



TÜRKİYE'DE OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN GENÇLERİN YETİŞKİNLİĞE GEÇİŞİNİN VE İSTİHDAMININ DESTEKLENMESİ

Prof. Dr. Yasemin Ergenekon

Tohum Otizm Vakfı
Değerlendirme ve Gelişim
Raporları

V

2021



İçindekiler

Geçiş Kavramının Tanımı ve Özellikleri	02
Geçişin Bireyler Üzerindeki Etkileri Nelerdir?	03
Geçişler Nasıl Sınıflandırılır?	04
Geçiş Hizmetlerinin Felsefesi ve Ortaya Çıkışı	05
Geçişle İlgili Tarihsel Gelişim ve Uluslararası Mevzuat	06
Türkiye'de Geçişle İlgili Yasal Mevzuat	09
Türkiye'de Geçiş Süreciyle İlgili Yapılan Bilimsel Çalışmalar	12
Türkiye'de Kritik Geçiş Dönemleri Açısından Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) Olan Bireylerin Mevcut Durumu	14
OSB, Bağımsız Yaşam, Bağımsız Yaşamın Önündeki Engeller ve Çözümler	19
OSB Olan Bireyler İçin Geçiş Hizmetlerine İlişkin Düzenlemeler Yapmanın Önemi	25
OSB ve Yetişkin Yaşamına Hazırlanma	27
Kaynakça	30

Geçiş Kavramının Tanımı ve Özellikleri

Geçiş Nedir?

Türkiye’de özel eğitim alanında 2000’li yılların başında akademik dünyanın dikkatini çekmeye başlayan “geçiş” kavramı, dünyada uzun yıllardır üzerinde kafa yorulan, çalışılan, araştırmalar gerçekleştirilen bir konudur. Özel eğitim alanındaki yasal ve eğitsel gelişmeler ile savunu çalışmaları doğrultusunda geçiş kavramı giderek özel eğitim alanının öncelikli konularından biri haline gelmiştir. Alanyazında “geçiş” bireyin bir eğitim kademesinden, programdan, etkinlikten, ortamdan, durumdan, hizmet modelinden, yaşam koşulundan ya da yaşam döngüsünden diğerine hareket ettiği, bir başka deyişle geçiş yaptığı süreç olarak tanımlanmaktadır. Bu süreçte bireye sunulan hizmetlerin değiştiği, hizmetleri sunan personelin farklılaştığı, bireyden beklenenlerin değiştiği ve çeşitlendiği, ayrıca söz konusu değişimin yaşam boyu sürdüğü ifade edilmektedir (Bakkaloğlu, 2009, Ergenekon, 2015; Steere, Rose ve Cavainolo, 2007). Halpern (1994) ile Steere, Rose ve Cavainola (2007) geçişi özel gereksinimli bireyin öncelikli olarak “öğrenci olma” statüsünden toplum içinde bir “yetişkin rolü oynama” statüsüne geçişi olarak betimlemişlerdir.



Geçişin Bireyler Üzerindeki Etkileri Nelerdir?

Yaşı, cinsiyeti, etnik kökeni, sosyal statüsü ne olursa olsun her birey yaşamı boyunca ve aralıksız biçimde yukarıdaki tanımda ifade edilen farklı geçiş deneyimlerini yaşar ve değişim durumlarıyla karşı karşıya kalır. Birey bu deneyimleri yaşarken içinde bulunduğu zamana, duruma ve geleceğe ilişkin fırsatları değerlendirerek belirli seçimler yapar, kararlar alır ve bunları uygulamaya geçirir. Birey tüm bu eylemleri kendisi gerçekleştirebileceği gibi yapamadığı durumlarda onun adına ailesi de bu eylemleri yerine getirebilir. Birey için yaşamın karşı konulmaz bir parçası olan tüm geçişlerdeki ortak nokta bu sürecin bireyin yaşamında önemli değişikliklere yol açmasıdır (Ergenekon, 2015; Wehmeyer ve Webb, 2012).



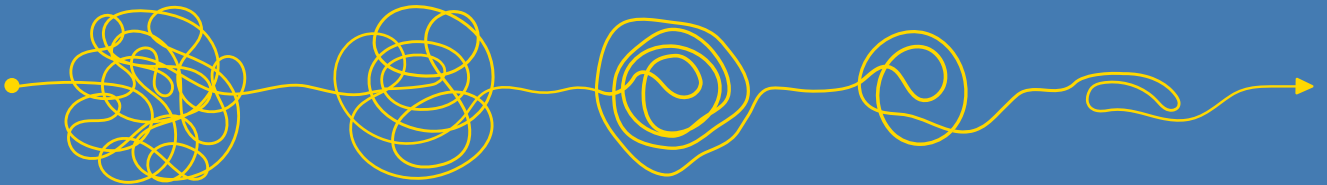
Bu değişiklikler bir taraftan birey ve ailesinin pek çok “yeni” durumu (örn. yeni bir çevre, etkileşilen yeni insanlar, yeni sorumluluklar vb.) deneyimlemesini sağlarken diğer taraftan heyecan, kaygı, stres gibi çeşitli duygu durumlarını yaşamasına yol açar. Daha açık bir ifadeyle geçiş süreci, karşı karşıya kalınan değişiklikler, yenilikler ve belirsizliklerle bağlantılı olarak bireyin ve ailesinin duygu durumlarında iniş çıkışların ve kafa karışıklıklarının sıklıkla yaşandığı, zorlu, karmaşık ve stresli bir dönemdir (Bakkaloğlu, 2009; Ergenekon, 2015). Ancak yaşanan karmaşaya, zorluklara ve strese rağmen geçiş sürecindeki yenilikler ve değişiklikler bireyin gelişiminde önemli mihenk taşlardır.



Geçişler Nasıl Sınıflandırılır?

Alanyazında geçişler farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır. En yaygın sınıflama ise “dikey” ve “yatay” geçişlerdir. Dikey geçişler tüm bireyler tarafından deneyimlenen, zaman içerisinde ardışık olarak sistemler arasında gerçekleşen, gelişimsel ve tahmin edilebilir süreçlerdir. Okul öncesinden ilkökula, ilkökoldan ortaokula, ortaokuldan liseye geçişler dikey geçişlere örnektir. Yatay geçişler ise günlük veya haftalık olarak meydana gelen, bireyin bir durumdan, etkinlikten, ortamdaki diğerine hareketini içeren, tahmin edilemeyen geçişlerdir. Okula gitme, parka gitme, anneanneyi ziyaret etme yatay geçişlere örnektir (Kagan, 1992; Wehmeyer ve Webb, 2012).

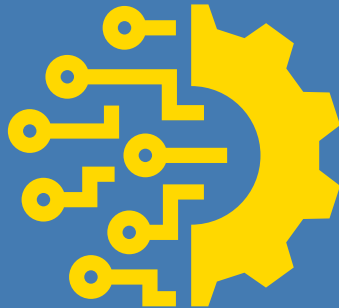
Alanyazında “dikey geçişler” olarak ifade edilen dönemler hem tipik gelişen hem özel gereksinimli tüm bireyler gibi otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan bireyler hem de onların aileleri açısından yaşamdaki önemli dönüm noktalarıdır (Forest, Horner, Lewis-Palmer ve Todd, 2004; Test, Mazzotti, Mustian, Fowler, Kortering ve Kohler, 2009). Özellikle eğitim basamakları arasındaki geçişler, sadece öğrenciler ve aileler için değil, onlara hizmet sunan öğretmenler ve okul/kurum açısından da hassas bir dönemdir (Steen, 2011; Şahin, Sak ve Tuncer, 2013). Bu noktada dikey ve yatay geçiş süreçlerinin iyi planlanması ve sürecin doğru yönetilmesi bireyin ve ailesinin yumuşak geçişler yapmasına hizmet edecektir.



Geçiş Hizmetlerinin Felsefesi ve Ortaya Çıkışı


Geçiş hizmetlerinin ortaya çıkışında ve hizmetlerin şekillenmesinde geçmişten günümüze tarihsel süreç içerisinde yer alan olaylar ve akımlar, demokrasi ve insan haklarındaki gelişmeler ve bunların içselleştirilmesi, insan haklarının yasalarla güvence altına alınması, bilim, sanayi ve teknoloji alanındaki gelişmeler, eğitim alanında yapılan reformlar, yapılan reformların yasal mevzuatla güvence altına alınması gibi gelişmelerin önemli etkileri olmuştur. Bu noktada değişim, bağımsızlık, eğitim hakkı, çocukların ve gençlerin gelişiminde ve eğitiminde mesleki eğitimin ve kariyer eğitiminin rolü, iş, işçi gibi kavramlar ve konular bilim dünyasında önemli tartışma konuları arasında yer almıştır. Bu felsefi tartışmalar Aristo'dan günümüze hala devam etmekte ve eğitim sistemini etkilemektedir. Aynı zamanda modern çağda geçiş hizmetlerinin gelişmesine etki edecek çeşitli felsefi bakış açılarının, kuramların ve modellerin ortaya çıkmasına da öncülük etmiştir. Alanyazında geçiş hizmetlerini etkileyen felsefi bakış açıları; insan potansiyeli hareketi, olumlu gençlik gelişimi hareketi, normalleşme felsefesi, kaynaştırma ve bütünleştirme, öz-belirleme (self-determination), bireysel özgürlük felsefesi olarak sıralanmaktadır. Benzer şekilde genel sistem kuramı, gelişim kuramları, öğrenme kuramları, kariyer gelişimi kuramları, örgütsel sistem kuramı, biyoekolojik sistemler kuramı, karşılıklı etkileşim kuramı gibi kuramlar ile okuldan çalışma hayatına köprü modeli, Halpern modeli, Kohler modeli, yaşam merkezli eğitim modeli, birey merkezli planlama gibi oluşturulan farklı geçiş modelleri geçiş hizmetlerinin şekillenmesinde önemli rol oynamıştır (Kochhar-Bryant ve Greene, 2009).

Geçiş sürecinde sunulan hizmetlerin kuramsal alt yapısı, yukarıda söz edilen felsefi bakış açılarından, kuramlardan ve modellerden beslenmiş ve onların yol göstericiliğiyle oluşturulmuştur. Bu kuramsal alt yapıyı temel alarak oluşturulan hizmetler, geçiş sürecinde tüm özel gereksinimli bireyler gibi OSB olan bireylerin de gereksinimlerinin belirlenmesini, bireyin ilgi, istek ve tercihleri doğrultusunda gereksinimlerini de dikkate alarak gerekli planlamaların yapılmasını, hazırlanan planların kanıt temelli uygulamalarla sunulmasını, bireye gerekli eğitim ve destek hizmetlerinin sağlanmasını, tüm bu hizmetlerin bireyin gereksinimleri doğrultusunda yaşam boyu sürmesini sağlamaya hizmet edecektir. Bu hizmetlerin etkisiyle OSB olan bireyler, toplumsal yaşamın içinde, bağımsız, kendi ayakları üzerinde durabilen, üretken, yaşam kalitesi yüksek, sağlıklı ve mutlu bireyler olarak yaşamlarını sürdürebileceklerdir.



Geçişle İlgili Tarihsel Gelişim ve Uluslararası Mevzuat

Geçişle ilgili yasal mevzuatın şekillenmesinde bu konuda öncü çalışmalar yürütülen Amerika Birleşik Devletleri'ndeki (ABD) gelişmelerin önemli katkıları olmuştur. Uluslararası mevzuata yapılacak bu bakış aynı zamanda geçişle ilgili tarihsel gelişimi de ortaya koyacaktır. Uluslararası mevzuat konusunda öncelikle ABD'ye ilişkin bilgi verilecek, ardından diğer ülkelerdeki durum kısaca özetlenecektir.

 ABD'de geçişle ilgili yasal mevzuat ve geçiş politikaları, birbirinin üzerine eklenerek ilerleyen ve yıllar içinde yasalarda iyileştirmelerin ve eklemelerin yapıldığı aşamalı bir gelişme izlemiştir. Bu noktada geçişle ilgili ilk yasal düzenlemeler savaştan dönen askerlerin mesleki eğitim ve rehabilitasyonlarının sağlanması amacıyla çıkarılmıştır. 1900'lü yılların başında ABD'de savaştan dönen askerlerin mesleki eğitim ve rehabilitasyonuna yönelik olarak başlayan çalışmaları ve yasal düzenlemeleri, 1960'lı yıllara gelindiğinde iş birliğine dayalı iş programları, 1970'lerde ise gerçekleştirilen mesleki eğitim çalışmaları ve yapılan bilimsel araştırmalar izlemiştir. Bu çalışmaların etkisiyle hem mesleki eğitim hem de özel eğitim alanıyla ilgili bazı yasal düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. ABD'de hem uygulamaya yönelik çalışmaların hem de yasal düzenlemelerin yaptırımları, okuldan işe geçiş hareketini başlatan ve sonrasında geçiş çalışmalarına ivme kazandıran önemli çalışmalar olarak ifade edilebilir (Kochhar-Bryant, 2009).

1980'li yıllar geçiş hizmetlerinin şekillenmesine öncü olacak önemli gelişmeler olduğu yıllardır. Bu gelişmeler izleyen biçimde sıralanabilir:

1. Mesleki eğitim çalışmalarının sonuçlarına yönelik yapılan izleme çalışmalarından ve yürütülen bilimsel araştırmalardan elde edilen bulgular, özel gereksinimli bireylerin okul sonrası eğitim, hizmet ve desteklerden yararlanma, sürdürülebilir istihdam, toplumsal yaşama katılım konusunda yetersizlikler yaşadıklarını ortaya koymuştur (Bakkaloğlu, 2009; 2010; Ergenekon, 2015). Araştırmalardan elde edilen bu veriler ABD'de yasalarda ve uygulamalarda daha zorlayıcı ve teşvik edici tedbirlerin alınmasını sağlamıştır.
2. ABD Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Hizmetleri Ofisi (Office of Special Education and Rehabilitative Services [OSERS]) Başkan Yardımcısı ve Down Sendromlu bir çocuk annesi olarak Madeline Will geçiş kavramını tanımlamış (Will, 1983) ve bu hizmetlerin önemine vurgu yapmıştır. Bu gelişme, geçişle ilgili çıkarılacak yasal düzenlemelere temel oluşturmuş ve geçiş hizmetleriyle ilgili farklı yaklaşımların ortaya çıkmasına ivme kazandırmıştır.
3. ABD Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Programları Dairesi özel gereksinimli çocukların okul öncesi eğitime geçişini iyileştirmek üzere model/ler geliştirilmesini, geçiş politikalarının ve uygulamaların geliştirilmesini, kurumların geçiş sürecindeki gereksinimlerinin belirlenmesini sağlamak üzere araştırma projelerini desteklemiştir.

4. 1986'da federal özel eğitim yasalarının (Engellilerin Eğitimi Yasası, Education of Handicapped Act Amendments [EHA], PL 98-199, 1983; PL 99-457, 1986) tekrar gözden geçirilmesi sonucunda yapılan yasal düzenlemelerle Bireyselleştirilmiş Aile Hizmet Planı'nın (BAHP) (Individualized Family Service Plan, [IFSP]) bir parçası olarak her aileyle geçiş planı hazırlanması zorunlu hale gelmiştir.

1990'lı yıllara gelindiğinde Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitimi Yasası (Individuals with Disabilities Education Act, [IDEA], PL 101-476) yürürlüğe girmiş ve erken çocukluk dönemine ilişkin yapılan düzenlemeler IDEA'da spesifik olarak ele alınmıştır. IDEA'nın B ve C bölümlerinde geçiş hizmetleriyle ilgili yasal süreçler belirlenmiştir. Erken müdahale dönemi (0-3 yaş) için geçiş hizmetleri yasanın C bölümünde, 3-21 yaş arasındaki bireyler için geçiş hizmetleri ise yasanın B bölümünde ele alınmıştır. Aynı zamanda yasaya öğrenci 16 yaşına gelmeden önce Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı'na (BEP) geçiş planının dahil edilmesine ilişkin bir yönerge eklenmiştir. Bir başka deyişle IDEA'da ilk kez bireylerin 16 yaşında gereksinim duydukları geçiş hizmetlerine ilişkin planın BEP'lerine dahil edilmesi yasal olarak zorunlu kılınmıştır (Kochhar-Bryant ve Greene, 2009; Sitlington, Neubert ve Clark, 2010).

IDEA Bölüm 602 (a)'da ortaya konan geçiş hizmetleri, okul tabanlı geçiş programının temelini oluşturan bir geçiş tanımını içermekte ve izleyen şekilde betimlenmektedir:


a. Geçiş hizmetleri özel gereksinimli bireyler için koordine edilmiş bir dizi etkinliği içeren bir süreçtir. Bu süreçteki etkinlikler (1) Sonuç odaklı olarak tasarlanır. Özel gereksinimli bireylerin akademik ve işlevsel davranışlara ilişkin başarılarını geliştirip bireyin lise sonrası eğitim, mesleki eğitim, istihdam, yaşam boyu yetişkin eğitimi, yetişkin hizmetleri, bağımsız yaşam ve/veya toplumsal yaşama katılım gibi okuldan okul sonrası yaşama geçişini desteklemeye odaklanır. (2) Bireyin bireysel gereksinimlerini, güçlü yanlarını, tercihlerini ve ilgilerini temel alır. Aynı zamanda öğretim, ilgili hizmetler, toplumsal deneyimler, istihdam, diğer okul sonrası yaşam konuları, uygunsa günlük yaşam becerilerinin kazanımı ve işlevsel mesleki değerlendirmeyi kapsar. Özel gereksinimli bireylerin geçişlerine yönelik planlamaların yapıldığı bu BEP toplantılarına katılmaları da zorunlu kılınmıştır.


b. Özel gereksinimli bireyler için geçiş hizmetleri, bireyin özel eğitim hizmetlerinden yararlanmasını sağlayacak özel olarak tasarlanmış öğretim ve/veya ilgili hizmetler olabilir (Education of the Handicapped Act Amendments of 1990, [P.L. 101-476, Section 602(a), 20 U.S.C. 1401(a)]).

IDEA'da 1997 yılında gerçekleştirilen güncellemeden sonra bazı eyaletlerde bireyin BEP'ine geçiş planının eklenmesi zorunluluğu 14 yaşına indirilerek okul sisteminde eğitim gören özel gereksinimli bireylerin geçişlerinin daha erken yaşta planlanması ve yıllık olarak gözden geçirilmesi zorunlu hale getirilmiştir. Ayrıca ulaşım, dil ve konuşma, danışmanlık vb. ilişkili hizmetler geçiş hizmetlerine dahil edilmiştir. Bu düzenlemede öğrencinin kendisi için geliştirilen geçiş planını onaylaması gerektiği,

durumunun yasal olarak uygun olmaması halinde yasal vasilerinin onayının alınması gerektiği belirtilmiştir (Sitlington, Neubert ve Clark, 2010). IDEA'da 2004 yılında yeniden bir düzenleme yapılmıştır. Bu düzenlemeler; tanımlar, eyalet yükümlülükleri, değerlendirmeler ve BEP'ler, usul güvenceleri başlıklarında gerçekleştirilmiştir.

Günümüzde ABD'deki yasal düzenlemelerin eğitim süreçlerindeki çıktılara, iş yaşamına ve toplumsal yaşama geçişi kolaylaştıracak düzenlemelere odaklandığı görülmektedir. Bu noktada 2000'li yıllarla birlikte teknoloji, istihdam ve kariyer eğitimine yönelik çalışmalarda bir artış olduğu söylenebilir. Ortaöğretim ve yükseköğretimde ise programlar geliştirildiği ve var olan programların kapsamının genişletilmesine yönelik çalışmaların hız kazandığı ifade edilebilir.

 İngiltere'de geçiş planlaması için yasal çerçeve bir dizi yasa, politika ve strateji belgeleri çerçevesinde düzenlenmiştir (Conlon, 2014). İngiltere'de bireyin özel eğitime gereksinimi olduğu belirlendikten sonra Özel Eğitim İhtiyaçları ve Engellilik Uygulama Esasları (Special Education Needs and Disability [SEND], 2015) çerçevesinde işlem yapılmaktadır. Bu çerçevede geçiş hizmetleri değerlendirme, planlama, uygulama ve gözden geçirme şeklinde dört bölümden oluşan bir döngü olarak ele alınmaktadır (Hanson, Codina ve Neary, 2017). İngiltere'de SEND'e sahip genç yetişkinler için gelişimsel yaklaşım ve güçlendirici yaklaşım olmak üzere iki farklı yaklaşım bulunmaktadır ve kurumlar her iki yaklaşımı da kullanabilmektedirler (Aston, Dewson, Loukas ve Dyson, 2005). Gelişimsel yaklaşım, ilerlemeyi kolaylaştırmak için sürekli rehberlik ve destek sağlamaktadır. Bu yaklaşımda bireye bir plan ve belirli zaman aralıklarında bu planı görüştürcek, izleyecek, gözden geçirecek çalışanlar sağlanmaktadır. Güçlendirici yaklaşımda ise birey kendi geçiş rotasını kendisi çizmekte, zorunlu bir plan bulunmamakta ve ilgili kaynakları arama sorumluluğu bireyin kendisine verilmektedir (Hanson, Codina ve Neary, 2017).

 Almanya'da yaşam boyu öğrenmenin bireylerin eğitiminde anahtar bir role sahip olduğu konusunda genel bir toplumsal uzlaşma bulunmaktadır. Yaşam boyu öğrenme için esnek, sürekli gelişmeye açık ve yapılandırılmış bir çerçeve tanımlanmaktadır. Almanya'da Anayasaya dayalı olarak çıkarılan Sosyal Refah Yasası IX'nın odak noktası, özel gereksinimli bireylerin refahına ve bakımına değil, sosyal düzeyde özerk katılım, engellerin ortadan kaldırılması ve fırsat eşitliğinin sağlanmasına dayanmaktadır. Yasada tıbbi ve mesleki rehabilitasyonun yasal temelleri ele alınmıştır. Düzenlemeler hem özel gereksinimli ve dışlanma riski altındaki bireyler hem de özel gereksinimli bireylerin katılımını sağlamak için özel düzenlemeler şeklinde iki ayrı başlık altında ele alınmaktadır (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2020). Federal İstihdam Bürosu da özel gereksinimli bireylerin işgücü piyasasına girmesi ve diğer tüm süreçlerden sorumludur (Tophoven, Reims ve Ticsh, 2019).

Türkiye’de Geçişle İlgili Yasal Mevzuat

Ülkemizde özel gereksinimli bireylere sunulan hizmetler ilk olarak 1961 Anayasasının 48. ve 50. Maddelerinde, 1982 Anayasasının ise 42., 50. ve 61. Maddelerinde hükme bağlanmıştır (Ergenekon, 2012; Özürlüler Kanunu ve İlgili Mevzuat, 2010). Özel gereksinimli bireylere sunulacak eğitim hizmetleri ise 1997 yılında yürürlüğe giren 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (KHK, 1997) ve ilk kez 2000 yılında çıkartılıp en son 2020 yılında güncellenen Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (ÖEHY, 2020) çerçevesinde yürütülmektedir. Yönetmeliğin 6. Maddesinde özel eğitim hizmetlerinin amacı, *“Türk Millî Eğitiminin genel amaç ve temel ilkeleri esas alınarak; özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitim ihtiyaçları, yeterlilikleri, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda kapasitelerini en üst düzeyde kullanmaları, üst öğrenime, meslek hayatına ve toplumsal yaşama hazırlanmalarını amaçlar.”* biçiminde tanımlanmıştır.

ÖEHY’nin 2018 yılında gerçekleştirilen güncellemesinde **“ilk kez”** *“kademeler arası geçişlere”* ilişkin bir hükmün olduğu görülmektedir. Madde 9’da kademeler arası geçişler *“(1) Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin okul öncesi, ilkokul, ortaokul veya lise kademelerindeki eğitime geçiş süreçlerinde aşağıdaki hususlar dikkate alınır: (a) Eğitimin her tür ve kademesindeki geçişlerde eğitsel değerlendirme ve tanılama yapılır. (b) İl veya ilçe özel eğitim hizmetleri kurulu tarafından yerleştirme kararı alınan öğrencilerin devam edeceği okullarda RAM’in planlaması doğrultusunda okul rehberlik servisi ile iş birliği içerisinde öğrencinin okula uyumu ve eğitime erişimi ile ilgili gerekli tedbirler alınarak uygulama takip edilir. (c) RAM’in planlaması doğrultusunda okul rehberlik servisi ile iş birliği içerisinde öğretmenler, yöneticiler, aileler ve öğrenciler için gerekli bilgilendirme çalışmaları yapılır. (c) Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerden ders yılı sonunda kademeler arası geçiş yapacakların kayıtlı bulunduğu okullarda okul yönetimleri öğrencilerin RAM’a yönlendirilmesi ile ilgili iş ve işlemleri yürütür.”* biçiminde ifade edilmiştir. ÖEHY’de kademeler arası geçişin kendine ilk kez yer bulması önemli bir gelişme olmakla birlikte bu süreçte (a) kimin, neyi, nerede, ne zaman, nasıl yapacağına ilişkin net tanımların ve açıklamaların yapılması, (b) ekibin kimlerden oluşacağı ve ekip üyelerinin rol ve sorumluluklarının sınırlarının net olarak belirlenmesi, (c) nasıl bir takvimle işlerin yürütüleceği (d) kurumlar arası iş birliği ve iletişimin nasıl gerçekleştirileceği gibi bileşenlerin belirlenmesine ve tanımlanmasına gereksinim olduğu çok açıktı. Ayrıca mevzuata konan maddelerin yuvarlak ve çok genel ifadelerle (örn. “gerekli tedbirler alınır”, “ilgili iş ve işlemler yürütülür” vb.) tanımlandığı dikkati çekmektedir. Bu durum ilgili maddelerin sistemin içinde çalışan kişiler tarafından farklı biçimlerde yorumlanmasına ve aynı maddeye ilişkin ülke içinde, hatta aynı şehir içinde bile farklı uygulamalar yapılmasına yol açabilmektedir. Bu da aynı hizmetten yararlanan bireyler arasında fırsat eşitsizliklerine neden olmaktadır. Bu noktada ülkemizde eğitim kademeleri arasındaki geçişler de dahil olmak üzere geçiş süreçlerinin genellikle sistematik olmayan süreçlerle, ailelerin ve alanda çalışan öğretmenlerin ya da uygulamacıların bireysel çabalarıyla yürütüldüğünü ve bireylerin erişebildikleri hizmetler çerçevesinde geçiş süreçlerini deneyimlediklerini söylemek abartılı olmayacaktır.

Ülkemizde mesleki eğitimle ilgili yasal düzenlemeler arasında bulunan ve 1986 yılında kabul edilen 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanunu çırak, kalfa ve ustaların eğitiminin yanı sıra okullardaki, yükseköğretim kurumlarındaki ve firmalardaki mesleki eğitime yönelik esasları düzenlemektedir. Kanununun 39. Maddesinde özel gereksinimli bireyler için açılacak özel eğitim kurslarına ilişkin bir hüküm bulunmaktadır. Bu hüküm *“Bakanlık, özel eğitime muhtaç kişilere iş hayatında geçerliliği olan görevlere hazırlayıcı özel meslek kursları düzenler. Kursların düzenlenmesinde ve uygulanmasında bu kişilerin ilgi, ihtiyaç ve yetenekleri dikkate alınır. Kurslara katılanlar kursa devam ettikleri sürece bu Kanununun çırak ve öğrencilere verdiği haklardan yararlanırlar.”* biçiminde ifade edilmiştir.

Ülkemizde Cumhuriyet dönemindeki ilk İş Kanunu'nun (3008 sayılı İş Kanunu) kabul edilişi 1936 yılındadır. 2003 yılında 4857 sayılı Yeni İş Kanunu kabul edilmiştir. Kanun'da 2008 yılında yapılan değişiklikle 30. Madde kapsamındaki *“İşverenler, 50 veya daha fazla işçi çalıştırdıkları özel sektör işyerlerinde %3 engelli, kamu işyerlerinde ise %4 engelli işçi çalıştırmakla yükümlüdürler.”* hükmüyle özel gereksinimli bireylerin istihdama dahil edilmesine ilişkin düzenleme yapılmıştır. Ancak hem uluslararası hem de ulusal alanyazında yapılan çalışmalar özel gereksinim grupları içinde OSB ve zihinsel yetersizliği olan bireylerin diğer yetersizlik gruplarına kıyasla daha az istihdam edildiklerini ortaya koymaktadır (Artar, 2018; Harcourt, Lam ve Harcourt, 2005; Uçar, 2016). Yeni İş Kanunu'nda engelli çalışma kotalarının yanı sıra işverenlere teşvik desteği, İŞKUR engellilik kaydı, özel sektör ve kamu işletmelerine yerleştirme ve engelli işçileri çalıştırmamaya karşılık ödenecek para cezası gibi düzenlemeler yer almaktadır.

Kanun ve yönetmeliklerin yanı sıra özellikle 9. (2007-2013), 10. (2014-2018) ve 11. (2019-2023) Kalkınma Planlarında özel gereksinimli bireylerin eğitime, sosyal hayata katılımlarına, gelir dağılımı düzenlemesine ve işgücü piyasasına katılımlarına yönelik maddelerin yer aldığı görülmektedir. Özellikle 11. Kalkınma Planınının 572. Maddesinde *“572.1. Engellilerin meslek edinmesine yönelik uzaktan eğitim programları geliştirilecektir. 572.2. Engellilerin işgücüne katılımını ve istihdam edilebilirliğini artırmak için genel ve mesleki eğitim, mesleki rehabilitasyon, kendi işini kurma hibe desteği ve iş ve meslek danışmanlığı hizmetleri geliştirilecektir. 572.3. Engellilere yönelik istihdam olanakları ve engelli istihdamına ilişkin teşvikler konusunda özel sektör işverenlerinin bilinçlendirilmeleri sağlanacaktır. 572.4. İş ve meslek danışmanlarının nitelikleri engellilere daha iyi bir hizmet sunabilecek şekilde geliştirilecektir.”* ifadeleriyle özel gereksinimli bireylerin istihdamının artırılmasının hedeflendiği söylenebilir (Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019).



Erken çocukluk hizmetleri ÖEHY'de (2020) 12. Maddede "Erken Çocukluk Dönemi Eğitimi" başlığında tanımlanmıştır. İlgili maddede 0-36 aylık özel gereksinimli çocuklara sunulacak hizmetlerin ailenin talebi doğrultusunda il ve ilçelerdeki özel eğitim hizmetleri kurullarınca planlanacağı, hizmetlerin kuruma ya da eve dayalı olarak yürütüleceği, bu hizmetlerin haftada iki gün ikişer saat sunulacağı, hizmetlerin BEP hazırlanarak aile eğitimi yoluyla gerçekleştirileceği, eğitim hizmetlerinin özel eğitim, okul öncesi ya da çocuk gelişimi öğretmenleri tarafından yürütüleceği hükme bağlanmıştır.

Yasada erken çocuklukla ilgili düzenlemelerde ABD'de olduğu gibi iki hizmet türü (örn. erken müdahaleden okul öncesine geçiş) arasındaki geçişler konusunda net bir hüküm ve açık bir yaptırım bulunmamaktadır. Bu durum ülkemizde farklı uygulamalara da yol açmaktadır. Örneğin özel gereksinimli çocukların bir kısmı okul öncesi eğitim kurumlarında kaynaştırma uygulamalarından yararlanırken bazıları okul öncesi eğitim sunan özel eğitim kurumlarından hizmet almaktadır. Bunun yanı sıra bazı çocuklar sadece özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinden destek özel eğitim hizmeti alırken bazıları hem destek özel eğitim hem de okul öncesi eğitim hizmeti olarak aynı anda iki kurumdan birden yararlanmaktadır. Ne yazık ki bu süreçte bazı çocuklar ise ne özel eğitim ne de okul öncesi eğitim hizmetlerine ulaşabilmektedir. Sonuç olarak ülkemizde özel gereksinimli çocukların okul öncesi programlara ne zaman ve nasıl geçiş yaptığı ve bu geçiş sürecinde hangi işlemlerin, kimler tarafından, nasıl yürütüldüğüne ilişkin net bir bilgi bulunmazken bu süreç genellikle sistematik olmayan şekilde ailelerin bireysel çabalarıyla yürütülmektedir (Bakkaloğlu, 2013; Çelik, 2018).

Türkiye'de ayrıca 2012-2013 eğitim-öğretim yılından bu yana okul öncesi ve ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula diğer öğrencilerden bir hafta daha erken başladıkları okula uyum programı uygulanmaktadır. Ancak bu uygulama etkin bir geçiş ekibini, geçiş takvimini, çocuğa ilişkin planlı bir öğretimi, geçiş etkinliklerini, aile katılımını, kurumlar arası iş birliğini ve iletişimi içermediğinden ne yazık ki sistemli bir geçiş programı olma özelliğine sahip değildir. Bu nedenle bu haliyle etkin bir geçiş uygulaması olarak değerlendirilmesi de mümkün değildir (Yıldırım Hacıbrahimoğlu, 2017).



Türkiye’de Geçiş Süreciyle İlgili Yapılan Bilimsel Çalışmalar

Son yıllarda bir ivme kazanmakla birlikte geçiş süreçleri, hizmetleri ve geçişi etkileyen etmenler üzerine ülkemizde halen sınırlı sayıda çalışmanın olduğu söylenebilir. Türkiye’de geçiş kavramıyla ilgili ilk çalışmaların Akçamete (1999) ile Gürsel ve Ergenekon (2001) tarafından 9. ve 10.Ulusal Özel Eğitim Kongrelerinde sunulan bildiriler olduğu görülmektedir. Bu bildirimlerde geçiş kavramının, süreçlerinin, geçiş planlamalarının genel bir tanıtımı yapılmış ve ülkemizdeki mevcut durumdan söz edilmiştir. Sonraki dönemlerde yapılan çalışmaları birkaç grupta toplamak olasıdır.

Birinci grupta yer alan çalışmalar, daha çok durum belirlemeye yönelik çalışmalardır. Bu çalışmalarda okuldan işe ve toplumsal yaşama geçiş sürecinde ailelerin, alanda çalışan öğretmenlerin, yöneticilerin ve diğer paydaşların görüşleri belirlenmiştir (örn. Coşgun Başar, 2010; Gürsel, Ergenekon ve Batu, 2007). Ayrıca içeriğinde doğrudan geçiş kavramı geçmemekle birlikte konu itibarıyla özel gereksinimli bireylerle iş ve meslek becerilerine odaklanan hem durum belirlemeye yönelik (örn. Artar, 2018; Baran, 2003; Gündoğdu, 2010; Uçar, 2016) hem de uygulamalı (örn. Cavkaytar, 2012; Değirmenci, 2010; Topsakal, 2004) çeşitli çalışmalar bulunmaktadır.

İkinci grupta yer alan çalışmalar, özel gereksinimli bireylerin geçiş gereksinimlerini ve yaşanan sorunları paydaş görüşleri çerçevesinde belirlemeye yönelik çalışmalardır (örn. Alış, 2018; Çelik, 2018; Ergin, 2016; Kargın, Akçamete ve Baydık, 2001; Yıldırım Hacıbrahimoglu, 2013). Bu çalışmalarda hastaneden eve, erken müdahaleden okul öncesine, okul öncesinden anasınıfına ve/veya ilkokula geçiş sürecinde birey ve aile gereksinimlerinin belirlenmesine yönelik çalışmalar yapıldığı görülmektedir.

Üçüncü grupta ise geçiş hizmetleri konusunda yapılan deneysel çalışmalar yer almaktadır (örn. Bakkaloğlu, 2004; Gülboy, 2017; Odluyurt, 2007; Sanal Çalık, 2018). Türkiye’de özellikle son yıllarda hem erken çocukluk hem de yetişkinlik dönemindeki özel gereksinimli bireylerin geçişine yönelik çalışmalar artsa da bu konuda hem betimsel hem de uygulamalı araştırmalara olan gereksinim halen devam etmektedir.



Akademik dünyanın yanı sıra özellikle yetişkinliğe geçiş konusu özel eğitim alanında hizmet sunan sivil toplum kuruluşlarının (STK) da üzerinde durduğu bir konu olmuştur. Ülkemizde özellikle yetişkinliğe geçiş konusunda gelişimsel yetersizliği olan gençlere bağımsız yaşam becerilerinin kazandırıldığı çalışmaların son yıllarda artmaya başladığı dikkati çekmektedir. Bu çalışmaların bir kısmı bağımsız yaşam becerilerinin öğretimine yönelik olarak ve ağırlıklı şekilde zihinsel yetersizliği olan bireylerle (örn. Cavkaytar, 1999; Çankaya, 2013; Kaya, 2017; Türkiye Down Sendromu Derneği, 2014; Yıldız, 2020) ya da gelişimsel yetersizliği olan öğrencilerle çalışan öğretmenlere yönelik (Kasap, 2021) gerçekleştirilmiştir. Bir kısmı ise yine zihinsel yetersizliği olan bireylere istihdam ya da iş-meslek becerilerinin ya da işi yapmayı kolaylaştıran yardımcı becerilerin öğretildiği çalışmalardır (örn. Güneş Özler, 2019; Özbey, 2015; Uçar, 2020).

Ülkemizde OSB olan bireylerle yetişkinliğe geçiş konusunda yapılan çalışmaların çok daha sınırlı sayıda olduğu söylenebilir. Yetişkinliğe geçişin önemli bileşenlerinden olan istihdam konusunda OSB olan bireylere istihdam becerilerinin öğretildiği bir bilimsel araştırma projesi (Ergenekon, Doğan ve Orum Çattık, 2020) ve Tohum Otizm Vakfı tarafından gerçekleştirilen projeler sayılabilir. Ergenekon, Doğan ve Orum Çattık (2020) gerçekleştirdikleri projede OSB olan bireylere farklı istidam becerilerinin öğretiminde teknoloji destekli uygulamaların (video modelle öğretim ve işitsel teknoloji desteği [bug in ear-BIE]) etkililiğini sınadıkları dört araştırma gerçekleştirmişlerdir. Proje kapsamında yürütülen ilk araştırmada OSB olan bireylere öğretilen hedef davranışlar “telefonla sipariş alma, siparişleri hazırlama (tost, sandviç, Türk kahvesi yapma), siparişleri teslim etme ve bina içindeki boşları toplama (kirli bardak, tabak vb.)”; ikinci araştırmadaki hedef davranışlar “ofisi temizliğe hazırlama, ofisteki eşyaların tozunu alma ve silme, ofisin yerlerini silme”; üçüncü araştırmadaki hedef davranışlar “özgeçmiş hazırlama, İŞKUR’dan iş başvurusu yapma ve iş görüşmesi yapma” ve dördüncü araştırmadaki hedef davranışlar “evrak tasnifleme, fotokopi çekme ve evrak getirip götürme”dir. Tek-denekli olarak yürütülen araştırmalara OSB tanılı 15-19 yaş aralığındaki gençler katılmıştır. Dört araştırmanın bulguları da OSB tanılı tüm katılımcıların kendileri için belirlenen hedef davranışları öğrendiklerini, öğrendikleri bu davranışları öğretim sona erdikten 1, 5, 12 hafta sonra da sürdürdüklerini ve bu davranışları farklı ortamlara, durumlara, kişilere ve araç-gereçlere genelledebildiklerini göstermektedir.



İstihdam konusunda Tohum Otizm Vakfı tarafından gerçekleştirilen ilk çalışma 2011 yılında “Otizmliler Gençlerin Üretkenliğinin Arttırılması ve İşgücü Piyasasına Geçişlerinin Desteklenmesi” adıyla gerçekleştirilmiştir. İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü, İstanbul Kalkınma Ajansı ve Tohum Otizm Vakfı ortaklığıyla gerçekleştirilen proje kapsamında OSB tanımlı 15-21 yaş aralığındaki gençlerin turizm ve tekstil sektöründe çalışması için bir iş eğitim programı açılmıştır. Programda OSB olan bireylerin mesleki becerilerini geliştirmek, istihdam edilebilirliklerini arttırmak ve kendi ayakları üzerinde durabilecek bağımsız yaşam koşullarına katkıda bulunmak hedeflenmiştir. Vakıf uzman eğitimi desteğiyle projeye katkıda bulunmuş ve iş eğitim okulunda görev alacak eğitimcilerin eğitimlerini gerçekleştirerek süpervizyon desteği sağlamıştır (<https://www.tohumotizm.org.tr/hakkimizda/projeler/tamamlanan-projeler/otizmliler-genclerin-uretkenliginin-arttirilmesi-ve-isgucu-piyasasına-gecislerinin-desteklenmesi-2011>).

Vakıf tarafından 2018 yılında hayata geçirilen ve halen devam eden ikinci proje “Otizmliler Bireyler Eker’le İş Gücünde” isimli projedir. Proje Eker firması ve Tohum Otizm Vakfı’nın destekleriyle gerçekleştirilmiş ve Türkiye İş Kurumu (İŞKUR) tarafından fonlanmıştır. Proje kapsamında OSB olan yetişkin bireylerin fabrika ortamında iş koçlarının desteğiyle çalışmaları amaçlanmıştır. Başlangıçta OSB olan beş bireyin fabrikada istihdamıyla başlayan projede istihdam edilen kişi sayısının üç yılda 12’ye çıkarılması hedeflenmiştir (<https://www.tohumotizm.org.tr/hakkimizda/projeler/devam-eden-projeler/otizmliler-bireyler-is-gucunde>).

Türkiye’de Kritik Geçiş Dönemleri Açısından OSB Olan Bireylerin Mevcut Durumu

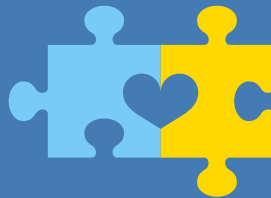
Alanyazında dikey geçişler olarak ifade edilen geçişler hem tipik gelişen hem de özel gereksinimli bireyler için yaşamdaki önemli geçiş dönemleridir. Bireyin yaşamındaki bu önemli geçiş dönemleri erken çocukluk, okul dönemi ve yetişkinliğe geçiş olarak üç temel başlık altında ele alınabilir. Her geçiş dönemi gibi bu dönemde yaşanan deneyimler bireyin ve ailesinin yaşamındaki önemli dönüm noktaları olarak ifade edilmektedir (Forest vd., 2004; Test vd., 2009).



Erken Çocukluk Döneminde Yaşanan Geçişler

Bireyin yaşamındaki önemli geçiş dönemlerinden ilki erken çocukluk döneminde yaşanan geçişlerdir. Erken çocukluk döneminde atılacak sağlam bir temel çocuğun tüm yaşamında etkili olacaktır. Bu gerçeklikten yola çıkılarak ülkemizde de özel gereksinimli çocuklar için okul öncesi eğitim yasalarıyla zorunlu kılınmıştır, ancak uygulamada halen çok sayıda aksaklık yaşanmaktadır (Bakkaloğlu, 2013; Çelik, 2018). Bunun yanı sıra erken müdahale dönemini içine alan 0-3 yaş dönemi için de ilgili mevzuatta hükümler olmakla birlikte uygulamada çok daha ciddi sıkıntıların olduğu görülmektedir. Tanı sonrasında erken müdahale programlarının ve hizmetlerinin, bu hizmeti sunan kurumların, hizmet sunacak ilgili personelin çok sınırlı olması ve bu hizmetlerin ülke genelinde herkes için erişilebilir olmaması en temel sorunlardan biridir. Oysa “erken tanı” ve özel eğitim hizmetlerinden “erken” yararlanma özel eğitimin en temel ilkesidir (ÖEHY, 2020). Bu noktada ikinci temel sorun, ülkemizde çocukların özellikle programlar arasındaki geçişlerinin (dikey geçişler) planlanmasının gerekliliğine ilişkin 2018’de ilk kez ÖEHY’ne bir madde eklenmesine rağmen hükümlerin çok genel ifadeleri içeriyor olmasıdır. Bir başka deyişle hizmetlerin sunum şekli, zamanı, sunacak kişilere ilişkin ilgili yönetmelikte net ifadelerin bulunmuyor olmasıdır. Üçüncü temel sorun ise araştırmaya katılan tüm paydaşlar için “geçiş” kavramının aynı anlamı ifade etmiyor olmasıdır (Çelik, 2018).

Çelik (2018) yürüttüğü tez çalışmasında paydaş görüşlerine dayalı olarak erken müdahaleden okul öncesine geçiş sürecine ilişkin var olan durumu ortaya koymayı amaçlamıştır. Erken müdahaleden okul öncesine geçiş konusunda ilgili tüm paydaşlar açısından (a) yoğun bir iletişim ve iş birliği eksikliği olduğunu, (b) özel gereksinimli çocukların doğru tanılanması ve yerleştirilmesiyle ilgili sıkıntılar olduğunu, (c) ailelerin tanı süreci sonrasında psikolojik desteğe gereksinim duyduklarını, (d) aileleri zamanında, doğru ve doyurucu şekilde bilgilendirme ve yönlendirmeye ilişkin sıkıntılar olduğunu, (e) kurumlar ve ilgili paydaşlar arasında bilgi paylaşımında sıkıntılar olduğunu, (f) özel gereksinimli çocuklara hizmet sunan personelin bilgi ve becerilerinde yetersizlikler olduğunu, (g) ülkemizde geçiş sürecini düzenleyen yasa maddelerinin olmadığını, (h) özel gereksinimli çocukların ve ailelerinin geçişe hazırlanmadan dikey ve yatay geçişler yaşadıklarını, (i) özel gereksinimli çocukların ve ailelerinin geçiş süreçlerine ilişkin paydaşların rol ve sorumluluklarının tanımlanmadığını, (j) rol ve sorumluluklar tanımlanmadığı için paydaşların herhangi bir rol üstlenmediğini ve yapılacak çalışmaları karşı taraftan beklediğini, (k) özel gereksinimli çocuklar geçişe hazırlanmadan bu süreci yaşadıklarında yeni geçtikleri kurumda uyum sorunları yaşandığını, (l) yaşanan bu sorunlar nedeniyle özel gereksinimli çocukların sosyal kabulü açısından sorunlar olduğunu ortaya koymuştur. Dolayısıyla yaşanan bu sıkıntılar aslında çocuk ve ailenin önemli deneyimler kazandığı geçiş dönemlerinin verimsiz geçmesine ve çocuğun gelişimi açısından gecikmelere yol açmaktadır.

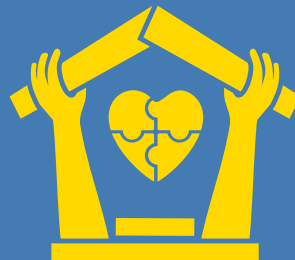


Okul Dönemindeki Geçişler

Okul dönemindeki geçişlerin planlanması ve gerçekleştirilmesi bireyin yetişkinliğe geçiş sürecini daha yumuşak şekilde gerçekleştirmesine hizmet edecektir. Ülkemizde ÖEHY'de (2020) özel eğitimin temel ilkelerinin tanımladığı 5. Maddede yer alan hükümler genel bir çerçeve çizmekte, 9. Maddede yer alan hükümler ise kademeler arası geçiş konusunda çok genel ilkeleri belirlemektedir. Oysa özel gereksinimli bireylerin ve ailelerinin zorlu geçiş dönemlerinde yumuşak geçiş deneyimleri yaşayabilmeleri için hizmetlerin kim/kimler tarafından gerçekleştirileceği, ne zaman başlayacağı, ne kadar süreceği, ne yapılacağı vb. konularda çok net belirlemelerin yapılmasına ve yasada yer almasına gereksinim vardır. Aksi söz konusu olduğunda özel gereksinimli bireyin ve ailesinin yaşadığı bu değişimler çok daha zorlu biçimde yaşanabilmektedir. OSB olan bireylerin tanılama süreçlerindeki gecikmeler düşünüldüğünde bu durum bu çocukların okul öncesi ve daha sonraki geçiş kademelerinde yetersiz bir hazırlık sürecinden geçmelerine yol açabilmektedir. Ayrıca OSB olan çocukların tanılamadaki ayırıcı özellikleri geçiş süreçlerinde daha fazla zorluk yaşamalarına da yol açabilmektedir (Çelik, 2018). Bu nedenle Denkyirah ve Agbeke (2010) bu dezavantajları ortadan kaldırmak için diğer yetersizlik kategorilerinde geçişten en az üç ay önce başlayan hazırlıkların OSB olan çocuklar için geçişten en az altı ay önce başlatılmasını önermişlerdir.

Yetişkinliğe Geçiş

Yetişkinliğe ve bağımsız yaşama geçiş dönemine gelindiğinde bireyin yaşamındaki değişimlerin daha karmaşık hale geldiği görülmektedir. Bu dönemde birey bir üst öğrenime devam etme, çalışma yaşamına geçme ya da bu iki seçenek olmadığında yaşamını evde sürdürme seçeneğiyle baş başa kalmaktadır. Bu süreçte OSB olan bireylerin sosyal etkileşim ve iletişim yetersizliği, sınırlı yineleyici davranışları ve ilgileri, ayrıntı koruma isteği, rutinlere aşırı bağlılık gibi (APA, 2013) tanınan özellikleri onların toplumsal ortamlarda çeşitli güçlükler yaşamalarına yol açmaktadır. OSB'nin tanınan özellikleri, bu bireylerin sosyal etkileşim, fiziksel yakınlık ve iletişim becerilerinin sergilendiği toplumsal yaşama sınırlı düzeyde katılmalarına neden olmaktadır (Egilson, Jakobsdottir, Olafsson ve Leosdottir, 2017). OSB'nin etkileri yaşam boyu devam ettiği için OSB olan yetişkinlerin çok azı iş bulabilmekte, istihdam edilseler bile yerleştikleri işi sürdürmede sorunlar yaşamakta, uygun hizmetlerden ve etkili müdahalelerden yararlanamamakta, yaşamını bağımsız olarak sürdürmede ve çevresindeki kişilerle anlamlı ilişkiler geliştirmede sorun yaşamaktadırlar. Tüm bu etmenlerin üst üste binen etkisiyle OSB olan bireyler işsiz, ailelerine bağımlı ve oldukça izole bir yaşam sürdürmektedirler (Gerhardt ve Lainer, 2011; Howlin, 2013; Roux, Rast, Anderson ve Shattuck, 2017).



Öneriler

1. Kritik geçiş dönemlerini dikkate alarak OSB olan birey ve ailesi için yeni programa geçişten en az altı ay önce hazırlıklara başlamak üzere kapsamlı geçiş planlamaları yapılmalıdır. Bu noktada "**Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)**" ÖEHY'de Madde 9'da kademeler arası geçişe ilişkin koyduğu hükümleri yeniden düzenlemelidir. ÖEHY'de geçiş sürecinde (a) kimin, neyi, nerede, ne zaman, nasıl yapacağı, (b) ekibin kimlerden oluşacağı, ekip üyelerinin rol ve sorumluluklarının ne olacağı, (c) işlerin nasıl bir takvimle yürütüleceği, (d) kurumlar arası iş birliği ve iletişimin nasıl gerçekleştirileceği açık ve net olarak tanımlanmalı, (e) kritik geçiş dönemlerine ilişkin geçiş planlarının hazırlanması ve bu planların öğrencinin BEP'yle bütünleştirilmesi "**yasal zorunluluk**" olmalıdır. Bu noktada öğretmenler, okul yöneticileri, aileler ve ilgili diğer personel bu hizmetlerin yürütülmesinde görev almalıdır. **Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (ASHB)**, kendisine bağlı birimlerde bakım hizmetlerinden yararlanan özel gereksinimli bireyler için bünyesinde istihdam ettiği/edeceği özel eğitim öğretmenlerinin rehberliğinde diğer meslek elemanlarıyla birlikte benzer planlamaları gerçekleştirmelidir. **Sağlık Bakanlığı (SB)**, sağlık sorunları yaşayan özel gereksinimli bireylerin özellikle geçiş sürecinde sağlıkla ilgili gereksinimlerini karşılamaya yönelik düzenlemelerin gerçekleşmesini sağlamalıdır. **Hazine ve Maliye Bakanlığı (HMB)**, geçiş planlamaları kapsamında yürütülecek hizmetler açısından ödemeler konusunda gerekli yasal düzenlemeleri gerçekleştirmelidir.
2. Geçiş sürecinde yer alan paydaşların (aileler, öğretmenler, okul/kurum yöneticileri, sağlık personeli vb.) rol ve sorumlulukları net olarak belirlenmeli ve tüm paydaşların iletişim, iş birliği ve eşgüdüm içinde çalışması sağlanmalıdır. Geçiş sürecinde yer alacak paydaşlar özellikle hastaneden eve geçiş sürecinde ve özel gereksinimli bireyin sağlık sorunları olduğunda SB'nin ilgili sağlık personeli (örn. doktor, hemşire, fizyoterapist vb.), erken müdahaleden itibaren tüm eğitim kademelerinde MEB'in ilgili personeli (örn. özel eğitim öğretmenleri, genel eğitim öğretmenleri, okul yöneticileri vb.), bakım hizmetlerinden yararlanan özel gereksinimli bireyler için ASHB'nin ilgili personeli (örn. özel eğitim öğretmenleri, meslek elemanları, kurum yöneticileri vb.) olmalıdır.



Öneriler

3. Sürecin içinde yer alan tüm paydaşlara gerekli destekler sağlanarak yeterlikleri arttırılmalıdır. Paydaşların özel gereksinimli bireyler, özellikleri, desteğe gereksinim duyabilecekleri konular (örn. sağlık, eğitim, sosyal yardım vb.), gereksinimlerin belirlenmesi, karşılanması vb. konularda bilgi, beceri ve yeterliklerini arttırmaya yönelik hizmet içi eğitimler, seminerler, konferanslar düzenlenebilir, hem basılı hem de çevrimiçi olacak şekilde bilgilendirici materyaller hazırlanıp destek ağı oluşturulabilir.
4. Hizmetlerin kesintiye uğramadan sürmesini sağlamak üzere ulusal geçiş politikaları geliştirilmeli, geçiş planlarının hazırlanması mevzuata girerek yasal bir zorunluluk haline gelmelidir. Bu amaçla MEB'in önderliğinde ilgili diğer Bakanlıklar (örn. ASHB, SB, Adalet Bakanlığı vb.) ve MEB'in bu konuda çalışan ilgili birimleri (örn. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü, Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü) iletişim ve iş birliği içinde çalışmalar yürütmelidir.
5. Tüm süreç birey odaklılık, yenilikçilik, bilimsellik, adil olma, güvenilirlik, şeffaflık, hesap verilebilirlik ilkeleri çerçevesinde düzenlenmelidir.



OSB, Bağımsız Yaşam, Bağımsız Yaşamın Önündeki Engeller ve Çözümler

Bağımsızlık ister tipik gelişen ister özel gereksinimli olsun tüm bireyler için eğitimde belirlenen en uzun erimli amaçtır. Bireyin yaşadığı toplumda kendisinden beklenen becerileri ve davranışları başkalarına bağımlı olmadan sergileyerek yaşamını sürdürebilmesi ve toplumun aktif bir üyesi olabilmesi (Neistadt ve Marques, 1984), bir başka deyişle bağımsız bir birey olabilmesi için bağımsız yaşam becerilerini öğrenmeye gereksinimi vardır. Bağımsız yaşam becerilerini öğrenen ve günlük yaşamında sergileyebilen bireylerin yaşam kalitesi de artacaktır (Steere, Rose ve Cavaiuolo, 2007).

Alanyazında farklı biçimlerde sınıflanan bağımsız yaşam becerileri için en yaygın kullanılan sınıflama Brolin (1997) ile Wandry, Wehmeyer ve Glor-Scheib (2013) tarafından yapılan sınıflamadır. Araştırmacılar bağımsız yaşam becerilerini “günlük yaşam becerileri”, “öz-belirleme ve kişilerarası beceriler” ile “istihdam ve çalışma becerileri” olarak üç ana başlık altında sıralamışlardır. Her bir alanın altında da alt beceriler yer almaktadır. “Akademik beceriler” ise bu üç alanı destekleyen gömülü bir alan olarak ortaya çıkmaktadır.

Alanyazında bireyin okulu bitirme, evden ayrılma, kalıcı ve tam zamanlı bir işe başlama, evlenme ve anne-baba olma gibi yetişkinlik ölçütlerini karşılamasından çok “kendi sorumluluğunu alması, bağımsız olarak kendi kararlarını verebilmesi, ekonomik ve dolayısıyla sosyal anlamda kendine yetebilen bağımsız bir birey” olması gerektiği; kendisinde bu üç özelliği oluşturabilen bireylerin kendilerini “yetişkin gibi hissedebildikleri” ifade edilmektedir (Ergenekon, 2021; Shanahan, Porfeli, Mortimer ve Erickson, 2002). Yetişkin olmanın ve bağımsızlığın önemli bileşenlerinden biri öz-belirleme ve kişiler arası becerilere sahip olmaktır. Öz-belirleme, bireyin kendi yaşamına ilişkin önemli kararları dışsal değişkenlerden bağımsız olarak kendi inançlarına ve değer yargılarına dayalı olarak vermesidir (Shogren, 2017; Wehmeyer ve Shogren, 2016).

Tüm bireyler gibi OSB olan bireyler için de öz-belirleme becerilerini öğrenmek ve yerine getirmek son derece önemlidir. Ancak OSB olan bireylerin öz-belirleme becerilerini öğrenmelerinin önünde bazı engeller bulunmaktadır. Wheeler, Mayton ve Carter (2014) bu engelleri; iletişim yetersizliği, sosyal becerilerde yetersizlikler, kısıtlı davranış dağarcığı ve sağlık problemleri gibi *bireysel özellikler*; akranlarla bütünleşmede yaşanan sorunlar, OSB olan bireylere sunulan yetersiz müfredat ve kısıtlı fırsatlar gibi *çevresel koşullar*; sosyal destek yetersizliği, istismar edilme, ihmal edilme ve aşırı korunma gibi *sosyal değişkenler* olarak ifade etmişlerdir. Bu engeller OSB olan bireylerin öz-belirleme becerilerini öğrenmelerini zorlaştırırsa da araştırma bulguları öğretildiğinde OSB olan bireylerin bu becerileri öğrenebildiklerini göstermektedir (örn. Cheak-Zamora, Maurer-Batjer, Malow ve Coleman, 2020; Orum Çattık, 2020). Field, Martin, Miller, Ward ve Wehmeyer (1998) bireye öz-belirleme becerilerinin kazandırılmasının etkili geçiş hizmetlerinin yürütülmesinde önemli bir rolü olduğunu belirtmişlerdir. Araştırma bulguları özbe-

İrileme becerilerinin bireyin geçiş planına dahil edilmesinin ve ona öğretilmesinin; bireyin genel eğitim müfredatına katılmasını sağladığını (Shogren, Palmer, Wehmeyer, Williams-Diehm ve Little, 2012), kendi öğrenmeleri üzerinde daha aktif rol alabilen ve kendi geleceklerini planlamada geçiş ekibine doğrudan katkı sağlayabilen bireyler olduklarını (Carter vd., 2009), akademik becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir önkoşul beceri olduğunu (Carter vd., 2009), öz-belirleme becerileri ile okul sonrası beceriler (örn. işe girme) arasında doğrudan bir ilişkinin olduğunu (Burke vd., 2020; Raley vd., 2020; Shogren vd., 2020), bağımsız yaşam becerilerine daha fazla sahip olduklarını (Wehmeyer ve Palmer, 2003; Wehmeyer ve Schwartz, 1997), bağımsız yaşama ve çalışma yaşamına geçiş sağlayabildiklerini (Wehmeyer ve Palmer, 2003; Wehmeyer ve Schwartz, 1997) ve toplumsal yaşamda nitelikli serbest zaman etkinlikleri gerçekleştirebildiklerini (McGuire ve McDonnell, 2008) ortaya koymuştur. Özetle, OSB olan bireylerin bağımsızlığa ulaşmaları ile öz-belirleme becerilerini sergileme düzeyleri yakından ilişkilidir (Chou, 2020; Orum Çattık, 2020; Wehmeyer vd., 2010).

Yetişkin olmanın ve bağımsızlığın önemli bileşenlerinden bir diğeri istihdamdır. Ancak OSB olan bireylerin istihdamını engelleyen çeşitli etmenler söz konusudur. Chen, Leader, Sung ve Leahy (2015) bu etmenleri; OSB olan bireylerin sosyal alanda yaşadıkları güçlükler, davranış sorunları, bireyde bulunan ek yetersizlikler ve eğitim düzeyi gibi iç etmenler ve işveren tutumları, sağlanan mesleki hizmetler, özel gereksinim durumuna yönelik sağlanan destekler ve kolaylıklar ile ailenin sosyo-ekonomik düzeyi gibi *dış etmenler* olarak ifade etmişlerdir. ABD’de 2015 yılında yayımlanan Ulusal Otizm Standartları Raporu’nda (National Autism Standarts Report) da OSB olan bireylerin diğer özel gereksinim gruplarıyla karşılaştırıldığında en az istihdam edilen grup olduğu ifade edilmektedir. Alanyazında OSB olan bireylerin daha az istihdam edilmesinin nedenleri izleyen biçimde sıralanmaktadır:

- a) OSB olan bireyler tanınan özellikler açısından benzerlik gösterebilir de bazıları bilişsel, dil ve iletişim becerilerinde spektrumdaki diğer bireylere göre daha az yetersizlik gösterebilirler (Muller, Schuler ve Yates, 2008).
- b) OSB olan bireylerin bazılarının spektrumun özelliklerini gösterme dereceleri ve yoğunlukları diğerlerine göre daha az olsa da bu bireyler karşılıklı sosyal etkileşimde, sözel olmayan ipuçlarını yorumlamada (Muller, Schuler ve Yates, 2008), satır aralarını okumada, yüz ifadelerini anlamada, ses tonunu ayarlama güçlükler yaşamaktadırlar (Hendrics, 2010).

c) OSB olan bireyler dikkatini yöneltmede, motor koordinasyonu sağlamada, çalışma belleğinde, tepkilerini düzenlemede, yeniliklere uyum sağlamada ve tepkilerini yeni durumlara göre düzenlemede, problem çözmede ve organizasyon becerilerinde de çeşitli güçlükler yaşamaktadırlar (Hendrics, 2010).

d) OSB olan bireylerin takıntılı davranışları ve ilgileri, aynılığı koruma istekleri, rutinlere aşırı bağlılık gibi özellikleri bir işte çalışmalarını veya verilen sorumlulukları istenen biçimde yerine getirmelerini engelleyebilmekte (Burke, Andersen, Bowen, Howard ve Allen, 2010; Neisworth ve Wolfe, 2005); kendisine ve çevresine zarar veren davranışlar sergilemeleri, pika, takıntılı davranışları ve öfke nöbetleri gibi davranış yönetimi konusunda yaşadıkları güçlükler de istihdam süreçlerini zorlaştırmakta ve sosyal kabullerini azaltmaktadır (Hendrics, 2010).

e) OSB olan bireylerin sergiledikleri problem davranışlar (Chappel ve Somers, 2010; Hendricks ve Wehman, 2009), herhangi bir beceriyi istenen biçimde sergileseler bile farklı durum ve ortamlara genellemede yaşadıkları güçlükler (Chappel ve Somers, 2010; Hendricks ve Wehman, 2009), uyum becerilerinde yaşadıkları güçlükler farklı psikolojik durumların eşlik etmesi ve yürütücü işlevlerde görülen bozukluklar bu bireylerin mesleki ve sosyal açıdan güçlükler yaşamasına yol açmakta ve büyük bir bölümünün istihdamına engel olmaktadır (Howlin ve Moss, 2012; Shattuck vd., 2012).

Alanyazında OSB olan bireylerin daha az istihdam edilmesine yol açan etmenler yukarıda ifade edilmekle birlikte OSB olan bireylerin aynı aşamaları gerektiren tekrarlı işleri sıkılmadan yerine getirmeleri, işi tam anlamıyla öğrendikten sonra onu yanlışsız yapmaları, sosyal etkileşim becerilerinin zayıf olması nedeniyle iş zamanında işe tam yoğunlaşarak üretimi gerçekleştirmeleri gibi özelliklerin yerleştikleri işlerde onlar açısından olumlu fark yaratacağı da unutulmamalıdır. OSB olan bireylerin olumsuz gibi algılanan bazı tanınal özellikleri işe yerleşme şansı elde ettiklerinde kimi durumlarda istihdamın sürdürülebilirliği açısından onlar adına önemli bir avantaj da olabilir.



OSB olan bireyleri istihdam sürecine hazırlamak üzere mesleki eğitim programlarının hazırlanmasına ve uygulanmasına gereksinim vardır. Bu programların içinde de istihdam edilebilirlik becerilerinin öğretimine yer verilmesi son derece önemlidir (Cotton, 2008). İstihdam edilebilirlik becerileri, çalışanların çalışma yaşamının her evresinde kariyerlerini başarılı şekilde sürdürebilmeleri için gerekli bilgi, beceri ve nitelikler olarak ifade edilebilir (Baker, 2013; Hillage ve Pollard, 1998). Cotton (2008) istihdam edilebilirlik becerilerini; temel beceriler, yüksek işlevli düşünme becerileri ile duyuşsal beceri ve karakter özellikleri olarak üç temel başlık altında ele almıştır. Hemen her meslek alanında çalışan bireylerin bu becerilere sahip olması gerektiği söylenebilir. Bu nedenle diğer özel gereksinim gruplarında olduğu gibi OSB olan bireyler için de hazırlanacak mesleki eğitim programlarında bu bireylere istihdam edilebilirlik becerilerinin kazandırılmasına önem verilmelidir (Wehman, 2011).


İş doyumunu ve iş tatmini, tüm bireyler için sürdürülebilir bir çalışma yaşamı açısından önemli bir göstergedir (Kocman ve Weber, 2018). Bu noktada OSB olan bireylerin ilgi, yeterlik ve gereksinimlerinin belirlenmesi ve buna uygun işlere yerleştirilmeleri onların istihdam süreçlerini kolaylaştıracaktır. Bu doğrultuda bireyin içinde bulunduğu çevredeki iş olanakları belirlenmeli; bulunan iş ve çalışma koşulları (örn. maaş, ulaşım, vardiya vb.), erişilebilirlik, işi yapmak için gerekli beceriler, belgeler vb. açısından değerlendirilmelidir (Steere, Rose ve Cavainolo, 2007). Değerlendirme sonucunda OSB olan birey açısından uygun olduğu düşünülen iş yerleriyle iş görüşmeleri gerçekleştirilebilir (Morgan ve Riesen, 2016).

OSB olan yetişkinlerin sürdürülebilir şekilde çalışma yaşamında yer alması için “iş yeri bileşenlerinin” neler olduğunun belirlenmesi son derece önemlidir. Bu bileşenler iş yeri kültürü, tipik çalışma koşulları ve doğal destekler olarak sıralanabilir. Bir işyeri, para kazanılan ve çalışılan bir ortam olmanın dışında aynı zamanda toplumsal bir ortamdır (Baker ve Jacobs, 2003). Çalışan bireyin özellikleri iş yeri kültürüyle uyumlu olduğunda çalışanlar kendilerini o işyerine ait, değerli bir “üye” olarak algılamaktadırlar (Kulkarni ve Lengnik-Hall, 2011). Bu da bireyin iş doyumunu ve performansını doğrudan etkilemektedir (McGuire, 2007). Bu noktada OSB olan bireylerin yerleştirilecekleri işlerde iş yeri kültürünün analiz edilmesi, sürdürülebilir bir çalışma yaşamı için oldukça önemlidir (Novak ve Rogan, 2010). Tipik çalışma koşulları, işe yerleşen bireyin iş yerindeki diğer çalışanlarla olabildiğince aynı koşullarda çalışması olarak ifade edilebilir (Mank, Cioffi ve Yovanoff, 1999). Araştırma bulguları tipik çalışma koşullarının göstergeleri olan çalışanların aldıkları ücretler, çalışma saatleri ve gerçekleştirilen işler/görevler (Mank, Cioffi ve Yovanoff, 2000) açısından tipik gelişen bireylerle özel gereksinimli bireyler arasında farklılıklar olduğunu, bu durumun özel gereksinimli bireylerin yeni işler öğrenerek kariyer gelişimlerini sağlama ve farklı iş alanlarındaki çalışanlarla tanışarak sosyal ağlarını genişletmelerini engellediğini göstermektedir (Artar, 2018; Hall ve Kramer, 2009).

Doğal destekler bireyin çevresinde halihazırda bulunan destekler olarak ifade edilebilir. İstihdam edilmiş bir birey için bu doğal destekler çalışma arkadaşlarının sunduğu desteklerdir. Bireye alışma arkadaşları tarafından sunulan bu doğal destekler; ilgi ve sevgi sağlama, yardım etme niyetiyle sergilenen davranışlar gibi sosyal destekler (Harris, Winskowski ve Engdahl, 2007) olabileceği gibi bir için ya da görevin tamamlanması için araç ve kaynak sağlama şeklinde sunulan işle ilgili destekler de olabilir (Ducharme ve Martin, 2000). Çalışma yaşamında doğal desteklerin kullanılmasının nedeni, özellikle destekli istihdam modeli kullanılarak yapılan işe yerleştirme sürecinde iş kou ya da öğretmene duyulan ihtiyacın azalması, özel gereksinimli bireyle tipik gelişen çalışma arkadaşları arasındaki sosyal iletişimin artmasına olanak sağlaması (Hagner, 1992), böylece destekli istihdam sürecinin daha ekonomik hale gelmesi (Duggan ve Linehan, 2013) olarak ifade edilebilir. OSB olan bireylerin bağımsız yaşam becerilerine ilişkin yaşadıkları bu engelleri azaltmaya ya da ortadan kaldırmaya yönelik öneriler izleyen başlıkta yer almaktadır.



Öneriler

- 
1. OSB olan bireylerin toplumsal yaşamın içinde, bağımsız, kendi ayakları üzerinde durabilen, üretken bireyler olmaları için eğitim programlarına erken çocukluk döneminden itibaren bağımsız yaşam becerilerine ilişkin konuların eklenmesi son derece önemlidir.
 2. Bireyi bağımsız yaşama hazırlayacak ve geçişini sağlayacak çeşitli bilgi, beceri ve davranışların bir program dâhilinde ve yaş dönemlerine göre birbirini destekleyecek biçimde aşamalı olarak OSB olan bireylere kazandırılması ve bu amaçların bireyin BEP'ine yerleştirilmesi büyük önem taşımaktadır.
 3. Öğretmenlere bağımsız yaşam becerilerini OSB olan bireylere öğretmeye yönelik yeterlikler kazandırılmalıdır.
 4. Okul yönetimlerine OSB olan bireylere bağımsız yaşam becerilerinin kazandırılması konusunda gerekli düzenlemeleri, kolaylıkları ve esnekliği sağlama konusunda bir bakış açısı kazandırılmalıdır.
 5. Ailelere bağımsız yaşam becerilerinin kalıcılığını ve genellemesini nasıl sağlayacakları konusunda yeterlikler kazandırılmalıdır.
 6. Bakım merkezlerinde kalan OSB olan bireylerin bağımsız yaşam becerilerini öğrenmeleri, sürdürmeleri ve gerçekleştirmeleri için ilgili kurumların personeline yeterlikler kazandırılmalıdır.
 7. OSB olan bireylerin istihdamı konusunda gerçekçi istihdam politikaları geliştirilip bunların hayata geçirilmesi için gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.

OSB Olan Bireyler İçin Geçiş Hizmetlerine İlişkin Düzenlemeler Yapmanın Önemi

OSB olan bireylerin yetişkinlik için kritik bir öneme sahip olan bağımsız yaşam becerilerini öğrenmeleri ve günlük yaşamlarında sergilemeleri kendi yaşamlarına ilişkin sorumluluk almalarını, toplumun aktif bir üyesi olmalarını, kendilerine yetmelerini, yaşamdan doyum almalarını, dolayısıyla yaşam kalitelerinin artmasını sağlayacaktır (Neistadt ve Marques, 1984; Wehmeyer, 1998). Bireyin yaşam kalitesinin artması, sosyal kabulünü arttıracak ve toplumsal yaşama, yetişkinliğe ve bağımsız yaşama geçişini kolaylaştıracaktır (Schalock vd., 2010). Dolayısıyla bağımsız yaşam becerilerinin kazanılması ile yaşam kalitesi arasında döngüsel bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Diğer özel gereksinim grupları gibi OSB olan bireyler için de bu süreci kolaylaştırmada geçiş hizmetlerinin ve planlamalarının kritik bir işlevi bulunmaktadır (Flexer, Baer, Luft ve Simmons, 2013).

OSB olan bireylerin yetişkinliğe geçiş sürecinde karşı karşıya kaldıkları sorumlulukları yerine getirebilmeleri, yetişkinliğe yumuşak ve başarılı geçişler yapabilmeleri ve geçiş sürecinde yaşanan sorunların azaltılabilmesi için geçiş hizmetlerine ve bu hizmetlerin planlanmasına gereksinim vardır. Bu planlamalar ve düzenlemeler, bir “köprü” görevi görerek OSB olan bireyin karşılaştığı güçlükleri aşmasını, güvenli biçimde yoluna devam etmesini ve hizmetlerin kesintiye uğramadan sürmesini sağlayacaktır. Bu amaçla özellikle OSB olan birey okul dönemindeyken BEP’ine bağımsız yaşam becerilerine ilişkin amaçların konması, bu amaçları kazandırmaya yönelik planlamaların yapılması, bireyselleştirilmiş geçiş planlarının (BGP) bireyin BEP’iyle bütünleştirilmesi gerekmektedir. Bu amaçla OSB olan birey değerlendirilmeli, kendini tanınmasına yardımcı olunmalı, bağımsız yaşama geçiş için gereksinim duyduğu beceri alanlarını ve hedeflerini belirleme konusunda bireye rehberlik edilmeli, planlama yapılmalı ve birey geçiş sürecine hazırlanmalıdır (Carter, Lane, Pierson ve Stang, 2008; Ergenekon, 2019). OSB olan birey örgün eğitim sürecini tamamladıktan sonra da hizmetlerin sürekliliğini sağlamak üzere bireyin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda eğitime nerede ve nasıl devam edeceği, ne tür hizmetler alacağı, hangi desteklerden yararlanacağı belirlenmelidir. Geçiş ekibi, OSB olan bireyin okul sonrasında alacağı eğitim ve destek hizmetlerini koordine etmelidir (Rowe, Kortering ve Test, 2012).

Yetişkinliğe geçiş araştırmalarından elde edilen veriler, OSB olan bireylerin de içinde yer aldığı özel gereksinimli bireylerin toplumsal yaşama katılmalarında onları işe hazırlamanın tek başına yeterli olmadığını göstermiştir. Bu bulgular doğrultusunda özel eğitim konusunda öncü çalışmaların yapıldığı ülkelerde okuldan yetişkinliğe ve bağımsız yaşama geçiş, özel eğitimin öncelikli konularından biri olmuş ve bireylere öğretilecek becerilerin kapsamı iş ve meslek becerilerinden bağımsız yaşam becerilerine doğru genişletilmiştir (Bakkaloğlu, 2009; Ergenekon, 2015).

Öneriler

1. Dikey geçişler dikkate alınarak tüm özel gereksinim grupları için geçiş hizmetlerinin düzenlenmesi ve geçiş planlamalarının yapılması **yasal zorunluluk** olarak ivedilikle mevzuatta yerini almalıdır. Bu hizmetler ve planlamalar yaşam boyu ilkesi göz önünde bulundurularak düzenlenmelidir.
2. Geçiş sürecinin planlı bir şekilde yürütülebilmesi için kurumların görev, rol ve sorumluluklarının tanımlanması, geçişe ilişkin yapılacak işlerin belirlenmesi son derece önemlidir. Yasal mevzuatta geçiş süreciyle ilgili bu noktaları içeren bir çerçeve çizilmelidir.
3. Yasal düzenlemelerle geçiş sürecinin işleyişini denetleyen bir mekanizma ve bunun bileşenleri oluşturulmalıdır.
4. Geçiş hizmetlerinin ve planlamalarının önemine ilişkin farkındalık yaratmaya yönelik tüm paydaşların (aileler, öğretmenler, okul yöneticileri, ilgili bakanlık [MEB, ASHB, SB vb.] yetkilileri, politika temsilcileri vb.) katılımıyla farkındalık, bilgilendirme ve bir bakış açısı geliştirilmesini sağlamak üzere seminer, konferans, çalıştay vb. çalışmalar gerçekleştirilmelidir.
5. Geçiş sürecinin koordinasyonu ve doğru işleyebilmesi için geçiş sürecinde görev alacak ilgili personel sayısı artırılmalı ve personelin niteliğini arttırmaya yönelik düzenlemeler yapılmalıdır.
6. Geçiş değerlendirmelerinde kullanılmak üzere değerlendirme araçları geliştirilmeli ya da dünyada kullanılan araçların Türkçe'ye uyarlamaları ve geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılmalıdır. Bu amaçla üniversitelere gerekli fonlamalar sağlanmalıdır.
7. Geçiş hizmetlerinin yürütülmesini kolaylaştırmak üzere kılavuz kitaplar hazırlanabilir.
8. Hizmetlerin niteliğini değerlendirmek üzere sürekli veri toplamaya ve bu bulgulara dayalı olarak sistemde iyileştirmeler yapmaya yönelik bir işleyiş kurgulanmalıdır. Sistemde yapılacak değişiklikler de bu verilere dayalı olarak gerçekleştirilmelidir.



OSB ve Yetişkin Yaşamına Hazırlanma

Tipik gelişen bireyler gibi özel gereksinimli bireylerin de yetişkinliğe geçiş yaptıktan sonra ailelerinin yanından ayrılarak bağımsız yaşamları beklenmektedir. Bu noktada diğer özel gereksinim gruplarında olduğu gibi OSB olan bireylerin yetişkin yaşamına, bir başka deyişle bağımsız yaşama adım atması için yapılacak düzenlemelerden ilki birey için yaşam alternatiflerini belirlemektir (Steere, Rose ve Cavaiuolo, 2007; Sitlington, Neubert ve Clark, 2010). Yaşam alternatifi, bireylerin yaşamlarını sürdürdükleri ortamı, koşulları ve kişileri kapsayan oldukça geniş bir kavramdır (Bader, Perez ve Bryant, 2009; Steere, Rose ve Cavaiuolo, 2007; Wehman, 2013) ve yaşam alanı, yaşam seçeneği, ikamet seçeneği gibi terimlerle eş anlamlı olarak kullanılmaktadır.

Yetişkinlik döneminde OSB olan bireyler için yaşam alternatifleri belirlenirken bireyin günlük yaşamda işlevde bulunma düzeyinin dikkate alınması gerekir. Bu noktada erken çocukluk döneminden itibaren OSB olan bireylerin BEP'lerinde günlük yaşam becerilerinin öğretimine yer verilmesi, bu becerilere yönelik kalıcılık ve genelleme çalışmalarının yapılması yetişkinlik döneminde bu bireylerin daha az kısıtlayıcı ortamlarda yaşamlarına olanak sağlayacaktır (Bakken ve Obiakor, 2008).

Alanyazında yaşam alternatiflerine ilişkin olarak farklı sınıflamalar bulunmaktadır. Steere, Rose ve Cavaiuolo (2007) yaşam alternatiflerini bireylere sağlanan destek düzeyine göre en az destek sunulan ortamdaki en fazla destek sunulan ortama doğru; (a) tipik ortamlar, (b) özelleştirilmiş yaşam alternatifleri ve (c) en fazla kısıtlayıcı yaşam alternatifleri olmak üzere üç grupta ele almışlardır. Sitlington, Neubert ve Clark (2010) ise yaşam alternatiflerini benzer şekilde bireye sunulan destek yoğunluğu ve birlikte yaşanan kişiler açısından; (a) aileyle birlikte yaşama, (b) destekli toplumsal yaşam, (c) başkalarıyla birlikte yaşama ve (d) toplumda bağımsız yaşama olarak sıralamışlardır. Ülkemizde ise kültürle de bağlantılı olarak bu konu çok tartışılmamakta ve bu konuda oldukça sınırlı girişimler bulunmaktadır. Ancak devlet, özellikle korunmaya muhtaç durumdaki özel gereksinimli bireyler için bakım hizmetleri boyutunda birtakım düzenlemeler yapmıştır ve bu konuda sorumluluğu ASHB Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü'ne vermiştir. İlgili genel müdürlük; (a) evde bakım hizmeti, (b) yatılı bakım ve rehabilitasyon merkezlerinde bakım hizmeti, (c) umut evleri projesi, (d) aile danışma ve rehabilitasyon merkezlerinde bakım hizmeti, (e) geçici ve misafir olarak bakım hizmeti ve (f) özel bakım merkezlerinde bakım hizmeti olmak üzere çeşitli kapsamlarda bakım hizmetleri sunmaktadır (Ergenekon, 2015).

Başta ABD olmak üzere dünyanın çeşitli ülkelerinde özel gereksinimli bireylerin bağımsız bir biçimde ikamet etmelerini destekleyen ve sağlayan bir dizi yasal ve sosyal düzenlemenin yer aldığı görülmektedir. Bu tür düzenlemelere gerek duyulmasının en temel nedenlerinden biri, özel gereksinimli bireyin ihtiyaçlarını karşılayabilmek için bazı ailelerin tıbbi, sosyal, fiziksel, ekonomik ve psiko-sosyal kaynaklarının zaman içinde tükenbilmesidir. Diğerleri ise özel gereksinimli bireyin bağımsızlığını ve özerkliğini desteklemedir. Bu noktada ailenin çocuğu için en uygun yaşam alternatifinin ne olduğuna karar vermesi gerekmektedir (Bakkaloğlu, 2009; Ergenekon, 2015). Birey için uygun yaşam alternatifini belirlerken; (a) bireyin işlevde bulunma düzeyi, (b) gereksinim duyduğu destek düzeyi, (c) bireyin tercihleri, (d) ailenin tercihleri, (e) ailenin sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel düzeyi, (f) bireyin geçiş planında yer alan okul sonrası amaçları önemli rol oynamaktadır (Sitlington, Neubert ve Clark, 2010; Steere, Rose ve Cavaiuolo, 2007).

Diğer özel gereksinim gruplarında olduğu gibi OSB olan birey için yaşam alternatifleri belirlenirken öğretmenler ve geçiş konusunda çalışan uzmanlar iş birliği içinde çalışarak bir yol haritası belirlemelidirler. Bu yol haritası belirlenirken bireye ve ailesine bazı sorular yöneltilmesi gerekir. Bu süreçte bireye “*Evden ayrı yaşamaktaki amaçların nelerdir? Okul bittikten sonra ve şu anda beş yıl sonra kendini nerede görüyorsun? Toplumsal alanda ne tür şeyler yapmaktan hoşlanırsın? Tek başına yaşarken geçimini nasıl sağlayacaksın?*”, aileye ise “*Çocuğunuzu okul bittikten beş yıl sonra nerede görüyorsunuz? Çocuğunuzun şu anda evden ayrı yaşamak gibi seçeneği var mı? Sizce çocuğunuz okul bittikten sonra ne tür toplumsal etkinliklere katılabilir? Gelecekte çocuğunuzun günlük yaşam etkinliklerinde desteğe ihtiyaç duyacağını düşünüyor musunuz?*” gibi sorular sorulabilir. Bunun yanı sıra ailenin yaşam öyküsünü almak üzere ayrıntılı görüşmeler yapılmalı, ailenin ilgi, tercih ve gereksinimleri, kültürel değerleri ve ekonomik koşulları belirlenmelidir (Sitlington, Neubert ve Clark, 2010).

Yukarıda sıralanan ön bilgiler elde edildikten sonra bireyin geleceğine ilişkin olarak iş, serbest zaman ve yaşam alternatiflerine nasıl erişeceği planlanmalıdır. Bu planlama yapılırken izleyen noktalar göz önünde bulundurulmalıdır (Bader, Perez ve Bryant, 2009):

- a) Bireyin toplumsal alanlarda ne/neler yapmak istediğinin tanımlanması
- b) Tanımlanan amaçlara ilişkin gerekli desteklerin sağlanması
- c) Süreçte teknoloji desteğinden yararlanılıp yararlanılmayacağına karar verilmesi ve yardımcı olacak en iyi destek türünün belirlenmesi
- d) Bireyin ilgili yaşam alternatifine geçmesi sürecinde gereken mali desteğin planlanması
- e) Bireye belirlenen amaçları gerçekleştirirken evrensel tasarım ilkelerini ve teknolojiyi kullanmak üzere gerekli desteğin sağlanması

Öneriler

1. Yetişkinlik dönemindeki hizmetleri ve destekleri koordine etmek üzere ilgili Bakanlıklarla (örn. MEB, ASHB, SB, HMB vb.) iş birliği ve koordinasyon içinde çalışacak geçiş koordinasyon birimleri kurulmalıdır.
2. Bu birimlerin denetimi Engelli Çocuk Hakları Ağı (EÇHA) gibi STK'ların da aralarında olduğu bağımsız kuruluşlar tarafından gerçekleştirilmelidir.
3. Değişen dünya düzenini göz önünde bulundurarak OSB olan bireyler için dünyada uygulamaları bulunan yaşam alternatiflerine yönelik düzenlemeler yapılmalı ve politikalar geliştirilmelidir.
4. OSB olan yetişkin bireylerin iş, serbest zaman ve yaşam alternatiflerine nasıl erişeceğine ilişkin planlamalar yapılmalı ve bu hedefler okul programlarına dahil edilmelidir. Bu sorumluluk okul dönemindeki bireyler için MEB'e bağlı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nde, mezun durumdaki bireyler içinse Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nde olmalı ve iki genel müdürlük koordineli biçimde çalışmalarını yürütmelidir.
5. Yetişkinlik döneminde geçiş hizmetlerinin yürütülmesini kolaylaştırmak üzere kılavuz kitaplar hazırlanabilir. Kılavuz kitaplar okul dönemindeki bireyler için MEB'e bağlı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, yetişkin bireyler için Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, bakım ve koruma altındaki özel gereksinimli bireyler için ASHB Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü koordinasyonu ile üniversitelerdeki özel eğitim bölümleriyle iş birliği kurularak hazırlanmalıdır. Kılavuzların içeriğinde geçiş hizmetlerinin tanımı, kimler tarafından gerçekleştirileceği, ne tür hizmetler sunulacağı, hizmetlerin ne kadar süreyle sunulacağı, ne zaman başlayıp biteceği vb. konular yer almalıdır.
6. Yetişkinlik dönemindeki OSB olan bireylere hizmet sunacak bakım ve yaşam boyu eğitim personeli yetiştirilmelidir. Yetişen personelin niteliklerini arttırmaya yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir.



Kaynakça

- Akçamete, A. G. (12-14 Kasım 1999). *Geçiş planları: Değişen roller, beklentiler*. 9. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri, Eskişehir.
- Alış, S. (2018). *Gelişim geriliği riski altındaki prematüre bebeklerin hastaneden eve geçişinde anne gereksinimleri* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez Numarası: 494183)
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (DSM-5) (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Association Publication.
- Artar, T. M. (2018). *Çalışma arkadaşlarının zihin yetersizliği olan bireylerin çalışma yaşamına ilişkin görüş ve önerileri* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez Numarası: 494217)
- Aston, J., Dewson, S., Loukas, G., & Dyson, A. (2005). *Post-16 transitions: A longitudinal study of young people with special educational needs (wave three)*. Department for Education and Skills Research Report No 655. UK: Department for Education and Skills.
- Bader, B. A., Perez, S. E., & Bryant, M. (2009). Universal design for transition and community living. In C. A. Thoma, C. C. Bartholomew ve L. A. Scott (Ed.) *Universal design for transition*, (pp. 139-160). Brookes Publishing Company.
- Baker, G. (2013). Employment, employability and history: Helping students to see the connection. *Teaching History*, 152, 45-51.
- Baker, N., & Jacobs, K. (2003). The nature of working in the United States: An occupational therapy perspective. *Work*, 20, 53-61.
- Bakkaloğlu, H. (2004). *Etkinliğe dayalı müdahale programının 3-6 yaş gelişimsel geriliği olan çocukların geçiş becerilerine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez Numarası: 141528)
- Bakkaloğlu, H. (2009). Geçiş. B. Sucuoğlu (Ed.), *Zihin engelliler ve eğitimleri* içinde (s. 292-348). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Bakkaloğlu, H. (2010). *Özel gereksinimi olan bireyler için geçiş hizmetleri*. G. Akçamete (Ed.). Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde (s. 203-242). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Bakkaloğlu, H. (2013). Ebeveynlerin gözüyle özel gereksinimli çocukların erken müdahaleden okul öncesi programlara geçiş süreci. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 311-327.
- Bakken, J. P., & Obiakor, F. E. (2008). *Transition planning for students with disabilities: What educators and service providers can do*. Springfield Illinois: Charles C. Thomas Publisher.
- Baran, N. (2003). İşverenlerin zihinsel engelli bireylerin istihdamlarına ilişkin görüş ve önerileri. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez Numarası: 124652)
- Brolin, D. E. (1997). *Life centered career education: A competency based approach* (5th edition). Virginia, VA: The Council for Exceptional Children.

- Burke, K. M., Raley, S. K., Shogren, K. A., Hagiwara, M., Mumbardó-Adam, C., Uyanik, H., & Behrens, S. (2020). A meta-analysis of interventions to promote self-determination for students with disabilities. *Remedial and Special Education, 41*(3), 176-188. doi: 10.1177/0741932518802274
- Burke, R. V., Andersen, M. N., Bowen, S. L., Howard, M. R., & Allen, K. D. (2010). Evaluation of two instruction methods to increase employment options for young adults with autism spectrum disorders. *Research in Developmental Disabilities, 31*(6), 1223-1233. doi: 10.1016/j.ridd.2010.07.023
- Carter, E. W., Lane, K. L., Pierson, M. R., & Stang, K. K. (2008). Promoting self-determination for transition-age youth: Views of high school general and special educators. *Exceptional Children, 75*(1), 55-70. doi: 10.1177/001440290807500103
- Carter, E. W., Trainor, A. A., Cakiroglu, O., Cole, O., Swedeen, B., Ditchman, N., & Owens, L. (2009). Exploring school-employer partnerships to expand career development and early work experiences for youth with disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals, 32*(3), 145-159. doi: 10.1177/0885728809344590
- Cavkaytar, A. (1999). Zihin engellilere özbakım ve ev içi becerilerinin öğretiminde bir aile eğitimi programının etkililiği. *Özel Eğitim Dergisi, 2*(3), 40-50.
- Cavkaytar, A. (2012). Teaching cafe' waiter skills to adults with intellectual disability: A real setting study. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 47*(4), 426-437.
- Chappel, S. L., & Somers, B. C. (2010). Employing persons with autism spectrum disorders: A collaborative effort. *Journal of Vocational Rehabilitation, 32*(2), 117-124.
- Cheak-Zamora, N. C., Maurer-Batjer, A., Malow, B. A., & Coleman, A. (2020). Self-determination in young adults with autism spectrum disorder. *Autism, 24*(3), 605-616.
- Chen, J. L., Leader, G., Sung, C., & Leahy, M. (2015). Trends in employment for individuals with autism spectrum disorder: A review of the research literature. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders, 2*, 115-127. doi: 10.1007/s40489-014-0041-6
- Chou, Y. (2020). Navigation of social engagement (NOSE) Project: Using a self-directed problem solving model to enhance social problem-solving and self-determination in youth with autism spectrum disorders. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 55*(1), 101-114.
- Conlon, L. (2014). *Transition planning for young people with learning disabilities in Great Britain*. Research and Information Service Research Paper, Northern Ireland Assembly.
- Coşgun Başar, M. (2010). *Özel gereksinimi olan bireylerin okul hayatından iş hayatına geçiş becerilerinin anne-baba görüşlerine göre belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez Numarası: 302016)

- Cotton, K. (2008). *Developing employability skills*. Northwest Regional Educational Research Laboratory. <https://www.nwrel.org/scpd/sirs/8/c015.html> (Erişim Tarihi: 3.12.2016)
- Çankaya, S. (2013). Zihin engellilere özbakım ve ev içi becerilerinin öğretiminde ailelere yönelik beceri öğretimi yazılımının geliştirilmesi ve değerlendirilmesi. (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez Numarası: 342584)
- Çelik, S. (2018). *Özel gereksinimli çocukların erken müdahaleden okulöncesine geçiş süreçlerinin biyoekolojik sistemler kuramına dayalı olarak incelenmesi: Bir geçiş modeli önerisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez Numarası: 524175)
- Değirmenci, H. D. (2010). *Zihin yetersizliği olan bireylere otel kat hizmetleri becerilerinin öğretiminde videoyla model olma stratejisinin etkililiği* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez Numarası: 263149)
- Denkyirah, A. M., & Agbeke, W. K. (2010). Strategies for transitioning preschoolers with autism spectrum disorders to kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 38, 265-270. doi: 10.1007/s10643-010-0407-z
- Ducharme, L. J., & Martin, J. K. (2000). Unrewarding work, coworker support, and job satisfaction. *Work and Occupations*, 27, 223-243.
- Duggan, C., & Linehan, C. (2013). The role of 'natural supports' in promoting independent living for people with disabilities; A review of existing literature. *British Journal of Learning Disabilities*, 41, 199-207.
- Education of the Handicapped Act Amendments of 1990, P.L. 101-476, Section 602(a) [20 U.S.C. 1401(a).
- Egilson, S. T., Jakobsdottir, G., Olafsson, K., & Leosdottir, T. (2017). Community participation and environment of children with and without autism spectrum disorder: Parent perspectives. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 24, 187-196. doi: 10.1080/11038128.2016.1198419
- Ergenekon, Y. (2012). Özel gereksinimli bireylerin toplumsal yaşama katılımı ve ilgili yasal düzenlemeler. E. Tekin-İftar (Ed.). *Özel gereksinimli bireyler ve bakım hizmetleri* içinde (s. 156-191). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, Yayın No: 2530.
- Ergenekon, Y. (2015). Otizm spektrum bozukluğu olan bireyler için geçiş süreci ve hizmetleri planlama. A. Cavkaytar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu* içinde (s. 265-301). Ankara: T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Ergenekon, Y. (2019). Zihin yetersizliği olan yetişkinler. A. Cavkaytar & A. Kaya (Eds.), *Yetişkinliğe geçiş* içinde (1. Baskı, s. 23-38). Ankara: Eğiten Kitap.
- Ergenekon, Y. (2021). Ergenlik ve yetişkinlik. B. Sucuoğlu, H. Bakkaloğlu & M. Ç. Ökcün Akçamuş (Eds.), Tanıdan müdahaleye otizm spektrum bozukluğu el kitabı içinde (s. 773-802). Ankara: Vize Akademik.
- Ergenekon, Y., Doğan, S., & Orum Çattık, E. (2020). *Bağımsız yaşama geçiş dönemindeki gelişimsel yetersizliği olan bireylere istihdam becerilerinin öğretimi*. Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi (BAP) Sonuç Raporu. Proje No: 1707E441

- Ergin, E. (2016). *Kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflarda sınıf içi geçişlerin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez Numarası: 445805)
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2020). Country information for Germany-Legislation and policy. <https://www.european-agency.org/country-information/germany/legislation-and-policy> (07.11.2020)
- Field, S., Martin, J., Miller, R., Ward, M., & Wehmeyer, M. (1998). *A practical guide for teaching self-determination*. Council for Exceptional Children, Reston: CEC Publications
- Flexer, R. W., Baer, R. M., Luft, M., & Simmons, T. J. (2013). *Transition planning for secondary students with disabilities*. Boston: Pearson.
- Forest, E. J., Horner, R. H., Lewis-Palmer, T., & Todd, A. W. (2004). Transitions for young children with autism from preschool to kindergarten. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 6(2), 103-112.
- Gerhardt, P. F., & Lainer, I. (2011). Addressing the needs of adolescents and adults with autism: A crisis on the horizon. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 41, 37-45. doi: 10.1007/s10879-010-9160-2
- Gülboy, E. (2017). *Otizmi olan çocukların etkinlikler ve ortamlar arası geçişlerini kolaylaştırmada hazırlayıcı videoların etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez Numarası: 458645)
- Gündoğdu, A. (2010). *Bir ilköğretim okulu ve iş okulunda çalışan okul yöneticisi ve öğretmenlerin zihin engelli bireylerin işe yerleştirilmelerine ilişkin görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez Numarası: 258111)
- Güneş Özler, N. (2019). *Zihinsel yetersizliği olan bireylere açıcı yardımcı mesleğinin kazandırılmasında içerisinde yüksek risk barındıran becerilerin öğretiminin etkililiği* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez Numarası: 548338)
- Gürsel, O., & Ergenekon, Y. (2001). Zihin özürü bireylerin okuldan iş ve mesleki yaşama geçiş sürecinde bireyselleştirilmiş geçiş planlarının düzenlenmesi. *10. Ulusal Özel Eğitim Kongresi*'nde sunulan sözlü bildiri. Antakya.
- Gürsel, O., Ergenekon, Y., & Batu, S. (2007). Gelişimsel geriliği olan bireylere okuldan işe geçiş becerilerinin kazandırılmasına ilişkin öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 61-84.
- Hagner, C. D. (1992). The social interactions and job supports of supported employees. In J. Nisbet (Eds). *Natural supports in school, at work, and in the community for people with severe disabilities* (pp. 217-240). Baltimore: Brookes Publishing Co.
- Hall, A. C., & Kramer J. (2009). Social capital through workplace connections: opportunities for workers with intellectual disabilities, *Journal of Social Work in Disability & Rehabilitation*, 8 (3-4), 146-170.
- Halpern, A. (1994). The transition of youth with disabilities to adult life: A position statement in the division on career development and transition. *Career Development for Exceptional Individuals*, 17, 115-124.

- Halpern, A. S. (1985). *Transition: A look at the foundations. Exceptional Children*, 1, 479-486.
- Hanson, J., Codina, G., & Neary, S. (2017). *Transition programmes for young adults with SEND. What works?* London: The Careers & Enterprise Company.
- Harcourt, M., Lam, H., & Harcourt, S. (2005). Discriminatory practices in hiring: Institutional and rational economic perspectives. *The International Journal of Human Resource Management*, 16 (11), 2113-2132.
- Harris, J. I., Winkowski, A. M., & Engdahl B. E. (2007). Types of workplace social support in the prediction of job satisfaction. *The Career Development Quarterly*, 56, 151-156.
- 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
- Hendrics, D. (2010). Employment and adults with autism spectrum disorders: Challenges and strategies for success. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 32, 125-134. doi:10.3233/JVR-2010-0502
- Hillage, J., & Pollard, E. (1998), *Employability: developing a frame work for policy analysis*, Research Brief No. 85, Department for Education and Employment, London, <http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RB85.doc> (Erişim Tarihi: 26.12.2018).
- Howlin, P. (2013). Social disadvantage and exclusion: Adults with autism lag far behind in employment prospects. *of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 52(9), 897-899. doi: 10.1016/j.jaac.2013.06.010
- Howlin, P., & Moss, P. (2012). Adults with autism spectrum disorders. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 57(5), 275-283. doi: 10.1177/070674371205700502
- Individuals with Disabilities Education Act of 1990, Sec. 300. 43
- İş Kanunu (1936). [<https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/3330.pdf>] Erişim tarihi: 01.11.2020
- Kagan, S. (1992). The strategic importance of linkages and the transition between early childhood programs and early elementary school. In striking together: strengthening linkages and the transition between early childhood education and early elementary school (Summary of a National Policy Forum). Washington, D.C.: U.S. Department of Education.
- Kargın, T., Akçamete, G., & Baydık, B. (2001). Okulöncesi yaşta işitme engelli çocuğu bulunan ailelerin anasınıfına geçiş sürecindeki gereksinimlerinin belirlenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 3(1), 13-24.
- Kasap, C. (2021). *Gelişimsel yetersizliği olan öğrencileri bağımsız yaşama geçişe hazırlamada öğretmenlere yönelik tasarlanan eğitim programının etkililiği*. (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez Numarası: XXX)
- Kaya, A. (2017). *Bakım ve koruma altında bulunan zihin yetersizliği olan bireylere yönelik günlük yaşam eğitimi programı geliştirilmesi*. (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez Numarası: 494207)
- Kochhar-Bryant, C. A. (2009). Introduction to transition. In C. A. Kochhar-Bryant, & G. Greene (Eds.), *Pathways to successful transition for youth with disabilities: A developmental process* (pp. 2-27). Upper Saddle River, New Jersey: Merrill Pearson.

- Kochhar-Bryant, C. A., & Greene, G. (2009). *Pathways to successful transition for youth with disabilities: A developmental process*. New Jersey: Pearson.
- Kocman, A., & Weber, G. (2018). Job satisfaction, quality of work life and work motivation in employees with intellectual disability: A systematic review. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 31(1), 1-22.
- Kulkarni, M., & Lengnick-Hall, M. (2011). Socialization of people with disabilities in the workplace. *Human Resource Management*, 50, 521-540.
- Mank., D., Cioffi, A., & Yovanoff, P. (1999). Impact of coworker involvement with supported employees on wage and integration outcomes. *Mental Retardation*, 37(5), 383-394.
- Mank., D., Cioffi, A., & Yovanoff, P. (2000). Direct support in supported employment and its relation to job typicalness, coworker involvement, and employment Outcomes. *Mental Retardation*, 38(6), 506-516.
- McGuire, G. M. (2007). Intimate work a typology of the social support that workers provide to their network members. *Work and Occupations*, 34(2), 125-147. doi: 10.1177/0730888406297313
- McGuire, J., & McDonnell, J. (2008). Relationships between recreation and levels of self-determination for adolescents and young adults with disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 31(3), 154-163. doi: 10.1177/0885728808315333
- MEB (1997). 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname.
[https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111011_ozel_egitim_kanun_hukmunda_kararname.pdf]
(Erişim tarihi: 01.01.2020)
- MEB (2020). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. [https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_06/24163215_ozel_egitim_yonetmeliYi_son_hali.pdf] (Erişim tarihi: 01.11.2020)
- Mesleki Eğitim Kanunu (1986). [https://mtegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_05/18152030_DAYANAK.pdf] (Erişim tarihi: 01.11.2020)
- Morgan, R. L., & Riesen, T. (2016). *Promoting succesful transition to Adulthood for student with disabilities*. London: Guilford Press.
- Muller, E., Schuler, A., & Yates, G. B. (2008). Social challenges and supports from the perspective of individuals with Asperger syndrome and other autism spectrum disabilities. *Autism*, 12(2), 173-190. doi: 10.1177/1362361307086664
- National Autism Center (2015). *National autism standarts report, Findings and conclusions: National standards project, phase 2*. Retrieved from <https://www.nationalautismcenter.org/national-standards-project/phase-2/>
- Neistadt, M. E., & Marques, K. (1984). An independent living skills training program: Occupational therapy program, rehabilitation, self-care. *The American Journal of Occupational Therapy*, 38(10), 671-676. doi: 10.5014/ajot.38.10.671
- Neisworth, J. T., & Wolfe, P. S. (2005). *The autism encyclopedia*. Paul H Brookes Publishing.
- Novak, D., & Rogan, P. (2010). Social integration in employment settings: Application of intergroup contact theory. *Journal of Intellectual and Developmental Disabilities*, 48, 31-51.

- Odluyurt, S. (2007). *Okulöncesi dönemde gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklar için gerekli kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin ve bu becerilerden bazılarının etkinlikler içine gömülen eşzamanlı ipucuyla öğretiminin etkilerinin belirlenmesi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez Numarası: 210095)
- Özbey, F. (2015). *Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere iş analizi temelinde tekstil işçiliği becerilerinin öğretilmesi: Eylem araştırması* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez Numarası: 419289)
- Özürlüler Kanunu ve İlgili Mevzuat. (2010). Ankara: T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yayınları (4. Baskı), Yayın No: 43.
- Raley, S. K., Shogren, K. A., Rifenshield, G. G., Mark H. Anderson, M. H., & Shaw, L. A. (2020). Comparing the impact of online and paper-and-pencil administration of the self-determination inventory: Student report. *Journal of Special Education Technology, 35*(3), 133-144. doi: 10.1177/0162643419854491
- Roux, A. M., Rast, J. E., Anderson, K. A., & Shattuck, P. T. (2017). *National autism indicators report: Developmental disability services and outcomes in adulthood*. Philadelphia, PA.: <https://drexel.edu/Autismoutcomes/publications-and-reports/publications/National-Autism-IndicatorsReport-Developmental-Disability-Services-and-Outcomes-in-Adulthood/#sthash.h1qnw0hVu.dpbs>
- Rowe, D. A., Kortering, L., & Test, D. W. (2012). Transition assessment for instruction. In D. W. Test (Ed.), *Evidence-based instructional strategies for transition. Brookes transition to adulthood series* (pp. 13-28). Baltimore: Brookes Publishing Company.
- Sanal Çalık, E. (2018). *Otizm spektrum bozukluğu olan okul öncesi çocuklarda ortamlararası geçişlerdeki problem davranışların azaltılmasında videoyla model olmanın etkililiği* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez Numarası: 524374)
- Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, V. J., Buntinx, W. H., Coulter, D. L., Craig, E. M., ... & Yeager, M. H. (2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports*. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. 444 North Capitol Street NW Suite 846, Washington, DC 20001.
- Shanahan, M. J., Porfeli, E., Mortimer, J. T., & Erickson, L. (2002). Subjective age identity and the transition to adulthood: Demographic markers and personal attributes. *Youth Development Study, 8*, 76-81.
- Shattuck, P. T., Narendorf, S. C., Cooper, B., Sterzing, P. R., Wagner, M., & Taylor, J. L. (2012). Postsecondary education and employment among youth with an autism spectrum disorder. *Pediatrics, 129*(6), 1042-1049. doi: 10.1542/peds.2011-2864
- Shogren, K. A. (2017). *Self-determination and transition planning*, Baltimore: Paul Brookes Publication.
- Shogren, K. A., Little, T. D., Grandfield, E., Raley, S., Wehmeyer, M. L., Lang, K. M., & Shaw, L. A. (2020). *The self-determination inventory-student report: Confirming the factor structure of a new measure*. *Assessment for Effective Intervention, 45*(2), 110-120. doi: 10.1177/1534508418788168

- Shogren, K. A., Palmer, S. B., Wehmeyer, M. L., Williams-Diehm, K., & Little, T. D. (2012). Effect of intervention with the Self-Determined Learning Model of Instruction on access and goal attainment. *Remedial and Special Education, 33*(5), 320-330.
- Sitlington, P. L., Neubert, D. A., & Clark, G. M. (2010). *Transition education and services for students with disabilities*. New Jersey: Pearson.
- Special Education Needs and Disability (2015). <https://www.gov.uk/government/publications/send-code-of-practice-0-to-25> (Erişim Tarihi: 26.05.2020).
- Steen, B. F. (2011). Promoting healthy transitions from preschool to kindergarten. *Young Children, 1*(6), 90-95.
- Steere, D. E., Rose, E., & Cavaiuolo, D. (2007). *Growing up transition to adult life for students with disabilities*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Şahin, İ. T., Sak, R., & Tuncer, N. (2013). Okulöncesi ve birinci sınıf öğretmenlerinin ilköğretime hazırlık sürecine ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13*(3), 1691-1713.
- Test, D. W., Mazzotti, V. L., Mustian, A. L., Fowler, C. H., Kortering, L., & Kohler, P. (2009). Evidence-based secondary transition predictors for improving postschool outcomes for students with disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals, 32*(3), 160-181.
- Tohum Türkiye Otizm Erken Tanı ve Eğitim Vakfı (2011). <https://www.tohumotizm.org.tr/hakkimizda/projeler/tamamlanan-projeler/otizmli-genclerin-uretkenliginin-artirilmesi-ve-iscucu-piyasasina-gecislerrinin-desteklenmesi-2011> (Erişim Tarihi: 26.02.2021).
- Tohum Türkiye Otizm Erken Tanı ve Eğitim Vakfı (2020). <https://www.tohumotizm.org.tr/hakkimizda/projeler/devam-eden-projeler/otizmli-bireyler-is-gucunde> (Erişim Tarihi: 26.02.2021).
- Tophoven, S., Reims, N., & Tisch, A. (2019). Vocational rehabilitation of young adults with psychological disabilities. *Journal of Occupational Rehabilitation, 29*, 150-162.
- Topsakal, M. (2004). *Zihin özürülü çocuklara oto yıkama becerisi öğretiminde hata düzeltilmesi yapılarak gerçekleştirilen eşzam-anlı ipucuyla öğretimin etkililiği* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez Numarası: 143842)
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2019). Dokuzuncu Kalkınma Planı (2007-2013). Ankara (Erişim Tarihi: 15.05.2020).
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2019). Onuncu Kalkınma Planı (2014-2018). Ankara (Erişim Tarihi: 15.05.2020).
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2019). On Birinci Kalkınma Planı (2019-2023). Ankara (Erişim Tarihi: 15.05.2020).
- Türkiye Down Sendromu Derneği Resmî Web Sitesi. (2014). +Bidown bağımsız yaşam programı. Retrieved from <https://www.downturkiye.org/bidown-down-turkiye-kariyer-ve-bagimsiz-yasam-akademisi>

- Uçar, A. S. (2016). *Zihin yetersizliği olan bireylerin istihdam sürecinde yer alan paydaşların istihdam sürecine yönelik görüş ve önerileri* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez Numarası: 438264)
- Uçar, K. (2020). *Kafede garson olarak çalışan zihin yetersizliği olan bireylerin mesleğe ilişkin matematik becerilerinin iyileştirilmesi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez Numarası: 647266)
- Wandry, D., Wehmeyer, M. L., & Glor-Scheib, S. (2013). *Life centered education: The teacher's guide*. Arlington: Council for Exceptional Children.
- Wang, M., & Shultz, K. S. (2010). Employee retirement: A review and recommendations for future investigation. *Journal of Management*, 36(1), 172-206.
- Wehman, P. (2013). *Life beyond the classroom: Transition strategies for young people with disabilities* (5th ed.). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Wehman, P. H. (2011). Employment for persons with disabilities: Where are we now and where do we need to go? *Journal of Vocational Rehabilitation*, 35, 145-151.
- Wehmeyer, M. L. (1998). Self-determination and individuals with significant disabilities: Examining meanings and misinterpretations. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 23(1), 5-16. doi: 10.2511/rpsd.23.1.5
- Wehmeyer, M. L., & Palmer, S. B. (2003). Adult outcomes for students with cognitive disabilities three-years after high school: The impact of self-determination. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38(2), 131-144.
- Wehmeyer, M. L., & 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
- Wehmeyer, M. L., & Shogren, K. A. (2016). Self-determination and choice. In N. Singh (Ed.) *Handbook of evidence-based practices in intellectual and developmental disabilities* (s. 561-584). Boston: Springer.
- Wehmeyer, M. L., & Webb, K. W. (2012). Transition planning strategies. In J. Seabrooks-Blackmore & G. Williams (Eds.), *Handbook of adolescent transition education for youth with disabilities* (pp. 91-102). Routledge.
- Wehmeyer, M. L., Shogren, K. A., Zager, D., Smith, T. E. C., & Simpson, R. (2010). Research-based principles and practices for educating students with autism: Self-determination and social interactions. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 45(4), 475-486.
- Wheeler, J. J., Mayton, M. R., & Carter, S. L. (2014). Transition to adulthood. In J. J. Wheeler, M. R. Mayton & S. L. Carter (Eds.), *Methods for teaching students with autism spectrum disorders: Evidence-based practices* (pp. 298-317). New Jersey: Pearson.
- Will, M. (1983). *OSERS programming for the transition of youth with disabilities: Bridges from school to working life*. Washington, DC: U.S. Department of Education.

- Yeni İş Kanunu (2003). [<https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.4857.pdf>] (Erişim tarihi: 01.11.2020)
- Yıldırım Hacıbrahimoğlu, B. (2013). *Özel gereksinimli öğrencilerin ilköğretime geçişte yaşadıkları güçlüklerin belirlenmesi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez Numarası: 449827)
- Yıldırım Hacıbrahimoğlu, B. (2017). Erken çocukluk döneminde geçiş ve geçiş süreci. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 14-35.
- Yıldız, G. (2020). *Zihin yetersizliği olan genç yetişkinleri istihdama hazırlamada bağımsız yaşam eğitimi programının etkililiği*. (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez Numarası:647187)



Sıracevizler Caddesi
Zülfikarlar İş Hanı
NO:27 K:3 Şişli/İstanbul
+90 212 244 75 00

 tohumotizm

www.tohumotizm.org.tr