

Özel Gereksinimli ve Tipik Gelişim Gösteren Çocukların Ebeveynlerinin Eğitimden Beklentileri ve Bu Beklentilerin Karşılanması: Okul Öncesi Eğitimi Örneği

Nesrin GİRGIN AKIN¹, Hatice ŞENGÜL ERDEM², İsa KAYA³

Öz: Okul öncesi eğitim kurumların çocukların yaşamın erken döneminde aileden sonra adım attığı ilk kurumlar olması nedeniyle ebeveynler, okul öncesi eğitimden beklentiler geliştirmekte ve bu beklentilerin karşılanmasını beklemektedirler. Araştırmanın amacı, okul öncesinde özel gereksinimli ve tipik gelişim gösteren çocuğu olan ebeveynlerin eğitimden beklentileri ile bu beklentilerin karşılanma düzeylerinin incelenmesidir. Karma araştırma yöntemlerinden yakınsak paralel desen ile yürütülen araştırmanın çalışma grubunu bağımsız ana okulları, özel eğitim ana okulları, özel eğitim uygulama okulu ana sınıfları ve kaynaştırma sınıflarında öğrenim gören çocukların ebeveynleri oluşturmaktadır. Çalışmanın nicel çalışma grubunu 351 ebeveyn oluştururken, nitel veriler 10 ebeveyn aracılığı ile toplanmıştır. Nicel veriler Ailelerin Okul Öncesi Eğitim Kurumundan Beklentileri ve Beklentilerinin Karşılanma Düzeyleri Ölçeği ile nitel veriler ise yarı-yapılandırılmış görüşmeler yolu ile elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin eğitimden beklentileri ile beklentilerinin karşılanma düzeyleri çocukların gelişim özellikleri, yaşları, cinsiyetleri, gittikleri okul türü gibi değişkenler açısından tipik gelişim gösteren çocuğu olan ebeveynlere göre farklılıklar göstermektedir. Araştırma sonuçlarından yola çıkarak, okul-aile iş birliğinin artırılması, öğretmen yeterliğine yönelik eğitimlerin düzenlenmesi, okulların kapsayıcılığını arttıracak düzenlemelerin yapılması ve okul öncesi yaş grubunda özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin beklentilerine yönelik daha kapsamlı çalışmaların yürütülmesi önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Okul Öncesi, Özel Gereksinim, Tipik Gelişim, Ebeveyn Beklentisi, Beklentilerin Karşılanması, Yakınsak Paralel Karma Yöntem Deseni

Educational Expectations and Their Fulfillment of Parents of Children with Special Needs and Typically Developing Children: The Case of Preschool Education

Abstract: Given that preschool education institutions are the first formal settings children encounter after the family in early childhood, parents develop expectations of these institutions and anticipate that such expectations will be fulfilled. This study aims to examine the expectations of parents with children who have special needs and those with typically developing children regarding preschool education, as well as the extent to which these expectations are met. A convergent parallel mixed methods design was employed. The study group consisted of parents whose children attended independent kindergartens, special education kindergartens, special education practice school preschool classes, and inclusive classrooms. The quantitative sample comprised 351 parents, while qualitative data were collected from 10 parents. Quantitative data were gathered using the "Parental Expectations and Expectation Fulfillment Levels in Preschool Education Institutions Scale," and qualitative data were obtained through semi-structured interviews. The findings revealed significant differences between the expectations and fulfillment levels of parents of children with special needs and those of typically developing children, depending on factors such as the child's developmental characteristics, age, gender, and type of school attended. Based on the results, it is recommended to strengthen school-family collaboration, organize training programs to enhance teacher competencies, implement policies promoting school inclusivity, and conduct further research addressing the expectations of parents of children with special needs.

Keywords: Preschool, Special Needs, Typical Development, Parental Expectations, Meeting Expectations, Convergent Parallel Mixed Methods Design

Geliş Tarihi:06.08.2024

Kabul Tarihi: 01.08.2025

Makale Türü: Araştırma Makalesi

¹ İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü, İstanbul, Türkiye, e-posta: nsmfth98@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-4376-7171>

² İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, İstanbul, Türkiye, e-posta: hatice.erdem@medeniyet.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2933-8198>

³ Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, İstanbul, Türkiye, e-posta: ikaya@fsm.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3604-1368>

Atf için/ To cite:

Girgin Akın, N., Şengül Erdem, H., & Kaya, İ. (2025) Özel gereksinimli ve tipik gelişim gösteren çocukların ebeveynlerinin eğitimden beklentileri ve bu beklentilerin karşılanması: Okul öncesi eğitimi örneği. *Yaşadıkça Eğitim*, 39(3), 753-776. <https://doi.org/10.33308/26674874.2025393811>

Okul öncesi eğitim; çocuğun doğumundan ilkokula başlamasına kadar geçen dönemi kapsayan, bilişsel, sosyal, duygusal, fiziksel ve dil gelişiminin büyük ölçüde tamamlandığı, kişilik gelişiminin temellerinin atıldığı önemli bir dönemdir (Seven, 2016; Zembat, 1994). Bu dönemde çocuklar, yalnızca akademik değil aynı zamanda sosyal ve duygusal beceriler de kazanmakta; öğrenmeden keyif alma ve zorluklarla baş etme gibi gelişimsel kazanımlar ile özgüvenlerinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Araştırmalar, çocukların yaşamının anaokulu ortamlarında edinilen deneyimlerin gelişim üzerinde belirleyici olduğunu göstermektedir (Şahin & Dostoğlu, 2014). Dolayısıyla, bu dönemde aileden sonra en büyük sorumluluk okul öncesi eğitim kurumlarına düşmektedir (Schweinhart, 1988; Zembat, 1994).

Okul öncesi eğitimin temel amacı; çocukların ilkokula uyumunu kolaylaştırmak, bireysel farklılıkları dikkate alan eğitim ortamları sunmak ve eğitim sürecinin sürekliliğini sağlamaktır (Niikko & Nuutinen, 2009). Ayrıca, ebeveynlerle etkili ve yapıcı ilişkiler kurarak çocuklarının eğitimine ilişkin beklenti ve ihtiyaçlarını anlamak da sürecin önemli bir bileşenidir (Foot ve diğerleri, 2000). 0-72 ay aralığında hızlı gelişim gösteren çocukların aldığı eğitimin niteliği ve okul motivasyonu ileriki eğitim yaşamı üzerinde belirleyicidir. Bu noktada, okul-aile iş birliği kritik bir rol oynamakta; ailelerin eğitim sürecine ilişkin düzenli bilgilendirilmesi ve etkileşimde bulunmaları hem çocuğun gelişimini desteklemekte hem de ebeveynlerin gerçekçi ve uygun beklentiler geliştirmesine katkı sunmaktadır (Saracho & Spodek, 2003; Erşan, 2019).

Aileler, çocukların ilk eğitim ortamı olarak gelişim ve öğrenmede birincil derecede sorumludur (Oktay, 1991). Ancak değişen toplumsal koşullar, ailelerin karşılaştığı zorlukları artırmakta ve bu da eğitim kurumlarıyla daha güçlü bir iş birliği ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır (Alisinanoğlu ve diğerleri, 2014; Larsen & Harput, 1997). Okul ve aile, farklı yapılarla sahip olsalar da ortak amaçlar doğrultusunda iş birliği kurmaları gereken iki temel kurumdur. Ebeveynlerin çocuklarının gelişimine daha fazla katkı sunabilmesi, ancak okul ile karşılıklı beklentilerin belirlenmesi ve bu doğrultuda iş birliğinin güçlendirilmesi ile mümkün olabilmektedir. Bununla birlikte, okul öncesi eğitim sürecinde ebeveynlerin beklentilerinin karşılanmasında karşılaştıkları en önemli zorluklardan birinin, eğitimciler ve yöneticilerin olumsuz tutumları olduğu vurgulanmaktadır (Holloway & Erikson, 1989; Swick & Hooks, 2005; Şimşek & İvrendi, 2014; Şimşek & Tanaydın, 2002).

Alanyazında, tipik gelişim gösteren çocuk ebeveynlerinin okul öncesi eğitimden beklentilerine ilişkin yapılan çalışmaların sıklıkla; kurumun fiziksel koşulları, yönetici ve öğretmen tutumları, öğretmenin yeterliliği, okul-aile iş birliği, eğitim içeriği ve kaynaştırma uygulamaları gibi temalara odaklandığı görülmektedir (Bakkaloğlu, 2013; Bal, 2019; Çetinkaya ve diğerleri, 2021; Erşan, 2019; Özen, 2018; Yalman, 2014). Örneğin Bayrak (2017), ebeveynlerin eğitim düzeylerine göre beklentilerinin farklılaştığını; lisansüstü eğitim seviyesine sahip ebeveynlerin beklentilerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Alanyazında, çocuğun cinsiyetine göre ebeveyn beklentilerinin farklılaştığı; erkek çocuk sahibi ebeveynlerin daha yüksek beklenti içinde oldukları görülmektedir (Bayrak, 2017; Buldu & Pekacar, 2023). Ayrıca çocuğun yaşı büyüdükçe ebeveyn beklentilerinin azaldığı; yüksek beklentilerin ise bazı durumlarda çocukların olumsuz davranışlarını artırabileceği belirtilmektedir (Martini & Senechal, 2012).

Akyol ve diğerleri (2021), öğretmen-aile etkileşimi ile ebeveyn beklentilerinin karşılanma düzeyi arasında anlamlı ve olumlu bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Buldu ve Pekacar (2023), ise, yürüttükleri nitel araştırmada; ebeveynlerin okulun fiziki koşulları, sınıf düzeni, materyal yeterliliği ve güvenlik gibi konularda beklentilerinin olduğunu ayrıca öğretmenlerle iletişimde fikirlerinin yeterince alınmadığını ifade ettiklerini belirtmiştir. Benzer şekilde Konca (2020), ebeveynlerin öğretmenlerden sabırlı, hoşgörülü ve çocukların bireysel özelliklerine duyarlı bir tutum sergilemelerini beklediklerini ortaya koymuştur. Yankayış ve Yankayış (2024), velilerin öğretmenlerle sık görüşme taleplerini öne çıkardıklarını belirtmiştir. Bilaloğlu ve Arnas (2019), ise ebeveynlerin çocuklarının gelişimiyle ilgili yeterince bilgilendirilmediklerini ve okul yönetiminden yeterli destek görmediklerini aktardıklarını bildirmiştir.

Okul öncesi eğitime erişimde, özellikle dezavantajlı çocukların erişim oranının düşük olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda yapılan araştırmalar, okul öncesi eğitimin çocukların zihinsel ve sosyal gelişimindeki önemine dikkat çekmekte; ebeveyn katılımının bu sürecin başarısında belirleyici bir etken

olduğunu vurgulamaktadır (Cascio & Schanzenbach, 2013). Ebeveyn katılımı; çocukların akademik başarısında artış, sınıf tekrarı oranlarında düşüş ve özel eğitime olan ihtiyacın azalması gibi çok yönlü katkılar sağlamaktadır (Mainye ve diğerleri, 2018). Uluslararası alanyazında özel gereksinimli çocuk sahibi ebeveynlerin beklentileri daha çok tıbbi erken müdahale, terapist ve psikiyatr desteğine yönelmiş olup; bu beklentiler sıklıkla etnik yapı ve ebeveynlerin stres düzeyi bağlamında değerlendirilmektedir (Auert ve diğerleri, 2012; Levickis ve diğerleri, 2020; Lawrence, 2015; Lyons ve diğerleri, 2010; Moin ve diğerleri, 2011). Epstein ve Sanders (2006), aile ve öğretmen arasında kurulan etkili iletişimin, çocuğun ihtiyaçlarına uygun uygulamalar geliştirilmesinde önemli bir rol oynadığını belirtmiştir. Ganley (2019), otizmlili çocuk sahibi ailelerle yürüttüğü çalışmada, bilgilendirme ve iş birliğine dayalı uygulamaların, ailelerin okula yönelik olumlu tutumlarını artırdığını ortaya koymuştur. Westman Andersson ve diğerleri (2021) ise otizmlili çocuk sahibi ebeveynlerle yürüttükleri bir başka çalışmada, okul personelinin otizm konusunda yeterli donanıma sahip olması, bireyselleştirilmiş destek sunulması ve düzenli iletişimin sağlanması yönündeki beklentiler öne çıkmıştır.

Özel gereksinimli çocuk sahibi ebeveynlerle yapılan çalışmalarda ise, kapsayıcı eğitime ilişkin beklentilerin öne çıktığı ve dışlanma duygusunun sıklıkla yaşandığı (Hanssen & Khitruk, 2021), ebeveynlerin iletişim ve bilgilendirme ihtiyaçlarının karşılanmadığı (Sands & Meadan, 2024) görülmektedir. Gaspar ve Jahromi (2024), özel gereksinimli çocuk sahibi ailelerin beklentilerinin iletişim ve eğitimde savunuculuk ekseninde şekillendiğini ortaya koymuştur. Bu bulgular, tipik gelişim gösteren ve özel gereksinimli çocuk sahibi ebeveynlerin ortak beklentilerinin iletişim ve bilgilendirme etrafında şekillendiğini göstermektedir (Sands & Meadan, 2024). Ancak genel olarak değerlendirildiğinde hem özel gereksinimli hem de tipik gelişim gösteren çocukların ebeveynlerinin okul öncesi eğitimden beklentilerine yönelik çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir (Barnett & Ackerman, 2005; Bayrak, 2017; Koçak, 2020; Yaman, 2016). Bu durum, ebeveynlerin eğitim sürecine aktif katılımlarını destekleyecek, karşılıklı beklentilerin ortaya konduğu ve karşılandığı nitelikli araştırmalara duyulan ihtiyacı göstermektedir (Şimşek & İvrendi, 2014; Şimşek & Tanaydın, 2002).

Sonuç olarak gerek tipik gelişim gösteren gerekse özel gereksinimli çocuk sahibi ebeveynlerin okul öncesi eğitimden beklentilerinin önemli olduğu, bu beklentilerin özellikle iletişim, bilgilendirme ve kapsayıcılık temelinde şekillendiği görülmektedir. Okul-aile iş birliğinin niteliği, bu beklentilerin karşılanmasında belirleyici rol oynamakta; ailelerin dışlanmış hissetmeleri ya da yeterince bilgilendirilmemeleri, eğitime katılım motivasyonlarını düşürebilmektedir (Akyol ve diğerleri, 2021). Katz (2003) ise aile katılımı olmadan geliştirilen hiçbir eğitim programının başarılı olamayacağını vurgulayarak, okul-aile iş birliğinin eğitim kalitesini arttırmadaki rolünü öne çıkarmaktadır. Bu bağlamda, okul öncesi eğitim kurumlarının ebeveyn beklentilerine yönelik çalışmalara öncelik vermesi gerektiği düşünülmektedir (Podvey ve diğerleri, 2013). Bu araştırmanın amacı, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların ebeveynlerinin (tipik gelişim gösteren ve özel gereksinimli) eğitimden beklentilerini ve bu beklentilerin karşılanma düzeylerini incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul öncesinde özel gereksinimli ve tipik gelişim gösteren çocukların ebeveynlerinin eğitimden beklentileri ile bu beklentilerin karşılanma düzeyleri çocuğun gelişiminin tipik veya özel gereksinimli olmasına göre farklılaşmakta mıdır?

2. Okul öncesinde özel gereksinimli ve tipik gelişim gösteren çocukların ebeveynlerinin eğitimden beklentileri ile bu beklentilerin karşılanma düzeyleri ebeveynlerin ve çocukların demografik özelliklerine göre farklılaşmakta mıdır?

3. Okul öncesinde özel gereksinimli ve tipik gelişim gösteren çocukların ebeveynlerinin eğitimden beklentileri ve bu beklentilerinin karşılanmasına ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Çalışmada araştırma problemine yönelik ayrıntılı analiz yapılmasını sağlamak adına nitel ve nicel verilerin birleştirilerek eş zamanlı değerlendirildiği karma yöntem modellerinden yakınsak paralel desen kullanılmıştır. Çalışmada özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynler ile tipik gelişim gösteren çocuğu olan ebeveynlerin görüşlerinin incelenmesinde nitel ve nicel verilerin eş zamanlı değerlendirilmesi ile veri çeşitlemesi (triangulation) sağlanması ve her iki veri setinin birbirini tamamlaması amaçlandığı için yakınsak paralel desen kullanılmıştır (Greene ve diğerleri, 1989). Yakınsak paralel desende her iki veri türü birbiriyle bütünleştirilerek aynı zaman diliminde toplanır, bu modelde ortaya çıkan çelişkiler ve birbiriyle uyuşmayan bulgular açıklanarak tekrar irdelenir (Creswell, 2016). Karma yöntem araştırmalarında nicel ve nitel bulguların doğru bir biçimde entegrasyonu oldukça önemlidir. Çalışmada neden, ne zaman, neyi, nasıl entegre edileceği soruları karma yöntemin önemli basamağıdır (Toraman, 2021).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, okul öncesi yaş grubunda özel gereksinimli (ÖG) ve tipik gelişim (TG) gösteren çocuk sahibi ebeveynlerden oluşmaktadır. Araştırmanın nicel çalışma grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim yılında İstanbul iline bağlı Üsküdar, Ümraniye, Kadıköy, Çekmeköy, Fatih ilçelerinde okul öncesi eğitime devam eden özel gereksinimli ve tipik gelişim gösteren çocukların 351 ebeveyni oluştururken, nitel çalışma grubunu özel gereksinimli ve tipik gelişim gösteren çocukların 10 ebeveyni oluşturmaktadır. Çalışma grupları, amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Katılımcı olma ölçütleri çocukların özel gereksinimli ve tipik gelişim gösteren iki grup olarak okul öncesi eğitim desteği almalarıdır. Ölçüt örnekleme problemiyle ilgili benzer özelliklere sahip nesne, kişi, olay ve durumların tanımıdır (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Nicel Çalışma Grubu

Çalışmanın nicel çalışma grubunu özel gereksinimli çocuğu olan 167 ebeveyn ile tipik gelişim gösteren çocuğu olan 184 ebeveyn olmak üzere toplam 351 ebeveyn oluşturmaktadır. Nicel çalışma grubunda özel gereksinimli çocuğu olan 167 ebeveynin 141'i anne 26'sı babalardan oluşurken (SD=165) tipik gelişim gösteren çocuğu olan 184 ebeveynin 169'u anne 15'i babalardan oluşmaktadır (SD= 182). Tablo 1'de çalışmanın nicel çalışma grubunu oluşturan ebeveynler ve çocuklarına ait demografik bilgiler yer almaktadır.

Tablo 1. Nicel Çalışma Grubu Demografik Özellikleri

Değişken	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Kadın	310	88,3
	Erkek	41	11,7
	Toplam	351	100,0
Yaş	30 yaş ve altı	66	18,8
	31-35 yaş	123	35,0
	36 yaş ve üzeri	162	46,2
	Toplam	351	100,0
Medeni durum	Evli	331	94,3
	Evli değil	20	5,7
	Toplam	351	100,0
Eğitim durumu	İlkokul	50	14,2
	Ortaokul	42	12,0
	Lise	121	34,5
	Üniversite	117	33,3
	Lisansüstü	21	6,0
Toplam	351	100,0	
Çocuğun cinsiyeti	Kız	145	41,3
	Erkek	206	58,7
	Toplam	351	100,0

Çocuğun yaşı	3-4 yaş	55	15,7
	5 yaş	138	39,3
	6 yaş	158	45,0
	Toplam	351	100,0
Çocuğun okulu	Özel eğitim anaokulu	82	23,4
	Özel eğitim uygulama okulu anasınıfı	25	7,1
	Kaynaştırma eğitimi	23	6,6
	Bağımsız anaokulu	18	5,1
	Ana sınıfı	203	57,8
	Toplam	351	100,0
Çocuğun özel gereksinimi	Otizm spektrum bozukluğu	60	17,1
	Zihin yetersizliği	19	5,4
	Görme, işitme ve bedensel yetersizlik	21	6,0
	Dil ve konuşma yetersizliği	46	13,1
	Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu	11	3,1
	Özel öğrenme güçlüğü	10	2,8
	Tipik gelişim	184	52,4
	Toplam	351	100,0

Nitel Çalışma Grubu

8 kadın ve 2 erkek toplam 10 ebeveynden oluşan nitel çalışma grubunda, 4 anne ve 1 baba özel gereksinimli çocuk sahibi, 4 anne ve 1 baba tipik gelişim gösteren çocuk sahibidir. Çalışmada her iki gruba ilgili nicel verilerin nitel verilerle tamamlanması amaçlandığı için iki gruptaki ebeveynler nitel çalışma grubuna da dahil edilmiş ve katılımcılara araştırmacıların mesleki ağları aracılığı ile belirlenen ölçütlere uygun olarak kolay örnekleme ile ulaşılmıştır (Palinkas ve diğerleri, 2015). Tablo 2’de nitel çalışma grubuna ilişkin temel demografik bilgiler yer almaktadır.

Tablo 2. Nitel Çalışma Grubu Demografik Özellikleri

Katılımcı kodu	Yaş	Cinsiyet	Medeni durum	Eğitim durumu	Meslek	Çocuğun devam ettiği okul
A1-TG	32	Kadın	Evli	Üniversite	Memur	Anasınıfı
A2-TG	39	Kadın	Evli	Üniversite	Memur	Anasınıfı
A3-TG	40	Kadın	Evli	Üniversite	Memur	Anasınıfı
A4-TG	32	Kadın	Evli	Üniversite	Ev hanımı	Anasınıfı
B5-TG	33	Erkek	Evli	Yüksek lisans	Memur	Anasınıfı
B1-ÖG	33	Erkek	Evli	Lise	İşçi	KE
A2-ÖG	26	Kadın	Evli	Lise	Ev hanımı	KE
A3-ÖG	34	Kadın	Evli	Lise	Ev hanımı	KE
A4-ÖG	34	Kadın	Evli	Ön lisans	Ev hanımı	KE
A5-ÖG	36	Kadın	Evli	Üniversite	Memur	Özel eğitim anaokulu

A: Anne, B: Baba, TG: Tipik gelişim gösteren çocuk ebeveyni, ÖG: Özel gereksinimli çocuk ebeveyni, KE: Kaynaştırma eğitimi

Veri Toplama Araçları

Aşağıda araştırmanın nicel ve nitel veri toplama araçlarına ait bilgilere yer verilmiştir.

Nitel Veri

Kişisel Bilgi Formu. Araştırmada “Kişisel Bilgi Formu” kullanılarak çocukların yaş, cinsiyet, okul türü, okula devam yılı, gelişim özellikleri ile ebeveynlerin yaş ve eğitim durumunu içeren bilgilere yer verilmiştir.

Ailelerin Okul Öncesi Eğitim Kurumundan Beklentileri ve Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Ailelerin Beklentilerini Karşılama Düzeyleri Ölçeği. Ölçek, İvrendi ve Yeşilyurt tarafından 2014 yılında geliştirilmiştir. Ebeveynlerin okul öncesi eğitimden beklentileri ve beklentilerin karşılanma düzeyleri olmak üzere iki kısımdan oluşan ölçeğin her iki kısmı eğitim-aile, okul politikası, bilgilendirme ve öğretmen olmak üzere 4 alt boyuttan oluşmaktadır. “Kesinlikle Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum”, “Kesinlikle Katılıyorum” biçiminde 5’li likert tipi sorulardan oluşan ölçme aracının tamamında Cronbach Alpha katsayısı 0.74 olarak belirlenmiştir Ölçeğin yapı geçerliğini sağlamak için faktör analizi yapılmıştır.

Faktör analiz yüklerinin 0.40 ve 0.82 arasında değiştiği görölmüştür (şimşek & İvrendi, 2014).

Mevcut çalışmada ölçeğin özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynler için Cronbach's Alpha Katsayıları Ebeveynlerin Eğitimden Beklentileri kısmı için 0.813 ve Ebeveynlerin Beklentilerinin Karşılanma Düzeyleri kısmı için 0.820 olarak hesaplanmıştır. Benzer şekilde ölçeğin tipik gelişim gösteren çocukların ebeveynleri için Cronbach's Alpha Katsayıları Ebeveynlerin Eğitimden Beklentileri için 0.835 ve Ebeveynlerin Beklentilerinin Karşılanma Düzeyleri için 0.846 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre ölçeğin güvenirlilik katsayılarının mevcut çalışma için kabul edilir sınırlar içinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Tavakol & Dennick, 2011).

Nitel Veri

Kişisel Bilgi Formu, Ebeveyn Gönüllü Onam Formu ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu. Araştırmada nitel veriler; kişisel bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yolu ile toplanmıştır. Demografik form aracılığı ile ebeveynlerden yaş, cinsiyet, meslek, çocuklarının gelişim durumu gibi özelliklerle ilgili bilgiler elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları, ilgili alanyazın tarandıktan sonra oluşturulmuş ve biri okul öncesi eğitimi diğeri özel eğitim alanında görev yapan ve nitel araştırmalar yürütmüş olan iki akademisyenden uzman görüşü alınmıştır. Akademisyenlerin görüşleri arasındaki farklılık ve tutarlılıklar doğrultusunda okul öncesi dönemde özel gereksinimli ve tipik gelişim gösteren çocuk sahibi ebeveynlerin görüşlerini almak amacıyla çocuklarının gelişim özellikleri çerçevesinde hazırlanan ve 10'ar sorudan oluşan iki ayrı formda gerekli düzenlemeler yapılarak son şekli verilmiştir. Görüşme formları okul-aile iş birliği, öğretmen ile iletişim, okulun fiziki donanım özellikleri ile çocuğun sosyal gelişimini geliştirmeye yönelik sunduğu imkanlar gibi alanlarda ebeveynlerin gereksinimlerinin neler olduğu ve bu gereksinimlerin karşılanma düzeylerine ilişkin ebeveynlerin görüşlerine yönelik sorular içermektedir. Bu sorulara örnek olarak "Okul öncesi eğitim kurumu sizinle ne sıklıkla iletişime geçiyor, siz nasıl olmasını istersiniz?", "Okul öncesi eğitim kurumunun fiziki özelliklerinin çocuğunuz için uygun olduğunu düşünüyor musunuz?", "Nasıl olması gerektiğini düşünüyorsunuz?" verilebilir.

Pilot Çalışma

Araştırmada veri toplama aşamasına geçmeden önce özel gereksinimli çocuğu olan bir ebeveyn ile tipik gelişim gösteren çocuğu olan bir ebeveyn olmak üzere toplam 2 ebeveyn ile pilot çalışma yürütölmüştür. Yüz yüze yapılan görüşmeler 15-20 dakika sürmüştür. Görüşmeler sonucunda ebeveynlerin kişisel bilgilerine dair bazı maddeler çıkarılmıştır, bunun yanında soru maddelerinin içinde yer alan "özel gereksinimli" cümlesi ebeveynler tarafından anlaşılmamış ve bu soru maddesi "çocuğunuzun bir engeli var mı yok mu?" şeklinde düzeltilerek görüşme sorularına son şekli verilmiştir. Böylece görüşmenin süresi, soruların anlaşılabilirliği, cevapların netliği ve teknik unsurlara yönelik sağlıklı verilere ulaşım kolaylığı sağlanmıştır.

Verilerin Toplanması

Nitel Verilerin Toplanması

Çalışmanın nicel verileri, İstanbul ilindeki bağımsız anaokulları, anasınıfları, özel eğitim anaokulları ve kaynaştırma sınıflarında öğrenim gören özel gereksinimli ve tipik gelişim gösteren çocukların ebeveynlerine Google Form aracılığıyla ulaşılarak elde edilmiştir. Google form; çalışmaya gönüllü katılım onam sayfası, kişisel bilgi formu ve ölçek maddeleri olmak üzere 3 farklı bölümden oluşturulmuştur. Öncelikle araştırmacıların mesleki ağları aracılığı ile iletişim kurulan öğretmenler ve okul idarecileri birinci araştırmacı tarafından okullarında ziyaret edilmiş veya telefonla aranmıştır. Sonrasında form okullardaki ilgili kişilerle paylaşılmış ve ölçütleri karşılayan ebeveynlere iletilmesi yönünde iş birliği oluşturulmuştur. Birinci araştırmacı zaman zaman ilgili kişilerle iletişim kurup hatırlatma yaparak yaklaşık 3 aylık bir süre içinde nicel veriler toplanmıştır.

Nitel Verilerin Toplanması

Araştırmanın nitel verileri ebeveynlerle yapılan yüz yüze yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmış ve veri toplama süreci yaklaşık bir ay sürmüştür. Görüşmeler öncesinde birinci araştırmacı

ebeveynlerle iletişim kurarak gönüllü katılım onayı almış ve uygun bir görüşme takvimi oluşturulmuştur. Sonrasında ebeveynler evlerinde ziyaret edilerek veya ev-okul dışında sosyal bir ortamda bir araya gelinerek görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler öncesinde araştırmacı çalışmanın amacı ve etik ilkeler ile ilgili tekrar bilgi vermiş ve gönüllü katılımın teyit edilmesinden sonra onam formları karşılıklı olarak imzalanmıştır. Görüşmelerin ortalama süresi 15-20 dakika olarak hesaplanmıştır. Görüşmeler veri kaybı yaşanmaması için katılımcı onayı ile ses kaydı olarak kaydedilmiş, elde edilen ses kayıtlarının dökümü güvenlik ve etik kurallar gereği katılımcılara kodlar belirlenerek yazıya geçirilmiştir. Çalışmanın etik izni Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği kurulu tarafından 2022- 20/08 sayısı ile alınmıştır.

Verilerin Analizi

Nicel Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verileri SPSS 25 istatistiksel analiz programı ile analiz edilmiştir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için 2 farklı ebeveyn grubu için Skewness ve Kurtosis değerleri hesaplanmıştır. Sonuçlara göre özel gereksinimli çocuğu olan gruptaki ebeveyn grubun için veri toplama ölçeği beklenti ve karşılama düzeyi boyutları ve tüm alt boyutları için Skewness ve Kurtosis değerlerinin -.096 ile .811 arasında, tipik gelişim gösteren çocuğu olan ebeveyn grubu için -.025 ile .659 arasında değiştiği görülmüştür. Skewness ve Kurtosis değerlerinin -1.0 ile +1.0 arasında olduğunda normal dağılım gösterdiği varsayıldığı için (Hair ve diğerleri, 2013) analizlerde parametrik testlerden ikili karşılaştırmaları için Bağımsız Grup T-Testi, çoklu karşılaştırmalar için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve tamamlayıcı Post Hoc tekniklerinden Scheffe Testi kullanılmıştır.

Nitel Verilerin Analizi

Araştırmanın nitel veri analizi MAXQDA 2022 nitel veri analiz programı kullanılarak tematik analiz ile gerçekleştirilmiştir. Tematik analiz belirli bir alanda yapılan araştırmalarda farklı zaman ve yerlerde elde edilen nitel bulguların birleştirilmesi, yorumlanması ve sentezini içeren tema ve kodlar aracılığıyla analiz edilmesidir (Wolf, 1986). Böylece temel yapının bütünsel bakış açısıyla derinlemesine araştırılması ve öncelikli konuların açığa çıkarılması sağlanır (Au, 2007). 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). Bu çerçevede çalışmada aşağıdaki basamaklar izlenmiştir; (1) verilerin anlamlı birimler olarak, çalışmanın nicel bulguları ile bütünlük içerisinde kodlanması, (2) kodların alt temalar olarak adlandırılan yönetilebilir parçalar olarak birleştirilmesi, (3) verilerin bütüncül bir şekilde yorumlanmasını sağlamak için bu alt temaların temalar olarak bilinen şemsiye yapılar altında birleştirilmesi. Analiz sonucunda okul aile iş birliği, okulun fiziki ve konumsal özellikleri, idari ve destek personeli ile beklentiler olmak üzere dört temaya ulaşılmıştır.

Nitel veri analizinde güvendiuyulabilirlik. Araştırmada nitel verilerin güvendiuyulabilirliğini sağlamak için yapılan çalışmalar şu şekildedir: (1) Ses kayıtlarının çözümlenmiş halinin birinci araştırmacı tarafından tekrar tekrar okunarak analize hazır hale getirilmesi ve ham veriye aşinalık kazanılması, (2) Birden fazla araştırmacının aynı verileri bağımsız olarak kodlayıp sonuçları karşılaştırdığı kodlayıcılar arası kodlama güvenilirliğinin sağlanması (Mchugh, 2012), (3) bireysel verilerden genel sonuçlara giden sürecin titizlikle yürütüldüğü tümevarımsal analiz yöntemi ile analizin gerçekleştirilmesi (Maxwell, 2012), (5) kodlama ve analizlerin gözden geçirildiği uzman incelemesi (Creswell & Creswell, 2017) ve (4) tüm araştırma sürecinin açık bir şekilde rapor edildiği şeffaflık (Lincoln & Guba, 1985).

Kodlayıcılar arası kodlama güvenilirliği. Kodlayıcılar arası kodlama güvenilirliği için araştırmanın 1. Yazarı (kodlayıcı 1) ile araştırma dışındaki farklı bir uzman (kodlayıcı 2) 10 görüşmeden ikisini birbirinden bağımsız olarak kodlamış Miles ve Huberman (1994) Güvenirlik = Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı formülü kullanılarak iki kodlayıcı arasındaki uyum oranı %90.5 olarak hesaplanmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde nicel ve nitel verilerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Nitel veri analizi sonucunda 4 ana tema ve 11 alt temaya ulaşılmış ve bu bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Araştırmanın Nitel Bulgularına Genel Bakış

Tema	Alt Tema	Örnek Alıntı
Okul aile iş birliği	İletişim sıklığı	Sadece işte bu seminerlerde falan iletişime geçiyorlar. Yani aslında velilere mesaj yolu ile ne gibi istekleriniz var gibi şekilde geri dönüş sağlasalar daha güzel olur aslında. (A4-ÖG) İhtiyaçlar dahilinde, herhangi bir şeye ihtiyaç olursa benimle iletişim halindedir, eğer yoksa sıfır iletişim. (A2-TG).
	Bilgilendirme ve iletişim	Evet yani neler yapıldı o gün, ne gibi bir yol izlendi, kızım o gün ne yaptı. Bunların hepsinden haberim oluyor. (A2-ÖG) Bilgilendirmeler yapılıyor. Ben çalıştığım için çok fazla katılmıyorum ama birinci dönem dört farklı eğitim verildi ailelere yönelik ve birçoğu ücretsiz ve katılım sertifikasıyla bitirebilecekleri programlardı. Bu konuda yardımcı oluyorlar. (A1-TG)
	Okul aile iş birliği aktiviteleri	İki senedir orada bir şey görmedim... olması lazım yani kaynaşma, aktivite ne bileyim öğretmen toplantı yapması lazım velilerle. Sizin çocuğunuz böyle, şöyle olması lazım öyle yapın demesi lazım. (B1-ÖG) Şimdiye kadar iki veli toplantısı yapıldı. Birisi öğretmenimizin talebiyle, birisi de velilerin talebiyle yapıldı. (A1-TG)
Okulun fiziki ve konumsal özellikleri	Okulun konumu	Evime yakın, zaten normalde oraya çıkıyor benim çocuğumun, devlette o okula çıkıyor. İlkokulda da oraya çıkıyor yani o yüzden yakın konumu, rahat, yürüyerek de gidebiliyoruz. (A5-ÖG) Evet, bu noktada gayet karşılıyor. 100 metre mesafede, bu açıdan harika bir konumda. (A4-TG)
	Okulun fiziki özellikleri	Koridorların yapısı, merdiven aralarındaki yapılan fileler, şu yoldaki sarı çizgi dediklerimiz, tuvaletlerdeki lavaboların öğrencilerin boyuna göre olması, çocukların takılacak noktalara önceden belirlenip oraların böyle süngerle çevrilmesi bunlar çok önemliydi, gerçekten hepsi var. (A2-ÖG) Fiziki şartlar çok iyi değil, derme çatma tuvaletler var. Genel olarak baktığımızda okul öncesi fiziki şartlara uygun değil. (B5-TG)
	Çevre düzenlemesi	Okulumuzun çevre düzenlemesi çok iyi değil. Şu anda okulun içinde işte çocuklara oynayacak sek sek boyadılar, çizdiler, park yaptılar. O güzel ama diğer çocuklarla birlikte olduğu için biraz sıkıntı. (A3-ÖG) Hiç... sıfır... yani oraya beton döküp üstüne iki tane salıncak koyunca çocuğa çevre, dış alanda oyun alanı yapmış oluyorsunuz. (A2-TG).
İdare ve destek personeli	Eğitim politikaları	Gayet iyi buluyorum. Yani bir şey olduğunda seni dinliyorlar, çözüm yolu, çözüm ortaklığı bulmaya çalışıyorlar. (A3-ÖG) Biraz günü kurtarmaya yönelik buluyorum aslında. Yani ani krizi yönetiyorlar, ama onun dışında böyle çok ilerleyelim, şunu da katalım diyebilecekleri parlak fikirler bulmadık. (A1-TG)
	Tutum ve davranışlar	İdareciler, personel gayet iyiler, gayet güler yüzlüler, onlardan yana bir problemim yok. (A4-ÖG) Özellikle giriş kısmında güvenlik görevlisi amcamız var. Onun çocuklara yaklaşımını çok seviyorum. Mesela onlarla her sabah selamlaşması çok hoşuma gidiyor. (B5-TG)
Eğitim beklentileri	Eğitimin yapısı ve sınıf ortamı	Sınıfımız kalabalık, 20 kişiyiz, 20 kişiyi de zapt etmek çok zor. Öğretmen yapabildiği kadar yapıyor. (A1-ÖG) Çocuğum 3 saatliğine güvende, birinin gözü üstünde, can güvenliğinin sağlandığı bir yerde vakit geçiriyor diye düşünüyorum. (A2-TG)
	Paylaşımlar ve iletişim	Özel eğitim öğretmenimiz tabi ki paylaşıyor. Her ders sonunda zaten dersle ilgili neler yapıldı neler yapılmadı. (A4-ÖG) Öğretmen de çocuğumun eğitimde eksik olduğu yeri nokta atışı yapıp, yakalayıp bana geri dönebiliyor. (A3-TG)
	Öğretmenin rolü	Öğretmenin öğrenciyi görevlendirip, hadi bugün arkadaşını (özel gereksinimli) sen şöyle yap demesi, aralarında hediye alışverişi yapmaları, bugün de arkadaşınla resim yap ilgilen deyip onların ilişkilerini güçlendirmesi gerekir (A5-ÖG) Standart bir gelişim raporu dağıtılır. Onun dışında kendisinin benim çocuğumla çağrılıp, sizin çocuğunuz şöyle gelişmeler gösterdi gibi bir şey olmadı. (A4-TG)

A: Anne; B: Baba; ÖG: Özel gereksinim; TG: Tipik gelişim

Çocuğun Gelişim Özelliklerine Göre Ebeveyn Beklentileri ve Karşılanma Düzeyleri

Özel gereksinimli çocuk sahibi olan ebeveynler ile tipik gelişim gösteren çocuğu olan ebeveynlerin eğitimden beklentileri ile beklentilerinin karşılanma düzeylerinin farklılık gösterme durumunun belirlenmesi için Bağımsız Grup t Testi kullanılarak analiz gerçekleştirilmiş ve bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Ebeveyn Gruplarının Eğitimden Beklentileri İle Beklentilerinin Karşılanma Düzeyleri

Ölçek	Alt Boyut	Gruplar	N	Ort. (x)	SS	T	P	
Beklenti	Toplam	TG	184	3.95	0.47	-4.47	.00	
		ÖG	167	4.16	0.44			
	Öğretmen	TG	184	4.04	0.50	-4.83	.00	
		ÖG	167	4.29	0.47			
	Eğitim-aile	TG	184	3.85	0.64	-4.10	.00	
		ÖG	167	4.11	0.56			
	Okul politikası	TG	184	4.20	0.57	-0.03	.97	
		ÖG	167	4.20	0.56			
	Bilgilendirme	TG	184	3.53	0.83	-3.88	.00	
		ÖG	167	3.86	0.76			
	Karşılanma	Toplam	TG	184	3.59	0.51	-3.10	.00
			ÖG	167	3.76	0.53		
Öğretmen		TG	184	3.78	0.54	-2.85	.00	
		ÖG	167	3.95	0.57			
Eğitim-aile		TG	184	3.47	0.66	-3.27	.00	
		ÖG	167	3.71	0.67			
Okul		TG	184	3.45	0.76	-2.34	.02	
		ÖG	167	3.63	0.69			
Bilgilendirme		TG	184	3.45	0.76	-0.89	.37	
		ÖG	167	3.53	0.84			

$p < 0,5$; TG: Tipik gelişim gösteren çocuğu olan ebeveynler; ÖG: Özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynler

Tablo 4'e göre özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin beklentileri öğretmen, eğitim-aile ve bilgilendirme alt boyutlarında tipik gelişim gösteren çocukların ebeveynlerinin beklentilerinden anlamlı derecede yüksek çıkarken, okul politikası alt boyutunda anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Beklentilerin karşılanma düzeyleri incelendiğinde ise özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin beklentilerinin karşılanma düzeyleri öğretmen, eğitim-aile ve okul politikası alt boyutlarında tipik gelişim gösteren çocukların ebeveynlerinin karşılanma düzeylerine göre anlamlı derecede yüksek çıkarken, bilgilendirme alt boyutunda anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Ayrıca beklentiler ve beklentilerin karşılanma düzeylerinin toplam puanları üzerinden yapılan analiz sonucunda özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynler lehine anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın nitel bulgularında da nicel bulgularla hem örtüşen hem de farklı bulgular öne çıkmaktadır. Özel gereksinimli çocuk sahibi ebeveynler, öğretmenlerden ve okuldan iletişim, aktivite, velilere yönelik çalışmalar gibi alanlarda beklentileri olduklarını ve bunların genel olarak karşıldığını ifade etmişlerdir. Bunun yanında özellikle öğretmenlerin çocuğun gelişimi ile ilgili bilgilendirme yönünde yetersiz olduğu, çocuğa karşı ilgisiz kalındığı da ifade edilmiştir. Aşağıda bu bulguya dair ebeveyn görüşlerine yer verilmiştir:

Aile katılımları yapıyorlar... etkinlikler oluyor.haftanın çocuğu oluyor mesela. Sınıfta çocuk geliyor ailesini tanıtıyor, kendini tanıtıyor. İkinci gün mesela gidiyor hikâye anlatıyor, bilmece soruyor. En sonunca cuma günü de çocuğa sertifika veriliyor ki haftanın çocuğu başarıyla tamamlamıştır diye. Bu da benim çok hoşuma gidiyor. (Özel gereksinimli çocuk annesi-A2-ÖG)

Yani çocukla biraz fazla ilgilenmiyorlar. Ya yaptıkları eğitimleri yani paylaşımlarını ben görmedim ya daha paylaşımlarını görmedim yani iki senedir orda biraz sıkıntılar çekiyorum yani biraz çekiyorum paylaşımları çocuğunuz şöyle, şöyle yapın, böyle yapın dediklerini görmedim yani çağırıp da toplantı yaptıklarını daha görmedim şahsen. (Özel gereksinimli çocuk babası-B1-ÖG)

Yapılan görüşmelerde tipik gelişim gösteren çocuk sahibi ebeveynlerin eğitim beklentileri ile okul aile

iş birliği temalarında beklentileri ve karşılama düzeylerinin özel gereksinimli çocuk sahibi ebeveynler kadar yüksek olmadığı görülürken, verilen eğitimin yeterli olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir. Aşağıda bu bulguya dair ebeveyn görüşlerine yer verilmiştir:

Gelişim raporu var elimizde sadece. Onun dışında ekstrem bir durum olduğunda okulun içerisinde paylaşımda bulunuluyor. Bu yıl içerisinde okul içinde herhangi bir paylaşımda bulunulduğunu söyleyemeyeceğim. Karne olarak gelişim raporu vermek zorunda olduklarından onu aldık. Onun dışında bir bilgilendirme yapılmadı. (Tipik gelişim gösteren çocuk annesi-A1-TG))

Aslında verdiği eğitimin yeterli olduğunu düşünüyorum, ben gayet memnunum. Aslında müfredattan da memnunum. Hani bizim öğretmenimiz daha fazla oyun oynatıyor? Açıkçası ben bu konuda daha çok memnunum. 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 11 de bana görüntülü mesaj atıp yani bugün masada böyle böyleydi deyip iletişime geçip yarına şöyle bir işte çözüm önerisiyle bana dönüş yapabiliyor... (A3-TG).

Bu başlık altındaki bulgular incelendiğinde çocuklarının özel gereksinimli olup olmama durumuna göre ebeveyn beklentileri ile bu beklentilerin karşılama düzeylerinin özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerde daha yüksek olduğu görülmektedir. Bir sonraki bölümde beklentiler ile beklentilerin karşılama düzeyinde etkili olacağı incelenen demografik özellikler (örn. cinsiyet, eğitim durumu) ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

Demografik Özelliklere Göre Ebeveyn Beklentileri ile Beklentileri Karşılama Düzeyleri

Bulguların bu bölümünde ebeveynlerin beklentileri ile beklentilerinin karşılama düzeylerinin bazı demografik değişkenlere göre farklılıklarına yer verilmiştir.

Cinsiyet

Tipik gelişim gösteren ve özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin eğitimden beklentileri ile beklentilerinin karşılama düzeylerinin ebeveyn cinsiyetine göre farklılaşma durumu Bağımsız Grup t Testi ile incelenmiştir. Özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin beklenti düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [öğretmen ($t=1.372$, $p=.172$), eğitim-aile ($t=.947$, $p=.345$), okul politikası ($t=1.204$, $p=.230$), bilgilendirme ($t=1.908$, $p=.274$)]. Aynı grubun beklentilerin karşılama düzeylerinde ise okul politikası boyutunda erkek ebeveynlerin puanlarının kadın ebeveynlerinkinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülürken ($t=-2.283$, $p=.024$ diğer alt boyutlarda anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır [öğretmen ($t=.311$; $p=.756$), eğitim-aile ($t=-.294$, $p=.769$), bilgilendirme ($t=-.570$, $p=.570$)].

Araştırmanın nitel boyutunda her iki grup ebeveyn yönünde cinsiyet açısından beklenti ve karşılama düzeylerinin benzer olduğu görülmektedir. Ebeveynlerle yapılan görüşmelerde babaların beklentilerinin karşılama düzeyinin, "idare ve destek personel, okul aile iş birliği ve eğitim beklentileri," temalarında düşük olduğu yönündedir. Bu konuda özel gereksinimli çocuk sahibi babanın (B1-ÖG) ifadeleri şöyledir:

Aileleri bilgilendirmeleri şunu yapın, böyle yapın, evde bunu yapın demeleri dediklerini hiç görmedim daha biz kendimiz araştırıyoruz bir şeyler yapmaya çalışıyoruz. Yani... okul aile iş birliği fazla yok ya...ne bileyim ben olsam şöyle şahsen haftada bir toplantı yaparım, yani çocukla ilgili bir şey anlatırım, böyle yapın, şöyle yapın ne bileyim okulda bir aktivite yaparım ailelerle kaynaşma yok yani...iki senedir orda bir şey görmedim...

Annelerle yapılan görüşmelerde de benzer bulgular öne çıkmaktadır. A3-ÖG okul aile iş birliğine dair şunları ifade etmiştir: "Okul aile ilişkileri, sadece yani şöyle diyeyim. Okul için para lazım oluyor aileleri o şekilde sadece çağırıyorlar. Onda da işte ne olur, kermes gibi şeyler yaparız. Bir iş birliğimiz o kadar, farklı bir şey yok."

Tipik gelişim gösteren çocukların ebeveynlerinin beklentileri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermezken [öğretmen ($t=.494$, $p=.622$), eğitim-aile ($t=.547$, $p=.585$), okul politikası ($t=1.408$; $p=.161$), bilgilendirme ($t=-.039$, $p=.969$)] beklentilerin karşılama düzeyleri eğitim-aile ve bilgilendirme boyutunda erkek ebeveynlerde kadın ebeveynlerden anlamlı derecede yüksek çıkmıştır ($t=-2.230$, $p=.036$; $t=-2.805$, $p=.010$). Tipik gelişim gösteren çocuk sahibi babayla yapılan görüşmelerde eğitim, bilgilendirme, iletişim noktasında beklentilerinin karşılama düzeyinin düşük olduğu görülmüştür. Babanın (B5-TG) bu konudaki ifadeleri şöyledir:

Benimle herhangi paylaşımları olmuyor. Daha çok öğretmenler annelerle muhatap olmayı seviyorlar. Okul aile iş birliği

olarak biz şu ana kadar ciddi bir çalışma görmedik. Daha ciddi çalışmalar görebilirdik mesela mesleki çalışmalar yapılabilirdi farklı meslek gruplarından veliler varsa onlar davet edilip çocuklara tanıtım yapılabilirdi diye düşünüyorum. Veli toplantıları sadece sene başında yapılan bir toplantı oldu ideal olan bence iki haftada bir çocuğun gelişimi ile ilgili toplu halde olmasa bile en azından bireysel veli görüşmeleri yapılabilirdi.

Tipik gelişim gösteren ve özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin eğitimden beklentileri ile beklentilerinin karşılanma düzeylerinin çocuğun cinsiyetine göre farklılaşma durumu Bağımsız Grup t Testi ile incelenmiştir. Özel gereksinimli çocukların ebeveynlerinin eğitimden beklentileri öğretmen ve eğitim-aile boyutunda erkek çocukları olan ebeveynlerin, kız çocukları olanlara göre anlamlı derecede çıkarken ($t=-2.051$, $p=.042$; $t=-2.252$, $p=.026$) diğer boyutlarla beklentilerin karşılanma düzeylerinde anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır. Tipik gelişim gösteren erkek çocuğu olan ebeveynlerin eğitimden beklentileri ile beklentilerinin karşılanma düzeyleri öğretmen, eğitim-aile ve bilgilendirme alt boyutlarında kız çocuklara göre anlamlı farklılık göstermezken okul politikası boyutunda ebeveynlerin beklentileri ($t=-2.043$; $p=.042$) ile beklentilerinin karşılanma düzeyinin ($t=-2.586$; $p=.010$) kız çocukları olan ebeveynlerden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Ebeveynlerle yapılan görüşmelerde özel gereksinimli kız çocuk sahibi annenin (A2-ÖG) eğitim beklentileri, idare ve destek personel temalarında beklentilerinin karşılanma düzeyinin yüksek olduğunu ifade ettiği görülmektedir. Anne bu konudaki görüşlerini *“Öğretmenimizden o kadar memnunum. Beklentimden daha fazla mesela ben kızım için okul araştırdığımda bu okula rastladım yani kızım için bir yer olacaksa burası olmalı dedim.”* şeklinde ifade etmiştir.

Bunun yanında özel gereksinimli erkek çocuk sahibi annelerin *“eğitim beklentileri ile okul aile iş birliği”* temalarında beklentilerinin karşılanma düzeyinin kız çocuk sahibi ebeveyne göre düşük olduğu görülmektedir. Bir anne (A3-ÖG) bu konudaki düşüncelerini *“Birinci dönem öğretmenden her gün şikâyet geliyordu. Ben okula gidiyordum ama diyordum ki acaba bugün öğretmen ne şikâyetle gelecek karşıma acaba bugün öğretmen ne diyecek bana hep bu korkuyla gidiyordum”* şeklinde aktarmıştır.

Yüz yüze yapılan görüşmelerde kız çocuk sahibi ebeveynin beklentileri ve karşılanma düzeyi yüksekken erkek çocuk sahibi ebeveynlerin beklenti ve karşılanma düzeyinin düşük olduğu görülmektedir. Elde edilen sonuçlar nicel bulgularla farklılık göstermektedir. Bu durum yüz yüze yapılan görüşmelerde ebeveynlerin kendilerini daha rahat ifade edebilmelerinden kaynaklanmış olacağını düşündürmektedir.

Yaş

Her iki grubu oluşturan ebeveynlerin eğitimden beklentileri ile beklenti düzeylerinin karşılanmasında ebeveyn ve çocukların yaşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Sonuçlara göre her iki gruptaki ebeveynlerin eğitimden beklentileri kendi yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermemiştir [Tipik gelişim gösteren çocuğu olan grup: öğretmen ($F=.238$; $p=.788$), eğitim-aile ($F=2.151$; $p=.119$), okul politikası ($F=.123$; $p=.844$), bilgilendirme ($F=.654$; $p=.521$)] [Özel gereksinimli çocuğu olan grup: öğretmen ($F=.407$; $p=.666$), eğitim-aile ($F=2.594$; $p=.078$), okul politikası ($F=1.242$; $p=.291$), bilgilendirme ($F=.427$; $p=.653$)]. Tipik gelişim gösteren çocuğu olan ebeveynlerin eğitimden beklentilerinin karşılanma düzeyleri ebeveyn yaşına göre anlamlı bir fark göstermezken [öğretmen ($F=.173$, $p=.841$), eğitim-aile ($F=.539$, $p=.584$), okul politikası ($F=.937$, $p=.394$), bilgilendirme ($F=.778$, $p=.461$)] özel gereksinimli çocukların ebeveynlerinin beklentilerinin karşılanma düzeylerinde eğitim-aile alt boyutunda 30 yaş ve altı ebeveynlerin beklentilerinin karşılanma düzeylerinin 36 yaş ve üzeri ebeveynlerin beklentilerinin karşılanma düzeylerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür ($F=4.358$, $p=.014$).

Özel gereksinimli çocuğu olan ve yüz yüze görüşme yapılan 30 yaşından küçük ebeveynlerden biri (A2-ÖG) beklentilerinin karşılanması ile ilgili şunları söylemektedir:

Beklentimden daha fazla mesela ben kızım için okul araştırdığımda bu okula rastladım yani kızım için bir yer olacaksa burası olmalı dedim. Oraya gittiğimde okulun yapısından, geniş koridorlarından, güvenlikçisinden, öğretmeninden, müdüründen görme engelli özel çocuklar onlar görmese bile baktığında her defasında gözlerinin doluyor oluşu beni çok etkiliyor. Öğretmenimizden o kadar memnunum ki resimleri falan yaparken zaten çocuğumun gözleri parmakları dokunarak mesela etrafı resimlerin etrafına silikon çekmesi, her derste işte şunu şu deyip ayrıca özen göstermesi, özgüvenini ekstra bir aşılması, beni çok mutlu etti böyle bir şey beklemiyordum açıkçası...

Ebeveynlerin beklentilerinin ve beklentilerinin karşılanma düzeylerinin çocuğın yaşına göre anlamlı farklılık göstermesi tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre tipik gelişim gösteren çocukların ebeveynlerinin eğitimden beklentileri [öğretmen ($F=2.315$, $p=.102$), eğitim-aile ($F=.506$, $p=.604$), okul politikası ($F=.520$, $p=.595$), bilgilendirme ($F=.361$, $p=.698$)] ile beklentilerinin karşılanma düzeyleri [öğretmen ($F=.227$, $p=.797$), eğitim-aile ($F=.108$, $p=.898$), okul politikası ($F=.004$, $p=.996$), bilgilendirme ($F=.035$, $p=.966$)] çocukların yaşına göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Özel gereksinimli çocuğın olan ebeveynlerin eğitimden beklentilerinin, çocuğın yaşına göre sadece okul politikası boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür ($F=4.825$, $p=.009$). Anlamlılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe testi uygulanmıştır. 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 görülmüştür ($p=.01<0.5$). Aynı grupta beklentilerin karşılanma düzeyleri çocuğın yaşına göre değişmemiştir [öğretmen ($F=2.013$, $p=.137$), eğitim-aile ($F=.626$, $p=.536$), okul politikası ($F=1.316$, $p=.271$), bilgilendirme ($F=.172$, $p=.842$)].

Çocukları 5 yaş grubunda olan ebeveynlerle yapılan görüşmelerde ebeveynlerin “okulun fiziki ve konumsal özellikleri ile eğitim beklentileri” temalarında idareden beklentilerinin yüksek olduğu fakat bu beklentilerinin karşılanmadığı yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür. Özel gereksinimli 5 yaş çocuk sahibi annelerden biri (A4-ÖG) bu konuda “Eğitim politikasını çok da iyi bulmuyorum. Çocukların oynayabilecekleri hiçbir alan yok çıkıp spor yapabilecekleri hiçbir alan yok sınıfları zaten küçücük yani hareket edemiyorlar” şeklinde deneyimlerini paylaşırken, 5 yaşında özel gereksinimli çocuk sahibi babanın (B1-ÖG) iletişim, okul-aile iş birliğine yönelik düşünceleri şöyledir:

Yani... okul aile iş birliği fazla yok ya...ne bileyim ben olsam şöyle şahsen haftada bir toplantı yaparım, yani çocukla ilgili bir şey anlatırım, böyle yapın, şöyle yapın ne bileyim okulda bir aktivite yaparım ailelerle kaynaşma yok yani...iki senedir orda bir şey görmedim.

Eğitim Durumu

Özel gereksinimli ve tipik gelişim gösteren çocukların ebeveynlerinin eğitimden beklentileri ile beklentilerinin karşılanma düzeyinin ebeveynin eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonuçlarına bakıldığında, tipik gelişim gösteren çocukların ebeveynlerinin eğitimden beklentilerinin [öğretmen ($F=2.160$; $p=.075$), eğitim-aile ($F=.959$; $p=.431$), okul politikası ($F=.792$; $p=.532$), bilgilendirme ($F=.567$; $p=.687$)] beklentilerinin karşılanma düzeyi [öğretmen ($F=.745$; $p=.563$), eğitim-aile ($F=1.786$; $p=.075$), okul politikası ($F=1.410$; $p=.233$), bilgilendirme ($F=1.078$; $p=.369$)], ebeveynin eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür.

Özel gereksinimli çocukların ebeveynlerinin eğitimden beklentilerinin ebeveynin eğitim durumuna göre öğretmen ve eğitim-aile boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır [öğretmen ($F=3.741$; $p=.006$), eğitim-aile ($F=2.664$; $p=.034$), okul politikası ($F=1.564$; $p=.186$), bilgilendirme ($F=.981$; $p=.420$)] . Anlamlılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe testi uygulanmıştır. Scheffe testi sonucunda, özel gereksinimli çocukların üniversite mezunu olan ebeveynlerinin ortaokul mezunu ebeveynlerin puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür ($.046<.05$). Aynı grubun beklentilerin karşılanma düzeyleri incelendiğinde ise eğitim-aile alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu ($F=3.983$, $p=.004$) ortaya çıkarken, öğretmen ($F=2.023$, $p=.094$), okul politikası ($F=1.081$, $p=.368$), bilgilendirme ($F=1.673$, $p=.159$) alt boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Anlamlılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe testi uygulanmıştır. Scheffe testi sonucunda, özel gereksinimli çocukların ilkökul mezunu olan ebeveynlerinin eğitimden beklentilerinin karşılanma puanlarının, eğitim-aile boyutunda üniversite ($p=.026$) ve lisansüstü mezunu ($p=.048$) ebeveynlerinkinden anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ebeveynlerle yapılan görüşmelerde lisans ve ön lisans mezunu özel gereksinimli çocuk sahibi ebeveynlerin “eğitim, bilgilendirme, okul-aile iş birliği ve iletişim” alanlarında lise mezunu olanlara göre yüksek beklentileri olduğu görülmüştür. Ön lisans mezunu annenin (A4-ÖG) bu konudaki düşünceleri şöyledir:

Sadece sosyalleşmesi evet benim açımdan çok önemli hani oradakilere uyum sağlamasını istiyorum.... Eğitim politikası çok da iyi bulmuyorum şu an Suriyelilerden dolayı hiç iyi bulmuyorum yani pek iyi değil...Yani karşılamıyor aslında çocukların oynayabilecekleri hiçbir alan yok çıkıp spor yapabilecekleri hiçbir alan yok sınıfları zaten küçücük yani hareket edemiyorlar benim çocuğum hareket etmek istiyor hoca sürekli masaya oturtuyor yani en azından belli bir saat diliminde çıkıp hani spor yapabilecekleri hiçbir yer yok.

Ebeveynin eğitim düzeyi ile beklentilerin karşılanma düzeyi arasındaki negatif yönlü ilişkiyi destekleyecek nitel bulgular da öne çıkmaktadır. Lise mezunu B1-ÖG şunları aktarmaktadır;

Güzel, kreş mesela şey özel servisle gelip alıyorlar, hostesli mesela, bayan hostes arkadaşımız var. Gerçekten benim çocuk yani bezlendiği için hala bezden ayrı edemedik kendini ifade edemediği için. Sağ olsun o hostes bezini değiştiriyor. Yani öyle bir şey olduğu zaman yardımcı oluyorlar.

Yetersizlik Türü

Özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin (n=167) eğitimden beklentileri ile beklentilerinin karşılanma düzeylerinin çocuklarının yetersizliklerine göre anlamlı farklılığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre eğitimden beklentiler çocuğun yetersizlik türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ([öğretmen ($F=1.384$; $p=.233$), eğitim-aile ($F=1.548$; $p=.178$), okul politikası ($F=.565$; $p=.727$), bilgilendirme ($F=1.222$; $p=.301$). Benzer şekilde eğitimden beklentilerin karşılanma düzeylerinde de çocuğun yetersizlik türü anlamlı bir farklılık yaratmamıştır [öğretmen ($F=.334$; $p=.892$), eğitim-aile ($F=1.268$; $p=.280$), okul politikası ($F=.524$; $p=.758$), bilgilendirme ($F=.908$; $p=.478$)].

Ebeveynlerle yapılan yüz yüze görüşmelerde çocukların yetersizlik türlerine göre “eğitim beklentileri, okul aile iş birliği” temalarında beklentileri olduğunu ve birtakım beklentilerinin karşılanmadığı yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir Zihinsel ve bedensel yetersizliği olan çocuk sahibi babanın (B1-ÖG) beklentileri ve karşılanmalarına ilişkin ifadeleri şöyledir:

Ya eğitimde özel çocuklar için biraz daha üstünde durmaları lazım. Biraz daha özel çocuklar için daha da bir üstünde durulması lazım, bir eğitim alsın ne bileyim doktorlardan bunların üzerine duran doktorlardan psikiyaterlerden eğitim almaları lazım çünkü öğretmen mezun oldu geldi bunun devamının gelmesi lazım...öğretmen telefonla ilgileniyor, çocuklar da kalemlerle oynuyor...İhmalkarlık ...Hiç iletişime geçmiyorlar.

Dil konuşma bozukluğu olan çocuk sahibi anne (A3-ÖG) beklentileri ve karşılanma düzeylerine yönelik görüşleri aşağıdaki gibidir:

Tamam devlet okulu ama anaokulunun farklı bir girişinin olması lazım. Yani ilkokulla aynı yerden olmaması lazım., farklı bir kapının olması lazım bizim okulda öyle bir şey yok bir teneffüs alıyor bizim çocuklarla bütün çocuklar birbirine karışıyor yani o yüzden farklı olmasını düşünüyordum... parkı da yok bir oyun alanı mesela daha iyi olabilirdi.

Çocuğun Devam Ettiği Okul Türü

Tipik gelişim gösteren ve özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin eğitimden beklentileri ile beklentilerinin karşılanma düzeylerinin çocuklarının devam ettiği okul türüne göre anlamlı farklılık göstermesinin incelenmesi için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Her iki grubunun eğitimden beklentileri [Tipik gelişim gösteren grup: öğretmen ($F=.594$; $p=.668$), eğitim-aile ($F=1.826$; $p=.126$), okul politikası ($F=.428$; $p=.788$), bilgilendirme ($F=1.486$; $p=.788$)] [Özel Gereksinimli: öğretmen ($F=2.335$; $p=.058$), eğitim-aile ($F=2.169$; $p=.075$), okul politikası ($F=.620$; $p=.649$), bilgilendirme ($F=.750$; $p=.559$)] ile tipik gelişim gösteren çocukların ebeveynlerin beklentilerinin karşılanma düzeyleri çocuklarının devam ettiği okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [öğretmen ($F=.708$; $p=.588$), eğitim-aile ($F=1.169$; $p=.326$), okul politikası ($F=1.735$; $p=.144$), bilgilendirme ($F=.254$; $p=.907$)]. Özel gereksinimli çocukların ebeveynlerinin beklentilerinin karşılanma düzeylerinde çocuklarının devam ettiği okul türüne göre oluşan farklılıklar Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Özel Gereksinimli Çocuğu Olan Ebeveynlerin Eğitimden Beklentilerinin Karşılama Düzeyinin Çocuğun Devam Ettiği Okul Türüne Göre Farklılaşması

Puan	Grup	f \bar{X} ve SS Değerleri			ANOVA Sonuçları					
		N	\bar{X}	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
Öğretmen	ÖEA	74	4.0676	.53682	G.Arası	4.093	4	1.023	3.431	.010
	ÖEUOA	20	4.0875	.43886	G.İçi	48.315	162	.298		
	KE	19	3.6250	.75116	Toplam	52.408	166			
	BA	8	3.9844	.62478						
	AA	46	3.8288	.48831						
	Toplam	167	3.9499	.56188						
Eğitim-Aile	ÖEA	74	3.8189	.60515	G.Arası	6.322	4	1.581	3.771	.006
	ÖEUOA	20	3.7300	.61653	G.İçi	67.906	162	.419		
	KE	19	3.1789	.89168	Toplam	74.229	166			
	BA	8	3.6250	.73630						
	AS	46	3.7348	.59338						
	Toplam	167	3.7030	.66870						
Okul Politikası	ÖEA	74	3.7838	.60862	G.Arası	12.568	4	3.142	7.928	.000
	ÖEUOA	20	3.4500	.52315	G.İçi	64.204	162	.396		
	KE	19	2.9211	.79518	Toplam	76.772	166			
	BA	8	3.5313	.93958						
	AS	46	3.4130	.56573						
	Toplam	167	3.5314	.68006						
Bilgilendirme	ÖEA	74	3.5766	.87289	G.Arası	2.237	4	.559	.788	.534
	ÖEUOA	20	3.6000	.74614	G.İçi	114.928	162	.709		
	KE	19	3.3509	.95887	Toplam	117.166	166			
	BA	8	3.1250	.94176						
	AS	46	3.5652	.75969						
	Toplam	167	3.5289	.84013						

$p < 0.5$; ÖEA: Özel eğitim anaokulu; ÖEUOA: Özel eğitim uygulama okulu anasınıfı; KE: Kaynaştırma eğitimi; BA: Bağımsız anaokulu; AS: Ana sınıfı.

Tablo 5'te yer alan bulgulara göre okul öncesi dönemde özel gereksinimli çocukların ebeveynlerinin beklentilerinin karşılama düzeylerinde çocuğun gittiği okul türüne göre öğretmen, eğitim-aile ve okul politikası boyutlarında ortalamalar arasında anlamlı farklılıklar olduğu, bilgilendirme boyutunda ise anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Anlamlılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe testi uygulanmıştır. Bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Okul Öncesi Dönemde Özel Gereksinimli Çocukların Ebeveynlerinin Beklentilerinin Karşılama Düzeylerinin Gruplar Arası Farklılığı

Boyutlar	Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	P
Öğretmen	ÖEA	KE	.44257	.14045	.046
Eğitim-aile	ÖEA	KE	.63997	.16651	.007
Okul politikası	ÖEA	KE	.86273	.16191	.000

$p < 0.5$; ÖEA: Özel eğitim anaokulu; KE: Kaynaştırma eğitimi

Tablo 6'ya göre okul öncesi dönemde olup çocuğu özel eğitim anaokuluna giden ebeveynlerinin eğitimden beklentilerinin karşılama düzeylerinin "eğitim beklentileri, okul aile iş birliği ile idare ve destek hizmetleri" boyutlarında çocukları kaynaştırma eğitimi alan ebeveynlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Ebeveynlerle yapılan görüşmelerde çocuğun devam ettiği okul türüne göre beklentilerin değişiklik gösterdiği öne çıkmaktadır. Örneğin çocuğu kaynaştırma eğitimi alan özel gereksinimli çocuk annesinin (A2-ÖG) görüşleri şu şöyledir: "Şu an o kadar destek almamı istemiyorum sadece ben kaynaşmasını istiyorum bizim birazcık kaynaşmaya ihtiyacımız var sıkıntımız ondan."

Çocuğu özel eğitim anaokuluna devam eden özel gereksinimli çocuk sahibi babanın (B1-ÖG) görüşleri şu şekildedir:

İsterim...yani ben o kadar yani tecrübeli değilim...ben araştırarak telefonla, internetten araştırarak bir şeyler öğrenmeye

çalışıyorum ama bunun bilgisini eğitimini vermeleri lazım...Yani... okul aile iş birliği fazla yok ya...ne bileyim ben olsam şöyle şahsen haftada bir toplantı yaparım, ailelerle kaynaşma yok yani...iki senedir orda bir şey görmedim...Fazla ilgilenmelerini isteriz. Ya eğitimde özel çocuklar için biraz daha üstünde durmaları lazım. Yapılıyor bir şeyler ama biraz daha özel çocuklar için daha da bir üstünde durulması lazım. Ne bileyim yani öğretmenler her sene bir eğitim alsın çünkü öğretmen mezun oldu geldi bunun devamının gelmesi lazım. Aslında bizlere de bilgi vermeleri lazım ben evde ne yapacağım bu çocukla bunu bana söylemeleri lazım bu hiçbir şekilde yok...O konuda.

Nicel ve nitel verilerin birlikte sunulması araştırma sorularının yanıtladığı bulgular kısmında tipik gelişim gösteren çocuk ebeveynleri ile özel gereksinimli çocuk ebeveynlerinin okul öncesi eğitim kurumlarından beklentilerinin çocuğun gelişim özelliklerine göre farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte özel gereksinimli çocukların ebeveynlerinin hem beklenti hem de beklentilerinin karşılanma düzeyi anlamlı düzeyde yüksek çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca beklentiler ve bu beklentilerin ebeveyn ve çocukların yaş, cinsiyet gibi çeşitli demografik özelliklerine göre farklı sonuçlar ortaya koyduğu görülmüştür. Nitel bulgular da nicel bulgularla hem benzer hem de farklı sonuçlar ortaya koymuştur.

Sonuç ve Tartışma

Özel gereksinimli ve tipik gelişim gösteren okul öncesi eğitime devam eden çocuğa sahip ebeveynlerin eğitimden beklentileri ile beklentilerinin karşılanma düzeylerinin incelendiği bu çalışmada özel gereksinimli çocukları olan ebeveynlerin, tipik 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. Özel gereksinimli çocuk sahibi ebeveynlerin beklenti ve karşılanma düzeyleri, çocukların ve kendilerinin demografik özelliklerinden yaş değişkenine göre tipik gelişim gösteren çocuk sahibi ebeveynlerden anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Alanyazın incelendiğinde yürütülen çalışmalarda araştırmanın bu sonucuyla örtüşür nitelikte ve çalışmayla farklılaşan bulgular ortaya koyan çalışmalardan bahsetmek mümkündür (Avcu, 2016; Bal, 2019; Bayrak, 2017; Dahari & Ya, 2011; Doğrul, 2019; Erdoğan, 2021; Foot ve diğerleri, 2000; Ivey, 2004; Stull, 2013; Thomas & Dykes, 2013; Winton ve diğerleri, 1985). Alanyazında ebeveynler, okul öncesi eğitimden beklenti düzeylerine kesinlikle katılıyorum şeklinde yanıt verirken, beklentilerinin karşılanma düzeylerinde kararsız olduklarını ifade etmişlerdir (Yeşilyurt, 2011). Araştırmanın nitel boyutunda yapılan görüşmelerde beklentilerin özel gereksinimli ebeveynlerde sırasıyla; bilgilendirme, iletişim sıklığı ve okul- aile iş birliği aktiviteleri yönünde olduğu görülürken, tipik gelişim gösteren çocuk sahibi ailelerde ise sırasıyla; okul- aile iş birliği etkinlikleri, bilgilendirme ve iletişim sıklığı yönünde olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Alanyazında yine bu yönde bulgular ortaya koyan çalışmalara rastlanmaktadır (Manigo & Allison, 2007; Sandberg & Ottosson, 2010).

Bunun yanında ulusal alanyazında tipik gelişim gösteren çocukların ebeveynlerinin beklentilerine yönelik çalışmalar mevcut ve yoğunken (Bal, 2019; Erşan, 2019; Yeşilyurt, 2011), özel gereksinimli çocuk sahibi ebeveynlerin okul öncesi eğitimden beklentilerine yönelik çalışmalara gereksinim olduğu ortaya çıkmaktadır. Uluslararası çalışmalarda özel gereksinimli çocuk sahibi ebeveynlerin beklentilerinin çocukların eğitiminde savunuculuk ve kapsayıcı eğitime yönelik olduğu dikkat çekmektedir. (Bethere & Pavitola, 2014; Hotulainen & Takala, 2014; Siddiqua & Janus 2016). Bu durum araştırmanın her iki grup ebeveynin eğitimden beklentileri ve karşılanma düzeyinin farklılaşp farklılaşmadığı yönünde tartışmayı sınırlandırmaktadır.

Özel gereksinimli çocuk sahibi ebeveynlerin beklentilerinin karşılanma düzeylerinde “eğitim-aile” alt boyutlarında 30 yaş altı olanların lehine anlamlı farklılaştığı görülmektedir. Alanyazında 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 bu beklentilerinin karşılanma düzeylerinin yaş değişkenine göre fark oluşturmadığı çalışmalar da bulunmaktadır (Yeşilyurt, 2011). Araştırmalardaki ebeveyn profilinin beklenti ve karşılanma düzeylerini etkilediği sonucunu ortaya koymaktadır. Bu durum ebeveynlerin yaşam koşulları, demografik özellikleri, çocukların yetersizlik türlerinin ebeveyn beklentilerini ve bu beklentilerin karşılanmasına yönelik görüşlerini şekillendirdiğini düşündürmektedir. Ebeveynlerin cinsiyet değişkenine göre nicel bulgularda babaların beklentilerinin karşılanma düzeyi yüksekken, nitel görüşmelerde düşük olduğu dikkat çekmektedir. Elde

edilen bulgular ebeveynlerle yüz yüze yapılan görüşmelerin duygu ve düşüncelerini ifade etmelerinde daha etkili olduğunu düşündürmektedir.

Araştırmanın ebeveynlerin eğitim durumuna göre özel gereksinimli çocuk sahibi ebeveynlerin 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 yüksek olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Tipik gelişim gösteren çocuk sahibi ebeveynlerin beklentilerinin karşılanma düzeylerinin “eğitim- aile alt boyutunda ilkokul mezunu olanların lehine üniversite mezunlarından anlamlı derecede yüksek olduğunu göstermiştir. Ebeveynlerin eğitime yükledikleri anlamın ve eğitimden beklentilerinin eğitim düzeylerine göre farklılaştığı ortaya çıkmaktadır. 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; Koçak, 2022; Mao, 2022).

Araştırmanın nitel bulgularında özel gereksinimli çocuk sahibi ebeveynlerin beklentilerini sırasıyla paylaşımlar ve iletişim, eğitimin yapısı ve sınıf ortamı ve öğretmenin rolü şekillendirirken, tipik gelişim gösteren çocuk sahibi ebeveynlerin beklentilerini sırasıyla öğretmenin rolü, eğitimin yapısı, 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 etmişlerdir. Alanyazın çalışmaları araştırma bulgularını destekler niteliktedir (Argon & Akkaya, 2008). Ayrıca yapılan farklı alanyazın çalışmasında ebeveynler, öğretmenlerin çocukları yakından tanımaları yönünde görüş bildirdiklerini belirtmişlerdir (Yaşın, 2019).

Çocukların gittiği okul türüne göre özel gereksinimli çocuk sahibi ebeveynlerin beklentilerinin “öğretmen, eğitim-aile, okul politikası” alt boyutlarında özel eğitim anaokullarında kaynaştırma eğitime göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Ulusal alanyazında kaynaştırma eğitime yönelik öğretmen ve ailelerin görüşlerine başvuru yapılan çalışmalar mevcuttur (Baldu ve diğçerleri, 2021; Koçyiğit, 2015; Tuş & Tekinarslan, 2013). Ebeveynler eğitimcilerin kaynaştırma eğitimi hakkında öğretmenler tarafından bilgilendirilmediklerini ifade etmişlerdir (Baldu ve diğçerleri, 2021). Okul öncesi kaynaştırma eğitime yönelik lisansüstü tezlerin incelendiği farklı bir alanyazın araştırmasında, kaynaştırma eğitiminde öğretmen görüşlerinin değerlendirildiği çalışmalara yer verilirken ailelerin ve çocukların dahil olduğu çalışmalara daha fazla yer verilmesi gerektiğinin üzerinde durulmuştur (Taştepe ve diğçerleri, 2016). Uluslararası alanyazında yapılan çalışmalar ise kaynaştırma eğitimi destekler nitelikte olup, ebeveynler çocuklarının kapsayıcı eğitime önem verdiklerini savunucu politikalarla ifade etmişlerdir (Bethere & Pavitola, 2014; Hotulainen & Takala, 2014; Siddiqua & Janus, 2016).

Araştırmanın nitel boyutunda ebeveynlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgularda beklentilerin oluşmasına neden olan olguların; okul -aile iş birliği, okulun fiziki özellikleri ve konumu; idare ve destek personeli ile eğitimden beklentiler yönünde olduğu görülmüştür. Alanyazın çalışmaları bu araştırmayı destekler niteliktedir. Bakkaloğlu (2013), ebeveynlerle yürüttüğü nitel çalışmadan elde ettiği sonuçlarda, ebeveynlerin öğretmenlerden; bilgilendirme, yönlendirme, çocuğu eğitime hazırlama yönünde beklentileri olduğunu fakat eğitimcilerin ve kurumların kaynaştırma eğitime yönelik olumsuz tutum sergilediklerini belirttiklerini ifade etmiştir. Yine ebeveynlerle nitel yürütölen farklı bir çalışmada ebeveynlerin beklentilerinin kaynaştırma eğitiminin niteliğinin artırılması ile öğretmenlerin çocuklarına daha ilgili olması yönünde olduğu, bunun yanında okul idaresiyle bilgilendirme ve iş birliği içinde olmayı beklediklerini ifade ettikleri ortaya çıkmıştır (Sasikala & Karunanidhi, 2011). Özel gereksinimli çocuk sahibi ebeveynlerin okul aile iş birliğine yönelik beklentilerinde ilk sırayı bilgilendirme, okul-aile iş birliği etkinlikleri ve iletişim sıklığı alırken, tipik gelişim gösteren çocuk sahibi ebeveynlerde bu sıralama okul-aile iş birliği faaliyetleri, bilgilendirme ve iletişim sıklığı olarak değişmektedir. Çalışma bulguları ile benzer şekilde tipik gelişim gösteren çocukların ebeveynleri çocuklarının sosyal gelişimini destekleyen, iletişimin sağlıklı olduğu

güvenilir bir eğitim ortamı beklediklerini; bunun yanında okulların fiziki koşullar çerçevesinde okul bahçesi ve oyun alanlarına sahip olması gibi beklentileri olduğunu ifade etmişlerdir (Dönertaş, 2023).

Ebeveynler, okulun konumu yönünde beklentilerinin karşılandığını belirtirken okulun fiziki özellikleri ve hijyen konusunda endişeli olduklarını ifade etmişlerdir. Bahçe ve oyun alanlarının küçük ve yetersiz olduğunu, bunun yanında sınıfların ferah ve geniş olmasını istediklerini belirtmişlerdir. Sınıf materyalleri konusunda eksikliklere özellikle vurgu yapmışlardır. Dockett ve diğerleri (2011), özel gereksinimli çocuk ebeveynlerinin beklentilerini araştırdığı nitel çalışmada ebeveyn beklentilerinin kurumun konumu, öğretmenlerin aileleri bilgilendirmesi, okulun güvenliği ve iletişim olduğunu ortaya koyarak mevcut araştırmanın bulgusunu desteklemektedir.

Ebeveynlerin yaş değişkenine göre "eğitim-aile" alt boyutunda 30 yaş ve altı ebeveynlerin beklentilerinin karşılanma düzeylerinin 36 yaş ve üzeri ebeveynlerden yüksek olduğu görülmüştür. Ulusal alanyazında mevcut araştırmaya destekleyen çalışmalara rastlanırken (Bal, 2019; Bayrak, 2017), yaş değişkeninin beklentileri etkilemediğini ortaya koyan araştırmalar da bulunmaktadır (Yeşilyut, 2011). Özel gereksinimli çocuklu ebeveynlerin eğitim değişkenine göre beklentilerinin öğretmen ve eğitim aile alt boyutunda üniversite mezunları lehine ortaokul mezunlarına göre anlamlı farklılaştığı görülürken karşılanma düzeylerinde eğitim aile alt boyutunda ilkökul mezunları lehine lisansüstü ve üniversite mezunlarına göre anlamlı fark bulunmuştur. Çocuğun gittiği okul türüne göre özel eğitim anaokuluna gidenlerin kaynaştırma eğitimi alan çocukların ebeveynlerinden beklentilerinin karşılanma düzeyi anlamlı fark oluşturmuştur. Araştırmanın nitel boyutundaki görüşmelerde ebeveynler materyallerinin yetersiz olduğunu bildirirken, okulum fiziki yapısının çocuklar için tehlike arz ettiğini belirtmişler ve bunun yanında çocuklar için park alanının olmadığını ifade etmişlerdir. Sınıf mevcutlarının kalabalık olduğunu söyleyen ebeveynlerin, okul öncesi eğitimden beklentilerinin karşılanma düzeylerinde okulun konumunun evlerine yakın olması noktasında benzer ifadelere yer vermişlerdir. Nitel görüşmeler sonucunda birçok beklentinin özellikle özel gereksinimli çocuk sahibi ebeveynler adına karşılanmadığı sonucunu ortaya koymaktadır.

Washington-Nortey ve diğerleri (2025), oldukça güncel bir alanyazın taraması çalışmasında 1990-2020 yılları arasında yürütülen çalışmalarda özel gereksinimli çocukların ebeveynlerinin beklentileri incelenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre yürütülen çalışmaların çoğunlukla otizmlili çocuğu olan ebeveynlerle yürütüldüğü ortaya çıkmıştır. Aynı çalışmada özel gereksinimli çocuk sahibi ebeveynlerin beklentilerinin tipik gelişim gösteren çocukların ebeveynlerinden düşük olduğu dikkat çekmiştir. Ayrıca, çalışmalara katılan ebeveynlerin özel gereksinimli çocukların yaş değişkenine göre oldukça geniş bir aralıkta olduğu belirtilmiştir. Bu durumun çocukların gelişimsel özelliklerine bağlı olarak beklentilerin doğası, bu beklentilerin zaman içinde farklılaşma durumu, potansiyeli, birbiriyle ilişkisi gibi faktörler yönünden ileriki araştırmalar açısından sonuca ulaşmayı sınırlandırdığı belirtilmiştir. Bu noktadan hareketle, mevcut çalışmanın belli bir gelişimsel dönemi incelemesi açısından alanyazına katkı sunacağı düşünülmektedir.

Ayrıca ebeveynlerin cinsiyet değişkenine göre elde edilen bulgularda babaların beklenti karşılanma düzeyi yüksekken, annelerle yapılan görüşmelerde düşük olduğu dikkat çekmektedir. Babaların beklenti düzeylerinin annelere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğunu ortaya koyarak mevcut araştırmayı destekleyen ulusal ve uluslararası çalışmalar mevcuttur (Bush ve diğerleri, 2017; Dönmez ve diğerleri, 2021). Bunun yanında, yüz yüze yapılan görüşmelerde kız çocuk sahibi ebeveynlerin beklentileri ve karşılanma düzeyi yüksekken erkek çocuk sahibi ebeveynlerin beklenti ve karşılanma düzeyinin düşük olduğu görülmektedir. Elde edilen sonuçlar nicel bulgularla farklılık göstermektedir. Bu durum yüz yüze yapılan görüşmelerde ebeveynlerin kendilerini daha rahat ifade edebilmelerinden kaynaklanmış olacağını düşündürmektedir.

Yapılan araştırmada elde edilen bulgular özellikle özel gereksinimli çocuk sahibi ebeveynlerin okul öncesi eğitimden beklentilerinin yüksek olduğu yönündedir. Beklentilerin karşılanma düzeylerinin ise ebeveynlerin ve çocukların demografik değişkenlerine göre yüksek çıktığı sonucunu ortaya koymaktadır. Ayrıca ebeveynlerle yapılan görüşmelerde görme engelli çocuk sahibi ebeveynin genel anlamda beklentilerinin karşılanmış olmasında çocuğun zihinsel gelişiminde problem olmayışının etken olduğu

düşünülebilir. Dolayısıyla özel gereksinimli çocukların ebeveynlerinin okul öncesi eğitimden beklentilerine yönelik yetersizlik türleri üzerinden daha kapsamlı çalışma yapılması, beklentiler ve karşılanma düzeylerine yönelik farklı sorulara yanıt vereceğini düşündürmektedir.

Bu araştırmanın okuyucuya aktarılması gereken birtakım sınırlılıkları bulunmaktadır. Öncelikle bu araştırma İstanbul iline bağlı belli ilçelerdeki bağımsız anaokulları, özel eğitim uygulama okulları, özel eğitim anaokulu anasınıfları, kaynaştırma sınıfları ile ilkökul bünyesindeki anasınıflarında özel gereksinimli ve tipik gelişim gösteren çocuk sahibi ebeveynlerin görüşleri ile yürütülmüştür. Dolayısıyla farklı bölgelerde yürütülecek çalışmalar farklı sonuçlar ortaya koyabilir. Araştırmanın nitel çalışma grubunun 10 ebeveyn ile yürütülmüş olması da nitel bulguların genellenebilirliğini sınırlamaktadır. Ayrıca hem nitel hem de nicel çalışma grubundaki ebeveynlerin büyük çoğunluğu annelerden oluşmaktadır. Anne bakış açısının baskın olduğu veriler bulguların tüm ebeveynlere genellenebilirliğini sınırlandırabilir.

Sonuç olarak bu çalışmadan elde edilen bulgularda, okul öncesi eğitimden ebeveyn beklenti ve karşılanma düzeylerinin özel gereksinimli çocuk sahibi ebeveynlerde tipik gelişim gösteren çocuk sahibi ebeveynlere göre anlamlı derecede farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi tipik gelişim gösteren ve özel gereksinimli çocuk sahibi ebeveynlerin ortak beklentilerinin iletişim, bilgilendirme, eğitime dahil etme yönünde olduğu görülmüşken uluslararası alanyazında ebeveynlerin kapsayıcı eğitime ve savunuculuk beklentilerine ihtiyaç duydukları dikkat çekmektedir. Ortak beklentiler eğitimin doğal sürecini ifade ederken farklı beklentiler çocukların bireysel özelliklerinin bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sebeple daha fazla aileye ulaşarak özel gereksinimli çocuk sahibi ebeveynlerin beklentilerini konu alan çalışmaların yapılması alanyazına katkı sağlayacaktır. Dolayısıyla alanyazında okul öncesi dönemde ebeveyn beklentilerine yönelik mevcut çalışmalar olmakla beraber özel gereksinimli çocuk sahibi ebeveynlerin beklentilerini konu alan daha kapsamlı çalışmalar yapılarak babaların da yoğun katılım sağladığı çalışmalara öncelik verilmesi ebeveyn beklentilerine farklı çözüm önerileri getireceğini düşündürmektedir.

Yazarların Beyanı

Araştırmacıların katkı oranı beyanı: Birinci ve ikinci yazar makale metnini hazırlamış, üçüncü yazar metnin son okumasını yapmıştır. Çalışma birinci yazarın ikinci ve üçüncü yazar danışmanlığında yürüttüğü yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Çalışma, 5-8 Ekim 2023 tarihinde Eskişehir’de düzenlenen VII. Uluslararası Katılımcı Ulusal Disiplinlerarası Erken Çocuklukta Müdahale Kongresi’nde (UDEMKO) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Etik Kurul Kararı: Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu, 29.12.2022 tarihli ve 2022- 20/08 sayılı karar.

Çatışma beyanı: Makalenin yazarları bu araştırmayla ilgili taraf olabilecek herhangi bir kuruluş ve kişilerle finansal ilişkileri bulunmadığını bu sebeple bir çıkar çatışması olmadığını beyan ederler.

Destek ve teşekkür: Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır. Yazarlar çalışmaya katılan tüm ebeveynlere teşekkürlerini sunar.

Kaynaklar

- Akyol, N. A., Doğan, S. A., & Durmuşoğlu, M. (2021). Okul öncesi eğitimde öğretmenin iletişim becerilerinin önemi aile katılımı: İş birliği ve öğretmen-çocuk ilişkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 887-899. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.64908-900473>
- Alisinoğlu, F., Bay, D. N. & Şimşek, Ö. (2014). Okul öncesi eğitimde okul aile iş birliği ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 1-13.
- Argon, T., & Akkaya, M. (2008). Ebeveynlerin okul öncesi eğitime ve okul öncesi eğitim kurumlarına yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 413-430.
- 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. <https://doi.org/10.3109/17549507.2011.652673>
- Au, W. (2007). High-stakes testing and curricular control: A qualitative metasynthesis. *Educational Researcher*, 36(5), 258-

267. <https://doi.org/10.3102/0013189X07306523>

- Avcu, A. U. (2016). Annelerin bes yaş çocuklarının gelişimine ilişkin okul öncesi eğitimden beklentilerinin incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 5(2), 23. <https://doi.org/10.30703/cije.321391>
- Bakkaloğlu, H. (2013). Ebeveynlerin gözüyle özel gereksinimli çocukların erken müdahaleden okul öncesi programlara geçiş süreci. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 312-327.
- Bal, E. (2019). *Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumları ile ilgili görüşleri: Seçme nedenleri ve kurumdan beklentileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karabük Üniversitesi.
- Barnett, W. S., & Ackerman, D. J. (2005, March 1). *Prepared for Kindergarten: What Does "Readiness" Mean?* (NIEER policy brief). National Institute for Early Education Research. <https://nieer.org/research-library/prepared-kindergarten-what-does-readiness-mean>
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Ed), *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 57–71). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-004>
- Bayrak, S. (2017). *Ebeveynlerin okul öncesi eğitimden beklentilerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- 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>
- Bilaloğlu, R. G., & Arnas, Y. A. (2019). Okul öncesi eğitimde aile katılımı engelleri ve süreçte karşılaşılan sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 804-823. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2018043536>
- 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. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202152343>
- Buldu, M., & Pekacar, R. G. (2023). İdeal bir okul öncesi eğitim ortamı: ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarından beklentileri. *Van Yüzcüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 625-643. <https://doi.org/10.33711/vyuefd.1285749>
- 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*, 52(4), 357-368.
- Cascio, E.U., & Schanzenbach, D.W. (2013). The impacts of expanding access to high-quality preschool education. *Brookings Papers on Economic Activity*, 2013(2), 127-192. <https://dx.doi.org/10.1353/eca.2013.0012>
- Creswell, J. W. (2016). Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları (G. Hacıömeroğlu, Trans.). S. B. Demir (Ed.), *Karma yöntemler içinde* (2nd ed., pp. 215-240). Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications.
- 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.
- 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), 115-128.
- Dockett, S., Perry, B., & Kearney, E. (2011). Starting school with special needs: issues for families with complex supportneeds as their children start school. *Exceptionality Education International*, 21(2), 45-61. <https://doi.org/10.5206/eei.v21i2.7675>
- Doğrul, H. (2019). *Okul öncesi eğitime yönelik ebeveynlerin görüş, beklenti ve metaforik algılarının incelenmesi Mersin ili örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mersin Üniversitesi.
- Dönertaş, A. B. (2023). Parental expectations about preschool education. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 8(22), 1484-1519. <http://dx.doi.org/10.35826/ijoec.732>
- 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.
- Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2000). Connecting home, school, and community. In M. T. Hallinan (Ed.), *Handbook of the sociology of education* (pp. 285–306). Springer. https://doi.org/10.1007/0-387-36424-2_13
- Erdoğan, L. (2021). *Ebeveynlerin okul öncesi eğitimi tercih etme nedenleri: Zonguldak ili örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bülent Ecevit Üniversitesi.
- Erşan, Ş. (2019). Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumundan ve öğretmenlerden beklentilerinin incelenmesi. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 161-17. <https://doi.org/10.30561/sinopusd.613394>
- Foot, H., Howe, C., Cheyne, B., Terras, M., & Rattray, C. (2000). Pre-school Education: Parents' preferences, knowledge and expectations. *International Journal of Early Years Education*, 8(3), 189-204. <https://doi.org/10.1080/09669760050156730>
- Ganley, K. A. (2019). *A preliminary investigation of the comparative 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 (EdD dissertation, St. John Fisher University). Fisher Digital Publications.

- Gaspar, C. R., & Jahromi, L. B. (2024). Parent perspectives of early childhood special education transition: A systematic review. *Infants & Young Children*, 37(3), 193-215. <https://doi.org/10.1097/TYC.0000000000000268>
- Greene, J., Caracelli, V., & Graham, W. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11, 255-274. <https://doi.org/10.3102/01623737011003255>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.lrp.2013.01.001>
- Hanssen, N. B., & Khitruk, V. (2021). Understanding inclusion and inclusive education for students with special educational needs: Ideals and reality. In N. B. Hanssen, S.-E. Hansén, & K. Ström (Eds.), *Dialogues between Northern and Eastern Europe on the development of inclusion: theoretical and practical perspectives* (pp. 2-17). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780367810368-2>
- Holloway, S. D., & Reichhart-Erickson, M. (1989). Child-care quality, family structure, and maternal expectations: Relationship to preschool children's peer relations. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10(3), 281-298. [https://doi.org/10.1016/0193-3973\(89\)90031-2](https://doi.org/10.1016/0193-3973(89)90031-2)
- 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>
- 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. <https://doi.org/10.1177/10883576040190010401>
- Joffe, H. (2011). Thematic analysis. In: Harper, D. and Thompson, A.R., (Eds.), *Qualitative research methods in mental health and psychotherapy: A guide for students and practitioners* (pp.209-223). Wiley.
- Katz, L. G. (2003, October 9). *What is basic to all our children: A contemporary perspective* [Paper presentation]. ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED481062>
- Koçak, Ö. N. (2020). *Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumundan beklentilerinin ve bu beklentilerinin karşılanma durumunun incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Aksaray Üniversitesi.
- Koçyiğit, S. (2015). Ana sınıflarında kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen-rehber öğretmen ve ebeveyn görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(1), 391-415. <https://doi.org/10.7884/teke.409>
- Konca, A. S. (2020). Velilerin okul öncesi eğitim hakkında görüşlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 892-902. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.804853>
- Larsen, J. M., & Haupt, J. H. (1997). Integrating home and school. In C.H. Hart, D. C. Burts, & R. Charlesworth (Eds.), *Integrated curriculum and developmentally appropriate practice* (pp. 389-415). State University of New York Pres.
- 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. <https://doi.org/10.1002/berj.3139>
- Levickis, P., McKean, C., Wiles, A., & Law, J. (2020). Expectations and experiences of parents taking part in parent-child interaction programmes to promote child language: a qualitative interview study. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 55(4), 603-617. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12543>
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry: Establishing trustworthiness*. SAGE Publications, Inc.
- Lyons, R., O'Malley, M. P., O'Connor, P., & Monaghan, U. (2010). 'It's just so lovely to hear him talking': Exploring the early-intervention expectations and experiences of parents. *Child Language Teaching and Therapy*, 26(1), 61-76. <https://doi.org/10.1177/0265659009349975>
- Mainye, M. J., Benson, O. C., & Benard, M. (2018). Influence of parental socio-economic status on pre-schoolers access to early childhood education in kenya. *Novelty Journals*, 5(1), 53-83.
- 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*, 10, 5-42.
- Mao, W. (2022). Family socioeconomic status and young children's learning behaviors: The mediational role of parental expectation, home environment, and parental involvement. *International Journal of Chinese Education*, 11(3), 1-16. <https://doi.org/10.1177/2212585X221124155>
- Martini, F., & Sénéchal, M. (2012). Learning literacy skills at home: Parent teaching, expectations, and child interest. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 44(3), 210-221. <https://doi.org/10.1037/a0026758>
- Maxwell, J. A. (2012). *Qualitative research design: An interactive approach*. Sage.
- McHugh, M. L. (2012). Interrater reliability: The kappa statistic. *Biochemia Medica*, 22(3), 276-282.

- Miles, M. B., & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis*. London.
- 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. <https://doi.org/10.1080/00313830903180711>
- McHugh, M. L. (2012). Interrater reliability: The kappa statistic. *Biochemia Medica*, 22(3), 276-282.
- Oktay, A. (1991). Türkiye’de okul öncesi eğitimin gelişimi. (Yayına Hazırlayan: B. Onur). 2. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi (s. 289-298). Ankara.
- Özen, Ş. (2008). *Okul öncesi eğitim ve aile: Anne ve babaların okul öncesi eğitimden beklentileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kafkas Üniversitesi.
- Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N., & Hoagwood, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and Policy in Mental Health*, 42(5), 533-544. <https://doi.org/10.1007/s10488-013-0528-y>
- 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. <https://doi.org/10.1177/0022466911407074>
- Robson, C. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Gerçek dünya araştırması*. Anı Yayıncılık.
- 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. <https://doi.org/10.1080/13603110802504606>
- Sands, M. M., & Meadan, H. (2024). Transition to kindergarten for children with disabilities: Parent and kindergarten teacher perceptions and experiences. *Topics in Early Childhood Special Education*, 43(4), 265-277. <https://doi.org/10.1177/02711214221146748>
- 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. <https://doi.org/10.1080/0300443030303095>
- Sasikala, S., & Karunanidhi, S. (2011). Development and validation of perception of parental expectations inventory. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 37(1), 114-124.
- Seven, S. (2016). *Okul öncesi eğitime giriş*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Schweinhart, L. J. (1988). *A school administrator's guide to early childhood programs*. High/Scope Educational Research Foundation.
- 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. <https://doi.org/10.1111/cch.12443>
- 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. <https://doi.org/10.1007/s10643-005-0011-9>
- 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>
- Şahin, B. E., & Dostoğlu, N. (2014). Erken çocukluk döneminde çocukların araştırma sürecine katılımı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(35), 609-620.
- Şahin, F. T., & Özbey, S. (2007). Aile eğitim programlarına niçin gereksinim duyulmuştur? Aile eğitim programları neden önemlidir? *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 3(12), 7-12.
- Şimşek, Z. C., & İvrendi, A. (2014). Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarından beklentileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 240-254.
- Şimşek, H., & Tanaydın, D. (2002). Öğretmen veli katılımı: Öğretmen-veli psikolojik danışma üçgeni. *İlköğretim Online* 1(1), 12-16.
- Taştepe, T., Öztürk Serter, G., Yurdakul, Y., & Taygur Altıntaş, T. (2016). Türkiye’de okul öncesi dönemde kaynaştırma konusunda yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 49, 501-514. <https://doi.org/10.9761/jasss3658>
- Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal Of Medical Education*, 2, 53-55. <https://doi.org/10.5116/ijme.4dfb.8dfd>
- Thomas, S. B., & Dykes, F. (2013). Families speak to early childhood teachers: Impressions and expectations. *SRATE Journal*, 22(2), 55-64.
- Toraman, S. (2021). Karma yöntemler araştırması: Kısa tarihi, tanımı, bakış açıları ve temel kavramlar/Mixed methods research: A brief history, definitions, perspectives, and key elements. *Nitel Sosyal Bilimler*, 3(1), 1-29. <https://doi.org/10.47105/nsb.847688>
- 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.

- Washington-Nortey, M., Ohayagha, C., & Serpell, Z. (2025). Parental expectations for their children with developmental disabilities: A systematic scoping review. *Journal of Child and Family Studies*, 34, 1114-1134. <https://doi.org/10.1007/s10826-025-03043-w>
- Westman Andersson, G., Gillberg, N., & Miniscalco, C. (2021). Parents of children diagnosed with autism spectrum disorder: What do they expect and experience from preschools?. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 17, 3025-3037. <https://doi.org/10.2147/NDT.S324291>
- 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. <https://doi.org/10.1177/105381518500900203>
- Wolf, F. M. (1986). *Meta-analysis: Quantitative methods for research synthesis*. Sage Publications.
- Yalman, D. (2014). *MEB aile eğitim programına katılan ve katılmayan okul öncesi eğitim çağında çocuğı olan annelerin aile eğitim programlarından beklentileri ve görüşleri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Yaman, P. R. (2016). *Çocuğı okul öncesi eğitim hizmeti alan anne-babaların okul yönetiminden beklentileri ve yöneticilerin anne-baba beklentilerine yönelik algılarının belirlenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Okan Üniversitesi.
- Yankayış, S., & Yankayış, Z. (2024). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların ailelerinin kurumlara yönelik beklentileri. *Uluslararası Öğrenen Toplum Dergisi*, 1(1), 52-70. <https://doi.org/10.5281/zenodo.12100489>
- Yaşın, S. (2019). *Velilerin okul öncesi öğretmen algıları ve öğretmenleriyle iletişim kurma düzeyleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Yeşilyurt. C. (2011). *Türkiye'de çocukları okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ebeveynlerinin okul öncesi eğitim kurumlarından beklentileri ve okul öncesi eğitim kurumlarının bu beklentileri karşılama durumları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Zembat, R. (1994). Okul öncesi eğitim kurumlarında yöneticilerin özellikleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(6), 313- 323.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Preschool education is an educational and developmental process that spans the period from birth to the start of primary school, during which significant gains occur in children's social, emotional, physical, language, and cognitive development. With the support of the family and school, this period also lays the foundation for personality development (Seven, 2016; Zembat, 1994). Since kindergartens are environments where children spend most of their time, research confirms that the skills acquired during this period play a vital role in children's overall development (Şahin & Dostoğlu, 2014). In preschool education, fostering enjoyment in learning and building confidence by overcoming challenges are critical for early childhood success. While supporting personality development, it is the responsibility of preschool institutions—following the family's role—to provide appropriate educational opportunities during this period (Schweinhart, 1988; Zembat, 1994). Accordingly, the term "preschool period" refers to the time from birth to the start of primary school, and all educational activities undertaken during this period are encompassed within the concept of preschool education (Oktay, 1990).

The goals of preschool education include ensuring continuity, facilitating a smooth transition to primary school, and offering an educational environment that accommodates children's individual skills and differences (Niikko & Nuutinen, 2009). Another objective of preschool education services is to foster constructive relationships with parents, helping them clarify their expectations and aspirations regarding their children's education (Foot et al., 2000). Given the rapid development of children between 0–72 months, the quality of education received during this period has a substantial impact on school readiness and motivation. As parents bring diverse educational experiences and awareness levels, they also bring varying expectations, underscoring the importance of school-family cooperation. Being informed about the education provided and regularly interacting with teachers and institutions positively influences children's development and helps parents form realistic expectations (Saracho & Spodek, 2003; Erşan, 2019).

Before entering school, children acquire most of their knowledge, skills, attitudes, and habits from their families, making the family the first and most fundamental educational environment (Oktay, 1991). Changing societal conditions and emerging challenges have led families to seek more collaboration with educators and institutions, requiring support in addressing their children's developmental needs (Alisinanoğlu et al., 2014; Larsen & Harput, 1997). Although school and family are structurally distinct institutions, they are essential partners working toward the common goal of child development. For parents to support their children effectively, it is crucial to establish mutual expectations with schools and foster strong cooperation. However, one of the most significant barriers parents face in having their expectations met during the preschool period is the negative attitudes of educators and administrators (Hollaway & Erikson, 1989; Swick & Hooks, 2005; Şimşek & Tanaydın, 2002; Şimşek & İvrendi, 2014).

Existing literature on the expectations of parents of typically developing children often focuses on themes such as physical conditions of institutions, administrative and teacher attitudes, teacher competencies, school-family collaboration, curriculum content, and inclusive practices (Bakkaloğlu, 2013; Bal, 2019; Çetinkaya et al., 2021; Erşan, 2019; Özen, 2018; Yalman, 2014). In contrast, studies focusing on parents of children with special needs emphasize expectations regarding inclusive education, experiences of exclusion (Hanssen & Khitruk, 2021), and unmet needs related to communication and information sharing (Sands & Meadan, 2023).

Supporting school-family cooperation is vital for enhancing educational quality and conducting accurate needs assessments, as no educational program can succeed without parental involvement (Katz, 2003). Therefore, preschool education institutions must prioritize aligning their services with family expectations (Podvey et al., 2013). Based on this need, the main aim of the present study is to investigate the expectations of parents of children with special needs and typically developing children in preschool education, and the extent to which these expectations are fulfilled.

Method

To conduct an in-depth analysis of the research problem, a convergent parallel design, a mixed methods approach that involves collecting and analyzing qualitative and quantitative data simultaneously, was used. In this design, both data types are integrated during interpretation. Contradictions or inconsistencies between the findings are examined and explained (Creswell, 2016).

The study group consisted of parents of children with special needs and those with typical development in the preschool age group. The quantitative sample comprised 351 parents whose children were attending preschool in Istanbul during the 2022–2023 academic year. The qualitative sample included 10 parents from both groups. Data were collected using a personal information form, semi-structured interviews, and the Parental Expectations and Level of Meeting from Preschool Education Scale (İvrendi & Yeşilyurt, 2014). Quantitative data were collected via Google Forms and analyzed using SPSS, while qualitative data were collected through face-to-face semi-structured interviews and analyzed thematically using MAXQDA.

Results

The findings, presented by integrating both quantitative and qualitative data, indicated that parental expectations differed based on the developmental characteristics of the children. Notably, both the level of expectations and the extent to which they were met were significantly higher among parents of children with special needs. Additionally, expectations and their fulfillment varied across demographic variables, including the age and gender of both children and parents.

Qualitative data both supported and contradicted the quantitative findings. For example, while quantitative data indicated higher satisfaction among fathers, qualitative interviews revealed lower satisfaction, suggesting that face-to-face interactions may be more effective in expressing thoughts and emotions. The results also demonstrated that parental characteristics—including living conditions, demographics, and the type of disability—shaped expectations and perceptions of fulfillment.

Conclusion and Suggestions

The study revealed that the expectations from and satisfaction with preschool education significantly differed between parents of children with special needs and those of typically developing children. Although both groups shared common expectations related to communication, information sharing, and educational involvement, parents of children with special needs placed particular emphasis on inclusive education and advocacy.

While shared expectations reflect universal educational needs, differing expectations stem from the unique developmental characteristics of each child. It is recommended that further studies be conducted with larger samples of parents of children with special needs to expand the understanding of their expectations. Although there is existing research on parental expectations in preschool, more comprehensive studies—particularly those that include the active participation of fathers—are needed to explore alternative strategies for meeting diverse parental expectations.