



Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi

Yıl: 2020, Cilt: 21, Sayı: 1, Sayfa No: 149-170

doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.441254

DERLEME

Gönderim Tarihi: 06.07.18

Kabul Tarihi: 17.05.19

Erken Görünüm: 29.05.19

Özel Eğitimde Geçiş Planlama ve Hizmetleri

Burcu Aktaş ^{ID*}

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Mehtap Kot ^{ID**}

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Ahmet Yıkılmış ^{ID***}

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Öz

Geçiş, bireylerin yaşantılarında çeşitli değişiklikler gerektiren ve yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Bu süreçte özel gereksinimli bireyler, birtakım zorluklarla karşılaşmakta ve desteğe ihtiyaç duymaktadırlar. Geçiş hizmetleri planlaması, özel gereksinimli bireylerin değişim gerektiren çeşitli süreçlere uyumlarını sağlamak ve özel gereksinimli bireyler ile ailelerine verilen destek hizmetlerini sürekli hale getirmek amacı ile yapılmaktadır. Geçiş dönemleri; erken müdahale programlarından, okul öncesi, anasınıfı, ilkokul, ortaokul, lise, yükseköğretim, okuldan iş yaşamı ve toplumsal yaşama geçişi kapsayan uzun soluklu bir süreci içermektedir. Türkiye’de geçiş planlamaları ile ilgili belirgin yasal dayanakların bulunmaması özel gereksinimli bireylerin tüm geçiş dönemlerinde çeşitli zorluklar yaşamalarına, programlar arasında kopuklukların olmasına, kendilerine sunulan özel eğitim hizmetlerinden yeterince yararlanamamalarına neden olmaktadır. Bu nedenle bu çalışmada; geçiş kavramı, dünyada geçişin yasal dayanakları, geçiş planlama süreci, geçiş planlamasını etkileyen etmenler, geçiş dönemleri, geçiş değerlendirme süreçleri ve Türkiye’de geçiş ile ilgili yapılan çalışmalar açıklanmaya çalışılmıştır.

Anahtar sözcükler: Geçiş, geçiş hizmetleri, geçiş planlama, geçiş süreçleri, özel eğitim.

Önerilen Atıf Şekli

Aktaş, B., Kot, M., & Yıkılmış, A. (2020). Özel eğitimde geçiş planlama ve hizmetleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(1), 149-170. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.441254

**Sorumlu Yazar:* Arş. Gör., E-posta: burcuaktas@ibu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-4421-9891>

**Arş. Gör., E-posta: mehtapkot@ibu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-1085-0645>

***Doç. Dr., E-posta: yikmis_a@ibu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-1143-1207>

Geçiş, tüm bireylerin hayatları boyunca farklı şekillerde deneyimledikleri kaçınılmaz bir süreçtir. Alanyazında geçiş ile ilgili çeşitli tanımlar yer almaktadır. Geçiş, bebeklik ile yetişkinlik arasında var olan ve insan yaşamında önemli yeri olan ortam, bir durum veya rolden bir diğerine geçerken yaşanan süreci içermektedir (Rous, Myers & Stricklin, 2007). Rice ve O'Brien (1990) geçişi, "hizmetler ve hizmetleri sağlayan personeldeki değişim noktaları" olarak tanımlamaktadır. Chandler ise "bir programdan diğerine ya da bir hizmet modelinden diğerine hareket etme süreci" olarak tanımlamaktadır (akt., Bakkaloğlu, 2012). Tanımların ortak olarak değindikleri konu geçişin, bireylerin akademik ya da sosyal bağlamda karşılaştıkları durum, rol, ortam ve etkileşimde bulunulan kişilerin değişimini içeren, yaşam boyu devam eden bir süreç olduğudur.

Bu değişim noktalarının birbirleri ile etkileşimleri geçiş sürecini etkilemektedir. Bu noktada geçiş süreci ekolojik bir yapı olarak düşünülmekte, çocuk, aile, gönderen/alan program, öğretmen ve okula ilişkin özelliklerin geçişi etkilediği vurgulanmaktadır (Rous, 2007). Ekolojik model kişiler, ortamlar ve davranışlar arasındaki ilişki sürecine odaklanmakta (Bronfenbrenner, 1979) ve "Hangi ortamlar (durum, program, ortamlar) altında hangi insanların (yetersizliğe sahip bireylerin farklı tüm davranışları) ne tür davranışları (şiddet, okul ve kalıcı davranış değişiklikleri) geçirir?" sorusunu yanıtlamaktadır (Cobb & Alwell, 2009). Ekolojik model, sınıf ortamlarındaki fiziksel değişiklikler, olumlu ortamlar, farklı öğretim yöntemleri gibi çevre değişikliğini içeren müdahaleleri vurgulamakta ve doğrudan katılım veya rol katılımından kaynaklanan başarılı geçişleri uygun desteklerle incelemektedir (King, Baldwin, Currie & Evans, 2005).

Geçiş alanyazında iki şekilde sınıflanmaktadır. İlk sınıflamada (Kagan, 1992) geçiş, çocuk ve ailesinin, zaman içerisinde sıralı olarak bir sistemden diğer sisteme katılımını kapsayan *dikey geçiş* ve eşzamanlı olarak farklı yerlerde ve farklı kişilerin sunduğu hizmetlere katılımını sağlayan *yatay geçiş* olarak iki grupta incelenmektedir (akt., Rosenkoetter, Whaley, Hains & Pierce, 2001). Yatay geçişler, bireye özgü ve kısa süreli olarak (günlük, haftalık) ortaya çıkmakta; dikey geçişler ise gelişimsel bir sıra izlemekte ve sıralı olarak ortaya çıkmaktadır (Bakkaloğlu, 2013). Diğer sınıflamada ise Wolery (1989, 1999), erken çocukluk dönemini göz önünde bulundurarak geçişi dört grupta incelemektedir (akt., Bakkaloğlu, 2012). Bu geçişler; yaş odaklı, sıralı ve ardışık olan *gelişimsel geçişler*, bir programdan diğerine katılmayı içeren *gelişimsel olmayan geçişler*, kurum merkezli programlarda bir etkinlikten/oyun ortamından diğerine geçmeyi içeren *sınıf içi geçişler* ve ebeveynlerin gözetiminden çıkarak başka bir yetişkinin gözetimine girmeyi ve ebeveynlerin gözetimine tekrar girmeyi içeren *günlük geçişlerdir* (Bakkaloğlu, 2012).

Geçişin temel ilkeleri incelendiğinde, kişinin hayatındaki erken dönem geçişler önemli olmakla birlikte geçişin yaşam boyu devam eden aralıksız ve kaçınılmaz bir süreç olarak ilerlediği, stresli ve çeşitli değişiklikleri içerdiği görülmektedir (Rosenkoetter, Hains & Fowler, 1994; akt., Ergenekon, 2015). Değişim gerektiren bu süreçlerde bireylerden, karşılaştıkları ortamın dinamiklerine uyum sağlamaları ve çeşitli rol geçişleri yapmaları beklenmektedir. Geçişler, bireylere yeni fırsatlar sunmakta ancak çoğu zaman stresli olarak kabul edilmektedir. Özellikle özel gereksinimli çocuklar ve aileleri açısından geçiş süreçleri daha stresli olabilmektedir. McIntyre, Eckert, Fiese, Reed & Wildenger (2010), okul öncesine geçiş yapan özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocuğa sahip ailelerin kaygılarını araştırmışlardır. Araştırma sonuçları, özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin genel olarak daha endişeli olmakla birlikte özellikle tuvalet eğitimi, kişisel ihtiyaçların karşılanması, davranış problemleri, okula hazırlık, akranları ile bir arada olma, akademik başarı, yönergeleri takip etme gibi alanlarda normal gelişim gösteren çocuğa sahip ailelere göre daha fazla endişe duyduklarını göstermektedir. Geçiş sürecinde, aile ve çocuklar yeni kurallar ve yönetmelikler, seçilme isteği, finansal ve yaşam tarzı incelemeleri ve diğer konularla karşı karşıyadırlar (West, 2006). Bununla birlikte geçiş yapacakları program, eğitim ortamı ve diğer bireylerin tutumları ile ilgili bilgi eksiklikleri ve endişeleri özel gereksinimli bireylerin geçiş öncesinde zorluklar yaşamalarına neden olmaktadır (Kargın, Akçamete & Baydık, 2001). Bireyselleştirilmiş geçiş planları (BGP); aile ve özel gereksinimli çocuklar için programlar arasında bağlantı kuran, çocuğu bir sonraki programa hazırlamak için rehberlik eden yol haritalarıdır.

Geçiş özel gereksinimi çocuklar için önemli ve üzerinde çalışılması gereken konulardan biridir. Özel gereksinimli bireylere sunulan özel eğitim hizmetlerinin temel amacı onların hayatlarını bağımsız bir şekilde

sürdürebilmelerini sağlamaktır. Özel gereksinimli bireylere sunulan hizmetlerin sürekliliğinin sağlanması, programlar arasındaki koordinasyonun sağlanması, kaynaştırma uygulamalarının başarılı bir şekilde sürdürülebilmesi için geçiş planlamasına ihtiyaç duyulmaktadır. Etkili geçişlerin özel gereksinimli bireylerin gittikleri programdaki sosyal ve akademik başarılarını olumlu etkilediği bilinmektedir. Türkiye’de geçiş planlamaları ile ilgili belirgin yasal dayanakların bulunmaması özel gereksinimli bireylerin tüm geçiş dönemlerinde çeşitli zorluklar yaşamalarına, programlar arasında kopuklukların olmasına, kendilerine sunulan özel eğitim hizmetlerinden yeterince yararlanamamalarına neden olmaktadır. Bu nedenle geçiş süreci ile ilgili alanyazın incelenerek bir derleme çalışmasının yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Bu çalışmada; geçiş kavramı, dünyada geçişin yasal dayanakları, geçiş planlama süreci, geçiş planlamasını etkileyen etmenler, geçiş dönemleri, geçiş değerlendirme süreçleri ve Türkiye’de geçiş ile ilgili yapılan çalışmalar açıklanmaya çalışılmıştır.

Geçişin Yasal Dayanakları

Özel eğitimde geçiş hareketi, özel gereksinimli öğrencilerin okul sonrası takip sürecinde yaşanan zorluklara tepki olarak 1960’li yıllarda Amerika Birleşik Devletleri’nde (ABD) başlamış, 1980’li yıllara kadar devam etmiştir (Landmark & Zhang, 2012). Özel gereksinimli bireylerin çoğu için ulaşılmaz olan toplumsal kaynaşma, bağımsız yaşam, istihdam gibi özellikle yetişkinlikte karşılaşılan önemli sorunlar, özel gereksinimli bireyleri ve ailelerini kaygılandırmıştır (Landmark, Ju & Zhang, 2010). Yaşanan sıkıntıların çözümüne yönelik yapılan çağrılar, bireylere daha etkin geçiş hizmetlerinin sunulmasını sağlamıştır. Resmi geçiş hizmetleri ve destekler, 1984 yılında ABD’de başlamış (Will, 1984) ve Engelli Çocukların Eğitimi Yasası’nda (P.L. 101-476, Individuals with Disabilities Education Act, IDEA 1990; 2004) geçiş hizmetleri ile ilgili ilk hükümler yer almıştır (Gartin & Murdick, 2005; Landmark & Zhang, 2012). Bu yasada geçiş hizmetleri ile ilgili planlamaların onaltı yaşından itibaren Bireyselleştirilmiş Eğitim Planları’nda (BEP) yer alması ve BGP hazırlanması zorunlu kılınmıştır. Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın’da (No Child Left Behind Act, 2001) ise okullar, özel gereksinimli bireylerin standartlara dayalı değerlendirme performansları ve okul sonrasındaki sonuçları ile ilgili sorumlu tutulmuştur. Erken çocukluk döneminde geçiş süreçlerine ilişkin çalışmalar yetişkinliğe/mesleki yaşama geçiş çalışmalarından sonra başlamıştır. Erken çocukluk dönemi ile ilgili ilk olarak Engellilerin Eğitimi Yasası’nda (İyileştirme Hareketleri-P.L.99-457, The Education of the Handicapped Act Amendments, 1986) üç yaşına girmek üzere olan özel gereksinimli çocuklar için geçiş planlarının hazırlanması zorunlu kılınmıştır. Bu yasada üç yaşındaki çocukların bir hizmet sisteminden diğerine geçişinin BEP’lerinde veya Bireyselleştirilmiş Aile Hizmet Planları’nda (BAHP) yer alması gerektiği belirtilmiştir (Cesur-Yakaboğlu, 2016). Yapılan yasal düzenlemeler, geçiş hizmetlerinin planlanmasında eğitim ve hizmetlere geçiş için geniş bir bakış açısı oluşturmuş, bireysel öğrenci ihtiyaçlarına göre geliştirilen uygulamaların tanınmasını sağlamıştır (Kohler, 1993; Wehman, 2013).

Ülkemizde, geçiş hizmetleri ile ilgili doğrudan yasal bir düzenleme bulunmamaktadır. Ancak, Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde (2012) rehberlik hizmet türleri başlığında (Eğitsel Rehberlik Hizmetleri, Madde:10; Mesleki Rehberlik Hizmetleri, Madde:11; Kişisel Rehberlik Hizmetleri, Madde:11 a ve b) özel gereksinimli çocuklar için eğitsel, mesleki ve kişisel rehberliğe ilişkin düzenlemelere yer verilmiştir. Bununla birlikte özel gereksinimli bireyleri, yetişkin rollerine hazırlamak ve bağımsız birer birey olmalarını sağlamak amacıyla bu bireylerin mesleki eğitimini ve istihdamını destekleyici yasal düzenlemeler bulunmaktadır (Cesur-Yakaboğlu, 2016). Türkiye Cumhuriyeti (T.C) anayasası 3308 sayılı kanunu, özel gereksinimli bireylerin ilgi, ihtiyaç ve yetenekleri dikkate alınarak onları iş hayatında geçerliği olan görevlere hazırlayıcı mesleki rehabilitasyon ve mesleki eğitimler verilmesi gerektiğini belirtmiştir. 4857 sayılı İş Kanununun 30. Maddesinde, elli veya daha fazla işçi çalıştıran işverenin kamu işyerlerinde %4 özel gereksinimli, özel işyerlerinde ise %3 özel gereksinimli birey çalıştırmakla yükümlü olduğu ve çalıştırmakla yükümlü olduğu bu işçileri de Türkiye İş Kurumu (İŞ-KUR) aracılığıyla sağlayacağı belirtilmiştir (Cesur-Yakaboğlu, 2016). Okul öncesi dönemde ise Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2012)’nde “Okul Öncesi Dönemde Özel Eğitim Hizmetleri” başlığı altında özel gereksinimli bireylerin okul öncesi eğitimleri zorunlu kılınmış ve kaynaştırma uygulamaları çerçevesinde sürdürülmesi gerektiği (Madde:29) belirtilmiştir.

Geçiş Sürecini Etkileyen Etmenler

Geçiş süreci oldukça karmaşık bir süreçtir ve başarısını etkileyen birçok etmen bulunmaktadır. Okul öncesi dönemde yönetsel konular, gönderen ve alan programda hizmet veren personel, geçiş yapan çocuğun ailesi ile çocuk ve çocuğun özelliklerinin geçiş sürecinin başarısını etkileyen etmenler olduğu belirtilmektedir (Bakkaloğlu, 2008; 2012). Hanson (2005), geçiş sürecinin başarısını etkileyen temel etmenleri dört başlıkta gruplandırmıştır. Bu etmenlerden ilki, özel gereksinimli çocuk, ailesi ve uzmanların kişisel özellik ve deneyimlerini kapsayan kişisel özellik ve deneyimlerdir. İkincisi, aile ve hizmet sağlayıcılar arasındaki ilişkiye odaklanan katılımcılar arası ilişkidir. Üçüncüsü, yasal düzenlemeler ve sonuncusu ise destek türleri ve miktarıdır (akt., Altın, 2014).

Her iki grupta göze çarpan temel etmenlerin çocuk ve ailesi olduğu görülmektedir. Geçiş planlama sürecinde özel gereksinimli çocuk ve ailesinin kişisel özelliklerinin, gereksinimlerinin, güçlü yanları ve ihtiyaçlarının neler olduğunun belirlenmesi geçiş sürecinin daha verimli olmasını sağlamaktadır. Ailelerin gereksinimlerinin belirlenerek ihtiyaç duydukları bilgi ve becerilerin kazandırılması, onların çocuklarına geçiş yapacakları programın gerektirdiği becerileri kazandırmaları, çocuklarını bilgilendirmeleri ve değişikliklere uyumlarını kolaylaştırmaları açısından önem taşımaktadır (Kargın vd., 2001).

Geçiş Hizmetlerini Planlama

Geçiş hizmetleri planlaması, özel gereksinimli bireylere ve ailelerine verilen hizmetlerin sürekliliğini sağlamak, bireylerin değişime uyum sağlamalarına yardım ederek ailenin rahatsızlıklarını en aza indirmek, yasal yükümlülükleri yerine getirmek ve geçiş yaptığı programda bireyin aktif katılımını sağlamak amacıyla yapılmaktadır (Wolery, 1989; akt., Bakkaloğlu, 2008). BGP, sorumluluk ve rolleri tanımlayarak geçiş ile ilgili tüm bireylerin sürece katılımını, aile ve çocuğa verilen hizmetlerin sistematik olarak sürdürülmesini sağlamaktadır (Altın, 2014). BGP, katılımcıların rol ve sorumluluklarının neler olduğu, kurumlar arasında paylaşılacak bilgiler, aile katılım etkinlikleri, çocuğu değerlendirme süreci, en az kısıtlayıcı çevre ve zaman çizelgesine dair bilgileri içermelidir (Fox, Dunlap & Cushing, 2002; Rosenkoetter vd., 1994). BGP, 0-3 yaş (erken müdahale dönemi) arasında BAHP'in, 3 yaş ve sonrasında (okul öncesi, anasınıfı ilköğretim, ortaokul, lise) BEP'in bir parçası olarak hazırlanmalıdır.

Geçiş hizmetleri planlama sürecine; a) öğrencinin ailesi veya birincil bakıcısı, b) öğrenci (14 yaş ve üstü), c) genel ve özel eğitim öğretmenleri, d) geçiş hizmetleri koordinatörü, e) okul yöneticileri, f) okul rehberlik hizmetinden bir kişi, g) mevcut hizmet sağlayıcılar, h) yetişkin hizmet sağlayıcılar ve ı) potansiyel işverenler katılmaktadır (Delay were Disability Hub (DDH), akt., Nichols, Paul, Vandenbossche, Yaworski & Ziraldo, 1999).

BGP' nin ne zaman hazırlanacağı ve ne kadar süreyi kapsayacağı ile ilgili alanyazında belirgin bir görüş bulunmamaktadır. McDonald & diğerleri (1989), geçiş sürecinin yerleştirme yapılmadan 6 ay önce başlaması gerektiğini (akt., Altın, 2014); Rosenkoetter ve diğerleri (1994), yeni bir programa geçilmeden 6-12 ay önce geçiş çalışmalarının başlaması gerektiğini belirtmişler, geçiş sonrası sürecin takibine ilişkin bilgi vermemişlerdir. Lazzari ve Kilgo (1989) ise geçiş planının okul başlamadan altı ay önce uygulanmaya başlamasını, okul başladıktan sonra iki-üç ay izleme süreci içermesi gerektiğini, Conn-Powers, Ross-Allen ve Holburn (1990) ise çocuk okula başlamadan bir yıl önce başlaması ve okula başladıktan sonra da desteklerin devam etmesi gerektiğini belirtmişlerdir (Yıldırım-Hacıbrahimoglu, 2013)

BGP hazırlarken dikkat edilmesi gereken bazı önemli noktalar bulunmaktadır. İlk olarak, geçiş planı öğrencinin katılmış olduğu ya da katılacağı programa ilişkin beklentilere aşina olan ve öğrenciyi tanıyan birden fazla kişinin bakış açısına göre hazırlanmış olmalı ve bu kişiler arasında iş birliği sağlanmalıdır (Carter, Brock ve Trainor, 2014). Çünkü geçiş planı birden fazla alana (akademik, mesleki eğitim, kişisel ilişkiler, sağlık vb.), bağlama (okul, işyeri, yerleşim yeri), zaman dilimine (okul, okul sonrası) ve destek sistemlerine (okul, yetişkin merkezleri, aileler, toplumsal destek) hitap eder. Birden fazla kaynağın olması öğrencinin kendi hedefleri, ilgileri, güçlü yanları ve destek gereksinimleri ve yeterlikleri konusunda farklı bilgilerin toparlanmasına olanak sağlar.

İkinci olarak, öğrencinin bireysel gereksinimleri ve ilgileri doğrultusunda geçiş planlama ekip üyelerinin bilgilendirilmesi ve planda bu alanlara yer verilmesidir (Carter vd., 2014). IDEA (2004)'da geçiş hizmetlerinin çocuğun bireysel ihtiyaçlarına, güçlü yanlarına, tercihlerine ve ilgilerine göre hazırlanması gerektiği özellikle vurgulanmaktadır. Ek olarak geçiş hizmetlerinin istihdam, eğitim-öğretim ve bağımsız yaşama ilişkin değerlendirmeleri yansıtan ikincil hedefleri ve bu hedeflere ulaşmaya yardımcı olacak uygun ders/çalışmaları içermesi gerektiği de belirtilmektedir (IDEA, 2004). Üçüncü olarak, geçiş hizmetleri ve planlaması okul öncesi dönemden başlayarak, eğitimin her kademesinde sürdürülmelidir (Bakkaloğlu, 2012).

Dördüncü olarak, kendi geçiş planlama süreçlerine katılmaları için özel gereksinimli öğrenciler desteklenmelidir (Bakkaloğlu, 2012). Geçiş planlamasına öğrenci katılımı, öğrencilerin kendi karar verme becerilerini öğrenmeleri ve göstermeleri için bir fırsattır ve bunlar genel olarak "kendi hayatının birincil kontrolünü alma ve bunu kişisel olarak anlamlı yollarla yapma kabiliyeti" olarak düşünülmektedir (Wagner, Newman, Cameto, Javitz & Valdes, 2012). Geçiş hizmetlerinin planlanması ile ilgili çeşitli araştırma bulguları, öğrenci veya ailelerin geçiş planlamasına aktif katılımlarının, geçiş planlarının önemli unsurları olduğunu göstermiştir (Greene, 2003; Hendricks & Wehman, 2009; Kohler, 1993; Landmark, Ju & Zhang, 2010; Wagner vd., 2012; Wehmeyer & Schwartz, 1997). Wehmeyer ve Schwartz (1997) yaptıkları çalışmada, özel eğitim programlarından mezun olan öğrencilerin, kendi geleceklerini belirlemeye yönelik kararlar almışlarsa istihdam edilme olasılıklarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Son olarak geçiş hizmetleri planlama sürecine özel gereksinimli çocukların ailelerinin aktif katılımları sağlanmalıdır. Özel eğitimcilerin geçiş planlama sürecine katkıları, öğrenci ile çalışmalarında öğretimi hedeflenen beceriler üzerine odaklanmaktadır. Ancak aile üyelerinin geçiş sürecine etkin değerlendirme, planlama ve izleme sürecinde önemli katkıları vardır. Çünkü aileler okul ortamı dışında güçlü yanları ve gereksinimleri konusunda çocuğu gözlemlemek için farklı ve çok sayıda fırsata sahiptirler (Carter vd., 2014; Hagner vd., 2012). Defur, Todd-Allen & Getzel (2001), 28 Virjinyalı aile ile odak grup görüşmesi yaptıkları çalışmada, ailelerin geçiş planı hazırlarken edindikleri deneyimler, geçiş planlama sürecinde yer alan okul personeli ile ilişkileri ve ailelerin geçiş planlamasına tüm ailelerin katılımını teşvik edecek uygulama ve politikalara ilişkin önerilerini araştırmışlardır. Araştırmada özel gereksinimli ergenlerin ebeveynlerinin, hizmet sağlayıcılarla olan ilişkilerinin kalitesinin, geçiş planlamasında ailenin katılımını etkileyen temel faktör olduğunu bulgulamışlardır. Bir başka araştırmada ise (Wagner vd., 2012), yaşları 11-19 arasında değişen özel gereksinimli çocukların ailelerinin BEP/geçiş toplantılarına katılımları ve bu durumdan duydukları memnuniyet araştırılmıştır. Ek olarak öğrencilerin geçiş toplantılarına katılımları ve oynadıkları roller de incelenmiştir. Araştırma sonucunda ailelerin büyük çoğunluğunun çocuklarının BEP toplantısına katıldığı ve 10 ebeveynin 7 sinin çocukları hakkında doğru kararlar aldıkları belirlenmiştir. Toplantılara katılım oranının çocukların yetersizlik türüne, ailelerin gelir düzeyine ve etnik kökenlere göre değiştiği de araştırma bulguları arasındadır. Ayrıca çocuklarının eğitim geleceği konusunda daha fazla beklentiye sahip olan ailelerin BEP toplantılarından yararlanma olasılıklarının daha yüksek olduğu, çocuklarının da okul katılımı, akademik performans, sosyal uyum ve bağımsız yaşam becerilerinde daha iyi oldukları bulgular arasında yer almaktadır.

Bireyselleştirilmiş Geçiş Planı (BGP) Hazırlama Basamakları

Geçiş sürecinde her dönemin kendine özgü özellikleri bulunmakta, her dönem için dikkat edilmesi gereken noktalar değişiklik gösterebilmektedir. Bununla birlikte geçiş planlama süreci öğeleri benzerlik göstermektedir. Bu nedenle birbirinin devamı niteliğinde geçiş dönemlerine ilişkin geçiş planlama basamaklarının ortak bir başlık altında verilmesi gerektiği düşünülmüştür.

Alanyazında geçiş planlama basamakları ile ilgili çeşitli öneriler bulunmaktadır. Wehman (1996), BGP geliştirilirken takip edilmesi gereken yedi temel adımdan bahsetmiştir. Bu adımlar; BGP ekiplerini organize etme (geçiş dönemindeki öğrencilerin tanınması, uygun okul personelinin ve yetişkin hizmetlerinin belirlenmesi) destek kişi ve kurumları organize etme (geçiş yapacak öğrenci, ailesi, yakın arkadaşları, çalışma arkadaşları ve komşuları ile tanışma, bireyin yetişkin hayatı için önceliklerini ve bireysel ihtiyaçlarını belirleme), önemli geçiş etkinliklerini

tanımlama, BEP toplantılarının bir parçası olarak başlangıç BGP toplantıları düzenleme, BGP'yi uygulama, yıl boyunca devam eden BEP toplantılarında BGP'yi güncelleme ve son BGP toplantısını düzenleme (en iyi iş, eğlence, toplumsal yaşam çıktılarını ve uygun yetişkin kurum ve destek hizmetlerini sağlama)' dir (Coşgun-Başar, 2010).

Patton ve Clark (2014) ise, geçiş planlama sürecinin temel basamaklarını, değerlendirme (öğrencinin tercihleri, ilgileri ve güçlü yanlarının belirlenmesi), geçiş planlaması (öğretimsel hedeflerin belirlenmesi) ve uygulama (öğretimse hedefler ilgili etkinliklerin başlatılıp yürütülmesi) olmak üzere üç başlıkta incelemiştir (akt., Cesur-Yakaboylu, 2016).

Allen ve Cowdery (2009) ise, geçişi planlama sürecine ilişkin gelecekteki programları ziyaret etme, çocuğu hazırlama, programa giriş, informal destek hizmetlerini uygulama, geçiş ve çocuk uyumunu değerlendirme olmak üzere altı basamaktan söz etmiştir. Alanyazından yola çıkılarak Allen ve Cowdery (2009)' in geçiş planlama süreçlerine geçiş planlama ekibi ve rollerini belirleme, çalışma takvimini belirleme ve değerlendirme basamakları eklenerek bir senteze ulaşılmaya çalışılmıştır. Geçiş planlama süreci basamakları aşağıda verilmektedir.

Geçiş planlama ekibini ve rolleri belirleme. Geçiş planlama sürecinde ilk adım ekip üyelerinin belirlenmesidir. Yöneticiler, öğretmenler (alan ve gönderen program), aile ve diğer uzmanların (psikolog, fizyoterapist vb.) yer aldığı bir ekip ve geçiş sürecinde ekip üyeleri arasındaki koordinasyonu sağlayabilecek bir geçiş koordinatörünün olması önerilmektedir (Yıldırım-Hacıbrahimoğlu, 2013). Geçiş ekibi, BEP ekibi üyelerinden de oluşabilmektedir (Kraft-Sayre & Pianta, 2000; Margetts, 2002a: akt., Yıldırım-Hacıbrahimoğlu, 2013).

Okuldan yetişkinliğe geçiş sürecinde önceki ekip üyelerine ek olarak öğrencinin kendisi, mevcut hizmet sağlayıcılar, yetişkin hizmet sağlayıcılar ve potansiyel işverenlerin geçiş planlama ekibine katılması önerilmektedir (Delay were Disability Hub (DDH), akt., Avcıoğlu, 2015; Nichols, Paul, Vandenbossche, Yaworski & Ziraldo, 1999).

Çalışma takvimini belirleme. Geçiş planlama toplantılarının ne zaman gerçekleştirileceğinin belirlenerek ekip üyelerine bildirilmesi gerekmektedir. Çalışma takvimi, genellikle yöneticiler ya da geçiş koordinatörü tarafından belirlenmektedir. Geçiş planlama toplantıları BEP toplantılarının bir parçası olarak sürdürülebilir.

Geçiş planlama. Okul öncesi ve okul dönemi için ailenin çocuğun gidebileceği okulu belirleyip belirlemediği bilinmelidir. Çocuğun gidebileceği okulların amaçları, yeri, okul saatleri, akademik takvimi, okul dışı faaliyetleri gibi konular ile ilgili bilgiler toplanarak aile üyeleri ile paylaşılmalıdır.

Okuldan yetişkinliğe geçiş dönemi için ise çocuğun çalışabileceği iş olanakları belirlenmelidir. Aynı zamanda işverenler ile görüşülmeli beklentileri, çalışma saatleri gibi konular hakkında bilgi alınmalıdır.

Gelecekteki programları ziyaret etme. Okul öncesi ve okul döneminde okul çalışanları (müdür, özel eğitim öğretmeni, sınıf öğretmeni, rehber öğretmen) ile görüşülerek veya sınıflar gözlemlenerek okulun müfredatı, etkinlikler, öğretim tarzı, eğitim yaklaşımı hakkında bilgi alınabilir.

Gözlem süresince çevre (fiziksel ortam, sınıf büyüklükleri, öğrenci-öğretmen sayısı), etkileşimler (öğretmen ve öğrenci birbirleri ile ne sıklıkta, nasıl etkileşim kurmakta), sınıf etkinlikleri ve müfredat (çocuğa sağlanan öğrenme fırsatları öğretim içerikleri) ve yönetim stratejileri (çocuğun öğrenmesini desteklemek ve yönlendirmek için kullanılan rutinler, sınıf kuralları, çocuklara sınıfın beklentilerini karşılamaları için yapılan yardımlar, akran işbirliğini cesaretlendirme ve destekleme için kullanılan stratejiler) hakkında bilgi toplanabilir.

Benzer olarak okuldan yetişkinliğe geçiş dönemi için potansiyel işyerleri gözlemlenerek çalışma koşulları, çalışanlar gibi konular hakkında bilgi toplanabilir.

Değerlendirme. Değerlendirme çocuğun bireysel ilgi ve ihtiyaçları, geleceğe dönük beklenti ve hayallerinin belirlenmesi, BGP'sinde yer alacak hedeflere karar vermek açısından önem taşımaktadır. Değerlendirme sürecinde standardizasyonu yapılmış testler, görüşmeler, doğrudan gözlem, müfredat temelli değerlendirme yapılabilir.

Çocuğu hazırlama. Çocuk için gelecek programın beklentilerine yönelik etkinlikler düzenlenebilir. Örneğin, okul öncesi dönem çocuğu için günlük yaşamında hikâye okuma/etkinliklere katılımı cesaretlendirecek çalışmalar planlanabilir. Okul sonrası dönem için örneğin, çocuğun garson olarak çalışacağı varsayılırsa, servis yapma-sunum becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılabilir. Yeni öğretmen/kurum/işyeri ziyaret edilebilir. Çocuğun BEP'ine gelecek program ile ilgili amaçlar yazılabilir

Programa giriş. Yeni program hakkında bir önceki programdan farkları ve beklentiler hakkında konuşulabilir. Okul öncesi dönemde çocukların birbirini tanınması ve etkileşimde bulunabilmeleri için serbest zaman etkinliklerine ayrılan süre uzatılabilir. Okulun ilk haftasında sınıf kuralları ve rutinler her gün tekrar edilebilir.

Yetişkinliğe/iş yaşamına geçişte, çalışılan işyerinde öğrenciye bireysel olarak rehberlik edilebilir. Bu süreçte iş yerinin ortamı, çalışanlar hakkında öğrenciye bilgi verilebilir. Çalışma arkadaşları ile bir toplantı düzenlenerek tanışmaları sağlanabilir.

İnformel destek hizmetlerini uygulama. Çocuk daha fazla desteğe ihtiyaç duyarsa okul personeli ve ev, gerektiğinde bir önceki program arasında bilgi alışverişi yapılabilir.

Geçiş ve çocuk uyumunu değerlendirme. Çocuk, aile ve personelin birbirine ne kadar uyum sağladığının belirlenmesi önemlidir. Belli periyotlarla (geçiş yapıldıktan sonraki ilk sekiz hafta içinde olması önerilmekte) çocuğun mevcut durumu, çocuğu desteklemek için yapılan çalışmaların yeterli olup olmadığı değerlendirilmelidir.

Geçiş Dönemleri

Geçiş dönemleri erken müdahale programlarından, okul öncesi, anasınıfı, ilköğretim, ortaokul, lise, yükseköğretim, okuldan iş yaşamı ve toplumsal yaşama geçişi de kapsayan uzun soluklu bir süreci içermektedir (Ergenekon, 2015). Alanyazında öncelikle okul öncesi dönemdeki geçişler ve okul sonrasındaki geçişler vurgulanmaktadır. Bu çalışmada geçiş dönemleri, okul öncesi dönem (0-6 yaş), okul dönemi (6-18 yaş), okuldan yetişkinliğe/iş yaşamına geçiş olmak üzere üç başlık altında incelenecektir.

Okul öncesi döneme geçiş. Erken geçişler, erken çocukluk dönemi özel eğitiminde önemli bir konu başlığıdır. Bu dönemde geçiş planı, ailelere ve çocuklara eski ve aşına oldukları bir programla yeni ve yabancı oldukları bir program arasında köprü sağlamaktadır (Bakkaloğlu, 2008). Erken çocukluk döneminde geçiş; aile, öğretmen ve yöneticilerin katıldığı zaman içerisinde gerçekleşen bir süreçtir (Rous, Myers & Stricklin, 2007). Bu süreç içinde geçiş, erken müdahale programları, anaokulları, ilköğretim okulları ve toplumdaki diğerleri arasındaki uyumluluğu destekleyen programlar arasında işbirlikçi bağlantılar ile gerçekleşir. Pianta, Kraft-Sayre, Rimm-Kaufman, Gercke, Higgins (2000), 110 anne-baba ile yapmış oldukları çalışmada anasınıfına geçiş sürecinde ebeveyn ve öğretmenler arasında sağlanan iş birliğinin geçiş sürecinin başarısını arttırdığını belirtmişlerdir. Erken çocukluk döneminde, ev veya yuvadan okul öncesine geçiş hizmetlerinin başarılı bir şekilde yürütülmesi için ailelerin, okul personelinin, sağlık çalışanları, sivil toplum kuruluşlarının ve özel eğitim kurumlarının iş birliği sağlanması ve birlikte hareket etmesi gerekmektedir (Strawhacker, 2013).

Özel gereksinimli çocuğun yeni programın beklentilerine karşılık vermek için gerekli olan becerilere (geçiş becerileri) sahip olması okul öncesi dönemde geçişte bir diğer önemli noktadır (Bakkaloğlu, 2008). Geçiş becerileri çocukları katıldıkları yeni ortam veya programda destekleyecek olan becerilerdir. Yaşam becerileri olarak da adlandırılan (Kemp & Carter, 2000; akt., Bakkaloğlu, 2008) bu beceriler sosyal ve sınıf kuralları, iletişim, görevler ile ilgili davranışlar, özbakım, kendi kendini yönetme, motivasyon ve problem çözme, akademik öncesi

ve akademik destek becerileridir (Brandes, Ormsbee & Haring, 2007; Rous, vd., 2007). Gönderen programdaki öğretmenler, çocukları yeni programa hazırlayabilecek becerileri belirleyerek mevcut programın içerisine yerleştirmelidir.

ABD’de çocuklar 3 yaşında erken müdahaleden ayrılarak kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü veya sadece özel gereksinimli çocukların devam ettiği okul öncesi programlara geçiş yapmaktadırlar. BAHF’in özel gereksinimli çocukların sorunsuz bir şekilde erken müdahaleden okul öncesi programlara geçişini kolaylaştıran işlemleri içermesi, çocuğun üçüncü doğum gününden doksan gün önce gönderen (çocuğun ayrıldığı) ve alan (çocuğun geçiş yaptığı) kurumların geçiş planlaması yapması ve planlama sürecine aile katılımının sağlanması IDEA’da zorunlu kılınmıştır (Bakkaloğlu, 2013; Brandes, vd., 2007; Connelly, 2007). Okulların, evden okullara doğru olumlu geçişlere hazırlanması, anaokulu, okul öncesi ve ilkököl programlarının erken müdahalede tutarlı ve uyumlu olması, çocukları ve içinde buldukları çevreyi destekleyecek hizmetlerin sağlanması, okulöncesi programına geçiş için en önemli koşullardandır (Nichols vd., 2003).

Okul dönemine geçiş. Okul öncesi dönemden ilkökula geçiş her çocuğun ve ailenin hayatında önemli bir dönüm noktasıdır. Okul döneminde edinilen bilgi ve beceriler, bireylerin okul sonrası yaşamları için zemin oluşturmaktadır. Bu döneme başarılı bir geçişin sağlanması öğrencilerin sonraki öğrenme yaşantılarını da olumlu etkileyecektir (Ergenekon, 2015). Bu nedenle okul döneminde çeşitli sınırlılıklar yaşamaları olası olan özel gereksinimli öğrenciler için gidecekleri programın belirlenmesi, programın öğrencinin ilgi ve gereksinimlerine yanıt verecek şekilde düzenlenmesi, okuldaki akademik ve sosyal faaliyetlere ilişkin uzun dönemli planlamaların yapılması önem taşımaktadır.

Okul döneminin önemine rağmen alanyazında yapılan çalışmalar genellikle okul öncesi dönem ve okul sonrası yetişkinliğe geçiş süreçlerine odaklanmaktadır. La Paro, Pianta ve Cox (2000) yapmış oldukları çalışmada okulların çok azının anasınıfından sonrası ile ilgilendiğini, geçiş ile ilgili çalışmaların birinci sınıfa geldiğinde belirgin bir şekilde gerilediğini belirtmişlerdir.

Okul dönemi formal eğitim kademesinin ilk basamağını oluşturmaktadır. Okul öncesinden ilköğretime başarılı bir geçiş yapılabilmesi için öğrencilerin farklı gelişim alanlarındaki (duygusal, psiko-sosyal, fiziksel, bilişsel) hazırbulunuşlukları, güçlü ve zayıf yönleri, sınıfın akademik ve davranışsal gereklerine uygun davranışlar sergilemeleri önem taşımaktadır (Ergenekon, 2015; Yeboah, 2002). Ayrıca ebeveynler bu süreçte önemli roller oynamakta, okul öncesi ve ilköğretim programı arasında köprü görevi görmektedir (Bakkaloğlu, 2012). Kohlberg, Gustafson ve Ekblad (1999), okulöncesinden ilköğretime geçiş planlarken dikkat edilmesi gereken bazı alanlar belirlemişlerdir (akt., West, 2006). Bu alanlar Tablo.1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Okulöncesinden İlköğretime Geçişte Dikkat Edilecek Alanlar

Sosyal uyumsal becerilerin kazanımı	Sosyal davranışlar ve sınıf kuralları Akranlar ve öğretmenle iletişim Görevler ile ilgili davranışlar Kendi kendine yardım davranışları
Yeni sınıf ortamı	Öğretmen - öğrenci oranları Dikkat ve güçlendirme seviyeleri Yeni sınıfın fiziksel düzenlemeleri Günlük programdaki değişiklikler
Yeni sınıf kuralları ve rutinleri	Konuşma için izin isteme Sınıf arkadaşlarıyla konuşma Tuvaletlere ulaşım Çocuğun kendi malzemelerini yönetmesi
Akademik yeterlik	En az yetkinlik gereksinimleri Öğretilen konular Büyük grup, küçük grup ve bireysel etkileşim Genelde kullanılan cevap mekanizmaları (sözlü, yazılı)

Okuldan yetişkinliğe geçiş. Çoğu genç için okul sonrası sonuçları takip etmek, kendi kişisel deneyimleri ve ilgilerinin izinden gitmek istenen bir durumdur. Bu süreçte özel gereksinimli öğrenciler için değerli olan istihdam, topluma katılım, lise sonrası eğitim, sosyal ilişkiler ve sağlık gibi alanlar kısa süreli ya da elde edilemez alanlar olarak kalmaktadır (Carter vd., 2014). Beirne-Smith ve diğerleri (2002) yaptıkları çalışmada, özel gereksinimli bireylerin meslekleri olsa dahi alt kademelerdeki işlerde çalıştıkları, ortaöğretim sonrası eğitime çok az devam ettikleri, sosyal yaşamlarının sınırlı olduğu ve toplumsal yaşama çok az katıldıklarını belirtmişlerdir (akt., Bakkaloğlu, 2012). Blackorby ve Wagner (1996) ise, liseden ayrılan zihin yetersizliği olan öğrencilerin %25'inin 2 yıl, %37'sinin ise 3 yıl sonra iş bulabildiklerini belirtmiştir. Benzer olarak Drew ve Hardman (2000), 10 özel gereksinimli öğrencinin sadece 3'ünün tam/yarı zamanlı işlerde çalıştığını belirtmiştir (akt., Bakkaloğlu, 2012).

Ülkemizde de özel gereksinimli bireylerin mesleki yaşama geçiş süreçleri çok iç açıcı değildir. T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Özürlü ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün İşgücü Piyasasının Özürlüler Açısından Analizi Raporu (2011), ülkemizin özel gereksinimli bireylerin istihdamında %12'lik oranla en düşük ülkeler sırasında yer aldığını göstermektedir. Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK) Özürlülerin Sorun ve Beklentileri Araştırması'nda (2010) özel gereksinimli bireylerin sadece %14.3'ünün çalışabildiği, çalışan özel gereksinimli bireyler içerisinde en yüksek oranın işime yetersizliği olan bireyler (%26.8), en düşük oranın ise zihin yetersizliği olan bireyler (%5.8) olduğu belirtilmiştir (akt.; Cesur-Yakaboylu, 2016).

Gallivan-Finlon (1994), özel gereksinimli öğrencilerin okuldan mesleki ve toplumsal yaşama başarılı geçiş yapamamalarının nedenlerini; özel gereksinimli öğrencilerin geçişle ilgili bilgi eksikliklerinin ve gelecekleriyle ilgili farklı beklentilerinin olması, BGP'lerinin öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını gözetmeden hazırlanması ve iyi koordine edilmeden uygulanması ve bu sürece aile katılımının yeterli düzeyde olmaması olarak belirtmişlerdir (akt., Cesur-Yakaboylu, 2016).

Özel gereksinimli bireylerin okul sonrası yaşama sorunsuz geçiş yapabilmeleri, öğrencilerin gelişimine, hazırbulunuşluk düzeylerine, ihtiyaçlarının karmaşıklığına, kendileri ve ailelerinin imkanlarına ve çevresel desteklerin varlığına bağlıdır (King vd., 2005). Özel gereksinimli öğrencilerin okul sonrası yaşama başarılı bir geçiş yapmaları için eğitim ve deneyimler yoluyla yeteneklerini geliştirmeleri, bu yetenekleri geliştirecek ya da kolaylaştıracak belirli desteklerin ve bu yetenekleri uygulayabilecek fırsatların sağlanması gerekmektedir (Kohler ve Field, 2003). Aynı zamanda mevcut okul programlarının da özel gereksinimli öğrencilere toplumda, okulda ve iş yaşamında gereksinim duydukları alanlarda deneyimler sağlayacak şekilde düzenlenmelidir (Wehman, 2013). BEP hazırlanırken, öğrencinin yaşam boyu karşılaştığı durumlar göz önünde bulundurulmalı ve mevcut dersler içinde öğrencinin gereksinimleri doğrultusunda geçiş hizmetlerine yer verilmelidir (Pierangelo & Giuliani, 2001; akt., Avcıoğlu, 2015).

IDEA'nın (1990) kabulünden beri geçiş planlaması ABD'de 14 yaş ve üzerindeki özel gereksinimli öğrenciler için yasal bir zorunluluktur. En geç 16 yaşına kadar tüm özel gereksinimli çocukların, ölçülebilir hedeflere dayalı BEP çerçevesinde geçiş planlarının hazırlanması gerekmektedir (Kohler & Field, 2003; Landmark, Roberts & Zhang, 2013; Trainor, Morningstar & Murray, 2016). Okuldan yetişkinliğe/iş yaşamına geçiş süreci istihdam, boş zaman değerlendirme, lise sonrası eğitim, kendini yönetme, toplum yaşamı ve toplum yaşamına katılım gibi konulara odaklanmaktadır (West, 2006). Bu dönemde geçiş planlarının içermesi gereken öğeler ve vurgulanması gereken alanlar okul öncesi ve okul dönemlerine göre değişiklikler göstermektedir.

Yetişkinliğe geçiş sürecinde geçiş planlarında değerlendirilmesi gereken alanlar; kariyer seçimi ve planlama, iş bilgi ve becerileri, ileriki öğretim/eğitim, işlevsel iletişim, kendi kendini yönetme, bağımsız yaşam, kişisel para yönetimi, toplumsal katılım ve gelenek, serbest zaman faaliyetleri ve sağlık ve kişilerarası ilişkilerdir (Patton & Clark, 2014; akt., Cesur-Yakaboylu, 2016).

Kohler (1993), okuldan yetişkinliğe geçiş sürecinde BGP için gerekli öğeleri, öğrencinin çalışma becerilerini değerlendirme, toplumsal kurumlar ve hizmetler arasında işbirliği oluşturma, sosyal becerilerin öğretimi, yerleştirilecek iş seçeneklerine uygun eğitim sağlama, öğretim süresinin son senesinde ücretli olarak iş

yerleştirme için öğrenciye fırsatlar sağlama, formal geçiş planları hazırlama ve geçiş planlama sürecine ailelerin aktif katılımı olarak belirtmiştir (Gürsel, Ergenekon & Batu, 2007). West (2006) okuldan yetişkinliğe geçiş döneminde BGP hazırlarken dikkat edilmesi gereken beş temel ilkedden bahsetmiştir.

1. *Geliştirilmiş ortaklık*, geçiş planı hazırlama ekibi arasında iş birliği ve koordinasyon sağlanmalıdır. İstihdam sağlayacak kurumların temsilcileri, işverenler ve bireyin kendisinin de planlama sürecine etkin katılımı önem taşımaktadır.
2. *Öğrenci odaklı planlama*, geçiş planı hazırlanırken öğrencinin ilgileri ve tercihleri göz önünde bulundurulmalıdır. BGP ekibi öğrencinin ilgi ve tercihleri doğrultusunda uzun/kısa dönemli hedefleri, gereksinimleri, olası engelleri belirlemelidir. Belirlenen bu hedefler, gereksinimler ve olası engeller öğrencinin geri kalan okul deneyimlerini geliştirmek için BEP'ine eklenmelidir.
3. *Öğretim programı ile ilgili deneyim*, öğrencinin okulda yaşadığı deneyimler gelecekteki hayalleri ile eşleşmelidir. Öğrencinin okuldan ayrıldıktan sonra ne yapmak istediği, geleceğe yönelik hayalleri ve beklentileri öğrenciye sunulan öğretim programı ile uyumlu olmalıdır. Eğer öğrenci okuldan mezun olduktan hemen sonra çalışmak isterse, kariyer hedefleriyle örtüşen alanlarda toplum temelli iş deneyimleri günlük öğretim programının bir parçası olmalıdır. Ya da öğrenci orta öğretim sonrası eğitim fırsatlarını takip etmek istiyorsa genel eğitim akademik deneyimleriyle meşgul olmalı ya da eş zamanlı olarak bazı orta öğretim programlarında sunulan derslere katılmalıdır.
4. *Kendini yönetme*; etkili geçiş planlamasının en temel ögesi öğrencinin kendini yönetebilmesidir. 14 yaşından sonra öğrenciler kendi geçiş planlama sürecine katılabilmektedir. Planlama sürecinde öğrencinin hangi mesleği yapmak istediği, ihtiyaç duyduğu para, yaşamak istediği yer, gelecekle ilgili beklentileri ve yardıma gerek duyduğu durumlar ile ilgili karar vermiş olması ve bunları BGP ekibine aktarabilmesi yetişkinliğe başarılı geçiş için oldukça önem taşımaktadır.
5. *Sorunsuz geçiş*, geçiş planlamasının başarısı, öğrencinin elde ettiği sonuçlara bağlıdır. Öğrencinin okuldan mezun olması öğrenciye topluma katılım için ya da bir üst kademedeki eğitim yaşantısı için fırsat sağlamalıdır.

Kohler ve Field (2003), özel gereksinimli bireylerin ortaokuldan, okul sonrası sürece geçişlerini 5 hizmet altında toplamıştır. Bu hizmetler; a) öğrenci odaklı planlama, b) öğrenci gelişimi, c) kurumlar arası iş birliği, d) aile katılımı ve e) program yapılarıdır. Bu taksonomi, özel gereksinimli bireylere sunulan geçiş planları ve hizmetlerinin özelliklerini analiz etmek için bir çerçeve olarak kullanılabilir (Trainor, Morningstar & Murray, 2016).

Geçiş planlaması, okuldan okul sonrası süreçte özel gereksinimli çocuğun hareketlerini kolaylaştırmak için işlevsel ve akademik başarıların geliştirilmesi, lise sonrası da dâhil olmak üzere mesleki eğitim, istihdam, devamlı ve yetişkin eğitimi, yetişkin hizmetleri, bağımsız yaşayan ve toplumsal katılıma odaklanan sonuç odaklı süreçtir (IDEA, 2004).

Ülkemizde ilköğretimi tamamlayıp genel ve mesleki ortaöğretime devam edemeyecek durumda olan 23 yaşından gün almamış özel gereksinimli bireyler Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Özel Eğitim ve Mesleki Eğitim Merkezlerine gitmektedir. Bu merkezlerin amacı, özel gereksinimli bireylerin temel yaşam becerileri ile iş ve mesleğe yönelik bilgi ve becerilerini geliştirerek topluma uyumlarını sağlamaktır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği 46. Madde). Özel Eğitim ve Mesleki Eğitim Merkezlerine devam eden öğrenciler akademik bilgi ve becerilerin yanı sıra atölyelerde gerekli olan mesleki becerilere yönelik teorik ve uygulamalı iş eğitimi dersleri almaktadırlar. Öğrenciler, ilk eğitim-öğretim yılının sonunda veli izinleri ve okuldaki izleme ve yöneltme kururu kararıyla bir ay süreyle anlaşmalı iş yerlerine yerleştirilmektedirler. İş yerlerine yerleştirilen öğrenciler 5/6/1986 tarihli ve 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanunu'nun çıkararak öğrencilere verdiği haklardan yararlanmakta, geri kalan 3 eğitim-öğretim yılı boyunca haftada bir gün okullarındaki programa devam etmekte, dört gün ise yerleştirildikleri iş yerlerinde uygulamalı iş eğitimi görmektedirler. Türkiye'de Özel Eğitim ve Mesleki Eğitim Merkezleri özel gereksinimli öğrenciler için örgün eğitimin son adımıdır. Çünkü bu merkezlerin verdiği diplomalar yükseköğretime devam etmeyi sağlamamaktadır. Ancak olası istihdam durumunda özel gereksinimli öğrencilerin

ortaöğretim kurumlarından mezun olanların sahip oldukları özlük haklarından yararlanmalarını sağlayan “Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi (Okulu) Öğrenim Belgesi” almaktadırlar (Milli Eğitim Bakanlığı, 2012, s. 19).

Geçiş Planlarının Değerlendirilmesi

Geçiş planlarının değerlendirilmesine yönelik alanyazında çeşitli öneriler bulunmaktadır. İlk olarak geçiş planının değerlendirilmesi okul sonrası faaliyetleri de içerecek şekilde kapsamlı bir alan aralığına sahip olmalıdır. Bu kapsam ayrı beceri alanlarına hitap etmelidir (ör. sosyal beceriler, matematiksel hesaplama becerileri, okuma akıcılığı, günlük yaşam becerileri, mesleki beceriler vb.). İkinci olarak geçiş planlarının değerlendirilmesi öğrencinin güçlü yanlarına odaklanmalı, öğrencilerin güçlü yanları ve mevcut becerilerini en üst düzeye çıkaracak fırsatları içerecek şekilde planlanmalı ve bu doğrultuda değerlendirilmelidir (Carter, Trainor, Sun ve Owens, 2009). IDEA (2004)’da planların çocukların ilgileri, ihtiyaçları ve güçlü yanlarına dayalı olarak hazırlanması gerektiği belirtilmektedir. Üçüncü olarak geçiş planlarının değerlendirilmesi bireyleri farklı bağlamlarda iyi tanıyan kişilerin çoklu bakış açısını içermelidir. Son olarak geçiş planı değerlendirme süreci, özel gereksinimli bireylerin güçlü yanları, gereksinimleri ve ihtiyaçları hakkında bilgi vermelidir (Carter vd., 2009).

Türkiye’de Geçiş ile İlgili Çalışmalar

Türkiye’de geçiş ile ilgili yapılan çalışmaların genel olarak; geçiş süreci ile ilgili gereksinim belirleme, geçiş sürecinde yaşananları belirleme ve geçiş becerilerini değerlendirme üzerine odaklandıkları görülmektedir.

Geçiş süreci ile ilgili gereksinim belirlemeye yönelik olarak yapılan çalışmalar okul öncesi dönemde aile gereksinimlerini belirlemeye yönelik olarak yapılmıştır. Kargin ve diğerleri (2001), okul öncesi dönemde işitme yetersizliği olan çocuğa sahip ailelerin gereksinimlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda araştırmacılar, kendi geliştirdikleri 94 katılımcı ile “Anasınıfına Geçişte Aile Gereksinimlerini Belirleme” ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını yapmışlardır. Araştırma sonuçları anne-babaların çocuklarının cinsiyet, yaş, eğitime başlama yaşı, anne babanın eğitim durumu ve yaşına bakılmaksızın geçişle ilgili tüm maddelere gereksinim duyduklarını belirtmektedir. Bununla birlikte anne babaların en fazla gereksinim duydukları alanın çocuklarının anasınıfına kabul edilmesinde yasal haklarının neler olduğu konusunda bilgi sahibi olma olduğu araştırmada belirtilmiştir. Ayrıca ailelerin, çocuklarının anasınıfına geçişlerine nasıl karar verecekleri, çocuklarını geçiş sürecine nasıl hazırlayacakları, anasınıfında görev yapan öğretmen, okuldaki diğer personel ve ailelerle nasıl iletişim kuracakları konusunda bilgiye ihtiyaç duydukları da araştırma bulguları arasındadır. Geçiş süreci ile ilgili gereksinim belirlemeye yönelik bir diğer çalışma da Çiftçi Tekinaslan ve Bircan (2009) tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışmada zihin yetersizliği olan çocuğa sahip 50 anne babanın anasınıfına geçiş sürecindeki gereksinimleri araştırılmıştır. Araştırma verileri Kargin ve diğerlerinin (2001) tarafından geliştirilen "Anasınıfına Geçişte Aile Gereksinimlerini Belirleme Aracı" kullanılarak toplanmıştır. Araştırma bulguları anne babaların geçiş sürecinde kimlerden yardım alacakları, çocuklarını geçiş sürecine nasıl hazırlayacakları, anasınıfı öğretmeniyle nasıl iş birliği yapacakları, yasal haklarının neler olduğu konularında bilgi gereksinimlerinin olduğunu belirtmiştir.

Geçiş sürecinde yaşananlar ile ilgili olarak, okul öncesi döneme geçiş, okul dönemine geçiş ve iş yaşamına geçişte yaşananlara odaklanılmıştır. Bakkaloğlu (2013), özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin erken müdahaleden okul öncesi programlara geçiş sürecindeki yaşantılarını, ilgili kurumların hizmetlerini ve yaşanan sorunları incelemiştir. Araştırmada 8 katılımcı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları, geçiş kararının genellikle sağlık personeli tarafından verildiğini, kurum seçiminde çocuğun yaşı, gelişim düzeyi, hazırbulunuşluk düzeyi, çocuğa sunulacak destek hizmetlere bakılmadan tek ölçütün kurum/öğretmenin çocuğu kabul etmesi olduğunu, kurumun yetersiz bulunması nedeniyle çocukların birden fazla geçiş yaptıklarını göstermektedir. Ek olarak ailelerin geçiş sürecinde sınırlı hizmetler aldıkları, uygun kurum bulamama kaygısı ve geçiş sonrasında kuruma karşı güvensizlik yaşadıkları, çocuklarının yeni programa uyum sağlayamama ve akranları tarafından kabul edilmeme sorunuyla karşılaştıkları, geçişle ilişkin yasaların/mevzuatın iyileştirilmesini bekledikleri belirtilmiştir.

Okul öncesinden ilkokula geçiş sürecinde yaşananlara ilişkin Yıldırım-Hacıbrahimoglu (2013) ve Altın (2014) tarafından yapılan çalışmalar bulunmaktadır. Yıldırım-Hacıbrahimoglu (2013), özel gereksinimli öğrencilerin ilköğretime geçişte yaşadıkları güçlükleri öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelemiştir. Araştırmada özel gereksinimli öğrencilerin ilköğretime geçişte yaşadıkları güçlükler, “Geçiş sürecinde çocuğa ilişkin özellikler” ve “Geçiş sürecinde çocuğun çevresine ilişkin özellikler” alt boyutlarında incelenmiştir. “Geçiş sürecinde çocuğa ilişkin özellikler” alt boyutunda öğretmenin cinsiyet, öğrenim durumu, özel eğitime ilişkin eğitim alma ve eğitim süresi, engelli öğrenci ile çalışma deneyimi ve deneyim süresi, sınıfında bulunan engelli çocuk sayısı ve destek durumunun anlamlı bir farklılık oluşturmadığı ancak öğretmenin hizmet süresi, sınıfında engelli öğrencinin bulunması ve görev yaptığı ilçenin geçiş sürecini etkilediği belirtilmiştir. “Geçiş sürecinde çocuğun çevresine ilişkin özellikler” alt boyutunda ise öğretmen özelliklerinin geçiş sürecini etkilemediği belirtilmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu, birinci sınıfa başladıklarında özel gereksinimli bir öğrencinin sınıflarına geçiş yapacağı konusunda bilgilendirilmediklerini, eğer öğrenci bedensel yetersizliğe sahipse ilk tanımda fark ettiklerini, değilse öğrencinin durumunu sınıf içi çalışmalar başladıktan sonra kendi deneyimleri ile farkettiklerini belirtmişlerdir. Özel gereksinimli öğrencilerin ise ilkokula geçişte uyum, sosyal beceriler, iletişim, akademik çalışmalar, öz bakım alanları ve aileden ayrılma konusunda güçlük yaşadıkları belirtilmiştir.

Altın (2014) ise özel gereksinimli çocuk ailelerinin çocukları ilkokula yerleştirilmeden önceki ve sonraki geçiş sürecine ilişkin görüşlerini incelemiştir. Araştırma sonuçları E-okul sistemi sayesinde ailelerin çocuklarının bir okula yerleştirilmesinde ciddi bir sorun yaşamadıklarını ancak bazı okulların kayıt yapmayı kabul etmeyip özel eğitim okullarına yönlendirdiklerini göstermektedir. İlkokula geçiş sürecinde hiçbir hazırlık yapılmadığı, gerekli fiziksel düzenlemelerin okul açıldıktan sonra yapıldığı da araştırma sonuçları arasındadır.

Okuldan iş yaşamına geçiş sürecine ilişkin ise Gürsel ve diğerleri (2007), özel gereksinimli bireylere okuldan işe geçiş becerilerinin kazandırılmasına dair öğretmen ve yönetici görüş/önerilerini incelemişlerdir. Araştırma sonuçları, okullarda öğrencilerin okuldan toplumsal yaşama ve iş yaşamına geçişini kolaylaştıracak BGP’lerin hazırlanmadığını göstermektedir. Ayrıca araştırmada, katılımcıların çalıştıkları okullarda işe yerleştirme öncesi ve sonrası süreç çok iyi işlemediği, okulun bulunduğu ilde iş analizlerinin yapılmadığı, ailelerin çocuklarının işe yerleştirilmesi konusunda okulla işbirliğine gitmedikleri ve sorumlulukları paylaşmadıkları, öğrencilerin bir işe ve mesleğe yerleştirilmesinde okullara, Milli Eğitim Bakanlığına ve işyerlerine ilişkin sorunlar olduğu, devletin bu konuda görevlerini yerine getirmemesi nedeniyle gelişimsel geriliği olan öğrencilere iş ve meslek becerilerinin kazandırılmadığı ve bunun sonucu olarak bir işe yerleştirilemedikleri belirtilmiştir.

Özel gereksinimli çocukların geçiş becerilerinin değerlendirilmesine yönelik yapılan çalışmalar, okul öncesi dönem ve yetişkinliğe/iş yaşamına geçiş becerilerinin değerlendirilmesine odaklanmaktadır.

Bakkaloğlu (2008), 3-6 yaş çocuklarının geçiş becerilerini değerlendirmek amacıyla “Okulöncesi Geçiş Becerilerini Değerlendirme Ölçeği (OGBDÖ)” geliştirmiştir. Ölçek geliştirme sürecinde alan yazın incelemesi, okul öncesi programların yöneticileri ve öğretmenleriyle görüşmeler, okulöncesi programlarda yapılan video kayıtlarının analizi çalışmaları yapılmıştır. Çalışmada, okulöncesi kurumda çalışan 35 öğretmen, 21 gelişimsel geriliği olan ve 277 gelişimsel geriliği olmayan çocuk OGBDÖ kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları OGBDÖ’nin geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermiştir. Bir diğer çalışmada ise Bakkaloğlu (2004), etkinliğe dayalı müdahale programının üç ve altı yaş arası gelişimsel geriliği olan çocukların geçiş becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırmada gelişimsel geriliği olan çocukların geçiş becerileri, OGBDÖ kullanılarak değerlendirilmiştir. Etkinliğe dayalı müdahale programına yönergeler uyma, sıra olma, bağımsız çalışma ve materyalleri toplama becerileri alınmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların öğretim öncesi aşamaya göre öğretim sonrası aşamada geçiş becerilerini değerlendirme ölçeğinden aldıkları puanlarda ve öğretim öncesi aşamaya göre öğretim sonrası ve genelleştirme aşamalarında dört beceri için doğru tepki yüzdelerinde ve grup ortalamalarında anlamlı farklılıklar olduğu belirtilmiştir.

Coşgun-Başar (2010), iş okulundan mezun olan özel gereksinimli bireylerin okul hayatından iş hayatına geçiş becerilerini anne-baba görüşlerine göre değerlendirmiştir. Araştırmada 8 özel gereksinimli çocuğun aileleri ile görüşülmüştür. Araştırma sonuçları, iş okulundan mezun özel gereksinimi olan bireylerin akademik alanda yetersizliklerinin olduğunu, okul sonrasında sosyal faaliyetlere katılmadıkları, özel gereksinimi olmayan akranları ile iletişim kurmakta sorun yaşadıklarını, bağımsız yaşam becerilerinde destek almadan toplu taşıma araçlarını kullanamadıklarını ve özel bir iş becerisine sahip olmadıklarını göstermektedir. Ayrıca, ebeveynlerin çocuklarının, iş okulunda herhangi bir iş becerisi kazanmadığını düşündükleri, çocuklarının bir işte başarılı olabilmesi için mesleki becerilere sahip olmasını gerekli gördükleri ve devletten çocukları için istihdam alanlarının oluşturulması, toplumdan ve işverenlerden ise sosyal kabul bekledikleri araştırmada bulgulanmıştır.

Cesur-Yakaboylu (2016) ise, özel gereksinimli öğrencilerin yetişkin rollerine hazırlanıp toplumda bağımsız ve kaliteli bir yaşam sürdürebilmeleri için geçiş becerileri ölçme aracı geliştirmiştir. Araştırmaya 11. ve 12. sınıf düzeyindeki 413 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda “Yetişkinliğe Geçiş Becerileri Ölçme Aracının” 29 madde ve 7 faktörden oluşan, güvenilir ve geçerli ölçme sonuçları elde edilen bir ölçme aracı olduğu bildirilmiştir.

Alanyazın incelendiğinde Türkiye’de geçiş hizmetleri ile ilgili sınırlı sayıda olsa bile çeşitli çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Özel gereksinimli çocuk ve ailelerinin geçiş sürecindeki gereksinimlerinin belirlenmesi, yaşadıkları sorunların belirlenmesi ve özel gereksinimli çocukların geçiş becerilerinin değerlendirilmesi alanyazına değerli katkılar sağlayacaktır. Bununla birlikte yapılan çalışmalar (Altın, 2014; Çifci-Tekinarslan & Bircan, 2009; Gürsel vd., 2007; Kargın vd., 2001; Yıldırım-Hacıbrahimoğlu, 2013;) geçiş planlama sürecine ilişkin ülkemizde ciddi sorunların yaşandığını göstermektedir. Yapılan çalışmaların sonuçları, çocukların devam ettikleri programlarda geçiş sürecine ilişkin sistematik bir planlamanın yapılmadığını, kurumlar arasında işbirliği ve koordinasyon sağlanmadığını, ebeveynlerin geçiş süreçlerine ilişkin bilgi gereksinimlerinin olduğu ve çocukların hazırlık yapılmadan yeni bir programa geçiş yaptıklarını göstermektedir.

Yaşanan sorunların en temel nedeninin yasal düzenlemelerde geçiş hizmetlerine yer verilmemesi olduğu düşünülmektedir. Geçiş planlama sürecinin nasıl hazırlanması gerektiği, planlama sürecine katılacak olanlar ve rollerinin belirgin olmamasının geçiş süreçlerinde karmaşa oluşturduğu düşünülmektedir. İlgili alanyazın göz önünde bulundurulduğunda;

1. Özel eğitim ile ilgili yasalarda her geçiş dönemi ile ilgili geçiş planlama sürecinin (nasıl ve ne zaman hazırlanacağı, hangi basamakların takip edileceği, ekip üyeleri ve sorumlulukları) detaylı olarak yer alması gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca yapılan yasal düzenlemelerin takibinin de yapılması gerekmektedir.
2. Öğretmenler ve yöneticiler geçiş planlama sürecinin etkin üyelerindedir. Yeni yapılandırılan Özel Eğitim Öğretmenliği lisans programında “Bireyselleştirilmiş Eğitim ve Geçiş Planlarının Hazırlanması” dersinin yer alması bu programdan mezun olacak özel eğitim öğretmenleri açısından oldukça faydalıdır. Ancak önceki programlardan mezun olan öğretmenler ya da diğer öğretmenler (branş öğretmenleri, rehber öğretmen vb.) için geçiş planlama sürecine yönelik hizmet içi eğitimlerin verilmesi önerilmektedir.
3. Geçiş planlama sürecinin bir diğer etkin üyesi ise ailelerdir. Aileler ile ilgili yapılan çalışmalar çoğunlukla bilgi gereksinimlerine işaret etmektedir. Bu nedenle aile eğitim programlarının hazırlanması ve ailelere yönelik müdahale programlarının geliştirilmesinin ailelerin geçiş planlama süreçleri hakkında bilgi sahibi olmaları ve sürece aktif katılımlarını sağlayacağı düşünülmektedir.
4. Verilen özel eğitim hizmetlerinin anlamlı olabilmesi için özel gereksinimli bireylerin iş yaşamına katılımlarının da sağlanması gerekmektedir. Bu nedenle istihdam sağlayacak resmi kurumlar (ör. İŞKUR) ve Özel Eğitim ve Mesleki Eğitim Merkezleri arasında işbirliği sağlanmalıdır. Her iki kurum özel gereksinimli çocukların iş yaşamına geçişlerini kolaylaştıracak düzenlemeler yapmalıdır. Örneğin, özel gereksinimli bireylere verilen eğitim içerikleri istihdam edilecek alanlar doğrultusunda yapılandırılabilir ya da istihdam sağlayacak kurumlar mezun olacak özel gereksinimli öğrenci sayısı ve öğrencilerin sahip olduğu mesleki beceriler doğrultusunda iş olanağı sağlayabilir.

Kaynaklar

- Allen, K. E., & Cowdery, G. E. (2009). *The exceptional child: inclusion in early childhood education*. Thomson Delmar Learning, USA.
- Altın, D. (2014). *Annelerin özel gereksinimli çocuklarının okulöncesi dönemden ilkokula geçiş sürecine ilişkin yaşantılarının incelenmesi [Examining opinions of mothers of children with special needs on transition process from preschool to elementary school]* (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Avcıoğlu, H. (2015). *A'dan Z'ye bep bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi [Developing individualized education programs from A to Z]*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Bakkaloğlu, H. (2012). Özel gereksinimli bireyler için geçiş hizmetleri. G. Akçamete (Ed.), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimli olan öğrenciler ve özel eğitim içinde* (ss. 203-241) [In *Students with special needs and special education in general education*] (pp. 203-241). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Bakkaloğlu, H. (2013). Ebeveynlerin gözüyle özel gereksinimli çocukların erken müdahaleden okul öncesi programlara geçiş süreci [Parental views on the transition process of children with special needs from early intervention to preschool]. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 311-327.
- Bakkaloğlu, H. (2004). *Etkinliğe Dayalı Müdahale Programının 3-6 yaş gelişimsel geriliği olan çocukların geçişlerine etkisi [The effectiveness of Activity-Based Intervention Program on the transition skills of children with developmental disabilities aged between 3 and 6 years]* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bakkaloğlu, H. (2008). Etkinliğe Dayalı Müdahale Programı'nın 3-6 Yaş Gelişimsel Geriliği Olan Çocukların Geçiş Becerilerine Etkisi [The effectiveness of activity-based intervention program on the transition skills of children with developmental disabilities aged between 3 and 6 years]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8(2), 355-406.
- Blackorby, J., & Wagner, M. (1996). Longitudinal post school outcomes of youth with disabilities: Findings from the national longitudinal transition study. *Exceptional Children*, 62(5), 399-414.
- 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. doi: 10.1177/10534512070420040301
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Carter, E. W., Brock, M. E., & Trainor, A. A. (2014). Transition assessment and planning for youth with severe intellectual and developmental disabilities. *The Journal of Special Education*, 47(4), 245-255. doi: 10.1177/0022466912456241
- Carter, E. W., Trainor, A. A., Sun, Y., & Owens, L. (2009). Assessing the transition-related strengths and needs of adolescents with high-incidence disabilities. *Exceptional Children*, 76(1), 74-94. doi: 10.1177/001440290907600104
- Cesur-Yakaboylu, G. (2016). *Özel gereksinimli öğrenciler için yetişkinliğe geçiş becerileri ölçme aracının değerlendirilmesi (Development of a transition to adulthood skills measurement tool for students with special needs)* (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Cobb, R. B., & Alwell, M. (2009). Transition planning/coordinating interventions for youth with disabilities: A systematic review. *Career Development for Exceptional Individuals*, 32(2), 70-81. doi: 10.1177/0885728809336655

- Connelly, A. M. (2007). Transitions of families from early intervention to preschool intervention for children with disabilities. *Young Exceptional Children*, 10(3), 10-16.
- Conn-Powers, M. C., Ross-Allen, J., & Holburn, S. (1990). Transition of young children into the elementary education mainstream. *Topics in Early Childhood Special Education*, 9(4), 91-105. doi: 10.1177/027112149000900409
- Coşgun-Başar, M. (2010). *Özel gereksinimli olan bireylerin okul hayatından iş hayatına geçiş becerilerinin anne-baba görüşlerine göre belirlenmesi [Determination of the parents' perspectives on the skills of people with special needs during the transition from school to working environment]* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çifci-Tekinarslan, Ç., & Bircan, Ö. (2009). Zihin engelli çocukların anasınıfına geçiş sürecinde ebeveyn gereksinimlerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 63-75.
- Defur, S. H., Todd-Allen, M., & Getzel, E. E. (2001). *Parent participation in the transition planning process. Career Development for Exceptional Individuals*, 24(1), 19-36. doi: 10.1177/088572880102400103
- Ergenekon, Y. (2015). Otizm spektrum bozukluğu olan bireyler için geçiş süreci ve bu süreçteki hizmetleri planlama. A. Cavkaytar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu [Autism spectrum disorder]* içinde (ss. 265-296). Ankara: Aile ve sosyal Politikalar Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü, HTC Ofset.
- Fox, L., Dunlap, G., & Cushing, L. (2002). Early intervention, positive behavior support, and transition to school. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10(3), 149-157. doi: 10.1177/10634266020100030301
- Gartin, B. C., & Murdick, N. L. (2005). IDEA 2004 The IEP. *Remedial and Special Education*, 26(6), 327-331. doi: 10.1177/07419325050260060301
- Greene, G. (2003). Best practices in transition. In G. Greene & C. A. Kochhar-Bryant (Eds.), *Pathways to successful transition for youth with disabilities* (pp. 154-196). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Gürsel, O., Ergenekon, Y., & Batu, E. S. (2007). Gelişimsel geriliği olan bireylere okuldan işe geçiş becerilerinin kazandırılmasına ilişkin öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşleri [Teachers' and administrators' opinions regarding teaching transition skills to individuals with developmental disabilities]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 61- 84.
- Hagner, D., Kurtz, A., Cloutier, H., Arakelian, C., Brucker, D. L., & May, J. (2012). Outcomes of a family-centered transition process for students with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities* 27(1) 42-50. doi: 10.1177/1088357611430841
- Hendricks, D. R., & Wehman, P. (2009). Transition from school to adulthood for youth with autism spectrum disorders: Review and recommendations. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 24(2), 77-88. doi: 10.1177/1088357608329827
- Kargın, T., Akçamete, G., & Baydık, B. (2001). Okulöncesi yaşta işitme engelli çocuğu bulunan ailelerin anasınıfına geçiş sürecindeki gereksinimlerinin belirlenmesi [Identification of needs of families with preschool children with hearing impairments during transition to kindergarten]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(1), 13-24.
- 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. doi: 10.1207/s15326888chc3403_3

- Kohler, P. D. (1993). Best practices in transition: Substantiated or implied? *Career Development for exceptional individuals*, 16(2), 107-121. doi: 10.1177/088572889301600201
- Kohler, P. D., & Field, S. (2003). Transition-focused education: Foundation for the future. *The Journal of Special Education*, 37(3), 174-183. doi: 10.1177/00224669030370030701
- La Paro, K. M., Pianta, R. C., & Cox, M. J. (2000). Teachers' reported transition practices for children transitioning into kindergarten and first grade. *Exceptional Children*, 67(1), 7-20. doi: 10.1177/001440290006700101
- Landmark, L. J., & Zhang, D. (2012). Compliance and practices in transition planning: A review of individualized education program documents. *Remedial and Special Education*, 34(2), 113-125. doi: 10.1177/0741932511431831
- Landmark, L. J., Ju, S., & Zhang, D. (2010). Substantiated best practices in transition: Fifteen plus years later. *Career Development for Exceptional Individuals*, 33(3) 165-176. doi: 10.1177/0885728810376410
- Landmark, L. J., Roberts, E. L., & Zhang, D. (2013). Educators' beliefs and practices about parent involvement in transition planning. *Career Development and Transition form Exceptional Individuals*, 36(2) 114-123. doi: 10.1177/2165143412463047
- Lazzari, A. M., & Kilgo, J. L. (1989). Practical methods for supporting parents in early transitions. *Teaching Exceptional Children*, 22(1), 40-43. doi: 10.1177/004005998902200109
- McIntyre, L. L., Eckert, T. L., Fiese, B. H., Reed, F. D. D., & Wildenger, L. K. (2010). Family concerns surrounding kindergarten transition: A comparison of students in special and general education. *Early Childhood Education Journal*, 38(4), 259-263.
- Milli Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education] (2012). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [Special Education Regulations]*. Retrieved from https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_08/27113614_ozelegitim21temmuz2012.doc
- Learning disabilities association of Ontario. (1999). Transition planning resource guide for students with learning disabilities. Retrieved from <http://www.access.resources.ldao.ca/main/documents/TransitionPlanningResourceGuide4.pdf>
- The Education of the Handicapped Act Amendments of 1986, Pub. L. No. 99-457, 100 STAT. 1145 (1986). Retrieved from <https://www.govinfo.gov/content/pkg/STATUTE-100/pdf/STATUTE-100-Pg1145.pdf>
- Individuals With Disabilities Education Improvement Act of 2004 (IDEA), Pub. L. No. 108-446, 118 Stat. 2647 (2004).
- No Child Left Behind Act of 2001 (NCLB), Pub. L. No. 107-110, (2001). Retrieved from <https://www.wrightslaw.com/info/nclb.law.overview.htm>
- Pianta, R. C., Kraft-Sayre, M., Rimm-Kaufman, S., Gercke, N., & Higgins, T. (2001). Collaboration in building partnerships between families and schools: The National Center for Early Development and Learning's Kindergarten Transition Intervention. *Early Childhood Research Quarterly*, 16(1), 117-132.
- Rice, M. L., & O'Brien, M. (1990). Transitions: Times of change and accommodation. *Topics in Early Childhood Special Education*, 9(4), 1-14. doi: 10.1177/027112149000900402
- Rosenkoetter, S. E., Whaley, K.T., Hains, A. H., & Pierce, L. (2001). The evolution of transition policy for young children with special needs and their families: Past, present, and future. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(1), 3-15. doi: 10.1177/027112140102100101

- Rous, B., Myers, C. T., & Stricklin, S. B. (2007). Strategies for supporting transitions of young children with special needs and their families. *Journal of Early Intervention, 30*(1), 1-18. doi: 10.1177/105381510703000102
- Strawhacker, M. T. (2013). First steps: Making the transition to preschool. *NASN School Nurse, 28*(5), 242-245. doi: 10.1177/1942602X13498774
- Trainor, A. A., Morningstar, M. E., & Murray, A. (2016). Characteristics of transition planning and services for students with high-incidence disabilities. *Learning Disability Quarterly, 39*(2), 113-124. doi: 10.1177/0731948715607348
- Wagner, M., Newman, L., Cameto, R., Javitz, H., & Valdes, K. (2012). A national picture of parent and youth participation in IEP and transition planning meetings. *Journal of Disability Policy Studies, 23*(3), 140-155. doi: 10.1177/1044207311425384
- Wehman, P. (2013). Transition from school to work: Where are we and where do we need to go? *Career Development and Transition for Exceptional Individuals, 36*(1) 58-66. doi: 10.1177/2165143413482137
- Wehmeyer, M., & Schwartz, M. (1997). Self-determination and positive adult outcomes: A follow-up study of youth with mental retardation or learning disabilities. *Exceptional Children, 63*(2), 245-255. doi: 10.1177/001440299706300207
- West, M. D. (2006). Transition. In J. W. Wood (Ed.), *Teaching students in inclusive settings: Adapting and accommodating instruction* (pp. 469-484). Upper Saddle River, N.J.: Merrill/Prentice Hall.
- Will, M. (1984). *OSERS programming for the transition of youth with disabilities: Bridges from school to working life*. Washington, DC: Office of Special Education and Rehabilitation Services, U.S. Office of Education.
- Yeboah, D. A. (2002). Enhancing transition from early childhood phase to primary education: Evidence from the research literature. *Early Years: An International Journal of Research and Development, 22*(1), 51-68. doi: 10.1080/09575140120111517
- Yıldırım-Hacıbrahimoğlu, B. (2013). *Özel gereksinimli öğrencilerin ilköğretime geçişte yaşadıkları güçlüklerin belirlenmesi [Determination the difficulties of the students with special needs by teachers as transition to elementary school]* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.



Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

Year: 2020, Volume: 21, No: 1, Page No: 149-170

doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.441254

REVIEW

Received Date:06.07.18

Accepted Date: 19.05.19

OnlineFirst: 29.05.19

Transition Planning and Transition Services in Special Education

Burcu Aktaş *
Bolu Abant İzzet Baysal University

Mehtap Kot **
Bolu Abant İzzet Baysal University

Ahmet Yıkımsı ***
Bolu Abant İzzet Baysal University

Abstract

Transition is a life-long process that requires a variety of changes in individuals' lives. In this process, individuals with special needs face a number of challenges and need support. Transition services planning is carried out in order to ensure that individuals with special needs adapt to various processes that require change and to make the support services provided to individuals with special needs and their families permanent. Transitional periods include a long-term process involving early intervention programs, pre-school, kindergarten, elementary school, junior high school, high school, higher education, school to business life and social life. Lack of significant legal basis for transition planning in our country causes individuals with special needs to experience various difficulties during all transition periods, there are gaps between the programs, and they cannot benefit from the special education services offered to them. For this reason, in this study, the concept of transition, the legal bases of transition in the world, the transition planning process, factors affecting transition planning, transition periods, transition, transition assessment process and the studies related to the transition in Turkey have been tried to be explained.

Keywords: Transition, transition services, transition planning, transition processes, special education.

Recommended Citation

Aktaş, B., Kot, M., & Yıkımsı, A. (2020). Transition planning and transition services in special education. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 21(1), 149-170. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.441254

***Corresponding Author:** Res. Assist., E-mail: burcuaktas@ibu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-4421-9891>

**Res. Assist., E-mail: mehtapkot@ibu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-1085-0645>

***Assoc. Prof., E-mail: yikmis_a@ibu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-1143-1207>

For individuals with special needs to maintain their lives independently is the ultimate goal of special education services. For this purpose, there are a number of transition points in the educational lives of individuals with special needs. The transition involves the process that exists between infancy and adulthood and has an important place in human life, from environment, status or role to another (Rous, Myers, & Stricklin, 2007). Rice and O'Brien (1990) describe the transition as "change points in personnel providing services and services." The definitions are jointly addressed that transition is a lifelong process involving the exchange of individuals in the academic, social, and contextual contexts, roles, environment, and interaction.

The interaction of these change points with each other influences the transition process. At this point, the transition process is considered as an ecological structure and it is emphasized that the characteristics related to children, family, sender/field program, teacher and school are affected by the passage (Rous et al., 2007). The ecological model focuses on the relationship between people, environments, and behaviors (Bronfenbrenner, 1979). The ecological model emphasizes interventions involving environmental changes such as physical changes in classrooms, positive environments, different teaching methods, and examines successful interventions resulting from direct participation or role participation with appropriate support (King, Baldwin, Currie & Evans, 2005).

The transition is classified as *vertical transition*, which involves the participation of children and their family in a sequence from one system to the other over time, and *horizontal transition*, which simultaneously enables the participation of different people in different places and services (Rosenkoetter, Whaley, Hains and Pierce, 2001). Horizontal transitions occur on a short-term and individual basis (daily, weekly), vertical transitions follow an evolutionary sequence and appear sequentially (Bakkaloğlu, 2013).

When the main characteristics of the transition are examined; it is seen that the early transition in one's life is important and it involves stressful and various changes in which the transition progresses as a lifelong, unceasing, and inevitable process (Rosenkoetter et al. 1994; as cited by Ergenekon, 2015). These processes, which require change, bring new opportunities to individuals and are often considered stressful. In this process, individuals are expected to adapt to the dynamics of their environment and to make various role transitions. Individuals with special needs who experience a series of vertical transitions throughout their lives face more complex challenges than their peers in the transition process. The lack of information and concerns about the program, the educational environment and the attitudes of the other individuals are among the difficulties that individuals with special needs are experiencing before the transition (Kargın, Akçamete, & Baydık, 2001). Individuals with special needs need assistance and road maps in these processes. Transition plans are road maps for the next step of the individuals with special needs.

Legal Basis for Transition

The transition movement in special education started in the 1980s in response to the difficulties experienced in the post-school follow-up of students with special needs (Landmark & Zhang, 2012). Significant problems, especially encountered in adulthood, such as social integration, independent living, and employment, which are inaccessible to most of the special needs individuals, are concerned with individuals with special needs (Landmark, Ju, & Zhang, 2010). The calls made to the solution of experienced troubles ensured that more effective transition services were offered to the individuals. Official transition services and support began in 1984 (Will, 1984), with the Individuals With Disabilities Education Act (IDEA) (2004) guaranteeing the planning of transition services (Gartin & Murdick, 2005; Landmark & Zhang, 2012). In the No Child Left Behind Act (2001), schools were held responsible for standards-based assessment performances of individuals with special needs and post-school results.

In our country, there is not a single legal regulation that directly guarantees the transition services, but in the Ministry of National Education Special Education Services Regulation (2012), in the category of guidance services (Educational Guidance Services, Article: 10, Vocational Guidance Services, Article: 11, Services, Article 11: a, b) provides arrangements for educational, vocational and personal guidance for children with special needs. In the preschool period, the Special Education Services Regulation (2012), under the heading "Special Education Services in the Preschool Period," it has been stated that preschool education of special needs individuals is

obligatory and should be continued within the framework of integration practices (Article 29). Lack of significant legal basis for transition planning in our country causes individuals with special needs to experience various difficulties during all transition periods, there are gaps between the programs, and they cannot benefit from the special education services offered to them.

Factors Affecting the Transition Process

The transition process is a complex process and there are many factors that affect its success. In the pre-school period, administrative issues, staff who serve in the sending and receiving programs, the family of the child who is transitioning, and the characteristics of children and children themselves are the factors affecting the success of the transition period (Bakkaloğlu 2008). Hanson (2005) grouped the main factors influencing the success of the transition period into four categories. The first of these factors is the personal characteristics and experiences that include the personal characteristics and experiences of children, family and experts with special needs. It is the inter-participant relationship that focuses on the relationship between the other family and service providers. The other is the legal regulations and the last is the types and amount of support (as cited by Altın, 2014).

Planning Transition Services

Transition services planning is carried out in order to ensure continuity of services to individuals with special needs and their families, to minimize family disturbances by helping individuals to adapt to change, to fulfill legal obligations and to ensure the active participation of the individual in the program of transition (Wolery, 1989; as cited by Bakkaloğlu, 2008). Transitional services according to Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) (2004) includes coordination of a range of activities for children with special needs.

Transition services are the planning process involving a) family or primary caregiver of the student, b) general and special education teachers, d) transition services coordinator, e) school administrators, f) one person from the school guidance service, g) current service providers, h) adult service providers and i) potential employers (Nichols, Paul, Vandenbossche, Yaworski, & Ziraldo, 1999, Delay were Disability Hub (DDH), as cited by Avcioglu, 2015).

There is no clear vision of when the Individualized Transition Plan (ITP) will be prepared and how long it will cover. McDonald et al. (1989) indicated that the transition period had to commence six months before placement (as cited by Altın, 2014), Rosenkoetter et al. (1994) stated that transition studies should begin before 6-12 months before a new program was introduced, and they did not give information about the follow-up of the transition. Lazzari and Kilgo (1989) concluded that the transition plan has to be implemented six months before school began, that it should include a two to three month monitoring process after the school starts, Conn-Powers, Ross-Allen and Holburn (1990) stated that children should start a year before beginning schooling and continue their support after starting schooling (Yıldırım-Hacıbrahimoğlu, 2013).

Individualized Transition Plan Preparation Steps

During the transition period, each period has its own characteristics, and the points to be noted for each period can vary. However, transition planning process items are similar. For this reason, it is thought that transition planning steps related to transition periods should be given under a common title.

Allen and Cowdery (2009) identified six steps for the transition planning process. These steps are visiting future programs, preparing the child, introducing the program, implementing and transitioning informal support services, and evaluating children's compatibility.

Transition Periods

The content and priorities of transition plans vary according to transition periods. Transition periods include a long-term process, including early intervention programs, preschool, kindergarten, primary school, secondary school, high school, higher education, transition from school to business life, and social life (Ergenekon, 2015).

Transition to Pre-School Period

Early transitions are an important topic in early childhood special education. In this period, the transition plan provides a bridge between family and children with a program that they are familiar with and new (Bakkaloğlu, 2008). Transition in this process takes place in a very broad context with collaborative links between programs that support early intervention programs, kindergartens, primary schools, and others in society.

In the early childhood, families, school staff, health workers, non-governmental organizations and private educational institutions must cooperate and act together in order to successfully carry out the transition services from home or home to school (Strawhacker, 2013). The important point in the transition process in the preschool period is to determine the characteristics, strengths and needs of the family and children for planning. Determining the needs of families and acquiring the skills and knowledge they need is important for them to acquire the skills required by the program they will transfer to their children, to inform their children and to facilitate their adaptation to the changes (Kargın et al., 2001).

The fact that the child with special needs has the necessary skills to respond to the expectations of the new program is another important point in the transition in the preschool period (Bakkaloğlu, 2008). In this period, some special skills, such as a) social and classroom rules, b) communication, c) behavior related to duties, d) self-care, e) self help, f) motivation and problem solving, and g) pre-academic and academic support skills are required to support children in new environments or programs and facilitate their transition to the program (Brandes, Ormsbee, & Haring, 2007; Rous et al., 2007).

Transition to School Period

The transition from pre-school to elementary school is an important turning point in every child's and family's life. Positive experiences acquired in the transition in primary school will positively affect students' subsequent learning experiences (Ergenekon, 2015). In this period, the students' readiness for different developmental areas (emotional, psycho-social, physical, cognitive), strengths and weaknesses, exhibitions of behaviors in accordance with the academic and behavioral requirements of the class is important for a successful transition (Yeboah, 2002; as cited by Ergenekon, 2015). The knowledge and skills acquired during the school period provide the basis for the lives of individuals after school. For this reason, for students with special needs who are likely to experience various limitations during the school period, it is important that determining the program will go to the children, the program should be organized to respond to the interests and needs of the student, and making long-term planning of academic and social activities in the school should be undertaken.

Transition from School to Adulthood

For many young people, it is desirable to follow the post-school results, to get their own personal experiences and insights. In this process, areas that are valuable such as employment, community participation, post-secondary education, social relations and health remain short-term or inaccessible areas for individuals with special needs (Carter, Brock, & Trainor, 2014). The smoothness of the transition from school to later life depends on the development of students, the level of readiness, the complexity of needs, the possibilities of the students and their families, and the existence of environmental supports (King et al., 2005).

In order for students with special needs to make a successful transition to after-school life, they need to develop their skills through education and experience, provide specific support and opportunities to develop or facilitate these skills, and implement these skills (Kohler & Field, 2003). Schools have important roles for individuals with special needs to achieve successful experiences in the specified areas. Schools are obliged to "organize the process from school to post-school activities to facilitate the student's life" (IDEA, 2004). In addition, schools help individuals develop the competencies they need in society, school and work by providing meaningful learning experiences, as well as being natural preparers (Wehman, 2013).

Transition planning since the adoption of IDEA (1990) is a legal obligation for students with special needs aged 14 and older. Up to the age of 16, for all children with special needs transitional plans within the framework of the Individualized Education Program based on measurable targets need to be prepared (Kohler & Field, 2003;

Landmark, Roberts, & Zhang, 2013; Trainor, Morningstar, & Murray, 2016). Transition planning is a result-oriented process that focuses on the development of functional and academic achievements to facilitate the movement of children with special needs in the post-school period from school, vocational education, including post-secondary education, employment, continuing and adult education, adult services, independent living and community involvement (IDEA, 2004).

Evaluation of Transition Plans

There are several suggestions in the field for evaluation of transition plans. First, the assessment of the transition plan should have a comprehensive range of areas, including post-school activities. This scope should address different skill areas (e.g., social skills, mathematical computing skills, reading fluency, etc.). Second, the evaluation of transition plans should focus on the strengths of the students, plan to include the strengths of the students and the opportunities to maximize their current skills (Carter, Trainor, Sun, & Owens, 2009). Third, the evaluation of transition plans should include multiple perspectives of individuals who are well acquainted with individuals in different contexts. Finally, the transitional plan evaluation process should provide information on the specific needs of individuals with their own strengths and needs in multiple areas (Carter et al., 2009).

Transition Related Studies in Turkey

The studies done on the transition in Turkey in general have focused on determining the requirements related to the transition process, determining the people in the transition process and evaluating the transition skills.

The studies that were carried out to determine the requirements related to the transfer process were made in order to determine the family needs in the pre-school period (Kargin et al., 2001; Çiftçi-Tekinaslan & Bircan, 2009). Regarding those who are involved in the transition period, they focused on those who were involved in transition to pre-school transition, transition to school, and transition to business life. Bakkaloğlu (2013) focused on the existence of parents in preschool period. There are studies conducted by Yıldırım-Hacıbrahimoğlu (2013) and Altın (2014) regarding the people living in the process of transition from elementary school to elementary school. Studies aimed at assessing transition skills of children with special needs focus on the assessment of pre-school and adult/work life transition skills (Bakkaloğlu 2004, 2008; Coşgun-Başar, 2010; Cesur-Yakaboylu, 2016).

When examined in the literature regarding the transition in a limited number of services in Turkey, though it is seen that the various studies. The studies show that there are serious problems in our country regarding the transition planning process (Kargin et al., 2001; Çiftçi-Tekinaslan & Bircan, 2009; Gürsel, Ergenekon, & Batu, 2007; Yıldırım-Hacıbrahimoğlu, 2013; Altın, 2014). It is believed that the most basic reason for live problems is not to include transitional services in legal regulations.

When the related literature is taken into consideration;

1. It is considered that the legislation related to special education should include the transition planning period (how and when to prepare, which steps to follow, team members and responsibilities) related to each transition period in detail. In addition, legal regulations must be followed.
2. It is suggested to provide in-service trainings for the transition planning process for teachers or other teachers (branch teachers, school counselors, etc.).
3. The preparation of family education programs and the development of intervention programs for families should be informed about the transition planning processes of the families and families are expected to provide active participation in the process.
4. Cooperation should be provided between the official institutions (e.g., Turkish Employment Agency) that will provide employment and the Special Education and Vocational Training Centers.