



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEDF)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education

2025, 25(4), 2259 – 2285. DOI: 10.17240/aibuefd.2025..-1676573



0-36 Aylık Destek Gereksinimi Olan Çocuklar İçin Erken Çocukluk Eğitim Hizmetlerinin Uygulama Sürecinin İncelenmesi*

Examination of the Implementation Process of Early Childhood Education Services for Children Aged 0–36 Months with Support Needs

Hatice ULU AYDIN¹ , İlknur ÇİFCİ TEKİARSLAN²

Geliş Tarihi (Received): 15.04.2025

Kabul Tarihi (Accepted): 31.10.2025

Yayın Tarihi (Published): 15.12.2025

Öz: Erken çocukluk dönemi, çocuk gelişiminde kritik bir aşama olup erken müdahale uygulamalarının temelini oluşturmaktadır. Bu dönemde verilen özel eğitim, çocukların gelişim potansiyellerini en üst düzeye çıkarmada ve topluma katılımlarını desteklemede belirleyici bir rol oynamaktadır. Sunulan eğitim hizmetlerinin etkilerini ve geliştirilme yollarını anlamak, eğitimin niteliğini artırmada büyük bir önem taşımaktadır. Bu çalışmada, Millî Eğitim Bakanlığının 0–36 aylık farklı gelişimsel özellikleri olan çocuklara yönelik erken çocukluk eğitimi hizmetlerinin uygulama süreci incelenmiştir. Araştırmada durum çalışması yöntemi ve ölçüt örnekleme kullanılarak bir özel eğitim anaokulunda çalışan altı eğitimci araştırmaya dahil edilmiştir. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşmeler, gözlemler ve dokümanlar aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırma bulguları eğitimcilerin görüşleri, fiziksel ortam ve programın işleyişi ve kullanılan programlar olmak üzere üç ana başlık altında oluşturulmuştur. Bulgular, programın yürütülmesi için uygun fiziksel ortam eksikliği, programın önemine rağmen uygulama saatlerinin yetersizliği ve ailelerin duygusal zorluklar yaşadığını göstermiştir. Bulgularda, eğitimcilerin doğal ve yanlışsız öğretim yöntemlerini ve oyun ve şarkı temelli öğretim yöntemlerini kullanmayı tercih ettiği görülmekle birlikte belirtilen yöntemleri yeterince uygulamadıkları belirlenmiştir. Araştırmada uygun fiziksel ortamların düzenlenmesi ve eğitim hizmetlerinin uygulanmasına yönelik çeşitli öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: 0-36 Aylık Çocuklar, Erken Çocukluk Özel Eğitimi, Destek Gereksinimi Olan Çocuklar, Gelişimsel Farklılıklar, Gelişimsel Özellikler.

&

Abstract: Early childhood is a critical stage in child development and forms the foundation of early intervention practices. Special education provided during this period plays a decisive role in maximizing children's developmental potential and supporting their participation in society. Understanding the effects of the educational services offered and ways to improve them is of great importance in enhancing the quality of education. This study examined the implementation process of early childhood education services provided by the Ministry of National Education for children aged 0–36 months with developmental characteristics. Using a case study design and criterion sampling, six educators working in a special education kindergarten were included in the research. Data were collected through semi-structured interviews, observations, and documents. The research findings were organized under three main themes: educators' perspectives, the physical environment and program implementation, and the programs used. The findings revealed a lack of appropriate physical environments for program implementation, insufficient instructional hours despite the importance of the program, and families experiencing emotional challenges. Although the educators preferred to use natural and errorless teaching methods as well as play- and song-based teaching methods, it was determined that they did not implement these methods sufficiently. The study proposed several recommendations for the organization of suitable physical environments and the effective implementation of educational services.

Keywords: 0-36 Months Children, Early Childhood Special Education, Children with Support Needs, Developmental Differences, Developmental Characteristics.

Ma Atf/Cite as: Ulu-Aydın, H. & Çifci-Tekinarşlan, İ. (2025). 0-36 Aylık destek gereksinimi olan çocuklar için erken çocukluk eğitim hizmetlerinin uygulama sürecinin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(4), 2259-2285, DOI: 10.17240/aibuefd.2025..-1676573

İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuelt>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

* 2023 yılında, 7. Uluslararası Katılımlı Ulusal Disiplinlerarası Erken Çocuklukta Müdahale Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Sorumlu Yazar: Arş. Gör. Hatice Ulu Aydın, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, hatice.uluyaydin@ibu.edu.tr, 0000-0002-8593-8430

² Prof. Dr. İlknur Çifci Tekinarşlan, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, cifci_i@ibu.edu.tr, 0000-0001-5028-3289

1. GİRİŞ

Erken çocukluk dönemi, çocukların öğrenmeye karşı doğal bir eğilim gösterdikleri ve bu süreçte önemli bir duyarlılık sergiledikleri kritik bir aşamadır. Bu dönemdeki öğrenme deneyimleri, çocukların sağlıklı bir gelişim göstermelerinin yanı sıra, ilerleyen zamanlarda toplumsal ve ekonomik refahları açısından da büyük bir öneme sahiptir. (Senemoğlu, 2018; Odom & Wolery, 2003). Bu önemli gelişim döneminde yeterli öğrenme fırsatları sunulmazsa, çocukların gelişiminde sapmalar veya gecikmeler ortaya çıkabilir. Bu durum, erken müdahale uygulamalarının esasını oluşturmaktadır. Türkiye'de gerçekleştirilen bir araştırma, sıfır-üç yaş aralığındaki çocukların %20,9'unun gelişimsel gecikme belirtileri taşıdığını ortaya koymaktadır (Gözü-Kahraman vd., 2016). Bu durum, erken müdahalenin ne denli kritik bir öneme sahip olduğunu vurgulamaktadır.

Erken çocukluk özel eğitimi, kökenini özel eğitimden alan, psikoloji, çocuk gelişimi, sosyal hizmetler, sağlık bilimleri gibi birçok disiplinden etkilenen ve dünya genelinde disiplinlerarası bir çalışma alanı olarak kabul edilen yenilikçi bir alandır (Bakkaloğlu, 2020; Dunlap, 2005; Odom & Wolery, 2003). Küçük çocuklara ve ailelerine doğrudan hizmet sunması, bu hizmetleri "erkenlik" ilkesine ve "gelişime uygun uygulamalara" dayandırması, erken çocukluk eğitimi olarak bir çatının altında toplanmasını sağlamakla birlikte, erken çocukluk özel eğitimi bazı yönleriyle farklılık göstermektedir. Bu yönler; kendi özgün izleme ve değerlendirme sürecinin olması, öğretim strateji ve yöntemlerinin farklılığı, ailelerle çalışma prensiplerinin varlığı, bireysel geçiş sürecinin planlanması ve çeşitli hizmet modellerine sahip olmasıdır (Odom & Wolery, 2003; Odom vd., 2010). Erken çocukluk özel eğitimi, kendi profesyonel alanyazını, araştırmaları, çalışma alanı, felsefesi, değerleri, amaçları, ortaya çıkış nedenleri ve kanıt temelli uygulamaları ile bilimsel bir disiplin alanını oluşturan özgün bir disiplindir (Odom & Wolery, 2003). Amerika Birleşik Devletleri'nde, 1980'li yıllarda ortaya çıkan erken çocukluk özel eğitimi, 0-8 yaş aralığındaki farklı gelişimsel özellikleri olan veya gelişimsel risk altında olan çocuklar ile ailelerine yönelik olarak sunulan hizmetleri içermekte olup, bu hizmetler sıfır-üç yaş arası erken eğitim, üç-beş yaş arası okul öncesi özel eğitim ve altı-sekiz yaş arası ilköğretim kademelerini kapsamaktadır. Avrupa da ise yaygın olarak kullanılan terim, erken çocukluk müdahalesi olup, bu kavram erken müdahale ve okul öncesi özel eğitim hizmetlerini içermektedir.

Erken çocukluk özel eğitimi alanı Türkiye açısından değerlendirildiğinde, ülkemizde bu alan ile ilgili yasal düzenlemelerin gelişmekte olduğu ve erken müdahale programları, kapsayıcı erken çocukluk eğitimi kalitesi gibi konularda yapılan çalışmaların artan bir hızla gerçekleştiği gözlemlenmektedir (Bakkaloğlu vd., 2019; Keleş, 2019; Tomris, 2019; Tomris & Çelik, 2021; Yazıcı, 2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018)' ne göre ülkemizde erken çocukluk dönemi eğitim hizmetleri, ailelerin çocuklarının eğitim sürecine aktif katılımını sağlayacak şekilde kurumlarda veya ev ortamında yürütülmektedir. Yönetmeliğin 12. maddesinde ise, 0-36 aylık özel eğitim ihtiyacı olan çocuklara yönelik uygulamalar yer almaktadır. Söz konusu eğitim hizmetleri, il veya ilçe özel eğitim hizmetleri kurulunun kararı doğrultusunda; özel eğitim okullarında, okul öncesi eğitim kurumlarında, bünyesinde ana sınıfı bulunan kurumlarda veya çocuğun ve ailenin ihtiyaçlarına göre ev ortamında; özel eğitim öğretmenleri, okul öncesi öğretmenleri ile çocuk gelişimi ve eğitimi öğretmenleri tarafından yürütülmektedir. Öte yandan, ülkemizde üniversiteler, milli eğitim bakanlığı (MEB) ve sivil toplum kuruluşları iş birliği ile risk altındaki çocuklar ve aileleri için çeşitli erken müdahale programlarının geliştirildiği görülmektedir, örneğin Anne Çocuk Eğitim Programı, Ana-Baba Okulu, Baba Destek Programı, Gezici Anaokulu Projesi gibi (Kartal, 2007). Çeşitli programların geliştirilmiş olmasına rağmen, erken müdahale alanında ailelerle ve kurumlar arasında yeterli iş birliğinin olmaması, ailelere yeterli desteğin sağlanamaması, programların sürekliliğinin olmaması ve yasal düzenlemelerin sınırlılıkları gibi sorunların hala devam ettiği ifade edilmektedir (Bakkaloğlu, 2013).

Ülkemizde erken çocukluk dönemi eğitim kapsamında farklı gelişimsel özellikleri olan çocuklar için kullanılan eğitim programlarının başında MEB tarafından geliştirilen Erken Çocukluk Özel Eğitim Programı (EÇÖEP), Gelişimsel Destek Programı (GEDEP), Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı (KAEEP), Portage Erken Eğitim Programı ve Otistik Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programı

(OÇİDEP) gibi programlar yer almaktadır (Ar vd., 2022; Bakkaloğlu vd., 2018; Yazçayır vd., 2022; Tomris ve Çelik, 2022; Sucuoğlu vd., 2014).

EÇÖEP 0-36 aylık yaş aralığındaki özel eğitim ihtiyacı olan çocukların evde ve okulda gelişimlerini desteklemeyi amaçlayan bir programdır. Bu program, çocukların bilişsel gelişim, alıcı dil gelişimi, ifade edici dil gelişimi, kaba motor gelişimi, ince motor gelişimi, sosyal-duygusal gelişim ve uyumsal beceriler gelişimi alanlarında içerikleri kapsamaktadır. EÇÖEP, 0-36 aylık özel gereksinimli çocukların algılama, anlama, anlamlandırma, düşüncelerini iletme, etkileşime geçme, kendini ifade etme, kavrama, bırakma, denge, hareket, etkileşim ve ilişki kurma, duygularını düzenleme ve bağımsız yaşam becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Programın kazanımları, aşamalı ve ardışıklık ilkesine dayalı olarak düzenlenmiş olup, basitten karmaşığa ve somuttan soyuta bir sıralama içermektedir. EÇÖEP, çocukların gelişimsel alanlardaki kazanımlarını temel alarak esnek, dengeli, bütünsel ve bireysel farklılıkları önemseyen bir yapıya sahiptir. Program, oyun ve etkinlik temelli olup, ebeveynin veya birincil bakıcının evde uygulama yapması ve bu uygulamaların evde veya kurumda eğitimci veya uzman tarafından desteklenmesine dayanmaktadır. Ayrıca, programın öğretmen kılavuzu, veli kılavuzu, etkinlik kartları, değerlendirme kitapçığı ve örnek bireyselleştirilmiş eğitim programı gibi çeşitli formları içermektedir. Programa, bakanlığın resmî web sitesinden (<https://orgm.meb.gov.tr/>) erişim sağlanabilmektedir (MEB, 2018).

GEDEP, 0-36 ay yaş aralığındaki gelişimsel gerilik gösteren veya gelişimsel gerilik gösterme riski olan bebek ve çocuklar, aynı zamanda nörotipik gelişim gösteren tüm bebek ve çocukların gelişimsel alanlarını desteklemeye ve geliştirmeye yönelik tasarlanmış bir erken eğitim programıdır. GEDEP, bilişsel gelişim, dil-iletişim gelişimi, motor gelişimi, sosyal-duygusal gelişim ve özbakım alanlarını içeren beş temel gelişim alanına odaklanmaktadır. Bu alanlar, 0-3 ay arası, 3-6 ay arası, 6-9 ay arası, 9-12 ay arası, 12-18 ay arası, 18-24 ay arası, 24-30 ay arası ve 30-36 ay arası dönemleri kapsamaktadır. GEDEP, ücretsiz olarak sunulan bir program olup, <https://www.gedep.org/> adresinden tüm ailelere ve eğitimcilere erişim imkânı sağlamaktadır. Ayrıca, üyelik oluşturulduğunda, uygulama videolarına (örneğin; <https://www.gedep.org/gelisimsel-alan/10-bilissel-gelisim-alani>) erişmek mümkündür. Programın her bir gelişim alanına yönelik oluşturulmuş kitapçıklar ve değerlendirme formları, sitenin "Gelişimsel Alanlar" bölümünde yer almaktadır. GEDEP, aileler ve eğitimciler tarafından hem ev ortamlarında hem de kurum bazlı olarak kullanılabilen bir program olarak tasarlanmıştır. Bu şekilde, çocukların gelişimini desteklemek ve güçlendirmek amacıyla geniş bir kitleye ulaşmayı hedeflemektedir.

KAEEP, ilk olarak Avustralya'da Pieterse vd. (1985) tarafından gelişimsel gecikmeleri olan küçük çocukların ebeveynlerine rehberlik etmek amacıyla geliştirilmiştir. Program, çocukların 0-3 ay, 3-6 ay, 6-9 ay, 9-12 ay, 12-15 ay, 15-18 ay, 18 ay-2 yaş, 2-3 yaş ve 3-4 yaş olmak üzere ilk yıllarındaki gelişimini desteklemeyi hedefler. KAEEP, iletişim becerileri, kaba motor becerileri, ince motor becerileri, alıcı dil becerileri ve kişisel/sosyal beceriler olmak üzere beş gelişimsel alanda öğretim ve değerlendirmeyi içeren 8 kitaplık bir setten oluşur. Program, tipik gelişen ya da yetersizliği olan tüm çocukların öğrenebileceği bir yaklaşıma dayanarak hazırlanmıştır. Programın temel varsayımı, ebeveynlerin çocukların ilk yıllarında en önemli öğretmenler olduğudur. Kitaplar, evde bulunan materyaller ve oyuncaklarla birlikte kullanılan bir gelişim kontrol listesi ile çocukların beş alandaki performansını değerlendirmekte ebeveynlere rehberlik etmek üzere tasarlanmıştır. Bu kontrol listesi, nörotipik gelişim gösteren bir çocuğun ilk 4 yılında kazanması beklenen becerileri içermektedir. Değerlendirme süreci, çocuğa ne öğretileceğinin, nasıl öğretileceğinin ve çocuğun gelişiminin nasıl değerlendirileceğinin planlanmasını içermektedir. Tüm beceriler, örneklerle detaylı olarak açıklanmaktadır. KAEEP, Türk toplumuna Kırcaali-İftar vd. (1995) tarafından uyarlanmış ve 1996 yılından bu yana ülke çapında uygulanmaya başlanmıştır. KAEEP, diğer ülkelerden farklı olarak Türkiye'de çeşitli eğitim ortamlarında, eğitimciler ve ailelerin iş birliğiyle uygulanmaktadır. Eğitimciler, ebeveynlerle iş birliği içinde değerlendirmeler

yaparak ve yaklaşık ayda bir kez ebeveynleri ziyaret ederek programı uygulamaktadır (Sucuoğlu vd., 2014).

Portage Erken Eğitim Programı, özel gereksinim tanısı almış ya da risk grubunda bulunan 0-6 yaş aralığındaki çocukların gelişimlerini desteklemek amacıyla hazırlanmış erken müdahale programlarından biridir (Biber & Ural, 2016; Cameron, 1997). Bu program, 1989 yılında Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü tarafından Türkçeye uyarlanmış olup günümüzde de 0-6 yaş grubu çocuklar ve aileleri için ev temelli bir uygulama olarak kullanılmaya devam etmektedir. Otistik Çocuklar için Davranışsal Eğitim Programı (OÇİDEP), 2006 yılında ulusal alanyazına kazandırılmıştır (Güleç-Aslan, 2008). OÇİDEP, Türkiye'de otizm tanılı çocuklar için uyarlaması yapılan öncü yoğun davranışsal eğitim programlarından biridir. Uygulamalı davranış analizi ilkelerine göre yürütülen bu program, masa başında yanlışsız öğretim formatıyla bire-bir yürütülen ayrı denemelerden ve serbest oyunlardan oluşmaktadır. Programın müfredatı, eşleme, taklit, alıcı dil ve oyun becerileri gibi temel beceri gruplarını hedeflemektedir ve ifade edici dil becerilerini geliştirmek için fırsat öğretimi veya PECS gibi yöntemlere yer vermektedir; ayrıca akran etkileşimi olanaklarından yararlanmayı amaçlamaktadır (Güleç-Aslan vd., 2009).

Uluslararası ve ulusal alanyazına bakıldığında yürütülen araştırmalar erken müdahale programlarının etkililiğine ilişkin önemli bulgular ortaya koymaktadır. Erken müdahalenin etkisini araştıran çeşitli araştırmalar söz konusudur. Gianni vd. (2006) yapmış oldukları çalışmalarında, erken müdahale programlarının bebeklerin nörogelişimini desteklemedeki etkisini değerlendirmişlerdir. Deney grubuna dahil edilen 61 çocuk ve annelerine duygu düzenleme, algısal ve bilişsel becerilere odaklanan bir anne-çocuk müdahale programı uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar, deney grubundaki çocukların bilişsel gelişim alt ölçeklerinde daha yüksek puanlar elde ettiği görülmüştür Amerika'da ekonomik olarak dezavantajlı ailelere mensup çocuklara odaklanan Chicago Okula Hazırlık Projesi (The Chicago School Readiness Project-CSRP) kapsamında, erken müdahale programının uzun vadeli etkileri incelenmiştir. 30 hafta süren bir müdahale programı, okul öncesi dönemdeki çocuklara uygulanmış ve programın sonunda dil, matematik ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştiği, aynı zamanda davranış problemlerinin azaldığı gözlemlenmiştir. Bu çocuklar, ergenlik dönemlerine kadar izlenmiş ve ilk değerlendirmelerden 10-11 yıl sonra yapılan son değerlendirmelerde, programın çocukların yürütücü işlevleri ve akademik başarıları üzerinde uzun vadeli olumlu etkilerinin olduğu görülürken aynı etkinin davranış problemleri üzerinde gerçekleşmediği görülmüştür (Watts vd., 2018). KAEPP'in etkililiğini inceleyen bir çalışmada, programın çocukların iletişim becerileri ve sosyal etkileşim düzeylerinde önemli gelişmelere neden olduğu kaydedilmiştir (Sarica, 2014). Araştırma sonuçları, KAEPP'in uygulandığı çocuklarda bilişsel becerilerde belirgin gelişmeler gözlemlendiği belirtilmiştir. OÇİDEP'in etkililiğine yönelik araştırmalar, programın çocukların sosyal, iletişimsel ve bilişsel becerilerinde belirgin gelişmeler sağladığını ortaya koymaktadır. Güleç-Aslan vd. (2009) çalışmasında, ev ortamında yürütülen uygulamaların çocukların davranışsal düzenlemelerini olumlu yönde etkilediği ve yaklaşık iki yıllık eğitim sürecinin ardından gelişimsel normlara daha yakın performans sergiledikleri belirlenmiştir.

Ulusal alanyazına bakıldığında erken çocukluk dönemi eğitim hizmetleri kapsamında uygulanan EÇÖEP'e ilişkin çeşitli araştırmaların yapıldığı görülmüştür (Türkkent & Özer, 2023; Yazçayır vd., 2022). Yazçayır vd. (2022) tarafından yapılan çalışmada erken çocukluk özel eğitimi programlarına ilişkin öğretmen görüşleri alınmış ve çoğu öğretmenin EÇÖEP hakkında farkındalıklarının olmadığı belirtilmiştir. Yapılan bir diğer çalışmada ise ebeveynlerin EÇÖEP ve sürece yönelik deneyimleri incelenmiş ve EÇÖEP'e ilişkin çocukların gelişim alanlarını desteklediğini ve ebeveyn-çocuk etkileşimini artırarak evde kaliteli vakit geçirilmesine olanak sağladığı belirtilmiştir. Ancak araştırma sonuçları pandemi koşulları nedeniyle programın faydalı olmadığına ilişkin bulguları da ortaya koymuştur (Türkkent & Özer, 2023).

1.1. Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı, MEB tarafından sunulan erken çocukluk dönemi eğitim hizmetlerine ilişkin eğitimcilerin görüşlerini, uygulamanın fiziksel koşulları ile işleyişini ve kullanılan eğitim programlarının özelliklerini incelemektir. Araştırmanın amacına yönelik aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1- Eğitimcilerin MEB tarafından sunulan erken çocukluk dönemi eğitim hizmetleri uygulamasına ilişkin görüşleri nelerdir?
- 2- Erken çocukluk dönemi eğitim hizmetlerinin uygulanmasında fiziksel koşullar ve işleyiş nasıldır?
- 3- Eğitimcilerin kullandıkları eğitim programları yaş grubu, hedef kitle ve gelişim alanları açısından nasıldır?

1.2. Araştırmanın önemi

Bu araştırma, erken çocukluk döneminde uygulanan eğitim hizmetlerinin ve erken müdahale programlarının kritik rolünü ve önemini vurgulamaktadır. 0-36 aylık gelişimsel farklılıkları olan çocukların eğitiminde, erken çocukluk özel eğitiminin sağladığı fırsatlar, çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemenin yanı sıra, ailelerinin de bu süreçteki katılımını güçlendirmektedir. Türkiye’de gerçekleştirilen çalışmalar, erken müdahaleye ihtiyaç duyan çocukların sayısının yüksek olduğunu ve uygun programların geliştirilmesinin gerekliliğini göstermektedir (Kahraman & Kılınç, 2023; Tercan & Bayhan, 2020; Türkkent & Özer, 2023; Yazçayır vd., 2022). Araştırma, MEB tarafından sunulan erken çocukluk dönemi eğitim hizmetlerinin uygulama sürecini ayrıntılı olarak incelemektedir. Dolayısıyla bu çalışma, eğitimcilerin deneyimlerini değerlendirmek ve bu alandaki eğitim kalitesini artırmaya yönelik önemli katkılar sunmakta; bulgular ise eğitim politikalarının geliştirilmesi ve erken müdahale uygulamalarının niteliğinin yükseltilmesi açısından kritik bir önem taşımaktadır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modeline göre tasarlanmıştır. Durum çalışması, araştırmacının yaşadığı bir durum ya da durumlar hakkında uzun süreli ve derinlemesine bilgi toplayarak o durumu betimleyerek ortaya koyduğu nitel bir yaklaşımdır (Creswell, 2016). Durum çalışmasında, sınırlandırılmış bir durumun yoğun betimlemesi ve analizi yapılmaktadır (Merriam, 1998).

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmanın katılımcılarını 0-36 aylık gelişimsel farklılıkları olan çocuklara erken çocukluk dönemi eğitim hizmetleri kapsamında eğitim veren altı eğitimci ve araştırmacı oluşturmaktadır. Araştırmada ilk araştırmacı katılımcı gözlemci olarak yer almıştır. Araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemleri içerisinde yer alan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede örneklem, problem durumu ile ilişkili olarak belirlenen koşullara uygun kişiler, nesneler, olaylar ya da durumlardan oluşmaktadır (Büyüköztürk vd., 2023). Bu kapsamda, bakanlığa bağlı bir özel eğitim anaokulunda erken çocukluk özel eğitimi veren altı eğitimciye ulaşılmıştır. Araştırmaya katılacak eğitimcilerde a) 0-36 aylık özel gereksinimli çocuklara erken çocukluk dönemi eğitim hizmetleri kapsamında eğitim vermesi ve b) eğitimcilerin bu eğitimi en az altı aydır veriyor olmaları ve c) araştırmaya katılmaya gönüllü olma ölçütleri aranmıştır. Belirlenen ölçütleri karşılayan altı katılımcı araştırmaya dahil edilmiştir. Katılımcılardan alınan verilerin araştırma sorularını yanıtladığı ve süreçlerin tekrar etmeye başladığı görüldüğünde, verilerin doyum noktasına ulaştığına karar verilerek altı katılımcıdan sonra veri toplama süreci sonlandırılmıştır. Tablo 1’de eğitimcilere ilişkin demografik bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 1.

Eğitimcilerin Demografik Bilgileri

Katılımcılar	Yaş	Cinsiyet	Mezuniyet	Öğrenci Sayısı	Öğrenim Durumu	Deneyim
E1	28	Kadın	Çocuk Gelişimi	7	Lisans	3
E2	27	Kadın	Özel Eğitim	2	Lisans	6
E3	30	Kadın	Özel Eğitim	2	Lisans	7
E4	30	Kadın	Özel Eğitim	2	Lisans	8
E5	31	Kadın	Özel Eğitim	2	Lisans	9
E6	32	Kadın	Özel Eğitim	2	Lisans	10

Tablo 2’de ise EÇÖEP kapsamında eğitim gören 0-36 aylık özel gereksinimli çocukların demografik bilgilerine yer verilmiştir.

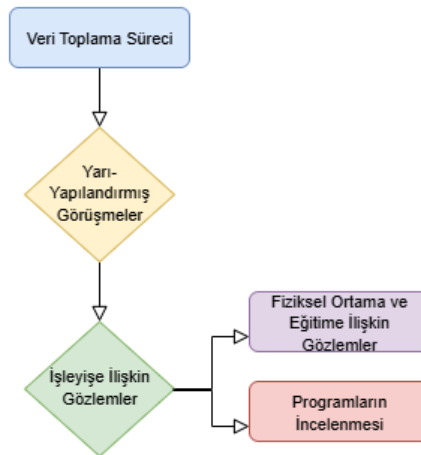
Tablo 2.

Çocukların Demografik Bilgileri

Çocuklar	Yaş/Aylık	Cinsiyet	Tanı	Ek Destek Durumu	Tıbbi Tedavi
Ç1	24	Kız	OSB	Yok	Yok
Ç2	35	Kız	OSB	Yok	Yok
Ç3	20	Erkek	DS	F, Z	Yok
Ç4	28	Erkek	İK	Yok	Yok
Ç5	25	Erkek	SP	F, Z	Yok
Ç6	23	Kız	SP	F, Z	Yok
Ç7	34	Erkek	OSB	Yok	Yok
Ç8	30	Kız	SP, WS	F, Z	Ketojenik Diyet
Ç9	24	Erkek	HS	F, Z	Yok
Ç10	30	Erkek	İK	Z	Yok
Ç11	26	Kız	DS	Z	Yok
Ç12	24	Kız	DS	Z	Yok
Ç13	36	Erkek	DS	Z	Yok
Ç14	18	Kız	DS	Z	Fizyoterapi
Ç15	12	Kız	DS	Z	Yok
Ç16	18	Kız	DS	Z	Fizyoterapi
Ç17	10	Kız	DS	Z	Fizyoterapi

Notlar: Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), Down Sendromu (DS), İşitme Kaybı (İK), Serebral Palsi (SP), Spina Bfida (SB), West Sendromu (WS), Hidrosefali (HS), Zihinsel (Z), Fiziksel (F).

2.3. Veri toplama araçları ve süreci



Şekil 1. Veri toplama süreci

Veriler Şekil 1’de belirtilen süreç takip edilerek toplanmıştır. İlk olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile bireysel yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşme formunda eğitimcileri tanımaya yönelik demografik bilgilerin istendiği sorular, özel eğitime ihtiyacı olan çocukları tanımaya yönelik demografik bilgilerin istendiği sorular, eğitimci düşüncelerini ve beklentilerini belirlemeyi hedefleyen sorular, erken çocukluk dönemi eğitim hizmetlerinin özel eğitime ihtiyacı olan çocuklara olan etkisini ortaya çıkarmayı hedefleyen sorular, ailelerin eğitime katılım durumlarını belirlemeyi ve eğitimci önerilerini öğrenmeyi hedefleyen açık uçlu sorular yer almaktadır. Görüşme formundaki sorular, özel eğitim ve nitel araştırma yöntemleri konularında uzmanlaşmış ve doktora eğitimini tamamlamış iki öğretim üyesinden uzman görüşü alınarak oluşturulmuş ve pilot görüşme düzenlenmiştir. Pilot görüşmede herhangi bir sorun yaşanmaması nedeniyle asıl görüşme sürecine başlanmıştır. Görüşmeler, tüm eğitimcilere uygun olan ortam, gün ve saatte gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, katılımcının onayıyla ses kayıt cihazıyla kaydedilmiş olup, süreleri 18 ile 32 dakika arasında değişmekte ve ortalama 25 dakika (ranj: 14 dakika) sürmüştür.

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşmelerle elde edilen verileri desteklemek amacıyla gözlem ve doküman analizi kullanılmıştır. Araştırmacı üç farklı eğitimcinin dersine katılımcı gözlemci olarak katılmıştır. Katıldığı üç dersin işlenişine ilişkin doğal gözlem yapan araştırmacı gözlemlerini gözlem formuna aktarmıştır. Gözlem ile elde edilen verilerin diğer veri toplama teknikleri ile elde edilen verileri desteklemesi amaçlanmıştır. Gözlemin en önemli özelliği, araştırmacının veriye ilk elden ulaşabilmesi, davranışı ayrıntılı olarak tanımlamaya imkân sunabilmesidir (Creswell, 2016). Bu bağlamda araştırmacı programın uygulandığı sınıflarda gözlem yaparak öğretmenlerin programı uygulamalarına ilişkin oluşturulan gözlem formuna notlar almıştır. Araştırma kapsamında üç farklı sınıfta gerçekleştirilen gözlemler öğrenci ilgisini çekme, eğitim ortamı uygunluğu, materyallerin uygunluğu, öğretim yöntemlerinin uygunluğu, ölçme ve değerlendirme, BEP amaçlarına uygunluk ve aile katılımı boyutları kapsamında gerçekleştirilmiştir.

2.4. Verilerin analizi

Yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucu elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinin seçilme amacı, toplanan verileri açıklayabilen kavramlara ve ilişkilere ulaşmak, verileri daha derinlemesine inceleyebilmektir. İçerik analizi, Yıldırım ve Şimşek’in (2018) belirttiği dört aşamada gerçekleştirilmiştir:

İlk aşamada, elde edilen veriler anlamlı parçalara ayrılmış ve veriler kodlanmıştır. İkinci aşamada, kodlanmış verilerden ana temalar belirlenmiştir. Araştırmayı yürüten iki araştırmacı bu temaları oluşturmuştur. Üçüncü aşamada ise, kodlanmış ve temalandırılmış veriler düzenlenerek; temalar, anlaşılır bir şekilde sunulmuş ve uzman görüşü alınmıştır. Elde edilen temalar tablolarla görselleştirilmiştir ve katılımcı alıntlarıyla desteklenmiştir. Son olarak, bulgular detaylı bir şekilde yorumlanarak, verilerin anlamı ve önemi üzerine çıkarımlar yapılmıştır.

Araştırmacının sınıf ortamında yaptığı gözleme ilişkin verilerin analizinde ve elde edilen eğitim programlarının analizinde betimsel analiz yöntemi tercih edilmiştir. Betimsel analiz yöntemi, araştırmacının veri setini anlamak ve tanımlamak için kullanılan bir analiz türüdür. Bu yöntem, verileri anlamak, özetlemek ve betimlemek amacıyla kullanılır (Neuman, 2014).

2.5. Araştırmanın iç ve dış geçerliği

Araştırmanın iç ve dış geçerliğini arttırmak için çeşitli stratejiler kullanılmıştır. İç geçerliliği güçlendirmek amacıyla, araştırma konusunda bilgi sahibi, nitel araştırma yöntemlerinde deneyimi olan iki öğretim elemanına başvurulmuştur. Bu uzmanlar, çalışmayı yöntemsel uygunluk ve veri analizi boyutlarında incelemiş ve iç geçerliği arttırmak için uzman incelemesi gerçekleştirmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinin genelleme amacı olmasa da çalışmanın tüm aşamalarının ayrıntılı bir şekilde tanımlanması

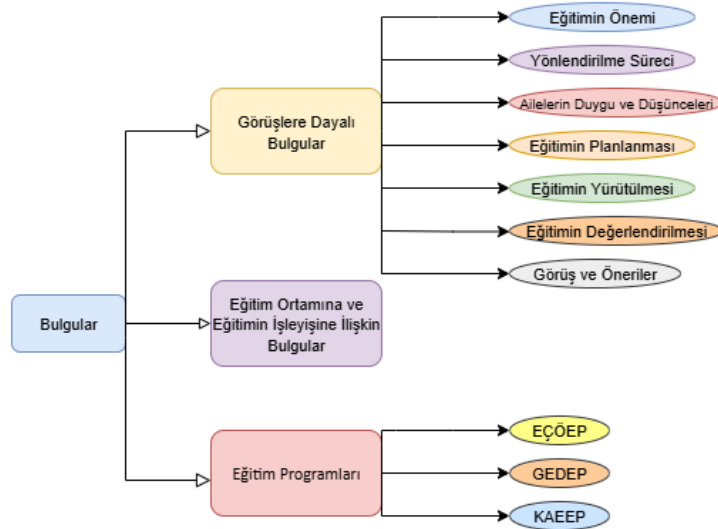
gerekmektedir (Başkale, 2016). Bu nedenle, araştırmanın iç geçerliğini desteklemek adına, amaçlı örnekleme yöntemiyle araştırma konusuna uygun ve benzer özelliklere sahip katılımcılar seçilmiştir. Ayrıca, araştırmanın dış geçerliğini arttırmak için, araştırma süreci detaylı bir şekilde tanımlanmıştır (Demirkasımoğlu, 2020). Bu tanımlama, çalışmanın dış geçerliği üzerinde olumlu bir etki bırakarak, araştırmanın nasıl gerçekleştirildiğine dair anlayışı artırmayı hedeflemiştir (Özkan, 2023)

2.6. Kodlayıcılar arası güvenilirlik

Araştırmada, birinci yazar eğitimcilerle yapılan görüşmelerin kodlamalarını gerçekleştirmiştir, ikinci yazar ile de bu kodlardan temalar oluşturulmuştur. Kod ve temaların güvenilirliği üzerine bir güvenilirlik analizi yapılmıştır. Görüşmelerin analiz sürecinde, araştırmacı dışında, özel eğitim ve nitel araştırma konusunda bilgi ve deneyime sahip iki öğretim elemanı ile iş birliği yapılmıştır. Araştırmacının oluşturduğu veriler, araştırmacı haricindeki iki öğretim elemanı ile paylaşılmış, kod ve temalarda ortaya çıkan benzerlikler ve farklılıklar karşılaştırılmıştır. Bu süreçte, kod ve temalar üzerindeki farklılıklar tartışılarak tüm kod ve temalar üzerinde uzlaşa sağlanmıştır. Kodlayıcılar arası güvenilirlik için Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülü ($\text{Güvenirlik} = \frac{\text{görüş birliği}}{\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}} \times 100$) kullanılmış ve yapılan güvenilirlik analizi sonucunda %95'lik bir güvenilirlik düzeyine ulaşılmıştır. Bu sonuç, kodlama sürecinde elde edilen verilerin tutarlılığı konusunda yüksek bir güvenilirlik sağlandığını göstermektedir.

3. BULGULAR

Bu bölümde veri toplama araçlarından edinilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir. Araştırma bulguları üç ana tema şeklinde ortaya çıkmıştır. Bu ana temalar ve ana temalara bağlı oluşturulan alt temalar aşağıda Şekil 2'de detaylı olarak gösterilmiştir. Araştırmada görüşme, gözlem ve dokümanlar aracılığıyla toplanan verilerin bulguları "Eğitimcilerin Deneyimlerine ve Görüşlerine İlişkin Bulgular", "Eğitim Ortamının Fiziksel Özelliklerine ve Eğitimin İşleyişine İlişkin Gözlemsel Bulgular" ve "Eğitimcilerin Kullandıkları Eğitim Programları" başlıkları altında verilmiştir.



Şekil 2. Temalar ve alt temalar

3.1. Eğitimcilerin deneyimlerine ve görüşlerine ilişkin bulgular

Eğitimcilerin erken çocukluk dönemi eğitim hizmetlerinin önemine yönelik düşüncelerine erken çocukluk dönemi eğitim hizmetlerinin önemi teması altında yer verilmiştir (Tablo 3).

Tablo 3.

Erken Çocukluk Dönemi Eğitim Hizmetlerinin Önemine İlişkin Temalar ve Kategoriler

Temalar	Kategoriler	f	Kategoriye Dahil Edilen Katılımcılar
	Okula geçiş aşaması	3	E2, E3, E4
Erken çocukluk dönemi eğitim hizmetlerinin önemi	Temel becerilerin öğretilmesi	1	E2
	Velilerin bilinçlendirilmesi ve ücretsiz eğitim	1	E5

Eğitimcilerden E3 ve E4 erken çocukluk dönemi eğitim hizmetlerinin çocukların okula geçiş aşaması açısından önemine değinmişlerdir. E3, “Grup çalışması falan yapıyoruz. O yüzden çocukların gruba da alışması daha kolay oluyor diye düşünüyorum. Okula da alışmalarının daha kolay olacağını düşünüyorum”. E4 çocukların bu dönemde erken eğitim fırsatından yararlandığına da değinerek “Böyle programlar sayesinde çocuklar eğitimle daha erken yaşta tanışmış oluyor. Bunun da etkilerini birkaç yıl sonra anasınıflarında ve ardından ilkokulda daha iyi görebiliriz diye düşünüyorum. Çocuklar en azından anasınıflarına sıfır bir eğitimle başlamıyor. Biraz daha ön bir eğitimi almış oluyorlar”. Eğitimcilerden E1 ve E2 erken çocukluk dönemi eğitim hizmetlerinin çocuklara temel becerilerin kazandırılmasındaki önemine şu şekilde ifade etmişlerdir. E2, “İkisinde de ortak dikkat kurmaya başladık. Göz kontağı kurmaya başladık. Kritik dönemi geçmeden çocuklara ortak dikkat becerisi gibi önemli becerileri erken dönemde kazandırmanın özellikle ilerleyen dönemdeki eğitimleri için faydalı olacağını düşünüyorum” şeklinde görüş bildirmiştir. Eğitimcilerden E5 velilerin bu dönemde çok bilinçsiz olduklarını ve bu programla veli bilgilendirmesinin sağlanmasına ilişkin “Açıkçası hem veli bilgilendirmesi hem çocukların gelişimi açısından bence çok önemli bir program. Çocuklara ücretsiz olarak haftalık düzenli olarak 8 saat eğitim verilmesi hem çocuklar için hem de veliler için büyük bir avantaj” şeklinde görüş bildirmiştir.

3.1.1. Eğitimcilerin eğitime yönlendirilme sürecine yönelik düşünceleri

Eğitimcilerin çocukların eğitime yönlendirilme sürecine yönelik düşüncelerine eğitime yönlendirilme süreci teması altında yer verilmiştir (Tablo 4).

Tablo 4.

Eğitime Yönlendirilme Sürecine Yönelik Temalar ve Kategoriler

Temalar	Kategoriler	f	Kategoriye Dahil Edilen Katılımcılar
Eğitime yönlendirilme süreci	Yönlendirmede yetersizlik türüne göre farklılaşma	3	E2, E3, E4
	Tanı alma sürecindeki sorunlar	1	E2

Eğitimciler yapılan görüşmelerde çocukların yönlendirilmesinde kromozomal rahatsızlıkları olan ve doğuştan yetersizliğe sahip olanların yönlendirilme süreçlerinin daha hızlı olduğunu otizm tanısı olan çocukların yönlendirmelerinin daha geç olduğunu ifade etmişlerdir. E4 “Down sendromlu çocuklar zaten doğuştan belli oluyor. Zihinsel yine öyle, yönlendirmeleri daha hızlı olabiliyor ama otizmde çocuk zaten bize geldiğinde 24 aylık oluyor ya da 25 aylık. Yani bu eğitimin sonunu yakalamış oluyor.” E5, “Yani gelen çocuklar tanılarına göre farklı zamanlarda yönlendiriliyor. Down sendromu, işitme yetersizliği, görme yetersizliği olan çocukların bu eğitime ulaşmaları daha küçük yaşta oluyor. Fakat otizmde daha çok iki yaş civarı çocukların geldiğini görüyoruz.” E6 “Hatta bir tane öğrencim 3 aylıkken falan tanı almış. O yüzden hemen üç buçuk aylıkken eğitime

başladı.” Ayrıca otizmi olan çocukların diğer yetersizliklere göre geç tanılanmalarının bir sonucu olarak erken çocukluk dönemi eğitim hizmetlerinden süre açısından yeterince faydalanamadıklarını vurgulamışlardır. Eğitimcilerden E5 çocukların tanı alma sürecinde yanlış tanılanmanın ortaya çıkmasında bu hizmetlerin rol oynadığını şu şekilde ifade etmiştir: “Çocuklarda yanlış bir tanılama varsa bunun belirlenmesi açısından önemi bence büyük. Çünkü çocukların yönlendirilmesi tekrar yapılabilir. O açıdan kritik bir süreç hem hiç eğitim almamış bazı çocukların yanlış tanılanması olabiliyor.”

3.1.2. Eğitimcilerin çocukların ailelerinin duygu ve düşüncelerine ilişkin görüşleri

Eğitimcilerin çocukların ailelerine yönelik düşüncelerine ailelerin duygusal durumları, duygusal durumların eğitime etkileri, ailelerin beklentileri ve aile katılımı temaları altında yer verilmiştir (Tablo 5).

Tablo 5.

Ailelerin Duygu ve Düşüncelerine Yönelik Görüşlere İlişkin Temalar ve Kategoriler

Temalar	Kategoriler	f	Kategoriye Dahil Edilen Katılımcılar
Ailelerin duygusal durumları	Şok	2	E2, E4
	Stres ve kaygı	2	E2, E5
	İnkâr ve kabullenmeme	3	E2, E4, E5
Duygusal durumların eğitime etkileri	Güven problemi	2	E3, E4
	Çocuklarının konuşması	3	E1, E3, E6
	Düzelme veya tipik gelişim gösteren çocuk beklentisi	3	E3, E4, E5
Aile katılımı	Eğitim sonrası görüşme	5	E1, E2, E3, E5, E6
	Eve ödevlendirme	2	E2, E6
	Eğitime dahil etme	3	E4, E5, E6

Yapılan görüşmelerde eğitimciler ailelerin birtakım duygusal süreçlerden geçtiğini ve çocuklarının durumunu kabullenmede zorlandıklarını belirtmişlerdir. E5, ailelerin duygusal durumlarına ilişkin “Aileler şok içerisinde kabullenme süreçleri hala devam ediyor. Kabullenmeme durumu daha fazla hatta bu süreçte”. E2 “Velilerin kabullenme süreci daha tam oluşmadığı için kaygı ve stres yaşıyorlar hatta benim 2 velim duygusal bir çöküntü yaşamış. Hamileliği sonlandırmak istemişler.” şeklinde görüş bildirmiştir. E4 ise “Aileler şok inkâr dönemindeler bu dönemden kaynaklı tepkileri de çok anormal olabiliyor” demiştir. E5 annelerin çocukların ek rahatsızlıklar yaşaması nedeniyle de tedirginlik yaşadıklarını “Anne çok tedirgin. Bazen kriz geçirir diye derse getirmek istemiyor ya da erken alayım diyor” şeklindeki ifadelerle belirtmiştir. Görüşmeler sonucu E4 ailelerin EÇÖEP’e karşı güven problemi yaşadıklarını “Veliler sınıfa aniden girmek isteyebiliyor. Çocuklar bebek grubu olduğu için öğretmenle veli arasında güven probleminin oluştuğunu görüyorum. Ailelerin genel olarak endişe ve kaygılarının çok yüksek olduğunu gözliyorum”. E3 ailelerin yaşadıkları güven problemine ilişkin, “Aileler çocuklar küçük olduğu için sınıftan çıkmak pek istemiyorlar. Çocuklar ağladığında hemen ya sınıfa girerek müdahale etmek istiyorlar ya da kucaklarına alıp sakinleştirmek istiyorlar. Güven konusunda problemler yaşıyoruz” demiştir.

Yapılan görüşmelerde eğitimciler ailelerin çocuklarının konuşması, düzelmesi ve tipik gelişim gösteren bir çocuk gibi olacağı beklentisi yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin E1, “Genelde çocuklar konuşmadıkları ailelerin beklentisi konuşma üzerine oluyor. Aileler sürekli çocuğum konuşacak mı kaygısı içerisindeler. Onların da beklentisi bu” şeklinde görüş bildirmiştir. E3 ise “Velilerin çoğu çocukları konuşsun istiyor. Beklentiler genelde konuşma üzerine” demiştir. E6 velilerin dil gelişimi üzerine beklentilerinin yüksek olduğunu “Dil gelişimi anlamında beklenti çok yüksek” diyerek belirtmiştir. E5 ailelerin beklentilerine ilişkin, “Ailelerin beklentileri çocuklarının normale dönüşmesi. Çocuklarının normal bir çocuk düzeyine ne zaman geleceğine odaklılar. Çocuklarının normale döneceğini, her şeyin geçeceğini, bunun bir hastalık olduğunu düşünen

veliler çok fazla “şeklinde görüş bildirmiştir. Görüşmelerde eğitimcilerin bazıları aile katılımına ilişkin eğitim sonrası görüşme, eve ödevlendirme ve eğitime dahil etme şeklinde farklı stratejiler izlediklerine değinmişlerdir. E2, “Bir seans başında ve sonrasında ailelerle görüşmeler yapıyorum” demiştir. E6 ise “Ben seans sırasında aileleri sınıfa alıyorum. Aileler benim seansı nasıl gerçekleştirdiğimi ve çocukla nasıl iletişime geçtiğimi görmüş oluyor” diyerek ailelerin bilinçsiz olduğunu bu nedenle ailelerin gözlem yapmalarına olanak sağladığını ifade etmiştir.

3.1.4. Eğitimcilerin kullandıkları programlar

Eğitimcilerin kullandıkları programlara ilişkin görüşlere program dahilinde planlama ve bireysel planlama temaları altında yer verilmiştir (Tablo 6).

Tablo 6.

Programlara İlişkin Temalar ve Kategoriler

Temalar	Kategoriler	f	Kategoriye Dahil Edilen Katılımcılar
Program dahilinde planlama	EÇÖEP	1	E6
	KAEEP	1	E2, E3
	GEDEP	2	E3, E4
Bireysel planlama	Bireysel eğitim planı	2	E4, E5

Notlar: Gelişimsel destek programı (GEDEP), Küçük adımlar erken eğitim programı (KAEEP).

Eğitimciler, öğretim programları ve değerlendirme yaklaşımlarını şu şekilde ifade etmişlerdir: E2, “Küçük adımlar erken eğitim programını uyguluyorum. Ayrıca, bakanlığın erken çocukluk eğitim programından da yararlanıyorum. Her iki programdan kazanımları kombine ederek çalışıyorum.” demektedir. E3 ise, “GEDEP ve küçük adımlar programlarını kullandım ve bu programlara göre planlama yapıyorum.” şeklinde konuşmuştur. E5, “Çocukların gelişim özelliklerine göre yapması gerekenleri yapıp yapmadığını değerlendirmek için kaba değerlendirme formu kullanıyorum. Buna dayanarak bireysel eğitim planı hazırlıyorum ve bu süreçte ailelerin görüşlerini de dikkate alıyorum.” demektedir.

3.1.5. Eğitimcilerin kullandıkları öğretim yöntemleri, öğretimde kullandıkları materyaller ve öğretimin değerlendirilmesi sürecine ilişkin görüşleri

Eğitimcilerin kullandıkları öğretim yöntemleri, materyaller ve değerlendirme sürecine ilişkin görüşlere öğretim yöntemleri, öğretimi değerlendirme ve materyal kullanımı temaları altında yer verilmiştir (Tablo 7).

Tablo 7.

Kullanılan Öğretim Yöntemleri, Materyaller ve Öğretimin Değerlendirilmesi Sürecine İlişkin Temalar ve Kategoriler

Temalar	Kategoriler	f	Kategoriye Dahil Edilen Katılımcılar
Öğretim yöntemleri	Yanlızsız öğretim yöntemleri	1	E2
	Doğal öğretim yöntemleri	1	E4
	Doğrudan öğretim yöntemi	1	E1
	Oyun ve şarkı ile öğretim	5	E1, E3, E4, E5, E6
Öğretimi değerlendirme	Değerlendirme formları	1	E4
	Gözlem	3	E4, E5, E6
	Videolu değerlendirme	3	E1, E3, E4
	Okul materyalleri	6	E1, E2, E3, E4, E5, E6
Materyal kullanımı	Eğitimcilerin temin ettiği materyaller	1	E3
	Ailelerin temin ettiği materyaller	1	E6

Görüşmeler sonucunda eğitimciler öğretim yöntemleri konusundaki tercihlerini aşağıdaki şekilde dile getirmişlerdir: E2, “Genelde yanlışsız öğretim yöntemlerini tercih ediyorum. Çocuğa yanlış yapma fırsatı vermeden hemen müdahale ediyorum. Erken dönemde temel eğitim verdiğimiz için bu yaklaşımın daha doğru olduğunu düşünüyorum.” şeklinde ifade etmiştir. E5 ise, “Küçük yaş grubu için genellikle oyun temelli eğitimi tavsiye ediyorum. Bu tercih, çocuğun ihtiyaçlarına ve performansına göre değişebilir, ancak genel olarak küçük yaş grubu oyun temelli eğitimle daha etkili öğreniyor.” demektedir. Eğitimciler, öğretimi değerlendirmek için video kayıtları ve değerlendirme formlarını kullanma yöntemlerini şu şekilde ifade etmişlerdir: E1 şöyle demektedir: “Çoğunlukla video kullanıyorum. Bu sayede çocukların eksik olduğu becerileri aileler de görebiliyor. Video kayıtları, gelişimi takip etmeyi kolaylaştırıyor ve çocuklardaki gelişimi görmek hem beni hem de aileleri motive ediyor.” E5 ise şu yaklaşımı benimsediğini belirtmiştir: “Değerlendirme formlarında yer alan maddelere göre çocukları değerlendiriyorum. Başardıklarında ‘artı’, başaramadıklarında ise ‘eksi’ ile işaretliyorum. Ayrıca ailelerin görüşlerini alarak öğrencilerin kazandıkları becerileri genelleyip genellemediklerini öğreniyorum.” Eğitimcilerin materyal kullanımına ilişkin görüşlerine göre eğitimciler en çok okul materyallerini kullanmayı tercih ettikleri, bazı eğitimcilerin materyalleri kendilerinin veya çocukların ailelerinin temin ettiğini ifade etmişlerdir. E1, “Sınıfımızda olan materyalleri kullanıyorum. Okul öncesi çocuklarına uygun olanları küçük çocuklara uyarlamaya çalışıyorum” diyerek okul materyallerini kullandığını belirtmiştir. E6 ise “Aileden destek alıyorum. Çünkü başka çocuklar da eğitim aldığı için küçük çocukların nesneleri ağızına sokma davranışları oluyor. Aile bu sefer çocuğunun nesneleri sürekli ağızına soktuğu için tepki verebiliyorlar. O yüzden bazı çocuklarla ailelerinin getirdiği materyallerle çalışıyorum” demiştir.

3.1.6. Eğitimcilerin erken çocukluk dönemi eğitim hizmetlerinin değerlendirilmesine ilişkin görüşleri

Eğitimcilerin erken çocukluk dönemi eğitim hizmetlerinin değerlendirilmesine ilişkin görüşlerine erken çocukluk dönemi eğitim hizmetlerinin değerlendirilmesi teması altında yer verilmiştir (Tablo 8).

Tablo 8.

Erken Çocukluk Dönemi Eğitim Hizmetlerinin Değerlendirilmesine İlişkin Temalar ve Kategoriler

Temalar	Kategoriler	f	Kategoriye Dahil Edilen Katılımcılar
Temalar	Kategoriler	f	Kategoriye Dahil Edilen Katılımcılar
Erken çocukluk dönemi eğitim hizmetlerinin değerlendirilmesi	Başarılı yönler	4	E3, E4, E5, E6
	Başarısız yönler	4	E2, E3, E4, E6

Eğitimciler, erken çocukluk eğitim programlarının etkinliğini ve olası dezavantajlarını şu şekilde değerlendirmişlerdir: E5, “Eğitimler, çocuğun eğitimi, gelişimi ve ailelerin bilinçlenmesi ile kabullenme sürecine katkı sağladığı için bence çok başarılı.” şeklinde ifade etmiştir. E6 ise, “Tek dezavantaj olarak ders sürelerini yetersiz buluyorum. Her çocuğun haftada sadece 80 dakika ders alabilme hakkı var. Bu eğitim, ülke genelinde daha yaygın ve daha uzun süreli verilmelidir.” demektedir.

3.1.7. Eğitimcilerin önerileri

Eğitimcilerin önerilerine ilişkin görüşlerine eğitimcilerin önerileri teması altında yer verilmiştir (Tablo 9).

Tablo 9.

Eğitimcilerin Önerilerine İlişkin Tema ve Kategoriler

Temalar	Kategoriler	f	Kategoriye Dahil Edilen Katılımcılar
	Sistematiik eğitim	3	E2, E3, E5
Eğitimcilerin önerileri	Eğitim programlarına ulaşılabilirlik	3	E3, E4, E6

Yapılan görüşmeler sonucunda eğitimciler erken çocukluk dönemi eğitim hizmetlerine ilişkin sistematik eğitim ve eğitim programlarına ulaşılabilirlik konularında görüş bildirmişlerdir. E3, “Ülkemizde bu eğitimlerin sistematik olarak uygulanmasına yönelik bir okul bulunmuyor. Bu eğitimi verdiğimiz belirli bir sınıf veya okul yok. Her seans farklı bir sınıfta oluyor. Genel olarak bu eğitimler için ayrı bir okul olması oldukça faydalı olacaktır” diyerek eğitimlerin sistematik bir eğitim olarak uygulanmasına ilişkin öneride bulunmuştur. E2, “0-36 ay arasındaki çocukları toplam 80 dk olacak şekilde saat 2 gün eğitime alabiliyoruz. Bunun getirdiği bir sınırlılık olarak çocuklarda gelişim hızlı olmuyor. Bu eğitimin okullarda daha planlı olarak uygulanmasının gerekli olduğunu düşünüyorum” demiştir. Eğitim programlarına ulaşılabilirliğe ilişkin ise E5, “Erken çocukluk dönemi eğitim hizmetleri kapsamında eğitim veren her özel eğitim öğretmeninin erken çocukluk özel eğitim programlarının eğitimlerini alması gerekiyor. Ülkemizde bu eğitimler ücretli veriliyor. O yüzden bunlara ulaşmamız maalesef çok kolay değil”. E3 ise “Eğitim programlarının özellikle OÇİDEP ve ETEÇOM gibi ücretsiz olarak bu eğitimi veren öğretmenlere verilmesi gerektiğini söyleyebilirim. Çünkü bu yaşa özgü programlar hep ücretli. Ulaşmak sınırlı olabiliyor.” demiştir.

3.2. Eğitim ortamının fiziksel özelliklerine ve eğitimin işleyişine ilişkin gözlemsel bulgular



Şekil 3. Eğitim verilen kelebekler sınıfı

Kelebekler sınıfı, okulun giriş katında sağ koridorda yer alan 5m x 8m boyutlarında dikdörtgen bir mekandır. Sınıf oldukça aydınlık olup, karşısında dört adet pencere bulunmakta ve parke zemin ile kaplanmıştır. Tavanda, dikdörtgen biçiminde dört adet spot lamba yer almakta. Pencerelelerin önünde, çocukların grup etkinlikleri için kullanılan beyaz yuvarlak bir masa yer alırken, sol tarafta plastik bir çöp kutusu ve çocukların sanat etkinliklerinin sergilendiği iki pano bulunmaktadır. Bu panoların üzerindeki çerçevede İstiklal Marşı, Atatürk resmi ve Gençliğe Hitabe asılıdır. Ayrıca, bu alanda çocukların etkinliklerinde kullandığı yeşil renkte on küçük sandalye üst üste yerleştirilmiştir. Sağ tarafta ise, kapının bitişiğindeki duvarda iki dikdörtgen pencere ve çocukların boyuna uygun bir ayna bulunmaktadır. Zeminde ise yeşil-beyaz tonlarında dikdörtgen halı, iki koyu yeşil minder, duvara asılı basket potası ve bir yazı panosu bulunmaktadır. Sınıfın sağ köşesinde, içeriklerini aşına oldukları materyallerle doldurulmuş iki karton kutu yan yana dizilmiştir. Bu kutuların hemen yanında, suluklar, hamur, boncuk, kâğıt ve boyalar gibi malzemelerin bulunduğu yirmi bölmeli yeşil-beyaz kapaklı bir dolap sistemi yer almaktadır. Dolap sisteminin üstünde ise sınıfa ait çeşitli kutulu materyaller ve eşyalar bulunmaktadır. Bu sınıf bakanlığa bağlı bir özel eğitim anaokulunun sınıfıdır (Şekil 3).

Tablo 10.*İşleyişe İlişkin Bulgular*

Eğitimci	Sınıf	Süre	Öğrenci Yaşı ve Tanısı	Kullanılan Program(lar)	Çalışılan Beceriler	Materyaller
E1	Kelebekler	30 dk.	20 aylık-DS	EÇÖEP	İletişim becerileri Taklit becerileri Küçük kas becerileri Büyük kas becerileri	Ahşap geometrik şekiller (kova, küp) İç içe geçen kaplar Top
E3	Papatyalar	30 dk.	30 aylık-İK	EÇÖEP KAEEP GEDEP	İletişim becerileri Taklit becerileri Küçük kas becerileri	Oyuncak araba Lego seti Balon üfleme materyali Ses kartları
E6	Tırtıllar	15 dk.	34 aylık- OSB	EÇÖEP KAEEP	Eşleme becerileri	Etkinlik kitabı Sesli ve ışıklı oyuncak maket

Elde edilen gözlem bulguları görüşme bulgularını destekler nitelikte olup erken çocukluk dönemi eğitim hizmetleri kapsamında verilen eğitimlerin potansiyelini açığa çıkarmada öğretmen, öğrenci ve ailelerin etkileşiminin önemini ortaya koymaktadır. Yapılan gözlemlere ilişkin gözlemsel bulgular aşağıda yer almaktadır (Tablo 10):

Kelebekler Sınıfı (E1-DS): E1, öğrencisi ile etkinliklere sözel ve fiziksel ipuçları kullanarak başladı. Öğrenme sürecinde öğrencinin başarıları "Aferin alkış" gibi sözel pekiştireçlerle desteklendi. Ders, ahşap geometrik şekiller, küpler ve toplar gibi materyallerle zenginleştirildi. Öncelikle taklit ve motor becerileri üzerinde duruldu; ardından ritmik hareketlere geçilerek öğrencinin katılımı teşvik edildi. Ders sonunda ebeveyn bilgilendirildi ve evde de pekiştirilmesi önerildi. Papatyalar Sınıfı (E3-İK): E3, öğrenci ile halıda karşılıklı oturarak derse başladı. Etkinliklerde, örneğin Lego ile kule yapma, geometrik şekillerle yol yapma gibi oyunlarla öğrencinin dikkat ve katılımı sağlandı. Ses çıkaran kartlar gibi özel materyaller kullanılarak öğrencinin duyuşsal algıları geliştirildi. Eğitimci, dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesine odaklandı. Tırtıllar Sınıfı (E6- OSB): E6, dikkat çekici sesli maketlerle derse başladı ve eşleme kitapları kullanıldı. Sonuç olarak her eğitimcinin, öğrencilerinin bireysel gelişim ihtiyaçlarına uygun öğretim yöntemleri kullandığı ve her birini farklı materyallerle destekledikleri görülse de eğitimcilerin kanıt temelli uygulamaları kullanma konusunda yetersiz oldukları belirlenmiştir.

3.3. Eğitimcilerin kullandıkları eğitim programları

Bu araştırmada eğitimcilerin kullandıkları, EÇÖEP, GEDEP ve KAEEP kapsanan yaş aralığı, hedef kitle ve kapsanan gelişim alanları olmak üzere üç ana boyutta incelenmiştir (Tablo 11).

Tablo 11’de görüldüğü üzere, üç programın da temel olarak 0-36 ay aralığındaki çocukları kapsadığı, ancak KAEEP’in 0-4 yaşa kadar uzanan bir gelişim dönemine hitap ettiği belirlenmiştir. Programların hedef kitleleri incelendiğinde, EÇÖEP, GEDEP ve KAEEP’in özel eğitime ihtiyacı olan çocuklara yönelik geliştirildiği; bunun yanında GEDEP’in ayrıca gelişimsel gerilik riski taşıyan ya da nörotipik gelişim gösteren tüm bebek ve çocukları da kapsadığı görülmektedir. Gelişim alanları açısından değerlendirildiğinde, üç programın da bilişsel, dil-iletişim, motor ve sosyal-duyuşsal gelişim alanlarına yer verdiği; buna ek olarak özbakım becerileri alanının özellikle GEDEP’te ön plana çıktığı belirlenmiştir.

Tablo 11.

Eğitim Programlarına İlişkin Bulgular

Temalar	Kategoriler	Programlar
Kapsanılan yaş aralığı	0-36 aylık 0-4 yaş	EÇÖEP, GEDEP, KAEEP
Hedef Kitle	Özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar Gelişimsel gerilik gösteren veya risk altında olan bebek ve çocuklar Nörotipik gelişim gösteren tüm bebek ve çocuklar	EÇÖEP, GEDEP, KAEEP GEDEP
Kapsanılan gelişim alanları	Bilişsel gelişim alanı Dil-iletişim gelişimi alanı Motor gelişim alanı Sosyal-duygusal gelişim alanı Özbakım alanı	EÇÖEP, GEDEP, KAEEP

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada, eğitimcilerin erken çocukluk dönemi eğitim hizmetlerine ilişkin görüşleri, uygulamanın fiziksel koşulları ve işleyişi, ayrıca eğitimcilerin kullandıkları eğitim programlarının yaş grubu, hedef kitle ve kapsadığı gelişim alanları açısından özellikleri incelenmiştir. Bu bağlamda, öncelikle eğitimcilerle görüşmeler yapılmış ve görüşmeler sonucu elde edilen ilk bulgu erken çocukluk dönemi eğitim hizmetleri kapsamında verilen eğitimin önemine ilişkin elde edilen bulgu olmuştur. Araştırmanın ilk bulgusuna göre eğitimciler, verilen eğitimi çocukların okula geçişi, temel becerilerin kazandırılması ve velilerin bilinçlendirilmesi ve ücretsiz eğitim olması açısından önemli görmektedirler. Erken çocukluk eğitiminden örgün eğitime geçiş, çocukların gelecekteki akademik ve sosyal sonuçlarını önemli ölçüde etkileyen kritik bir aşamadır. Eğitimciler bu çalışmada grup dinamiklerine uyum sağlamayı ve okula hazır olmayı teşvik eden yapılandırılmış erken çocukluk özel eğitim programlarını önemli görmüşlerdir. Grup çalışmalarına katılmanın çocukların örgün eğitim ortamlarına özgü işbirlikçi ortama alışmalarına yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgu, alanyazında erken eğitim programlarının önemini vurgulayan çalışmalarla paraleldir. Wildenger ve McIntyre (2012) erken eğitim programlarına katılan çocukların anaokuluna başladıklarında daha iyi sosyal ve davranışsal beceriler sergiledikleri ve sonuçta olumlu okul çıktıklarına yol açtıklarını belirtirlerken, erken yaşta eğitime katılımın çocuğun okul eğitimine hazır olma durumunu artırdığının altını çizmişlerdir. Erken çocukluk programlarına katılan çocuklar genellikle anaokuluna daha iyi temel bilgi ve becerilerle başlamakta, böylece akademik ilerlemelerini engelleyebilecek unsurları azaltmaktadırlar (Sheridan vd., 2010). Erken çocukluk programları akademik boşlukları azaltmaya yardımcı olmakta ve sosyal-duygusal yeterlilikleri artırmaktadır (Spadafora vd., 2022; Ansari vd., 2019).

Bulgularda eğitimciler, ortak dikkat ve göz teması gibi temel becerilerin kazanılmasının çocukların gelecekteki eğitim başarıları için temel oluşturduğunu belirtmişlerdir. Erken yaşta eğitime katılım çocukları gelecekteki öğrenme ortamları için donanımlı hale getirmektedir (Dhuey, 2011). Ortak dikkati teşvik eden faaliyetlerde bulunmak hem bilişsel hem de sosyal gelişimdeki iyileşmelerle bağlantılıdır ve yapılandırılmış akademik ortamlara geçişleri kolaylaştırmaktadır (Gottfried, 2018). Bulgularda eğitimciler, velilerin bilinçlendirilmesi ve ücretsiz eğitim gibi fırsatların ortaya çıktığını belirtmişlerdir. Erken eğitim sırasında aktif ebeveyn katılımının çocukların okuryazarlık ve sosyal yeterliliklerinin artmasıyla yüksek oranda ilişkili olduğu alanyazında belirtilmektedir (Gottfried, 2015). Ebeveynleri bilgilendiren ve dahil eden programlar, ailelerin çocuklarının eğitim süreçlerini işbirlikçi bir eğitim çerçevesinde teşvik etmektedir (Merideth vd., 2021). Ebeveynlere kaynak sağlayan yapılandırılmış programlar sunmak yalnızca çocukların akademik adaptasyonlarına fayda sağlamakla kalmayarak, aynı zamanda eğitim desteğinde sürekliliğin sağlanmasında etkili olan aile-okul iş birliğinde

güçlendirmektedir (Apostolou & Stellakis, 2020). Bu doğrultuda, eğitimci görüşleri verilen eğitimlerin çok yönlü faydalarını ele almaktadır. Bu programlar sadece sosyal ve bilişsel becerilerin geliştirilmesi yoluyla örgün eğitime daha yumuşak geçişler sağlamakla kalmayıp aynı zamanda ebeveynlerin de katılımını sağlayarak destekleyici bir eğitim modelini güçlendirmektedir.

Araştırmanın ikinci bulgusu, çocukların eğitime yönlendirilme sürecidir. Eğitimciler, yönlendirilme sürecinde gelişimsel özelliklere göre farklılaşmalar ve tanı alma sürecindeki sorunlar olmak üzere iki önemli unsur üzerinde durmuşlardır. Farklı gelişimsel özelliklere sahip çocukların eğitime yönlendirilme süreci, özellikle DS gibi nörojenetik durumlar ile OSB gibi gelişimsel durumlar arasında önemli farklılıklar göstermektedir. DS'li çocukların otizmlili çocuklara kıyasla eğitime daha erken yönlendirildiği ifade edilmiştir, DS gibi tanılar daha erken konulan çocuklarda daha erken tanılama ve müdahaleyi vurgulayan araştırmalarla bu durum doğrulanmaktadır (Daniels & Mandell 2013). Buna karşılık, otizm için yönlendirmenin gelişimin çok daha ilerleyen dönemlerinde gerçekleşmesi önemli bir sorun olmaya devam etmektedir; eğitimciler, çocuklara genellikle 24 aylık veya daha büyükken tanı konulduğunu ve bu nedenle gerekli erken müdahalelere erişimlerinin geciktiğini belirtmektedir (Bhavnani vd., 2021). OSB olan çocukların eğitime genellikle diğer gelişimsel farklılıklara sahip olan çocuklardan daha geç yönlendirildiği bulgusu elde edilmiştir. Bu bulgu, birçok ebeveynin otizmle ilişkili gelişimsel gecikmeleri fark etmede önemli engellerle karşılaştığını ve bunun da önemli tanılarda gecikmelere yol açtığını gösteren literatürle uyumludur (Chen vd., 2023). Örneğin, bir çalışma ailelerin otizm tanısı almadan önce ilk endişelerinden sonra ortalama 1,5 yıl beklediklerini göstermektedir (Bhavnani vd., 2021). Ayrıca, ebeveyn eğitimi ve sosyo-kültürel etkiler gibi demografik faktörler de bu gecikmelere önemli ölçüde katkıda bulunabilir. Bazı ebeveynler gelişimsel dönüm noktalarının farkında olmayabilir ve bu da otizmle ilgili sorunların tespit edilmesini erteleyebilir (Posar & Visconti, 2022; Hussain vd., 2022). Araştırmalar doğrultusunda bazı gelişimsel farklılıkları olan çocukların müdahalelere daha erken yaşlarda başlayabildiği, ancak otizmlili çocuklar için durumun böyle olmadığı söylenebilir (Crane vd., 2015; Jashar vd., 2016).

Bulgulardan bir diğeri de eğitimin yanlış tanılanma bağlamındaki rolüdür. Tanıda bir hata olması durumunda programın çocukları yeniden yönlendirmeye yardımcı olabileceği görüşmelerde ifade edilmiştir. Bu bulgu, yanlış tanıların azaltılmasında ve uygun müdahalelerin yapılmasını sağlamada doğru değerlendirme süreçlerinin önemini vurgulayan bulgularla uyumludur (Habayeb vd., 2024; Kentrou vd., 2018). İlk değerlendirmelerdeki hatalar, çocukların hayati önem taşıyan eğitim fırsatlarını kaçırmaya yol açabileceğinden olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir (Bahri vd., 2022). Dolayısıyla, genel olarak eğitimcilerin deneyimleri, kromozomal bozukluğu veya diğer gelişimsel farklılıkları olanlara kıyasla OSB'li çocuklar için tanı ve yönlendirme sürecinde önemli bir boşluk olduğunu göstermektedir. Eğitimin etkililiğini artırmak için, bu gecikmeleri ele almak ve daha iyi farkındalık ve destek sistemleri aracılığıyla erken teşhisi teşvik etmek önemlidir.

Araştırmanın eğitimci görüşlerine dayalı olarak elde edilen diğer bulgusu ailelerin şok, stres ve kaygı, inkâr ve kabullenmeme gibi duygusal süreçler yaşadıklarının belirtilmesidir. Eğitimcilerle yapılan görüşmeler, yetersizliği olan çocukların ailelerinin özellikle çocuklarının durumlarını kabullenme konusunda önemli duygusal zorluklar yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Ailelerin tipik olarak bir şok durumunda olduklarını ve kabullenme süreçlerinde devam eden zorluklar yaşadıklarını belirtmektedir. Bu durum, engelli çocukların ebeveynlerinin, çocuklarının tanılmasına uyum sürecinde sıklıkla yüksek düzeyde stres ve kaygı yaşadıklarını gösteren literatür bulgularını yansıtmaktadır (Masulani-Mwale vd., 2019; Arzeen vd., 2020). Duygusal çöküntüler ve hamileliği sonlandırma ifadeleri de dahil olmak üzere duygusal tepkiler hakkındaki yorumlarda inkâr ve kabullenmeme durumlarının yaşandığının belirtilmesi, ebeveynlerin üzerindeki aşırı duygusal yükün altını çizmektedir (Norizan & Shamsuddin, 2010). Araştırmalar, yetersizliği olan çocukların ebeveynleri arasında bu duyguların yaygın olduğunu ve tipik gelişim gösteren çocukların ebeveynlerinden daha fazla stres ve depresyon yaşadıklarını göstermektedir (Taggart vd., 2010; Madi vd., 2019). Bu duygusal süreçler ebeveynlerin ruh sağlığını

etkilemekle birlikte aynı zamanda çocuklarının eğitim deneyimleri üzerinde olumsuz etkilere neden olabilmektedir.

Eğitimcilerin görüşleri doğrultusunda, elde edilen bulgulara ailelerin güven problemi yaşadığı görülmüştür. Çocuklar ağladığında ebeveynlerin hemen müdahale etme eğiliminde olduğunu gözlenmiştir. Öğretmenlere yönelik güven eksikliği olduğu belirtilmiştir. Ebeveynlerin kaygısı, çocuklarının öğrenme deneyimlerini, EÇÖEP'in etkinliğini ve çocukların bağımsızlığını sınırlandırabileceği için ele alınması gereken önemli bir unsurdur (Mushtaq vd., 2015; Wahyuni vd., 2024). Alanyazın, ebeveynlerdeki duygusal sorunların öğretmenlerle etkili bir şekilde etkileşim kurma becerilerini olumsuz etkilediğini ve profesyonellerle iş birliği yapma olasılığının azaldığını öne sürerek bu gözlemleri desteklemektedir (Abed & Shackelford, 2022; Park, 2021). Örneğin araştırmalar, kaygı ve stresin ebeveynlerin gerekli eğitim kaynaklarını aramasını engelleyebileceğini ve böylece çocuklarının gelişimsel ve eğitimsel sonuçlarını etkileyebileceğini göstermektedir (Kimura & Yamazaki, 2013; Zulfiana vd., 2024).

Ailelerin bu duygusal durumlarının eğitime nasıl yansıdığını anlamak açısından eğitimcilerin değerlendirmeleri çok önemli bir dinamiğe ışık tutmaktadır. Elde edilen bulgulara göre ebeveynlerin duygusal tepkileri eğitim ortamlarına güvenlerini engellemektedir. Bu bulgu, yüksek düzeyde ebeveyn stresinin çocuk davranışı ve gelişiminde daha kötü sonuçlarla ilişkili olduğunu vurgulayan mevcut araştırmalar tarafından desteklenmektedir (Niedbalski, 2022). Ayrıca, yetersizliği olan çocukların annelerinin, nörotipik gelişim gösteren çocukların annelerine kıyasla önemli ölçüde daha fazla ebeveynlik stresi yaşadığı belirtilmektedir. Bu bulgu anne kaygısı çalışmalarıyla uyumludur (Andromeda vd., 2023; Çankaya & Kuzu, 2018). Bu bağlamda, ailelerin duygusal refahı çocuklarının eğitime katılımlarını önemli ölçüde etkilemektedir. Ebeveynlerin öğretmenler tarafından desteklendiklerini ve anlaşıldıklarını hissetmelerini sağlamak, bu duygusal durumları iyileştirebilir ve böylece daha işbirlikçi bir eğitim ortamını teşvik edebilir (Castro vd., 2013; Chemerilova, 2021). Tutarlı iletişim kurmak ve ebeveynlere çocuklarının davranışlarını nasıl yönetecekleri konusunda aile eğitimi vermek, güveni ve dolayısıyla erken eğitim müdahalelerinin etkinliğini artırabilir (Jeoung, 2019).

Araştırma bulguları, ailelerin çocuklarının dil gelişimiyle ilgili yüksek beklentilere sahip olma eğiliminde olduklarını ve öncelikle konuşmayı tipik gelişim için önemli bir kilometre taşı olarak gördüklerini ortaya koymaktadır. Bu düşünce, ailelerin çocuklarının konuşma becerileriyle ilgili endişelerini sıklıkla dile getirdiklerini belirten ve çocuklarının tipik akranlarıyla ilişkili gelişimsel normlara ulaşmaları için içsel bir isteği yansıtan eğitimciler tarafından da desteklenmektedir (Martinez vd., 2015). Aileler genellikle dil edinimini genel çocukluk gelişiminin birincil göstergesi olarak algılamakta ve bu bakış açısı, özellikle çocukların atipik dil gelişimi gösterdiği bağlamlarda hem çocuklar hem de aileleri üzerinde önemli bir baskı yaratabilmektedir. Buna karşın, eğitimcilerin aileleri sürece dahil etmek için kullandıkları stratejiler, ailelerin beklentileri ile çocukların gerçek gelişimi arasındaki uçurumun kapatılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Eğitimciler bunu, ebeveynleri çocuk gelişim aşamaları hakkında bilgilendiren ve onları terapötik sürece aktif olarak dahil eden psikoeğitimsel yaklaşımlar kullanarak göstermektedir. Bu tür stratejilerin ebeveyn katılımını artırdığı ve ebeveynleri çocuklarının gelişimsel ihtiyaçları konusunda eğitmenin önemini vurgulayan araştırmalarla uyumlu olduğu gösterilmiştir (Martinez vd., 2015). Bu yaklaşım yalnızca gerçekçi olmayan beklentileri azaltmakla kalmaz, aynı zamanda ebeveynleri güçlendirerek çocuklarını daha etkili bir şekilde desteklemeleri için onlara fırsat tanır. Ayrıca, eğitim oturumları sırasında ailelerin aktif katılımı, ebeveynlerin çocuklarıyla etkili iletişim stratejilerini gözlemleyip öğrenebilecekleri işbirlikçi bir ortamı teşvik etmektedir (Coussens vd., 2021). Ebeveyn gözlemini ve katılımını teşvik eden aile eğitim modellerinin uygulanması, erken çocukluk eğitiminde en iyi uygulamalar olarak tanımlanmış ve ailelerin beklentileri ile çocukları için eğitim hedefleri arasında daha iyi uyum sağlanmasını kolaylaştırmıştır (Coussens vd., 2021; Holzinger vd., 2020).

Eğitimcilerle yapılan görüşmelerden elde edilen dördüncü bulgu, erken çocukluk eğitiminde sistematik olarak uygulanan belirli bir programa odaklanılmadığını ve farklı gelişimsel ihtiyaçlara göre yapılandırılmış programların kullanıldığını yansıtmaktadır. KAEEP, GEDEP ve EÇÖEP programlarının kullanılması hem ulusal hem de uluslararası olarak tanınan eğitim çerçevelerinin entegrasyonunu içeren bir yaklaşım benimsendiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, farklı eğitim programlarının birlikte kullanılmasının olumlu eğitim çıktılarına artırabileceği görüşünü desteklemekte ve çok programlı stratejilerin çocukların farklı gelişimsel özelliklerine hitap ettiğini göstermektedir (Ahmetoğlu vd., 2018). Araştırmalar, farklı müfredatları etkili bir şekilde birleştiren öğretmenlerin, çocuk gelişiminin çok yönlü doğasını ele alarak pedagojik uygulamalarını geliştirdikleri fikrini desteklemektedir (Britto vd., 2017). Bu strateji, gelişimsel değişkenliğin önemli olduğu ve uyarlanabilir metodolojiler gerektiren erken çocukluk ortamlarında özellikle önemlidir.

Araştırmanın beşinci bulgusu eğitimcilerin verilen eğitim kapsamında kullanmayı tercih ettikleri öğretim yöntemleri, öğretimi değerlendirme ve materyal kullanımına ilişkin görüşlerini ortaya koymaktadır. Eğitimcilerle yapılan görüşmeler, eğitimcilerin kullanmayı tercih ettikleri öğretim yöntemleri ve değerlendirme stratejileriyle ilgili önemli bulgular ortaya koymaktadır. Eğitimciler hataları önlemek için hemen müdahale etmelerine olanak tanıyan yanlışsız öğretim yöntemlerinin kullanımını vurgulamaktadır. Bu yaklaşım, beceri edinimini teşvik etmek için anında pekiştirme ve düzeltmeyi savunan davranışçılık ilkeleriyle uyumlu olduğu için, küçük çocukların yapılandırılmış ve hatasız öğrenme ortamlarından yararlandığı anlayışına dayanmaktadır (Blossom vd., 2013). Araştırmalar bu kavramı desteklemekte ve hataları en aza indiren erken müdahalelerin özellikle temel eğitim ortamlarında çocukların öğrenme sonuçlarını nasıl iyileştirebileceğini göstermektedir (Landi vd., 2019). Eğitimcilerin bazıları ise daha küçük yaş grupları için oyun temelli bir eğitim yaklaşımını savunmaktadır ve küçük çocukların genellikle keşif ve oyuna katılım yoluyla en iyi şekilde öğrendiklerini kabul etmektedir. Bu bakış açısı, oyun temelli öğrenmenin bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimi desteklediğini öne süren alanyazınla desteklenmektedir (Casey vd., 2013). Çocukların özel ihtiyaçlarına ve performanslarına uyum sağlayacak öğretim yöntemlerinin uyarlanabilirliği, etkili öğrenme için çok önemlidir; çünkü bireyselleştirilmiş yaklaşımların daha iyi eğitim sonuçlarına olanak sağladığı ve çeşitli öğrenme stillerine hitap ettiği belirtilmektedir (Hakovirta vd., 2021). Öğretim etkililiğini değerlendirme açısından, eğitimciler video kayıtlarını ve değerlendirme formlarını kullandıkları belirlenmiştir. Video kayıtlarının çocukların gelişimini izlemede faydalarına dikkat çekerek, ailelerin çocuklarının ilerlemesini somut bir şekilde görmelerine olanak tanıdığını belirtmektedir. Araştırmalar, video aracılığıyla görsel geri bildirimin ebeveynlerin çocuklarının öğrenme süreçlerini daha iyi anlamalarını sağlayabileceğini ve evde destekleyici uygulamalara katılmalarını kolaylaştırabileceğini göstermektedir (Golombok vd., 2011). Değerlendirme formları aracılığıyla ilerlemenin sistematik olarak belgelenmesi, erken çocukluk değerlendirmesindeki en iyi uygulamalarla uyumlu olarak eğitim planlamasında veriye dayalı karar almayı teşvik etmektedir. Bu bağlamda verilen eğitimin 0-36 ay arasındaki küçük çocuklara özgü bir müfredat bağlamında ve yoğun olarak kanıt-temelli uygulamalar doğrultusunda yürütülmesinin ve değerlendirilmesinin bu hizmetlerin başarısı için önem taşıyacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın altıncı bulgusu, eğitimcilerin eğitimi hem başarılı hem de başarısız yönleriyle değerlendirdiklerini ortaya koymaktadır. Eğitimciler, çocukların erken dönemde okul ortamına uyum sağlamaları, grup eğitimine alışmaları, temel becerileri kazanmaları ve aile eğitimlerinin bu dönemde verilmesini programın başarılı yönleri arasında belirtmişlerdir. Eğitimcilerin bazıları ise çocukların aldıkları bu eğitimin gün ve saat sayısının az olması, zorunlu bir eğitim olmaması, çocukların küçük yaşta olmaları nedeniyle bu eğitimde devamsızlıkların yaşanması gibi durumlar üzerinde durmuşlardır. Bu bulgular, ülkemizin erken çocukluk özel eğitim hizmetlerine yönelik bir sistem modeline sahip olmaması, alandaki uzman personel eksikliği, uzmanlar ve kurumlar arası iş birliği gibi henüz çözüme kavuşmamış önemli konuların varlığını destekleyen çalışmalarla uyumludur. (Diken vd., 2012; Er-Sabuncuoğlu & Diken, 2010; Türkkent & Özer, 2023). Erken dönemde verilen eğitimin önemini düşündüğümüzde, bu durum çocukların erken yaşlarda yoğun eğitim alması gerekliliğini vurgulamakta ve aynı zamanda ileri dönemdeki gelişimleri için kritik bir etmen olarak ortaya çıkmaktadır. Bu sebeple,

bu çocukların erken dönemde düzenli olarak uygulanan ve eğitim saatlerinin daha yoğun olduğu eğitim programlarına dahil edilmesinin önemli olduğunu ifade etmek mümkündür.

Araştırmanın son bulgusu eğitimcilerin sistematik eğitim ve eğitim programlarına ulaşılabilirlik olmak üzere önerilerini ortaya koymuştur. Eğitimcilere verilen eğitime yönelik önerileri sorulduğunda, eğitimciler bu programa yönelik sistematik bir eğitimin verildiği okulların yapılmasına, ailelerin eğitime daha fazla dahil edilmesine yönelik ve erken çocukluk eğitim programlarının MEB tarafından eğitimcilere ücretsiz verilmesine ilişkin önerilerde bulunmuşlardır. Bu çerçevede, ülkemizde erken müdahale ve okul öncesi özel eğitim hizmetlerinin alt bileşeni olan erken çocukluk özel eğitim hizmetlerine yönelik bir sistem modeli veya yaklaşımının oluşturulması gerekliliği vurgulanabilir. Diken vd. (2012), Türkiye'de erken müdahale alanında sistematik bir modelin bulunmamasının, yaşanan sorunların temelinde yer aldığını belirtmişlerdir. Ülke genelinde uygulanabilecek bir erken müdahale sistemi oluşturulmasının zorunlu olduğu vurgulanmaktadır. Bu bağlamda, özel gereksinimli çocuk sayısındaki artışla birlikte erken müdahale programlarına olan ilginin arttığı ve erken müdahalenin, özel eğitime olan ihtiyacı azaltma potansiyeline sahip olduğu belirtilmektedir (Keleş, 2019). Erken müdahale programları, ailelerin günlük yaşamda veya toplumda karşılaştığı güçlükleri ortadan kaldırmayı hedeflemektedir (Majnemer, 1998). Bu nedenle, erken müdahale alanına daha fazla önem verilerek, erken eğitim programları geliştirilmeli ve iyileştirilmelidir. Programların başarıya ulaşabilmesi için işleyişine ve geliştirilmesi gereken yönlerine odaklanılarak, belirli aralıklarla programların güncellenmesi gerektiği ifade edilmektedir (Kılıç, 2018). Mevcut çalışmanın, erken müdahale programlarının işleyişi ve geliştirilmesi konusunda bilgi sunacağı ve ileride yürütülecek erken müdahale programlarına kaynak olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca, erken müdahale hizmetlerinin yürütülmesine ilişkin politika değişikliklerine gidilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu noktada, çalışmanın, gelecekteki erken müdahale programlarının tasarımına ve uygulanmasına katkı sağlayabileceği umulmaktadır.

5. SINIRLILIKLAR VE ÖNERİLER

Bu araştırma, yalnızca bir özel eğitim anaokulunda görev yapan sınırlı sayıdaki eğitimci ile yürütülmesi, katılımcı çeşitliliğinin kısıtlı olması, verilerin belirli yöntemlerle toplanması, araştırmanın tek kurum ve zaman dilimiyle sınırlandırılması ve elde edilen bulguların Türkiye bağlamına özgü olması nedeniyle genellenebilirlik açısından sınırlılıklar taşımaktadır.

Araştırma bulguları doğrultusunda, özel eğitim ihtiyacı olan çocuklar ve ailelerini daha etkili bir şekilde desteklemek amacıyla çeşitli önlemler alınabilir. Çocukların kapsamlı gelişimini sağlamak için ergoterapi, fizyoterapi ve dil terapisi gibi disiplinler arası uygulamalar artırılmalı, eğitim kurumlarının fiziksel koşulları ve materyal desteği güçlendirilmelidir. Üniversitelerde erken çocukluk özel eğitimine ilişkin derslerin yaygınlaştırılması, alanında uzman eğitimci sayısını artırabilir. Ailelerin aktif katılımını teşvik etmek için düzenli seminerler, rehberlik ve psikoeğitim programları uygulanabilir; aynı zamanda erken tanılama ve yönlendirme mekanizmaları güçlendirilerek riskli çocukların daha erken destek alması sağlanabilir. Eğitimciler, sağlık profesyonelleri ve diğer uzmanlar arasında disiplinler arası iş birliği geliştirilirken, teknoloji destekli müdahaleler ev ve okul ortamında öğretim süreçlerini destekleyebilir. Bunun yanı sıra, erken çocukluk özel eğitiminin tanıtılması ve yaygınlaştırılması, politika ve yasal düzenlemelerle standartlaştırılması, toplumda farkındalık artırıcı çalışmalarla desteklenmesi, programlara erişimi kolaylaştırarak etkinliğin artırılmasına katkı sağlayabilir.

Kaynakça /Reference

- Abed, M. & Shackelford, T. (2022). The importance of providing play and learning materials for children with physical disabilities in Saudi Arabia: the perceptions of parents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(5), 2986. <https://doi.org/10.3390/ijerph19052986>
- Ahmetoğlu, E., Acar, İ., & Aşık-Öztürk, M. (2018). Turkish early childhood educators' perceptions of child development and education in the preschool years. *Us-China Education Review B*, 8(1). <https://doi.org/10.17265/2161-6248/2018.01.003>
- Andromeda, A., Hartini, N., & Suryanto, S. (2023). The journey full of emotions: parents' experiences in raising children with cerebral palsy. *Journal of Icsar*, 7(2), 330. <https://doi.org/10.17977/um005v7i22023p330>
- Ansari, A., Pianta, R., Whittaker, J., Vitiello, V., & Ruzek, E. (2019). Starting early: the benefits of attending early childhood education programs at age 3. *American Educational Research Journal*, 56(4), 1495-1523. <https://doi.org/10.3102/0002831218817737>
- Apostolou, Z. & Stellakis, N. (2020). *Educational Role of Language Journal*, 2019-2(2), 101-112. <https://doi.org/10.36534/erlj.2019.02.09>
- Ar, Ö. F., Şen, M., & Melekoğlu, M. (2022). Erken çocuklukta özel eğitimde ailenin rolü. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(2), 637-646. <https://doi.org/10.24315/tred.916749>
- Arzeen, N., Irshad, E., Arzeen, S., & Shah, S. (2020). Stress, depression, anxiety, and coping strategies of parents of intellectually disabled and non-disabled children. *Journal of Medical Sciences*, 28(4), 380-383. <https://doi.org/10.52764/jms.20.28.4.17>
- Bahri, N., Sterrett, K., & Lord, C. (2022). Risk factors and pivotal periods: marital status over 28 years for parents of individuals with autism. *MedRxiv*, 2022-02. <https://doi.org/10.1101/2022.02.28.22271595>
- Bhavnani, S., Estrin, G., Arora, R., Kumar, D., Kakra, M., Vajaratkar, V., ... & Divan, G. (2021). "I was confused ... and still am" barriers impacting the help-seeking pathway for an autism diagnosis in urban north India: a mixed methods study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52(4), 1778-1788. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05047-z>
- Bakkaloğlu, H. (2013). Ebeveynlerin gözüyle özel gereksinimli çocukların erken müdahaleden okul öncesi programlara geçiş süreci. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 311- 327.
- Bakkaloğlu, H., Sucuoğlu, B., & Yılmaz, B. (2019). Okul öncesi kaynaştırma sınıflarının kalitesi: Yordayıcı değişkenler [Quality of inclusive preschool classrooms: Predictive variables]. *Eğitim ve Bilim*, 44(199), 223-238. <https://doi.org/10.15390/EB.2019.7839>
- Bakkaloğlu, H. (2020). *Erken çocukluk özel eğitiminde temel konular [Basic issues in early childhood special education]*. Ankara Üniversitesi Açık Ders Notları. <https://acikders.ankara.edu.tr/course/view.php?id=6384>
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örnekleme değerlendirmenin incelemesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Biber, K. & Ural, O. (2016). Portage erken eğitim programının 5-6 yaş çocuklarının gelişimleri ile aile katılım düzeyleri üzerindeki etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(6), 1181-1204.
- Blossom, J., Ginsburg, G., Birmaher, B., Walkup, J., Kendall, P., Keeton, C., ... & Albano, A. (2013). Parental and family factors as predictors of threat bias in anxious youth. *Cognitive Therapy and Research*, 37(4), 812-819. <https://doi.org/10.1007/s10608-012-9513-0>
- Britto, P., Lye, S., Proulx, K., Yousafzai, A., Matthews, S., Vaivada, T., ... & Bhutta, Z. (2017). Nurturing care: promoting early childhood development. *The Lancet*, 389(10064), 91-102. [https://doi.org/10.1016/s0140-6736\(16\)31390-3](https://doi.org/10.1016/s0140-6736(16)31390-3)
- Büyüköztürk Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel F. (2023) *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. (s. 180-223). Pegem Akademi.
- Cameron, R. J. (1996). Early intervention for young children with developmental delay: the Portage approach. *Child: Care, Health And Development*, 23(1), 11-27. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2214.1997.838838.x>

- Castro, A., Oliveira, F., Novaes, M., & Ferreira, D. (2013). Behavior guidance techniques in pediatric dentistry: attitudes of parents of children with disabilities and without disabilities. *Special Care in Dentistry*, 33(5), 213-217. <https://doi.org/10.1111/scd.12022>
- Casey, P., Jadva, V., Blake, L., & Golombok, S. (2013). Families created by donor insemination: father-child relationships at age 7. *Journal of Marriage and Family*, 75(4), 858-870. <https://doi.org/10.1111/jomf.12043>
- Chemirilova, I. (2021). Psychological and pedagogical difficulties of parents raising children with disabilities in terms of inclusive practice. *TPHuO*, 75(4), 165-168. <https://doi.org/10.18411/ij-07-2021-160>
- Chen, W., Liu, X., Huang, Z., Guo, C., Feng, F., Zhang, Y., ... & Liang, S. (2023). Autistic clinical profiles, age at first concern, and diagnosis among children with autism spectrum disorder. *Frontiers in Psychiatry*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2023.1211684>
- Cho, S. J., Singer, G. H., & Brenner, M. (2000). Adaptation and accommodation to young children with disabilities: A comparison of Korean and Korean American parents. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(4), 236-249. <https://doi.org/10.1177/027112140002000404>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.
- Coussens, M., Vitse, F., Desoete, A., Vanderstraeten, G., Waelvelde, H. V., & Velde, D. V. d. (2021). Participation of young children with developmental disabilities: parental needs and strategies, a qualitative thematic analysis. *BMJ Open*, 11(4), e042732. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2020-042732>
- Crane, L., Chester, J., Goddard, L., Henry, L., & Hill, E. (2015). Experiences of autism diagnosis: a survey of over 1000 parents in the united kingdom. *Autism*, 20(2), 153-162. <https://doi.org/10.1177/1362361315573636>
- Çankaya, S. & Kuzu, A. (2018). Effectiveness of mobile skill teaching software for parents of individuals with intellectual disability. *International Education Studies*, 11(3), 1. <https://doi.org/10.5539/ies.v11n3p1>
- Daniels, A. & Mandell, D. (2013). Explaining differences in age at autism spectrum disorder diagnosis: a critical review. *Autism*, 18(5), 583-597. <https://doi.org/10.1177/1362361313480277>
- Demirkasimoğlu, N. (2020). *Nitel araştırma geleneğinde nicel göstergelerin kullanımı ve genellenebilirlik üzerine bir değerlendirme*. Pamukkale University Journal of Social Sciences Institute. <https://doi.org/10.30794/pausbed.801464>
- Diken, H. İ., Bayhan, P., Turan, F., Sipal, F. R., Sucuoğlu, B., Ceber-Bakkaloglu, H., Gunel, M. K., & Kaya-Kara, O. (2012). Early childhood intervention and early childhood special education in Turkey within the scope of the developmental system approach. *Infants & Young Children*, 25(4), 346-353. <https://doi.org/10.1097/IYC.0b013e318268541d>
- Dhuey, E. (2011). Who benefits from kindergarten? evidence from the introduction of state subsidization. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33(1), 3-22. <https://doi.org/10.3102/0162373711398125>
- Dunlap, L. L. (2005). *An introduction to early childhood special education: Birth to age five*. Pearson Education.
- Er-Sabuncuoğlu, M., & Diken, I. H. (2010). Early childhood intervention in Turkey: Current situation, challenges and suggestions. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 2(2), 149-160. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.664.1213&rep=rep1&type=pdf#page=78>
- Ferguson, P. M. (2002). A place in the family: An historical interpretation of research on parental reactions to having a child with a disability. *The Journal of Special Education*, 36(3), 124-131. <https://doi.org/10.1177/00224669020360030201>
- Gianni, M.L., Picciolini, O., Ravasi, M., Gardon, L., Vegni, C., Fumagalli, M. & Mosca, F. (2006). The effects of an early developmental mother-child intervention program on neurodevelopment

- outcome in very low birth weight infants: A pilot study. *Early Human Development*, 82, 691-695. <https://doi.org/10.1016/j.earlhumdev.2006.01.011>
- Golombok, S., Blake, L., Casey, P., Román, G., & Jadvá, V. (2012). Children born through reproductive donation: a longitudinal study of psychological adjustment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(6), 653-660. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12015>
- Golombok, S., Readings, J., Blake, L., Casey, P., Mellish, L., Marks, A., ... & Jadvá, V. (2011). Children conceived by gamete donation: psychological adjustment and mother-child relationships at age 7. *Journal of Family Psychology*, 25(2), 230-239. <https://doi.org/10.1037/a0022769>
- Gottfried, M. (2015). Can center-based childcare reduce the odds of early chronic absenteeism? *Early Childhood Research Quarterly*, 32, 160-173. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.04.002>
- Gottfried, M. (2018). Are today's students with disabilities more likely to attend full-day kindergarten or part-day kindergarten? analysis of two cohorts of students and their teachers. *Exceptional Children*, 85(1), 28-45. <https://doi.org/10.1177/0014402918782621>
- Gözün-Kahraman, Ö., Ceylan, Ş. & Korkmaz, E. (2016). 0-3 yaş arası çocukların gelişimsel değerlendirmelerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 9 (2) , 60-69 <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinsbd/issue/24537/259938>
- Guralnick, M. J. (2010). Early intervention approaches to enhance the peer-related social competence of young children with developmental delays: A historical perspective. *Infants and Young Children*, 23(2), 73-83. <https://doi.org/10.1097/YYC.0b013e3181d22e14>
- Güleç-Aslan, Y. (2008). *Otistik çocuklar için davranışsal eğitim programı (Oçidep) ev uygulaması sürecinin ve sonuçlarının incelenmesi* (Yayın No.229414) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Güleç-Aslan, Y., Kırcaali-İftar, G., & Uzuner, Y. (2009). Otistik çocuklar için davranışsal eğitim programı (OÇİDEP) ev uygulamasının bir çocukla incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 10(01), 1-25.
- Habayeb, S., Inge, A., Eisenman, E., Godovich, S., Lauer, M., Hastings, A., ... & Godoy, L. (2024). Short report: integrated evaluations for autism spectrum disorder in pediatric primary care clinics. *Autism*, 29(1), 259-264. <https://doi.org/10.1177/13623613241260800>
- Hakovirta, M., Meyer, D., & Skinner, C. (2021). Child support in shared care cases: do child support policies in thirteen countries reflect family policy models?. *Social Policy and Society*, 21(4), 542-559. <https://doi.org/10.1017/s1474746421000300>
- Holzinger, D., Dall, M., Sanduvete-Chaves, S., Saldaña, D., Moscoso, S. C., & Fellingner, J. (2020). The impact of family environment on language development of children with cochlear implants: a systematic review and meta-analysis. *Ear and Hearing*, 41(5), 1077-1091. <https://doi.org/10.1097/aud.0000000000000852>
- Hussain, A., John, J., Dissanayake, C., Frost, G., Girdler, S., Karlov, L., ... & Eapen, V. (2022). Sociocultural factors associated with detection of asd among culturally and linguistically diverse communities in australia. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-2136713/v1>
- Jashar, D., Brennan, L., Barton, M., & Fein, D. (2016). Cognitive and adaptive skills in toddlers who meet criteria for autism in dsm-iv but not dsm-5. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(12), 3667-3677. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2901-7>
- Jeoung, B. (2019). Study of the relationships between the health condition, caring in terms of health practice behavior on quality of life of parents of children with developmental disabilities. *Journal of Exercise Rehabilitation*, 15(6), 826-831. <https://doi.org/10.12965/jer.1938736.368>
- Jones, W., Klaiman, C., Richardson, S., Aoki, C., Smith, C., Minjarez, M., ... & Klin, A. (2023). Eye-tracking-based measurement of social visual engagement compared with expert clinical diagnosis of autism. *Jama*, 330(9), 854. <https://doi.org/10.1001/jama.2023.13295>
- Kahraman, Ö. G. & Kılınç, N. (2023). Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı küçük çocuklara yönelik erken müdahale programlarının incelenmesi: sistematik derleme çalışması. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*. <https://doi.org/10.23863/kalem.2023.260>

- Kartal, H. (2007). Erken çocukluk eğitimi programlarından Anne-Çocuk Eğitim Programı'nın altı yaş grubundaki çocukların bilişsel gelişimlerine etkisi. *Elementary Education Online*, 6(2), 234248. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8604/107171>
- Kentrou, V., Veld, D., Mataw, K., & Begeer, S. (2018). Delayed autism spectrum disorder recognition in children and adolescents previously diagnosed with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Autism*, 23(4), 1065-1072. <https://doi.org/10.1177/1362361318785171>
- Keleş, O. (2019). *Okul öncesi dönemde erken müdahale programları kapsamında bir kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasına ilişkin durum çalışması*. [Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kimura, M. & Yamazaki, Y. (2013). The lived experience of mothers of multiple children with intellectual disabilities. *Qualitative Health Research*, 23(10), 1307-1319. <https://doi.org/10.1177/1049732313504828>
- Koegel, L., Koegel, R., Ashbaugh, K., & Bradshaw, J. (2013). The importance of early identification and intervention for children with or at risk for autism spectrum disorders. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 16(1), 50-56. <https://doi.org/10.3109/17549507.2013.861511>
- Landi, I., Giannotti, M., Venuti, P., & Falco, S. (2019). Maternal and family predictors of infant psychological development in at-risk families: a multilevel longitudinal study. *Research in Nursing & Health*, 43(1), 17-27. <https://doi.org/10.1002/nur.21989>
- Madi, S., Mandy, A., & Aranda, K. (2019). The perception of disability among mothers living with a child with cerebral palsy in saudi arabia. *Global Qualitative Nursing Research*, 6. <https://doi.org/10.1177/2333393619844096>
- Majnemer, A. (1998). Benefits of early intervention for children with developmental disabilities. *In Seminars in Pediatric Neurology* 5(1), 62-69.
- Martinez, J. I., Lau, A. S., Chorpita, B. F., & Weisz, J. R. Research Network on Youth Mental Health. (2017). Psychoeducation as a mediator of treatment approach on parent engagement in child psychotherapy for disruptive behavior. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 46(4), 573-587.
- Masulani-Mwale, C., Kauye, F., Gladstone, M., & Mathanga, D. (2018). Prevalence of psychological distress among parents of children with intellectual disabilities in malawi. *BMC Psychiatry*, 18(1). <https://doi.org/10.1186/s12888-018-1731-x>
- Masulani-Mwale, C., Kauye, F., Gladstone, M., & Mathanga, D. (2019). Development of a psycho-social intervention for reducing psychological distress among parents of children with intellectual disabilities in malawi. *Plos One*, 14(2), e0210855. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0210855>
- Merriam, S., B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education. Revised and expanded from "case study research in education"*. Jossey-Bass Publishers, 350 Sansome St, San Francisco, CA 94104.
- Merideth, C., Cavanaugh, B., Romas, S., Ralston, N., Arias, E., Tarasawa, B., ... & Waggoner, J. (2021). Family perceptions of participating in a structured summer kindergarten transition program. *Early Childhood Education Journal*, 50(8), 1383-1394. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01268-0>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için (0-36 ay) erken çocukluk özel eğitim öğretim programı*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_10/09145213_Erkencocukluk.pdf Erişim tarihi: 15.06.2023
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *An exped sourcebook: Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Mushtaq, A., Inam, A., & Abiodullah, M. (2015). Attitudes of parents towards the behavioural management of their children with intellectual disability. *Disability CBR & Inclusive Development*, 26(3), 111. <https://doi.org/10.5463/dcid.v26i3.439>
- Neuman, D. (2014). Qualitative research in educational communications and technology: A brief introduction to principles and procedures. *Journal of Computing in Higher Education*, 26, 69-86.

- Niedbalski, J. (2022). Ordinary parenting: parents of children with disabilities in the context of disability stigma and pride. *Journal of Intellectual Disabilities*, 27(3), 648-670. <https://doi.org/10.1177/17446295221100037>
- Norizan, A. & Shamsuddin, K. (2010). Predictors of parenting stress among malaysian mothers of children with down syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54(11), 992-1003. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2010.01324.x>
- Odom, S. L. & Wolery, M. (2003). A unified theory of practice in early intervention/early childhood special education: Evidence-based practices. *The Journal of Special Education*, 37(3), 164-173. <https://doi.org/10.1177/00224669030370030601>
- Odom, S. L., Boyd, B. A., Hall, L. J., & Hume, K. (2010). Evaluation of comprehensive treatment models for individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 40, 425-436. <https://doi.org/10.1007/s10803-009-0825-1>
- Özkan, U. B. (2023). Doküman inceleme yönteminde geçerlik ve güvenirlik: eğitim bilimleri araştırmaları bağlamında kuramsal bir inceleme. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (56), 832-848. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1258867>
- Park, H. (2021). "I kept questioning it in the first 6th months": the process of aac acceptance in parents of children with complex communication needs. *Communication Sciences & Disorders*, 26(1), 120-136. <https://doi.org/10.12963/csd.21801>
- Pieterse, M., Treolar, R., Cairns, S., Uther, D., & Brar, E. (1985). *Küçük Adımlar gelişimsel geriliği olan çocuklara yönelik erken eğitim programı*. (G. Kırcaali-iftar, Çev.Editörü). Daktylos.
- Posar, A. & Visconti, P. (2022). Early motor signs in autism spectrum disorder. *Children*, 9(2), 294. <https://doi.org/10.3390/children9020294>
- Sarıca, S. N. B. (2014). The small steps early intervention program course for paraprofessionals: what paraprofessionals have to say. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 47(1), 377-396. https://doi.org/10.1501/egifak_0000001331
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. (26.baskı). Anı Yayıncılık.
- Sheridan, S., Knoche, L., Edwards, C., Bovaird, J., & Kupzyk, K. (2010). Parent engagement and school readiness: effects of the getting ready intervention on preschool children's social-emotional competencies. *Early Education and Development*, 21(1), 125-156. <https://doi.org/10.1080/10409280902783517>
- Spadafora, N., Reid-Westoby, C., Pottruff, M., Wang, J., & Janus, M. (2022). From full day learning to 30 minutes a day: a descriptive study of early learning during the first covid-19 pandemic school shutdown in ontario. *Early Childhood Education Journal*, 51(2), 287-299. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01304-z>
- Sucuoğlu, N. B., Sarıca, A. D., Bakkaloğlu, H., & Keçeli-Kaysılı, B. (2014). Paraprofesyoneller için küçük adımlar erken eğitim programı kursu: Kursiyerler ne söylüyor? *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 47(1), 377-396.
- Taggart, L., Taylor, D., & McCrum-Gardner, E. (2010). Individual, life events, family and socio-economic factors associated with young people with intellectual disability and with and without behavioural/emotional problems. *Journal of Intellectual Disabilities*, 14(4), 267-288. <https://doi.org/10.1177/1744629510390449>
- Tercan, H. & Bayhan, P. (2020). Erken müdahale kapsamında taranan 0-72 aylık çocuklarda gelişimsel gecikmelerin dağılımı. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(22), 25-37. <https://doi.org/10.38155/ksbd.676455>
- Tomris, G. (2019). *Down sendromlu çocuğu olan ebeveynlere yönelik geliştirilen doğal öğretime dayalı erken müdahale (DÖDEM) programının ebeveyn ve çocukları üzerindeki etkililiği* (Yayın No.542844) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Tomris, G. & Çelik, S. (2021). Erken çocukluk özel eğitimi: Kuramsal ve yasal temeller, Dünya'daki ve Türkiye'deki son eğilimler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 23(1), 243-269. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.748893>

- Türkkent, E., & Özer, M., (2023). Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için (0-36 ay) erken çocukluk özel eğitim öğretim programı: ebeveynlerin program ve sürece yönelik deneyimlerin incelenmesi. *Van Yüzcüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 304-331. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1184757>
- Wahyuni, S., Purnamasari, A., Said, F., Nambiar, N., & Rusba, K. (2024). The relationship between the role of parents and self-esteem to acceptance parents with mentally retarded children in extraordinary school of mandara kendari indonesia. *The Malaysian Journal of Nursing*, 15(03), 106-112. <https://doi.org/10.31674/mjn.2024.v15i03.013>
- Wang, P., Michaels, C., & Day, M. (2010). Stresses and coping strategies of chinese families with children with autism and other developmental disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(6), 783-795. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-1099-3>
- Wildenger, L. & McIntyre, L. (2012). Investigating the relation between kindergarten preparation and child socio-behavioral school outcomes. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 169-176. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0509-x>
- Yazçayır, G., Önel, Y., Akkaya, G., & Semiz, Y. E. (2022). Erken çocukluk özel eğitim programlarına ilişkin eğitimcilerin deneyimlerinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(3), 699-721. <https://doi.org/10.19171/uefad.1165334>
- Yazıcı, D. N. (2018). *Keyhole erken müdahale programının ebeveyn ve çocuk çıktıları üzerindeki etkisi*. [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Zulfiana, U., Fathurrahman, A., Normalasari, N., & Milah, W. (2024). Disaster mitigation for students with intellectual disabilities. *Kne Social Sciences*. <https://doi.org/10.18502/kss.v9i5.15162>

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Early childhood is a critical period in which children naturally lean towards learning and display significant sensitivity. The learning experiences during this stage are essential not only for the healthy development of children but also for their future societal and economic well-being. Failure to provide adequate learning opportunities during these developmental phases can lead to delays and deviations in children's growth, highlighting the importance of early intervention practices. Studies have shown that a notable percentage of children aged 0-3 exhibit developmental delays, underscoring the necessity for early intervention programs. Early childhood special education, influenced by various disciplines, aims to offer direct services to young children and their families based on principles of "earliness" and "developmentally appropriate practices." In Türkiye, the legal framework surrounding early childhood special education is rapidly developing, along with various initiatives to support children and families needing early intervention.

2. METHOD

This study was conducted using a case study design, one of the qualitative research methods, and involved six educators who provided early childhood education services to children aged 0–36 months with special needs, selected through criterion sampling. Data were collected through a semi-structured interview form prepared by the researchers with expert consultation, as well as through observations and document analysis. The data set included interview recordings, classroom observations, and documents. Semi-structured interviews lasted an average of 25 minutes, while observations were carried out in three different classrooms focusing on dimensions such as student engagement, suitability of the learning environment and materials, appropriateness of teaching methods, assessment and evaluation, alignment with IEP goals, and family participation. For data analysis, interview data were examined using content analysis, while observation and document data were analyzed through descriptive analysis. The processes of coding, theme development, and expert review were followed, and the findings were presented in tables supported with participant quotations, then interpreted and reported.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

The findings revealed that educators recognized the critical role of ECSEP in facilitating children's transition to school, teaching fundamental skills, and enhancing parental awareness through free educational opportunities. The educators highlighted the variation in the referral process for children based on their type of developmental delay, noting that conditions like Down syndrome tend to be identified sooner than autism spectrum disorder, leading to timely intervention. Additionally, educators expressed concerns over the emotional challenges families face upon receiving a diagnosis, including shock, stress, and denial, which significantly affect their engagement in the intervention process. The study also identified a gap in the systematic application of early childhood education programs, suggesting the need for a structured approach to early intervention services in Türkiye. Educators advocated for improved access to educational programs and systematic training for practitioners in this field. Observational data indicated that while the educational settings provided a supportive environment, there were concerns regarding materials and resource adequacy. Overall, the findings emphasize the importance of early intervention in special education, including families in the educational process, and continuous improvement in program structures to enhance child development outcomes. In conclusion, the study illustrates the need for a comprehensive and systematic approach to early childhood special education in Türkiye, addressing emotional, educational, and practical support for children and their families.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir. Etik kuruldan alınan etik izin bilgisi aşağıda yer almaktadır.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 26.12.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2022/508

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Yazar 1 (%60): Araştırmanın tasarlanması, veri toplama sürecinin yürütülmesi, verilerin analizi ve raporlaştırma.

Yazar 2 (%40): Yöntemin belirlenmesi, alan yazın taraması, danışmanlık, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına katkı.

DESTEK ve TEŞEKKÜR BEYANI

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesine katkı sunan tüm katılımcılara ve sürecin her aşamasında desteklerini esirgemeyen okul idaresine içtenlikle teşekkür ederiz.

ÇATIŞMA BEYANI

Bu araştırma kapsamında herhangi bir kurum ya da kişiden finansal destek alınmamıştır. Yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.