

## Özel Gereksinimi Olan Öğrencilerin Okul Dönemi Geçişleri: Yaşanan Zorluklar Ve Çözüm Önerileri<sup>1</sup>

### School Transitions of Students with Special Needs: Challenges and Recommendations

Funda ULUGÖL<sup>2</sup>, Esra ERBAŞ<sup>3</sup>

**ÖZ:** Her birey yaşamı boyunca geçiş olarak adlandırılan farklı değişimler yaşamaktadır. Okul dönemi geçişler de bu değişimlerin bir parçasıdır. Özel gereksinimi olan bireylerde geçişlerin başarılı bir şekilde gerçekleşmesi daha özel bir çaba, destek, planlama ve düzenleme gerektirir. Bireyin geçişi gerçekleştirdiği yeni ortamda göstereceği akademik ve sosyal başarı kendi akademik, sosyal, duygusal, davranışsal ve bilişsel yeterlilikleriyle bağlantılı olsa da bulunduğu ortamda alacağı destek ve geçişlerin kolaylaştırılması bu başarıyı büyük oranda etkileyecektir. Gerekli desteğin sağlanmadığı ve sürecin dikkatli planlanmadığı durumlarda hem çocuk hem aile süreci daha sancılı yaşamakla birlikte çocuğun gelişimindeki kazanç da en az düzeyde olmaktadır. Bu derleme çalışmasında, özel gereksinimi olan öğrencilerin okul dönemi geçiş sürecine yönelik bilgi vermek, geçiş sürecinde karşılaşılan zorluklar ele alınarak bu zorluklara yönelik çözüm önerilerinin sunulması amaçlanmıştır. Bunlara ek olarak, özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde rol alan öğretmen ve yöneticilere yönelik sunulan önerilerle geçiş hizmetlerinin ve uygulamalarının geliştirilmesi ve geçiş sürecinin aile ve öğrenci açısından yumuşatılabilmesi için önemli noktalar vurgulanmıştır.

**Anahtar sözcükler:** Okul dönemi geçişleri, özel gereksinimli öğrenciler, geçiş stratejileri, okul dönemi geçiş zorlukları

*Bu makaleye atf vermek için /*

Ulugöl, F. & Erbaş, E. (2020). Özel gereksinimi olan öğrencilerin okul dönemi geçişleri: Yaşanan zorluklar ve çözüm önerileri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(2), 444-459.

*Cite this article as:*

Ulugöl, F. & Erbaş, E. (2020). School transitions of students with special needs: challenges and recommendations. *Trakya Journal of Education*, 10(2), 444-459.

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Transition is the process of gradually learning new roles and changing of existing roles (King, Baldwin, Currie, & Evans, 2005). Transition practices, which generally focus on the transition from early intervention to preschool and after high school to adulthood, have shifted to a different perspective with Kohler's (1998) approach of transition-oriented education that stresses the necessity of transition

1 Bu çalışma 29. Özel Eğitim Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

2 Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, e-mail: [esraerb1090@gmail.com](mailto:esraerb1090@gmail.com), [esraerb1090@anadolu.edu.tr](mailto:esraerb1090@anadolu.edu.tr), ORCID: 0000-0002-6565-0819

3 Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, e-mail: [fundabgr@gmail.com](mailto:fundabgr@gmail.com), [fundaulugol@anadolu.edu.tr](mailto:fundaulugol@anadolu.edu.tr), ORCID: 0000-0002-4576-5301

planning in every period of school life. Practices advocating transition-oriented and education-based approaches emphasize that transition is important in every period and should be planned with this importance (Kohler & Field, 2003). However, studies on school transitions in the related literature generally focus on 0-6 age transitions and after-school adulthood transitions (Aktaş et al., 2019).

If the necessary support is not provided and the process is not planned carefully, school transitions are more challenging and stressful for both the child and the family; moreover, learning and development of the child may be affected negatively (Brandes et al., 2007; Rosenkoetter et al., 1994).

## **Method**

In this study, which was conducted as an informative review, it was aimed to provide information about the school transitions of the students with special needs and to present solutions for challenges that are encountered in transitions. Besides, the recommendations provided to teachers and school administrators by emphasizing the important points for improving transition services and practices and smoothing the transition process for students with special needs and their families. In this study, school transition periods include kindergarten, primary school, middle school, and high school, which correspond to the age range of 3-18, are considered as school transition periods.

## **Findings**

The transition from kindergarten to primary school requires many changes that children should get used to, such as new rules and routines, a more structured learning environment, and a new learning style (Hirst et al., 2011). In general, differing rules, expectations, and changing the style of educators cause anxiety for every child entering a more academically based environment than a play environment (Webber & Scheuermann, 2008).

One of the most significant changes experienced by many students who have completed primary school and transition to secondary school is now different teachers for each course. The fact that having different teachers makes it difficult for students with special needs to recognize and trust their teachers (Cunningham, 1998). In this period, students have more responsibility to meet their own needs and are expected to be more independent in their work with less guidance and fewer reminders (Sitlington et al., 2010).

The high school usually points to a period where many difficulties and changes take place. At this time, students have hopes and dreams of completing high school and moving to work or higher education (Test et al., 2009). Middle and high school are the periods when self-advocacy becomes more critical for students with special needs. One of the most important things is that a child with special needs should learn self-advocacy skills. Unfortunately, many students are not allowed to develop advocacy skills in early school years (Chambers, 2016). Besides, in terms of students with special needs, the lack of vocational courses in the curriculum is accepted as an employment barrier (Kochhar-Bryant et al., 2009).

If considering that almost every school in our education system has a school counselor teacher and their responsibilities can include planning and assisting transitions. It is considered that school counselors may play an important role in transitions. Because we do not have any policy regarding school transitions, we do not have any transition coordinator. Therefore, school counselors can take this responsibility and facilitate the transitions for students and families.

## **Discussion and Conclusion**

To support the development of students and make the school times more meaningful and effective for them, schools should plan the transitions and include these plans in individualized education plans (IEPs). The school counselor should be assigned as transition coordinators. It should not be ignored that the idea of transition and transition services, and the development of practices are influenced by laws. However, it is misleading to think that successful transitions and transition services can be provided only by laws and regulations. Even if there are laws for transition and transition services in some countries, related literature states that these countries still have problems with school transitions and they are in an attempt to find solutions to these problems.

First of all, teachers and school administrators should understand the importance of transitions and transition process for students with special needs. Informative courses about the transition and

transition process can be provided to all teachers with face to face or distance education opportunities through a curriculum prepared by the Turkish Ministry of National Education. Professionals and faculty can prepare sample plans on how transitioning content should be, explain what transition support strategies can be used and how they can be used, and assist teachers in presenting transition content and using transition support strategies. Teacher education programs should offer courses to teacher candidates about school transitions. The courses should support teachers' knowledge and skills to link students' needs about transition-related skills to the curriculum.

Teaching self-determination skills that are essential for all students should come into prominence. These skills should be included in the curriculum. Teachers can be trained about what self-determination skills are and how students gain them. Special education modules for individuals with special needs do not have any goals about self-determination skills (Special Education Institutions Directorate, 2008). These modules should be renewed by placing objectives about self-determination skills. Longitudinal surveys or regional projects can be conducted to monitor and evaluate the outcomes of the school transition process and transition services. As these studies increase, we will begin to think about transition issues in our schools; hence, it will make sense to talk about the transition and transition services.

## GİRİŞ

### 1. Geçiş Süreci ve Geçiş Hizmetleri

Geçişler her birey için hayatın her döneminde kaçınılmaz olarak karşılaşılan değişikliklerdir. İnsan hayatının önemli bir parçası olan bu değişiklikler çocukluktan yetişkinliğe kadar bir hareket sürecini veya bir çevreden diğerine geçişleri ifade eder (Brandes, Ormsbee ve Haring, 2007; Hains ve Fowler, 1994; Sitlington, Clark ve Neubert, 2010). Geçiş, yeni rollerin kademeli olarak benimsenmesi ve mevcut rollerin değiştirilmesi sürecidir. Bunlar, bireyin güçlü yönlerini destekleyici nitelikte olan ve bireyin ihtiyaçları ve kendi hedefleri ile uyumlu olan rollerdir (King, Baldwin, Currie ve Evans, 2005). İnsan yaşamındaki bu değişimler yeni fırsatlar getirdiği gibi zorlukları da beraberinde getirebilir ve çoğu zaman stresli bir süreç olarak ifade edilirler (Rous, Myers ve Stricklin, 2007). Çünkü karmaşık bir yapıya sahip olan geçişler, yeni deneyimler, davranışlar, akademik zorluklar ve beklentiler konusunda bireyi doğal bir uyum sürecine de zorlamaktadır ve özel gereksinimi olan bireyler için daha kritik ve zorludur (Margetts, 2006). Bunlara ek olarak, bazı öğrenciler kendi mikro sistemlerinde ebeveynlerin boşanması ve yeniden evlenmesi, koruyucu bakım, beklenmedik hastalıklar gibi değişiklikler başka bir ifade ile beklenmedik geçişler yaşayabilmektedir (Sitlington ve diğ., 2010). Tüm bu etmenler gerekli destek sağlanmadığında geçişleri daha da zorlu hale dönüştürmekte ve istenen sonuca ulaşmayı zorlaştırmaktadır.

Geçişin çıkış noktası olarak kabul edilen Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) 1980li yıllara kadar genellikle özel gereksinimi olan bireylerin okuldan işe geçişleri konusuna odaklanılırken (örn., 1960lar İş-çalışma Programları; Mesleki Rehabilitasyon Yasası, 1973; Tüm Engelli Çocukların Eğitimi Yasası, 1975) 80'li yıllardan sonra devletin alana ayırdığı fonların etkisi ve 1975 Tüm Engelli Çocukların Eğitimi Yasası'nın erken müdahaleyi teşviki ile özel gereksinimi olan küçük çocukların eğitimine ve okul dönemi geçişlerine yönelik de farkındalıkta artış olmaya başlamıştır. Daha önceden Tüm Engelli Çocukların Eğitim Yasası (The Education of All Handicapped Children Act, 1975) ile 5-18 olarak belirlenen özel eğitim yaş aralığı 1983 yılında yapılan düzenlemeler ile 3-21 olarak belirlenmiştir. Daha sonra 1986 yılına gelindiğinde ise 0-2 yaş aralığındaki çocuklara ülke geneli erken müdahale hizmeti sunulmaya başlanmıştır. Yapılan bu değişiklikler ile özel gereksinimi olan çocukların eğitim-öğretim faaliyetlerinden erken faydalanmaya başlaması hedeflenirken aileyi ve çocuğu okul hayatına hazırlama ve okul dönemi geçişlerini kolaylaştırmada imkanların artırılması planlanmıştır (Lipkin ve Okamoto, 2015; Strnadová ve Cumming, 2015; U.S. Department of Education [UDE], 2007).

Amerikan eğitim yasaları eğitimdeki uygulamaları kanunlar ile çerçeveleyip tanımlayarak ülke geneli bir standart sağlamaya çalışmıştır. 1990 yılında yasalaşan IDEA'nın (Individuals with Disabilities Education Act) 1997 yılında yapılan değişikliğinde görüldüğü gibi 14 yaş itibarıyla tüm yetersizliği olan öğrencilerin Bireyselleştirilmiş Geçiş Planlarının (BGP) Bireyselleştirilmiş Eğitim Planlarına (BEP) dahil edilmesi zorunludur (Kohler ve Field, 2003; Sitlington ve diğ., 2010; Vaughn, Boş ve Schumm, 2014). Buna ek olarak, yine aynı yasa ile 3 yaş altı erken müdahale kapsamındaki

çocukların ailelerine yönelik Bireyselleştirilmiş Aile Hizmet Planı (Individualized Family Service Plan) hazırlanması da zorunlu hale getirilmiştir (Lipkin ve Okamoto, 2015). Özel gereksinimi olan çocukların ailelerinin ve diğer paydaşların katkılarıyla çocukların geçişlerinde etkili planlamalar yapmayı hedefleyen Aile Hizmet Planı sağlayan birimler, Bireyselleştirilmiş Geçiş Planları ile geçişlerin en az engel ile yumuşak bir şekilde gerçekleşmesi için destek sağlamaktadırlar (Brandes ve diğ., 2007).

Uluslararası sistemlerde (örn., ABD) ilkököl çağı gelmiş özel gereksinimli bir çocuk, bu dönemden önce en az iki eğitim geçişi yaşamaktadır. Bunlardan ilki erken müdahaleye başlama kabul edilirken ikincisi erken müdahaleden erken çocukluk dönemi eğitimi olarak adlandırılan okul öncesi eğitime geçiştir. İlkokul dönemi kapsamında tanımlanan anaokulu eğitimi ise üçüncü bir okul dönemi geçişi olarak ifade edilmektedir (Brandes ve diğ., 2007). Fakat ülkemiz, Türkiye, eğitim sisteminde geçişe yönelik herhangi bir özel tanımlama olmamakla birlikte 0-36 ay aralığındaki yetersizliği olan çocuklara yönelik ayrıca bir eğitim sağlanmamaktadır. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde (ÖEHY, 2018: madde 11) erken çocukluk hizmetlerine yönelik sadece ailenin bilgilendirilmesi yoluyla destek sağlanacağı ifade edilirken diğer kademelere geçişlerle ilgili de herhangi bir tanımlama yapılmamaktadır. Yine aynı yönetmelikte yer alan Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı'nın (BEP) kapsamında da geçiş ile ilgili herhangi bir ifade kullanmamış sadece dahil olduğu eğitim kademesindeki sürece yönelik bilgilendirmeler yapılmıştır. Amaçlar, hizmet türü, hizmeti kimin sağlayacağı, davranış problemlerine yönelik tedbirler, eğitim ortamının düzenlenmesi, öğrencinin kişisel bilgileri gibi ifadeleri barındıran BEP'lerde, herhangi bir hazırlık sürecinden bahsedilmemektedir (ÖEHY, 2018: madde 20). Ne yazık ki ülkemizde özel eğitim öğrencilerinin geçiş dönemlerine ilişkin yasalarla desteklenen herhangi bir düzenleme görülmemektedir. Uygulamalarda farklılıklara, eksikliklere ve hatta yoksunluklara sebep olan bu durum sadece aile ve okul/öğretmen çaplı çabalarla sınırlı kalmaktadır (Ergenekon, 2015). Oysa hazırlığı ve bir planlamayı gerektiren geçişler ortama dahil olduktan sonra değil ortama giriş yapmadan belirli bir süre öncesinde planlanmalıdır. Uygun desteğin ve hizmetin sağlanabilmesini garanti altına alma adına, uluslararası alan yazında 6-12 ay öncesinden planlamalara başlanması tavsiye edilmektedir (Brandes ve diğ., 2007).

ABD'de yürürlüğe giren geçiş ile ilgili yasaların ve bu konuda yapılan araştırmaların da etkisi ile etkili geçiş uygulamalarına yönelik bilgi artmış bununla birlikte geçiş planlamaları ve sağlanan hizmetler de geniş bir kapsama ulaşmıştır. Genellikle erken müdahaleden okul öncesine ve liseden sonra yetişkinliğe geçiş üzerinde yoğunlaşan geçiş uygulamaları Kohler'in (1998) geçiş odaklı eğitim yaklaşımı ile geçiş planlamalarının okul hayatının her döneminde gerekli olduğu algısının benimsenmesiyle farklı bir bakış açısına yönelmiştir. Geçiş odaklı ve eğitim temelli yaklaşımları savunan uygulamalar geçişin her dönemde önemli olduğunu ve bu önemle planlanması gerektiğine vurgu yapmaktadır (Kohler ve Field, 2003).

Okul dönemlerindeki geçişlerin öneminin vurgulanmasına rağmen alanyazında geçiş konusunda yapılan çalışmalar genellikle 0-6 yaş geçişlerine ve okul sonrası yetişkinlik dönemini geçişlerine odaklanmaktadır (Aktaş, Kot ve Yıkılmış, 2019). Mevcut yönetmeliklerde özel gereksinimi olan öğrencilerin okul dönemi geçişleriyle ilgili ayrıntılı bir bilgi olmadığından bu süreç sistematik olmayan bir biçimde ve bireysel çabalarla yürütülmektedir (Bakkaloğlu, 2013). Gerekli desteğin sağlanmadığı ve sürecin dikkatli planlanmadığı durumlarda hem çocuk hem aile süreci daha sancılı yaşamakla birlikte çocuğun gelişimindeki kazançta en az düzeyde olmaktadır (Rosenkoetter, Hains ve Fowler, 1994).

Bilgi verici bir derleme çalışması olarak hazırlanana bu çalışmada, özel gereksinimi olan öğrencilerin okul dönemi geçiş sürecine yönelik bilgi verilmesi ve geçiş sürecinde karşılaşılan zorluklara değinerek bu zorluklara yönelik çözüm önerilerinin sunulması amaçlanmıştır. Ayrıca, öğretmen ve yöneticilere yönelik sunulan önerilerle geçiş hizmetlerinin ve uygulamalarının geliştirilmesi ve sürecin aile ve öğrenci açısından yumuşatılabilmesi için önemli noktalar vurgulanmıştır. İzleyen bölümde okul dönemi geçişleri ve bu dönemde yaşanan güçlüklerle ilgili bilgi verilmektedir.

## 2. Okul Dönemi Geçişleri ve Süreçte Yaşanan Zorluklar

Türk Eğitim sisteminde zorunlu eğitim dört yıl ilkököl, dört yıl ortaokul ve dört yıl lise olmak üzere toplam 12 yıldır (4+4+4). Yeni yaş düzenlemeleri ile 66 ayını dolduran bir çocuk okula kayıt olmak zorundadır. Mecburî ilköğretim çağına girmemiş çocukların eğitimini kapsayan ve isteğe bağlı olan okul öncesi eğitimine ise 37-66 ay arası çocukların kaydı yapılmaktadır. Veli isteği ve sağlık kurulu raporu ile ilkökula hazır olmayan çocukların kaydı bir yıl ertelenebilmektedir (Türkiye Anne Çocuk ve

Ergen Sağlığı Enstitüsü, 2019). Bu durumda 6/7-17/18 yaş arası zorunlu eğitim yaşı olarak karşımıza çıkmaktadır. Tablo 1’ de Türk eğitim sistemi yaş aralıkları yer almaktadır.

Tablo 1.

*Türk eğitim sistemi yaş aralıkları*

| Yaş Aralığı | Dönemi                | Zorunluluk Durumu |
|-------------|-----------------------|-------------------|
| 0-36 ay     | Kreş Dönemi           | İsteğe Bağlı      |
| 36-66 ay    | Anaokulu Dönemi       | İsteğe Bağlı*     |
| 6-13 yaş    | İlköğretim Dönemi     | Zorunlu Eğitim    |
| 6-9 yaş     | İlkokul Dönemi        |                   |
| 10-13 yaş   | Ortaokul Dönemi       |                   |
| 14-17 yaş   | Lise Dönemi           | Zorunlu Eğitim    |
| ... yaş     | Yüksek Öğretim Dönemi | İsteğe Bağlı      |

\* Özel gereksinimi olan öğrenciler için zorunludur.

Uyarlandığı kaynaklar: “Türk Eğitim Sistemi, Eğitim Yaş Aralıkları ve Zorunlu Eğitimin Yaş Aralıkları.” Türkiye Anne Çocuk ve Ergen Sağlığı Enstitüsü, 2019; ÖEHY, 2018.

Özel gereksinimi olan çocuklar için zorunlu öğrenim okul öncesinden başlayıp ortaöğretim sürecini kapsayan dönemdir (ÖEHY, 2018: madde 4; 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, 1997: madde 7). Strnadová ve Cumming’in (2016) çocukların zamanlarının büyük bir kısmını okulda geçirdikleri dönem olan 3-18 yaş aralığını okul dönemi olarak ele aldığı görülmektedir. Bu bilgiler ve Türkiye Anne Çocuk ve Ergen Sağlığı Enstitüsü (2019) verileri göz önünde bulundurularak çalışmada 3-18 yaş aralığına denk gelen okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve liseyi kapsayan dönemler okul dönemi olarak, bu kademelerdeki geçişler ise okul dönemi geçişleri olarak ele alınmıştır. Bu durumda okul döneminde anaokulundan-ilkokula, ilkokuldan-ortaokula ve ortaokuldan-liseye olmak üzere üç ana geçiş süreci yaşanmaktadır. Her dönemde bireyin yaşı ve bu yaştan getirdiği genel özelliklere göre yaşanan zorluklar ve ihtiyaçlar farklılaşmaktadır.

## 2.1. Anaokulundan İlkokula Geçiş

İlkokula geçiş hem çocuklar hem aileler hem de öğretmenler için stresli bir dönem olabilmektedir. Yeni kurallar ve rutinler, daha yapılandırılmış bir eğitim ortamı ve yeni öğrenme beklentileri gibi çocukların alışması gereken birçok değişiklik mevcuttur (Hirst, Jervis, Visagie, Sojo ve Cavanagh, 2011). Genel anlamda oyun ortamından daha akademik temelli bir ortama giriş yapan her çocuk için farklılaşan kurallar, beklentiler ve değişen eğitim-öğretim tarzı kaygıya sebep olmaktadır (Webber ve Scheuermann, 2008). Çocuklar yeni bir çevreye alışmak, farklı öğrenme biçimleri ve farklı sosyal deneyimlerle karşılaşmayı içeren pek çok değişik durumla karşı karşıya kalabilmektedir (Danby, Thompson, Theobald, Thorpe ve 2012; Mirkhil, 2010). Tipik gelişim gösteren akranları ile karşılaştırıldığında özel gereksinimi olan çocukların örgün eğitime geçerken zorluk yaşama olasılığı daha yüksektir. (Hirst ve diğ., 2011).

Okul öncesi dönemde çocuğun gelişimi açısından atılacak temeller hayatın her döneminde onları etkileyecektir. Erken dönemde kazanılan yapı taşlarının üzerine yenileri eklenerek çocukların gelişim süreçleri devam edecektir (Rosenkoetter ve diğ., 1994). Okul öncesi ve birinci sınıf öğretmenleri, ilkokula hazırlığı çocukların fiziksel, sosyal, bilişsel, dil gelişimlerine ve özbakım becerilerine değinerek tanımlamaktadır (Şahin, Sak ve Tuncer, 2013). Bu durumda bir çocuğun ilkokula geçiş sürecinde başarıdan söz edebilmemiz için hem çocuğun okul öncesi dönemdeki yaşantılarının uygun olmasını, gerekli becerileri edinmesi için çaba sarf edilmesini hem de ilkokul öğretmenlerinin gerekli iş birliğini sağlayarak, çocuğu tanıyarak onun eksikliklerini tamamlamaya ve uyumu için aileye ve çocuğa destek olmasını beklemeliyiz.

İlkokula geçiş sürecinde, okul öncesi programdan ilkokul birinci sınıfa geçiş yapan özel gereksinimi olan çocukların anne babalar, ilkokulda hizmet veren personelle (öğretmenler ve okul yönetimi) çok az iletişim kurabilmekte, çocuklarının eğitimi konusundaki kararlara katılamamakta, okullarda hoş karşılanmadıklarını hissetmekte ve çocuklarının öğretim programı ve gelişimi konusunda çok az bilgiye sahip olduklarını ifade etmektedirler (Wolery, 1999). İlkokul öğretmenleri ise program yapılarındaki farklılıkların (örn., bazı okul öncesi kurumlarında ses ve harf öğretimi yer alırken

bazılarında kalem tutma çalışmalarının bile yer almaması) bu dönem geçişinde sorunlara yol açtığını belirtmişlerdir (Tantekin-Erden ve Altun, 2014; Hacıbrahimoğlu, 2013). Yine ilkökul öğretmenleri kaynaştırma uygulamaları kapsamında eğitim gören özel gereksinimi olan öğrencilerin, ilkökula geçiş döneminde; akademik çalışmalarda, sosyal beceriler konusunda, öz-bakım becerilerini gerçekleştirmede, ebeveynden ayrılma ve uyum sağlama konusunda güçlük çektiklerini (Hacıbrahimoğlu ve Kargın, 2017), ilkökulda bu öğrencilerin akran zorbalığına maruz kaldığını ve özellikle sınıf arkadaşları tarafından sözel zorbalığa uğradıklarını belirtmişlerdir (Ünal, 2017).

Akran ilişkilerini geliştirmek ve bu ilişkilerde güven kazanmak için sosyal beceriler başarılı bir geçiş için kritik nokta olarak ifade edilmiştir (Walker ve diğ., 2012). Akranlar tarafından yüksek düzeyde kabul gören öğrencilerin yeni eğitim ortamlarına daha iyi uyum sağladığı belirtilmektedir (Danby ve diğ., 2012). İlkokula geçiş yapacak özel gereksinimi olan çocuklar için temel beceriler; bağımsız olarak çalışmayı, yönergeleri takip etmeyi ve çeşitli materyalleri kullanmayı içermektedir (Daley ve diğ., 2011). İlkokula başarılı bir geçiş çocuğun sosyal, akademik ve duygusal sonuçlarına katkıda bulunabilir ve bu geçiş deneyimleri özel gereksinimi olan çocuğun ve ailesinin gelecekteki geçişlerini etkileyebilmektedir (Hirst ve diğ., 2011; Larson, 2010; Rous ve diğ., 2007).

Geçiş ve geçiş hizmetlerinin uygulandığı ülkelerde İlkokula geçiş döneminde geçiş planlama sürecine, özel gereksinimi olan çocuğun ilkökula girmesinden en az 1 yıl önce başlanmaktadır. Süreç genellikle erken çocukluk eğitimi sağlayıcıları tarafından yönetilirken, süreçte yetersizliğe sahip çocuk ve çocuğun ailesi ile iş birliği içinde çalışan ilkökul personeli ve diğer ilgili uzman personel (örn., mesleki terapistler, konuşma terapistleri) bulunmaktadır. Çocuğun geçiş ihtiyacını belirlemek için kullanılabilir *İlk Yıl Geçiş Planlama Envanteri* olarak adlandırılan bir araç kullanılmaktadır. Bu envanter, çocuğun sağlık ihtiyaçlarını (işitme, görme vb.), duyuşsal ve psikolojik alanlarını, motor ve bilişsel becerilerini, bağımsızlık becerilerini (tuvalet, yeme-içme, giyinme becerileri vb.) ve sosyal becerilerini kapsamaktadır (Healthy Child Manitoba, 2002).

## 2.2. İlkokuldan Ortaokula Geçiş

İlkokulu tamamladığında geçiş yapılan yeni ortamda birçok öğrencinin yaşadığı en belirgin değişikliklerden biri, artık her ders için değişen öğretmenlerdir. Bu eğitim aşamasında özel gereksinimi olan öğrencinin birçok öğretmenin olması, öğrencilerin öğretmenlerini tanımasını ve onlara güvenmesini zorlaştırabilmektedir (Cunningham, 1998). Ayrıca sınıf arkadaşlarının değişmiş olması ve buna bağlı olarak kabullenme ve birbirleriyle kaynaşma süreleri de onların yeni ortama uyumlarını etkileyebilmektedir (Carter ve diğ., 2005).

Ortaokula geçiş ile değişen ortam ve kişilerin yansıma, öğrencilerin fiziksel, duyuşsal ve davranışsal alanlarda kendilerinin gösterdikleri ergenlik temelli değişimler de geçişin başarısını etkileyen durumlar arasındadır. Ergenliğin başlangıcı olarak kabul edilen ortaokul yıllarında, büyümedeki hızlı artışa sosyal alandaki iletişim yetersizliği de eklenirse çocuğun kendini ortamdaki soyutlamasına neden olabilmektedir (Carter ve diğ., 2005; Pellegrini ve Long, 2002). Bu dönemde öğrenciler kendi özel ihtiyaçlarının karşılanması için daha fazla sorumluluk sahibi olmak durumundadırlar. Öğretmenlerinin daha az rehberlik ve daha az hatırlatmalarıyla, çalışmalarında daha bağımsız olmaları beklenmektedir (Sitlington ve diğ., 2010). Öğretmenler, öğrencilerle yakın çalışma fırsatını kaybetmekte ve buna ihtiyaç duyan öğrencileri desteklemek daha zor bir iş haline gelmektedir. Bu sebeplerle özel gereksinimi olan öğrencilerin uyumunu sağlamak, hızlı ve tempolu olan ve öğrencilerden daha fazla bağımsız olmalarının beklendiği ortaokul ortamında kolay değildir ve özel bir dikkat gerektirmektedir. (Cunningham, 1998). Özellikle kaynaştırma uygulamaları kapsamında eğitim alacak öğrenciler, akademik içerikli derslerin yoğunluğu, farklı dersler ve öğretmenlere bağlı olarak değişen ortamların çokluğu ile yeni ortama uyum sağlamada zorluklarla karşılaşabilmektedirler (Sitlington ve diğ., 2010).

Ortaokul dönemindeki özel gereksinimi olan çocuklar, tipik gelişen akranlarına göre genellikle daha zayıf akademik başarı ve daha fazla davranış problemi sergileyebilmektedir. Bu durum, özel gereksinimi olan çocukların başarı ve motivasyonun azalmasına neden olabilmektedir (Milsom, 2007). Özellikle geçiş sürecinin çocuk üzerindeki olumsuz etkileri ele alınmadığında, yaşanan olumsuz deneyimlerin sadece bu kademedeki değil sonraki eğitim aşamalarında da çocuğun gelişimi ve öğrenim yaşamı üzerinde uzun dönemli etkileri ortaya çıkmaktadır (Ramey ve Ramey, 1998). Bu nedenle, geçiş planlaması ve değerlendirmesi bir öğrencinin bir sonraki okula geçerken ihtiyaçlarını tespit etmek için önem arz etmektedir (National Secondary Transition Technical Assistance Center [NSTTAC], 2013).

Her öğrencinin kendine özgü gelişim özellikleri ve farklılaşan destek ihtiyacı olsa da ilkokuldan ortaokula geçiş yapan özel gereksinimi olan öğrenciler için ortak olan birçok özellik vardır. Bu ortak özellikleri incelemek ve geçiş sürecini buna göre planlamak önemlidir (Milsom, 2007). İlkokuldan ortaokula geçişte, genel olarak daha çok koruyucu ortamlardan daha az koruyucu olan ve daha fazla bağımsızlık isteğinin olduğu ortamlara geçiş yapıldığından, özel gereksinimi olan öğrencilerin mümkün olduğunca bağımsız hale gelebilmesi için çaba göstermek gerekir. (Cunningham, 1998). Bu durum, öğrencinin kendi kaderini tayin etme ve seçim yapma ihtiyacını vurgulamaktadır. Öz-belirleme gelişimi, özellikle ilkokul ve ortaokul süresince ve özellikle yetersizliğe sahip öğrenciler için önemli olarak ifade edilmiştir (Sitlington ve diğ., 2010). İlkokuldan ortaokula geçişte öğrenci başarısı için öğretmenler, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencinin sınıf arkadaşlarına öğrenci hakkında bilgilendirme yapmalı ve öğrencinin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde fiziki ortamların düzenlenmesini sağlamalıdır (Cunningham, 1998). Özel gereksinimi olan öğrenciler bu dönemde genellikle, müfredat, erişilebilirlik, akademik başarı ve sınavlar da dahil olmak üzere akademik konularla ilgili geçiş ihtiyaçlarına da sahip olacaktır (Cohen ve Smerdon, 2009).

### 2.3. Ortaokuldan Liseye Geçiş

Lise dönemi artan ödevler, sorumluluklar, bağımsızlık isteği, akran ilişkilerindeki zorluklar ve ergenlik döneminin devam eden zorluklarıyla aynı problemleri ve riskleri taşımaktadır (Barber ve Olsen, 2004). Öğrenciler, bir okuldan diğerine olumsuz geçiş deneyimleri yaşarlarsa genel olarak başarı kaybına uğrarlar. Liseye gelinceye kadar iki geçiş yaşamış olan öğrencilerin başarısız ve zorlu geçişleri üst üste yaşaması, benlik saygısının azalmasına ve okul devamsızlık oranlarının artmasına neden olabilmektedir (Sitlington ve diğ., 2010). Ayrıca, lise döneminde öğrencilerin ve ebeveynlerin karşı karşıya kaldığı çok sayıda sosyal sorun mevcuttur. Bu kademede aile katılımı genellikle azalmaktadır. Çocukluktan gençliğe kadar, aileler çocukları için savunucu olabilmektedir ancak lise döneminde öğrenciler kendileri için savunuculuğa hazır olup olmadıklarını bilmeden kendilerini savunmak zorunda kalabilmektedirler (Cunningham, 1998). Orta okul ve lise dönemi öz-savunuculuğun, özel gereksinimi olan öğrenciler için daha kritik olmaya başladığı dönemdir. Özel gereksinimi olan bir çocuğun öğrenmesi gereken en önemli şeylerden biri, kendini savunmaktır. Ne yazık ki öğrencilerin birçoğuna erken okul dönemlerinde savunuculuk becerilerini edinme fırsatı verilmemektedir (Chambers, 2016).

Lise dönemi genellikle liseyi başarılı bir şekilde bitirme ve işe veya yüksek öğrenime geçme umutları ve hayalleriyle dolu, birçok zorluğun ve değişimin gerçekleşeceği bir zaman dilimine işaret etmektedir (Test ve diğ., 2009). Özel gereksinimi olan öğrencilerin bu dönem sonunda meslek hayatına ve toplumsal yaşama başarılı bir şekilde geçiş yapmaları gerekmektedir (Gürsel, Ergenekon ve Batu, 2007). Bu öğrencilerin son yıllarında aldıkları dersler (hem akademik hem de mesleki-tekni), sadece mezun olma gerekliliklerini değil, aynı zamanda okul sonrası eğitim ya da istihdama giriş gereksinimlerini de karşılamalıdır (Kochhar-Bryant, Bassett ve Webb, 2009). Türkiye’de kademeler arası geçişte, liseye geçiş aşamasında okul türünün çok olması, bu okul çeşitlerinin eğitim kalitesi ve üniversiteye gönderdiği öğrenci sayıları, okumak ya da mezunu olmanın getirdiği saygınlık gibi farklı sebepler bazı okul ve okul türlerini daha çok tercih edilir hale getirmiştir (Atılğan, 2018). Dinç, Dere ve Koluman’ın (2014) kademeler arası geçiş uygulamalarına yönelik görüş ve deneyimleri değerlendirdiği çalışmasında katılımcılar kademeler arası geçişte genel sınavların (LGS, TEOG vb.) yapılmasının gerekli olduğunu ancak kişiyi diğer yönleri, yetenek ve ilgileri konusunda değerlendiren herhangi bir sistem olmadığını, ek bir değerlendirme yapılmadığını belirtmişlerdir. Çalışma kapsamında yönlendirme faaliyetlerinin yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Özel gereksinimi olan öğrenciler açısından ise müfredatta meslekle ilgili derslerin eksikliği istihdam engeli olarak kabul edilmektedir (Kochhar-Bryant ve diğ., 2009).

Test ve diğerleri (2009) yaptıkları çalışmada özel gereksinimi olan öğrencilerin eğitim, istihdam ve bağımsız yaşam alanlarında okul sonrası sonuçlarının iyileşmesi ile ilişkili olarak 16 kanıt temelli yordayıcı kategori belirlemişlerdir. Bu kategoriler ise “Kariyer farkındalığı, topluluk deneyimleri, lise diploması, genel eğitime katılım, kurumlar arası iş birliği, meslek kursları, ücretli iş deneyimi, ebeveyn katılımı, çalışma programı, öz savunuculuk/kendi kaderini tayin etme, öz bakım/bağımsız yaşam, sosyal beceri, öğrenci desteği, geçiş programı, mesleki eğitim ve iş etüdü” alanlarından oluşmuştur. Öğrencilerin okul hayatından sonra başarılı sonuçlarla karşılaşabilmeleri adına uygun mesleki gelişim kurslarına katılmalarını sağlamak için gerekli olan hazırlığa erken okul yıllarında başlanmalıdır.

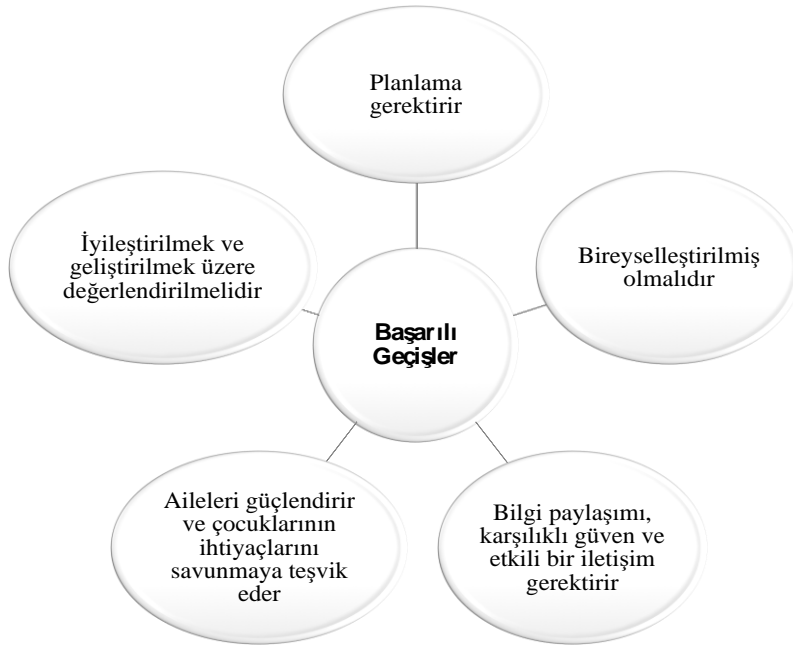
Okullar, iş deneyimleri, mesleki ve akademik danışmanlık, iş koçluğu fırsatları sunmalıdır. Okulda iş temelli öğrenme deneyimleri, iş tabanlı öğrenmeye katılım, özel gereksinimi olan gençler için başarılı sonuçlarla ilişkilidir (Kochhar-Bryant ve diğ., 2009). Bu noktada, bu dönem geçişlerinde de programlar arası uyum olması ve bir üst basamağa hazırlama amaçlı gönderen ve alan kurum arasında eş güdümlü davranılması gerekmektedir (Carter ve diğ., 2005; Rosenkoetter ve diğ., 1994).

Geçiş hizmetlerinin sunumunda “en iyi uygulamaları” tanımlamak için kavram haritası yöntemini kullanılarak Kohler (1996) tarafından geliştirilen, özel gereksinimi olan öğrencilerin orta okuldan liseye geçişinde kullanılması önerilen Geçiş Programlaması Taksonomi'sinde belirlenen etkili uygulamalar; (a) öğrenci odaklı planlama, (b) öğrenci gelişimi, (c) kurumlar arası iş birliği, (d) aile katılımı ve (e) program yapıları alanlarından oluşmuştur. Geçiş hizmetlerinin uygulandığı ülkelerde özel gereksinimi olan öğrencilerin başarılı geçişini sağlamak için ortaöğretim döneminde hizmet sunacak personelin sahip olması gereken nitelikler ise (a) geçişe ilişkin yasa ve yönetmelikler hakkındaki bilgisi, (b) geçiş kaynakları ve kurumlara ilişkin farkındalık becerisi, (c) kurum içi ve kurumlar arası iş birliği becerisi, (d) özel gereksinimi olan öğrencilerin öz savunuculuğunu ve öz belirlemesini teşvik etmeyi de kapsayan aileyi yetkilendirme becerisi, (e) BEP hazırlama ve yönetme becerisi, (f) sonuçlandırma ve devretme süreci becerisi, (g) geçiş sürecini izleme becerisi olarak belirtilmiştir (Greene, 2009).

Bu noktaya kadar çalışmamızda alan yazında yapılan çalışmaları dikkate alarak geçiş ve geçiş hizmetlerinin çıkış noktasından başlayarak okul dönemi geçişleri ve bu geçişlerde karşılaşılan zorlukları ele aldık. Çalışmanın bu bölümde ise geçiş sürecinde karşılaşılan zorluklara ilişkin çözüm önerileri yer almaktadır. Bu kapsamda, öncelikle başarılı bir geçiş sağlanabilmesi için ortak olan özellikler açıklanmış ve ardından geçiş uygulamalarının gelişmesi ve başarılı geçişler sağlayabilmek için alan yazın ışığında öğretmenlere ve yöneticilere önerilerde bulunulmuştur.

### 3. Başarılı Geçişlerin Ortak Özellikleri

Başarılı geçişlerin sağlanabilmesi için gerekli olan unsurlar ele alındığı zaman bazı ortak özellikler dikkat çekmektedir (Rosenkoetter ve diğ., 1994). Şekil 1’de başarılı geçişlerin ortak özellikleri yer almaktadır. İlerleyen kısımda etkili bir geçiş sağlanabilmesi için ortak olan bu özellikler açıklanmaktadır.



Şekil 1. Başarılı geçişlerin ortak özellikleri

Uyarlandığı kaynak: “Bridging early services for children with special needs and their families” Rosenkoetter et al., 1994.

#### 3.1. Planlama



BEP kapsamında geçiş planları geliştirmenin ilk basamağı geçiş değerlendirmesidir. Geçiş değerlendirmesi, mevcut ve gelecekteki çalışma, eğitim, yaşam, kişisel ve sosyal ortamların talepleriyle ilgili olarak rencilerin ihtiyaçları, tercihleri ve ilgi alanları hakkındaki verileri toplama sürecidir (Sitlington ve Payne, 2004). Geçiş değerlendirmesi renci okula başlar başlamaz yapılmalıdır ve rencinin hedeflerine ulaşmasında yardımcı olabilecek takım üyelerine karar verilmelidir (King ve diğ., 2010). Geçiş değerlendirmesi sürecinde belirlenen rencinin mevcut performans düzeyi ve güçlü yönleri, tercihleri, ilgileri ve gereksinimleri göz önünde bulundurularak rencinin BEP'inde geçiş planlamasına yer verilir (Test, 2012). Etkili geçiş planlamasının renci odaklı olması, ebeveynleri ve aileleri içermesi, kurumlar arası ve disiplinler arası iş birliğini teşvik etmesi gerekmektedir (Kochhar-Bryant ve diğ., 2009).

renci odaklı planlama hem mevzuat hem de uygulama yoluyla yayılan yinelemeli bir süreçtir. Etkin katılım ve karar verme sürecini cesaretlendirerek ve kolaylaştırarak ister bebek ister yeni yürümeye başlayan çocuklar olsun her yaştan rencinin ve ailenin planlamanın merkezinde yer almasını içerir (Gothberg, Stegenga ve Cate, 2017). Çünkü renci odaklı planlama etkinlikleri, rencilerin uygulama yoluyla öz belirleme becerilerini destekmeyi ve ve güçlendirmeyi içerir (Kohler ve Field, 2003). rencilerin bilgi, beceri ve kaynaklarla güçlendirilmeleri ve sonra bunları ne zaman ve nasıl kullanacaklarını bilmeleri gerekir, yani rencilere öz-belirleme/kendi kaderini tayin etme becerileri öğretilmelidir ve mümkün olduğunca erken yaşlarda bu öğretime başlanmalıdır. Çünkü bireyler kendilerini tanıdıklarında, görüşlerini ifade ederken rahat hissettiklerinde ve yaşamlarında seçimler yapabildiklerinde, kendi kaderini tayin edebilirler ve gelecekleri konusunda kendi istek ve hedefleri dahilinde planlama yapabilirler (Corbey, 2010).

BEP'lerde geçiş değerlendirme ve planlama süreçlerinin amacı, rencilerin hem mevcut hem de gelecekteki ortamlarda başarılı olmalarını sağlayacak ilgili becerilere sahip olmaları için eğitim ve destek almalarını sağlamaktır (Strnadov ve Cumming, 2016). Etkili geçişin sağlanabilmesinde vazgeçilmez ge rencinin BEP planlamasının bütünleştirici olmasıdır. Bazı okullar, rencileri okul sonrası yaşamın değişen taleplerine hazırlayan bir müfredat sunmaktadır. Ancak bu tür programlar simüle edilen ortamlar yerine ev, iş yerleri, mağazalar, ofisler ve restoranlar gibi toplumdaki/kamuya ait alanları içeren doğal ortamlarda beceri ğretimi fırsatları sunmalıdır (King, West, Leconte ve Boyer-Stephens, 2010). Etkili ve başarılı geçiş planlamalarının sahip olması gereken bazı temel özellikler mevcuttur (King ve diğ., 2010; Kochhar-Bryant ve diğ., 2009). Bu temel zellikler Şekil 2'de gösterilmektedir.

### Etkili geçiş planlaması

✓ renci odaklı olmalı



✓ ebeveynleri ve aile üyelerini içermeli



✓ takım yeleri belirlenmeli



✓ kurumlar arası ve disiplinler arası iş birliğini teşvik etmeli



✓ BEP'inin planlaması bütünleştirici olmalı



Şekil 2. Etkili geçiş planlamasının bileşenleri

Bir geçiş planında bulunması gereken temel alanlar ise; kariyer seçimi ve planlama, iş bilgi ve becerileri, işlevsel akademik beceriler, işlevsel iletişim becerileri, kendini yönetme becerileri, kendi kendine öğrenme becerileri, bağımsız yaşam becerileri, kişisel para yönetimi becerileri, toplumsal katılım ve toplumun gelenekleri ile ilgili bilgi ve beceriler, serbest zaman faaliyetleri, sağlıkla ilgili beceriler ve kişiler arası ilişkilerle ilgili beceriler olarak sıralanmıştır (Gothberg ve diğ., 2017; Patton ve Clark, 2014).

### 3.2. Bireyselleştirilmiş geçişler

Çocukların yetenekleri, yetersizlik türleri, yaşam şartları, programlama ve çevre desteği gereksinimleri ve gereksinim düzeyleri birbirinden çok farklıdır. Aynı şekilde, ebeveynler de bireysel değerlere ve kaygılara sahiptir, geçiş sürecinde farklı ilgi alanları farklı beklentileri vardır. Etkili geçişler, bu farklılıkların farkında olarak bireysel özellikleri dikkate alan planlamalarla sağlanabilmektedir. Buradan hareketle, bu farklılıklar ve gereksinimler temel alınarak bireyselleştirilmiş destek kapsamında *Bireyselleştirilmiş Aile Hizmeti Planı* ve *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları* da sürece dahil edilmelidir (Rosenkoetter ve diğ., 1994). Planlamada öğrencinin finansal, medikal vb. kişisel ihtiyaçları dikkate alınmalı; öğrencinin seçimlerine dayalı olan özel amaçlara yer verilmeli ve öğrencinin ihtiyaç duyduğu alanlarda destek sağlanması için geçiş hizmetleri belirlenmelidir; sürece katılan tüm bireylerin ve kurumların sorumlulukları belirlenmeli ve sorumluluklarını yerine getirip getirmediği değerlendirilmelidir (Kohler, Gothberg, Fowler ve Coyle, 2016). Özel gereksinimi olan çocukların aileleri, geçiş dönemi boyunca çocuklarının ihtiyaçları doğrultusunda, okul personeli, BEP ekip üyeleri, özel eğitimciler ve bazen sağlık personeli ve terapistler (örn., meslek terapistleri) gibi çeşitli uzmanlarla etkileşime girebilirler (Strnadová ve Cumming, 2016). Bu noktada odak, çocuğun ve ailenin bireysel ihtiyaçları, tercihleri ve özellikleri üzerinde olmalıdır (Morgan ve Riesen, 2016).

### 3.3. Bilgi paylaşımı, karşılıklı güven ve iletişim

Bir okuldan diğerine geçiş sürecinde, mevcut okul ile geçiş yapılacak okulun öğretmenlerinin, öğrenci, aile ve diğer ilgili hizmet sağlayıcılar ile olduğu gibi birbirleriyle de iletişim kurması gerekmektedir. Öğrenciler yeni çevreyle önceden tanıştırılmalı ve bu çevreyi deneyimlemelidir (Strnadová ve Cumming, 2016). Alan (geçiş yapılacak kurum) ve gönderen programlar arasındaki konular ve politikalar, gönderen ve alan programlar ile ailelerin birlikte yürüttüğü hazırlıklar, bilgi değişimi, ailelere sağlanan destek, personel eğitimi çocuğun geçiş sürecini etkilemektedir. İlgili tüm taraflar arasındaki etkileşimler ve bağlantılar destekleyici ve güçlü ise bu durumdan hem geçiş süreci hem de öğrencinin gelişimi olumlu yönde etkilenecektir (Strnadová ve Cumming, 2016). Öğrencinin akademik, sosyal, bireysel ve kültürel düzeydeki bilgi ve beceri gelişimindeki başarısını güçlendirmek için farklı kurumlar arasında karşılıklı uyum sağlanması gerekmektedir. Pürüzsüz bir geçiş, öğrencilerin yeni çevrelerinde/ ortamlarında kendilerini rahat ve güvenli hissetmelerini, güçlü yönlerini ve güçlük çektiği alanları fark etmelerini, okula karşı olumlu tutum geliştirmelerini, öğrenme ve başarı için gereksinim duydukları becerileri kazanmalarını destekler. Okullar öğrencilerin temel ihtiyaçlarını (bağımsızlık, benlik saygısı, güvenlik, etkili iletişim ve etkileşim vb.) etkin bir şekilde karşılayabildiğinde, öğrencilerin motivasyonu yükselir ve akademik ve sosyal başarı olasılığı daha yüksek bir hale gelir (Beaulac ve diğ., 2012).

Bu başlık altında alınması uygun olan bir diğer belirleyici ise kurumlar arası iş birliğidir. Bu noktada, BEP toplantıları bir çocuğun geçişinde yer alan çeşitli paydaşların iş birliği yapabilmelerinin bir yoludur (Strnadová ve Cumming, 2016). Kurumlar arası iş birliği, gençlere yönelik somut geçiş kazanımları sağlayan kurumlar arası, karşılıklı program ve disiplinli işbirlikçi çabaları destekleyen açık, amaçlı ve dikkatle tasarlanmış bir süreçtir (Office of Special Education Indiana Department of Education, 2015). Geçiş hizmetlerinin sunulduğu ülkelerde toplumsal geçişi kolaylaştırmak için geçiş hizmetleri (staj, ücretli iş ayarlama vb.) sağlayan ajanslar bulunmaktadır. Kurumlar arası iş birliği, toplum odaklı işletmelerin, kurumların ve ajansların geçiş odaklı eğitimin her alanında yer almasını kolaylaştırır. İş birliği, rolleri, sorumlulukları, iletişim stratejilerini ve müfredat ve program geliştirmeyi sağlayan diğer işbirlikçi eylemleri açıkça ifade eden kurumlar arası anlaşmalar tarafından teşvik edilir (Gothberg ve diğ., 2017). Karmaşık bir yapısı olan geçişler, okul personeli, geçiş hizmeti sağlayan birimler, işletmeler ve toplumsal grupları da sürece dahil ettiği için, disiplinler arası ve kurumlar arası iş birliğinin etkililiği bu süreç için önemlidir. Geçiş uzmanları aktif ve etkili olarak birlikte çalıştıklarında özel gereksinimi olan bireyler için başarılı geçiş sonuçları elde etmede büyük katkılar sağlayabilirler (Morgan ve Riesen, 2016).

### 3.4. Ebeveynleri güçlendirme ve çocuklarının ihtiyaçlarını savunmaya teşvik etme

Genel olarak, doğumdan itibaren başlanılan koordineli bir planlama, özel gereksinimi olan çocukların ve ailelerinin başarılı bir geçiş dönemi için gerekli becerileri kazanmalarına yardımcı

olacaktır. Bu nedenle, en büyük bağımsızlık olan kendi kaderini tayin etme becerisini kazandırmak ve mümkün olan en yüksek yaşam kalitesini elde etmelerini sağlamak için doğumdan yetişkinliğe kadar olan süreçte geçiş zorluklarının azaltılmasına yönelik gerekli desteğin verilmesi ve ailelerin güçlendirilmesi hedeflenmelidir (Gothberg ve diğ., 2017). Çocuğun yaşı ya da gelişimsel düzeyi ne olursa olsun, kararlar en sonunda çocuğu olduğu kadar aileyi de etkiler. Bu noktada, uzmanlar, ailelerin kaygılarına cevap vererek ve erken geçişlerdeki katılım düzeylerini destekleyerek gelecekte tekrar kullanılması muhtemel savunuculuk becerileri geliştirmede ailelere yardımcı olmalıdırlar (Rosenkoetter ve diğ., 1994).

Geçiş odaklı eğitimde, ebeveynler ve aile bireylerini planlamaya dahil etmek ve eğitimde aile katılımını sağlamak başarılı geçiş planlamasının kritik bir yönüdür. Aile katılımının gerçekleştirilmesi; aile üyelerinin yetkilendirilmesini, rollerinin belirlenmesini ve eğitilmesini içerir. Gerekli desteğin sağlanması, ailelerin çocukları için karar verme süreçlerine aktif olarak katılmalarını teşvik eder (Kochhar-Bryant ve diğ., 2009). Katılıma yönelik uygulamalar, ailelerin; değerlendirme, karar verme, politika geliştirme ve eğitmenlik gibi bireysel ve topluluk düzeyinde geçiş eğitimi ve hizmetlerinin planlanmasında ve sunulmasında yer alabilecekleri çok çeşitli rollere odaklanmalıdır. Güçlendirme stratejileri arasında, aile ihtiyaçlarına yönelik özel yöntemler gibi geçiş odaklı faaliyetlerde anlamlı aile katılımını kolaylaştıran uygulamalar yer almalıdır. (Kohler ve Field, 2003). Etkili geçiş planlamaları, mezuniyet sonrası geleceği haritalamada lider olarak öğrenci ve velileri seçen planlamalardır. Ailenin ve öğrencinin kendi öz yönetimini güçlendirmek ve kendi öz savunucuları haline gelmeleri, BEP sürecinde eşit söz hakkına sahip ortaklar haline gelmelerini sağlayacaktır. Bu, başarılı geçiş sonuçları için önemlidir. Güçlü aile desteği ve aile savunuculuğu yetişkinliğe geçişte daha başarılı sonuçlara yol açmaktadır (King ve diğ., 2006; West, 2010).

### **3.5. İyileştirilmek ve geliştirilmek üzere yapılan geçiş değerlendirmeleri**

Öğrenci gelişimi, erken etkileşim ve oyundan eğitime, ortaokula, liseye, okul sonrası toplum hayatına, istihdama ve bağımsız yaşama kadar uzanan beceri ediniminin evrimine odaklanmış dinamik bir süreçtir. Bu süreçte öğrencileri anlamlı ve başarılı yetişkin yaşamlarına hazırlamak için farklı alanlardaki çeşitli becerileri öğretmek ve öğretilen becerileri değerlendirmek ve izlemek gerekmektedir (Gothberg ve diğ., 2017). Geçişin etkililiğini değerlendirmek adına ailelerin, süreçte yer alan eğitimcilerin, uzmanların ve süreçte yer alan diğer personelin görüşleri önem arz etmektedir. Ayrıca, çocukların performanslarının geçiş yapılan yeni ortamlarda ölçülmesi ve geçiş sürecinde yer alan yetişkinlerin görüşlerinin de dahil edilerek verilerin toplanması sürecin sağlıklı bir şekilde değerlendirilmesi açısından öneme sahiptir. Uygun veri toplama ve dikkatli analizler, çocuklara, ailelere, öğretmenlere ve geçiş hizmeti veren birimlere geçiş sürecini değerlendirmede ve geliştirmede fayda sağlayacaktır (Rosenkoetter ve diğ., 1994).

Geçiş değerlendirmeleri kapsamında özel gereksinimi olan bireyin gelişimini değerlendirmenin yanında geçiş ekibi tarafından sağlanan geçiş destek stratejilerini değerlendirmekte önemlidir. Hughes ve meslektaşları (1997), 54 geçiş araştırmasını inceleyerek öğrenciler için önerilen geçiş destek stratejilerini belirlemişlerdir. Çalışma sonucunda önerilen geçiş destek stratejileri: (a) sosyal beceri eğitimi, (b) öz yönetim eğitimi, (c) çevresel bağımsızlık hedeflerinin belirlenmesi, (d) sosyal kabulün değerlendirilmesi, (e) danışman, akran ve aile desteğinin belirlenmesi, (f) öğrenci tercihlerinin ve seçimlerinin belirlenmesi, (g) zaman aralıklarıyla tekrar tekrar toplumsal kabulün izlenmesi, (h) doğal desteklerin tanımlanması, (i) desteğin öğrenci ihtiyaçlarına göre eşleştirilmesi ve (j) seçim yapma ve karar verme becerilerinin öğretilmesi olarak sıralanmıştır.

İlerleyen bölümde özel gereksinimi olan öğrencilere okul döneminde sağlanabilecek geçiş desteği ve geçiş hizmetlerine yönelik öğretmenler ve yöneticiler için öneriler sunulmaktadır.

### **4. Öğretmenlere ve Okul Yöneticilerine Öneriler**

Okul geçişlerinde aileye geçiş sürecine ve okula ilişkin bilgi sağlamak, çocuklarının geçiş yapmayı düşündüğü sınıfları öncesinde ziyaret etmelerine izin vermek, geçiş öncesinde ailelerle beraber gönderen- alan programdaki personelle toplantılar yapmak ve ailelerin üst sınıflardaki özel gereksinimi olan çocukların anne babalarıyla bağlantı kurmalarını sağlamak yapılabilecekler arasındadır (Wolery, 1989). Planlamalarda ailenin kaygıları ve öncelikleri ele alınmalı ve çocuğun güçlü yönleri ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalıdır. Aynı zamanda, ailenin kültürel farklılıklarına saygı gösterilmeli ve hiçbir konuda zorlanmamalıdır. Böylece ailenin stresi azalacak ve rahatlayacaktır (Pang,

2010). Eğer uzmanlar s¼rekli olarak açık ve davet edici olursa, ebeveynler ve diğer aile ¼yeleri her zaman destek ve bilgi almak için onlara başvurmada daha rahat bir tutuma b¼r¼n¼rler. Geçiş sırasında ebeveynler ve diğer aile ¼yeleriyle bir ortaklık geliştirmenin temel unsuru gerçekçi, d¼r¼st ve açık bir tutum g¼stermektir. Geçiş s¼recinde yer alan t¼m eğitimciler olumsuz tutumlara karşı durmalı ve ortaklık sağlamaya gayret etmelidirler. Birçok ebeveyn ya da aile ¼yesi, eğitimci değildir ve “eğitimci dili” konuşmaz. Bundan kaynaklı olarak aileler eğitimcilerin davranışlarını yanlış anlayabilmekte ve belirli eylemleri yanlış yorumlayabilmektedirler. Bu sebeple ailelerle yapılan g¼r¼řme ve toplantılarda mesleki dil kullanılmamalı, açık, net ve anlaşılır bir ifade şekli benimsenmelidir (Morgan ve Riesen, 2016). ¼zellikle iletişim konusunun erken d¼nemdeki geçişleri kolaylaştırdığı ve ¼đretmenlerin ¼zerinde durması gereken bir konu olduğu belirtilse de (LoCasale-Crouch, Mashburn, Downer ve Pianta, 2008) t¼m okul d¼nemi geçişlerinde ¼đretmenlerin ve y¼neticilerin ailelerle bilgi paylaşımında bulunması, karşılıklı g¼ven duygusunu geliştirmek için uğraş vermesi ve etkili iletişimi sağlaması ¼nerilmektedir.

Diğer bir nokta da ¼đretmenlerin çocuğu bir sonraki eğitim ortamına hazırlayabilmesi için okullar arasındaki m¼fredat gerekliliklerini iyi anlamasının gerekliliğidir. İlkokul ¼đretmenlerinin, hazırlıklara erken başlaması ve geçişte aktif rol oynaması, ¼đrencilerinin ihtiyaçlarına y¼nelik bir yol haritası çizmede rehberlik etmeleri ¼đrenciyi ve aileyi geçişe hazırlama acısından ¼nemlidir. Ortaokula geçişte geçiş hazırlığı, oryantasyon programları, ortaokullara ziyaretler ve ortaokulda ne beklemeleri gerektiği konusunda ¼đrencilerle konuşmalar yapılmalıdır. İlkokul ¼đretmeninin geçiş hazırlığında ¼nemli bir rol¼, ¼đrencileri ortaokul ortamının taleplerini y¼netmek için ihtiyaç duyacakları bağımsızlık seviyesi geliştirmelerini desteklemektir. Ortaokulun nasıl olduğu konusunda açık ve olumlu olmak, ilkokullarda ¼đrencilerin endişelerini ve kaygılarını hafifletmek için de ¼nemli bir rol oynamaktadır (Hopwood, Hay ve Dymont, 2016). Bunlara ek olarak, ¼đretmenlerin geçişle ilgili içerik ve materyalleri konu ve g¼nl¼k ders etkinliklerine nasıl dahil edebilecekleri konusunda bir anlayış geliştirmeleri gerekmektedir (Benitez, Morningstar ve Frey, 2009; Curry ve Jones, 2014; Peper ve McMaster, 2012).

¼đretmenler ¼đrencilerinin okul sonrası yaşantılarını iyileştirecek adımlar atmalıdır. ¼đrencilere topluluk ortamlarında sağlık, g¼venlik, para y¼netimi gibi konularda eğitim sunulmalıdır. ¼đrencilerin akademik ihtiyaçları belirlenmeli ve desteklenmelidir. ¼zellikle lise d¼neminde ¼đrencinin kendi kararlarını verebilmesi adına teşvik edici olunmalıdır. Bu sebeple bu d¼nemde planlamalarda ¼đrenciyi merkezde tutan ¼đrenci odaklı planlamalar yapılmalıdır. ¼đrencilerin kararlarının sorumluluğunu alarak kendi hayatı hakkında s¼z hakkı olması için destekleyici ve y¼nlendirici bir tutum içerisinde olmalıdır. Bu d¼nemden sonra ¼đrenciler zorunlu eğitim çağından çıkacağı için, ¼đrenciler okul sonrası yaşantıları için desteklemelidir. ¼đrencilerin ilgi ve isteklerine y¼nelik olarak iş fırsatları için iş birliği yapılmalı ve onları desteklemelidir. ¼đrenciyi cesaretlendirici ve teşvik edici bir tutum benimsenmelidir. ¼z-belirleme gelişimi, ¼zellikle ilkokul ve ortaokul boyunca ve ¼zellikle ¼zel gereksinimi olan ¼đrenciler için ¼nemli olarak ifade edilmiştir (Sitlington ve diğer., 2010). ¼đretmenler erken yaşlardan itibaren başlayarak t¼m okul kademelerini kapsayacak şekilde ¼z-belirleme becerilerini kazandırmaya y¼nelik çalışmalar yapılmalıdır. Erken yaşlardan itibaren ¼zel eğitime ihtiyaç duyan çocuklar; aileler ve eğitimciler tarafından sorumluluk almaları ve ihtiyaç duydukları şeyleri dile getirmeleri konusunda teşvik edilmelidir ve muhakkak çocuklar erken yaşlardan itibaren savunuculuk s¼recinin bir parçası olmalıdır (Cunningham, 1998).

Okul y¼neticileri ise okuldaki BEP toplantılarının daha işlevsel olarak y¼r¼t¼lmesini ve bu toplantılarda ¼đrencinin kendisinin ve ailenin bulunmasını sağlamalıdır. Ayrıca ¼đretmen ve aileleri BEP'in içerisine geçiş içeriğiyle ilgili amaçların alınması için teşvik etmelidir. Hazırlanmış olan BEP'leri izlemeli ve değerlendirmelidir. Okul-aile iş birliğini sağlamak ve ailelerle iş birliğini g¼c¼lendirmek adına sosyal faaliyetler d¼zenlemelidir. Ailelere yasal s¼reler ve yasal haklarıyla ilgili bilgi verici toplantılar, gereksinimlerine y¼nelik seminerler d¼zenlenmesine ¼n ayak olmalıdır. ¼đrenciler için toplum katılımlı etkinlikler d¼zenleyerek yaşantı girdilerini arttırmada yardımcı olmalıdır. ¼rneđin sinema, tiyatro, çiftlik gezileri, PTT, hastaneler, iş yerlerine ziyaretler gibi okul çaplı etkinlikler d¼zenlenebilir. Okul y¼neticileri gerekli bağlantıları kurarak ¼đrencileri mesleki eğitim, işlevsel akademik beceriler, spor etkinlikleri gibi kurslara y¼nlendirmeli ve bu kursların açılması için gerekli yerlere başvuruda bulunmalıdır. ¼zellikle lise d¼neminde meslekle ilgili kurslar, staj deneyimi, ¼cretli iş deneyimi sağlamayı amaçlamalı gerekli paydaşlarla kurumlar arası ilişkiler kurarak ¼đrencilere iş fırsatları sunulmalıdır.

Okullar arasındaki iletişim, öğretmenler arasında doğrudan temas kurmayı ve öğretmenlerin ilk ve orta dereceli okullarda çalışma fırsatlarını da içeren ağ oluşturma yoluyla geliştirilebilir. Bu ağların kurulmasını sağlamanın bir yolu hem ilkökul hem de ortaokullar için kendi okullarında bir geçiş koordinatörü atamak olacaktır. Bu kişi, ortaokul ve lise geçişi ve öğrencinin yaşamı için öğrencileri hazırlamaktan ve aynı zamanda ortaokul ve lise personeli arasındaki iletişimi ve iş birliğini kolaylaştırmaktan sorumlu olacaktır. Bir geçiş koordinatörü, öğretmenlere öğrencilerini geçiş için nasıl hazırlanacağı konusunda da destek sağlayacaktır. Bir okulda bir geçiş koordinatörü atanmasıyla, geçiş tüm öğretmenler için merkezi bir odak haline gelecektir ve geçiş hazırlığı hem ilkökul hem de orta okul ve lise personeli tarafından üstlenilecektir (Hopwood ve diğ., 2016). Ülkemiz eğitim sisteminde neredeyse her okulda bir rehber öğretmen olması ve rehber öğretmenlerin önerilen geçiş stratejileri ile olan yakın ilişkileri göz önünde bulundurulduğunda, geçiş koordinatörlüğünü sağlamak için rehber öğretmenlerin görevlendirilmesinin başarılı geçişler için önemli bir adım olabileceği düşünülmektedir. Rehber öğretmenler aile, yöneticiler, okuldaki öğretmenler, diğer okullardaki rehber öğretmenler ve Rehberlik Araştırma Merkezleri (RAM) ile ortak ilişki içerisinde bulunan bir konumda olduğundan, okul dönemi geçişlerinde kurumlar arası iletişim ve iş birliğini sağlamada kilit kişiler olacaktır. Üstelik okul döneminde her kademe geçişi ile bağlantısı olan okullarda (ilkokul, ortaokul, lise ve özel eğitim meslek okulları, eğitim uygulama okulları gibi özel eğitim okulları) görev alabildiklerinden kurumlar arası iletişimi ve bilgi paylaşımını sağlayan bir ağ oluşturulmuş olacaktır.

Okullar arasındaki bağların güçlendirilmesinin yanı sıra hizmetlerin sürekliliğini sağlamanın gerekliliği de önemle vurgulanan noktalardan biridir (O'Kane ve Hayes, 2007). Bu bağlamda yöneticilerin de öğretmeni denetleme görevi bulunduğu okul yöneticilerinin geçiş konusunda ve geçişle ilgili destek sağlanması konusunda hem kaynak sağlama hem destek hizmetleri sunmada öğretmenlere yardımcı olması ve geçiş sürecini öğretmenlerin odak noktası haline getirmesi önerilmektedir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Türk Milli Eğitiminin temel amaçları doğrultusunda özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin üst öğrenime, meslek hayatına ve toplumsal hayata hazırlanmalarını sağlamak özel eğitim hizmetlerinin amacı olarak belirtilmektedir (MEB, 2018). Öyleyse bu hazırlanmaya hizmet edecek olan sürecin nasıl planlanacağı, yürütüleceği ve öğrencileri toplumsal hayata hazırlamak için ne gibi hizmetler sunulabileceğinin bilinmesi önem teşkil etmektedir. Bu amaç doğrultusunda hizmet edecek olan geçiş planlamalarının yapılması ve öğrenci BEP'lerine dahil edilmesi en kısa sürede yönetmeliklerde yerini almalıdır. Rehber öğretmenler geçiş sürecinde "geçiş koordinatörü" olarak görevlendirilmelidir. Geçiş süreci ve geçiş hizmetlerinin ortaya çıkışının ve uygulamaların gelişmesinin yasaların etkisi ile olduğu göz ardı edilmemelidir.

Ancak başarılı geçişler için önümüzdeki tek engelin geçiş ve geçiş hizmetlerinin yasa ve yönetmeliklerde yerini bulmasıyla sağlanabileceği düşüncesi de yanıltıcı bir düşüncedir. Geçiş ve geçiş hizmetlerine yönelik yasaları ve yönetmelikleri bulunsa dahi, alan yazın bu ülkelerin de geçiş süreciyle ilgili sorunları olduğunu ve bu çalışmada belirtilen ortak paydalarda öneriler sunulduğu ve iyileştirmeye yönelik çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Bu nedenle, öncelikle öğretmenler ve yöneticiler geçiş ve geçiş sürecinin özel gereksinimi olan öğrenciler için önemini ve bu süreçten kendilerinin de sorumlu olduklarının farkında olmalıdırlar. Bun amaçla öğretmenlere bilgilendirici seminerler sunulabilir. MEB tarafından hazırlanacak olan bir yüz yüze ve uzaktan öğretim programıyla tüm öğretmenlere geçiş ve geçiş süreciyle ilgili bilgilendirici kurslar verilebilir. Üniversitelerde geçişle ilgili çalışan uzmanlar, akademisyenler geçiş içeriğinin nasıl sunulması gerektiğiyle ilgili örnek planlar hazırlayarak, geçiş destek stratejilerinin neler olduğunu ve nasıl kullanılabileceğini anlatabilir ve öğretmenlere geçiş içeriğini sunmada ve geçiş destek stratejilerini kullanmalarında yardımcı olarak bu süreci destekleyebilir. Öğretmenler öğretilmesi gereken bilgi ve beceriden haberdar değilse bunun nasıl kazandırılacağına da farkında olmayabilir. Aynı şekilde, öğretmenlere ve yöneticilere geçiş süreci için vazgeçilmez olan öz-belirleme becerileri ile ilgili bilgilendirici kurslar verilmelidir. Bu kurslarda öz-belirleme becerilerinin neler olduğu, nasıl kazandırılacağı ile ilgili eğitimler sunulmalı ve uygulamalı örneklerle gösterilmelidir. Aynı zamanda özel gereksinimi olan bireyler için hazırlanan destek eğitim programı modüllerinde öz-belirleme becerileri kapsamında olan becerilerin amaçları bulunmamaktadır (Özel Öğretim Kurumları Müdürlüğü, 2008). Özel gereksinimi olan öğrencilerin rehabilitasyon

desteğinin verildiği destek eğitim program modülleri, içerisine öz-belirleme becerilerini kapsayacak amaçlar yerleştirilerek güncellenmelidir.

Eğitim fakültelerinde tüm bölümlere geçiş süreci ve geçiş içeriğinin nasıl sunulacağı ve bunu müfredatla ilişkilendirerek planlamalar yapmayı öğreten geçiş hizmetleri dersleri yer almalıdır. Geçiş süreci ve geçiş hizmetleri ile ilgili sürecin izlenmesi ve çıktılarını değerlendirmeye yönelik boylamsal araştırmalar ya da bölgesel projeler yürütülebilir. Öğretmenlere geçiş süreci ve geçiş içeriğinin nasıl sunulacağına dair eğitimler verilerek uygulamadaki yansımaları izlenmeli ve değerlendirilmelidir. Bu çalışmalar arttıkça ve okullarımızda bu beceriler üzerinde düşünölmeye başladıkça geçiş ve geçiş süreçlerinden bahsedilmesi ve bu yönde ilerleyebilmemiz daha sağlam temeller üzerine olacaktır.

Derleme çalışması olarak yürütölen bu çalışmada, okul dönemi geçiş süreci ve geçiş hizmetlerine yönelik bilgi vermek ve süreçte karşılaşılan olası zorluklar ile bunlara yönelik çözüm önerilerinin sunulması amaçlanmıştır. Ayrıca, öğretmen ve yöneticilere yönelik sunulan önerilerde, geçiş hizmetlerinin ve uygulamalarının geliştirilmesi ve sürecin aile ve öğrenci açısından yumuşatılabilmesi için önemli noktalar vurgulanmıştır. Paylaşılan bilgilerin tüm öğretmenlere, öğretmen adaylarına, yöneticilere, araştırmacılara ve geçiş hizmetlerinin Türkiye’de yasa ve yönetmeliklerde yerini alması açısından politika yapıcılara katkı sunacağı düşünölmektedir. Çalışmanın okul dönemi geçişleri ve geçiş hizmetleri hakkında farkındalığı arttıracığı, eğitimcilerin bilgilenmesini sağlayarak dolaylı yoldan özel gereksinimli öğrencilerin toplumla bütünleşebilmesine de katkı getireceğı düşünölmektedir.

## KAYNAKLAR

- Aktaş, B., Kot, M., & Yıkılmış, A. (2019). Özel eğitimde geçiş planlama ve hizmetleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, Elektronik Yayın. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.441254*
- Atılğan, H. (2018). Türkiye’de kademeler arası geçiş: dünö-bugünü ve bir model önerisi. *Ege Eğitim Dergisi / Ege Journal of Education, 19(1)*, 1-18. Doi: 10.12984/egeefd.363268
- Bakkaloğlu, H. (2013). Ebeveynlerin gözüyle özel gereksinimli çocukların erken müdahaleden okul öncesi programlara geçiş süreci. *Eğitim ve Bilim, 38(169)*, 311-327.
- Barber, B. K., & Olsen, J. A. (2004). Assessing the transitions to middle and high school. *Journal of Adolescent Research, 19(1)*, 3-30.
- Beaulac, S., Charest, I., Daigle, C., Dupras, M., Jean, C., Marzinotto, L. ... & Piche, C. (2012). Ensuring a smooth transition From Elementary to Secondary School. *Québec, Ministère de l’Éducation, du Loisir et du Sport Publication.*
- Benitez, D. T., Morningstar, M. E., & Frey, B. B. (2009). A multistate survey of special education teachers' perceptions of their transition competencies. *Career development for exceptional individuals, 32(1)*, 6-16.
- Brandes, J. A., Ormsbee, C. K., & Haring, K. A. (2007). From early intervention to early childhood programs: Timeline for early successful transitions (TEST). *Intervention in School and Clinic, 42(4)*, 204-211.
- Carter, E. W., Clark, N. M., Cushing, L. S., & Kennedy, C. H. (2005). Moving from elementary to middle school: Supporting a smooth transition for students with severe disabilities. *Teaching Exceptional Children, 37(3)*, 8-14.
- Chambers, A., W. (2016). Effects of a self-advocacy intervention on Latino male college students’ ability to request academic accommodations. The University of Arizona. Doctor of Philosophy <http://hdl.handle.net/10150/612556>
- Cohen, J., & Smerdon, B. (2009). Tightening the dropout tourniquet: Easing the transition from middle to high school. *Preventing School Failure, 53(3)*, 177-184.
- Corbey, S. (2010). Self-Determination. In L. West (Ed.), *Integrating transition planning into the IEP process* (pp.17-29). USA, Arlington, Virginia: Council for Exceptional Children Publishing.
- Cunningham, C. (1998). Transitions for success: Helping K-12 students move through the public-school system. *Information Technology and Disabilities E-Journal, 5(1-2)*, 1-1.
- Curry, V. E., & Jones, R. (2014). Implementing transition activities: How competent do special education teachers feel? *Delta Journal of Education 1(4)*, ISSN 2160-9179 Published by Delta State University
- Daley, T. C., Munk, T., & Carlson, E. (2011). A national study of kindergarten transition practices for children with disabilities. *Early Childhood Research Quarterly, 26(4)*, 409-419.
- Danby, S., Thompson, C., Theobald, M., & Thorpe, K. (2012). Children’s strategies for making friends when starting school. *Australasian Journal of Early Childhood, 37(2)*, 63-71.
- Dinç, E. D., Dere, İ. D., & Koluman, S. K. (2014). Kademeler arası geçiş uygulamalarına yönelik görüşler ve deneyimler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi, 2014(17)*, 397-423.
- Ergenekon, Y. (2015). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Geçiş Süreci ve Bu Süreçteki Hizmetleri Planlama. İçinde *Otizm Spektrum Bozukluğu*. <https://eyh.aile.gov.tr/uploads/pages/otizm-spektrum-bozuklugu/otizm-spektrum-bozuklugu-alanyazin-kitabi.pdf> (Erişim Tarihi:29/10/2018).

- Gothber J., Stegenga S., & Cate, D. (2017). Rethinking the paradigm: Comprehensive transition from birth to adulthood. In Antonio L. Ellis (Ed.), *Transitioning children with disabilities from early childhood to adulthood* (pp. 129-144). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Greene G. (2009). Transition pathways. In Carol A. Kochhar-Bryant ve Gary Greene (Eds.), *Pathways to successful transition for youth with disabilities: A developmental process* (2nd Edition) (pp. 264-288). Upper Saddle River, NY: Pearson.
- Gürsel, O , Ergenekon, Y , Batu, E . (2016). Gelişimsel Geriliği Olan Bireylere Okuldan İşe Geçiş Becerilerinin Kazandırılmasına İlişkin Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (2).
- Hacıbrahimoğlu, B. Y. (2013). *Özel Gereksinimli Öğrencilerin İlköğretime Geçişte Yaşadıkları Güçlüklerin Belirlenmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hacıbrahimoğlu, B. Y., & Kargın, T. (2017). Determining the difficulties children with special needs Experience during the transition to primary school. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(5). doi: 10.12738/estp.2017.5.0135 <https://www.estp.com.tr/wpcontent/uploads/2017/05/estp.2017.5.0135.pdf>
- Healthy Child Manitoba. (2002). Guidelines for early childhood transition to school for children with special needs. Winnipeg: Government of Manitoba. [https://www.gov.mb.ca/healthychild/publications/protocol\\_cwsn.pdf](https://www.gov.mb.ca/healthychild/publications/protocol_cwsn.pdf) (Erişim Tarihi:19/11/2018).
- Hirst, M., Jervis, N., Visagie, K., Sojo, V., & Cavanagh, S. (2011). Transition to primary school: A review of the literature. Canberra: Commonwealth of Australia. <https://minerva-access.unimelb.edu.au/bitstream/handle/11343/123771/Transition-to-Primary-School-A-literature-review.pdf?sequence=1> (Erişim Tarihi:23/11/2018).
- Hopwood, B., Hay, I., & Dymont, J. (2016). The transition from primary to secondary school: Teachers' perspectives. *The Australian Educational Researcher*, 43(3), 289-307. doi: 10.1007/s13384-016-0200-0
- Hughes, C., Hwang, B., Kim, J.-H., Killian, D. J., Harmer, M. L., & Alcantara, P. R. (1997). A preliminary validation of strategies that support the transition from school to adult life. *Career Development for Exceptional Individuals*, 20(1), 1–14. <https://doi.org/10.1177/088572889702000101>
- King, G. A., Baldwin, P. J., Currie, M., & Evans, J. (2005). Planning successful transitions from school to adult roles for youth with disabilities. *Children's Health Care*, 34(3), 193-216.
- King, S., West. L., Leconte, P., & Boyer-Stephens, A. (2010). The Role Of Assessment in Transition Planning. In L. West (Ed.), *Integrating transition planning into the IEP process* (pp. 29-37). USA, Arlington, Virginia: Council for Exceptional Children Publishing.
- Kochhar-Bryant, C., Bassett, D. & Webb, K. (2009). *Transition to postsecondary education for students with disabilities*. Thousand Oaks, CA: Sage/Corwin Press
- Kohler, P. D., & Field, S. (2003). Transition-focused education: Foundation for the future. *The Journal of Special Education*, 37(3), 174-183.
- Kohler, P. D., Gothberg, J. E., Fowler, C., & Coyle, J. (2016). *Taxonomy for transition programming 2.0: A model for planning, organizing, and evaluating transition education, services, and programs*. Western Michigan University. Available at [www.transitionta.org](http://www.transitionta.org).
- Larson, C. (2010). Strengthening the transition for children with moderate needs: Perceptions of participants. *Kairaranga*, 11(2), 48–54.
- Lipkin, P., & Okamoto, J. (2015). The individuals with disabilities education act (IDEA) for children with special educational needs. *Pediatrics*, 136(6), 1-15. doi:10.1007/springerreference\_69963.
- LoCasale-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(1), 124-139.
- Milsom, A. (2007). Interventions to assist students with disabilities through school transitions. *Professional School Counseling*, 10(3), 273–278.
- Mirkhil, M. (2010). 'I want to play when I go to school': Children's views on the transition to school from kindergarten. *Australasian Journal of Early Childhood*, 35(3), 134–139.
- Morgan, R. L., & Riesen, T. (2016). *Promoting successful transition to adulthood for students with disabilities*. Guilford Publications.
- National Secondary Transition Technical Assistance Center (2013). *Age Appropriate Transition Assessment Toolkit*. Third Edition. University of North Carolina at Charlotte, A. R. Walker, L. J. Kortering, C. H. Fowler, D. Rowe, & L.Bethune.
- O'Kane, M. & Hayes, N. (2007). The Transition from Preschool to School for Children in Ireland: Teachers Views. *Journal of Early Childhood Studies*, Vol 1, 2007. Cork:OMEP/University College Cork. doi:10.21427/D7X90P
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2018). T.C. Resmi Gazete, 30471, 07.07.2018. [http://orgm.meb.gov.tr/meb\\_ys\\_dosyalar/2018\\_07/09101900\\_ozel\\_egitim\\_hizmetleri\\_yonetmeliği\\_07072018.pdf](http://orgm.meb.gov.tr/meb_ys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeliği_07072018.pdf) (Erişim Tarihi: 22/12/2018)

- Özel Eğitim Hakkında 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname. (1997). T.C. Resmi Gazete, 23011, 6.6.1997. [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2012\\_10/10111011\\_ozel\\_egitim\\_kanun\\_hukmunda\\_kararname.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111011_ozel_egitim_kanun_hukmunda_kararname.pdf) (Erişim Tarihi:03/01/2020)
- Özel Öğretim Kurumları Müdürlüğü (2008). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi zihinsel engelli bireyler destek eğitim programı. MEB Ankara
- Pang, Y. (2010). Facilitating family involvement in early intervention to preschool transition. *School Community Journal*, 20(2), 183-198.
- Patton, J.R. ve Clark, G. M. (2014). *Transition planning inventory*. (2. Baskı). Austin, Texas: Pro.Ed.
- Pellegrini, A. D., & Long, J. D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20(2), 259-280.
- Peper, C. & McMaster, K., (2012). Transition knowledge of high school special education teachers in a midwestern school district. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1135516.pdf> (Erişim Tarihi:28/11/2018).
- Ramey, S. L., & Ramey, C. T. (1998). Commentary: The transition to school: Opportunities and challenges for children, families, educators, and communities. *The Elementary School Journal*, 98(4), 293-295.
- 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.
- Rous, B., Teeters Myers, C., & Buras Stricklin, S. (2007). Strategies for supporting transitions of young children with special needs and their families. *Journal of Early Intervention*, 30(1), 1-18.
- Sitlington, P. L., & Payne, E. M. (2004). Information needed by postsecondary education: can we provide it as part of the transition assessment process? *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 2(2), 1-14.
- Sitlington, P. L., Clark, G. M., & Neubert, D. A. (2010). *Transition education and services for students with disabilities*. Prentice Hall.
- Strnadová, I., & Cumming, T. M. (2015). *Lifespan transitions and disability: A holistic perspective*. Routledge.
- US Department of Education. (2007). Special education and rehabilitative services. Archived: A 25-year history of the IDEA. <https://www2.ed.gov/policy/speced/leg/idea/history.html> (Erişim Tarihi:22/11/2019).
- Tantekin Erden, F., & Altun, D. (2014). An investigation of the opinions of primary school teachers' on preschool education and the transition process from preschool to primary school. *İlköğretim Online*, 13(2), (481-502) [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Test, D. W. (2012). *Evidence-Based Instructional Strategies for Transition*. Brookes Transition to Adulthood Series. Brookes Publishing Company. PO Box 10624, Baltimore, MD 21285.
- Test, D. W., Mazzotti, V. L., Mustian, A. L., Fowler, C. H., Korterling, L., & Kohler, P. (2009). Evidence-based secondary transition predictors for improving postschool outcomes for students with disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 32(3), 160-181.
- Türkiye Anne Çocuk ve Ergen Sağlığı Enstitüsü. (2019). Türk eğitim sistemi, eğitim yaş aralıkları ve zorunlu eğitimin tarihsel gelişimi. [https://www.tuseb.gov.tr/uploads/tacese\\_2018\\_turkegitimsistemi\\_egitimyasaraliklari\\_zorunluegitimintarihcesi.pdf](https://www.tuseb.gov.tr/uploads/tacese_2018_turkegitimsistemi_egitimyasaraliklari_zorunluegitimintarihcesi.pdf) (Erişim Tarihi:24/11/2019).
- U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. (2007). The condition of education 2007 (NCES 2007-064). Washington, DC: U.S. Government Printing Office. <https://nces.ed.gov/pubs2007/2007064.pdf> (Erişim Tarihi:28/11/2018).
- Ünal, Z. H. (2017). Kaynaştırma sınıfına devam eden zihin yetersizliği olan öğrencilere uygulanan akran zorbalığına ilişkin öğretmen görüşleri (Yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Vaughn, S., Boş, C. S., & Schumm, J. S. (2014). *Teaching students who are exceptional, diverse, and at risk in the general education classroom*. New York, NY: Pearson.
- Walker, S., Dunbar, S., Meldrum, K., Whiteford, C., Carrington, S., Hand, K., Berthelsen, D., & Nicholson, J. (2012). The transition to school of children with developmental disabilities: Views of parents and teachers. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(3), 22-29.
- Webber, J., & Scheuermann, B. (2008). *Educating students with autism: A quick start manual*. Pro-Ed.
- Wolery, M. (1999). Children with disabilities in elementary school. In R.C. Pianta & M.J. Cox (Eds.), *The transition to kindergarten* (253-280), Paul H. Brookes.