



**FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ PROGRAMI**

**OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÖZEL GEREKSİNİMLİ
VE NORMAL GELİŞİM GÖSTEREN ÇOCUKLARIN
EBEVEYNLERİNİN EĞİTİMDEN BEKLENTİLERİ
İLE BEKLENTİLERİNİN KARŞILANMA
DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

NESRİN GİRĞİN AKIN

İSTANBUL, 2023



**FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ PROGRAMI**

**OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÖZEL GEREKSİNİMLİ
VE NORMAL GELİŞİM GÖSTEREN ÇOCUKLARIN
EBEVEYNLERİNİN EĞİTİMDEN BEKLENTİLERİ
İLE BEKLENTİLERİNİN KARŞILANMA
DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**NESRİN GİRGİN AKIN
(210501016)**

**Danışmanı
(Doç. Dr. İsa Kaya)**

**Eş Danışman
(Dr. Öğr. Üyesi Hatice Şengül Erdem)**

İSTANBUL, 2023



FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ
TEZ ONAY FORMU

25.07/2023

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi tezli yüksek lisans programı öğrencisi 210501016 numaralı **Nesrin AKIN**'ın hazırladığı “Okul Öncesi Özel Gereksinimli Çocuk Sahibi Ebeveynlerin Eğitimden Beklentileri Ve Kaliteli Yaşam Algıları Üzerinden Fenomenolojik Bir Çalışma” konulu Yüksek Lisans tezi ile ilgili Tez Savunma Sınavı, 25.07.2023 Salı günü saat 10.00’da yapılmış, sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin **Kabulüne Oy Çokluğu/Oy Birliği** ile karar verilmiştir.

Tez adı değişikliği yapılması halinde: “Okul Öncesi Dönemdeki Özel Gereksinimli ve Normal Gelişim Gösteren Çocukların Ebeveynlerinin Eğitimden Beklentileri ile Beklentilerinin Karşılama Düzeylerinin İncelenmesi” şeklinde değiştirilmesi uygundur.

Jüri Üyesi	Karar
1. (Danışman) Doç. Dr. İsa KAYA	Kabul
2. Prof. Dr. Esra AKGÜL	Kabul
3. Doç. Dr. Mehmet Nur TUĞLUK	Kabul
4.
5.
6. (İkinci Danışman)* Dr. Öğretim Üyesi Hatice SAUGÜL ERDEM	Kabul

*2. Danışman varsa doldurulması gerekmektedir.

ETİK BİLDİRİM

Bu tezin yazılmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bağlı olduğum üniversite veya bir başka üniversitedeki başka bir çalışma olarak sunulmadığını beyan ederim.

Nesrin Girgin Akın

TEŞEKKÜR

İlk teşekkürüm hayatıma anlam katan canım oğlum Fatih AKIN'a...

Sürecin başından itibaren bana inanan bilgisi ve tecrübesiyle işlerimi kolaylaştıran danışmanım Doç Dr. İsa KAYA'ya...

Bu zor süreçte ikinci danışmanım olarak yardımlarını esirgemeyen ve motivasyonumu yüksek tutan Dr. Öğr. Üyesi Hatice Şengül ERDEM'e...

Mütevazı kişiliği ve derin bilgisiyle örnek aldığım Prof. Dr. Serdal SEVEN hocama...

Öğrencisi olma şansına eriştiğim, kendisinden hayata ve kavramlara dair kıymetli bilgiler edindiğim Prof. Dr. Hasan BACANLI hocama...

Akademide önemli bir isim olarak tecrübe ve bilgilerini paylaşan Prof. Dr. Fatma ALİSİNANOĞLU hocama...

Destekleyici tutumuyla yanımda olan Dr. Öğr. Üyesi Duygu YALMAN POLATLAR hocama...

Bilgi ve önerilerinin çok kıymetli olduğu Dr. Öğr. Üyesi Nihan SÖLPÜK TURHAN hocama...

Veri toplama sürecinde yardımcı olarak süreci hızlandıran tüm öğretmenlere, idarecilere, dostlara ve deneyimlerini gönülden paylaşan ailelere ...

Her zaman yanımda olan kıymetlilerim, annem Gülsüm GENÇTÜRK GİRGİN ve babam Eyüp GİRGİN'e

Bu süreçte yanımda olan ve başından sonuna fikir alışverişinde bulunduğum Senem AKINCI DÜZEL'e

Tez sürecimdeki en büyük destekçim ve yol arkadaşım sevgili eşim Mustafa AKIN' a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum...

Nesrin Girgin Akın

**OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÖZEL GEREKSİNİMLİ VE
NORMAL GELİŞİM GÖSTEREN ÇOCUKLARIN
EBEVEYNLERİNİN EĞİTİMDEN BEKLENTİLERİ İLE
BEKLENTİLERİNİN KARŞILANMA DÜZEYLERİNİN
İNCELENMESİ**

Nesrin Girgin Akın

ÖZET

Beklenti, bir konuda gerçekleşmesi arzu edilen her türlü olayı kapsayan duygudur. Araştırmanın amacı, okul öncesi dönemde özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocuğu olan ebeveynlerin eğitimden beklentilerini ve beklentilerinin karşılanma düzeylerini incelemektir. Bu amaçla, karma araştırma yöntemlerinden "yakınsak paralel desen" olarak da tanımlanan "eşzamanlı desen" kullanılmıştır. Araştırma, İstanbul ilinde bağımsız ana okulları, özel eğitim ana okulları, özel eğitim uygulama okulu ana sınıfları ve kaynaştırma sınıflarında öğrenim gören çocukların ebeveynleri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda "Okul Öncesi Eğitimden Ebeveyn Beklentiler Ölçeği" ve araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılarak 351 ebeveynin istatistiksel verileri elde edilmiştir. Beklenti ölçeğinden elde edilen toplam puanların farklı değişkenler açısından nasıl farklılaştığını belirlemek için Bağımsız Grup t-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe Testi kullanılmıştır. Nitel boyutta 10 veli ile yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerin analizinde nitel bir yaklaşım olan tematik analiz yöntemi kullanılmış ve elde edilen veriler Maxqda 22 programı ile analiz edilmiştir. Araştırmada ebeveynlerin yaş, cinsiyet, medeni durum ve çocukların yaş, cinsiyet, gelişim durumu, okulda geçirilen süre ve okulun türü gibi değişkenler üzerinden beklentileri ve karşılanma düzeyleri değerlendirilmiştir. Bulgulardan elde edilen sonuçlara bakıldığında, çocuğun gelişiminin normal ya da özel gereksinimli olma durumuna göre beklenti ve

karşılama düzeylerinde anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Anne babaların cinsiyet değişkenine göre beklentilerde farklılık görülmezken, karşılama düzeylerinde özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların babaları lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Çocuğun devam ettiği okul türü dikkate alındığında, velilerin beklentilerinin karşılama düzeyinin kaynaştırma eğitime göre özel eğitim ana okulları lehine anlamlı farklılık gösterdiği rapor edilmiştir. Dolayısıyla beklentiler ve memnuniyet düzeyleri arasındaki farklar, ebeveynlerin eğitime yükledikleri anlamla doğru orantılıdır. Ebeveynlerin beklentileri sırasıyla; bilgi, iletişim sıklığı, okul politikası ve okul-aile iş birliği olarak belirlenmiştir. Çocukların ilk öğretmenleri olarak ailelerin eğitime dahil olmaları ve böylece karşılıklı ihtiyaçları belirlemeleri önemlidir. Bu şekilde yapılan veli katılım programları ailenin okula karşı olumlu tutumunda etkili olurken, beklentiler üzerine yapılan çalışmaların çocuğun okula devamında ve okul başarısında rol oynadığı görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Okul Öncesi, Özel Gereksinim, Normal Gelişim, Ebeveyn Beklentisi

**EXAMINATION OF THE EDUCATIONAL EXPECTATIONS OF THE
PARENTS OF THE CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS AND NORMAL
DEVELOPMENT IN PRESCHOOL PERIOD, AND THE LEVELS OF
MEETING THE EXPECTATIONS FROM EDUCATION**

Nesrin Girgin Akın

ABSTRACT

Expectation is an emotion that encompasses all kinds of events that are desired to happen in a particular matter. The aim of the study is to examine the educational expectations of parents who have children with special needs and parents who have normally developing children in the pre-school period and to assess the level of fulfillment of those expectations. For this purpose, "simultaneous design," which is also defined as "convergent parallel design," a mixed research method, was used. The research was carried out with the parents of children studying in independent kindergartens, special education kindergartens, special education practice school kindergartens, and inclusive classrooms in Istanbul. In the quantitative part of the study, statistical data from 351 parents were obtained by using the "Parent Expectations Scale from Pre-School Education" developed by the researcher and the "Personal Information Form" prepared by the researcher. Independent Group t-Test and One-Way Analysis of Variance (ANOVA) were used to determine how the total scores obtained from the expectation scale differed in terms of different variables, and Scheffe Test was used to determine between which groups the difference was. In the qualitative part, face-to-face interviews were conducted with 10 parents. Thematic analysis method, a qualitative approach, was used to analyze the interviews, and the data obtained were analyzed with the Maxqda 22 program. In the study, parents' expectations and satisfaction levels were evaluated according to variables such as age, gender, marital status, and children's age, gender, developmental status, time spent at school, and school type. The results demonstrated that there was a significant difference in the level of expectation and satisfaction according to the normal or

special needs development of the child. While no difference was observed in the expectations of the parents according to the gender variable, a significant difference in fulfillment levels was found in favor of fathers of children with special needs and normally developing children. Considering the type of school the child attends, it has been determined that the level of meeting the expectations of the parents differs significantly in favor of special education kindergartens compared to inclusive education. Therefore, the differences between expectations and satisfaction levels are directly proportional to the meaning parents attribute to education. The expectations of parents are determined respectively as follows; information, frequency of communication, school policy, and school-family cooperation. As children's first teachers, it is important for families to be involved in education and thus identify mutual needs. While family participation programs made in this way are effective in the positive attitude of the family towards school, it has been seen that the studies on expectations play a role in the child's school attendance and school success.

Keywords: Preschool, Special Needs, Normal Development, Parental Expectation.

ÖNSÖZ

Bu araştırmanın amacı; okul öncesi dönemde özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocuk sahibi ebeveynlerin eğitimden beklentileri ile bu beklentilerinin karşılanma düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu amaçla iki farklı gelişim özelliğine sahip çocuğu olan ailelerin eğitimden beklentilerindeki benzerlik ve farklılıkları görmek ve buna ilişkin çözüm stratejileri geliştirmek ilk yapılacaklar arasındadır. Okul öncesi eğitimin, çocukların gelişimi ve öğrenmesinde olumlu etkileri her geçen gün artarak devam etmektedir. Bununla birlikte ebeveynler de çocuğun tüm gelişim alanlarında hızlı ilerleme göstermesi adına birtakım beklentiler geliştirmektedir. Bu beklentileri keşfedebilmenin yolu okul, aile, öğretmen iş birliğinden geçmektedir. Okul ve aile arasında kurulan sağlıklı etkileşimin ailelerin okula karşı olumlu tutum ve gerçekçi beklentiler sergilemelerinde ve özel gereksinimli çocuk başta olmak üzere tüm çocukların okula devam sürecindeki katkısı dikkat çekicidir. Özellikle özel gereksinimli çocuğu olan ailelerin okul öncesi eğitimden beklentileri oldukça önemlidir. Bu sebeple özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocuk sahibi ebeveynlerin okul öncesi eğitimden beklentileri birlikte değerlendirilmiştir. Böylelikle iki grup ebeveynin beklentileri arasındaki farklı ve benzer yönler üzerinden eğitimde yapılması gerekenler, yeni reform arayışları belirlemek adına önerilere yer verilmiştir. Dolayısıyla her çocuğa uygun öğrenme metotları geliştirmek amacıyla, çocuğun aileden sonraki ilk deneyimlerinin gerçekleştiği yer olan okul öncesi eğitimi olması gereken en üst seviyeye çıkarmak öncelikli çalışmalar olmalıdır. Ailelerin farklı gelişim özellikleri ve kültürel dinamiklerinin beklentileri üzerinde etkili olduğu düşünüldüğünde bu yolda yapılacak çalışmalara yol gösterici olmak hedeflenmektedir.

Temmuz, 2023

Nesrin GİRĞİN AKIN

İÇİNDEKİLER

ETİK BİLDİRİM	4
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vii
ÖNSÖZ.....	ix
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
KISALTMALAR	xx
GİRİŞ	1
BİRİNCİ BÖLÜM.....	10
1. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	10
1.1. EĞİTİM	10
1.1.1. Eğitim Kurumu Olarak Okul	12
1.1.2. Kurum Olarak Okul ve Özellikleri	13
1.2. OKUL ÖNCESİ EĞİTİM	14
1.2.1. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim	16
1.2.2. Okul Öncesi Eğitimin İlke ve Amaçları.....	16
1.2.3. Okul Öncesi Eğitim Ortamlarının Önemi ve Kalite.....	18
1.2.4. Okul Öncesi Eğitimde Aile.....	20
1.3. ÖZEL EĞİTİM	21
1.3.1. Özel Eğitim ve Özel Gereksinimli Birey	23
1.3.2. Türkiye’de Özel Eğitime Genel Bir Bakış	25
1.3.3. Özel Eğitimin İlke ve Amaçları	25
1.4. OKUL ÖNCESİ ÖZEL EĞİTİM	26
1.4.1. Okul Öncesi Özel Eğitimde Aile.....	28
1.5. ALAN YAZIN ÇALIŞMALARI	31
1.5.1. Yurt İçinde Okul Öncesi Eğitimden Ebeveyn Beklentiler ile İlgili Yapılan Çalışmalar	31
1.5.2. Yurt Dışında Okul Öncesi Eğitimden Ebeveyn Beklentiler ile İlgili Yapılan Çalışmalar	34
İKİNCİ BÖLÜM	39
2. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ	39
2.1. Araştırmanın Modeli	39
2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	40
2.2.1. Araştırmanın Nicel Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler	41
2.2.2. Araştırmanın Nitel Çalışma Grubuna Ait Bilgiler	43
2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	44

2.3.1. Ailelerin Okul Öncesi Eğitim Kurumundan Beklentileri ve Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Ailelerin Beklentilerini Karşılama Düzeyleri Ölçeği	45
2.3.2. Ebeveyn Gönüllü Onam Formu, Kişisel Bilgi Formu ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	46
2.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ	47
2.4.1. Nicel Verilerin Toplanması	47
2.4.2. Nitel Verilerin Toplanması	47
2.5. VERİ ANALİZİ	48
2.5.1. Nicel Verilerin Analizi	48
2.5.2. Nitel Verilerin Analizi	50
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	52
3. BULGULAR	52
3.1. Araştırmanın Nicel Bulguları	52
3.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	52
3.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Amacına İlişkin Bulgular	54
3.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Amacına İlişkin Bulgular	69
3.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Amacına İlişkin Bulgular	76
3.1.5. Araştırmanın Beşinci Alt Amacına İlişkin Bulgular	76
3.1.6. Araştırmanın Altıncı Alt Amacına İlişkin Bulgular	79
3.1.7. Tema ve Kodlara İlişkin Bulgular	81
3.1.7.1. Okul Aile İş birliği Teması ve Alt Kodlarına İlişkin Bulgular ...	81
3.1.7.2. Okul aile iş birliği teması ve alt kodları özel gereksinimli çocuk sahibi olan ailelere ilişkin bulgular	83
3.1.7.3. İletişim sıklığı	84
3.1.7.4. Bilgilendirme ve iletişim	85
3.1.7.5. Okul aile iş birliği aktiviteleri	86
3.1.7.6. Okul aile iş birliği teması ve alt kodları normal gelişim gösteren çocuk sahibi ailelere ilişkin bulgular	87
3.1.7.7. İletişim sıklığı	88
3.1.7.8. Bilgilendirme ve iletişim	89
3.1.7.9. Okul aile iş birliği faaliyetleri	90
3.2. Okulun Fiziki ve Konumsal Özellikleri Temasına İlişkin Alt Kodların Dağılımı	91
3.2.1. Okulun fiziki ve konumsal özellikleri teması ve alt kodları özel gereksinimli çocuk sahibi olan ailelere ilişkin bulgular	93
3.2.2. Çevre düzenlemesi	94
3.2.3. Fiziki özellikler	95
3.2.4. Okulun konumu	96
3.2.5. Okulun fiziki ve konumsal özellikleri teması ve alt kodları normal gelişim gösteren çocuk sahibi olan ailelere ilişkin bulgular	97

3.2.6. Çevre düzenlemesi	98
3.2.7. Fiziki özellikler	99
3.2.8. Okulun konumu	100
3.3. İdare ve Destek Personeli Temasına İlişkin Alt Kodların Dağılımı.....	101
3.3.1. İdare ve destek personeli teması ve alt kodları özel gereksinimli çocuk sahibi olan ailelere ilişkin bulgular	102
3.3.2. Eğitim politikaları.....	103
3.3.3. Tutum ve davranışlar	104
3.3.4. İdare ve destek personeli teması ve alt kodları normal gelişim gösteren çocuk sahibi olan ailelere ilişkin bulgular	105
3.3.5. Eğitim politikaları.....	106
3.3.6. Tutum ve Davranışlar	107
3.4. Eğitim Beklentileri Teması ve Alt Kodları	108
3.4.1. Eğitim beklentileri teması ve alt kodları özel gereksinimli çocuk sahibi olan ailelere ilişkin bulgular	110
3.4.2. Eğitimin Yapısı ve Sınıf Ortamı	111
3.4.3. Paylaşımlar ve İletişim	112
3.4.4. Öğretmenin Rolü	113
3.4.5. Eğitim beklentileri teması ve alt kodları normal gelişim gösteren çocuk sahibi olan ailelere ilişkin bulgular	114
3.4.6. Eğitimin Yapısı ve Sınıf Ortamı	116
3.4.7. Paylaşımlar ve İletişim	117
3.4.8. Öğretmenin Rolü	118
TARTIŞMA VE SONUÇ.....	120
ÖNERİLER	132
KAYNAKÇA	134
EKLER.....	154

TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1.Özel Gereksinimli ve Normal Gelişim Gösteren Çocukların Ebeveynlerinin Demografik Değişkenlere İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	44
Tablo 2.2.Özel Gereksinimli ve Normal Gelişim Gösteren Çocukların Demografik Değişkenlere İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	45
Tablo 2.3. Katılımcı Ebeveynlerin Demografik Özellikleri.....	46
Tablo 2.4. Katılımcı Ebeveynlerin Çocuklarına Ait Demografik Özellikler.....	47
Tablo 2.5.Özel Gereksinimli Çocuklar İçin veri Toplama Araçlarının Araştırma Kapsamındaki Cronbach's Alpha Katsayıları.....	49
Tablo 2.6. Normal Gelişim Gösteren Çocuklar İçin veri Toplama Araçlarının Araştırma Kapsamındaki Cronbach's Alpha Katsayıları.....	49
Tablo 2.1.1.Özel Gereksinimli Çocuklar İçin Ölçme Araçlarının Skewness ve Kurtosis değerleri	52
Tablo 2.1.2. Normal Gelişim Gösteren Çocuklar İçin Ölçme Araçlarının Skewness ve Kurtosis değerleri.....	52
Tablo 3.1.2.1.Özel Gereksinimli ve Normal Gelişim Gösteren Çocukların Ebeveynlerinin Eğitimden Beklentilerinin Çocuğun Gelişiminin Normal ya da Özel Gereksinimli Olmasına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	55
Tablo 3.1.2.2.Özel Gereksinimli ve Normal Gelişim Gösteren Çocukların Ebeveynlerinin Eğitimden Beklentilerinin Karşılanma Düzeylerinin Çocuğun Gelişiminin Normal ya da Özel Gereksinimli Olmasına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	56
Tablo 3.1.3.1.Özel Gereksinimli Çocukların Ebeveynlerinin Beklentilerinin Karşılanma Düzeylerinin Ebeveynin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	57
Tablo 3.1.3.2.Normal Gelişim Gösteren Çocukların Ebeveynlerinin Beklentilerinin Karşılanma Düzey Puanlarının Ebeveynlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	58

Tablo 3.1.3.3. Özel Gereksinimli Çocukların Ebeveynlerinin Beklentilerinin Karşılama Düzey Puanlarının Ebeveynlerin Medeni Durumu Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	59
Tablo 3.1.3.4. Özel Gereksinimli Çocukların Ebeveynlerinin Beklentilerinin Karşılama Düzeylerinin Ebeveynlerin Yaşına Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	60
Tablo 3.1.3.5. Özel Gereksinimli Çocukların Ebeveynlerinin Eğitimden Beklentilerinin Ebeveynlerin Eğitim Durumuna Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	61
Tablo 3.1.3.5.1. Özel Gereksinimli Çocukların Ebeveynlerinin Eğitimden Beklentilerinin Ebeveynin Eğitim Durumuna Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaşımını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları.....	63
Tablo 3.1.3.6. Özel Gereksinimli Çocukların Ebeveynlerinin Beklentilerinin Karşılama Düzeylerinin Ebeveynin Eğitim Durumuna Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	63
Tablo 3.1.3.6.1. Özel Gereksinimli Çocukların Ebeveynlerinin Beklentilerinin Karşılama Düzeylerinin Ebeveynin Eğitim Durumuna Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaşımını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları.....	64
Tablo 3.1.3.7. Normal Gelişim Gösteren Çocukların Ebeveynlerinin Beklentilerinin Karşılama Düzeyleri Ebeveynin Eğitim Durumuna Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	65
Tablo 3.1.3.7.1. Normal Gelişim Gösteren Çocukların Ebeveynlerinin Beklentilerinin Karşılama Düzeyleri Ebeveynlerin Eğitim Durumuna Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaşımını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları.....	66
Tablo 3.1.3.8. Özel Gereksinimli Çocukların Ebeveynlerinin Eğitimden Beklentilerinin Karşılama Düzeylerinin Annenin Mesleği Durumuna Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	66
Tablo 3.1.3.8.1. Özel Gereksinimli Çocukların Ebeveynlerinin Eğitimden Beklentilerinin Karşılama Düzeylerinin Annenin Mesleği Durumuna Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaşımını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları.....	67

Tablo 3.1.3.9. Özel Gereksinimli Çocukların Ebeveynlerinin Eğitimden Beklentilerinin Ebeveynin Gelir Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	69
Tablo 3.1.3.9.1. Özel Gereksinimli Çocukların Ebeveynlerinin Eğitimden Beklentilerinin Ebeveynin Gelir Durumuna Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları.....	70
Tablo 3.1.3.9.2. Normal Gelişim Gösteren Çocukların Ebeveynlerinin Beklentilerinin Karşılanma Düzeylerinin Ebeveynin Gelir Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	71
Tablo 3.1.3.9.2.1. Normal Gelişim Gösteren Çocukların Ebeveynlerinin Beklentilerinin Karşılanma Düzeylerinin Ebeveynin Gelir Durumuna Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları.....	72
Tablo 3.1.4.1. Özel Gereksinimli Çocukların Ebeveynlerinin Eğitimden Beklentileri Puanlarının Çocuğun Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	72
Tablo 3.1.4.2. Normal Gelişim Gösteren Çocukların Ebeveynlerinin Eğitimden Beklentileri Puanlarının Çocuğun Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	73
Tablo 3.1.4.3. Normal Gelişim Gösteren Çocukların Ebeveynlerinin Eğitimden Beklentilerinin Karşılanma Düzeyleri Puanlarının Çocuğun Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	74
Tablo 3.1.4.4. Özel Gereksinimli Çocukların Ebeveynlerinin Eğitimden Beklentilerinin Çocuğun Yaşına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	75
Tablo 3.1.4.4.1. Özel Gereksinimli Çocukların Ebeveynlerinin Eğitimden Beklentilerinin Çocuğun Yaşına Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları.....	75
Tablo 3.1.4.5. Özel Gereksinimli Çocukların Ebeveynlerinin Eğitimden Beklentilerinin Çocuğun Okul Öncesi Eğitim Aldığı Süreye (Bu Sene Hariç) Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	76

Tablo 3.1.4.5.1. Özel Gereksinimli Çocukların Ebeveynlerinin Eğitimden Beklentilerinin Çocuğun Okul Öncesi Eğitim Aldığı Süreye Göre (Bu Sene Hariç) Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları.....	77
Tablo 3.1.6.1. Okul Öncesi Dönemde Özel Gereksinimli Çocukların Ebeveynlerinin Beklentilerinin Karşılama Düzeyleri Çocuğun Gittiği Okul Türüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	80
Tablo 3.1.6.1.1. Okul Öncesi Dönemde Özel Gereksinimli Çocukların Ebeveynlerinin Beklentilerinin Karşılama Düzeyleri Çocuğun Gittiği Okul Türüne Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları.....	82
Tablo 4.1. Tema ve Alt Kodlar.....	84
Tablo 4.2. Okul Aile İş Birliği Teması Alt Kodların Dağılımı.....	85
Tablo 4.3.Okul Aile İş birliği Teması ve Alt Kodlarının Dağılımı (ÖGÇSA).....	86
Tablo 4.4.Okul Aile İş birliği Teması ve Alt Kodlarının Dağılımı (NGGÇSA).....	91
Tablo 4.5.Okulun Fiziki ve Konumsal Özellikleri Temasına İlişkin Alt Kodların Dağılımı.....	96
Tablo 4.6.Okulun Fiziki ve Konumsal Özellikleri Temasına İlişkin Alt Kodların Dağılımı (ÖGÇSA).....	98
Tablo 4.7.Okulun Fiziki ve Konumsal Özellikleri Temasına İlişkin Alt Kodların Dağılımı (NGGÇSA).....	102
Tablo 4.8. İdare ve Destek Personeli Temasına İlişkin Alt Kodların Dağılımı.....	107
Tablo 4.9.İdare ve Destek Personeli Teması ve Alt Kodların Dağılımı (ÖGÇSA).....	108
Tablo 4.10.İdare ve Destek Personeli Teması Alt Kodların Dağılımı (NGGÇSA).....	112
Tablo 4.11.Eğitim Beklentileri Temasına İlişkin Alt Kodların Dağılımı.....	115

Tablo 4.12.Eğitim Beklentileri Teması Alt Kodların Dağılımlı (ÖGÇSA).....	117
Tablo 4.13.Eğitim Beklentileri Teması Alt Kodların Dağılımlı (NGGÇSA).....	122

ŞEKİLLER LİSTESİ

Çizelge 2.1.1. Araştırmanın Yol Haritası.....	43
Çizelge 2.5.2.1 Nitel Araştırma Süreci.....	53
Çizelge 4.1. İletişim Sıklığı Alt Koduna İlişkin Veli Görüşleri.....	88
Çizelge 4.2. Bilgilendirme ve İletişim Alt Koduna İlişkin Veli Görüşleri.....	89
Çizelge 4.3. Okul Aile İş Birliği Aktiviteleri Alt Kodu Veli Görüşleri.....	90
Çizelge 4.4. İletişim Sıklığı Veli Görüşleri (NGGÇSA).....	93
Çizelge 4.5. Bilgilendirme ve İletişim (NGGÇSA).....	94
Çizelge 4.6. Okul Aile İş Birliği Faaliyetleri Veli Görüşleri (NGGÇSA).....	95
Çizelge 4.7.Çevre Düzenlemesi Alt Koduna İlişkin Veli Görüşleri (ÖGÇSA).....	99
Çizelge 4.8. Fiziki Özellikler Alt Koduna İlişkin Veli Görüşleri (ÖGÇSA).....	100
Çizelge 4.9. Okulun Konumu Alt Koduna İlişkin Veli Görüşleri (ÖGÇSA).....	101
Çizelge 4.10.Çevre Düzenlemesi Alt Koduna İlişkin Veli Görüşleri (NGGÇSA).....	103
Çizelge 4.11.Fiziki Özellikler Alt Koduna İlişkin Veli Görüşleri (NGGÇSA).....	104
Çizelge 4.12.Okulun Konumu Alt Koduna İlişkin Veli Görüşleri (NGGÇSA).....	105
Çizelge 4.13.Eğitim Politikaları Alt Koduna İlişkin Veli Görüşleri (ÖGÇSA).....	109
Çizelge 4.14.Tutum ve Davranışlar Alt Koduna İlişkin Veli Görüşleri (ÖGÇSA).....	111
Çizelge 4.15.Eğitim Politikaları Alt Koduna İlişkin Veli Görüşleri (NGGÇSA).....	113
Çizelge 4.16.Tutum ve Davranışlar Alt Koduna İlişkin Veli Görüşleri (NGGÇSA).....	114
Çizelge 4.17.Eğitimin Yapısı Ve Sınıf Ortamı Alt Koduna İlişkin Veli Görüşleri (ÖGÇSA).....	119
Çizelge 4.18. Paylaşımlar ve İletişim (ÖGÇSA).....	120

Çizelge 4.19. Öğretmenin Rolü Alt Kodu Veli Görüşleri (ÖGÇSA).....	121
Çizelge 4.20. Eğitimin Yapısı ve Sınıf Ortamı Alt Koduna İlişkin Veli Görüşleri (NGGÇSA).....	124
Çizelge 4.21. Paylaşımlar ve İletişim Alt Koduna İlişkin Veli Görüşleri (NGGÇSA).....	125
Çizelge 4.22. Öğretmenin Rolü Alt Koduna İlişkin Veli Görüşleri (NGGÇSA).....	127

KISALTMALAR

- ASHB: Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı
BEP : Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı
Çev : Çeviren
Edt : Editör
IDE : Herkes İçin Eğitim
KHK : Kanun Hükmünde Kararname
MEB : Millî Eğitim Bakanlığı
NG : Normal Gelişim
OSB : Otizm Spektrum Bozukluğu
ÖEHY: Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği
ÖG : Özel Gereksinim
S / syf : Sayfa/sayfalar
vb : ve benzerleri
vd : ve diğerleri

GİRİŞ

Eğitim, bireyin yaşamında önemli yer tutan geniş bir kavramdır. Doğumdan itibaren hayatın tüm alanına etki eden sürecin ifadesi olan kavram; formal ve informal olmak üzere iki kısımda incelenmektedir. Formal eğitim belirli bir programa bağlı olarak uzmanlarca yürütülürken, informal eğitim kişinin çevresi ile edindiği deneyimler olarak tanımlanmaktadır (Katrancı, 2014; s. 2-12).

En genel ifadeyle eğitim, bireyin yaşamını bir amaç etrafında şekillendirerek davranış ve kişiliğinde istendik değişim meydana getirme sürecidir. Bununla eş zamanlı olarak kazanılan tecrübe ile beceriler yaşamın çerçevesini oluşturmaktadır. Bireyi bu dönemde destek olarak yönlendiren ilk kurum ailedir. Aile, eğitimin yarı formal işlediği en küçük sistemdir. Fakat zaman içinde toplumların uğradığı değişim, aile fertlerinin iş hayatında yoğun biçimde yer alması gibi değişkenler eğitimin formal olan okullar aracılığıyla gerçekteşmesini zorunlu hale getirmiştir (Fidan,2012; s.6). Eğitimin planlı ve program dahilinde gerçekteştiği öncelikli kurum, bireyin yaşamı boyunca edineceği tüm tecrübelerin ilk basamağı kabul edilen okul öncesi eğitimidir. Çocuğun doğumundan itibaren ilkokula başlayıncaya kadar olan dönem okul öncesi dönem olarak ifade edilirken, bu dönem aralığında eğitimle ilgili yapılan bütün faaliyetlere de okul öncesi eğitim adı verilmektedir (Oktay,1990). 0-6 yaş aralığındaki çocukların bedensel, zihinsel, sosyal ve duygusal alanlarda gelişimlerini destekleyerek onları yönlendiren, bireysel farklılıkları ön planda tutarak zengin çevre ve öğrenme imkanları sunan okul öncesi eğitim, çocuğun yaşamının geneline etki etmektedir (Katrancı, 2014 s.12; Katrancı, 2020 s. 13-14). Yapılan araştırmalara bakıldığında doğumdan itibaren ihtiyaçlara yönelik alınan eğitimin, bütünsel gelişim üzerinde olumlu etkisi olduğu görülmektedir. Bu sebeple Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) okul öncesi dönemde okullaşmayı arttırma yönünde farklı projeler geliştirmekte, böylelikle ülke genelinde çocuk nüfusuna büyük oranda ulaşmayı hedeflemektedir.

0-6 yaş; çocuğun ilk öğretmenleri olarak ailesiyle en çok zaman geçirdiği ve ebeveynlerin tüm gelişim alanlarında etkin rol oynadığı kritik zaman aralığıdır.

Günümüz değişen toplum koşulları içinde değişmeyen tek olgu ailelerin çocuğun yaşamındaki yeridir. Bu nedenle okul öncesi eğitim kurumları ebeveynlere de gelişimleri ve eğitimin doğası adına fikir edinip destek alacakları bir ortam sunmaktadır. Bu şekilde eğitimin içine dahil olan ailelerin, okul ile iş birliği içinde olmaları çocuğu en iyi tanıyanlar olarak eğitim programlarının da çerçevesinin oluşmasında etkili olacaklardır. Aile olmadan hazırlanan hiçbir program amacına uygun olmayacağından aile iş birliğini desteklemek eğitimin kalitesini artırarak, gerekli ihtiyaç analizleri yapılmasını sağlayacaktır. Okul öncesi eğitim, meraklı ve öğrenmeye programlı çocuğu farklı özelliklerine göre yönlendirerek teşvik etmekle ve geliştirmekle görevli önemli bir sistemdir. Bu sistemin temellerinin hazırlanan eğitim programlarıyla, çocuğun gelişim düzeylerine uygun belli yeterlilikler kazandırılarak desteklenmesi gerekmektedir (Katz, 2003; Şahin ve Özbey, 2007; Senemoğlu, 1994; Yeşilyurt, 2011).

Yıllar içinde çeşitli programlar geliştiren (MEB), 2013 okul öncesi eğitim programıyla bireysel farklılıkları göz önünde bulunduran kazanım ve göstergeleri tekrar tekrar ele aldığı sarmal yaklaşım modeliyle kalıcı öğrenmeyi desteklerken, farklı ülkelerin içinde bulunduğu çeşitli öğretim programlarından esinlenerek geliştirdiği eklektik çerçevesiyle çocuğu kapsamlı şekilde ilkokula hazırlamaktadır. Program, çocukların gelişim özelliklerine göre bilimsel çerçevede üç farklı yaş grubuna uygun düzenlenmektedir. Burada öğretmen, çocukların yaş ve gelişim özelliklerini dikkate alarak gerek duyduğunda programda yer almayan kazanım ve göstergeleri eğitim programına dahil edebilmekte ya da uygun görmediği bir programı çıkarabilmektedir. Özel gereksinimli çocukların eğitim ve gelişimini de destekleyen MEB Okul Öncesi Eğitim Programı, sınıflarında tanı almış çocukları olan öğretmenlerin hazırlayacakları etkinliklerde uygun uyarlamalar yapmalarını özellikle beklemektedir. Ayrıca öğretmenlerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlamaları MEB' in öncelikli çalışmaları arasında yer almaktadır. Bir sonuç değil süreç odaklı olan MEB Okul Öncesi Eğitim Programı; rehberlik hizmetleri ve sınıf öğretmenlerinin eşliğinde okul-aile iş birliğine de dikkat çekmektedir. Böylelikle aile katılımı okul ve ev arasındaki iletişimi güçlendirerek süreklilik arz ederken, çocuğun gelişiminde ve eğitiminde kalıcı tutumlar sergilemesini sağlayacaktır (MEB,2022; Erden ve Aslan,2022).

Ailede başlayan eğitimin devamı olan okul öncesi eğitim, anne ve babanın da sistemin içinde olmasını gerekli kılmaktadır. Bu gerekliliğin eğitimciler ve ebeveynler arasında etkileşimi arttırdığı düşünülmektedir. Dolayısıyla aile okul iş birliği çocuğun akademik başarısını olumlu etkilerken okula uyumunda da istedik davranışlar sergilemesini sağlayacaktır. (Yazar, Çelik ve Kök, 2008).

0-72 ay aralığında çok hızlı büyüyen çocuğun aldığı eğitimin kalitesi okul motivasyonunda önemli rol oynarken farklı eğitim yaklaşımları ve bilinçli ebeveyn profili belli birtakım beklentileri de beraberinde getirmiştir. Burada okul aile iş birliğinin önemi ortaya çıkmaktadır. Ailelerin okul içinde yapılan eğitim hakkında bilgi sahibi olmaları, eğitimciler ve kurumla düzenli aralıklarla etkileşimde bulunmaları çocuğun gelişiminde etkili olurken, ailelerin de uygun beklentiler oluşturmalarına olanak sağlayacaktır (Saracho & Spodek,2003; Erşan,2019). Ebeveynler çocuklarının eğitiminde önemli rol oynadıklarını düşünmektedirler. Bu bağlamda okulların aileleri önemseyerek iş birliği içinde olmaları eğitimin sağlıklı işleminde ve ebeveynlerin beklentilerinin gerçekleşmesinde oldukça önemlidir. Günümüz şartlarında beklentilere yönelik ebeveynlerin en büyük sitemi çocuklarının eğitime dahil edilmesi yönünde öğretmen ve kurumların olumsuz tutumlarıdır (Swick ve Hooks,2005).

Bütüncül bakış açısıyla baktığımızda eğitimin temelinde insan ve onun problemlerinin giderilmesine yönelik çözüm stratejileri yer almaktadır. Modern toplumda aileden sonraki sosyalleşme kurumu olan okullar bireylerin ihtiyaçları, sorunları ve beklentilerine yönelik çeşitli programlar geliştirmek ve geliştirdikleri programları uygun ortamlarda ihtiyaçların önceliğini dikkate alarak uygulamakla yükümlüdür. Bu çalışmaların temeli okul öncesi eğitim kurumlarında atılmalıdır (Ural ve Ramazan, 2010, s. 58).

Her çocuğun özel olduğundan yola çıkarak bireysel farklılıklara uygun yaklaşımları önceleyen ilkesiyle okul öncesi eğitim programı, bütüncül ve kapsayıcı bir çerçeve çizmektedir (MEB,2022). Kapsayıcı eğitim, okul ve idarecilerin tüm bireyleri gelişimsel farklılıkları ve benzerlikleri çerçevesinde değerlendirerek eğitiminde olumlu yönde fark yaratarak dahil etme sürecidir. Bu süreçte eğitimin kalitesi, idare, öğretmen ve personellerin uzmanlığının ailelerin beklentileri ile çatışmaması önemli bir ayrıntıdır (Bailey vd,1998).

Kapsayıcı eğitimin temelleri engellilik kavramından gelmektedir. Tam hizmet olarak da adlandırılan bu eğitimin önünde birtakım engeller bulunmaktadır. Bu engellerin bireyin kendinden kaynaklandığı fikri yaygın destek görse de esnek ve uygun olmayan öğretim uygulamaları, uygun olmayan iletişim yöntemleri, güvenli olmayan ortamlar, okullardaki eğitimci ve personel eksikliği, öğretmenlerin bilgi ve tecrübesindeki yetersizlikler en önemlisi ebeveynlerle iş birliğine yanaşılmaması kapsayıcı eğitimin işleyişini olumsuz etkileyen faktörler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sebeple kapsayıcılık, erişim ve aile katılımı kaliteli okul öncesi eğitimin temelini oluşturmaktadır (Barton,2015; Dreyer,2017; Engelbrecht,2020).

Kapsayıcı eğitim, okulun bütününde gerçekleştirilmeli ve dönüşüm ihtiyaçları olan çocuklar adına değil herkes için olmalıdır (Kinselle ve Senior,2008). Tüm çocukların eğitimden yararlanma hakkı olduğundan yola çıkarak nitelikli okul öncesi eğitimde bütünsel bir çözüm arayışıyla birlikte aile desteğinin içinde olduğu kapsayıcı eğitimin önemli olduğu görülmektedir (Çobanoğlu vd., 2020).

Farklı gelişim gösteren çocukların da dahil olduğu okul öncesi eğitimde ebeveynlerin ihtiyaç ve beklentilerine yönelik yapılan çalışmalar eğitimin ilk öncelikleri arasında yer almalıdır (Podvey vd,2013). Ancak ebeveynlerin eğitim adına çeşitli beklentileri bulunmakla birlikte beklentilerine yönelik sınırlı sayıda çalışma olduğu dikkat çekmektedir. Ailelerin yaşadıkları sorun ve beklentilerinin ortaya çıkarılması adına ilgili kurumların farkındalıklarını geliştirmek ve bilgilendirilmelerini sağlamak adına yapılacak çalışmalar önem arz etmektedir. (Yazıcı ve Durmuşoğlu, 2017).

Akyol vd (2021) yaptığı aile katılımlı çalışmada öğretmen-aile iş birliği ve etkileşimi ile ebeveynlerin beklentileri arasında anlamlı yönde pozitif ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla, aileler ve eğitimciler arasında kurulan olumlu iletişim, karşılıklı beklentilerini anlamalarına, çocukların gelişim özelliklerine ve ihtiyaçlarına uygun çalışmalar ortaya koymalarına yardımcı olacaktır. (Epstein & Sanders ,2006).

Okul öncesi dönemde ülkemizde eğitimden beklentiler üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında genellikle ailelerin kurumdan, idareden, öğretmenden, eğitimin içeriğinden beklentileri olduğu görülmektedir. Bunun yanında ailelerden alınan bilgilere göre okul tarafından bilgilendirilmelerinin okula karşı bağlarını

güçlendirdiğini ifade ettikleri yönündedir (Bal, 2019; Çetinkaya vd, 2021; Erşan, 2019).

Yurt dışında ebeveyn beklentileri üzerine okul öncesi dönemde özel gereksinimli çocuğu olan aileler ile yapılan çalışmalar mevcut olmakla beraber özel gereksinim adıyla yapılan aramaların geneline bakıldığında otizm, kaynaştırma eğitimi ve dezavantajlı gruptaki ebeveynlerin beklentilerini konu alan çalışmaların ön planda olduğu dikkat çekmektedir. Bunun yanında araştırmaların örneklem grupları, okul öncesi dönem ve farklı yaş kademelerindeki özel gereksinimli çocuklardan oluşurken, araştırma yaklaşımlarının ise nitel çalışmalar ağırlıklı olduğu yönündedir. Ayrıca yurt dışında yapılan araştırmalarda, erken çocukluk dönemi ve okul öncesi yaş grubunda özel gereksinimli çocukları olan ebeveynlerin beklentilerinin eğitimden önce tıbbi erken müdahalede, terapist ya da psikiyatristlerin sağlayacağı destekler üzerine yoğunlaştığı, bunun yanında beklentileri kültürel, bağlamda etnik açıdan ve stres düzeyleri üzerinden değerlendirdikleri tespit edilmiştir (Auert vd,2012; Dabrowska, 2010; Levickis vd, 2020 ; Lawrence, 2015;Lyons vd, 2010 ; Moin vd, 2011).

Yurt içi ve yurt dışı okul öncesi eğitimden ebeveyn beklentileri üzerine yapılan araştırma bulgularının ortak noktaları, okul aile iş birliğine yönelik eleştiriler, kurum ve eğitimcilerin yetersizlikleri ve farklılıklara karşı olumsuz tutumlar noktasında birleşmektedir.

Okul öncesi eğitimin önemi her geçen gün artarken çocuğun tüm yaşamına etki ettiği unutulmamalıdır. Bu sebeple, aileden bağımsız düşünölemeyen eğitimde ebeveynlerin istek ve beklentilerini dikkate almak kurumdan, idareciye, öğretmenden, personele herkesin sorumluluk alanlarındandır. Ülkemizde okul öncesi dönemde öncelikle özel gereksinimli çocuk sahibi ailelerin eğitimden beklentilerini araştıran çalışmalara rastlanılmaması, normal gelişim gösteren çocuk sahibi ailelerin beklentilerini konu alan çalışmaların il bazlarında ve sınırlı sayıda olması (Bayrak,2017; Koçak,2016; Yaman,2016; Yıldırımöğlu,2022) Araştırmacıyı, okul öncesi eğitimde ebeveyn beklentilerinin öneminden yola çıkarak bu alanda çalışmaya yönlendirmiştir.

Aileler, eğitimciler ile ortak amaç etrafında birbirlerini desteklediklerinde karşılıklı olumlu ilişkileri de gelişecektir. Okul ve aile birlerinden farklı iki kurum olarak beklentileri de farklılık göstermektedir. Dolayısıyla ebeveynlerin çocuklarının

gelişimlerinde katkı sağlayabilmeleri, eğitimde aktif katılımcı olabilmeleri adına karşılıklı olarak beklentilerinin ortaya konması ve bu beklentilerin karşılanması amacıyla çalışmalar yapılması önem arz etmektedir (Şimşek ve Tanaydın, 2002; Şimşek ve İvrendi, 2014).

Ailelerin çocukların ilk öğretmenleri olarak her anlamda eğitimin içinde olmaları ve görüşlerini paylaşmaları farklı birtakım beklentilerini de ortaya çıkaracaktır.

Bu çalışmayla, özellikle okul öncesi yaş grubunda özel gereksinimli çocuk sahibi ebeveynlerin beklentileri ve bu beklentilere yönelik karşılaştıkları sorunlar, normal gelişim gösteren çocuk sahibi ailelerin beklentileriyle karşılıklı değerlendirilirken nitelikli ve çocuğun bireysel özelliklerine uygun eğitimin yeni bir perspektif çerçevesinde şekillenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Problem Cümlesi

Okul öncesi yaş grubunda özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocuk sahibi ebeveynlerinin eğitimden beklentileri ile beklentilerinin karşılanma düzeyi nasıldır?

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, devlet okullarında eğitim gören okul öncesi dönemdeki özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocuk sahibi ebeveynlerin eğitimden beklentileri ve beklentilerinin karşılanma düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın Alt Amacı

Okul öncesi dönemde özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların ebeveynlerinin eğitimden beklentileri ile beklentilerinin karşılanma düzeyleri çocuğun gelişiminin normal veya özel gereksinimli olmasına göre farklılaşmakta mıdır?

Okul öncesi dönemde özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların ebeveynlerinin eğitimden beklentileri ile beklentilerinin karşılanma düzeyleri ebeveynlerin demografik özelliklerine göre farklılık göstermekte midir?

Okul Öncesi dönemde özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların ebeveynlerinin eğitimden beklentileri ile beklentilerinin

karşılanma düzeyleri çocukların demografik özelliklerine göre farklılık göstermekte midir?

Okul öncesi dönemde özel gereksinimli çocukların ebeveynlerinin eğitimden beklentileri ile beklentilerinin karşılanma düzeyleri çocuğun engel türüne göre farklılık göstermekte midir?

Okul öncesi dönemde özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların ebeveynlerinin eğitimden beklentileri ile beklentilerinin karşılanma düzeyleri çocuğun gittiği okul türüne göre fark oluşturmakta mıdır?

Okul öncesi dönemde özel gereksinimli çocukların ebeveynlerinin eğitimden beklentileri ile beklentilerinin karşılanma düzeyleri çocuğun okul dışında aldığı destek eğitime göre fark oluşturmakta mıdır?

Normal ve özel gereksinimli çocukların ebeveynlerinin öğretmenle ilgili beklentileri ve bu beklentilerin karşılanmasına yönelik görüşleri nelerdir?

Normal ve özel gereksinimli çocukların ebeveynlerinin okul idaresi ve destek personelinden beklentileri ve bu beklentilerin karşılanmasına yönelik görüşleri nelerdir?

Normal ve özel gereksinimli çocukların ebeveynlerinin okulun fiziksel özelliklerine ilişkin beklentileri ve bu beklentilerin karşılanmasına yönelik görüşleri nelerdir?

Normal ve özel gereksinimli çocukların ebeveynlerinin okul aile iş birliğine yönelik beklentileri ve bu beklentilerin karşılanmasına yönelik görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Okul öncesi eğitim, çocuğun doğduğu andan itibaren ilkokula başlayıncaya kadar ki süreçte; sosyal, duygusal, fiziksel, psikomotor, dil ve zihinsel gelişimlerinin büyük çoğunlukla gerçekleştiği; okulla birlikte ailenin desteğiyle kişiliklerinin oluştuğu eğitim ve gelişim süreci olarak tanımlanmaktadır (Seven,2016).

Çocuklar tüm gelişim alanlarına ilişkin bilgi, beceri tutum ve alışkanlıkları okuldan önce ailede edinmektedir. Bundan dolayı aileler, çocukların eğitim ve gelişimlerinden sorumlu ilk kurumlardır (Oktay,1991). Ailenin çocuğun gelişimi ve eğitimindeki rolünün anlaşılmasıyla birlikte önemi de fark edilmektedir. Gelişen ve değişen toplumsal koşullarla sorumlulukları artan aileler, birtakım zorluklarla

karşılaşmakta ve bu değişimler sonucunda eğitimciler ve kurumlarla iş birliği içinde olmak istemektedirler. Bu durum, çocuklarının eğitimi ve gelişiminde desteğe ihtiyaçlarını da gerekli kılmaktadır (Alisinanoğlu vd, 2014 ; Larsen ve Harput, 1997).

Aileler, eğitimciler ile ortak amaç etrafında birbirlerini desteklediklerinde karşılıklı olumlu ilişkileri de gelişecektir. Birbirlerinden farklı iki kurum olan okul ve ailenin beklentileri de farklılık göstermektedir. Dolayısıyla ebeveynlerin çocuklarının gelişimlerinde katkı sağlayabilmeleri, eğitimde aktif katılımcı olabilmeleri adına, okul ve ailelerin karşılıklı olarak beklentilerinin ortaya konması ve bu beklentilerin karşılanması amacıyla çalışmalar yapılması önem arz etmektedir (Şimşek ve Tanaydın, 2002; Şimşek ve İvrendi, 2014).

Ülkemizde okul öncesi eğitimin önemi göz önünde bulundurulduğunda özel gereksinimli çocukların ebeveynlerinin eğitimden beklentilerine yönelik çalışmalara rastlanılmadığı dikkat çekerken, normal gelişim gösteren çocukların ebeveynlerinin eğitimden beklentilerine ilişkin de sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Yurtdışında beklentiler üzerine yapılan çalışmalar ise dezavantajlı her yaş grubunu kapsayan araştırmalardır olarak yürütülmektedir. Bu bağlamda, okul öncesinde özel eğitimin kısır bir alan olduğu, yapılan çalışmanın alan yazına katkı sağlayarak bu alandaki eksikliğin giderileceği düşünülmektedir.

Varsayımlar

Araştırmanın amacını ortaya koymak adına, uzman görüşleri eşliğinde onların onayı alınarak hazırlanan görüşme formunun amaca uygun olarak katılımcıların görüşlerini yansıttığı varsayılmaktadır.

Araştırmaya gönüllülük esasıyla katılan katılımcıların ölçek maddelerine ve kendilerine sunulan görüşme sorularına samimiyetle ve gerçekçi yanıtlar verdikleri varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2022-2023 eğitim öğretim yılında İstanbul iline bağlı ilçelerdeki bağımsız anaokulu, özel eğitim uygulama okulu anasınıfı, kaynaştırma sınıfı, özel eğitim anaokulları ile ilkokul bünyesindeki ana sınıflarında özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların ebeveynlerinin görüşleri ile sınırlıdır. Araştırmaya okulda kayıtlı fakat devamsızlık yapan öğrenciler dahil edilmemiştir.

Tanımlar;

Özel Eğitim: Özel eğitim, belirli bir duruma yanıt vermek adına her çocuğun ihtiyacına göre özel olarak tasarlanmış eğitimidir (Francisco vd,2020; Yell,1998). Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından belirgin düzeyde farklılıkları olan bireylerin, başta eğitim olmak üzere tüm ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik, geliştirilen eğitim programlarıyla birlikte alanda uzman personellerce uygun ortamlarda sağlanan eğitim özel eğitim olarak tanımlanmaktadır (Çitil, 2020).

Özel Gereksinim: Davranış ve uyum sorunu yaşayan çocuklardan, bedensel ve zihinsel olarak normların dışında kalan çocuklara, işitme ve görme yetersizliğinden, konuşma bozukluğu ve öğrenme güçlüğü de içine alan, üstün ve gelişmiş yetenekleri olan bireylerin de dahil olduğu özel gereksinim; özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin genel bir ifadesidir. Çeşitli sebeplerden dolayı bireysel özellikleri ve eğitim yeterlikleri açısından akranlarından büyük ölçüde farklılıkları olan bireyler özel gereksinimli bireyler olarak tanımlanmaktadır (Ataman, 2011; Eripek,2005; s.3; Meb,2020).

Normal Gelişim: Bireyin yaş dönemlerinde tüm gelişim alanlarında gösterdikleri ortak özelliklerdir (Ertaş,2020).

BİRİNCİ BÖLÜM

1. KURAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümü; eğitim, okul öncesi eğitim, özel eğitim, özel gereksinim, normal gelişim, özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların ebeveynlerinin eğitimden beklentileri ile ilgili araştırmalardan oluşmaktadır.

1.1. EĞİTİM

Eğitim genel bir ifadeyle kişinin kendi üzerinde ve bir diğeri üzerindeki etkisini gösteren faaliyettir. Bizler eğitimin tanımını bilhassa okulda eğitimin tanımını yaparken çoğunlukla bilinçli yapılan faaliyetlerini göz önünde bulundurmaktayız. Günümüz gelişen toplumlarında eğitimde seçenekler de değişmektedir. Çocuklar okulda öğretmenden öğrenirken, dışarda öğretmen ve öğrenci bilmediklerini aynı anda öğrenmekte ve teknolojik araçlar vesilesiyle toplumsal olaylara birlikte maruz kalmaktadır. Burada çocukları teknolojinin yararlı etkilerinden uzaklaştırmadan, aşırı olumsuz etkilerinden de koruyan uygulamalarla onlara görmeyi, dinlemeyi ve düşünmesini öğrenmesine yardımcı olmak eğitimin ve eğitimcilerin öncelikli görevleri arasında yer almalıdır (Dottrens vd,1968/2019).

İnsan mükemmel yaratılışta dünyaya gelen tek varlıktır. Onu diğer canlılardan ayıran ve üstün potansiyelini ortaya çıkarmasına yardımcı olan kavram eğitimidir. Yaşadığı toplum, aile, çevresel koşullar, farklı kültürlerle etkileşimine bağlı olarak bireyin gelişimi ve eğitimi de değişkenlik göstermektedir. Zaman içinde birçok anlamı içinde barındıran, çeşitli yorumları yapılan eğitim; üstün özellikleri ile donatılmış insanı en iyi seviyeye taşıyarak etkileme sürecidir (Oktay, 2010 s.2; Şişman, 2010 s.2). İnsan yaşamının ilkçağlardan günümüze kadar olan sürecinde eğitimin rolü son derece önemlidir. Öğrenebilir bir varlık olan insan; öğrendiklerini öğretebilir olması, bilgiyi kullanabilmesi, geliştirebilmesi ile birlikte kendi gelişimini borçlu olduğu eğitimi, modern çağın gerekliliklerine uygun bir bilim haline dönüştürebilmiştir. Eğitim bilim vasfını kazandığı andan itibaren tarih, sosyoloji, hukuk, antropoloji gibi farklı

disiplinlerle etkileşime girerek ilerlemesini sürdürmüştür (Ural ve Ramazan,2010 s.27).

Eğitim bireyin davranışlarında bilinçli olarak isteği doğrultusunda ve kendi yaşantısı yoluyla değişim gösterme sürecidir (Ertürk, 1975). Burada “bilinçli” terimi ile eğitimin planlı ve değişebilir olduğu, “istendik” sözcüğüyle eğitimde her türlü değişimden değil toplumun istek ve beklentilerine uygun davranış değişikliği, “kendi yaşantısı yoluyla” ise çocuğun yaparak yaşayarak öğrenme süreci ifade edilmektedir (Gürsel,2008).

Eğitim, belli unsurlardan meydana gelen ve bütünlüğü olan geniş bir kompozisyondur. Bu bütünlüğün içinde; idareciler, öğretmenler, ebeveynler, okul, aile, öğrenciler, program, araç- gereçler, toplum, bugün, yarın, gelecek, geçmiş gibi birçok unsur yer almakta, her bir unsur birbiriyle etkileşimde bulunmaktadır (Cüceloğlu,2013).

Çok geniş ve çok boyutlu olan eğitimin birçok tanımının olması da oldukça doğaldır. Yapılan tüm tanımların genel bir ifadesi olarak eğitime, sosyalleşme, kültürlenme, gelişme ve bilgilenmedir diyebiliriz (Dirik, 2015 s.2).

Eğitimde gelişimin rolü oldukça önemlidir. Eğitimciler ve ebeveynler açısından gelişimin doğasını iyi bilmek farklı gelişim özellikleri olan çocuklara uygun eğitim uygulamalarını belirlemede etkili olurken, çocuğun bilişsel düzeyine uygun eğitim programları hazırlamak eğitimde yapılacak önemli çalışmalar olarak karşımıza çıkmaktadır (Akyol, 2016 s.99; Aydın, 2018 s. 31-49).

Eğitimde öğrenmenin önemi göz ardı edilmemelidir. Birbiriyle bağlantılı olan iki kavramdan biri olan eğitim; bireyin davranışlarında kalıcı ve istendik bir değişim meydana getirme süreciyken, öğrenme davranışta belli etkenlerin bir araya gelmesiyle oluşan değişim halidir. Öğrenmeyi olumlu ya da olumsuz olarak etkileyen belli başlı faktörler olduğunu dikkate alırsak öğrenenden kaynaklı faktörler ilk sırada yer alırken, bunu öğrenme yönteminden kaynaklı, öğretenden kaynaklı, öğrenme ortamından kaynaklı faktörler takip etmektedir. Burada bireysel farklılıklar ön plana çıkmakta, kaliteli eğitim ile bireyin özelliklerine uygun öğrenme yöntem ve uygulamalarının olumlu etkisi dikkat çekmektedir (Ulusoy, 2016 s. 249).

Eğitimin planlı ve programlı gerçekleştiği sosyal kurum okullardır. Bireyin aileden sonra sosyalleştiği ilk kurum olan okulların önemi büyüktür. Zaman içinde

toplumda ve insanda meydana gelen değişim süreciyle birlikte gelişen teknolojik ilerlemelerin ışığında farklı eğitim seçenekleri ortaya çıkmış olmasına rağmen eğitimdeki yerini muhafaza eden okullar, bireyin gereksinimlerini karşılayan en önemli kurum olma özelliğini sürdürmektedir (Oktay, 2010 s.6; Ural, 2010 s.184-185).

Eğitimde öğretmen ve aileye büyük sorumluluklar düşmektedir. Toplumların zaman içinde eğitime verdikleri önem ve sağladıkları katkı oldukça artış göstermiştir. Bu durumun sebeplerinin başında kişisel ve toplumsal bazda beklentilerin nicelden çok nitelikle doğru bir ivme kazanmasıdır. Bu beklentileri gerçekleştirebilmenin yollarından biri etkili ve kaliteli eğitimidir (Erdem ve Erdem, 2005).

Eğitim sürecinin üç temel bileşeni bulunmaktadır. Bu bileşenler: eğitimin amaçları, öğrenme-öğretme etkinlikleri ve değerlendirmedir. Eğitimin başı amaçtır, öğrenme-öğretme etkinlikleri süreçtir ve eğitim değerlendirme aşamasıyla tamamlanmaktadır. (Erden ve Fidan, 1998). Bu sebeple bir süreç ve sonuç olan eğitim, doğumdan başlayarak yaşam boyu devam eden süreci ifade ederken, bu süreçte kazanılan olumlu tutum ve davranışlar ise sonucun ifadesidir. Aileden başlayan eğitim, okulla devam etmekte ve tekrar aileyle, toplumla, çevreyle etkileşime girerek bireyin tüm yaşamında var olarak her yerde gerçekleşmektedir (Şişman, 2010 s.8).

1.1.1. Eğitim Kurumu Olarak Okul

Çoğu kültürde okul, çocukların büyük kısmının deneyimlediği önemli mikrosistemler olarak adlandırılmaktadır. Okulun doğrudan etkilerine baktığımızda okula giden çocukların gitmeyen akranlarına oranla karmaşık kavramları çözümleme ve bilgi işleme kapasitelerinin daha iyi olduğu ve öğrendikleri kavramı karşılaştıkları yeni bir duruma genelleyebildikleri görülmektedir (Bee ve Boyd,2009).

İnsan sürekli öğrenen bir varlık olarak çevresi, ailesi, akranları, çeşitli iletişim araçları ve toplumla etkileşime girmekte, belli bir eğitim sürecinden geçmektedir. Fakat bu eğitim rastlantısal ve gelişigüze'dir. Dolayısıyla birey eğitim faaliyetlerinde kendisi için yararlı bilgileri edineceği gibi faydası olmayan birçok bilgiye de maruz kalabilmektedir. Bilginin çeşitlendiği ve uzmanlaşmanın öneminin arttığı modern toplumlarda eğitimin belli amaçlar eşliğinde planlı ve programlı yapılması önem kazanmaktadır. Bunu sağlayan kurumlar da okullardır. Okullar; formal eğitimin verildiği, bireyin belirlenen amaç ve planlar doğrultusunda programlı eğitim aldığı

kurumlar olarak kontrolün sağlandığı ortamlardır. Verilen eğitimin seviyesine göre: anaokulu, ilkokul, lise, meslek okulu, yüksek okul ve üniversite gibi çeşitli isimler almıştır (Erden ve Fidan,1998).

21. yüzyılla birlikte okula yüklenen anlam da değişim sürecine girmiştir. Bilgi toplumunun yeni okul modeli; “öğreten okul” değil “öğrenen okul” modelidir. Öğrenen okul modelinde öğretmenden, idareciye, personelden, aileye herkes öğrenen konumundadır (Fındıkçı, 1996). Günümüzde, gelişen toplumsal düzeninin etkisiyle birlikte eğitim uygulamalarında farklı bir yöneliş görülmekte fakat hiçbir ülke okulu eğitimin dışında tutmayı düşünmemektedir. Öğrenmenin gerçekleştiği tek ortam ve kaynak olma anlamında yeni eğitim yaklaşımları ortaya çıkmakta ancak okullar farklı eğitim modelleri ve uygulamalarıyla bireylerin eğitim faaliyetlerini gerçekleştiren kurum olma özelliklerini korumaktadır (Ada ve Ünal, 2009).

1.1.2. Kurum Olarak Okul ve Özellikleri

Örnek ve başarılı okulların, aile ve öğretmen etkileşimini destekleyerek çocuğun gelişimiyle ilgili konularda ebeveynlerin fikirlerine öncelik verdiğini ortaya koymaktadır. Okul topluluğu ve aile müfredatının içinde olduğu eğitimin önemi büyüktür. İdareciler başta olmak üzere öğretmen, öğrenci, aile bir bütündür ve bütünlüğün içindeki ekip çalışmasının okul iklimini olumlu etkilediği, aileleri güçlendirdiği, çocukların başarısını artırdığı yapılan çalışmalarla desteklenmektedir (Epstein & Salinas, 2004).

Eğitimin tesadüfler çerçevesinde değil, bireyin belli bir amaca yönelik profesyonelce öğrenmesinde etkili bir kurum olan okulların birtakım özellikleri bulunmaktadır (Gelen,2013).

- **Okulların ortaya çıkış nedeni bir amaca yöneliktir:** Okullar genel itibariyle gerek örgün gerekse yaygın olsun ihtiyaca yöneliktir ve bireyi bir hedefe ulaştırmak felsefesiyle hareket ederler.
- **Okulların temel konusu insandır:** Okullar bireyde olumlu davranış ve beceriler kazandırmayı hedeflemektedir.
- **Okullarda bir kurum kültürü mevcuttur:** Kurum iklimi de tabir edilen durum, öğrenciler tarafından içselleştirilen güveni ve bu güvenin topluma kültürel bir yansıması olarak ifade edilmektedir.

- **Okulların örgütsel bir işleyişi vardır:** Okulun yapısını oluşturan; öğrenci, öğretmen, aile, idare ve personelin görev dağılımı ve iletişimi okul yapısının iklimini oluşturmaktadır.
- **Okul özel bir çevredir ve çevresi ile etkileşim içindedir:** Okullar çevresinde bulunan resmi ya da resmi olmayan tüm kurumlarla etkileşim halindedir. Etkileşim ve iletişim halinde olduğu bu çevreler kontrollü ve eğitsel yapıdadır.
- **Okulların bir işleyiş süreci bulunmaktadır:** Bireyin okula kayıt olduğu süreden mezun olduğu zamana kadar olan süreçte çocuğun hakları, görevleri, sorumlulukları ile öğretmenden beklenen yeterlikler, okul idaresinin çalışma sistemi bu işleyişin bir parçasıdır.

1.2. OKUL ÖNCESİ EĞİTİM

Çocuk kavramı ve çocuk eğitimi üzerine yapılan çalışmaların temeli Eski Yunan'a kadar uzanmaktadır. Antik çağda çocuk eğitilmesi gereken küçük bir yurttaş olarak nitelendirilmektedir. Babil'de kız ve oğlan çocuklar altı yaşında okula gider okuma yazmayı öğrenirlerdi. Eski Roma'da diğer toplumlara göre kadın ve erkek antik toplumlardan daha eşit konumda tutularak kamyş kalem tutmayı ve balmumu tabletlere yazı yazmayı öğrendikleri okullara gitmekteydi. Ortaçağ'da ise çocuk hor görülen, köle ve mal imgesiyle bir eşyadan ibaretti. Tarihsel bağlamda çocuğa yüklenen anlamlar toplumsal, siyasal ve dinsel karakterlerden türemektedir (Elkind, 1999).

20. yüzyıl başlarına kadar bir değeri ve önemi olmayan çocuk, ilerleyen zaman içinde olumsuz düşüncelerden sıyrılarak hak ettiği çocuk tanımına kavuşmuştur. J.J Rousseau'nun "Bırakın çocuklar önce çocukluklarını yaşasınlar" diyerek çocuğun eğitimine yönelik ilk görüşlerini ortaya koymasıyla başlayan süreç daha sonraki eğitimcilere de yol gösterici olmuştur (Kartal, 2011).

Johann Pestalozzi'nin 1774 yılında kendi çocuğu üzerine yaptığı gözlemlerinin sonuçları ile elde ettiği bilgiler çocuk gelişimi alanında ilk kaynak kabul edilmektedir. Sonrasında dezavantajlı ve kimsesiz çocuklar için 1775 yılında açtığı "Pestalozzi Çocuklar Köyü" çocuk eğitiminde dönüm noktası niteliğindedir. Eğitim alanındaki çalışmaları ve fikirleri önemli olan Pestalozzi'nin dilimize çevrili eserine ulaşamadığından, eğitim alanındaki çalışmalarına çok yer verilememekle birlikte

modern ilkokulun babası ve toplumsal eğitimin temsilcisi olduğu bilinmektedir (Kartal, 2011; Tonguç, 2020 s.20). Ardından Friedrich Wilhelm Froebel 1840 yılında okul öncesi eğitimin gerekliliğine inanarak “Kindergarten” (Çocuk Bahçesi) adıyla açtığı anaokuluyla okul öncesi eğitimin temelleri de atılmıştır. Montessori, Dewey, Piaget ve Vygotsky gibi önemli isimler çocuk eğitimi üzerine çalışmalarıyla J.J. Rousseau’dan devraldıkları ilkeleri az çok kendi fikirleriyle şekillendirerek farklı uygulamalarla çocuk eğitiminde önemli çalışmalar yapmışlardır (Kartal,2011).

Bireyin başarı ve başarısızlıklarından, hayatı ve çevreyi nasıl algıladığına kadar yaşamının tüm dönemlerini etkileyen çocukluğun ilk yıllarının önemi, bu döneme yönelik ilginin çoğalmasıyla birlikte farklı bir yöne doğru ilerlemiştir. Başlangıçta anneleri çalışan çocukların bakımı için açılan kurumlar günümüzde anaokulları adıyla eğitim veren merkezler olarak gelişimini sürdürmektedir (Kartal,2011 s.1).

Okul öncesi eğitim çocuğun sosyal, duygusal, bilişsel, dil ve psikomotor gelişimleriyle beraber bireysel farklılıklarını göz önünde bulunduran, zengin ve uyarıcı çevre koşullarının sağlandığı bunun yanında kültürel değerleri dikkate alarak yaşamın ileriki yıllarına temel oluşturan eğitim sürecidir (Katrancı,2020). Örgün eğitime geçiş süreci olan bu dönemin, bir bakım evi ya da okuma yazma öğretilen kurum olmadığının altının çizilmesi önemlidir. Okul öncesi eğitimde ebeveynlerin beklentilerinin gerçekçi olmasında bu eğitimin ne olmadığına dair açıklayıcı tanımlar yapılmalı ve ailelere eğitimin içeriği tam olarak anlatılmalıdır. Zengin öğrenme ortamlarıyla çocuğun bireysel farklılıklarını göz önünde bulunduran okul öncesi eğitim, yaklaşım olarak sarmal, model olarak eklektik özellik göstermektedir. Çocukların gelişim özelliklerine göre hazırlanan kazanım ve göstergeleri, çeşitli öğrenme merkezleriyle ve oyunu temel alan yaklaşımıyla okul öncesi eğitim, ilkokula hazırlık sürecinin ilk basamağıdır (MEB,2013; MEB,2022).

Okul öncesi eğitim; ilkokul çağına gelmemiş çocukların zorunlu olmayan eğitimlerin kapsayan bağımsız anaokulları olarak kurulabildiği gibi önemli görülen durumlarda ilkokulların bünyesinde anasınıfı veya diğer öğretim kurumlarına bağlı uygulama sınıfı olarak hizmet veren kademeli bir şekilde zorunlu eğitim kapsamına alınması planlanan eğitimidir (Şişman, 2010 s.314; Kocabaş,2013 s. 288).

Kısaca özetlemek gerekirse; bireyin doğumundan örgün eğitime başlayıncaya kadar ki süreç okul öncesi dönem, bu dönemde aldığı tüm eğitsel faaliyetler ise okul

öncesi eğitim olarak ifade edilmektedir. Öğrenme hızının en aktif olduğu bu zaman diliminde ailenin çocuğa tutumu ve çevresel zengin uyarıcı faktörler eğitimin kalitesinde önemli rol oynamaktadır (Oktay,1990).

1.2.1. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim

İslamiyet öncesi dönemde avcı ve toplayıcı toplumlarda çocuklara temel yaşam becerileri üzerine eğitim verilmekteydi. İslamiyet’e geçişle birlikte eğitimin temel amacı çocuğu İslami kuralara uygun yetiştirmek ve eğitmek olmuştur. Osmanlı’nın ilk dönemlerinde okul öncesi eğitim sıbyan mektepleri ve darüleytamlarda verilmiş, ilerleyen zamanlarda okul öncesi eğitim için çalışmalar yapılsa da ülkenin içinde bulunduğu durum çalışmaların yaygınlaşmasının önüne geçmiştir. 1908 yılında bazı illerde görülmeye başlayan okul öncesi eğitim, 1912-1913 yıllarında resmi olarak kurulup yaygınlaşmışsa da cumhuriyet dönemi ile birlikte kaynakların çoğunluğu ilkokula aktarılmış, okul öncesi eğitim aileler ile yerel yönetimlerin sorumluluğuna bırakılmıştır. 5 Ocak 1961 yılı 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununun yürürlüğe girmesiyle günümüze kadar olan süreçte okul öncesi eğitime verilen önem artarak ilerleme kaydetmiştir. Okul Öncesi eğitimin temeli iki yüz yıl öncesine dayanmakla birlikte ülkemizde okul öncesi eğitimle ilgili çalışmaların yetersiz olduğu düşünülmektedir (Çelik ve Gündoğdu,2007; Çivik ve Ünüvar,2014; Oktay,2016).

1.2.2. Okul Öncesi Eğitimin İlke ve Amaçları

Okul öncesi eğitimde amaç; sürekliliği sağlamak, çocukta okula geçişi kolaylaştırmak, yetenekleri yanında farklılıklarını dikkate alarak uygun eğitim ortamlarını sunmaktır (Niikko & Nuutinen, 2009). Okul öncesi eğitim hizmetinin diğer bir amacı, ebeveynler arasında yapıcı ilişkiler kurarak ailelerin çocukları için eğitimden ne istediği ve ne beklediğinin net olarak anlaşılması temelinde inşa olmalıdır (Foot vd, 2000).

Ülkemizde yıllar içinde okul öncesi eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalarda MEB ile Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı’na (ASHB) bağlı kurumların farklı modeller ile çocuğa yaklaştıkları görülmektedir. MEB eğitimde çocuğun fiziksel ve zihinsel gelişimine odaklanırken ASHB çocuğun bakımı, beslenmesi ve korunmasını gözettiği dikkat çekmektedir. Bu gibi farklı bakış açıları ülkemizde okul öncesi eğitime farklı anlamlar yüklediğini ortaya koymaktadır. Başarılı bir eğitimin ve başarılı toplumun

temeli, erken çocukluk eğitiminden geçmektedir. Çağdaş okul öncesi eğitim yaklaşımları çocuğu bütünsel olarak değerlendirerek gelişimine, özelliklerine ve gereksinimlerine uygun nitelikli bir eğitim programı sunmayı ilke edinmektedir. Ülkemizde okul öncesi eğitime katılım, okullaşma oranı ve nitelikli eğitim anlayışı ile birlikte çocukların gereksinimlerini önemseyen eğitim yaklaşımları yaygınlaşarak uygulanmaya çalışılsa da Avrupa ülkeleri ile karşılaştırıldığında, yapılan çalışmalarda sayısal verilerin düşük olduğu görülmektedir (Oktay, 1990; Kargı, 2011).

Okul öncesi eğitimin amacı, Milli Eğitim'in genel amaç ve ilkeleri doğrultusunda aşağıdaki maddeleri gerçekleştirmektir (Şişman, 2010 s.315).

- Çocukların zihinsel, bedensel, ruhsal yönden gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak
- Çocukları ilkokula hazır hale getirmek
- Elverişsiz çevreden gelen ve dezavantajlı grupta olan çocuklar ve aileleri için uygun ortam ve şartları sağlamak
- Çocukların Türkçeyi en güzel ve doğru şekilde telaffuzunu sağlamaktır.

Okul öncesi eğitimin amaçları gerçekleştirilirken, kurumların mekân özelliklerinin ve öğretmenlerin yetkinliklerinin okul öncesi eğitime uygunluğu kadar, çocukların ihtiyaçlarına yönelik ve aileyi de eğitimin içine katan programların önemi büyüktür. Eğitimde uygulanan öğretim programları çocukların her yaş döneminde neleri yapabildiğini ve devamında neleri yapması gerektiği üzerine yoğunlaşmalı, öğretmenler ise çocukların ilerlemesi için neleri öğretmelerinin önemi ve gerekliliği üzerinde durmalıdır (Bredenkamp, 2011).

1989 yılında yayımlanan taslak program dışında Türkiye'de 2012 yılına kadar "1994, 2002, 2006" olmak üzere üç farklı okul öncesi eğitim programı yayımlanmıştır. Son olarak yayımlanan 2013 eğitim programının diğer programlardan ayırıcı özelliği "eğitimde çocuğun ve öğretmenin değerlendirilmesi" maddesidir. Bunun yanında aile katılımına, rehberlik hizmetlerine ve özel gereksinimli çocukların gelişimine uygun uyarlamalarıyla MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı, okul öncesi eğitimin amaçlarında belirleyici ve yol gösterici olmaktadır (Düşek ve Dönmez, 2012; Sapsağlam, 2013; Tuncer, 2015).

Okul öncesi eğitim yaşamın temelidir. Öğrenmenin en hızlı olduğu bu yaş grubundaki çocukların büyüme ve gelişim özellikleri ortak olsa da her bireyin kendine

özgü olduğu göz önünde bulundurulduğunda, okul öncesi eğitimin belli birtakım ilkelere dayandırılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu ilkelerin bazıları şöyle sıralanabilir:

- Okul öncesi eğitim çocuğun gereksinimleri ve bireysel özelliklerine uygun olmalıdır.
- Okul öncesi eğitim çocuğu bilişsel, motor, dil, sosyal ve duygusal yönden destekleyerek ilkokula hazırlamalıdır.
- Eğitimde çocuğun bildiklerinden başlanarak deneme yapmasına fırsat verilmelidir.
- Çocuklara paylaşma, dayanışma, hoşgörü, sevgi-saygı gibi duygu ve davranışlarının gelişimi desteklenmelidir.
- Etkinlikler oyun temelli olmalıdır.
- Eğitime ailenin katılımı desteklenmelidir.
- Eğitimde demokratik eğitim anlayışına önem verilmelidir (MEB,2013).

1.2.3. Okul Öncesi Eğitim Ortamlarının Önemi ve Kalite

“Beş yaşındaki çocukla benim aramdaki uzaklık bir adımken, yeni doğmuş bir bebekle beş yaşındaki çocuk arasındaki uzaklık korkunçtur.” Tolstoy

Yaşamın ilk beş yılı çocuğun tüm gelişim alanlarında hızla ilerleme gösterdiği ve bilişsel kapasitesinin en yüksek düzeyde olduğu dönemdir (Oktay,1983). Çocuklar en çok bu yaş dönemlerinde ilgiye ihtiyaç duyarlar, çevreden gelen uyarıcılara çok açıktırlar, kişilik özellikleri büyük oranda bu yaş aralıklarında belirginleşmektedir. Okul öncesi eğitimde iki bileşenden biri olan öğrenmeden keyif alma ve giderek zorlayıcı becerilerin üstesinden gelirken elde edilen özgüvenin, çocukluğun erken dönemlerinde gelişimi ve başarısında önemli olduğu bilinmektedir. Çocuklara bu dönemde belirli kişilik özellikleri kazandırmak, uygun eğitim olanakları sağlamak anlamında aileden sonra en büyük görev okul öncesi eğitim kurumlarına düşmektedir (Schweinhart,1988; Zembat,1994). Okul öncesi eğitim kurumları çocuğun anne babasından öğrendiği bilgi ve tecrübeyi geliştirerek yetersizliklerini ve uygun olmayan davranışlarını düzenlemesinde ilk ve önemli basamaktır (Başal ve Kahraman, 2017 s. 12).

Bireyin yaşadığı fiziksel çevre, duygu, düşünce ve davranışlarını da şekillendirmektedir. Çocukların zamanlarının büyük bölümünü geçirdikleri okul öncesi eğitim kurumlarında eğitimde istenilen oranda verim sağlanabilmesinde programın içeriği, kazanım ve göstergeler, personel, uygulanan yöntem ve teknikler kadar kurumların iç ve dış mekân tasarımları da önemli ölçüde etkilidir. Kurumların güvenlik önlemlerinin sağlandığı, kazanım ve göstergelere uygun hazırlanan eğitim programları çocukların aldığı eğitimin kalitesini artırırken, davranışlarında da olumlu etkileri olduğu gözlemlenmektedir. Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması için yapılan çalışmaların yanında, eğitimin kalitesini artırmak da eğitimde önemli çalışmalar arasında yer almaktadır (Özkubat, 2013; Babaroğlu, 2018).

Yapılan araştırmalar, eğitimde uzun vadeli başarıların kaliteden kaynaklı olduğunu ortaya koymaktadır. Kurum kalitesinin aile katılımı, öğretmen yaklaşımı, çocuğun okula tutumu ve okul aile iş birliğine olumlu etkileri görülmektedir. Eğitim müfredatı, öğretmen, yönetici ve ebeveynler eğitim sisteminin önemli parçalarıdır (Katz,1994; Kıldan, 2010). Ülkemizde okul öncesi eğitim gelişmekte olan bir alandır. İdarecilerin bu alandaki bilgi eksikliği, öğretmenlerin yetersizliği, personellerin çalışmaya bakış açıları gibi olumsuzlukların özel eğitim anasınıfları başta olmak üzere, okul öncesi eğitimde kalitenin yetersiz olduğu sonucunu ortaya koymaktadır (Işıkoğlu,2007). Eğitimsiz personel ve uygun olmayan eğitim programlarının bulunduğu kurumlar, çocuğa bakım hizmeti vermenin ötesine geçmemektedir. Yapılan araştırma sonuçları, yüksek düzeyde akademik beceri içeren okul öncesi eğitim programlarının, küçük çocuklar için uygun olmadığını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla eğitimde denge önemlidir, çocuklar kendi başlarına öğrenemeyeceği gibi yeteneğinin ve gelişiminin üstünde performans sergilemeleri de beklenmemelidir (Schweinhart, 1988). Çocuklar en iyi kendi hızlarında öğrenmektedir. Burada ebeveyn ve eğitimcilere büyük görevler düşmektedir. Yetişkinlerin çocuktan yüksek beklentileri ve yanlış eğitim uygulamaları, onların okula tutumunu da olumsuz etkilemektedir (Elkind, 1999).

Çocukların keşfetmek ve öğrenmek için doğal eğilimleri ve hevesleri vardır. Onların sağlıklı büyüme ve gelişmesi ile birlikte okula olumlu tutum gösterebilmesi, bağımsızlıklarının desteklenmesi ve uygun çevre koşullarının sağlanması arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Okulların fiziki yapısı, materyal açısından donanımlı

olması, uyarıcıların zenginliği eğitimin kalitesinde önemli rol oynamaktadır. Kurumdaki idarecilerin tutumu, öğretmen-aile-okul iş birliği, öğretmen-çocuk etkileşiminin, çocukların günlük akış içinde gereksinimlerine cevap verebilecek esneklikte olması önemlidir. Bununla birlikte, ilkokula hazır hale getirecek eğitim programları ile çocuğu, bireysel özellikleri ve farklılıklarını göz önünde bulundurmak kaliteli eğitimin önemli bileşenleri olarak karşımıza çıkmaktadır (Sevinç, 2006; MEB, 2013).

1.2.4. Okul Öncesi Eğitimde Aile

Aile, çocuğun doğduğu andan itibaren tüm gelişim alanlarında desteklenerek bakımının sağlandığı, davranış ve tutumlarının şekillendiği yapıdır (Özbay Ünlüler, 2017). Dolayısıyla aile, bireyin en uzun süre vakit geçirerek etkileşimde bulunması, bunun yanında rehber ve rol model olması açısından büyük önem taşır. Eğitimde ailenin beklenti ve tutumu son derece önemlidir. Destek olmayı, bilgi vermeyi, yol göstermeyi ve model olmayı hedefleyen eğitimi “geliştirmek” değil “değiştirmek” olarak gören aileler, yanlış beklentiler içine girmektedir (Yavuzer,2006). Çocukların ebeveynlerden farklı bireyler olduğu unutulmamalıdır. Bu sebeple çocuğun gelişim özelliklerini bilmek adına yapılan aile eğitim programları, aileleri destekleyen okul aile iş birliği çalışmaları, çocuklarının kapasitelerinin farkına varan ebeveynlerin yanlış beklenti içine girmelerinin önüne geçerken, beklentilerinin karşılanma düzeyini de olumlu yönde etkilemektedir (Dimmock vd, 1996; Rust & Blakemore, 1990; Yavuzer, 2006).

Çocuklar ilk öğretmenleri olan ebeveynleri ile bir bütündür. Bu bütünlük içinde ailenin en büyük işlevi eğitimidir. Bu süreçte çocuk için aile, bir okul öncesi eğitim kurumunun temellerinin atıldığı yerdir. Aile, çocuğu etkileyerek şekillendiren ilk kurumdur. Bunu okul ve eğitim sistemi takip etmektedir. Bundan dolayı aile, okul ve eğitim iş birliği içinde olarak çocuğun gelişiminde büyük rol oynamaktadır. (Becerren,2016; Küçükali,2018; Ogelman ve Ersan, 2014; Şişman, 2010). Ailenin yer aldığı eğitim uygulamaları, ebeveynlerin okul öncesi eğitime karşı olumsuz ön yargılarının değişmesine katkı sağlayarak, erken çocukluk döneminde okullaşma oranını arttırmaktadır (Er,2018).

Aileler, çocuklarının eğitimini en iyi şekilde nasıl destekleyeceklerini, öğretmenlerle nasıl iş birliği içine gireceklerini ve yeni bir okula başlarken okula nasıl uyum sağlayacaklarını öğrenmeye başladıkça yeni beklentilerle de karşı karşıya kalmaktadır. Bu durum, ebeveynlerin anaokuluna hazırlıkta aktif katılımında istekli olduklarını fakat çocuklarının geçişini en iyi nasıl destekleyeceklerini bilemedikleri sonucunu çıkarmaktadır. Bu durumda özel gereksinimli çocukların ebeveynleri ana okula geçiş sürecinde daha fazla endişe duymaktadır. Bu endişeler arasında anaokuluna hazır olmanın yanında yönergeleri takip etme, ihtiyaçları duyurma ve yeterli akademik ve davranışsal hazırlığa sahip olma gibi belirli beceri alanları yer almaktadır. Özel ihtiyaçları olan ve olmayan çocuklu ailelerin, çocuklarının yeni bir okula gitmesi, akranlarıyla kaynaşması, aileden ayrılması ve anaokulu öğretmeni ile iyi etkileşim içinde olması noktasında benzer endişeler dile getirdikleri dikkat çekmektedir. (McIntyre vd, 2010)

Okul öncesi eğitimin başlangıcı, çocuklarının ilk öğretmenleri olarak nitelendirilen aileler için heyecanlı olduğu kadar, korkutucu bir süreçtir. Aileler, çocuklarının gelişimi hakkında her zaman daha çok bilgi edinmek ister. Eğitimciler olarak, ailelerle güçlü ilişkiler kurmak uzun soluklu ve zor bir süreç olsa da eğitimcilerin çalışmalarını aksatmayacak, aksine zaman içinde her şeyin merkezinde olan çocuğun gelişimine, okula devamına ve başarısına olumlu katkı sağlayacaktır (Allvın,2018; Hansel, 2018). Türkiye'nin yaygın eğitim politikaları içinde ailelerin eğitimi giderek önem kazanmaktadır. Bu sebeple uygulanan aile katılım çalışmaları ebeveynlerin okul öncesi eğitime bakışını geliştirirken; okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınması, okullaşma oranının ideal seviyeye çıkarılması anlamında büyük katkı sağlamaktadır (Ogelman ve Ersan, 2014 s. 245).

Okul öncesi eğitimde ailenin eğitimin içinde olmasının çocuk, kurum, öğretmen ve aile açısından büyük yararları vardır. Bu da aile, okul, öğretmen ve çocuğun bir bütün içinde birbirlerini desteklemelerinin önemini ortaya koymaktadır (Becerren, 2016 s.299-303).

1.3. ÖZEL EĞİTİM

Özel eğitim, belirli bir duruma yanıt vermek adına her çocuğun ihtiyacına göre özel olarak tasarlanmış eğitimidir (Francisco vd, 2020; Yell, 1998). Farklı bir kaynaktan ise özel eğitim, özel gereksinimli bireyleri yetersizliğine yönelik akademik, kişisel ve sosyal yönden destekleyen, kendine özgü amaç ve teknikleri olan eğitim hizmeti olarak tanımlanmaktadır (Farrell, 2009).

Dünya geneline bakıldığında, her ülkede genel eğitim hizmetlerinden yeterince faydalanamayan ve özel bir desteğe ihtiyaç duyan bireyler bulunmaktadır. Bu bireyler, bireysel özelliklerinin yaşadıkları çevreye uygun olmayışı ve çevrenin de bu bireylerin özelliklerine göre uyarlanmayışından kaynaklı sorunlar yaşamaktadırlar. Bu sebeplerden ötürü, bu bireylere özel bir eğitim hizmeti sunulması adına hazırlanan müfredat, oluşturulan personel, geliştirilen programlar özel eğitimin alanını oluşturmaktadır (Çitil, 2020).

Özel eğitim, bir dizi tasarlanmış özel eğitim uygulamalarından oluşmaktadır. Bu uygulamalardan en önemlisi ve yaygın olarak kullanılanı özel eğitimle iç içe geçerek bütünleşmiş bir kavram olan kapsayıcı eğitimidir (Francisco vd, 2020).

Bireysel farklılıklara bakılmaksızın, her bireyin eğitimden faydalanma hakkı kapsamında 7-10 Haziran 1994 yılında, Salamanca Bildirisi adıyla 92 ülke ile birlikte 25 uluslararası kuruluşu temsilen 300 kişiden oluşan heyet, özel gereksinimli çocuklar başta olmak üzere, okulu tüm çocuklar için güçlendirerek hizmet verecek hale getirmeyi hedeflemiş ve böylece “Herkes için eğitim” (IDE) adıyla kapsayıcı eğitimle birlikte özel eğitimin de temelleri atılmıştır (Dede,1996).

Özel eğitim, normal eğitim hizmetlerinden istenilen düzeyde faydalanamayan çoğunluktan farklı özellikleri olan bireylerin, uygun materyal ve yöntemlerle gelişim özelliklerine göre, uzman eğitimciler eşliğinde yetersizliklerini engele dönüştürmeden bağımsızlıklarını kazanmalarına ve bireysel olmalarına imkân tanıyan eğitimidir (MEB,2020; Özgür, 2013; Ünlü, 2021 s.3).

MEB (2020) Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine (ÖEHY) göre ise özel eğitim; bireysel ve gelişimsel özellikleri ile eğitimsel yeterlikleri açısından akranlarından anlamlı derecede farklılık gösteren bireyler için eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programları, özel olarak yetiştirilmiş uygun personel ile uygun ortamlarda gerçekleştirilen eğitim olarak tanımlanmaktadır. Bu üç önemli aşama (personel, ortam ve yöntem) özel eğitimin temelini

oluşturmaktadır. Özel eğitim, ayrı özel eğitim ve birlikte özel eğitim olarak iki aşamada uygulanmaktadır. Ayrı özel eğitim; bireysel özellikleriyle benzer olan bireylerin Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), zihinsel yetersizlik, görme yetersizliği, işitme yetersizliği vb... aynı eğitim ortamlarında, özel eğitim merkezleri, özel eğitim okulları vb... eğitim görmesini ifade ederken, birlikte eğitim; kaynaştırma eğitimi olarak da bilinen bireysel farklılıkları olan çocukların normal gelişim gösteren akranları ile bir arada eğitimi olarak tanımlanmaktadır (Cavkaytar, 2021 s. 11-13).

Özel eğitime erken yaşta başlamak, önemli bir noktadır. “Türk Milli Eğitiminin Genel Amaç ve İlkeleri” doğrultusunda özel gereksinimli bireylerin, eğitsel performansları dikkate alınarak bulunduğu sosyal ve fiziksel çevreden uzaklaştırmadan potansiyelini en üst düzeye çıkarmak özel eğitimin en önemli amaç ve ilkeleri arasında yer almaktadır (MEB,2020). Dolayısıyla özel eğitimin iki hedefinden biri, ortalama performansı yükseltmek ve performansın standart saptmasını azaltmaktır (Douglas & Thompson,1997).

1.3.1. Özel Eğitim ve Özel Gereksinimli Birey

Özel gereksinim kavramı; zihinsel, fiziksel, davranışsal ve duygusal alanda güçlükleri ifade etmektedir. MEB’in Özel Eğitim Hizmetleri Yönergesinde yapılan tanımıyla özel gereksinimli birey, farklı sebeplerden dolayı yaşatlarından zihinsel ve fiziksel yönden alt ya da üst düzeyde bireysel özellikleri olan, yeterlikleri ya da yetersizlikleri anlamlı farklılık gösteren bireyler olarak ifade edilmektedir (Ataman,2011).

Ülkemizde TÜİK (2010) Engellilerin Sorun ve Beklentilerine yönelik araştırma raporuna göre okul öncesi dönemde özel gereksinimli çocukların istatistiksel verilerinde %25,1 ile dil konuşma bozukluğu en yaygın özel gereksinim türü olarak belirlenmişken bunu %9,6 ile işitme yetersizliği takip etmektedir. 0-6 yaş grubunda en az rastlanan özel gereksinim türü ise %1,4 ile görme yetersizliğidir.

Özel gereksinimli çocukların gelişimsel ve bilişsel alanda birçok ihtiyaçları mevcuttur. Bu ihtiyaçların karşılanması için gerekli olan okullar, bu çocukları kısmen ya da tamamen eğitimden uzaklaştırabilmektedir. Bu kısıtlamaların ortadan kalkması adına Amerika Birleşik Devletinde Engelli Bireylerin Eğitimi Geliştirme Yasası 1975 yılında çıkarılmış, ardından 1990 yılında yasa kesinleşmiş ve 1997 yılında

yürürlüğe girmiştir. Böylece 0-21 yaş aralığındaki tüm engelli bireyler, en az kısıtlayıcı ortamdaki yararlanabilecek, bununla birlikte tüm okullar ve okul çalışanları ile ailelerin de içinde olduğu iş birliğini kapsayacaktır (Baumberger ve Harper, 2016).

Özel gereksinimli çocukların, normal gelişim gösteren akranlarından farklılıklarından ziyade benzerlikleri vardır. Bu benzerlikler, en az kısıtlayıcı eğitimin felsefesini oluşturmaktadır (Acarlar,2021). Normalleştirme kavramı 1960'lı yıllarda ilk olarak Danimarka yasalarında sonrasında Amerika Birleşik Devletleri yasalarınca uygulanmaya koyulmuştur. Böylelikle kaynaştırma – bütünleştirme yoluyla eğitimin ilk adımları atılarak en az kısıtlayıcı eğitim ortamlarının çerçevesi çizilmiştir (MEB,2022).En az kısıtlayıcı ortam, özel gereksinimli bireylerin hem normal gelişim gösteren akranları ile bir arada olmasını hem de eğitimin bütün hizmetlerinden en iyi şekilde faydalanmasını sağlarken, çocuğun üst düzeyde başarı göstermesine de fırsat sunan eğitim ortamlarıdır (Kargın,2004).

Ülkemizde bütünleştirme olarak da adlandırılan en az kısıtlayıcı eğitim, ilk kez 2005 yılında yürürlüğe giren 5378 sayılı Engelliler Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamenin (KHK) 15. Maddesinde belirtilmiştir. Bu gerekçeyle özel gereksinimli bireylerin eğitim alması hiçbir şekilde engellenemez. Bu bireyler normal gelişim gösteren akranları ile birlikte farklılıkları yanında özel durumları göz önünde bulundurularak en az kısıtlayıcı eğitimin bütün hizmetlerinden faydalanabileceklerdir (MEB,2022).

Toplumsal bağlamda, çoğunluktan farklı olmak çok da kolay değildir. Bu durum bizim ülkemizde sınırlı olmayıp, dünya genelinde benzer zorluklar yaşanmaktadır. Farklı olan birey, toplumun bir parçası olmakta zorlanır ve kendini çoğunluğa ait hissetmez. Farklı olan çocuk, çevresinden gelen uyaranları çoğunluğun kullandığı kanallar yoluyla algılamakta zorlanabilir ya da kendisini normal dediğimiz iletişim kanallarıyla ifade etmekte güçlük çekebilir. Algılamaları çok yavaş ya da hızlı seyredebilir. Bu durum eğitim ortamlarında birtakım uyarlamalar ve planlamalar yapılması gerekli kılmaktadır (Ataman,2011).

Özel gereksinim, genel olarak hem gelişimsel yetersizliği hem de üstün yetenekleri olan çocukları ifade etmektedir. Özel gereksinimli çocuk; zihinsel, duygusal, davranışsal ve iletişim özellikleri bakımından akranlarından farklı olan çocuk olarak tanımlanmaktadır. Bu farklılıklardan dolayı özel gereksinimli çocuklar,

kendi gelişimsel özellikleri ve bireysel farklılıklarına uygun özel eğitim hizmetlerine ihtiyaç duymakta, yetersizlik türlerine ve yetersizlikten etkilenme düzeylerine göre farklı eğitim ortamlarından ve uygulamalarından yararlanmaktadırlar (Batu, 2018; Kirk vd, 2017).

1.3.2. Türkiye’de Özel Eğitime Genel Bir Bakış

Türkiye’de özel eğitimin tarihine değinecek olursak, İstanbul’da Grati Efendi aracılığıyla, 1889 yılında işitme ve görme engelli çocuklar için okulların açılması ile başlayan 30 yıllık sürecin ardından 1980 yılında İlköğretim Genel müdürlüğüne bağlı ayrı bir birim olarak özel eğitim şubesinin kurulması ve ilk olarak 1991 yılında özel eğitim konferansının düzenlenmesiyle özel eğitimin temelleri de atılmıştır. Fakat Cumhuriyetin ilk yıllarında özel eğitim bir bakım ve sağlık problemi olarak algılandığından, çocuklara Sağlık Bakanlığı ile Sosyal Yardım Bakanlığı bünyesinde destek vermesi sebebiyle, kapsamı ve içeriği Millî Eğitim Bakanlığı’na devredildikten sonra genişlemiştir (Ataman, 2011).

Özel eğitim, normal eğitimin bir parçasıdır. Türkiye’de normal eğitimdeki problemler özel eğitimde de geçerliğini sürdürmektedir. Bu problemlerin dışında, eğitilmiş personel ve okul sayısındaki yetersizlik, okulların fiziki ve çevre koşullarının uygun olmayışı, mevcut çocuk sayısının aşırı olması, bireyselleştirilmiş eğitim programlarının çocuğun yetersizliğine uygun olmayışı gibi faktörler, özel eğitimin yanında genel eğitimi de olumsuz yönde etkilemektedir. Bu sorunların temelinde, özel gereksinimli çocuk sayısının net olarak bilinmezliğiyle birlikte, Türkiye’de erken çocuklukta özel eğitimin kanunlaşmış yaygınlaşması ile ilgili çalışmalarda artış görülse de yetersizliğin önlenmesi, yetersizliği olan çocukların tespiti gibi konularda gelişmiş ülkelere kıyasla özel eğitimde birtakım eksikliklerin varlığı dikkat çekmektedir (Gündüz & Akın, 2015; Şenel, 1998; Sazak,2006;).

1.3.3. Özel Eğitimin İlke ve Amaçları

Eğitimin genel amacı, bireyi toplumun ihtiyaç ve beklentilerine uygun olarak geleceğe hazırlamaktır. (Şişman,2010). Özel eğitimin amacı ise özel gereksinimli çocukların eğitsel ihtiyaçlarını karşılamaya yöneliktir. Eğitim ve öğretim programlarındaki tüm öğeler birbiriyle uyum içinde olmalıdır (MEB,2020).

MEB Okul Öncesi özel gereksinimli bireyler için hazırlanan eğitim ve öğretim programı; bilişsel gelişim, alıcı dil gelişimi, ifade edici dil gelişimi, kaba motor gelişim, ince motor gelişim, sosyal duygusal gelişim ve uyumsal beceriler gelişimi olmak üzere 7 temel gelişim alanını içermektedir. Öğretim programlarının amaçları şunlardır:

- Hatırlama ve problem çözme becerileri üzerine çalışmalar yaparak bu alanda gelişimlerini desteklemek.
- Çevresindeki olayları anlama ve anlamlandırmasına destek olarak alıcı dil gelişimine yardımcı olmak.
- Düşüncelerini ileterek çevresi ve karşısındaki kişilerle etkileşime girmelerine ortam hazırlamak
- Kavrama, utma, bırakma becerilerine destek olarak ince motor gelişimlerinde ilerlemelerini sağlamak.
- Denge, hareket becerilerine destek olarak kaba motor gelişimlerine destek olmak.
- Yetişkin ve akranları ile etkileşime geçmelerini sağlayarak duygusal gelişimlerini desteklemek.
- Çocuğun bakımından sorumlu kişilerin desteğini azaltarak, bağımsız yaşam becerilerini desteklemek (MEB,2020).

1.4. OKUL ÖNCESİ ÖZEL EĞİTİM

573 sayılı 1997 yılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (KHK) ve 2006 yılı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (ÖEHY) çerçevesinde sunulan hizmetlerde 37-72 ay arasındaki çocuklara sunulan hizmet, “Okul Öncesi Özel Eğitim Hizmetleri” olarak tanımlanmaktadır (Bakkaloğlu, 2013).

Normal gelişim gösteren bireylerin erken dönemde eğitiminin öneminin anlaşıldığı günümüzde, özel gereksinimli bireylerin okul öncesi dönemde özel eğitimden yararlanmasının önemi de yadsınamayacak kadar büyüktür. İnsan davranışını çok yönlü ele alarak değerlendiren toplumun kültürel yapısı, düşünce biçimi gibi farklı kaynakları temel alarak bireyi şekillendiren eğitim, uzun bir sürecin ifadesidir. Gerçek anlamda ihtiyaçlara cevap vermeyen ve amaçları belirsiz bir programın işlevsel olması da mümkün değildir. Disiplinler arası bir süreç olan eğitim,

dolayısıyla bireylerin gelişimsel ve bireysel özelliklerini dikkate alarak farklı disiplinler ile iş birliği içinde olmalıdır. Özel eğitime ihtiyacı olan bireylere yönelik hazırlanan Okul Öncesi Özel Eğitim Programı, İlerlemecilik Felsefesi esasına dayalı olarak hazırlanmıştır. İlerlemecilik Felsefesi pragmatik yapıdadır, eğitimde katı disiplin anlayışını reddeder, aktif öğrenme yaklaşımlarını benimser, bireysel özellikleri ve farklılıkları gözetir. Çocuğun gelişimsel düzeyine uygun amaçlar seçilerek uygun planlamalar hazırlanırken, uygulamaların eğitimci/uzman tarafından yapılması ve evde de ebeveynler tarafından bu uygulamaların desteklenmesi hedeflenmektedir. (MEB,2018).

Birçok ülkede yapılan araştırmalar karşılaştırıldığında, yüksek kalitede okul öncesi eğitim programlarının küçük çocukların zihinsel ve sosyal gelişimlerinde olumlu etkileri olduğunu ortaya koymaktadır. Bunun yanında dezavantajlı çocukların öğrenme ve problem davranışlarında da iyileşmeler olduğunu gösteren benzer sonuçlar mevcuttur. Fakat okul öncesi özel eğitimin etkisine ilişkin sınırlı sayıda çalışma olması ve tipik okul öncesi eğitim ile okul öncesi özel eğitim arasındaki farklar da dikkate alındığında, bu tür genellemeler tartışma yaratmaktadır. Buradaki sorun, okul öncesi dönemde özel eğitim alanında yapılan çalışmaların yetersizliği ile farklı öğrenim yöntem ve uygulamalarına olan gereksinimdir (Pianta vd, 2009; Sullivan ve Field,2013).

Özel gereksinimli çocuklar, normal gelişim gösteren akranları gibi eğitimden faydalanabilmektedir. Fakat 36 ayını tamamlayan ve 66 ayını bitirmemiş çocuklar için özel eğitim anaokulu açılabilir. Bununla birlikte, ilkokul bünyesinde eğitim veren özel eğitim anasınıfları, bağımsız özel eğitim anaokulları ve özel eğitim okulları da mevcuttur. Özel eğitim anasınıflarında, sınıf mevcutları engel türüne göre farklılık göstermektedir. Görme, işitme ve hafif düzeyde zihinsel engellilerin olduğu sınıflarda bu sayı 10 kişi olurken, orta ağır düzeyde 5 ya da 6, otizm sınıflarında 4 olarak belirlenmiştir. Bu mevcut, kaynaştırma sınıflarında ise çok ağır düzeyde zihinsel ve bedensel yetersizliği olmamak koşulu ile 10 kişilik sınıflarda en fazla 2 kişi, 20 kişilik sınıflarda ise 1 kişi olarak düzenlenmiştir. Sınıflar yetersizlik türü benzer çocuklar bir araya getirilerek oluşturulmaktadır. MEB tarafından hazırlanmış olan eğitim programı uygulanır ve sınıflarda özel eğitim öğretmeni ile okul öncesi öğretmeni birlikte eğitim etkinlikleri düzenler. (Atbaşı ve Özdemir, 2020; MEB,2015).

Türkiye’de özel eğitimde okul öncesi dönemde yaşanan sorunların başında geçiş sürecine ilişkin aksaklıklar dikkat çekmektedir. Ülkemizde özel eğitim alanında geçiş konusu çok yeni çalışılmaya başlanan bir konu olmakla birlikte, geçiş ile ilgili yasal düzenlemeler de bulunmamaktadır. Eğitimci ve kurumlardan yeterli desteği alamayan ve bekledikleri iş birliğini bulamayan aileler, tüm sorunları tek başlarına çözmektedir. Bu sebeple geçiş sürecine ilişkin çalışmalar, ebeveynlerin kendi çabaları ile gerçekleşmekte bu da onların okul öncesi eğitime olumsuz tutum sergilemelerine yol açmaktadır (Bakkaloğlu, 2018).

Sonuç olarak, kaynaştırma eğitimi ve çocuklara entegrasyon desteğinin yeterli sunulmamasından kaynaklı olarak, özel gereksinimli çocuklar normal gelişim gösteren akranlarına oranla okul faaliyetlerine daha az katılım göstermektedir. Dolayısıyla çocuklara okul öncesinde yeterli desteğin sağlanması adına uzman özel eğitimcilerin de programa dahil olmasının gereği ortaya çıkmaktadır (Slavković, vd, 2021).

1.4.1. Okul Öncesi Özel Eğitimde Aile

Her çocuğun dünyaya gelişi, ailelerde yenilik ve değişim olarak ifade edilmektedir. Ailenin gelişim aşamaları, çocuğun gelişim özellikleri ile paralel olarak düşünüldüğünden farklı gelişim özellikleriyle dünyaya gelen çocuk, ailelerde birçok değişikliğe neden olacaktır. Bu durumda ailelerin toplumdaki ve çevreden beklentileri de farklılaşmaktadır. Bu farklılıklar, aileden aileye değişmekle birlikte, yakın çevrenin ve toplumun tepkileri ile desteği, devletin sunduğu hizmetlerin niteliği ve niceliği, ailelerde meydana gelen değişikliklerin önemli faktörleri olarak dikkat çekmektedir. Ebeveynler, çocuklarını tanıdıkları oranda ve onlara ait sağlıklı bilgiler edindikleri müddetçe, çocuklardaki değişim ve gelişimleri değerlendirebilir, ileriye dönük beklenti geliştirebilirler. Bu sebeple, ebeveynler tarafından dikkatle gözlenerek kritik dönemler dediğimiz okul öncesi dönemde sunulan gelişimi destekleyici faktörler, çocuğun beklenen gelişim potansiyeline ulaşmasını sağlayacaktır (Elibol,2014 s.81).

Özel gereksinimli çocuğa sahip olduğunu öğrenen ebeveynlerin ilk başlarda tüm beklentileri alt üst olmaktadır. Bu süreçte hem çok duygusal bir o kadar da yüksek beklenti içinde olabilirler. Sonrasında uyum ve alışma sürecinden geçen aileler, çocukları ve kendi gereksinimlerine göre beklentiler geliştirmektedirler. Bu beklentiler içinde ortak söylem, çocuklarının ilerleme göstermesidir. Bunun yanında beklentileri,

bir eğitim kademesine yerleşme esnasındaki bekleme süresi, özel eğitim okullarının uzaklığı ve yetersizliği, eşit olmayan tutumlar, ücretlerin yüksekliği, kapsayıcı eğitim alanındaki eksiklikler, okula dahil olmaları ve bilgi paylaşımı şeklinde devam etmektedir. Ayrıca personellerin uzmanlığı ve ebeveynlere yaklaşımları onların beklentileri ile beklentilerinin sonucunu etkileyen önemli faktörler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sebeple ailelerin beklenti, sorumluluk ve rolleri paylaşımlarında iş birliği içinde olmak okul, aile, çocuk ve eğitimci açısından problemlere çözüm yolları bulmada büyük katkı sağlayacaktır. Ev ve okul arasındaki iletişimin niteliği, ailelerin çocukla ilgili karar verme sürecinde eğitimci ve kurumla fikir alışverişi içinde olması gibi beklentiler geliştiren aileler, bu beklentilerin karşılanmasıyla birlikte çocuklarını okula yollama konusunda daha olumlu tutum sergilemektedirler (Mabuza,2017; Russell,2005).

Çocuğun hayatında olduğu gibi eğitiminde de ebeveynler en önemli araçlardır. Çocuklarının eğitimi söz konusu olduğunda bir öğretmen, idareci ve avukat gibi davranabilirler. Ebeveynler, eğitimcilerin ve idarecilerin kaynaştırma eğitimine yönelik bilgi eksikliklerinden, öğretmenlerin sürekli çocukların olumsuzluklarına odaklanmasından ve kendilerinin eğitime dahil edilmediklerine yönelik memnuniyetsizliklerini ifade etmektedirler (Bacon & Causton,2013). Ebeveyn odaklı ve ebeveyn dostu yaklaşımların tercih edildiği eğitim ortamlarında, uzmanlar aileleri dikkate alarak onları ciddiyetle dinlemeli ve görüşlerine başvurmalı, çocukların ihtiyaçlarını birlikte belirleyebilmelidir. Bu şekilde önemsendiklerini gören ebeveynler, olumlu iş birliğine gireceklerdir. (Czapanskiy, 2014; Luke vd,2020).

Günümüz modern toplumda ebeveynler; kişilik yapıları, dünya görüşleri, toplumla ve çevreyle iletişimleri, çocuk yetiştirme tarzları, eğitim kurumları ve öğretmenlerle etkileşimleri açısından kendilerine özgü tutumları olan, çok çeşitli hizmetlere gereksinim duyan tüketim toplumunun temsilcileri olarak karşımıza çıkmaktadır. Ebeveynler için, çocuklarının eğitimlerinin sonuçları çok hızlı cevap vermelidir. Bu sebeple okul öncesi eğitim kurumları, çocukların eğitiminin yanında ebeveynlerin ihtiyaçlarını belirlemeye özen göstererek beklentileri doğrultusunda danışmanlık hizmetleri de vermeyi amaçlamalıdır (Koviene ve Bakutyte, 2022).

Gelişim geriliği olan çocuk ailelerinin özelliklerine ilişkin yapılan çalışma, aile özelliklerinin ebeveynlerin okul öncesi eğitime katılımında önemli rol oynadığını ortaya koymaktadır (Cavkaytar vd,2006).

Aile katılımı üzerine ülkemizde ve dünyada yönetmelik ve yasalarla belirlenen düzenlemeler var olsa da gerek özel gereksinimli gerekse normal gelişim gösteren çocuk ailelerinin, katılıma ilişkin tutumlarının ve yönelimlerinin yetersiz olduğu görülmektedir. Okul öncesi dönemde, beklenen düzeyde gerçekleşen aile katılım çalışmaları, çocukların başarılarını arttırırken okulların standartlarını en üst seviyeye çıkarmaktadır. Ayrıca okul-aile-öğretmen iş birliğinin, karşılıklı güven duygusunu geliştirirken, ailelerin katılıma ilişkin daha istekli olmalarında etkili olduğu görülmektedir (Kaysılı,2008).

Drs. Rita ve John Sommers – Flanagan (2006) “Özel Gereksinimli Öğrenciler ve Anne – Babaları İçin Bir Umut” başlıklı makalede, özel gereksinimli çocuk sahibi ailelerin eğitime katkılarına şöyle ifade etmişlerdir.

“Bize göre hiçbir anne ve baba, özel gereksinimli çocuk sahibi anne ve baba kadar çocuklarının akademik eğitimine, sosyal ve duygusal gelişimine, genel refahına gösterdiği bağlılığı göstermez. Bu aileler yıllarını çocuklarını korumakla geçirirler. Bu durum son derece yorucu, fark edilmeyen ve takdir görmeyen bir süreçtir.” Konunun ciddiyetinin farkında olan okul idaresi ve eğitimciler, ailelerle sağlıklı iletişim kurabilmektedir (Baumberger & Harper, 2016).

1960’lı yıllara kadar, ebeveyn katılımı ne konuşulan ne de araştırılan bir olguyken, son yıllarda özel gereksinimli çocukların akademik başarılarında, ebeveyn katılımı çalışmalarının olumlu yönde etkili olduğunu gösteren literatür çalışmaları mevcuttur (Afolabi, 2014).

Özel eğitimde aile, çocuğun başarısında önemli bir unsurdur. Eğitimde aile katılımını destekleyen programlar, çocuğun benlik saygısını geliştirirken, akademik başarısına da olumlu katkılar sağlamaktadır. Eğitimin niteliğini artırırken, ailelerin okula ve eğitime yapıcı ve olumlu tutumlar sergilemelerinin önünü açmaktadır. Aile eğitim programları ile eğitimciler ve kurumlar ebeveynlerin becerilerinin ve özelliklerinin farkına varmaktadır (Ergüden vd, 2020).

Bandura vd (1996) öz-yeterlik inançlarının akademik başarı üzerindeki etkisini araştırdıkları çalışma, ebeveynlerin çocuklarının akademik başarıları da dahil

eğitimden tüm beklentileri ile bu beklentilerin istendik yöndeki karşılama durumunun çocukların okula tutumlarını ve uyumlarını pozitif yönde etkilediğini göstermektedir.

Özel eğitim ihtiyaçları üzerine yapılan literatür çalışmaları, ebeveyn beklentileri, okul ve aile tutumlarının öğrenme çıktıkları, üzerine önemli etkileri olduğunu ortaya koymaktadır (Epstein, 2001; Redding, 2002).

Günümüzde ebeveyn beklentisi sosyal eğitimin odağında yer almaktadır. Ebeveynlerin çocuklarının eğitiminde aşırı beklenti içinde olmaları sağlıklı gelişim yönünde olumsuz etkiler oluştururken, aile içinde sorunlara da yol açmaktadır. Okul öncesi dönemde ebeveynlerin beklentileri; psikoloji, çocuk gelişimi ve psikolojisi, aile eğitimi, çocukların zihinsel ve fiziksel gelişimlerinde önemli rol oynayan faktörlerdir. Amacına uygun olan beklentiler çocuğun olumlu yönde gelişim gösterdiğini ortaya koymaktadır (Aiboa vd,2007).

Ebeveynlerin eğitimden beklentileri ile aileler arasındaki ilişkiye vurgu yapmak önemlidir. Dolayısıyla çocuğun okuldaki genel gelişimi anne ve babaların kendi potansiyelleriyle doğru orantılıdır. Çocukların bireysel özellikleri ebeveynlerin beklentilerinin çerçevesini oluşturmaktadır. Bu sebeplerle beklentiler; ebeveynlerin yaşam deneyimleri, kültürel geçmişi, inanç sistemlerinin etkisiyle farklılık göstermektedir (Okagaki, 1993; Rao vd, 2003; Sonuga-Barke vd, 1995; Teichman, 2006).

Ebeveyn beklentileri ve okul öncesi eğitim arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalar sınırlı olduğundan beklentilerin çocukların okula ilgisi ve gelişim özellikleri arasındaki ilişki iyi anlaşılmalıdır. Dolayısıyla öğretmen ve ebeveynlerden, çocuk hakkında elde edilen demografik bilgilerin çalışmalara önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Braoody & Oates,2011).

1.5. ALAN YAZIN ÇALIŞMALARI

Bu bölümde okul öncesi özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların ailelerinin eğitimden beklentilerine yönelik yurt içinde ve yurt dışında yapılan ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

1.5.1. Yurt İçinde Okul Öncesi Eğitimden Ebeveyn Beklentiler ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Toran ve Şahin (2020). Çocukları normal gelişim gösteren ve 2'si özel 3'ü kamuya bağlı bağımsız erken çocukluk eğitimi alan 14 gönüllü ebeveynle yaptıkları çalışmanın sonucunda, ebeveyn beklentilerinin çocuğun gelişimine dair, öğretmen yeterliliğine dair ve pedagojik uygulamalara dair olduğu belirlenmiştir.

Başal ve Bağçeli (2018) 2016-2017 eğitim öğretim yılında okul öncesi eğitime devam eden 5- 6 yaş aralığında çocuk sahibi 100 anne ile gerçekleştirdikleri çalışmada annelere Şimşek ve İvrendi (2014) tarafından geliştirilen "Ebeveynlerin Okul Öncesi Eğitimden Beklentileri" Ölçeği uygulanmış, kent ve köylerde yaşayan ebeveynlerin eğitimden beklentilerine cevap aranmıştır. Araştırmanın sonuçları eğitim düzeyi yüksek olan ve kente yaşayan ebeveynlerin beklentilerinin köyde ve eğitim düzeyi düşük olan ebeveynlere oranla yüksek olduğunu göstermektedir.

Akmeşe ve Kayhan (2014) Anaokulu ve ilkokulda eğitim gören çocukları olan ebeveynlerin aile katılım çalışmalarına yönelik yapılan araştırmada çocuğu ilkokula giden, çalışmayan ve çocuğu özel gereksinimli ebeveynlerin; çocuğu anaokuluna giden, çalışan ve normal gelişim gösteren çocuk sahibi ebeveynlere göre anlamlı fark olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Yalman (2014) Aile katılımı ve aile katılım programlarından ebeveynlerin beklentilerini araştırdığı nicel çalışma bulguları ailelerin aile eğitim programlarından beklentileri önem sırasına göre; çocuğun eğitimi, aile iletişimi, çocuğun özgüven geliştirmesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Ailelerin eğitim programından haberdar olma durumları araştırıldığında %47 gibi yüksek bir oranda aile katılımı konusunda fikir sahibi olmadıkları görülmektedir. Katılımcıların yüzde olarak okullardaki aile eğitim programlarına katıldığı ama bir aile eğitim programına katılmayanların yüzdesinin çok yüksek olduğu saptanmıştır. Önem sırasına göre aile eğitimindeki konu başlıkları çocuğun sağlığı ve beslenmesi, ilkokula hazırlık, son olarak özel gereksinimli bireylere karşı duyarlılık olarak belirlenmiştir. Aile eğitim konularına eklemek istedikleri başlıklar ise çocuktan beklentiler ve çocuğun kendine yetebilmesi üzerinedir.

Yazıcı ve Durmuşoğlu (2017) Özel eğitim rehabilitasyon merkezinde 2015 yılında yaşları 5 ile 21 arasında değişen özel gereksinimli çocuk sahibi 32 ebeveynle yaptıkları görüşmelerin sonucunda, ebeveyn beklentilerinin öğretmenlerin özel eğitim konusunda kendilerini geliştirmesi, aile katılımı ve eğitimi, BEP planı dikkate alınarak

bireysel farklılıklara uygun eğitim yapılması, öğretmenin ilgili olması yönünde olduğu görülmektedir.

Bakkaloğlu (2013). 2011 yılında yaşları 34-78 ay arasında değişen özel eğitim rehabilitasyon merkezleri ile okul öncesi eğitim kurumlarında kaynaştırma eğitimi alan çocukları olan 1 baba ve 7 anneden oluşan 8 ebeveynle yarı yapılandırılmış görüşme sorularından oluşan araştırmada, ailelerin kaynaştırmaya geçiş sürecinde yaşadıklarına dair görüşleri ele alınmıştır. Çalışma bulguları eğitimcilerin ve kurumların kaynaştırma eğitimine olumsuz tutum sergilediklerini, bunun çocuklarda problem davranışlara sebep olduğu yönündedir. Bu durum ebeveynlerde kuruma karşı kaygı ve güvensizlik oluşturduğunu ortaya koyarken, geçiş sürecine ilişkin beklentilerinin ise öğretmenlerin aileleri bilgilendirme, yönlendirme, çocuk hakkında kapsamlı bilgi edinme, çocuğu eğitime hazırlama, grup eğitimlerine ağırlık verme, çocuğa ve aileye empati gösterme olduğu görülmektedir.

Özen (2008) Anne ve babaların okul öncesi eğitimden beklentilerini araştırdığı nicel çalışma bulguları eğitimden beklentilerin anne ve babalar yönünde benzer ve yüksek olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Anne babalar çocuklarının sosyalleşmesi, dil gelişim ve kendini ifade edebilmeleri yönünde benzer ve yüksek beklenti içinde olduğunu ortaya koyarken, aynı çalışmanın annelerin çalışma durumu değişkenine göre bakıldığında çalışan ve çalışmayan annelerin beklentilerinin farklılaştığı görülmüştür. Çalışan annelerin öğretmen özelliklerini önemseydiği fakat öğretmen-veli iletişiminin sıklığı konusunda çalışmayan anneler ile aynı fikirde olmadığı ortaya çıkmaktadır. Bunun yanında çalışmayan anneler çocukların okuma yazma öğrenmesini önemserken, çalışan anneler bu görüşe katılmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretim etkinlikleri konusunda çalışmayan anneler bireysel farklılıkların üzerinde durulması gerektiğini belirtmişler, çalışmayan anneler ise benzerlikler üzerinden etkinlikler düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Burada ortaya çıkan farklı beklentiler annelerin eğitim düzeylerinin benzer olmadığından kaynaklandığını düşündürmektedir.

Sevinç (2006) Genel tarama yöntemi uyguladığı çalışmasında resmi ilkökul bünyesinde 14 anaokulunda çocuğu bulunan 339 anne ile gerçekleştirdiği çalışmasının sonucunda, annelerin eğitim seviyelerine bakılmaksızın anaokulu tercihlerinde önem verdikleri niteliklerin ve beklentilerin; çocuklarının ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayacak

eğitim ortamları, alanında uzman eğitimciler yanında okulun sağlıklı ve güvenli olması olduğu yönündedir.

Oktay (1990) İstanbul ilinde farklı semtlerde 10 anaokulunda çocuğu bulunan 114 anneyle tesadüfi seçme yoluyla anket uygulayarak pilot bir çalışma yapmıştır. Çalışmanın sonuçlarında beklentilerin yönünün sırasıyla; çocuğun kişiliğinin gelişmesi, sosyalleşmesi, zihinsel gelişimi, topluma uyumu, kurumların kalite yönünden standartlarının iyileştirilmesi ve ilkokula hazırlık olarak dikkat çekmektedir.

1.5.2. Yurt Dışında Okul Öncesi Eğitimden Ebeveyn Beklentiler ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Ganley (2019). Amerika’da 2018 Kasım ve 2019 Ocak tarihlerinde beş eyalette okul öncesi otizm spektrum bozukluğu tanısı almış çocukları olan 12 ebeveyn ve 9 okul öncesi özel eğitim komisyon başkanıyla yapılan yüz yüze görüşme sonucunda, ebeveyn ve komite başkanlarının karşılıklı beklentilerine yönelik çalışmanın bulguları; iş birliğine dayalı ve bilgilendirmenin yapıldığı ortamlarda savunuculuk beklentisine gerek olmadığını ve çatışma ortamlarının oluşmadığını belirtmişler, güvenli ve okula karşı olumlu tutumların sergilendiğini ifade etmişlerdir.

Palla (2018) Okul öncesi eğitimde özel eğitim alanında 2006-2014 yılları arasında İskandinav Araştırmaları içeriğinin bir derlemesi olarak içerik hakkında genel bir bakış açısı oluşturmayı amaçlamıştır. Bu amaçla çeşitli veri tabanlarından okul öncesinde özel eğitime uygun bulunan içerik çalışmaları sonucu 13 bilimsel makale ve 18 tez olmak üzere 31 yayına ulaşılmıştır. Beş içerik teması, “Özel eğitim ve okul öncesi çocuklar, ilişkiler etkileşim ve iş birliği, dahil olma ve katılım, özel eğitim ve özel eğitim belgeleri” olarak belirlenmiştir. Çalışmanın sonucunda çeşitli engel türlerinde çocukları içeren sonuçların ortaya çıkması, temel anlamda tüm çocuklar için bir anaokulu imkânı sunan ve çocuklar için bireysel eğitimi temel alan çalışmalara odaklanmanın gerekliliğini ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, okul öncesinde özel eğitim çok geniş kapsamlı ve karmaşık bir alan olup bu dönemde özel eğitimle ilgili daha kapsamlı çalışmalar yapılması gerekliliğini vurgulamaktadır. Ayrıca bu araştırma kaynaştırma uygulamalarının nasıl yapılacağı, bu konuda eğitimci, kurum ve yöneticilerin tutum, ilgi ve yeterlikleri üzerine incelemeler yapılmasının gerekliliği ve önemine de dikkat çekmektedir.

Bush vd, (2017). Otizmlı çocukların ebeveynlerinin eğitimden beklentilerine yönelik 4-7 yaş arası otizmlı çocuk sahibi 121 anneyle yarı yapılandırılmış görüşme sorularından oluşan anket çalışmasının sonucunda ebeveynlerin eğitimi, maddi durumu, otizmlı çocukların davranışlarındaki tutumları ile beklentileri arasında anlamlı bir fark olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Qadiri ve Manhas 2017 yılında Hindistan 'da okul öncesi eğitimde ebeveyn algısı üzerine yaptıkları çalışmada 3-6 yaş çocukları okul öncesi eğitim alan 100 anne ve 100 babanın eşlik ettiği çalışmada ilk bölüm ebeveynlerin demografik bilgilerinden oluşurken ikinci bölüm okul öncesi eğitimin anlamı, özellikleri, önemi ve rolünü içeren sorulardan oluşmaktadır. Elde edilen bulgularda ebeveynlerin % 40,5 oranında okul öncesi eğitimin ilkokula bir adım, erken gelişim ve ileriki okul yıllarında okula karşı olumlu tutum sergileme olarak ifade ettikleri görülmektedir. Ebeveynlerin % 43 lük bölümü okul öncesi eğitimin çocuklarında birden fazla beceriyi kazanmalarına temel olduğunu ifade ettikleri görülmüştür.

Siddiqua ve Janus 2016 Okul öncesi 4- 6 yaş arasında çocuk sahibi 37 ebeveynle yaptıkları okul öncesi geçiş aşamasıyla ilgili karma çalışma sonucunda yarı yapılandırılmış görüşme sorularını cevaplayan 10 ebeveyn geçiş sonrası daha düşük hizmet ve daha az memnuniyet belirtmişlerdir. Demografik bilgilerden oluşan nicel soruların sonuçlarında ebeveynler yoğun olarak hizmetlerde belirsizlik, savunuculuk ve bilgi alma konusundaki belirsizlikleri dile getirmişlerdir.

Sasikala ve Veeremani (2015). Farklı engel grubunda olan ve yaşları 3 ile 15 arasında değişen çocuk sahibi 19 ebeveynle amaçlı örneklem yöntemi ve içerik analizi ile beklentileri üzerine yapılan çalışmada, ebeveynlerin beklentilerinin kaynaştırma eğitimi ve öğretmenlerin çocuklarına daha ilgili olmaları yönünde talepleri olduğunu göstermiştir. İdareden ve terapistlerden ise bilgi edinme, iş birliği, toplantılar düzenlemelerini her çocuğun benzersiz ve özel olduğunu bu sebeple hiçbir ebeveynin yanında diğer çocuğun durumundan bahsedilmesinin hoş olmadığını düşündüklerini dile getirerek özel toplantılar talep ettiklerini ifade etmişlerdir.

Spencer (2015) yılında Amerika'da özel gereksinimli 20 ana sınıfı çocuğu olan ebeveynle görüşme sorularıyla beklentilerine yönelik elde edilen bulgular kabul görmek, öğretmenlerle etkili iletişim kurabilmek ve çocuklarının bireyselleşmesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun yanında aileler özel gereksinimli çocuk sahibi

olarak çocuklarının dilinden ve ihtiyaçlarından anlayan en yetkin kişiler olduklarını eğitimde aile katılımı ve etkili iletişimin çocuğun gelişiminde önem arz ettiğini düşündüklerini dile getirmişlerdir.

Okongo vd (2015) Okul öncesi eğitimde kapsayıcı eğitim uygulamalarının yeterliliği üzerine yapılan nitel çalışmada ebeveynler kaynakların yetersiz olduğunu ve bu kaynaklara ulaşmada büyük zorluklar çektiklerini ifade etmişlerdir. Materyaller özel gereksinimli çocukların okullara kaydedilmesi ve eğitimin sürdürülebilirliğinde önem teşkil ederken eğitimdeki eksikliklerin kaynaştırma eğitiminin uygulanabilmesinde etki eden faktörlerdir.

Valeria Solars (2015) Malta adalarında 518 aile ile erken yaşlarda ebeveyn beklentileri konulu keşif çalışmasının sonuçları ebeveynlerin kurum seçiminde güvenliğe önem verdikleri ve yakın çevrelerinin tavsiyelerini dikkate aldıklarını ortaya koyarken; eğitim ve kurum beklentilerinin ise temizlik hijyen, çocuk sayısı ve okulda bulunan yardımcı eleman sayısının eşit olması, eğitimcilerin ilgisi ve niteliği, çocuklarına ayrı bir birey olduklarını hissettirmeleri gibi konuları içermektedir. Ebeveynler çocukları geliştikçe ilkokula hazırlık konusunda yoğun istekli olduklarını belirtmişler fakat okul öncesi eğitimin doğasına uymayan bu beklentilerin gözden geçirmelerini sağlayarak erken çocuklukta oyunun eğitimdeki yeri ve öneminin gerekliliğini görmelerine yardımcı olmak ve beklentilerini buna göre şekillendirmeleri konusunda yardımcı olmanın gerekliliği vurgulanmıştır.

Bethere (2014). Letonya'nın farklı bölgelerinde otizm başta olmak üzere 23 özel gereksinimli çocuk sahibi ailenin eğitimden beklentilerini araştırmıştır. Araştırmaya katılan ailelerin çocukları ana okulu ve diğer okullara giden özel gereksinimli çocuklardan oluşmaktadır. Sonuç olarak ebeveynlerin eğitimden beklentileri incelendiğinde kapsayıcı eğitim, ilgili öğretmen ve ailelerin eğitimin içinde olması ilk sıralarda yer almaktadır.

Turunen (2012) Özel gereksinimli çocukların eğitiminde bireysel planların önemine vurgu yaparken, ailelerin bu planların işleyişi hakkında bilgi sahibi olmadığı dikkat çekmektedir. Nitel bir vaka çalışması olan araştırmada ebeveynlerden alınan bilgiler doğrultusunda öğretmenlerin bireysel eğitim planları hakkında kendilerini yeteri kadar bilgilendirmediği yönündedir.

Dahari (2011) Malezya’da ebeveynlerin okul öncesi eğitimdeki önceliklerini araştıran nicel çalışmada ebeveynlerin demografik özelliklerinin okul tercihlerinde etkili olduğunu eğitim ve gelir düzeyi yüksek bununla birlikte istikrarlı ebeveynlerin İngilizce, matematik – fen ve din eğitimi özel okulları tercih ettikleri gelir düzeyi düşük ebeveynlerin ise devlete bağlı okullarda din eğitimine öncelik veren okulları tercih ettikleri bunun yanında ailelerin genelinde hijyen ,güvenlik, iletişim konularında beklentileri olduğunu bildirdikleri fakat beklentilerine geri dönüş sağlanamadığını düşündükleri yönünde görüş bildirmişlerdir.

Dockett vd, (2011). Avustralya’da otizm başta olmak üzere farklı özel gereksinimli çocuk sahibi 24 aileyle ana okuluna geçiş sırasındaki beklenti ve destek ihtiyacına yönelik yaptıkları nitel çalışmanın sonucunda elde edilen bulgularda beklentilerin; kurumun konumu, öğretmenlerin aileyi bilgilendirmesi, aile katılımı ve güvenlikle ilgili konularda olduğu yönündedir

Janus ve Kopechanski (2008). Özel gereksinimli 4- 6 yaş grubu çocuk sahibi 40 ebeveynle yaptıkları yarı yapılandırılmış görüşme sorularından oluşan ebeveyn beklentilerine yönelik ve geçiş sürecinde yaşanan aksaklıklara dair yapılan araştırma sonuçları, ebeveyn bakış açıları ile mevcut siyasi ortam ve politika uygulayıcıları arasında görünür bir fikir ayrılığı olduğunu ortaya koymaktadır. Geçiş aşamasını destekleyen çalışmalar olsa da siyasi politikaların etkinliğinin yetersiz olduğu ön görülmektedir. Geçiş olması mümkün olmayan arada kalmış bir süreç olarak ifade edilmektedir.

Aiboa ve arkadaşları 2007 yılında Çin, Japon, Kore olmak üzere üç ülkede 3-6 yaş aralığında çocuk sahibi 727 ebeveynle çalışmışlardır. Hajime tarafından geliştirilen ve erken çocuklukta ebeveyn beklentilerini ölçmeyi amaçladıkları 52 madde ve 9 alt boyuttan oluşan ölçek analiz sonucunda Çinli ebeveynlerin Japon ve Koreli ebeveynlerden bireysel gelişime yönelik beklentilerinin yüksek olduğu ortaya çıkarken ekonomi ve kültürel bağlamın okul öncesi dönemde ebeveyn beklentilerini etkileyen önemli iki faktör olduğu gözlenmiştir. Eğitimin toplumların ekonomik gelişiminden ayrı tutulamayacağı üzerinde durularak ebeveynlerin aşırı beklenti içinde olmak yerine daha rasyonel bakış açısı geliştirmeleri önerilmektedir.

Sakaı (2006). Türk ve Japon annelerin okul öncesi eğitim hakkındaki görüşlerini karşılaştırdığı tarama modeli tesadüfi örneklem yöntemiyle yapılan

çalışmada annelere eğitimle ilgili görüşlerini almak adına 57 maddeden oluşan sorular yöneltilmiştir İstanbul ilinde 12, Japonya'nın Osaka kentinde 15 özel anaokulunda 3-6 yaş aralığında çocuk sahibi 300'er den toplam 600 ebeveynle yapılan anket çalışmasının sonucunda Türk ebeveynlerin daha korumacı bir eğitim, Japon ebeveynlerin daha disiplinli eğitim beklentisinde oldukları okuma -yazma konusunda Japon ebeveynlerin Türk ebeveynlere oranla daha yüksek beklentide olduğu, bilgisayar eğitimi konusunda Türk ebeveynlerin daha yüksek beklentide olduğu sonucuna varılmıştır.

Finlandiya'da 2006 yılında ilköğretim ve ortaöğretimde özel gereksinimli çocukları olan 219 ebeveynle nicel veri analizi yöntemiyle yapılan çalışma bulguları ilköğretim kademesindeki ebeveynlerin ortaöğretim kademesindeki ebeveynlerden iş birliği konusunda daha fazla beklenti içinde oldukları, etiketlenme konusunda daha tedirgin hissettiklerini ortaya koymaktadır. Ayrıca ebeveynler ilköğretim düzeyindeki özel eğitim öğretmenlerinin ortaöğretim kademesindeki öğretmenlerden özel eğitim konusunda daha tecrübeli olduklarını göstermektedir. Ebeveynlerin önem ifadelerindeki farklılıklar çocuğun eğitim kademesiyle doğru orantılı olduğu dikkat çekmektedir. Kapsayıcı eğitime sıcak bakan ebeveynler, kapsayıcılık konusunda tedirginliklerini belirtmişlerdir. (Hotulainen & Takala,2014).

Ivey (2004) Otizmlilik okul öncesi yaş grubunda çocukları olan farklı etnik gruptaki 25 ebeveynle yaptığı küme örnekleme modelli nicel araştırma bulguları, beklentilerin yüksek oranda çocuğun mutluluğu ve kabul görmesi üzerine olduğu bunu arkadaş kabulü, güvenli ortam, fiziksel zararlardan korunma ve yüksek düzeyde eğitim alma olarak takip ettiği görülmektedir. Fiziksel anlamda okulda olmak ailelerinin en büyük beklentisi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Ingber ve Dromi (1999) 3 anaokulunda 2 ile 5 yaş arasında işitme engelli çocuk sahibi İsraili 50 annenin çocuklarının erken müdahale programlarından beklentilerini içeren çalışma yapmışlardır. Açık uçlu sorular, kişisel görüşmeler ve yarı yapılandırılmış anketlerden oluşan nitel modelde yapılan araştırma bulguları annelerin beklentilerinin bilgi alma rehberlik, eğitimcilerin olumlu nitelikleri, destek ve işaret dili eğitimi, okul aile iş birliği olarak tanımlandığını ortaya koyarken, aile ve çocuk özellikleri, annenin özellikleri ve kültürel özelliklerin beklentiler ile ilişkili olduğunu göstermektedir.

İKİNCİ BÖLÜM

2. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

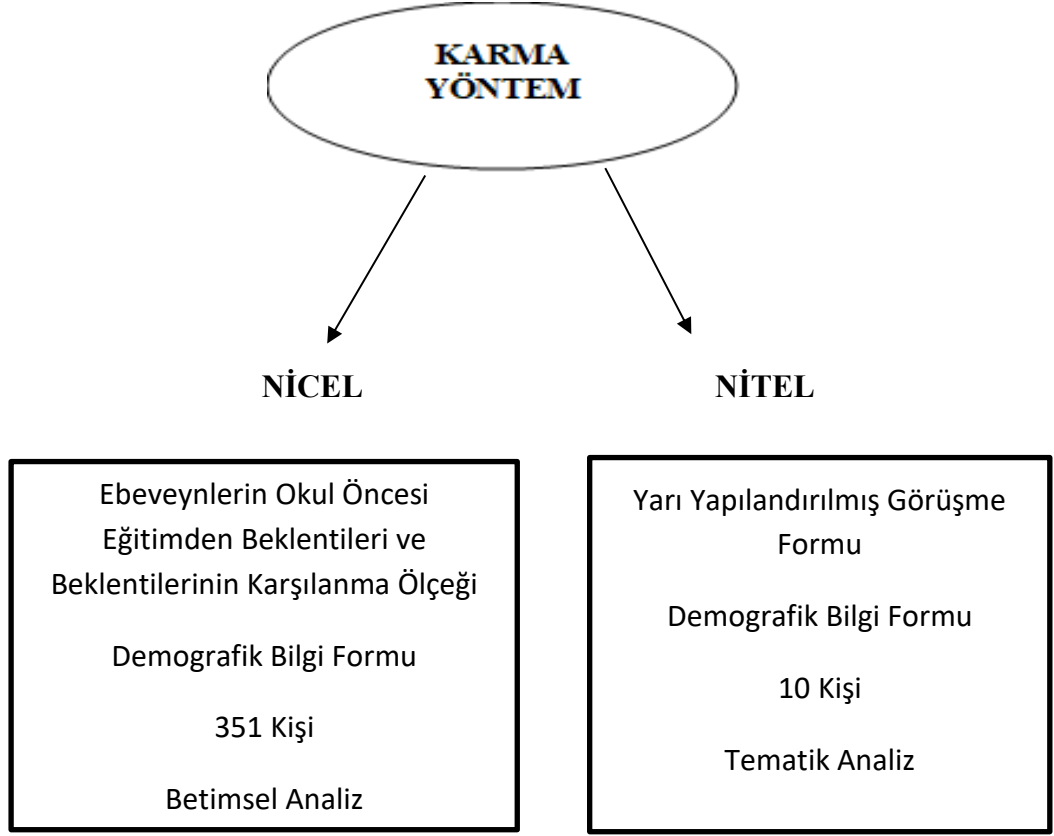
Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama süreci, veri toplama araçları ile yapılan analizler hakkında bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Çalışmanın modeli, karma araştırma yönteminin $1+1=2$ denklemi üzerinden oluşturulmuştur. $1+1=2$ denklemi nicel ve nitel veri toplama sürecinin entegrasyonunu değil birlikte yürütülmesini ifade etmektedir (Fetters, 2018). Araştırma problemine yönelik ayrıntılı bir analiz yapılmasını sağlamak adına nicel ve nitel verilerin eş zamanlı değerlendirildiği “yakınsayan paralel karma desen” kullanılmıştır. Bu desen nicel ve nitel verilere eşit öncelik tanır, bilgileri birlikte toplayarak amaca ulaşmayı hedefler (Creswell & Clark 2017).

Bu araştırmanın temel problem cümlesi “Özel gereksinimli ve Normal Gelişim Gösteren Çocuk Sahibi Ebeveynlerin Okul Öncesi Eğitimden Beklentileri ile Beklentilerinin Karşılama Düzeyleri nasıldır” sorusu üzerinden oluşturulmuştur. Bu bağlamda özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocuk sahibi ebeveynlerin okul öncesi eğitimden beklentilerinin karşılıklı değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Bu araştırmada, özellikle okul öncesi özel gereksinimli çocukların beklenti ve karşılama düzeylerinin ortaya çıkarılması için nitel ve nicel yöntemin bir arada kullanılıp derinlemesine araştırma yapılması önem taşımaktadır. Bu nedenle iki farklı yöntem kullanılarak bulgular elde edilmiştir. Bu şekilde elde edilen bulgular sentezlenerek araştırmayla ilgili kapsamlı sonuçlar ortaya çıkarılmıştır.

Araştırmanın Yol Haritası



2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, İstanbul ilinde okul öncesi yaş grubunda özel gereksinimli (ÖG) ve normal gelişim (NG) gösteren çocuk sahibi ebeveynlerden oluşmaktadır. Araştırmanın nicel çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında İstanbul iline bağlı Üsküdar, Ümraniye, Kadıköy, Çekmeköy, Sultanbeyli, Fatih ilçelerinde okul öncesi eğitime devam eden özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların 351 ebeveyni temsil ederken, nitel çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında okul öncesi eğitime devam eden özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların 10 ebeveyni temsil etmektedir. Çalışma grupları, seçkisiz olmayan amaçsal örnekleme tekniğinden ölçüt örnekleme olarak belirlenmiştir. Amaçsal örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine ve ayrıntılı incelenmesidir. Bu durumda amaçsal örnekleme yöntemi birçok durumun, olay ve olgunun keşfedilerek açıklanmasında etkili olmaktadır (Patton,2002). Ölçüt örnekleme ise, problemle ilgili benzer özelliklere sahip nesne, kişi, olay ve durumların tanımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013; s. 140). Burada ölçüt, 2022-2023 eğitim-öğretim

yılında okul öncesi eğitime devam özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukları olan ebeveynler olarak belirlenmiştir.

2.2.1. Araştırmanın Nicel Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler

Tablo 2.1’de katılımcılara ait demografik verilere yer verilmiştir.

Tablo 2.1.Özel Gereksinimli ve Normal Gelişim Gösteren Çocukların Ebeveynlerinin Demografik Değişkenlere İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Değişken	Gruplar	<i>f</i>	%	% _{yig}
Cinsiyet	Kadın	310	88,3	88,3
	Erkek	41	11,7	100,0
	Toplam	351	100,0	
Yaş	30 yaş ve altı	66	18,8	18,8
	31-35 yaş	123	35,0	53,8
	36 yaş ve üzeri	162	46,2	100,0
	Toplam	351	100,0	
Medeni durum	Evli	331	94,3	94,3
	Evli değil	20	5,7	100,0
	Toplam	351	100,0	
Eğitim durumu	İlkokul	50	14,2	14,2
	Ortaokul	42	12,0	26,2
	Lise	121	34,5	60,7
	Üniversite	117	33,3	94,0
	Lisansüstü	21	6,0	100,0
	Toplam	351	100,0	
Annenin mesleği	Ev hanımı	257	73,2	73,2
	İşçi	28	8,0	81,2
	Memur	36	10,3	91,5
	Serbest meslek	30	8,5	100,0
	Toplam	351	100,0	
Babanın mesleği	Çalışmıyor	10	2,8	2,8
	İşçi	153	43,6	46,4
	Memur	44	12,5	59,0
	Serbest meslek	144	41,0	100,0
	Toplam	351	100,0	

Tablo 2.1.’ de Analiz sonuçlarından elde edilen verilere göre “Özel Gereksinimli ve Normal Gelişim Gösteren Çocukların Ebeveynlerinin” Demografik Değişkenlere İlişkin Frekans ve Yüzde Değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 2.2.Özel Gereksinimli ve Normal Gelişim Gösteren Çocukların Demografik Değişkenlere İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Değişken	Gruplar	<i>f</i>	%	% _{yig}
Cinsiyet	Kız	145	41,3	41,3
	Erkek	206	58,7	100,0
	Toplam	351	100,0	
Çocuğun yaşı	3-4 yaş	55	15,7	15,7
	5 yaş	138	39,3	55,0
	6 yaş	158	45,0	100,0
	Toplam	351	100,0	
Çocuğun kaç yıldır okul öncesi eğitim aldığı (bu sene hariç)	1 yıl	273	77,8	77,8
	2 yıl	52	14,8	92,6
	3 yıl ve üzeri	26	7,4	100,0
	Toplam	351	100,0	
Çocuğun devam ettiği okul türü	Özel eğitim anaokulu	82	23,4	23,4
	Özel Eğitim Uygulama Okulu	25	7,1	30,5
	Anasınıfı			
	Kaynaştırma Eğitimi	23	6,6	37,0
	Bağımsız Anaokulu	18	5,1	42,2
	Ana sınıfı	203	57,8	100,0
	Toplam	351	100,0	
Çocuğun okul dışında aldığı diğer eğitimler	Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	107	30,5	30,5
	Konuşma ve Dil Terapisi	20	5,7	36,2
	Fizyoterapi veya Duyu terapi	16	4,6	40,7
	Özel ders	10	2,8	43,6
	Okul dışında eğitim almıyor	198	56,4	100,0
	Toplam	351	1,0	
	Çocuğun tanısı	Otizm Spektrum Bozukluğu	60	17,1
Zihinsel yetersizlik		19	5,4	22,5
Görme, işitme ve bedensel yetersizlik		21	6,0	28,5
Dil ve konuşma yetersizliği		46	13,1	41,6
Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu		11	3,1	44,7
Özel öğrenme güçlüğü		10	2,8	47,6
Normal gelişim		184	52,4	100,0
Toplam		351	100,0	

Tablo 2.2.’ de Analiz sonuçlarından elde edilen verilere göre “Özel Gereksinimli ve Normal Gelişim Gösteren Çocukların” Demografik Değişkenlere İlişkin Frekans ve Yüzde Değerlerine yer verilmiştir.

2.2.2. Araştırmanın Nitel Çalışma Grubuna Ait Bilgiler

Tablo 2.3. Katılımcı Ebeveynlerin Demografik Özellikleri

Katılımcı Kodu	Yaş	Cinsiyet	Medeni Durum	Eğitim Durumu	Meslek	Aylık Gelir
NGÇA 1	32	Kadın	Evli	Üniversite	Memur	15.000 ve üzeri
NGÇA 2	39	Kadın	Evli	Üniversite	Memur	15.000 ve üzeri
NGÇA 3	40	Kadın	Evli	Üniversite	Memur	8.000 ve üzeri
NGÇA 4	32	Kadın	Evli	Üniversite	Ev Hanımı	8.000 ve üzeri
NGÇB 5	33	Erkek	Evli	Yüksek Lisans	Memur	15.000 ve üzeri
ÖGÇB 1	33	Erkek	Evli	Lise	İşçi	8.000 ve üzeri
ÖGÇA 2	26	Kadın	Evli	Lise	Ev Hanımı	8.000 ve üzeri
ÖGÇA 3	34	Kadın	Evli	Lise	Ev Hanımı	8.000 ve üzeri
ÖGÇA 4	34	Kadın	Evli	Ön lisans	Ev Hanımı	8.000 ve üzeri
ÖGÇA 5	36	Kadın	Evli	Üniversite	Memur	15.000 ve üzeri

Tablo 2.3. incelendiğinde, Normal Gelişimli Çocuk Annesi (NGÇA) 4 kişi, Özel Gereksinimli Çocuk Annesi (ÖGÇA) 4 kişi, 1 tane Normal Gelişimli Çocuk Babası (NGÇB), 1 tane Özel Gereksinimli Çocuk Babası (ÖGÇB) olmak üzere 8 anne 2 babadan oluşmaktadır.

Tablo 2.4. Katılımcı Ebeveynlerin Çocuklarına Ait Demografik Özellikler

Yaş	Cinsiyet	Kaç Yıldır Eğitim Alıyor?	Gittiği Okul Türü	Çocuğun Tanısı	Okul Dışında Aldığı Eğitim
6	Erkek	3 yıl	Kaynaştırma	İşitme, Konuşma ve Dil Bozukluğu, DEHB, Özel Öğrenme Güçlüğü	Duyu Terapi, Özel Ders
5	Erkek	1 yıl	Kaynaştırma	Otizm, DEHB	Özel Eğitim ve Rehabilitasyon
5	Erkek	1 yıl	Kaynaştırma	Hafif Düzeyde Zeka Geriliği, Dil Konuşma Bozukluğu	Özel Eğitim ve Rehabilitasyon
5	Kız	1 yıl	Kaynaştırma	Görme Yetersizliği	Okul Dışında Eğitim Almıyor
5	Erkek	2 yıl	Özel Eğitim Anaokulu	Zihinsel ve Bedensel Yetersizlik	Özel Eğitim ve Rehabilitasyon
5	Kız	1 yıl	Anasınıfı	Normal Gelişim	Okul Dışında Eğitim Almıyor
6	Erkek	1 yıl	Anasınıfı	Normal Gelişim	Okul Dışında Eğitim Almıyor
6	Kız	3 yıl	Anasınıfı	Normal Gelişim	Okul Dışında Eğitim Almıyor
5	Erkek	2 yıl	Bağımsız Anaokulu	Normal Gelişim	Okul Dışında Eğitim Almıyor
6	Kız	3 yıl	Ana sınıfı	Normal Gelişim	Okul Dışında Eğitim Almıyor

2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmanın nicel çalışma grubunda veri toplama araçları olarak “Ailelerin Okul Öncesi Eğitim Kurumundan Beklentileri” ve “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Ailelerin Beklentilerini Karşılama Düzeyleri” başlıklı ölçme aracı ile birlikte “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Nitel çalışma grubunda Ebeveyn Gönüllü Onam Formu, Kişisel Bilgi Formu ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılmıştır.

Aşağıda araştırmanın veri toplama araçlarına ait bilgiler yer almaktadır.

2.3.1. Ailelerin Okul Öncesi Eğitim Kurumundan Beklentileri ve Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Ailelerin Beklentilerini Karşılama Düzeyleri Ölçeği

Araştırmada kullanılan “Ailelerin Okul Öncesi Eğitim Kurumundan Beklentileri Ölçeği” İvrendi ve Yeşilyurt tarafından geliştirilmiştir. Yapılan çalışmada 2009-2010 tarihlerinde anasınıfına giden çocukların 1465 ebeveyni ile çalışılmış ve ebeveynlerin okulöncesi eğitim kurumlarından beklentileri araştırılmıştır. Geliştirilen ölçeğin yapı geçerliğini sağlamak adına faktör analizi uygulanmıştır. Faktör analiz yüklerinin 0,40 ve 0,82 arasında değiştiği görülmüştür. Özdeğeri 1’in üzerinde olan 4 faktör toplam varyansın %48, 25’ini açıklamaktadır. Bunların sonucunda faktör yükü 0,40’ın altında kalan 23 madde ölçekten çıkarılarak ölçek 20 madde olarak belirlenmiştir. “Kesinlikle Katılmıyorum”, “Katılıyorum”, “Karasızım”, “Katılıyorum”, “Kesinlikle Katılıyorum” biçiminde derecelendirilen 5’li likert tipi sorulardan oluşan “Ailelerin Okul Öncesi Eğitim Kurumundan Beklentileri” ve Beklentilerinin Karşılama Düzeyleri” başlıklı ölçme aracının tamamında Cronbach Alpha katsayısı 0,74 olarak belirlenmiştir (İvrendi ve Yeşilyurt, 2014).

Tablo 2.5. Özel Gereksinimli Çocuklar İçin veri Toplama Araçlarının Araştırma Kapsamındaki Cronbach’s Alpha Katsayıları

Ölçekler	Cronbach's Alpha	Soru sayısı
Ebeveynlerin Eğitimden Beklentileri	,813	20
Ebeveynlerin Beklentilerinin Karşılama Düzeyleri	,820	20

Tablo 2.5’teki verilere göre ölçeğin güvenirlik katsayıları kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Tablo 2.6. Normal Gelişim Gösteren Çocuklar İçin veri Toplama Araçlarının Araştırma Kapsamındaki Cronbach's Alpha Katsayıları

Ölçekler	Cronbach's Alpha	Soru sayısı
Ebeveynlerin Eğitimden Beklentileri	,835	20
Ebeveynlerin Beklentilerinin Karşılama Düzeyleri	,846	,20

Tablo 2.6.'daki sonuçlara göre ölçeğin güvenirlik katsayıları kabul edilir sınırlar içinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.3.2. Ebeveyn Gönüllü Onam Formu, Kişisel Bilgi Formu ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Yapılan araştırmada verilerin toplanma işlemi nitel yöntemlerde kullanılan görüşme tekniği ile yapılmıştır. Görüşme, belli bir amaç için belirlenen kişilere soru sorma ve yanıt alma biçiminde karşılıklı etkileşime dayalı ciddi bir iletişim sürecidir bir durumu ortaya çıkarmanın en esnek ve uyarlanabilir şeklidir. Dilin insanlar arasındaki kullanımı hem tek başına bir davranış olarak, hem de o davranışların altında yatan nedenleri ortaya çıkaran bir bakış açısı oluşturduğundan etkileyicidir. Dolayısıyla, davranışları gözlemlemek kullanışlı bir araştırma tekniği olmakla birlikte araştırma sorularının yanıtlarına ulaşırken kişilere problem hakkında doğrudan sorular sorabilmek en kısa yoldur (Batı,2004; Robson, 2017; s. 325).

Bu çalışmanın veri toplama süreci; araştırmacı tarafından hazırlanan “Ebeveyn Gönüllü Onam Formu, Kişisel Bilgi Formu ve Yarı Yapılandırılmış görüşme sorularının içinde olduğu veri toplama araçlarından oluşmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği esnek bir yapıya sahiptir. Araştırmacının önceden hazırlamış olduğu sorular görüşmenin gidişatına bağlı olarak katılımcı ile fikir birliği sağlanarak sorular yeniden düzenlenebilir. Bu esneklik ve standartlık düzeyi yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin eğitim araştırmalarında kullanımının uygunluğu görüşünü ortaya koymaktadır (Türnüklü,2000; Ekiz, 2017; s. Sönmez ve Alacapınar 2017; s. 185).

Araştırmacı tarafından ve 3 uzman görüşü alınarak hazırlanan Kişisel Bilgi Formu, Katılımcı aileler ile görüşmelere başlamadan önce araştırmacı tarafından hazırlanan veri toplama araçlarının güvenirliği adına okul öncesi eğitimi alanında ve özel eğitim alanında uzman akademisyenlerin görüşlerine başvurulmuş onayları

alınmıştır. Sonrasında özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocuk sahibi birer ebeveynle pilot görüşmeler yapılmış görüşmenin süresi, teknik ve içerikle ilgili aksaklıklar belirlenerek bir çerçeve oluşturulmuştur.

2.3.3. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada “Kişisel Bilgi Formu” kullanılarak ebeveynlerin yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, meslek, gelir durumu yanında çocuklarının yaşı, cinsiyeti, okul türü, okul öncesi eğitim yılı gibi özelliklerini içeren bilgileri alınmıştır.

2.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ

Bu bölümde araştırmanın nicel ve nitel verilerinin toplanma sürecine ait bilgiler yer almaktadır

2.4.1. Nicel Verilerin Toplanması

Çalışmada etik kurul izni alınarak, İstanbul ilinde 2022-2023 eğitim-öğretim yılında bağımsız anaokulları, anasınıfları, özel eğitim anaokulları, kaynaştırma sınıflarında eğitim alan ÖG ve NG gösteren çocukların ebeveynlerine araştırmanın içeriği ve amacı anlatılmıştır. Ailelerin rızaları alınarak eğitimden beklentileri ve bu beklentilerin karşılanma düzeylerini ölçmek adına “Ailelerin Okul Öncesi Eğitim Kurumundan Beklentileri” ve “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Ailelerin Beklentilerini Karşılama Düzeyleri” başlıklı ölçme aracı ve Kişisel Bilgi Formu ebeveynlere ulaştırılarak 167 özel gereksinimli 184 normal gelişim gösteren çocuk sahibi olmak üzere toplam 351 aileden veri toplanmıştır.

2.4.2. Nitel Verilerin Toplanması

Nitel çalışma grubu, 5 özel gereksinimli 5 normal gelişim gösteren çocuk sahibi 2’si baba 8’i anne olmak üzere toplam 10 katılımcı ebeveynden oluşmaktadır. Görüşmelere başlamadan önce araştırmanın güvenilirliğini arttırmak, görüşme sorularının anlaşılabilirliğini teyit etmek adına özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocuk sahibi birer ebeveynle pilot görüşme yapılmıştır. Ebeveynlere, yapılacak araştırmanın içeriğinden bahsedilerek araştırmacı tarafından hazırlanan sorulara cevap vermeleri istenmiştir. Bu cevapların bilimsel çalışma amaçlı ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınacağı, sonrasında ses kayıtlarının deşifre edilerek yazıya

döküleceği söylenmiş ve araştırma sona erdiğinde bu kayıtların ve deşifrelerin imha edileceği belirtilmiştir. Bu açıklamalar ışığında katılımcı ebeveynlere rızaları doğrultusunda imzaladıkları onam formu eşliğinde 15-20 dk süren yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler ebeveynlerin belirlediği yer ve zamanda onların uygunluğuna göre düzenlenmiştir. Yapılan görüşmelerde her bir katılımcı ebeveyn için isim yerine bir kod tayin edilmiştir.

2.5. VERİ ANALİZİ

Bu bölümde araştırmanın nicel ve nitel analizleri hakkında bilgilere yer verilmiştir.

2.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmacı tarafından toplanan ölçeklerin gerekli kontrolleri yapıldıktan sonra veriler bilgisayar ortamına aktarılarak istatistiksel analizleri yapılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Skewness ve Kurtosis değerlerine bakılmıştır (**Tablo 2.1.1. 'de**) Analizlerde, verilerin tanımlayıcı istatistikleri (minimum-maksimum puan, yüzde, frekans, ortalama ve standart sapma), normal dağılıma uygun olan verilerin ikili karşılaştırmaları için Bağımsız Grup T-Testi, çoklu karşılaştırmalar için (Tek Yönlü Varyans Analizi) ANOVA ve tamamlayıcı Post Hoc tekniklerinden Scheffe Testi uygulanmıştır.

Tablo 2.1.1 Özel Gereksinimli Çocuklar İçin Ölçme araçlarının Skewness ve Kurtosis değerleri

		Özel Gereksinimli Çocuklar			
		Skewness	Kurtosis	Std.	
					Deviation
Ebeveynlerin eğitimden beklentileri	Öğretmen	Öğretmen	-,503	-,374	,46850
		Eğitim-Aile	-,181	-,669	,56253
		Okul	-,192	-,788	,56407
		Politikası			
Ebeveynlerin beklentilerinin karşılanma düzeyleri	Öğretmen	Bilgilendirme	-,302	-,578	,76440
		Öğretmen	-,500	,811	,56188
		Eğitim-Aile	-,270	,666	,66870
		Okul	-,096	,771	,68006
	Politikası				
		Bilgilendirme	-,415	-,139	,84013

Tablo 2.1.1' de Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Skewness ve Kurtosis değerlerine bakılmıştır. Bu değerler-1,0 ile +1,0 arasında olduğundan tablonun normal dağılım gösterdiği varsayılmaktadır (Hair, Black, Babin, Anderson, & Tatham, 2013).

Tablo 2.1.2. Normal Gelişim Gösteren Çocuklar İçin Ölçme araçlarının Skewness ve Kurtosis değerleri

		Normal Gelişim Gösteren Çocuklar			
Ölçekler	Boyutlar	Skewness	Kurtosis	Std.	
					Deviation
Ebeveynlerin eğitimden beklentileri	Öğretmen	Öğretmen	-,326	,094	,49623
		Eğitim-Aile	-,526	,421	,64018
		Okul Politikası	-,667	,659	,56682
		Bilgilendirme	-,311	-,298	,82645
Ebeveynlerin beklentilerinin	Öğretmen	Öğretmen	-,508	1,080	,53736
		Eğitim-Aile	-,371	,177	,65768

karşılanma	Okul Politikası	-,340	,286	,73965
düzeyleri	Bilgilendirme	-,025	-,552	,75961

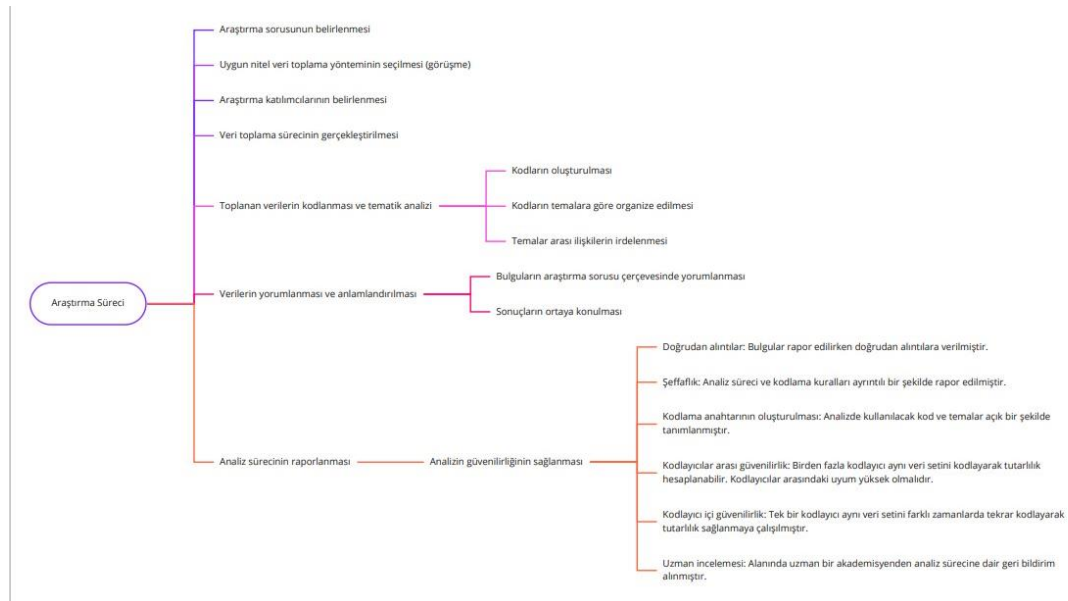
Tablo 2.1.2' de Verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için Skewness ve Kurtosis değerlerine bakılmıştır. Bu değerler – 1.0 ile +1.0 arasında olduğundan normal dağılım gösterdiği varsayılmaktadır (Hair vd, 2013).

2.5.2. Nitel Verilerin Analizi

Nitel araştırmalarda güvenilirliği sağlamak adına çeşitli yöntemler kullanılmaktadır. Birden fazla araştırmacının aynı verileri bağımsız olarak kodlayıp sonuçları karşılaştırdığı kodlama tutarlılığı (Mchugh,2012). Bireysel verilerden genel sonuçlara giden sürecin titizlikle yürütüldüğü tümevarımsal analiz (Maxwell,2012). Farklı veri kaynakları ve analiz teknikleri kullanılarak sonuçların çapraz kontrol edildiği çeşitleme (Maxwell,2012). Kodlama ve analizlerin gözden geçirildiği uzman incelemesi (Creswell & Creswell,2017). Tüm araştırma sürecinin açık bir şekilde rapor edildiği şeffaflık (Lincoln & Gruba, 1985). Nitel araştırmada güvenilirliği sağlayan yöntemlerdir.

Aşağıdaki şemada nitel veri analizinin araştırma sürecine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Şekil 2.5.2.1. Nitel araştırma süreci



Bu araştırmada tematik analiz yöntemi kullanılmıştır. Tematik analiz, bir veri kümesinin genelinde ortaya çıkan temaları sistematik biçimde anlamlandırma, tanımlama ve iç görü oluşturma yöntemidir. Burada tematik analizin amacı veri ögesinde kendine özgü benzersiz tek bir anlama odaklanmak değil araştırılan konunun, konuşulanların, yazıya dökülme biçimlerinin ortak noktalarını anlamak ve anlamlandırmaktır. Tematik analizin en önemli özelliği ulaşılabilir ve esnek olmasıdır. Bu yönüyle tematik analiz; olaylar, gerçeklikler ve deneyimleri inceleyen yapılandırmacı bir yöntemdir (Braun & Clarke, 2012; Joffe, 2011; Robson,2017; s. 546).

Verilerin analizine geçmeden önce katılımcı ebeveynlerin ses kayıtları alınmıştır. Görüşmeler yaklaşık bir ay sürmüş, elde edilen ses kayıtlarının dökümü güvenlik ve etik kurallar gereği katılımcılara kodlar belirlenerek kelime kelime yazıya geçirilmiştir. Ses kayıtlarının analizinde Maxqda 22 analiz programı kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda 198 farklı kod, 4 tema ve 12 alt kod elde edilmiştir

Araştırmanın kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı aşağıdaki gibi hesaplanmıştır:

- Kodlayıcı 1 (K1) 198 kodlama
- Kodlayıcı 2 (K2)105 kodlama.

Kodlayıcıların kodlamaları karşılaştırıldığında: 95 metin her iki kodlayıcı tarafından aynı kodlanmış (görüş birliği) 10 metin farklı kodlanmıştır. (görüş ayrılığı)

Kodlayıcılar arası güvenilirlik formülü:

- Güvenirlik = Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı
- Hesaplama: Güvenirlik = 95/ (95+10) =95/ 105= %90,5

Sonuç olarak 10 görüşme metni için iki kodlayıcı arasındaki uyum oranı %90,5 olarak hesaplanmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, amaç ve alt amaçlara yönelik oluşturulan sorular kapsamında ve ebeveynlerle yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler eşliğinde elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Nicel Bulguları

3.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacı Özel Gereksinimli ve Normal Gelişim Gösteren Çocukların Ebeveynlerinin Eğitimden Beklentilerinin Çocuğun Gelişiminin Normal ya da Özel gereksinimli Olmasına Göre Farklılaşmakta mıdır? Sorusundan oluşmaktadır Aşağıdaki tablo 3.1.1’de bu alt amaca ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 3.1.2.1.Özel Gereksinimli ve Normal Gelişim Gösteren Çocukların Ebeveynlerinin Eğitimden Beklentilerinin Çocuğun Gelişiminin Normal ya da Özel Gereksinimli Olmasına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	^t Testi		
						t	Sd	p
Öğretmen	Özel gereksinimli çocuk	167	4,2934	,46850	,03625	4,826	349	,000
	Normal gelişim gösteren çocuk	184	4,0442	,49623	,03658			
Eğitim-Aile	Özel gereksinimli çocuk	167	4,1114	,56253	,04353	4,096	349	,000
	Normal gelişim gösteren çocuk	184	3,8467	,64018	,04719			
Okul Politikası	Özel gereksinimli çocuk	167	4,1991	,56407	,04365	,035	349	,972
	Normal gelişim gösteren çocuk	184	4,1970	,56682	,04179			
Bilgilendirme	Özel gereksinimli çocuk	167	3,8563	,76440	,05915	3,882	349	,000
	Normal gelişim gösteren çocuk	184	3,5254	,82645	,06093			

Tablo 3.1.2.1 de Özel Gereksinimli ve Normal Gelişim Gösteren Çocukların Ebeveynlerinin Eğitimden Beklentilerinin Çocuğun Gelişiminin Normal yada Özel Gereksinimli Olmasına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi sonuçlarına baktığımızda öğretmen, eğitim-aile ve bilgilendirme alt boyutlarında özel gereksinimli çocukları olan ebeveynlerin, normal gelişim gösteren çocukların ebeveynlerine göre beklentilerinin anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir ($p=,000;p=.000;p=000$) ($p<0,5$)

Tablo 3.1.2.2. Özel Gereksinimli ve Normal Gelişim Gösteren Çocukların Ebeveynlerinin Eğitimden Beklentilerinin Karşılama Düzeylerinin Çocuğun Gelişiminin Normal ya da Özel Gereksinimli Olmasına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Öğretmen	Özel gereksinimli çocuk	167	3,9499	,56188	,04348	2,838	349	,005
	Normal gelişim gösteren çocuk	184	3,7833	,53736	,03961			
Eğitim-Aile	Özel gereksinimli çocuk	167	3,7030	,66870	,05175	3,233	349	,001
	Normal gelişim gösteren çocuk	184	3,4739	,65768	,04848			
Okul Politikası	Özel gereksinimli çocuk	167	3,5314	,68006	,05262	2,145	349	,033
	Normal gelişim gösteren çocuk	184	3,3682	,73965	,05453			
Bilgilendirm e	Özel gereksinimli çocuk	167	3,5289	,84013	,06501	,891	349	,374
	Normal gelişim gösteren çocuk	184	3,4529	,75961	,05600			

Tablo 3.1.2.2' de Özel Gereksinimli ve Normal Gelişim Gösteren Çocukların Ebeveynlerinin Eğitimden Beklentilerinin Karşılama Düzeylerinin Çocuğun Gelişiminin Normal ya da Özel Gereksinimli Olmasına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi sonuçlarına göre “öğretmen, eğitim-aile ve okul politikası” alt boyutlarında özel gereksinimli çocukları olan ebeveynlerin; normal gelişim gösteren çocukların ebeveynlerine göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir. ($p=.005; p=.001, p=.033$) ($p<.05$).

3.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Amacına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacı, özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocuk sahibi ebeveynlerin okul öncesi eğitimden beklentileri ve beklentilerinin karşılama düzeyleri demografik değişkenlere göre anlamlı olarak fark oluşturmakta

mıdır? Sorusundan oluşmaktadır. Aşağıda **Tablo 3.1.3.1**'den itibaren sırasıyla ebeveynlerin “cinsiyet, medeni durum, yaş, gelir durumu ve eğitim düzeyleri” değişkenleri üzerinden bu amaca ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Özel Gereksinimli Çocukların Ebeveynlerinin Beklentileri Puanlarının Ebeveynin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçlarına göre ebeveynlerin eğitimden beklenti puanlarının ebeveynin cinsiyet değişkenine “öğretmen, eğitim-aile, okul politikası ve bilgilendirme” alt boyutlarındaki ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. ($p=.172$; $p=.345$; $p=.230$; $p=.274$) ($p > .05$).

Tablo 3.1.3.1. Özel Gereksinimli Çocukların Ebeveynlerinin Beklentilerinin Karşılanma Düzeylerinin Ebeveynin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Öğretmen	Kadın	141	3,9557	,55181	,04647	,311	165	,756
	Erkek	26	3,9183	,62444	,12246			
Eğitim-Aile	Kadın	141	3,6965	,67341	,05671	-,294	165	,769
	Erkek	26	3,7385	,65426	,12831			
Okul Politikası	Kadın	141	3,4805	,70081	,05902	-2,283	165	,024
	Erkek	26	3,8077	,47596	,09334			
Bilgilendirme	Kadın	141	3,5130	,85312	,07185	-,570	165	,570
	Erkek	26	3,6154	,77570	,15213			

Tablo 3.1.3.1' de Özel Gereksinimli Çocukların Ebeveynlerinin Beklentilerinin Karşılanma Düzeyleri Puanlarının Ebeveynin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi sonuçlarında, okul politikası alt boyutunda babalar lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. ($p =,024$) ($p < .05$).

Normal Gelişim Gösteren Çocukların Ebeveynlerinin Eğitimden Beklentilerinin Ebeveynin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi sonuçlarından elde edilen bulgularda ($p=.622$; $p=.585$; $p=.161$; $p=.969$) ($p > .05$) anlamlı fark çıkmazken, beklentilerin

karşılanma düzeylerinden elde edilen puan ortalamalarının eğitim-aile ve bilgilendirme boyutunda babaların lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucu ortaya çıkmaktadır.

Tablo 3.1.3.2. Normal Gelişim Gösteren Çocukların Ebeveynlerinin Beklentilerinin Karşılanma Düzey Puanlarının Ebeveynlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh \bar{x}	<i>t</i> Testi		
						<i>t</i>	Sd	<i>p</i>
Öğretmen	Kadın	169	3,7781	,54311	,04178	-,438	182	,662
	Erkek	15	3,8417	,48058	,12408			
Eğitim-Aile	Kadın	169	3,4533	,67313	,05178	-2,230	22,169	,036
	Erkek	15	3,7067	,39182	,10117			
Okul Politikası	Kadın	169	3,3447	,74496	,05730	-1,453	182	,148
	Erkek	15	3,6333	,63994	,16523			
Bilgilendirme	Kadın	169	3,4221	,77366	,05951	-2,805	21,509	,010
	Erkek	15	3,8000	,46803	,12084			

Tablo 3.1.3.2. 'de Normal gelişim gösteren çocuk sahibi ebeveynlerin eğitimden beklentilerinin karşılanma düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre yapılan bağımsız t testi sonuçlarından elde edilen puan ortalamalarının eğitim-aile ve bilgilendirme alt boyutlarında babaların lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. ($p=.010$; $p=.036$) ($p < .05$)

Özel Gereksinimli Çocukların Ebeveynlerinin Eğitimden Beklentileri Puanlarının Ebeveynlerin Medeni Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi sonuçlarında ebeveynlerin eğitimden beklenti puanlarının öğretmen, eğitim-aile, okul politikası ve bilgilendirme alt boyutlarında ortalamalar arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. ($p=.226$; $p=.478$; $p0.547$; $p=250$) ($p > .05$).

Tablo 3.1.3.3.Özel Gereksinimli Çocukların Ebeveynlerinin Beklentilerinin Karşılanma Düzey Puanlarının Ebeveynlerin Medeni Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	<i>t</i> Testi		
						<i>t</i>	Sd	<i>p</i>
Öğretmen	Evli	155	3,9500	,56652	,04550	,012	165	,990
	Evli değil	12	3,9479	,52076	,15033			
Eğitim-Aile	Evli	155	3,7316	,65085	,05228	2,006	165	,047
	Evli değil	12	3,3333	,81054	,23398			
Okul Politikası	Evli	155	3,5403	,68583	,05509	,606	165	,546
	Evli değil	12	3,4167	,61546	,17767			
Bilgilendirme	Evli	155	3,5204	,85203	,06844	-,469	165	,639
	Evli değil	12	3,6389	,68841	,19873			

Tablo 3.1.3.3'de Özel gereksinimli çocukların ebeveynlerinin beklentilerinin karşılanma düzeylerinin ebeveynin medeni durumu değişkenine göre yapılan analizi sonucundan elde edilen bulgularda öğretmen, okul politikası ve bilgilendirme alt boyutlarında ortalamalar arasındaki farklılıkların anlamlı olmadığı görülmektedir. Eğitim-aile boyutunda ise evli ebeveynlerin beklentilerinin karşılanma düzeyleri puanlarının evli olmayan ebeveynlerden yüksek olduğu sonucuna ulaşılmaktadır ($p=.047$) ($p<.05$).

Normal Gelişim Gösteren Çocukların Ebeveynlerinin Eğitimden Beklentilerinin ve Beklentilerinin Karşılanma Düzeylerinin Ebeveynlerinin Medeni Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup *t* Testi sonuçlarından elde edilen bulgularda “öğretmen, eğitim-aile, okul politikası ve bilgilendirme” alt boyutlarında ortalamalar arasında anlamlı fark yoktur ($p=.269$; $p=.663$; $p=.669$; $p=.051$) ($p>.05$) ($p=.113$; $p=.321$; $p=.645$; $p=.736$) ($p>.05$).

Özel Gereksinimli Çocukların Ebeveynlerinin Eğitimden Beklentilerinin Ebeveynlerin Yaşına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçlarına göre “öğretmen, eğitim-aile, okul politikası, bilgilendirme” alt boyutlarında anlamlı olarak fark tespit edilmemiştir. ($f=.407$; $p=.666$, $f= 2,594$; $p=.078$, $=1,242$; $p=.291$; $f=.437$; $p=.653$) ($p>.05$)

Tablo 3.1.3.4.Özel Gereksinimli Çocukların Ebeveynlerinin Beklentilerinin Karşılanma Düzeylerinin Ebeveynlerin Yaşına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri				ANOVA Sonuçları						
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Öğretmen	30 yaş ve altı	37	4,1284	,53884	G.Arası	1,741	2	,870	2,817	,063
	31-35 yaş	55	3,9477	,55261	G.İçi	50,667	164	,309		
	36 yaş ve üzeri	75	3,8633	,56621	Toplam	52,408	166			
	Toplam	167	3,9499	,56188						
Eğitim-Aile	30 yaş ve altı	37	3,9027	,73427	G.Arası	3,746	2	1,873	4,358	,014
	31-35 yaş	55	3,7855	,55758	G.İçi	70,483	164	,430		
	36 yaş ve üzeri	75	3,5440	,68067	Toplam	74,229	166			
	Toplam	167	3,7030	,66870						
Okul Politikası	30 yaş ve altı	37	3,6757	,74271	G.Arası	1,867	2	,934	2,044	,133
	31-35 yaş	55	3,5864	,71560	G.İçi	74,905	164	,457		
	36 yaş ve üzeri	75	3,4200	,60844	Toplam	76,772	166			
	Toplam	167	3,5314	,68006						
Bilgilendirme	30 yaş ve altı	37	3,5405	,76316	G.Arası	2,069	2	1,034	1,474	,232
	31-35 yaş	55	3,6727	,78171	G.İçi	115,097	164	,702		
	36 yaş ve üzeri	75	3,4178	,90890	Toplam	117,166	166			
	Toplam	167	3,5289	,84013						

Tablo 3.1.3.4'de Özel Gereksinimli Çocukların Ebeveynlerinin Beklentilerinin Karşılama Düzeylerinin Ebeveynin Yaşına Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçlarından elde edilen bulgulara göre anlamlı farklılık olmadığı görülürken, eğitim-aile alt boyutunda ise 30 yaş ve altı ebeveynlerin beklentilerinin karşılama düzeylerinin 36 yaş ve üzeri ebeveynlerin beklentilerinin karşılama düzeylerinden yüksek olduğu görülmektedir. ($f=2,817;p=.063,f=2,044;p=.133,f=1.474;p=.232$)($p>.05$) ($f=4,358,p=.014$)($p<.05$).

Normal Gelişim Gösteren Çocukların Ebeveynlerinin Eğitimden Beklentilerinin Ebeveynin Yaşına Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçlarına göre normal gelişim gösteren çocukların ebeveynlerinin eğitimden beklentilerinin “öğretmen, eğitim- aile, okul politikası, bilgilendirme” alt boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($f=.238;p=.788, f=2,151;p=.119, f=.123;p=.884, f=.654;p=.521$) ($p>.05$).

Normal Gelişim Gösteren Çocukların Ebeveynlerinin Beklentilerinin Karşılama Düzeylerinin Ebeveynin Yaşına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçlarına göre “öğretmen, eğitim- aile okul politikası, bilgilendirme” alt boyutlarında anlamlı fark olmadığı görülmektedir($f=.173;p=.841,f=.539;p=.584,f=.937;p=.394,f=.778;p=.461$)($p>.05$)

Tablo 3.1.3.5.Özel Gereksinimli Çocukların Ebeveynlerinin Eğitimden Beklentilerinin Ebeveynlerin Eğitim Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f \bar{x} ve ss Değerleri				ANOVA Sonuçları						
Puan Grup	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P	
Öğretmen	İlkokul	33	4,2159	,50512	G.Arası	3,081	4	,770	3,741	,006
	Ortaokul	24	4,0833	,49408	G.İçi	33,354	162	,206		
	Lise	58	4,3534	,48561	Toplam	36,435	166			
	Üniversite	42	4,4494	,36108		3,081	4	,770		
	Lisansüstü	10	4,0500	,29580						
	Toplam	167	4,2934	,46850						
Eğitim-Aile	İlkokul	33	4,2424	,51419	G.Arası	3,242	4	,810	2,664	,034
	Ortaokul	24	4,1167	,50014	G.İçi	49,287	162	,304		
	Lise	58	4,1379	,57088	Toplam	52,528	166			
	Üniversite	42	4,0905	,60438						
	Lisansüstü	10	3,6000	,41096						
	Toplam	167	4,1114	,56253						
Okul Politikası	İlkokul	33	4,1818	,49321	G.Arası	1,964	4	,491	1,564	,186
	Ortaokul	24	4,0729	,60559	G.İçi	50,853	162	,314		
	Lise	58	4,1681	,61128	Toplam	52,817	166			
	Üniversite	42	4,3690	,50678						
	Lisansüstü	10	4,0250	,55840						
	Toplam	167	4,1991	,56407						
Bilgilendirme	İlkokul	33	3,9495	,75976	G.Arası	2,293	4	,573	,981	,420
	Ortaokul	24	3,6806	,78315	G.İçi	94,703	162	,585		
	Lise	58	3,8851	,79607	Toplam	96,995	166			
	Üniversite	42	3,9206	,75371						

Lisansüstü	10	3,5333	,54885
Toplam	167	3,8563	,76440

Tablo 3.1.3.5' de Özel Gereksinimli Çocukların Ebeveynlerinin Eğitimden Beklentilerinin Ebeveynin Eğitim Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları öğretmen alt boyutunda anlamlı farklılık olduğunu göstermiştir. ($f= 3,741;p=.006$) ($p<.05$) Anlamlılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe testi uygulanmıştır.

Tablo 3.1.3.5.1.Özel Gereksinimli Çocukların Ebeveynlerinin Eğitimden Beklentilerinin Ebeveynin Eğitim Durumuna Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Üniversite	Ortaokul	,36607	,11611	,046

Scheffe testi sonucunda, özel gereksinimli çocukların üniversite mezunu olan ebeveynlerinin eğitimden beklenti puanlarının, ortaokul mezunu ebeveynlerin eğitimden beklentilerinden anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. ($p=.046$) ($p<.05$).

Tablo 3.1.3.6. Özel Gereksinimli Çocukların Ebeveynlerinin Beklentilerinin Karşılama Düzeylerinin Ebeveynin Eğitim Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Puan Grup	f \bar{x} ve ss Değerleri			ANOVA Sonuçları					
	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
İlkokul	33	4,0909	,49635	G.Arası	2,493	4	,623		
Ortaokul	24	3,7344	,39582	G.İçi	49,915	162	,308	2,023	,094
Lise	58	4,0022	,57711	Toplam	52,408	166			
Üniversite	42	3,9464	,63806						
Lisansüstü	10	3,7125	,55293						
Toplam	167	3,9499	,56188						
Eğitim-İlkokul	33	4,0303	,57035	G.Arası	6,646	4	1,662		

	Ortaokul	24	3,6500	,57559	G.İçi	67,582	162	,417	3,983	,004
	Lise	58	3,7379	,59614	Toplam	74,229	166			
	Üniversite	42	3,5238	,76248						
	Lisansüstü	10	3,3000	,77889						
	Toplam	167	3,7030	,66870						
Okul Politikası	İlkokul	33	3,6818	,71061	G.Arası	1,996	4	,499		
	Ortaokul	24	3,3125	,64795	G.İçi	74,776	162	,462	1,081	,368
	Lise	58	3,5302	,58317	Toplam	76,772	166			
	Üniversite	42	3,5595	,80169						
	Lisansüstü	10	3,4500	,59861						
	Toplam	167	3,5314	,68006						
Bilgilendirme	İlkokul	33	3,8586	,65633	G.Arası	4,648	4	1,162		
	Ortaokul	24	3,4167	,67566	G.İçi	112,517	162	,695	1,673	,159
	Lise	58	3,4195	,84133	Toplam	117,166	166			
	Üniversite	42	3,4921	1,02605						
	Lisansüstü	10	3,5000	,72436						
	Toplam	167	3,5289	,84013						

Tablo 3.1.3.6’ da Özel Gereksinimli Çocukların Ebeveynlerinin Beklentilerinin Karşılama Düzeylerinin Ebeveynin Eğitim Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçlarına göre “öğretmen, okul politikası, bilgilendirme” alt boyutlarında anlamlı fark oluşmadığı görülürken, “eğitim-aile” alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Anlamlılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe testi uygulanmıştır. ($f=3.983;p=.004$)($p<.05$).

Tablo 3.1.3.6.1.Özel Gereksinimli Çocukların Ebeveynlerinin Beklentilerinin Karşılama Düzeylerinin Ebeveynin Eğitim Durumuna Göre Hangi Gruplar Arasında Farklaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
İlkokul	Üniversite	,50649	,15025	,026
	Lisansüstü	,73030	,23315	,048

Scheffe testi sonucunda, özel gereksinimli çocukların ilkokul mezunu olan ebeveynlerinin eğitimden beklenti karşılama puanlarının, eğitim-aile boyutunda üniversite ve lisansüstü mezunu ebeveynlerinkinden anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir. ($p=.026$; $p=.048$) ($p<.05$).

Normal Gelişim Gösteren Çocukların Ebeveynlerinin Eğitimden Beklentilerinin Ebeveynin Eğitim Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları “öğretmen, eğitim-aile, okul politikası, bilgilendirme” alt boyutlarında anlamlı fark olmadığı sonucunu çıkarmıştır. ($f=2.160$; $p=.075$; $f=.959$; $p=.431$; $f=.792$; $p=.687$; $f=.567$; $p=.687$) ($p>.05$)

Tablo 3.1.3.7. Normal Gelişim Gösteren Çocukların Ebeveynlerinin Beklentilerinin Karşılama Düzeyleri Ebeveynin Eğitim Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri				ANOVA Sonuçları						
Puan Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	
Öğretmen	İlkokul	17	3,9632	,50149	G.Arası	,865	4	,216	,745	,563
	Ortaokul	18	3,7083	,47743	G.İçi	51,978	179	,290		
	Lise	63	3,7877	,51423	Toplam	52,843	183			
	Üniversite	75	3,7433	,60015						
	Lisansüstü	11	3,8750	,32113						
	Toplam	184	3,7833	,53736						
Eğitim-Aile	İlkokul	17	3,9529	,60634	G.Arası	7,648	4	1,912	4,786	,001
	Ortaokul	18	3,6556	,31290	G.İçi	71,507	179	,399		
	Lise	63	3,5175	,65514	Toplam	79,155	183			
	Üniversite	75	3,2747	,66395						
	Lisansüstü	11	3,5455	,68755						
	Toplam	184	3,4739	,65768						
Okul Politikası	İlkokul	17	3,7353	,64026	G.Arası	3,057	4	,764	1,410	,233
	Ortaokul	18	3,3611	,54383	G.İçi	97,059	179	,542		
	Lise	63	3,3690	,72242	Toplam	100,117	183			
	Üniversite	75	3,3200	,79649						
	Lisansüstü	11	3,1364	,78552						
	Toplam	184	3,3682	,73965						

Bilgilendirme	İlkokul	17	3,7843	,72592	G.Arası	2,485	4	,621
	Ortaokul	18	3,5370	,61717	G.İçi	103,107	179	,576
	Lise	63	3,3704	,71118	Toplam	105,592	183	1,078
	Üniversite	75	3,4356	,82012				,369
	Lisansüstü	11	3,3939	,84087				
	Toplam	184	3,4529	,75961				

Tablo 3.1.3.7’de Normal Gelişim Gösteren Çocukların Ebeveynlerinin Beklentilerinin Karşılama Düzeylerinin Ebeveynin Eğitim Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçlarına göre normal gelişim gösteren çocukların ebeveynlerinin beklentilerinin karşılama düzeylerinin “öğretmen, eğitim-aile, okul politikası, bilgilendirme” alt boyutlarından “eğitim-aile” alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Anlamlılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe testi uygulanmıştır. ($f=4,786;p=.001$) ($p<.05$).

Tablo 3.1.3.7.1. Normal Gelişim Gösteren Çocukların Ebeveynlerinin Beklentilerinin Karşılama Düzeyleri Ebeveynlerin Eğitim Durumuna Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
İlkokul	Üniversite	,67827	,16978	,004

Scheffe testi sonucunda, normal gelişim gösteren çocukların ilkokul mezunu olan ebeveynlerinin beklentilerinin karşılama düzeylerinin, eğitim-aile boyutunda üniversite mezunu ebeveynlerden anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir. ($p=.004$)($p<.05$).

Özel Gereksinimli Çocukların Ebeveynlerinin Eğitimden Beklentilerinin Annenin Mesleğine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçlarından elde edilen bulgularda “öğretmen, eğitim-aile, okul politikası, bilgilendirme” alt boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir($f=.882,p=.452,f=1.567;p=.199,f=582;p=.628,f=.673,p=.570$) ($p>.05$).

Tablo 3.1.3.8.Özel Gereksinimli Çocukların Ebeveynlerinin Eğitimden Beklentilerinin Karşılama Düzeylerinin Annenin Mesleği Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f \bar{x} ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
Öğretmen	Ev hanımı	138	3,9855	,53206	G.Arası	2,732	3	,911	2,988	,033
	İşçi	8	3,6563	,45684	G.İçi	49,676	163	,305		
	Memur	11	3,5682	,85944	Toplam	52,408	166			
	Serbest meslek	10	4,1125	,47671						
	Toplam	167	3,9499	,56188						
Eğitim-Aile	Ev hanımı	138	3,7667	,61731	G.Arası	6,602	3	2,201	5,304	,002
	İşçi	8	3,4500	,58310	G.İçi	67,627	163	,415		
	Memur	11	3,0000	,98387	Toplam	74,229	166			
	Serbest meslek	10	3,8000	,61101						
	Toplam	167	3,7030	,66870						
Okul Politikası	Ev hanımı	138	3,5272	,68661	G.Arası	,562	3	,187	,400	,753
	İşçi	8	3,7188	,33905	G.İçi	76,211	163	,468		
	Memur	11	3,3864	,80128	Toplam	76,772	166			
	Serbest meslek	10	3,6000	,69921						
	Toplam	167	3,5314	,68006						
Bilgilendirme	Ev hanımı	138	3,5386	,81979	G.Arası	3,590	3	1,197	1,717	,165
	İşçi	8	3,5833	,70711	G.İçi	113,576	163	,697		
	Memur	11	3,0606	1,0730	Toplam	117,166	166			
	Serbest meslek	10	3,8667	,84911						
	Toplam	167	3,5289	,84013						

Tablo 3.1.3.8'de Özel Gereksinimli Çocukların Ebeveynlerinin Eğitimden Beklentilerinin Karşılama Düzeylerinin Annenin Mesleki Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçlarına göre “öğretmen ve eğitim-aile” alt boyutlarında anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Anlamlılığın hangi gruplar arasında olduğunu

belirlemek için Scheffe testi uygulanmıştır. ($f=2.988;p=.033;f= 5.304,p= .002$) ($p<.05$).

Tablo 3.1.3.8.1.Özel Gereksinimli Çocukların Ebeveynlerinin Eğitimden Beklentilerinin Karşılanma Düzeylerinin Annenin Mesleği Durumuna Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Ev hanımı	Memur	,76667	,20180	,003

Scheffe testi sonucunda, özel gereksinimli çocukların ev hanımı olan annelerinin eğitimden beklentilerinin karşılanma düzeyleri puanlarının, “eğitim-aile” alt boyutunda annesi memur olanlardan anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. ($p=,003$) ($p<.05$).

Normal Gelişim Gösteren Çocukların Ebeveynlerinin Eğitimden Beklentilerinin Annenin Mesleği Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçlarına göre “öğretmen, eğitim-aile okul politikası, bilgilendirme” alt boyutlarında mesleklerine göre anlamlı farklılık yoktur. ($f=2.710;p=.051;f=1,227;p=.301;f=.884;p=.451;f=1,022;p=.384$) ($p>.05$).

Normal Gelişim Gösteren Çocukların Ebeveynlerinin Eğitimden Beklentilerinin Karşılanma Düzeylerinin Annenin Mesleğine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçlarına göre “öğretmen, eğitim-aile, okul politikası, bilgilendirme” alt boyutlarında anlamlı farklılık yoktur. ($f=.991;p=.398;f=1,714;p=.196;f=2,562;p=.056;f=1,027;p=.382$) ($p>.05$).

Özel Gereksinimli Çocukların Ebeveynlerinin Eğitimden Beklentilerinin Babanın Mesleğine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları “öğretmen, eğitim-aile, okul politikası, bilgilendirme” alt boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı sonucunu ortaya çıkarmıştır. ($f=2,093;p=.103;f=2,705;p=.051;f=2,057;p=.108;f=2.501;p=.061$) ($p>.05$).

Özel Gereksinimli Çocukların Ebeveynlerinin Beklentilerinin Karşılanma Düzeylerinin Babanın Mesleğine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere

Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları “öğretmen, eğitim-aile, okul politikası bilgilendirme” alt boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı sonucunu ortaya çıkarmıştır. ($f=1,038;p=.378;f=.655;p=.581;f=.424;p=.736,f=1,420;p=239$)($p>.5$).

Normal Gelişim Gösteren Çocukların Ebeveynlerinin Eğitimden Beklentilerinin Babanın Mesleği Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları “öğretmen, eğitim-aile, okul politikası, bilgilendirme” alt boyutlarında anlamlı farklılık olmadığını ortaya çıkarmıştır ($f=1,143;p=143,f=1,693;p=170;f=1,211;p=.307;f=1,968;p320$) ($p>.05$).

Normal Gelişim Gösteren Çocukların Ebeveynlerinin Beklentilerinin Karşılama Düzeylerinin Babanın Mesleğine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçlarında “öğretmen, eğitim-aile, okul politikası, bilgilendirme” alt boyutlarında anlamlı fark bulunmamaktadır. ($f=109;p=955,f=1,977;p=.119,f=1,388;p=.248;f=.503;p=.681$) ($p>.05$)

Tablo 3.1.3.9. Özel Gereksinimli Çocukların Ebeveynlerinin Eğitimden Beklentilerinin Ebeveynin Gelir Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f \bar{x} ve ss Değerleri				ANOVA Sonuçları						
Puan Grup	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P	
Öğretmen	0-8.000	53	4,2995	,42977	G.Arası	,879	3	,293	1,343	,262
	8001-15.000	73	4,3288	,51138	G.İçi	35,557	163	,218		
	15.001-20.000	28	4,3036	,42550	Toplam	36,435	166			
	20.001 ve üzeri	13	4,0481	,43162						
	Toplam	167	4,2934	,46850						
Eğitim-Aile	0-8.000	53	4,2566	,48099	G.Arası	1,888	3	,629	2,026	,112
	8001-15.000	73	4,0712	,57963	G.İçi	50,640	163	,311		
	15.001-20.000	28	4,0286	,59806	Toplam	52,528	166			
	20.001 ve üzeri	13	3,9231	,63002						
	Toplam	167	4,1114	,56253						
Okul	0-8.000	53	4,1887	,47512	G.Arası	2,784	3	,928	3,023	,031

	8001-15.000	73	4,2568	,62496	G.İçi	50,034	163	,307		
	15.001-20.000	28	4,2679	,49501	Toplam	52,817	166			
	20.001 ve üzeri	13	3,7692	,54449						
	Toplam	167	4,1991	,56407						
Bilgilendirme	0-8.000	53	3,8931	,73605	G.Arası	,952	3	,317	,539	,657
	8001-15.000	73	3,8219	,84452	G.İçi	96,043	163	,589		
	15.001-20.000	28	3,9643	,68095	Toplam	96,995	166			
	20.001 ve üzeri	13	3,6667	,57735						
	Toplam	167	3,8563	,76440						

Tablo 3.1.3.9’ da Özel Gereksinimli Çocukların Ebeveynlerinin Eğitimden Beklentilerinin Ebeveynin Gelir Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları “okul politikası” alt boyutunda anlamlı farklılık olduğunu göstermiştir. Anlamlılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe testi uygulanmıştır ($f=3,023$; $p=.031$) ($p<.05$)

Tablo 3.1.3.9.1. Özel Gereksinimli Çocukların Ebeveynlerinin Eğitimden Beklentilerinin Ebeveynin Gelir Durumuna Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
8001-15.000	20.001 ve üzeri	,48762	,16678	,039

Scheffe testi sonucunda, özel gereksinimli çocukların ailelerinden, geliri 8001-15.000 olanların eğitimden beklenti puanlarının, geliri 20.001 ve üzeri olan ebeveynlerin eğitimden beklentilerinden anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. ($p=.039$) ($p<.05$)

Özel Gereksinimli Çocukların Ebeveynlerinin Beklentilerinin Karşılama Düzeylerinin Ebeveynin Gelir Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçlarında “öğretmen, eğitim-aile-okul politikası, bilgilendirme” boyutlarında anlamlı farklılık görülmemiştir. ($f= ,777$; $p=508$; $f=2.454$; $p=.065$; $f=.132$; $p=.941$; $f=1,033$; $p=.380$) ($p>.05$)

Normal Gelişim Gösteren Çocukların Ebeveynlerinin Eğitimden Beklentilerinin Ebeveynin Gelir Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları “öğretmen, eğitim-aile, okul politikası, bilgilendirme” alt boyutlarında ebeveynlerin gelir durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği sonucunu ortaya çıkarmıştır. ($f=1,773;p=.154$; $f=1,363;p=.256$; $f=1,585;p=.195$; $f=.725;p=.538$) ($p>.05$)

Tablo 3.1.3.9.2. Normal Gelişim Gösteren Çocukların Ebeveynlerinin Beklentilerinin Karşılama Düzeylerinin Ebeveynin Gelir Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f \bar{x} ve ss Değerleri				ANOVA Sonuçları						
Puan Grup	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P	
Öğretmen	0-8.000	42	3,7857	,56193	G.Arası	,419	3	,140	,480	,697
	8001-15.000	73	3,7312	,57004	G.İçi	52,424	180	,291		
	15.001-20.000	42	3,8512	,43146	Toplam	52,843	183			
	20.001 ve üzeri	27	3,8148	,57006						
	Toplam	184	3,7833	,53736						
Eğitim-Aile	0-8.000	42	3,7190	,60415	G.Arası	4,784	3	1,595	3,860	,010
	8001-15.000	73	3,4110	,70150	G.İçi	74,371	180	,413		
	15.001-20.000	42	3,5095	,57118	Toplam	79,155	183			
	20.001 ve üzeri	27	3,2074	,63846						
	Toplam	184	3,4739	,65768						
Okul Politikası	0-8.000	42	3,3869	,74327	G.Arası	1,106	3	,369	,670	,571
	8001-15.000	73	3,3493	,72856	G.İçi	99,011	180	,550		
	15.001-20.000	42	3,4762	,75468	Toplam	100,117	183			
	20.001 ve üzeri	27	3,2222	,75426						
	Toplam	184	3,3682	,73965						
Bilgilendirme	0-8.000	42	3,5000	,75887	G.Arası	3,668	3	1,223	2,159	,094
	8001-15.000	73	3,3425	,72855	G.İçi	101,924	180	,566		
	15.001-20.000	42	3,6825	,69044	Toplam	105,592	183			
	20.001 ve üzeri	27	3,3210	,88907						
	Toplam	184	3,4529	,75961						

Tablo 3.1.3.9.2’de Normal Gelişim Gösteren Çocukların Ebeveynlerinin Beklentilerinin Karşılama Düzeyleri Ebeveynin Gelir Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları “öğretmen, eğitim-aile, okul politikası, bilgilendirme” alt boyutlarından “eğitim-aile” alt boyutunda anlamlı farklılık olduğunu ortaya çıkarmıştır. Anlamlılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere Scheffe testi uygulanmıştır ($f=3,860$; $p=.010$) ($p<.05$)

Tablo 3.1.3.9.2.1. Normal Gelişim Gösteren Çocukların Ebeveynlerinin Beklentilerinin Karşılama Düzeylerinin Ebeveynin Gelir Durumuna Göre Hangi Gruplar Arasında Farklaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
0-8.000	20.001 ve üzeri	,51164	,15856	,017

Scheffe testi sonucunda, normal gelişim gösteren çocukların geliri 0-8.000 olan ebeveynlerinin beklentilerinin karşılama düzeylerinin, eğitim-aile boyutunda geliri 20.001 ve üzeri ebeveynlerden anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. ($p=,017$) ($p<.05$)

3.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Amacına İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt amacını “Okul Öncesi dönemde özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların ebeveynlerinin eğitimden beklentileri ile beklentilerinin karşılama düzeyleri çocukların demografik özelliklerine göre farklılık göstermekte midir?” Sorusu oluşturmaktadır. Aşağıdaki tablolarda, bu alt amacı açıklamaya ilişkin özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların sırasıyla “cinsiyet, yaş, okul öncesi eğitim aldığı yıl” değişkenleri üzerinden bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 3.1.4.1. Özel Gereksinimli Çocukların Ebeveynlerinin Eğitimden Beklentileri Puanlarının Çocuğun Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	\bar{x}	ss	t Testi
------	---------	-----------	------	-----------

		<i>N</i>		\bar{X}	$S_{\bar{X}}$	<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Öğretmen	Kız	56	4,1897	,49082	,06559	-2,051	165	,042
	Erkek	111	4,3457	,45005	,04272			
Eğitim-Aile	Kız	56	3,9750	,57848	,07730	-2,252	165	,026
	Erkek	111	4,1802	,54403	,05164			
Okul Politikası	Kız	56	4,1741	,51769	,06918	-,406	165	,685
	Erkek	111	4,2117	,58795	,05581			
Bilgilendirme	Kız	56	3,8333	,76012	,10157	-,275	165	,784
	Erkek	111	3,8679	,76973	,07306			

Tablo 3.1.4.1.’ de Özel Gereksinimli Çocukların Ebeveynlerinin Eğitimden Beklentileri Puanlarının Çocuğun Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi sonuçlarından elde edilen bulguların, öğretmen ve eğitim-aile alt boyutunda erkek çocukları olan ebeveynlerin, kız çocukları olanlara göre beklentilerinin anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir. Okul politikası ve bilgilendirme alt boyutunda ise ortalamalar arasındaki farklılıkların anlamlı olmadığı görülmüştür. ($p=.042$; $p=.026$) ($p < .05$).

Özel Gereksinimli Çocukların Ebeveynlerinin Eğitimden Beklentilerinin Karşılama Düzeyleri Puanlarının Çocuğun Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi sonuçlarına göre “öğretmen, eğitim-aile, okul politikası, bilgilendirme” alt boyutlarında ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. ($p=,210$; $p=,269$; $p=,473$; $p=,214$) ($p > .05$).

Tablo 3.1.4.2. Normal Gelişim Gösteren Çocukların Ebeveynlerinin Eğitimden Beklentileri Puanlarının Çocuğun Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	$S_{\bar{X}}$	<i>t</i> Testi		
						<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Öğretmen	Kız	89	4,0688	,48887	,05182	,651	182	,516
	Erkek	95	4,0211	,50452	,05176			
Eğitim-Aile	Kız	89	3,7955	,65086	,06899	-1,051	182	,295

	Erkek	95	3,8947	,62965	,06460			
Okul	Kız	89	4,1096	,57647	,06111	-2,043	182	,042
Politikası	Erkek	95	4,2789	,54804	,05623			
Bilgilendirme	Kız	89	3,4906	,79628	,08441	-,551	182	,583
	Erkek	95	3,5579	,85668	,08789			

Tablo 3.1.4.2.’ de Normal Gelişim Gösteren Çocukların Ebeveynlerinin Eğitimden Beklentileri Puanlarının Çocuğun Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçlarına göre yapılan analizi sonucuna bakıldığında, “öğretmen, eğitim-aile ve bilgilendirme” alt boyutlarında erkek çocukları olan ebeveynlerin, kız çocukları olanlara göre beklentilerinin farklılık göstermediği görülmektedir. Okul politikası alt boyutunda ise erkek çocukları olan ebeveynlerin beklentilerinin, kız çocukları olan ebeveynlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. ($p=.042$) ($p<.05$)

Tablo 3.1.4.3. Normal Gelişim Gösteren Çocukların Ebeveynlerinin Eğitimden Beklentilerinin Karşılama Düzeyleri Puanlarının Çocuğun Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	<i>t</i> Testi		
						<i>t</i>	Sd	p
Öğretmen	Kız	89	3,7486	,48686	,05161	-,847	182	,398
	Erkek	95	3,8158	,58142	,05965			
Eğitim-Aile	Kız	89	3,4202	,66677	,07068	-1,072	182	,285
	Erkek	95	3,5242	,64852	,06654			
Okul	Kız	89	3,2247	,73859	,07829	-2,586	182	,010
Politikası	Erkek	95	3,5026	,71876	,07374			
Bilgilendirme	Kız	89	3,4270	,70709	,07495	-,447	182	,655
	Erkek	95	3,4772	,80872	,08297			

Tablo 3.1.4.3. ‘de Normal Gelişim Gösteren Çocukların Ebeveynlerinin Eğitimden Beklentilerinin Karşılama Düzeyleri Puanlarının Çocuğun Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi sonuçları “öğretmen, eğitim-aile ve bilgilendirme boyutlarında” erkek çocukları olan ebeveynlerin, kız çocukları olanlara göre farklılık göstermediği sonucunu ortaya

çıkarmıştır. “Okul politikası” boyutunda ise erkek çocukları olan ebeveynlerin beklentilerinin karşılanma düzeylerinin kız çocukları olan ebeveynlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. ($p=.010$) ($p<.05$).

Tablo 3.1.4.4. Özel Gereksinimli Çocukların Ebeveynlerinin Eğitimden Beklentilerinin Çocuğun Yaşına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Puan Grup	f	\bar{x} ve ss Değerleri			ANOVA Sonuçları					
		N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Öğretmen	3-4 yaş	28	4,2902	,42906	G.Arası	,100	2	,050	,225	,799
	5 yaş	63	4,3234	,45439	G.İçi	36,336	164	,222		
	6 yaş	76	4,2697	,49752	Toplam	36,435	166			
	Toplam	167	4,2934	,46850						
Eğitim-Aile	3-4 yaş	28	4,0143	,60597	G.Arası	,570	2	,285	,899	,409
	5 yaş	63	4,1778	,55777	G.İçi	51,958	164	,317		
	6 yaş	76	4,0921	,55082	Toplam	52,528	166			
	Toplam	167	4,1114	,56253						
Okul Politikası	3-4 yaş	28	4,1607	,50559	G.Arası	2,935	2	1,467	4,825	,009
	5 yaş	63	4,3651	,55326	G.İçi	49,882	164	,304		
	6 yaş	76	4,0757	,56571	Toplam	52,817	166			
	Toplam	167	4,1991	,56407						
Bilgilendirme	3-4 yaş	28	3,7381	,68708	G.Arası	2,127	2	1,063	1,838	,162
	5 yaş	63	4,0000	,75965	G.İçi	94,869	164	,578		
	6 yaş	76	3,7807	,78609	Toplam	96,995	166			
	Toplam	167	3,8563	,76440						

Tablo 3.1.4.4’ de Özel Gereksinimli Çocukların Ebeveynlerinin Eğitimden Beklentilerinin Çocuğun Yaşına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçlarında “okul politikası” alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Anlamlılığın hangi gruplar

arasında olduğunu belirlemek için Scheffe testi uygulanmıştır. ($f=4,825;p=.009$) ($p<.05$).

Tablo 3.1.4.4.1.Özel Gereksinimli Çocukların Ebeveynlerinin Eğitimden Beklentilerinin Çocuğun Yaşına Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
5 yaş	6 yaş	,28942	,09397	,010

Scheffe testi sonucunda, 5 yaş çocukları olan ebeveynlerin eğitimden beklenti puanlarının, okul politikası boyutunda 6 yaş çocukları olan ebeveynlerin eğitimden beklentilerinden anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir. ($p=.010$) ($p<.05$)

Özel Gereksinimli Çocukların Ebeveynlerinin Eğitimden Beklentilerinin Karşılama Düzeylerinin Çocuğun Yaşına Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçlarına göre yapılan analizi sonucuna bakıldığında “öğretmen, eğitim-aile, okul politikası, bilgilendirme” alt boyutlarında ortalamalar arasındaki farklılıkların anlamlı olmadığı görülmektedir. ($f=2.013;p=.137,f=.626;p=.536,f=1,316;p=.271,f=.172;p=.842$) ($p>.05$).

Normal Gelişim Gösteren Çocukların Ebeveynlerinin Eğitimden Beklentilerinin Çocuğun Yaşına Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçlarından elde edilen bulgular ebeveynlerin eğitimden beklentilerinin, çocuğun yaşına göre anlamlı farklılaşmadığını ortaya koymaktadır. ($f=2,315 ; p= .102, f=506 ; p=.604, f= .520 ; p= .595, f=.361;p= .698$) ($p>.05$).

Normal Gelişim Gösteren Çocukların Ebeveynlerinin Eğitimden Beklentilerinin Karşılama Düzeylerinin Çocuğun Yaşına Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçlarından elde edilen bulgular beklentilerin karşılama düzeylerinin çocuğun yaşına göre anlamlı farklılaşmadığını ortaya koymaktadır. ($f=.227;p=.797, f= .108; p= .898; f= .004; p= .996; f= .35; p=.966$) ($p>.05$)

Tablo 3.1.4.5. Özel Gereksinimli Çocukların Ebeveynlerinin Eğitimden Beklentilerinin Çocuğun Okul Öncesi Eğitim Aldığı Süreye (Bu Sene Hariç) Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri				ANOVA Sonuçları						
Puan Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	
Öğretmen	1 yıl	107	4,2453	,46957	G.Arası	1,579	2	,790	3,716	,026
	2 yıl	35	4,4821	,45287	G.İçi	34,856	164	,213		
	3 yıl ve üzeri	25	4,2350	,43349	Toplam	36,435	166			
	Toplam	167	4,2934	,46850						
Eğitim-Aile	1 yıl	107	4,0636	,57731	G.Arası	,988	2	,494	1,573	,211
	2 yıl	35	4,2571	,57306	G.İçi	51,540	164	,314		
	3 yıl ve üzeri	25	4,1120	,45855	Toplam	52,528	166			
	Toplam	167	4,1114	,56253						
Okul Politikası	1 yıl	107	4,2103	,56338	G.Arası	,378	2	,189	,591	,555
	2 yıl	35	4,2429	,59559	G.İçi	52,439	164	,320		
	3 yıl ve üzeri	25	4,0900	,52974	Toplam	52,817	166			
	Toplam	167	4,1991	,56407						
Bilgilendirme	1 yıl	107	3,7913	,78977	G.Arası	1,292	2	,646	1,107	,333
	2 yıl	35	3,9524	,78024	G.İçi	95,704	164	,584		
	3 yıl ve üzeri	25	4,0000	,60858	Toplam	96,995	166			
	Toplam	167	3,8563	,76440						

Tablo 3.1.4.4.’ de Özel Gereksinimli Çocukların Ebeveynlerinin Eğitimden Beklentilerinin Çocuğun Okul Öncesi Eğitim Aldığı Süreye (Bu Sene Hariç) Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçlarına bakıldığında beklentilerinin “eğitim-aile, okul politikası ve bilgilendirme” alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Öğretmen alt boyutunda ise beklentilerin anlamlı farklılaştığı ortaya çıkmaktadır. Anlamlılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe testi uygulanmıştır. ($f=3,716;p=.026$) ($p < .05$).

Tablo 3.1.4.5.1. Özel Gereksinimli Çocukların Ebeveynlerinin Eğitimden Beklentilerinin Çocuğun Okul Öncesi Eğitim Aldığı Süreye Göre (Bu Sene Hariç) Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
2 yıl	1 yıl	,23682	,08977	,033

Scheffe testi sonucunda, 2 yıl eğitim alan çocukları olan ebeveynlerin eğitimden beklenti puanlarının öğretmen boyutunda 1 yıl eğitim alan çocukları olan ebeveynlerin eğitimden beklentilerinden anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir. (p=.033) (p<.05)

Özel Gereksinimli Çocukların Ebeveynlerinin Beklentilerinin Karşılama Düzeylerinin Çocuğun Okul Öncesi Eğitim Aldığı Süreye (Bu Sene Hariç) Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçlarına bakıldığında beklentilerinin karşılama düzeylerinin çocuğun okul öncesi eğitim aldığı süreye (bu sene hariç) göre “öğretmen, eğitim-aile, okul politikası ve bilgilendirme” alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. (f=.563;p=.571;f=.860;p=.425; f=.076;p=.927;f=.459;p=.633) (p>.05).

Normal Gelişim Gösteren Çocukların Ebeveynlerinin Eğitimden Beklentilerinin Çocuğun Okul Öncesi Eğitim Aldığı Süreye (Bu Sene Hariç) Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçlarına bakıldığında beklentilerin” öğretmen, eğitim-aile, okul politikası, bilgilendirme “alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermediği sonucunu ortaya koymaktadır. (f=.590; p=.555, f=.461;p=.631,f=.685;p=.505 ,f=.031;p=.970) (p>.05).

Normal Gelişim Gösteren Çocukların Ebeveynlerinin Ebeveynlerin Eğitimden Beklentilerinin Karşılama Düzeylerinin Çocuğun Okul Öncesi Eğitim Aldığı Süreye Göre (Bu Sene Hariç) Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçlarına bakıldığında beklentilerin karşılama düzeyinin “öğretmen, eğitim-aile, okul politikası, bilgilendirme” alt boyutlarında

anlamli farklilik göstermediğini ortaya koymaktadır. ($f=.015$; $p=.985$, $f=.610$; $p=.544$, $f=1.312$; $p=.272$, $f=1.354$; $p=.261$) ($p>.05$).

3.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Amacına İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt amacını; Okul öncesi dönemde özel gereksinimli çocukların ebeveynlerinin eğitimden beklentileri ile beklentilerinin karşılanma düzeyleri çocuğun engel türüne göre farklılık göstermekte midir? Sorusu oluşturmaktadır. Özel Gereksinimli Çocukların Ebeveynlerinin Eğitimden Beklentilerinin Çocuğun Engel Türüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları “öğretmen, eğitim-aile, okul politikası, bilgilendirme” alt boyutlarında anlamlı bir fark oluşturmadığını ortaya koymaktadır ($f= 1.384$; $p= .233$, $f=1.548$; $p=.178$, $f= 565$; $p=.727$, $f= 1.222$; $p=.301$) ($p>.05$).

Özel Gereksinimli Çocukların Ebeveynlerinin Eğitimden Beklentilerinin Karşılanma Düzeyleri Çocuğun Engel Türüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçlarına bakıldığında “öğretmen, eğitim-aile, okul politikası, bilgilendirme” alt boyutlarında ortalamalar arasındaki farklılıkların anlamlı olmadığını ortaya koymaktadır ($f=.334$; $p=. 892$, $f=1.268$; $p=. 280$, $f=.524$; $p= .758$, $f=. 908$; $p=.478$) ($p>.05$).

3.1.5. Araştırmanın Beşinci Alt Amacına İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt amacını; Okul öncesi dönemde özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların ebeveynlerinin eğitimden beklentileri ile beklentilerinin karşılanma düzeyleri çocuğun gittiği okul türüne göre fark oluşturmakta mıdır? Sorusu oluşturmaktadır

Okul Öncesi Dönemde Özel Gereksinimli Çocukların Ebeveynlerinin Eğitimden Beklentilerinin Çocuğun Gittiği Okul Türüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçlarına bakıldığında “öğretmen, eğitim-aile, okul politikası, bilgilendirme” alt boyutlarında anlamlı farklılaşmadığı ortaya çıkmaktadır ($f=2,335$; $p= .058$, $f=2.,169$; $p= .075$, $f= .620$; $p= .649$, $f=.750$; $p= .559$) ($p>.05$)

Okul Öncesi Dönemde Normal Gelişim Gösteren Çocukların Ebeveynlerinin Eğitimden Beklentilerinin Çocuğun Gittiği Okul Türüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçlarından elde edilen bulgularda “öğretmen, eğitim-aile, okul politikası, bilgilendirme” alt boyutlarının anlamlı farklılaşmadığı görülmektedir ($f=.594;p=.ç668,f=1,826 ,p=.126,f=.428;p=.788,f=1,486;p=.208$) ($p>.05$).

Tablo 3.1.6.1 Okul Öncesi Dönemde Özel Gereksinimli Çocukların Ebeveynlerinin Beklentilerinin Karşılama Düzeyleri Çocuğun Gittiği Okul Türüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f \bar{x} ve ss Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan Grup	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Öğretmen	Özel eğitim anaokulu	74	4,0676	,53682	G.Arası	4,093	4	1,023	3,431 ,010
	Özel Eğitim Uygulama Okulu Anasınıfı	20	4,0875	,43886	G.İçi	48,315	162	,298	
	Kaynaştırma Eğitimi	19	3,6250	,75116	Toplam	52,408	166		
	Bağımsız Anaokulu	8	3,9844	,62478					
	Ana sınıfı	46	3,8288	,48831					
	Toplam	167	3,9499	,56188					
	Özel eğitim anaokulu	74	3,8189	,60515	G.Arası	6,322	4	1,581	
	Özel Eğitim Uygulama Okulu Anasınıfı	20	3,7300	,61653	G.İçi	67,906	162	,419	
	Kaynaştırma Eğitimi	19	3,1789	,89168	Toplam	74,229	166		
	Eğitim-Aile								

	Bağımsız	8	3,6250	,73630					
	Anaokulu								
	Ana sınıfı	46	3,7348	,59338					
	Toplam	167	3,7030	,66870					
	Özel eğitim	74	3,7838	,60862	G.Arası	12,568	4	3,142	
	anaokulu								
	Özel Eğitim	20	3,4500	,52315	G.İçi	64,204	162	,396	7,928 ,000
	Uygulama								
	Okulu								
	Anasınıfı								
	Kaynaştırma	19	2,9211	,79518	Toplam	76,772	166		
	Eğitimi								
Okul Politikası	Bağımsız	8	3,5313	,93958					
	Anaokulu								
	Ana sınıfı	46	3,4130	,56573					
	Toplam	167	3,5314	,68006					
	Özel eğitim	74	3,5766	,87289	G.Arası	2,237	4	,559	
	anaokulu								
	Özel Eğitim	20	3,6000	,74614	G.İçi	114,928	162	,709	,788 ,534
	Uygulama								
	Okulu								
	Anasınıfı								
	Kaynaştırma	19	3,3509	,95887	Toplam	117,166	166		
	Eğitimi								
Bilgilendirme	Bağımsız	8	3,1250	,94176					
	Anaokulu								
	Ana sınıfı	46	3,5652	,75969					
	Toplam	167	3,5289	,84013					

Okul öncesi dönemde özel gereksinimli çocukların ebeveynlerinin beklentilerinin karşılanma düzeyleri çocuğun gittiği okul türüne göre yapılan analiz sonucunda; öğretmen ($f=3,431$; $p=,010$), eğitim-aile ($f=3,771$; $p=,006$) ve okul politikası ($F=7,928$; $p=,000$) boyutlarında ortalamalar arasındaki farklılıkların anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Anlamlılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için

Scheffe testi uygulanmıştır. Bilgilendirme boyutunda ise anlamlı farklılık görülmemektedir ($f= ,788; p=,534$).($p>.05$)

Tablo 3.1.6.1.1. Okul Öncesi Dönemde Özel Gereksinimli Çocukların Ebeveynlerinin Beklentilerinin Karşılama Düzeyleri Çocuğun Gittiği Okul Türüne Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Öğretmen	Özel eğitim anaokulu	Kaynaştırma Eğitimi	,44257	,14045	,046
Eğitim-Aile	Özel eğitim anaokulu	Kaynaştırma Eğitimi	,63997	,16651	,007
Okul Politikası	Özel eğitim anaokulu	Kaynaştırma Eğitimi	,86273	,16191	,000

Okul öncesi dönemde özel gereksinimli çocukların ebeveynlerinin beklentilerinin karşılanma düzeylerine bakıldığında; özel eğitim anaokuluna giden çocukların ebeveynlerinin puanlarının, “öğretmen, eğitim-aile ve okul politikası” boyutlarında çocukları kaynaştırma eğitimi alan ebeveynlerden anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir. ($p=.046; p=.007; p=.000$)($p<.05$).

Okul Öncesi Dönemde Normal Gelişim Gösteren Çocukların Ebeveynlerinin Beklentilerinin Karşılama Düzeyleri Çocuğun Gittiği Okul Türüne Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçlarına bakıldığında beklentilerin karşılanma düzeylerinin “öğretmen, eğitim-aile, okul politikası, bilgilendirme” alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. ($f= .708; p=.588, f=1,169; p=.326, f=1,735; p=.144, f=.254; p=.907$) ($p>.05$).

3.1.6. Araştırmanın Altıncı Alt Amacına İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt amacı “Okul Öncesi Dönemde Özel Gereksinimli Çocukların Ebeveynlerinin Eğitimden Beklentileri ile Beklentilerinin

Karşılanma Düzeylerinin Çocuğun Okul Dışında Aldığı Destek Eğitime Göre Fark Oluşturmakta Mıdır? “Sorusundan oluşmaktadır.

Özel Gereksinimli Çocukların Ebeveynlerinin Eğitimden Beklentilerinin Çocuğun Okul Dışında Aldığı Destek Eğitime Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçlarına bakıldığında beklentilerin “öğretmen, eğitim-aile, okul politikası, bilgilendirme” alt boyutlarında anlamlı fark oluşmadığını ortaya koymaktadır. ($f=.397$; $p=.811$, $f=.494$; $p=.740$, $f=.344$; $p=.848$, $f=.668$; $p=.615$) ($p>.05$).

Özel Gereksinimli Çocukların Ebeveynlerinin Beklentilerinin Karşılanma Düzeylerinin Çocuğun Okul Dışında Aldığı Destek Eğitime Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçlarına bakıldığında elde edilen bulgular beklentilerin karşılanma düzeylerinin “öğretmen ,eğitim – aile , okul politikası , bilgilendirme” alt boyutlarında anlamlı fark olmadığı görülmektedir ($f= 1,512$; $p= .201$, $f=1,971$; $p= .101$, $f=.390$; $p= .815$, $f=2,018$; $p= .094$) ($p>.05$).

3.2. Araştırmanın Nitel Bulguları

Çalışmanın bu aşamasında gerçekleştirilen tematik analiz sonuçları Tablo 3.2.1'de sunulmuştur. Nitel analiz sonucunda 198 farklı kodlama, 4 tema ve 12 alt kod ortaya çıkmıştır. Bu temalar, MEB’e bağlı resmi bağımsız ana okulları, ana sınıfları, özel eğitim ana okulları ve özel eğitim uygulama okulu ana sınıflarında eğitim gören ÖG ve NG gösteren çocukların ebeveynlerinin okul öncesi eğitimden beklentileri ile beklentilerinin karşılanma düzeylerine ait bulguları ortaya çıkarmıştır. İlerleyen bölümlerde, görüşmeler sırasında tespit edilen tüm tema ve kodların ayrıntılı bir açıklaması sunulacaktır. Bu açıklamalara, bulguların daha net bir şekilde gösterilmesine yardımcı olmak için kavram haritaları eşlik edecektir.

Tablo 4.1. Tema ve Alt Kodlar

Temalar	Kodlar
Okul Aile İş birliği	İletişim Sıklığı Bilgilendirme ve İletişim Okul Aile İş birliği Aktiviteleri
Okulun Fiziki ve Konumsal Özellikleri	Okulun Konumu Okulun Fiziki Özellikleri Çevre Düzenlemesi
İdare ve Destek Personeli	Eğitim Politikaları Tutum ve Davranışlar
Eğitim Beklentileri	Eğitimin Yapısı ve Sınıf Ortamı Paylaşımlar ve İletişim Öğretmenin Rolü

3.1.7. Tema ve Kodlara İlişkin Bulgular

Veri analizi sırasında, titiz bir tematik analiz yapılmıştır. Bu analiz, veri yığınına alt kodlar olarak adlandırılan yönetilebilir parçalara ayırır. Verilerin bütüncül bir şekilde yorumlanmasını sağlamak için bu alt kodlar temalar olarak bilinen şemsiye yapılar altında birleştirilmiştir. Her bir alt kodun ilgili bir temaya atanması, alt kodun kendine özgü anlam ve çağrışımlarından yararlanılarak dikkatlice düşünülmüş bir süreçtir. Bir tema içindeki alt kodların birbiriyle ilişkisi, sadece o temaya ilişkin anlayışımızı güçlendirmekle kalmaz, aynı zamanda verilerin daha karmaşık ve ayrıntılı bir şekilde çözümlenmesini de sağlamaktadır. Ayrıca, alt kodların temalar içindeki dağılımı, verilerdeki belirli kavramların veya içgörülerin yaygınlığına ilişkin tahminler sunmaktadır. Alt kodlarla dolu bir tema, potansiyel olarak yüksek yaygınlığının veya öneminin altını çizebilir. Bu bölümde her bir tema ve temalara ait alt kodlara ilişkin bulgular sistematik bir şekilde sunulacaktır.

3.1.7.1. Okul Aile İş birliği Teması ve Alt Kodlarına İlişkin Bulgular

Okul aile iş birliği teması; iletişim sıklığı, bilgilendirme ve iletişim, okul aile iş birliği aktiviteleri alt kodlarından oluşmaktadır. Bu tema kapsamında, belirlenen kodlar ve açıklamaları ile kodların dağılımı Tablo 4.2. 'de verilmiştir.

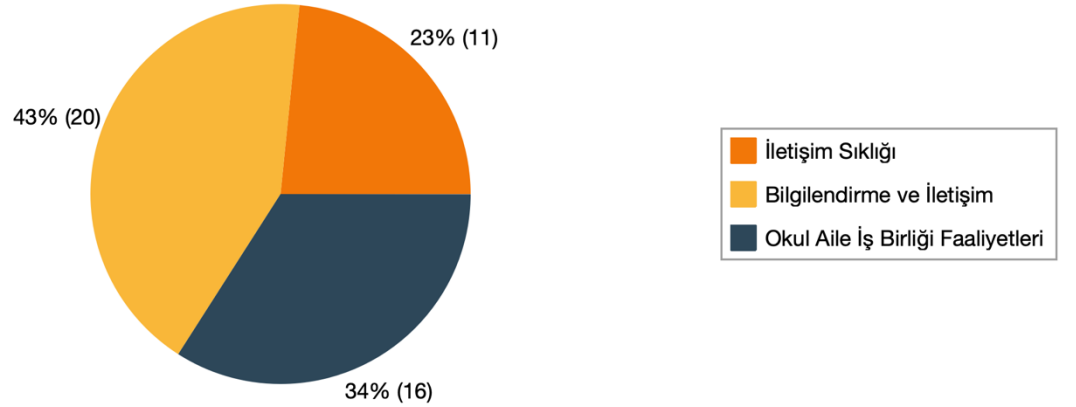
- İletişim sıklığı alt kodu, okul ve aileler arasındaki etkileşimin düzenliliğini ve periyodikliğini incelemektedir. Bu boyut, iletişimin

düzensiz mi yoksa sistematik mi olduğunu ve dolayısıyla okul-aile iş birliğinin kalitesini etkileyip etkilemediğini açıklar.

- Bilgilendirme ve iletişim alt kodu, okullar ve aileler arasında paylaşılan bilginin niteliğini, kalitesini ve uygunluğunu inceler. İletişimin açıklığı, güncelliği ve anlaşılabilirliği ile ilgilenir ve paylaşılan bilgilerin karşılıklı anlayış, güven ve iş birliği için elverişli bir ortam oluşturup oluşturmadığını değerlendirir.
- Okul-aile iş birliği faaliyetleri alt kodu okullar ve aileler arasında aktif iş birliğini teşvik eden belirli etkinlikler, programlar veya girişimleri inceler. Bu kapsamda veli-öğretmen toplantıları, okul etkinlikleri, ortak projeler veya diğer katılımcı faaliyetler yer alabilir.

Tablo 4.2. bu alt kodların ayrıntılı dağılımını, ilgili açıklamalarını ve dağılım frekanslarını sunmakta, böylece 'Okul-Aile İş birliği' temasının karmaşık yönlerinin sistematik bir şekilde anlaşılmasını sağlamaktadır.

Tablo 4.2. Okul Aile İş Birliği Teması Alt Kodlarının Dağılımı



Temaya ilişkin kodlamalar incelendiğinde, Okul aile iş birliği konusundaki görüşmelerde, veli toplantılarının idarenin beklentilerini ve isteklerini anlatmaktan öteye geçmediği vurgulanmıştır. Pandemi sürecinde velilerin okul ortamından uzak kaldığı ve iş birliği kurmanın zorlaştığı ifade edilmiştir. Okul aile birliği çalışmalarının çoğunlukla para toplamaya yönelik olduğu, fakat bazı okulların aile katılım programları düzenleyerek ailelere yönelik eğitimler verdiği belirtilmiştir.

Veliler arasında çeşitli görüşler olduğu bildirilmiştir. Bazı velilerin sık sık iletişim kurulmasını istediği, bazılarının ise ayda bir ya da dönemde 2-3 kez

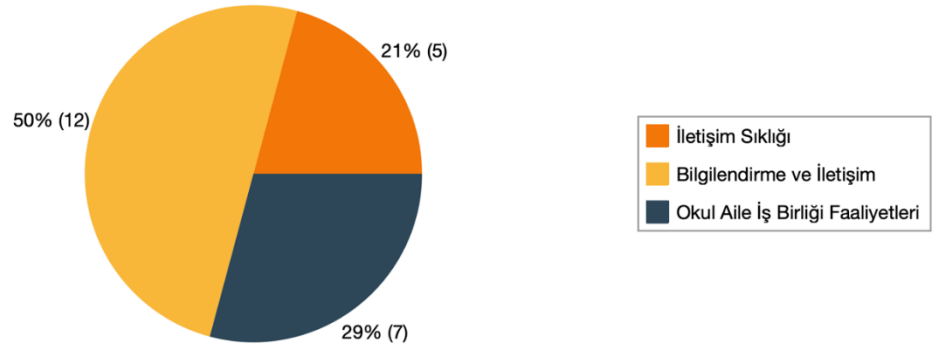
düzenlenen etkinliklerin yeterli olduğunu düşündüğü belirtilmiştir. Okul aile birliğinin, bazı okullarda eğitimle sınırlı kalmadığı, velilere ilk yardım dersleri gibi çeşitli konularda hizmet verdiği vurgulanmıştır. Ancak yetersiz katılımın iletişim sorunlarına yol açtığı ifade edilmektedir.

Velilerin, öğretmenlerle genellikle WhatsApp grupları üzerinden iletişim kurduğu belirtilmiştir. Ancak bazı velilerin, öğretmenlerin daha fazla geri dönüş yapmasını istediği bildirilmiştir. Ek olarak, bazı velilerin, okul yönetiminin öğrencilerin durumları hakkında daha sık bilgi vermesini talep ettiği vurgulanmıştır.

3.1.7.2. Okul aile iş birliği teması ve alt kodları özel gereksinimli çocuk sahibi olan ailelere ilişkin bulgular

Özel gereksinimli çocuk sahibi olan ailelerle yapılan görüşmelerde okul aile iş birliği teması alt kodların ayrıntılı dağılımı, ilgili açıklamalarını ve dağılım frekanslarını Tablo 4.3.'de sunulmuştur.

Tablo 4.3. Okul Aile İş birliği Teması ve Alt Kodlarının Dağılımı (ÖGÇSA)



Okul-aile iş birliği üzerine gerçekleştirilen görüşmeler, çeşitli noktaları gündeme getirmiştir. Veli toplantılarının, okul idaresinin beklenti ve taleplerinin aktarılmasına odaklandığı belirtilmiştir. Pandemi sebebiyle velilerin okul ortamından uzaklaştığı ve iş birliğinin zorlaştığı vurgulanmıştır. Bu bağlamda, ailelerin daha fazla bilgilendirilmesi ve eğitimlerin düzenlenmesi gerekliliği ön plana çıkmaktadır.

Okul-aile birliği faaliyetlerinin genellikle para toplamaya yönelik olduğu, buna rağmen aile katılım programları ve çocuklarla ilgili etkinliklerin düzenlendiği ifade edilmiştir. Veliler arasında iletişim sıklığı konusunda farklı görüşler mevcut olup, bazıları daha sık iletişim kurulmasını tercih ederken, bazıları ise ayda bir veya dönem içinde 2-3 kez düzenlenen toplantıların yeterli olduğunu düşünmektedir.

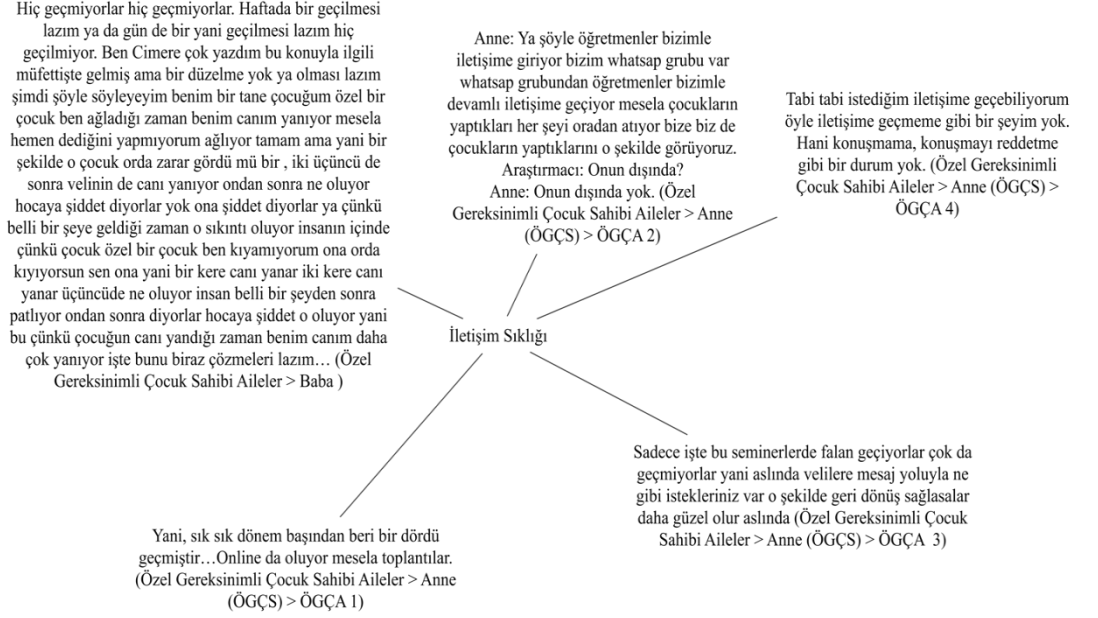
Okulun çocuklarla ilgili olarak gelişim raporu verdiği, ancak bu raporların genellikle olumsuz durumları yansıttığı ve olumlu gelişmelerin paylaşılmadığı belirtilmiştir. Veliler, öğretmenlerle WhatsApp grupları üzerinden iletişim kurabilmekte, ancak daha kapsamlı bir geri dönüş sağlanması talep etmektedirler.

Okul-aile birliği, bazı okullarda eğitimin ötesinde hizmetler de sunmaktadır. Örneğin, velilere yönelik ilk yardım dersleri gibi farklı konularda eğitimler verilmektedir. Ancak bu etkinliklerde katılımın düşük olması, iletişim eksiklikleri ve velilerin sorunlarının çzümlememesi gibi sorunlar mevcuttur. Ayrıca, özel gereksinimli çocukların eğitimi konusunda daha fazla hassasiyet gösterilmesi gerektiği noktasında bir görüş birliği bulunmaktadır.

3.1.7.3. İletişim sıklığı

Okul aile iş birliği iletişim sıklığı konusunda farklı görüşler bulunmaktadır. Bazı veliler istedikleri zaman öğretmenlerle iletişime geçebildiklerini belirtirken, bazıları ise iletişim eksikliği yaşadıklarını ifade etmektedir. Bazı okullarda öğretmenler, velilerle WhatsApp grupları üzerinden iletişim kurmaktadır. Ancak bazı veliler, seminerlerde konuşulduğunu düşündükleri konuların mesaj yoluyla da iletilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bazı veliler, öğretmenlerin çocukların yaptıkları her şeyi WhatsApp grupları üzerinden paylaştığını ve bu sayede çocukların gelişimlerini takip edebildiklerini söylemektedir. Ancak bazı veliler, öğretmenlerin kendileriyle yeterince iletişim kurmadığını ve sadece anne veya babalarla iletişimde olduklarını belirtmektedir. Bazı veliler, okul aile birliği etkinliklerinin sıklığının yeterli olduğunu düşünürken, bazıları ise daha sık etkinlikler düzenlenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Gelişim raporu dışında herhangi bir bilgilendirme yapılmadığı için bazı veliler, okulun içinde neler olup bittiğinden haberdar olamadıklarını belirtmektedir. Bu koda ilişkin veli görüşleri şekil 4.1.' de sunulmuştur.

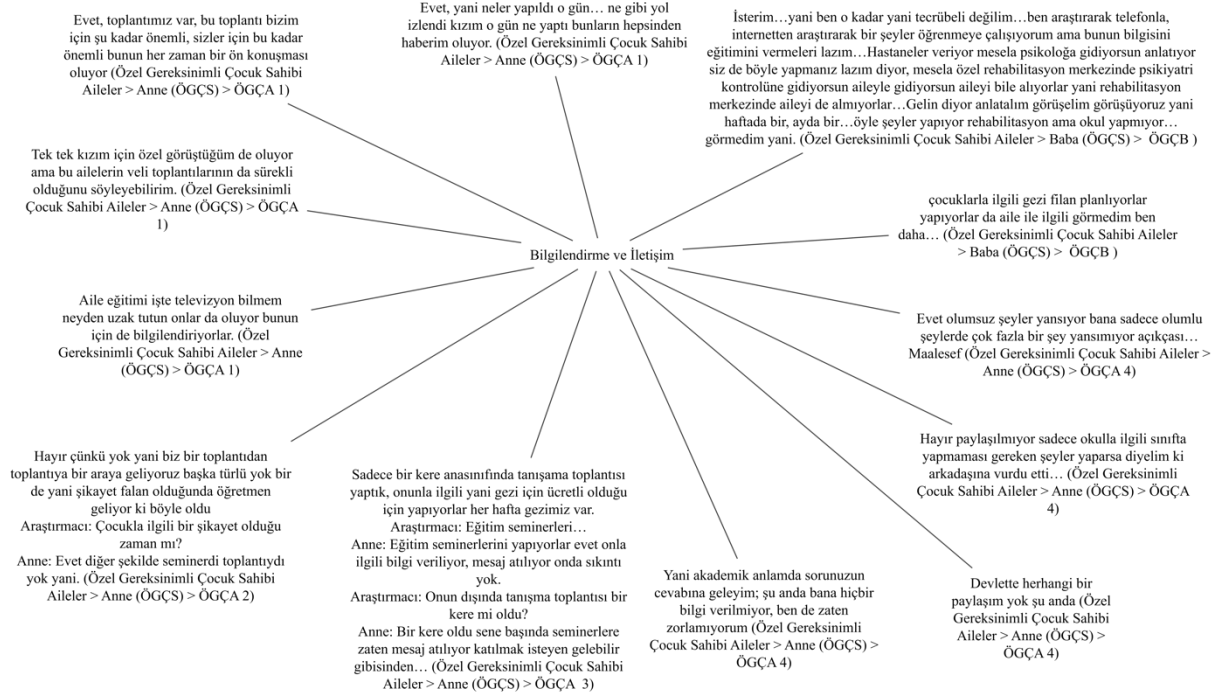
Şekil 4.1. İletişim Sıklığı Alt Koduna İlişkin Veli Görüşleri



3.1.7.4. Bilgilendirme ve iletişim

Ailelerin okul ile iletişimlerine ve bilgilendirilmelerine dair çeşitli görüşler yer almaktadır. Bazı aileler, olumsuz durumlarla ilgili bilgilendirildiklerini ancak olumlu durumların yeterince paylaşılmadığını belirtirken, bazıları ise herhangi bir bilgi alamadıklarını ifade etmektedir. Okulda düzenlenen eğitim seminerleri ve ailelerin katılımıyla gerçekleştirilen toplantılar hakkında da farklı görüşler dile getirilmiştir. Bazı aileler, bu toplantıların yeterli olduğunu düşünürken, bazıları ise katılımın az olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, okulun çocuklarla ilgili düzenlediği etkinlikler hakkında bilgilendirme yapıldığı ancak ailelerle ilgili herhangi bir etkinlik düzenlenmediği ifade edilmiştir. Bu koda ilişkin veli görüşlerine Şekil 4.2.'de yer verilmiştir.

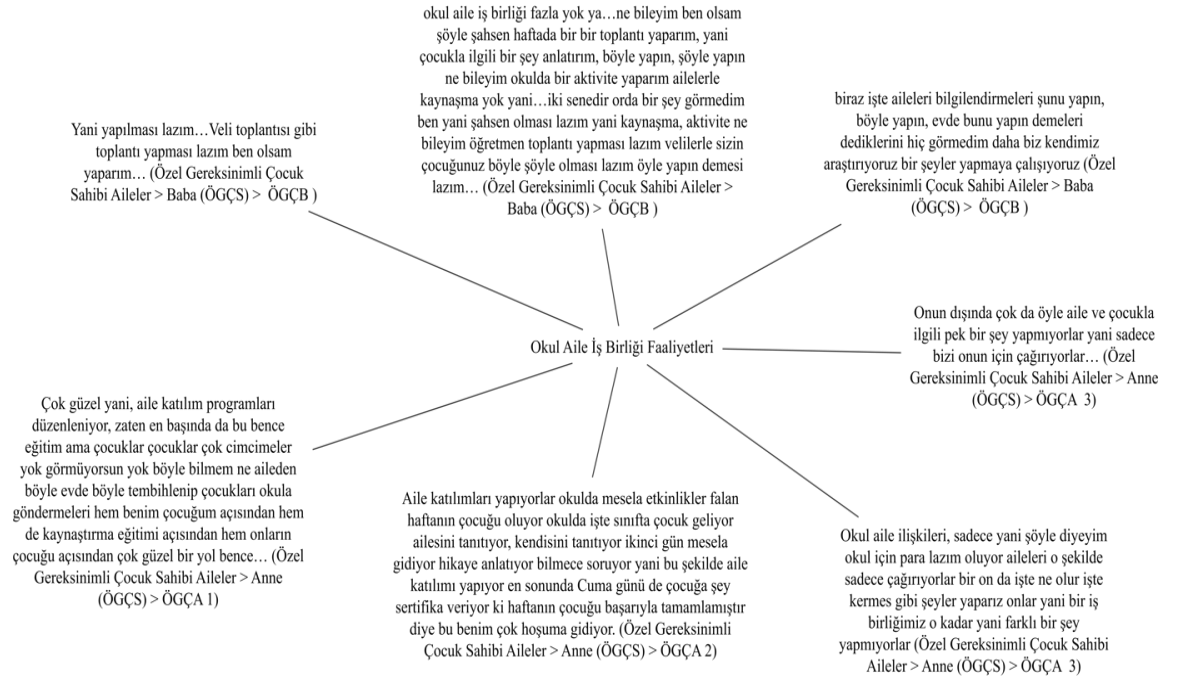
Şekil 4.2. Bilgilendirme ve İletişim Alt Koduna İlişkin Veli Görüşleri



3.1.7.5. Okul aile iş birliği aktiviteleri

Okul-aile iş birliği temalı görüşmelerde, velilerin okul ile olan etkileşimlerine dair çeşitli görüşler ortaya konmuştur. Bazı veliler, okul tarafından sadece para toplama amaçlı çağrıldıklarını ifade ederken, diğer veliler okulda düzenlenen etkinliklerde aile katılımının önemli olduğunu belirtmişlerdir. Toplantı sıklığına dair fikirler değişiklik göstermiştir. Bazı veliler, okul aile iş birliği faaliyetleri çerçevesinde daha sık toplantıların yapılmasını savunurken, diğer veliler okulun düzenlediği eğitimlerden memnun olduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca, okul aile birliği çalışmalarının para toplama odaklı olduğu konusunda bir grup velinin endişeleri mevcutken, diğer veliler okul aile birliği tarafından sunulan hizmetlerin çeşitliliğini artırma talebinde bulunmuşlardır. Veli toplantıları düzenlenmiş olsa da, pandemi süreci nedeniyle velilerin okula gelme konusunda çekinceleri olduğu belirtilmiştir. Ancak, kriz durumlarında velilerin ve öğretmenlerin toplantı taleplerinin karşılandığı da görülmüştür. Bu bilgiler, okul-aile iş birliği konusunda farklı beklenti ve deneyimlerin olduğunu, bu durumun da veliler arasında çeşitli görüş ayrılıklarına yol açtığını göstermektedir.

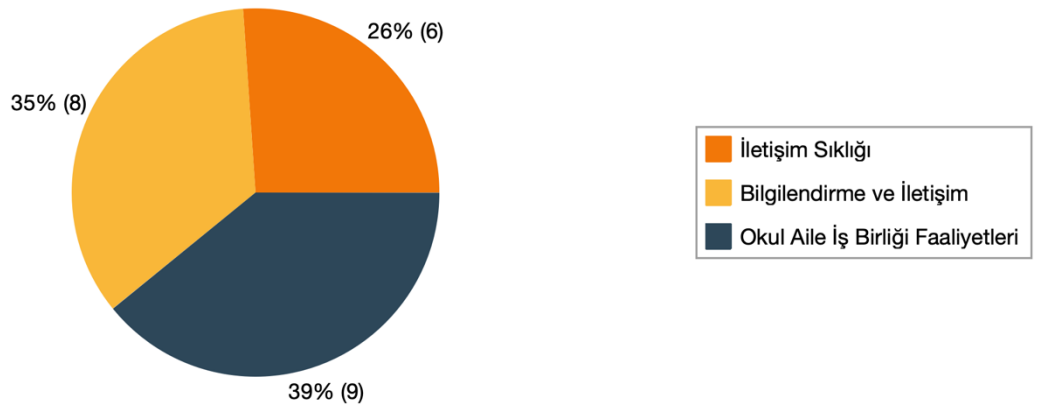
Şekil 4.3. Okul Aile İş Birliği Aktiviteleri Alt Kodu Veli Görüşleri



3.1.7.6. Okul aile iş birliği teması ve alt kodları normal gelişim gösteren çocuk sahibi ailelere ilişkin bulgular

Normal gelişim gösteren çocuk sahibi olan ailelerle yapılan görüşmelerde okul aile iş birliği teması alt kodların ayrıntılı dağılımı, ilgili açıklamalarını ve dağılım frekanslarını Tablo 4.4.'de sunulmuştur.

Tablo 4.4. Okul Aile İş birliği Teması ve Alt Kodlarının Dağılımı (NGGÇSA)



Okul-aile iş birliği konusunda yapılan tartışmalarda, veli toplantılarının genellikle okul yönetiminin beklenti ve taleplerini anlatmaktan ibaret olduğu belirtilmiştir. Pandemi sürecinin, velilerin okul ortamından uzaklaşmasına ve okulla

daha az etkileşime geçmesine neden olduğu vurgulanmıştır. Okul aile birliği faaliyetlerinin büyük ölçüde para toplamaya yönelik olduğu, ancak bunun yanı sıra aile katılımı programları ve çocuk merkezli etkinliklerin de düzenlendiği ifade edilmiştir. Velilerin daha fazla bilgilendirme ve eğitim ihtiyacı olduğu konusunda bir mutabakat olduğu görülmektedir.

Bazı okulların okul aile birliği kapsamında sadece eğitimle sınırlı kalmayıp, ilk yardım dersleri gibi farklı konularda da hizmet verdikleri belirtilmiştir. Ancak katılımın düşük olması ve iletişim sorunları, bu hizmetlerin etkinliğini sınırlamaktadır. Veliler genellikle öğretmenlerle WhatsApp grupları üzerinden iletişim kurarken, bazıları öğretmenlerden daha fazla geri dönüş yapmasını talep etmektedir. Aynı şekilde, veliler okul yönetiminin öğrenci durumları hakkında daha sık bilgilendirme yapmasını istemektedir.

Okulun düzenli olarak çocuklarla ilgili gelişim raporları verdiği belirtilmiş, ancak olumlu ve olumsuz durumlar hakkında yeterli bilgilendirme yapılmadığı ifade edilmiştir. Velilerin iletişim sıklığına dair görüşleri ise çeşitlilik göstermektedir: Bazıları sık sık iletişim kurulmasını isterken, diğerleri ayda bir ya da dönem içinde

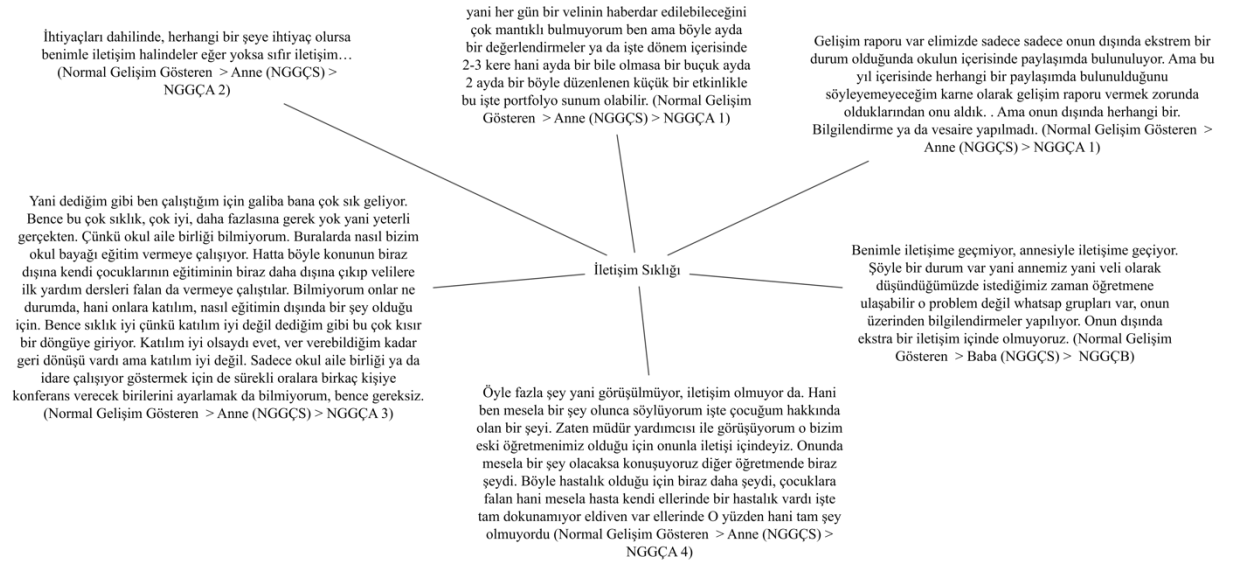
2-3 kez düzenlenen etkinliklerin yeterli olduğunu düşünmektedir. Bu durum, okul-aile iş birliği konusunda tek bir "en iyi uygulama" bulunmadığını, bunun yerine çeşitli ihtiyaçlar ve beklentilere uyum sağlamanın önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

3.1.7.7. İletişim sıklığı

Okul aile iş birliği iletişim sıklığı konusunda farklı görüşler bulunmaktadır. Bazı veliler istedikleri zaman öğretmenlerle iletişime geçebildiklerini belirtirken, bazıları ise iletişim eksikliği yaşadıklarını ifade etmektedir. Bazı okullarda öğretmenler, velilerle WhatsApp grupları üzerinden iletişim kurmaktadır. Ancak bazı veliler, seminerlerde konuşulduğunu düşündükleri konuların mesaj yoluyla da iletilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bazı veliler, öğretmenlerin çocukların yaptıkları her şeyi WhatsApp grupları üzerinden paylaştığını ve bu sayede çocukların gelişimlerini takip edebildiklerini söylemektedir. Ancak bazı veliler, öğretmenlerin kendileriyle yeterince iletişim kurmadığını düşünmektedir. Bazı veliler, öğretmenlerle sık sık iletişim halinde olmak istemezken, bazıları ise daha sık iletişim kurulmasını

talep etmektedir. Okul aile birliği, bazı okullarda velilere eğitim dışında da farklı konularda destek vermeye çalışmaktadır. Ancak bazı veliler, bu çalışmaların yeterince katılım almadığını dışunmaktadır. Gelişim raporu dışında, okulun içerisinde herhangi bir paylaşımda bulunulmadığı belirtilmektedir. Bu koda ilişkin veli görüşleri Şekil 4.4'te sunulmuştur.

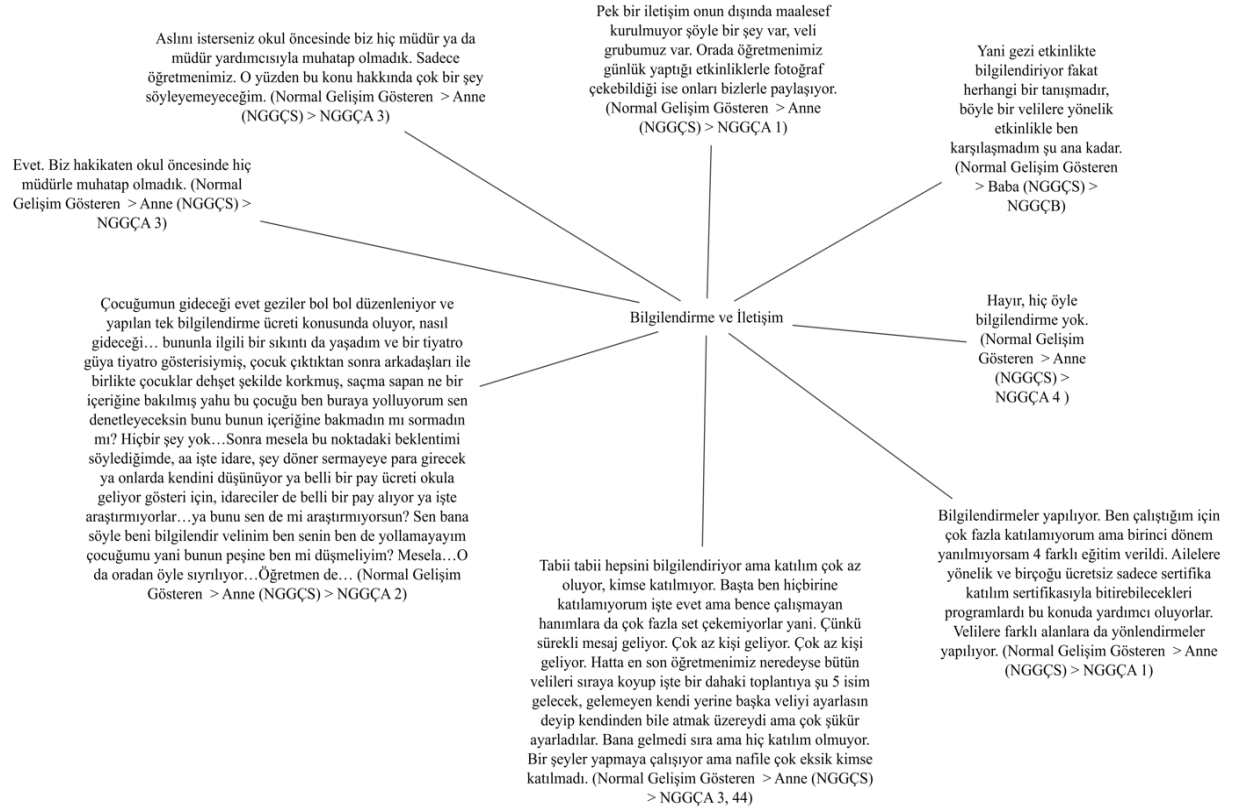
Şekil 4.4. İletişim Sıklığı Veli Görüşleri (NGGÇSA)



3.1.7.8. Bilgilendirme ve iletişim

Ailelerin okul ile iletişimlerine ve bilgilendirilmelerine dair çeşitli görüşler yer almaktadır. Bazı aileler, olumsuz durumlarla ilgili bilgilendirildiklerini ancak olumlu durumların yeterince paylaşılmadığını belirtirken, bazıları ise herhangi bir bilgi alamadıklarını ifade etmektedir. Okulda düzenlenen eğitim seminerleri ve veli toplantılarına katılımın az olduğu da vurgulanmaktadır. Ayrıca, okul öncesinde müdürle muhatap olunmadığı ve çocukların katıldığı etkinliklerin içeriklerinin yeterince denetlenmediği konuları da ele alınmaktadır. Ancak, ailelere yönelik ücretsiz eğitim programları düzenlendiği ve öğretmenlerin günlük etkinlikleri fotoğraflarla paylaştığı belirtilmektedir. Bu koda ilişkin veli görüşleri Şekil 4.5.'te sunulmuştur.

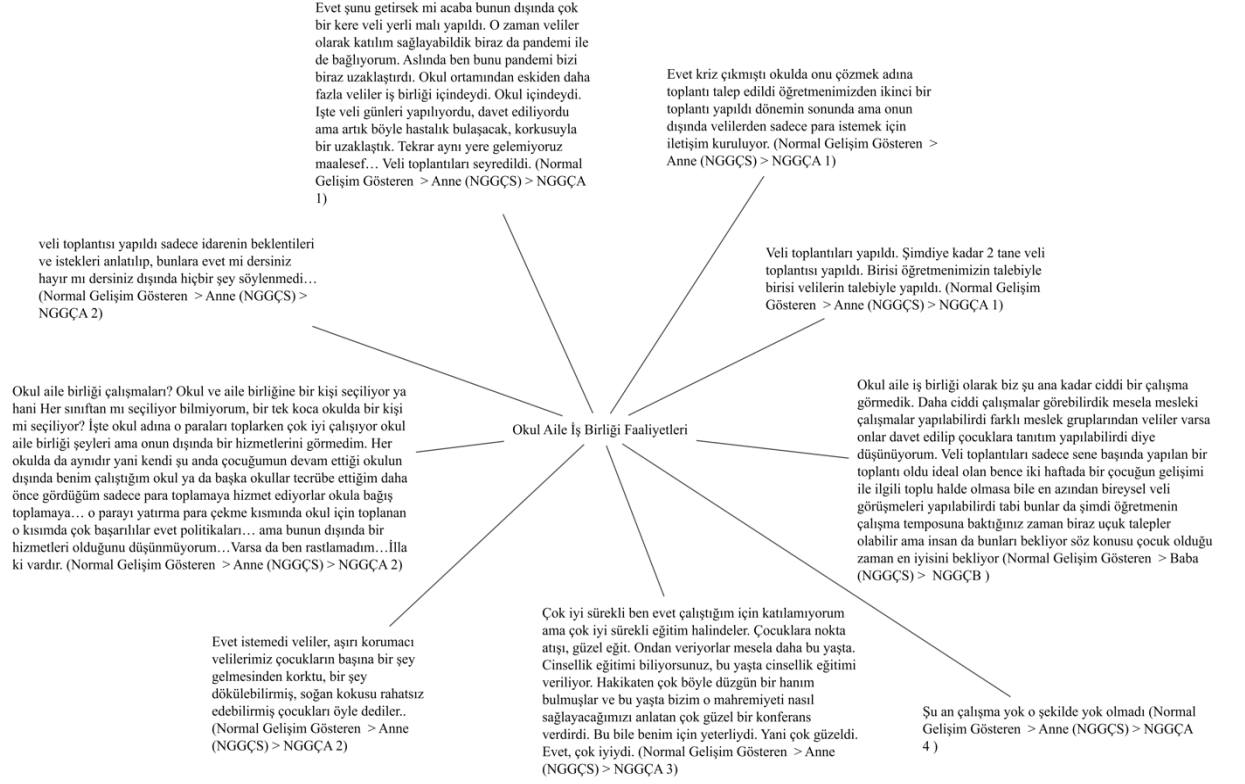
Şekil 4.5. Bilgilendirme ve İletişim (NGGÇSA)



3.1.7.9. Okul aile iş birliği faaliyetleri

Okul aile iş birliği faaliyetleri konusunda yapılan yorumlar çerçevesinde, bazı velilerin sadece para toplama amacıyla toplantılara çağrıldıklarını düşündükleri görülmüştür. Ancak diğer bir grup veli, okulun düzenlediği etkinliklere ve aile katılım programlarına katılmanın önemli olduğuna inanmaktadır. Daha sık toplantılar yapılması gerektiğini düşünen veliler olduğu gibi, okulun düzenlediği eğitimlerden memnuniyet duyan veliler de bulunmaktadır. Bazı veliler, okul aile birliğinin sadece para toplama konusunda başarılı olduğunu düşünürken, diğerleri okul aile birliğinden daha fazla hizmet beklentisi içindedirler. Pandemi nedeniyle, velilerin okula gelme konusunda endişe duydukları ve okula daha az aktif bir şekilde katıldıkları belirtilmiştir. Kriz durumlarında, velilerin toplantı talep ettikleri ve bu taleplere istinaden öğretmenlerin toplantılar düzenlediği görülmektedir. Bu koda ilişkin veli görüşleri Şekil 4.6'da sunulmuştur.

Şekil 4.6. Okul Aile İş Birliği Faaliyetleri Veli Görüşleri (NGGÇSA)



Okulun fiziki ve konumsal özellikleri teması, çevre düzenlemesi, fiziki özellikler ve okulun konumu olmak üzere üç alt koda ayrılmıştır.

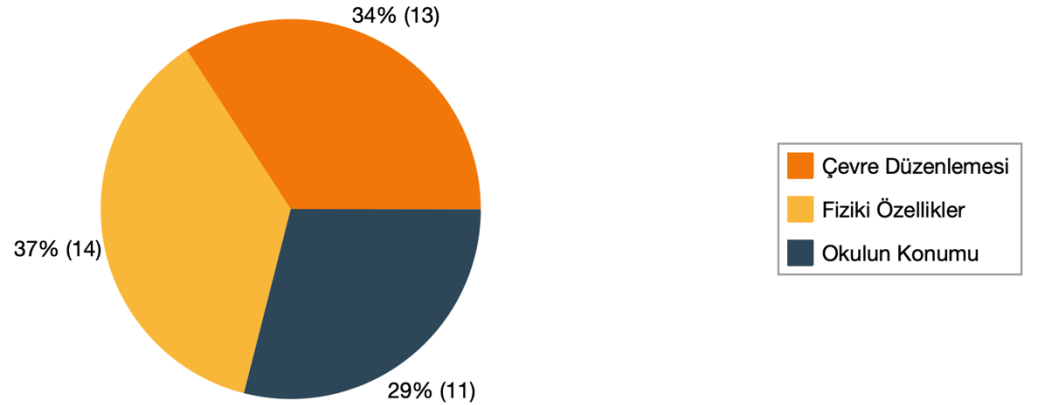
- **Çevre Düzenlemesi:** Bu alt kod, okul çevresinin planlanması ve düzenlenmesi ile ilgili hususları içerir. Çevre düzenlemesi, okulun çocukların öğrenme ve gelişimine katkıda bulunan bir ortam oluşturması için önemlidir. Bu, okul bahçesinin, oyun alanlarının, dinlenme alanlarının ve yeşil alanların planlanması ve düzenlenmesini içerir. Özellikle öğrencilerin doğa ile bağlantılarını sürdürmelerini sağlamak, öğrenme motivasyonlarını artırmak ve fiziksel aktivite seviyelerini teşvik etmek için önemlidir.
- **Fiziki Özellikler:** Bu alt kod, okul binasının ve tesislerinin fiziksel özelliklerini içerir. Okulun fiziki özellikleri, sınıfların boyutları, dersliklerin durumu, genel temizlik ve bakım, okulun genel tasarımı ve

düzeni, mevcut teknolojik donanım ve öğrenme materyalleri gibi çeşitli unsurları içerir.

- Okulun Konumu: Bu alt kod, okulun bulunduğu coğrafi konumu ve bunun öğrencilere, öğretmenlere ve genel topluma olan etkisini içerir. Okulun konumu, öğrencilerin okula erişimini, okulun yerel toplumla olan ilişkisini ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerini etkileyebilir.

Bu üç alt kod, okulun fiziki ve konumsal özelliklerinin genel bir resmini oluşturur ve bir okulun öğrencilerin öğrenme deneyimlerini nasıl etkileyebileceğine dair daha geniş bir anlayış sağlar. Bu tema kapsamında, alt kodların dağılımı. Tablo 4.5.'te verilmiştir. Bu tablo aynı zamanda kodların dağılımını da sunarak her bir kodun verilerde ne sıklıkla yer aldığı ve sorunun yoğunlaştığı dönemleri etkilemede ne kadar öne çıktığı hakkında fikir vermektedir.

Tablo 4.5. Okulun Fiziki ve Konumsal Özellikleri Temasına İlişkin Alt Kodların Dağılımı



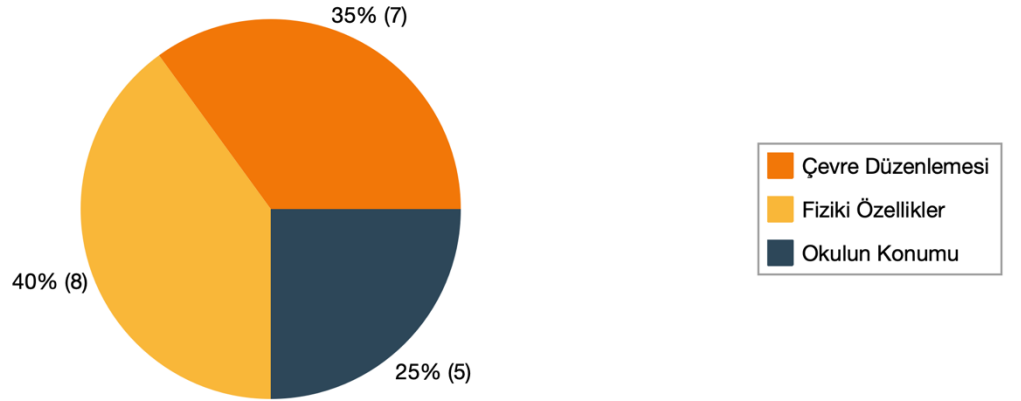
Okulların fiziksel ve konumsal özellikleri hakkında yapılan görüşmelerde, birçok veli okulun konumunun evlerine yakın olmasını tercih ettiğini belirtmiştir. Bahçelerin güzel olduğu ancak park gibi bir alanın eksikliği hissedildiği ifade edilmiştir. Bazı okulların bahçelerinde oyun alanları bulunmasına rağmen parkların olmaması çocukların dışarıda oyun oynama imkanlarını kısıtlamaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarının çevre düzenlemeleri de ele alınmıştır. Güvenlik açısından bazı sıkıntılar yaşanmasına rağmen, çevre düzenlemelerinin genel olarak uygun olduğu ifade edilmiştir. Ancak, çocukların farklı yaş gruplarından bir arada bulunmaları nedeniyle bazı sıkıntılar yaşanmaktadır.

Okulun fiziksel özellikleri ise çoğunlukla yetersiz bulunmuştur. Bahçe alanı çok küçük ve çocukların oynayabilecekleri alanlar sınırlıdır. Bazı okullarda ise güvenlik açısından sıkıntılar yaşanmaktadır. Ancak sınıfların genişliği ve uygunluğu konusunda olumlu görüşler de dile getirilmiştir. Okulun içindeki oyun alanları ve materyalleri de genel olarak beğenilmiştir. Çevre düzenlemesi konusunda yetersizlikler olduğu belirtilmiştir. Okullarda parkların olması ve çocukların güneşli havalarda oyun oynayabilecekleri alanların bulunması gerektiği vurgulanmıştır. Bazı ebeveynler, anaokullarının ilkokullardan ayrı bir girişinin olması gerektiğini düşünmektedir.

3.2.1. Okulun fiziki ve konumsal özellikleri teması ve alt kodları özel gereksinimli çocuk sahibi olan ailelere ilişkin bulgular

Özel gereksinimli çocuk sahibi olan ailelerle yapılan görüşmelerde okulun fiziki ve konumsal özellikleri teması alt kodların ayrıntılı dağılımı, ilgili açıklamalarını ve dağılım frekanslarını Tablo 4.6’de sunulmuştur.

Tablo 4.6. Okulun Fiziki ve Konumsal Özellikleri Temasına İlişkin Alt Kodların Dağılımı (ÖGÇSA)



Okulun fiziki ve konumsal özellikleri hakkında özel gereksinimli çocuk sahibi olan ailelerle yapılan görüşmelerde, sınıfların ayrı girişleri olduğu ve mutfakların sadece belirli sınıflarda bulunduğu belirtilmiştir. Okulun evlere yakın bir konumda olduğu ve ulaşımın kolay olduğu ifade edilmiştir. Ancak bazı veliler, okulun fiziki koşullarının yetersiz olduğunu düşünmektedir. Özellikle bahçe alanının küçük ve yetersiz olduğu, çocukların oyun oynayabilecekleri alanların az olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, bazı veliler güvenlik açısından da endişeli olduklarını ifade etmişlerdir. Ancak,

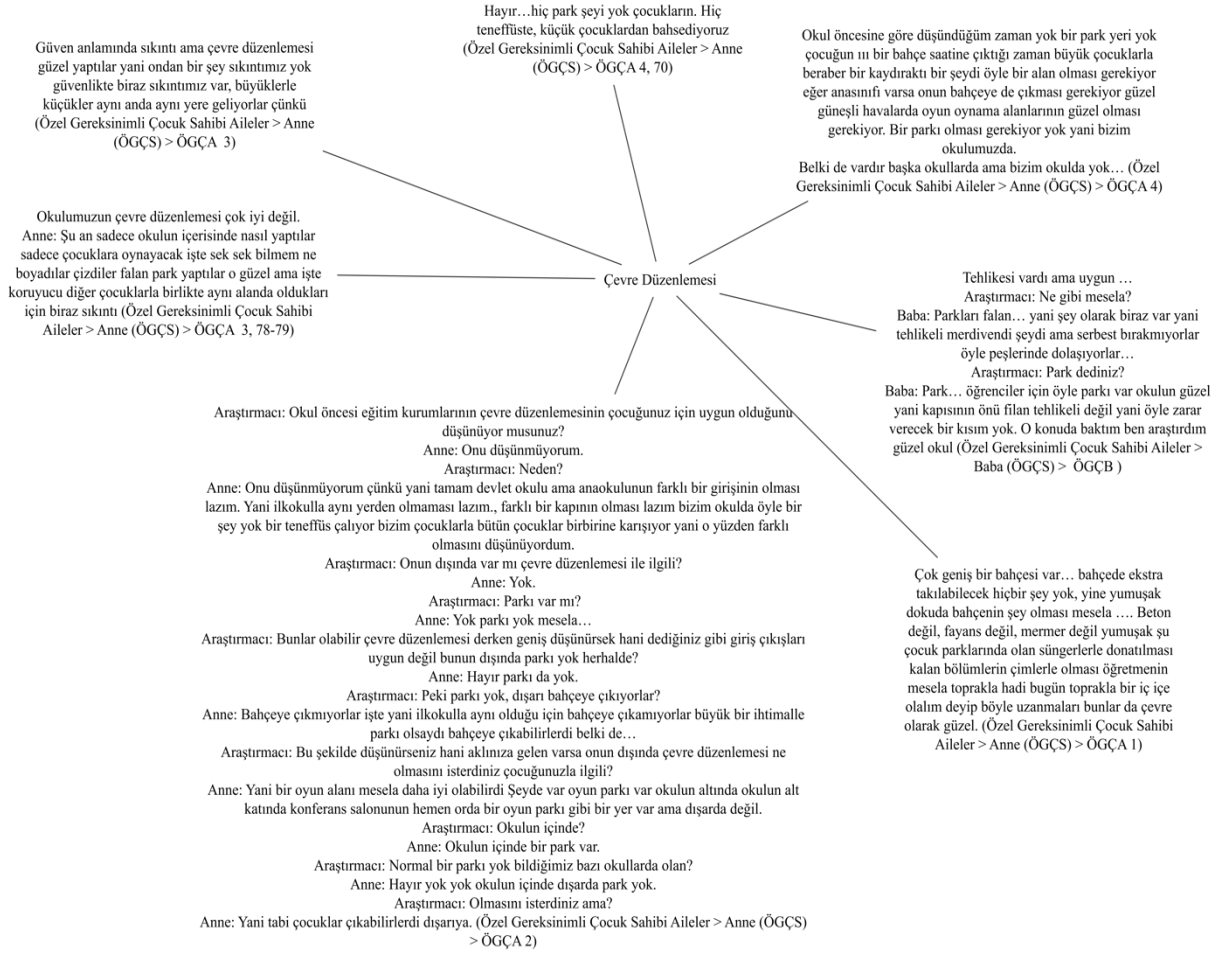
okulun iç düzenlemesi ve materyalleri konusunda genel olarak memnuniyet ifade edilmektedir.

Okulun çevre düzenlemesi ile ilgili bazı eksikliklerin olduğu belirtilmiştir. Anne, anaokulunun ilkokulla aynı yerden olmaması gerektiğini ve farklı bir girişinin olması gerektiğini düşünmektedir. Ayrıca, okulda park bulunmamaktadır ve bahçede ekstra takılabilecek hiçbir şey yoktur. Bazı ebeveynler, okulun bahçesinde bir parkın olmasını isterken, bazıları da bahçenin çimlerle ve süngerlerle donatılmasını istemektedir. Okulun çevresinde tehlike oluşturabilecek inşaat ya da dükkanlar bulunmamaktadır ve ana caddeye açılan bir okul olmaması güvenli bulunmaktadır.

3.2.2. Çevre düzenlemesi

Okulların çevre düzenlemesi ile ilgili yapılan görüşmelerde, çocukların oyun oynayabilecekleri alanların yetersiz olduğu, parkların olmadığı ve güvenlik konusunda sıkıntılar yaşandığı belirtilmektedir. Bazı okullarda çocukların ilkokul öğrencileriyle aynı alanda bulunmaları da bir sorun olarak görülmüştür. Ancak bazı okullarda çevre düzenlemesi başarılı olarak değerlendirilmiş, bahçelerin çimlerle ve yumuşak dokuda olması, çocukların güvenliği için tehlikeli unsurların bulunmaması, okulların ana caddeye açılmaması gibi faktörler olumlu olarak ifade edilmiştir. Bu koda ilişkin veli görüşleri Şekil 4.7’de sunulmuştur.

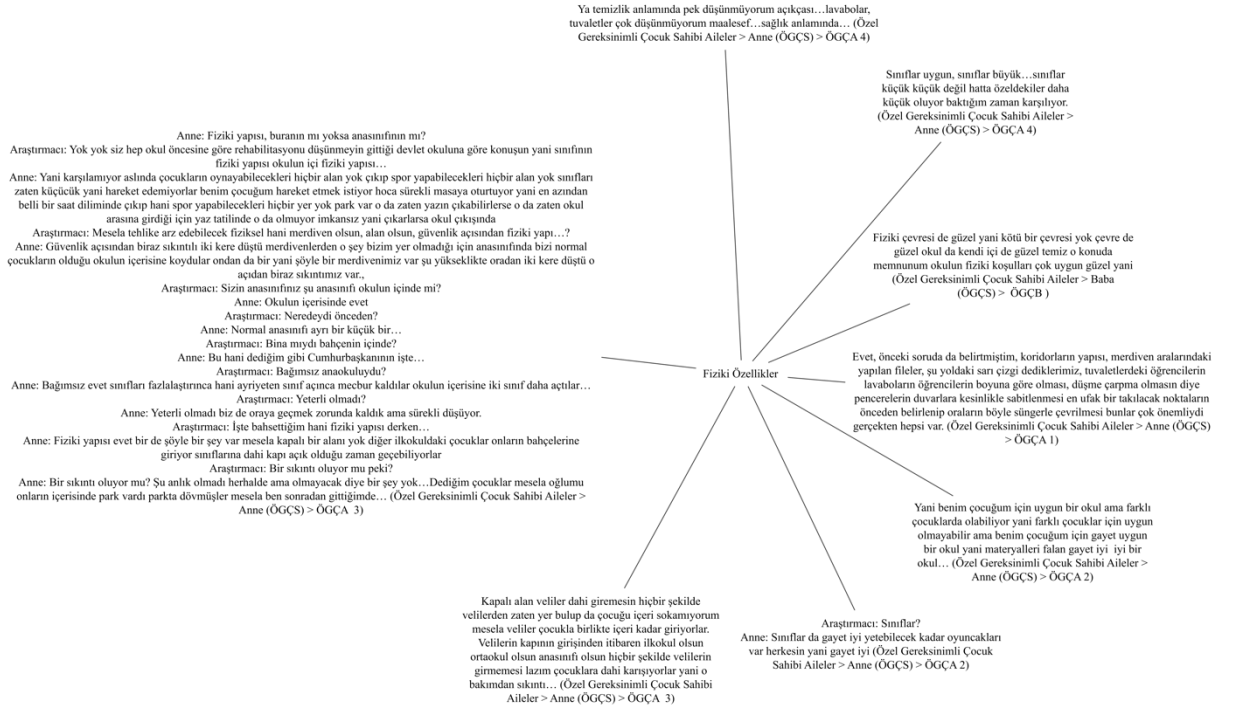
Şekil 4.7. Çevre Düzenlemesi Alt Koduna İlişkin Veli Görüşleri (ÖGÇSA)



3.2.3. Fiziki özellikler

Okulun fiziki özellikleri hakkında yapılan görüşmelerde, sınıfların uygun ve büyük olduğu, temizlik konusunda ise bazı sıkıntılar olduğu belirtilmiştir. Kapalı alanlara velilerin girmemesi gerektiği vurgulanmıştır. Okulun içindeki anasınıfının fiziki yapısı yetersiz bulunmuş, çocukların oynayabilecekleri ve spor yapabilecekleri alanların olmaması eleştirilmiştir. Güvenlik açısından da bazı sıkıntılar yaşandığı ifade edilmiştir. Bazı veliler, okulun fiziki yapısının çocukları için uygun olduğunu belirtirken, bazıları ise yetersiz bulduklarını ifade etmiştir. Bahçe anlamında çok yetersiz kalındığı, çocukların toprakla oluşabileceği alanların olmadığı ve hayvanları bakabilecekleri bir alanın bulunmadığı belirtilmiştir. Bu koda ilişkin veli görüşleri Şekil 4.8.'de sunulmuştur.

Şekil 4.8. Fiziki Özellikler Alt Koduna İlişkin Veli Görüşleri (ÖGÇSA)



3.2.4. Okulun konumu

Okulun konumu hakkında yapılan görüşmelerde, öğrenci ve velilerin okula yakınlığına ve konumuna önem verdikleri belirtilmiştir. Okulun evlerine yakın olması, yürüyerek ulaşılabilir olması ve servis dolanmasından kurtulması olumlu bulunmuştur. Ayrıca okulun bulunduğu konumun güvenli ve mahalle ortamı olması da tercih sebebi olmuştur. Okulun aldığı eğitim kalitesi ise bu konuda ikinci planda kalmıştır. Bu koda ilişkin veli görüşleri Şekil 4.9.'da sunulmuştur.

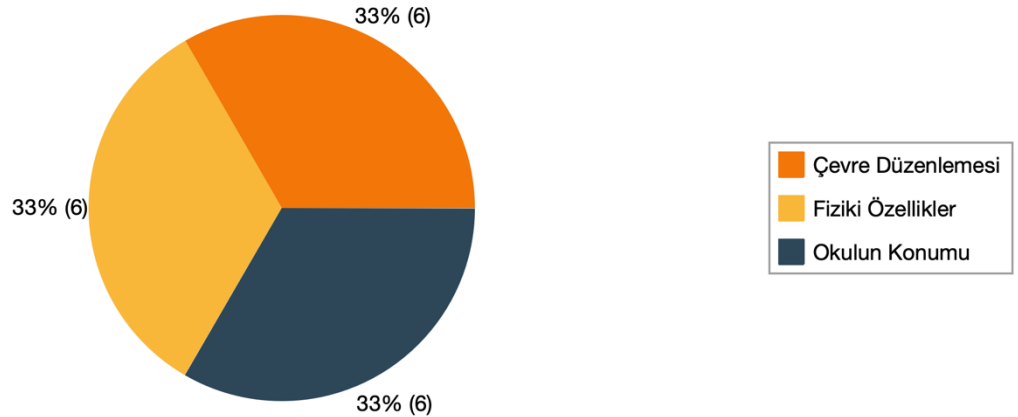
Şekil 4.9. Okulun Konumu Alt Koduna İlişkin Veli Görüşleri (ÖGÇSA)



3.2.5. Okulun fiziki ve konumsal özellikleri teması ve alt kodları normal gelişim gösteren çocuk sahibi olan ailelere ilişkin bulgular

Normal gelişim gösteren çocuk sahibi olan ailelerle yapılan görüşmelerde okulun fiziki ve konumsal özellikleri teması alt kodların ayrıntılı dağılımı, ilgili açıklamalarını ve dağılım frekanslarını Tablo 4.7.'de sunulmuştur.

Tablo 4.7. Okulun Fiziki ve Konumsal Özellikleri Temasına İlişkin Alt Kodların Dağılımı (NGGÇSA)



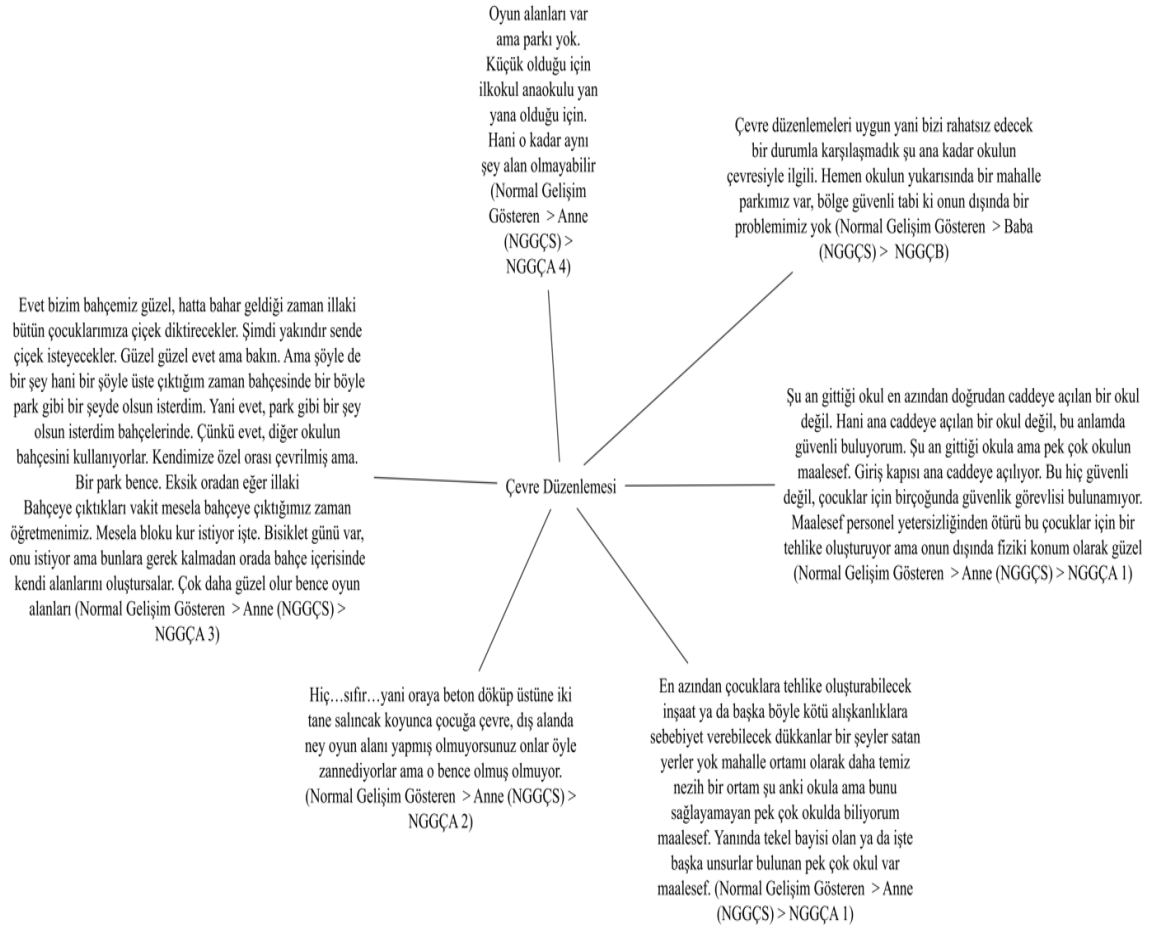
Okulların fiziksel ve konumsal özellikleri ile ilgili yapılan görüşmelerde, çocukların güvenliği açısından ana caddeye açılan okulların riskli olduğu belirtilmiştir.

Bazı okullarda güvenlik görevlisi bulunmaması da tehlike oluşturmaktadır. Ancak çevre düzenlemesi olarak, okulların bulunduğu mahallelerin temiz ve nezih olması olumlu bir durumdur. Okulların bahçelerinde oyun alanları bulunmasına rağmen, birçok okulda park eksikliği yaşandığı ifade edilmiştir. Bazı okullarda bahçelerin geniş olmasına rağmen, ekstra takılabilecek alanların olmaması eleştirilmiştir. Okul öncesi eğitim kurumlarının çevre düzenlemesi ile ilgili olarak, giriş çıkışların uygun olmaması ve park eksikliği gibi sorunlar dile getirilmiştir. Bazı okullarda çocukların büyüklerle aynı alanda olması güvenlik açısından sıkıntı yaratabilmektedir. Genel olarak, okulların çevre düzenlemesi konusunda daha fazla çalışma yapılması gerektiği vurgulanmıştır.

3.2.6. Çevre düzenlemesi

Çocukların güvenliği açısından ana caddeye açılan okulların riskli olduğu belirtilmiştir. Bazı okullarda güvenlik görevlisi bulunmaması da tehlike oluşturmaktadır. Ancak çevre düzenlemesi olarak, okulların bulunduğu mahallelerin temiz ve nezih olması olumlu bir durumdur. Okulların bahçelerinde oyun alanları bulunmasına rağmen, birçok okulda park eksikliği yaşandığı ifade edilmiştir. Bazı okullarda bahçelerin geniş olmasına rağmen, ekstra takılabilecek alanların olmaması eleştirilmiştir. Okul öncesi eğitim kurumlarının çevre düzenlemesi de ele alınmıştır. Bazı veliler, anaokullarının ilkokullardan farklı bir girişinin olması gerektiğini düşünmektedir. Okulun içinde oyun parkı olsa da, dışarıda park eksikliği yaşandığı belirtilmiştir. Güvenlik açısından sıkıntılar olsa da, çevre düzenlemesi olarak yapılan çalışmalar olumlu karşılanmıştır. Ancak, büyük ve küçük çocukların aynı alanda bulunması sıkıntı yaratabilmektedir. Okul öncesindeki çocuklar için park ve bahçe alanlarının olması gerektiği vurgulanmıştır. Bu koda ilişkin veli görüşleri Şekil 4.10'da sunulmuştur.

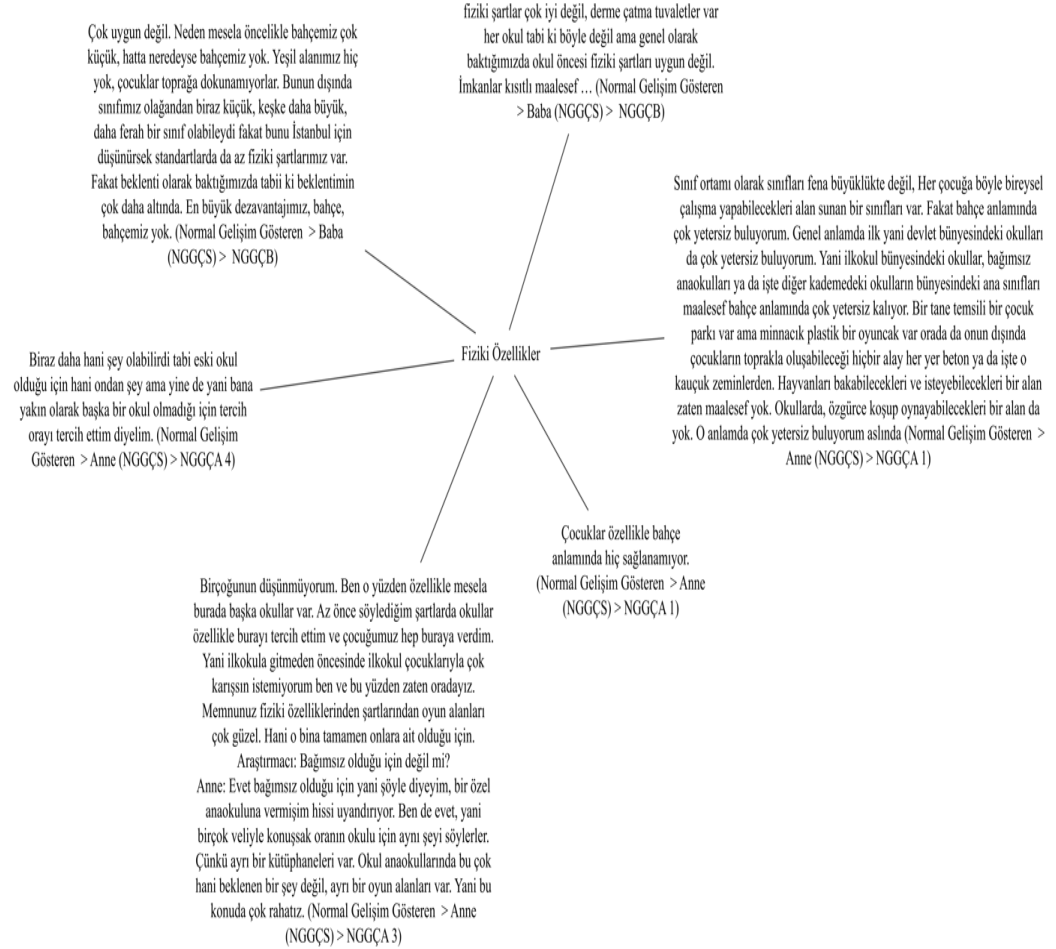
Şekil 4.10. Çevre Düzenlemesi Alt Koduna İlişkin Veli Görüşleri (NGGÇSA)



3.2.7. Fiziki özellikler

Okulun fiziki özellikleri hakkında yapılan görüşmelerde, sınıfların genellikle yeterli büyüklükte olduğu ancak bahçenin yetersiz olduğu belirtilmiştir. Bazı okulların bahçelerinde çocukların oynayabileceği alanların bulunmadığı ve sadece beton veya kauçuk zeminlerin olduğu ifade edilmiştir. Hayvanları besleyebilecekleri bir alan da bulunmamaktadır. Ancak bazı veliler, çocukları için uygun bir okul olarak gördükleri okulların fiziki özelliklerinden memnun olduklarını belirtmişlerdir. Okulların içindeki materyallerin ve sınıfların uygun olduğu ifade edilmiştir. Ancak bazı okullarda merdivenlerin tehlike arz ettiği ve güvenlik açısından sıkıntılar yaşandığı belirtilmiştir. Kapalı bir alanın olmaması ve velilerin okul içine girmesine izin verilmesi de bazı sıkıntılar yaratmaktadır. Temizlik ve sağlık açısından ise yeterli olmadığı düşünülmektedir. Bu koda ilişkin veli görüşleri Şekil 4.11’de sunulmuştur.

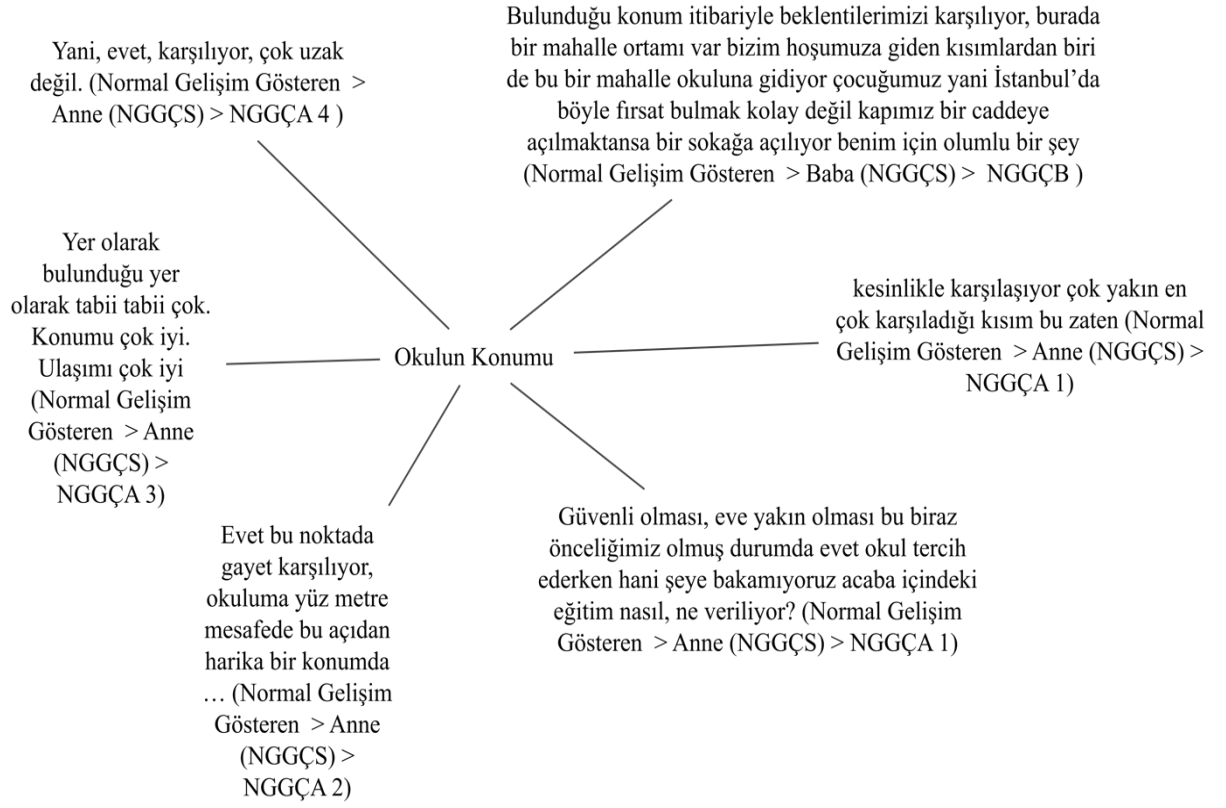
Şekil 4.11. Fiziki Özellikler Alt Koduna İlişkin Veli Görüşleri (NGGÇSA)



3.2.8. Okulun konumu

Okulun konumu hakkında yapılan görüşmelerde, öncelikli olarak güvenli ve eve yakın olması gerektiği belirtilmiştir. Okulun bulunduğu konumun iyi olduğu ve ulaşımın kolay olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca, okulun bulunduğu mahalle ortamının hoş bir özellik olduğu ve İstanbul'da bu tür fırsatların kolay bulunmadığı belirtilmiştir. Okulun evlere yakın olması ve yürüyerek ulaşılabilir olması da olumlu bir özellik olarak değerlendirilmiştir. Okulun devlet okulu olması nedeniyle özel okullara göre biraz daha alt sınıf olarak görüldüğü ancak beklentileri karşıladığı ifade edilmektedir. Bu koda ilişkin veli görüşleri Şekil 4.12.'de sunulmuştur.

Şekil 4.12. Okulun Konumu Alt Koduna İlişkin Veli Görüşleri (NGGÇSA)



3.3. İdare ve Destek Personeli Temasına İlişkin Alt Kodların Dağılımı

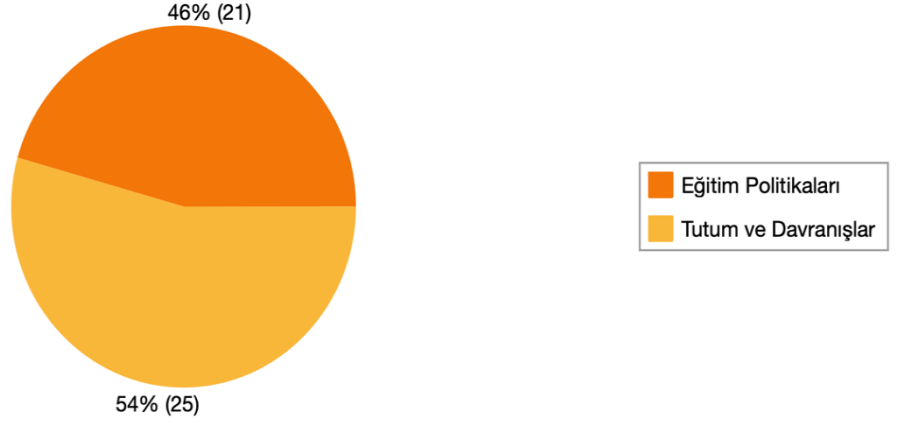
İdare ve destek personeli teması, eğitim politikaları ve tutum ve davranışlar olmak üzere iki alt koda ayrılmıştır.

- Eğitim Politikaları: Bu alt kod, okul idaresinin ve destek personelinin uyguladığı eğitim politikalarını kapsar. Politikalar, okulun genel işleyişi, eğitim-öğretim süreçleri, disiplin yönetimi, öğretmen ve öğrenci değerlendirmeleri, ebeveyn ve toplum katılımı, özel eğitim ve dahil etme uygulamaları gibi konularda belirleyici olabilir. Okul idaresinin politikaları, okul kültürünü ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerini önemli ölçüde şekillendirir.
- Tutum ve Davranışlar: Bu alt kod, okul idaresinin ve destek personelinin tutum ve davranışlarına odaklanır. Bu, onların öğrencilere, öğretmenlere, ebeveynlere ve genel topluma karşı tutumlarını, ayrıca işlerini yaparken sergiledikleri profesyonel davranışları içerir. İdarenin

ve destek personelinin tutumu ve davranışları, okulun genel atmosferini ve öğrencilerin okul deneyimlerini etkileyebilir.

Bu alt kodların dağılımı tablo 4.8.'de sunulmuştur.

Tablo 4.8. İdare ve Destek Personeli Temasına İlişkin Alt Kodların Dağılımı



İdarecilerin tutumları ve personelin davranışları okula olumlu veya olumsuz etki yapabilmektedir. Bazı katılımcılar idarecilerin kararlı ve anlayışlı olduğunu düşünürken, bazıları güvensizlik yaşadıklarını belirtmiştir. Okul içinde yapılan etkinliklerle ilgili bireysel özel çalışmaların yapılması gerektiği vurgulanmıştır.

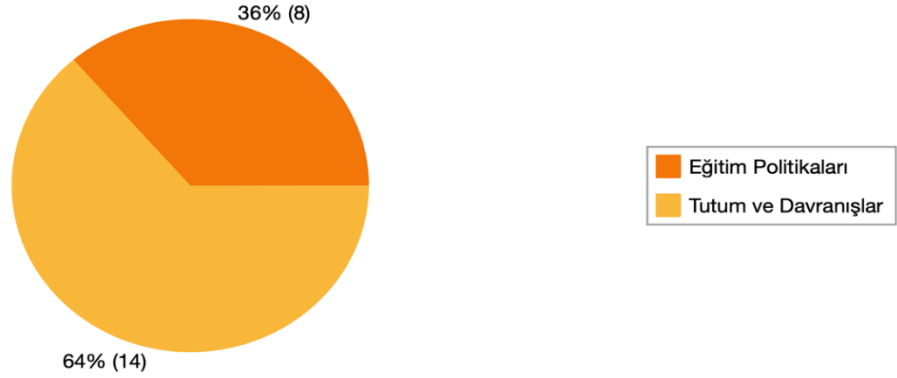
Anaokullarının eğitim saatleri, öğrencilerin kıyafetleri, öğle yemeği programı ve idarecilerin rolü gibi konular da ele alınmıştır. Bazı katılımcılar, idarecilerin öğretmenlerin fikirlerine saygılı olduğunu ve okul giriş-çıkışlarında hassas olduklarını belirtmiştir. Ancak, bazı katılımcılar anaokullarının idarecileriyle hiç muhatap olmadıklarını ve öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklar için daha fazla eğitim almaları gerektiğini düşünmektedir.

Sınıf mevcutlarının fazla olması bazı ebeveynlerin şikâyet ettiği konulardandır. Ayrıca, Suriyeli öğrencilerin varlığı bazı velilerin endişelerine neden olmuştur ve bazı ebeveynlere göre eğitim politikaları yetersizdir. İdarecilerin eğitim politikalarını şekillendiren bir üst kurumun beklenti ve isteklerinin olduğu belirtilmektedir.

3.3.1. İdare ve destek personeli teması ve alt kodları özel gereksinimli çocuk sahibi olan ailelere ilişkin bulgular

Özel gereksinimli çocuk sahibi olan ailelerle yapılan görüşmelerde idare ve destek personeli teması alt kodların ayrıntılı dağılımı, ilgili açıklamalarını ve dağılım frekanslarını Tablo 4.9’da sunulmuştur.

Tablo 4.9. İdare ve Destek Personeli Teması Kodlarının Dağılımı



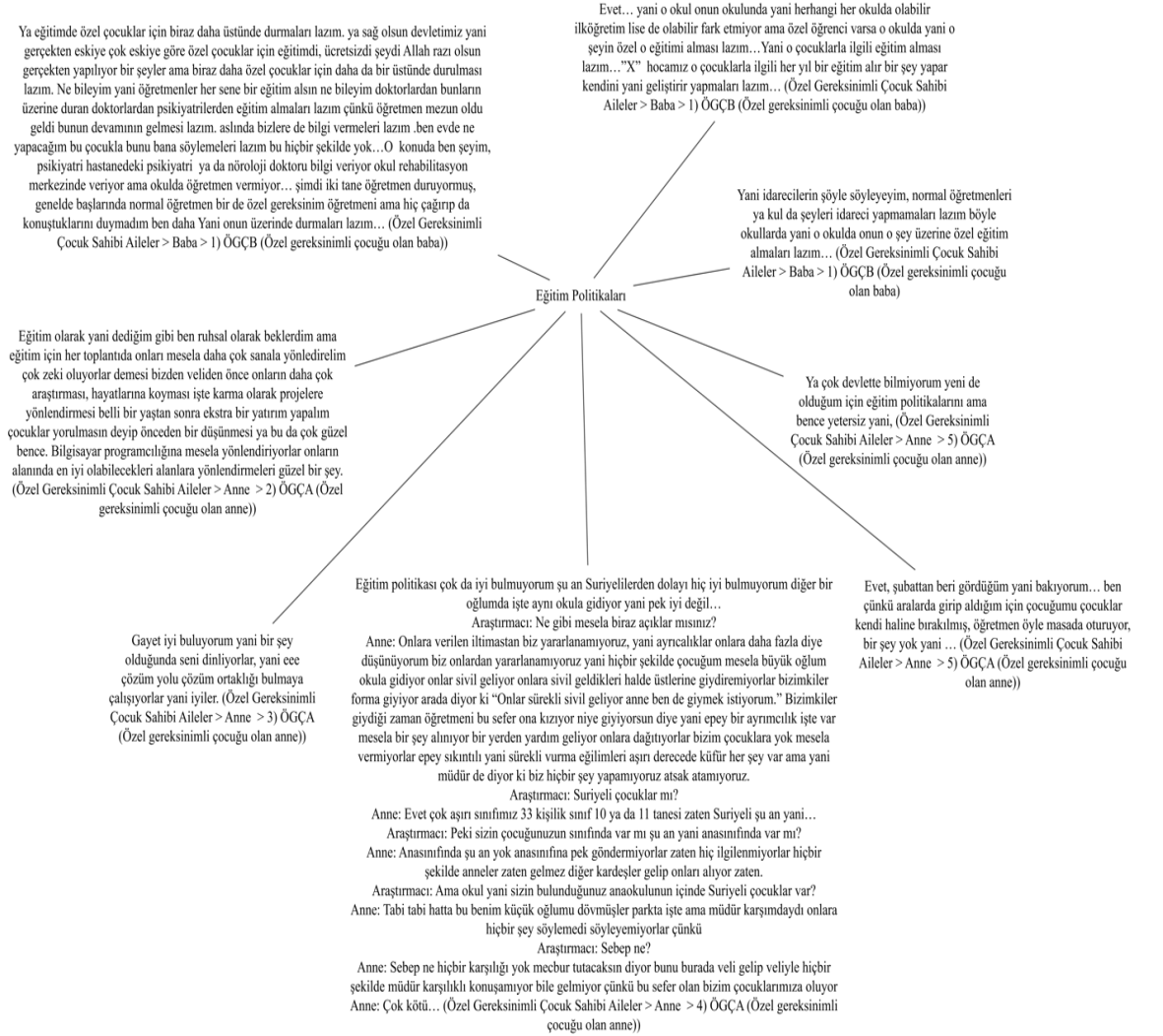
İdare ve destek personeli hakkında yapılan görüşmelerde, bazı idarecilerin kararlı ve dayatmacı tutumlarına rağmen geri adım attıkları ve işlerin çözüldüğü belirtilmiştir. Ancak bazı okullarda tuvalet ve diğer ihtiyaçlarla ilgili sıkıntılar yaşandığı ve bu konuda idarecilerin yeterli ilgiyi göstermedikleri ifade edilmiştir. Öğretmenlerin yanı sıra okul personelinin de öğrencilere karşı sevecen ve özverili davrandığı belirtilmiştir. Ancak bazı veliler, idarecilerin kendi çıkarları için hareket ettiklerini düşündükleri için güvensizlik yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca, okullarda yapılan etkinliklerle ilgili daha bireysel ve özel yönlendirmelerin yapılması gerektiği düşünülmektedir.

Eğitim politikasının yetersiz olduğu ve Suriyeli öğrencilerin ayrıcalıklı olduğu düşüncesi dile getirilmiştir. Bazı veliler, Suriyeli öğrencilerin ayrıcalıklarından yararlanamadıklarını ve hatta ayrımcılık yaşadıklarını belirtmiştir. Özel gereksinimli çocuklar için daha fazla eğitim ve öğretmenlerin bu konuda eğitim almaları gerektiği vurgulanmıştır. Okul öncesi eğitimde materyallerin yetersiz olduğu ve sınıf mevcutlarının fazla olduğu düşünülmektedir. İdarecilerin kriz yönetiminde başarılı olduğu ancak parlak fikirlerinin olmadığı ifade edilmiştir. Okul kıyafeti ve öğlen yemeği konularında ise olumlu görüşler dile getirilmiştir.

3.3.2. Eğitim politikaları

Eğitim Politikaları konulu metinde, öğretmenlerin sınıf mevcutlarının fazla olması nedeniyle ilgisinin azaldığı, okul öncesinde sınıf mevcutlarının düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. İdarecilerin eğitim politikalarının üst kurumların beklentilerine bağlı olduğu ve velilerin bu konuda yeterince bilgilendirilmediği ifade etmektedirler. Okul öncesinde materyallerin yetersiz olduğu, özel gereksinimli çocuklar için öğretmenlerin eğitim almaları gerektiği vurgulanmıştır. Bu alt koda ilişkin veli görüşleri Şekil 4.13.'te sunulmuştur.

Şekil 4.13.Eğitim politikaları alt koduna ilişkin veli görüşleri (ÖGÇSA)



3.3.3. Tutum ve davranışlar

İdare ve destek personelinin tutum ve davranışları hakkında farklı görüşler yer almaktadır. Bazıları, personelin anlayışlı ve dinleyici olduğunu belirtirken, bazıları ise

güvensizlik yaşadıklarını ifade etmektedir. Okulun bütününe oluşturan herkesin önemli olduğu vurgulanmaktadır. Özellikle öğretmenlerin yanı sıra mutfak çalışanları, güvenlik görevlileri ve müdürlerin de tutum ve davranışlarının önemli olduğu belirtilmektedir. Engelli çocuklara yönelik özel bir ilgi ve sabır gösterilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bazı veliler, okulun yetersiz tuvalet ve diğer olanaklarından şikayet etmektedir. Bu alt koda ilişkin veli görüşleri Şekil 4. 14.'te sunulmuştur.

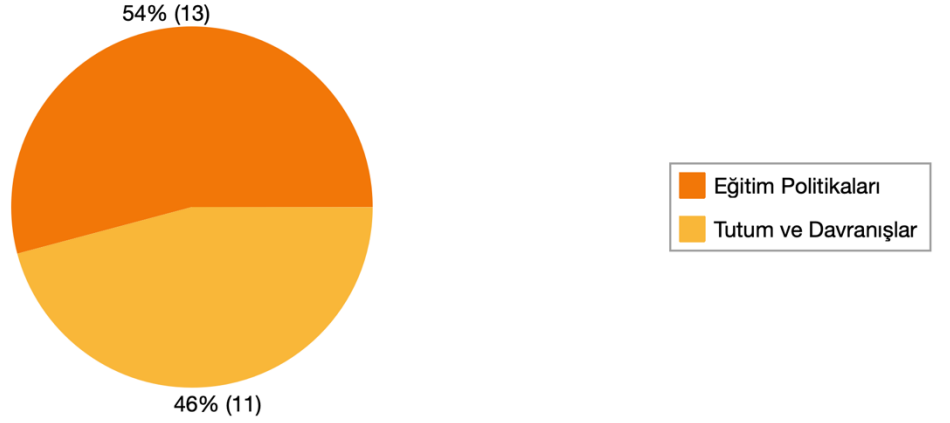
Şekil 4.14. Tutum ve davranışlar alt koduna ilişkin veli görüşleri (ÖGÇSA)



3.3.4. İdare ve destek personeli teması ve alt kodları normal gelişim gösteren çocuk sahibi olan ailelere ilişkin bulgular

Normal gelişim gösteren çocuk sahibi olan ailelerle yapılan görüşmelerde idare ve destek personeli teması alt kodların ayrıntılı dağılımı, ilgili açıklamalarını ve dağılım frekanslarını Tablo 4.10.'da sunulmuştur.

Tablo 4.10. İdare ve destek personeli teması alt kodların dağılımı (NGGÇSA)



İdarecilerin tutumları ve personelin davranışları okula olumlu veya olumsuz etki yapabilmektedir. Bazı anne babalar idarecilerin kararlı ve anlayışlı olduğunu düşünürken, bazıları güvensizlik yaşadıklarını belirtmiştir. Bazı veliler, idarecilerin öğretmenlerin fikirlerine saygılı olduğunu düşünürken, bazıları ise idarecilerin özel gereksinimli çocuklar için daha fazla eğitim almaları gerektiğini belirtmişlerdir

Anaokullarının saatleri, öğrencilerin kıyafetleri, öğle yemeği, idarecilerin rolü ve eğitim politikaları da metinde yer almaktadır. Bazı aileler sınıf mevcutlarının fazla olmasından şikâyet ederken, bazıları ise öğretmenlerin ilgisinin azaldığını düşünmektedir.

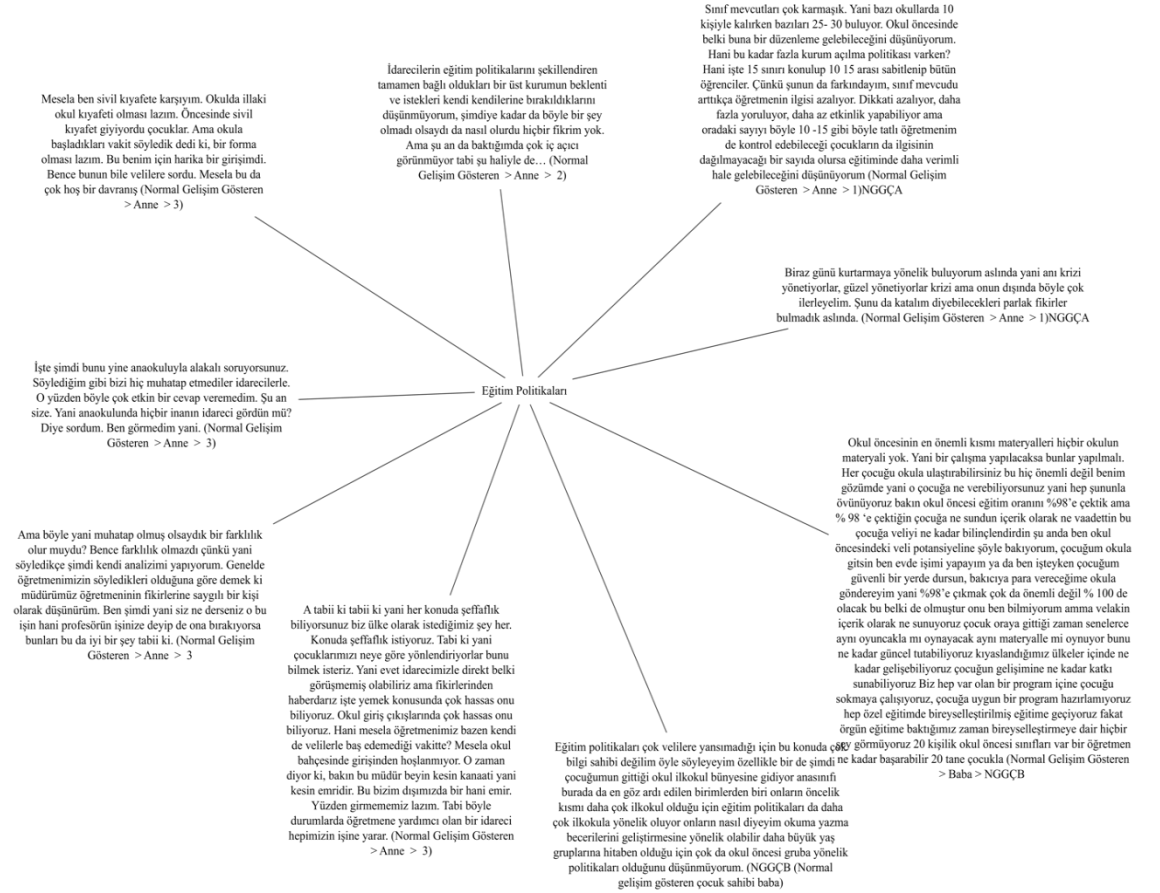
Okul içinde yapılan etkinliklerle ilgili bireysel özel çalışmaların yapılması gerektiği vurgulanmıştır. Eğitim politikaları konusunda ise bazı veliler yetersizlikler olduğunu düşünürken, bazıları ise öğrencilerin ilgi alanlarına yönelik programlar hazırlanması gerektiğini ifade etmiştir. İdarecilerin eğitim politikalarını şekillendiren bir üst kuruma dair beklenti ve isteklerinin olduğu da belirtilmektedir.

3.3.5. Eğitim politikaları

Eğitim Politikaları konulu metinde, öğretmenlerin sınıf mevcutlarının fazla olması nedeniyle ilgisinin azaldığı, okul öncesinde sınıf mevcutlarının düzenlenmesi gerektiği belirtilmektedir. İdarecilerin eğitim politikalarının üst kurumların

beklentilerine bağlı olduğu ve velilerin bu konuda yeterince bilgilendirilmediği ifade edilmektedir. Okul öncesinde materyallerin yetersiz olduğu, özel gereksinimli çocuklar için öğretmenlerin eğitim almaları gerektiği vurgulanmaktadır. Bu koda ilişkin veli görüşleri Şekil 4.15’te sunulmuştur.

Şekil 4.15. Eğitim politikaları alt koduna ilişkin veli görüşleri (NGGÇSA)

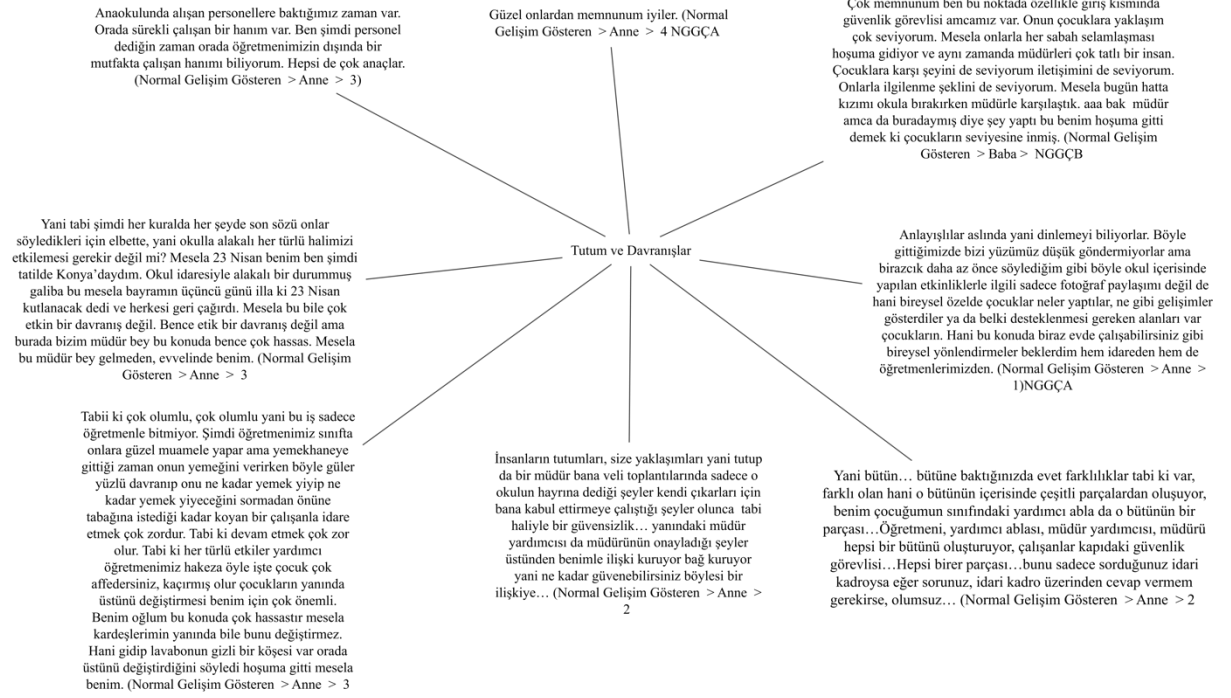


3.3.6. Tutum ve Davranışlar

İdare ve destek personelinin tutum ve davranışları hakkında farklı görüşler yer almaktadır. Bazıları, personelin anlayışlı ve dinleyici olduğunu belirtirken, bazıları ise güvensizlik yaşadıklarını ifade etmektedir. Okulun bütününe oluşturan herkesin önemli olduğu vurgulanmaktadır. Özellikle öğretmenlerin yanı sıra mutfak çalışanları, güvenlik görevlileri ve müdürlerin de tutum ve davranışlarının önemli olduğu belirtilmektedir. Engelli çocuklara yönelik farkındalık ve bilinçlendirme çalışmalarının artırılması gerektiği ifade edilmektedir. Bazı veliler, okulun personelinin olumlu tutum ve davranışlarının okula sıcak bakmalarını sağladığını

belirtirken, bazıları ise tuvalet sorunları gibi konularda yetersizlikler olduğunu ifade etmektedir. Bu koda ilişkin veli görüşleri Şekil 4.16’da sunulmuştur.

Şekil 4.16. Tutum ve davranışlar alt koduna ilişkin veli görüşleri (NGGÇSA)



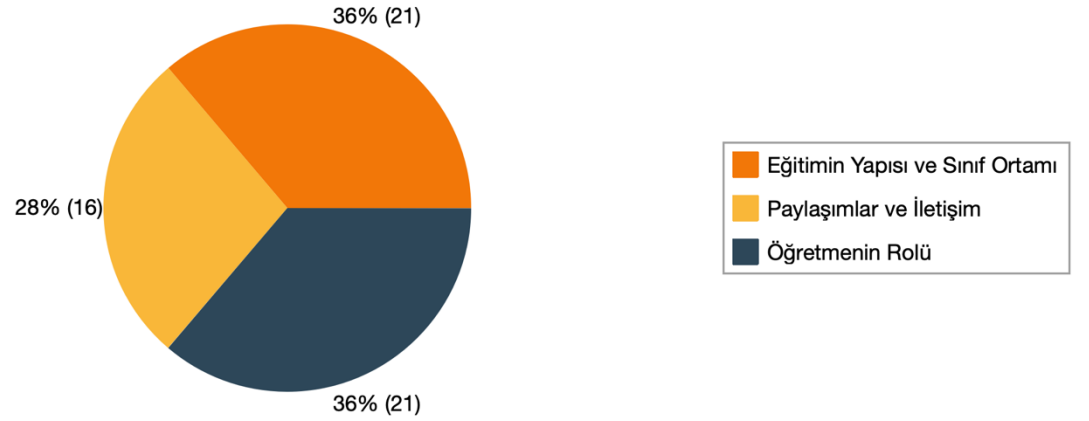
3.4. Eğitim Beklentileri Teması ve Alt Kodları

Eğitim Beklentileri teması, eğitimin yapısı ve sınıf ortamı, paylaşımlar ve iletişim ve öğretmenin rolü olmak üzere üç alt koda ayrılmıştır.

- **Eğitimin Yapısı ve Sınıf Ortamı:** Bu alt kod, eğitim sürecinin nasıl organize edildiği ve sınıfın nasıl düzenlendiği ile ilgilidir. Eğitim yapısına dair beklentiler, öğrenme hedefleri, ders programı, öğretim yöntemi, değerlendirme ve geri bildirim süreçleri gibi konuları içerebilir. Sınıf ortamı ile ilgili beklentiler ise, sınıf düzeni, disiplin yönetimi, öğrenme materyalleri, teknolojik araçların kullanımı ve sınıfın genel atmosferi gibi konuları kapsar.
- **Paylaşımlar ve İletişim:** Bu alt kod, öğretmenler, öğrenciler ve ebeveynler arasındaki iletişim ve paylaşımlarla ilgili beklentileri içerir. Bu, ders içindeki ve ders dışındaki iletişimi, ebeveynlerle yapılan iletişimi, öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle olan iletişimini içerir.

- **Öğretmenin Rolü:** Bu alt kod, öğretmenin eğitim sürecindeki rolü ile ilgili beklentileri kapsar. Bu, öğretmenlerin öğrencilere nasıl yaklaştığı, öğrencilere nasıl destek olduğu, dersi nasıl yönettiği ve öğrencilerle nasıl etkileşime girdiği gibi konuları içerir. Bu üç alt kodun dağılımı ve ayrıntıları Tablo 4.11.de bulunabilir.

Tablo 4.11. Eğitim Beklentileri Teması ve Alt Kodları



Eğitim beklentileriyle ilgili konuşmalarda, öğrencilerin okula gitme saatleri, öğretmenlerin öğrencilerle iletişimi ve okulun yapısal düzenlemeleri ele alınmıştır. Bazı veliler, öğretmenlerin öğrencilerle daha fazla ilgilenmelerini ve öğrencilerin sosyal ve fiziksel aktivitelere daha çok katılmalarını istemiştir. Ayrıca, öğretmenlerin eksiklerini belirleyip, velilerle iletişim halinde olmaları gerektiği vurgulanmıştır. Öğretmenlerin motivasyonlarının artırılması ve öğrencilerin okula gitme konusunda istekli olmalarını sağlayacak etkinliklerin yapılması da önerilmektedir.

Öğretmenlerin öğrencileri görevlendirmesi, özel gereksinimli öğrencilerle arkadaşlık kurmaları gibi ilişkilerin önemi de vurgulanmıştır. Bazı veliler öğretmenlerinden verim alamadıklarını belirtirken, bazıları ise öğretmenlerinin tecrübeli ve iletişim becerilerinin iyi olduğunu vurgulamıştır. Öğretmenlerin eksiklikleri olduğunda geri dönüş yapmaları ve iletişimde kalmaları önemli bulunmuştur. Okulun fiziksel koşullarının güvenliği sağlanmış bir ortamda, doğal öğrenme ve çocuk liderliğinde bir sınıf hayali kurulmuştur.

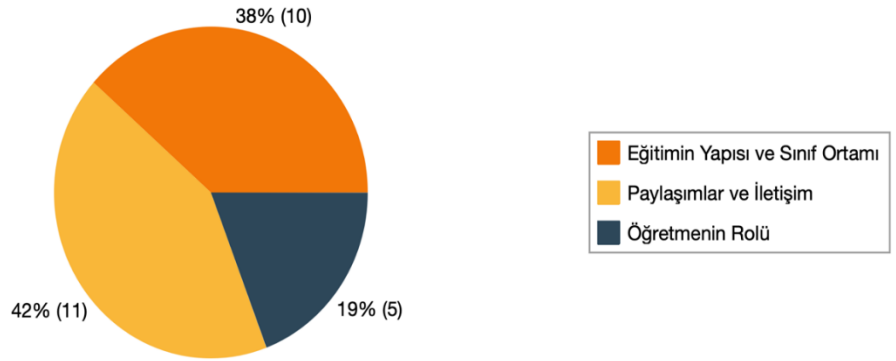
Ebeveynlerin çocuklarının eğitim beklentileri ve deneyimleri de ele alınmaktadır. Bazı ebeveynler, çocuklarının daha fazla oyun oynamasını ve öğrenmeyi şarkılarla yapmasını tercih ederken, bazıları akademik beklentileri düşük tutmaktadır.

Bazı ebeveynler, öğretmenlerin çocuklarına yeterince ilgi göstermediğini düşünürken, diğerleri öğretmenlerinden memnun kalmaktadır. Bazı ebeveynler, çocuklarının özel eğitim ihtiyaçlarına öncelik verirken, diğerleri sosyalleşmelerine daha fazla önem vermektedir. Ebeveynler, okulların çocuklarının ihtiyaçlarını karşılamak için daha fazla çaba göstermelerini ve geri bildirim verme konusunda daha aktif olmalarını istemektedir.

3.4.1. Eğitim beklentileri teması ve alt kodları özel gereksinimli çocuk sahibi olan ailelere ilişkin bulgular

Özel gereksinimli çocuk sahibi olan ailelerle yapılan görüşmelerde eğitim beklentileri teması alt kodların ayrıntılı dağılımı, ilgili açıklamalarını ve dağılım frekansları Tablo 4.12.'de sunulmuştur.

Tablo 4.12. Eğitim Beklentileri Teması ve Alt Kodların Dağılımı (ÖGÇSA)



Eğitim beklentilerine yönelik yapılan tartışmalarda, ebeveynlerin okulun hizmetlerinden memnuniyetsiz oldukları görülmüştür. Belli bir kısım ebeveyn, okulların maliyetlere rağmen çocuklarına yeterli eğitim sunmadığını ifade etmiştir. Aynı şekilde ebeveynler öğretmenlerin çocuklarına gerekli ilgiyi göstermediğine dair endişelerini dile getirmiştir. Öte yandan ebeveynler, öğretmenlerin çocuklarına kaliteli bir eğitim sağladığını ve iletişimlerinin tatmin edici olduğunu belirtmiştir.

Ebeveynlerin çoğunluğu çocuklarının sosyal becerilerini geliştirmesi ve sınıfa uyum sağlaması konusunda okuldan beklentiler içerisinde olduğunu belirtmiştir. Okulların bu konularda çalıştığı, fakat birtakım zorlukların yaşandığı belirginleşmiştir.

Özel eğitim için uygun alternatiflerin onaylanması, okul öncesi dönemde dil gelişiminin desteklenmesi, öğretmenlerin öğrenci merkezli yaklaşımları, çocukların güvenlik ve özgüvenini artırma çabaları, akademik beklentilerin düşük tutulması, oyun ve etkinlikler aracılığıyla öğrenmenin teşvik edilmesi gibi konular eğitim beklentileri üzerine yapılan görüşmelerde ele alınmıştır. Özel eğitim gereksinimi olan çocukların güvenliğini sağlamak adına sınıflarda kamera kullanımının önemli olduğu vurgulanmaktadır.

Bazı ebeveynler, okulların çocuklara yönelik yeterli ilgiyi sergilemediğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden, daha çok sosyal ve fiziksel etkinlikler düzenlemeleri ve bu şekilde öğrencilerin birbiriyle daha fazla etkileşim kurmalarını sağlamaları talep edilmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerin gelişimini yakından izlemesi ve ebeveynlerle daha sık iletişimde olmaları gerekliliği vurgulanmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin motivasyonlarını artıracak aktivitelerin düzenlenmesi gerektiği üzerinde durulmaktadır.

Öğretmen değişiklikleri ve tecrübe seviyeleri, öğrencilerin ve ebeveynlerin öğretmenlerden olan beklentilerini belirgin şekilde etkilemektedir. Yaşına rağmen sürekli olarak kendini geliştiren ve bilgi edinen bir öğretmenin tecrübesi, önem arz etmektedir. Önceki öğretmene yönelik sık sık şikayetler bulunurken, yeni öğretmenin çocuklara daha anlayışlı davrandığı ve hatalarını hoşgörü ile karşıladığı belirtilmiştir. Öğretmenlerin tutumları ve yaklaşımları, öğrencilerin ve ebeveynlerin beklentilerini belirgin şekilde etkilemektedir.

3.4.2. Eğitimin Yapısı ve Sınıf Ortamı

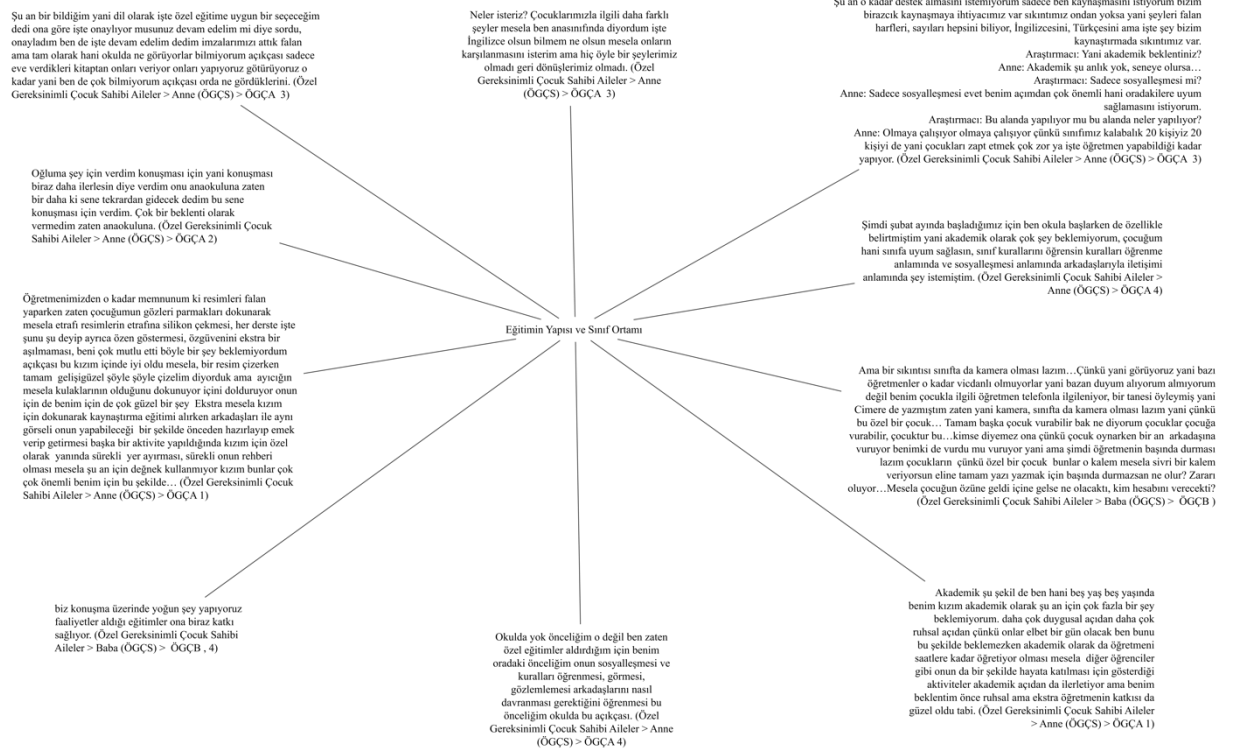
Eğitimle ilgili beklentilere yönelik gerçekleştirilen görüşmelerde, sınıf ortamı ve eğitim yapısı ele alınmıştır. Bazı ebeveynler, sınıf ortamının çocukların doğal öğrenme sürecine yeterince uygun olmadığını dile getirmiştir. Masa başında gerçekleştirilen etkinliklerin, çocukların özgürce oyun oynama fırsatını kısıtladığı ifade edilmiştir.

Aynı şekilde, okul öncesi eğitimde akademik beklentilerin fazla olduğunu düşünen bir grup ebeveyn, çocukların daha fazla oyun oynayarak ve okulu sevdirici etkinliklere katılarak gelişimlerini sürdürmeleri gerektiğini belirtmiştir.

Öğretmenlerin çocukları daha etkin gözlemlemesi ve sınıf içerisinde öğrenci güvenliği adına kamera bulunması gerektiğini vurgulayan ebeveynler de bulunmaktadır. Bunun yanında, öğretmenlerin çocukların ilgi alanlarına yönelik etkinlikler düzenlemesi ve öğrencilerin özgüvenlerini artırma çabaları önemli görülmüştür.

Özel eğitim alan çocukların kaynaşması ve sosyalleşmesi konusunda desteklenmeleri gerektiğini belirten ebeveynlerin görüşleri de görüşmelerde dile getirilmiştir. Bu koda ilişkin veli görüşleri Şekil 4.17.'de sunulmuştur.

Şekil 4.17. Eğitimin yapısı ve sınıf ortamı alt koduna ilişkin veli görüşleri (ÖĞCSA)



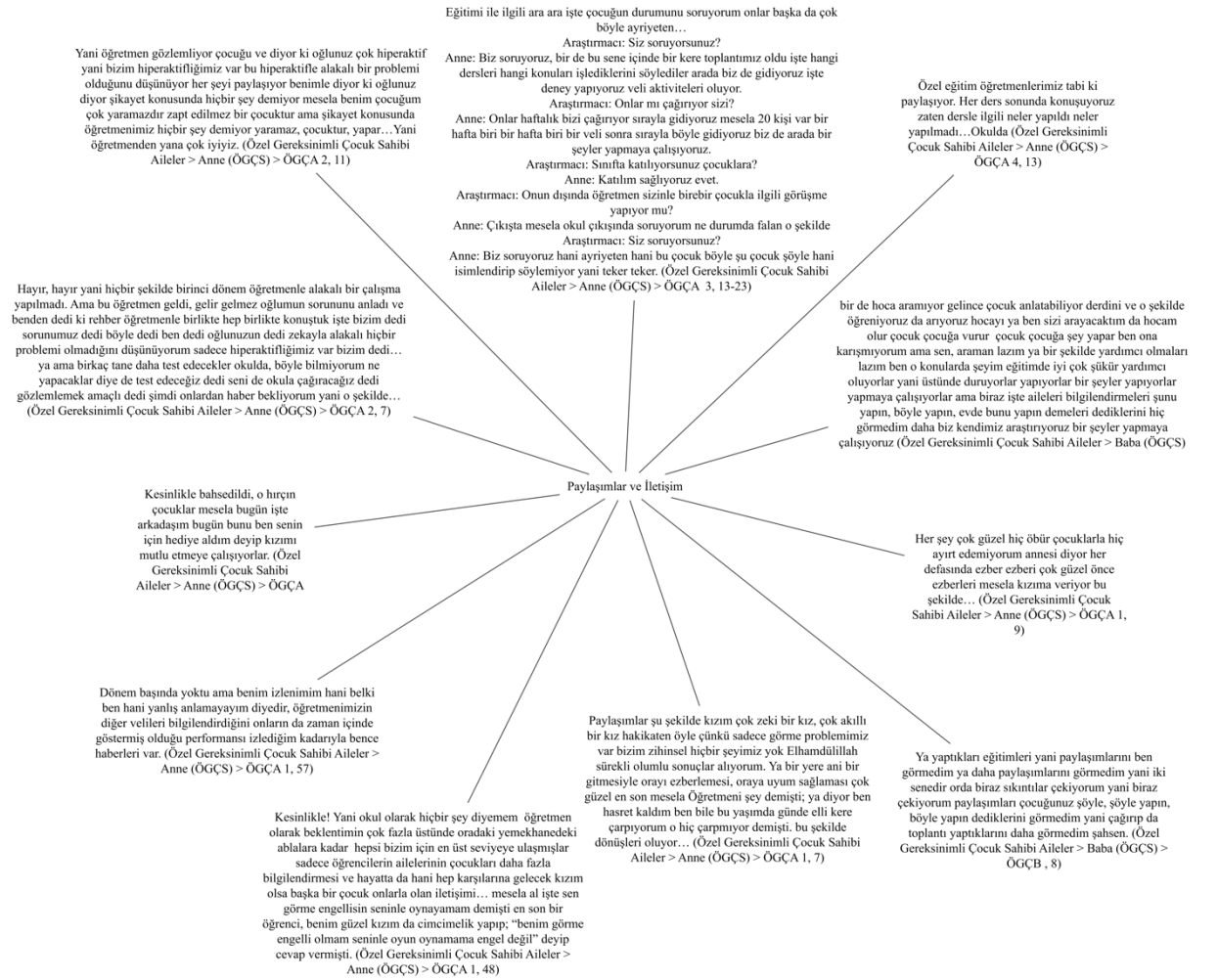
3.4.3. Paylaşımlar ve İletişim

Ebeveynlerin çocuklarının eğitimine yönelik beklentileri, paylaşımlar ve iletişim konularının ele alındığı görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Belli bir ebeveyn grubu, öğretmenlerin iletişim becerilerini olumlu değerlendirmiş ve belirli eksikliklerin ortaya çıkması durumunda geri bildirimlerin sağlandığını belirtmiştir.

Fakat diğer bir grup ebeveyn, öğretmenlerin bilgilendirme ve paylaşımlarını yetersiz bulmuş ve bu alanda daha fazla çaba göstermeleri gerektiği görüşünü ifade etmektedir.

Özel eğitim öğretmenlerinden gelen geri dönüşlerde, derslerle alakalı konuların düzenli olarak paylaşıldığı ve tartışıldığı belirtilmiştir. Bunun yanı sıra, okul tarafından düzenlenen veli toplantılarına katılan ebeveynler, çocukları hakkında gerekli bilgilendirmelerin yapıldığını ifade etmişlerdir. Bu koda ilişkin veli görüşleri Şekil 4.18.'de sunulmuştur.

Şekil 4.18. Paylaşımlar ve iletişim (ÖGÇSA)



3.4.4. Öğretmenin Rolü

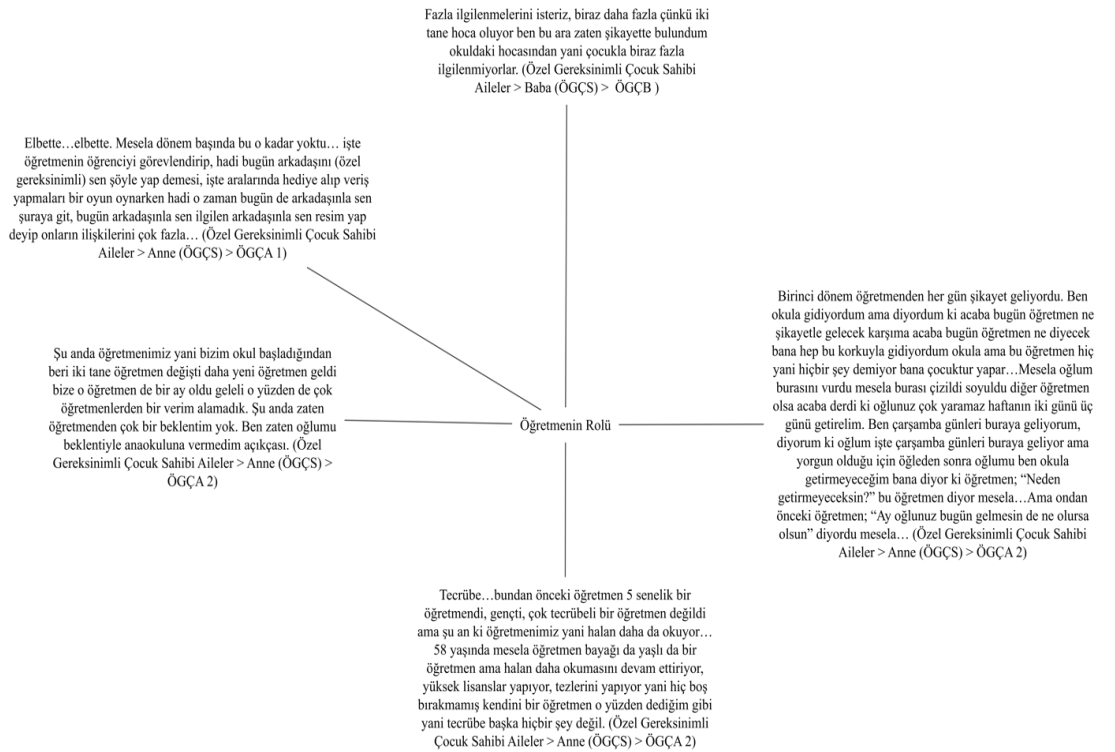
Eğitimle ilgili görüşmelerde, bir grup ebeveyn, öğretmenlerin sadece kağıt üzerindeki etkinliklere değil, sosyal ve fiziksel aktiviteleri de önem vermesinin gerekliliğini dile getirmiştir. Aynı zamanda, öğretmenlerin tecrübeli olmalarının ve

çocuklarla başarılı bir iletişim kurabilmelerinin beklentiler arasında önemli bir yer tuttuğu gözlemlenmiştir.

Ebeveynler, öğretmenlerin çocukların eksiklerini belirlemesi ve bu eksikliklere uygun destek sağlaması gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca, değerler eğitimi vererek olumlu bir okul algısı oluşturmanın önemine dikkat çekmişlerdir.

Öğretmenlerin çocuklarla daha fazla ilgilenmeleri ve onlarla olan ilişkilerini geliştirmelerinin gerekliliği de vurgulanmıştır. Bu noktada, öğretmenlerin baskı altında çalıştıkları ve bu durumun motivasyonlarını düşürdüğü belirtilmiştir. Tecrübeli öğretmenlerin başarı düzeyinin daha yüksek olduğu ve kendilerini sürekli geliştirmeye yönelik bir eğilim gösterdikleri ifade edilmiştir. Bu koda ilişkin veli görüşleri Şekil 4.19.'da sunulmuştur.

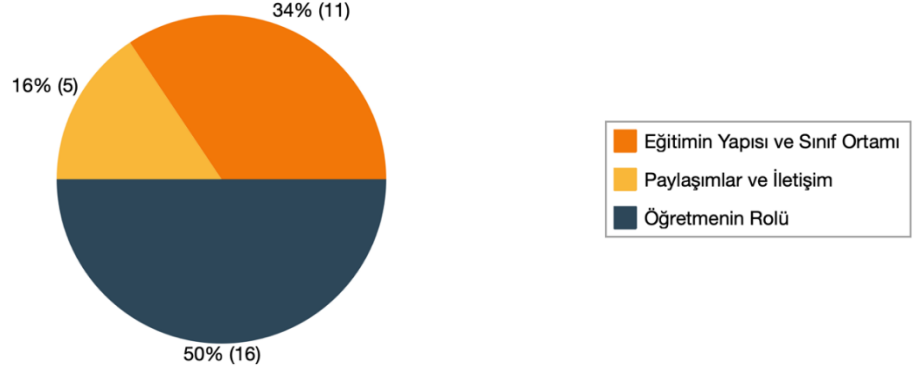
Şekil 4.19. Öğretmenin rolü alt kodu veli görüşleri (ÖGÇSA)



3.4.5. Eğitim beklentileri teması ve alt kodları normal gelişim gösteren çocuk sahibi olan ailelere ilişkin bulgular

Normal gelişim gösteren çocuk sahibi olan ailelerle yapılan görüşmelerde eğitim beklentileri teması alt kodların ayrıntılı dağılımı, ilgili açıklamalarını ve dağılım frekanslarını Tablo 4.13' de sunulmuştur.

Tablo 4.13. Eğitim Beklentileri Teması ve Alt Kodların Dağılımı (NGGÇSA)



Eğitim konulu görüşmelerde, bir kısım ebeveynin okuldan beklediklerinin karşılanmadığına dair ifadelerine rastlanmıştır. Okulların yalnızca maddi katkı alıp, çocuklara yeterli eğitimi sağlamadığını düşünen ebeveynler mevcuttur. Aynı şekilde, öğretmenlerin çocuklarla yeterince iletişim kurmadığı ve gereken bilgilendirmeyi yapmadığına yönelik düşüncelere sahip olan ebeveynler bulunmaktadır. Ancak, bazı ebeveynlerin ifadelerine göre, öğretmenler çocuklarına dair gözlemler yapıp geri bildirimde bulunmakta ve iletişimi sürdürmektedir. Çoğu ebeveynin çocuklarının akademik başarılarından çok sosyal etkileşimleri ve sınıf uyumlarına önem verdikleri gözlemlenmiştir.

Ebeveynler, okulların çocuklara yeterli ilgiyi göstermediği düşüncesini taşımaktadır. Öğretmenlerden beklenen, daha fazla sosyal ve fiziksel etkinlik düzenlemeleri ve bu şekilde çocukların birbiriyle daha fazla etkileşim kurmalarını sağlamalarıdır. İlâveten, öğretmenlerin öğrencilerin gelişimini daha yakından takip etmeleri ve ebeveynlerle daha sık iletişimde bulunmaları gerekliliği dile getirilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin üzerindeki baskının yüksek olduğu ve bu durumun, motivasyonlarını artıracak faaliyetlere ihtiyaç duydukları vurgulanmıştır.

Öğretmen değişiklikleri ve tecrübe seviyeleri, öğrencilerin ve ebeveynlerin öğretmenlerden olan beklentilerini etkilemektedir. Yaşlı olmasına rağmen sürekli olarak kendini geliştiren ve bilgi edinen bir öğretmenin tecrübesi, önem arz etmektedir. Önceki öğretmene yönelik sık sık şikayetler bulunurken, yeni öğretmenin çocuklara daha anlayışlı yaklaştığı ve hatalarını hoşgörü ile karşıladığı belirtilmiştir.

Öğretmenlerin tutumları ve yaklaşımları, öğrencilerin ve ebeveynlerin beklentilerini belirgin şekilde etkilemektedir.

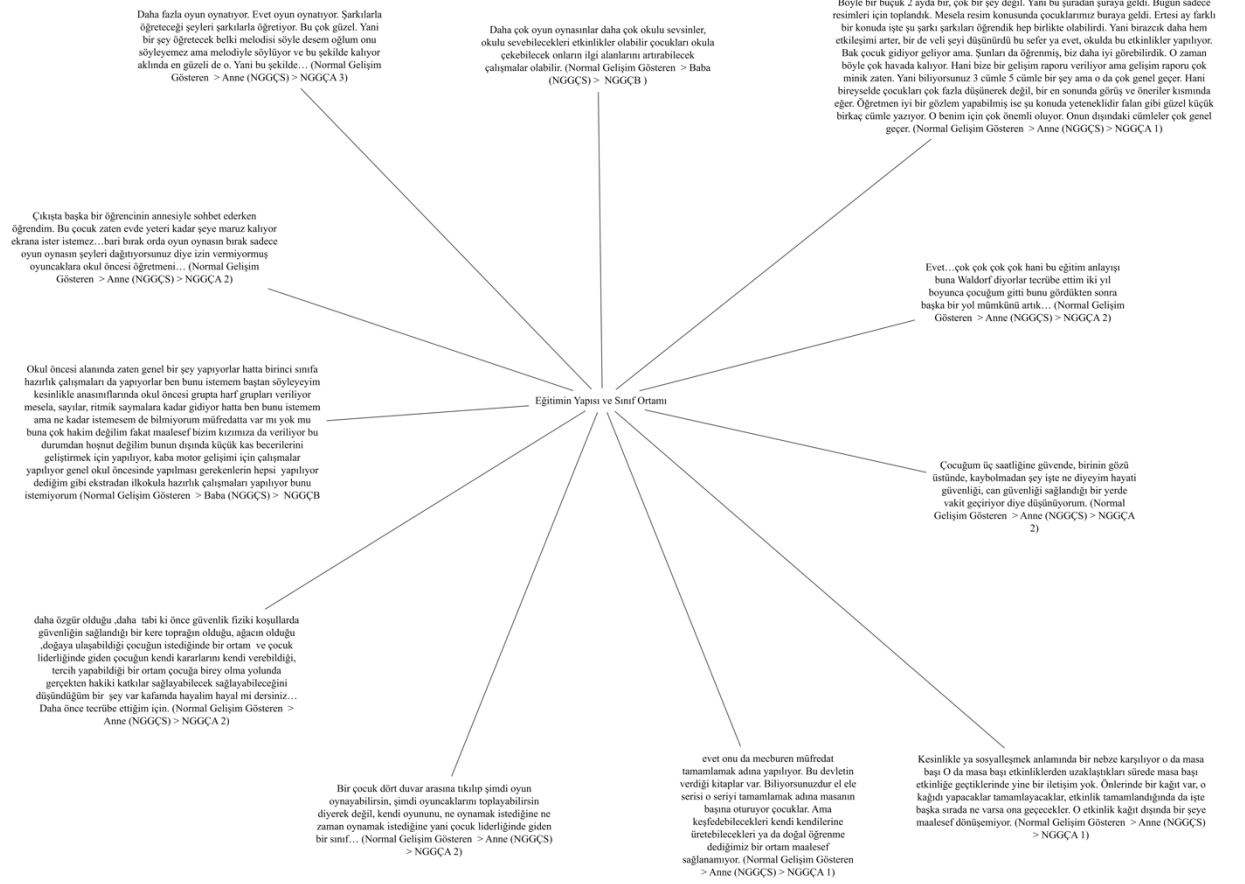
3.4.6. Eğitimin Yapısı ve Sınıf Ortamı

Eğitim beklentileri üzerine yapılan toplantılarda sınıf ortamı ve eğitim yapısının ele alındığı görülmüştür. Bir kısım veli, mevcut sınıf ortamının çocukların doğal öğrenme sürecine uygun olmadığını belirtmiştir. Masa başında yapılan etkinliklerin, çocukların oyun oynamalarına engel teşkil ettiğini vurgulamışlardır. Ayrıca, okul öncesi eğitimde akademik beklentilerin aşırı olduğu görüşünde olan veliler, çocukların daha fazla oyun oynaması ve okulu sevmesi adına etkinliklerin düzenlenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Bazı veliler, öğretmenlerin çocukları daha etkin gözlemlemesi ve öğrenci güvenliği adına sınıfta kamera bulunmasının gerekliliğini savunmuşlardır. Öğretmenlerden çocukların ilgi alanlarına yönelik etkinlikler düzenlemeleri ve öğrencilerin özgüvenlerini artırmaları beklenmektedir.

Bir diğer veli grubu ise çocuklarının sosyalleşmesi ve kuralları öğrenmesi adına okula gitmelerinin önemine vurgu yapmıştır. Ancak sınıfın kalabalık olması sebebiyle, öğretmenlerin çocukları yönetmekte zorlandığına dikkat çekmişlerdir. Velilerin büyük bir kısmı, çocuklarının henüz akademik beklentilerinin bulunmadığını ve öncelikli olarak sosyalleşmelerinin önemli olduğunu belirtmiştir. Bu kod ile ilgili veli görüşleri Şekil 4.20'de verilmiştir.

Şekil 4.20. Eğitimin yapısı ve sınıf ortamı alt kodu veli görüşleri (NGGÇSA)



3.4.7. Paylaşımlar ve İletişim

Velilerin okul ile olan iletişim deneyimlerinde çeşitli perspektifler gözlemlenmiştir. Bir grup veli, öğretmenlerin iletişim yeteneklerini etkili bulmuş ve gerektiğinde sağlamış oldukları geri dönüşlerden memnuniyetlerini dile getirmişlerdir. Bununla birlikte, başka bir grup veli, öğretmenlerin iletişimlerinde kendileri yerine diğer velilere daha fazla öncelik verdiklerini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Çocuklarının gelişim süreci ile ilgili bilgilendirme konusunda da farklı görüşler mevcuttur. Bazı veliler, yetersiz bilgilendirme ve toplantı düzenlememe konusundaki eleştirilerini dile getirmişlerken, diğerleri düzenli bilgi paylaşımının gerçekleştirildiğini belirtmişlerdir. Özel eğitim öğretmenleri tarafından da, derslerle ilgili durumların düzenli olarak paylaşıldığı ifade edilmiştir. Bu kod ile ilgili veli görüşleri Şekil 4.21.'de verilmiştir.

Şekil 4.21. Paylaşımlar ve İletişim alt kodu veli görüşleri (NGGÇSA)

Şu an bir şey paylaşmıyor yok yani bende bekliyorum. Hani bir şeyi hani çocuğun okulda gözlemi olur. Mesela diğer öğretmen daha şeydi. Bu konuda hani mesela bana söyledi, bende o şekilde ona göre davranıyorum, çocukla konuşuyordum mesela bu sefer okulda biraz daha hareketliydi ama şu an mesela öğretmen bana bir şey söylemiyor. Yani okullar kapanacak diye ben de şey yapmadım. Şu an ben niye verdim? Hani seneye okula gidecek ya hani bu zaten bağışıklığı güçlensin diye biraz daha hani okula şey yapısın, adapte olsun diye verdim o şekilde (Normal Gelişim Gösteren > Anne (NGGÇS) > NGGÇA 4)

Benimle herhangi paylaşımları olmuyor. Daha çok öğretmenler annelerle muhatap olmayı seviyorlar veya ben kendim gerçekten bilmiyorum. Biraz da idareci olduğum için şimdi çocuğun gittiği okulun idari kısmıyla da tanışıyorum çok da müdahil olmak istemiyorum bu sürece. Çünkü hoşumuza gitmeyen durumlarla da karşılaşabiliyoruz ister istemez fevri davranıp da şey yapabilirim, çocuğumu öğretmenin gözünde belki sevimsiz bir duruma diye de düşürebilirim diye geri durmak istiyorum. (Normal Gelişim Gösteren > Baba (NGGÇS) > NGGÇB)

Paylaşımlar ve İletişim

Şöyle söylediğim gibi. Bir kere iletişimi çok iyi. Yani akşam bile oğlumla alakalı bir sıkıntısının hani o gün içerisinde yaptığı bir hareketin yanlış olduğunu bile duymuş olsa yani akşam ben 10 birde bana görüntülü mesaj atıp yani bugün masada böyle böyleydi deyip iletişime geçip yarına şöyle bir işte çözüm önerisiyle bana dönüş yapabiliyor. Eğitimde de aynı şekilde yani eksik olduğu bir şey varsa eğer tabii ki bana dönüşü olsun isterim. Çünkü ben çalışan bir anneyim. Sürekli hani öğretmenlerin peşinde çok koşabilen bir anne değilim. Her çıkışta kapısının önünde öğretmenim. Bugün oğlum nasıldı? Bugün kızım nasıldı? diyemiyorum. O yüzden bana geri dönüş sağlayan öğretmen benim aslında daha çok işimi gören öğretmen çok şükür öğretmenimiz de böyle eğitimde de böyle eksik olduğu yeri hani nokta atışı yapıp yakalayıp bana geri dönebiliyor benim için önemli olan bu (Normal Gelişim Gösteren > Anne (NGGÇS) > NGGÇA 3)

Hiçbir şey...hiçbir şey paylaşmıyor. Yani sadece birinci dönemin sonunda kameler verilirken bir gelişim raporu fiks bütün çocuklara aynı yazılıp verilen... (Normal Gelişim Gösteren > Anne (NGGÇS) > NGGÇA 2)

3.4.8. Öğretmenin Rolü

Okul öncesi dönemde yapılan eğitimde, sadece kağıt tabanlı etkinliklerin değil, sosyal ve fiziksel aktivitelerin de dikkate alındığı görülmüştür. Öğretmenlerin yaş ortalaması ve tecrübe düzeylerinin, öğrencilerin eğitim sürecinde belirleyici rol oynadığı belirlenmiştir.

Bu evrede, öğrencilerin öğretmen ve okul algıları şekillenmekte olup, bu durumda öğretmenlerin tutumları ve davranışlarının kritik öneme sahip olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmenler tarafından sunulan eğitimin, müfredata uygun olmasının yanı sıra, değerler eğitiminin de içerilmesi gerekliliği üzerinde durulmuştur. Öğretmenlerin öğrencilerle etkin iletişim kurmaları ve velilerle iş birliği yapmalarının beklendiği gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin motivasyonlarını yükseltmek için çeşitli etkinliklerin düzenlendiği ve üzerlerindeki baskının hafifletildiği belirtilmiştir.

Öğretmenlerin öğrencilerle olan ilgisinin ve ilişkilerini geliştirme çabalarının, büyük önem taşıdığı anlaşılmıştır. Nihayetinde, öğretmenlerin tecrübe ve bilgi birikimlerinin, öğrencilerin eğitim sürecinde belirgin etkiler oluşturduğu tespit edilmiştir. Bu kod ile ilgili veli görüşleri Şekil 4.22.'de verilmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Nicel ve Nitel Verilerden Elde Edilen Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmanın amacı Özel Gereksinimli (ÖG) ve Normal Gelişim Gösteren (NGG) çocuk sahibi ebeveynlerin okul öncesi eğitimden beklentileri ile bu beklentilerin karşılanma düzeylerini nicel ve nitel veriler ışığında incelemektir.

Okul öncesi eğitim alan özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocuk sahibi ebeveynlerin eğitimden beklentileri ve beklentilerinin karşılanma düzeylerine yönelik çalışmada karma araştırma içerisinde yer alan yakınsayan paralel desen karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. İki aşamada incelenen çalışmanın ilk basamağında Ebeveynlerin Okul Öncesi Eğitim Kurumlarından Beklentileri ve Ebeveynlerin Okul Öncesi Eğitim Kurumlarından Beklentilerinin Karşılanma Düzeyleri Ölçeği kullanılmıştır (İvrendi ve Yeşilyurt, 2011). Bu ölçekle özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukları olan ebeveynlerin, okul öncesi eğitimden beklentileri ile beklentilerinin karşılanma düzeylerini karşılaştırmak amaçlanmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 2' si erkek 8'i kadın olmak üzere ÖG ve NGG çocuk sahibi 10 ebeveynle eğitimden beklentileri ve beklentilerinin karşılanma düzeylerinin ne ölçüde gerçekleştiğini belirlemek için yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan bireysel görüşmeler ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınarak deşifre edilmiştir. Verilerin analizinde Maxqda 2022 nitel veri analiz programı kullanılmış ve analiz sonucunda 198 farklı kodlama, 4 tema ve 12 alt tema ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın bu bölümünde, nicel ve nitel verilerden elde edilen sonuçları birbirleriyle ilişkilendirilerek yorumlanmış, yapılan çalışmalardan elde edilen bulgularla karşılaştırılarak tartışılmıştır.

Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların ebeveynlerinin eğitimden beklenti puanlarının çocuğun gelişiminin normal veya özel gereksinimli olması değişkenine göre yapılan analiz sonuçlarına bakıldığında; özel gereksinimli çocukları olan ebeveynlerin, normal gelişim gösteren çocukların ebeveynlerine göre

beklentilerinin “öğretmen, eğitim-aile ve bilgilendirme” alt boyutlarında anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülürken, beklentilerinin karşılanma durumlarının ise “öğretmen, eğitim-aile ve okul politikası” alt boyutlarında anlamlı farklılaştığı ortaya çıkmaktadır. Yapılan çalışmalara baktığımızda, araştırmayı destekler nitelikte ve araştırmayla farklılaşan bulgular mevcuttur (Avcu, 2016; Bal,2019; Bayrak, 2017; Dahari,2011; Doğrul,2019; Erdoğan,2021; Foot vd, 2000; İvey,2004; Stull,2013; Thomas ve Dykes ,2011; Winton vd 1985). Köyde ve kente yaşayan annelerin eğitimden beklentilerinin incelendiği çalışma, kentte yaşayan annelerin beklentilerinin okul politikası, öğretmen ve bilgilendirme alt boyutunda ve toplamında köyde yaşayan annelerin beklentilerinden anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermektedir (Başal ve Bağçeli,2018) Yapılan bir diğer çalışmada ebeveynler, okul öncesi eğitimden beklenti düzeylerine kesinlikle katılıyorum şeklinde yanıt verirken, beklentilerinin karşılanma düzeylerinde kararsız olduklarını ifade etmişlerdir (Yeşilyurt, 2011). Araştırmanın nitel boyutunda yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara göre beklentilerin özel gereksinimli ebeveynlerde sırasıyla; bilgilendirme, iletişim sıklığı ve okul- aile iş birliği aktiviteleri yönünde olduğu görülürken, normal gelişim gösteren çocuk sahibi ailelerde ise sırasıyla; okul- aile iş birliği aktiviteleri, bilgilendirme ve iletişim sıklığı yönünde olduğu sonucunu ortaya koymaktadır Araştırmayı destekler nitelikte çalışmalar mevcuttur (Sandberg ve Ottosson, 2010; Manigo ve Allison, 2007)

Araştırmanın ebeveynlerinin cinsiyetine göre okul öncesi eğitimden beklentilerinin farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik elde edilen bulgular beklentilerde anlamlı düzeyde farklılık olmadığı sonucunu ortaya koyarken, karşılanma düzey puanlarının ebeveynlerin cinsiyet değişkenine göre “okul politikası” alt boyutunda babaların lehine anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermektedir. Ebeveyn beklentilerinin cinsiyet değişkeni yönünden annelerin beklentilerinin babalara oranla anlamlı farklılık gösterdiği çalışmalar da mevcuttur (Bayrak,2017). Yapılan alan yazın çalışmasında çalışmasında, ebeveynlerin cinsiyete göre okul yönetiminden beklentilerinin anneler yönünde anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmektedir (Yaman,2016). Cinsiyet değişkenine göre benzer bir çalışmada ebeveyn beklentilerinin babalar lehine yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. (Bush vd, 2017; Dönmez vd,2021) Farklı bir çalışma ebeveyn beklentilerinin anne baba yönünde benzer ve yüksek düzeyde olduğunu ortaya koyarken, beklentilerin cinsiyet

değişkenine göre farklılaşmadığı sonucunu ortaya koymaktadır (Özen,2008). Araştırmanın nitel boyutunda yapılan görüşmelerde ebeveynlerin okul politikasına yönelik ifadeleri, okul idaresinin çoğunlukla kendi ihtiyaçları bağlamında toplantılar gerçekleştirdiği ve bu yönde parasal ihtiyaçları dile getirdiğidir. Yapılan çalışmalarda araştırmayı destekler nitelikteki çalışmalara baktığımızda öğretmenlerin ebeveynlerden yoğun materyal taleplerinin veli-öğretmen çatışmasını arttırdığı sonucunu ortaya koymaktadır (Kaya, 2022).

Araştırmanın ebeveynlerin medeni durumuna göre beklentilerine ilişkin sonuçlarına bakıldığında, özel gereksinimli çocuk sahibi ailelerin beklentilerinde anlamlı bir fark görülmezken, beklentilerinin karşılanma düzey puanlarının “eğitim-aile” alt boyutunda evli ebeveynler lehine evli olmayanlara göre anlamlı farklılaştığını ortaya koymaktadır. Yapılan çalışmalara bakıldığında, birlikte yaşayan ebeveynlerin ayrı yaşayan ebeveynlere oranla öğretmenle iletişimlerinden daha memnun oldukları ve okula daha sık gelip gittiklerini ifade ettikleri görülmektedir (Fantuzzo vd, 2006). Yapılan bir diğer çalışmada medeni durumun ebeveyn beklentilerini farklılaştırmadığını ortaya koymaktadır. Boşanmış ve kültürel bağlamda farklı olan özel gereksinimli çocuk sahibi annelerin ayrımcılığa maruz kaldığı bu sebeple çocukları için yeterli hizmeti alamadıklarını ortaya çıkaran çalışmalar da mevcuttur (Lalvani, 2012). Çocuklarını yalnız büyüten anneler ayrımcılığa maruz kaldıklarından çocuklarıyla ilgili gereksinimlerinin karşılanmadığı düşüncesindedirler (Mchatton ve Correa, 2005). Ebeveynlerin demografik bilgileri katılım konusunda tereddüt etmelerine sebep olabilmektedir (Thomas ve Dykes, 2013). Bunun yanında ebeveyn demografik özellikleri üzerinden yapılan çalışmaların, okul öncesi eğitimde özel gereksinimli çocukları olan ailelerin beklentilerini açıklama anlamında önemli olduğunu ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır (Bartel, 2010).

Araştırmanın ebeveynlerin yaşına göre beklentilerinde ve beklentilerinin karşılanma düzeylerinde normal gelişim gösteren çocuk sahibi olanlarda anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymaktadır. Bunun yanında özel gereksinimli çocuk sahibi ailelerin yaş değişkenlerine göre beklentilerinde anlamlı fark görülmezken, beklentilerinin karşılanma düzeylerinde “eğitim-aile” alt boyutlarında 30 yaş altı olanların lehine anlamlı farklılaştığı görülmektedir. Yapılan çalışmada 31-35 yaş aralığındaki ebeveynlerin beklentileri yüksekken (Bal,2019). 36-40 yaş aralığındaki

ebeveynlerin beklentilerinin düşük olduğu yönünde bulgular da mevcuttur (Bayrak,2017). Ebeveynlerin eğitimden beklentileri ile beklentilerinin karşılanma düzeylerinin yaş değişkenine göre fark oluşturmadığı çalışmalar da bulunmaktadır (Yeşilyurt,2011).

Araştırmanın ebeveynlerin eğitim durumuna göre özel gereksinimli çocuk sahibi olanların beklentilerinin “öğretmen” alt boyutunda üniversite mezunlarının lehine ortaokul mezunu ebeveynlerden anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Beklentilerinin karşılanma düzeylerinin “eğitim-aile” alt boyutunda ilkokul mezunu olan ebeveynlerinin üniversite ve lisansüstü mezunu ebeveynlerden anlamlı derecede yüksek olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Normal gelişim gösteren çocuk sahibi ebeveynlerin eğitimden beklentilerinin anlamlı farklılaşmadığı beklentilerinin karşılanma düzeylerinin ise “eğitim- aile alt boyutunda ilkokul mezunu olanların lehine üniversite mezunlarından anlamlı derecede yüksek olduğunu göstermiştir. Buradan elde edilen bulgulara baktığımızda ebeveynlerin eğitim durumlarıyla beklentileri arasında anlamlı bir fark görülmezken karşılanma düzeylerinde ilkokul mezunu ebeveynlerin, üniversite ve yüksek lisans mezunlarına oranla beklentilerinin karşılandığını ifade ettikleri yönündedir. Dolayısıyla ebeveynlerin eğitime yükledikleri anlamın ve eğitimden beklentilerinin eğitim düzeylerine göre farklılaştığı sonucunu ortaya çıkarmıştır. Elde edilen bulgular, eğitim seviyesi yükseldikçe beklentilerin düştüğü yönünde eğitim seviyesi düştükçe beklentilerin arttığı yönünde ters orantılı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu anlamda ebeveynlere yönelik daha kapsamlı nitel görüşmeler yapılması önerilmektedir. Yapılan çalışmalar araştırma sonuçlarını destekler nitelikte ve benzerlik göstermektedir (Yeşilyurt, 2011). Bunun yanında eğitim düzeyi yüksek olan ebeveynlerin beklentilerinin de yüksek olduğu yönünde farklı çalışmalar da mevcuttur (Bal, 2019; Bayrak, 2017 ; Gao ve Luo, 2022 ; Koçak, 2022;).Araştırmanın nitel boyutundaki görüşmelerde özel gereksinimli çocuk sahibi ebeveynlerin beklentilerini sırasıyla paylaşımlar ve iletişim, eğitimin yapısı ve sınıf ortamı, öğretmenin rolü şekillendirirken, normal gelişim gösteren çocuk sahibi ebeveynlerin beklentilerini sırasıyla öğretmenin rolü, eğitimin yapısı ve sınıf ortamı, paylaşımlar ve iletişimin şekillendirdiği görülmektedir. Ebeveynler sınıfların ferah ve temiz olması yönünde görüşlerini bildirirken, sınıf mevcutlarının kalabalık olduğuna da dile getirmişlerdir. Mevcut durumda bu beklentilerinin karşılanmadığını ifade

etmektedirler. Yapılan çalışmalarda araştırma bulgularını destekler niteliktedir (Argon ve Akkaya, 2008). Ayrıca yapılan farklı çalışmadan elde edilen bulguların öğretmenlerin çocukları yakından tanımaları ve çocuklarının öğretmenin kadın olması yönünde beklentileri olduğu görülmektedir (Yaşın,2019)

Araştırmanın annenin mesleki durumuna göre elde edilen bulgulardan elde edilen sonuçlar, özel gereksinimli çocuk sahibi annelerin beklentilerinde anlamlı farklılık bulunmadığı beklentilerinin karşılanma düzeylerinde ise “öğretmen ve eğitim-aile” alt boyutlarında ev hanımı olan annelerin mesleği memur olan annelere oranla anlamlı farklılaştığı sonucunu ortaya çıkarmıştır Araştırmayı destekler nitelikte benzer çalışmalar mevcuttur (Bush vd,2017). Bunun yanında yapılan çalışmalara baktığımızda ebeveynlerin demografik özelliklerinin okul tercihlerinde önemli etkileri olduğu sonucunu destekleyen çalışmalar da bulunmaktadır (Dahari, 2011). Ayrıca araştırmayla benzer nitelikte yapılan çalışmalar, çalışan annelerin beklentilerinin öğretmen özellikleri yönünde yoğunlaştığı, çalışmayan annelerin ise çocuklarının okuma yazma öğrenmesine önem verdiklerini destekler niteliktedir. (Özen, 2008) Yine çalışan annelerin öğretmen özelliklerini önemseydiği, çalışmayan annelerin ise aynı fikirde olmadığı yönünde yapılan çalışmalar da mevcuttur (Koçak,2022).

Araştırmanın babanın mesleğine göre beklentileri ve beklentilerinin karşılanma düzeylerinde anlamlı farklılık yoktur. Esnek çalışma saatleri olan babaların okulla ve öğretmenle daha sık iletişim kurabileceğine yönelik görüşlerin olduğu çalışmalar mevcuttur. Babaların okulla etkili iletişimi, eğitimcilerin ailelerin beklentilerini daha iyi kavrayarak buna yönelik çalışmalar yapmasını sağlayacaktır (Carter,2003:15; Sale,2001:3).

Araştırmanın ebeveynlerin gelir durumuna göre beklentilerinin “okul politikası” alt boyutunda geliri “8.000-15.001” olanların geliri “20.001 “ve üzeri olan ebeveynlerden anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Özel gereksinimli çocuk sahibi ebeveynlerin beklentilerinin karşılanma düzeylerinde farklılık yoktur. Bunun yanında normal gelişim gösteren çocuk sahibi ebeveynlerin beklentilerinin farklılaşmadığı, beklentilerinin karşılanma düzeylerinin ise “eğitim- aile” alt boyutunda geliri “0-8.001” olanların geliri “20.001” olanlara oranla anlamlı farklılaştığı görülmektedir. Gelir durumu yüksek olan ebeveynlerin akademik beklentilerinin de yüksek olduğu yönünde çalışmalar da mevcuttur (Bush vd, 2017).

Araştırma bulgularıyla farklı sonuçları olan çalışmalar ise ebeveyn gelir düzeyinin beklentileri etkilemediği yönündedir (Dönmez vd, 2021). Katılımcı ebeveynlerin görüşmelerinden elde edilen sonuçlar beklentilerin ve beklentilerin karşılanma düzeylerinin gelir durumuyla doğru orantılı olduğunu göstermektedir. Ebeveynlerin görüşmelerde verdikleri yanıtlarda, maddi durumlarının çocuklarını okul dışında eğitim almaları ve özel bir okula gönderebilmelerinin önünde engel teşkil ettiği sonucunu ortaya koymaktadır. Araştırmayı destekler nitelikte çalışmalar bulunmaktadır (Sevinç ,2006; Yeşilyurt, 2011).

Araştırmanın çocuğun cinsiyetine göre özel gereksinimli çocuk sahibi ebeveynlerin beklentilerinin “öğretmen ve eğitim-aile” alt boyutunda erkek çocuk sahibi olanların lehine kız çocuk sahibi olanlara göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucunu ortaya koymaktadır. Beklentilerin karşılanma düzeyinde ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark oluşmadığı görülmektedir. Normal gelişim gösteren çocuk sahibi ebeveynlerin, çocuğun cinsiyet değişkenine göre “okul politikası “alt boyutunda” beklentileri ve beklentilerinin karşılanma düzeyleri ise erkek çocuk sahibi olanların lehine anlamlı farklılaşmaktadır. Yapılan çalışmalarda araştırma bulgularıyla farklı sonuçlar da bulunmaktadır. Koçak (2020) yaptığı çalışma sonucunda kız çocuğu olan ebeveynlerin öğretmenin mezuniyetini, erkek çocuk sahibi ebeveynlerden daha çok önemsediklerini ortaya koymaktadır. Çocukların cinsiyet değişkeni üzerinden elde edilen bulgulara bakıldığında, otizmlili kız çocuk sahibi ebeveynlerin kızlarını iyileştirme yönünde beklenti içinde olduğu, erkek çocuk sahibi ebeveynlerin ise çocuklarını daha iyi anlamak adına diğer ebeveynlerle iletişim beklentilerini ifade ettikleri yönündedir (Papageorgiou, 2010).

Araştırmanın çocuğun yaşına göre ebeveynlerin beklentilerinden elde edilen sonuçlarda, 5 yaş grubunda çocukları olan özel gereksinimli çocuk sahibi ebeveynlerin, “okul politikası” alt boyutunda 6 yaş grubundaki çocuk sahibi ebeveynlere göre anlamlı farklılaştığı rapor edilmiştir. Beklentilerin karşılanma düzeyinde anlamlı bir fark yoktur. Araştırmayı destekler nitelikte benzer çalışmalarda ebeveynlerin 4 yaş civarında çocuklarının sosyal-duygusal gelişimleri yönünde beklentileri olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır (Ren, 2015). Araştırmanın nitel boyutunda yapılan görüşmelere göre ebeveynlerin okul aile iş birliğine yönelik beklentilerinin olduğu fakat özel gereksinimli çocuk sahibi ailelerin bu beklentilerinin

karşılanmadığı yönünde görüş bildirdikleri yönündedir. Yapılan çalışmalarda araştırmayı destekler nitelikte bulgular mevcuttur (Sunarti,2015; Vidali, 2006).

Araştırmanın, çocuğun okula devam ettiği yıla göre elde edilen bulgularda özel gereksinimli çocuk sahibi ebeveynlerin beklentilerinin “öğretmen” alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılaştığı görülürken, karşılanma düzeylerinde anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Normal gelişim gösteren çocuk sahibi ailelerin çocuğun okul öncesi eğitime devam ettiği yıl değişkenine göre beklentileri ve beklentilerinin karşılanma düzeylerinde anlamlı bir fark yoktur. Yapılan çalışmalarda ebeveynlerin eğitim düzeyi yükseldikçe çocuklarının okul öncesi eğitime daha erken başlamaları yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir (Tokuç,2007). Araştırmaya benzer nitelikte yapılan bir başka çalışmada kentte yaşayan ebeveynlerin kırdaki yaşayanlara göre eğitim yılının 2 yıl ve üzeri olması gerektiği yönünde görüş bildirdikleri ifade edilmektedir (Bada,2017). Yapılan farklı bir çalışmada anne babaların çocuklarının daha önce eğitim alıp almama durumuna göre beklentilerinin farklılaşmadığı görülmektedir (Yaman,2016) Erken müdahale eğitim programlarına devam eden özel gereksinimli çocukları olan ebeveynlerle yapılan çalışmalarda, uzun vadeli programların olumlu etkilerine yönelik ifadeleri bulunmaktadır (Swick ve Hooks, 2005).

Araştırmanın çocuğun engel türüne göre özel gereksinimli çocuk sahibi ebeveynlerin beklentileri ve beklentilerinin karşılanma düzeylerinden elde edilen bulguların sonuçlarında, “öğretmen, eğitim-aile, okul politikası, bilgilendirme” alt boyutlarında anlamlı farklılaşmadığı rapor edilmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda yapılan görüşmelerden elde edilen bulgularda bedensel engelli çocuk sahibi ebeveynlerin, öğrenme güçlüğü tanısı olan ebeveynlere göre öğretmen, eğitimin kalitesi, idare ve okulun fiziki yapısı konusunda daha yüksek beklenti içinde olduklarını ortaya koymaktadır. Engel türlerinin ebeveyn beklenti ve inançlarını etkilediği yönünde çalışmalar da mevcuttur (Hu vd, 2018; Stoiber vd, 1998).

Araştırmanın çocukların gittiği okul türüne göre eğitimden beklentileri ve beklentilerinin karşılanma düzeyleri anlamlı fark oluşturmazken, özel gereksinimli çocuk sahibi ebeveynlerin beklentilerinin “öğretmen, eğitim-aile, okul politikası” alt boyutlarında özel eğitim anaokullarında kaynaştırma eğitimine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür.(Buldu vd, 2021; Koçyiğit, 2015; Tuş ve Tekinarslan,

2013).Yurt dışında yapılan çalışmalar ise kaynaştırma eğitimini destekler nitelikte olup, ebeveynler çocuklarının kapsayıcı eğitimine önem verdiklerini savunucu politikalarla ifade etmektedirler (Bethere, 2014;Hotulainen & Takala,2014; Siddiqua ve Janus 2016).

Araştırmanın son değişkeni çocuğun okul dışında destek eğitimi almasına göre özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocuk sahibi ebeveynlerin beklentilerinin anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.

Araştırmanın nitel boyutunda, özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocuk sahibi anne ve babalarla görüşmeler yapılarak okul öncesi eğitimden beklentileri ve beklentilerin karşılanma durumlarına yönelik görüşleri alınmıştır. Ortaya çıkan sonuçlarda beklentilerin oluşmasına neden olan olguların; okul -aile iş birliği, okulun fiziki özellikleri ve konumu, idare ve destek personeli ile eğitimden beklentiler yönünde olduğu görülmektedir. Özel gereksinimli çocuk sahibi ebeveynlerin okul aile iş birliğine yönelik beklentilerinde ilk sırayı bilgilendirme, okul aile iş birliği faaliyetleri ve iletişim sıklığı alırken, Normal gelişim gösteren çocuk sahibi ebeveynlerde bu sıralama okul aile iş birliği faaliyetleri, bilgilendirme ve iletişim sıklığı olarak değişmektedir. Ebeveynler öğretmenlerle whatsapp üzerinden iletişim kurabildiklerini fakat daha kapsamlı geri dönüş talep ettiklerini ifade etmişlerdir. Ebeveyn- okul görüşmelerinin okul için para toplamaktan ibaret olduğunu bunun dışında bilgilendirme yapılmadığını, pandemiden sonra aile katılım etkinliklerinin çok sık olmadığı yönünde görüşlerini ifade etmişlerdir. Okulun fiziki özelliklerine ilişkin özel gereksinimli çocuk sahibi ebeveynlerin beklentileri sırasıyla; okulun fiziki yapısı, çevre düzenlemesi, okulun konumu yönünde ortaya çıkarken, Normal gelişim gösteren çocuk sahibi ebeveynlerin beklenti önceliklerinin okulun fiziki yapısı, çevre düzenlemesi ve okulun konumunda eşit dağılım gösterdiği görülmektedir. Ebeveynler, okulun konumu yönünde beklentilerinin karşılandığını belirtirken okulun fiziki özellikleri, temizliği ve hijyen konusunda endişelerini ifade etmişlerdir. Bahçe ve oyun alanlarının küçük ve yetersiz olduğunu, bunun yanında sınıfların ferah ve geniş olmasını istediklerini belirtmişlerdir. Bazı ebeveynlerde materyallerin yeterli olduğunu görüşü hakimken, mesleği, bir başka ebeveyn materyal konusunda eksikliklere özellikle vurgu yapmıştır. İdare ve destek personeli yönünde beklentilerde özel gereksinimli çocuk sahibi ebeveynlerin öncelik sırası tutum ve

davranışlar, eğitim politikaları olarak ortaya çıkarken, normal gelişim gösteren çocuk sahibi ebeveynlerin beklentileri sırasıyla eğitim politikaları, tutum ve davranışlar olarak ortaya çıkmaktadır. Ebeveynler sınıf mevcutlarının yoğun olduğunu ifade etmişler, eğitim politikalarının bir üst kurula bağlı olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. İdarenin tutumunun ebeveynlerin okula tutumlarında önemli etken olduğunu belirtirlerken, özel gereksinimli çocuk sahibi ebeveynler çocuklarının okullarında bulunan mültecilerden rahatsız olduklarını bunu idare ile paylaştıklarını fakat hiçbir geri dönüş alamadıklarından şikayetçi olduklarını ifade etmişlerdir. Eğitimden beklentilere yönelik özel gereksinimli çocuk sahibi ebeveynlerin öncelik sırası eğitimin yapısı ve sınıf ortamı, paylaşımlar ve iletişim, öğretmenin rolü olarak belirlenirken, normal gelişim gösteren çocuk sahibi ebeveynlerde sırasıyla beklentiler; öğretmenin rolü, paylaşımlar ve iletişim, eğitimin yapısı ve sınıf ortamı olarak ifade edilmektedir. Ebeveynler, öğretmenlerin tecrübesi ve yeterliliğinin önemli olduğunu belirtirlerken, müfredat üzerinden değil çocuğun özelliğine göre etkinlikler olması ve bu etkinliklerin masa başında yerine doğayla iç içe gerçekleşmesi yönünde beklentileri olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmayı destekler nitelikte benzer ve farklı çalışmalar bulunmaktadır; (Bakkaloğlu, 2013;Bal, 2019;Dahari, 2013; Doğrul, 2019; Erdoğan, 2021;Goh vd, 2021;Ivey, 2004; Kaya, 2022; Koçak, 2020;Okongovd, 2015;Pratoomrat, 2008; Winton,1985;Yaman, 2016;Yıldırımoglu, 2022;Yüksel, 2022).

Araştırmadan elde edilen nicel ve nitel boyutlardaki istatistiksel sonuçlara baktığımızda, genel anlamda ebeveynlerin beklentilerinin ve beklentilerinin karşılanma düzeylerinin benzer olduğu fakat beklentileriyle karşılanma düzeyindeki önceliklerinin farklılık gösterdiği görülmektedir. Ailelerin beklentileri ile beklentilerinin karşılanmasına yönelik yapılan çalışmalara baktığımızda, ebeveynlerin eğitimden beklentileri ile aileler arasındaki ilişkiye vurgu yapmak önemlidir. Dolayısıyla çocuğun okuldaki genel gelişimi anne ve babaların kendi potansiyelleriyle doğru orantılıdır. Çocukların bireysel özellikleri ebeveynlerin beklentilerinin çerçevesini oluşturmaktadır. Bu sebeplerle beklentiler; ebeveynlerin yaşam deneyimleri, kültürel geçmişi, inanç sistemlerinin etkisiyle farklılık göstermektedir (Okagaki, 1993; Rao vd, 2003; Sonuga-Barke vd, 1995; Teichman, 2006).

Bu araştırmada, okul öncesinde özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocuk sahibi ebeveynlerin eğitimden beklentileri ile beklentilerinin karşılanma düzeyleri nicel ve nitel boyutta çeşitli değişkenler üzerinden incelenerek farklı sonuçlar elde edilmiştir. Araştırmanın nicel bulgularında beklentilere yönelik elde edilen sonuçlar özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynler lehine anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği yönündedir. Nitel verilerden elde edilen sonuçlarda ebeveynler beklenti ve karşılanma düzeylerini, eğitimde müfredat eleştirisi, materyal yetersizliği, iletişim ve iş birliği sorunları, okulun fiziki özellikleri, güvenlik, temizlik yönünde eleştirel yönde ifade etmişlerdir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocuk sahibi ebeveynlerin beklentilerinin ve beklentilerinin karşılanma düzeylerinin çocukların gelişim özelliklerine göre özel gereksinimli çocuk sahibi ebeveynlerin lehine anlamlı farklılaştığı yönündedir. Özel gereksinimli çocuk sahibi ebeveynlerin beklentileri yanında karşılanma düzeylerinin de yüksek çıkması özel eğitimde beklentiler üzerine geliştirilecek yeni ölçeklerle çalışılmasını gerekli kılmaktadır.

DEĞİŞKENLER AÇISINDAN ARAŞTIRMANIN SONUÇLARI

Ebeveynlerin cinsiyetine göre beklentiler ve karşılanma düzeyi; özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocuk sahibi ebeveynlerin beklentilerinde farklılık bulunmamış, beklentilerinin karşılanma düzeylerinde her iki ebeveyn grubunda da erkeklerin lehine anlamlı farklılık olduğu ortaya tespit edilmiştir.

Ebeveynin medeni durum değişkenine göre beklentiler ve karşılanma düzeyi; Normal gelişim gösteren çocuk sahibi ebeveynlerin beklentileri ve karşılanma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Özel gereksinimli çocuk sahibi ebeveynlerin beklentilerinde farklılık ortaya çıkmazken karşılanma düzeylerinde evli olmayan ebeveynlere göre evli ebeveynlerin lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Ebeveynini yaş değişkenine göre beklentiler ve karşılanma düzeyi; NGG çocuk sahibi ebeveynlerin beklentilerinde ve karşılanma düzeylerinde anlamlı fark yoktur. ÖG çocuk sahibi ebeveynlerin beklentilerinde fark görülmezken karşılanma düzeylerinde 30 yaş altındaki ebeveynlerin lehine anlamlı fark olduğu ortaya çıkmaktadır.

Ebeveynlerin eğitim durumuna göre beklentiler ve karşılanma düzeyi; ÖG çocuk sahibi ebeveynlerin beklentilerinin üniversite mezunlarının lehine ortaokul mezunlarından anlamlı farklılaştığı, beklentilerinin karşılanma düzeylerinin ise ilkokul mezunu olanlarda üniversite ve yüksek lisans mezunlarına göre anlamlı farklılaştığı görülmüştür. NGG çocuk sahibi ebeveynlerin eğitimden beklentileri farklılaşmamış, beklentilerinin karşılanma düzeyleri ilkokul mezunlarında üniversite mezunlarına göre anlamlı fark oluştuğu tespit edilmiştir.

Anne mesleğine göre beklentiler ve karşılanma düzeyi; NGG çocuk sahibi ebeveynlerin eğitimden beklenti ve karşılanma düzeyleri fark oluşturmamaktadır. ÖG çocuk sahibi ebeveynlerin beklentilerinde farklılık görülmezken, beklentilerinin karşılanma düzeylerinde ev hanımı olan annelerin mesleği memur olan annelere göre anlamlı düzeyde fark oluşturduğu görülmektedir.

Baba meslek değişkenine göre beklentiler ve karşılanma düzeyi; her iki grupta beklenti ve karşılanma düzeyleri babanın mesleğine göre fark oluşturmamaktadır.

Ebeveynlerin gelir durumuna göre beklentiler ve karşılanma düzeyi; ÖG çocuk sahibi ebeveynlerin eğitimden beklentilerinde okul politikası alt boyutunda düşük gelirlili ebeveynlerin yüksek gelirlilere göre beklentilerinin farklılaştığı görülürken, karşılanma düzeylerinde fark tespit edilmemiştir. NGG çocuk sahibi ebeveynlerin beklentilerinde gelir durumuna göre anlamlı fark görülmezken, beklentilerinin karşılanma düzeylerinde eğitim-aile alt boyutunda geliri düşük olan ebeveynlerin yüksek gelir sahibi ebeveynlere oranla anlamlı farklılaştığı tespit edilmiştir.

Çocuğun cinsiyetine değişkenine göre beklentiler ve karşılanma düzeyi; her iki grupta da beklentilerin erkek çocuk lehine anlamlı farklılaştığı sonucu ortaya çıkarken karşılanma düzeylerinde ÖG çocuk sahibi ebeveynlerde fark bulunmamış NGG çocuk sahibi ebeveynlerde erkek çocuklar lehine anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. NGG çocuk sahibi ebeveynlerin yaş değişkenine göre beklentileri ve karşılanma düzeyleri fark oluşturmamıştır. ÖG çocuk sahibi ebeveynlerin yaş değişkenine göre beklentileri 5 yaşta 6 yaşa göre anlamlı farklılaşmış, karşılanma düzeylerinde fark oluşmamıştır.

Çocuğun eğitim aldığı süreye göre beklentiler ve karşılanma düzeyi; NGG çocuk sahibi ebeveynlerin beklenti ve karşılanma düzeyleri değişmezken, ÖG çocuk sahibi ebeveynlerin beklentileri 2 yıl eğitim alanlardan 1 yıl eğitim alanlara göre anlamlı farklılaşmıştır. ÖG çocuk sahibi ebeveynlerin beklentilerinin karşılanma düzeylerinde farklılık yoktur.

Çocuğun engel türüne göre beklentiler ve karşılanma düzeyi; ÖG çocuk sahibi ebeveynlerin beklentileri ve beklentilerinin karşılanma düzeylerinde fark tespit edilmemiştir.

Çocuğun gittiği okul türüne göre beklentiler ve karşılanma düzeyi; NGG çocuk sahibi ebeveynlerin beklentileri ve beklentilerinin karşılanma düzeyleri arasında fark yoktur. ÖG çocuk sahibi ebeveynlerin beklentilerinde fark bulunmazken beklentilerinin karşılanma düzeylerinde kaynaştırma eğitimine göre özel eğitim anaokulları lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür.

Çocuğun okul dışında aldığı destek eğitime göre; ÖG çocuk sahibi ebeveynlerin beklentileri ve beklentilerinin karşılanma düzeyleri arasında fark olmadığı görülmüştür.

Genel olarak araştırmanın anket kısmında okul öncesi dönemde özel ve normal gelişim gösteren çocuk sahibi ebeveynlerin eğitimden beklentileri ile beklentilerinin karşılanma düzeyleri incelenirken, yapılan yüz yüze görüşmelerde beklentilerine yönelik fikirleri alınmıştır.

ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlar doğrultusunda alanda yeni yapılacak çalışmalara yol göstermesi açısından öneriler sunulacaktır.

Araştırmacılara yönelik öneriler

- Alan yazında okul öncesi dönemde ebeveynlerin beklentilerine yönelik mevcut çalışma bulunmakla beraber, özel gereksinimli çocuk sahibi ailelerin beklentilerine yönelik daha kapsamlı nicel ve nitel çalışmalar yapılabilir.
- Özel gereksinimli çocuk sahibi ailelerin eğitimden beklentileri ve ihtiyaçlarına yönelik yeni ölçekler geliştirilebilir.
- Özel gereksinimli çocukların okula kayıtlı olduğu halde devamsızlıklarının nedenleri üzerine çalışmalar yapılabilir.
- Ailelerin özel eğitim anaokullarından beklentileri karşılandığı görülürken kaynaştırmaya yönelik tutumları hakkında çalışmalar yapılabilir
- Okul öncesinde özel eğitim alanında çalışmaların sıklığı artırılabilir.
- Özellikle 3 yaş grubu özel gereksinimli çocuk sahibi ailelerin devlet okulu yerine neden özel okulları tercih ettikleri araştırılabilir.

Kurumlara yönelik öneriler

- Okul idaresinin okul öncesi eğitim ve özel eğitime yönelik bilgi ve tecrübesi olması önemlidir.
- Okulların fiziki yapısı, çevre düzenlemesi ve konumu açısından yetkililerce değerlendirmeleri yapılabilir.
- Uygun ve bol materyal olması adına çalışmalar yapılabilir.

Eğitimcilere yönelik öneriler

- Okul öncesi lisans eğitim müfredatında uygulamalı özel eğitim ders saatleri artırılabilir.
- Okul öncesi eğitimde farklı eğitim yaklaşımlarının yaygınlaşması sağlanabilir.

- Okullara giderek eğitimdeki eksikler ve ihtiyaçlar adına öğretmen ve idarecilerle görüşülebilir.
- Müfredata değil, çocuğun gelişimine ve bireysel özelliklerine uygun eğitim programları üzerine çalışmalar yapılabilir.

Öğretmenlere yönelik öneriler

- Ailelerle olumlu ilişkiler kurmak adına belli aralıklarla toplantılar düzenlenebilir.
- Çocuğu tanıma adına ailelerle özel görüşmelerin sıklığı değerlendirilebilir.
- Babaları eğitime dahil etmek adına programlar düzenlenebilir.
- Sınıfında özel gereksinimli çocuk varsa aileler bir araya getirilerek bu durumun normalliği üzerine tartışılabilir

Ebeveynlere yönelik öneriler

- Kurum ve öğretmen ile iş birliği içinde olmalıdırlar.
- Okul öncesi eğitim ve özel eğitim hakkında bilgilendirici seminerler ve toplantılara katılmalıdır.
- Farklı gelişim özelliği olan çocuk sahibi aileler ile bir araya gelerek fikir alışverişinde bulunmalıdır.
- Eğitimcilerin bir anne olmadığı okulların da bir bakım evi olmadığını bilmelidirler.
- Eğitime dahil olarak okulda yapılan etkinliklerin evde de devamı sağlanmalıdır.
- Çocuklarını en iyi tanıyan olarak gerçekçi beklentiler içinde olmalıdırlar. Beklentilerini ne çok yüksek ne de çok düşük tutmaları önemlidir.

KAYNAKÇA

Acarlar, F. (2021). Kaynaştırma Modeli ve Özel Gereksinimli Çocukların Özellikleri. B. Sucuoğlu ve H. Bakkaloğlu (Ed.), *Okul öncesinde kaynaştırma* (s.21-74) içinde. Ankara: Kök Yayıncılık

Ada, S. & Ünal, S. (2009). *Eğitim bilimine giriş* (2. baskı.). Ankara.

Afolabi, O. (2014). Parents' involve and psycho-educational development of learners with special educational needs (SENs): An empirical eevuew. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 6(2), 177-203. doi.org/10.20489/intjecse.30749

Akmeşe, P. P., & Kayhan, N. (2014). Okul Öncesi ve İlkokula Devam Eden Özel Gereksinimli Öğrencilerin Aile Katılım Düzeylerinin İncelenmesi. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 43(2).

Akyol, A. K. (2016). Bilişsel gelişim. A. Ulusoy (Ed.). *Eğitim psikolojisi* içinde (s. 99- kaça kadar sayfa). Anı Yayıncılık.

Akyol, N. A., Doğan, S. A., & Durmuşoğlu, M. (2021). Okul öncesi eğitimde öğretmen iletişim becerilerinin önemi aile katılımı: iş birliği ve öğretmen-çocuk ilişkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 887-899.

Alisinanoğlu, F., Bay, D. N. & Şimşek, Ö. (2014). Okul öncesi eğitimde okul aile iş birliği ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 1-13. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59467/854512>

Alison E. Barody & Jennifer Dobbs-Oates (2011) Child and parent characteristics, parental expectations, and child behaviours related to preschool children's interest in literacy, *Early Child Development and Care*, 181:3, 345-359, DOI: [10.1080/03004430903387693](https://doi.org/10.1080/03004430903387693)

Allvın, R. H. (2018). Making connections. the professional obligation to value families. <https://www.naeyc.org/resources/pubs/yc/sep2018/professional-obligation-value-families> adresinden 14.02.2023 tarihinde alınmıştır.

Argon, T., & Akkaya, M. (2008). Ebeveynlerin okul öncesi eğitime ve okul öncesi eğitim kurumlarına yönelik görüşleri. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*. 16(2), 413-430

Ataman, A. (2011). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. Gündüz eğitim ve yayıncılık.

Atbaşı, Z. & Özdemir, C. (2020). Türkiye’de özel eğitim hizmetlerinin sunumu. <https://orgm.meb.gov.tr> >adresinden 16.02.2023 tarihinde alınmıştır.

Auert, E. J., Trembath, D., Arciuli, J., & Thomas, D. (2012). Parents’ expectations, awareness, and experiences of accessing evidence-based speech-language pathology services for their children with autism. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 14(2), 109-118

Avcu, A. U. (2016). Annelerin bes yaş çocuklarının gelişimine ilişkin okul öncesi eğitimden beklentilerinin incelenmesi 1. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 5(2), 23. <https://doi.org/10.30703/cije.321391>

Aydın, B. (2018). Gelişimin doğası. B. Yeşilyaprak (Ed.). *Eğitim psikolojisi* içinde (s. 31-49). Pegem Akademi.

Babaroğlu, A. (2018). Eğitim ortamları açısından okul öncesi eğitim kurumları. *Abant İzzet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (3), 1313-1330 <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.18.39790-471118>

Bacon, J. K., & Causton-Theoharis, J. (2013). ‘It should be teamwork’: a critical investigation of school practices and parent advocacy in special education. *International journal of inclusive education*, 17(7), 682-699.

Bailey Jr, D. B., McWilliam, R. A., Buysse, V., & Wesley, P. W. (1998). Inclusion in the context of competing values in early childhood education. *Early childhood research quarterly*, 13(1), 27-47 [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)80024-6](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)80024-6)

Bakkaloğlu, H. (2013). Ebeveynlerin gözüyle özel gereksinimli çocukların erken müdahaleden okul öncesi programlara geçiş süreci. *Eğitim ve Bilim*, 38 (169), 312-327

Bakkaloğlu, H., Yılmaz, B., Altun-Könez, N., & Yalçın, G. (2018). *Türkiye’de okul öncesi kaynaştırma konusunda yapılan araştırmalar bize neler söylüyor?. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(1), 119-150.*

Bal, E. (2019). *Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumları ile ilgili görüşleri: Seçme nedenleri ve kurumdan beklentileri Karabük Üniversitesi (Yüksek Lisans tezi).*Erişim adresi:[https //tez.yok.gov.tr](https://tez.yok.gov.tr).

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G.V. & Pastorelli. (1996). Multifaceted Impact of Self-Efficacy Beliefs on Academic Functioning. *Child Development* ,67(3), pp. 1206-1222acarlar: <https://www.jstor.org/stable/1131888>

Bartel, V. B. (2010). Home and school factors impacting parental involvement in a Title I elementary school. *Journal of Research in Childhood Education, 24(3), 209-228.*

Baroody, A. E., & Dobbs-Oates, J. (2011). *Child and parent characteristics, parental expectations, and child behaviours related to preschool children’s interest in literacy. Early Child Development and Care, 181(3), 345-359.* <https://doi.org/10.1080/03004430903387693>

Barton, E. E., & Smith, B. J. (2015). *Yüksek Kaliteli Okul Öncesi Kaynaştırmayı Geliştirmek. Erken Çocukluk Özel Eğitiminde Konular, 35(2), 69–78.* doi:10.1177/0271121415583048

Batı, A. H. (2004). Nitel araştırma yöntemleri. Ders notları sunusu.<https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/05.05.2023> tarihinde ulaşılmıştır

Batu, E. S. (2018). Erken çocukluk eğitiminde kaynaştırma. *Pegem Akademi* , 519-537.

Başal, H. A. & Kahraman, P. B. (2018). Köyde ve kentte yaşayan annelerin okul öncesi eğitim kurumlarından beklentileri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (47), 38-56.*

Baumberger, J.P.,& Harper, R.E.(2016).*Assisting students with disabilities : A handbook for school counselors.* (A.H.Civelek, Çevieri Ed.). Ankara:Pegem Akademi.

Bayrak, S. (2017). *Ebeveynlerin okul öncesi eğitimden beklentilerinin incelenmesi (Elazığ ili örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/> adresinden 09.06.2023 tarihinde erişilmiştir

Bee, H. & Boyd, D. (2009). *Çocuk Gelişim Psikolojisi*. (1.baskı). (O.Gündüz,çev.).Kaknüs Yayınları (Orijinal eserin yayın tarihi 1981).

Beceren, B. Ö. (2016). Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımı. R. Zembat (Ed.). *Okul Öncesi Eğitime Giriş* içinde (s. 294-303). Hedef Yayıncılık.

Bethere, D. & Pavitola, L. (2014). Quality of Special Education: Parent Perspective. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 11(4),413-427.<https://doi.org/10.15405/ejsbs.142>

Bi Ying Hu, Miranda Chi Kuan Mak, Chun Zhang, Xitao Fan & Jieling Zhu (2018) Chinese Parents' Beliefs about the Importance and Feasibility of Quality Early Childhood Inclusion, *International Journal of Disability, Development and Education*, 65:2, 163182, DOI: [10.1080/1034912X.2017.135889](https://doi.org/10.1080/1034912X.2017.135889)

Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic Analysis.

Bredekamp, S. (2015). Erken Çocukluk Eğitiminde Devamlılık ve Değişim. H. Z. İnan & T. İnan (Ed.). ve K. Alat (Çev.). *Erken Çocukluk Eğitiminde Etkili Uygulamalar*. (2.baskı 2-33) içinde. Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal eserin yayın tarihi 2011).

Brotherson, MJ, Summers, JA, Naig, LA, Kyzar, K., Friend, A., Epley, P., Turnbull, AP (2010). Partnership patterns: Addressing emotional needs in early intervention. *Topics in Early Childhood Special Education*, 30, 32–45

Buldu, E., Özer, A., & Çalışkan, G. (2021). Türkiye’de okul öncesinde kaynaştırma eğitimine ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi: Bir derleme çalışması. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 5(2), 649-673.

Bush, H. H., Cohen, S. R., Eisenhower, A.S., Blacher. J (2017). Parents’ Educational Expectations for Young Children with Autism Spectrum Disorder. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 2017, 52(4), 357–368 <https://about.jstor.org/terms>

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2012). Örneklem yöntemleri. <http://w3.balikesir.edu.tr/~msackes/wp/wpcontent/uploads/2012/03/BAY-FinalKonulari.pdf>

Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., Köklü, N. (2011). Sosyal bilimler için istatistik (7.baskı). Pegem Akademi

Carter, S. (2003). Educating Our Children Together: A Source Book for Effective Family –School Community Partnerships. [ED498147.pdf](#) adresinden 21.06.2023 tarihinde ulaşılmıştır.

Cavkaytar, A., Batu, S., & Çetin, O. B. (2006). Gelişim Geriliği Olan Çocuğa Sahip Ailelerin Sosyo-Ekonomik ve Demografik Özellikleri Arasındaki İlişkiler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1).

Cavkaytar, A. (2021). Özel Eğitim ve Eğitim Teknolojisi Kuramdan Uygulamaya. H. F. Odabaşı (Ed.). *Özel Eğitimde Temel Kavramlar* içinde (s. 1-11). Pegem Akademi

Chan, YY & Li, J. B. (2020). An early look at parental expectations for early childhood education among Pakistani parents in Hong Kong: The role of culture and acculturation. *Child and youth services review*, 119, 105652. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105652>

Coleman, M.R., Gallagher, J., & Kirk, S. (2017). *Education Exceptional Children* (14.Baskı). (S. Rakap ve S. Kalkan, Çev.). Nobel Akademi Yayıncılık (1960).

Creswell, JW & Clark, V. L. P. (2017). Karma yöntem araştırmalarının tasarlanması ve yürütülmesi.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). Research design: *Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications.

Cristensen, L.B., Johnson, R.B., Turner, L.A., (2015). Araştırma yöntemleri desen ve analizi. A. Aypay (Çev. Ed). *Karma yöntem araştırmaları* (içinde 423-429). Anı yayınları.

Cüceloğlu, D. & Erdoğan, İ. (2013). *Öğretmen olmak bir can'a dokunmak*. (2.Baskı). Final Kültür Sanat Yayınları.

Czapanskiy, K. S. (2014). Special Kids, Special Parents, Special Education. *University of Michigan Journal of Law Reform*, 47(3), 733-790. <https://repository.law.umich.edu/mjlr/vol47/iss3/5>

Çelik, M. & Gündoğdu, K. (2010). Türkiye’de okul öncesi eğitimin tarihçesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0 (16), 172-190

Çetinkaya, F., Bayer, M., Bingöl, A. A., & Karaağaç, Y. (2021). Ebeveynlerin okul öncesi kurumlarından eklentileri ve okul öncesi kurumlarının bu beklentileri karşılama durumları. *Cihanşümül Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 81-89.

Çitil, M. (2020). Türkiye’de Özel Eğitim Hizmetleri. <https://orgm.meb.gov.tr> >adresinden 16.02.2023 tarihinde alınmıştır.

Çivik, S. P. & Ünüvar, P. (2014). Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Gelişimi. S. Seven (Ed.). *Okul Öncesi Eğitime Giriş* içinde (s. 38-40). Pegem Akademi.

Çobanoğlu, R., Yıldırım, A., & Aydın, Y. Ç. (2020). Okul öncesi eğitimin niteliğine bir bakış: Aileler, öğretmenler ve çalışma koşulları ile ilgili sorunlar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(2), 407-430.

Çolakoğlu, O. (2020). Aile. Turan. Z (Ed.). *İşitme Kayıplı Çocuklar İçin Aile Eğitimi: 0-3 Yaş* içinde (19). Pegem Akademi. <https://ws1.turcademy.com/ww/webviewer.php?doc=79449> adresinden 19.02.2023 tarihinde alınmıştır.

Dahari, Z. B., & bin Ya, M. S. (2011). Factors that Influence Parents’ Choice of Pre-Schools Education in Malaysia: An Exploratory Study. *International Journal of Business and Social Science*, 2(15).

Dede, Ş. (1996). Özel eğitim hakkında Salamanca Bildirisi. *Özel Eğitim Dergisi*, 2 (2), 91-94

Detterman, D. K., & Thompson, L. A. (1997). What is so special about special education? *American Psychologist*, 52(10), 1082–1090. doi:10.1037/0003-066x.52.10.1082

Dreyer, M.L. (2017).Inclusive Education <https://www.researchgate.net/publication/316352226> adresinden 01.05.2023 tarihinde erişildi

Dimmock, C. A., O'Donoghue, T. A., & Robb, A. S. (1996). Parental involvement in schooling: An emerging research agenda. *Compare*, 26(1), 5-20.

Dirik, M. Z. (2015). Öğretim ilke ve yöntemleri. *Pegem Akademi*.

Dromi, E. & Ingber,S. (1999). Israeli Mothers' Expectations From Early Intervention With Their Preschool Deaf Children. : *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, pp. 50-68, <https://www.jstor.org/stable/42658497>.

Dockett, S., Perry, B., Kearny, E. (2011). Starting school with Special Needs: *Issues for Families with Complex Support Needs as Their Children Start School.* 21(2), pp.45-61

Dottrens, R., Mialeret, G., Rast., Edmund., Ray, M. (2019). Günümüzün ve yarının eğitimi nasıl olmalıdır? (Çev, Y.,Akyüz). *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 1(1), 35-41. (1968).
https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000226

Doğrul, H. (2019). *Okul öncesi eğitime yönelik ebeveynlerin görüş, beklenti ve metaforik algılarının incelenmesi Mersin ili örneği* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/> adresinden 09.06.2023 tarihinde erişilmiştir.

Dönmez, G., Koral, Ü., & Akbulut, A. (2021). Covid-19 Salgını Döneminde Okul Öncesi Eğitime Yönelik Veli Beklentileri. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 148-164.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/turksosbilder/issue/67694/1036758>

Düşek, G., ve Dönmez, B. (2012). Türkiye’de yayımlanan okul öncesi eğitim programları. *Mesleki Bilimler Dergisi*, 1(1), 68-75.

Elibol, F. (2014). Okul Öncesi Çocuğun Gelişimi ve İhtiyaçları. S. Seven (Ed.). *Okul Öncesi Eğitime Giriş* içinde (s. 80-81).Pegem Akademi

Elkind, D. (1999). Küçük çocuk imgeleri. C. Copple (Ed.). ve D. Öngen (Çev). *Çocuk ve toplum gelişim ve eğitim üzerine denemeler* (s. 35-36) içinde. Ankara Üniversitesi Basımevi. (1993).

Engelbrecht, P. (2020). Inclusive Education: Developments and Challenges in South Africa. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, 49, 219-232.

Epstein, J.L. & Salinas, K.C. (2004). Partnering with families and communities. *Educational leadership*, 61(8), 12-19.

Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2006). Connecting Home, School, and Community. *Handbook of the Sociology of Education*, 285.

Er, H. (2018). *Aile eğitim çalışmalarının ebeveynlerin okul öncesi eğitime ilişkin düşüncelerine etkisi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi <https://tez.yok.gov.tr/>

- Erdem, A. R. (2005).** *Etkili ve verimli (nitelikli) eğitim.* Anı Yayıncılık.
- Erden, R. Z., & Aslan, M. (2022).** Kaynaştırma Eğitiminde Aile Katılımı: Bir Karma Yöntem Araştırması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (54), 854-877.
- Erden, M. & Fidan, N. (1998).** *Eğitime Giriş.* İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Erdoğan, L. (2021).** *Ebeveynlerin okul öncesi eğitimi tercih etme nedenleri: Zonguldak ili örneği.* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/> adresinden 09.06.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Ergüden, N., Doğan, A., & Hastaoğlu, Z. Ş. (2020).** Aile katılımının okul öncesi dönem çocuklarının benlik saygısı ve sosyal duygusal uyumu üzerindeki etkileri. *Nesne*, 8(17), 297-309.
- Eripek, S. (Ed.). (2005).** Özel gereksinimli Olan Çocuklar Kimlerdir Özel Eğitim Nedir?. *Özel Eğitim*, içinde (3-8), Web- Ofset.
- Erşan, Ş. (2019).** Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumundan ve öğretmenlerden beklentilerinin incelenmesi. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 161-178.
- Ertaş, İ.N. (2020).** *Tipik ve Atipik Gelişim Gösteren Okul Öncesi Çocuklarda Duygusal İstismara Maruz Kalma Potansiyelinin Ebeveyn Stresi ve Çocuk Mizacı Bağlamında İncelenmesi.* [Yüksek Lisans Tezi/ Karabük Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr>
- Ertürk, S. (1975).** *Eğitimde Program Geliştirme.* Edge Akademi
- Eva Laloumi-Vidali (1998)** Parental Expectations of Early Childhood Services for Preschool Children: *The case of policy change in Greece, International Journal of Early Years Education*, 6:1, 19-30, DOI: [10.1080/0966976980060102](https://doi.org/10.1080/0966976980060102)
- Fantuzzo, J., Perry, M. A., & Childs, S. (2006).** Parent satisfaction scale from educational experiences: A multivariate examination of parental satisfaction with early childhood education programs. *Quarterly Early Childhood Studies*, 21(2), 142-152. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.04.002>
- Farrell, M. (2009).** Foundations of special education
- Fındıkçı, İ. (1996, Temmuz-Ağustos).** Öğrenen Liderin Özellikleri. (47). 25.01.2023 tarihinde <https://hdl.handle.net/11413/6039> adresinden alındı.

Fidan, N. (2012). Eğitim Nedir? *Okulda Öğrenme ve Öğretme* (3. Baskı s.4-8) içinde Pegem Akademi.

Francisco, M. P.B., Hartman, M., Wang. Y. (2020). Inclusion and special education. *Education Sciences*, doi: [10.3390/educsci10090238](https://doi.org/10.3390/educsci10090238)

Foot, H., Howe, C., Cheyne, B., Terras, M., & Rattray, C. (2000). Pre-school Education: Parents' preferences, knowledge and expectations Enseignement Prescolaire: Preferences, connaissances et attentes des parent Educacio'n Preescolar: Preferencias, conocimiento y expectativas de los padres. *International Journal of Early Years Education*, 8(3), 189–204. doi:10.1080/09669760050156730

Ganley, K.A. (2019). *A Preliminar eliminary Investigation of the Compar estigation of the Comparative Expectations of e Expectations of Parents of Children with Autism and Chairpersons in the Committee on Preschool Special Education (CPSE) and/or Committee on Special Education (CSE) Process.*[Education Doctoral/St. John Fisher University]. <http://libguides.sjfc.edu/citations>.

Goh, J. X., Aishworiya, R., Ho, R. C. M., Wang, W., & He, H. G. (2021). A qualitative study exploring experiences and support needs of parents of children with autism spectrum disorder in Singapore. *Journal of clinical nursing*, 30(21-22), 3268-3280.

Gelen, İ. (2013). Eğitimde Okul ve Sınıf. M. Taşpınar (Ed). *Eğitim Bilimine Giriş* içinde (s.244-245). Edge Akademi.

Gündüz, M., & Akın, A. (2015). Türkiye’de devlet okullarındaki özel eğitimle ilgili sorunlar ve çözüm önerileri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 86-95.

Gürsel, M. (2008). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi Kavramlar-Süreçler ve Uygulamalar*. Eğitim Yayınevi.

Hansel, L. (2018). Supporting families: education and collaboration. <https://www.naeyc.org/resources/pubs/yc/sep2018/supporting-families>.adresinden14.02.2023 tarihinde alınmıştır.

Hair, J. F., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2013). *Partial Least Squares Structural Equation Modeling: Rigorous Applications, Better Results and Higher Acceptance*. *Long Range Planning*, 46(1-2), 1-12.

Hotulainen, R. & Takala, M. (2014). Parents' views on the success of integration of students with special education needs. *International Journal of Inclusive Education*, 18,(2),14-154. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2012.759630>

Işıkoğlu, N. (2007). “Okul öncesi eğitim kurumlarında kalite,” *Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Dergisi*, 9(18), 37-47

Ivey, J. K. (2004). What do parents expect? A study of likelihood and importance issues for children with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 19(1), 27-33.

Joffe, H. (2011). Thematic analysis. Qualitative research methods in mental health and psychotherapy: A guide for students and practitioners, 209-223.

Janus, M., Kopechanski, L., Cameron, R., & Hughes, D. (2008). In transition: Experiences of parents of children with special needs at school entry. *Early Childhood Education Journal*, 5(35), 479-485.

Katranç, M. (2014). Okul Öncesi Eğitim ve Önemi. S. Seven (Ed.). *Okul Öncesi Eğitime Giriş* içinde (s.13). Pegem Akademi.

Katranç, M. (2020). Erken Çocukluk Eğitimi ve Önemi. S. Seven (Ed.). *Erken Çocukluk Eğitime Giriş* içinde (s. 13-14).Pegem Akademi.

Katz, L. G. (1994). Perspectives on the quality of early childhood programs. *Phi Delta Kappan*, 76(3), 200-205.

Katz, L. G. (2003). What Is Basic to All Our Children: A Contemporary Perspective.

Kartal, H. (2011). *Geçmişten günümüze erken çocukluk eğitimi uygulamaları* (2.baskı).Ezgi Kitabevi

Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(02).

Kargı, E. (2011). Niçin okul öncesi eğitim? *Eğitime Bakış*

Kaya, K. (2022). *Okul öncesi eğitimde öğretmen veli çatışma durumlarının incelenmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi) Yozgat Bozok Üniversitesi <https://tez.yok.gov.tr/> adresinden 09.06.2023 tarihinde erişilmiştir.

Keçeli-Kaysılı, B. (2008). Akademik başarının artırılmasında aile katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(01), 69-83.

Kildan, A. O. (2010). Okul Öncesi Eğitim Bağlamında;" Eğitim Hizmetlerinde Kalite". *Suleyman Demirel University Journal of Faculty of Economics & Administrative Sciences*, 15(2).

Kinsella, W., & Senior, J. (2008). Developing inclusive schools: A systematic approach. *International Journal of Inclusive Education*, 12, 651-65.

Kocabaş, İ. (2013). Türk Eğitim Sistemi. M. Taşpınar (Ed.). *Eğitim Bilimine Giriş* içinde (s. 288). Edge Akademi.

Koçak, Ö. N. (2020). *Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumundan beklentilerinin ve bu beklentilerinin karşılanma durumunun incelenmesi (Aksaray ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Aksaray Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/> adresinden 10.06.2023 tarihinde erişilmiştir.

Koçyiğit, S. (2015). Ana Sınıflarında Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Öğretmen-Rehber Öğretmen ve Ebeveyn Görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(1), 391-415.

Kovienė, S., & Bakutytė, R. (2022). Parental expectations for pedagogical education in pre-school education institutions. *In Inted2022 Proceedings* (pp. 1297-1306).

Küçükali, R. (Ed.). (2018). *Çocuk ve Aile* (1.Baskı). Anı Yayıncılık. <https://ws1.turcademy.com/ww/webviewer.php?doc=74383> adresinden 19.02.2023 tarihinde alınmıştır.

Lalvani, P. (2012). Parents' Participation in Special Education in the Context of Implicit Educational Ideologies and Socioeconomic Status. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 47(4), 474-486.

Larsen, J.M., Haupt, J.H. (1997). Integrating home and school. (Ed.: C.H. Hart, D. C. Burts, R. Charlesworth). Integrated curriculum and developmentally appropriate practice. Albany: State University of New York Press

Lawrence, E. (2015). The family–school interaction: school composition and parental educational expectations in the United States. *British Educational Research Journal*, 41(2), 183-209.

- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985).** Naturalistic inquiry (Vol. 75). Sage.
- Luke, S. E., Vail, C. O., Roulston, K., & Clees, T. J. (2020).** Examination of Parents' Expectations of Young Children with Disabilities from a "Care" Perspective. *Hugeness, 1–15*. doi:10.1080/09362835.2020.1772065
- Mabuza, N. (2017).** *The experiences of parents with special needs children in terms of access, resources and support for their children at special needs schools* (Doctoral dissertation, University of Johannesburg) South Africa.
- Manigo, C. & Allison, R. (2017).** Does Pre-School Education Matter? Understanding the Lived Experiences of Parents and Their Perceptions of Preschool Education. *Teacher Educator's Journal*
- Maxwell, J. A. (2012).** Qualitative research design: An interactive approach. Sage.
- McHatton, P. A., & Correa, V. (2005).** Damgalama ve ayrımcılık: Özel ihtiyaçları olan çocukların Meksikalı ve Porto Rikolu annelerinin bakış açıları. *Erken çocukluk özel eğitiminde konular, 25(3)*, 131-142.
- McHugh, M. L. (2012).** Interrater reliability: *the kappa statistic*. *Biochemia medica, 22(3)*, 276-282.
- McIntyre, L. L., Eckert, T. L., Fiese, B. H., DiGennaro Reed, F. D., & Wildenger, L. K. (2010).** Family concerns surrounding kindergarten transition: A comparison of students in special and general education. *Early Childhood Education Journal, 38*, 259-263.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013),** Okul Öncesi Eğitim Programı. Ankara. <https://tegm.meb.gov.tr//dosya/okuloncesi/ooproram.pdf/> adresinden 20 Kasım 2022 tarihinde alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2015).** Özel Eğitim Sınıfları. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_07/27112647_mebozelegitimsinifi.pdf adresinden 22.05.2023 tarihinde alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018).** Okul Öncesi Özel Eğitim ve Öğretim Programı. <https://orgm.meb.gov.tr>. adresinden 25.03.2023 tarihinde alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2022),** 2022-2023 Okul Öncesi Eğitim Okula Uyum Rehberi. <https://tegm.meb.gov.tr>.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2020). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. <http://orgm.meb.gov.tr/meb>

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2022) Okul Öncesi Özel Eğitim. <http://orgm.meb.gov.tr/meb> adresinden 21.05.2023 tarihinde alınmıştır.

Miao Gao & Li Luo (2023) Home-based parent involvement in Chinese families with one and many children: the role of socio-demographic characteristics and parental expectations, *European Research Journal of Early Childhood Education*, 31 (3), 359-375 DOI: 10.1080/1350293X.2022.2098997

Moin, V., Schwartz, M., & Breitkopf, A. (2011). Balancing between heritage and host languages in bilingual kindergarten: Viewpoints of Russian-speaking immigrant parents in Germany and in Israel. *European early childhood education research journal*, 19(4), 515-533. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2011.623530>

Niikko. A. & Nuutinen, S. H. (2009). In search of quality in Finnish pre-school education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53, (5), 431-445. doi:10.1080/00313830903180711.

Ogelman, H. G. & Ersan, C. (2014). Okul Öncesi Dönemde Aile. S. Seven (Ed.). *Okul Öncesi Eğitime Giriş* içinde (s. 245). Pegem Akademi.

Okagaki, L., & Sternberg, R. J. (1993). Parental beliefs and children's school performance. *Child development*, 64(1), 36-56.

Oktay, A. (1983). Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Dünü ve Bugünü. *Eğitim ve Bilim*, 7(42).

Oktay, A. (1990). Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (2), (151-160).

Oktay, A. (1991). Türkiye’de okul öncesi eğitimin gelişimi. (Yayına Hazırlayan: B. Onur). 2. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi (sf. 289-298) Ankara.

Oktay, A. (Ed). (2010). Eğitim Bilimine Giriş *Eğitimin Temel Kavramları ve Eğitim Düşüncesinin Tarihsel Gelişimi* (s.2) içinde Pegem Akademi.

Okongo, R. B., Ngao, G., Rop, N. K., & Nyongesa, W. J. (2015). Effect of Availability of Teaching and Learning Resources on the Implementation of Inclusive Education in Pre-School Centers in Nyamira North Sub-County, Nyamira County, Kenya. *Journal of Education and Practice*, 6(35), 132-141. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1086389>

Özbay Ünlüler, E. (2017). Okul öncesi eğitimde ailenin yeri ve önemi. Ankara: Pegem

Akademi

Özen, Ş. (2008). *Okul öncesi eğitim ve aile: Anne ve babaların okul öncesi eğitimden beklentileri (Kars ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Kafkas Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/> adresinden 09.06.2023 tarihinde erişilmiştir.

Özgür, İ. (2013). Terimler-Tanımlar-Sınıflandırma *Özel Eğitim* (s.6) içinde Karahan Kitabevi.

Özkubat, S. (2013). Okul öncesi kurumlarında öğrenme ortamlarının düzenlenmesi ve donanım. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*.

Palla, L. (2018). Similarities and variation in preschool special education studies: an overview of main content themes in Nordic research. *Early Child Development and Care*, 90(5), 698–711. <https://doi.org/10.1080/03004430>.

Papageorgiou, V., & Kalyva, E. (2010). Self-reported needs and expectations of parents of children with autism spectrum disorder attending support groups. *Studies in Autism Spectrum Disorders*, 4(4), 653-660.

Patton, M. Q. (2022). Two decades of developments in qualitative inquiry: A personal, experiential perspective. *Qualitative social work*, 1(3).261-283.

Pınar, E.S. (2006). Dünyada ve Türkiye’de erken çocukluk özel eğitiminin gelişimi ve erken çocukluk özel eğitim uygulamaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7 (2), 71-83 https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000098

Pianta, R. C., Barnett, W. S., Burchinal, M., & Thornburg, K. R. (2009). The effects of preschool education. *Psychological Science in the Public Interest*, 10(2), 49–88. doi:10.1177/1529100610381908

Podvey, M. C., Hinojosa, J., & Koenig, K. P. (2013). Reconsidering insider status for families during the transition from early intervention to preschool special education. *The Journal of Special Education*, 46(4), 211-222.

Pratoomrat, P. (2008). *Parents’ expectations of international pre-school management: A case study of Mulberry House International Pre-School.*

Rao, N., McHale, J. P., & Pearson, E. (2003). Links between socialization goals and child-rearing practices in Chinese and Indian mothers. *Infant and Child Development: An International Journal of Research and Practice*, 12(5), 475-492.

Redding, S. (2002). Alliance for achievement: building a school community focused on learning. <https://eric.ed.gov/?id=ED473722> adresinden 20.02.2023 tarihinde alınmıştır.

Ren, L., & Papa Edwards, C. (2015). Ways of influence: Chinese parents' expectations, parenting styles, and child's social competence. *Early Childhood Development and Care*, 185(4), 614-630. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.944908>

Russell, F. (2005). Starting school: The importance of parents' expectations. *Journal of Special Educational Needs Research*, 5(3), 118–126. doi:10.1111/j.1471-3802.2005.00051.x

Robson, C. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri-Gerçek Dünya Araştırması*

Rust, V.D., & Blakemore, K. (1990). Educational reform in Norway and in England and Wales: a corporatist interpretation. *Comparative education review*, 34(4), 500-522

Sakai, A. (2006). *Japonya ve Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Tarihsel Gelişimi ile Japon ve Türk Annelerin Okul Öncesi Eğitim İle İlgili Görüşlerinin Karşılaştırılması. Marmara Üniversitesi (Yüksek Lisans Tezi).* <https://tez.yok.gov.tr>.

Sale, R.L.(2001). Practical Ways to Involve Fathers in Child Care Child Care Centers Conections. Volume,10.Issue:1.

Sandberg, A., & Ottosson, L. (2010). Pre-school teachers', other professionals', and parental concerns on cooperation in pre-school-all around children in need of special support: the Swedish perspective. *International Journal of Inclusive Education*, 14(8), 741-754.

Sapsağlam, Ö. (2013). Değerlendirme boyutuyla okul öncesi eğitim programları (1952-2013). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (1), 63-73.

Saracho, O. & Spodek, B. (2003). Recent trends and innovations in the early childhood education curriculum. *Early Child Development and Care*, 173(2-3), 175-183.

Sasikala, S., Karunanidhi, S., Cecil, N. & Veeramani, V. (2015). Parental expectations of children with special needs.

Sazak, P. E. (2006). Dünyada ve Türkiye’de erken çocukluk özel eğitiminin gelişimi ve erken çocukluk özel eğitim uygulamaları. *Özel Eğitim Dergisi*, 7(2), 71-83

Schweinhart, L. J. (1988). A school administrator's guide to early childhood programs. *High/Scope Educational Research Foundation*.

Senemoğlu, N. (1994). Okul Öncesi Eğitim Programı Hangi Yeterlikleri Kazandırmalıdır. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 21-30

Seven, S. (2016). Okul Öncesi Eğitime Giriş. Pegem Akademi Yayıncılık.

Slavković, S., Pavić, S., & Golubović, Š. (2021). The Importance of Assessing the Pre-school Children’s Participation at Home, Preschool and Community Setting. *Child Care in Practice*, 1-11.

Sonuga-Barke, E. J., Stevenson, J., Thompson, M., Lamparelli, M., & Goldfoot, M. (1995). The Impact of Pre-school Children's Intelligence and Adjustment on their Parents’ Long-term Educational Expectations. *Educational Psychology*, 15(2), 141-148.

Spencer-Brown, A. R. (2015). *Parental expectations and perspectives as they relate to their children with special education needs (SEN) during transition from early intervention/Preschool to kindergarten* (Doctoral dissertation, Brandman University).

<https://digitalcommons.brandman.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1020&context=edddissertations>

Sevinç, M. (2006). Okul öncesi eğitimi alan çocukların annelerinin okuldan beklentileri. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(13), 218-225.

Siegel, B. (1996). Is the Emperor Wearing Clothes? Social Policy and the Empirical Support for. *Inclusion of Young Children with Disabilities*, 1-34

Siddiqua, A. & Janus, M. (2016). Experiences of parents of children with special needs at school entry: a mixed method approach. *Child: Care, Health and Development*, 43(4), 566-576

Swick, K. J., & Hooks, L. (2005). Parental Experiences and Beliefs Regarding Inclusive Placements of their Special Needs Children. *Early Childhood Education Journal*, 6(32), 397-402.

Sollars, V. (2017). Parents' expectations about early years services. *Early Years*, Vol. 37(3), 285–299. <https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1154507>

Stull, J.C. (2013). Family socioeconomic status, parental expectations and child success. *Research in Education*, 90(1), 53–67. <https://doi.org/10.7227/RIE.90.1.4>

Sullivan, A. L., & Field, S. (2013). Do preschool special education services make a difference in kindergarten reading and mathematics skills?:A propensity score weighting analysis. *Journal of School Psychology* 51(2), 243–260. doi:10.1016/j.jsp.2012.12.004

Sunarti, V. (2020, February). The expectation of parental cooperation in the education of children at an early age. At the 1st International Conference on Lifelong Learning and Education for Sustainability (ICLLES 2019) (pp. 183-186). Atlantis Publications.

Şenel, H.G. (1998). "Special education in Turkey." *European Journal Of Special Needs Education* 13 (3), 254-261.

Şimşek, H. ve Duygu Tanaydın (2002). Öğretmen veli Katılımı: Öğretmen-Veli Psikolojik Danışma üçgeni, *İlköğretim Online* 1(1), 12-16

Şimşek, Z. C., & İvrendi, A. (2014). Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarından beklentileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 240-254

Şişman, M. (2010). Eğitim Bilimine Giriş *İnsan ve Eğitim* içinde (s.2). Pegem Akademi.

Şahin, F. T. & Özbey, S. (2007). Aile Eğitim Programlarına Niçin Gereksinim Duyulmuştur? Aile Eğitim Programları Neden Önemlidir? *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 12 (12).

Teichman, J. R., & Contreras-Grau, J. M. (2006). Acculturation and teaching styles among young mainland Puerto Rican mothers. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 28(1), 84-101.

Thomas, S. B., & Dykes, F. (2013). Families Speak to Early Childhood Teachers: Impressions and Expectations. *SRATE Journal*, 22(2), 55-64.

Tokuç, H. (2007). *Anne ve babaların okul öncesi eğitim hakkındaki görüş ve beklentilerinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/> adresinden 09.06.2023 tarihinde erişilmiştir.

Tonguç, İ. H. (2020). Heinrich Pestalozzi Kimdir? O. Tüleylioğlu (Ed.), *Pestalozzi Çocuklar Köyü*, (s. 20) içinde. Cumhuriyet Kitapları.

Toran, M. & Şahin, D. (2020). Erken çocukluk eğitiminden beklentiler: ebeveynler ne düşünüyor? *Başkent University Journal Of Education*, 7 (1), 29-36.

Tuncer, B. (2015). Investigation of contemporary approaches in early childhood education and comparison with the ministry of national education preschool program. *International Journal Of Field Education.*, 1 (2), 39-58

Turunen, T. A. (2012). Individual plans for children in transition to pre-school: A case study in one Finnish day-care centre. *Early Child Development and Care*, 182(3-4), 315-328. <https://doi.org/10.1080/03004430.2011.646728>

Tuş, Ö., & Tekinarslan, İ. Ç. (2013). Okul öncesi kaynaştırma eğitimine devam eden özel gereksinimli çocukların karşılaştıkları güçlüklerin annelerin görüşlerine göre belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.* (35), 151-165

Türkiye İstatistik Kurumu. (2010). *Engellilerin sorun ve beklentileri araştırması.* 06.05.2023 tarihinde <http://www.tuik.gov.tr/> adresinden alınmıştır.

Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılacak nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 24(24), 543-559.

Ural, O & Ramazan, O. (2015). Eğitim Bilimlerinin Temelleri. A. Oktay (Ed.). *Eğitim Bilimine Giriş* (s.58-59) içinde. Pegem Akademi

Ünlü, E.(2021). Özel Eğitim Nedir? H.İ.Diken, (Ed.). içinde. *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Çocuklara Özel Eğitim* (20.Baskı., s. 3-584). Pegem Akademi Yayıncılık.16.01.2023 tarihinde alındı.

Quadiri, F.& Manhas, S. (2017). Parental perception towards preschool education imparted at early childhood education centers, (3) 1, 19-24, doi: 10.1080/09737189.2009.11885271

Winton, P. J., Turnbull, A. P., & Blacher, J. (1985). Expectations for and satisfaction with public school kindergarten: Perspectives of parents of handicapped and nonhandicapped children. *Journal of the Division for Early Childhood*, 9(2), 116-124.

Yalman, D. (2014). “Meb aile eğitim programına katılan ve katılmayan okul öncesi eğitim çağında çocuğu olan annelerin aile eğitim programlarından beklentileri ve görüşleri” (Yayımlanmamış Doktora tezi). Marmara Üniversitesi <https://tez.yok.gov.tr/> adresinden 09.06.2023 tarihinde erişilmiştir.

Yaman, P. R. (2016). *Çocuğu okul öncesi eğitim hizmeti alan anne-babaların okul yönetiminden beklentileri ve yöneticilerin anne-baba beklentilerine yönelik algılarının belirlenmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/> adresinden 09.06.2023 tarihinde erişilmiştir.

Yaşın, S. (2019). *Velilerin okul öncesi öğretmen algıları ve öğretmenleriyle iletişim kurma düzeyleri.* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/> adresinden 09.06.2023 tarihinde erişilmiştir.

Yavuzer, H. (2011) .Ana Baba Okulu (Yay. Haz.) 18..Basım, İstanbul: Remzi Kitabevi

Yayla, N. (2020). *Anne-babaların çocuklarını okul öncesi eğitime göndermeme nedenleri.* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/> adresinden 09.06.2023 tarihinde erişilmiştir.

Yazar, A., Çelik, M., & Mehmet, K. Ö. K. (2008). Aile Katılımının Okul Öncesi Eğitimde ve 2006 Okul Öncesi Eğitim Programındaki Yeri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (2), 233-243.

Yazıcı, D., & Durmuşoğlu, M.C. (2017). Özel Gereksinimli Çocuğu Olan Ailelerin Karşılaştığı Sorunlar ve Beklentilerinin İncelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (2), 2017, 657-68. <https://www.researchgate.net/publication/321964784>

Yüksel, N. (2022). Okul öncesine geçişte öğretmen, ebeveyn ve çocuk açısından beklentiler (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi <https://tez.yok.gov.tr/>

Yell, M. L. (1998). *The law and special education*

Yeşilyurt, C. (2011). *Türkiye’de Çocukları Okul Öncesi Eğitim Kurumlara Devam eden Ebeveynlerinin Okul Öncesi Eğitim Kurumlarından Beklentileri ve Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Bu Beklentileri Karşılama Durumları.* Pamukkale Üniversitesi (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr>.

Yıldırım, S. (2022). *Ebeveynlerin okul öncesi eğitimden beklentileri ve bu beklentilerin karşılanması* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/> adresinden 09.06.2023 tarihinde erişilmiştir.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi

Zembat, R (1994). Okul öncesi eğitim kurumlarında yöneticilerin özellikleri *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(6), 313-323.

Zhou, A., Max, X., & Hajime. A. (2007). Parental expectation of early childhood education: comparison between China, Japan, Korea. *Front Educ. China*, 2 (1), 140-147. doi:10.1007/s11516-007-0011-1

<http://www.tid.web.tr/kurumlar/tid.web.tr/isd/208/renginzembat.pdf>

EKLER

Alt boyutlar	MADDELER	Lütfen aşağıdaki maddeleri çocuğunuzun gittiği okuldan beklentileriniz doğrultusunda işaretleyiniz					
		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	
EĞİTİM - AİLE	Aşağıdaki maddelerde anaokulu / anasınıfı kelimelerinin karşılığı olarak okul kelimesi kullanılmıştır.						
	2. Öğretmenin önceliği çocuğuma bağımsızlığını kazandırmak olmalıdır.						
	3. Çocuğumun öğretmeni üniversite mezunu olmalıdır						
	5. Öğretmenin fiziksel özellikleri (kıyafeti, dış görünüşü) benim için önemlidir.						
	6. Okulda çocuğuma günlük yaşamda karşılaştığı sorunları çözüme becerisi kazandırılmaktadır.						
	7. İstedğim zaman çocuğumu sınıfta izleyebilmeyim.						
	8. Çocuğumun öğretmeni her dönem çocuğumun gelişimiyle ilgili benimle yüz yüze görüşmelidir						
	10. Çocuğumun iyi bakım gördüğünden emin olursam okulun yeterli olduğunu düşünürüm						
	11. Çocuğumun sınıf arkadaşlarının ailelerini de tanımalıyım.						
	12. Okul düzenli olarak aileler arası etkileşimi destekleyici sosyal aktiviteler düzenlenmelidir.						
OKUL POLİTİKASI	9. Çocuğumun sınıfında onunla aynı yaşta olan çocuklar olmalıdır.						
	15. Sınıf ilköğretim binasından ayrı olmalıdır.						
	16. Okul her iki ebeveynin de eğitime katılımını teşvik etmelidir						
	17. Okul içinde sağlık personeli (doktor/hemşire) olmalıdır.						
	18. Çocuğumun yaptığı etkinlikler hakkında her gün bilgilendirilmeliyim						
BİLGİLENDİRME	20. Çocuğum farklı ailevi özelliklere (gelir düzeyi, etnik köken, dini tercih vb.) sahip çocuklarla eğitim görmelidir.						

Alt boyutlar	MADDELER	Lütfen aşağıdaki maddeleri çocuğunuzun gittiği okuldan beklentileriniz doğrultusunda işaretleyiniz					
		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	
ÖĞRETMEN	Aşağıdaki maddelerde anaokulu / anasınıfı kelimelerinin karşılığı olarak okul kelimesi kullanılmıştır.						
	1. Okul, öğretmenler ve aileler arasında iletişimi güçlendirecek okul dışı aktiviteler düzenleniyor.						
	2. Öğretmenin önceliği çocuğuma bağımsızlığını kazandırma konusuna veriyor.						
	3. Çocuğumun öğretmeni üniversite mezundur.						
	4. Çocuğumun sınıfında yardımcı bir öğretmen vardır.						
	5. Öğretmenin fiziksel özelliklerine (kıyafeti, dış görünüşü) dikkat etmektedir.						
	6. Okulda çocuğuma günlük yaşamda karşılaştığı sorunları çözüme becerisi kazandırılmaktadır.						
	7. İstedğim zaman çocuğumu sınıfta izleyebiliyorum.						
	8. Çocuğumun öğretmeni her dönem çocuğumun gelişimiyle ilgili benimle yüz yüze görüşüyor.						
	10. Çocuğumun iyi bakım (beslenme ,temizlik vb.) gördüğü için okulun yeterli olduğunu düşünüyorum.						
EĞİTİM - AİLE	11. Çocuğumun sınıf arkadaşlarının ailelerini de tanıyorum.						
	12. Okul düzenli olarak aileler arası etkileşimi destekleyici sosyal aktiviteler düzenleniyor.						
	13. Okulda çocuğumun sayı sayma, renkleri tanıma vb. becerilerinin gelişimine; arkadaşlık kurma, işbirliği vb. becerilerinin gelişiminden daha fazla önem veriliyor.						
	14. Öğretmen her dönem bana çocuğumun gelişimiyle ilgili (fiziksel, zihinsel duygusal ve sosyal) düzenli olarak rapor vermektedir.						
	17. Okul içinde sağlık personeli (doktor/hemşire) vardır.						
BİLGİLENDİRME	18. Çocuğumun yaptığı etkinlikler hakkında her gün bilgilendiriliyorum.						
	20. Çocuğum farklı ailevi özelliklere (gelir düzeyi, etnik köken, dini tercih vb.) sahip çocuklarla eğitim görüyor.						

(Etik kural gereği ölçek maddelerinin bazıları çıkarılmıştır).

FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU BAŞVURU FORMU VE TAAHHÜTNAMESİ	
Araştırmanın Başlığı	Okul Öncesi Dönemde Özel Gereksinimli ve Normal Gelişim Gösteren Çocukların Ebeveynlerinin Eğitimden Beklentileri ile Beklentilerinin Karşılına Düzeylerinin İncelenmesi
Araştırmacının/Araştırmacıların Adı-Soyadı	Nesrin AKIN
Öğrenci İse Numarası	210501016
MYO/Fakülte/Enstitü	Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Program/Bölüm/Anabilim Dalı	Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans
Araştırmanın Süresi (Ay)	7 Ay
Araştırmanın Amacı	Araştırmanın amacı okul öncesi dönemdeki özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların ebeveynlerinin eğitimden beklentileri ile beklentisi düzeylerinin incelenmesi
Araştırmada Kullanılacak Ölçme Araçları (Adları)	Araştırmada; katılımcıların kişisel bilgilerinin içeren "Demografik Form", uzman görüşü alınmış yapılandırılmış görüşme soruları ile "Ebeveynlerinin Okul Öncesi Eğitimden Beklentisi Tutumları ile Beklentilerinin Karşılına Durumu" ölçeği kullanılacaktır.
Araştırmaya Katılacak Denek Sayısı ve Nereden Seçilecekleri	Çalışma grubu İstanbul ili sınırlarında bulunan ilçelerdeki Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi kurum ve sınıflarda eğitim gören özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların ebeveynlerinden oluşturulacaktır.
Araştırmada Deneklerin Nasıl Seçileceği	Yapılacak çalışmada katılımcılar "Sıralı açıklayıcı karma desenin örneklem gruplarını temsil eden "Olasılıklı ve Amaçlı Örnekleme" yöntemi ile seçilecektir.
Araştırmacı Öğrenci İse Danışmanın Adı-Soyadı İmza	Doç. Dr. İsa Kaya Dr. Öğr. Üyesi. Hatice ŞENGÜL ERDEM

Onay alınmış projelerde ve lisansüstü tezlerde; insanlarla ilgili yapılacak anket, görüşme, gözlem, alan araştırması, uygulama ve incelemelerde sağlık, güvenlik, insan hakları, mevcut mevzuat hükümleri ve hukukun genel ilkelerini etik açıdan ihlal etmeyeceğimi,
Çalışmalarındaki işlemlerde ve çalışma ekibinde yapılacak değişikliklerde Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulumun iznini alacağımı,
Bu çalışma sürecince, beklenmeyen gelişmeleri derhal Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kuruluna bildireceğimi,
Başvuru formunda verdiğim tüm bilgilerin eksiksiz ve doğru olduğunu,
Aşağıda gösterilen adresin yasal tebligat adresim olduğunu, adres değişikliği halinde, yazılı olarak yeni adresimi bildirmeyeceğim takdirde, aşağıda belirtilen adrese yapılacak tebligatları yasal ve usulüne uygun tebligat olarak kabul edeceğimi,
Bu çalışmada uygulanacak olan veri toplama aracının seçimi ve/veya kullanımı sırasında fikri mülkiyet haklarından kaynaklanan etik kuralları ihlal etmeyeceğimi,
Taaahhüt ederim/ederiz.

Doküman No: A1.FB.004; İlk Yayın Tarihi: 19.03.2019; Revizyon Tarihi: 14.06.2021; Revizyon No: 04; Sayfa: 1 / 2

GÖRÜŞME SORULARI

1. Öğretmeniniz çocuğunuzun eğitiminde ne tür çalışmalar yapıyor siz hangi alanda yoğun destek vermesini istersiniz?
2. Öğretmenlerin çocuğunuzun eğitimi ve gelişimi ile ilgili sizinle paylaşımları nelerdir?
3. İdareci ve personellerin tutum ve davranışları sizin okula tutumunuzu ne yönde etkiliyor?
4. İdarecilerin eğitim politikalarını nasıl buluyorsunuz?
5. Okul Öncesi Eğitim kurumu bulunduğu konum itibarıyla beklentilerinizi karşılıyor mu?
6. Okul Öncesi eğitim kurumlarının fiziki özelliklerinin çocuğunuz için uygun olduğunu düşünüyor musunuz? Neden ve nasıl olması gerektiğini düşünüyorsunuz?
7. Okul Öncesi eğitim kurumlarının çevre düzenlemesinin çocuğunuz için uygun olduğunu düşünüyor musunuz?
8. Okul öncesi eğitim kurumlarının okul aile iş birliğine ilişkin yaptığı çalışmaları nasıl buluyorsunuz?
9. Okul öncesi eğitim kurumları aileleri bir araya getiren eğitim seminerleri, gezi, etkinlik tanışma toplantıları gibi konularda sizi bilgilendiriyor mu?
10. Okul öncesi eğitim kurumları sizinle ne sıklıkta iletişime geçiyor siz nasıl olmasını istersiniz?

GÖNÜLLÜ ONAM FORMU

SAYIN EBEVEYN,

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Yüksek Lisans öğrencisiyim. Tez Danışmanım Okul Öncesi Temel Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalında görevli Doç. Dr. İsa KAYA ve İkinci danışmanlığımı yürüten İstanbul Medeniyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Erken Çocuklukta Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Eğitimi Anabilim Dalında görevli Dr. Öğr. Üyesi Hatice ŞENGÜL ERDEM rehberliğinde "Okul Öncesi Dönemde Normal Gelişim Gösteren Çocukların Ebeveynlerinin Eğitimden Beklentileri ile Beklentilerinin Karşılama Düzeylerinin İncelenmesi" konulu tez çalışmamı yürütmekteyim.

Çalışmamın amacı okul öncesi dönemde normal gelişim gösteren çocukların ebeveynlerinin okul öncesi eğitimden beklentilerini ve beklentilerinin karşılama düzeylerini ortaya koymaktır. Bu amaçla sizlerle yaklaşık 15-20 dakika sürecek bir görüşme yapmak istemekteyim. Bu görüşmeden elde edilen veriler sadece araştırma amaçlı kullanılacaktır. Verilerin geçerliği, güvenilirliği ve veri kaybı yaşanmaması adına görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınacak, sadece bilimsel amaçlı kullanılacak ve veriler dönüştürüldükten bir süre sonra silinecektir.

Tüm bu açıklamalara istinaden sizin bu araştırmaya gönüllü olarak katkı sağlayacağımızı ve benim de gizlilik ile ilgili gerekli hassasiyeti göstereceğimi taahhüt ederek bu formu imzalamanızın uygun olacağını düşünüyorum. Görüşmeye katılanlara istedikleri takdirde görüşme formunun transkripti gönderilecektir.

NOT: Yapılan görüşme formu ile ilgili sorunuz ya da belirtmek istediğiniz bir konu olursa nesrin.akin@stu.fsm.edu.tr adresinden araştırmacıya ulaşabilirsiniz.

Telefon Numarası

Araştırmacı

Nesrin Akın

İmza

Katılımcı

İmza

Görüşme Tarihi:

Görüşme Yeri:

Görüşme Başlama Saati:

Görüşme Bitiş Saati:

Karar Tarihi	29/12/2022	Karar Sayısı	20/08
--------------	------------	--------------	-------

KURUL ÜYELERİ

Prof. Dr. Fahmeddin BAŞAR / Rektör Yardımcısı - Başkan	Prof. Dr. İbrahim KOCABAŞ / Eğitim Fakültesi - Dekan - Üye
Prof. Dr. Erol KILIÇ / Güzel Sanatlar Fakültesi - Dekan - Üye	Prof. Dr. Fatma ALİŞİNANOĞLU / Eğitim Fakültesi - Üye
Prof. Dr. İsmet AKGÖL / MYO - Müdür - Üye	Prof. Dr. Sefa SAYGILI / Eğitim Fakültesi - Üye
Prof. Dr. Hasan BACANLI / Eğitim Fakültesi - Üye	Doç. Dr. Eyyup Sabri KALA / Hukuk Müavini - Raportör

Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu 29.12.2022 tarihinde saat 10:00'da toplanmış ve aşağıdaki karar alınmıştır.

KARAR

KARAR NO 2022-20/08 Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Temel Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Nesrin AKIN'ın "Okul Öncesi Dönemde Özel Gereksinimli ve Normal Gelişim Gösteren Çocukların Ebeveynlerinin Eğitimden Beklentileri ile Beklentilerinin Karşılama Düzeylerinin İncelenmesi" isimli araştırmasında kullanacağı anket ve ölçeklerinin etik yönden uygunluğuna,

Toplantıya katılan Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu üyelerinin oy birliği ile karar verildi.

e-İmzalıdır

Prof. Dr. Fahmeddin BAŞAR
Başkan

e-İmzalıdır

Prof. Dr. Hasan BACANLI
Üye

e-İmzalıdır

Prof. Dr. Erol KILIÇ
Üye

e-İmzalıdır

Prof. Dr. Sefa SAYGILI
Üye

e-İmzalıdır

Prof. Dr. İbrahim KOCABAŞ
Üye

e-İmzalıdır

Prof. Dr. Etra AKGÖL
Üye

Katılmadı

Prof. Dr. Fatma ALİŞİNANOĞLU
Üye

Doküman No: EBP.E.201...Bil. Yayın Tarihi: 07.03.2019; Revizyon Tarihi: 29.07.2020; Revizyon No: 01; Sayfa: 1 / 1

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



ben 18 Kas 2022



alıcı: cyesilyurt v

Hocam iyi çalışmalar ,

Tez çalışmamda Okul Öncesi eğitimde ebeveyn beklenti ölçeğinizi kullanabilir miyim?

17 Kas 2022 Per, saat 18:14 tarihinde Nesrin AKIN [REDACTED] şunu yazdı:



cyesilyurt 18 Kas 2022



alıcı: ben v

Merhaba Nesrin hocam, tabiki **ölçeği** tezinizde kullanabilirsiniz. Tezinizi bitirdikten sonra sonuçlardan beni haberdar edersiniz çok sevirim.
İyi çalışmalar diliyorum.