

## Erken Çocukluk Döneminde Geçiş ve Geçiş Süreci\*

Binnur YILDIRIM HACİİBRAHİMOĞLU†

### Özet

Son yıllarda erken çocukluk döneminde geçiş, üzerinde önemle durulan konular arasında yer almaktadır. Erken çocukluk döneminde geçiş ev ortamından okula geçiş, kurumlar arası geçiş ve sınıf içinde etkinlikler arası geçiş şeklinde yer değiştirme olarak yer almaktadır. Bu çalışmada geçiş ve geçiş sürecinin tanımlanması yapılarak, geçiş ilkeleri ve geçiş sürecinin önemi incelenmiştir. Çalışmada ayrıca geçişin kuramsal çerçevesi ve geçiş sürecini etkileyen faktörler ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Geçiş konusu ilgili kuramsal çerçevede ekolojik bakış açısı ve sistem yaklaşımı bağlamında ele alınarak geçiş sürecinin destekleyici noktalarına değinilmiştir. Çocuğun bireysel özellikleri, aile, öğretmen, okul ve yönetim öğelerinin geçiş sürecini etkileyen faktörler olarak görülmektedir. Erken çocukluk dönemindeki geçiş basamakları göz önünde bulundurulduğunda anasınıfına ve ilkokula geçiş sürecinde yürütülecek planlamalara ve uygulamalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### Anahtar Sözcükler

Okul öncesi eğitim, erken çocukluk eğitimi, geçiş, geçiş süreci, okula hazırlık

## Transition and Transition Process in the Early Childhood Period

### Abstract

In recent years, transition in the period of early childhood became one of the subject especially studied on. Transition in the period of early childhood is mentioned as a placement from home environment to school, from one school to other foundation or in activity transition in early childhood environment. In this study, the definition of transition and transition process are explained and the importance of transition process and transition principles are examined. Also, the factors affected transition process and the theoretical framework of transition are discussed in the study. The theoretical framework of transition was assessed in ecologic view point and system approach, supporting points of transition were mentioned. Individual differences of the child, family, teacher and administration are referred the factors that affected transition process. When taken into consideration the transition steps in early childhood period, it is expected transition to preschool, kindergarten and primary school.

### Keywords

Preschool education, early childhood education, transition, transition process, getting ready for school

\* Bu çalışma, yazarın "Özel gereksinimli çocukların ilköğretime geçişte yaşadıkları güçlüklerin belirlenmesi" adlı doktora tezinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

† Yrd. Doç. Dr., Giresun Üniversitesi, e-Posta: binnur@gmail.com

## Giriş

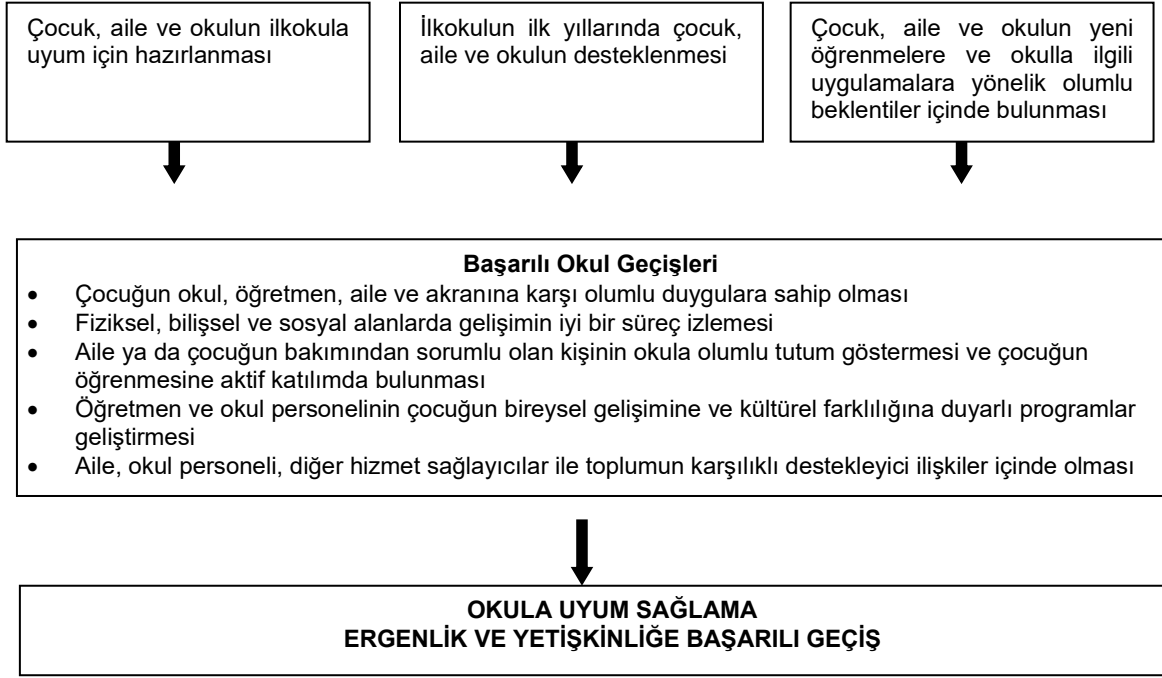
İlk eğitim basamağı olarak okul öncesi eğitim sürecine geçiş, çocuğun ailesinden ilk ayrılığı olması nedeniyle, ilkökul sürecine geçiş ise, çocuğun resmi olarak öğrenim kademesinin ilk basamağı olması nedeniyle önemlidir. Gerek okul öncesi gerekse ilkökul süreci çocuk için yeni bir sosyal çevredir ve doğal olarak bu sosyal çevre çocuğun uyum sağlamasını gerektirecek farklı ve yeni durumları içermektedir. Bu süreçte herhangi bir problemin yaşanmaması ya da var olan problemlerin olabildiğince az geçişin başarısı olarak gösterilmektedir (Entwistle ve Alexander, 1998). Erken çocukluk döneminde bir sonraki eğitim basamaklarına yönelik akademik, sosyal, öz bakım becerilerinin kazanılması çocukların gelecekteki başarılarını ve bağımsızlıklarını destekleyecektir. Harper (2005) bir eğitim kurumundan diğerine geçerken değişen ortam, roller, beklentiler nedeniyle geçişin çocuk, aile ve öğretmen için zor bir süreç olduğunu açıklamaktadır. Aynı zamanda araştırmacı, akademik beklentinin artması, öğretim yöntemlerinde değişiklikler ile çocukta endişelerin başlayacağı özellikle sosyal, duygusal anlamda stres yaratabileceği belirtilmektedir (Harper, 2005). Bu durum, çocuk ve çocuğun çevresinde yer alan kişilerin yeni ortama uyum göstermesi açısından erken çocukluk döneminde bir sonraki eğitim basamağına yönelik yürütülecek uygulamaları, etkinlikleri, destekleri önemli hale getirmiştir. Erken çocukluk dönemi geçiş sürecini başarılı kılmak için bu süreçte yer alan öğeleri ve etkenleri bilmek daha yararlı olacaktır. Bu nedenle bu çalışma alanyazında yer alan geçiş ve geçiş sürecine ilişkin önemli basamakları açıklaması ve Türkiye’de oluşturulacak geçiş çalışmaları için temel yapının oluşturulmasına yardımcı olması açısından önemli görülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, erken çocukluk döneminde geçiş sürecini tanımlamak, dünyada ve Türkiye’deki gelişimini ortaya koymak ve geçiş sürecindeki önemli öğeleri incelemektir. Çalışmada, öncelikle geçiş ve geçiş ilkeleri tanımlanarak geçiş sürecine değinilecek daha sonra geçişin kuramsal boyutuna ve geçişi etkileyen faktörlere yer verilecektir.

### *Geçişin Tanımı ve Geçiş Süreci*

Geçiş kelimesi alanyazında, erken çocukluk döneminden yetişkinliğe kadar süregelen, bir ortamdan diğer bir ortama hareket ve hareket etme süreci olarak açıklanmaktadır (Rous, Myers ve Stricklin, 2007). Fabian (2007) geçişin, aslında tek bir tanım ile açıklanamayacağını belirterek eğitim basamakları arasında hareket etme süreci olduğunu; çocuğun bir ortamdan diğerine hareket ederken yaşadığı değişimsel süreçleri ve bu süreç içerisinde yer alan tüm durum ve etkinlikleri içerdiğini vurgular. En genel geçiş basamakları erken çocukluk döneminde yer alan programlar ve ilkökul aşaması olarak ele alınmakta ve başarılı bir erken çocukluk eğitimi, ileriki okul uyumu ve başarısında önemli görülmektedir (LaParo, Kraft-Sayre ve Pianta, 2003). Rimm-Kaufman ve Pianta (2000) erken çocukluk dönemindeki geçişleri ileriki okul başarısı için “hassas bir süreç” olarak açıklamaktadır.

Eğitim basamakları arasındaki geçiş başarısı, olası önemli problemlerin azlığı olarak tanımlanmaktadır (Entwistle ve Alexander, 1998). Şekil 1’ de görüldüğü üzere Ramey ve Ramey (1999) başarılı bir geçişin beş öğeden oluştuğunu belirtmiştir: 1) çocuğun öğrenmeye, okula, öğretmene ve akranlarına karşı olumlu bir tutum göstermesi, 2) çocuğun var olan becerilerinin kalıcılığı ile yeni akademik/sosyal becerilerin kazanılması, 3) ailenin okula ve öğrenmeye karşı olumlu tutumu ve aktif katılımı, 4) öğretmenin gelişimsel uygunluk deneyimlerini sağlaması ve bireysel, kültürel farklılıklara saygılı sınıf ortamı yaratması, 5) toplum tarafından çocuğun akademik, sosyal, sağlık alanında gelişimini teşvik edecek kurumlar arası işbirliğini ve koordinasyonunu artıracak desteklerin sağlanması.



**Şekil 1. Başarılı Geçiş Çerçevesi**

"Beginning School for Children At Risk." by Ramey, S. L., & Ramey, C. T. , 1999. R.C. Pianta & M.J. Cox, (Eds.), *The Transition to Kindergarten*, p.220, Paul H. Brookes Publishing Co., kitabından uyarlanmıştır.

Rosenkoetter, Hains ve Fowler (1994) tüm çocukların anasınıfı öncesi, anasınıfı sonrası ya da ilkokula geçiş basamakları gibi farklı geçiş deneyimleri yaşadıklarını belirtmektedir. Ancak geçiş sürecinde hangi basamak olursa olsun değişmeyen, dikkate alınması gereken durumların var olduğunu açıklayarak bu durumu geçişe ilişkin altı temel ilke altında tanımlamıştır. Bu ilkeler şu şekilde sıralanmaktadır:

1. *Geçiş, yaşam boyu devam eden bir süreçtir:* Toplumdaki her birey çocukluk, ergenlik ve yetişkinlik dönemini kapsayan geçişler yaşamaktadır ve geçiş sadece erken çocukluk dönemini kapsayan tek bir durum değildir.

2. *Geçişler kaçınılmazdır:* Erken çocukluk dönemi ve erken müdahale programına devam eden çocuk ve aileler eninde sonunda bir üst programa geçiş yapmak zorundadır. Bu süreç kaçınılmaz bir durum olarak nitelendirilir. Çocuğun bağlı bulunduğu programdan memnun olan aileler beş yaşına kadar okul öncesi eğitime devam ederek bir sonraki değişim için hazırlanmaya ve uyum göstermeye hazırlanacaktır.

3. *Geçiş devamlılık gösterir:* Erken çocukluk dönemi, hızlı ilerleyen bir gelişme gösterdiği için hem aile hem de çocuk yeni programlara uyum sağlamak durumundadır. Çocuğu, aileyi, alan ve gönderen kurumdaki uzmanı bu sürece hazırlamak zaman gerektirmektedir.

4. *Erken yıllarda geçişler önemlidir:* Erken çocukluk yaş aralığı küçük olduğu için hem çocukların, hem de ailelerin geçişe ilişkin deneyimlerinin az olması, aile ve çocuklarda belirsizlik ve tedirginlik yaratabileceği gibi özellikle akademik ağırlıklı bir eğitime geçiş, çocukların yaşamları için kritik bir dönüm noktasıdır.

5. *Geçiş değişiklikler içerir:* Erken çocukluk döneminden anasınıfı/ilkokul kurumuna geçiş, farklı hizmetler, uygulamalar ve beklentiler içermektedir. Çocuğun bu süreci başarılı geçirmesi için geçiş planında ihtiyaçlar doğrultusunda değişiklikler yapılabilir.

6. *Geçişler çoğunlukla streslidir:* Her türlü değişiklik bireyde strese yol açabilir. Geçişteki değişiklikler de stres barındırır, bu nedenle aile ve çocuk, geçiş süresince stresli bir dönemden geçer (Rosenkoetter, Hains ve Fowler, 1994; Wolery, 1999). Belirtilen bu altı geçiş ilkesi, geçiş sürecini ve bu süreçte karşılaşılabilecek olası durumları özetleyerek çocuk ve çocuğun çevresi için geçişin önemini ortaya koymaktadır.

Geçişin tarihsel gelişimi ele alındığında çocukluk dönemine ilişkin ilk geçiş çalışmalarına, erken çocukluk eğitim programı olan Head Start programında rastlanılmaktadır. Geçiş çalışmalarına önem veren Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) 1965 yılında oluşturulan Head Start programı ülke çapında faaliyet gösteren, hükümet tarafından finanse edilen ve ülke eğitim sisteminde önemli bir yere sahip bir eğitim programıdır. Bu programın hedef kitlelerini okul öncesi dönemde çocukları olan yoksul aileler ve bu ailelerin çocukları oluşturmaktadır. Yoksul aile ve yoksul aile çocuklarına yönelik hizmet veren program, çocuklara kaliteli bir okul öncesi eğitimin yanı sıra tıbbi, psikolojik, beslenme hizmetleri sunan ve ailelere sosyal hizmet sağlayan kapsamlı gelişimsel bir eğitim programı olarak tanımlanmaktadır (Morrison, 1997). Bu programın yüzde onluk kısmını özel gereksinimli çocukların oluşturduğu belirtilerek, 1970'li yılların sonlarına doğru, programa katılan ailelerin geçiş konusundaki endişelerini dile getirmeleri ile programda geçiş çalışmaları başlatılmıştır (Rosenkoetter, Whaley, Hains ve Pierce, 2001).

Ancak alanyazında resmi olarak ilk geçiş ve geçiş programları ifadesinin 1980'li yılların ortalarına doğru ABD'nde özel gereksinimli çocukları kapsayan iki önemli olayın sonucunda olduğu belirtilmektedir. Bunlardan ilki, ABD Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Programları Dairesi'nin Engelli Çocukların Erken Eğitim Programı ofisinin engelli çocuklar ve ailelerine yönelik projeler finanse etmesi olarak belirtilmektedir. Projelerdeki amaç, engelli çocukların ve ailelerinin anasınıfına geçişini iyileştirmek için modeller geliştirmek ve bu modellere teknik yardım sağlamaktır. Bu projelerin, geçiş konusunda araştırmaların başlamasını teşvik ederek, politikaların ve uygulamaların şekillendirilmesine yardımcı olmuştur (Rosenkoetter, Whaley, Hains ve Pierce, 2001). Geçiş konusunda ikincisi önemli olay ise Engelli Eğitimi yasası (Education of Handicapped Amendments) 1986 yılı düzenlemeleri olarak belirtilmektedir. Yasanın H bölümünde doğumdan üç yaşına kadar olan çocuklara erken eğitim programları geliştirmek için eyaletlerin desteklenmesi gerektiği açıklanmıştır. Bölüm B'de ise (P.L. 99-457) üç yaşından beş yaşa kadar olan çocukların aldıkları hizmetler genişletilmiş, bireyselleştirilmiş aile hizmet planının (BAHP) bir ögesi olarak her aileyle geçiş planı hazırlanmasının zorunlu kılınması yönünde yasada önemli değişiklikler yapıldığı görülmektedir (Rosenkoetter, Whaley, Hains ve Pierce, 2001). Yasada yapılan düzenlemelerin, geçiş ve yerleştirme konusunda aile eğitimi, ailenin sürece katılımını, aile iletişimini, ailenin önceliklerini, yeni ortama uyum sağlamak için çocuğun hazırlanmasını ve çocuğa ait değerlendirmelerin ailenin izni ile yeni hizmet alanına transfer edilmesini içerdiği belirtilmektedir (Sitlington, Neubert ve Clark, 2010). Bu yasa erken müdahale programından okul öncesi eğitime geçişte, çocuğun üçüncü doğum gününden en az 90 gün önce erken eğitim programını veren kurum, aile, okul ve bölge eğitim kurumu ile bir toplantı düzenlenmesini öngörmektedir. Yasa, geçiş planının geliştirilmesi, değişikliklere ilişkin çocuğun hazırlanması ve aileye rehberlik edilmesi konusunda ilgili kişi ve kurumları yükümlü kılmaktadır (Malone ve Gallagher, 2009; Rosenkoetter, Whaley, Hains ve Pierce, 2001; Sitlington, Neubert ve Clark, 2010). ABD'de 1997 yılında kabul edilen Yetersizliği olan Bireylerin Eğitimi Yasası (Individuals with Disabilities Education Act-IDEA) yasası 1990 yılındaki çalışmalarında geçiş hizmetleri ifadesine yer vererek geçiş bireyselleştirilmiş eğitim planının (BEP) bir parçası olarak belirlemiş ve geçiş hizmetlerinin a) öğrenci ihtiyaçları, ilgileri ve tercihlerine dayanması b) sonuca odaklı gelişmesi c) etkinliklerin koordinasyonu d) ortaöğretim sonrası yaşama geçiş olmak üzere dört ögeye sahip olması gerektiğini belirtmiştir.

Diğer ülkelerde yapılan geçiş politikaları ve geçiş çalışmaları incelendiğinde, öncelikle çocuğun okula başlama yaşının ele alındığı görülmektedir. Pek çok ülkenin eğitim sisteminde çocuğun okula başlama yaşının kesin olarak belirlendiği, bu yasanın ilkokula başlama yaşı Danimarka, İsveç ve Finlandiya'da yedi, Portekiz ve İtalya'da beş, Hollanda ve İngiltere'de beş, Kuzey İrlanda'da dört olarak belirlenmiştir. Ayrıca Hollanda ve İngiltere'de ailelerin istemesi koşuluyla dört yaşında okula başlanılabileceği ifade edilmektedir (Neuman, 2002). Belirtilen ülkelere bakıldığında zorunlu eğitim kapsamında okula başlama yaşı dört ve yedi yaş arasında

değişmekle birlikte Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (Organisation for Economic Co-operation and Development- OECD) üyesi birçok ülkede zorunlu eğitime başlama yaşının altı olarak açıklandığı, OECD ülkelerinin büyük çoğunluğunda üç yaşından itibaren, erken çocukluk eğitimi hizmetlerinin sağlandığı belirtilmektedir (O'Kane ve Hayes, 2006; Neuman, 2002). Belçika, Hollanda, Portekiz ve İngiltere'de sosyal, kültürel ve ekonomik alanlarda yoksun bölgelerde yaşayan çocuk ve ailelerine okul öncesi eğitime ilişkin kaynakların sağlandığı, zorunlu eğitime başarılı geçiş yapmaları için kurumlar arası işbirliği ile çocukların eğitimlerinin desteklenmeye çalışıldığı, ailelere rehberlik hizmetlerinin sunulduğu görülmektedir. İsveç'te ise farklı alan uzmanlarının kaynaştırılmasına yönelik geliştirilen reform kapsamında anasınıfı öğretmen ve ilkököl öğretmeni arasında işbirliğinin oluşturulması amaçlanmaktadır ve bu doğrultuda öğretmenlerin öğretim, özel eğitim, çocuk ve ergen gelişimi, disiplinler arası konuları kapsayan, bütüncül bilgi elde edinimine yönelik eğitim almaktadırlar (Neuman, 2002). Yine İsveç hükümeti tarafından çocuklar anasınıfı eğitimine başladığında aileye iki haftalık bir uyum süreci sağlandığı, ailenin merkezde çocuk ile vakit geçirebildiği, aile eğitimlerinin yer aldığı ve ailenin öğretmen ile bilgi paylaşımında bulunabildiği de belirtilmektedir. Geçiş çalışmalarına yer veren diğer bir ülke, Avustralya'da ise ulusal müfredat kapsamında doğumdan 18 yaşına kadar farklı okul uygulamaları bulunmakta ve erken çocukluk döneminde sıfır- üç, üç- beş ve beş- sekiz yaş aralıkları belirlenerek bir müfredat çerçevesi oluşturulmaktadır. Oluşturulan çerçevede, kurumlar arası geçişlerin ve müfredat devamlılığının sağlanması önemli unsurlar olarak gösterilmektedir (Neuman, 2002).

Türkiye'de ise geçiş ve geçiş çalışmaları yeni bir konu olmakla beraber 2014 Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği ve 2006 Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği Erken Çocukluk Dönemi Eğitimi bölümünde geçişe ilişkin doğrudan bir yasal düzenleme bulunmamaktadır. Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği 58. madde birinci bendinde "Okula uyum sağlamakta güçlük çeken öğrencinin davranışlarını incelemek, nedenlerini araştırmak, değerlendirmek ve bu konuda uygun görülen rehberlik çalışmalarının yapılmasını sağlamak ve gerektiğinde ailesi, rehberlik ve araştırma merkezleri ile işbirliği yapmak" hükmü yer almaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2014). Türkiye'de 2012-2013 eğitim öğretim yılı itibarıyla okul öncesi ve ilkököl birinci sınıf öğrencileri için okul kaygılarını gidermek, okul ortamını sevdirmek, oyun, drama ve sportif etkinlikler yoluyla eğitim ortamını, öğretmenlerini ve arkadaşlarını tanımak amacıyla eğitim-öğretim dönemi başlamadan bir hafta önce uyum programı uygulaması yürütülmektedir. Ancak bu uygulama etkin bir geçiş ekibi, takvimi, çocuğa ilişkin planlı bir öğretimi, geçiş etkinlikleri, aile katılımı, kurumlararası işbirliği ve iletişimi içermediğinden sistemli bir geçiş programı özelliğine sahip değildir, bu nedenle etkin bir geçiş uygulaması olarak değerlendirilemez.

Geçiş çalışmalarının yürütüldüğü araştırmalar incelendiğinde çocuğa ait her tür bilgiyi kapsayacak yazılı kayıtların alan kuruma gönderimi, alan kurum öğretmenin aile ve çocuk ile okul başlamadan önce tanışması, okul başlamadan önce ve okul başladıktan sonra olmak üzere aile ile görüşme, ev ziyaretleri, mektup gönderimi, çocuğun alan kurumu ziyaret etmesi, alan kurum öğretmenin gönderen kurumu ziyaret etmesi, toplantıların düzenlenmesi, aile katılımını güçlendirecek etkinlikler, çocuğun hazırlanmasına yönelik etkinlikler, alan ve gönderen kurumların bilgi paylaşımında bulunmasına yönelik etkinlikler geçiş etkinlikleri olarak görülmektedir (Ahtola, Silinkas, Poikonen, Kontoniemi, Niemi ve Nurmi 2011; Broström, 2002; LoCasale-Crouch, Mashburn, Downer ve Pianta, 2008; Daley, Munk ve Carlson, 2011; La Paro, Pianta ve Cox, 2000; Rous, Hallam, McCormick ve Cox, 2010). Alanyazında belirtilen bu geçiş etkinlikleri ve etkinliklerde yer alan kişilerin görev ve sorumlulukları, geçiş politikaları gibi Türkiye'de belirtilmemiş ve uygulanmamaktadır.

Aynı zamanda ilgili literatürde geçişin başarılı olması için geçiş sürecinde yer alacak kişiler belirlendikten sonra geçiş etkinliklerinin ne zaman ve nasıl yürütüleceğine ilişkin bir takvim oluşturulması önerilmektedir (Kraft-Sayre ve Pianta, 2000; Margetts, 2002; Rosenkoetter, Hains ve Fowler, 1994). Alanyazın incelendiğinde geçiş çalışmalarının başlama süresine ilişkin tam bir uzlaşma sağlanamadığı görülmekle birlikte, Lazzari ve Kilgo (1989) geçiş planının okul başlamadan altı ay önce uygulamaya konulmasını, okul başladıktan sonra iki-üç ay izleme süreci olması gerektiğini, Conn-Powers, Ross-Allen ve Holburn (1990) çocuk okula başlamadan

bir yıl önce başlaması ve okula başladıktan sonra da desteklerin devam etmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Rosenkoetter, Hains ve Fowler (1994) ise altı ile on iki ay önce geçiş çalışmalarının başlamasını dile getirirken okul başladıktan sonraki dönem için bir zaman dilimi belirtmemiştir.

Türkiye’de yürütülen geçiş araştırmaları incelendiğinde erken çocukluk dönemine ilişkin çalışmaların az olduğu görülmektedir. Özellikle okul öncesi dönemden ilkökula geçişi içeren araştırmalar ayrıntılı incelendiğinde araştırmaların çoğunlukla hazırbulunuşluk ve okul olgunluğu alanlarında olduğu görülmektedir. Bu nedenle özellikle erken çocukluk dönemini kapsayan geçiş araştırmalarının sınırlı sayıda olduğu söylenebilir. Bu araştırmalar, Kargın, Akçamete ve Baydık (2001) okul öncesi dönemde çocuğu bulunan ailelerin geçiş sürecindeki gereksinimlerinin belirlenmesi; Bakkaloğlu (2008) gelişimsel geriliği olan ve olmayan okul öncesi dönemdeki üç ve altı yaş arası çocukların geçiş becerilerini değerlendirmeye yönelik ölçek geliştirme çalışması; Çiftçi Tekinaslan ve Bircan (2009) zihin engelli çocukların anasınıfına geçiş sürecinde ailelerin gereksinimlerinin belirlenmesi; Dereli (2011) okul öncesi öğretmenleri ile ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ilköğretime hazırlık süreci ile ilgili görüşlerinin karşılaştırılarak incelenmesi; Bakkaloğlu (2013) özel gereksinimli çocuk ebeveynlerinin bakış açısıyla erken müdahaleden okul öncesi programlara geçiş sürecindeki yaşantılarını, ilgili kurumların hizmetlerini ve yaşanan sorunları belirlenmesi; Bay ve Şimşek Çetin (2014) görüşme yöntemi ile anasınıfından ilkökula geçişte yaşanan sorunları ortaya koyma; Tantekin Erden ve Altun (2014), sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitim ve ilköğretime geçiş ile ilgili düşüncelerini belirlenmesi üzerine yürütülen toplam yedi makale ile sınırlıdır. Bu makalelerin dışında Bakkaloğlu (2004) etkinliğe dayalı müdahale programının geçiş becerilerine etkisinin belirlenmesi; Odlyurt (2007) birinci ve ikinci öncelikli kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin öğretiminde etkinlikler içine gömülen eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkilerini ve bu süreçteki öğretmen görüşlerini değerlendirme; Yıldırım Hacıbrahimoğlu (2013) özel gereksinimli çocukların ilkökula geçiş sürecinde yaşadıkları güçlükleri karma yöntem deseninde okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak incelenmesi üzerine erken çocukluk özel eğitim alanında üç doktora tezi ve Altın (2014) annelerin özel gereksinimli çocuklarının okul öncesi dönemden ilkökula geçiş sürecine ilişkin yaşantılarını incelediği bir yüksek lisans tezi bulunmaktadır. Geçişe ilişkin sınırlı sayıda çalışmanın olması, hazırbulunuşluk ve okul olgunluğu alanlarında çalışmaların ele alınması ve geçişe ilişkin ayrıntılı kuramsal bilgi sunması nedeniyle bu araştırmanın Türkiye’de uygulanacak geçiş çalışmalarına katkı sağlayacak nitelikte olduğu düşünülmektedir.

### *Erken Çocukluk Döneminde Geçiş Süreci Kuramsal Boyutu*

Alanyazın incelendiğinde çocukların anaokulundan anasınıfı/ilkokul eğitim sürecine başlamalarına yönelik geçiş çalışmalarının yürütülmesi toplumsal üç etkenle ilişkilendirilmektedir (Ramey ve Ramey, 1998; Rimm-Kaufman ve Pianta, 2000). Bunlardan ilki, erken çocukluk eğitimi alan çocuk sayısındaki artıştır. ABD’de 1973 ve 1993 yılları arasında okul öncesi eğitim alan çocuk sayısında ciddi bir artış gözlenmiş ve bu durumun anasınıfına/ilkökula başlayacak çocuk sayısında da artışın olmasını doğrudan etkilemiştir. İkinci etken, aile yaşantılarında değişimlerin tespit edilmesi olarak gösterilerek ekonomik problemlerin doğması ve kadınların çalışma hayatlarında aktif rol alması ile çocukların zamanlarının büyük çoğunluğunu evin dışında geçirmeye başlamasıdır. Üçüncü etken ise, anaokulu sınıflarının heterojen yapısının artmasıdır. Sınıf içerisinde hem kültürel farklılıkların görülmesinin hem de özel gereksinime sahip çocuk sayısında artışın olması sınıf yapısını daha karmaşık hale getirmiştir. Ortaya çıkan bu toplumsal değişimler, programlar arası geçişlerde kavramsal bir yapıya gereksinim yaratmış ve bu ihtiyaç doğrultusunda kavramsal bir çerçeve oluşturulmuştur. Oluşturulan kavramsal çerçeve, geçiş sürecinde yer alan sistemlerin ve öğelerin birbirlerini nasıl etkilediğini tanımlamayı amaçlamaktadır (Ramey ve Ramey, 1998; Rimm-Kaufman ve Pianta, 2000).

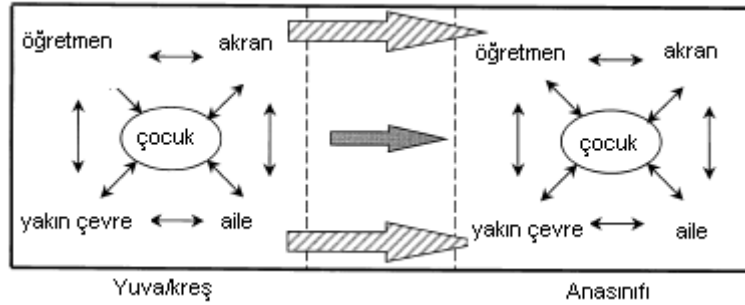
Erken çocukluk döneminde geçiş sürecine yönelik oluşturulan kavramsal geçiş çerçevesinde, ekolojik yaklaşım ve örgütsel sistem kuramı olmak üzere iki kuramın ele alındığı görülmektedir.

1. *Ekolojik yaklaşım*: Çocukların yaşamları içerisinde programlar arası geçişler ve özellikle anasınıfı/ilkokul geçişleri önemli değişimler olarak gösterilmektedir. Okula geçiş sürecinde özellikle çocukların rolleri, kimlikleri ve beklentileri değişmektedir. Ancak, geçişin sadece çocuk için bir değişim olarak ele alınmaması gerektiği, çocukların çevrelerinde onları doğrudan veya dolaylı olarak etkileyecek durumları, yapıları ve kişileri kapsayan bir değişim olduğu belirtilmektedir. Bu nedenle ekolojik yaklaşımın geçiş sürecini ayrıntılı olarak açıkladığı öne sürülmektedir (Rimm-Kaufman ve Pianta, 2000).

Bronfenbrenner'in (1979) çalışmaları sonucunda oluşturulmuş olan ekolojik yaklaşım, çevre içerisinde değişen organizmaların etkileşimini temel alan bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır. Bu yaklaşımda oluşturulan dinamik yapının odak kişisi çocuk olarak belirtilmekte ve bu nedenle de çocuğun bireysel farklılığının göz ardı edilemeyeceği ve çocuğa ait özelliklerin diğer yapılarla ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Dockett ve Perry, 2007a). Bronfenbrenner, bu yaklaşımda beş sistem önermektedir. Mikrosistem, çocuğun içinde yaşadığı ev, okul gibi en yakın sosyal ve fiziksel çevresini içermektedir. Mezosistem, birkaç mikrosistemin etkileşimini incelerken, ekzosistem, bireyin aktif rolünün olmadığı ortamın bireyin aktif yer aldığı ortamı etkilemesidir. çevresindeki yaşantılarını etkilemesidir. Makrosistem ise sosyal ve kültürel bağlamda geniş etkilerden oluşmakta, belirtilen tüm sistemleri kapsayan ve zaman içerisinde bağlantılar, ilişkiler, ve çevresel koşulların bireyin yaşamını etkilemesi ise kronosistemi oluşturmaktadır (Dockett ve Perry, 2007a).

Bronfenbrenner'in (1979) ekolojik yaklaşımı, çocuğun gelişiminde birey- ortam- yapı üzerine odaklanmaktadır. Yaklaşım, geçiş sürecinde de çocuk, aile ve toplumsal etkenlerdeki dinamik ilişkiyi açıklamaktadır. Ekolojik model, gelişimi anlamak için bireyin hem kalıtsal hem de çevresel etkenlerin önemini irdelemektedir. Çocuğun içinde bulunduğu çevrede ailesi, arkadaşları, yaşlıları ve başka yetişkinlerle etkileşimde bulunmakta, bu etkileşimde yer alan her insan ve her topluluk çocuğun gelişimini etkilemektedir. Geçiş planlanırken bireyin güçlü yanlarının ve gereksinimlerinin göz önünde bulundurulmasının yanı sıra ailenin güçlü yanları, kaynakları, gereksinimleri de geçiş sürecini etkilemektedir. Ayrıca ailenin sahip olduğu kültürel yapı, aile modeli, ailenin öncelikleri ve maddi kaynakları ailenin geçiş sürecine katılımını etkilemektedir (Rous, Hallam, Harbin, McCormick ve Jung, 2007). Ekolojik yaklaşım geçişte, çocukların, ailelerin ve hizmet sağlayan kişilerin ekonomik ve sosyal olarak toplum tarafından desteklenmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu bakış açısı, ailelere ve çocuklara sağlanan geçiş hizmetlerini etkileyecek toplumsal etkenleri ortaya çıkarmaktadır. Toplumsal etkenler ise, hizmet sağlayan kişileri (uzman ya da öğretmenler), programı, sunulan hizmet sistemini ve politikaları kapsamaktadır (Malone ve Gallagher, 2009).

Rimm-Kaufman ve Pianta (2000) anasınıfına geçişte ekolojik yaklaşımın önemini 1) geçişteki karmaşık yapıları tanıdığı 2) geçişteki yapılar arası ilişkileri tanımladığı 3) çocuğun, ailenin ve okulun geçiş sürecini desteklemek için geçiş ilkelerinin belirlenmesinde temel oluşturması gerekçeleri ile açıklamıştır. Bu nedenle ekolojik yaklaşımdan yola çıkarak Rimm-Kaufman ve Pianta (2000) "Ekolojik ve Dinamik Geçiş Modeli" ni tanımlamışlardır. Ekolojik ve dinamik geçiş modeli, okula geçiş sürecinde birbirlerini doğrudan ve dolaylı olarak etkileyen çocuk, ev, okul, akran ve toplumsal faktörler arasında dinamik bir ilişkinin nasıl oluşturulacağını göstermektedir. Bu yapılar arasındaki ilişkilerin çocuğun geçişini desteklediği ve ilerleyen yıllarda okul başarısında yol gösterici olduğu belirtilmektedir. Yapılar arasında belirsizlik, gerilim ve çözümsüzlükler baş gösterdiğinde ise geçiş süreçte yer alan bireyler için olumlu bir deneyimden daha çok olumsuz, negatif bir süreç yaşatacaktır (Dockett ve Perry, 2007a; Rimm-Kaufman ve Pianta, 2000). Şekil 2, ekolojik ve dinamik geçiş modelinin geçiş sürecindeki ilişkilerini ve yapısını göstermektedir.



**Şekil 2. Ekolojik ve Dinamik Geçiş Modeli (Rimm-Kaufman ve Pianta, 2000)**

"An Ecological Perspective on The Transition to Kindergarten: A Theoretical Framework to Guide Empirical Research." by Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C., 2000, *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21 (5), p.497, makalesinden uyarlanmıştır.

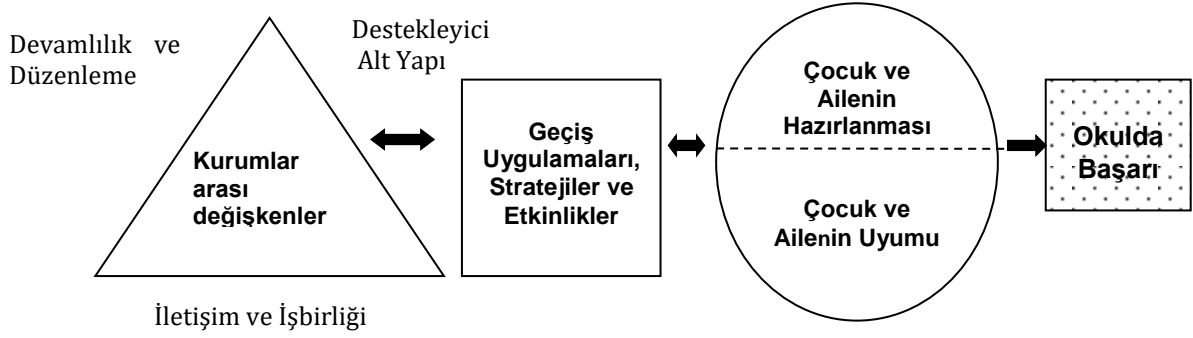
Ramey ve Ramey (1999) ise geçiş sürecindeki çalışmalara rehberlik etmek için sosyal-ekolojik bakış açısından yola çıkarak "Kavramsal Geçiş Modeli"ni oluşturmuştur. Kavramsal Geçiş Modeli, çocuk ve ailenin geçiş deneyimlerinin kalitesini değerlendirirken günümüze ait çoklu etkenleri resmetmek olarak tanımlanmaktadır. Kavramsal geçiş modelinde gelişimsel sistem kuramının temel kavramları olan yapı, süreç ve çıktılar sunulmaktadır. Modelde çocuk çıktıları yapının merkezinde yer almakta ve çocuk çıktılarından etkilendiği belirtilmektedir. Hem çocuk, hem de aile çıktıları toplumsal yapının içine gömülüdür. Kavramsal Geçiş Modelinde, okula başarılı bir uyumun gerçekleşmesi için aile, çocuk, okul ve toplumun benzer durumlardan etkilendiği ve bu etkenlerin sekiz alanla ilişkili olduğu öne sürülmektedir. Bu alanlar; 1) Yaşamsal kaynakların, aile ve çocuğun ihtiyaçlarını karşılayacak düzeyde olması 2) Zihinsel ve fiziksel yönden sağlıklı olma ve sağlık uygulamalarının varlığı, 3) Güvenlik, 4) Ailenin ve çocuğun gerçekçi ve olumlu bir öz-kavrama sahip olması, 5) Olumlu motivasyon, beklentiler ve değerler, 6) Sosyal destek, 7) İletişim, 8) Aile ve çocuğa ilişkin temel beceriler olarak açıklanmaktadır.

**2. Örgütsel sistem kuramı:** Geçişe yönelik ele alınan ikinci kuramsal model ise örgütsel sistem kuramıdır. Örgütsel sistem kuramı, kurumların ve kurum içerisindeki bireylerin davranışlarını tahmin etme ve açıklamayı içermektedir. Kuram, kurumsal yapıyı, kurumsal kültürü, örgütsel sistemleri ve değişiklikleri, kurumlar arasındaki ilişkileri anlamayı kapsamaktadır. Örgütsel sistem kuramı, eğitim alanında birbiri ile ilişkili olan kurumlar ve sistemler arası karmaşık yapıyı anlamada yardımcı olmaktadır (Malone ve Gallagher, 2009).

Rous, Hallam, Harbin, Mc Cormick ve Jung (2007) geçişin kavramsal boyutunu, ekolojik yaklaşım ve örgütsel sistem kuramından yararlanarak oluşturmuştur (Malone ve Gallagher, 2009; Rous, Hallam, Harbin, Mc Cormick ve Jung, 2007). Araştırmacılar ekolojik ve örgütsel sistem kuramından yola çıkarak geçiş çıktıları üzerinde etkili olan öğelere değinmektedirler. Bu öğeler, üçgen, kare ve daire şekilleri ile simgelenerek birbirleriyle olan etkileşimleri göstermektedir. Modelde temel öğeler, kurumlar arası değişkenler, geçiş uygulamaları ve etkinlikleri, aile ve çocuğun hazırlanması ve uyumu olarak belirtilmektedir. Örgütsel sistem kuramına dayandırarak kurumlar arası değişkenlere değinen araştırmacılar, kurumlar arası değişkenlerin çocuk, aile, eğitimciler ve kurum arasındaki iletişim, ilişkiler, yönetsel destek ve hizmetlerin bir düzen içerisinde devamlılığının sağlanmasını içerdiğini ifade etmektedirler. Geçiş sürecinde toplum odaklı temel uygulama ve etkinliklerin yürütülmesindeki temel amaç, çocuk ve aileyi yeni programa hazırlamaktır. Bu uygulamalar genel olarak çocuk, aile ve uzmanların yer alacağı oryantasyon etkinliklerini kapsamaktadır. Çocuk ve ailenin gelişimsel ve sosyal olarak okula hazırlanması başarılı bir geçiş çıktısı olarak gösterilerek çocuğun devam edeceği yeni programda sosyal, akademik, davranışsal ve işlevsel becerilerdeki yetkinliği çocuğun okul



başarısını etkileyecektir. Benzer şekilde aile ihtiyaçları belirlenerek, bu ihtiyaçlar doğrultusunda ailelerin hazırlaması hem çocuğun başarısını hem de ailenin katılımını artıracaktır. Çocuğun programdaki davranışları, ilişkileri, iletişimi, ailenin ise uzmanlarla, diğer aileler ile olan iletişimi, ilişkileri ve karşılıklı sağlanan bilgi desteği, çocuk ve ailenin yeni ortama uyumlarının göstergesi olarak tanımlanmaktadır (Malone ve Gallagher, 2009; Rous, Hallam, Harbin, Mc Cormick ve Jung, 2007). Şekil 3'te görüldüğü üzere belirtilen bu durumların sağlanması çocuğun okul başarısı ile sonuçlanacaktır.



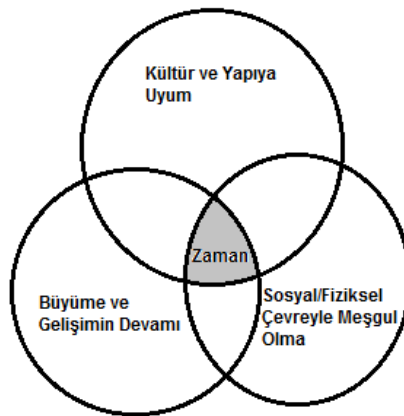
### Şekil 3. Geçiş Sürecinde Temel Ögeler

"The Transition Process for Young Children with Disabilities: A Conceptual Framework." By Rous, B. , Hallam, R. , Harbin, G. , McCormick, K., & Jung, L. A., 2007, *Infants and Young Children*, 20 (2), p.139, makalesinden uyarlanmıştır.

Şekil 3'te Rous, Hallam, Harbin, Mc Cormick ve Jung (2007) tarafından tanımlanan geçiş çerçevesinde, geçiş sürecinde yer alan temel öğeler gösterilmektedir. Şekilde yer alan ilk temel öğe, iletişim ve işbirliği (communication and relationships), devamlılık ve düzenleme (alignment and continuity), destekleyici alt yapı (supportive infrastructure) olmak üzere üç önemli değişkeni barındıran kurumlar arası değişkenler (critical interagency variables) olarak tanımlanmaktadır. Geçiş sürecinde çocuk, aile, uzman, programlar ve süreçte yer alan diğer kurumlar arasında iletişim ve işbirliğinin olması, başarılı bir geçişin en önemli ögesi olarak belirtilerek (Chadwick ve Kemp, 2002; Fowler, Schwartz ve Atwater, 1991; Pianta, Cox, Taylor ve Early, 1999), Rous, Hallam, Harbin, Mc Cormick ve Jung (2007) iletişim ve işbirliğini geçişin kalbi olarak nitelendirmektedir. Geçiş planının oluşturulması, çocuk ve ailenin geçiş yapılacak programa hazırlanması, geçiş ve geçiş sonrası sağlıklı değerlendirilmelerin yapılarak kararların alınması ve bu süreçte uzmanlar arası bilgi paylaşımının olmasında iletişim ve işbirliğinin önemi üzerinde durulmaktadır (Fowler ve McCollum, 2000; Rosenkoetter, Hains ve Dogaru, 2007). Kurumlar arası değişkenlerde ikinci öğe olarak, destekleyici alt yapı yer almaktadır. Destekleyici alt yapının, aileler ve kurumlar arasında iletişim ve ilişkilerin oluşmasını sağlayacak yapıları barındırdığı başka bir deyişle iletişim ve işbirliğinin kurulması için kurum içinde, kurumlar arasında ve aileleri de kapsayacak yönetsel bir desteğin olması gerektiği ifade edilmektedir. Bu desteğin geçiş politikalarının oluşturulması, kurumlar arası anlaşmalar gibi yollarla sağlanacağı, oluşturulacak desteklerde geçiş etkinliklerinin yürütülmesi için rol ve sorumlulukların açık olarak belirtilmesi gerektiği belirtilmektedir. Üçüncü değişken ise, devamlılık ve düzenleme olarak gösterilmektedir. Devamlılık ve düzenleme (alignment ve continuity), program yapılarının birbirini tamamlaması olarak tanımlanmaktadır (Rous, Hallam, Harbin, Mc Cormick ve Jung, 2007). Geçiş süreci ile ilişkili olarak ortaya konulan devamlılık (continuity) ve devamsızlık (discontinuity) kavramları, çocuğun bir ortamdan diğer ortama geçişinde sahip olduğu deneyimleri içermektedir. Buna göre çocuğun önceki ortamda edindiği davranışlar, bir sonraki ortama uygun olması, yeni ortamda çocuğa sunulan durumların çocuğun önceki deneyimleri ile tutarlı olması gerekmektedir (Kagan ve Neuman, 1998; Mangione ve Speth, 1998). Çocuk için başarılı bir geçiş çıktısı elde etmek için, programların, müfredatın ve beklentilerin bir düzen içerisinde olması ve devamlılık göstermesi önemli görülmektedir (Rous, Hallam, Harbin, Mc Cormick ve Jung, 2007).

Kavramsal geçiş çerçevesinde yer alan ikinci temel öge ise, geçiş uygulamaları ve geçiş etkinlikleridir. Oluşturulacak geçiş uygulamaları çocuk, aile, uzman, program ve toplumsal etkinlikleri kapsamaktadır. Belirlenen kavramsal çerçeve içerisinde geçiş etkinliklerinin en temel amacı, çocukların yeni ortama gelişimsel ve sosyal olarak başarılı bir uyum göstermelerini sağlamak olarak belirtilmektedir. Çocuk için yeni ortamda gerekli olacak becerilerin öğretimi, alan kurumun ziyaret edilmesi, programlar arası uzman gezilerinin ve eğitimlerinin düzenlenmesi, ev ziyaretleri örnek geçiş uygulamaları olarak alan yazında yer almaktadır (Daley, Munk ve Carlson, 2011; Pianta, Cox, Taylor ve Early, 1999; Rosenkoetter, Hains ve Fowler, 1994; Rous, Hallam, Harbin, Mc Cormick ve Jung, 2007). Üçüncü önemli temel öge ise, çocuk ve ailenin hazırlanması, çocuk ve ailenin uyumu olarak belirtilmiştir. Yeni eğitim ortamı için çocuğun hazırlanması geçiş sürecinin önemli basamaklarından biri olarak gösterilerek, yeni eğitim ortamında gerekli akademik, sosyal, davranışsal ve işlevsel becerilerin öğretiminin geçiş hedefleri arasında yer alması gerektiği belirtilmektedir. Geçiş sürecinde ailenin ihtiyaçları da göz önünde bulundurularak aileye rehberlik edilmesi ve desteklerin sağlanması gerekmektedir. Aile eğitimlerine yer verilmesi ve eğitim ortamında aile katılımının sağlanması ailenin geçiş hazırlanmasını ve geçiş sürecinde yer almasını destekler (Rosenkoetter, Hains ve Fowler, 1994; Stoner, Angell, House ve Bock, 2007). Aile ile yürütülecek geçiş etkinliklerinde kitap okumak, ev rutinlerini oluşturmak, dil becerisine yönelik etkinlikler yapmak gibi ailenin başarılı olabileceği alanlara başvurulmalıdır (Rous, Hallam, Harbin, Mc Cormick ve Jung, 2007). Geçiş sürecinde çocuk ve ailenin yeni eğitim ortamına uyum göstermesi geçiş başarısının en yakın etkileri olarak gösterilmektedir. Çocuğun bulunduğu ortamın yükümlülüklerini yerine getirmesi ve sergilediği iletişim ve davranış becerileri çocuğun uyumunun, ailenin ise sunulan hizmetlere, planlamalara, alınan kararlara aktif katılımı, iletişim ve işbirliği içinde bulunması aile uyumunun göstergesidir (Rous, Hallam, Harbin, Mc Cormick ve Jung, 2007).

Rous, Harbin ve McCormick (2006) belirtilen bu durumları göz önünde bulundurarak başarılı bir geçişte, geçiş sürecine uygulama ve araştırma boyutunda rehberlik etmesi amacıyla kavramsal geçiş çerçevesinin bir boyutu olan "çocuk için özel geçiş çıktı" modelini tanımlanmıştır. Rous, Harbin ve McCormick (2006) oluşturulan bu modelin 1) geçişin başarı düzeyini değerlendirmek için birbiri ile bağlantılı özel çıktıların olması 2) çocuğun yeni programa belli bir zaman diliminde uyum göstermesinin çocuk çıktıları üzerinde etkili olması, olmak üzere iki varsayıma dayandığını açıklamıştır. Araştırmacılar, geçiş çalışmalarının yürütüldüğü programlarda çocuk ve aileye birçok geçiş etkinliğinin sunulduğu, bu etkinlikler süresince olumlu geçiş çıktılarının tespit edilmesinin hem yeni eğitim ortamında hangi etkinliğin çocuk için daha destekleyici olduğunu belirleme hem de yürütülen programın etkililiğini değerlendirmede uzmanlara yardımcı olacağını açıklamışlardır.



**Şekil 4. Geçiş Süreci ve Geçiş Sonrası Çocuk Çıktıları**

"A Child out Come Framework for The Early Childhood Transition Process (National Early Childhood Transition Center Research Brief)." by Rous, B., Harbin, G., & McCormick, K., 2006, p. 3, Lexington, KY: University of Kentucky, Human Development Institute, raporundan uyarlanmıştır.

Rous, Harbin ve McCormick (2006), Rous, Hallam, Harbin, Mc Cormick ve Jung (2007) ve Harbin, Rous, Peeler, Schuster ve McCormick (2007) geçiş süreci ve geçiş sonrasında çocuk çıktılarını Şekil 4'te görüldüğü üzere venn şeması halinde simgelemiştir. Her küme birer çıktıyı temsil etmekte, üç çıktının kesiştiği noktada ise zaman ögesi yer almaktadır. Geçiş çıktı modelinde meşguliyet, uyum, büyümenin ve gelişimin devamı olmak üzere birbiri ile bağlantılı üç çıktı olduğu görülmektedir. Meşguliyet çıktısı, McWilliam ve Bailey (1992) tarafından tanımlanarak, çocuğun yaşı ve sahip olduğu becerilere göre bulunduğu çevrede akranları, yetişkinler ve materyaller ile etkileşim halinde olmasıdır. Çocuğun sahip olduğu meşguliyet, ikinci çıktı olan yeni ortamın kültürüne ve yapısına uyum sağlamayı hem etkilediği hem de bu çıktıdan etkilenmektedir. İkinci çıktı sınıf programı, zaman çizelgesi, gelişimsel ve akademik beklentiler olmak üzere biçimsel yapıları ve biçimsel olmayan yapıları (belirlenmemiş kurallar gibi) içermektedir. Son çıktı çocuğun büyüme gelişiminin devam etmesi çıktısı ise diğer iki çıktıyı hem etkilemekte hem de her ikisinden etkilenmektedir. Geçiş çıktı kavramının temelinde ise zaman ögesi yer almaktadır. Bu öge, zamanın kritik penceresi (critical window of time) olarak adlandırılarak çocuğun üç geçiş çıktısının (meşguliyet, büyüme ve gelişimin devamı, uyum) belirli bir zaman gerektirdiği ve bu zamanın genel olarak dört ve on iki hafta arasında olduğu, bu süre eğitim programının düzeyine ve yoğunluğuna göre değişmektedir. Kritik zaman süresini tamamladıktan sonraki süreçte çocuğun göstermiş olduğu performans, geçiş planı ve geçiş etkinliğinin başarısından daha çok sunulan öğretimin kalitesi olarak değerlendirilmesi gerekmektedir (Rous, Harbin ve McCormick, 2006; Rous, Hallam, Harbin, Mc Cormick ve Jung, 2007).

#### *Geçiş Sürecini Etkileyen Faktörler*

Okula geçişte çocukların bireysel deneyimlerinin ve gelişimsel farklılıklarının göz önünde bulundurulmasının ve okula başlamanın kendiliğinden gelişen bir süreç olarak ele alınmamasının gerekliliği vurgulanmaktadır (Margetts, 1999). Geçişin başarısını etkileyen faktörlerin sadece çocuğa bağlı olmadığı, aileyi, gönderen ve alan kurumun kalitesi, uzman beklentileri, uzman davranışları ve toplum öğeleri gibi geçiş sürecinde birçok faktörün olduğu ve bu faktörlerin karmaşık bir yapıya sahip olduğu belirtilmektedir (Hains, Fowler ve Chandler, 1987).

Çocuklar anasınıfına ve ilkokula başladıklarında yeni uygulamalar ve durumlarla karşı karşıya kalmakta ve bu sürece yönelik Fabian (2002) ev-okul ve okul-okul geçişlerinde yaşanan değişimi bir başka ifadeyle devamsızlığı (discontinuity) üç alanda gruplayarak açıklamıştır. Bu devamsızlıklar, 1) fiziksel devamsızlık (physical discontinuities): bina/sınıfın büyüklüğü, yerleşim yeri, sınıf mevcudu gibi durumlar, 2) sosyal devamsızlık (social discontinuities): kimlik değişimi, iletişimde bulunulan akran ve yetişkini kapsayan durumlar, 3) felsefi devamsızlık (philosophical discontinuities): öğrenme ve öğretim yaklaşımları, alanlarını kapsamaktadır (Akt. Dockette ve Perry, 2007b). Pianta'nın (2004) ise anasınıfı/ ilkokul geçişlerinde yaşanan değişikliğe ilişkin a) akademik beklentilerin artması, b) okuldaki sosyal ortamın ev ya da diğer okul deneyiminden farklı olması, c) aile katılımının daha az olması, d) öğretmenin her çocukla bireysel ilgilenmesi için zaman yetersizliği olarak dört önemli duruma değindiği belirtilmektedir (Akt. Dockette ve Perry, 2007b). Araştırmacı Yeboah (2002) ise Tablo 1'de okula geçişte etkili olan değişkenleri bir çerçeve altında sunmaktadır.

**Tablo 1. Okula geçiş değişkenleri çerçevesi**

---

1.	Öğrenme ortamlarında farklılıklar
a.	Kuramlar ve modeller
b.	Okul öncesi eğitim politikaları
c.	İlkokul politikaları (ilkokul 1. sınıf)
d.	Okul öncesi eğitimi ve ilkokul uygulamaları
e.	Devletin rolü
2.	Okula ilişkin etmenler
f.	Okul için hazır bulunuşluk
g.	Okul öncesi kurumu ve ilkokul kurumu arasında bilgi paylaşımı
h.	Devamlılık
i.	Okul kültürü ve öğretim yöntemleri
j.	Akranlar
3.	Eve ilişkin etmenler
k.	Aile katılımı ve okul-ev işbirliği
l.	Sosyo-ekonomik düzey ve aile geçmişi
4.	Etnik yapı, kültür ve dile ilişkin etmenler
m.	Etnik yapı
n.	Kültür ve dil
o.	Göçmen çocukların özel gereksinimleri
5.	Çocuğun bireysel özelliklerine ilişkin etmenler
p.	Özel gereksinime sahip olma
q.	Çocuğun bakış açısı
r.	Yaş ve diğer etmenler

---

“Enhancing transition from early childhood phase to primary education: Evidence from the research literature.” By Yeboah, A. D., 2002, *Early Years*,22 (1), p. 55. , makalesinden uyarlanmıştır.

Yeboah (2002) başarılı bir geçişteki etmenleri Tablo 1’de görüldüğü gibi öğrenme ortamlarında farklılık, okul, ev, etnik, dil, kültürel yapıya ve çocuğun bireysel özelliklerine ilişkin etmenler olmak üzere beş başlıkta gruplandırmakta, her bir faktörün etkisinin çocuğun bireysel özelliklerine göre değişebileceğini belirtmektedir.

Yapılan değerlendirmeler sonucunda çocuklara verilen hizmetlerin sürekliliğinin sağlanması, ailelerin endişelerinin en aza indirilmesi ve alan kurumda çocuğun işlevsel olması konularında sistem, aile ve çocuk düzeyinde bazı güçlükler olduğuna değinilerek geçiş sürecindeki bu güçlükleri kontrol edebilmek için geçişi etkileyen faktörlerin ele alınması gerektiği belirtilmektedir (Wolery, 1999). Bu nedenle alanyazında yer alan yönetsel ve kurumlar arası etkenler, alan ve gönderen kurum öğretmenlerine bağlı etkenler, aile ve çocuğa bağlı etkenler olmak üzere geçişi etkileyen önemli faktörlere değinilmesi gerekli görülmektedir.

**a. Yönetimsel ve kurumlar arası etkenler:** Yönetimsel etkenleri daha geniş boyutta toplumsal etkenleri de içine ele alarak inceleyen Rous, Hallam, Harbin, Mc Cormick ve Jung (2007) geçiş sürecinde çocuk, aile ve uzmanların yaşadıkları toplum tarafından ekonomik ve sosyal olarak desteklenmesi gerektiğini bu nedenle toplumsal etkenlerin de geçiş sürecinde rol aldığını açıklamaktadır. Wolery (1999) yönetimsel ilkelerin toplumlara göre değiştiğini dile getirerek, Rous, Hallam, Harbin, Mc Cormick ve Jung (2007) toplumsal demografik özelliklerin (yoksulluk düzeyi, kırsal-kent yapısı, şiddet oranı, iş gücü gibi) geçiş sürecini etkileyen toplumsal faktörler olarak göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtmiştir. Araştırmacılar, aynı zamanda toplumun ekonomik ve politik yapısının eğitim kurumlarının sahip olduğu kaynakları da doğrudan etkilediğini belirtmektedirler. Yeboah (2002), okul öncesi ve ilkokul kurumları arası geçişlere yönelik politikaların geliştirilmesi, var olan politik yapılanmalara gerekli düzenlemelerin yapılarak geçiş planlarının oluşturulması ve kurumlar arası geçiş programlarının hazırlanması gerektiğini açıklamaktadır. Rous, Hallam, Harbin, Mc Cormick ve Jung (2007) toplumsal alandan kaynaklanacak geçiş problemlerini en aza indirmek için öncelikle devlet tarafından yerel düzeyde destek hizmetler sağlayabileceğini, sistem içerisinde etkin bir iletişim ve işbirliği ağı oluşturularak geçiş uygulamalarının yöneticiler ve danışman kişiler ile politik, ekonomik ve teknik alanda desteklenebileceğini açıklamaktadır. Kurumlar arası sağlıklı işbirliği ve iletişim ağı oluşturulması için ise bir geçiş planlaması gerektiği, bu planlama için bir geçiş ekibinin

oluşturulması, süreçteki her kurumun sorumluluklarının, geçiş uygulamalarının ve bir çalışma takviminin belirlenmesi öngörülmektedir (Kraft-Sayre ve Pianta, 2000).

Geçiş yapacak öğrencinin okula hazır olması kadar, "hazır okul" kavramına değinilerek geçiş yapılacak okulun da çocuğa hazır olması gerektiği belirtilmektedir. ABD Ulusal Eğitim Panelinde (1997) geçiş sürecinde hazır okullar geniş biçimde tanımlanarak, a) hazır okullar çocuklar için gerekli destekleri sağlamalı, b) hazır okullar öğretmen ve aileler için hem öğretme hem de öğrenme programlarına sahip olmalı, c) hazır okullar uyarlanabilme özelliğine sahip olmalı şeklinde özetlenmektedir. Hazır okulların uyarlanabilme özelliği, tek bir öğrenme modeli yerine her bireye ayrı öğrenme deneyimi ve ortamı sunarak öğretimin bireyselleştirilmesi ve okulun her çocuğun başarısından sorumlu olması olarak açıklanmaktadır (Ackerman ve Barnett, 2005; Dockett ve Perry, 2007a).

Ev ortamından okul öncesi eğitime, okul öncesi eğitimden ilkokula geçişte okul ortamına ilişkin fiziksel, sosyal ve müfredat alanlarında değişimler olduğu ve bunların devamsızlık ögesi içerisinde ele alındığı görülmektedir (Dockett ve Perry, 2007b). Okul binasının yeri, büyüklüğü, sınıfın yeri ve büyüklüğü, sınıf içi düzenlemeler, okulun ve sınıfın öğrenci sayısının fazla olması, sınıf materyalleri, tuvaletlerin yerleşim yeri, oyun alanlarının yeri fiziksel devamsızlıkları (physical discontinuities) kapsarken (Dockett ve Perry, 2007b; Harper, 2005; Margetts, 2002; Wesley ve Buysse, 2003), okul ortamında sınıf içi akran sayısında, öğretmen sayısında artışın olması, okulda büyük yaş grubu çocukların yer alması, önceki eğitim ortamından daha çok kişiyle iletişim halinde olmasını gerektirdiği için sosyal çevre kaynaklı devamsızlıkların da olduğu belirtilmektedir (Dockett ve Perry, 2007b). Alanyazında okul öncesi eğitimden ilkokula geçişte, özellikle üzerinde durulan önemli devamsızlık ögesi müfredat alanı olarak belirtilmektedir (Entwistle ve Alexander, 1998; Harper, 2005; Rosenkoetter, Hains ve Dogaru, 2007; Rous, Hallam, Harbin, Mc Cormick ve Jung, 2007; Yeboah, 2002). İlkokul müfredatında okul öncesi müfredatına göre sanat çalışmalarının ve oyun etkinliklerin daha az yer aldığı, akademik ağırlıklı çalışmalara, büyük grup etkinliklerine daha çok yer verildiği, günlük planın daha yapılandırılmış olduğu ve ilkokul ortamında daha çok kurallarının yer aldığı açıklanmaktadır (Dockett ve Perry, 2007b; Rosenkoetter, Hains ve Dogaru, 2007).

Yönetimsel alanda değinilen diğer bir güçlük alanı ise, gönderen kurumların sayıca fazla olma durumudur (Wolery, 1999). Erken çocukluk döneminde bazı çocukların resmi ve özel olmak üzere farklı eğitim programlarına devam etmesi, çocukların bir kısmının özel eğitim merkezlerinde eğitim alması ya da kaynaştırma uygulaması olan eğitim programlarında eğitimlerine devam etmesi, bazılarının ise eğitim hizmetlerini evlerinde alması okul öncesi programdan anasınıfına/ilkokula geçişte alan kurumun birden fazla gönderen kurumla bağlantı kurmak durumunda kalması olarak gösterilmektedir. Okul öncesi programların her birinin farklı kayıt tutma sistemine, farklı çalışma takvimine, farklı geçiş sürecine, farklı personele sahip olduğu (Wolery, 1999), bu durumla baş edebilmek için toplumsal boyutta kurumlar arası bir geçiş politikasının geliştirilmesi öngörülmektedir (Rous, Hemmeter ve Schuster, 1994). Geçiş politikalarının geçiş süreci için çalışma takvimini, geçiş aşamalarının ve işlemlerinin açık tanımlarını, bilgi alışverişini sağlayacak uzman personeli, geçiş sürecindeki çocuklar ile aileleri için toplantılar ve sistematik izleme süreçlerini kapsamaması gerekmektedir (Kraft-Sayre ve Pianta, 2000).

Yönetimsel alanla ilişkili olan önemli diğer bir faktör ise, okul öncesi eğitimden geçiş yapan çocukların kayıtlarının ve bilgilerinin güvenilir bir şekilde transfer edilmesi olarak dile getirilmektedir. Barblett, Barratt-Pugh, Kilgallon ve Maloney (2011), Yeboah (2002) geçişteki değişiklikleri en aza indirmenin, çocuktaki stresi azaltacağını, yeni eğitim ortamının çocukların var olan öğrenme deneyimleri üzerine bir yapı oluşturulacağı için ilkokul öğretmenlerinin çocuğun ilgi, ihtiyaç, yetenekleri ve deneyimleri hakkında bilgi sahibi olmaları gerektiğini belirtmektedir. Bu nedenle geçiş sürecinde ailenin iznini alınarak öğrenciye ait gerekli kayıtların ve bilgilerin belirlenmesi bu süreci kolaylaştıracaktır (Wolery, 1999).

**Gönderen ve alan kurum personeli:** Okula başlama ve okula uyum süreciyle ilişkili olan en önemli kişi, öğretmenler olarak gösterilmektedir (Dockett ve Perry, 2007b). Geçiş sürecinde

alan ve gönderen kurumda yer alan öğretmenlerin, geçiş planının başlatılması, geçiş için çocuğu hazırlama, ailenin geçiş sürecinde yer almasını sağlama, aileye çocuk için uygun yerleştirme ortamını önerme, çocuğa ilişkin bilgilerin kaydını tutma ve alan kuruma bu kayıtların gönderimi konusunda sorumluluklara sahip oldukları ve bu sorumlulukların gerçekleştirilmesi için alan ve gönderen kurum öğretmenlerinin birbirleriyle işbirliği ve iletişim içinde olmaları vurgulanmaktadır (Hutinger, 1981; Rice ve O'Brien, 1990; Rosenkoetter, Hains ve Dogaru, 2007).

Gönderen kurum öğretmenin, alan kurumun yapısı ve içeriği hakkında bilgi sahibi olması, öğretmenin sorumlulukları arasında gösterilerek (Hutinger, 1981; Rosenkoetter, Hains ve Fowler, 1994), gönden kurum öğretmenin okul öncesi eğitim ortamında fiziksel, öğretimsel düzenlemeler ve model olma yoluyla yeni eğitim ortamının gerektirdiği sosyal beceriler, günlük rutinler, bağımsız çalışma becerisi, büyük grup öğretimi gibi çalışmalar üzerine etkinlikler düzenleyerek hem normal gelişim gösteren hem de özel gereksinimli çocuğu yeni ortama hazırlaması gerektiği belirtilmektedir (Allred, 1997; Fowler, Schwartz ve Atwater, 1991). Margetts (1999) ilkokula geçiş sürecinde cinsiyet, eğitim, öğretmenin rolü, beklentileri ve öğretmen sayısında artış durumlarını öğretmen özellikleri alanında devamsızlıklar olarak belirterek bu durumların geçiş sürecinde yaşanan güçlükler ile ilişkili olduğunu açıklamıştır. Aynı zamanda geçiş yapılan sınıf kaynaştırma uygulamasına sahipse alan öğretmenlerin eğitimi deneyimi, engelli öğrencilere olan algısı ve engelli öğrenci ile çalışma isteği içinde olması geçiş sürecinde önemli etkenler olarak belirtilmektedir (Allred, 1997; Chadwick ve Kemp, 2002; Early, Pianta ve Cox, 1999; Early, Pianta, Taylor ve Cox, 2001; Hutinger, 1981).

Hem gönderen hem de alan kurumdaki personelin karşılaştığı bir diğer güçlük alanı yönetimsel alanda da değinildiği üzere, eğitim programlarının farklı felsefelere ve beklentilere sahip olmasıdır. Felsefi alanda farklılıklara ilişkin okul öncesi eğitim programların gelişimsel uygunluk programları çerçevesinde daha çok oyun odaklı öğretim yaklaşımlarını kullanırken, ilkokul düzeyinde bu yaklaşımın daha az kullanılmaktadır. Ayrıca ilkokul alanındaki uzmanların okul öncesi programdaki uzmanlara göre öğrenciyi belli bir seviyeye taşıma konusunda daha çok baskı altında olmalarından dolayı, her iki uzman grubu arasında beklenti farklılığı olduğu belirtilmektedir (Wolery, 1999).

**Aileler:** Geçiş sürecinde ailenin ve aile rolünün önemi araştırmalarda sıklıkla vurgulanmaktadır (Chadwick ve Kemp, 2002, Hutinger, 1981; Yeboah,2002; Rosenkoetter, Hains ve Dogaru, 2007; Russell, 2005). Geçiş sürecinde çocuk ile beraber ailenin de rutinlerinin değişmesi, yeni öğretmenler ile tanışması ve iletişimde bulunması, aileden beklentilerin değişmesi gibi alanlarda değişimler bir başka deyişle devamsızlıklar (discontinuties) olduğu belirtilerek (Fowler, Schwartz ve Atwater, 1991; Hains, Fowler ve Chandler, 1987; Margetts, 1999; Rice ve O'Brien, 1990), bu değişimlerin yaratacağı problemleri en aza indirmek için geçiş sürecinde ailenin yeni eğitim ortamına hazırlanmasına yönelik çalışmalar düzenlenmesi gerektiği ifade edilmektedir (Hains, Fowler ve Chandler, 1987).

Aile bireyleri, çocuğun yetenekleri, ilgileri, güçlü ve zayıf yönleri konusunda uzmanlara bilgi sağlamada anahtar bir rol üstlenmesi nedeniyle anne-babalar için geçiş uygulamalarının (toplantılara katılma, alan kurumu ziyaret etme gibi) belirlenmesi başarılı bir geçiş için gereklidir. Anne ve babaların, geçiş için gerekli becerilerin kalıcılığını ve yeni ortamlara becerilerin genelleştirmesini sağlayarak çocuğu geçişe hazırlamada yardımcı olduğu, geçiş yapılacak programı çocuklarıyla ziyaret ederek, çocuğun yeni ortamla tanışmasını sağladığı ve yeni ortamda ilgili değişikliklere ilişkin yaşadığı endişeleri uzmanlar ile tartışarak programlar arasında bağlantı kurduğu dile getirilmektedir (Pinkerton, 1991).

Alanyazında okula geçiş, tüm aile üyeleri için bir değişim zamanı olarak tanımlandığı için (Chadwick ve Kemp, 2002) erken aile katılımının, katılım sıklığının ve ailenin katılıma gösterdiği hassasiyetin önemi üzerinde durulmaktadır (Fowler, Schwartz ve Atwater, 1991; Ramey ve Ramey, 1998; Rosenkoetter, Hains ve Dogaru, 2007).

Rous, Hallam, Harbin, Mc Cormick ve Jung (2007) geçiş planlamasında, ailenin güçlü yanları, gereksinimleri ve sahip olduğu destek türleri gibi aileye ait özelliklerin de yer alması gerektiğini,

ailenin etnik yapısının, aile yapısının, sahip olduğu ekonomik kaynakların, geçiş sürecine olan bakış açısının, çocuğa ait daha önceki geçiş deneyimlerinin ve kendi ebeveyn deneyimlerinin, ailenin geçiş sürecine katılımını etkileyen faktörler olarak göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Ailenin sahip olduğu kültür yapısı da geçiş sürecinde önemli bir faktör olarak gösterilmektedir (Rimm-Kaufman ve Pianta, 1999). Okul öncesi programların temel özelliğinin erken çocukluk dönemi ilkelerini temel alması ve farklılıklara değer vermesi olarak tanımlanarak, okul öncesi dönemde aile ve okul ilişkilerinin daha sıcak bir yaklaşım içinde olduğu dile getirilmektedir (McIntyre, Eckert, Fiese, Reed ve Wildenger, 2010; Rimm-Kaufman ve Pianta, 1999). Ailenin programda yer almasının ve aile katılımının önemli görülmesi nedeniyle okul öncesi dönemde kültürel farklılıklarının daha çok göz önünde bulundurulduğu, ancak anasını ve ilkokul düzeyinde, toplumda baskın olan kültüre yönelik çalışmaların ağırlık kazandığı belirtilmektedir (Rimm-Kaufman ve Pianta, 1999). Araştırmacılar, bu açıklamalarında özellikle ABD gibi çok uluslu devletlerde kültürel farklılıkların çok olmasından dolayı okula geçiş sürecinde problemler yaşandığını dile getirmektedir.

Alanyazında ailelerin geçiş sürecinde yaşadığı problemleri azaltmak için ailelere yönelik geçiş etkinlikleri önerilmektedir. Bunlar, çocuk gönderen kurumdan ayrılmadan önce aile için destek sistemlerin kurulması (Wolery, 1999), aileye geçiş süreci ve programlar hakkında bilgi verilmesi (Wolery, 1999), geçiş öncesi çocukların ve ailelerin geçiş yapacağı sınıfların ziyaret edilmesi ve öğretmenle tanışılması (Daley, Munk ve Carlson, 2011; La Paro, Pianta ve Cox, 2000; Rous, Hallam, McCormick ve Cox, 2010; Wolery, 1999), geçişten önce gönderen veya alan kurumdaki personelin aileler ile toplantılar yapması (Daley, Munk ve Carlson, 2011; Lo Casale-Crouch, Mashburn, Downer ve Pianta, 2008; Wolery, 1999), alan kurumda ailenin iletişim kuracağı personelin ve bu personel ile iletişim kurma yollarının belirlenmesi (Wolery, 1999), eğer geçiş yapacak özel gereksinimli bir çocuk ise ailenin daha büyük yaş grubu çocukların aileleri ile bağlantı kurmasının sağlanması (Wolery, 1999), gönderen kurumda sağlanan sosyal desteklerin alan kurumda da sürdürülmesi (Wolery, 1999), çocuğun geçiş yapacağı sınıf öğretmenin çocuğun evini ziyaret ederek çocuk ve ailesiyle tanışması (Daley, Munk ve Carlson, 2011; La Paro, Pianta ve Cox, 2000; Rous, Hallam, McCormick ve Cox, 2010), aileye okul başlamadan mektup ya da broşürler gönderilmesi (Broström, 2002; La Paro, Pianta ve Cox, 2000; Rous, Hallam, McCormick ve Cox, 2010; Wolery, 1999) ve geçiş sürecinde aileler ile yapılan toplantılarda ailelerin sıkça sordukları soruların ve yanıtlarının bir broşür şeklinde hazırlanarak ailelere dağıtılması şeklinde (Edson, 1994; Akt. Bakkaloğlu, 2004) uygulamalar olarak ileri sürülmektedir.

**Çocuklar:** Yeni eğitim ortamına geçiş yapacak tüm çocukların yeni eğitim ortamı için hazırlanması geçiş sürecinin temel ögesi olarak gösterilmektedir (Conn-Powers, Ross-Allen ve Holburn, 1990; Fowler, Schwartz ve Atwater, 1991; Rosenkoetter, Hains ve Fowler; 1994). Conn-Powers, Ross-Allen ve Holburn (1990) çocuğun okul için hazırlanmasını okulun çocuk için hazırlanmasından daha önemli olduğunu belirtmektedir.

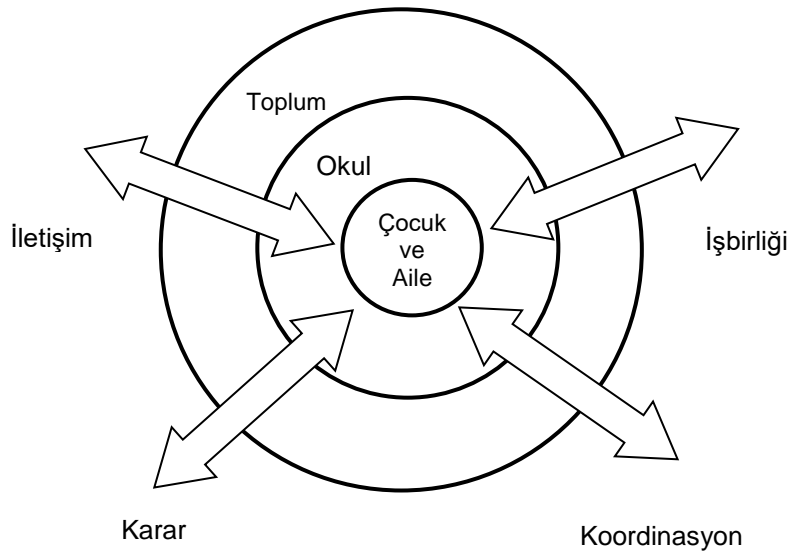
Yeboah (2002) çocuğa ait yaş, engel, etnik yapı, sahip olduğu beceriler gibi kişisel özelliklerin geçişi etkileyebileceğini, Rous, Myers ve Striclin (2007) ekolojik yaklaşımın gelişimi anlamak için genetik ve çevresel faktörlerin önemine değindiğini bu nedenle çocuğa ait mizaç ve engel gibi özelliklerin çocuğun geçiş planında ve geçiş uygulamalarında göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtmektedir. Çocuğa ait kişisel özelliklerin yanı sıra, ilkokula geçiş sürecinde çocuklardan yeni eğitim ortamının akademik ve sosyal beklentilerini yerine getirmenin beklenildiği ve çocuğun akademik ve sosyal becerilerde yeterli olmasının yeni eğitim ortamında akranları ve öğretmeni tarafından kabulünü etkilediği ifade edilmektedir (Harper, 2005).

Okul öncesi programların önemli amaçlarından biri, çocuğu bir sonraki eğitim ortamı için hazırlamak ve yeni ortamda gerekli olacak becerileri kazandırmak olarak belirtilmektedir (Chadwick ve Kemp, 2002; Rice ve O'Brien, 1990). Hains, Fowler ve Chandler (1987) ise çocuğun okula geçişinde genellikle kronolojik yaşa dikkat edildiği, gerektiğinde hazırbuluşluk testlerinden yardım alındığını vurgulayarak, hazırbuluşluk testlerinin çocuğun var olan akademik yeterliliğini gösterdiğini, testten elde edilen sonucun yeni eğitim ortamı için işlevsel olmasını sağlayacak becerileri öngörmediğini dile getirmektedir.

Çocuğun yeni eğitim ortamı için hazırlanması akademik, sosyal, öz-bakım ve yaşamsal becerilerin öğretimini içermektedir (Fowler, Schwartz ve Atwater, 1991; Salisbury ve Vincent, 1990). Rule, Fiechtl ve Innocenti (1990) ise çocuğun okula uyumunun, yeni sınıf ortamında gerekli olacak becerilere sahip olmaya dayandığını, bu becerilerin de yaşamsal beceriler olarak adlandırıldığını, yaşamsal becerilerin en doğru biçimde yeni eğitim ortamında doğrudan gözlem ile elde edilen beceriler olduğunu belirtmiştir. Araştırmacılar anasını ve birinci sınıf ortamları için yaşamsal becerileri yönergelere uyma, bağımsız çalışma, grup içinde yer alma, farklı materyalleri kullanma becerilerinin olduğunu, Pinkerton (1991) yaşamsal becerilerin sınıf rutinlerini izleme, belirlenen zaman aralığında görevini tamamlama, öğretmen rehberliği olmadan çalışmayı kapsadığını açıklamaktadır. Salisbury ve Vincent (1990) ilkökul ortamlarında çocuklardan etkileşim başlatma, görevini yardımcı tamamlama, büyük grup içerisinde uzun süreli dinleme davranışlarının beklendiği ve çocuklara daha az geri dönüt ve daha az ödül sunulduğu, ancak erken çocukluk dönemi programlarında belirtilen bu davranışlara karşı daha az beklenti olduğunu, oyun ve sosyal becerilere yer verildiğini, öğretimin küçük gruplar halinde olduğunu açıklamaktadır. Bu nedenle Le Ager ve Shapiro (1995) okul öncesi dönemde tüm çocukların yaşamsal becerileri genelleyebilmesi için etkin bir geçiş planlamasının ve etkin bir programın olması gerektiğini açıklamıştır.

Genel olarak bakıldığında çocuk, aile, öğretmen ve yönetim öğelerine ait özelliklerin geçiş sürecini etkileyen faktörler olduğu, bu süreç içerisinde var olan olumsuz durumların geçiş sürecini güçleştirdiğini ve bunun sonucunda çocuğun okul başarı çıktısının olumsuzlukla sonuçlandığını söylemek mümkündür.

Geçiş sürecini ele alan birçok araştırmada (Fowler, Schwartz ve Atwater, 1991; Pianta, Cox, Taylor ve Early, 1999; Rous, Hallam, Harbin, McCormick ve Jung, 2007; Rimm-Kaufman ve Pianta, 1999) geçişi etkileyen faktörlerin başarısını artırmak için işbirliği kavramının önemine değinilerek, başarılı bir geçiş sürecinde işbirliğinin oluşturulması temel öğeler arasında gösterilmektedir. Kochhar-Bryant (2008) geçiş sürecinde yer alan kişilerin "karar halkası" adı verilen dairesel bir şekilde resmedildiğini, başarılı bir geçiş için bu halkalar arasında "4-C" olarak adlandırılan öğelerin gerekliliğine değinmiştir.



**Şekil 5. 4-C: İşbirliği, İletişim, Koordinasyon, Karar**

"*Collaboration and system coordination for students with special needs.*" By Kochhar-Bryant, C. A., 2008, Upper Saddle River, N.J. : Pearson Merrill Prentice Hall., p.292, kitabından uyarlanmıştır.



Şekil 5'de görüldüğü üzere "4-C", iletişim (communication), işbirliği (collaboration), koordinasyon (coordination) ve karar (commitment) olmak üzere dört öğeden oluşmaktadır. Çocuklar okula başladıklarında ve okul çevresi değiştiğinde tüm çocukların endişe duyması olası bir durum olarak görülerek, anaokuluna geçişte iyi bir uyum göstermiş olan çocukların anasınıfı ya da ilkokula geçişte farklı tepkilere sahip olabileceği özellikle de özel bir duruma sahip çocuklar ve ailelerinde bu sürecin daha zor ve karmaşık hale gelmektedir. Bu nedenle geçiş sürecinde hem aile hem de çocuk için iletişim, işbirliği, koordinasyon ve alınan kararların önemi üzerinde durulmaktadır (Kochhar-Bryant, 2008).

### **Sonuç ve Öneriler**

Erken çocukluk döneminde geçiş konusunu ele alan bu çalışmada geçiş süreci ve bu süreçteki öğeler ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Bu çalışmadan elde edilen bilgiler, Türkiye'de erken çocukluk döneminde yer alacak geçiş çalışmalarının planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi açısından önemlidir. Çalışma, erken çocukluk eğitiminin hedeflerine ulaşabilmesinde, geçiş süreci ve geçiş uygulamalarının önemli basamaklardan biri olduğunu ortaya koymaktadır.

Alan yazın incelendiğinde geçiş ve geçiş sınıflamalarının tanımlandığı, erken eğitim programına, anasınıfını ve ilkokul programlarına geçişte politik düzenlemelerin geçiş uygulamaları ve etkinliklerin yürütüldüğü görülmektedir. Erken çocukluk döneminde yasal gereklilikleri yerine getirmek üzere geçiş planı oluşturularak çocuk ve aile yeni eğitim ortamına hazırlanmaktadır. Ekolojik ve örgütsel yaklaşım çocukların geçiş süreçlerini bütüncül biçimde ele alarak yeni eğitim ortamının ihtiyaçlarını karşılamada hem aileye hem de çocuklara katkıda bulunmaktadır. Çocuğun okul ortamında başarılı olması için çocuğu etkileyen ve çocuğun etkilediği durumların önemli öğeler olduğu belirtilmektedir. Bu nedenle erken çocukluk döneminde geçiş uygulamalarının gerekliliği önem arz etmektedir.

Bu bilgiler ışığında çalışma, okul öncesi dönemde çalışacak öğretmen adayları, alanda çalışan öğretmenler, uzman kişiler ve yöneticiler tarafından özenle incelenerek bu konuda gerekli duyarlılıklar ve ihtiyaçlar göz önünde bulundurulmalıdır. Bununla birlikte erken çocukluk geçiş hizmetlerinin yaygınlaştırılabilmesi için bu alandaki bilimsel çalışmaların artırılması ve sonuçlarının uygulamaya yansıtılması sağlanarak etkin geçiş programları geliştirilmelidir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın (2013) uyum programı konulu yazısında belirtildiği üzere 2006-2007 eğitim öğretim yılından beri uygulanan, çocukların okul kaygılarını gidermek, okul ortamını sevdirmek, öğretmenlerini ve arkadaşlarını tanımalarını sağlamak amacıyla eğitim-öğretim dönemi başlamadan bir hafta önce uyum programı uygulaması yapılmaktadır. Bu çalışma sonucunda uyum haftasından çok önce geçiş süreci uygulamasının başlatılması önerilerek çocuk, öğretmen ve ailenin uyum haftasına hazır hale gelmesi sağlanmalıdır. Ancak, ilgili alanyazın çalışması geçiş sürecindeki etkenler ve öğeler göz önünde bulundurulduğunda geçiş uygulamalarının sadece Milli Eğitim Bakanlığı kapsamında değil Sağlık Bakanlığı ve Aile Sosyal Politikalar Bakanlığı ile eş güdümlü olarak hizmetler sunulduğunda istenen amaçlara ulaşılabileceği düşünülmektedir.

Okul öncesi eğitimde etkin değerlendirmeler oluşturarak çocuğun ilkokul için gerekli hazırlık becerilere sahip olup olmadığı tespit edilmeli ve buna göre öğretimsel düzenlemeler yapılmalıdır. Özellikle devlet tarafından 0-3 yaş çocukları ve ailelerine erken eğitim destek hizmetleri oluşturup sunulması hem çocuğun hem de ailenin müdahaleden yaralanması sağlanmalıdır. Böylece hem çocuk hem de aile okula daha başarılı bir geçiş için hazırlanmış olacaktır.

### Kaynakça

- Ackerman, D. J., & Barnett, W.S. (2005). *Prepared for kindergarten: What does "readiness" mean?* New Brunswick, NJ: National Institute for Early Education Research Preschool Policy Report. Retrieved December 11, 2012 from <http://nieer.org/resources/policyreports/report5.pdf>.
- Ahtola, A., Silinkas, G., Poikonen, P., Kontoniemi, M., Niemi, P., & Nurmi, J. (2011). Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 295-302.
- Allred, C. L. (1997). *Transitioning from preschool to school-age programs in a large school system: Factors that influence the placement of children with special needs*. Unpublished doctoral thesis, The University of North Carolina, Greensboro.
- Altın, D. (2014). *Annelerin özel gereksinimli çocuklarının okul öncesi dönemden ilkokula geçiş sürecine ilişkin yaşantılarının incelenmesi*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir.
- Bakkaloğlu, H. (2004). *Etkinliğe dayalı müdahale programının 3-6 yaş gelişimsel geriliği olan çocukların geçiş becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bakkaloğlu, H. (2008). Okul öncesi geçiş becerilerini değerlendirme ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41 (2), 273-291.
- Bakkaloğlu, H. (2013). Ebeveynlerin gözüyle özel gereksinimli çocukların erken müdahaleden okul öncesi programlara geçiş süreci. *Eğitim ve Bilim*, 38 (169), 311-327.
- Barblett, L., Barratt-Pugh, C., Kilgallon, P., & Maloney, C. (2011). Transition from long day care to kindergarten. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36 (2), 42- 51. Retrieved from <http://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1135&context=ecuworks2011>
- Bay, D. N. ve Şimşek Çetin, Ö. (2014). Anasınıfından ilkokula geçişte yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *International Journal of Social Science*, 30 (1), 163-190.
- Broström, S. (2002). Communication and continuity in the transition from kindergarten to school. In H. Fabian & A. W. Dunlop (Eds.), *Transitions in the early years: Debating continuity and progression for children in early education* (pp. 52-63). London: Routledge Falmer.
- Chadwick, D., & Kemp, C. (2002). Critical factors of successful transition to mainstream kindergarten for children with disabilities. *Australasian Journal of Special Education*, 26, 50-68. Conn-Powers, M.C., Ross-Allen, J., & Holburn, S. (1990). Transition of young children into the elementary education mainstream. *Topics in Early Childhood Special Education*, 9 (4), 91-105.
- Çiftçi Tekinaslan, İ. ve Bircan, Ö. (2009). Zihin engelli çocukların anasınıfına geçiş sürecinde ebeveyn gereksinimlerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (1), 63-77.
- Daley, T. C., Munk, T., & Carlson, E. (2011). A national study of kindergarten transition practices for children with disabilities. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 409-419.

- Dereli, E. (2011). Okul öncesi öğretmenleri ile ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ilköğretime hazırlık süreci ile ilgili görüşlerinin karşılaştırılarak incelenmesi. *Journal of Qafqaz University: An International Journal Philology and Pedagogy*, 32, 114-124.
- Dockett, S., & Perry, B. (2007a). *Transition to school: Perceptions, expectations, experiences*. Sydney: University of New South Wales Press.
- Dockett, S., & Perry, B. (2007b). Children's transition to school: Changing expectations. In A-W. Dunlop & H. Fabian, (Eds.), *Informing transitions in the early years: Research, policy and practice* (pp. 92-104), Maidenhead: Open University Press.
- Early, D. M., Pianta, R.C., & Cox, M. J. (1999). Kindergarten teachers and classrooms: A transition context. *Early Education and Development*, 10 (1), 25-47.
- Early, D. M., Pianta, R. C., Taylor, L. C., & Cox, M. J. (2001). Transition practices: Findings from a national survey of kindergarten teachers. *Early Childhood Education Journal*, 28 (3), 199-207.
- Entwistle, D. R., & Alexander, K. L. (1998). Facilitating the transition to first grade: The nature of transition and research on factors affecting it. *The Elementary School Journal*, 98 (4), 351-364.
- Fabian, H. (2007). Informing transition. In A-W. Dunlop & H. Fabian, (Eds.), *Informing transitions in the early years: Research, policy and practice* (pp. 3-17), Maidenhead: Open University Press.
- Fowler, S., Schwartz, I., & Atwater, J. (1991). Perspectives on the transition from preschool to kindergarten for children with disabilities and their families. *Exceptional Children*, 58, 136-145.
- Fowler, S. A., & McCollum, J. A. (2000). Supports and barriers to writing an interagency agreement on the preschool transition. *Journal of Early Intervention*, 23, 294-308.
- Hains, A. H., Fowler, S. A., & Chandler, L. K. (1987). *Planning school transitions: Family and professional collaboration*. Washington, DC. Handicapped Children's Early Education Program. (ERIC No: ED291219)
- Harbin, G., Rous, B., Peeler, N., Schuster, J., & McCormick, K. (2007). *Research brief: Desired Family Outcomes of the Early Childhood Transition Process*. Lexington, KY: National Early Childhood Transition Center, University of Kentucky. Retrieved August 18, 2012 from [http://www.hdi.uky.edu/nectc/Libraries/NECTC\\_Research\\_Briefs/Desired\\_Family\\_Outcomes\\_of\\_the\\_Early\\_Childhood\\_Transition\\_Process.sflb.ashx](http://www.hdi.uky.edu/nectc/Libraries/NECTC_Research_Briefs/Desired_Family_Outcomes_of_the_Early_Childhood_Transition_Process.sflb.ashx)
- Harper, L. J. (2005). *Transition voices: Perspectives, concerns, and discontinuities expressed by children, parents and teachers as children transition from a university-affiliated kindergarten to a public school first grade* (Unpublished doctoral thesis). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI no: 3198006)
- Hutinger, P. L. (1981). Transition practices for handicapped young children: What the experts say. *Journal of Early Intervention*, 2, 8-14.
- Kagan, S. L., & Neuman, M. J. (1998). Lessons from three decades of transition research. *The Elementary School Journal*, 98 (4), 365- 379. (ERIC No: EJ561642)

- Kargın, T. , Akçamete, G., ve Baydık, B. (2001). Okul öncesi yaşta işitme engelli çocuğu bulunan ailelerin anasınıfına geçiş sürecindeki gereksinimlerinin belirlenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 3(1), 13-24.
- Kochhar-Bryant, C. A. (2008). *Collaboration and system coordination for students with special needs*. Upper Saddle River, N.J. : Pearson Merrill Prentice Hall.
- Kraft-Sayre, M. E., & Pianta, R. C. (2000). *Enhancing the transition to kindergarten: Linking children, families, and schools*. Charlottesville, VA: University of Virginia, National Center for Early Development and Learning Kindergarten Transition Studies.
- La Paro, K. M., Pianta, R., & Cox, M. (2000). Kindergarten teachers' reported use of kindergarten to first grade transition practices. *The Elementary School Journal*, 101 (1), 63-78. (ERIC No: EJ615436)
- La Paro, M. K., Kraft-Sayre, M., & Pianta, R.C (2003). Preschool to kindergarten transition activities: Involvement and satisfaction of families and teachers. *Journal of Research in Childhood Education*, 17 (2), 147-158.
- Lazzari, A. M., & Kilgo, J. L. (1989). Practical methods for supporting parents in early transition. *Teaching Exceptional Children*, 22 (1), 40-43.
- Le Ager, C., & Shapiro, E.S. (1995). Template matching as a strategy for assessment of and intervention for preschool students with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 15 (2), 187-218.
- Lo Casale-Crouch, J. , Mashburn, A. J. , Downer, J. T., & Pianta, R.C. (2008). Pre-kindergarten teachers' use of transition practices and children's adjustment to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 124-139.
- Malone, D. G., & Gallagher, P. (2009). Transition to preschool special education: A review of the literature. *Early Education and Development*, 20 (4), 584-602.
- Margetts, K. (1999, July). *Transition to school: Looking forward*. Paper session presented at the meeting of Australian Early Childhood Association National Conference, Darwin, Retrieved from <http://extranet.edfac.unimelb.edu.au/LED/tec/pdf/margetts1.pdf>
- Margetts, K. (2002). Planning the transition programmes. In H. Fabian & A-W. Dunlop, (Eds.), *Transitions in the early years: Debating continuity and progression for children in early education* (pp. 111-122), London: Routledge Falmer.
- Mangione, P.L., & Speth, T. (1998). The transition to elementary school: A framework for creating early childhood continuity through home, school, and community partnerships. *The Elementary School Journal*, 98 (4), 381-398.
- McIntyre, L. L., Eckert, L. T., Fiese, H. B., Reed, F.D., & Wildenger, K. L. (2010). Family concerns surrounding kindergarten transition: A comparison of students in special and general education. *Early Childhood Education Journal*, 38, 259-263
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *2013-2014 Eğitim öğretim uyum programı* (Sayı no 2253600). Ankara.[https://tegm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2013\\_09/05015345\\_doc08399420130905104501.pdf](https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_09/05015345_doc08399420130905104501.pdf) (Erişim tarihi: 15. 12. 2015).
- Milli Eğitim Bakanlığı (2014). *Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği*. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140726-4.htm> (Erişim tarihi: 15. 12. 2015).

- Morrison, G. S. (1997). *Fundamentals of early childhood education*. Columbus, Ohio: Merrill.
- Neuman, J. M. (2002). The wider context: An international overview of transition issues. H. Fabian & A.W. Dunlop (Eds.), *Transitions in the early years: Debating continuity and progression for children in early education (1-22)*, London: Routledge Falmer.
- Odluyurt, S. (2007). *Okul öncesi dönemde gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklar için gerekli kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin ve bu becerilerden bazılarının etkinlikler içine gömülen eşzamanlı ipucuyla öğretiminin etkilerinin belirlenmesi*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Pianta, R. C., Cox, M. J., Taylor, L., & Early, D. (1999). Kindergarten teachers' practices related to the transition to school: Results of a national survey. *The Elementary School Journal, 100 (1)*, 71-86. (ERIC No: EJ591880)
- Pinkerton, D. (1991). *Preparing children with disabilities for school*. ERIC Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children, Reston, VA. (ERIC No: ED340147)
- Ramey, S. L., & Ramey, C. T. (1998). The transition to school: Opportunities and challenges for children, families, educators, and communities. *The Elementary School Journal, 98 (4)*, 293- 295.
- Ramey, S. L., & Ramey, C. T. (1999). Beginning school for children at risk. R.C. Pianta & M.J. Cox, (Eds.), *The transition to kindergarten (217-252)*, Paul H. Brookes Publishing Co.
- Rice, M. L., & O'Brien, M. (1990). Transitions: Times of change and accommodation. *Topics in Early Childhood Special Education, 9 (4)*, 1-14.
- Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (1999). Patterns of family-school contact in preschool, and kindergarten. *School Psychology Review, 28 (3)*, 426- 438.
- Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology, 21 (5)*, 491- 551.
- Rosenkoetter, S. E., Hains, A. H., & Fowler, S. A. (1994). *Bridging early services for children with special needs and their families*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Rosenkoetter, S. E., Whaley, K. T., Hains, A. H., & Pierce, L. (2001). The evolution of transition policy for young children with special needs and their families. *Topics in Early Childhood Special Education, 21 (1)*, 3-13.
- Rosenkoetter, S. E., Hains, A. H., & Dogaru, C. (2007). Successful transitions for young children with disabilities and their families: Roles of school social workers. *Children and Schools, 9 (1)*, 25- 34.
- Rous, B., Hemmeter, M. L., & Schuster, J. (1994). Sequenced transition to education in the public schools: A systems approach to transition planning. *Topics in Early Childhood Special Education, 14 (3)*, 374-393.
- Rous, B., Harbin, G., & McCormick, K. (2006). "A child outcome framework for the early childhood transition process (National Early Childhood Transition Center Research Brief)." [Online] Retrieved from [http://www.hdi.uky.edu/nectc/Libraries/NECTC\\_Research\\_Briefs/A\\_Child\\_Outcome\\_Framework\\_for\\_the\\_Early\\_Childhood\\_Transition\\_Process.sflb.ashx](http://www.hdi.uky.edu/nectc/Libraries/NECTC_Research_Briefs/A_Child_Outcome_Framework_for_the_Early_Childhood_Transition_Process.sflb.ashx)

- Rous, B., Myers, C. T., & Striclin, S. B. (2007). Strategies for supporting transition of young children with special needs and their families. *Journal of Early Intervention, 30* (1), 1-18.
- Rous, B., Hallam, R., Harbin, G., McCormick, K., & Jung, L. A. (2007). The transition process for young children with disabilities: A conceptual framework. *Infants and Young Children, 20* (2), 135-148.
- Rous, B., Hallam, R., McCormick, K., & Cox, M. (2010). Practices that support the transition to public preschool programs: Results from a national study. *Early Childhood Research Quarterly, 25*(1), 17-32.
- Rule, S., Fiechtl, B.J., & Innocenti, M.S. (1990). Preparation for transition to mainstream post-preschool environments: Development of a survival skills curriculum. *Topics in Early Childhood Special Education, 9* (4), 78- 90.
- Russell, F. (2005). Starting school: The importance of parents' expectations. *Journal of Research in Special Educational Needs, 5* (3), 118-126.
- Salisbury, C. L. (1990). Criterion of the next environment and best practices: Mainstreaming and integration 10 years later. *Topics in Early Childhood Special Education, 10* (2).
- Seo, H. A., & Kang, M. R. (2001). A study on the transition to kindergarten for young children with special needs: Overview of the research literature. *Journal of Asia- Pacific Special Education, 1* (2), 75-94.
- Sitlington, P., Neubert, D. A., & Clark, G. (2010). *Transition education and services for adolescents with disabilities (5th ed.)* Upper Saddle River, N.J. : Prentice Hall.
- Stoner, J., B., Angell, M. E., House, J. J., & Bock, S. J. (2007). Transitions: Perspectives from parents of young children with Autism Spectrum Disorder (ASD). *Journal of Developmental Physical Disabilities, 19* (1), 23- 39.
- Tantekin Erden, F. ve Altun, D. (2014). Sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitim ve okul öncesinde ilköğretime geçiş süreci hakkındaki düşüncelerinin incelenmesi. *İlköğretim Online, 13* (2), 481-502.
- Wesley, P. W., & Buysse, V. (2003). Making meaning of school readiness in schools and communities. *Early Childhood Research Quarterly, 18*, 351-375.
- Wolery, M. (1999). Children with disabilities in elementary school. In R.C. Pianta & M.J. Cox (Eds.), *The transition to kindergarten* (pp. 253-280), Paul H. Brookes Publishing Co.
- Yeboah, A. D. (2002). Enhancing transition from early childhood phase to primary education: Evidence from the research literature. *Early Years, 22* (1), 51-69.
- Yıldırım Hacıbrahimoğlu, B. (2013). *Özel gereksinimli öğrencilerin ilköğretime geçişte yaşadıkları güçlüklerin belirlenmesi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara.

## EXTENDED ABSTRACT

### Transition and Transition Process in The Early Childhood Period<sup>‡</sup>

Binnur YILDIRIM HACİBRAHİMOĞLU<sup>§</sup>

Transition to early childhood education being the first educational step has a particular importance due to the initial separation of the child's family but transition to the primary school is also important because of the first formal educational grade. Both preschool and primary school are significant for adapting new environment and learning new skills. The best key of solution for being success in transition process, it is needed early childhood and early intervention transition programmes and practices including child, teacher and family.

are the new social environment for children and this social environment includes many different and new situations which must be require to adapting school by children. This process is presented as the success of the transition is that there were a small number of any problems or existing problems (Entwistle ve Alexander, 1998). In the early childhood period, the acquisition of the academic, social, and self-care skills which are require for the next education environment support children's independences and success in the upcoming day. Therefore, practices, activities and supports being perform the next education environment have become important to adapt to the new environment for the child and people around the child.

Children's entrance into kindergarten/first grade involves taking up a new role as student and peers. Children must be adapt new classmates and develop new academic and social skills by which to require themselves. Theoretical framework in the transition process has an ecological context. Ecological context involves the effects of the child, teacher, classroom, family and school characteristics. To promote successful transitions were made for children, their families and teachers. Information sharing between sending and receiving teachers, on going communication between teachers and parents, parents and teachers, preschool and next school. To prepare children and family, transition practices should be established prior to school entry. This study of the transition process will identify transition elements, principles and structures that produce anxiety and challenges for children, parents and teachers. Identifying the most important elements of the transition process is important is a critical step in developing strategies to smooth these transitions. Smoothing transitions develops cooperative atmosphere and accelerates child's readiness for learning. Because transition also have a long term impact on a child's overall academic and life skills. As a result the transition in early childhood period is important for a successful adjustment to school life.

---

<sup>‡</sup> This study is derived from Doctoral dissertation entitled Determining the Difficulties Experienced by Children with Special Needs during Primary School

<sup>§</sup> Assist. Prof. Dr., Giresun University, e-Mail: binnury@gmail.com