

ENGELLİ ERGENLERİN SOSYAL İLİŞKİLERİNİ OLUŞTURMA SÜRECİNDE EĞİTSEL ORTAMLARIN DÜZENLENMESİ

Prof. Dr. Pınar SAN BAYHAN*
Araş. Gör. R. Fırat ŞİPAL*
Araş. Gör. Z. Şebnem KURT*

ÖZET

Engelli ergenlerin topluma hazırlanması süreci aile içinde başlar ve daha sonra okul yıllarında da devam eder. Okul yıllarında engelli ergenler, akademik becerilerin yanı sıra sosyal becerilerin kazandırılmasına daha fazla ihtiyaç duyarlar. Sosyal becerilerin kazandırılması sadece ilk adımdır, daha sonra toplumsal hayata hazırlık ve kariyer planlaması gelmelidir. Engelli ergenlerin toplumsal yaşama atılmalarından söz edilirken, eğitim ortamları da büyük önem kazanmaktadır. Kaynaştırma ortamlarının ise engelli ergenlerin mevcut potansiyellerini en uygun şekilde ortaya koymalarını sağlayacak eğitsel ortamlar olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, engelli ergenlerin sosyal becerilerinin desteklenmesi için sosyal katılımlarını arttırıcı bir takım düzenlemeler yapılmalıdır. Engelli ergenlere fırsatlar sağlanmalı, ortam düzenlemeleri yapılmalı, sosyal destek sağlanmalı, etkileşim becerileri arttırılmalı, ilişkilerin sürekliliği sağlanmalıdır.

Anahtar sözcükler: Engelli ergen, eğitsel ortam, sosyal ilişkiler

ABSTRACT

Transition planning of adolescents with special needs, begin in early years at home and continue through the school years. Adolescents with special needs need social skills to develop besides academic abilities. It is the first step to develop social skills. Transition and career planning must be placed in process soon. Educational settings must be considered in the subject of transition planning. Inclusive settings provide best educational environment to adolescents with special needs to develop their skills and perform their best. Moreover, some arrangements must be made to support adolescents with special needs to develop social skills. Opportunities must be obtained, educational settings must be arranged, and interaction skills must be supported.

Key words: Adolescents with special needs, educational settings, social relations

*Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü

GİRİŞ

Engelli ergenlerin topluma hazırlanması süreci aile içinde başlar ve daha sonraki dönemlerde okul yıllarında da devam eder. Okul yıllarında kazandırılan akademik becerilerin yanı sıra engelli çocuklar, sosyal becerilerin kazandırılmasına daha fazla ihtiyaç duyarlar. Sosyal becerilerin kazandırılması ilk adım olarak görülebilir. Ardından toplumsal hayata hazırlık ve işe yönelik becerilerin kazandırılmasının planlanması gerekmektedir.

Engelli ergenlerin toplumsal hayata atılmalarından söz edilirken, eğitim aldıkları ortamların yapısı da önem kazanmaktadır. Toplumsal hayata mümkün olan en iyi şekilde hazırlanmak istenen engelli bir ergen için sosyal becerileri kazanabileceği en uygun ortamların kaynaştırma ortamları olduğu söylenebilir.

Engelli ergenlere, çeşitli ulusal ve uluslararası sözleşmelerde kabul edilen ve yasalarda (P. L. 94-142¹, EHA², IDEA², ADA³) adı geçen, eğitimde fırsat eşitliği sağlama çerçevesinde; engelli ergenin performansını mümkün olan en azami düzeyde kullanma olanağının verilmesi önemli bir gerekliliktir. Bu olanak ise genellikle, çocuğun engelinin tipine ve derecesine göre farklılaşan düzeylerde olabilen kaynaştırma ile sağlanabilmektedir (5: 23-31; 11: 20-41; 2: 68-92) .

Kuz (2001) 'un aktardığına göre son 15 yılda yapılan çalışmalarda, ayrıştırılmış özel eğitim ortamlarının etkililiği incelenmiş ve özel eğitim gereksinimi olan ergenlerin ayrı sınıflarda eğitim almalarının sosyal uyum ve akademik performansları üzerinde zararlı etkilere yol açtığına dair kanıtlar bulunmuştur. Bu araştırmalarda, özel eğitim gereksinimi olan ergenlerin normal eğitim sınıflarında daha iyi performans sergileyebildiği görülmüştür (13: 33-34) .

1. P. L. 94-142 The Education For All Handicapped Children Act. "Engel türü ve derecesi ne olursa olsun 3-21 yaş arası tüm engelli çocuk ve ergenler uygun eğitim ortamlarına dahil edilmelidir." fikrini savunmaktadır.

2. EHA (Education of Handicapped Act) daha sonra yapılan düzenlemelerle IDEA (Individuals with disabilities Education Act) halini almıştır. IDEA, P. L. 101-476 olarak da bilinir. Bütün çocuk ve ergenlerin uygun eğitim ortamlarına özgürce dahil edilmesi gerektiğini savunmaktadır.

3. ADA (Americans With Disabilities Act) 1990 yılında ABD'de kabul edilen engelliler yasası.

Kaynaştırılmış okul, yetersizlikten etkilenmiş ergenlerin yaşlılarıyla bir arada bulunarak tüm okul etkinliklerinden yararlanmasına imkan sağlar. Kaynaştırılmış okulun diğer bir yararı ise, akademik ve sosyal davranışların kazanımında etkili olmasıdır. Yapılan araştırmalarda akademik davranışların kazanılmasında kaynaştırılmış ortamların ayrı eğitim ortamları kadar, hatta biraz daha etkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca etkili bir kaynaştırma programı özel eğitim ve diğer öğretmenler arasında işbirliğinin kurulmasını sağlar (9: 51-83) .

Bununla birlikte, bünyesinde özel gereksinimi olan çocukları barındıran her okul kaynaştırma uygulamasını da başarıyla yürütebilmeyi amaçlamaktadır. Ancak, yasalarda kaynaştırmayla ilgili pek çok madde açık şekilde yer almaktayken, bu yasaların uygulamaya dökülmesindeki aksaklık ve ihmaller, başarılı bir kaynaştırma uygulamasının yürütülmesine de engel olmaktadır (1) .

Culatta ve Tompkins (1999) 'in belirttiğine göre tüm özel eğitim programları, özel eğitim gereksinimleri olan bireylerin yaşlılarının tabi oldukları normal eğitim programlarıyla işbirliği içinde olacak şekilde düzenlenmelidir. Kaynaştırma, bu düzenlemelerin uygulamaya geçirilmiş şeklidir ve özel eğitim gereksinimi olan çocukların sosyal ve eğitimsel olarak katılımlarını içerir (3: 1-30) .

Kaynaştırma ortamlarında öğretimsel düzenlemeleri etkileyen dört temel faktör olduğu söylenmektedir. Bu faktörler öğretmen, öğrenci, içerik ve ortamdır. Öğretmen yeterlilikleri artırılarak ve tutumları bilgilendirme yolu ile değiştirilerek, öğrenci, içerik ve fiziksel ortam içerikleri dikkate alınarak, kaynaştırma ortamlarında öğretimsel düzenlemeler yapılmalıdır (9: 51-93) .

Kaynaştırma ortamlarında yapılacak eğitsel düzenlemelerde sosyal beceri eğitiminin önemi göz ardı edilmemelidir. Hayata atılmak üzere olan engelli ergenlerin okul dışında da başarılı olabilmeleri için sunulacak sosyal beceri eğitimi belirli basamaklardan oluşmalıdır. İlk olarak eğitimciler, sunulacak eğitimin içeriğini ve anahtar olabilecek noktaları belirlemelidir. Sadece engelli ergenlere yönelik değil, tüm ergenler için gerekli olan bazı aşamalar vardır ki bunlar; vatandaşlık hakları, farklılıklar ve karar verebilmedir. Bu aşamaların yanı sıra engelli ergenler yeterlilikleri ve yetersizlikleri, bunlarla başa çıkabilmeyi, farklılıklarını kabul ettirebilmeyi de, öğrenmek durumundadırlar (10: 1-11) .

Kaynaştırma eğitiminin sadece engelli veya risk altındaki bireyler için uygulanmadığı, tüm ergenleri kapsadığı unutulmamalıdır. Dolayısıyla, okulda veya okul sistemi içinde var olması durumunda herkesin başarılı olmasını sağlayacak bazı öğelerden söz edilmektedir. Bununla birlikte bu öğeler başarılı, dinamik, ilgili ve öğrenen bir topluluk yaratma çabasının ilişkisiz ve farklı bileşenlerinden ziyade bağımsız parçalarıdır (15: 49-67) .

Sosyal becerilerin engelli ergene ne şekilde ve nasıl kazandırılacağına değinmeden önce sosyal becerilerin ne olduğu üzerinde durulmalıdır. Evans (1989) 'in aktardığına göre Davis (1985) sosyal becerileri; “ *Uygun davranış şekillerini kavrayabilecek, repertuarına gerekli tutum ve tavırları ekleyebilecek ve gerektiğinde istenilen şekilde davranabilecek sosyal yeterlilik düzeyi*” olarak tanımlamışken, Spence (1982) sosyal becerileri; “*birey için kişiler arası ilişkilerinde başarılı olmasını sağlayacak ve diğer bireylere fiziksel ya da psikolojik zarar vermeden ilişkileri sürdürebilecek yönde davranış örüntüleri*” olarak tanımlamıştır (7: 116-25) .

Sosyal becerilerin kazandırılması aşamaları yaşa ve engelli bireyin engelini türüne ve seviyesine göre değişmektedir. Ancak genel olarak bakıldığında, çok daha özel "mikro beceriler" olarak da adlandırılacak temel sosyal beceriler okul öncesi dönemlerden itibaren kazandırılmaya çalışılır. Bunlar göz kontağı kurabilme, sıra alma, konuşmayı uygun şekilde sürdürülebilirlik gibi becerilerdir. Daha ileriki aşamalarda artık sosyal beceri eğitiminin içeriği aşama aşama genişletilerek daha genel toplumsal davranış kalıplarını kazandırmaya yönelik bir yapıya dönüşür. Bu beceriler kişiler arası iletişim, problem çözme gibi davranışlara yönelik olmaktadır (7: 116-125) .

Engelli ergenlere okul döneminde sosyal becerilerin kazandırılmasında ilk adımlardan biri sosyal ilişkilerin kavranması ve kazandırılmasıdır. Sosyal ilişkinin ne olduğunun öğrenilmesi bu noktada önem kazanmaktadır. Snell ve Jonrey (2001) 'in belirttiğine göre sosyal ilişkiler çok boyutlu bir süreçtir. Uzun süreli ya da kısa süreli olabilir, sevgi dolu ya da nefret dolu olabilir, dengeli - dengesiz, kontrol edici - rahat, sakin ya da fırtınalı olabilir. Sosyal ilişkilerin en belirgin boyutlarından biri bireylerin yakınlığı ve ilgi derecesidir. Yakınlık derecesine göre ilişkinin süresi değişir, güven artar vb. Yakın sosyal ilişkiler beraberinde arkadaşlığı getirir. Sosyal ilişkilerin başarılı olduğu sonucunu ortaya koyan bu durum için sonuçlanması gereken bazı aşamalar vardır:

- a. Birlikte zaman geçirebilme fırsatlarının miktarı
- b. Diğer kişiyle etkileşim kurmaya yönelik istek
- c. Temel sosyal iletişim ve etkileşim becerilerine sahip olma
- d. İlişkinin gelişip güçlenmesi için gerekli olan duygusal ve sosyal destek

Bu aşamaların gelişip başarılı bir sosyal iletişimin ardından arkadaşlık ilişkilerinin başlayabilmesi için engelli bireylerin desteklenmesi gerekmektedir. Okulların geleneksel görevi akademik becerileri kazandırmak olduğu için sosyal becerilerin kazandırılması çoğu zaman göz ardı edilebilmektedir. İletişimi kısıtlayan çeşitli engeller okul ortamlarında mevcut olabilmektedir. Bu engeller okul binaları ve bahçeleri, servis otobüsleri ve taşıma politikaları, öğretmenler, okul yönetimi, ergenlerin gruplanması ve ergenlerin kendileri olabilir. Tüm bu engeller öğretmenleri, başarılı sosyal ilişkiler kurulması için tercih edilen ortamlar yaratmaları açısından kısıtlayabilir (14: 21-33) .

Çizelge 1: Sosyal ilişkileri kısıtlayan engeller

| FİZİKSEL VE YAPISAL ENGELLER | ERGEN ENGELLERİ | |
|--|---|---|
| Engelli ergenler yaşlılarından ayrılmaktadır (sınıfta, serviste, günlük programda vb) | Sosyal olarak izole olan ergenlerden kaynaklanan engeller | Anti sosyal davranışlar (saldırganlık, kendini çekme, tepkisizlik vb) |
| Sosyal etkileşim için fırsatlar çok az olmaktadır | | Yaşa uygun olmayan ilgi ve davranışlar |
| Mimari engeller bulunmaktadır | | Dış görünüşle ilgili problemler |
| Sosyal ilişkilerin yaşatılması yerine yardım etme ya da öğretme tercih edilmektedir. | | İletişim güçlükleri |
| Uygun olmayan yapılar ve aktiviteler bulunmaktadır. (etiketleyici, ilgi çekici olmayan vb) | Sosyal olarak izole olmayan ergenlerden kaynaklanan engeller | Yaşlılarıyla aralarındaki farklılıklara yönelik negatif tutumlar |
| Yetişkinler etkileşime müdahale ederek engel olmaktadır | | Engelli olmayan bireylerle iletişimde deneyimsizlik |
| Okuldaki yetişkinler engelli bireylerin etkileşimi için yeterli derecede model olmamaktadır. | | Engelli olmayan bireylerle olumlu iletişim kurabilen engelli bir modelin olmayışı |
| Okul ortamı rekabetçi ve işbirliğinden uzak olmaktadır. | | |

(Snell ve Jonrey, 2001)

Ergenlerin sosyal katılımlarını etkileyen bazı önemli faktörler bulunmaktadır:

1. Fırsat sağlama
2. Ortam
3. Sosyal destek ve motivasyon
4. Sosyal yeterlilik ve etkileşim becerileri
5. Akademik başarı
6. İlişkilerin sürekliliği

Öğretmenler, okullarında, sınıflarında ya da ergenlerinin her birinde bu alanlarda eksiklik olup olmadığını araştırmalıdır. Engelli ergenlerin yaşlarıyla sosyal iletişimlerinde destekleyici olabilmek için öğretmenlerin bir arada çalışması ve gereken düzenlemeler yapmaları gerekmektedir (14: 21-33; 12: 224-234) .

Ergenlerin sosyal katılımlarını etkilen 6 temel faktör kısaca şu şekilde açıklanabilir:

1. Fırsat sağlama: Okullarda engelli ergenler için ayrı sınıflar kullanılması, sık sık okul değiştirilmesi, özel eğitim “kanatları” altında olmaları, farklı servis kullanmaları, okula geliş gidiş saatlerini farklı olması vb etkenler iletişimi kısıtlar ve fırsatları ortadan kaldırır. Bu sebeplerle, engelli olan ve olmayan ergenlerin daha fazla bir arada bulunması ve iletişim kurabilmeleri için fırsatlar yaratılmalı, ergenler iletişim kurabilmeleri için desteklenmelidir (4: 253-261; 14: 21-33; 6: 162-167) .

2. Ortam: Okul, ergenlere her zaman kucak açan, onları toplumun birer parçası olarak gören bunu onlara hissettiren bir ortamdır. Bu ortamı yaratan da okul yönetimi, personeli ve öğretmenlerdir. Ancak, bazı durumlarda bu olumlu ortam bireysel bir takım farklılıklar söz konusu olduğunda görülemez olmaktadır. Kültürel ve etnik farklılıklar nasıl bireylere yönelik tutumlarda söz konusu olmamalıysa, bilişsel, duyuşsal yada fiziksel farklılıklar da tutumları etkilememelidir (4: 253-261; 14: 21-33) .

3. Sosyal destek ve motivasyon: Engelli bireylerin engelli olmayan yaşlarıyla iletişim kurmalarının desteklendiği durumlarda da bazen olumlu ve sürekli bir etkileşim ortaya çıkamayabilir. Böyle durumlarda sosyal destek gruplarının oluşturulması ya da ikili gruplar yaratılarak engelli olmayan ergenlerin olumlu modeller olmaları sağlanabilir (14: 21-33; 8: 135-147; 6: 162-167) .

4. Akademik başarı: Zayıf akademik beceriler de engelli bireylerin sosyal ilişkilerini olumsuz yönde etkiler. Her ne kadar bu bireylerin genel başarı düzeyleri düşük olsa da, okuma, yazma, matematik gibi akademik alanlardaki başarısızlık genel bir güven eksikliği yaratır. Bu güven eksikliğinin getirdiği engellenmişlik çok çabuk bir şekilde kontrol dışı davranışlara dönüşebilir. Bu durumun önüne geçmek için rekabetçi bir ortam yerine ergenlerin akademik olmayan alanlarda kendilerini yeterli hissedebilecekleri ortamlar yaratılmalıdır. Okul korosu, bando, bilgisayar kulüpleri, tiyatro vb gibi faaliyetler, akademik başarısızlığın getirdiği engellenmişliği hafifletecektir (14: 21-33; 6: 162-167; 12: 224-234) .

5. Sosyal yeterlilik ve etkileşim becerileri: Engelli ergenler kendileri için yaratılan fırsatlardan yeterli derecede yarar göremeyebilirler ve daha yapılandırılmış bir desteğe ihtiyaç duyabilirler. Bu tarz bir destek çok geniş bir yelpaze içinde her hangi bir aşamada olabilir ve ergenin bilişsel kapasitesiyle bire bir bağlantılıdır. Kimi ergen çok temel bilgilere ve desteğe ihtiyaç duyabilir, kiminin ise uygun bir modele gereksinim vardır. Bu noktada öğretmen, engelli ergenin gereksinimlerini çok iyi belirlemeli ve ona göre uygun öğretimi ve desteği sunmalıdır (14: 21-33; 8: 135-147) .

6. İlişkilerin sürekliliği: Engelli ergenlerin bir çoğu için ilişkilerin sürekliliğini sağlamak güç olmaktadır. Özellikle kurulan ilişkinin okul dışına genellenmesi konusunda öğretmenler dikkatli olmalı, okul dışı ortamlar yaratarak bu becerilerin genellenmesini desteklemelidir (14: 21-33; 6: 162-167) .

Sonuç olarak, engelli ergenler için nihai hedeflerden biri olan toplumsal hayatta bağımsız yaşam becerisinin ilk basamağı olan sosyal beceriler büyük önem taşımaktadır. Uygun sosyal ilişki kurabilme ve sürdürme becerileri, engelli olmayan ergenler kadar, engelli ergenler için de önemli bir gerekliliktir. Bu nedenlerden dolayı, eğitsel ortamların engelli ergenler için sosyal becerileri destekleyici ve geliştirici nitelikte olması gerekmektedir. Ancak, sosyal beceri eğitimi içinde sosyal ilişki oluşturma ve sürdürme becerileri desteklenirken dikkat edilmesi gereken hem fiziksel hem de sosyal faktörler olduğu göz ardı edilmemelidir.

KAYNAKLAR:

1. Batu, S. (2000) ; Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırıldığı Bir Kız Meslek Lisesindeki Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüş ve Önerileri, Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Yayınları, No: 2, Eskişehir
2. Bullock, L. M. (1992) Exceptionalities In Children And Youth. p. 68-92. Allyn and Bacon Press, USA.
3. Culatta, R. A.; Tompkins, J. R. (1999) ; Fundamentals of Special Education. What Every Teacher Needs To Know. p. 1-30. Prentice Hall Inc. New Jersey.
4. Doré, R. Ve ark. (2002) High School Inclusion of Adolescents with Mental Retardation: A Multiple Case Study. Education Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities 37 (3) , 253-261
5. Dönmez, N. B; Avcı, N.; Aslan, N. (1997) ; Entegrasyona Katılan Bireylerin Entegrasyona İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. p. 23-31. 7. Özel Eğitim Günleri Bildirileri serbest bildiri. Karatepe Yayınları, Eskişehir.
6. Eliason, S. L. (1998) Social Integration an Satisfaction Among Individuals With Developmental Disabilities: A Sociological Perspective. Education Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities v33 no2 pp162-167
7. Evans, R. (1989) ; Special Educational Needs: Policy and Practise. p. 116-125. Blackwell Ltd. England.
8. Gallagher ve ark. (2000) inclusion of Students With Moderate or Severe Disabilities in Educational and Community Settings: Perspectives From Parents and Siblings. Education Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities v35 no2 pp135-47.
9. Güzel-Özmen, R. (2003) Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş. p. 51-83. Ataman, A. ed. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara
10. Hamston j., Murdock K. (1996) Integrating Socially. p. 1-11. Heinemann Pub, UK.

11. Heward, W. L. (1996) Exceptional Children. An Instruction to Special Education (5th ed.), p. 20-41. Merril Publishing Company, USA.
12. Kraemer B. R. ve ark. (1997) Adolescents With Severe Disabilities: Family, School and Community Integration. The journal of Association for Persons With Severe Disabilities. V22 no4 pp 224-234.
13. Kuz, T. (2001) ; Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumların İncelenmesi, p. 33-44. T. C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yayınları, Ankara.
14. Snell, M. E., Jonrey, R. (2001) Social Relationships and Social Support. p. 21-33. Paul Brooks Pub. London.
15. Schaffner, C. B., Buswell, E. B. (1996) Inclusion. A Guide for Educators. p. 49-67. Ed.: Stainback & Stainback. Paul Brooks Pub. USA.
1. Brown, R., Hibbard, M., Waters, B. (1986) The Transition of the Mentally Retarded from School to Work. Children and Youth Services Review, vol. 8 pp: 227-241
2. Brown, R. I. (1997) Quality Of Life for People With Disabilities 2nd ed. Stanley Thornes Ltd. UK.
3. Bullock, L. M. (1992) Exceptionalities in Children and Youth. Allyn and Bacon Press, USA.
4. Culatta, R. A.; Tompkins, J. R. (1999) ; Fundamentals of Special Education. What Every Teacher Needs to Know. Prentice Hall Inc. New Jersey.
5. Davies, S. P. (1994) The Mentally Retarded in Society. Columbia University Press, NY.
6. Drew, L. J., Hardman, M. L. (2000) Mental Retardation, a Life Cycle Approach 7th ed. Prentice Hall Inc. New Jersey.
7. Doré, R. Ve ark. (2002) High School Inclusion of Adolescents with Mental Retardation: A Multiple Case Study. Education Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities 37 (3) , 253-261
8. Eliason, S. L. (1998) Social Integration and Satisfaction among Individuals with Developmental Disabilities: A Sociological Perspective. Education Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities v33 no2 pp162-167
9. Evans, R. (1989) ; Special Educational Needs: Policy and Practise. Blackwell Ltd. England.
10. Ferguson, P. M., Ferguson, D. L., Taylor, S. J. (1992) Interpreting Disability. Teachers College Press, NY.
11. Gable, R. A., Warren, S. F. ed. (1993) Advances in Mental Retardation and Developmental Disabilities. Jesica Kingsley Pub. London.
12. Gallagher ve ark. (2000) inclusion of Students With Moderate or Severe Disabilities in Educational and Community Settings: Perspectives From Parents and Siblings. Education Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities v35 no2 pp135-47.
13. Gür, A. (2001) Özürlülerin Sosyal Yaşama Uyum Süreçlerinde Sportif Etkinliklerin Rolü. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yayınları, Ankara.

14. Hamston j., Murdock K. (1996) Integrating Socially. Heinemann Pub, UK.
15. Heward, W. L. (1996) Exceptional Children. An Instruction to Special Education (5th ed.), Merril Publishing Company, USA.
16. Kraemer B. R. ve ark. (1997) Adolescents with Severe Disabilities: Family, School and Community Integration. The journal of Association for Persons With Severe Disabilities. V. 22 no: 4 pp. 224-234.
17. Leffert, J. S., Siperstein, G. N., Millikan, E. (2000) Understanding social adaptation in children with mental retardation: A social-cognitive perspective. Exceptional Children, V. 66, i4, p. 530.
18. Lewis, V. (1987) Development And Handicap. Blackwell Pub. UK.
19. Modell, S. J., Valdez, L. A. (2002) Beyond bowling transition planning for students with disabilities. Teaching Exceptional Children, vol34, n6 pp: 46-52.
20. Neubert, D. A.; Moon, M. S. (2000) How a transition profile helps students prepare for life in the community. Teaching Exceptional Children v. 33 no2 (Nov/Dec 2000) pp: 20-5.
21. OECD (2003) Transforming Disability into Ability. OECD Press, Paris.
22. OECD (1991) Disabled Youth: From School To Work. OECD Press, Paris.
23. Sartawi, A. A. M., Abu-Hilal, M. M, Qaryouti, İ. (1999) The causal relationship between the efficacy of training programs and the work environment for workers of disabilities. International Journal of Disability, Development and Education, v46, n1, p109-124.
24. Sitlington, P. (1996) Transition to living: The neglected component of transition programming for individuls with learning disabilities. Journal of Learning Disabilities, V. 29, p. 31-40.
25. Snell, M. E., Jonrey, R. (2001) Social Relationships and Social Support. Paul Brooks Pub. London.
26. Stainback, S., Stainback, W. (1996) Inclusion. A Guide For Educators. Paul Brooks Pub. USA.
27. Thompson, S. J.; Quenemoen, R. F.; Thurlow, M. L.; Ysseldyke, J. E. (2001) Alternate Assessments for Students with Disabilities. Corwin Press Inc, USA.
28. Williams., Shultz, B. We Can Speak For Ourselves. Souvenir Press Ltd, London, 1982.