

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ PROGRAMI**

**TÜRKİYE VE FİNLANDİYA ERKEN ÇOCUKLUK ÖZEL
EĞİTİM POLİTİKA BELGELERİNİN
KARŞILAŞTIRILMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

NURSEL YEŞİL

**ANKARA
KASIM, 2022**



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ PROGRAMI**

**TÜRKİYE VE FİNLANDİYA ERKEN ÇOCUKLUK ÖZEL
EĞİTİM POLİTİKA BELGELERİNİN
KARŞILAŞTIRILMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

NURSEL YEŞİL

DANIŞMAN: DOÇ. DR. MÜGE ŞEN

**ANKARA
KASIM, 2022**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Nursel YEŞİL adlı öğrencinin hazırladığı “Türkiye ve Finlandiya Erken Çocukluk Özel Eğitim Politika Belgelerinin Karşılaştırması” başlıklı bu çalışma Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı / Okul Öncesi Eğitimi Programı’nda jüri üyelerince oy birliği / oy çokluğu ile **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

	<u>Jüri Üyeleri</u>	<u>İmza</u>
Başkan		
Üye		
Üye		

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği’nin ilgili maddeleri uyarınca, jüri üyeleri tarafından .../.../20... tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulu tarafından ise .../.../20... tarihinde kabul edilmiştir.

.....
Prof. Dr. İlhan YALÇIN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapıtlara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.

Nursel Yeşil

ÖZET

TÜRKİYE VE FİNLANDİYA ERKEN ÇOCUKLUK ÖZEL EĞİTİM POLİTİKA BELGELERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

YEŞİL, Nursel

Yüksek Lisans Tezi, Temel Eğitim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Müge ŞEN

Kasım, 2022, xiv + 83 sayfa

Bu araştırma, Türkiye ve Finlandiya’da erken çocukluk özel eğitim politika belgelerini çeşitli başlıklar açısından karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Bu araştırmada nitel araştırma modellerinden olan doküman incelemesi kullanılmıştır. Dokümanlara Türkiye ve Finlandiya’nın resmi internet kaynakları taranarak ulaşılmış ve mevcut politika belgeleri belirlenmiştir. Ardından politika belgelerinin okunması ve güvenli bir şekilde kayıt altında tutulabilmesi için QCamap.org programına yüklenmiş ve analiz edilmiştir.

Türkiye ve Finlandiya’nın erken çocukluk özel eğitimi politika belgelerinin analizi sonucunda tanımlar, değerlendirme ve tanılama süreci, hizmetlere erişim şartları, çocuk hizmetleri, aile hizmetleri, sağlanan hizmetler ve hizmet sağlayıcılar temalarına ulaşılmıştır. Türkiye’nin erken çocukluk özel eğitimi tanımlarında birey, kurum, program ve destek olarak belirlenmiş Finlandiya’nın ise desteğe ilişkin tanımlamalara yer verildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Erken çocukluk özel eğitim politika belgelerinde değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin Türkiye’nin yerleştirme kategorisine ilişkin açıklamalarının yer aldığı görülürken Finlandiya’da bu açıklamaya yer verilmemiştir. Türkiye’nin erken çocukluk özel eğitimi şartlarında okula kayıt ve sınıf kontenjanı kategorilerine ulaşılmış Finlandiya’da özel ihtiyaç desteğine ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Türkiye ve Finlandiya’nın çocuk hizmetlerinin kolaylaştırıcı olarak materyal desteği, ulaşım desteği, öz bakım desteği ve destek bakımından benzer bulgulara ulaşılmıştır. Politika belgelerinde aile hizmetlerine yönelik iki ülke içinde katılım/iş birliğinin sağlanmasının ortak olduğu bulgusuna ulaşılırken Türkiye’nin politika belgelerinde aile eğitimi programının yer aldığı bulgusuna ulaşılırken Finlandiya’da böyle bir bulguya

ulaşılmamıştır. Politika belgelerinde sağlanan hizmetleri Türkiye için kurum ve ev temelli olarak belirlenmiş Finlandiya’da kurum temelli olarak yer aldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Belgelerde hizmet sağlayıcılara yönelik Türkiye’de destek eğitim personeline ilişkin açıklamaların yer alması Finlandiya’dan farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşılırken öğretmen ve resmi kurumlar olarak ortak kategorilerin olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: erken çocukluk, özel eğitim, Finlandiya’da özel gereksinimli çocuklar, politika belgeleri, Türkiye’de özel gereksinimli çocuklar



ABSTRACT

COMPARISON OF EARLY CHILDHOOD SPECIAL EDUCATION POLICY DOCUMENTS IN TURKEY AND FINLAND

YESİL, Nursel

Thesis of Master of Primary Education

Supervisor: Assistant Professor Müge ŞEN

November, 2022, xiv + 83 pages

This study compared the varied titles of early childhood special education policy documents from Finland and Turkey. Document analysis, one of the qualitative research models, was applied in this study. The current policy documents were found by searching the Turkish and Finnish government official websites for the relevant documents. Following that, it was uploaded to QCamap.org so that policy documents could be analysed and safely preserved.

Result of analysis, evaluation, and recognition processes of the early childhood special education policy publications of Finland and Turkey reach to the following circumstances of access to services conditions, child services, family services, services supplied, and service provider themes. While it is seen that Turkey's explanations regarding assessment and recognition are included in the early childhood special education policy documents regarding the placement category, this usage is not included in Finland. In Turkey's early childhood special education rules, school enrollment and class quota categories have been reached. In Finland, the explanation regarding special needs support has been reached. Similar results were obtained for material support, transportation support, self-care support and support as facilitators of children's services in Turkey and Finland. While it was found in the documents that the participation/cooperation in the two countries for family services is common, it was found that the Finnish documents did not include the family education program as Turkey.

In the documents, it was found that the supplied services were determined as institution-based and home-based for Turkey, and that it only took place on an institution-based basis in Finland. The place where the common categories of teachers and public

institutions are found, while the findings are shown from the place where the explanations about the support education institutions in Turkey for service providers are found in the documents.

Key Words: Children with special needs in Turkey, children with special needs in Finland, early childhood, special education, policy documents



ÖNSÖZ

Tez çalışma sürecimin öncesinden başlayarak tez yazım sürecime katkı sağlamak amacıyla gerekli derslere yönlendirerek geliştirmeme yardım etmesi, mesleki etik ilkelere olan bağlılığı ile bana örnek olması, her görüşmemiz de bakış açımı daha da genişletmesi, sabrıyla ve beni insanlığıyla çok etkileyen şu anki varlığım üzerinde çok büyük emeği olan saygıdeğer danışmanım Sayın Doç. Dr. Müge ŞEN'e çok teşekkür ederim.

Tezimi sunumunda değerlendirmelerini ve jüriliğini üstlenen çok kıymetli hocalarım Gökçe KARAMA BENLİ ve Betül YILMAZ ATMAN'A çok teşekkür derim.

Çalışmamı gerçekleştirirken bilgi ve donanımlarıyla bana ışık tutan, tecrübelerinden faydalanıp ufuk açan sohbetlerine dahil olduğum tüm hocalarıma teşekkürü borç bilirim. Çalışmam sırasında beni yüreklendiren desteğini ve zamanını bana ayıran sevgili can dostlarım Ferah YAMAÇ TORAMAN, Neda BANİNSRET, Sena ÇAĞATAY, Süreyya Kübra AÇIKEL ve Buket ERÇİÇEK ve Muhammed MURTAZAVİ'ye yüksek lisans sürecimden bu yana hayatımın her alanında değer kattıkları ve beni süreçte hep ayağa kaldırdıkları için çok teşekkür ederim.

Dünyaya gözlerimi açtığımdan itibaren maddi manevi bütün destekleriyle yanımda olan varlıklarıyla varlığıma değer katan annem Emine Yeşil, canım babam İsa Yeşil olmak üzere ailemin tüm üyelerine çok teşekkür ederim.

Son olarak hayatıma varlığıyla anlam kazandıran, çocukluğuyla beni çocukluğuma götüren, kalbindeki sözcükleriyle gülümseten ve sonsuz sevgisiyle benim en büyük destekçim yeğenim, minik oğlum Talha SÜZEN'e sonsuz sevgimle teşekkür ederim.

Nursel YEŞİL

Ankara, 2022



Talha'ya...

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar DİZİNİ.....	xii
KISALTMALAR	xiii
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ.....	1
Problem.....	1
Amaç.....	7
Önem.....	8
Sınırlılıklar	11
Tanımlar.....	11
BÖLÜM 2	13
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	13
Erken Çocukluk Özel Eğitimi.....	13
Erken Çocukluk Özel Eğitiminin Gelişimi	14
Başlangıç (1950-1960).....	15
Temel Atma (1960-1970).....	16
Keşif ve İlerleme (1970-1980).....	20
Yasallaşma (1980-1990)	21
Türkiye Erken Çocukluk Özel Eğitimi	23
Finlandiya Erken Çocukluk Özel Eğitimi.....	26
Birinci Dönem.....	27
İkinci Dönem.....	27
Üçüncü Dönem.....	27
Dördüncü Dönem	28
BÖLÜM 3	31
YÖNTEM	31
Araştırmanın Modeli.....	31
Veri Kaynağı.....	32
Verilerin Toplanması	33
Verilerin Çözümlemesi	34
Nitel Araştırmalarda Geçerlik, Güvenirlik ve Etik.....	34
Araştırmacının Rolü.....	35

BÖLÜM 4.....	37
BULGULAR VE YORUMLAR	37
Erken Çocukluk Özel Eğitimine İlişkin Tanımlar	38
Erken Çocukluk Özel Eğitimi Değerlendirme ve Tanılama Süreci.....	40
Erken Çocukluk Özel Eğitim Hizmetlerine Erişim Şartlar.....	43
Erken Çocukluk Özel Eğitimine İlişkin Çocuk Hizmetleri	47
Erken Çocukluk Özel Eğitimine İlişkin Aile Hizmetleri.....	57
Erken Çocukluk Özel Eğitimine İlişkin Hizmet Sağlayıcıları.....	59
Erken Çocukluk Özel Eğitimine İlişkin Sağlanan Hizmetler	62
BÖLÜM 4.....	66
SONUÇLAR VE ÖNERİLER	66
Sonuçlar	66
Türkiye ve Finlandiya’nın Erken Çocukluk Özel Eğitimine ilişkin Tanımlar.....	66
Türkiye ve Finlandiya’nın Erken Çocukluk Özel Eğitim Değerlendirme ve Tanılama Süreci	66
Türkiye ve Finlandiya’nın Erken Çocukluk Özel Eğitimi Şartları	67
Türkiye ve Finlandiya’nın Erken Çocukluk Özel Eğitimi Çocuk Hizmetleri.....	67
Türkiye ve Finlandiya’nın Erken Çocukluk Özel Eğitimi Aile Hizmetleri	67
Türkiye ve Finlandiya’nın Erken Çocukluk Özel Eğitimi Hizmet Sağlayıcılar ...	68
Türkiye ve Finlandiya’nın Erken Çocukluk Özel Eğitimi Sağlanan Hizmetler ...	68
Öneriler	68
Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	68
Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	69
KAYNAKLAR.....	70
EKLER	80
EK 1. Etik Kurul Onayı	81
BENZERLİK BİLDİRİMİ	82
ÖZGEÇMİŞ.....	83

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo	Sayfa
Tablo 1. Analiz Edilen Dokümanlar.....	32
Tablo 2. Türkiye ve Finlandiya Bulguları	37
Tablo 3. Türkiye ve Finlandiya'nın EÇÖE'ye İlişkin Tanımları	38
Tablo 4. Türkiye ve Finlandiya'nın EÇÖE İçin Değerlendirme Ve Tanılama Süreci ...	41
Tablo 5. Türkiye ve Finlandiya'nın EÇÖE'ye Erişim Şartları.....	44
Tablo 6. Türkiye ve Finlandiya'nın EÇÖE'ye İlişkin Çocuk Hizmetleri.....	48
Tablo 7. Türkiye ve Finlandiya'nın EÇÖE'ye İlişkin Aile Hizmetleri	58
Tablo 8. Türkiye ve Finlandiya'nın EÇÖE Hizmet Sağlayıcılar.....	60
Tablo 9. Türkiye ve Finlandiya'nın EÇÖE Sağlanan Hizmetler.....	63

KISALTMALAR

EÇÖE	Erken Çocukluk Özel Eğitimi
OÖÖE	Okul Öncesi Özel Eğitim
ÖRGM	Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri
UNICEF	Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (The United Nations Children's Fund)
ÖEHY	Özel Eğitim Hizmetler Yönetmeliği
GSYH	Gayri Safi Yurtiçi Hasıla
AÇEV	Anne Çocuk Eğitim Vakfı
AB	Avrupa Birliği
EUROSTAT	Avrupa İstatistik Ofisi (Statistical Office Of The European Union)
ISCEDo	Erken Çocukluk Eğitimi
ISCEDo1	Erken Çocukluk Eğitsel Gelişimi
ISCEDo2	İlkokul Öncesi Eğitim
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
KHK	Kanun Hükmünde Kararname
RAM	Rehberlik Araştırma Merkezi
WHO	Dünya Sağlık Örgütü (World Health Organization)
NAEYC	Ulusal Küçük Çocukların Eğitimi Derneği (National Association For The Education Of Young Children)
DES	Eğitim ve Bilim Bakanlığı (the Department for Education and Science)
NCSE	the National Council for Special Education (Ulusal Özel Eğitim Kurulu)
BÖP	Bireysel Öğrenci Planı
BEP	Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı

EBD/SEBD	Duygusal Davranış Bozukluğu Olan Çocuklar (children with Emotional Behavioural Disorder Önemli Duygusal Davranış Bozukluğu Olan Çocuklar (Severe Emotional Behavioural Disorder)
EURYBASE	Avrupa Eğitim Bilgi Ağı (The information network on education in Europe)
EDUFI	Finlandiya Ulusal Eğitim Ajansı (Finnish National Agency For Education)
ÖİD	Özel İhtiyaç Desteği



BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde, problem, amaç, önem, sayılılar ve sınırlılıklar alt başlıklarına yer verilecektir.

Problem

Eğitim insanlığın varoluş serüveninden itibaren değişerek ve gelişerek varlığını koruyan bir kavramdır. Eğitim insana özgü olarak; dil, din, ırk ve yaş fark etmeksizin bireylerin gelişimlerini, öğrenmelerini destekleyen ve bireyin gelişimini bireye bağlı olarak en üst seviyeye ulaştırmayı hedefleyen her türlü amaç ve kavramı içinde barındırmaktadır. Toplumların sağladığı gelişmelerle birlikte eğitim de belli bir sistem içinde yer almaya başlamıştır. Bu sebeple günümüzde eğitim, bir bireyin gelişiminin belli eğitim kurumlarıyla birlikte her ortamda desteklenmesini içeren çok geniş bir kavramdır.

Sunulan eğitimle ilgili politikaların ve programların amacı çocukların sadece okul ortamlarında bağımsız bireyler olmaları değil içinde bulunduğu ve yaşadığı topluma uyum sağlayabilmelerini ve toplumsallaşabilmelerini sağlamaktır. Bireylerin gelişim süreçleri ve eğitim hakları kanunlarla korunmaktadır. Eğitim, temel bir insan hakkı olmakla birlikte Türk Anayasası'nın 42. Maddesinde mevcut olan “Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz” hükmü ile yasal olarak güvence altına alınmıştır (T.C Anayasası, 1982: 13). Yine, Milli Eğitim Temel Kanunu (1973), 8. maddesinde “Eğitimde, kadın ve erkek herkese fırsat ve imkân eşitliği sağlanır” hükmü ile eğitimin herkes için özgürlük ve eşitlik konularını barındırdığı görülmektedir.

Eğitim tüm insanlığın ortak bir hakkı olarak görülmesine karşın ülkelerin eğitim yapılarına göre eğitimden faydalandırılması hususunda farklılıklar görülmektedir.

Eğitimde yaşanan gelişmeler sebebiyle farklı uluslar kendilerine özgü eğitim politikaları doğrultusunda programlar geliştirmişler ve uygulamışlardır. Her ülkenin kendine özgü eğitim sistemi bulunmakta olup bu çerçevede Türk eğitim sistemi ve reform hareketleri de öğrenciyi tek boyutlu ele almakta ve eğitim-öğretim kurumlarının yapı çerçevesini buna göre şekillendirmektedir (Onur, 2019). Eğitim sisteminin en alt

basamağında olan erken çocukluk eğitimi erken yıllarda atılacak sağlam bir temel için önemli bir yapıtaşdır.

Erken çocukluk, çocuğun gelişiminin süratli olduğu, öğrenme potansiyelinin en üst düzeyde olmasıyla birlikte eğitimin ilk basamaklarını en önemli yaşam dönemlerinden biridir (Kuru, 2020). Erken Çocukluk dönemi çocuğun var olan potansiyeli en üst seviyede ortaya çıkarmak için en kritik zamandır. Çocuğun en üst potansiyeline ulaşabilmesi bu dönemde çocuğun tüm gelişimini göz önünde bulundurulmasıyla çocuğa verilecek destekle ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle yaşamın erken yıllarında çocuğa sağlanacak olan fiziksel çevre ve sosyal çevrenin tasarımının önemi yüksektir.

Yapılan araştırmalara göre 17 yaşına kadar olan zihinsel gelişmenin, %50'sinin 4 yaşına kadar oluştuğu, %30'unun ise 4 yaşından 8 yaşına kadar oluştuğu, 18 yaşına kadar gösterilen okul başarılarının %33'ünün 0-6 yaşına kadar aldıkları eğitime bağlı olduğu görülmüştür (Tekiner, 1996). Bunun içinde erken dönemde bireyin gelişiminin desteklenmesinin, zengin çevresel uyaranların sağlanmasının ve gelişimsel problemleri olan bireylere bu dönemde sağlanacak destekten alınacak en verimli gelişim dönemi olduğunu söylemek doğru olacaktır.

Birçok ülke erken çocukluk eğitimi kendi sistemleri içerisinde farklı yaş gruplarında tanımlamıştır. Belçika 2,5-6 yaş arası çocukları erken çocukluk (Yazıcı, 2021) döneminde ele alırken Brezilya ve Güney Kore başlangıç eğitim 0-3 yaş ve okul öncesi eğitim 4-5 yaş olmak üzere 0-5 yaş aralığını erken dönem eğitimi olarak tanımlamaktadır (Sezer, 2021; Yılmaz, 2021). Çin'deki erken çocukluk eğitime bakıldığında doğumdan 6 yaşına kadar süreyi kapsadığı görülmektedir ve bu eğitimin ilk üç yılı kreşlerde, 3-6 yaş arası anaokullarında ve 5-6 yaş arası ilkokullara bağlı anasınıflarında verilmektedir (Taş, 2021). İngiltere'de uygulanan Çocukların Öğrenmesinden İstenen Sonuçlar (The Desirable Outcomes for Children's Learning) isimli erken çocukluk eğitimi programında; dil ve iletişim, motor gelişim, kişisel, sosyal ve duygusal gelişim, okuryazarlık, matematik, bilim, sanat ve tasarım olmak üzere yedi alanda destek sağlayan erken çocukluk dönemi eğitimi 0-5 yaş arası çocuklar için sunulmaktadır (Ulutaş, 2021).

Türkiye'de erken çocukluk eğitimi döneminin kapsadığı yaş aralığı ve bu dönemde verilecek eğitim konusunda farklı görüşlere rastlanmasına rağmen, dünyada bu terimin tanımının yaygın olarak "0-6/8 yaş aralığındaki çocukların eğitiminin ve gelişiminin desteklenmesi" olarak kabul gördüğünü söylemek mümkündür (Kuru, 2020; NAEYC, 2009).

“Erken çocukluk” kavramı, ülkelere göre değişkenlik göstererek farklı yılları kapsayan biçimde tanımlanmasına karşın Türkiye’de “Türk Milli Eğitim Sistemi” nin yapısından kaynaklı 0-72 aylık çocukların eğitimlerini bütünlemesine kapsayan okul öncesi eğitimi kavramı ile eş anlamlı olarak kullanılmaktadır (Gürkan, 2009; Güven ve Efe Azkeskin, 2018; Seçer ve Yalman, 2021; Taner Derman ve Başal, 2010; Toran, 2012; Ural ve Ramazan, 2007). Bu nedenle Türkiye’de erken çocukluk eğitimine ilişkin araştırmaların ağırlıklı olarak okul öncesi eğitim başlığında olduğu görülmüştür (İnci ve Kandır, 2021). Ayrıca Türk Eğitim Derneği Düşünce Kuruluşu (TEDMEM, 2021), yuvarlak masa raporunda, erken çocukluk eğitimi ve bakımını; “doğum öncesinde başlayıp ilkokula kadar süreç içerisinde çocuğun sağlığı, gelişimi, eğitimi, korunması ve anne-çocuk sağlığının takibi” olarak tanımlamıştır.

Uluslararası alanyazına bakıldığında ise erken çocukluk ve eğitimi tanımının, doğumdan itibaren ilkokula başlayıncaya kadarki 0-6/8 yaş aralığındaki çocukları kapsayacak şekilde bütüncül gelişimi desteklemek üzere sunulan eğitim ve bakım hizmetleri olarak tanımlanmaktadır (Bowe, 2007; Kuru, 2020; NAEYC, 2009; Wilks, Nyland, Chancellor ve Elliot, 2008).

UNICEF (2020), erken çocukluk eğitiminin özellikle sekiz yaşına kadar olan çocuklar için tasarlanmış bir dizi eğitim stratejisi olduğunu kabul etmektedir. Benzer biçimde, OECD (2020) de “erken çocukluk eğitimi ve bakımını” (Early Childhood Care and Education- ECCE)” doğumdan 6/8 yaş aralığında olan çocukların bütüncül gelişimi için eğitim, bakım, sağlık, beslenme, koruma ve uyarmanın bütünleşik etkisiyle verilen destek gibi bir dizi mekanizmayı içeren bir süreç olarak tanımlamaktadır. Engdahl (2015) ise “0-8 yaşı içine alan bu dönemin yaşam süresince öğrenme ve refaha ulaşmada güçlü ve geniş bir temel oluşturmak için çocuğun, bilişsel, fiziksel sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının bütünsel gelişimini amaçladığını bu bağlamda erken çocukluk bakımı ve eğitiminin (EÇEB) ilkokul için hazırlıktan çok daha fazlası” olduğunu ifade etmektedir.

Bu tanımlamaların özünden çıkaracağımız bilgi, erken çocukluk eğitiminin doğumdan 8 yaşına kadar olan dönemi kapsamakta olduğu ve çocuğun büyümesine paralel olarak çocuğun gelişiminin desteklenmesi gerektiği en önemli zaman dilimi olduğu vurgulanmaktadır.

Hayatın erken dönemlerindeki öğrenme deneyimlerinin niteliği, tipik gelişime sahip çocuklar için elzem olduğu kadar özel gereksinimli çocuklar açısından da önem arz etmektedir. Türkiye’nin de taraf olduğu Çocuk Hakları Sözleşmesi, özel gereksinimi olan çocuğun eğitim olanaklarından etkin bir şekilde yararlanarak eksiksiz şekilde

toplumla bütünleşmesi hakkını vurgulamaktadır (UNICEF, 2004). Amerika ve Avustralya gibi ülkelerin ulusal düzenleyici hükümleriyle sahada yapılan bilimsel çalışmalarına entegre biçimde özel eğitim gereksinimi olan çocukların eğitimine en erken yaşta başlamanın ilke olarak esas alındığı görülmektedir (Chhagan, Kauchali, Scherzer ve Susser, 2012; Collins vd., 2017). Avrupa Özel İhtiyaçlar ve Kapsayıcı Eğitim Ajansı (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2005; 2010) Erken Çocukluk Müdahalesine ilişkin projesiyle çocuğun günlük yaşamındaki aile, sağlık ve eğitim ortamlarındaki koşullarla birlikte erken çocuklukta müdahalenin önemini vurgulamıştır.

Bu kapsamda ele alınan erken çocukluk özel eğitim tanımında geçen “erken” kavramı doğumdan başlayarak ya da yetersizliğin tanınmasından ve gelişimsel olarak geriliğin tespit edilmesinin başlangıcından beri geçen süreyi kapsamaktadır (Bakkaloğlu, 2020). Erken çocukluk özel eğitimi (EÇÖE) tanımsal olarak bakıldığında, sıfır-altı/sekiz yaş arasındaki gelişimsel geriliğe sahip olan ya da risk altında bulunan çocuklara ve ebeveynlerine sağlanan eğitim hizmet olarak tanımlanır (Odom, Yoder ve Hill, 1998). Bu nedenle EÇÖE’nin var oluş nedeni erken çocukluk ve özel eğitim çalışmalarını kapsamakta olup ilköğretim hizmetinin erken döneme çekilmesi olarak anlaşılmamalıdır. EÇÖE, doğumdan itibaren fiziksel ve biyolojik risk taşıyan ya da gelişimle ilgili problemleri olan çocukların ihtiyaçlarına yönelik eğitimler verilerek yaşlıları ile aralarında oluşan farkı en aza indirmek ve gelişimlerini kolaylaştırmak amacını taşımaktadır (McLean vd., 2000). Bu kapsamda EÇÖE, çatı bir ifade olarak 0-36 ay arası erken dönem özel eğitim “early intervention” ve 36-72 ay arasına yönelik okul öncesi özel eğitim “preschool special education” dönemlerini kapsayan (Gül ve Diken, 2009) farklı zaman aralıklarına yönelik çocukların davranışsal problemlerinin azaltılması, sosyal etkileşimlerinin artırılması, akademik becerilerinin desteklenmesi ve akranlarının gelişimine zamanında yetişebilmelerini destekleyen bir ifadedir. Erken çocuklukta özel eğitim ihtiyacı olan çocuklar Strain ve Hoyson, (2000) tarafından LEAP (Deneyimle Öğrenme-Okul Öncesi Çocuklar ve Anne-Babaları için Alternatif Programı), Foxx (2008) tarafından ABA (Uygulamalı Davranış Analizi), Güleç-Aslan, Kircaali-Iftar, ve Uzuner, (2009) tarafından OÇİDEP (Otistik Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programı) müdahale programları sunulmuştur.

Türkiye’de yasal olarak EÇÖE ile ilgili çalışmalara 1983 yılında “2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunun içerisinde yer verilmiştir. Türkiye’de erken dönem özel eğitim kapsamında çocukların eğitimleri için 1989’da Portage Erken Müdahale

programı ve 1996 yılında Küçük Adımlar Erken Müdahale programı (KAEEP) Türk akademisyenler tarafında uyarlanıp alanda kullanılmaya başlanmıştır (Akoğlu ve Şipal, 2012; Biber, 2012; Birkan, 2002). 2018 yılında Türkiye EÇÖE dönemini kapsayan şekilde 0-36 ve 36-72 aylık özel gereksinimli çocuklar için öğretmenlere yol gösterici olacak program oluşturmuşlardır. Türkiye özel gereksinimli çocukların eğitimleri için geliştirilen programlar neredeyse çok az olmasına rağmen “Avrupa Birliği Başkanlığı”, “AB Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi” başkanlığınca yürütülen Hayat Boyu Öğrenme Programı ve Anadolu Üniversitesinin ortaklığıyla Gelişimsel Destek programı (GEDEP) 2014 yılında 0-36 aylık gelişimi risk altında olan çocuklar için geliştirilmiş bir program olarak kullanılmaktadır (Diken vd., 2014).

Bu çalışmada Türkiye ve Finlandiya’nın araştırma kapsamına alınmasının nedeni; Türkiye’nin asosye üye olarak içinde bulunduğu 27 Avrupa ülkesindeki oranlar karşılaştırıldığında, en çok özel gereksinimli çocuğa sahip olan ülkenin Finlandiya (%17,8), en az özel gereksinimli çocuğa sahip olan ülkenin ise Türkiye olduğu görülmektedir (Kırcaali-İftar, 2007:15). Türkiye’nin özel eğitim okulları bünyesinde okul öncesi düzeyinde %2,47, ilköğretim düzeyinde %0,29, ilk ve ortaöğretim toplamında %0,81 özel gereksinimli çocuk bulunmaktadır (Milli Eğitim İstatistikleri, 2021). Nüfus karşılaştırmalarına bakıldığında Finlandiya’da eğitim alan özel gereksinimli çocuk sayısının Türkiye nüfusunun içinde bulunan çocuk sayısından fazla olması, özel eğitim çalışmalarına verdikleri önemin bir göstergesidir.

Finlandiya’da uygulanan erken çocukluk hizmetlerinin 1965 yılında, ana-çocuk kursları ile başladığı görülmektedir (Birkan, 2002). Finlandiya yasalarına göre erken çocukluk eğitime katılım 0-6 yaş arası çocuklar için evrensel bir haktır (Finland Basic Education Act, 1998). Finlandiya’da son yasal düzenlemelerin erken bakım ve eğitim yasası ile 2018’de yürürlüğe girmesiyle (Eurydice, 2021) yasada bir çocuğun erken çocukluk eğitimi ve bakımının sağlanmasında planlama yapılmış ve erken çocukluk eğitime ilişkin çeşitli hükümler yer almıştır. Finlandiya’da belediyeler tarafından sunulan erken çocukluk eğitim merkezleri tam zamanlı ve yarı zamanlı eğitim olmak üzere ebeveynlerin çalışma durumlarına göre iki farklı eğitim süresi sunarak çocukların anadillerinde, çocukların dengeli büyümeleri için öğretim desteği, gelişim ve öğrenmeye yönelik eğitim hizmetleri sağlamaktadır. Finlandiya 2010 yılında yasalarında yaptığı düzenlemeyle ayrıştırıcı modelden kapsayıcı eğitime geçerek özel eğitim kelimesi yerine çocuk desteği kavramını kullanmış çocuğa verilecek desteği piramit modelde tabandan başlayarak genel, yoğunlaştırılmış ve özel destek olmak üzere sınıflandırmıştır (Finland

Basic Act, 2010). Bu çalışmalar Finlandiya'nın EÇÖE alanında ilerlemeci ve öncü olduğunun kanıtı sayılmaktadır.

Çeşitli ülkelere ve onların eğitim programlarına göre çocukların erken dönem içerisindeki yaş sınıflandırmalarının farklı olmasına rağmen ortak amaç erken dönemdeki dezavantajların giderilmesi ve çocukların gelişimlerinin bütüncül olarak devam edilmesidir (Ogata, 2011). Geleceğe dönük avantajlar sağlayacak olması nedeniyle özel eğitim hizmetlerinin erken dönemi kapsayacak şekilde hazırlanması oldukça önemli olması özel eğitim ile ilgili belgelerin ve erken dönemde verilecek özel eğitim hizmetlerinin sağlanması için eğitim alanında yapılan çalışmaların rolünün önemli olduğu vurgulanmaktadır. Finlandiya'daki eğitim politikaları, erken çocukluk alanında dezavantajlı ve özel gereksinimleri olan çocuklar için eşitlikçi ve alanında daha dikkatli bir biçimde çalışmalarının sürdürülebilir olduğunu göstermektedir. Bu yönüyle Türkiye'deki çalışmalara ve politika belgelerinin geliştirilmesine örnek alınabilirler. Bu bağlamda, erken çocukluk dönemini kapsayan özel eğitim politikalarıyla olumlu örnek olarak atıfta bulunulan Finlandiya ile Türkiye'de uygulanmakta olan erken çocukluk dönemi mevcut özel eğitim politika belgelerinin karşılaştırması planlanmıştır.

Erken çocukluk özel eğitim alanında iki ülke için politika belgeleri incelenerek ülkeler arasındaki farklılıklar ve benzerlikler belirlenecek ve Türkiye'deki mevcut politika ve uygulamalara EÇÖE alanında başarılı uygulamalar gerçekleştirmiş Finlandiya belgeleri ve uygulamalarından yararlanma olanağı sunulması düşünülmektedir.

Alanyazında yapılan çalışmalara bakıldığında; Türkiye'de 2008-2013 yılları arasında yapılmış özel eğitim alanında 72'si lisansüstü ve 11 tane doktora tezini çeşitli değişkenler açısından incelendiği araştırmada, engel gruplarına göre en çok zihin engelliler alanında lisansüstü tezinin yazıldığı ve çalışmalarda 43 tanesinde nicel yaklaşımların kullanıldığı, 15'i nitel ve üç'ünde ise karma desenler kullanılmıştır (Coşkun, Dünder ve Parlak, 2014). Bu sonuçlardan özel eğitim alanında yapılan çalışmaların çoğunluğunun sonuçlarının sayısal verilere dayandırılarak açıklandığını söylenebilir. Türkiye'de son 22 yılda erken çocukluk özel eğitim alanında gerçekleştirilen 55 çalışma incelendiğinde bu çalışmaların 20'si beceri öğretimine ilişkin, 15'i kaynaştırma uygulamalarına ilişkin, 14'ü ailelere ilişkin ve 6 tanesi ise gelişimsel yetersizliği olan çocukların akranlarıyla karşılaştırmaya ilişkin olduğu görülmüştür (Öncül, 2014). Buradan da görüldüğü gibi erken çocukluk özel eğitim politikalarını araştırma üzerine yapılan çalışmaların neredeyse hiç olmadığı görülmektedir.

EÇÖE alanındaki çalışmalara bakıldığında ise çalışmaların beceri öğretimi, okul öncesi dönem kaynaştırma sürecine, ailelere çocuklarına etkinlik sunma becerisi kazandırma, gelişimsel yetersizliğe sahip çocukları birbirleri ve tipik gelişim gösteren akranları ile karşılaştırma, çocukların gelişimlerine ilişkin durumu betimleme ve çocuğa sunulan hizmetler araştırılmış olup bu hizmetlerin niteliğine dair çalışmaların çok az olduğu görülmüştür. Yine çalışmada EÇÖE hizmetlerinin eğitim planlamalarının içerisinde yer alma mevcudiyeti konusunda çalışmaya yer verilmediği görülmüştür (Gül ve Diken, 2009).

Alanyazın detaylıca incelendiğinde, EÇÖE ile ilgili ülkelerin çalışmalarının karşılaştırmalı olarak incelendiği çalışmalar sınırlı sayıdadır. Itkonen ve Jahnukainen (2007) yılında yayımlanan çalışmalarında, Amerika ve Finlandiya’da özel eğitim desteği alan özel gereksinimli çocukların yaygınlığını ve ülke içerisindeki başarılarını alanda yazılı dokümanlara ve test başarıları sonuçlarına göre araştırmış olup bu veriler ışığında özel gereksinimli küçük çocukların yaygınlığının ve başarılarının ülkenin öğretmen yeterliliği, materyal erişimi, erken müdahale istemlerine ve kaynakların eşit dağılımı ile ilgili sonuçlara ulaşmışlardır. Özellikle erken müdahalenin önemi ve yasal düzenlemelerdeki yer alma durumlarının önemi vurgulanmıştır.-

Türkiye’de EÇÖE’nin özellikle son yıllarda giderek önem kazanması yasal düzenlemeler üzerine yapılan çalışmaların azımsanmayacak kadar çok olması nedeniyle Tomris ve Çelik (2022) EÇÖE alanında mevcut çalışmaların farklı bir ülkeyle karşılaştırmalı olarak incelenmesi var olan durumun tespitine, EÇÖE hizmetlerini sorgulanarak daha nitelikli hale gelmesine katkı sağlayacağı düşünülmekte olup yapılması planlanacak çalışmalara yol gösterici olması hedeflenmektedir. Aynı zamanda bu çalışmayla Türkiye’nin erken çocukluk özel eğitim alanındaki politika durumunun belirlmesine yol gösterici nitelikte olacağı düşünülmektedir.

Amaç

Bu çalışmada, Türkiye ve Finlandiya’da Erken Çocukluk Özel Eğitim hizmetlerine yönelik mevcut politika belgelerinin incelenmesi ve karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

- Türkiye ve Finlandiya’da Erken Çocukluk Özel Eğitimine ilişkin tanımlar politika belgelerinde nelerdir?

- Türkiye ve Finlandiya’da Erken Çocukluk Özel Eğitimine ilişkin değerlendirme ve tanılama süreci politika belgelerinde nasıl yer almıştır?
- Türkiye ve Finlandiya’da Erken Çocukluk Özel Eğitim hizmetlerine erişim şartları politika belgelerinde nelerdir?
- Türkiye ve Finlandiya’da Erken Çocukluk Özel Eğitimine ilişkin çocuk hizmetleri politika belgelerinde nasıl yer almaktadır?
- Türkiye ve Finlandiya’da Erken Çocukluk Özel Eğitimine ilişkin aile hizmetleri politika belgelerinde nasıl yer almaktadır?
- Türkiye ve Finlandiya’da Erken Çocukluk Özel Eğitiminde hizmet sağlayıcılar politika belgelerinde kimlerdir/ nelerdir?
- Türkiye ve Finlandiya’da Erken Çocukluk Özel Eğitimine ilişkin sağlanan hizmetler politika belgelerinde nelerdir?

Önem

Pek çok bebek fiziksel ve biyolojik olarak sağlıklı olarak doğar; öğrenme, düşünme ve yaşadıkları topluma uyum sağlama yeteneğine sahip olarak tipik gelişim seyri göstermektedir. Bunun yanında çoğu ebeveyn de çocuğunun dünyaya sağlıklı bir birey olarak gelmesini ümit eder ve buna yönelik eğitim planları yapmaktadır. Bazı bebekler doğumda yaşadıkları fiziksel, biyolojik veya genetik problemlerle dünyaya daha fazla dezavantaj ile gelmekle birlikte bazıları da doğduktan sonra bakım olanakları ve çevresel yaşam olanaklarına bağlı olarak gelişimsel risk faktörü taşıyabilmektedir. Hayatın ilk yıllarında yaşanan bu olumsuz yaşam deneyimi ileriki yaşantıya büyük etkisi olmaktadır. Bu nedenle yetersizliği olan ya da biyolojik/çevresel risk grubunda bulunan özel gereksinimleri olan ya gelişimi risk altındaki küçük çocuklar için erken çocukluk dönemi kritik önem taşımaktadır (Kudret, 2022). ABD’deki verilere göre her yıl doğan çocukların yaklaşık %7’si doğuştan anomaliye sahipken, Türkiye’de yapılan bir araştırma raporuna göre; ülke genelinde 24 üniversite hastanesinde doğan 21.907 bebeğin %3,7’si doğuştan anomaliye sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Türkiye’de EÇÖE hizmetlerinin yasal mevzuatta ayrı bir şekilde yerini alması özel gereksinimli çocuklara sağlanacak olan eğitimin somutlaştırılması ve uygulanabilirliği açısından önemlidir (Tomris ve Çelik, 2022).

Türkiye’de son 35 yıl öncesinde özel gereksinimi olan küçük çocukların eğitimlerine dair yasal bir dayanak yer almazken ilk yapılan düzenleme 1987 tarihli Özel Gereksinimli Çocukların Eğitim Öğretimi ile ilgili genelge olup ilk yasa ise 1997 yılındaki 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname [ÖEKHK] olduğu görülmüştür. Bu yasa ile erken çocukluk özel eğitiminden beklenen amaçları, çocuğun bütün gelişim alanlarına dair gelişimini hızlandırmak, özrün engele dönüşmesini engellemek, çocukların ailelerinin yaşadığı duygusal ve toplumsal problemlerini azaltmak en önemli amaçlarını oluşturmaktadır (Kırcaali-İftar, 2007). Ayrıca Türkiye’de 1997 yılında yürürlüğe girmiş olan “Özel Eğitim Yasası”nda erken çocukluk ve özel eğitim dönemine ait şu hükümleri barındırmaktadır: “Madde 6. Erken çocukluk döneminde özel eğitim hizmetleri ailenin bilgilendirilmesi ve desteklenmesi temeline dayalı olarak evlerde ve kurumlarda sürdürülür.” ve “Madde 7. Tanısı konulmuş özel eğitim gerektiren çocuklar için okul öncesi eğitim zorunludur. Bu eğitim özel okulları ile diğer okul öncesi eğitim kurumlarında verilir. Gelişim ve bireysel özellikleri dikkate alınarak, özel eğitim gerektiren çocukların okul öncesi eğitim süreleri uzatılabilir” (Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname [ÖEKHK], 1997).

Finlandiya’da Özel Eğitim’in yasal çerçevesi 1998’de kabul edilen Temel Eğitim Yasasıyla kurulmuştur. Bu yasa çerçevesinde genel eğitim içinde eğitim almanın bir hak olduğu 17(1) yasası ile açıkça belirtilmiştir. Bu yasaya göre “Orta öğrenme güçlüğü olan ya da uyum güçlüğü olan bir çocuk genel öğretim ile özel eğitim ihtiyacına uygun olarak bütünleştirecek” maddesi yer almaktadır (Finland Basic Education Act, 1998). Aynı zamanda yasa zorunlu olarak bir hastane değerlendirmesi ya da psikolojik değerlendirmeyi kapsamaz 17(53). Finlandiya’nın özel eğitim uygulamaları tanıya dayalı olarak sağlık kuruluşlarının dışında çocukların akademik zorlanma deneyimlerine göre düzenlenir. Öğretmenler politikaların şekillenmesinde ağırlıklı olarak etkilidir ve özel eğitim okul sisteminin bir parçası olarak görülmektedir (Jahnukainen ve Itonen, 2010). Öğretmenlerin politikaların şekillenmesine olan katılımcı rolü ve erken müdahale ile ilgili karar alma yetkileri Türkiye’ye göre daha az resmi yapıda olduklarını göstermektedir. Erken çocukluk/erken müdahale kavramının yasa ya da politikalarda yerini almamasına rağmen öğrenme problemlerini önlemek için daha fazla çalışmalar yapılmıştır (Simola, 2015). Resmi bir teşhisi olmayan, özel eğitim için uygunluk şartını karşılamayan ve yarı zamanlı akademik müdahaleleri içeren çocukların sayısı okul çağında bulunan tüm çocukların %22,9’unu oluşturmaktadır (Statistics Finland, 2021). Türkiye’deki müdahale ve önleme çalışmaları yetersiz olduğu bilinmekle birlikte bu alanın yeterli hale gelmesi

için çalışılmaktadır. Sağlık çalışanlarının “Gelişimsel Pediatri” alanında eğitilmesine yönelik, UNICEF ile “Sağlık Bakanlığı Aile Planlaması Genel Müdürlüğü”nün desteklediği, “Sağlık Çalışanlarının Eğitimi Projesi”, UNICEF’le “T.C Başbakanlık Sosyal Hizmetler” ve “Çocuk Esirgeme Kurumu” iş birliğinin 2001 yılında başlattığı “Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitimi Projesi” uygulanmakta olan çalışmalar arasındadır (Pınar, 2006). Son 30 yılda yapılan çalışmalar erken müdahalenin okula hazırbulunuşluk, sağlık durumu, akademik başarı, ihtiyaç ve özel eğitim hizmetlerine yönelik pozitif yönlerini ortaya koymuştur (Reynold, Temple, Robertson ve Mann, 2001). Böylece kaliteli müdahale programlarıyla özel eğitime katılan çocuk sayısının önemli ölçüde azalacağı öngörülmektedir (Uysal ve Akman, 2015). Erken müdahaleyi önemli kılan diğer bir husus ise ülkenin ekonomisine getireceği kazançtır. Bir çocuk özel eğitim masraflarının yıllık olarak 10.000 bin dolara mal olması ve çocuğun özel eğitime devam ettiği sürece masrafların devam etmesi ülke ekonomisini olumsuz etkilemektedir. 10 yıl sonrasına yönelik özel eğitim giderlerinin azaltılması bireyin yıllık giderlerinin %50-150’sinin erken çocukluk eğitimi programlarına aktarımını sağlayacaktır. (Bartik, 2013). Ayrıca erken dönemde verilen eğitimin ülke ekonomisine de büyük katkı sağladığı görülmüştür. Uluslararası düzeyde yapılan bir çalışmada ekonomi dalında Nobel Ödülü kazanan James Heckmen “erken dönemde dezavantajlı grupların eğitime yatırılan 1 doların ülke ekonomisine 13 dolar olarak” geri döndüğünü orya koymuştur (Heckman, 2006).

EÇÖE alanında çalışmaların nasıl yapılacağına dair uzun yıllardır üzerinde çalışmakla birlikte bu alanda yasal olarak belgeler ülkelerin eğitim politikalarında yerini zamanla almakta ve ülkelere göre farklılık göstermektedir. Bu çalışmalar çocukların gereksinimleri doğrultusunda, çocuk sayısı, müdahale programları kaynaştırma programlarına göre çeşitlilik göstermektedir. Bu nedenle Türkiye’deki çalışmaları daha iyi bir şekilde şekillendirmek için diğer ülkelerdeki uygulamaları görmek önemlidir. OECD ülkeleri arasında yer alan uluslararası ölçme ve değerlendirme sınavlarında yüksek başarı gösteren Finlandiya EÇÖE alanında da önemli bir yere sahiptir. 10 Haziran 1994 yılında imzalanan Salamanca Bildirgesi bu alanda öncü bir deklarasyon olmuştur (UNESCO, 1994). Bu bildirme kapsamında “Özel Gereksinim Eğitimi Dünya Konferansı’nı da ele alınan “Herkes İçin Eğitim” sözü teyit edilmiş olup her çocuğun ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda eğitim sistemlerinin düzenlenmesi ve eğitim programlarının gerçekleştirilmesi gerekliliği savunulmuştur (Dede, 1996).

Türkiye'nin ve Finlandiya'nın eğitim sistemi, buna ilişkin yasal düzenlemeleri, politika uygulamalarında önemli farklılıklar göstermesi erken çocukluk alanına dair kavramları, yasal süreçlerinin karşılaştırılması açısından çok önemli katkılar sağlayacaktır. Dünyada eğitim alanında ekol olan Finlandiya'nın Türkiye karşılaştırılmasından elde edilecek bulgular politika yapıcılara, alanda çalışan uzmanlara ve eğitimcilere bakış açısı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıda yer almaktadır:

- Araştırma Türk Milli Eğitim Sistemi'nin genel yapısı ve Finlandiya Milli Eğitim Sisteminin genel yapısıyla sınırlandırılmıştır.
- Araştırmanın alanyazın kısmı belirli anahtar kelimeler ile sınırlandırılmıştır; (Türkiye'de özel gereksinimli çocuklar, Finlandiya'da özel gereksinimli çocuklar, erken çocukluk, özel eğitim, politika belgeleri)'dir.
- Araştırma Türkiye ve Finlandiya Erken çocukluk özel eğitime dair yapılan kanun ve yönetmelikleri, Türkiye'nin Milli Eğitim Şuraları ve Kalkınma Planlarında yazılı olan erken çocukluk özel eğitim gereksinimi olan çocuklar için hazırlanan dokümanları içermektedir.

Tanımlar

Özel Eğitim. Fiziksel, zihinsel, duygusal ve toplumsal gelişim yönlerinden tipik gelişen çocuklara göre önemli farklılık ve ayrılık gösteren çocukların gereksinimlerini karşılamak için düzenlenmiş olan eğitim etkinlikleri olarak tanımlanır (Demirel, 2020).

Özel Gereksinimli Çocuk. Bedensel özellikleri ve/veya öğrenme düzeyleri normal gelişim gösteren çocuklara göre farklılık gösteren genellikle bireyselleştirilmiş eğitim programlarına (BEP) ve destek hizmetleriyle ya da okul için de düzenlemelerin yapılmasına ihtiyaç duyan çocuklar olarak tanımlanır (Akçamete, 2019).

Özel Gereksinimi Olan Birey. Çeşitli nedenlerle bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren bireydir (MEB, 2006). Bu tanımdan yola çıkarak her çocuğun özel birtakım

gereksinimlere ihtiyacı olduğunu ve eğitim ihtiyaçlarının buna göre farklılaştığı söyleyebilir.

Erken Çocuklukta Özel Eğitim (EÇÖE). (0-6/8 yaş) aralığında bulunan çocukların yetersizliği ya da gelişimsel geriliğe sahip olması ve bu çocukların ailelerine erken eğitim, okul öncesi eğitim ve ilköğretim birinci kademedeki hizmetlerdir (Birkan, 2001; Bowe, 2007; Heward, 2014).

Erken Eğitim/Müdahale. Yetersizliğe sahip olan, gelişimsel olarak geri veya gelişim gerilik riskine sahip küçük çocukların özel gereksinim ihtiyaçlarını karşılamak için bebekler ve oyun çağı çocuklarına (0-36) ve ailelerine sunulan hizmettir (Heward, 2014).

Okul Öncesi Özel Eğitim (OÖÖE). 36-72 ay arasında gelişimsel geriliği ya da yetersizliğe sahip olan çocukların ihtiyaçlarını karşılamak için sunulan özel eğitim ve ilgili hizmetlerin bütünüdür.

Risk Altında Bulunma. Herhangi bir engel türüne sahip olmayan ancak zamanla yetersizlik gösterme olasılığının diğerleriyle karşılaştırıldığında daha yüksek olmasıdır (Çakıroğlu, 2019).

BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde öncelikle erken çocukluk özel eğitim tanımlamaları, erken çocukluk özel eğitiminin gelişimi, Türkiye’de erken çocukluk özel eğitimi ve Finlandiya’da erken çocukluk özel eğitimi konularına yer verilmiştir.

Erken Çocukluk Özel Eğitimi

Erken çocukluk özel eğitimi (EÇÖE); 0-6/8 yaş aralığında gelişimsel geriliğe sahip ya da gelişimsel risk taşıyan özel gereksinimli çocuğun ve ebeveynlerinin içinde bulundukları olumsuz durumları olağanca azaltmak aynı zamanda ailenin ve çocuğun ihtiyaç duyduğu desteği en üst düzeyde sağlamayı hedefleyen bir disiplindir (Odom Yolder ve Hill, 1998; Tomris ve Çelik, 2022).

Bakkaloğlu (2020) EÇÖE kavramını açıklarken yetersizliği olan ya da gelişim riski olan çocuklara (0-8 yaş), bu çocukların ailelerine erken eğitim, okul öncesi eğitim ve ilköğretimin birinci kademesinde sunulan hizmetler olarak tanımlanmakla birlikte erken çocukluk eğitimi ve özel eğitimin özelliklerini de içinde barındırmaktadır.

EÇÖE, yetersizliği olan ya da biyolojik/çevresel faktörler açısından risk altındaki 0-6/8 yaş aralığında çocukların gereksinimlerini karşılamak ve gelişimlerini erken dönemde etkili şekilde desteklemek ve yaşam kalitesini artırmak üzere sağlanan hizmetleridir (Bowe, 2007). EÇÖE, 0-8 yaş arasındaki özel gereksinimli bebek ve çocuklar ile ailelerinin gereksinimlerini karşılamak üzere farklı meslek gruplarının koordinasyon içinde çalışmasını gerektiren özel bir alan olarak tanımlanmaktadır (Batu ve Yükselen, 2015).

EÇÖE, erken müdahale, değerlendirme, Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) ve özel öğretim yaklaşımları, geçiş planlamaları, aile sağlanan hizmetler ile 0-8 yaş aralığındaki tüm çocuklara okul öncesi dönemde sunulan EÇE’den farklılaşmaktadır (Odom ve Wolery, 2003).

EÇÖE ve erken çocukluk eğitimi (EÇE) arasındaki benzerlikler; her iki alanın da “erkenlik” kavramını ön planda tutması, hizmet verilen “yaş aralıkları”, çocukları

gelişimine uygun uygulamalar sunmasıdır (Bakkaloğlu, 2020; Tomris ve Çelik, 2022). EÇÖE hizmetleri ailelere sunduğu bireysel hizmetler, çocuklar için hazırlanan bireysel öğretim programları, özel öğretim yaklaşımları ve geçiş uygulamalarıyla EÇE'den farklıdır (Odom ve Wolery, 2003). Türkiye'de EÇÖE hizmetleri yasal mevzuat içerisinde; erken çocukluk dönemi eğitimi, okul öncesi eğitimi, erken müdahale eğitimi olarak geçmektedir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [ÖEHY], 2006; 2018).

Erken Çocukluk Özel Eğitiminin Gelişimi

EÇÖE, erken çocukluk eğitiminin ortaya çıkışına göre yeni bir alan olarak görülmekle birlikte EÇE ile yakından ilişkili olduğu görüşlerine hakimdir. EÇE programları, okul çağındaki çocuklar için geliştirilen özel eğitim ve destekleyici tamamlayıcı eğitim programları EÇÖE'nin gelişimine yön verici ilişkinin göstergesidir (Kudret, 2022). EÇÖE, psikoloji, çocuk gelişimi, sosyoloji, sağlık ve daha birçok alandan etkilendiği, EÇE ve özel eğitimin içinden doğmuş kendi kökleri olan bir alan olduğu bilinmektedir (Reichow, Boyd, Barton ve Odom, 2016). ABD'deki yasal düzenlemeler özel gereksinimleri olan ya da risk altındaki küçük çocuklar için gerekli önlemlerin alınması ve gereksinimlerine uygun hizmetlerinin sağlanması, diğer ülkelerinde bu temel çerçevede ilerlemesine öncülük ettiği bilinmektedir. (Bruder, 2010; Howard vd., 2010; McLean vd., 2016). EÇÖE'nin yasaların oluşturulması ve politika belgelerinde yerini alması bir süreci içermektedir. Bu anlamda EÇÖE'nin tarih içerisinde gelişimini yansıtan önemli toplantılar, konseyler, bildiriler ve yasal kararlar vardır. ABD 'de 1922 yılında “özel çocuklar” ile ilgili problemlere ilgi çekmek, öğretmenler için öğretim standartları oluşturmak, özel gereksinimli bireylerin eğitimi için politikalara yön vermek amacıyla Olağanüstü Çocuklar Konseyi (Council for Exceptional Children [CEC]) kurulmuştur (Cruickshank, Hill ve Martens, 1951; Kode, 2002; Tomris, 2020). CEC, EÇÖE alanını ve özel ihtiyaçları olan küçük çocuklar ve aileleri için hizmetler geliştirilmiştir. Birleşmiş Milletlerin özel gereksinimi olan çocuklarla ilgili çalışmalarına 1945'te başladığı bilinmektedir. Çalışmalarının önceliği görme, işitme gibi bedensel engelleri olan bireylerinin haklarının artırılmasına odaklanmıştır. Ön plana çıkan çalışmaları içerisinde engelliliği önleme ve rehabilite etme çalışmaları yer almaktadır. Bu çalışmalar doğrultusunda İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi/Bildirgesi (Universal Declaration of Human Rights, 1948)'de engellilik kavramından ilk defa bahsedilmiş ve EÇÖE

hizmetlerinin destekleyici yasal düzenlemelerin yapılmasına sağlamıştır. Van Kessel, Walsh, Ruigrok ve ark., 2019’da “İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi” çerçevesinde temel bir hak olan eğitimi tüm insanlık için geçerli olduğu vurgusunu yaparak Finlandiya, Danimarka ve İsveç’te otizmli çocukların haklarının bu ülkelerin politikaları temelinde ele almıştır. Analiz sonuçlarına bakıldığında “İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi” ve “Engelli Kişilerin Haklarına İlişkin Sözleşmesi” nin değerlerinin politikaları incelenen ülkelerin eğitim sistemlerine transfer edildiği görülmüş ve özel eğitim hizmetleri ile temel eğitim hizmetleri desteğiyle bireyin en yüksek düzeyde kapsayıcı eğitime dahil edilmesi amaçlanmaktadır. Eğitim sistemlerinin karşılaştırıldığında eğitim yaklaşımları ülke bazında farklılıklar (örneğin; Danimarka ve İsveç özel eğitime yönelik ayrı politikalara sahip iken Finlandiya bunu daha çok genel eğitim politikalarına dahil etmektedir) bulunmasına karşın inceleme ülkelerin hepsi evrensel sözleşmeleri kendi eğitim sistemlerine dahil etmişlerdir.

Bricker vd., (2018) çalışmasında EÇÖE gelişimini; başlangıç aşaması, temel atma, keşif ve ilerleme ve yasallaşma olarak açıklamıştır. EÇÖE eğitiminin gelişimine sistematik ve anlamsal çerçeve içerisinde sunmak için bu başlıklar altında açıklamalar yer almıştır.

Başlangıç (1950-1960)

EÇÖE hizmetlerinin sağlanması için kurumsallaşmanın gerekliliğini savunan uzmanlara karşın özel gereksinimleri olan bebeklere, küçük çocuklara ya da okul öncesi dönemde olan çocuklara karşı beklentilerin sınırlı olduğu ve bu çocuklar için en uygun seçeneğin bir bakım kurumuna yatırılması görüşünün yaygın olduğu görülmektedir. Peabody Kennedy Merkezi (Peabody Kennedy Center) özel gereksinimli küçük çocukların araştırmalarına imkan vermesi, kaynak sağlaması açısından ilk örneği oluşturduğu görülmüştür (Bricker, 2000, 2018). Bu dönemde sosyal duygusal ve öğrenme problemi olan bebekler ve okul öncesi grubunda olanların, okul öncesi eğitim programlarına alındığı bilinmektedir. Ayrıca bu yıllarda yetersizliği olan küçük çocukların ve ailelerin gereksinimlerini karşılamaya yönelik politikalar, yasal düzenlemeler, uzmanlar için personel yetiştirme programları ve toplum temelli programlar henüz bulunmadığı görülmüştür (Bricker vd., 2018).

Temel Atma (1960-1970)

ABD ve diğer ülkelerde çocuk gelişimine ilişkin yapılan araştırmalarla çocukların öğrenme deneyimlerinde çevrenin etkisinin önemi anlaşılmış bununla birlikte yasal düzenlemeler yapılmıştır. 1960'lı yıllarda insan hakları hareketi aracılığıyla yoksulluk ve savaş politikası ile bebekler küçük çocuklar ve okul öncesi dönemdeki özel gereksinimleri olan çocuklara ve ailelerine yönelik toplum destekli müdahale programlarını barındırması değişim çağının başlangıcı olmuştur (Barlett ve Mickelson, 2019).

Özel gereksinimleri olan küçük çocuklar ve ailelerin gereksinimlerine yönelik yasal düzenlemeler engelli haklarını destekleyen mahkeme kararları ve yetersizliği olan küçük çocuklara odaklanmıştır. Bu yasal düzenlemelerle okul çağındaki her çocuğa ücretsiz uygun eğitim verilmesi sağlanırken, okul öncesi yaştaki çocuklar için bu karar uygulanmamıştır (Bricker vd., 2018). Profesyonellerin ek bütçe çabalarıyla birlikte, hükümetin özel gereksinimleri olan küçük çocukların gelişimini desteklemesi sağlanarak EÇÖE hizmetleri, ilk olarak sosyal ve çevresel yoksunluk yaşayan, okul başarısı ve sağlık durumu açısından risk altındaki çocuklara yönelik sağlanmıştır. Sosyal duygusal problemleri olan çocuklara yönelik hazırlanan Duygusal Rahatsızlığı olan Çocukların Yeniden Eğitimi (Re-education of Emotionally Disturbed Children [Re-ED]) projesi davranışsal ve de sosyal duygusal sorun yaşayan çocukların eğitilmeleri için öncü olmuştur (Bricker vd., 2018). Sözel dil becerileri zayıf olan özel gereksinimli çocuklar üzerine yapılan çalışmalar çocukların yeterli uyarana maruz bırakılmadıkları için iletişim kurmada güçlük yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bakış açısı çocuklara erken dönemde yeterli düzeyde destek sunmak, ortam sağlamak, gelişimlerini takip etmek gibi yardımlar erken müdahale (EM) kavramını ortaya çıkarmıştır (Bricker vd., 2018). EÇÖE programları, özel gereksinimleri olan küçük çocuklara bakım, eğitim ve sağlık desteği sağlamak üzere finanse edilmiş ve sosyoekonomik olarak dezavantajlı çevrelerde yaşayan çocukların koşullarını iyileştirmek için tasarlanmıştır (Raver, 2009).

1964'te Ekonomik Fırsat Yasasıyla düşük gelirli ailelerdeki küçük çocukların duygusal, sosyal, sağlık, beslenme ve psikolojik ihtiyaçlarını karşılamaları için (Barlett ve Mickelson, 2019); "Head Start" programı, 1965 yılında 8 haftalık bir yaz programıyla çocukların anaokuluna hazır olmalarını desteklemek amacıyla başlatılmıştır (McLean ve vd., 2016; Reichow vd., 2016).

Head Start Erken Eğitim Programı, sosyoekonomik düzeyi düşük olan ya da yetersizliği olan küçük çocukların gereksinimlerine uygun nitelikli hizmetlerin sunulması ve gelişimlerinin doğrudan desteklenmesi amacıyla yürütülen ilk müdahale programı olmuştur. 1972'de 92-924 ve 93-644 sayılı kanunla Head Start'ın ulusal kayıtlarının en az %10'unun engelli çocuklardan oluşmasını zorunlu kılmıştır (Akoğlu ve Şipal, 2012; Barlett ve Mickelson, 2019).

Head Start programı, düşük gelirli ailelerden gelen çocukların potansiyellerini fark etmelerine yardımcı olma için uygulanan program yoksulluğun olumsuz etkilerini EM ile azaltmayı ve düzeltmeyi hedeflemiştir (Hodges ve Cooper, 1981).

Head Start programının uygulanmasında benimsenen temel ilkeler kapsamında, her çocuğun benzersiz olduğu ve farklı gelişme özelliklerine sahip olduğu vurgulanır. Farklı gelişim alanlarının birbiriyle ilişkili olduğu ve bütüncül bir bakış açısıyla eş zamanlı olarak destekleyebileceği temel alınır (Watkins, 1997). Çocukların deneyimleri, çevresi, ilgileri ve gereksinimleri dikkate alınarak etkili uygulamalar belirlenir. Çocukların gelişim ve öğrenmesinde önemli bir rolü olan aile katılımının ve nitelikli etkileşimlerin desteklenmesi hedeflenir (Akoğlu ve Şipal, 2012).

Böylece Head Start, o dönemde kapsayıcı hizmetler sunan erken çocukluk programı haline gelmiştir (McLean vd., 2016). CEC'in çatısı altında kurulmuş olan Erken Çocukluk Bölümü (Division for Early Childhood [DEC]), 0-5 yaş arası gelişimsel yetersizliği ya da risk altında olan çocuğun gelişimini ve ailesini desteklemek üzere eğitim süreçlerinde özellikle erken çocukluk eğitiminde başarılı ve etkili kaynaştırma bütünleştirme uygulamalarının da yer verilebilecek olan uygulamalara ilişkin bilimsel temellere dayanan önerilerde bulunmakta ve bu uygulamaların yaygınlaştırılması için çalışmalar yürütmüştür (Trivette ve Banjee, 2015)

1965 yılında, özel gereksinimli küçük çocukların yaşam koşullarını iyileştirmek amacıyla, İlk ve Orta Öğretim Yasası (Elementary and Secondary Education Act [ESEA]; P.L. 89-313) yaptığı düzenlemeyle doğumdan 20 yaşına kadar engelli çocuklar için devlet tarafından uygulanan programların eğitim hizmetleri için eyaletlere finansman desteği yapılmasını sağlamıştır (McLean vd., 2016).

1967 de Follow-Through projesi ile Head Start'ın daha uzun süre uygulanması sağlanarak dezavantajlı okul öncesi çocuklara ve ailelerine eğitim, sağlık ve sosyal hizmetler sunulmuş, çocukların gelişimini ilkokulda da desteklenmeye devam edilmiş ve müdahalenin uzun dönemdeki etkileri değerlendirilmiştir (Watkins, 1997).

1968 yılında Yetersizliği Olan Çocuklar İçin Erken Eğitim Desteği Yasası (The Handicapped Children's Early Education Assistance Act [HCEEAA]; PL 90-538) ile özel gereksinimleri olan küçük çocukları hedefleyen Yetersizliği Olan Çocuklar İçin Eğitim Programı'nın (Handicapped Children's Early Education Programs [HCEEP]; PL-90-538) uygulanması yasal güvence altına alınmış ve finansman desteği sağlanmıştır (Barlett ve Mickelson, 2019). Bu yasayla birlikte yetersizliği olan 0-6/8 yaş aralığındaki çocuklar için farklı programların geliştirilerek uygulanması ve değerlendirilmesi sağlanarak erken müdahale hizmetleri sunulmuştur (Barlett ve Mickelson, 2019).

İlk olarak, Peabody Keneddy merkezinde Küçük Çocuklar Araştırma ve Müdahale projesi (Toddler Research and Intervention Project) ile tanınması kolay olduğu için Down Sendromlu çocuklarla çalışılmış ve olumlu sonuçlar alınmıştır (Bricker vd., 2018).

Portage Erken Eğitim Projesi/Programı (Portage Early Education Project/Program) kırsal bölgeler için e temelli hizmet modeli olarak; Washington Üniversitesinde geliştirilen Down Sendromlu Çocuklar İçin Okul Öncesi Program Modeli (Preschool Program Model for Children with Disability) kurum ve ev temelli modelleri birleştiren programlar olarak hizmet sağlamıştır (McLean vd., 2016). Bu dönemlerde küçük çocukları için sağlığının ve hizmetler Down Sendromu (DS), Serabral Palsi (SP), işitme ve görme yetersizliği gibi yetersizlik gruplarına odaklanmıştır. Hizmetlerin kapsamı artmaya başladıkça diğer özel gereksinimleri olan çocuklar da sürece dahil edilmiştir (Kudret, 2022).

HCEEP kapsamında, EÇÖE alanına ilişkin yapılan bilimsel araştırmaların arttığı, EM konusunda farkındalığın arttığı, EÇÖE programlarının çeşitlendiği, özel gereksinimleri olan bireyler ve aileler ile araştırmacıların ve hizmet ağılayıcıları yasal haklarını savunma girişimlerinin arttığı görülmektedir. Bu süreçte EÇÖE'ye ilişkin bilinç ve farkındalık oluşurken yükseköğretimde EÇÖE öğretmen eğitim programları açılarak üniversite, politika yapıcılar, hizmet sağlayanlar ve ailenin katkılarıyla EÇÖE ile ilgili politikalarının belirlenip uygulanması ve hizmetlerin yaygınlaştırılması sağlanmıştır (McLean vd., 2016).

1970'lerde özel gereksinimleri olan çocukların ev, okul ve toplum yaşamına katılım becerilerine ve yeterliliklerine ilişkin düşük beklentiler eğitim politikalarını mevcut hizmetleri ve programları finanse edilen ve yürütülen araştırmaları sınırlandırmıştır (Kudret, 2022). Bununla birlikte bu dönemde çocuk gelişiminin çocuğun davranışı yetişkinin davranışı ve çevrenin dinamik etkileşiminden etkilendiğini savunan

transaksiyonel bakış açısı gündeme gelmiştir. Özel gereksinimleri olan küçük çocukların topluma kazandırılması için ev ve ev dışında hizmet sağlanarak müdahale edilmesi önem kazanmıştır (Tomris ve Çelik, 2022).

1970 yılında yürürlüğe giren Engellilerin Eğitim Yasası (Individuals with Disabilities Education Act; PL 91-230) ile birlikte okul öncesi, ilköğretim ve ortaokuldaki çocukların eğitimi yanında, üç yaşından küçük çocukların tanınması ve değerlendirilip erken müdahalenin uygulanması için araştırmalara ve uygulamalara finansal destek sağlanmıştır. Yetersizliği olan küçük çocuklara odaklanan ilk federal programın oluşturulması ve Yürümeye Başlayan Çocuk Projesi (Toddler Project) gibi ilk toplum temelli müdahale programlarının geliştirilmesi ile EÇÖE alanı formal olarak başlamıştır (McLean vd., 2016).

1971 de ABD’de risk gruplarındaki çocuklar için olası yetersizlikleri önlemeye yönelik Milwaukee Erken Müdahale Projesi (Milwaukee Early Intervention Project) geliştirilmiştir (Kudret, 2022). Milwaukee’nin düşük sosyoekonomik düzeydeki bölgesinde yaşayan zeka bölümü 75’in altında olan ve 36 yaş aralığında çocuğu olan 40 anneyle çalışan bu projede, çocuklar herhangi bir doğum anomalisi ile dünyaya gelmemesine karşın yetersizlik riskinin 16 kat daha fazla olduğu düşünülerek annelerin yoğun ve kapsamlı aile müdahale programına katılmaları sağlanmıştır. Annelere mesleki eğitim destekleyeceği eğitim programı ve altı yıllık müdahale programı çocukları için erken eğitim programı ayrıca ebeveyn rehberliği ve aile kriz müdahalesi uygulanmıştır. Program sonunda müdahale grubundaki annelerin çocuklarının gereksinimlerine daha duyarlı ve etkileşimlerin de daha yanıltıcı oldukları ve çocuklarının zeka bölümü puanlarının arttığı programa dahil olmayan kontrol grubunun puanlarının ise gittikçe azaldığı bulunmuştur.

1972 yılında Kuzey Carolina’da hayata geçirilmiş diğer erken müdahale çalışmalarından biri olan Carolina Abecedarian Projesi (Carolina Abecedarian Project), gelişimsel geriliğinin önlenebileceğini göstermeye ve çeşitli psikolojik ve biyolojik süreçlerin bu tür önleyici gelişmelerden nasıl etkilendiğini açıklamaya yönelik çok disiplinli bir araştırmacı ekibini bir araya getirme girişimi olarak başlamıştır Sparling, Ramey ve Ramey, 2021). Proje, okul öncesi müdahale ve okul çağına müdahale olmak üzere iki amaca hizmet edecek şekilde çocukların bilişsel, dilsel gelişimi ve çocukların beslenme, bakım, beslenme dahil her türlü ihtiyaçlarını desteklemek için tasarlanmıştır. Bu projenin bulguları da etkileyici sonuçlar göstermiştir. Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı olan risk grubundaki çocuklara doğumdan anaokuluna kadar verilen yoğun

müdahale sonucunda IQ puanlarının arttığı ve özel eğitim hizmetlerine daha az ihtiyaç duydukları; ilkokul üçüncü sınıfta okuma ve matematik başarı puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür (Ramey, 2018). Ayrıca 21 yaşına kadar izlenen bu çocuklarda yüksek nitelikli erken eğitim alan çocukların zeka okuma ve matematik testlerinde daha yüksek puan aldıkları 4 yıllık üniversitelerden mezun oldukları ve istihdam edildikleri belirlenmiştir (Kudret, 2022).

1973 yılında gelişmiş standartların ve politikalarının oluşturulması ve özel gereksinimleri ya da gelişimi risk altında olan küçük çocuklara yönelik müdahale araştırmaların yürütülmesinde önemli bir rol üstlenen Erken Çocukluk Bölümü (Division for Early Childhood [DEC]) Olağanüstü Çocuklar Konseyi (Council for Exceptional Children [CEC]) çatısı altında kurulmuş ve özel gereksinimini küçük çocuklar için erken çocukluk özel eğitim hizmeti vermeye başlamıştır (McLean vd., 2016; Tomris ve Çelik, 2022).

Keşif ve İlerleme (1970-1980)

ABD tarafından yürütülen yerel programlar ve üniversitelerde EÇÖE hizmetleri için personel yetiştirme programları, etkili hizmet modellerinin geliştirilmesi ve değerlendirilmeleriyle ilgili çalışmalara fon sağlanmıştır (McLean vd., 2016).

1975 te yürürlüğe giren Tüm Engelli Çocukların Eğitim Yasası (Education for All Handicapped Children Act [EHA]; 94-142), sıfır reddetme, adil değerlendirme, bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP), en az kısıtlayıcı ortam, adil yargılama hakkı, anne-baba ve çocuk katılımı esaslarıyla okul öncesi dönemdeki özel gereksinimleri olan çocukların en az kısıtlayıcı ortamda bireyselleştirilmiş, ücretsiz ve uygun eğitim verilmesi zorunlu hale getirilmiştir (Rehabilitation of Act, 1973). Ayrıca devlet, bu çocuklarla çalışabilecek personel yetiştirme programlarının geliştirilmesi için destek sağlamıştır (IDEA, 2004).

1977-1979 yılları arasında Bronfenbrenner, gelişmekte olan birey ile çevresi arasındaki etkileşimi vurgulayarak gelişimin çocuğun dahil olduğu ekolojik sistemlerle (mikro-mezo- egzo-makro sistemler) ilişkili olduğu ekolojik bir model ortaya koymuş ve erken müdahalenin tüm sistemler dahilinde planlanması ve yürütülmesi gerektiğini vurgulamıştır (Odom ve Wolery, 2003;Kudret, 2022).

1977 yılında HCEEP bünyesinde araştırma enstitüleri kurulmuştur. 1977-1990 yılları arasında özellikle gereksinimleri olan çocuklara ve ailelerine sağlanan hizmetlerin artırılmasına yönelik erken eğitim programları araştırma enstitüleri kurularak erken çocukluk hizmetleri için bütçe ayrılmıştır. Araştırma enstitüleri, gelişimsel risk altındaki çocukların belirlenmesi, kapsayıcı/tipik sınıf hizmetleri, öğretim uygulamaları, müdahale yöntemleri, evde hizmet, genel eğitim sınıfında öğretim ve değerlendirme gibi uygulamaları sağlamıştır. Ayrıca lisansüstü öğrencilerin de desteği ile alandaki EÇÖE alanında bilim insanlarının sayısı artış olmuştur (McLean, 2016).

Yasallaşma (1980-1990)

EÇÖE için, ABD genelinde ulusal EM/EÇÖE programları ağı kurulmuştur. Bu kapsamda özel gereksinimleri olan bireylerin haklarını koruyan ve sunulacak hizmetler ve toplum kaynakları için eşit fırsat ve eşit erişim sağlayan politikalar belirlenerek araştırmalar yürütülmüş ve destekler sağlanmıştır. Lisans ve lisansüstü personel yetiştirme programları ile EÇÖE için öğretmen ve uygulamacılar yetiştirilmiş farklı alan uzmanlarına sertifika programlarıyla mesleki gelişimleri konusunda rehberlik edilmiştir. Nitelikli EM/EÇÖE programlarının sayısını artırmak ve yaygınlaştırmak için deneysel bir veritabanı oluşturularak bütçe sağlanmıştır. EÇÖE hizmetlerinin sürekliliğinin sağlanmasına yönelik etkili öğretim yöntemleri ve materyalleri geliştirilerek müdahalelerde motivasyon sosyal etkileşim ve çevresel düzenleme stratejilerini yer verilmiştir (McLean vd., 2016; Kudret, 2022).

Erken müdahale hizmetleri ABD'de 1986 da yürürlüğe koyulan Engellilerin Eğitimi Yasası (Education of the Handicapped Act [EHA; PL 99-457]) ile bebekler, küçük çocuklar için aile temelli hizmetler ön plana çıkarılmıştır. 6 yaş altındaki özel gereksinimleri olan çocukların ve ailelerin EÇÖE hizmetlerinden yararlanması zorunlu hale getirilmiş ve değerlendirmelerinin yapılarak Bireyselleştirilmiş Aile Hizmetleri Planı (BAHP) hazırlanması hükme bağlanmıştır (IDEA, 2019). Özel gereksinimleri olan çocuklara doğumdan itibaren hizmet verilmesi için teşvikler sağlanarak çocuk ve ailenin gereksinimlerini en iyi karşılayan destekler ve hizmet modelleri üzerinde durulmuştur. Uygulamalı araştırmalar özel gereksinimleri olan çocukların akranlarıyla aynı ortamlarda öğrenebileceklerini ve geliştiklerini gösterirken, EÇÖE hizmetlerinin sağlanmasına yönelik teşvik politikalarının belirlenmesinde etkili olmuştur. EM programlarına katılan

risk grubundaki prematüre bebeklerin gelişim göstermesi ve hayatta kalma oranının artması erken müdahale uygulamalarına dikkat çekmiştir (Kudret, 2022).

EHA yeniden adlandırılarak Yetersizlikleri Olan Bireylerin Eğitimi Yasası'nın (Individuals Disabilities Education Act [IDEA]) olarak 1990'da yürürlüğe girmesiyle 0-3 yaş arasındaki özel gereksinimleri olan küçük çocuklara EÇÖE hizmetlerinin verilmesi bu çocukların ve ailelerin gereksinimlerini karşılamaya yönelik BAHP hazırlanması ve uygulanması ve ailelerin çocukların eğitimine aktif katılmaları sağlanmıştır (IDEA, 2019). Ayrıca yasada; tarama, vaka bulma erken tanılama ve erken müdahale için önlem alınması kurumlar arası geçiş planlarının hazırlanması gündeme gelmiştir. Ailelerin kendi gereksinimlerini önceliklerini kaynakları ve destek hizmetlerinin değerlendirmeleri sağlanmıştır (IDEA, 2019). Yasadaki düzenlemeler aile sisteminin EÇÖE hizmetlerinin merkezinde olduğuna ve uygulama da aile merkezli modellere yer verilmesi gerektiğine dikkat çekmiştir (Barlett ve Mickelson, 2019; McLean vd., 2016). IDEA; bebekler küçük çocuklar ve okul öncesi çocuklar da dahil olmak üzere engelli çocuklar için eğitim ortamını değiştirmiştir. Yasa çocukların yapabileceklerine ilişkin beklentileri arttırmış ve etkili sonuçlar için etkili uygulamalarının kullanılmasının önemini ön plana çıkarmıştır. Aynı tarihte yürürlüğe giren yetersizliği olan Amerikalılar Yasası (Americans with Amerins Act [ADA]) önce insan kavramı ile küçük çocuklara sağlanan destek ve hizmetlerde ayırım yapmak yasaklanarak özel gereksinimleri olan çocukların doğal ortama ve topluma katılımını teşvik edilmiştir (Barlett ve Mickelson, 2019). 1990'nın ortalarında HCEEP, Engelli Çocuklar için Erken Eğitim Programı (EEPCD) olarak yeniden adlandırılmış fakat federal hükümet bütçesini ve boyutunu küçültmek için yürürlükten kaldırılmıştır.

2000 yılların başlarında federal yasalar kanıt temelli uygulamaların kullanımını gerektirmiştir. 2001 yılında Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın (No Child Left Behind/NCLB) yasası ABD'de küçük çocuk ve ailelerine yönelik EÇÖE hizmetlerini etkilemiştir. Bu yasa ile birlikte çocukların standardize testlerle değerlendirilmesi ve standart test puanlarının okul performans puanlarına dâhil edilmesi, okullarda kanıt temelli olan uygulamalara yer verilmesi konusunda yaptırımlar getirilmiş, ailenin çocuğun gelişimine ve eğitimine etkin katılımının sağlanması, öğretmen niteliklerinin geliştirilmesi yönünde gelişmeler meydana gelmiştir.

2004 yılında IDEA kapsamında özel gereksinimli çocuklar için erken müdahale ve erken öğrenme araştırmalarına fon sağlamak amacıyla Ulusal Özel Eğitim Araştırmaları Merkezi (NCSER) kurulmuştur. Özel gereksinimleri olan küçük çocuklar

ve ailelerine hizmet vermeyi destekleyen yasalarla birlikte EÇÖE için mesleki bir kurum oluşturularak hizmetlerin sistematik olarak sunulması sağlanmıştır (Kudret, 2022).

Türkiye Erken Çocukluk Özel Eğitimi

Türkiye’de EÇÖE hizmetlerinin gelişimiyle ilgili yasal düzenlemelerin ve bilimsel araştırmaların son yıllarda hız kazanmasına karşın belirli bir geçmişe sahiptir. Bu bağlamda Türkiye’de de EÇÖE ilişkin ilk çalışmaların 1970’li yıllarda yetersizlik tanısı almış küçük çocukların gelişiminin izlenmesi ve desteklenmesi için ailelerin yönlendirmesiyle başladığı bilinmektedir (Kudret, 2022). Anne babalar tarafından oluşturulan dernek ile “öğretilebilir zihinsel yetersizliği” olan çocuklar için bir okul açılmıştır. Bu okul öğretilebilir zihin yetersizliği olan çocuklarının eğitimlerinin başarılı bir şekilde gerçekleşebileceğini göstermiş olması açısından çok dönem için çok önemli bir yer tutmaktadır. Özel eğitim alanındaki yasal düzenlemeler EÇÖE hizmetlerinin gelişiminde etkili olmuştur. Özel gereksinimi olan çocuklarla ilgili 1982 anayasası, devletin özel gereksinimli bireyler için önlem alınmasıyla ilgili maddeler düzenlenmiş, 1983 yılında çıkarılan 2916 Sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yasası ile özel gereksinimli çocukların yetiştirilmesine yönelik esasların belirlendiği ilk kapsamlı yasa olmuştur. Bu kanun, (4-18 yaş) özel gereksinimli bireylerin eğitimlerine erken dönemde başlanması, tipik gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim almalarına ilişkin maddelere yer verilmiştir (ÖEMÇK, 1983).

1997 yılında yürürlüğe giren 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararnameyle özel gereksinimli bireylere sunulacak eğitim hizmetleri ve eğitimleri verecek kurum ve kuruluşlar ile programlar belirlenmiştir. Kararname, “erken çocukluk dönemi eğitimi, aile eğitimi ve katılımı, kaynaştırma” kavramları ilk kez yer almıştır. Erken dönemde özel gereksinimli küçük çocukların eğitimlerini BEP ile okul öncesi kurumlarına akranlarıyla bir arada “kaynaştırma” esasına dayalı olarak sürdürmesi vurgulanmıştır. Ayrıca ailenin etkin katılımı ve eğitiminin sağlanması kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapılması gündeme gelmiştir. Yönetmelik, 0-3 yaş olan çocukların eğitimlerini ailelere verilen hizmetlerle sağlanmasını 0-6 yaş için okul öncesi eğitim kurumlarında bireysel özelliklerine göre eğitimlerinin sağlanması zorunluluğunu vurgulamıştır.

2000 yılında çıkarılan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde özel gereksinimli olan çocukların belirlenmesi, gönderme öncesi ve gönderme süreci, eğitsel değerlendirme, tanılama, yerleştirme ve izleme süreçleri ile ilgili ilkeler belirlenmiştir.

2005 yılında çıkarılan 5378 sayılı Özürlüler ve Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnemelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanunu, özel eğitim gereksinimi olan tüm bireylere karşı yapılabilecek her türlü ayrımcılığa karşı ilk yasal düzenlemedir. Amacı, engelliğin önlenmesi, özürlülerin sağlık, eğitim ve rehabilitasyon, istihdam, bakım ve sosyal güvenliğine ilişkin sorunlarının çözümü ile her bakımdan gelişmelerini ve önlerindeki engelleri kaldırmayı sağlayacak tedbirleri alarak topluma katılmalarını sağlamak ve hizmetlerin koordinasyonu ile ilgili gerekli düzenlemeleri yapmak olarak ifade edilmiştir. Kanunun 15. ve 16. Maddeleri eğitim ve öğretimle ilgili düzenlemeleri içermektedir.

YÖK bünyesinde “Özürlüler Danışma ve Koordinasyon Merkezi kurulması” ve özel gereksinimli bireylerin hiçbir gerekçeyle eğitim almalarının engellenemeyeceği bu yasa ile öngörülmüştür (Özürlüler Kanunu İle İlgili Mevzuat, 2006). Bu yasa ile ek olarak ailelerin özel gereksinimli küçük çocuklarının eğitim giderlerine katkı ve ulaşım hizmetlerinin sağlanmasına yönelik adımlar atılmıştır.

2006 yılında Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2000) yeniden düzenlenmiş, özel eğitim kurumları SHÇEK’ten alınarak Milli Eğitim Bakanlığına bağlanmıştır. 31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı Resmi Gazetede yer verilen “Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine” göre özel eğitim; “gelişim özellikleri ve eğitim yeterlilikleri bakımından çeşitli nedenlerle akranlarından farklılık gösteren bireylerin, eğitsel ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, özel tasarlanmış eğitim programları, bu bireylerin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ile akademik disiplinlerdeki yeterlilikleri temel alınarak uygun ortamlarda sürdürülen eğitim” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2006). Yenilenen Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ile 0-72 ay arasındaki özel gereksinimli bireyler için özel eğitim hizmetlerinin sağlanması zorunlu hale gelmiştir.

Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği (2018), 0-36 aylık özel gereksinimleri olan çocukları için EÇÖE hizmetlerinin ailenin bilgilendirilmesi ve desteklenmesinin içerecek şekilde yürütülmesi 36 ayını tamamlayan özel gereksinimleri olan çocuklar için okul öncesi eğitimin zorunlu olduğu eğitimlerin bütünleştirme yoluyla sağlanması gerektiği belirtilmiştir. Bu sağlanamadığında ise özel eğitim kurumları veya özel eğitim sınıflarının da açılacağı ifade edilmiştir. Yönetmeliğin 12. maddesinde bu hizmetlerin il ya da

ilçe özel eğitim hizmetleri kurulu kararı ile çocuğun ve ailenin gereksinimleri doğrultusunda özel eğitim okulları okul öncesi eğitim kurumları ana sınıfları ya da çocuğun evinde yürütüleceği belirtilmiştir. Ayrıca erken çocukluk dönemi eğitim hizmetlerinin il/ilçe özel eğitim hizmetleri kurulunca planlanması BEP hazırlanması ve aile eğitimi yoluyla uygulanması aile katılımıyla kurumda ya da evde yürütülmesi eğitim faaliyetlerinin özel eğitim öğretmenleri, okul öncesi öğretmenleri ya da çocuk gelişimi öğretmenleri tarafından yürütülmesi hükme bağlanmıştır.

Türkiye’de ilk resmi tanılama tanımları, 2006 yılında Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2006) ile yayımlanmış olup kendi içinde sıralama yapılmadan 15 farklı başlık altında verilmiştir. Üstün yetenekli bireylerin de özel gereksinimli bireyler kapsamında olduğu, zihinsel yetersizliğin 4 ayrı başlık altında tanımlandığı, ayrıca çoklu yetersizlik teriminin yer almadığı görülmektedir (Akçamete, 2019). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2006), günün değişen ihtiyaçlarına ve sunulan hizmetlerdeki gelişmeler doğrultusunda 07.07.2018 tarih ve 30471 sayılı Resmî Gazete’de güncellenip tanımlar daha kapsayıcı olarak yeniden yürürlüğe girmiştir. Bu doğrultuda yönetmelikte özel eğitim grubunun 11 başlık altında toplandığı, zihinsel yetersizliğin hafif, orta, ağır, çok ağır olmak üzere yine 4 alt başlıkta, otizmi olan bireylerin hafif, orta ve ağır olmak üzere 3 başlık altında yer aldığı ve bunların dışında bedensel, görme, işitme ve özel yetenekli bireylerin tanımlandığı görülmektedir (ÖEHY, 2018).

Türkiye’de özel gereksinimi olan çocukların sınıflandırılması çok çeşitli şekillerde yapılmasına karşın, Ataman (2013) bunu iki şekilde ele almaktadır; 1. Bireyin özel gereksinimine göre özel eğitim ve destek hizmetlerinden faydalandırılmasını sağlamak için hizmetlerin kısa süreli, uzun süreli ve sürekli olma durumu dikkate alınmaktadır. 2. Özel eğitim alanında görülme sıklığına göre yapılan sınıflamada; a. görülme sıklığı fazla olanlar, b. görülme sıklığı az olanlar, c. gelişmeleri risk altında olan çocuklar ve d. üstün özellikleri olan (üstün zekalılar, üstün yetenekliler, yaratıcı ve özel yetenekli) çocuklardır.

2019 yılında yayınlanan Çocuklar İçin Özel Gereksinim Değerlendirmesi Hakkında Yönetmelik ile Süreçlerinde değişikliğe gidilmiş ve gereksinim alanlarının belirlenmesi gündeme gelmiştir. Çocuklar için özel gereksinim raporu (ÇÖZGER) ile birlikte çocukların gelişimsel olarak değerlendirilmesi tanımlanması gerekliliğine ve raporlama sürecine yeni bir yaklaşım getirilmiştir. Rapor, özel gereksinimleri küçük çocuklara ilişkin değerlendirme çalışmalarında sınıflandırma sistemi olarak, Çocuklar İçin İşlevsellik Yetiyitimi ve Sağlığın Uluslararası Sınıflandırılması (International

Classification of Functioning Disability and Health: Children And Youth Version-ICF-CY) temel alınmaya başlamıştır.

Türkiye’de özel gereksinimli çocuklara sağlanması planlanan EÇÖE hizmetlerine yönelik geçtiğimiz yirmi yıl içerisinde anayasal bağlamda önemli ilerlemeler kaydedildiği söylenmekle birlikte bu hizmetlerin niteliğinin artırılması ve iyileştirici programların yaygınlaştırılmasının gerekliliği alandaki araştırmalar tarafından vurgulanmıştır (Çakıroğlu ve Ünay, 2019; Dikici Sığırtmaç ve Deretarla Gül, 2018; Güven, 2016; MEB, 2006).

Finlandiya Erken Çocukluk Özel Eğitimi

Finlandiya’da özel eğitim ilk zamanlarda özel eğitim öğretmeni tarafından verilen bir eğitim olarak tanımlanmaktaydı. Özel İhtiyaç Eğitimi Eylem Çerçevesi, 1994 yılında Sallamacada düzenlenen Özel İhtiyaçlar Eğitimi Dünya Konferansı tarafından kabul edilen (UNESCO, 1994) bildiri hükümetler, uluslararası kuruluşlar, ulusal yardım kuruluşları, sivil toplum kuruluşları ve diğer organlar tarafından politika ve uygulamaya ilişkin politika yapıcılara bilgi vermek ve eylemlerine rehberlik etmektir. Salamanca Anlaşmasına dayalı olarak 2007 yılında yayınlanan Özel Eğitim Stratejisi, tüm çocukların eğitim sistemine dahil edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Böylece tüm çocuklar düzenli olarak eğitim desteğine hak kazanmışlardır.

Finlandiya’da verilen özel eğitim iki farklı türe ayrılmaktadır. İlki “yarı zamanlı özel eğitim” kapsamında, özel eğitim öğretmenlerinin haftada bir ya da birkaç saat tek tek veya küçük gruplar halinde çocuklara eğitim vermesi şeklindedir. İkinci özel eğitim biçimi ise “özel desteğe” geçmesini içermektedir. Finlandiya bağlamında “özel eğitim ihtiyacı olan bir çocuk” ifadesi “özel desteğe ihtiyacı olan bir çocuk” olarak değiştirilmiştir. Bu çocuklar genellikle okul müdürü tarafından verilen kararlarla sürece dahil olabilmektedirler. Bu durum, çocuğa özel eğitim öğretmeninde destek eğitim alma hakkı verir. Bir çocuğun “özel destek” alması onun özel eğitim sınıfına devam etmesi anlamına gelmektedir.

Temel Eğitim Ulusal Programı (2014), okul öncesi eğitiminin temel ilkelerinden biri “çocukların gereksinimleri doğrultusunda” eğitim verilmesidir. Programda özel gereksinimli çocuklar için bir bölüm bulunmaktadır. Ayrı özel eğitim anaokulları yoktur, ancak geleneksel anaokullarının içerisinde mevcut sınıflarda ya da özel eğitim

sınıflarında kaynaştırma eğitimi verilmektedir. Bu uygulamalar belediyelerin sunduğu desteğe göre bölgesel olarak farklılık göstermektedir. Çocukların %85'i, kurumları düzenli olarak ziyaret eden öğretmenlerden eğitim almaktadır.

Finlandiya'da kapsayıcı okul sistemine geçişten önce yer alan paralel okul sistemi içinde özel eğitimin gelişimi dört dönemde ele alınmıştır. Bu dönemler; 1. Dönem, 2. Dönem, 3. Dönem ve 4. Dönem olmak üzere başlıklar altında açıklamalara yer verilmiştir.

Birinci Dönem

1840-1921 yılları arasında Zorunlu Eğitim Yasası (Compulsory Education Act) yürürlüğe girmesiyle özel eğitimin inşası başlamıştır. İlk olarak 1840 'da işitme, 1860'da görme ve 1890'da motor alanda engeli olan çocuklar için özel eğitim okulları açılmıştır. 1866'da halk eğitimi yerel yönetimlerin yükümlülüğüne girmesinin zorunlu hale gelmesi sebebiyle özel gereksinimi olan çocuklar okul içinde ayrıştırılmaya başlanmıştır. Bu gelişmenin ardından okuldan ayrıştırılan özel gereksinimli çocukların eğitimi, vakıflar tarafından faaliyetler şeklinde sağlanmıştır.

İkinci Dönem

Bu dönem Zorunlu Eğitim Yasası'nın (Compulsory Education Act) yürürlüğe girdiği tarihten ikinci dünya savaşı'nın sonuna kadar olan süre içerisindeki gelişmeleri içermektedir. Zorunlu Eğitim Yasası'nda zorunlu eğitimden muaf olan zihin engeli bulunan çocuklar hariç Fin vatandaşı olan çocukların zorunlu eğitime katılımının şart olduğunu belirtilmiştir.

Üçüncü Dönem

İkinci Dünya Savaşı'nın sonundan 1972'de eğitimin birleştirilmesine ve kapsamlı okulların açılmasına kadar olan süreyi içermektedir. İkinci Dünya Savaş'ı sonrası özel gereksinimlilere yönelik tıbbi bakım, rehabilitasyon ve mesleki rehabilitasyon hizmetleri geliştirilmiştir. 1940'lar ve 1960'lar arasında özel eğitimde ve farklı sektörlerde uzmanlaşmada artış olmuştur. Davranışsal ve duygusal bozuklukları olan öğrenciler için öğretim ve hafif öğrenme ve uyum güçlüğü çeken öğrenciler için yarı zamanlı özel eğitim

hizmetleri planlamaları yapılmasına rağmen özel gereksinimli çocuklara eğitim verilmesinde tıbbi yaklaşım görüşü etkili olmuştur. Sapma, her şeyden önce, fiziksel ve işlevsel engellilik açısından ele alındı. Özel gereksinimli öğrenciler, eğitimleri kaynaştırma eğitimi ile birlikte organize edilemeyecek kadar diğer öğrencilerden farklı olarak görülmüş farklı grupların özel ihtiyaçlarını karşılamak için öğretim için mümkün olduğunca homojen gruplara ayrılmıştır. 1970'e kadar özel eğitim oldukça farklılaşmış ve ayrılmış olarak düşünülmesine karşın bu yıldan itibaren özel desteğe ihtiyaç duyan çocukların yetiştirilmesinde normalleşme ilkesi ve entegrasyon yaklaşımı ön plana alınmaya başlanmıştır. Bütünleştirme kavramına yönelik ilk oluşum normalleştirme ilkesiyle özel gereksinimli çocukların yaşamları mümkün olduğunca normal hale getirmeyi amaçlamış; entegrasyon ise normalleştirmenin uygulanması için bir araç olarak kabul edilmiştir. Böylece özel gereksinimli çocuklara okullarda kaynaştırma eğitimine katılma fırsatı sağlanmıştır.

1983'te kabul edilen Kapsamlı Okullar Yasası (The Comprehensive Schools Act) Özel gereksinimli çocukların entegrasyon sürecinin geliştirmesine yönelik çocukların zorunlu eğitimi tamamlama zorunluluğu getirilmiştir. 1985'te yürürlüğe giren Kapsamlı Okul Ulusal Çekirdek Müfredatı (The Comprehensive School National Core Curriculum) farklılaşma ve gerektiğinde özel eğitim sağlanması ve eğitimin ve müfredatın bireyselleştirilmesi konularına ilk kez yer verilmiştir. Entegrasyonun teşvik edilmesi açısından, özel eğitim müfredatlarının kaynaştırma eğitimi ile birlikte kullanılabilmesi için eğitimin ve müfredatın bireyselleştirilmesi önem kazanmıştır. Hafif düzeyde zihinsel engelli çocuklara yönelik eğitim, ilkokullarda özel eğitim vermeye başlamıştır. 1985 yılında, orta ve ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrenciler için entegre öğretim, sosyal yönetimden eğitim yönetimine geçmiştir. 1997'de okullar, daha önce sosyal yönetimin kapsamına giren ağır zihinsel engelli çocukların eğitiminden sorumlu hale gelmiştir. Benzer şekilde, okullar 1998'den itibaren reform okulları tarafından sağlanan eğitimi devralmıştır.

Dördüncü Dönem

1993 yılında DEC tarafından gelişimsel yetersizliği olan küçük çocukların tam zamanlı bütünleştirme hizmetlerinden yararlanmaları gerekliliği ortaya konmuş ve gelişimsel yetersizliği olan çocuklara; ev ve aile, oyun grupları, çocuk bakım birimleri,

anasınıfları, anaokulu ve okullarda açılan sınıflarda eğitim olanakları sunulmuştur (Odom ve Wolery, 2003; Pera, 2011). Ayrıca DEC, alandaki araştırma ve uygulama arasındaki boşluğu doldurmak için; öğretmenlere ve ailelere, özel gereksinimli ya da risk altında olan 0-5 yaş arasındaki çocukların öğrenme çıktılarını iyileştirme ve gelişimlerini destekleme noktasında daha iyi sonuçların alınmasına yönelik katkı sağlayıcı öneriler üzerine çalışmışlardır. Bunlar; değerlendirme, çevre/ortam, aile, öğretim, etkileşim, liderlik, ekip/işbirliği ve geçiştir (Tomris, 2022).

1995 yılında, özel eğitim hizmetlerinin değerlendirmesi yapılarak bölgesel ve belediye entegrasyonunun desteklenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçlar Sonraki yıllarda uygulanan ulusal kalkınma önlemlerinin temelini oluşturulmuştur.

1998'de okul mevzuatının kapsamlı reformu ve bunun sonucunda ortaya çıkan Temel Eğitim Yasası (Basic Education Act [628/1998]), herkes için zorunlu ve eşit eğitim imkanlarının sağlanmasının gerekliliğine açıklık getirilmiştir.

14 Mart 2006'da, Eğitim ve Kültür Bakanlığı (Ministry of Education and Culture), okul öncesi ve temel eğitimde özel ihtiyaçlar eğitiminin geliştirilmesine yönelik uzun dönemli bir strateji önerisi hazırlamak üzere bir grup oluşturulmuştur. Grup, mevcut uygulamanın daha önceki destek ve önlemeye odaklanacak şekilde değiştirilmesini önermiştir. Özel desteğe karar verilmeden önce, genel ve yoğunlaştırılmış destek, birincil destek biçimleri olarak benimsenmiştir. 1 Ağustos 2010'dan itibaren uygulamaya başlanan Temel Eğitim Yasasındaki değişiklikler 1 Ocak 2011'de yürürlüğe girmiştir. Finlandiya Ulusal Eğitim Ajansı , yeni hükümlere göre okul Öncesi ve temel Eğitim içerisinde çocuklara verilen desteğe ilişkin hükümler Ulusal Çekirdek Müfredatına dahil edilmiştir. Çocukların öğrenme ve büyümede erken, önleyici desteğe ve gerekirse özel desteğe ilişkin haklarının güvence altına alınmıştır. Destek kavramı aşmalarına göre, genel destek, yoğunlaştırılmış destek ve özel destek olmak üzere üç şekilde düzenlenmiştir. Kişisel verilerin işlenmesi ve gizliliğine ve öğrenci refahı hizmetlerine ilişkin hükümler eklenmiştir. Bir öğrencinin, ihtiyaç duyulduğu anda, müfredata uygun eğitim ve rehberlik ve öğrenme ve okula devam konusunda yeterli desteği alma hakkı tanınmıştır. Destek, tüm öğretmenleri, öğrenciyi, ailelerini ve gerektiğinde öğrenci refahı personelinin içeren ortak bir katılım süreci olarak görülmüştür. Özel gereksinimli çocuğun eğitiminin çocuğun ilgileri ve eğitim sağlama olanakları dikkate alınarak, diğer eğitimlerle birlikte veya kısmen ya da tamamen özel gereksinimli bir sınıfta ya da uygun başka bir kurumda sağlanmasının önü açılmıştır. Ayrıca özel gereksinimli çocuklar genel

eğitim müfredatını takibine ek olarak özelleştirilmiş bir program ve zaman izelgesi hazırlanmaktadır. ğrenim mümkün olduğunca genel eğitim içerisinde sağlanmaktadır.

Genel Destek (General Support). Genel destek müdahaleye ilk cevaptır. ğrencide eğer bir problem ortaya çıkarsa öğrencinin okula devamlılığının sağlanması için bu destek verilir. Bu destek okulun günlük aktivitelerinin bir parçası olarak verilir.

Yoğun Destek (Intesified Support). Eğer genel destek yeterli değilse eğitimsel değerlendirme yapılır ve plan oluşturularak öğrenciye bu destek sağlanır. Yoğunlaştırılmış destek genel desteğe göre daha sağlam ve tutarlıdır. Sorunların birikmesini ve çözülemez hale gelmesini önlemeyi amaçlar.

Özel Destek (Special Support). Öğrenci genel ve yoğunlaştırılmış destek ile öğrenme hedeflerine ulaşamamış olursa bu destek devreye girer. Öğrenci üzerinde derinlemesine düşünülür ve öğretmenlerden toplanan bilgi ışığında karar verilir. Kararla birlikte ğrenci için bireysel plan hazırlanır ve temel eğitimde mevcut olan tüm destek önlemleri kullanılır. Bu desteğin temel amacı; öğrencilerin zorunlu eğitimlerini tamamlayabilmeleri ve lise eğitimlerine devam edebilmeleri için geniş ve sistematik bir yardım sağlamaktır.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, veri kaynağı, verilerin toplanması, verilerin analizi alt başlıklarına yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Yapılacak olan çalışmayla ilgili mevcut kayıt ve belgeleri toplayıp belirli norm veya sisteme göre seçilip, kodlayıp inceleme işlemine doküman analizi denir (Özkan, 2021). Diğer bir deyişle doküman analizi, yazılı belgelerin içeriğinin hassasiyetle ve sistemli olarak analiz etmek için kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir (Wach ve Ward, 2013). Doküman inceleme yönteminde temel veri kaynağını belgeler oluşturmakta ve bu dokümanlar türlerine göre çeşitliliğe sahip olmakla birlikte Corbetta (2003) kişisel ve kurumsal dokümanlar olarak iki türde ele almaktadır. Bu çalışmada veriler kurumsal dokümanlardan oluşmaktadır. Buna bağlı olarak analiz sürecinde, araştırmacının görevi öncelikle amacına yönelik mevcut politika belgelerini bulmak, her bir kaynağı dikkatlice okumak, gerekli bilgileri not almak ve aldığı notlardan yola çıkarak bazı değerlendirmeler işlemleri yapmaktır. Eğitimsel olgu derinlemesine ve kendi bağlamı içerisinde açıklanmaya çalışılacağı için bu yöntem amaca ulaşmada elverişlidir. Bu sebeple genel amaç yeni bilgiye ulaşmaktan ziyade yapılan araştırmaların genel eğilimlerini, alternatif düşünce yapılarını netleştirmektir.

Araştırmanın amacı erken çocukluk döneminde özel gereksinimli bireyleri eğitim içerikli politika belgeleri kapsamı bakımından ele almak ve değerlendirmektir. Çalışmada eğitimle ilgili politika belgeleri içerik analizi yöntemiyle incelenerek kavramsal çıkarımlara ulaşılmıştır. Dokümanlar incelenerek araştırmanın amaçlarına yönelik hangi kavramlara yer verildiği, hangi açılardan ele alındığı ve uygulamaya dönük özellikleri yorumlanacak ve genel bir bakış açısı oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda, Türkiye’deki ve Finlandiya’daki politika belgeleri analiz edilmiştir. Bu amaca bağlı olarak araştırmanın kapsamında Türkiye’de ve Finlandiya’da erken çocuklukta özel

gereksinimli bireylerle ilgili herhangi bir düzeyde içeriğe ve dolayısıyla halen yürürlükte olan eğitim politikası belgelerinin incelenmesi ve bunların karşılaştırılmaları üzerine yurtiçinde ve yurtdışında yapılmış çalışmalara yer verilmiştir. Böylece bu alanda politika belgelerinin incelenmesi geniş bir bilgi ve tecrübe birikimi sağlamasının yanında günümüzü daha sağlıklı değerlendirmemize yardımcı olmuş ve gelecek için bir ön görüş oluşturmamıza katkı sağlamasının yanında gerçekçi sağlam veriler elde etmemizi sağlamıştır.

Veri Kaynağı

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik süreç olarak ifade edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, sf:41) Doküman analizi ise dokümanlarda yer alan verilerin bulunması, seçilmesi, değerlendirilmesi, anlamlandırılmasını ve bir bütün olarak açıklanmasını içermektedir. Araştırmada doküman analizi yöntemine uygun olarak, alanyazında Türkiye ve Finlandiya Özel Eğitim ile ilgili olan yasal kaynaklar incelenecek, gerekli karşılaştırmalar yapılarak iki ülkenin özel eğitim politikaları arasındaki benzerlik ve farklılıklar saptanmıştır. Bu kapsamda incelenecek eğitimle ilgili yasal belgeler:

Tablo 1

Analiz Edilen Dokümanlar

Türkiye Dokümanları	-2023 Eğitim Vizyon Belgesi
	-222 sayılı Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim ve Eğitim Kanunu Strateji Planı
	-29072 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği
	-1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu
	-5378 sayılı Engelliler Hakkında Kanun
	-5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu
	-652 sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname
	-573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname
	-30471 sayılı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği
	-8.12. ve 17. 19. Milli Eğitim Şuraları ve Özürlüler Şurası

(Devam ediyor)

Tablo 1 (Devam)

Analiz Edilen Dokümanlar

Finlandiya Dokümanları	-Act on European Schooling Helsinki 1463/2007 -Act on Early Childhood Education and Care (540/2018) -Government Decree on maternity and child health clinic services, school and student health services and preventive oral health services for children and youth 338/2011 -Basic Education Act 628/1998 -Fin Curriculum
---------------------------	--

Verilerin Toplanması

Türkiye ve Finlandiya erken çocukluk özel eğitim politikaları ile ilgili bu araştırmada gerekli verilerin toplanması için alanyazın taraması yapılmış kütüphane ve dokümantasyon dairelerindeki başkanlıklardan ve internet üzerindeki İngilizce ve Türkçe dillerinde toplanan politika belgeleri araştırmanın analiz kısmında kullanılmıştır. Çalışmada yararlanılan web siteleri ülkelerdeki ilgili kurumların resmi web siteleri olduğundan belgeler asıllarının aynısı niteliği taşımaktadır. Araştırmanın Türkiye ile ilgili kısmı için ulusal alanyazın taranmıştır.

Araştırmada, verilerin toplanmasında doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. İlk olarak, Türkiye’de EÇÖE ile ilgili mevcut kayıt ya da belgelerden, yürürlükte olan yasal belgelerden yararlanılmıştır. Özel eğitim kelimesinin doğuşundan başlayarak hem tarihsel hem de yapısal ve işlevsel olarak incelenmiştir. Günümüzde yürürlükte olan yasal belgelerin bugünkü şeklini alana kadar geçirdikleri değişimler incelenmiş ve son durumları gözden geçirilmiştir. Aynı şekilde, Finlandiya Özel Eğitim ile ilgili mevcut kayıt ya da belgelerden, ülkelerin eğitim politikaları ile ilgili yürürlükte olan mevzuatlardan ayrıca Eurydice, Eurostat, Eurybase, Dünya Bankası, finlex.fi.com, okm.fi, oph.fi, gibi ülkelerin eğitim sistemleri ile ilgili bilgiler veren uluslararası ve ulusal internet sitelerine ve yabancı alanyazındaki kaynaklara ulaşmak için veri tabanlarına başvurulmuştur. Finlandiya’da Özel Eğitim ile ilgili çalışmalar ve Finlandiya’da Özel Eğitimle ilgili yazılı dili İngilizce olan yasal belgeler, çalışma yazarı tarafından Türkçeye çevrilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Nitel araştırmalarda elde edilen verilerin analiz edilmesi için iki yöntem kullanılmaktadır. Bu yöntemler “içerik analizi” ve “betimsel” analiz olarak ayrılmaktadır.

İçerik analizinde kodlama, kanıtları sınıflandırma ve fikirleri giderek geniş bakış açılarını yansıtacak şekilde etiketlemeyi içeren analizin en önemli kısmıdır (Güzel ve Ünver, 2020; sf:224). Bu süreç; analiz sürecinde birimlerin tanımlanması, kodların belirlenmesi, kategorilerin oluşturulması ve kodların altında toplanması il verilerin analiz edilmesi basamaklarından oluşmaktadır. Betimsel analizde araştırma alt amaç, ve alt amaçları doğrultusunda ulaşılmak istenen temaların belirlenmesiyle başlar. (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu çalışmada çalışmanın alt problemlerini cevaplamak için dokümanlardan elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir.

Bu aşamada okuma ve verilerin güvenli bir şekilde saklanabilmesi için nitel kodlama programı olan “QCAmap” programı kullanılmıştır. Türkiye ve Finlandiya’nın erken çocukluk özel eğitim politika belgeleri, karşılaştırmalı olarak analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

Nitel Araştırmalarda Geçerlik, Güvenirlik ve Etik

Nitel araştırmalarda geçerliğin ve güvenilirliğin artırılması etik ilke ve değerlere uyulması ile ilgilidir (Merriam, 2013). Çalışmada verilerin toplanacağı internet siteleri belirlendikten sonra Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Alt Etik Kurulundan (EK 2) etik iznine gerek duyulmadığına dair onay alınmıştır.

Nitel araştırma varsayımları nicel araştırmalardan farklıdır ve bu nedenle geçerlik ve güvenilirlik farklı kriterlerle adlandırılmıştır (Merriam, 2013). Bu ölçütler Whittemore, Chase ve Mandle’ye (2001) göre birincil ve ikincil ölçüt olarak isimlendirilmiştir. Birincil ölçütler; güvenilirlik, özgünlük, eleştirelilik ve dürüstlük; ikincil kriterler ise canlılık, yaratıcılık, eksiksizlik, uyum ve duyarlılıktır. Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliği “güvenduyulabilirlik” olarak tanımlayan Lincoln ve Guba (1986) ise güvenduyulabilirlik için inandırıcılık, aktarılabilirlik, güvenduyulabilirlik, doğrulanabilirlik koşulların sağlanması gerektiğini savunmaktadır: (Guba, 1981) Bu çalışmada da güvenduyulabilirlik için inandırıcılık ve aktarılabilirlik ölçütleri sağlanarak; dürüstlük için veri toplama süreci ve verilerin aktarılmasında şeffaflık sağlanarak gözetilmiştir. İnandırıcılık ölçütü, kullanılan araştırma yönteminin açıkça tanımlanması ve ilgili

alanyazın ile bu çalışmanın bulgularının karşılaştırılmasıyla sağlanmıştır. Veri kaynağına ulaşma ve veri toplama süreci şeffaf bir şekilde anlatılmış, bulgular sunulurken yasal belgelerden doğrudan alıntılarına yer verilmiş, ve bu sayede aktarılabilirlik ölçütü karşılanmıştır. Araştırmacı tarafından oluşturulan kodlar, kategoriler ve temalar çalışmayı yürüten danışman tarafından kontrol edilmiştir. Danışman kontrolüyle birlikte, oluşturulan kodlar, kategoriler ve temalar üzerinde görüş birliği sağlanarak iç geçerlik kontrol edilmiştir.

Araştırmacının Rolü

Nitel araştırmalarda araştırmacı araştırma sürecinin her adımına kişisel olarak dâhil olmaktadır ve bu nedenle araştırmacının süreç içerisindeki rolü önem taşımaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu başlık altında, araştırmacı olarak çalışma konusuna karar vermeden çalışmanın verilerini analiz etme sürecine kadar olan zaman dilimindeki rolümden bahsedeceğim. Erken çocukluk özel eğitimine olan ilgimin kaynağı, üniversite eğitimime okul öncesi öğretmenliğinde başlayıp çift anadal ile birlikte özel eğitim lisans programıyla birlikte devam etmem esnasında staj uygulamaları dersi kapsamında gözlemci olarak katılım gösterdiğim anaokullarında ve anasınıflarında özel gereksinimli olan çocukların etkinliklere katılımlarının ve çocuklara sunulan etkinliklerin uygun olmadığını fark ettim. Daha sonra özel gereksinimli çocukların katılımı için etkinlik planları içerisinde yer alan uyarlanmış etkinliklerin olduğunu fakat öğretmenlerin bu etkinlikleri yeterli şekilde sunamadıklarını ve çocukların eğitim-öğretim faaliyetlerinden yeterince faydalandırılmama sorunun ortaya çıktığını gördüm. Özel gereksinimli çocukların Türkiye’de ne tür haklara sahip olduğu o zamandan beri ilgi kaynağım olmuştur. Bu ilgim, lisans eğitimimden mezun olmamla bir devlet okulunun özel eğitim anaokulunda özel eğitim öğretmeni olarak göreve başlamamla birlikte daha da arttı. Bulunduğum kurumda çocuklar için sunulan imkanları sadece öğretmenin yeterliliği ile çözülemeyeceğini fark ettim. Bu eğitim sürecinin daha verimli bir şekilde işemesinin politika yapıcıların hazırladığı yasal belgelerin özel gereksinimli çocuklara sunacağı imkanların sınırlarıyla çok yakından ilgili olduğunu okul idaresi ile yaladığım bir tartışma ile anladım. Daha sonrasında yüksek lisans eğitimim sırasında yaklaşık iki yıl özel eğitim merkezinde özel eğitim öğretmeni olarak özel gereksinime ihtiyaç duyan çocuklarla çalıştım. Yüksek lisans eğitimime başladıktan erken çocukluk özel eğitimiyle ilgili

alanyazın taraması gerçekleştirerek bu konuyla ilgili çalışmalar yapmak istediğimi tez danışmanımla paylaştım. Tez danışmanımın katkıları ve yol göstericiliği ile uzun bir alan yazın taraması gerçekleştirdikten sonra alanyazındaki boşlukları belirlemeye çalıştım. Bu sırada YLSY bursiyeri olarak Finlandiya’ya gitmeye hak kazanmam ilgimi bu ülkede özel gereksinimli çocukların haklarının devlet tarafından nasıl güvence altına alındığına dair merak uyandırdı. Bu merağım ve tez danışmanımın yönlendirmesi ile birlikte araştırma konusu belirlenmiş oldu. Daha sonrasında ise tez danışmanımın da yol göstermesiyle birlikte araştırma nerimi Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsüne sundum. Araştırma nerisinin Etik Kurul Onayını aldıktan sonra Ağustos 2021 tarihinde Finlandiya ve Türkiye’nin resmi internet sitelerinden verilerimi toplamaya başladım. Yeterli ve gerekli belgelere ulaşıldığı kanaatine tez danışmanımın da görüşü ile karar verdim ve veri kaynağımı oluşturmuş oldum.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırma sorularına ilişkin bulgulara ve elde edilen bulgular ile ilgili yorumlara yer verilmiştir. Çalışmanın alt amaçları doğrultusunda belirlenen temalar Tablo 2’ de sunulmuştur.

Tablo 2

Türkiye ve Finlandiya Bulguları

Ana Tema	Alt Temalar	Kategori Sayısı	Kategoriler
Türkiye ve Finlandiya Erken Çocukluk Özel Eğitimi ve Politika Belgeleri	Tanımlar	4	Birey Kurum Program Destek
	Değerlendirme ve Tanılama Süreci	6	Kurum Başvuru Tanılama için Değerlendirme Yerleştirme Eğitimi Değerlendirme Özel İhtiyaç Desteğine Karar
	Hizmete Erişim Şartları	3	Okula kayıt Sınıf Kontenjanı Özel İhtiyaç Desteği
	Çocuk Hizmetleri	5	Kolaylaştırıcı Eğitimin süresi Sürdürülebilir eğitim Bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) Bireysel öğrenci planı(BÖP)
	Aile Hizmetleri	2	Katılım/iş birliği Aile Hizmet Programı
	Hizmet Sağlayıcılar	3	Resmi birimler Öğretmen Destek personel
	Sağlanan Hizmetler	2	Kurum Temelli Ev Temelli

Türkiye ve Finlandiya'nın politika belgelerinin incelenmesi ve analiz edilmesinden sonra, alt amaçlar çerçevesinde tündengelimse bir biçimde ortaya çıkarılan temalar Tablo 2'de sunulmuştur. Buna göre çalışmanın bulgularını oluşturan temalar; tanımlar, değerlendirme ve tanılama süreci, hizmete erişim şartları, çocuk hizmetleri, aile hizmetleri, hizmet sağlayıcılar ve sağlanan hizmetler olarak belirlenmiştir. Belirtilen temaları oluşturan kategori ve kodları içeren bulgular ve bulguların yorumları, çalışmanın alt amaçlarına uygun bir biçimde tablolar halinde sunulmuştur. Bununla beraber çalışma bulguları, kategorileri temsil eden yasal belgelerden yapılan alıntılarla desteklenmiştir.

Erken Çocukluk Özel Eğitimine İlişkin Tanımlar

Araştırmanın ilk alt amacı “Türkiye ve Finlandiya’da Erken Çocukluk Özel Eğitimine ilişkin tanımlar politika belgelerinde nelerdir?” şeklindedir. Yapılan doküman incelemesi sonucu Türkiye ve Finlandiya’da yer alan tanımlar belirlenmiştir. Türkiye’nin yasal belgelerinde tanımların bireyi, kurumları ve programları tanılamaya yönelik, Finlandiya’da desteğe ilişkin tanımlara yer verildiği görülmüştür. Türkiye ve Finlandiya’nın erken çocukluk özel eğitimine ilişkin tanımlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Türkiye ve Finlandiya’nın EÇÖE’ye İlişkin Tanımları

Tanımlar	
Türkiye	• Özel eğitim gerektiren • Ağır özürlü • Bakıma muhtaç özürlü • Ağır düzeyde otizmi olan • Ağır düzeyde zihinsel engelli • Bedensel engelli • Çok ağır düzeyde zihinsel engelli • Görme engelli • Hafif düzeyde otizmi olan • Hafif düzeyde zihinsel engelli • Orta düzey otizmi olan • Orta düzeyde zihinsel engelli • İşitme engelli • Özel yetenekli • Hafif özürlü • Özürlü

(Devam ediyor)

Tablo 3 (Devam)

Türkiye ve Finlandiya'nın EÇÖE'ye İlişkin Tanımları

Tanımlar		
Türkiye	Kurum	• Özel eğitim okulu • Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi • Destek eğitim odası • Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM) • Bilim ve sanat merkezi
	Program	• Destek eğitim programı • Bireysel yetenekleri fark ettirme programı • Bireyselleştirilmiş eğitim programı • Özel yetenekleri geliştirme • Tamamlayıcı eğitim • Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulaması
Finlandiya	Destek	• Özel ihtiyaç desteği • Özel eğitim yardım desteği

Tablo 3 incelendiğinde Türkiye ve Finlandiya'nın EÇÖE'ye ilişkin tanımları temasında birey, kurum, program, destek kategorilerine ulaşılmıştır. Türkiye'nin tanımlarının birey kategorisinde özel eğitim gerektiren, ağır özürlü, bakıma muhtaç özürlü, ağır, düzeyde otizmi olan, ağır düzeyde zihinsel engelli, bedensel engelli, çok ağır düzeyde zihinsel engelli, görme engelli, hafif düzeyde otizmi olan, hafif düzeyde zihinsel engelli, orta düzey otizmi olan, orta düzeyde zihinsel engelli, özel eğitim ihtiyacı olan, işitme engelli birey, özel yetenekli, hafif özürlü kodlarına ulaşılmıştır. Kurum kategorisinde özel eğitim okulu, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi, destek eğitim odası, rehberlik ve araştırma merkezi (RAM), bilim ve sanat merkezi, ve program içeriğini açıklamaya yönelik; program kategorisinde ise destek eğitim programı, bireysel yetenekleri fark ettirme programı, bireyselleştirilmiş eğitim programı, özel yetenekleri geliştirme programı, tamamlayıcı eğitim faaliyeti, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına ulaşılmıştır. Finlandiya destek kategorisi altında özel ihtiyaç desteği ve özel eğitim yardım desteği tanımlarına yer verdiği belirlenmiştir.

Türkiye'nin incelenen politika belgelerinde özel gereksinimi olan çocukların hafif, orta, ağır ve çok ağır olarak kategorilere ayrılarak tanımlandığı görülmüştür. Belgelerde çocukların zihin engelli, otizmli, bedensel engelli, işitme engelli, görme engelli, özel yetenekli, bakıma muhtaç, özel eğitime gereksinimli olarak engelin yerini ya da türünü işaret edici tanımlamalara yer verildiği görülmüştür. Türkiye'nin program kategorisinde destek eğitim, bireysel yetenekleri fark ettirme programı, bireyselleştirilmiş

eğitim programı, özel yetenekleri geliştirme programı, tamamlayıcı eğitim faaliyeti, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulaması tanımlamalarının yer aldığı belirlenmiştir. Finlandiya'nın belgelerinde özel ihtiyaç desteği ve özel eğitim yardım desteği tanımlamaları bulunmuştur. Türkiye ve Finlandiya karşılaştırmasına bakıldığında Finlandiya'nın tanımlamalarının sadece verilecek olan desteği açıklamaya yönelik olduğu Türkiye'de yer alan destek eğitim ile sözcük bakımından benzerlik gösterdiği fakat anlamsal olarak Finlandiya'nın tanımlamasının daha geniş bir kapsamı olduğu söylenebilir. Bununla ilgili tanımlamalar Finlandiya Müfredat (Fin Curriculum) belgesinde “*Özel İhtiyaç Desteği (ÖİD); engellilikten kaynaklanan özel eğitim ihtiyaçları olan bazı çocukların bakım ihtiyaçlarını karşılamada öğretmenleri desteklemek için hazırlanan programdır.*”(F) ve “*Özel eğitim yardım desteği; önemli bakım ihtiyaçları olan özel eğitim ihtiyaçları olan çocuklara yardımcı olabilecek ek yetişkin destek personeli sağlamak için okullara sunulan destektir.*”(F) şeklinde yer alırken Türkiye'nin Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde “*Destek eğitim programı; Genel zihinsel yetenek alanından tanınan öğrencilerin tüm alan ve disiplinlerle ilişkilendirilerek alındıkları eğitim programı...*”(T) farklılığı açıklar nitelikte olduğu görülmüştür.

Erken Çocukluk Özel Eğitimi Değerlendirme ve Tanılama Süreci

Araştırmanın ikinci alt amacı Türkiye ve Finlandiya'da Erken Çocukluk Özel Eğitimine ilişkin değerlendirme ve tanılama süreci politika belgelerinde nasıl yer almıştır?” şeklindedir. Yapılan doküman incelemesi Türkiye ve Finlandiya'nın Erken Çocukluk Özel Eğitimine ilişkin değerlendirme ve tanılama sürecinin karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Türkiye ve Finlandiya'nın EÇÖE için Değerlendirme ve Tanılama Süreci

Değerlendirme ve Tanılama Süreci				
Türkiye	Kurum	Rehberlik Araştırma Merkezi		Özel eğitim değerlendirme kurulu
		0-36 ay		Ailenin dilekçesi
	Başvuru	Okula İse	Kayıtlı	- Eğitsel değerlendirme İstek formu - Okul yönetimi
	Tanılama İçin Değerlendirme	Eğitsel		- Tarama testleri - Periyodik değerlendirme - Ölçme araçları - Bireyin görüşü - Ailenin görüşü - Gelişim alanları - Engelli sağlık kurulu raporu - Bireysel performans değerlendirme formu
	Yerleştirme	Özel Gereksinimine Göre		- Özel eğitim sınıfı - Tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme sınıfı - Destek eğitim - BİLSEM - Uygun eğitim ortamı - Rehabilitasyon merkezi
	Eğitimi Değerlendirme	Rehabilitasyon Merkezi		Bireysel performans değerlendirme formu
Finlandiya	Özel İhtiyaç Desteğine Karar Verme	Başvuru		- Temel eğitim başlamadan önce - Okul öncesi - Temel eğitim sırasında
		Kurum		- UÖEK - Belediye
		Karar verme İçin Değerlendirme		- Uzman görüşü - Çocuğun görüşü - Ailenin görüşü - Pedagojik(psiko-sosyal)
		Eğitimi Değerlendirme		- Destek planı - Erişim düzeyi - Çocuğun görüşü - Ev ziyareti

Tablo 4 incelendiğinde değerlendirme ve tanılama süreci Türkiye’de kurum, başvuru, tanılama, yerleştirme, değerlendirme olarak Finlandiya’da özel ihtiyaç desteğine karar verme olarak belirlenmiştir. Türkiye’de değerlendirme ve tanılama sürecinde Rehberlik Araştırma Merkezleri’nin süreci yönettiğine dair Özel Eğitim Kurumları Kanun’da “...*eğitim öğretim kurumlarındaki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin etkin ve verimli bir şekilde yürütülebilmesine ilişkin gerekli her türlü çalışmaların yansırı özel eğitim gerektiren bireyleri de tanılamada belirtildiği şekilde inceler, tanılar, yerleştirilebilecekleri en uygun eğitim ortamını önerir ve bu bireylere rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri sunar...*”(T) ibaresi RAM’ın çocukların tanılanmasında ve çocuğun uygun eğitim alabileceği kurumu gönderilmesinde yetkiye sahip olduğunu göstermektedir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde, çocukların değerlendirme sürecine alınabilmeleri için 0-36 aylık olanların ailelerinin dilekçesiyle “*0-36 aylık özel eğitim ihtiyacı olan çocuklar için erken çocukluk dönemi eğitim hizmetleri, velinin yazılı talebi üzerine...*”(T) okula kayıtlı olanların okul yönetimi ya da eğitsel değerlendirme istek formuyla başvuru yapması gerektiği belirtilmiştir. Çocukların değerlendirilmesi/tanılanması kategorisinde eğitsel değerlendirme için tarama testleri, periyodik değerlendirme, ölçme araçlarına ilişkin “*Eğitsel değerlendirme ve tanılama uygun ortamda, bireyin özelliklerine uygun ölçme araçlarıyla yapılır.*”(T) ibaresiyle bireyin görüşü, ailenin görüşüne ilişkin “*Eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci ile ilgili yapılacak iş ve işlemlerde bireyin veya velinin görüşü alınır.*”(T) şeklinde yer alırken gelişim alanları, engelli sağlık kurulu raporu, bireysel performans değerlendirme formlarının kullanıldığı ifadeleri Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde görülmüştür. Tanılama amacıyla yapılan değerlendirmeler çocuğa sağlanacak eğitimin belirlenmesinde önemli olmakla birlikte (Mc Lean, 1996; Raver, 2009) tanılama için değerlendirmelerde uygun ölçme araçlarının kullanılmaktadır (Gilliam ve Mayers, 2004). Türkiye’nin değerlendirme ve tanılama sürecini açıklamaya yönelik olarak eğitsel değerlendirmelere yönelik olarak kodlarda yer alan engelli sağlık kurulu raporunun ancak sağlık kurumlarında sağlanabildiği bilinmektedir. Bu nedenle çocukları değerlendirilme ve tanılama sürecinde tıbbi tanılamanın da çocuğun değerlendirme ve tanılama süreci için etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. İncelenen belgeler arasından Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde “...*kurumlarında sınıflar oluşturulurken öncelikle aynı tür yetersizliği olan çocuklar aynı sınıfta olacak şekilde planlama yapılır.*”(T) ifadesiyle yerleştirme kategorisinde çocukların özel gereksinim derecesine ve türüne göre seçilen kurumlarda eğitim öğretim görmelerine imkan verildiği görülmüştür. Değerlendirme ve tanılama

sürecine ilişkin eğitimin değerlendirilmesi kategorisi belgelerde “*hizmet sunan kurumlarda destek eğitim hizmeti alan bireylerin raporlarının yenilenmesi için yapılan başvurularda ilgili kurumca düzenlenecek Dönem Sonu Bireysel Performans Değerlendirme Formu*”(T) şeklinde Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde yer aldığı görülmüştür. Finlandiya’nın değerlendirme ve tanılama temasında özel ihtiyaç desteğine karar verme kategorisinde başvurunun okul öncesi dönemde, temel eğitime başlamadan önce ve temel eğitim sırasında yapılabileceği yer almıştır. Finlandiya’nın ÖİD karar verme sürecine ilişkin diğer bir kod ise kurumudur. Belediyeler ve Ulusal Özel Eğitim Kurulu çocukların ÖİD ilişkin karar vermede sorumlu birimlerdir. Karar verme süreci için yapılan değerlendirmede çocuğun, ailenin görüşünün değerlendirilmesi, pedagojik ve uzman görüşüne dayalı olarak karar verildiği belirtilmiştir. ÖİD karar vermede diğer bir kategori ise verilen desteğin değerlendirilmesidir. Değerlendirmenin çocuğun görüşünün alınmasıyla, çocuğun eğitime erişim düzeyinin saptanmasıyla ve destek planın gözden geçirilerek ne kadarının gerçekleştiğine karar verilmesi belgelerde yer almıştır. Finlandiya’nın belgelerine göre ÖİD kavramının Türkiye’de belgelerinde yer almaması yönüyle farklılığa sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Erken Çocukluk Özel Eğitim Hizmetlerine Erişim Şartlar

Türkiye ve Finlandiya’da Erken Çocukluk Özel Eğitim hizmetlerine erişim şartları politika belgelerinde nelerdir? ” şeklindedir. Yapılan doküman incelemesi sonucu Türkiye ve Finlandiya’da EÇÖE şartları belirlenmiştir. Türkiye’nin politika belgelerinde şartlar; okula kayıt, sınıf kontenjanı olarak belirlenirken Finlandiya özel ihtiyaç desteği olarak belirlenmiştir. Türkiye ve Finlandiya’nın Erken Çocukluk Özel Eğitimine erişim şartlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

Türkiye ve Finlandiya'nın EÇÖE'ne Erişim Şartları

Erişim Şartları			
Türkiye	Okula Kayıt	36-66 ay	• Çalışma takvimine uygunluk şartı yok • Yerleştirme kararı şartı yok • Edinilmiş tuvalet eğitimi şartı yok
		66, 67 ve 68 ayı tamamlamış	• Velisinin yazılı talebi
		68 tamamlamış 79 aydan gün almamış	• Durum bildirir tek hekim sağlık raporu • Özel eğitim değerlendirme kurulu raporu
	Sınıf Kontenjanı	Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Yapılan Özel Eğitim Okulu	• 5’i özel eğitim ihtiyacı olan birey olmak üzere okul öncesi eğitimde en çok 14 çocuk
		Okul Öncesi Eğitim Kurumu	• 10 çocuk bulunan sınıflarda iki • 20 çocuk bulunan sınıflarda bir çocuk
(Devam ediyor)			

Tablo 5 (Devam)

Türkiye ve Finlandiya'nın EÇÖE'ne Erişim Şartları

Erişim Şartları		
Finlandiya	Özel İhtiyaç Desteği (ÖİD)	Kısıtlılık
		• Çocuğun ihtiyaçlarının kurum tarafından karşılanamaması • Alternatif destekleyici yaklaşımların yetersizliği • Sınıf ortamındaki değişikliklerin sağlanamaması • Öğretim yaklaşımları yetersizliği • Yardımcı teknoloji ve özel ekipman okul tarafından sağlanamaması • Çocuğun davranış probleminin öğrenme becerisine engel oluşturması

Tablo 5 incelendiğinde Türkiye'nin politika belgelerinden okula kayıt kategorisine ulaşılmıştır. Belgelerde 36-66 aylık, 66,67 ve 68 ayını tamamlamamış olanların, 68 ayını tamamlamış 79 aydan gün almamış olanların okula alınabilmeleri için şartlar belirlenmiştir. 36-66 ay olan çocukların okula kayıtlarında çalışma takvimine uygunluk , yerleştirme kararı alınmış olmamasına ilişkin Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde “Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin okul öncesi eğitim kurumları kayıtlarında il veya ilçe özel eğitim hizmetleri kurulu tarafından yerleştirme kararı alınmış olması şartı aranmaz”(T) ve tuvalet eğitimini kazanmış olma şartı aranmadan çocukların eğitim kurumlarında kayıtlarının uygunluğuna ilişkin “Özel eğitim ihtiyacı olan bireyler için gündüzlü özel eğitim okullarına kayıta tuvalet eğitimini kazanmış olma

şartı aranmaz”(T) şeklinde Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde ifadelerin yer aldığı görülmüştür.

66,67 ve 68 ayını tamamlamamış olanların okula kayıt şartlarına ilişkin Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde “Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerden kayıtların yapıldığı yılın eylül ayı sonu itibarıyla 66, 67 ve 68 aylık olanların velisinin yazılı talebiyle...”(T) ibaresinden özel gereksinimli olan çocuğun eğitimine okul öncesi kurumunda devam etmesi için veli yazılı talebinin ibraz edilmesi şartına ulaşılmıştır.

68 ayını tamamlamış 79 aydan gün almamış olanlarla ilgili “.....68 ayını tamamlamış,79 aydan gün almamış olan ve ilkokula başlamaya hazır olmadıklarını Durum Bildirir Tek Hekim Sağlık Raporu ile belgeleyen öğrencilerin Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Raporu doğrultusunda okul öncesi eğitime 1 yıl daha devamları sağlanır.”(T) Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde yer alan ifadeyle durum bildirir tek hekim sağlık raporu ve özel eğitim değerlendirme kurulu raporunun okula kayıt için şart olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Diğer bir kategori olan sınıf kontenjanı kategorisine yönelik Türkiye’nin politika belgelerinde kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim yapılan özel eğitim okulu ve okul öncesi eğitim kurumuna ilişkin kontenjana ilişkin şartlar belirtilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde yer alan “Okul öncesi eğitim kurumlarında sınıf mevcutları en fazla 5 öğrenciden oluşur. Bu sınıflarda yetersizliği olmayan çocuklar da öğrenim görebilir. Bu durumda 5’i özel eğitim ihtiyacı olan öğrenci olmak üzere sınıf mevcutları en fazla 14 öğrenciden oluşur.”(T) ve “Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim yapılan özel eğitim okullarında sınıf mevcutları 5’i özel eğitim ihtiyacı olan birey olmak üzere; okul öncesi eğitimde en fazla 14, diğer kademelerde 15 öğrenci olacak şekilde oluşturulur.”(T) ifadelerinden özel eğitim ihtiyacı olan çocuğa sınırlı bir kontenjan ayrıldığını söyleyebiliriz.

Diğer kontenjan şartının belirtildiği kurum ise okul öncesidir. Bu şarta yönelik “....Özel Eğitim Değerlendirme Kurulunca hazırlanan rapor doğrultusunda tam zamanlı kaynaştırma yoluyla okul öncesi eğitim kurumlarına yönlendirilen....36-71 aylık çocuklar bu kurumlara kaydedilir. Bu sınıfların mevcutları 10 çocuk bulunan sınıflarda iki, 20 çocuk bulunan sınıflarda ise bir çocuk olacak şekilde oluşturulur.”(T) Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğindeki bu ibare özel

eğitim ihtiyacı olan çocukların okul öncesi kurumunda eğitim alabilmeleri için sağlanan kontenjanın en fazla iki olduğu belirtilmiştir.

Finlandiya'nın bu alt amaca ilişkin belirlenen kategorisinde özel ihtiyaç desteğine dair şartlar yer almıştır. Bu kategoriye göre desteğin sağlanabilmesi kısıtlılık olması gerekmektedir. Bu kısıtlılıklarla ilgili Finlandiya Müfredat (Fin Curriculum) Belgesinde *“Çocuğun davranışının, geçici olarak ek yetişkin asistanı desteği olmadan bir sınıf ortamında çocuğa öğretmesinin imkânsız olduğu açıkça gösterildiğinde ÖİD sağlanır.”*(F) ibaresiyle ÖİD için kurumun çocuğun ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalması gerekmektedir. Diğer bir politika belgesi ifadesi *“Bakım ihtiyaçları, alternatif destekleyici yaklaşımlar veya sınıf ortamındaki değişiklikler, öğretim yaklaşımları, yardımcı teknoloji veya özel ekipman tarafından normalde sağlanabilecek olanın ötesinde olmalıdır.”*(F) ile çocuğa sağlanması gereken olan alternatif destekleyici yaklaşımlar, sınıf ortamındaki değişikliklerin, öğretim yaklaşımları, yardımcı teknoloji ve özel ekipman okul tarafından desteklerin sağlanamaması şartı Finlandiya Müfredat (Fin Curriculum) Belgesinde belirtilmiştir.

Türkiye ve Finlandiya'nın EÇÖ şartlarına bakıldığında Türkiye'nin okula kayıt ve sınıf kontenjanına yönelik kategoriler belirlenmiş olup kategoriler çoğunlukla özel eğitim ihtiyacı olan çocuğun eğitim ortamlarına katılımlarına yönelik nicel verileri şart olarak belirlendiği görülürken Finlandiya'nın ÖİD ilişkin şartları içerdiği ve çocuğun özel eğitime gereksinimini çocuğa sağlanamayan olanakların sağlanması için şartlar sunduğu bulgusuna ulaşılmıştır

Erken Çocukluk Özel Eğitimine İlişkin Çocuk Hizmetleri

Türkiye ve Finlandiya'da Erken Çocukluk Özel Eğitimine ilişkin çocuk hizmetleri politika belgelerinde nasıl yer almaktadır?” şeklindedir. Yapılan doküman incelemesi sonucu Türkiye ve Finlandiya'da Erken Çocukluk Özel Eğitimine ilişkin çocuk hizmetleri belirlenmiştir. Türkiye'nin yasal belgelerinde EÇÖE'ye ilişkin çocuk hizmetleri kolaylaştırıcı, sürdürülebilir eğitim, bireyselleştirilmiş eğitim programı(BEP) ve eğitim süresi; Finlandiya'nın kolaylaştırıcı, sağlık hizmeti, bireysel öğrenci planı (BÖP), sürdürülebilir eğitim hizmeti, eğitim süresi olarak belirlenmiştir. Türkiye ve Finlandiya'da Erken Çocukluk Özel Eğitimine ilişkin çocuklara sağlanan hizmetler çocuklara sağlanan hizmetlerin karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Türkiye ve Finlandiya'nın EÇÖE'ye ilişkin Çocuk Hizmetleri

Çocuk Hizmetleri		
Türkiye	Kolaylaştırıcı	-Materyal desteği -Ulaşım -Yemek -Destek eğitim -Öz bakım desteği -Tamamlayıcı eğitim
	Sürdürülebilir Eğitim	-Gezici öğretmen -Taşıma merkezli ana sınıfı -Gezici sınıf -Taşımalı eğitim -Yaz eğitimi -Ev temelli eğitim -Ek süre -Uygun eğitim ortamı -Rehabilitasyon merkezi -Çocuğun gelişimi -Kurumlarla iş birliği -Zorunlu eğitim -Kapsayıcı/bütünleştirme eğitim
	(Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP))	-Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) -Yıllık amaç
	(Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP))	-Uzun-kısa amaç -Hizmeti sağlayan kişileri -Yöntem ve teknik -Öğretim materyallerini -Eğitim ortamının düzenlenmesi -Öğrenci Bilgisi -Hizmet Türü -Değerlendirme
	Eğitim Süresi	0-36 ay için eğitim süresi - Okul öncesi dönemi için eğitim süresi - Eğitim yılı
		• 2 gün 2 saat • 6 etkinlik saati • 4 yarı yıl
		(Devam ediyor)

Tablo 6 (Devam)

Türkiye ve Finlandiya'nın EÇÖE'ye ilişkin Çocuk Hizmetleri

Çocuk Hizmetleri	
Finlandiya Kolaylaştırıcı	Materyal desteği
	• Ders kitabı • Öğrenme materyali • Okul donanım materyalleri • Görme engelliler için Braille materyalleri teknolojiler • baskı makinası • İşitme Engelliler için odyolojik yardım yardımcısı teknolojiler
	Ek destek
	• İşaret dili • Gelişmiş destek • Tercümanlık hizmeti • Telafi eğitimi • Yarı zamanlı özel eğitim • Erken çocukluk eğitimi ve bakımı
	Özel ihtiyaç desteği
	• Beslenme yardımı • İlaç takibi • Tuvalet ve genel hijyen • Hareketlilik ve oryantasyon • Sınıfta, oyun alanında ve okul alanlarında denetim • Öğretmenlere yardım • Çocuğun taşınması • Ders sürecinde • Hemşirelik dışı bakım ihtiyaçları • Müfredata erişim • Görme ve İşitme Engelli • Terapiye erişim
Sürdürülebilir eğitim	Sağlık Hizmeti
	• Kapsamlı sağlık hizmeti • Sağlık kontrolü
	Ulaşım
Sürdürülebilir eğitim	-Ders saatlerinin azaltılması
	-Çocukların kaynaştırma eğitimine katılımı

(Devam ediyor)

Tablo 6 (Devam)

Türkiye ve Finlandiya'nın EÇÖE'ye ilişkin Çocuk Hizmetleri

Çocuk Hizmetleri	
Finlandiya	-Ek destekler
	-Desteğin sağlanma şekli
	-Desteğin azaltılma şekli
	-Davranışsal güçlüklerin azaltılması
	-Ekip ve iş birliği
	-Bakım Boyutu
	-Proaktif becerileri
	-Program ve stratejileri
	-Pedagojik düzenlemeler
	-Çekirdek müfredat çerçevesi
Bireysel Öğrenci Planı (BÖP)	-Değerlendirme
	-Özel gereksinimli çocuk için okul öncesi eğitim
Eğitim Süresi	• 2 yıl

Tablo 6'da Türkiye'nin politika belgeleri incelenmesi doğrultusunda özel gereksinimli çocuk için kolaylaştırıcı kategorisi altında materyal desteği, ulaşım, yemek, ek destek, öz bakım desteği, tamamlayıcı eğitim, kapsayıcı/bütünleştirici eğitim hizmetlerinin sağlandığı söylenebilir. EÇÖE için kolaylaştırıcı olarak sağlanan hizmetlere ilişkin “*Destek eğitim odasının öğretim materyalleri ve donanım ihtiyaçları öğrencilerin ihtiyaç ve özellikleri dikkate alınarak sağlanır.* (T) Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğindeki ifadesiyle özel gereksinimli çocuklar için gerekli materyallerin sağlanacağı açıklanmıştır. Özel gereksinimli çocuklar için ulaşımın sağlanması çok önemlidir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde bu konuya ilişkin “*Resmi özel eğitim okullarındaki öğrenciler, özel eğitim sınıflarındaki öğrenciler, yaygın eğitim hizmetlerinden yararlanan özel eğitim ihtiyacı olan kursiyerlerin kurumlara ulaşimleri 11/9/2014 tarihli ve 29116 sayılı Resmi Gazete 'de yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı Taşıma Yoluyla Eğitime Erişim*

Yönetmeliği hükümleri doğrultusunda ücretsiz sağlanır.”(T) ifadesiyle belirtilmiştir. Temel ihtiyaçlardan beslenmenin özel gereksinimli çocuklara sağlanması kolaylaştırıcılık sağlamaktadır. Buna ilişkin “*Resmi özel eğitim okullarında gündüzlü olarak eğitimlerini sürdüren öğrencilere ücretsiz öğle yemeği genel bütçeden karşılanan ödenekle Genel Müdürlükçe verilir.”(T)* ibaresi Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde açıklandığı görülmüştür. Politika belgelerinde belirlenen bir hususta destek eğitimidir. Bununla ilgili Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname’de “*Özel eğitim gerektiren bireylere, her tür ve kademedeki eğitim ortamlarında devam ettiği eğitim programlarının amaçlarını gerçekleştirmek üzere özel eğitim desteği verilir. Bu amaçla bireysel ve grupla eğitim imkanları sağlanır.”(T)* açıklamaları görülmüştür. Özel gereksinimli çocukların eğitim kurumlarına katılımlarını kolaylaştırıcı olarak “*Kaynaştırma eğitimi yapılan sınıflara destek hizmet personeli verilmeli ve bu personelin ücreti yerel imkânlarla karşılanmalıdır.”* 19. Milli Eğitim Şurasında yer alan bu ifade ile çocukların öz bakım ihtiyaçlarını destek hizmet personelinin yardımı ile karşılaşmalarına yönelik açıklamaların yer aldığı görülmüştür. Bu konuyla benzer olarak yer alan ifade Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde şu şekildedir: “*Okul öncesi eğitim kurumlarında, yeterince öz bakım becerisine sahip olmayan çocukların öz bakım becerisine destek sağlamak amacıyla imkânlar çerçevesinde her okul öncesi eğitim kurumuna en az bir kişi olmak üzere iki grup için bir destek eğitim personeli görevlendirilebilir.”(T)* tamamlayıcı eğitimle ilgili Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde “*Resmi özel eğitim okullarında öğrenim gören özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için örgün eğitim saatleri dışındaki zamanlarda tamamlayıcı eğitim faaliyetleri düzenlenebilir”(T)* tamamlayıcı eğitimin kolaylaştırıcı bir faktör olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Türkiye’nin EÇÖE çocuk hizmetleri temasında belirlenen diğer bir kategori ise eğitimin sürdürülebilirliğidir. Bununla ilgili gezici öğretmen, taşıma merkezli ana sınıfı, gezici sınıf, taşınabilir eğitim, yaz eğitimi, ev temelli eğitim, ek süre, uygun eğitim ortamı, rehabilitasyon merkezleri eğitimlerinin sağlanması, özel eğitim gereksinimli çocuğun ilgi ve isteği, zorunlu eğitim kavramlarına ulaşılmıştır. Politika belgelerinde sürdürülebilir eğitim kategorisine ilişkin bazı açıklamalar şu şekildedir: “*Çocukların gelişimi ve özellikleri dikkate alınarak okul öncesi dönemde eğitim süresi uzatılabilir”* Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde ek süreye ilişkin; Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname’de “*Durumları ayrı bir sınıfta eğitilmeyi gerektiren öğrenciler için özür ve özelliklerine göre okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında özel eğitim sınıfları*

açılır.” uygun eğitim ortamına; “Özel eğitim gerektiren bireylerin her tür ve kademedeki eğitimlerinin kesintisiz sürdürülebilmesi için her türlü rehabilitasyonlarını sağlayacak kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapılır.” kurum iş birliğine; Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname’de “Özel eğitim gerektiren tüm bireyler, ilgi, istek, yeterlilik ve yetenekleri doğrultusunda ve ölçüsünde özel eğitim hizmetlerinden yararlandırılır.” ibaresi öğrenci gelişim düzeyine ilişkili olduğu görülmüştür.

Türkiye belgelerinde yer alan diğer bir kategori ise Bireysel Eğitim Programı(BEP)’tir. Bu kategori altında yer alan kavramlar; Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP), yıllık amaç, hizmeti sağlayan kişiler, yöntem ve teknik, öğretim materyallerini, eğitim ortamının düzenlenmesi, öğrenci bilgisi, hizmet türü olarak kodlanmıştır. Özel Eğitim Hizmetleri yönetmeliğinde yer alan ifadelerden bazıları şu şekildedir:

“Eğitim planında yer alan yıllık amaçlara ve kısa dönemli amaçlara göre planlama yapılır.”(T)

“Özel eğitim gerektiren bireyler için bireyselleştirilmiş eğitim planı geliştirilmesi ve eğitim programlarının bireyselleştirilerek uygulanması esastır.”(T)

“Özel eğitimde, eğitim programları bireylerin eğitsel performansları dikkate alınarak ve programın amaçları bireye uyarlanarak uygulanır.”(T)

Özel gereksinimli çocukların eğitimlerinin süresinin belirlenmesi önemlidir. Türkiye’nin politika belgelerinde belirlenen eğitimin süresine dair; *“0-36 aylık özel eğitim ihtiyacı olan çocuklar için erken çocukluk dönemi eğitim faaliyetleri her bir çocuk için haftada 2 gün, ikişer eğitim saati olacak şekilde, okulun ders saatleri içinde veya dışında ihtiyaç halinde hafta sonu da planlanabilir. Bir eğitim saati 40 dakikadır.”(T)* ve *“... özel eğitim anaokulu ile özel eğitim anasınıflarında günde 50’şer dakikalık 6 etkinlik saati süre ile eğitim verilir.” (T)* ifadeleri Özel Eğitim Hizmetleri yönetmeliğinde yer aldığı görülmüştür. Bu açıklamalardan sırasıyla 0-36 ay arası özel gereksinim ihtiyacı olan çocuklara haftalık olarak dört saat eğitim verilebileceği ve planlamanın süreler bağlamında esneklik taşıdığı bulgusuna ulaşılabılır. Okul öncesi dönemde özel eğitim anaokulu ile özel eğitim anasınıflarında 6 etkinlik saati almalarına yönelik ifadelerin yer aldığı görülmüştür.

Finlandiya’nın politika belgelerinde kolaylaştırıcı kategorisi altında yer alan materyal, ek destek ve özel ihtiyaç desteği (ÖİD) ve ulaşım kavramlarına yer verilmiştir. Materyal desteğine ilişkin olarak belgelerde *“Öğretim, gerekli ders kitapları ve diğer*

öğrenme materyalleri ile okul donanım materyalleri öğrenci için ücretsiz olacaktır.”(F) ve “Eğitime katılması gereken yardım hizmetleri, diğer eğitim hizmetleri, özel yardımlar ve 39. Madde kapsamında sağlanan hizmetler ücretsizdir.”(F) şeklinde Fin Müfredat (Fin Curriculum) belgesinde açıklandığı görülmüştür. Materyal desteğine ilişkin işitme güçlüğü çeken çocuklar için “İşitme bozukluğu olan işaret dili aracılığıyla iletişim kuran öğrenciler için akran etkileşimine ve müfredat katılımına erişim sağlamaya yardımcı olabilir. Ayrıca odyolojik ve yardımcı teknoloji ekipmanlarının bakımı ve hazırlanmasında da yardımcı olabilirler.”(F) ifadesi yer almıştır. Diğer bir materyal desteğine ilişkin açıklama ise görme engeli olan çocuklara içindir. Bu konuya ilişkin “Görme engelli öğrenciler için Braille materyallerinin, taktik grafiklerin, yardımcı teknoloji ekipmanlarının, büyük baskı desteklerinin hazırlanmasına yardımcı olabilirler ve ayrıca okul zamanı süresince oryantasyon, hareketlilik konusunda yardımcı olabilirler.”(F) ifadesi politika belgelerinde açıklanmıştır.

Özel gereksinimli çocuklara kolaylaştırıcı olarak yer alan hizmet ek destektir. Politika belgelerinin incelenmesi sonucunda Finlandiya Müfredat (Fin Curriculum) belgesinde ek destek olarak özel gereksinimli çocuklara işaret dili, gelişmiş destek, tercümanlık hizmeti, telafi eğitimi, yarı zamanlı özel eğitim, erken çocukluk eğitimi ve bakımı sağlanacağına ilişkin bulgulara ulaşılmış ve sırasıyla şu şekildedir:

“İşitme engelli öğrencilere gerektiğinde işaret dili eğitimi verilmelidir.”(F)

“Çocuğa kendisi için tasarlanmış bir öğrenme planına göre gelişmiş destek sağlanacaktır.”(F)

“Engelli bir çocuk veya özel eğitime ihtiyacı olan bir çocuğun ek olarak tercüme ve tercümanlık hakkı vardır.”(F)

“Çalışmalarında geçici olarak geride kalan veya öğrenmede kısa süreli desteğe ihtiyaç duyan bir öğrenci, telafi edici öğretim hakkına sahip olacaktır.”(F)

“Öğrenmede veya okula devam etmede güçlük çeken bir öğrenci, yarı zamanlı özel eğitime hakkına sahiptir.”(F)

“Henüz zorunlu eğitim yaşına gelmemiş çocuklara ve özel koşullar gerektirdiğinde daha büyük çocuklara da erken çocukluk eğitimi ve bakımı sağlanabilir.”(F)

Finlandiya’nın kolaylaştırıcı kategorisinde yer alan özel ihtiyaç desteğine ilişkin alt açıklamalar yer almaktadır. Finlandiya’nın politika belgelerine göre beslenme yardımı, ilaç takibi, tuvalet ve genel hijyen, hareketlilik ve oryantasyon, sınıfta, oyun

alanında ve okul alanlarında denetim, öğretmenlere yardım, çocuğun taşınması gerektiğinde, hemşirelik dışı bakım ihtiyaçları, müfredata erişim, görme ve işitme engelli çocuklara sağlanacak bu hizmetler özel ihtiyaç desteği olarak yer almıştır. Bu ÖİD’ye ilişkin açıklamalarla ilgili olarak Temel Eğitim Yasası (Basic Education Act) ve Finlandiya Müfredat (Fin Curriculum) belgelerinde şu ifadeler sırasıyla yer almıştır:

“Özel ihtiyaçları olan bir çocuğun yetişkin yardımına ihtiyaç duyduğu ve gereken yardımın kapsamının normal öğretim süresini aşırı derecede bozacağı durumlarda sağlanır.”(F)

“Bir çocuğun ilacı uygulamak için yetişkin yardımına ihtiyaç duyduğu ve gereken yardımın kapsamının normali aşırı derecede bozacağı durumlarda sağlanır.”(F)

“Özel ihtiyaçları olan bir çocuğun bağımsız olarak kendi kendine tuvaletini yapamadığı durumlarda ve yapabildiği zamana kadar yardım sağlanır”(F)

“Bir çocuğa yardım da dahil olmak üzere sürekli olarak veya çocukların okula, sınıfa, okul ulaşım araçlarına erişim yardımı sağlanmalıdır.”(F)

“Rekreasyon, toplanma ve dağılma zamanlarında, okula geliş ve ayrılma konusunda yardım da dahil olmak üzere özel ihtiyaçları olan öğrenciler için okul mevcut öğretim kaynakları bu tür bir denetimi kolaylaştıramaz.”(F)

“Bir öğrencinin gerektiğinde sınıftan çıkarılması da dahil olmak üzere sık müdahale gerektiren bakım ihtiyaçları için ÖİD sağlanır.”(F)

“Çocukların taşınması ve çocukların kullanacağı ekipmanların çalıştırılmasında ÖİD sağlanır.”(F)

“Sık epilepsi nöbetleri veya hassas sağlığı olan öğrenciler gibi belirli tıbbi durumlarla ilişkili hemşirelik dışı bakım ihtiyaçları için ÖİD sağlanır.”(F)

“Önemli, tanımlanmış sosyal ve duygusal güçlükleri olan öğrenciler için müfredata erişim sağlanması dahil olmak üzere ciddi iletişim güçlüklerinde ÖİD sağlanır.”(F)

“...Görme engelli ve işitme engeli olan öğrencilerin, personel ve akranlarıyla iletişim kuramamaları nedeniyle sosyal izolasyon ve dışlanma yaşamamalarını sağlamaya da yardımcı olabilir.”(F)

“Sağır ve işitme engelli çocuklarla çalışan ÖİD sağlayıcılar gerektiğinde işaret dili kullanma kapasitesi de dahil olmak üzere, bu öğrencilerin özel ihtiyaçlarını desteklemek için gerekli becerilerle donatılmasını sağlamalıdır.”(F)

“Okul çağındaki çocuklarda, okul çağındaki çocuklarda, öğrencilerde ve ailelerde özel destek ihtiyaçlarının erken tespiti için sağlık danışmanlığı, sağlık

muayeneleri düzenlenmeli ve ihtiyaç duyulan her türlü destek gecikmeden sağlanmalıdır.”(F)

Ulaşım özel gereksinimli çocukların eğitim ve öğretim faaliyetlerine katılmalarında kolaylaştırıcı bir unsur olarak görülmektedir. Finlandiya’nın Temel Eğitim Yasası’nda (Basic Education Act) buna ilişkin “*Temel eğitimde, ek eğitimde veya Bölüm 25(2) uyarınca uzatılmış zorunlu eğitimde olanlar için okul öncesi eğitimde bulunan bir öğrencinin okul seyahati, Bölüm 32(2)’de atıfta bulunulan bir şekilde düzenlenemiyorsa, öğrenci ücretsiz konaklama ve ulaşım haklarına sahip olacaktır.”(F)* ibaresiyle özel gereksinimli çocuğun ulaşım imkanı ücretsiz olarak sağlanması bulgusuna ulaşılmıştır.

Finlandiya’nın çocuk hizmetleri temasında ulaşılan diğer kategori sürdürülebilir eğitimidir. Özel gereksinimli çocuklarının eğitimlerinin devamlılığı gelişimde ilerleme kaydedilmesi için önem arz etmektedir. Politika belgelerinde sürdürülebilir eğitime ilişkin; *ders saatlerinin azaltılması, özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların kaynaştırma eğitimine dahil edilmesine* yönelik çıkarımlar yapılmıştır. Diğer bir kategori bireysel öğrenci planı (BÖP) olarak belirlenmiştir. Bu kategori altında *ek destekler, desteğin sağlanma şekli, desteğin azaltılma şekli, davranışsal güçlüklerin azaltılması, ekip ve iş birliği, bakım boyutu, proaktif becerileri, program ve stratejileri, pedagojik düzenlemeler, çekirdek müfredat çerçevesi, değerlendirme* Bireysel öğrenci planı içeriklerini belirlenmiştir. Buna ilişkin Finlandiya Müfredat (Fin Curriculum) belgesindeki bazı ifadeler sırasıyla şu şekilde yer almıştır;

“Özel gereksinimli olan çocukları desteklemek için sağlanan tüm ek desteklerin uygulanması, başvuruların yapıldığı öğrenciler için kişiselleştirilmiş planlama süreçleriyle bağlantılı olmalıdır.”(F)

“Bireysel öğrenci planı, okulun ÖİD’ye olan bağımlılığı makul bir süre içinde nasıl etkin bir şekilde azaltmayı mümkünse ortadan kaldırmayı planladığını göstermeli ve bağımsızlık becerilerinin geliştirilmesi davranışsal güçlüklerin azaltılması için zamana bağlı hedefler içermelidir.”(F)

“...ÖİD’nin sağlandığı her durumda, planlamaya bir bakım boyutu dahil edilmelidir.”(F)

“Plan ayrıca öğrencilerin bağımsızlık becerilerinin proaktif gelişimine odaklanmalıdır. Çocuğun ihtiyaçlarını karşılamak için kullanılan programları ve stratejileri belirlemelidir.”(F)

“Öğrencinin planı, açıkça yapılmaması için bir neden olmadıkça, öğrenci, veli, bakıcı veya gerektiğinde öğrencinin başka bir yasal temsilcisi ile işbirliği içinde hazırlanmalıdır.”(F)

“...öğrenci destek biçimlerini ve gerekli pedagojik düzenlemeleri içerecektir. Geliştirilmiş desteğin göze çarpan içeriği ve öğrenme planı, çekirdek müfredata göre belirlenecektir.”(F)

“Planın uygulanması izlenecek ve değerlendirilecektir. Yerel yönetimdeki çeşitli aktörlerle gündüz bakımı, ev hizmetleri, çocuk refahı hizmetleri, öğrenci ve öğrenci refahı hizmetleri, uzman tıbbi bakım ve diğerleri ihtiyacın değerlendirilmesi ve gerektiğinde özel destek sağlanması için üstlenilecektir.”(F)

“Her çocuğun erken çocukluk eğitim ve bakım planının uygulanması, çocuğun desteğe ihtiyacı, desteğin yeterliliği ve uygunluğu değerlendirilir. Plan yılda en az bir kez revize edilir. Çocuğun ihtiyaçlarının gerektirdiği durumlarda plan daha sık revize edilir.”(F)

Finlandiya’nın çocuk hizmetleri içerisinde belirlenen eğitim süresi kategorisine yönelik olarak erken çocukluk dönemi özel eğitim gereksinimi olan çocuk için eğitim süresinin iki yol olarak belirlendiği belgelerde dolaylı bir şekilde ifade edilmiştir. Buna ilişkin maddenin Temel Eğitim Yasası (Basic Education Act)’da “... Bölüm 25(2) uyarınca uzatılmış zorunlu eğitimde ve bölüm 10(4) uyarınca yetkili Bakanlık tarafından yetkilendirilen yabancı dil eğitimindeki çocuklar ve özel eğitimdeki çocuklar okul öncesi eğitimin süresi iki yıl olacaktır.”(F) yer aldığı görülmüştür.

Türkiye ve Finlandiya’nın EÇÖE çocuk hizmetleri bulgularına bakıldığında; Türkiye’nin kolaylaştırıcı kategorisinde yer alan materyal desteğine genel olarak yer verilirken Finlandiya özellikle içeriği detaylı bir şekilde belirtmiştir. Finlandiya’nın bu konuyla ilgili olarak görme engelli olan ve işitme engeli olan bireylerin materyallerinin detaylarına yer vermesi bulgusu Türkiye’den farklılık göstermiştir. Türkiye’nin kolaylaştırıcı olarak sağlanan yemek imkanı Finlandiya’nın belgelerinde yer almaması yönüyle farklı olduğu bulgusunu sunmuştur. Finlandiya’nın bulgularında yer sağlık hizmetlerine yer verilmesi ve çocuğa kapsamlı sağlık hizmeti ve sağlık kontrollerinin sağlanması yönüyle Türkiye’den farklılık göstermiştir. Türkiye’nin kolaylaştırıcı teması altında destek eğitimi ve tamamlayıcı eğitim Finlandiya’da sağlanan ek destek türlerinden yalnızca gelişmiş destek ve telafi eğitimiyle benzerlik gösterdiği söylenebilir. Finlandiya’nın ek destek olarak özel gereksinimli çocuklara sunduğu işaret dili, gelişmiş

destek, tercümanlık hizmeti, telafi eğitimi, yarı zamanlı özel eğitim, erken çocukluk eğitimi ve bakımı hizmetleri Türkiye'nin bulgusunda yer almaması belgelerin farklılık gösterdiği görülmüştür. Finlandiya'nın kolaylaştırıcı temasında yer alan özel ihtiyaç desteği (ÖİD) çocukların özel gereksinimlerini ihtiyaçlarını tümüyle kapsayacak şekilde içeriğe sahip olduğu görülmüştür. Türkiye'de böyle kapsamlı bir ÖİD'ne ilişkin açıklama olmaksızın öz bakım desteği Finlandiya'nın tuvalet ve hijyen desteği ile benzerlik gösterdiği bulgusuna ulaşıldığı söylenebilir.

Türkiye ve Finlandiya'nın belgeleri incelenmiş iki belgede de sürdürülebilir eğitim kategorisine ulaşılmıştır. Türkiye sürdürülebilir eğitim olarak eğitim ortamlarının çocukların ulaşımının artırılması olarak açıklarken Finlandiya çocuğun katıldığı eğitime tam kapasiteli katılabilmesi için ders saatlerinin çocuğa uyarlanabilir olması yönüyle iki ülkenin de birbirlerinden farklı şekilde sürdürülebilir eğitimi hizmetini sağlamaya çalıştığı bulgusuna ulaşılmıştır. Türkiye ve Finlandiya'da çocuk hizmeti olarak çocuğa bireysel eğitim tasarladığı bulgusuna ulaşılmıştır. Türkiye'de bireysel eğitim programı kategorisinde açıklanan bu hizmet yöntem ve teknik, değerlendirme, hizmeti sağlayan kişiler Finlandiya'nın sırasıyla program ve stratejileri, değerlendirme ve ekip işbirliği kodlarıyla benzerlik gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Finlandiya bireysel öğrenci planı kategorisine dayalı olarak bulgulara ulaşılmış özel gereksinimli çocuğun planda yer alan desteğin azaltılma şekline, davranışsal güçlüklerin azaltılmasına, bakım boyutuna, proaktif becerilerine, pedagojik düzenlemelerine ve çekirdek müfredat çerçevesine göre amaçlarını gerçekleştirmesi yönüyle Türkiye'nin bulgularından farklılaşmıştır.

Türkiye ve Finlandiya'nın çocuk hizmetlerine ilişkin ulaşılan eğitim süresi bulgusu her iki ülkede de yer almıştır. Türkiye Finlandiya'dan çocuğa verilecek öğretim süresine ilişkin açıklamalar sunması yönüyle Finlandiya'nın bulgularında farklılık göstermiştir.

Erken Çocukluk Özel Eğitimine İlişkin Aile Hizmetleri

“Türkiye ve Finlandiya'da Erken Çocukluk Özel Eğitimine ilişkin aile hizmetleri politika belgelerinde nasıl yer almaktadır?” şeklindedir. Yapılan doküman incelemesi sonucu Türkiye ve Finlandiya'da aile hizmetleri belirlenmiştir. Türkiye'nin yasal belgelerinde aile Erken Çocukluk Özel Eğitimine ilişkin aile hizmetleri; katılım ve aile eğitim programı olarak belirlenmiştir. Türkiye ve Finlandiya'nın aile hizmetlerinin karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Türkiye ve Finlandiya'nın EÇÖE'ye ilişkin Aile Hizmetleri

Aile Hizmetleri		
Türkiye	Katılım/İş Birliği	- Eğitsel değerlendirme - Tanılama - Özel eğitim sürecine - Rehabilitasyon hizmetlerine (kararının alınması, plânlanması, yürütülmesi, değerlendirilmesi)
	Aile Eğitim Hizmeti	- Aile eğitim programı - Rehberlik hizmetleri
Finlandiya	Katılım/İş Birliği	- Öğrenim düzenlemelerine karar verme - Öğrenme planına - Sağlık ve esenlik planına

Tablo 7 incelendiğinde Türkiye aile eğitim hizmetlerine yönelik rehberlik hizmetlerine ilişkin Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde “...her tür ve kademedeki özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin eğitimine katkı sağlamak amacıyla aileye verilecek her türlü rehberlik ve eğitim hizmetlerini içerir.”(T) şeklinde yer alan ifadeyle ailelere sunulacak rehberlik hizmetlerinin aileye katkı sağlaması amaçlandığı görülmüştür. Diğer bir aile hizmeti katılı/iş birliği olarak kategorileştirilmiştir. Ailelerin çocuklarının eğitim boyutuyla ilişkili olan eğitsel değerlendirme, tanılama süreci, özel eğitim süreci, rehabilitasyon hizmetlerine karar verme, eğitimin planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi süreçlerine katılımının sağlanması aileye sağlanan hizmetler kapsamındadır. Katılım kategorisiyle ilişkili olarak Türkiye'nin politika belgelerinde “Eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci ile ilgili yapılacak iş ve işlemlerde bireyin veya velinin görüşü alınır.”(T) ibaresi Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde belirtildiği görülmüştür. Erken çocukluk dönemi özel gereksinimli çocuğu olan aileye sunulacak olan “aile eğitim hizmetleri” önemlidir. Bununla ilgili Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde “Aile Eğitimi hizmetleri Bakanlıkça hazırlanan aile eğitimi programı

doğrultusunda okul ve kurumlarda yürütülür.”(T) ifadesi eğitiminin resmi olarak verileceğine dair ifadeler yer almıştır. Diğer bir ibare “0-36 aylık özel eğitim ihtiyacı olan çocuklar için erken çocukluk dönemi hizmetleri, ailenin bilgilendirilmesini ve desteklenmesini de içerecek şekilde yürütülür.” aile hizmetlerinin ifadeyle benzerlik göstermiştir.

Finlandiya’da ailelerin katılımına ilişkin Finlandiya Müfredat (Fin Curriculum) belgesinde; “*Öğrencinin ebeveyni/bakıcısı, 1. fıkra da veya buna bağlı olarak çıkarılan hükümlerde belirtilen şekilde öğrenim düzenlemeleri önermediyse, karar verilmeden önce ebeveyne/bakıcıya dinlenme fırsatı verilir.*”(F) ifadesiyle öğrenim düzenlemelerine ailelerin katılımının sağlandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Diğer ifade “*Öğrenme planı, öğrenci, ebeveyni veya bakıcısı, öğrenciye eğitim vermekten sorumlu öğretmenler ve diğer gerekli uzmanlar arasında iş birliği içinde tasarlanmalıdır.*”(F) şeklindedir. Bu ifade ile ailenin katılımı olarak planların hazırlanmasındaki yerine dair açıklama yapılmıştır. Aile hizmetlerinden katılımı ilişkin politika belgelerinde “*...özel desteğe ihtiyacı olan kişi ve bu kişinin yaşına göre ailesiyle birlikte bir sağlık ve esenlik planı oluşturulmalıdır.*”(F) ibaresiyle ailenin çocuğun sağlık ve esenlik planının oluşturulmasında aktif rolünün olduğu belirtilmiştir.

Türkiye ve Finlandiya’nın bulguları karşılaştırıldığında katılım kategorisi içerik olarak benzerlikler bulunmuştur. Türkiye Finlandiya’dan farklı olarak aileye sağlanan hizmet olarak belgelerinde “*aile hizmet programı*” na yer vermiştir.

Erken Çocukluk Özel Eğitimine İlişkin Hizmet Sağlayıcıları

Türkiye ve Finlandiya’da Erken Çocukluk Özel Eğitimine ilişkin politika belgelerinde hizmet sağlayıcılar kimlerdir/nelerdir?” şeklindedir. Yapılan doküman incelemesi sonucu Türkiye ve Finlandiya’da hizmet sağlayıcılar belirlenmiştir. Türkiye’nin yasal belgelerinde hizmet sağlayıcılar; öğretmen, destek eğitim personeli, resmi kurum kategorileri olarak belirlenmiştir. belediye Türkiye ve Finlandiya’nın Erken Çocukluk Özel Eğitimine ilişkin hizmet sağlayıcılarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Türkiye ve Finlandiya'nın EÇÖE Hizmet Sağlayıcılar

Hizmet Sağlayıcılar		
Türkiye	Öğretmen	Erken Çocukluk Dönemi
		• özel eğitim öğrt. okul öncesi öğrt. • çocuk gelişimi ve eğitimi öğrt. • Gezici öğretmen
		Destek Odası
		• özel eğitim öğrt. • okul öncesi öğrt. • sınıf öğrt. • diğer alan öğt. • okul yönetimini seçtiği
		Evde Eğitim
Türkiye	Resmi Kurum	Evde Eğitim
		• özel eğitim öğretmenleri okul öncesi öğretmenleri sınıf • diğer alan öğretmenleri
		Hastane Sınıfı
		• özel eğitim öğretmenleri okul öncesi öğretmenleri sınıf • diğer alan öğretmenleri
		Destek Eğitim Personeli
Türkiye	Resmi Kurum	Öz Bakım İçin
		Rehberlik Araştırma Merkezi
		Sağlık bakanlığı
		Türk Dil Kurumu Başkanlığı
		Milli Eğitim Bakanlığı
Türkiye	Resmi Kurum	○ Rehabilitasyon ve Eğitim Dairesi Başkanlığı ○ Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü

(Devam ediyor)

Tablo 8 (Devam)

Türkiye ve Finlandiya'nın EÇÖE Hizmet Sağlayıcılar

Hizmet Sağlayıcılar			
Türkiye	Resmi Kurum	○ Araştırma Geliştirme Eğitim ve Uygulama Merkezi ○ Müfettiş	
	Öğretmen	-Yüksek lisans derecesi -Mesleki yeterlilik onayı -İşaret dili uzmanlık eğitimi	• özel eğitim anaokulu öğretmeni • erken çocukluk eğitimi ve bakımı özel eğitim öğretmeni
		Öğrenci Refah Komitesi	• Ek destek sağlamak • Bireysel öğrenme planını başlatmak • çocuğun öğrenme koşullarını iyileştirmek • Çocuğun sosyal becerilerini destekleme • Büyüme ve gelişimi sağlamak
Finlandiya		Okul	• ÖİD'nin sağlanmasından sorumlu • ÖİD Görevlerini belirleme • İzleme değerlendirme)
	Resmi Kurum	Sağlık Bakanlığı	
		Eğitim ve Kültür Bakanlığı	
		Ulusal Özel Eğitim Kurulu (UÖEK)	• Okul için eğitim desteği sağlama • ÖİD personel sayısını belirleme
		Belediye	• Özel eğitim sağlanması • Eğitim ortamının sağlanması

Tablo 8 incelendiğinde Türkiye ve Finlandiya'nın EÇÖE hizmet sağlayıcılarına bakıldığında Türkiye'de öğretmen, destek eğitim personeli ve resmi birime yönelik

Finlandiya hizmet sağlayıcılar olarak öğretmen ve resmi kurum kategorileri oluşturulmuştur. Türkiye'nin öğretmen kategorisinde erken çocukluk dönemi, destek odası, evde eğitim ve hastane sınıfında görev alabilecek öğretmenlerin lisans alanlarına yönelik açıklamalar yer almıştır. Finlandiya öğretmen kategorisinde özel gereksinimli çocuğun eğitiminde görev almaya hak kazanan öğretmenlerin eğitim düzeylerine yer vermiş olması yönüyle Türkiye'nin öğrenme ortamına göre görevlendirilen öğretmen açıklamalarından farklılık göstermiştir. Finlandiya'da EÇÖE'de hizmet veren öğretmenler “özel eğitim anaokulu öğretmeni” ve erken çocukluk ve bakımı öğretmeni” olarak tanımlanırken Türkiye’de “özel eğitim”, “*okul öncesi*” ve “*çocuk gelişimi ve öğretmeni*” olarak ayrı şekilde tanımlanmıştır. Bu farklılığın sebebinin Finlandiya’da verilen lisans ve sonrası eğitimlerle öğretmenlerin bu iki alan yeterliliğinde de yetkinliğe sahip olduğu bulgusuna ulaşıldığı söylenebilir. Türkiye’de destek hizmet personelinin çocuğun öz bakım ihtiyaçlarının karşılanmasında görevli olduğuna dair açıklamalara yer verilirken Finlandiya’da doğrudan böyle bir açıklamaya yer verilmemiş olmasıyla farklılık göstermektedir.

Türkiye ve Finlandiya’nın hizmet sağlayıcıları olarak iki ülke içinde aynı oluşturulan kategori ismi Resmi Kurum’dur. Türkiye’de sağlık bakanlığı, Milli Eğitim bakanlığı sadece Finlandiya’nın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Türkiye’de yer alan diğer resmi birimler RAM, ÖRGM, Türk Dil Kurumu Başkanlığı, Rehabilitasyon ve Eğitim Dairesi Başkanlığı, Araştırma Geliştirme Eğitim ve Uygulama Merkezi, Müfettiştir. Finlandiya’da Türkiye’den farklı olarak Belediye, UÖEK, okul, Öğrenci Refah Komitesi yer almıştır. Finlandiya’da belediyelerin çocuklara sağlanacak özel eğitim ve eğitim ortamından sorumlu olması Finlandiya’nın Türkiye’deki özel eğitim sağlayıcılarından farklılık göstermiştir.

Erken Çocukluk Özel Eğitimine İlişkin Sağlanan Hizmetler

Araştırmanın ikinci alt amacı “Türkiye ve Finlandiya’da Erken Çocukluk Özel Eğitimine ilişkin sağlanan hizmetler politika belgelerinde nelerdir?” şeklindedir. Yapılan doküman incelemesi sonucu Türkiye ve Finlandiya’da sağlanan hizmetler belirlenmiştir. Türkiye’nin politika belgelerinde sağlanan hizmetler kurum temelli ve ev temelli olarak açıklanmıştır. Türkiye ve Finlandiya’nın tanımlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Türkiye ve Finlandiya'nın EÇÖE Sağlanan Hizmetler

Sağlanan Hizmetler			
Türkiye	Kurum Temelli	0-36 ay	• Özel eğitim okulu • Okul öncesi kurumu • Anasınıfı • Evde eğitim
		36-66 ay	• Özel eğitim ana okulu • Bağımsız anaokulları • İlkokul kademesinde eğitim veren özel eğitim okulları • Diğer ilkokullar Özel eğitim anasınıfları
		Hafif ve Orta Derece Engelli Birey	• Normal anaokullarında
		-Çoklu Engeli olan Birey -Ağır Derecede Zihin Engelli Birey	• Özel-resmi özel eğitim kurumuna bağlı anasınıfları • Özel eğitim sınıfı
		36-71 ay	• Okul öncesi eğitim kurumlarında tam zamanlı kaynaştırma • Destek eğitim odası
		Sağlık Problemi Olan Birey	• Hastane Sınıfı
	Ev Temelli	0-36 ay	• Aile hizmeti olarak
Finlandiya	Kurum Temelli	Özel İhtiyaç Desteği	• Okul olarak tanımlanan ortam

Tablo 9 incelendiğinde Türkiye’de sağlanan hizmetlerin kurum temelli kategorisinde EÇÖE gereksinimi olan çocuklara sağlanan ortam hizmetinin 0-36 ay, 36-66 ay, hafif ve orta derecede engeli olma, çoklu engeli ve ağır derecede engeli olma durumuna göre farklılık göstermektedir. Türkiye’nin Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde, 0-36 ay özel eğitime ihtiyacı olan çocuklara sunulacak eğitim ortamı “0-36 aylık özel eğitim ihtiyacı olan çocuklar için erken çocukluk dönemi eğitim hizmetleri il veya ilçe özel eğitim hizmetleri kurul kararı ile özel eğitim okulları, okul öncesi eğitim

kurumları, bünyesinde ana sınıfı bulunan eğitim kurumları...”(T) ibaresiyle özel eğitim okulu, okul öncesi kurumu, anasınıflarının olduğunu görülmüştür. Diğer bir kod 36-66 ay olan özel gereksinimli çocuklara sağlanan kurumların özel eğitim ana okulu, bağımsız anaokulları, ilkokul kademesinde eğitim veren özel eğitim okulları, diğer ilkokullar ve özel eğitim anasınıfları olarak belirlenmiştir. Buna ilişkin “36 ayını tamamlayan ve 66 ayını doldurmayan çocuklar için özel eğitim anaokulu açılabilceği gibi bu çocuklar için, ilkokul kademesinde eğitim veren özel eğitim okulları, bağımsız anaokulları ve diğer ilkokullar bünyesinde özel eğitim anasınıfları da açılır”(T) ifadesi Türkiye’nin Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde belirtilmiştir. Diğer kod ise hafif ve orta derece engeli olan çocuklara sağlanacak kurumlardır. Türkiye’nin 17. Milli Eğitim Şurası’nda koda ilişkin “...hafif ve orta dereceli engelli çocuklar, normal anaokullarına kaynaştırma eğitimi almak üzere gitmeli”(T) ibaresiyle çocukların eğitimlerine tipik gelişim gösteren akranlarının kayıtlı olduğu anaokullarında eğitim görmelerinin gerekli oldu açıkça gösterilmiştir. Türkiye’nin politika belgelerinde ağır ve çoklu yetersizliği olan çocukların sağlanacak kurumların özel ve resmi özel eğitim kurumuna bağlı anasınıfları, özel eğitim sınıfı olduğu belirlenmiştir. “...ağır düzeyde yetersizliği bulunanlar ile birden çok yetersizliği olan çocuklar, bu kurumlarda fiziki mekânın uygun olması ve özel eğitim öğretmeni istihdam edilmesi kaydıyla açılan özel eğitim sınıflarına kaydedilirler.”(T) ve ağır derecede engelli ve birden fazla engeli bulunan çocuklar iller bazında açılmış özel ve resmî özel eğitim kurumlarına bağlı ana sınıflarında eğitim almalıdır.”(T) ibareleri Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği’nde açıklanmıştır. EÇÖE döneminde yer alan 36-71 ay aralığında olan çocuklara sağlanan eğitim ortamı olarak sağlanan kurumlar Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği’nde yer alan “...hazırlanan rapor doğrultusunda tam zamanlı kaynaştırma yoluyla okul öncesi eğitim kurumlarına yönlendirilen...36-71 aylık çocuklar bu kurumlara kaydedilir.”(T) ifadeleriyle özel eğitim gereksinimli çocukların tam zamanlı kaynaştırma olarak okul öncesi kurumlarında eğitim görmeleri sağlanmıştır. Diğer bir eğitim ortamı ise hastane sınıfı olarak belirlenmiştir. Sağlık problemi olan çocukların eğitimlerine bu sınıflarda devam etmeleri uygun görülmüştür. Türkiye’nin politika belgelerinde kurum kategorisi altında ev temelli sağlanan eğitim hizmetlerinin yer aldığı görülmüştür. Belgelerde 0-36 ay olan çocukların özel eğitim ihtiyaçlarının evde sağlanan eğitimlerle gerçekleştirilmesi belirtilmiştir. Buna ilişkin ifadeler “0-36 aylık özel eğitim ihtiyacı olan çocuklar için erken çocukluk dönemi eğitim hizmetleri il veya ilçe özel eğitim hizmetleri kurul kararı ile özel eğitim okulları, okul öncesi eğitim

kurumları, bünyesinde ana sınıfı bulunan eğitim kurumları ile çocuk ve ailenin ihtiyaçları doğrultusunda evlerde de yürütülür.”(T) Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde açıklandığı görülmüştür.

Finlandiya’nın politika belgelerinde sağlanan hizmetler teması altında kurum temelli kategorisi belirlenmiştir. Finlandiya özel eğitim gereksinimi olan çocuklara sağlanan özel ihtiyaç desteğinin(ÖİD) okul ortamı olarak kabul edilen ortamlarda sağlanmasına karar veren hükümlerle açıklamıştır. Buna ait ifadeler Finlandiya Müfredat (Fin Curriculum) belgelerinde ÖİD, “*okul olarak tanınmayan merkezlerde sağlanmaz.” şeklinde açıklanmıştır.* Türkiye ve Finlandiya’nın sağlanan hizmetler teması altında karşılaştırılması sonucunda Türkiye’nin EÇÖE kapsamında eğitim sağlayan hizmet ortamlarını yaş ve gereksinimin türüne göre ayrıntılı bir şekilde açıkladığı bulgusuna ulaşılmıştır. Finlandiya ise kurum temelli olarak sağlanan eğitim hizmetlerine politika belgelerinde yer verdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca Finlandiya ev temelli hizmetlere dair politika belgelerinde ifadelerin yer almamış olmasıyla Türkiye’nin bulgularından farklılık göstermektedir.

BÖLÜM 4

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde Türkiye ve Finlandiya'ya ait Erken Çocukluk Özel Eğitimi politika belgelerinin incelenmesi sonucunda elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Türkiye ve Finlandiya'nın Erken Çocukluk Özel Eğitimine ilişkin Tanımlar

- Türkiye'de tanımlar incelendiğinde bireye ait engelin türünü, çocuğa sağlanacak programı ve kurumu açıklamaya yönelik tanımlara yer verilmiş, Finlandiya'da çocuğa verilecek özel ihtiyaç desteğini açıklamaya yönelik ve kapsamlı tanımlar yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Türkiye ve Finlandiya'nın Erken Çocukluk Özel Eğitim Değerlendirme ve Tanılama Süreci

- Türkiye'nin erken çocukluk özel eğitimi değerlendirme ve tanılama sürecin için başvuru, tanılama için değerlendirmelerin yapılması, yerleştirme uygulamasının ve alınan eğitimin değerlendirilmesine ilişkin sonuçlara ulaşılırken Finlandiya'nın özel ihtiyaç desteğini karar verme de başvuru, kurum karar verme için değerlendirme, eğitimi değerlendirme süreçlerinin benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.
- Türkiye'nin belgelerinde yerleştirme kategorisi altında çocuğun yerleştirilebileceği çeşitli kurumlara yer verildiği Finlandiya'da yerleştirmeye dair her hangi bir sonuca ulaşılmamıştır.

Türkiye ve Finlandiya'nın Erken Çocukluk Özel Eğitimi Şartları

- Türkiye'nin belgelerinde okula kayıt ve sınıf kontenjanlarına yönelik şartlara ulaşılrken Finlandiya'da özel ihtiyaç desteğinin çocuğun hangi ihtiyaçlarının sağlanamadığı durumlarda verileceğine dair ibarelerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Türkiye'de erken çocukluk özel eğitimi şartlarında okula kayıt için çocukların farklı ay aralıklarına göre ibraz etmeleri gereken belgelerinde farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.
- Türkiye'de erken çocukluk özel eğitimi alabilmek için çocukların sınıflara göre verilen kontenjanın olduğu sonucuna ulaşılmış ve sınıf bazlı özel gereksinimli çocukların eğitimlerine devam edebilmeleri için ayrılan kontenjanın çok az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Finlandiya'da çocuğun dahil olduğu sınıf mevcuduna ve özel gereksinimli çocuk için ayrılan kontenjanla ilgili bir sonuca bilgiye ulaşılmamıştır.

Türkiye ve Finlandiya'nın Erken Çocukluk Özel Eğitimi Çocuk Hizmetleri

- Türkiye ve Finlandiya'nın erken çocukluk özel eğitimi için çocuk hizmetleri altında kolaylaştırıcı, sürdürülebilir eğitim, bireyselleştirilmiş eğitim programı, eğitim süresi kategorilerine ulaşılmıştır. Türkiye'de bireysel eğitim planı (BEP) bireyselleştirilmiş eğitim programının içinde yer alması sebebiyle Finlandiya'nın bireysel öğrenci planı (BÖP) ten farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Türkiye'nin çocuklara sağlanan eğitim süresi hizmeti eğitim yılı olarak iki yıl olmasıyla Finlandiya'yla benzerlik göstermiştir.
- Türkiye'nin eğitim süresine dair öğretim süresine ilişkin 0-36 için 2 gün 2 saat; özel eğitim okul öncesi kurumlarına katılanlar için 6 etkinlik saati olarak verilirken Finlandiya'da böyle bir sonuca rastlanmamıştır.

Türkiye ve Finlandiya'nın Erken Çocukluk Özel Eğitimi Aile Hizmetleri

- Türkiye ve Finlandiya'nın erken çocukluk özel eğitimi aileye sağlanan hizmetlerin Türkiye'de aile eğitim hizmeti olarak belirlenmiş

Finlandiya’da ise ailelere yönelik sağlanan eğitim programlarına dair sonuçlara ulaşılmamıştır.

- Türkiye ve Finlandiya’da ailelerin katılım/iş birliğine odaklı hizmetlerin sunulduğu görülmüştür.

Türkiye ve Finlandiya’nın Erken Çocukluk Özel Eğitimi Hizmet Sağlayıcılar

- Türkiye ve Finlandiya’nın erken çocukluk özel eğitim hizmet sağlayıcılarının öğretmen, resmi kurumlar olarak belirlenmesi sonucu benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.
- Türkiye’de destek eğitim personelinin özel gereksinimli çocuğa öz bakım desteği sağlamaya yönelik açıklama sonucuna ulaşılırken Finlandiya’da böyle bir hizmet sağlayıcı tanımına ulaşılmamıştır.

Türkiye ve Finlandiya’nın Erken Çocukluk Özel Eğitimi Sağlanan Hizmetler

- Türkiye ve Finlandiya’nın erken çocukluk özel eğitimi sağlanan hizmetler Türkiye’de kurum temelli ve ev temelli olarak yer alırken Finlandiya sadece kurum temelli olarak açıklandığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Türkiye kurum temelli sağlanan hizmetleri çocukların ay aralıklarına ve engel türlerine ayırıştırarak kurumları belirlediği görülürken Finlandiya’da böyle bir sonuca rastlanmamıştır.

Öneriler

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırmada Türkiye ve Finlandiya politika belgelerinde erken çocukluk özel eğitimine ilişkin tanımların, hizmetlere erişim şartları, çocuklara sağlanan hizmetler, ailelere sağlanan hizmetlere, sağlanan hizmetler ve hizmet sağlayıcıların neler olduğuna ilişkin belgeler incelenmiş ve karşılaştırılmıştır. Daha derinlemesine incelenmesi adına

politika belgeleri dışında Türkiye ve Finlandiya’da yayınlanan diğer resmi dokümanların incelemesinin yapılması önerilir.

- Türkiye yasal belgelerinin çeşitli özelliklere sahip ülkelerle karşılaştırılmasının yapılarak Türkiye’deki politika belgelerinin daha nitelikli hale gelmesini destekleyici verilerin elde edileceği düşünülmektedir.
- Bu araştırma nitel bir çalışma olarak doküman analizi ile sadece politika belgeleri analiz edilmiştir. Bu belgelere ek olarak politika yapıcı uzmanlarla görüşmelerin yapılarak çalışma daha da derinleştirilebilir.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Politika belgeleri oluşturulurken hazırlanan tanımların “erken çocuklukta özel eğitim, okul öncesi dönemde özel eğitim” gibi. her yaş grubunu içerecek şekilde açıklamaları önerilebilir.
- Politika belgelerinin çoğunlukla tüm yaş gruplarına yönelik oluşturulduğu görülmüştür. Bu nedenle politikaların erken dönemde gereksinimleri olan çocukların keşfedilmesi ve müdahale programlarının uygulanması için ayrı bir yönetmelik hazırlamaları önerilebilir.
- Finlandiya’nın Politika belgelerinde yoğun olarak kapsayıcılık ifadelerini ve yaklaşımına ilişkin açıklamaların yer aldığı görülmüştür. Türkiye’deki politika yapıcılarında yasal belgelerini kapsayıcı modele uygun olarak düzenlemesi önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Act on Early Childhood Education and Care. (2015). Erişim adresi: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/finland/organisation-centre-based-ecec_en
- Akçamete, G. (2019). Özel Gereksinimi Olan Bireyler. Ü, Şahbaz (Ed.), *Özel Eğitim ve Kaynaştırma*. (ss. 2-38) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akoğlu, G. ve Şipal, R. F. (2012). Düşük Sosyoekonomik Düzeydeki Çocuklara Yönelik Erken Müdahale Yaklaşımları: Dünyadan Ve Türkiye’den Uygulamalar. *Journal of Society & Social Work*, 23(1).
- Akyüz, Y. (2021). *Türk Eğitim Tarihi*. Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara.
- Bakkaloğlu, H. (2020). *Erken Çocukluk Özel Eğitiminde Temel Konular*. Ankara Üniversitesi Açık Ders Notları. Erişim Adresi: <https://acikders.ankara.edu.tr/course/view.php?id=6384>.
- Bartlett, M., Mickelson, A., & Brown, C. (2019). The changing landscape of education for young children receiving early intervention and early childhood special education. C. P. Brown, M. B. McMullen & N. File (Eds.), *the Wiley handbook of early childhood care and education* (pp. 239 -258). Wiley- Blackwell. Erişim adresi: <https://www.wiley.com>.
- Bartik, T. (2013). Early childhood programs as an economic development tool: Investing early to prepare the future workforce. Erişim adresi: *WE Upjohn Institute for Employment Research*. https://www.purdue.edu/hhs/hdfs/fii/wpcontent/uploads/2015/07/s_wifis31c03.Pdf
- Biber, K. (2012). *Portage Erken Eğitim Programının Aile Ve Kurum Ortamında Yaşayan 5–6 Yaş Çocuklarının Gelişimleri İle Aile Katılım Düzeyleri Üzerindeki Etkisi*. (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Birkan, B. (2001). *Küçük Adımlar Kursunun Gelişimsel Geriliği Olan Çocuğa Sahip Annelerin Küçük Adımları Uygulama Becerilerini Kazanmalarına Etkisi*. (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Bowe, F.G. (2007) *Early Childhood special Education*. Birth to eight: New York: Thomson Delmar Learning. Erişim adresi: <https://archive.org/details/earlychildhoodsp4edbowe/page/n5/mode/2up>.
- Bricker, D., Xie, H., & Bohjanen, S. (2018). A History of EI/ECSE in the United States: A Personal Perspective. *Journal of Early Intervention*, 40(2), 121–137. <https://doi.org/10.1177/1053815118771392>

- Bruder, M. B. (2010). *Early childhood intervention: A promise to children and families for their future. Council of Exceptional Children*, 76(3), 339-355. <https://doi.org/10.1177/0014402910076003306>.
- Collins, P. Y., Pringle, B., Alexander, C., Darmstadt, G. L., Heymann, J., Huebner, G., ... & Zindel, M. (2017). Global services and support for children with developmental delays and disabilities: Bridging research and policy gaps. *PLoS Medicine*, 14(9), e1002393.
- Corbetta, P. (2003). *Social research: Theory, methods and techniques*. Thousand Oaks: Sage.
- Coşkun, İ., Dündar, Ş., ve Parlak, C. (2014). Türkiye’de özel eğitim alanında yapılmış lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (2008-2013). *Ege Eğitim Dergisi*, 15(2), 375-396. Erişim adresi: https://scholar.google.com.tr/scholar?hl=tr&as_sdt=0%2C5&q=T%C3%BCrkiye%E2%80%99de+%C3%96zel+E%C4%9Fitim+Alan%C4%B1nda+Yap%C4%B1lm%C4%B1%C5%9F+Lisans%C3%BCst%C3%BC+Tezlerin...&btnG=_
- Cruickshank, Eilliam., M., Martens, Elise., H., Hill, Arthur., S., *Journal of Exceptional Children* 1951-05: *Feature Articles* Volume 17, Issue 8. Digitized from IA1518730-02
- Çağlar, D. (1982). Cumhuriyet Devrinde 1981'e Kadar Özel Eğitim. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 15(1), 322-334.
- Çakıroğlu, O. (2019) Aksoy, V. (ed.). 2019 *Özel Eğitim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dede, Ş. (1996). Özel Eğitim Hakkında Salamanca Bildirisi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 2 (02). DOI: 10.1501/Ozlegt_0000000035.
- Demirel, Ö. (2020). *Eğitim Sözlüğü*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. Erişim adresi: turacademy.com- 08.07.2021.
- Diken, H. İ., Vuran, S., Yanardağ, M., Diken, Ö., Ülke-Kürkçüoğlu, B., Bozkurt, F., ... ve Tomris, G. (2014). Gelişimsel destek programı.
- Dünya Bankası Raporu. 2010. Erişim adresi: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/968021468110644996/pdf/541310SR0P107700Quality0Report02011.pdf>
- Education For All Handicapped Children Act. (1975). Erişim adresi: <https://www.govtrack.us/congress/bills/94/s6>.
- Engdahl, I. Early Childhood Education for Sustainability: The OMEP World Project. *IJEC* 47, 347–366 (2015). <https://doi.org/10.1007/s13158-015-0149-6>.
- Eripek, S. (2007) Türkiye’de Özel Eğitim Hizmetleri. 17. Mithat Enç Özel Eğitim Günlerinde sunulan bildiri. Kasım 2007 Çeşme.

- Eripek, S. (2008). Okul Öncesi Dönemde Özel Eğitim. Özel Eğitim (Ed. S. Eripek), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 1-19.
- Ergin, O. (1977)., Türk Maarif Tarihi (Cilt 5). İstanbul: Eser Matbaası. Erişim adresi: [https://turuz.com/storage/Turkoloji/Tarix/2013/848-\(5\)Turk_Maarif_Tarixi-V\(Osman_Nuri__Ergin\)\(Istanbul-1977\).pdf](https://turuz.com/storage/Turkoloji/Tarix/2013/848-(5)Turk_Maarif_Tarixi-V(Osman_Nuri__Ergin)(Istanbul-1977).pdf)
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2022). Erişim adresi: <https://www.european-agency.org/country-information/finland/legislation-and-policy>
- Eurydice. (2021). European Union Erişim adresi: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/early-childhood-education-and-care-25_en.
- Finnish National Agency for Education (2021). Curriculum In Finland. Erişim Adresi: <https://www.oph.fi/en>.
- Finland Basic Education Act (2010). Erişim adresi: <https://ncee.org/wp-content/uploads/2017/01/Fin-non-AV-2-Finland-Basic-Education-Act-1998.pdf>
- Finland Basic Education Act (1998). Erişim adresi: <https://ncee.org/wp-content/uploads/2017/01/Fin-non-AV-2-Finland-Basic-Education-Act-1998.pdf>
- Finlandiya Eğitim ve Kültür Bakanlığı (2020). Finnish education system. <https://minedu.fi/en/education-system> adresinden erişilmiştir.
- Finland Statistics.2006. Erişim Adresi: https://www.stat.fi/til/vaerak/2006/vaerak_2006_2007-03-23_tie_001_en.html
- Foxx, R. M. (2008). Applied behavior analysis treatment of autism: The state of the art. *Child and adolescent psychiatric clinics of North America*, 17(4), 821-834.
- Glliam, W. S., & Mayers, L., C. (2004). Integrating clinical and psychometric approaches: Developmental assesment and the infant mental helath evaluation. In R. DelCarmen-Wiggins & A. Carter (eds.), *Handbook of infants, toddler, and preschool mental health assesment* (pp. 185-204). Oxford University Press.
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Eric Ectj*, 29(2), 75-91.
- Gül, S. O., ve Diken, İ. H. (2009). Erken Çocuklukta Özel Eğitime İlişkin Türkiye'de Gerçekleştirilmiş Lisansüstü Tez Çalışmalarının Gözden Geçirilmesi. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 1(1), 46-78.
- Güleç-Aslan, Y., Kircaali-Iftar, G., ve Uzuner, Y. (2009). Otistik Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programı (OÇİDEP) ev uygulamasının bir çocukla incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 10(01), 1-25.
- Gürkan, T. (2009) Erken Çocukluk Dönemi ve Okul Öncesi Eğitim. Yaşar, Ş (Ed.) *Okul Öncesi Eğitime Giriş*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Güven, G., ve Efe Azkeskin, K. E. (2018). Erken Çocukluk Eğitimi Ve Okul Öncesi Eğitim. İbrahim H. Diken (Ed.), *Erken Çocukluk Eğitimi*. (ss. 2-50). Ankara: Pegem Akademi.
- Heckman, J. J. (2006). Skill Formation and the economics of investing in disadvantaged children. Erişim adresi: https://jenni.uchicago.edu/papers/Heckman_Science_v312_2006.pdf
- Hodges, W., & Cooper, M. (1981). Head Start and Follow Through: Influences On Intellectual Development. *The Journal of Special Education*, 15(2), 221–238. <https://doi.org/10.1177/002246698101500210>
- Heward, W. L. (2014). Exceptional children: An introduction to special education (10th ed.). USA: Pearson
- Education Inc. International Baccalaureate Organization (IBO). (2018). Learning diversity and inclusion in IB programmes. Erişim adresi: <https://www.pghschools.org/cms/lib/PA01000449/Centricity/Domain/809/learning%20diversity%20and%20inclusion.pdf>
- Howard. V.F., Williams, B., & Lepper, C. E. (2010). Very young childrens with special needs: A foundation for educators, families, and service providers (4th ed.). Pearson.
- IDEA (2004). Erişim Adresi: <https://www.nclld.org/wp-content/uploads/2014/11/IDEA-Parent-Guide.pdf>.
- IDEA (2019). *Subchapte III: Infant and toddlerswith disabilities*. Erişim adresi: <https://www.ideacomprehensivetool.com/idea-federal-statute-chpt-33>
- İnci, M. A. ve Kandır, A. (2021). Okul Öncesi Dönemde Görsel Algı Becerilerine Yönelik Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. *Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 35-55.
- İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi (Universal Declaration of Human), (1948). <https://www.hsk.gov.tr/Eklentiler/Dosyalar/9a3bfe74-cdc4-4ae4-b876-8cb1d7eeae05.pdf> adresinden ulaşıldı.
- Itkonen, T., & Jahnukainen, M. (2007) An Analysis of Accountability Policies in Finland and the United States. *International Journal of Disability, Development and Education*, 54, 5-23. <http://dx.doi.org/10.1080/10349120601149664>.
- Jahnukainen, M., & Itkonen, T. (2010). Disability or Learning Difficulty? Politicians or Educators? Constructing Special Education in Finland and the United States. *Comparative Sociology*, 9(2), 182-201.
- Kartal, H. (2011). *Geçmişten günümüze erken çocukluk eğitimi uygulamaları*, Bursa: Ezgi Kitabevi.

- Kırcaali-İftar, G. (2007). Türkiye’de Gelişimsel Yetersizlik Alanı ve Özel Eğitim. *Tohum Türkiye Otizm Erken Tanı ve Eğitim Vakfı Raporu*. Erişim adresi: https://www.tohumotizm.org.tr/wpcontent/uploads/2020/05/Deg%CC%86erlendirme_ve_Gelisim_Raporlari_4-1.pdf
- Kode, K. (2002). *Elizabeth Farrell and the History of Special Education*. Council for Exceptional Children, 1110 North Glebe Rd., Suite 300, Arlington, VA 22201-5704 (Stock no. P5528, \$7.95).
- Kuru, N. (2020). Erken Çocukluk Eğitimine Giriş. G, Haktanır (Ed.), *Erken Çocukluk Eğitiminin Tanımı, Kapsamı ve Önemi*. (ss. 10-31) Ankara: Anı Yayıncılık. Erişim adresi: <https://ws1.turcademy.com/ww/webviewer.php?doc=18616>.
- Lazara, A., Danaher, L., & Goodes, S. (2016). *Part C infant and toddler program Fedarel appropriations and national chil count 1987-2015*. Chapel Hill, NC: The Universsity of North Carolina, FPG Child Development Institute, Early Childhood Technical Assistance Center. Erişim adresi: <http://ectacenter.org/~odfs/growthcomp.pdf>
- Lipkin, P. H., & Okamoto, J. (2015). The individuals with disabilities education act (IDEA) for children with special educational needs. *Pediatrics*, 136(6), e1650-e1662.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New Directions for Program Evaluation*, 1986(30), 73–84. doi:10.1002/ev.1427
- McLean, M. (1996). Assesment and its importance in. Early intervention/early childhood special education. In M. Mc Lean, D. B. Bailey & M. Wolery (eds.), *Assesing infants and preschoolers wit special needs* (pp. 1-22). Merill.
- McLean, M., Sandall, S. R., & Smith, B. J. (2000). *DEC recommended practices in early intervention/early childhood special education*. Sopris West, 4093 Specialty Pl., Longmont, CO 80504.
- McLean, M., Sandall, S. R., & Smith, B. J. (2016). A history of erly childhood special education. In B. Reichow, B. A. Boyd, E. E., Barton & S. L. Odom (Eds.), *Handbook of early childhood special education* (pp. 75-58). Springer.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber* (Çeviri Editörü: S. Turan). Ankara: Nobel Yayın
- Milli Eğitim Bakanlığı, (1993). Milli Eğitim Bakanlığı On Dördüncü Milli Eğitim Şurası, Okul Öncesi Eğitim Komisyon Raporu, 27-29 Eylül.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2004). Milli Eğitim Bakanlığı On Dördüncü Milli Eğitim Şurası, Komisyon Raporu, Erişim adresi: https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/10095332_19_sura.pdf.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2017). Öğretmen Mesleki Yeterlilikleri. Erişim adresi: https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEY_YENEL_YETERLYKLERY.pdf

- Milaret, G. (1977), *Dünyada Okul Öncesi Eğitimi*. Okul Öncesi Eğitimi. Ankara: UNESCO Türk Milli Komisyonu.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2006). *Çocuk gelişimi ve eğitimi, özel eğitime giriş*.http://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Geli%C5%9Fim.pdf. adresinden alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2013). *Okul Öncesi Eğitimi Programı*.http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195712275243-okuloncesi_egitimprogrami.pdf.
- Milli Eğitim İstatistikleri, (2021).https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/10141326_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2020_2021.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2017). MEB Örgün Eğitim 2016-2017 Raporu. İstatistikleri <https://goo.gl/S5WK7u>. adresinden alınmıştır.
- Milli Eğitim İstatistikleri. (2009). Örgün Eğitim İstatistikleri Erişim adresi: https://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64_ adresinden ulaşıldı.
- Milli Temel Eğitim Kanunu. (1973). Resmî Gazete (Sayı: 14574). Erişim adresi:https://idilcpl.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/73/05/964640/dosyalar/2015_11/20104518_1739saylmillieitimetemelkanunu.pdf.
- N. Akçamete, G. (2019). Özel Gereksinimi Olan Bireyler. Ü, Şahbaz (Ed.), *Özel Eğitim ve Kaynaştırma*. (ss. 2-38) Ankara: Anı Yayıncılık.
- NAEYC. (2009). *Early Childhood Inclusion* Erişim Adresi: https://www.naeyc.org/sites/default/files/globallyshared/downloads/PDFs/resources/position-statements/ps_inclusion_dec_naeyc_ec.pdf.
- Odom, S. L., Yoder, P., & Hill, G. (1998). Developmental intervention for infants with handicaps: Purposes and programs. *The Journal of Special Education*, 22(1), 11-24.
- 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.
- Organisation for Economic Co-operation and Development, (2016). Strating strong iv. Early childhood education and care data country note Finland. adresinden alınmıştır.
- OECD. (2020). Early childhood education and care. network. <http://www.oecd.org/education/school/ececnetwork.htm#:~:text=The%20OECD%20Network%20on%20Early,policies%20for%20education%20and%20learning.&text=Assessing%20data%20developments%20required%20to,the%20development%20of%20such%20data> adresinden alınmıştır.

- Ogata, S. (2011), "Inclusive development: Facing the future", in *Development Cooperation Report 2011: 50th Anniversary Edition*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/dcr-2011-13-en>.
- Oktay, A. (1983). Türkiye’de okul öncesi eğitimin dünü ve bugünü. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 42, 3-7. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1688>
- Onur, B. (2019). Değişen Çağ Değişen Çocuk, Ankara, İmge Kitabevi.
- Öncül, N. (2014). Türkiye’de Erken Çocuklukta Özel Eğitim ile İlgili Yapılmış Makalelerin Gözden Geçirilmesi. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 6(2), 247–284.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018). Resmi Gazete (Sayı: 23471). Erişim adresi: http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/13145613_Ozel_EYitim_Hizmetleri_YonetmeliYi_son.pdf adresinden alınmıştır.
- Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. 1997. Erişim Adresi: https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111011_ozel_egitim_kanun_hukmunda_kararname.pdf adresinden alınmıştır.
- Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu (1983). Resmi Gazete (Sayı: 18192). <https://resmigazete.gov.tr/arsiv/18192.pdf> adresinden alınmıştır.
- Özkan. U. B. (2021). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları İçin Doküman İnceleme Yöntemi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Pınar, E. S. (2006). Dünyada ve Türkiye’de Erken Çocukluk Özel Eğitiminin Gelişimi ve Erken Çocukluk Özel Eğitim Uygulamaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7(02), 71-83.
- Pölkki, P. L., & Vornanen, R. H. (2017). Role and success of Finish early childhood education abd care in supporting child welfare clients: perspectives from parents and professionals. *Early Childhood Education Journal*, 44(6), 581-594.
- Ramey, C.T. (2018). The Abecedarian Approach to Social, Educational, and Health Disparities. *Clin Child Fam Psychol Rev* 21, 527–544. <https://doi.org/10.1007/s10567-018-0260-y>.
- Raver, S. (2009). *Early childhood special education: 0 to 8 Years*. Person.
- Reichow, B., Boyd, B. A., Barton, E. E., & Odom, S. L. (Eds.). (2016). *Handbook of early childhood special education* (pp. 1-594). Springer International Publishing.
- Rehabilitation Act, (1973). Erişim adresi: <https://www.eeoc.gov/rehabilitation-act-1973-original-text>.

- Reynolds, A. J., Temple, J. A., Robertson, D. L., & Mann, E. A. (2001). Long-term effects of an early childhood intervention on educational achievement and juvenile arrest: A 15-year follow-up of low-income children in public schools. *Jama*, 285(18), 2339-2346.
- Salminen, J. (2017). Early childhood education and care system in Finland. *Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne*, 5(2), 135-154.
- Scherzer, A. L., Chhagan, M., Kauchali, S., & Susser, E. (2012). Global perspective on early diagnosis and intervention for children with developmental delays and disabilities. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 54(12), 1079-1084.
- Seçer, Z. ve Yalman, D. (2021). Erken Çocukluk Eğitime Giriş. İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi Notları. Erişim adresi: http://auzefkitap.istanbul.edu.tr/kitap/cocukgelisimilisans_ao/erkencocuklukegiris.pdf.
- Sezer, T. (2021) Farklı Ülkelerde Erken Çocukluk Eğitimi. A, Durmuş (Ed.), *Brezilya’da Erken Çocukluk Eğitimi*. (ss. 57-67) Ankara: Pegem Akademi.
- Simola, Hannu. 2005. “The Finnish Miracle of PISA: Historical and Sociological Remarks on Teaching and Teacher Education.” *Comparative Education* 41:455–470.
- Sparling, J., Ramey, S. L., & Ramey, C. T. (2021). Mental Health and Social Development Effects of the Abecedarian Approach. *International journal of environmental research and public health*, 18(13), 6997. <https://doi.org/10.3390/ijerph18136997>.
- Statistics Finland, 2021. Erişim Adresi: <https://www.stat.fi/en/publication/cktyiw7xc2e8w0c586gqxm122>
- Strain, P. S., & Hoyson, M. (2000). The need for longitudinal, intensive social skill intervention: LEAP follow-up outcomes for children with autism. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(2), 116-122.
- Taner Derman, M. ve Başal, H. A. (2010). Cumhuriyetin İlanından Günümüze Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimde Niceliksel ve Niteliksel Gelişmeler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(11), 560-569.
- Taş, I. (2021). Farklı Ülkelerde Erken Çocukluk Eğitimi. A, Durmuş (Ed.), *Çin Halk Cumhuriyeti Erken Çocukluk Eğitimi*. (ss. 83-92) Ankara: Pegem Akademi.
- TEDMEM. (2021). 2017 eğitim değerlendirme raporu. <https://tedmem.org/download/2017-egitim-degerlendirme-raporu?wpdmdl=2564&refresh=6295331971c2b1653945113pdf> adresinden erişildi.
- Tekiner, Ö. (1996). “Okul öncesi Eğitimin Önemi ve Çocuğa Kazandırdıkları”, *Milli Eğitim Sanat Kültür Dergisi*, Sayı:132, İstanbul.

- Tomris, G. (2020) Farklı Gruplara Yönelik Eğitim Yaklaşımları ve Öğretim Stratejileri. A, D., Sığırtmaç (Ed.), *Erken Çocuklukta Özel Eğitimi ve Kaynaştırma*. (ss.307-355) Pegem Akademi: Ankara.
- Tomris, G. ve Çelik, S. (2022). 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. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1139438>
- Toran, M. (2012). Çocukluğun ve Erken Çocukluk Eğitiminin Tarihi ve Kuramsal Temelleri N. Avcı ve M. Toran (Editörler), *Okul Öncesi Eğitimine Giriş*. (s.1-19). Ankara: Eğiten Yayıncılık.
- Trivette, C. M., & Banerjee, R. (2015). Using the recommended practices to build parent competence and confidence. *DEC recommended practices: Enhancing services for young children with disabilities and their families*, 66-75. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/profile/RashidaBanerjee/publication/301498860_Using_the_Recommended_Practices_to_build_parent_competence_and_confidence/links/57169b6008ae497c1a570439/Using-the-Recommended-Practices-to-build-parent-competence-and-confidence.pdf
- Türkiye Anayasası (1982). Resmî Gazete (Sayı:17863). Erişim adresi: <https://www.icisleri.gov.tr/kurumlar/icisleri.gov.tr/IcSite/illeridaresi/Mevzuat/Kanunlar/Anayasa.pdf>
- Ulutaş, İ. (2021) Farklı Ülkelerde Erken Çocukluk Eğitimi. A, Durmuş (Ed.), *İngiltere'de Erken Çocukluk Eğitimi*. (ss. 189-202) Ankara: Pegem Akademi
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris, UNESCO/Ministry of Education, Spain. Erişim Adresi: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- United Nations International Children's Emergency Fund, (2020). Erken Çocukluk Gelişimi (EÇG). <https://www.unicef.org/turkey/erken-%C3%A7ocukluk-geli%C5%9Fimi-e%C3%A7g> adresinden erişildi.
- Ural, O. ve Ramazan, M. O. (2007). Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimin Dünü ve Bugünü. S. Özdemir, H. Bacanlı ve M. Sözer (Editörler), *Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim Ve İlköğretim Sistemi Temel Sorunlar Ve Çözüm Önerileri*, 11-61. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Uysal, H., ve Akman, B. (2015). Erken Müdahale Programlarının Erken Çocukluk Eğitimindeki Rolü: Erken Çocukluk Eğitimine Yapılan Yatırım Geleceğe Yapılan Yatırım Mıdır?. *Electronic Turkish Studies*, 10(3), 1053-1068. Erişim adresi: <https://turkishstudies.net>

- Van Kessel, R., Walsh, S., Ruigrok, A., Holt, R., Yliherva, A., Kärnä, E., Moilanen, I., Hjörne, E., Johansson, S. T., Schendel, D., Pedersen, L., Jørgensen, M., Brayne, C., Baron-Cohen, S., & Roman-Urrestarazu, A. (2019). Autism and the right to education in the EU: policy mapping and scoping review of Nordic countries Denmark, Finland, and Sweden. *Molecular autism*, (10)1, 44. <https://doi.org/10.1186/s13229-019-0290-4>.
- Yazıcı, Z. (2021). Farklı Ülkelerde Erken Çocukluk Eğitimi. A, Durmuş (Ed.), *Belçika'da Erken Çocukluk Eğitimi*. (ss. 45-55) Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, A ve Şimşek, H. (2018). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık. Erişim adresi: <https://ws1.turcademy.com/ww/webviewer.php?doc=71581>
- Yılmaz, E. (2021). Farklı Ülkelerde Erken Çocukluk Eğitimi. A, Durmuş (Ed.), *Güney Kore'de Erken Çocukluk Eğitimi*. (ss.143-152) Ankara: Pegem Akademi.
- Wach, E., & Ward, R. (2013). Learning about qualitative document analysis. Erişim adresi: <https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/handle/20.500.12413/2989>
- Watkins, C. L. (1997). Project Follow Through. Cambridge, MA: Cambridge Center for Behavioral Studies. Erişim adresi: <https://www.behavior.org>
- Wilks, A., Nyland, B., Chancellor, B., & Elliot, S. (2008). Analysis of curriculum/learning frameworks for the early years (birth to age 8). East Melbourne: Victorian Curriculum and Assessment Authority.
- Whittemore, R., Chase, S. K., & Mandle, C. L. (2001). Validity in qualitative research. *Qualitative health research*, 11(4), 522-537.



EK 1. Etik Kurul Onayı

ANKARA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 03/01/2022

Toplantı Sayısı : 1

Karar Sayısı : 17

17-Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencilerinden **Nursel Yeşil**'in "Türkiye ve Finlandiya'da Erken Çocuklukta Özel Eğitim Politika Belgelerinin Karşılaştırması" başlıklı tezi ile ilgili "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencilerinden **Nursel Yeşil**'in "Türkiye ve Finlandiya'da Erken Çocuklukta Özel Eğitim Politika Belgelerinin Karşılaştırması" başlıklı tezinin insan üzerinde yapılan bir çalışma olmaması nedeniyle etik kurul onayına ihtiyaç duymadığına oy birliği ile karar verildi.

BENZERLİK BİLDİRİMİ

“Türkiye ve Finlandiya’da Erken Çocukluk Özel Eğitim Politika Belgelerinin Karşılaştırması” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihal Tespit Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Yedi sözcükten daha az olan benzeşmeler” (2) “Kaynaklar” (3) “Doğrudan alıntılar” ve (4) “Lisansüstü tezim ile ilgili yapmış olduğum kendi yayınlarım ve yararlandığım mevzuat metinleri gibi kaynaklar” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	: 17/11/2022
Gönderim Numarası	: 1956669857
Sayfa Sayısı	: 75
Sözcük Sayısı	: 17852
Karakter Sayısı	: 130365
Benzerlik Oranı	: %9
Savunma Tarihi	: 25/11/2022

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihal Tespit Programı’na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10’fazla az benzerlik oranı içerdiğinin, tek bir kaynakla eşleşme oranının ise %2’fazla olduğunun belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı: Nursel YEŞİL

Tarih: 17/11/2022

İmza:

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı : Nursel YEŞİL

E-Posta Adresi :

İş Deneyimi :

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Öğretmen	Atölye Disleksi Merkezi	2018-2019
Öğretmen	Yaman Şirinler Özel Eğitim Merkezi	2019-2020
Öğretmen	MEB	2020-Halen

Akademik Bilgiler

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Okul Öncesi Öğretmenliği	Karadeniz Teknik Üniversitesi	2017
Lisans	Zihin Engelliler Öğretmenliği	Karadeniz Teknik Üniversitesi	2017
Yüksek Lisans	Okul Öncesi Eğitimi	Ankara Üniversitesi	2022

Yayınlar:

Armutcuoğlu, A., Erçiçek, B., Temel, C., Onal, D., Taşcı, G., & Yeşil, N. (2017, Nisan).

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Akran Zorbalığına Yönelik Müdahaleleri Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi. 12. Ulusal Okul Öncesi Eğitim Öğrenci Kongresi, Sakarya, Türkiye, 24-26 Nisan 2017.

Ekiz, D., ve Yeşil, N. (2016). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Fen ve Doğa Etkinliklerinin Uygulanması Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi. 11. Ulusal Okul Öncesi Eğitim Öğrenci Kongresi, Kastamonu, Türkiye, 27-28-29 Nisan 2016.