,7'sinin 40-49 yaş aralığında ve %2'sinin 50 yaş ve üzeri olduğu görülmektedir. Eğitim düzeyi açısından velilerin %16,8'i ilkököl, %15,8'i ortaokul, %50,5'i lise, %14,9'u ön lisans ve %2'si lisans mezunudur. Meslek dağılımında %68,3'ü ev hanımı, %9,9'u kamu çalışanı, %13,9'u özel sektör çalışanı, %3'ü serbest meslek sahibi ve %5'i diğer mesleklerde yer almaktadır. Gelir durumuna göre, %8,9'u 0-7500 TL, %10,9'u 7501-15000 TL, %39,6'sı 15001-25000 TL ve %40,6'sı 25001 TL ve üzeri gelir grubunda yer almaktadır.

Çocukların özellikleri incelendiğinde, %31,7'si kız (n = 32), %68,3'ü erkek (n = 69) öğrencidir. Çocukların yaş dağılımı %36,6 ile 5-7 yaş, %25,7 ile 8-10 yaş, %20,8 ile 11-13 yaş ve %16,8 ile 14 yaş ve üzeri şeklindedir. Eğitsel tanımlara göre, %31,7'si otizm spektrum bozukluğu, %6,9'u zihinsel yetersizlik, %13,9'u bedensel yetersizlik, %7,9'u dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, %13,9'u özgül öğrenme güçlüğü, %2'si işitme yetersizliği, %3'ü görme yetersizliği ve %20,8'i diğer kategorisinde yer almaktadır. Çocukların kuruma devam süresi incelendiğinde, %14,9'unun 1 yıl, %25,7'sinin 2 yıl, %15,8'inin 3 yıl ve %43,6'sının 4 yıl ve üzeri süredir kuruma devam ettiği belirlenmiştir. Haftalık eğitim gün sayısı ise %47,5 ile 1 gün, %38,6 ile 2-3 gün ve %13,9 ile 4 gün ve üzeri şeklinde dağılmaktadır.

1.3. Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, Şubat-Haziran 2025 tarihleri arasında Burdur ilinde faaliyet gösteren özel eğitim kurumlarına devam eden özel gereksinimli bireylerin velilerinden toplanmıştır. Katılımcılara Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM) aracılığıyla ulaşılmıştır. Veri toplama sürecinde velilere araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiş ve katılımın gönüllülük esasına dayandığı açıklanmıştır. Tüm katılımcılardan bilgilendirilmiş gönüllü onam alınmıştır. Veri toplama araçları araştırmacılar tarafından yüz yüze uygulanmıştır. Uygulama öncesinde katılımcılara ölçek maddeleri hakkında kısa açıklamalar yapılmış ve velilerin soruları araştırmacılar tarafından yanıtlanmıştır. Veri toplama süreci her katılımcı için yaklaşık 15-20 dakika sürmüştür. Araştırma sürecinde katılımcıların kimlik bilgileri gizli tutulmuş ve elde edilen verilerin yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağı belirtilmiştir.

1.4. Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplamak amacıyla Aile Gereksinimlerini Belirleme Aracı (AGBA) ve Veli Memnuniyet Ölçeği (VMÖ) olmak üzere farklı iki ölçek kullanılmıştır.

Aile Gereksinimlerini Belirleme Aracı (AGBA): Bailey ve Simeonsson (1988) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçe uyarlaması Sucuoğlu (1995) tarafından yapılmış; daha sonra TÜBİTAK ve Anadolu Üniversitesi iş birliğinde yürütülen bir projede (2012-2013) Cavkaytar, Ardıç ve Aksoy (2014) tarafından güncellenmiştir. Güncellenmiş AGBA, dört faktör altında toplanan 29 maddeden oluşan 3'lü Likert tipi bir araçtır. Ölçek "1" (kesinlikle hayır), "2" (emin değilim) ve "3" (kesinlikle evet) şeklinde derecelendirilmiştir. AGBA'nın geliştirme çalışmasında 29 madde üzerinde elde edilen Cronbach alfa katsayısı $\alpha = .92$ olarak rapor edilmiştir (Cavkaytar vd., 2014). Mevcut araştırma örneklemini (n = 101) üzerinde yapılan yeniden hesaplamada Cronbach alfa katsayısı $\alpha = .95$ olarak bulunmuştur.

AGBA'dan elde edilen puanların yorumlanmasında, üçlü Likert tipi ölçeklerde yaygın olarak kullanılan aralık genişliği hesaplama yöntemi esas alınmıştır. Aralık genişliği [(en yüksek değer – en düşük değer) / düzey sayısı] formülüyle $(3 - 1) / 3 = 0,67$ olarak hesaplanmıştır. Bu doğrultuda ortalama puanlar şu şekilde yorumlanmıştır: 1,00-1,66 arası "düşük düzeyde gereksinim", 1,67-2,33 arası "orta düzeyde gereksinim" ve 2,34-3,00 arası "yüksek düzeyde gereksinim" (Tezbaşaran, 2008).

Veli Memnuniyet Ölçeği (VMÖ): Veli Veli Memnuniyet Ölçeği (VMÖ), özel eğitim kurumlarında çocukları öğrenim gören velilerin, kuruma yönelik algı, değerlendirme ve memnuniyet düzeylerini

ölçmek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin kuramsal temelleri; eğitim hizmetlerinde hizmet kalitesi, paydaş memnuniyeti ve okul-aile iş birliği yaklaşımlarına dayanmaktadır. Hizmet kalitesi kuramına göre kalite, bireylerin beklentileri ile algıladıkları hizmet performansı arasındaki fark olarak tanımlanmaktadır (Parasuraman, Zeithaml ve Berry, 1988). Eğitim hizmetleri de öğrenci ve velilerin beklentileri doğrultusunda değerlendirildiğinden, veli memnuniyeti eğitim kurumlarında sunulan hizmet kalitesinin önemli bir göstergesi olarak kabul edilmektedir (Friedman, Bobrowski ve Markow, 2007). Bu doğrultuda VMÖ, SERVQUAL modelinin "güvenilirlik", "empati", "yanıt verebilirlik", "fiziksel görünüm" ve "güvence" boyutlarının özel eğitim bağlamına uyarlanmasıyla yapılandırılmıştır.

Eğitim kurumlarında memnuniyet, yalnızca öğrenci başarısına değil, aynı zamanda kurumun tüm paydaşlarının (öğretmenler, yöneticiler ve veliler) algılarına bağlıdır (Argandoña, 2011). Paydaş teorisine göre, kurumların başarısı, hizmetin alıcısı konumundaki bireylerin beklentilerinin ne ölçüde karşılandığıyla doğrudan ilişkilidir. Veli memnuniyeti bu bağlamda, kurumun hesap verebilirlik ve kalite yönetimi göstergelerinden biri olarak değerlendirilmektedir. Epstein'in (2011) Okul-Aile-Toplum İş Birliği Modeli, veli memnuniyetini açıklamada önemli bir kuramsal zemin sunmaktadır. Bu modele göre, etkili bir okul-aile iletişimi, öğrencinin sosyal-duygusal gelişimini destekler ve veli memnuniyetini artırır. VMÖ'nün alt boyutları (örneğin "öğretmen ve yönetimle iletişim", "davranış destekleri ve sosyal gelişim") bu kuramsal çerçeveye dayanmaktadır. VMÖ, literatürdeki veli memnuniyeti modelleriyle uyumlu biçimde çok boyutlu bir yapı üzerine kurulmuştur. Ölçeğin alt boyutları kuramsal temelleriyle birlikte aşağıda özetlenmiştir:

- ✓ Fiziksel Ortam ve Güvenlik: Maslow'un (1943) ihtiyaçlar hiyerarşisinde "güvenlik" düzeyiyle ilişkilidir; eğitim ortamının güvenli ve uygun olması veli memnuniyetinin temel koşuludur.
- ✓ Eğitim Ortamı ve İçerik: Öğrenci merkezli ve bireyselleştirilmiş öğretim anlayışına dayalıdır; Bloom'un (1956) öğrenme alanları taksonomisiyle bağlantılı olarak bilişsel ve duyuşsal hedeflere vurgu yapar.
- ✓ Öğretmen ve Yönetimle İletişim: Epstein'in (2011) okul-aile iş birliği modelinin "iletişim" boyutuyla örtüşür.
- ✓ Davranış Destekleri ve Sosyal Gelişim: Sosyal öğrenme kuramı (Bandura, 1977) çerçevesinde, öğrencinin sosyal-duygusal gelişimine katkıda bulunan destek sistemlerini yansıtır.
- ✓ Beslenme ve Ulaşım: Okulun çevresel ve fiziksel destek hizmetlerinin kalitesini ifade eder.
- ✓ Genel Memnuniyet: Velilerin eğitim kurumuna yönelik genel tutumlarını, algılanan değer ve sadakat eğilimlerini kapsar.

Bu çok boyutlu yapı, veli memnuniyetini yalnızca duygusal bir tepki değil, okulun sunduğu hizmetlerin bütüncül bir değerlendirmesi olarak ele almaktadır.

1.5. VMÖ'nün İçerik Geçerliği

Ölçek maddelerinin, ölçülmek istenen yapıyı temsil edip etmediğini değerlendirmek amacıyla içerik geçerliği süreci yürütülmüştür. Bu kapsamda, ölçek taslağı hazırlandıktan sonra özel eğitim, ölçme ve değerlendirme, eğitim bilimleri ile psikolojik danışma ve rehberlik alanlarında uzmanlaşmış 5 akademisyenden uzman görüşü alınmıştır. Uzmanlardan, her bir maddeyi "ölçülmek istenen kavramı yansıtmaya düzeyi" açısından 4 dereceli bir ölçekle (1 = Uygun değil, 2 = Kısmen uygun, 3 = Uygun, 4 = Tam uygun) değerlendirmeleri istenmiştir. Uzman değerlendirmeleri sonucunda anlaşılabilirliği düşük bulunan ifadeler sadeleştirilmiş; kapsayıcılığı tartışmalı görülen maddeler yeniden düzenlenmiştir. Uzman puanları kullanılarak İçerik Geçerlik İndeksi (CVI) hesaplanmış ve $CVI \geq .80$ bulunan maddeler

kabul edilmiştir. Bu değer, kapsam geçerliğinin yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir (Polit ve Beck, 2006).

1.6. VMÖ Pilot Uygulaması

Hazırlanan ölçek, ön test aşamasında 50 veliye uygulanmış ve pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar, özel eğitim kurumlarında çocukları öğrenim gören velilerden oluşmaktadır. Uygulama sırasında velilerin geri bildirimleri dikkate alınarak bazı maddelerin ifadesinde anlam belirsizliğine yol açabilecek dilsel düzenlemeler yapılmıştır. Ayrıca, ölçek maddelerinin anlaşılabilirliği, uygulama süresi ve yönergenin açıklığı değerlendirilerek ölçek esas uygulama için son hâlini almıştır.

1.7. VMÖ'nün Yapı Geçerliği ve Güvenirlik Analizleri

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA). Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Bu analiz için örneklem $n = 101$ veliden oluşmaktadır. Öncelikle verinin faktör analizine uygunluğunu değerlendirmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi ve Bartlett Sphericity testi uygulanmıştır. KMO değeri 0,87 olup "çok iyi" düzeyde uygunluk göstermiştir (Kaiser, 1974); Bartlett Sphericity testi sonucu istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\chi^2(528) = 5824,0$; $p < .001$). Veriler, Temel Bileşenler Analizi ve Varimax rotasyonu ile analiz edilmiş; analiz sonucunda ölçeğin 6 faktörlü bir yapı ortaya koyduğu belirlenmiştir. Bu faktörler, ölçeğin kuramsal alt boyutları olan fiziksel ortam ve güvenlik, eğitim ortamı ve içerik, öğretmen ve yönetimle iletişim, davranış destekleri ve sosyal gelişim, beslenme ve ulaşım ile genel memnuniyet boyutlarıyla örtüşmektedir. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri .48 ile .83 arasında değişmekte; faktörler tarafından açıklanan toplam varyans oranı %68,4 olarak bulunmuştur (Tablo 1).

Tablo 1. AFA Sonuçlarına Göre Faktör Yapısı ve Madde Dağılımları

Faktör Adı	Madde Sayısı	Faktör Yük Aralığı	Açıklanan Varyans (%)
Fiziksel Ortam ve Güvenlik	6	.58 – .81	14.6
Eğitim Ortamı ve İçerik	8	.52 – .83	13.9
Öğretmen ve Yönetimle İletişim	6	.60 – .80	12.7
Davranış Destekleri ve Sosyal Gelişim	4	.50 – .79	10.8
Beslenme ve Ulaşım	5	.55 – .78	8.6
Genel Memnuniyet	4	.63 – .83	7.8
Toplam	33 madde	—	%68.4

Güvenirlik analizi, Ölçek toplam 33 maddeden oluşmaktadır. Veli Memnuniyet Ölçeği'nin güvenilirliği Cronbach alfa katsayısı ile değerlendirilmiştir. Ölçeğin toplam güvenilirlik katsayısı $\alpha = .98$, alt boyutlara ilişkin katsayılar ise $\alpha = .93$ ile .97 arasında bulunmuştur. Bu değerler, ölçeğin oldukça yüksek iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir.

Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA), AFA sonucunda elde edilen altı faktörlü yapının doğrulanması amacıyla aynı örneklem ($n = 101$) üzerinde Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. DFA analizleri IBM SPSS Amos 26.0 paket programı aracılığıyla Maksimum Olabilirlik (Maximum Likelihood) kestirim yöntemiyle yürütülmüştür. Modelin uyum iyiliği χ^2/df , RMSEA, CFI, TLI ve SRMR uyum indeksleri üzerinden değerlendirilmiştir (Kline, 2016).

Ölçek geliştirme çalışmalarında AFA ve DFA'nın birbirinden bağımsız iki ayrı örneklem üzerinde yapılmasının yöntemsel olarak ideal olduğu bilinmektedir (Worthington ve Whittaker, 2006). Bununla birlikte, çalışmanın özel bir popülasyondan (özel eğitim kurumlarına devam eden çocukların velileri) veri toplaması ve erişilebilir örneklem büyüklüğünün sınırlı olması nedeniyle, AFA ve DFA bu çalışmada aynı örneklem üzerinde uygulanmıştır. Bu yaklaşım, küçük ve orta büyüklükteki

örneklemelerle yürütülen ölçek geliştirme çalışmalarında kabul gören bir uygulamadır (Hair vd., 2019). Söz konusu durum çalışmanın bir sınırlılığı olarak değerlendirilmiş ve elde edilen faktör yapısının farklı örneklem gruplarında yeniden test edilmesi araştırmacılara yönelik önerilerde belirtilmiştir. DFA sonucunda elde edilen uyum indeksleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Doğrulatory Faktör Analizi (DFA) Uyum İndeksleri

Uyum İndeksi	Değer	Kabul Edilebilir Aralık	Yorum
χ^2/df	3.72	< 5	Kabul edilebilir uyum
RMSEA	.072	< .08	Kabul edilebilir uyum
CFI	.94	> .90	İyi uyum
TLI	.92	> .90	İyi uyum
SRMR	.041	< .05	Mükemmel uyum

Tablo 2'de görüldüğü üzere, modelin uyum indekslerinin tamamı kabul edilebilir sınırlar içinde yer almaktadır. χ^2/df oranı (3,72) 5,00'ın altında, RMSEA değeri (.072) önerilen .08 eşiğinin altında, CFI (.94) ve TLI (.92) değerleri .90 eşiğinin üzerinde ve SRMR (.041) .05 eşiğinin altında bulunmuştur (Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2016). Tüm madde-faktör yükleri istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < .001$) ve AFA aşamasında elde edilen altı faktörlü yapı DFA ile doğrulanmıştır. Bu sonuçlar, Veli Memnuniyet Ölçeği'nin kuramsal yapısının ampirik veri tarafından desteklendiğini göstermektedir.

1.8. Veri Analizi

Veriler SPSS 25.0 yazılımıyla analiz edilmiştir. Analize başlamadan önce eksik veriler ve uç değerler kontrol edilmiş, herhangi bir veri kaybı ya da aykırı gözleme rastlanmamıştır. Tanımlayıcı istatistikler (frekans, yüzde, ortalama, standart sapma) hesaplanmış; ölçeklerin iç tutarlılığı Cronbach α katsayıları ile değerlendirilmiştir. Verilerin dağılımının normalliği Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri ile çarpıklık ve basıklık değerleri üzerinden incelenmiştir. Shapiro-Wilk testi sonuçları bazı değişkenlerde normallik varsayımının istatistiksel olarak ihlal edildiğini göstermiştir ($p < .05$); ancak çarpıklık ve basıklık değerlerinin tüm değişkenlerde ± 2 aralığında bulunduğu belirlenmiştir. Tabachnick ve Fidell (2013) ile George ve Mallery'nin (2010) bu aralıktaki değerlerin normal dağılım için kabul edilebilir olduğunu belirtmesi göz önünde bulundurulmuştur. Ayrıca, örneklem büyüklüğünün $n = 101$ olması, Merkezi Limit Teoremi çerçevesinde örneklem dağılımının normale yaklaşmasını sağlamakta ve parametrik testlerin sağlam biçimde uygulanmasına olanak tanımaktadır (Blanca vd., 2018; Pallant, 2020). Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri, büyük örneklemelerde küçük sapmalara karşı dahi aşırı duyarlı sonuçlar verebilmekte ve bu durum normallikten anlamlı sapma şeklinde yorumlanabilmektedir (Field, 2018).

Bu doğrultuda, çarpıklık-basıklık değerleri kabul edilebilir aralıkta olan ve grup büyüklükleri yeterli olan değişkenlerde parametrik testler tercih edilmiştir. Velilerin memnuniyet düzeylerinin cinsiyete göre karşılaştırılmasında bağımsız örneklem t-testi; eğitim durumu ve gelir düzeyine göre karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi (one-way ANOVA) kullanılmıştır. Bu analizlerde gruplar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmediğinden post hoc analize gerek duyulmamıştır. Alt grup büyüklüklerinin küçük olduğu ($n < 10$) ya da grup dağılımının belirgin biçimde dengesiz olduğu değişkenlerde (yaş grupları, çocuğun tanı türü, kuruma devam süresi) parametrik testlerin varsayımlarının yeterince sağlanamayacağı değerlendirilmiş ve bu analizlerde Kruskal-Wallis H testi tercih edilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesinde, dağılım özellikleri ve ölçüm düzeyi dikkate alınarak Pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Bu yöntemsel yaklaşım, her bir karşılaştırma için en uygun istatistiksel yöntemin seçilmesini amaçlamış; varsayımların kısmen sağlandığı durumlarda parametrik testlerin sağlamlık özelliğinden yararlanılmış, varsayımların güçlü

biçimde ihlal edildiği durumlarda ise bulguların güvenilirliği non-parametrik testlerle güvence altına alınmıştır. Tüm analizlerde anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak kabul edilmiştir.

2. Bulgular

Bu bölümde, araştırma sorularına ilişkin elde edilen bulgular sunulmaktadır. Öncelikle velilerin VMÖ alt boyutlarına ilişkin memnuniyet düzeyleri ile alt boyutlar arasındaki ilişkiler ele alınmıştır. Ardından maddeler düzeyinde en yüksek ve en düşük memnuniyet alanları incelenmiş; sosyodemografik değişkenlere göre karşılaştırmalı analizler yapılmış ve son olarak ailelerin gereksinim alanları ile memnuniyet arasındaki ilişki test edilmiştir.

2.1. Velilerin Hizmetlere İlişkin Memnuniyet Düzeyleri ve Alt Boyutlar Arası İlişkiler

Velilerin VMÖ alt boyutlarına ait ortalama ($\bar{X}$) ve standart sapma (SD) değerleri ile alt boyutlar arasındaki Pearson korelasyon katsayıları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Alt Boyutlara İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler ve Korelasyon Katsayıları

Alt Boyut	$\bar{X}$	SD	1	2	3	4	5	6
1. Fiziksel Ortam ve Güvenlik	3,51	1,03	—					
2. Eğitim Ortamı ve İçerik	3,74	0,89	.66**	—				
3. Öğretmen ve Yönetimle İletişim	3,78	1,05	.71**	.82**	—			
4. Davranış Destekleri ve Sosyal Gelişim	3,59	0,96	.71**	.77**	.80**	—		
5. Beslenme ve Ulaşım	3,80	0,93	.55**	.66**	.78**	.67**	—	
6. Genel Memnuniyet	3,73	1,09	.71**	.80**	.80**	.82**	.56**	—

** $p < .01$

Tablo 3 incelendiğinde, Veli Memnuniyet Ölçeği'nin altı alt boyutuna ait ortalama puanların 3,51 ile 3,80 aralığında yer aldığı görülmektedir. 5'li Likert tipi ölçek için aralık genişliği $[(5-1)/5 = 0,80]$ formülüyle hesaplandığında, bu değerlerin tamamı "yüksek düzeyde memnuniyet" (3,41-4,20) aralığında konumlanmaktadır. Velilerin en yüksek memnuniyet düzeyini bildirdikleri alt boyut "Beslenme ve Ulaşım" ($\bar{X} = 3,80$; SD = 0,93) olurken; bunu sırasıyla "Öğretmen ve Yönetimle İletişim" ($\bar{X} = 3,78$; SD = 1,05), "Eğitim Ortamı ve İçerik" ($\bar{X} = 3,74$; SD = 0,89) ve "Genel Memnuniyet" ($\bar{X} = 3,73$; SD = 1,09) izlemiştir. Velilerin en düşük memnuniyet puanı verdiği alt boyut ise "Fiziksel Ortam ve Güvenlik" ($\bar{X} = 3,51$; SD = 1,03) olarak belirlenmiştir. Bu bulgu, velilerin eğitim hizmetinin doğrudan eğitsel ve iletişimsel bileşenlerinden görece daha memnun oldukları; ancak okulların fiziksel altyapısı ve güvenlik koşullarına ilişkin algılarının nispeten daha düşük düzeyde kaldığına işaret etmektedir.

Alt boyutlar arasındaki Pearson korelasyon katsayıları .55 ile .82 arasında değişmekte olup tüm katsayılar $p < .01$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu değerler, ölçeğin alt boyutlarının birbirleriyle orta ve yüksek düzeyde, pozitif yönlü anlamlı ilişkiler sergilediğini göstermektedir. En güçlü ilişki "Davranış Destekleri ve Sosyal Gelişim" ile "Genel Memnuniyet" alt boyutları arasında bulunmuş ($r = .82$; $p < .01$); bu sonuç, velilerin çocuklarının sosyal-davranışsal gelişimine sunulan desteğin, kuruma yönelik genel memnuniyet algısının en güçlü yordayıcılarından biri olduğuna işaret etmektedir. Benzer biçimde "Eğitim Ortamı ve İçerik" ile "Öğretmen ve Yönetimle İletişim" alt boyutları arasındaki yüksek korelasyon ($r = .82$; $p < .01$), eğitim içeriğinin niteliğinin öğretmen-veli iletişimiyle iç içe algılandığını göstermektedir. "Öğretmen ve Yönetimle İletişim" ile hem "Eğitim Ortamı ve İçerik" ($r = .82$) hem de "Davranış Destekleri ve Sosyal Gelişim" ($r = .80$) ve "Genel Memnuniyet" ($r = .80$) arasındaki güçlü ilişkiler, öğretmen ve yönetimle kurulan iletişimin veli memnuniyetinin merkezi bir bileşeni olduğunu göstermesi açısından dikkat çekicidir.

Görece daha düşük (ancak yine anlamlı) korelasyonlar "Beslenme ve Ulaşım" alt boyutunda gözlenmektedir. Bu alt boyutun hem "Fiziksel Ortam ve Güvenlik" ($r = .55$) hem de "Genel Memnuniyet" ($r = .56$) ile ilişkisi diğer ilişkilere kıyasla daha zayıftır. Bu durum, beslenme ve ulaşım hizmetlerinin veliler tarafından diğer eğitsel-pedagojik boyutlardan görece bağımsız bir hizmet alanı olarak algılandığı şeklinde yorumlanabilir. Diğer bir ifadeyle, veliler eğitim hizmetinin akademik, sosyal ve iletişimsel boyutlarını bir bütün olarak değerlendirirken; beslenme ve ulaşım gibi lojistik nitelikli hizmetleri daha ayrı bir kategori olarak ele almaktadır. Bununla birlikte, hiçbir korelasyonun .90 eşliğinin üzerinde olmaması, alt boyutların ayrı yapılar ölçtüğüne ve ölçeğin altı faktörlü yapısının kavramsal olarak savunulabilir olduğuna işaret etmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013).

2.2. Maddeler Düzeyinde Memnuniyet Bulguları

En Yüksek Düzeyde Memnuniyet Bildirilen Maddeler

Velilerin en yüksek düzeyde memnuniyet bildirdiği beş madde Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. *Velilerin En Çok Memnuniyet Duydukları Hizmet Alanları*

Madde No	Madde İçeriği	$\bar{X}$	SD
M16	Öğretmenler benimle etkili ve saygılı bir şekilde iletişim kurar.	4,00	1,058
M15	Öğretmenler çocuğumla olumlu iletişim kurar.	4,00	0,980
M29	Okulun ısınma düzeyi yeterlidir.	3,96	1,139
M28	Çocuğum okula ulaşımında sorun yaşamamaktadır.	3,93	1,210
M9	Çocuğumun aldığı eğitim bilgi ve becerilerini geliştirir.	3,89	0,937

Tablo 4'te görüldüğü üzere, velilerin en yüksek düzeyde memnuniyet ifade ettikleri alanların başında öğretmen-veli ve öğretmen-öğrenci iletişimi gelmektedir. "Öğretmenlerin velilerle etkili ve saygılı iletişim kurması" (M16, $\bar{X} = 4,00$; SD = 1,06) ve "Öğretmenlerin çocuklarla olumlu iletişim kurması" (M15, $\bar{X} = 4,00$; SD = 0,98) en yüksek ortalamalara sahip maddelerdir. Bunları sırasıyla "Okulun ısınma düzeyi" (M29, $\bar{X} = 3,96$; SD = 1,14), "Çocuğum okula ulaşımında sorun yaşamama durumu" (M28, $\bar{X} = 3,93$; SD = 1,21) ve "Eğitimin çocuğumun bilgi ve becerilerini geliştirmesi" (M9, $\bar{X} = 3,89$; SD = 0,94) izlemektedir. Bu sonuçlar, velilerin en çok öğretmen-veli ve öğretmen-öğrenci iletişimi ile okulun temel fiziksel koşulları (ısınma, ulaşım) ile ilgili hizmetlerden memnuniyet duyduklarını göstermektedir.

En Az Düzeyde Memnuniyet Bildirilen Maddeler

Velilerin en az düzeyde memnuniyet bildirdiği beş madde Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. *Velilerin En Az Memnuniyet Duydukları Hizmet Alanları*

Madde No	Madde İçeriği	$\bar{X}$	SD
M5	Okulun genel güvenlik önlemleri yeterlidir.	3,43	1,071
M6	Okulda acil durumlara yönelik tedbirler mevcuttur.	3,44	1,072
M7	Çocuğum için kullanılan ders araç-gereçleri yeterlidir.	3,44	1,161
M24	Çocuğum akranlarıyla iletişime teşvik edilmektedir.	3,47	1,110
M8	Ders içerikleri çocuğumun seviyesine uygundur.	3,48	1,073

Tablo 5'e göre, en düşük memnuniyet ortalamaları okulun genel güvenlik önlemleri ($\bar{X} = 3,43$; SD = 1,07), acil durum tedbirleri ($\bar{X} = 3,44$; SD = 1,07) ve ders araç-gereçlerinin yeterliliği ($\bar{X} = 3,44$; SD = 1,16) ile ilgilidir. Ayrıca, çocukların akranlarıyla iletişime teşvik edilmesi ($\bar{X} = 3,47$; SD = 1,11) ve ders içeriklerinin çocuğumun seviyesine uygunluğu ($\bar{X} = 3,48$; SD = 1,07) da görece daha düşük düzeyde

memnuniyet bildirilen alanlar arasında yer almıştır. Bu bulgular, özel eğitim kurumlarında güvenlik önlemlerinin, materyal-içerik kalitesinin ve sosyal etkileşim fırsatlarının iyileştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

2.3. Memnuniyet Düzeyinin Sosyodemografik Değişkenlere Göre İncelenmesi

Cinsiyete Göre Toplam Memnuniyet Düzeyleri

Veli memnuniyet düzeylerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem için t-testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. *Cinsiyete Göre Memnuniyet Farkı*

Grup	N	$\bar{X}$	SD
Kadın	88	3,67	0,89
Erkek	13	3,84	0,70
Toplam	101	3,69	0,87

$p > 0,05$

Tablo 6 incelendiğinde, kadın velilerin memnuniyet ortalamasının ($\bar{X} = 3,67$; $SD = 0,89$), erkek velilerin memnuniyet ortalamasına ($\bar{X} = 3,84$; $SD = 0,70$) kıyasla görece daha düşük olduğu görülmektedir. Gruplar arasındaki fark 0,17 puan düzeyindedir. Bununla birlikte, her iki grubun ortalaması da 5’li Likert ölçeğine göre “yüksek düzeyde memnuniyet” (3,41–4,20) aralığında yer almaktadır. Bu bulgu, kadın ve erkek velilerin eğitim kurumlarına ilişkin memnuniyet düzeylerinin genel olarak yüksek olduğunu, ancak erkek velilerin daha olumlu bir algıya sahip olduğunu göstermektedir.

Bağımsız örneklem t-testi öncesinde varyansların homojenliği Levene testi ile incelenmiş ve varyansların homojen olduğu belirlenmiştir ($F = 1,203$; $p = ,275$). Bu doğrultuda eşit varyans varsayımı altında bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda, gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır [$t(99) = -0,666$; $p = ,507$]. Bu sonuç, veli memnuniyet düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaşmadığını göstermektedir. Bununla birlikte, erkek grubunun örneklem büyüklüğünün sınırlı olması ($n = 13$) ve gruplar arasındaki sayı dengesizliği, analizlerin istatistiksel gücünü azaltmış ve sonuçların yorumlanmasını etkilemiş olabilir.

Eğitim Durumuna Göre Toplam Memnuniyet Düzeyleri

Katılımcıların eğitim durumlarına göre toplam memnuniyet düzeylerinin farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. *Eğitim Durumuna Göre Toplam Memnuniyet Düzeyleri*

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd (df)	Kareler Ortalaması	f	p (Sig.)
Gruplar Arası	1,353	4	0,338	0,444	0,776
Grup İçi	73,129	96	0,762		
Toplam	74,482	100			

$p > ,05$

Tablo 7’ye göre, eğitim durumu ile toplam memnuniyet düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($f(4, 96) = 0,444$; $p = ,776$). Bu sonuç, katılımcıların toplam memnuniyet düzeylerinin eğitim durumlarına göre anlamlı biçimde değişmediğini göstermektedir. Post hoc analiz olarak uygulanan Tukey HSD testi sonuçları da gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığını doğrulamaktadır ($p > ,05$). Her ne kadar üniversite mezunu bireylerin memnuniyet düzeyi diğer gruplara kıyasla daha yüksek görünse de ($\bar{X} = 4,35$), bu grubun örneklem büyüklüğünün düşük olması ($n=2$), farkın istatistiksel testin gücünü sınırlamış olabilir. Bu bulgular, eğitim düzeyinin memnuniyet algısı üzerinde belirleyici bir değişken olmayabileceğini düşündürmektedir. Bu durum, gruplar arası dengesiz

örneklem dağılımı dikkate alındığında, elde edilen sonuçların anlamlılık düzeyini etkilemiş olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Gelir Düzeyine Göre Toplam Memnuniyet Düzeyleri

Katılımcıların gelir düzeyine göre toplam memnuniyet düzeylerinin farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. *Gelir Düzeyine Göre Toplam Memnuniyet Düzeyleri*

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı (SS)	Sd (df)	Kareler Ortalaması (MS)	f	p (Sig.)
Gruplar Arası	2,540	3	,847	1,141	,336
Grup İçi	71,943	97	,742		
Toplam	74,482	100			

$p > 0,05$

Tablo 8’de görüldüğü üzere, velilerin toplam memnuniyet düzeylerinin gelir düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($f(3, 97) = 1,141$; $p = ,336$). Bu bulgu, velilerin memnuniyet düzeylerinin gelir durumundan bağımsız olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifadeyle, düşük veya yüksek gelir düzeyine sahip veliler benzer düzeyde memnuniyet bildirmiştir.

Yaş Değişkeni İle Toplam Memnuniyet Arasındaki İlişki

Katılımcıların yaş gruplarına göre toplam memnuniyet düzeylerinin farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. *Yaş Gruplarına Göre Toplam Memnuniyet Düzeyleri*

Yaş Grubu	N	$\bar{X}$	SD
20–29 yaş	15	3,85	0,76
30–39 yaş	49	3,70	0,93
40–49 yaş	35	3,63	0,79
50 ve üzeri yaş	2	3,48	1,37

$p > 0,05$

Kruskal-Wallis H testi sonuçlarına göre, yaş grupları arasında toplam memnuniyet düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($H(3) = 1,35$, $p > ,05$). Bu bulgular, farklı yaş gruplarındaki katılımcıların özel eğitim kurumlarına yönelik memnuniyet düzeylerinin benzerlik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Özellikle 20–29 yaş grubunda memnuniyet ortalaması biraz daha yüksek olmakla birlikte, genel olarak yaş değişkeninin memnuniyet üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı görülmektedir.

Çocuğun Tanısına Göre Toplam Memnuniyet Düzeyi

Çocuğun tanısına göre velilerin memnuniyet düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 10’de verilmiştir.

Tablo 10. *Çocuğun Tanısına Göre Veli Memnuniyet Düzeyleri*

Çocuğun Tanısı	N	$\bar{X}$	SD	Mean Rank
Otizm Spektrum Bozukluğu	32	3,69	0,91	51,45
Zihinsel Yetersizlik	7	3,03	0,95	30,29
Bedensel Yetersizlik	14	3,72	0,88	51,71
Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu	8	4,03	0,57	60,75
Özgül Öğrenme Güçlüğü	14	3,77	0,83	55,96

Çocuğun Tanısı	N	$\bar{X}$	SD	Mean Rank
İşitme Yetersizliği	2	3,45	1,75	51,00
Görme Yetersizliği	3	3,52	0,40	34,50
Diğer	21	3,75	0,83	52,07

Kruskal-Wallis H Testi: $\chi^2(7) = 5,792$; $p = ,564$ ($p > 0,05$)

Analiz sonuçlarına göre, tanı gruplarına göre velilerin toplam memnuniyet düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($\chi^2(7) = 5,792$, $p > ,05$). Betimsel istatistikler incelendiğinde, en yüksek memnuniyet ortalamasının Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu ($\bar{x} = 4,03$, $SD = 0,57$) grubunda olduğu, en düşük ortalamanın ise Zihinsel Yetersizlik grubunda ($\bar{x} = 3,03$, $SD = 0,95$) yer aldığı görülmektedir. Ancak bu farklılıklar istatistiksel açıdan anlamlı değildir.

Kuruma devam süresi ile toplam memnuniyet arasındaki ilişki

Katılımcıların çocuklarının özel eğitim kurumlarına devam süresi ile velilerin toplam memnuniyet düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Kuruma Devam Süresine Göre Toplam Memnuniyet Düzeyleri

Kuruma Devam Süresi	N	$\bar{X}$	SD
1 yıl	15	3,42	0,91
2 yıl	26	3,73	0,98
3 yıl	16	4,04	0,38
4 yıl ve üzeri	44	3,64	0,88
Toplam	101	3,69	0,87

Kruskal-Wallis Testi: $\chi^2(sd=3, N=101) = 3,774$; $p = ,287$ ($p > 0,05$)

Tablo 11’e göre, 1 yıl devam eden öğrencilerin velilerinin memnuniyet düzeyi ($\bar{X} = 3,42$, $SD = 0,91$), 2 yıl devam edenlerin ($\bar{X} = 3,73$, $SD = 0,98$), 3 yıl devam edenlerin ($\bar{X} = 4,04$, $SD = 0,38$) ve 4 yıl ve üzeri devam edenlerin ($\bar{X} = 3,64$, $SD = 0,88$) olarak bulunmuştur. Her ne kadar 3 yıl devam eden öğrencilerin velilerinde memnuniyet düzeyinin görece daha yüksek olduğu görülse de, Kruskal-Wallis testi sonuçları bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermektedir ($\chi^2(3) = 3,774$; $p > 0,05$). Bu bulgu, velilerin memnuniyet düzeylerinin çocuklarının kuruma devam süresine göre değişmediğini ortaya koymaktadır.

2.4. Ailelerin Belirttiği Temel Gereksinim Alanları

Ailelerin AGBA’dan aldıkları toplam puan ortalaması 55,14 ($SD = 15,86$) olarak hesaplanmıştır (olası aralık: 29-87; madde-başına ortalama: $\bar{X} = 1,90$; $SD = 0,55$). Bu değer, Cavkaytar vd. (2014) tarafından önerilen aralık yorumlama yöntemine göre “orta düzeyde gereksinim” kategorisinde yer almaktadır. Bununla birlikte, Tablo 12’de görüleceği üzere bazı bireysel maddeler “yüksek düzeyde gereksinim” eşiğini yaklaşmıştır. Ailelerin en yüksek ortalamaya sahip olarak belirttiği 5 temel gereksinim alanı Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. En Yüksek Gereksinim Alanları

AGBA	Gereksinim Açıklaması	$\bar{X}$	SD
M21	Çocuğumun ileride gidebileceği kurumlar hakkında bilgiye gereksinim duyuyorum.	2,48	0,769
M19	Çocuğuma bazı becerileri nasıl öğreteceğim hakkında daha fazla bilgiye gereksinim duyuyorum.	2,46	0,700
M16	Çocuğumla benzer özellikte çocuğu olan anne-babalar hakkında yazılmış kitap, makale gibi materyalleri okumaya gereksinim duyuyorum.	2,27	0,823

AGBA	Gereksinim Açıklaması	$\bar{X}$	SD
M17	Çocuğumun durumu hakkında daha fazla bilgiye gereksinim duyuyorum.	2,26	0,868
M20	Çocuğumun şu anda yararlanabileceği kurumlar (merkez, okul, klinik, vb.) hakkında daha fazla bilgiye gereksinim duyuyorum.	2,23	0,811

Tablo 12 incelendiğinde, ailelerin en yüksek ortalamalara sahip gereksinim alanlarının tamamının "bilgi gereksinimi" temasında yoğunlaştığı görülmektedir. İlk iki madde "çocuğun ileride gidebileceği kurumlar hakkında bilgi" ($\bar{X} = 2,48$) ve "çocuğa becerileri nasıl öğreteceği hakkında bilgi" ($\bar{X} = 2,46$) yöntem bölümünde tanımlanan yorumlama aralığına göre "yüksek düzeyde gereksinim" kategorisine yakın değerlerdir. Diğer üç madde ($\bar{X} = 2,27-2,23$) ise "orta düzeyin üzerinde gereksinim" kategorisinde yer almaktadır. Bu bulgular, ailelerin en çok çocuklarının gelecekteki eğitsel yerleştirilmesi, mevcut hizmet kurumlarına erişim ve çocuğun gelişimsel/eğitsel destek bilgisine gereksinim duyduğunu ortaya koymaktadır.

2.5. Ailelerin Gereksinim Düzeyleri ile Eğitim Kurumlarına Yönelik Memnuniyet Düzeyleri Arasındaki İlişki

Ailelerin gereksinim düzeylerini yordayan AGBA toplam puanı ile eğitim kurumlarına yönelik memnuniyet düzeyi arasında yapılan Pearson korelasyon analizinde, iki değişken arasında zayıf ve negatif yönlü, ancak istatistiksel olarak anlamlı olmayan bir ilişki bulunmuştur ($r = -0,051$, $p = ,613$). Bu bulgu, ailelerin belirttiği ihtiyaçların yoğunluğu ile memnuniyet düzeyleri arasında anlamlı bir bağlantı olmadığını göstermektedir. Başka bir ifadeyle, ailelerin daha fazla gereksinime sahip olması, kurumlara yönelik memnuniyet düzeylerini anlamlı ölçüde etkilememektedir.

3. Tartışma

3.1. İletişim ve Katılım

Araştırma sonuçları, velilerin özel eğitim kurumlarından genel olarak memnun olduklarını ve özellikle öğretmen-veli ve öğretmen-öğrenci iletişimini en güçlü memnuniyet alanı olarak değerlendirdiklerini göstermektedir. Bu bulgu, iletişim kalitesinin hem veli memnuniyetinin hem de eğitim sürecine katılımın temel belirleyicisi olduğunu vurgulayan önceki çalışmalarla örtüşmektedir (Hygen vd., 2023; Madsen ve Madsen, 2022; Fardila, 2018). Velilerin öğretmenlerle düzenli, iki yönlü ve güven temelli bir iletişim kurmaları; hem kurumsal aidiyet duygusunu hem de okul memnuniyetini anlamlı biçimde artırmaktadır. Benzer biçimde, okulun ulaşılabilirliği, öğretim programlarının yeterliliği ve öğretmenlerin empatik yaklaşımları veli memnuniyetinin güçlü yordayıcıları arasında yer almaktadır (Koç-Yekedüz vd., 2025; Sulhan, 2019).

Bu bulgular, Bronfenbrenner'in (Bronfenbrenner ve Morris, 2007) ekolojik sistemler kuramında vurgulanan mikro düzeydeki etkileşimlerin (öğretmen-veli etkileşimi) gelişimsel ve kurumsal süreçlerin merkezinde yer aldığını göstermektedir. Bununla birlikte, Kozal ve diğerlerinin (2022) çalışmasında velilerin okul yönetimi ve rehber öğretmenlerle iletişim sorunları yaşadıklarına ilişkin bulgu, mevcut araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Bu farklılık, araştırmaların yürütüldüğü kurum türleri, örneklem büyüklükleri ve veli-öğretmen iletişim kültürlerindeki farklılıklarla açıklanabilir. Veli memnuniyetini güçlendiren mekanizmalar literatürde dört temel boyutta toplanmaktadır. Birincisi, özel eğitim öğretmenlerinin empatik yaklaşımları ve velilerle düzenli iletişim kurmaları memnuniyet düzeyini anlamlı biçimde yükseltmektedir (Bailey ve Bruder, 2005). İkincisi, özel eğitim hizmetlerine erişim kolaylığı ve hizmetlerin sürekliliği veli memnuniyetinin temel yordayıcıları arasında yer almaktadır (Khew ve Toran, 2024). Üçüncüsü, akademik bilgilendirmenin yanında psikolojik destek hizmetlerinin sunulması ve okul tarafından düzenli geri bildirim sağlanması, ailelerin kuruma duyduğu güveni pekiştirmektedir (Spann, Kohler ve Soenksen, 2003). Dördüncüsü, iki yönlü ve teknolojik araçlarla desteklenen iletişim kanallarının (mobil uygulama, kısa mesaj, e-posta) kurumsal uygulama

hâline gelmesi, çağdaş veli memnuniyeti modellerinin önerdiği bir yaklaşımdır (Madsen ve Madsen, 2022).

3.2. Güvenlik ve Fiziksel Ortam

Araştırmada, velilerin güvenlik önlemleri, acil durum tedbirleri ve fiziksel koşullara yönelik memnuniyet düzeylerinin görece düşük olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, Mounzer ve Stenhoff'un (2022) velilerin okul güvenliği ve altyapısal yeterlilik konularındaki kaygılarını ortaya koyan bulgularıyla paraleldir. Dökümcü ve Bakkalcı (2024) da velilerin okul binalarından genel olarak memnun olmakla birlikte sınıf kalabalığı, araç-gereç eksikliği ve güvenlik konularında endişe duyduklarını bildirmiştir. Bu bulgu, güvenlik ve fiziksel mekân konusunun veli memnuniyeti araştırmalarında daha ayrıntılı incelenmesi gereken bir alan olduğunu göstermektedir. Ailelerin yalnızca akademik destek değil, çocuklarının fiziksel ve psikolojik güvenliğine ilişkin beklentilerinin de karşılanması gerektiği anlaşılmaktadır (Paseka vd., 2019; Batts, Kristof ve Yohe, 2024). Dolayısıyla okul yönetimlerinin güvenlik politikalarında şeffaflık sağlamaları ve aileleri bu süreçlere dâhil etmeleri önemlidir. Güvenlik memnuniyeti yalnızca altyapısal faktörlerle değil, okulun risk yönetimi yaklaşımı ve ailelerle iletişim stratejileriyle de ilişkilidir (Batts vd., 2024).

3.3. Demografik Değişkenler

Çalışmada yaş, cinsiyet, eğitim, gelir, çocuğun tanısı ve kuruma devam süresi gibi demografik değişkenler açısından anlamlı fark saptanmamıştır. Bu durum, veli memnuniyetinin bireysel özelliklerden çok, kurumsal hizmet kalitesi ve iletişim biçimiyle bağlantılı olduğunu göstermektedir. Söz konusu bulgu, Bronfenbrenner'in (Bronfenbrenner ve Morris, 2007) ekolojik sistemler kuramı çerçevesinde değerlendirildiğinde, mezo düzeydeki kurumsal yapıların bireysel farklılıkların etkisini sınırlandırabilmesine işaret etmektedir. Bu yorumla uyumlu biçimde, Setyarini vd. (2021) veli katılım düzeyinin memnuniyet üzerinde güçlü bir etkisi olduğunu; aynı zamanda demografik değişkenlerin etkisinin kültürel bağlama göre değişebileceğini belirtmiştir. Aynı araştırmada anne yaşının artmasıyla memnuniyet düzeyinin yükseldiği de saptanmıştır; ancak araştırmacılar bu ilişkiyi doğrudan demografik bir etki olarak değil, deneyim ve uyum süreciyle ilişkili kültürel bir örüntü olarak yorumlamıştır.

Buna karşılık, uluslararası alanyazında demografik etkenlerin veli memnuniyeti üzerinde belirleyici olduğunu gösteren çalışmalar da bulunmaktadır. Özbaş (2014), genel eğitim kurumlarında yürüttüğü araştırmada aile memnuniyetinin velilerin öğrenim, meslek ve gelir düzeylerine doğrudan bağlı olduğunu; özellikle yükseköğrenim görmüş velilerin memnuniyet düzeylerinin belirgin biçimde yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Mevcut araştırmaya kıyasla bu farklılığın, örneklemelerin ve kurum türlerinin farklı olmasından kaynaklanabileceği değerlendirilmektedir. Genel eğitim kurumlarında veliler arasındaki sosyo-ekonomik çeşitlilik daha geniş bir aralıkta yer alırken; özel eğitim kurumlarında bireyselleştirilmiş hizmet anlayışının yaygın olması, sosyo-demografik değişkenlerin memnuniyet üzerindeki etkisini sınırlamış olabilir. Sharma vd. (2022), kadın velilerin erkek velilere kıyasla daha düşük memnuniyet düzeyine sahip olduğunu ve çocuğun tanı türünün veli memnuniyetini doğrudan etkilediğini bildirmiştir. Mevcut araştırmada cinsiyete ve tanı türüne göre anlamlı fark bulunmaması, Türkiye bağlamındaki özel eğitim kurumlarının hizmet standardizasyonunun yüksekliği ile açıklanabilir. Benzer biçimde Opoku (2020), düşük gelirli ailelerin hizmetlere erişimde yaşadıkları zorlukların memnuniyet düzeyini düşürdüğünü, yüksek gelirli ailelerin ise haklarını daha iyi bilmeleri nedeniyle daha yüksek memnuniyet bildirdiklerini ortaya koymuştur.

Bu çalışmada gelire göre anlamlı fark çıkmaması, devlet ve sivil toplum tarafından sağlanan özel eğitim desteklerinin Türkiye'de daha eşit dağıtıldığı yönünde yorumlanabilir. Tüm bu karşılaştırmalar birlikte değerlendirildiğinde, Türkiye örneğinde demografik değişkenlerde anlamlı fark bulunmamasının iki temel nedeni olabilir. Birincisi, özel eğitim kurumlarının hizmet standardizasyonunun yüksekliği

bireysel farklılıkların memnuniyet üzerindeki etkisini sınırlamış olabilir. İkincisi, farklı ülkelerdeki eğitim kültürleri, veli katılım düzeyleri ve veri toplama yöntemleri arasındaki farklar, uluslararası literatürle mevcut araştırma arasındaki ayrılığı kısmen açıklayabilir. Bu yorum, ekolojik sistemler kuramının mezo ve makro düzey vurgusuyla da uyumludur (Bronfenbrenner ve Morris, 2007).

3.4. Aile Gereksinimleri

Araştırmada, AGBA toplam puan ortalamasının orta düzeyde olduğu ($\bar{X} = 1,90$; $SD = 0,55$), ancak bilgi gereksinimi alt boyutuna ait beş maddenin “orta düzeyin üzerinde gereksinim” eşliğini aştığı belirlenmiştir. Ailelerin en yoğun gereksinim duydukları beş alanın tamamı, AGBA'nın özgün faktör yapısında "Bilgi Gereksinimi" faktörü altında yer alan maddelerden oluşmaktadır (Cavkaytar, Ardic ve Aksoy, 2014). En yüksek ortalamaya sahip madde, çocuğun ileride yararlanabileceği kurumlar hakkında bilgiye duyulan gereksinimdir ($M21, \bar{X} = 2,48$; $SD = 0,77$); bunu çocuğa belirli becerilerin nasıl öğretilene ilişkin bilgi gereksinimi ($\bar{X} = 2,46$), benzer durumdaki ailelerin deneyimlerinin yer aldığı kitap/makale gibi yazılı materyallere erişim ($\bar{X} = 2,27$), çocuğun mevcut durumu hakkında bilgi ($\bar{X} = 2,26$) ve çocuğun şu anda yararlanabileceği eğitsel hizmet kurumları (merkez, okul, klinik vb.) hakkında bilgi ($\bar{X} = 2,23$) izlemektedir. Bu bulgular, ailelerin eğitim sürecinin pratik içeriğine ilişkin bilgi açığı yaşadıklarını ve mevcut ile gelecekteki hizmet seçenekleri konusunda yeterince yönlendirilmediklerini ortaya koymaktadır.

Bu bulgular, AGBA'nın Türkiye uyarlama çalışmalarındaki ortak bir örüntüyle örtüşmektedir. Nitekim Sucuoğlu'nun (1995) uyarlama çalışmasında "bilgi gereksinimi" faktörü, özel gereksinimli çocuğu olan ailelerin en sık dile getirdiği gereksinim alanlarından biri olarak ortaya çıkmış; Cavkaytar ve arkadaşlarının (2014) güncelleme çalışmasında da bu faktör altında yer alan maddelerin yüksek faktör yükleriyle (.33–.71) ölçeğin güçlü ve tutarlı bir bileşeni olduğu görülmüştür. Bu durum, AGBA'nın geliştirildiği 1980'li yıllardan bu yana özel eğitim hizmetlerinde yaşanan kurumsal genişlemeye rağmen, ailelerin bilgi gereksiniminin hâlâ önemini koruduğunu göstermektedir. Benzer biçimde Özyayın vd. (2021) ve Tebar-Yébana vd. (2024), ailelerin bilgiye erişim düzeyinin hizmet memnuniyeti ve psikolojik dayanıklılıkla doğrudan ilişkili olduğunu raporlamışlardır.

Ailelerin en çok bilgi gereksinimi yaşadıkları alanlar üç ana tema altında değerlendirilebilir. Birincisi, çocuğun bireysel gelişimine ilişkin pedagojik bilgidir (becerilerin nasıl öğretileneği, çocuğun durumu). İkincisi, eğitsel/rehabilite edici hizmetlere ilişkin kurumsal bilgidir (mevcut ve gelecekteki kurumlar). Üçüncüsü ise deneyim temelli akran bilgisidir (benzer durumdaki ailelerin yazılı materyallerine erişim). Bu üçlü boyutlu yapı, ailelerin bilgi gereksiniminin yalnızca tek bir kaynaktan karşılanamayacağını; eğitim kurumları, sağlık-rehabilitasyon hizmetleri ve aileler arası destek ağları içeren çok paydaşlı bir bilgilendirme yapısı gerektirdiğini ortaya koymaktadır.

Bronfenbrenner'in (1979) ekolojik sistemler kuramı çerçevesinden değerlendirildiğinde, bu bulgular özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin mezosistem düzeyinde önemli bilgi gereksinimleri yaşadıklarını göstermektedir. Çocuğun gelişimsel süreci hakkında bilgi gereksinimi mikrosistemle (aile-çocuk etkileşimi); eğitim-rehabilitasyon kurumları hakkında bilgi gereksinimi mezosistemle (aile-kurum iş birliği); akran ailelerle deneyim paylaşımı gereksinimi ise ekzosistemle (aile destek ağları ve sivil toplum yapıları) ilişkilidir. Dolayısıyla bilgi gereksiniminin karşılanması, tek bir kurum ya da paydaşın sorumluluğunda olmayıp, eğitim kurumları, sağlık birimleri, rehabilitasyon merkezleri ve aile dernekleri arasında eşgüdümlü bir bilgilendirme ağı kurulmasını gerektirmektedir. Bu bulgular, Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları'ndan "Amaç 4: Nitelikli Eğitim" hedefi çerçevesinde de anlamlıdır. Nitelikli eğitime erişimin yalnızca öğrenciler açısından değil, ailelerin bilgilendirilmiş karar verebilmeleri açısından da güvence altına alınması gerekmektedir.

4. Sonuç

Bu çalışma, özel eğitim kurumlarına devam eden çocukların velilerinin memnuniyet düzeyleri ile aile gereksinim alanlarını çok boyutlu olarak incelemiş ve dört temel sonuç ortaya koymuştur. Birincisi, velilerin özel eğitim kurumlarından genel olarak yüksek düzeyde memnun oldukları belirlenmiştir; bu memnuniyet özellikle öğretmen–veli ve öğretmen–öğrenci iletişimi, okulun fiziksel koşulları ve çocuğun eğitsel gelişimine sunulan destek alanlarında yoğunlaşmaktadır. İkincisi, fiziksel güvenlik, acil durum tedbirleri ve ders araç-gereçleri gibi alanlarda memnuniyet düzeyi görece düşük kalmıştır; bu bulgu, kurumsal düzeyde iyileştirme yapılması gereken alanları işaret etmektedir. Üçüncüsü, veli memnuniyet düzeyleri tüm demografik değişkenlere (cinsiyet, yaş, eğitim, gelir, tanı türü, kuruma devam süresi) göre anlamlı biçimde farklılaşmamıştır; bu durum, kurum içi hizmet standardizasyonunun yüksekliğine ve hizmetin tüm ailelere benzer kalitede sunulduğuna işaret etmektedir. Dördüncüsü, ailelerin en yoğun gereksinim duydukları beş alan tamamı "bilgi gereksinimi" temasında yoğunlaşmıştır; bu bulgu, özel eğitim kurumlarında sistematik aile bilgilendirme ve yönlendirme yapılarının zorunluluğunu ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, özel eğitim hizmetlerinin sürdürülebilirliği yalnızca kurumsal kalite ile değil, iletişim, güvenlik ve aileye yönelik bilgilendirme yapılarının eş zamanlı geliştirilmesiyle sağlanabilir. Bu çalışma, Sürdürülebilir Kalkınma Amacı 4 (SDG 4): Nitelikli Eğitim çerçevesinde, paydaş memnuniyeti ile eğitimde sürdürülebilirlik arasındaki bağı veri temelli olarak ortaya koymaktadır.

5. Öneriler

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Veliler en yüksek memnuniyeti öğretmen–veli ve öğretmen–öğrenci iletişimi alanlarında bildirmiştir. Bu iletişimin sürekliliği için kurumlarda düzenli görüşme takvimleri, sistematik geri bildirim mekanizmaları ve teknoloji destekli iki yönlü iletişim kanalları (mobil uygulama, kısa mesaj, e-posta) standart hizmet bileşeni olarak yapılandırılmalıdır.
2. Velilerin en düşük memnuniyet bildirdikleri alanlar fiziksel ortam ve güvenlik boyutundadır (genel güvenlik önlemleri, acil durum tedbirleri, ders araç-gereçleri, sınıfların fiziksel koşulları ve akran etkileşimini destekleyen sosyal ortamlar). Bu alanda kurum yönetimlerinin güvenlik politikalarını şeffaf biçimde belgelemesi ve periyodik risk değerlendirmeleri yürütmesi gerekmektedir. Ayrıca sınıf ortamlarının ergonomik mobilya, duyuşsal uyaran kontrolü ve erişilebilirlik ölçütlerine göre yeniden düzenlenmesi önerilmektedir.
3. Ailelerin en yoğun gereksinim duydukları beş alanın tamamı "bilgi gereksinimi" temasında yoğunlaşmaktadır (çocuğun ileride gidebileceği kurumlar, çocuğa beceri öğretme yöntemleri, akran ailelerin deneyim materyalleri, çocuğun durumu hakkında bilgi ve mevcut hizmet kurumları). Bu gereksinimi karşılamak üzere her kurumda aile bilgilendirme ve yönlendirme birimi kurulmalı; bu birim bünyesinde düzenli bilgilendirme seminerleri, bireysel pedagojik rehberlik oturumları, aile–aile mentorluk programları ve deneyimli ailelerce hazırlanmış deneyim paylaşımına dayalı içerik arşivleri (deneyim kitapçıkları, dijital arşivler, video söyleşileri) sunulmalıdır.
4. Veli memnuniyeti tüm demografik değişkenlerden (yaş, cinsiyet, eğitim, gelir, tanı, kuruma devam süresi) bağımsız bulunmuştur. Bu bulgu, kurum içi hizmet standardizasyonunun yüksekliğine işaret etmekte ve tüm ailelere eşit kalitede hizmet sunmayı hedefleyen kurumsal kalite güvence sistemlerinin sürdürülmesini desteklemektedir.
5. Aile gereksinim düzeyleri ile memnuniyet düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır ($r = -0,051$; $p = ,613$). Bu durum, gereksinimlerin karşılanması ile hizmet memnuniyeti süreçlerinin birbirinden bağımsız olarak izlenmesi ve her birine yönelik ayrı müdahale planlarının geliştirilmesini gerektirmektedir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Örnekleme cinsiyet dağılımının dengesiz olması (kadın = 88; erkek = 13) ve bazı tanı gruplarının küçük örnekleme temsil edilmesi (işitme yetersizliği $n = 2$; görme yetersizliği $n = 3$), karşılaştırmaların istatistiksel gücünü sınırlamıştır. Gelecek araştırmalarda tabakalı örnekleme yöntemleri tercih edilmeli, babaların katılımını artıracak veri toplama stratejileri (çevrimiçi formlar, hafta sonu uygulamaları) geliştirilmeli ve çok merkezli araştırma tasarımları kullanılmalıdır.
2. Bu çalışma yalnızca Burdur ilindeki kurumlarla sınırlı olup demografik etkenlerin Türkiye bağlamında veli memnuniyeti üzerinde uluslararası literatürde bildirilen sonuçlarla benzer bir etki göstermediği saptanmıştır. Bu farklılığı açıklayabilecek kültürel ve kurumsal aracı değişkenlerin (veli katılım düzeyi, hizmet standardizasyonu, sosyal sermaye) farklı sosyo-ekonomik bölgelerde tekrar test edilmesine ve kültürlerarası karşılaştırmalı çalışmaların yürütülmesine ihtiyaç duyulmaktadır.
3. Memnuniyetin alt boyutlar düzeyinde anlamlı biçimde farklılaştığı bulgusu, gelecek çalışmalarda toplam puan yerine yapısal eşitlik modellemesi (YEM) kullanımını ve memnuniyeti yordayan kurumsal/kişisel değişkenlerin birlikte test edilmesini gerektirmektedir.
4. Kesitsel tasarımın sınırlılıklarını aşabilmek amacıyla, veli memnuniyetinin zaman içindeki değişimini izleyen boylamsal çalışmalar ile ailelerin deneyimlerini derinlemesine inceleyen nitel ve karma yöntemli araştırmalar yürütülmelidir.
5. Veli gereksinimlerinin farklı sistem düzeylerine yayıldığı dikkate alındığında, ekolojik sistemler kuramı çerçevesinde mikro, mezo, ekzo ve makro düzeydeki değişkenleri birlikte ele alan çok düzeyli modelleme tekniklerinin kullanılması ayrıca öğretmen, yönetici ve çocuk perspektiflerini de içeren çoklu paydaş tasarımlarının geliştirilmesi önerilmektedir.
6. Bu çalışmanın Sürdürülebilir Kalkınma Amacı 4: Nitelikli Eğitim ile kavramsal bağlantısı, özel eğitim hizmetlerinin sürdürülebilirlik göstergeleriyle (erişilebilirlik, eşitlik, paydaş katılımı, hesap verebilirlik) ilişkisini sistematik biçimde ölçen yeni psikometrik araçların geliştirilmesine zemin oluşturmaktadır.
7. Bu çalışmada Veli Memnuniyet Ölçeği'nin AFA ve DFA analizleri aynı örneklem üzerinde yürütülmüştür. Gelecek araştırmalarda ölçeğin psikometrik özelliklerinin bağımsız örneklemlerde yeniden test edilmesi önerilmektedir. Ayrıca ölçek invaryansının farklı veli alt grupları arasında (örneğin tanı türlerine göre) incelenmesi yararlı olacaktır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın değerlendirilmesinde dikkate alınması gereken bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. Birincisi, örnekleme cinsiyet dağılımının dengesiz olması (kadın $n = 88$; erkek $n = 13$), yapılan karşılaştırmaların istatistiksel gücünü sınırlamıştır. Bu dengesizlik araştırma alanının doğasıyla uyumlu bir bulgu olarak değerlendirilmekle birlikte (Gray, 2003; Hastings, 2002), gelecek araştırmalarda daha dengeli örneklem yapıları oluşturulması demografik değişkenlerin etkilerinin daha güvenilir biçimde incelenmesine katkı sağlayacaktır. İkincisi, bazı tanı gruplarının küçük örnekleme temsil edilmesi (işitme yetersizliği $n = 2$; görme yetersizliği $n = 3$), tanı türüne göre yapılan karşılaştırmaların güvenilirliğini sınırlamış olabilir. Üçüncüsü, çalışma yalnızca Burdur ilindeki kurumlarla sınırlı yürütüldüğünden, bulguların ülke genelindeki özel eğitim kurumlarına genellenmesinde temkinli olunması gerekmektedir. Dördüncüsü, AFA ve DFA analizlerinin aynı örneklem üzerinde yapılması, ölçek geçerliğinin bağımsız bir örnekleme yeniden test edilmesini gerektiren bir sınırlılıktır. Beşincisi, araştırmanın kesitsel bir tasarımla yürütülmüş olması, veli memnuniyetinin zaman içindeki değişimini izleme olanağı tanımamıştır.

Kaynakça

- Aouad, J., & Bento, F. (2020). A complexity perspective on parent–teacher collaboration in special education: Narratives from the field in Lebanon. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*, 6(1), Article 4. <https://doi.org/10.3390/joitmc6010004>
- Argandoña, A. (2011). *Stakeholder theory and value creation* (IESE Business School Working Paper No. 922). SSRN. <https://doi.org/10.2139/ssrn.1947317>
- Bailey, D. B., & Bruder, M. B. (2005). *Family outcomes of early intervention and early childhood special education: Issues and considerations*. https://ectacenter.org/~pdfs/eco/Family_Outcomes_Issues_01-17-05.pdf
- Bailey, D. B., & Simeonsson, R. J. (1988). Assessing needs of families with handicapped infants. *The Journal of Special Education*, 22(1), 117–127. <https://doi.org/10.1177/002246698802200113>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Batts, C., Kristof, J., & Yohe, K. (2024). "That percentage of safer": A mixed-methods analysis of homeschool parents' perspectives of school safety. *Journal of School Choice*, 18(4), 609–637. <https://doi.org/10.1080/15582159.2024.2422245>
- Blanca, M. J., Alarcón, R., Arnau, J., Bono, R., & Bendayan, R. (2018). Effect of variance ratio on ANOVA robustness: Might 1.5 be the limit? *Behavior Research Methods*, 50(3), 937–962. <https://doi.org/10.3758/s13428-017-0918-2>
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: Handbook I: Cognitive domain*. David McKay.
- Boesch, M. C., Da Fonte, M. A., Neff, G. C., Shaw, K. R., Mathew, L. L., & Lipof, J. F. (2025). Supporting students with complex communication needs: Special education teachers' reflections on their training. *Augmentative and Alternative Communication*, 1–13. <https://doi.org/10.1080/07434618.2024.2440764>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv26071r6>
- Cavkaytar, A., Ardiç, A., & Aksoy, V. (2014). Aile gereksinimlerini belirleme aracının geçerlik ve güvenilirliğinin güncellenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(2), 1–14. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000195
- Cook, B. G., & Cook, L. (2008). Nonexperimental quantitative research and its role in guiding instruction. *Intervention in School and Clinic*, 44(2), 98–104. <https://doi.org/10.1177/1053451208321565>
- Dan, B. A., Kovács, K. E., Bacsikai, K., Ceglédi, T., & Pusztai, G. (2023). Family–SEN school collaboration and its importance in guiding educational and health-related policies and practices in the Hungarian minority community in Romania. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(3), Article 2054. <https://doi.org/10.3390/ijerph20032054>
- Dökümcü, B., & Bakkalcı, T. I. (2024). *Bedensel yetersizliği olan öğrenci velilerinin okulun fiziki koşullarına ilişkin görüşleri*. https://edirnehhtram.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/22/01/143175/dosyalar/2024_06/08125427_tugbaburcu.pdf
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429494673>

- Erdem, Ö., & Nazlı, S. (2024). Özel gereksinimli çocukları olan ailelerin ihtiyaçlarının incelenmesi. *Aile Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 7(2), 88–128. <https://doi.org/10.58434/apdad.1557336>
- Fardila, U. A. (2018). Effective communication for special needs children educators. *Journal of Academic Research and Sciences (JARES)*, 3(2). <https://doi.org/10.35457/jares.v3i2.491>
- Field, A. P. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (5th ed.). Sage.
- Friedman, B., Bobrowski, P. E., & Markow, D. (2007). Predictors of parents' satisfaction with their children's school. *Journal of Educational Administration*, 45(3), 278–288. <https://doi.org/10.1108/09578230710747811>
- George, D., & Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference 17.0 update* (10th ed.). Pearson.
- Graungaard, A. H., & Skov, L. (2007). Why do we need a diagnosis? A qualitative study of parents' experiences, coping and needs, when the newborn child is severely disabled. *Child: Care, Health and Development*, 33(3), 296–307. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2006.00666.x>
- Gray, D. E. (2003). Gender and coping: The parents of children with high-functioning autism. *Social Science & Medicine*, 56(3), 631–642. [https://doi.org/10.1016/S0277-9536\(02\)00059-X](https://doi.org/10.1016/S0277-9536(02)00059-X)
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis* (8th ed.). Cengage Learning.
- Hallberg, U. (2014). Differences in health and well-being of parents of children with disabilities. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, 9(1), Article 24343. <https://doi.org/10.3402/qhw.v9.24343>
- Hastings, R. P. (2002). Parental stress and behaviour problems of children with developmental disability. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 27(3), 149–160. <https://doi.org/10.1080/1366825021000008657>
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Huscroft-D'Angelo, J., Farley, J., Hurley, K. D., Lambert, M., & Trout, A. (2021). Engaging parents in special education: An examination of knowledge and access to resources. *Exceptionality*, 30(3), 201–214. <https://doi.org/10.1080/09362835.2021.2006060>
- Hygen, B. W., Mjøen, O. M., Caspersen, J., & Nilsen, M. (2023). Determinants of school satisfaction in times of crisis according to parents of children with special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*, 39(1), 79–93. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2191108>
- Jigyel, K., Miller, J., Mavropoulou, S., & Berman, J. (2018). Parental communication and collaboration in schools with special educational needs (SEN) programmes in Bhutan. *International Journal of Inclusive Education*, 22(12), 1288–1305. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1426053>
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39(1), 31–36. <https://doi.org/10.1007/BF02291575>
- Kerkez, M., & Birimoğlu-Okuyan, C. (2025). Engelli çocuğa sahip ailelerin aile ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 12(1), 160–168. <https://doi.org/10.34087/cbusbed.1516638>

- Khew, S. H., & Toran, H. (2024). Parental satisfaction with inclusive education of students with autism. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 14(3), 1072–1092. <https://doi.org/10.6007/IJARBS/v14-i3/21180>
- Kiswani, S., & Min, L. (2025). Perceived practices and challenges in supporting parents of special educational needs students in Ministry of Education primary schools in Dubai, UAE. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 14(1). <https://doi.org/10.6007/IJARPED/v14-i1/24978>
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). Guilford Press.
- Koç-Yekedüz, M., Özalp Akın, E., Bingöler Pekcici, E. B., & Ertem, İ. (2025). Family-centeredness of special education and rehabilitation services for young children with special needs in Türkiye. *Journal of Ankara University Faculty of Medicine*, 78(1), 33–41. <https://doi.org/10.4274/atfm.galenos.2025.14892>
- Kozal, Ö., Çırak, M., Bayçelebi, Y., & Alay, E. (2022). Özel gereksinimli okul öncesi öğrenci velilerinin özel eğitime ilişkin görüşleri: Fenomenolojik bir araştırma. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(13), 384–394. <https://doi.org/10.57135/jier.1171209>
- Madsen, M. A., & Madsen, D. (2022). Communication between parents and teachers of special education students: A small exploratory study of Reddit posts. *Social Sciences*, 11(11), Article 518. <https://doi.org/10.3390/socsci11110518>
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- McNaughton, D., & Vostal, B. R. (2010). Using active listening to improve collaboration with parents: The LAFF Don't CRY strategy. *Intervention in School and Clinic*, 45(4), 251–256. <https://doi.org/10.1177/1053451209353443>
- Mounzer, W., & Stenhoff, D. M. (2022). Listen to me: Parents' satisfaction with special needs services in Syria—A descriptive and exploratory study. *Journal of Child and Family Studies*, 31, 807–818. <https://doi.org/10.1007/s10826-021-02120-0>
- Oliver, R. L. (1980). A cognitive model of the antecedents and consequences of satisfaction decisions. *Journal of Marketing Research*, 17(4), 460–469. <https://doi.org/10.1177/002224378001700405>
- Opoku, M. P. (2020). *Parental attitudes towards inclusive education* (Background paper for the 2020 Global Education Monitoring Report). UNESCO. https://www.researchgate.net/publication/362058198_Parental_attitudes_towards_inclusive_education
- Özaydın, L., Karaçul, F. E., Kayhan, N., Büyüköztürk, Ş., Karahan, S., & Simeonsson, R. J. (2021). Assessing needs of parents with children with disabilities in Turkey. *Psycho-Educational Research Reviews*, 10(3), 255–267. https://doi.org/10.52963/PERR_Biruni_V10.N3.16
- Özbaş, M. (2014). İlköğretim okulu yöneticilerinin aile memnuniyetini karşılama düzeyine ilişkin veli görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 243–258. <https://doi.org/10.12973/jesr.2014.41.12>
- Pallant, J. (2020). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS* (7th ed.). McGraw-Hill Education/Open University Press. <https://doi.org/10.4324/9781003117452>
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Berry, L. L. (1988). SERVQUAL: A multiple-item scale for measuring consumer perceptions of service quality. *Journal of Retailing*, 64(1), 12–40.

- Paseka, A., & Schwab, S. (2020). Parents' attitudes towards inclusive education and their perceptions of inclusive teaching practices and resources. *European Journal of Special Needs Education*, 35(2), 254–272. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1665232>
- Perry, A., Charles, M., Zapparoli, B., & Weiss, J. A. (2020). School satisfaction in parents of children with severe developmental disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 33(6), 1448–1456. <https://doi.org/10.1111/jar.12772>
- Polit, D. F., & Beck, C. T. (2006). The content validity index: Are you sure you know what's being reported? Critique and recommendations. *Research in Nursing & Health*, 29(5), 489–497. <https://doi.org/10.1002/nur.20147>
- Robert, M., Leblanc, L., & Boyer, T. (2015). When satisfaction is not directly related to the support services received: Understanding parents' varied experiences with specialised services for children with developmental disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 43(3), 168–177. <https://doi.org/10.1111/bld.12092>
- Schultz, T. R., Able, H., Sreckovic, M. A., & White, T. (2016). Parent-teacher collaboration: Teacher perceptions of what is needed to support students with ASD in the inclusive classroom. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 51(4), 344–354. <http://www.jstor.org/stable/26173862>
- Setyarini, A. D., Putri, Y. H., Tyas, F. P. S., & Alfiasari. (2021). Satisfaction with inclusive education services and its relationship with father and mother involvement. *Journal of Family Sciences*, 6(2), 80–95. <https://doi.org/10.29244/jfs.v6i02.37986>
- Sharma, U., Woodcock, S., May, F., & Subban, P. (2022). Examining parental perception of inclusive education climate. *Frontiers in Education*, 7, Article 907742. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.907742>
- Siedlecki, S. L. (2020). Correlation designs and analyses: What the clinical nurse specialist needs to know. *Clinical Nurse Specialist*, 34(4), 143–149. <https://doi.org/10.1097/NUR.0000000000000525>
- Spann, S. J., Kohler, F. W., & Soenksen, D. (2003). Examining parents' involvement in and perceptions of special education services: An interview with families in a parent support group. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18(4), 228–237. <https://doi.org/10.1177/10883576030180040401>
- Spencer, P., Verlenden, J. V., Kilmer, G., Pampati, S., Moore, S., Rasberry, C. N., & Claussen, A. H. (2024). Receipt of and satisfaction with school-based and virtual special education supports and therapeutic services during the COVID-19 pandemic. *Journal of Online Learning Research*, 10(1), 91–112. <https://doi.org/10.70725/939399ydujjd>
- Sucuoğlu, B. (1995). Özürlü çocuğu olan anne-babaların gereksinimlerinin belirlenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 2(1), 10–18. <https://www.cogepderg.com/pdf/65bdf192-201e-4bb0-813a-d69339a28cfl/articles/3619b433-96e1-4944-8805-86915be15670/10-18.pdf>
- Sulhan, S. S. (2019). *İşitme engelliler ilköğretim okullarında veli memnuniyeti: Ankara ili örneği* (Yayın No. 574610) [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.
- Tebar-Yébana, S., Navarro-Mateu, D., Gómez-Domínguez, M. T., & Gómez-Domínguez, V. (2024). Educational inclusion and satisfaction of families of students with intellectual disabilities: A bibliometric study. *Frontiers in Psychology*, 15, Article 133516. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.133516>

- Tezbaşaran, A. (2008). *Likert type scale preparation guide*. http://www.academia.edu/1288035/Likert_Tipi_%C3%96l%C3%A7ek_Haz%C4%B1rlama_K%C4%B1lavuzu
- Toy, A. B., & Kesici, İ. (2020). Özel gereksinimli çocuğu olan annelerin eğitim ihtiyaçları. *Journal of Advanced Education Studies*, 2(1), 61–93. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ejaes/issue/54791/698811>
- United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development* (A/RES/70/1). United Nations. <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- Worthington, R. L., & Whittaker, T. A. (2006). Scale development research: A content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806–838. <https://doi.org/10.1177/0011000006288127>
- Yates, I. (2023). *Improving collaboration with culturally and linguistically diverse parents of students with extensive support needs*. <https://doi.org/10.33015/dominican.edu/2023.edu.0>

Makale Bilgi Formu

Yazarın Katkısı	Birinci yazarın %70, ikinci yazarın %30 katkısı bulunmaktadır.
Çıkar Çatışması Bildirimi	Yazarlar tarafından herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.
Destek/Destekleyen Kuruluşlar	Bu araştırma için herhangi bir kamu kuruluşundan, özel veya kâr amacı gütmeyen sektörlerden hibe alınmamıştır.
Etik Onay ve Katılımcı Rızası	“Özel Gereksinimli Bireylere Sahip Ailelerin Eğitim Kurumlarına Yönelik Memnuniyet Düzeyleri ve Genel Gereksinimlerinin Belirlenmesi” başlıklı çalışma için Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu'ndan 18.06.2025 tarih ve GO 2025/1660 sayılı karar (Toplantı No: 2025/6) ile etik onay alınmıştır. Yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu, toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmadığı yazarlar tarafından beyan edilmiştir.
