

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

ÖZEL EĞİTİM PROGRAMI

**KAYNAŞTIRMA UYGULAMALARI YÜRÜTÜLEN OKUL ÖNCESİ
SINIFLARDA SINIF İÇİ GEÇİŞLERİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

EMEL ERGİN

Ankara, Ağustos,2016



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

ÖZEL EĞİTİM PROGRAMI

**KAYNAŞTIRMA UYGULAMALARI YÜRÜTÜLEN OKUL ÖNCESİ
SINIFLARDA SINIF İÇİ GEÇİŞLERİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

EMEL ERGİN

DANIŞMAN: DOÇ. DR. HATİCE BAKKALOĞLU

Ankara, Ağustos,2016

Eğitim Bilimleri Müdürlüğü'ne

Emel ERGİN' in hazırladığı “Kaynaştırma Uygulamaları Yürütülen Okul Öncesi Sınıflarda Sınıf İçi Geçişlerin İncelenmesi” başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından Özel Eğitim Anabilim Dalı/Özel Eğitim Yüksek Lisans Programı'nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan (Danışman) Doç. Dr. Hatice BAKKALOĞLU



Üye Doç. Dr. Berrin BAYDIK



Üye Doç. Dr. Yasemin ERGENEKON



ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından .../.../... tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca .../.../... tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail GÜVEN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEZ BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurullar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yaptığımı bildiririm.

Emel ERGİN



ÖNSÖZ

Bu çalışma kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflarda sınıf içi geçişleri incelemek amacıyla yapılmıştır. İlk bölümde kuramsal yapı ve ilgili araştırmalar çerçevesinde problem durumu açıklanmış; amaç, önem, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar verilmiştir. İkinci bölümde yöntem, üçüncü bölümde bulgular ve tartışma ve son bölümde ise sonuçlar ve önerilere yer verilmiştir.

Bu araştırmanın yapılması birçok kişinin desteği ile olmuştur. Başta tez danışmanı hocam Sayın Doç. Dr. Hatice Bakkaloğlu'na çalışmanın başlangıcından itibaren her türlü bilgi, deneyim ve önerileriyle bana yol gösterdiği için sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Çalışma konusunda desteğini gördüğüm Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Bölümü öğretim üyelerine, güvenilirlik verilerinin hesaplanmasında görev alan arkadaşım Pervin Naile Demirkaya'ya, araştırma görevlisi Çağla Özgür Yılmaz'a, araştırmaya katılmayı kabul eden anaokullarının yöneticilerine, çalışma grubunda yer alan okul öncesi öğretmenlerine, çocuklara ve ailelerine katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Yüksek lisans derslerim ve tez çalışmalarım süresince bana destek olan ve yalnız bırakmayan değerli büyüğüm Sevdâ İnânır'a, arkadaşlarım Başar Cihanyurdu ve Pınar Ertürk'e, okul müdürüm Tuncer Aktaş'a ve başta annem olmak üzere sevgili aileme destekleri ve sabırları için teşekkür ederim.

Emel Ergin

ÖZET

KAYNAŞTIRMA UYGULAMALARI YÜRÜTÜLEN OKUL ÖNCESİ SINIFLARDA SINIF İÇİ GEÇİŞLERİN İNCELENMESİ

Ergin, Emel

Yüksek Lisans, Özel Eğitim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Hatice Bakkaloğlu

Ağustos, 2016, xv + 131 sayfa

Bu araştırmada kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflarda sınıf içi geçişlerde var olan durumun belirlenmesi amaçlanmıştır. Tarama modelinde desenlenen bu araştırmanın çalışma grubunu, MEB'e bağlı 9 bağımsız anaokulunda görev yapan 30 okul öncesi öğretmeni ve bu öğretmenlerin sınıflarındaki 30 özel gereksinimli çocuk (ÖGÇ) ve 30 ortalama çocuk (OÇ) oluşturmuştur. Ankara Valiliğinden araştırma için gerekli izinin alınmasından sonra çalışmada yer almayı gönüllü olarak kabul eden öğretmenler ve sınıflarındaki çocuklarla bu çalışma başlatılmıştır.

Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla Bilgi Formu ve Okul Öncesinde Sınıf İçi Geçiş Gözlem Formundan (OSİF) yararlanılmıştır. Araştırmanın amaçlarına ilişkin verileri toplamak amacıyla yapılandırılmış gözlem tekniği kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin ve çocukların sınıf içi geçişlerde var olan durumlarını belirlemek için öğretmenler tarafından belirlenen günlerde geçişlerin doğal ortamında gerçekleştiği haliyle video kayıtları alınmıştır. Bu video kayıtları üzerinde incelemeler yapılmış, verilerin analizi için toplanan veriler önce OSİF'e işlenmiş ardından tüm veriler SPSS 17.0 paket programına yüklenerek araştırma soruları çerçevesinde betimsel (frekans, yüzde, ortalama) ve karşılaştırma (Mann Whitney U Testi) analizleri yapılmıştır.

Yapılan istatistiksel analizlerin sonunda, kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflarda öğretmenlerin sınıf içi geçişlerin tamamında geçiş stratejisi kullandıkları; öğretmenlerin sınıf içi geçişlerde farklı türde geçiş stratejileri kullandıkları ancak alanyazında kullanılması önerilen bazı stratejileri kullanmadıkları; öğretmenlerinin sınıf içi geçişler için iki saatlik öğretim zamanının %35.09'unu harcadıkları; öğretmenlerin sınıf içi geçişlerin yarısından çoğunda çocuklara geçişleri tamamlamaları için ipucu sağladıkları; ÖGÇ'lere sağlanan ipuçlarının OÇ'lere sağlanan

ipuçlarından anlamlı düzeyde fazla olduğu; sınıf içi geçişlerin yaklaşık 1/3'ünde çocukların problemdavranış sergiledikleri; ÖGÇ'lerin sınıf içi geçişlerde OÇ'lere göre anlamlı düzeyde daha fazla problem davranış sergiledikleri ve ÖGÇ'ler ile OÇ'lerin sınıf içi geçişler için harcadıkları sürenin anlamlı şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: sınıf içi geçiş, geçiş stratejileri, okul öncesi, kaynaştırma, özel gereksinimli çocuk, ortalama çocuk, Okul Öncesinde Sınıf İçi Geçiş Gözlem Formu (OSİF).



SUMMARY

EXAMINATION OF IN-CLASSROOM TRANSITIONS IN INCLUSIVE PRESCHOOL CLASSROOMS

Ergin, Emel

Master's Thesis, Department of Special Education

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Hatice Bakkaloğlu

August 2016, xv + 131 Pages

The aim of this study is to examine the existing condition of in-classroom transitions in inclusive preschools. Descriptive model was used in this study in which the study group consisted of 30 preschool teachers, who volunteered and worked in 9 inclusive preschools from Ministry of National Education (MoNE) in Turkey, and 60 children in these teachers' classrooms, 30 of whom had special needs (SN) and 30 were typically developing and were described as average children (AC). The study began by gathering the official approval of the Ankara governor's office.

For data collection, Information Form and Classroom Transitions of Preschools Observation Form (CT-POF) were used. During data collection, structured observations were conducted. Transitions in inclusive preschools were video recorded in naturally occurring settings during the times when teachers preferred. To analyze these video recordings, all the data gathered from these observations were coded firstly by using CT-POF and then they were transferred to SPSS 17 program and then descriptive statistics (frequency, percentage, and mean) and comparison tests (Mann-Whitney U) were conducted.

The results showed that inclusive preschool teachers used transition strategies for all in-classroom transitions; they used different types of transition strategies but did not use most of the strategies which were suggested to be used in the literature; teachers spent 35.09% of the two-hour school time for in-classroom transitions; teachers used prompting techniques for more than half of the in-classroom transitions; there was a significant difference between their use of prompts to groups of children, i.e. teachers used more prompting techniques for children with SN than AC; children displayed problem behaviors during nearly one out of three in-classroom transitions; there was a significant difference between two groups of children, i.e. children with SN displayed

more problem behaviors than AC and there was not a significant difference between the duration to complete classroom transitions of two groups of children.

Keywords: in-classroom transition, transition strategies, preschool, inclusion/mainstreaming, children with special needs, average child, Classroom Transitions of Preschools Observation Form (CT-POF).





Anneme...

İÇİNDEKİLER

ONAY	ii
BİLDİRİM	iii
ÖNSÖZ	iv
ÖZET	v
SUMMARY	vii
İÇİNDEKİLER	ix
ÇİZELGELER DİZİNİ	xiii
KISALTMALAR	xv
BÖLÜM I	
GİRİŞ	
1.1.Kuramsal Yapı	1
1.1.1. Sınıf İçi Geçişlerin Önemi	4
1.1.2. Sınıf İçi Geçişlerin Planlanması	9
1.1.3. Sınıf İçi Geçişlerin Kolaylaştırılması	13
1.1.4. Sınıf İçi Geçişleri Kolaylaştırma Stratejileri	15
1.1.4.1.Görsel Stratejiler	17
1.1.4.2.İşitsel Stratejiler	27
1.1.4.3.Olumlu Sınıf Yönetimi Uygulamaları	30
1.1.5. İlgili Çalışmalar	39
1.1.5.1.Uluslararası Çalışmalar	39
1.1.5.1.1. Görsel Stratejileri Kullanan Deneysel Çalışmalar	40
1.1.5.1.2. İşitsel Stratejileri Kullanan Deneysel Çalışmalar	42
1.1.5.1.3. Olumlu Sınıf Yönetimi Stratejilerini Kullanan Deneysel Çalışmalar	45

1.1.5.1.4. Birden Çok Geçiş Stratejisini Birlikte Kullanan DeneySEL Çalışmalar	48
1.1.5.2. Türkiye’de Yapılan Çalışmalar	52
1.2. Problem.....	55
1.3. Amaç	55
1.4. Önem	56
1.5. Varsayımlar	58
1.6. Sınırlılıklar	58
1.7. Tanımlar	59

BÖLÜM II

YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli	61
2.2. Katılımcılar.....	62
2.2.1. Çalışma Grubu	62
2.2.2. Araştırmacı.....	65
2.2.3. Gözlemci	66
2.3. Veri Toplama Araçları	66
2.3.1. Bilgi Formu	66
2.3.2. Okul Öncesinde Sınıf İçi Geçiş Gözlem Formu (OSİF)	67
2.3.2.1. OSİF’in Geliştirilmesi.....	67
2.3.2.2. OSİF’in Geçerlik Çalışmaları	68
2.3.2.3. Pilot Çalışma	70
2.4. Verilerin Toplanması	72
2.4.1. Demografik Verilerin Toplanması	72
2.4.2. Video Kayıtlarının Yapılması	72
2.4.3. Video Kayıtlarının Çözümlemesi.....	73
2.4.4. Güvenirlilik	74

2.5.Verilerin Analizi	75
-----------------------------	----

BÖLÜM III

BULGULAR VE TARTIŞMA

3.1.Kaynaştırma Uygulamaları Yürütülen Okul Öncesi Sınıflarda Öğretmenler Sınıf İçi Geçişlerde Herhangi Bir Geçiş Stratejisi Kullanmakta mıdır?	84
3.2.Kaynaştırma Uygulamaları Yürütülen Okul Öncesi Sınıflarda Öğretmenler Sınıf İçi Geçişlerde Hangi Tür Geçiş Stratejilerini Kullanmaktadırlar?	85
3.3.Kaynaştırma Uygulamaları Yürütülen Okul Öncesi Sınıflarda Öğretmenler Sınıf İçi Geçişler İçin Bir Okul Gününün İki Saatinde Ne Kadar Süre Harcamaktadırlar? ...	89
3.4.Kaynaştırma Uygulamaları Yürütülen Okul Öncesi Sınıflarda Öğretmenler Çocuklara Sınıf İçi Geçişlerde İpucu Sağlamakta mıdır?.....	91
3.5.Kaynaştırma Uygulamaları Yürütülen Okul Öncesi Sınıflarda Sınıf İçi Geçişlerde Özel Gereksinimli Çocuklara ve Ortalama Çocuklara Öğretmen Tarafından Sağlanan İpucu Sıklığı Farklılaşmakta mıdır?	94
3.6.Kaynaştırma Uygulamaları Yürütülen Okul Öncesi Sınıflarda Sınıf İçi Geçişlerde Çocuklar Problem Davranış Sergilemekte midir?	96
3.7.Kaynaştırma Uygulamaları Yürütülen Okul Öncesi Sınıflarda Özel Gereksinimli Çocuklar ile Ortalama Çocukların Sınıf İçi Geçişlerde Sergiledikleri Problem Davranışların Sıklığı Farklılaşmakta mıdır?	100
3.8.Kaynaştırma Uygulamaları Yürütülen Okul Öncesi Sınıflarda Özel Gereksinimli Çocuklar ile Ortalama Çocukların Sınıf İçi Geçişlerde Harcadıkları Toplam Süre Farklılaşmakta mıdır?	102

BÖLÜM IV

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

4.1.Sonuçlar.....	107
4.2.Öneriler	108
4.2.1. Araştırmalara Yönelik Öneriler	108
4.2.2. Uygulamalara Yönelik Öneriler.....	109

KAYNAKLAR.....	111
EKLER	123



ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge	Sayfa
1. Geçiş Stratejileri	17
2. Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Özellikler	63
3. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler.....	64
4. Çalışma Grubunda Yer Alan ÖGÇ ve OÇ'lere İlişkin Demografik Bilgiler	65
5. OSİF'e İlişkin Uzman Değerlendirmesi Sonuçları	69
6. OSİF Kullanılarak Yapılan Gözlemlere İlişkin Gözlemciler Arası Güvenirlik Yüzdeleri	75
7. Okul Gününün İki Saatinde Sınıflara Göre Analizi Yapılan Sınıf İçi Geçiş Sayıları	77
8. Öğretmenlerin Sınıf İçi Geçişlerde Kullandığı Geçiş Strateji Türlerinin Sıklığı ve Yüzdeliği	85
9. Öğretmenlerin Sınıf İçi Geçişlerde Harcadıkları Süre, Toplam Süre ve Yüzdeliği	90
10. Öğretmenlerin Sınıf İçi Geçişlerde Çocuklara Sağladıkları İpuçlarının Sıklığı ve Yüzdeliği	92
11. Öğretmenler Tarafından Sınıf İçi Geçişlerde ÖGÇ ve OÇ'lere Sağlanan İpuçlarının Sıklığı ve Yüzdeliği	94
12. Öğretmenler Tarafından Sınıf İçi Geçişlerde ÖGÇ ve OÇ'lere Sağlanan İpuçlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	95
13. Sınıf İçi Geçişlerde Sergilenen Problem Davranışların Sıklığı ve Yüzdeliği.....	96
14. Sınıf İçi Geçişlerde ÖGÇ ve OÇ'lerin Sergiledikleri Problem Davranışların Türü ve Sıklığı.....	99

15. Sınıf İçi Geçişlerde ÖGÇ ve OÇ'lerin Sergiledikleri Problem Davranışların Sıklığı ve Yüzdeliği	100
16. Sınıf İçi Geçişlerde ÖGÇ ve OÇ'lerin Sergiledikleri Problem Davranışların Sıklığının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	101
17. ÖGÇ ve OÇ'lerin Sınıf İçi Geçişlerde Harcadıkları Toplam Süre	102
18. ÖGÇ ve OÇ'lerin Sınıf İçi Geçişlerde Harcadıkları Sürenin Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	103



KISALTMALAR

MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
RAM	Rehberlik Araştırma Merkezi
OSİF	Okul Öncesi Sınıf İçi Geçiş Gözlem Formu
OSB	Otizm Spektrum Bozukluğu
ÖGÇ	Özel Gereksinimli Çocuk
OÇ	Ortalama Çocuk



BÖLÜM I

GİRİŞ

Kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü okul öncesi sınıflarda sınıf içi geçişleri incelemeyi amaçlayan çalışmanın bu bölümünde, kuramsal çerçeve ışığında problem durumu açıklanarak amaç, önem, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Kuramsal Çerçeve

Geçiş, Türk Dil Kurumu sözlüğünde “geçme işi, herhangi bir durumdaki değişme, bir durum veya biçimden diğerine değişim” olarak tanımlanmıştır (“Güncel Türkçe Sözlük,” 2016). Yetersizlik durumu ve yaşına bakılmaksızın tüm bireyler, gün içinde doğal olarak ortaya çıkan birçok geçiş yaşamakta ve ister okulda, ister evde, isterse de iş yaşamında bir ortamdan diğerine geçerek yeni bir şeye başlamaktadırlar. Geçişler sadece günlük yaşamda değil, eğitim ortamları gibi yapılandırılmış çevrelerde de ortaya çıkmakta (Sterling-Turner ve Jordan, 2007) ve bir kurumdan diğerine ya da bir eğitim programından diğerine yapılabileceği gibi programlar içinde, öğrenme merkezleri arasında veya planlanmış günlük etkinlikler arasında da yapılabilmektedir (Olive, 2004).

Alanyazında geçişler için yapılan iki farklı sınıflama mevcuttur. İlk sınıflamada geçişler, “dikey geçişler” ve “yatay geçişler” olarak sınıflandırılmıştır. Dikey geçiş, hastaneden erken eğitim programına, terapi hizmetleri veren bir programa, özel eğitim ve hizmet desteği veren anasınıflarına geçiş gibi çocuk ve ailesinin zaman içinde sıralı olarak bir sistemden diğerine katılımını kapsayan geçişleri ifade etmekte; yatay geçiş, çocuk ve ailesinin eş zamanlı olarak ev dışında farklı yerlerde ve farklı kişilerin gözetiminde sunulan hizmetlere katılmayı içeren kişiye özgü geçişleri ifade etmektedir. Örneğin erken eğitim programına devam eden özel gereksinimli küçük bir çocuğun okula başlama yaşı geldiğinde özel eğitim ve ilgili hizmetleri almak üzere anasınıfına başlaması bir dikey geçiş, bu çocuğun fizyoterapi veya konuşma terapisi içeren çeşitli hizmetleri almak için farklı kişiler ve ortamlar arasında geçiş yapması ise yatay geçiş türüdür (Rosenkoetter, Whaley, Hains ve Pierce, 2001).

Yatay geçişler, Stoner, Angell, House ve Bock (2007) tarafından tahmin edilebilen ve tahmin edilemeyen geçişler olarak tekrar sınıflandırılmıştır. Okul servisinden sınıfa geçiş ya da okuma yazma etkinliğinden müzik etkinliğine geçiş tahmin edilebilen geçişlere; bilinmeyen bir ortamı ziyaret etme, yeni bir duruma katılma, yapılan planlarda beklenmeyen iptaller/ertelemeler ise tahmin edilemeyen geçişlere örnek olarak verilebilmektedir.

Geçişlerle ilgili ikinci sınıflama ise Wolery (1989) tarafından yapılmış ve geçişlerin en az üç türde ortaya çıkabileceği bildirilmiştir. İlk türdeki geçişler “gelişimsel geçişler” olarak isimlendirilmektedir. Bu tür geçişler hastaneden eve ya da erken eğitim programına veya erken eğitim programından okul öncesi programa geçiş gibi yaşa odaklı ve birbirini takip edecek biçimde sıralı geçişleri içermektedir. İkinci türdeki geçişler için “gelişimsel olmayan geçişler” terimi kullanılmakta ve her yaş grubunda karşılaşılabilen bir programdan diğerine geçişi içermektedir. Üçüncü türdeki geçişler ise “sınıf içi geçişler” olarak adlandırılmaktadır. Bu tür geçişler merkeze dayalı programlarda oluşmakta ve bir etkinlikten diğerine geçişe odaklanmaktadır.

Alanyazında, sınıf içi geçişler için bugüne kadar farklı kavramlar kullanılmış ve farklı tanımlamalar yapılmıştır. Connell ve Carta (1993) tarafından sınıf içi geçiş, “öğretmenin yönlendirmesi ile çocukların bir görevi/etkinliği tamamlayıp diğer bir görevi/etkinliğe başlaması için yapılan değişiklik”, Olive (2004) tarafından “rutin/düzenli/planlı etkinlikler içinde bir hareketlilik” ve Coleman ve diğerleri (2013) tarafından “erken eğitim sınıflarında çocukların gün boyunca etkinlikler arasında gezmesi” olarak tanımlanmıştır. Benzer şekilde Arlin (1979) sınıf içi geçiş kavramını “öğretmenlerin çocukları bir etkinlik veya görevi bitirip diğerine yönlendirdiği zamanlar” olarak tanımlarken; Banerjee ve Horn (2013), “öğretmenin başlatmasıyla, günlük rutinde değişiklikle sonuçlanacak biçimde, devam eden bir sınıf etkinliğinden bir diğer etkinliğe bireysel veya grup halinde geçme” olarak tanımlamıştır. Lee (2006) de “sınıfta veya okulda bir etkinlikten diğerine hareket etmeyi” sınıf içi geçiş olarak isimlendirmiştir. Schmit, Alper, Raschke ve Ryndak (2000), sınıf içi geçişi, “gün boyunca birçok görev ve etkinlikler arasındaki hareketlilik” olarak, Hemmeter, Ostrosky, Artman ve Kinder (2008) ise “bir etkinlikten diğerine hareket etme ya da değişim” olarak adlandırmıştır.

Çocukların bir etkinlikten diğerine geçtiği zamanlar ya da bir etkinlikten diğerine her bir hareket ediş, bir geçiş deneyimidir (Mathews, 2012) ve okul öncesinde geçişler, çocukları bir ortamdan diğerine veya bir etkinlikten diğerine yönlendirmek için kullanılmaktadır (Blasko, 2001). Erken eğitim sınıflarındaki çocuklar, her gün etkinlikler ve rutinler arasında geçiş deneyimi yaşamaktadırlar (Kern, Wolery ve Alridge, 2006). Bu araştırmada yukarıda bahsedilen tüm kavramlarla ifade edilen geçişler için “sınıf içi geçiş” kavramı kullanılacaktır.

Hume, Sreckovic, Synder ve Carnahan’a (2014) göre, üç tür sınıf içi geçiş bulunmaktadır. Bunlar; eğitim öğretim yapan personeller arasındaki geçişler, etkinlikler/ele alınan konular/öğretim yöntemleri arasındaki geçişler ve ortamlar arasındaki geçişlerdir. İlk türdeki sınıf içi geçişler, öğretimi yapan öğretmende değişiklik olduğunda ortaya çıkmaktadır. Örneğin sınıfta etkinlikleri yürüten genel eğitim öğretmeni görevi farklı bir öğretmene veya özel eğitim öğretmene devrettiğinde bu tür bir geçiş yapılmış olmaktadır. Öğretmenlerin genellikle birbirinden farklı öğretim yöntemleri, etkileşim tarzları, kuralları, beklentileri, planları olabilmektedir. Özellikle otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocuklar gibi özel gereksinimli çocukların iki farklı öğretmenin uygulamaları arasındaki farklılıklara uyum sağlaması güç olabilmektedir. Bu nedenle, öğretmenler arası geçişlerin oldukça önemli olduğu savunulmaktadır. İkinci tür sınıf içi geçişler, öğretim günü süresince sıklıkla ortaya çıkan ve ortam değiştirmeyi gerektirebilen ya da gerektirmeyebilen geçişlerdir. Örneğin okuma-yazma etkinliğinden fen etkinliğine geçiş, bireysel çalışmadan grup çalışmasına geçiş gibi geçişler ikinci tür sınıf içi geçişler arasında yer almaktadır. Üçüncü türdeki sınıf içi geçişler ise isminden kolaylıkla anlaşılabilirdiği üzere ortam değişikliği yapıldığında ortaya çıkan geçişlerdir. Örneğin oyun etkinliği için okul koridoruna geçiş, müzik etkinliği için müzik odasına geçiş veya okul bahçesinden sınıfa geçiş vb. Bir sınıf içi geçişte sadece tek türde sınıf içi geçiş yapılabileceği gibi bir geçiş süresinde eş zamanlı olarak üç tür geçiş de yapılabilmektedir.

Okul öncesi dönemde çocuklar, gün içindeki etkinlikler ve rutinler için birçok sınıf içi ve/veya ortamlar arası sınıf içi geçiş deneyimi yaşamaktadırlar ve her okul gününde çocuklardan, öğretmenler, etkinlikler/ele alınan konular/öğretim yöntemleri ve ortamlar arasındaki sınıf içi geçişleri başarıyla tamamlamaları beklenmektedir (Hume ve diğ., 2014). Okul öncesi sınıflarında önemli geçişler sınıfa varış, oyun alanına geçiş, sınıfta bir öğrenme merkezinden diğerine geçiş, dışarıya/bahçeye/okulun farklı

bölümlerine çıkış ve tekrar sınıfa dönüş, yemekhaneye gidiş ve sınıfa dönüş, uyku için hazırlık ve eve gidiş için hazırlıktır (Coleman ve diğ., 2013; Kern ve diğ., 2006).

Türkiye’de 2013 yılında güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programı’nda okul öncesi eğitimin niteliğini ve çocuğun gelişimini etkileyen en önemli öğenin öğretmen olduğuna vurgu yapılmıştır. Bu nedenle, öğretmenin öğrenmeye etki edebilecek her noktayı belirli aralıklarla gözden geçirerek tüm çocukların gereksinimlerini karşılamak amacıyla fırsat eğitimine yer vermesi gerektiği bildirilmiş, bunu karşılamak için de sınıfta zengin öğrenme deneyimlerine yer vermesi önerilmiştir. Öğrenme deneyimleri sağlanabilecek iç ve dış mekân etkinlikleri; Türkçe, sanat, drama, müzik, hareket, oyun, fen, matematik, okuma-yazmaya hazırlık ve alan gezileri olarak belirlenmiştir. Bu etkinliklerin uygulanabileceği eğitim merkezleri ise blok merkezi, dramatik oyun merkezi, sanat merkezi, kitap merkezi, fen merkezi, müzik merkezi, kum ve su masaları gibi çocukların bireysel gereksinimlerini karşılamak amacıyla oluşturulan öğrenme alanlarını kapsamaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü-Okul Öncesi Eğitimi Programı, 2013). Buradan hareketle, okul öncesi sınıflarda gün içinde yürütülen tüm etkinlikler ya da öğrenme merkezleri arasında birçok sınıf içi geçiş yapılmasının gerekli olduğu söylenebilmektedir.

1.1.1. Sınıf İçi Geçişlerin Önemi

Okul öncesi sınıflarda gün içerisinde 15 ile 20 arası sınıf içi geçiş yapılmakta ve bir saat ya da daha fazla süre geçişleri tamamlamak için kullanılmaktadır (Banerjee ve Horn, 2013; Fisher ve diğ., 1980). Araştırma sonuçlarına göre, okul öncesi sınıflarda sınıf içi geçiş yapılan zamanlar, tüm okul zamanının %20’si ile %35’i kadar süre almaktadır. (Carta, Atwater, Schwartz ve Miller, 1990; Ferguson, Ashbaugh, O'Reilly ve McLaughlin, 2004; Ostrosky, Jung ve Hemmeter, 1992; Sainato, 1990). Buna bağlı olarak, bazı sınıflarda etkinliklere hazırlık ve toplanma geçişlerinin bir gün içinde 70 dakikaya kadar uzayan süreler alması, okullarda yaygın bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır (Fisher ve diğ., 1980). Geçişler için harcanan sürenin tüm okul zamanının önemli bir kısmını kapsadığı düşünüldüğünde, sınıf içi geçişler büyük önem taşımaktadır.

Tamamlanması bir saat ya da daha fazla süre gerektirebilen ve yapılması kaçınılmaz olan sınıf içi geçişlerin sınıf yönetiminde iki nokta üzerinde önemli etkisi

bulunmaktadır: Sınıf zamanının yönetimi ve problem davranışların oluşumu (Banerjee ve Horn, 2013; Barbetta, Norona ve Bicard, 2005; Coleman ve diğ., 2013).

Sınıf içi geçişler konusunda sıklıkla vurgulanan ilk durum, sınıf içi geçişlerle sınıf zamanı yönetimi arasında yakın bir ilişkinin bulunduğuudur. Buna göre, *kolay ve hızlı bir şekilde yapılan sınıf içi geçişler, geçişler için harcanan zamanı azaltmakta, bu sayede öğretim etkinlikleri için daha fazla zaman ayrılabilir* (Banerjee ve Horn, 2013; Barbetta ve diğ., 2005). Sınıfın etkili yönetimi, sınıf içi geçişlerin etkili yapılmasıyla doğrudan bağlantılıdır. Diğer bir deyişle, başarıyla tamamlanan her sınıf içi geçişle akademik etkinlikler için ayrılacak süre artırılmakta, okul zamanı daha etkili kullanılmakta ve hedeflenen kazanımlara ulaşılabilir. Buna karşın başarıyla yürütülmeyen her geçiş ise sınıfta problem davranışlarla ilişkilendirilmekte, değerli zamanın kaybedilmesine ve böylece vaktin boş geçirilmesine neden olmaktadır (Banerjee ve Horn, 2013; Gettinger ve Seibert, 2002; Hume ve diğ., 2014).

Gün içinde başarılı geçişlerin yapılması önemlidir çünkü başarıyla yürütülen sınıf içi geçişler akademik etkinlikler için ayrılan zamanı, dolayısıyla da çocukların başarısını artırmaktadır (Ardoin, Martens ve Wolfe, 1999). Geçişler hızlı ve sessiz yapıldığında, etkinlikler/dersler zamanında başlayabiliyorken, plansız ve başarısız geçişlerde öğretim zamanı etkisiz şekilde kullanılmakta, okul zamanından kayıplar verilerek olumsuz öğretmen çocuk etkileşimleri oluşabilmektedir (Barbetta ve diğ., 2005). Sınıfı tüm bileşenleriyle organize edip düzenleme, boşa geçecek zamanı azaltıp öğretim için daha fazla zaman kalmasında ve problem davranışların azaltılıp çocukların bağımsızlık kazanmalarında etkili olmaktadır (Banerjee ve Horn, 2013; Blasko, 2001; Gettinger ve Seibert, 2002).

Cotton'a (1995) göre, öğretmenler zamanı en etkili değerlendirmek için günlük, haftalık, aylık ve yıllık olarak yapılacak işlerini planlamalı, yürütecekleri sınıf içi geçişlerin sürelerini kısaltmalı, geçişlerin hızlı ve başarılı şekilde tamamlanmasını sağlamalıdır. Ayrıca, gerektiğinde bir çocuğa yardım sağlıyorken sınıfın kalanını da kontrol altında tutup problem davranışları en aza indirecek şekilde sınıflarını yönetebilmelidirler.

Sınıf içi geçişlerin başarısız yürütülmesi sadece öğretim zamanında ciddi kayıplara neden olmakla kalmayıp, aynı zamanda *problem davranışların sergilenmesine de zemin hazırlayabilmektedir* (Coleman ve diğ., 2013; Hemmeter ve diğ., 2008; Pica,

2010). Coleman ve diğerlerine (2013) göre, okul öncesi dönemde çocuklar sınıf içi geçişler süresince, ilk defa kendilerine tanıdık olmayan beklentilerle, kurallarla, rutinlerle veya yapılarla karşılaşabilecekleri için yeni ortama uyum sağlama aşamasında olumlu veya olumsuz birçok farklı davranış sergileyebilmektedirler.

Sınıf içi geçişlerde küçük çocukları zorlayan, onlar için korkutucu olabilen ve problem davranış sergilenmesine yol açabilen faktörler şöyle özetlenmektedir (Blasko, 2001; Hemmeter ve diğ., 2008):

- a. Bir eğitim ortamına ilk kez katılma,
- b. Sınıf kuralları ve rutinlerinin daha önce deneyimlediklerinden farklı olması,
- c. Çocukların geçiş süresinde kendilerinden beklenen beceri/davranışların hangileri olduğunu anlayamamaları,
- d. Sınıf içi geçişlerin sayıca çok fazla olması,
- e. Sınıftaki birçok çocuğun ya da tüm çocukların aynı zamanda ve aynı şekilde sınıf içi geçiş yapmaları,
- f. Sınıf içi geçişlerde çocukların uzun süre denetimsiz veya boş bırakılması,
- g. Sınıf içi geçişlerin çok uzun sürelerde tamamlanması,
- h. Yönergelerin net-belirgin şekilde verilmemesi,
- i. Birden çok yönergenin aynı anda söylenmesi ve yerine getirilmesinin beklenmesi,
- j. İpucu olmaksızın yönerge verilmesi,
- k. Çocukların bir sınıf içi geçiş için farklı günlerde farklı uygulamalarla karşılaşmaları.

Sainato ve Lyon (1983), sınıf içi geçişler sürecinde çocukların problem davranış sergileme nedenleri arasında sıradaki etkinlikten/gidilecek ortamdan kaçma isteği, sonlanacak etkinliği sürdürme isteği, tercih edilen ya da edilmeyen etkinlik olmasına bakılmaksızın geçişin yapılacağına ilişkin verilen sözel yönergelere karşı oluşan tepki ve geçiş sürecinde ortaya çıkan gürültü, karmaşa ve artan öğretmen beklentilerine yönelik oluşan tepkiler olarak sıralamaktadır. Doyle (1989) da bu maddelere ek olarak, araç gereçlerin toparlanıp organize edilmesi ve çalışılacak ortamın hazırlanmasıyla ilgili zorlukların sınıf içi geçişlerde çocukları zorladığını bildirmektedir.

Sınıf içi geçişler, sadece çocukları zorlamakla kalmayıp aynı zamanda bazı öğretmenler için de zor zamanlar olabilmektedir (McIntosh, Herman, Sanford, McGraw

ve Florence, 2004). Çok iyi işleyen bir sınıfta bile sınıf içi geçişler çocuğu olduğu kadar öğretmeni de zorlayabilmektedir. Öğretmenler, sınıf içi geçiş sırasında yapmaları gereken bir dizi yönerge verme, araç-gereçleri organize etme, çocukların sosyal beceriyle ilgilenme, yeni ortama yönlendirilen çocukların davranışlarını yönetme gibi pek çok görevlerinin olması (Doyle, 1989) ve bu sırada çocukların problem davranışlar sergilemesi nedeniyle sınıf içi geçişlerin zor olduğunu düşünmektedirler (Buck,1999).

Bir öğretim gününde karmaşa yaratacak en muhtemel zamanlar, çocukların sınıf içi geçiş yaptığı süreçlerdir. Bu zamanlarda çocuk veya öğretmenden kaynaklanan birçok problem davranışla karşılaşılabilir. Çocuklardan kaynaklanan problem davranış nedenleri; birkaç çocuğun diğerlerini rahatsız edecek şekilde geçiş sürecinde yavaş hareket etmeleri, geçişte sınıfta amaçsızca gezinmeleri, geçiş süresinde çok fazla sosyalleşme, etkinliğin zamanından erken bitirilmesi sonucu uygun olmayan konuşmaların başlaması, görevi zamanında tamamlayamama sonucu yeni göreve başlayamama ve materyallerin hazırlanamaması sonucu öğretmen yönergelerine dikkat edememe şeklinde sıralanabilmektedir. Öğretmenlerden kaynaklanan problem davranış nedenleri arasında ise materyal temin etmek için etkinliğe/derse başlayamama, diğer çocuklar beklerken bir çocukla özel olarak ilgilenme ve yüksek sesle konuşma sonucu çocukların dikkatini çekememe gibi nedenler yer almaktadır (Buck,1999; Fisher ve diğ., 1980).

Sınıf içi geçişler yaşları kaç olursa olsun özel gereksinimi olan ya da olmayan tüm okul öncesi çocuklar için problemlili bir süreç olabilmektedir. Yaşanan bu sorunlar arasında devam eden etkinliğe son verememe, öğretmenin yönergelerini takip edememe, akranların hareketleri ve davranışlarından rahatsız olma ve toplanma sırasında materyalleri toplayıp çalışılacak yeni ortamı hazırlayamama yer almaktadır (Doyle, 1986).

Birçok çocuğun okul günü, kaçınılmaz şekilde etkinlikler, kişiler ve ortamlar arası geçişler ve çevresel değişikliklerle doludur. Bu durum, aynılıkta ısrar ve değişime direnç gösterme isteklerinden dolayı, özellikle OSB olan çocuklar için daha da zorlayıcı olmaktadır. Rutinlerdeki değişiklikler ve sınıf içi geçişler, OSB olan çocukların uyum göstermeme, öfkelenme, kendine zarar verme şeklinde ortaya çıkabilen, üst düzeyde problem davranış sergilemelerine yol açabilmektedir. Geçişlerde sergilenen problem davranışların etkili şekilde çözümlenememesi, öğretim için kullanılacak zamanın

azalması, düşük akademik başarı, bağımsız olamama ve kaynaştırmanın uygulamalarının istenen şekilde yürütülememesiyle sonuçlanmaktadır (Sterling-Turner ve Jordan, 2007).

OSB olan çocukların yanı sıra öğrenme güçlüğü tanısı olan çocuklar da beceri öğrenme, bilgiyi işleme ve davranış sergilemedeki yetersizliklerinden dolayı sınıf içi geçişlerde sıklıkla sorun yaşayabilmektedirler (McIntosh ve diğ., 2004). Benzer şekilde, zihin yetersizliği olan çocukların da belirli bir yönergeye tepki verme süreleri normal gelişen akranlarından daha uzun süre alabilmekte ya da belirsizliğe tolerans gösterme düzeyleri normal gelişen çocuklardan daha az olabilmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin, özel gereksinimli çocuklara uygun ve yeterli zaman/kaynak ayırması, geçiş için motive edici bir ipucu sunması, beklentilerini onun düzeyine göre uyarlaması önem arz etmektedir (Turan, 2004).

Öğretmenler sınıf içi geçişlerde, çocuklardan hiçbir kuralı çiğnemenin devam eden etkinliği sonlandırma, birtakım görevleri (materyalleri toplama ve yerine kaldırma, vb.) yerine getirme ve yeni etkinliğe başlama gibi farklı görevler beklemektedirler (Hemmeter ve diğ., 2008). Ancak öğretmenler sınıf içi geçişler süresince bu beklentilerini sürdürürken, geçişler için yeterli zaman ayırmama gibi önemli bir hata yapmaktadırlar. Hâlbuki çocukların yaşları ve yapılan etkinliğin türünü dikkate alarak sınıf içi geçişlerin ne kadar sürede tamamlanabileceğinin önceden kestirilebilmesi gereklidir (Buck, 1999).

Witt, VanDerHeyden ve Gilbertson (2004) problem davranışlarının çözümüne yönelik uygulanan davranışsal müdahaleleri ele aldıkları araştırmalarında, sınıfta sorun yaratabilecek durumlardan birini sınıf içi geçişlerin okul zamanında uzun süre alması olarak belirtmişlerdir. Araştırmacılara göre, sınıf içi geçiş sürecinde çocukların yapması beklenen sıra olma, el yıkama-tuvaleti kullanma gibi lavabo rutinleri veya geçişi erken tamamlayan çocuğun diğerlerini beklerken neler yapacağı gibi becerilerin uygun şekilde öğretiminin yapılması gerekmekte ve sınıf içi geçişlerin belirgin bir başlama ipucuyla başlayıp bitiş zamanının olması beklenmektedir.

Sınıf içi geçişlerde çocuklarda genellikle çılgık atma, kaçma, ağlama, sızlanma, kızgınlık, çekiştirme, sözel olarak itiraz etme, kendini yere atma, kendine, başkalarına ve/veya eşyalara zarar verme şeklinde gözlemlenen dışsallaştırılmış problem davranışlar (Schreibman, Whalen ve Stahmer, 2000; Sveinbjörnsdóttir, 2010) ve sessizce bir köşeye

çekilme, tepki vermeme veya kendisine ne söyleniyorsa onu yapma şeklinde sergilenen içselleştirilmiş problem davranışlar gözlemlenebilmektedir (Wolfgang, 1977).

Sonuç olarak, kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflarda günün bir bölümü sınıf içi geçişlerle geçmektedir. Bu geçiş anlarının kargaşaya dönüşmesine izin vermeden, problem davranışlarla baş etmek zorunda kalmadan zamanın akıcı şekilde işlenmesini isteyen okul öncesi öğretmenlerin geçişlere yönelik birtakım önlemler alması gerekeceği düşünülmektedir. Bunun en kolay şekilde yapılacağı yol da geçişler için planlama yapılmasıdır.

1.1.2. Sınıf İçi Geçişlerin Planlanması

Alanyazında sınıf içi geçişlerin başarıyla yürütülmesi için *sınıf içi geçişlerde planlama yapılması* gerektiği sıklıkla vurgulanmaktadır. Çünkü planlamanın yapılması, sınıf içi geçişlerin başarıyla yürütülmesinde anahtar rol oynamaktadır (Banerjee ve Horn, 2013; Barbetta ve diğ., 2005; Coleman ve diğ., 2013; Ferguson ve diğ., 2004; Hemmetter ve diğ., 2008; Lawry, Danko ve Starin, 2000; McIntosh ve diğ., 2004; Olive, 2004; Ostrosky ve diğ., 1992).

Sınıf içi geçişlerin günlük sınıf etkinliklerinin ayrılmaz bir parçası olması nedeniyle genellikle günlük akışta aynı zamanlarda ortaya çıkması öğretmenlerin birçok sınıf içi geçişe yönelik önceden planlama yapmasını mümkün kılarak işi kolaylaşmaktadır (Banerjee ve Horn, 2013). Planlama yapmanın öneminin vurgulandığı araştırmalardan birinde Coleman ve diğerleri (2013), ‘Sınıf içi geçişlerin nasıl planlandığı, geçişin nasıl yürütüleceğini belirlemektedir.’ diyerek bir bakıma çocukların geçişlerde hangi davranışları sergileyeceğine büyük ölçüde planlamanın yön vereceğini belirtmişlerdir. Başka bir deyişle, sınıf içi geçişin tüm bileşenlerinin önceden planlanması geçişlerin birinci ve en önemli aşamasıdır.

McIntosh ve diğerlerine (2004) göre başarılı geçişler, özenli bir planlama, öğretim yapma, kontrol etme ve geri dönüt vermeyi gerektirmektedir. Öğretmenlerin geçişler için planlamalar yapması ve geçişler süresinde gerekli beceriler için öğretim yapmaları özel gereksinimli çocukların sınıf içi geçişleri başarıyla tamamlayabilme şanslarını artırmaktadır. Geçiş planlaması yapılırken, çocukların gelişimsel açıdan uygun etkinliklerle uğraşacağı etkinliklere, planlanmış etkinliklerle ya da projelerle meşgul olacakları rutinlere yer vermek, tüm çocukların aynı anda yapacağı geçişleri

azaltmak ve büyük grup etkinliklerine daha az yer vererek küçük grup etkinliklerine daha fazla yer veren öğrenme merkezli uygulamalar yürütmek, öğretmenleri başarılı sonuçlara ulaştırmaktadır (Hemmetter ve diğ., 2008).

Sınıf içi geçiş planlamalarının başarı geçişlere yol açması amacıyla birtakım ilkelerin göz önüne alınması gereklidir. Sınıf içi geçiş planlamasında özellikle dikkat edilmesi gereken hususlar aşağıdaki şekilde özetlenebilmektedir (Banerjee ve Horn, 2013; Beban ve McCormilla, 2012; McIntosh ve diğ., 2004; Olive, 2004; Pica, 2010):

- a. Bir eğitim gününde yapılacak tüm sınıf içi geçişlerin önceden belirlenerek sınıf içi geçiş planlarının oluşturulması,
- b. Sınıf içi geçişlerde sorumluluğu bulunabilecek tüm yetişkinlerden oluşan bir sınıf içi geçiş ekibinin oluşturulması,
- c. Oluşturulan bu geçiş ekibinde kimin hangi görevi yükleneceğinin belirlenmesi,
- d. Bazı geçişlere özel olarak ortaya çıkabilen problemlerin incelenmesi,
- e. Sınıf içi geçiş esnasında tüm yapılacakların, gerekli ise çocuklara sunulacak destek biçimlerinin ve ipuçlarının belirlenmesi,
- f. Tahmin edilebilirliği mümkün sınıf akışının oluşturulması,
- g. Gün içinde yapılacak sınıf içi geçiş sayısının eksiltilmesi,
- h. Çocukların hepsinin ya da çoğunun aynı anda yaptığı geçişlerin azaltılması,
- i. Sınıf içi geçişlerde yapılması beklenen davranışların/becerilerin önceden öğretiminin yapılması,
- j. Sınıf içi geçiş süresinde uygulanacakların sıradaki etkinliğe işaret edici olacak biçimde belirlenmesi,
- k. İki etkinlik arası herhangi bir şey yapmaksızın beklenen zamanın azaltılması,
- l. Araç-gereç olarak nelerin kullanılacağıının önceden belirlenmesi,
- m. Müdahale programının uygulanması,
- n. Yapılan sınıf içi geçiş planlarının belirli aralıklarla kontrol edilmesi, uygulamada karşılaşılan sorunlar varsa önlemlerin alınması ve gerektiğinde bu planlarda değişikliklerin yapılması,
- o. Geçiş etkileyebilecek tüm koşulların dikkate alınması ve
- p. Geçişlerin çocukların ilgisini çekebilecek şekilde organize edilmesi ve eğlenceli hale dönüştürülmesidir.

Sınıf içi geçişlerin hızlı ve sorunsuz tamamlanması oldukça önemli olmasına rağmen, öğretmenler öğretim gününde sınıf içi geçişlerin ne kadar süre aldığını fark edememektedirler. Bu nedenle, günlük planlarını hazırlarken sınıf içi geçişlere önem vermemekte (Barbetta ve diğ., 2005; Ostrosky ve diğ., 1992) ve geçişleri planlamama hatasına düşmektedirler (Olive, 2004). Okul öncesi sınıflarında çocuklar bir sonraki etkinliğin başlaması için zamanı sıklıkla boş boş bekleyerek geçirebilmektedirler. Örneğin kahvaltı veya öğle yemeğinden sonraki etkinliğe başlamak için tüm çocukların yemeğinin bitmiş olması beklenmekte ya da okuldan ayrılma için çocuklardan belirli bir zaman sessiz şekilde okul servisini beklemeleri istenebilmektedir. Bu durumda okula uyumu en yüksek düzeyde olan bazı çocukların bile huzursuz olması kaçınılmaz gözükmemektedir. Hatta çocuklar boş boş bekledikleri süre zarfında duvardaki şeylere elledikleri, diğerlerini rahatsız ettikleri, kendi aralarında konuştukları ya da sızlandıkları için öğretmenleri tarafından defalarca azarlanabilmektedirler (Ostrosky ve diğ., 1992).

Öğretmenler okul öncesi eğitim müfredatındaki diğer konularla ilgilendikleri kadar sınıf içi geçişler üzerinde de düşünmediklerinde, geçiş süreci karışıklığın yaşandığı boş geçirilen süreçlere dönüşmektedir. Oysaki günlük planlamalarına ekleyecekleri sınıf içi geçiş planları yardımıyla geçiş süreci çocuklar için aynı zamanda birer öğrenme fırsatlarına dönüştürülebilmektedir (Pica, 2010). Örneğin okuldan ayrılma geçişinde montunun fermuarını çekemediği için ağlayan bir çocukla karşılaşılan bir durum ortaya çıkabilmektedir. Bu çocuk geçiş için gerekli beklentileri tamamlayamadığı için hazır bekleyen diğer çocukların yanına gidememektedir. Böyle bir problem durumda öğretmen çocuğun yanına gidip “Üzgün olduğunu görüyorum. Sence bu durumla baş etmek için neler yapabiliriz?” şeklinde bir yaklaşımda bulunarak ona sakinleşmesi için birkaç dakika zaman tanıyabilmektedir. Ardından bunun gibi bir problem durumla karşılaştığında, bir akranın ya da kendisinin yardımını isteyebileceği vurgulanabilmekte ve bu yolla da problem durumlarla etkili olarak nasıl baş edebileceğiyle ilgili bir öğretim kendiliğinden yapılabilmektedir (Coleman ve diğ., 2013).

Barbetta ve diğerleri (2005), öğretmenlerin sınıf yönetimindeki hatalarına karşı ne yapmaları gerektiğini ele aldıkları çalışmalarında, öğretim için bir günlük plan hazırlarken, öğretmenlere geçişler için planlama yapmayı göz ardı etmemelerini önermektedirler. Bu araştırmacılara göre, önemli miktarda zaman, bir konudan diğerine ya da bir ortamdan diğerine geçişte harcanmaktadır. Planlama yapılmadığında, çocuklar

geçiş hazır olmadığında ve öğretmenle çocukların beklentileri uyuşmadığında, geçişler davranış problemlerine sebep olabilecek en korkutucu zamanlar olabilmektedir. Öğretmenlerin sınıf içi geçişlerdeki anahtar rolü çocukların performanslarını izleyerek uygun davranışlarını pekiştirmek olmalıdır. Örneğin “*Herkes 20 saniye içinde sırada hazır olsun!*” gibi bir hedef seçerek kronometreyi çalıştırdığında ve belirlenen zaman dilimi içinde sırada hazır bulunan çocukları pekiştirdiğinde, çocukların istendik biçimde tepkiler vermelerini artırabilmektedir.

Stoner ve diğerleri (2007) ile Doyle (1986) ise sınıf içi geçişlerde planlamaya ilişkin farklı bir noktayı gündeme getirmişler ve tüm geçişlerin önceden planlanabilecek şekilde ortaya çıkmayabileceğini bildirmişlerdir. Doyle’ye (1986) göre, öğretmen ve çocuklar etkinliklerle meşgulken hiç beklenmedik, tahmin edilemeyen bir durum ortaya çıkabilmekte ve etkinlik kesintiye uğrayabilmektedir. Örneğin kapı çalınabilmekte, öğretmenle görüşmek için birisi gelebilmekte ya da çocuklardan biri aniden rahatsızlanabilmektedir. Etkinliğe zorunlu olarak verilecek bu gibi aralardan sonra öğretmenin çocukları tekrar etkinliğe yönlendirmesi gerekmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin günlük akışta hem planlanan şekilde işleyen hem de beklenmedik şekilde ortaya çıkan sınıf içi geçişleri başarıyla yürütmesi zorunlu hale gelmektedir.

Sınıf ortamları bireysel farklılıkları olan çocukların bir araya gelmesiyle oluşmakta ve grubunun özellikleri her öğretim yılında büyük farklılıklar gösterebilmektedir. Bir öğretmenin bir önceki yıl sınıfındaki çocuklar başarılı şekilde geçişlerini tamamlayabilmekteyken, bir sonraki yılda sınıfında yer alan çocuklar sınıf içi geçişlerde problemler yaşayabilmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin kullandıkları stratejiler her öğretim yılında yararlı veya etkili olmayabilmektedir. Bu durumda öğretmenlerin sınıf içi geçişleri yönetmek için kullandıkları yöntemleri her yıl gözden geçirmesi, kendi grubu için en çok işe yarayan stratejiyi belirlemesi gerekmektedir (Russo, 2014).

Büyükkaragöz ve Sarı’ya (1997) göre öğretmenlerin sınıf içi geçişi başlatmadan önce geçiş için erken bir geçiş hatırlatıcısı verip vermediklerini, üzerinde çalışılan etkinliği bitirmek için yeterli bilgi, açıklama, zaman verip vermediklerini ve günlük akışta sıradaki etkinliğe geçiş için çocukların ilgisini çekip çekemediklerini sorgulamaları gerekmektedir.

Sonuç olarak sınıf içi geçişler, okul öncesinde etkili şekilde kullanılamayan zamanın çoğunun nedeni olarak karşımıza çıkmaktadır. Zamanın etkili şekilde kullanılabilmesi amacıyla okul öncesi öğretmenlerinin zamanı nasıl kullandıklarını sorgulamaları, geçişlere ne kadar zaman ayrıldığını fark etmeleri ve geçişleri kolaylaştırmak için bazı özel geçiş stratejilerine başvurmaları gerekmektedir (Russo, 2014). Bu nedenlerle aşağıda sınıf içi geçişlerin kolaylaştırılmasına yer verilecektir.

1.1.3. Sınıf İçi Geçişlerin Kolaylaştırılması

Sınıf içi geçişlerin başarıyla tamamlanabilmesinde planlama yapmanın yanı sıra *geçişlerin kolaylaştırılması* da oldukça önemlidir. Sınıf içi geçişlerin başarıyla yapılması ve zamanın daha verimli kullanılması amacıyla sınıf içi geçişlerin kolaylaştırılması gerektiği araştırmacılarca savunulmaktadır (Banerjee ve Horn, 2013; Barbetta ve diğ., 2005; Hume ve diğ., 2014).

Ostrosky ve diğerleri (1992) sınıf içi geçişleri kolaylaştırmak için sözel ve sözel olmayan ipuçları sağlama, geçiş sonrası olumlu geri dönüt ve pekiştireç verme, geçişlerin bağımsız yapılması için bazı becerilerin öğretilmesi, yetişkin yardımı sunma ve akran öğretimi yapma gibi yöntemler sıralamış ve bu farklı stratejilerin kullanılmasıyla çocukların kolay ve yetişkinden bağımsız geçiş yapmalarına yardım edilebileceğini belirtmişlerdir. Yetişkinlerden bağımsız geçişlerin yapılması önemlidir. Öyle ki okul öncesi öğretmenlerinin %85'i sınıf içi geçişlerin yetişkinden bağımsız tamamlanmasını sınıfın başarısı için önemli bulmaktadırlar (Sainato, 1990). Örneğin okul öncesi dönemde bağımsızlık kazanma için gerekli görülen “montunu çıkarma ve asma, yardımsız giyinme, materyalleri toplama, sıraya girme” gibi beceriler, geçiş süresini etkileyen ve çocukların sınıf içi etkinliklerle meşgul olmalarını sağlayan becerilerden bazılarıdır (Ostrosky ve diğ., 1992).

McIntosh ve diğerleri (2004) ise sınıf içi geçişleri kolaylaştırmak için dört yöntem önermişlerdir. Bunlardan ilki rutinlerin öğretilmesidir. Sınıf içi geçişlerin rutin olarak öğretilmesi, uygun davranışların artmasında etkili bir yöntemdir. Geçişleri tanımlayıp geçişlerde yapılması beklenen davranışların öğretimini yapma geçişlerdeki başarıyı artırmakta ve okulda geçen zamanının tamamının öğretim etkinliklerine ayrılmasıyla sonuçlanmaktadır. Kuralların önemi ve sınıf içi geçişlerdeki beklentiler çocuğa açıklanıp davranışlara model olunduğunda, beklenen davranışlarla ilgili alıştırmalar yapıldığında ve kontrol sağlanıp geri dönüt verildiğinde rutinler

öğretilenmektedir. Önerilen ikinci yöntem olan ipucu verme, sınıf içi geçişler sırasında davranıştan hemen önce verilen uyaranları içermekte ve sınıf içi geçişler akıcı hale geldikçe geri çekilebilmektedir. Geçişleri kolaylaştıran üçüncü yol, olumlu pekiştirmedir ve bu, öğretmenin dikkatini uygun davranışa yöneltirken, uygun olmayan davranışların görmezden gelinmesiyle yapılmaktadır. Araştırmacılar son yöntem olarak, denetleme yoluyla da sınıf içi geçişlerde problem davranışların azaldığını ve uygun davranışların arttığını bildirmişlerdir.

Sınıf içi geçişler yapılırken geçişleri kolaylaştıracak bir yöntem geçiş süresinde çocuğa yapması beklenen becerilerin öğretilmesidir. Sınıf içi geçişler, akademik veya akademik olmayan diğer beceriler gibi öğretilen becerilerdir. Bu nedenle, öğretmenlerin geçişlerin öğretilbilir olduğunu göz önünde bulundurup, kendi sınıflarında istedik tepkileri artıracak şekilde düzenlemeler yapmaları önem taşımaktadır. Geçişte beklenen davranışların, geçişte sorunu olsun ya da olmasın tüm çocuklara sistematik şekilde öğretilmesi önerilmektedir (Sterling-Turner ve Jordan, 2007).

Tıpkı akademik beceriler gibi davranışsal beklentiler de öğretilmekte ve akademik yanlışların düzeltildiği şekilde davranışsal yanlışlar da düzeltilebilmektedir. Bir davranışın yanlışlığı, ya beceri eksikliğinden ya da performans yetersizliğinden kaynaklanmaktadır. Beceri eksikliği olan çocuklara bu beceriler öğretildiğinde ve performans yetersizliği olan çocuklara da davranışı akıcı şekilde yapabilmeleri için alıştırma yapma ve deneme fırsatları verildiğinde, eksikliği/yetersizliği olan çocukların bundan büyük yarar sağlayacağı belirtilmektedir (Wolery, Bailey ve Sugai, 1988). Buck'a (1999) göre, öğretmenlerin sınıf içi geçişler süresinde hangi davranışsal beklentilerinin olduğunu çocuklara açıkça belirtmesi ve yapılması beklenen bu davranışları bir kurala dönüştürüp rutin haline getirmesi gereklidir. Öğretmenlerin okulun ilk günlerinde bu beklentilerini sadece açıklamakla kalmayıp periyodik olarak çocukların davranışlarının kendi beklentilerini karşılayıp karşılamadığını gözden geçirmeleri, değerlendirmeleri, gerekli durumlarda kuralları ve rutinleri değiştirmeleri gerekmektedir. Çünkü daha başarılı yapılan geçişler sınıftaki tüm çocuklarda daha çok sosyal ve akademik başarı anlamına gelmektedir.

Özel gereksinimli çocuklar normal gelişen akranlarından farklı olarak geçişler süresinde ek öğretim yöntemlerine ihtiyaç duyabilmektedir. Örneğin dil gelişiminde

geriliği olan okul öncesi çocuğu, öğretmenin sözel yönerge vermesi ile ondan ne beklediğini anlamlandıramayabilir (Park ve Lynch, 2013). Bu çocuklar alıcı dil becerilerindeki yetersizlik sonucu, öğretmenin geçiş için verdiği ipucunu anlayamıyor ve ne yapması gerektiğini bilemiyor olabilir veya bir diğer çocuk bağımsız olarak toplanma becerilerine sahip olmayabilir. Bu gibi durumlarda beceri eksikliği olan bu çocuklara, gerekli becerilerin öğretilmesi önerilmekte ve geçişleri kolaylaştırıcı bazı müdahalelerin uygulanmasına gerek duyulmaktadır (Olive, 2004). Bu nedenlerden dolayı, hem özel gereksinimli olan hem de olmayan çocukların geçişlere katılım göstermeleri ve çocukların geçişlerinin kolaylaştırılması amacıyla, öğretmenlere sınıf içi geçişleri yönetirken, uygulamaları arasında bu araştırmada sıralanan etkili geçiş stratejilerine yer vermeleri önerilmektedir.

1.1.4. Sınıf İçi Geçişleri Kolaylaştırma Stratejileri

Sınıf içi geçişlerin kolaylaştırılması amacıyla geçişler yapılırken birtakım stratejilerinin kullanılması önerilmektedir. *Geçiş stratejisi*, geçişten önce, geçiş sırasında ve/veya geçiş tamamlandıktan sonra çocuklara sözel, işitsel veya görsel olarak sunulabilen, onların etkinlikler, ortamlar veya rutinlerdeki değişikliklere (veya kesintilere) uyum sağlamalarını desteklemek amacıyla kullanılan tekniklerdir (Hume, 2008; Hume ve diğ., 2014). Öğretmenlerin sınıf içi geçişlerde geçiş stratejilerini kullanmaları, çocukların akışta ne/neler olacağını tahmin edebilmelerini, sınıf içi geçiş süresinde istenen şekilde davranmalarını ve okula uyumlarını kolaylaştırırken aynı zamanda sınıf içi geçişler için harcanan süreyi ve yetişkinlere bağımlılığı azaltmaktadır (Sterling-Turner ve Jordan, 2007).

Okul günü boyunca çocuklar çevrelerindeki ipuçlarını izlemektedirler. Sınıf ortamında kendiliğinden oluşan ipuçlarının geçişleri kolaylaştırmak amacıyla kullanılması mümkündür. Bir etkinliğin bitişi, ardından gelecek farklı etkinliğe işaret ettiği için etkili öğretmenler bu doğal ipucunu geçiş sürecinde kullanacakları ipucuna dönüştürmektedirler. Örneğin oyun alanından sınıfa geçildiğinde, çocuklar yeni bir etkinliğin başlayacağını tahmin edebilmektedirler. Bu nedenle, bir etkinliğin tamamlanması yeni bir etkinliğin başlayacağına işaret etmektedir. Ancak özel gereksinimli çocuklar, ne yapacaklarını bilmelerine yardımcı olacak doğal ipuçları yerine, dikkatlerini çekecek farklı stratejilere ihtiyaç duyabilmektedirler. Bu nedenle, öğretmenler sınıf içi geçişlerde özel gereksinimli olsun ya da olmasın tüm çocuklara

kendiliğinden oluşan ipuçları dışında sistematik şekilde uygulanan farklı ipuçları da sunmalıdır (Park ve Lynch, 2013).

Sınıf içi geçişlerde kullanılabilecek farklı geçiş stratejileri bulunmaktadır. Öğretmenlerin sınıflarındaki geçişlerde kullanacakları en etkili geçiş stratejilerini belirlerken, bunlar arasından kendi öğretim yöntemlerine, sınıflarındaki çocukların yaşlarına, gruptaki özel gereksinimli çocuğun düzeyine veya sınıf içi geçişlere etki edebilecek herhangi bir motive edici durumu göz önüne alarak seçimlerini dikkatle yapmaları gerekmektedir (Fox, 2009). MEB-Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde (2014) *“Okul öncesi sınıflarda günde 50’şer dakikalık aralıksız altı etkinlik saati süre ile eğitim yapılmaktadır.”* ifadesi yer almaktadır. Öğretmenler bu süre içinde çocukların gelişimlerini desteklemek için uygulayacakları farklı etkinlikler arasındaki yapılacak her türdeki sınıf içi geçişleri yönetmek amacıyla dikkatle planlanmış birçok geçiş stratejisi arasından duruma göre en uygun olanlarını belirlemeli ve bunları sınıflarına uyarlayarak kullanmalıdırlar. Bu sayede hem sınıf içi geçişleri etkili şekilde yapabilecekler hem de problem davranışların oluşumunu önlenebilecekler ya da azaltabileceklerdir (Russo, 2014).

Bu araştırmada şimdiye değin sınıf içi geçişlere genel bir anlayış kazandırmak için sınıf içi geçişin tanımı, sınıf içi geçiş türleri, önemi, geçiş planlamalarının yapılmasının gerekliliği ve geçişlerin kolaylaştırılması gerektiği konularına değinilerek geçişleri kolaylaştırmak amacıyla geçiş stratejilerinin kullanılması gerektiği belirtilmiştir. Bu kısımdan sonra ise geçiş stratejileri Çizelge 1 kaynak alınarak açıklanmış ve bu stratejilerinin sınıf içi geçişler yürütülürken ne şekilde uygulanacağına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Sınıf içi geçişlerde kullanılan geçiş stratejileri görsel stratejiler, işitsel stratejiler ve olumlu sınıf yönetimi uygulamaları olarak üç başlık altında incelenebilmektedir. Sınıf içi geçişlerde kullanılabilecek olan geçiş stratejileri (Ergin ve Bakkaloğlu, 2015) Çizelge 1’de özetlenmiştir.

Çizelge 1

Geçiş Stratejileri

A. Görsel Stratejiler	
1.	Işıkları Açıp Kapama
2.	Saat-Kronometre-Zamanlayıcı-Geri Sayım
3.	Güç Kartları
4.	Geçiş Hatırlatan Resim-Sembol-Fotoğraf ya da Önce-Sonra Kartları
5.	Etiketler
6.	Tamamlanmış-Tamamlanacak Etkinlik Kutuları
7.	Etkinlik Çizelgeleri
8.	Eğitsel Amaçlı Teknolojik Uygulamalar
9.	Sosyal Öyküler
10.	Kuklalar
11.	Video İpucu
B. İşitsel Stratejiler	
1.	Sözel Hatırlatıcılar
2.	Şarkı-Müzik
3.	Parmak Oyunları-Tekerlemeler
4.	Zil-Düdük-Tef
C. Olumlu Sınıf Yönetimi Uygulamaları	
1.	Geçiş Sırasında Oyun Etkinliği Hazırlama
2.	Akran Arkadaş Sistemi
3.	Olumlu Pekiştirme
4.	Seçenek Sunma
5.	Yapılma Olasılığı Yüksek İsteklerde Bulunma
6.	Geçişleri Kolaylaştıracak Şekilde Sınıfı Düzenleme

1.1.4.1. Görsel Stratejiler

Sınıf içi geçişlerde sıklıkla başvurulmuş geçiş stratejilerinden biri görsel stratejilerdir ve problem davranışların azaltılması, geç kalmayı önleme ve sınıf içi geçişlerdeki bağımsızlığı destekleme amacıyla farklı biçimlerde kullanılmaktadır (Hume ve diğ., 2014). Görsel ipuçları, özel gereksinimli olan veya olmayan birçok çocuğa sınıf içi geçişlerde yardımcı olmaktadır. Bir kitabı okurken, resimlerin yazılanları tamamlaması gibi görsel ipuçları da sınıf içi geçişlerdeki sözel yönergeleri tamamlayarak, çocukların sınıf içi geçiş süresince ve geçiş sonrasında nelerin yaşanacağını anlamalarını kolaylaştırmaktadır (Olive, 2004).

Sınıf içi geçişlerde sunulabilecek görsel ipuçları ışıkları açıp kapama (flickering the lights), saat-kronometre-zamanlayıcı-geri sayım (watch-stopwatch-timer-countdown), güç kartları (power cards), geçiş hatırlatan resim-sembol-fotoğraflar ya da önce-sonra kartları (photographic cues reminding in-classroom transitions such as

pictures-symbols-photos or before-after cards), etiketler (labels), tamamlanmış-tamamlanacak etkinlik kutuları (finished-will be finished boxes), etkinlik çizelgeleri (activity schedules), eğitsel amaçlı teknolojik uygulamalar (applications), sosyal öyküler (social stories), kuklalar (puppets) ve video ipucu (video modeling) kullanımını içermektedir.

1.1.4.1.1. Işıkları açıp kapama.

Çocukların dikkati genellikle ani uyaran değişiklikleriyle çekilebilmektedir ve sınıf ışıklarının ardı ardına açılıp kapatılması çocukların ilgisini anında çektiği için, sınıf yönetiminde dikkat çekme amaçlı başvurulan bir stratejidir. Bu uygulamada, sınıf ışıkları ardı ardına birkaç kez açılıp kapatılmak suretiyle sıradaki etkinliğe geçişin başlayacağını ve bunun için hazırlanmaları gerektiğini bildiren etkili bir uyarıcıya dönüştürülmektedir (“Teaching Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Instructional Strategies and Practices,” 2015).

Bu strateji sınıfında işitme kaybı ve/veya işitme yetersizliği olan çocuk bulunan öğretmenlerin sınıf içi geçişleri kolaylaştırmada sıklıkla başvurduğu geçiş stratejileri arasındadır. Sınıf içi geçişlerde başvurulabilecek tüm geçiş stratejilerinde uygulanması gerektiği gibi, bu stratejinin uygulamaya konulmasından önce ışıkları açıp kapatmanın nasıl kullanılacağı, neye işaret edeceği önceden çocuklara bildirilmelidir (“Transitions: Getting Kids Attention,” 2014). Bu strateji, sınıf içi geçişi haber vermede kullanılacağı gibi aynı zamanda sınıf içi geçişlerde çok fazla gürültü yapılması durumunda da çocuklara seslerini azaltmaları gerektiğini hatırlatan bir uyarıcı olarak kullanılabilir (Braniff, 2011).

1.1.4.1.2. Saat-kronometre-zamanlayıcı-geri sayım.

Saat, kronometre ya da zamanlayıcı görsel ipucu sağlayan stratejilerdir ve sınıf içi geçişlerde kalan zamanı gösterdiği için etkili araçlardır. Çünkü etkinlik için kalan zamanı gören çocuk için “zaman” kavramı somut hale gelmektedir. Bir etkinliğin başlama ve sonlanma süresi belirlendikten sonra çocuğa etkinliği tamamlaması için ne kadar süresi kaldığını gösterecek bir saat, kronometre ya da zamanlayıcı sınıfın uygun bir yerine konmalı ve çocukların bunu görmeleri sağlanmalıdır. Saat ya da sayı okuma becerisi olmayan küçük çocuklar için kalan süre belli aralıklarla sözel olarak ifade edilmelidir. Örneğin bir etkinliğin 30 dakika sürmesi öngörülüyorsa, kronometre üç kez

onar dakikalık sürelerle ayarlanmalı 10., 20. ve 30. dakikalarda kalan zamana ilişkin sözel hatırlatıcılar sunulmalıdır (Hume, 2008). Çocuklar masalarında etkinlikleriyle meşgulken aralarında dolaşılıp onlara etkinliklerini bitirmeleri için kalan zaman hatırlatılabilmekte ya da zamanlayıcı iki dakikaya ayarlanıp sınıf içi geçişi zamanlayıcının süresi dolmadan bitirmeleri istenebilmektedir. Etkinliklerin belirgin bir başlama ve bitiş zamanının belirtilmesi olası problem davranışları en aza indirmektedir (Buck, 1999). Sınıfta bu araçlar bulunmadığı zaman ise öğretmenler “geri sayım” stratejisine başvurabilmektedirler. Bu stratejinin uygulanışı da saat, kronometre ya da zamanlayıcıların kullanılmasıyla benzerdir. Saat, kronometre ya da zamanlayıcıları kullanırken, öğretmen somut olarak bu araçların varlığına gerek duymaktayken geri sayımda ise bu araçların varlığına gerek duymamaktadır. Öğretmen kendisi sözel olarak rakamları büyükten küçüğe ya da küçükten büyüğe sayarak, örneğin “10’a kadar sayıyorum. Herkes Türkçe etkinliğimiz için minderlere geçsin!” gibi bir yönerge vermektedir. Ardından, ilk söylediği rakamla geçişi başlatıp son söyleyeceği rakamda sınıf içi geçişin tamamlanmasını beklemektedir.

1.1.4.1.3. Güç kartları.

Güç kartları, sınıf içi geçişleri kolaylaştırmak amacıyla kullanılabilen görsel strateji türleri arasındadır. Bu kartlar, OSB olan çocukların görsel uyaranlara daha fazla olumlu tepki verme eğilimlerinden hareketle ilk kez Gagnon (2001) tarafından hazırlanmıştır. Güç kartının oluşturulması ve kullanılması oldukça kolaydır ve az zaman almaktadır. Problem davranışların üstesinden gelmede oldukça yaratıcı bir strateji olduğu için uygulamaların sonuçları oldukça etkilidir. Çocuğun bilişsel düzeyine uygun olarak yaşadığı bir problem durumun üstesinden gelebilmek amacıyla, sanki sevdiği bir kişi bu durumu yaşıyormuş gibi hazırlanan kısa bir senaryoyu içermektedir. Oluşturulan senaryoda kahramanın bu durumu çözmesi için ne şekilde bir yol izlediği ve bu problem durumda niçin olumlu davranışlar sergilemesi gerektiği belirtilmekte, izleyeceği bu yolların mantıklı bir açıklaması yapılmakta, kahramanın başarıya ulaştığını belirten ve çocuğun bu yeni davranışı denemesi için cesaretlendirici olacak şekilde söylemleri de içerecek şekilde ilgili resimler eklenerek oluşturulmaktadır (Spencer, Simpson, Day ve Buster, 2008).

Güç kartları, üzerinde hem görsel hem de yazı bulunan kişiye özgü oluşturulan küçük kartlardır. Çocuğun en sevdiği kişi veya çizgi film karakteri ile verilmek istenen

ana mesaj görsel olarak çocuğa aktarılmaktadır. Bu kişilerin resimlerinin yapıştırılacağı bir güç kartının üzerine yazılacak birkaç cümleden oluşan ‘o kahramanın isteği’ sınıf içi geçişlerde yapması beklenen görevi/davranışı yapması için çocuğu cesaretlendirerek ona yardım edebilmektedir. Çocuk bu güç kartını istediği şekilde yanında bulundurabilmekte, sınıfta istediği ortama kolaylıkla taşıyabilmekte ya da öğretmen gerekli gördüğü zamanlarda kartı çocuğa göstererek geçişlerine yardım edebilmektedir (Angell, Nicholson, Watts ve Blum, 2011). Örneğin “*Örümcek adam, beslenmeye başlamadan önce arkadaşları ellerini yıkarken sıranın kendisine gelmesini sabırla bekler. Sen de böyle yaparsan seninle gurur duyacak!*” ifadesi, çocuğun güç kartını sınıf içi geçişle eşleştirmesini sağlamak ve geçişlerde beklenen davranışları yapmasını kolaylaştırabilmektedir.

1.1.4.1.4. Geçiş hatırlatan resim-sembol-fotoğraf ya da önce-sonra kartları.

Gün içerisinde etkinliklerin hangi sırada veya nerede olacağı hakkında bilgi veren resim, sembol ya da fotoğrafların geçiş sırasında çocuğa gösterilmesi yoluyla kullanılmaktadır. Bu tür görsellerin kullanımı, sınıfta düzen kurulmasını kolaylaştırdığı için küçük yaştaki veya iletişim becerileri sınırlı olan çocukların bunlardan daha fazla yarar sağlayabileceği bildirilmiştir (Schmit ve diğ., 2000). Örneğin oyun salonunda oynanan bir grup oyunu sonrasında sınıfa dönülecekse oyun salonundan sınıfa geçiş resminin/fotoğrafının gösterilmesi ile çocuk ortamlar arası bu geçiş için yönlendirilmektedir. Ya da günün ilk etkinliği başlamadan önce okul servisinde karşılanan çocuğa sınıfa girme geçişinde kendisinin neler yapması gerektiğini gösteren resimlerin (sırt çantasını bırakma, ödevlerini çıkartma ve sırasında bekleme gibi) gösterilmesiyle bu çocuğun geçişlerde yetişkinden bağımsız olması sağlanmakta, aynı zamanda da bu ilk geçiş kolaylaştırılabilmektedir (Hume ve diğ., 2014).

Resim, sembol, fotoğraf şeklinde ipuçlarının sunulmasını içeren görsel destekler özellikle OSB olan çocukların sınıf içi geçişlerde yaşayabilecekleri problemlerin çözümünde sıklıkla kullanılmaktadır (Kokina, 2012). OSB olan çocuklar, görsel uyarılara daha olumlu yanıt vermektedir. Bu nedenle, bitecek bir etkinlikten sonra ne olacağını ‘gösteren’ resimler daha sorunsuz geçişler yapmalarına yardım etmektedir. Geçiş yapılmadan önce çocuğa gösterilen ya da eline verilebilen, yapılacak iki etkinlik arasındaki öncelik sonralık sırasını gösteren *önce-sonra kartlarının* etkinlikler/konular/öğretmenler/ortamlar arası geçişlerde çocuğa gösterilmesi/verilmesi

sınıf içi geçişleri kolaylaştırmaktadır. Örneğin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının yapıldığı etkinlik sonrası müzik etkinliğine geçiş yapılacaksa bu iki etkinliği anımsatacak iki resmin yapıştırılarak oluşturulduğu önce-sonra kartı geçişte çocuğa gösterilmekte, müzik etkinliği için ipucu sağlanmaktadır. Ayrıca, ortamlar arası geçiş söz konusuysa geçişin yapılacağı ortama konacak bir zarfa/kutucuğa kartların bırakılması, çocuğun bir işi/görevi başarıyla tamamlama duygusu yaşamasına da olanak sağlamaktadır (Hume, 2008).

1.1.4.1.5. Etiketler.

Etiketler, sınıf içi geçişlerde en düşük maliyeti olan ve en kolay uygulanabilen görsel destekler arasında yer almaktadır. Bu stratejide sınıfta gerekli merkezlere veya araç-gerecin üzerine etiketler eklenerek çocukların bağımsız olarak geçişlere katılımı sağlanabilmektedir. Örneğin sanat etkinliğinde kullanılacak kuru boya, pastel boya, sulu boya, makas, yapıştırıcı, vb. malzemelerin sınıfın neresinde olduğunu belli edecek şekilde bulundukları raflara, dolaplara etiketler yapıştırmak bu etkinliğe geçişte veya bu etkinlik sonrası toplanma geçişlerinde ortaya çıkabilecek karmaşayı azaltabilecektir. Raflara, duvarlara, dolaplara yapıştırılacak etiketler, çocukların etkinlik merkezlerinin neresi olduğunu anlamalarını veya hangi araç-gereci nerede bulabileceklerini, hangi materyali nereye bırakacaklarını görmelerini sağlamayarak sınıfın çevresel düzenlemesine yardım ettiği için sınıf içi geçişleri kolaylaştırmaktadır (Lawry ve diğ., 2000).

Ayrıca, ayak izleri ya da ok gibi etiketlerin/sembollerin kullanımı, geçiş sürecinde çocukları hareket etmeleri istenen yöne doğru yönlendirmede çevresel ipucu sağlayıcı olarak kullanılabilir. Örneğin beslenme rutininden dil etkinliğine geçişte çocuklardan beklenen davranışlardan biri diş fırçalama olabilmektedir. Zemine yapıştırılacak ve lavaboya gidiş-dönüşü işaret eden veya sınıfa giriş çıkışı belli eden ayak izleri, diş fırçalama için lavaboya gidecek çocukların nerede duracaklarını belirleyen ve karmaşaya fırsat tanımadan onların geçişlerini kolaylaştırabilen uygulamalardan biridir. Bunun gibi görseller, diş fırçalama rutini için lavaboyu kullanmaya gidecek çocukların sıraya girme ve sırada bekleme davranışları gibi geçişlerde yapılması beklenen davranışları için yardım ederek yönlendirici ipucuna dönüştürülebilmektedir (Mele, 2008).

1.1.4.1.6. *Tamamlanmış-tamamlanacak etkinlik kutuları.*

Çocuklar sınıf içi geçiştten önce genellikle çalıştıkları işleri/etkinlikleri/görevleri bitirmek istemelerine karşın, yeterli zaman kalmaması nedeniyle bazılarının üzerinde çalıştıklarını tamamlayamadıkları durumlar ortaya çıkabilmektedir. Sınıf içi geçişin başlamasını takiben çocuklara ellerindekileri nereye bırakacakları konusunda bilgilendirilme ya da öğretimin önceden yapılmış olması gerekmektedir. Sınıf içi geçiş başlamadan önce ya da başlayınca üzerinde çalıştıkları etkinliklerini bırakacakları kutular sunmak, özellikle OSB olan çocuklar başta olmak üzere tüm çocuklara oldukça yarar sağlamaktadır. Geçişin başlamasıyla birlikte, etkinliğini tamamlayan çocuk tamamlanmış etkinlik kutusuna, tamamlaması gereken etkinliği henüz tamamlayamayan çocuk ise bu yarım kalan etkinliğini gün içinde uygun olan herhangi bir zamanda ya da daha sonraki günlerde tamamlamak üzere tamamlanacak etkinlik kutusuna koyabilmektedir. Bu kutular çocuğun bireysel olarak çalıştığı yerde ya da sınıfın özel bir köşesine sabit olarak konulabilmekte ve üzerine ne kutusu olduğunu gösteren resimler/işaretler yapıştırılabilmektedir. Daha sonra tamamlayacağı etkinliğin nerede olduğunu bilmek, çocukların geçiştten önce kendilerini rahat hissetmelerini sağlayarak problem davranış sergilemelerine engel olmaktadır. Belirgin, tahmin edilebilir bir sınıf içi geçiş yapılabilmesi için ipucu sağlayan bu strateji ile hem sınıf içi geçişlere ayrılan zaman azaltılmakta, hem de bu süreçte çocukların sergilemesi beklenen olumlu davranışlar artırılabilir (Hume, 2008). Gün sonunda okuldan ayrılmadan önce öğretmen ve çocuk gün içinde neler yaptıklarını bu kutular yardımıyla gözden geçirebilmektedirler (Park ve Lynch, 2013).

1.1.4.1.7. *Etkinlik çizelgeleri.*

Etkinlik çizelgeleri, günlük akış içinde yer alan etkinliklerin fotoğraflarının, görüntülerinin ya da resimlerinin çizilip sıralı olarak alt alta yerleştirilmesiyle oluşturulmaktadır. Çizelge, hedef çocuğun görebilmesi için sınıfın bir köşesine, bilgisayar ekranına veya sırasına yerleştirilebilmekte ya da çocuğun yanında taşıyabilmesine izin verilebilmektedir. Bu çizelgeler iki farklı türde hazırlanabilmektedir. İlkinde sadece tek bir resimden oluşturulan çizelge çocuğa gösterilip geçiş için ipucu sağlanmakta, ikincisinde ise geçişte çocuğun yapması gerekenlerin görsellerinin sıralanmasıyla oluşturulan çizelge, geçiştten önce çocuğa gösterilerek çizelgedeki becerileri/davranışları sırayla yapması beklenmektedir. Etkinlik

çizelgeleri sınıf içi geçişlerin yanı sıra sosyal gelişimi artırmakta ve çocuklar arası etkileşimleri de kolaylaştırmaktadır (Heflin ve Alaimo, 2007). Bu çizelgeler güne başlamadan önce bir kez gözden geçirildiğinde, günlük akış içinde çocuğun yapması beklenen işleri/görevleri daha fazla içselleştirmesi mümkündür. Gün sona erdiğinde de çocuğun okuldan ayrılmadan çizelgeyi tekrar kontrol etmesi uygun bulunmaktadır (Park ve Lynch, 2013).

Etkinlik çizelgeleri yardımıyla çocukların kendilerini eğitim ortamlarında daha rahat hissetmeleri sağlanırken, sınıf içi geçişleri kolaylaştırılabilmekte ve ortaya çıkabilecek problem davranışlar da önlenebilmektedir. Bu nedenle, araştırmacılar özellikle tahmin edilemezlik sonucu yaşadıkları sorunlar nedeniyle OSB olan çocukların ve yönergeleri izlemede zorluk çeken diğer özel gereksinimli çocukların sınıf içi geçişlerinde etkinlik çizelgelerinin kullanımını önermektedirler (Banda ve Grimmett, 2008; Lawry ve diğ., 2000; Park ve Lynch, 2013; Pierce, Spriggs, Gast ve Luscre, 2013; Waters, Lerman ve Hovanetz, 2009).

1.1.4.1.8. Eğitsel amaçlı teknolojik uygulamalar.

Eğitsel amaçlı teknolojik uygulamalar sınıf içi geçişlerde kullanılabilecek görsel stratejiler arasında yer almaktadır. Bu uygulamalar mobil cihaz, akıllı telefon, tablet bilgisayar, e-okuyucu gibi teknolojik araçlarda kullanılabilen bilgisayar programı ya da yazılımıdır. Eğitsel uygulamalardan geçişi hatırlatmada veya geçişleri kolaylaştırmada yararlanılabilmektedir. Bu uygulamalar, çocukların ilgisini çekip keşifler yapmalarına yardım ettiği için okul öncesinde teknoloji kullanımının çocukların yaşam kalitesini artırabileceğini bildirilmektedir. Teknolojik uygulamaların özel gereksinimi olmayan ama sınıf içi geçişlere ilişkin bazı becerilerde yardıma gereksinim duyan çocuklarla kullanımının da etkili olduğu söylenmektedir (Stremmel, 2005).

Alanyazında sınıf içi geçişlerde kullanılabilen farklı teknolojik uygulamalardan biri VoCaL'dır. Iphone, İpod ve İOS 4.0 cihazlarına yüklenen bu uygulama yardımıyla çocuğa yapılacak bir görevi kolay, basit, hızlı şekilde hatırlatma olanağı verilmiştir. Uygulamada, çocuğun ya da öğretmenin kendi sesiyle ve cümleleriyle kaydettiği notlar, ayarlanan zamanda hatırlatılmaktadır. Böylece, çocuklar veya öğretmenler, zamanı ve mesajları ayarlayıp sınıf içi geçişlerde kullanmak için birer ipucuna dönüşürebilmektedirler (Hume ve diğ., 2014).

Okul öncesinde sınıf içi geçişler için kullanılabilecek bir diğer uygulama da Choiceworks™'tur. Eğitsel amaçlı bu teknolojik uygulama özellikle OSB olan çocuklar gibi bir işi başarma ve duygularını kontrol altına almada motivasyona gereksinim duyan çocukların değişik ortamlarda bağımsız olabilmesi, duygularını kontrol altına alıp olumlu davranışlar sergilemesi amacıyla özel eğitim ve çocuk gelişimi uzmanları tarafından tasarlanarak geliştirilmiştir. Üç ana bölümden oluşmaktadır. Bu eğitsel uygulamanın ilk bölümünde etkinlik çizelgeleri oluşturulabilmektedir. Çizelgeler oluşturulurken zengin resim kütüphanesinden resimler seçilebilmekte ya da kullanıcı resimleri kendisi yükleyebilmektedir. Çocuk, çizelge oluşturulduğunda “yapılması gerekenleri” ve bunları “tamamlayıp tamamlamadığını” hem görsel hem işitsel uyarılar yardımıyla görmektedir. İkinci bölüm çocuğun zamanını yönetebilmesine yardım etmek amacıyla tasarlanmıştır. Çocuk “niçin ve nerelerde beklemesi gerektiğini” ve “beklerken neler yapabileceğini” bu ikinci bölümden seçebilmektedir. Ayrıca, bu bölüm bir görev üzerinde çalışırken ne kadar zamanının kaldığını görmesine yardımcı olacak bir zamanlayıcıyı içermektedir. Üçüncü bölüm ise çocuğa duygularını anlaması ve duygularını nasıl ifade edeceği konusunda yardımcı olmak amacıyla geliştirilmiştir. Bu son bölümde olumsuz duygularla baş edip daha iyi hissetmek için yapabilecek etkinlikler arasından seçimler yapılabilmektedir (“Special Needs App of the Day: Choiceworks,” 2014).

1.1.4.1.9. Sosyal öyküler.

Sınıf içi geçişleri kolaylaştırmak üzere kullanılabilen bir tür geçiş stratejisi olan sosyal öyküler, Gray'e (2004) göre bir kişiyi, beceriyi, durumu tanımlayan, istenilen davranışın oluşumuna yardım eden kişiye özel olarak yazılan kısa öykülerdir. Bu öyküler, problem davranışların alternatif davranışları için hazırlanmaktadır ve öyküler oluşturulurken durumu betimleyici, yönerge verici, bakış açısını yansıtıcı ve doğrulayıcı olmak üzere dört tür cümle kalıbını içerecek cümleler kullanarak yazılmaktadır.

Öğretmenin özel gereksinimli çocuğa özgü hazırlayacağı sosyal öyküler yardımıyla çocuğun sınıf içi geçişleri kolaylaştırılabilmektedir (Briody ve McGarry, 2005). Sosyal öyküler çocuğun zorlandığı bir durum/beceri hakkında ayrıntılı biçimde bilgi içerecek şekilde başlamaktadır. Ardından öykülerin nerede/kiminle geçtiği belirtilerek yaşanan güçlük betimlenmekte ve gerçek yaşamda ne olduğu belirtilerek sonlandırılmaktadır. Sosyal öyküler hazırlarken okuma-yazma bilmeyen küçük çocuklar

için resimlerden yararlanılması, bu resimlerin çocuğun dikkat süresine ve özelliklerine uygun olarak seçilmesi ve resimlerin, fotoğrafların veya sembollerin çocuğun dikkatini farklı bir şeye yönleltmemesi amacıyla siyah-beyaz formlarının kullanılması önerilmektedir (“Otistik Özellikler Gösteren Çocuklarda Sosyal Becerilerin Öğretiminde Sosyal Öykülerin Kullanımı,” 2014; Scattone, Wilczynski, Edwards ve Rabian, 2002). Sosyal öyküler görsel oldukları, kısa sürede kolayca ve oldukça düşük maliyetle hazırlanabildiği, tekrar tekrar okunabildiği ve aileler ile öğretmenlerce etkili olarak değerlendirildiği için kullanılması önerilmektedir (Delano ve Snell, 2006; Özdemir, 2008). Örneğin öğretmenler sınıf içi geçişini oldukça uzun sürede tamamlayan OSB olan bir çocuk için PowerPoint programı kullanılarak bir ortamdan diğerine geçişini nasıl daha hızlı yapabileceğini betimleyen bir sosyal öykü hazırlayabilmekte, çocuğun uzun süren geçişlerinin süresini kısaltmak için bunu geçiş öncesi çocuğa okuyarak kullanabilmektedir (Hume ve diğ., 2014). Yine sınıfa girmekte zorluk yaşayan ve ebeveyninden ayrılmama, ağlama gibi problem davranışlar sergileyen bir çocuğun ‘babasıyla arabadan indiği, sınıf giriş kapısında yer alan askıya montunu astığı, sınıftan içeriye girdiği, okulda çeşitli etkinlikler yaptığı ve babasının onu kapıda beklediği’ anlar fotoğraflanarak bir sosyal öykü oluşturulabilmektedir. Bu görüntülerle eşleştirilecek *“Ben okula babamla birlikte gelirim. Kapıda babamla vedalaşırım. Babamdan ayrılıyorum diye üzülmem. Çünkü okuldaki zamanım dolunca babam beni almak için yine sınıf kapısında bekler. Babamla birlikte olmak için tutturmazsam öğretmenim ve arkadaşlarım memnun olurlar. Bunu yapmak iyi bir davranıştır.”* şeklinde oluşturulan öykü, uygun zamanda ve ortamda çocuğa resimleri gösterilip okunmakta, farklı zamanlarda tekrarlanabilmekte ve bu yolla geçişten beklenen davranışları/becerileri yapması için cesaretlendirilerek ona yol gösterilebilmektedir (Briody ve McGarry, 2005).

1.1.4.1.10. Kuklalar.

Kuklalar çekici renkleri ve fiziksel özelliklerinden dolayı özel gereksinimi olsun ya da olmasın tüm küçük çocuklar tarafından seilmekte ve onları eğlendirmektedir. Bu nedenle, kuklalar sadece birer oyuncak olarak değerlendirilmemeli, hem gelişimsel olarak uygun hem de etkili bir öğretim aracı olarak da kullanımı sağlanmalıdır. Kuklalar, sosyal gelişiminde gerilik olan, dil-konuşma bozukluğu ya da dikkat eksikliği olan çocukları cesaretlendirerek onların sınıf etkinliklerine katılımlarını artırmakta ve onların yaş düzeylerine uygun beceriler kazanmalarını desteklemektedir. Bir okul öncesi

sınıf günü, bazı küçük çocuklar için çoğunlukla rahatsız edici ve belki de zorlayıcı olabilecek şekilde birçok sınıf içi geçiş içerebilmektedir. Okul öncesi sınıflarda sınıf içi geçişler gibi zorlayıcı durumlarda geçişleri kolaylaştırma amacıyla kuklalarından yararlanılabilmektedir. Kuklalar çocukların dikkatini istenilen bir yöne çekmede, etkinliklere katılımını artırmada, sınıf içi geçişleri haber vermede ve geçişlerde daha az sorun yaşanmasında öğretmenlere yardım edebildiği için oldukça etkili bir öğretim aracına dönüştürülebilmektedir. Örneğin zil tutan bir kukla geçişi haber vermede kullanılabileceği gibi bir iş üzerinde çalışan çocukların dikkatini hızlıca çekip onları başka bir etkinliğe yönlendirebilmektedir. Bir ortamdaki diğerine geçiş yapılacağına çocukların sıra olma becerisinde yardım edebilmekte veya sıranın başı olarak kullanılabilmekte ya da toplanma geçişlerinde blokların sepete nasıl konulacağı gibi birtakım becerilere model olabilmektedir (Salmon ve Sainato, 2005; Webster-Stratton ve Reid, 2003).

1.1.4.1.11. Video ipucu.

Bilimsel dayanaklı yaklaşımlar arasında yer alan bu geçiş stratejisi, sınıf içi geçişler süresinde çocukların geçişlerini kolaylaştırmak amacıyla geçişte yapmaları gereken davranışların başarıyla yapıldığı kısa video görüntülerinin çocuklara izlettirilmesi yoluyla uygulanmaktadır (Cihak, 2011). Sınıf içi geçişin yapılacağı ortamı ayrıntılı olarak göstermesi nedeniyle çocukları oraya götürmeye gerek kalmaksızın uygulanabilecek oldukça pratik bir uygulamadır (Stromer, Kimball, Kinney ve Taylor, 2011). Bu strateji sınıf içi geçiş nedeniyle ortaya çıkabilecek problem davranışların azaltılmasına, beklenen davranışların/becerilerin yapılmasında, geçiş sürecinde ve sonrasında çocuğun neyle karşılaşacağını kestirebilmesinde ve geçişlerin herhangi bir yardım almaksızın yapılmasında rehberlik etmektedir (Cihak, Fahrenkrog, Ayres ve Smith, 2010; Schreibman ve diğ., 2000).

Video aracılığı ile sınıf içi geçişler için ipucu sağlanması, video izleme becerisi olan ve bunu seven çocuklarda daha etkili sonuçlar vermektedir. TV, bilgisayar ya da İpod gibi elde taşınması mümkün bir mobil cihaz aracılığıyla kolaylıkla uygulanabilmektedir. Bu strateji uygulanırken, ilk olarak çocuğun zorluk yaşadığı sınıf içi geçişler belirlenmelidir. Ardından bu çocuğun kendisinin ya da farklı bir çocuğun, problemli geçişlerdeki hedef davranışı/beceriye yapılması gereken sırayla tamamladığını gösteren 3-5 dakika uzunluğundaki görüntüler kaydedilmektedir. Kullanılacak video

kaydını oluşturabilmek için çocuğun yaptığı birçok geçiş arasından başarıyla yaptığı davranışları/becerileri yakalayıp bu görüntülerin kesilip birleştirilmesi yoluyla yeni bir video oluşturulması gerekebilmektedir. Video oluşturabilmek için Android ya da İOS cihazlara uygun birçok mobil uygulamadan yararlanılabilmektedir. Video oluşturulduktan sonra son olarak sınıf içi geçişte problem yaşayan çocuğa, başarıyla tamamlanan bu video görüntüsü geçişten hemen önce izlettirilip onun da aynı davranışı/beceriye tekrarlaması beklenmektedir. Videoyu yanında bulundurma imkânı sağladığı için İpod gibi elde taşınabilir bir cihaz, çocuğa geçişini tamamladığı ortamda gerekli görüldüğünde vidoyu tekrar izleyebilme fırsatı sunmaktadır. Örneğin biten bir sınıf etkinliğinden jimnastik için spor salonuna geçiş yapılacak ve bir çocuğun bu ortamlar arası geçişi problemlili ise spor salonuna geçişten hemen önce çocuk için geçişi nasıl yapacağını gösteren bir video hazırlanabilmekte, geçişini kolay yapabilmesi için çocuğa video izlettirilip aynı davranışları denemesi sağlanabilmektedir (Hume ve diğ., 2014).

1.1.4.2. İşitsel Stratejiler

Sınıf içi geçişlerde kullanılan geçiş stratejilerinden bir diğeri işitsel stratejilerdir. Bu strateji, özellikle görme yetersizliği olan çocukların sınıf içi geçişlerinde oldukça etkilidir (Park ve Lynch, 2013). Zil çalma, müzik kullanımı, şarkı söyleme, el çırpma gibi ritmik hareketler ve diğer sesli uyaranlar işitsel ipuçlarına birer örnektir (Register ve Humpal, 2007). İşitsel ipuçlarına çocuğun doğru tepki vermesi, sınıf içi geçişleri kolaylaştırmaktadır (Ferguson ve diğ., 2004). Geçişlerde sunulan işitsel stratejilerin tek başına yeterli olmadığı durumlarda görsel stratejilerle birlikte kullanılabilmesi de mümkündür (Hume ve diğ., 2014). Sınıf içi geçişlerde kullanılabilecek işitsel ipuçları sözel hatırlatıcılar (verbal reminders), şarkı-müzik (singing songs-music), parmak oyunları-tekerlemeler (finger plays-nursery rhymes) ve zil-düdük-tef (bell-fife-tambourine) kullanımını içermektedir.

1.1.4.2.1. Sözel hatırlatıcılar.

Sınıf içi geçişlerde sözel hatırlatıcı sunma birçok geçişte yeterli olmakta ve geçişleri kolaylaştırmaya yardımcı olmaktadır. Sınıf içi geçişin başlayacağını haber vermede öğretmenlerin ‘sıradaki etkinlik için zamanın geldiğini belirtmesi’ şeklinde kullanılmaktadır (Park ve Lynch, 2013) ve birçok ortamda yaklaşan geçiş için uyarı sözel olarak verilmektedir (Hume ve diğ., 2014).

Sözel hatırlatıcıları sınıf içi geçişlerde kullanırken dikkat edilecek iki nokta bulunmaktadır. Bu noktalardan ilki, öğretmen tarafından söylenen sözel hatırlatıcıların belirgin, tutarlı ve sınıf içi geçiş neyi gerektiriyorsa çocuğa onu dikte edecek şekilde verilmesidir. Geçişten önce söylenen “*El yıkama zamanı!*” ya da “*Şimdi kitaplarımızı kaldırıyoruz!*” gibi basit sözel hatırlatıcılar geçişin başlayacağını bildirmektedir (Coleman ve diğ., 2013). Öğretmenler serbest zamanda, masa başı etkinliklerde, kahvaltıda, küçük grup etkinliklerinde gün boyunca çocuklardan birçok istekte bulunmaktadırlar. Etkinliğin yeri ve türüne bakılmaksızın, öğretmen beklentisinin belirgin olması gerekmektedir. Örneğin geçişte verilen “*Toplanıyoruz!*” yönergesi yerine, “*Oyun alanındaki arabaları ve bebekleri yerlerine kaldırıyoruz!*” yönergesinin verilmesi küçük çocukların kendilerinden ne yapmalarının beklendiğini anlamalarına daha fazla yardım etmektedir (Bouxsein, Tiger ve Fisher, 2008). Geçişleri kolaylaştırmak için sözel hatırlatıcı kullanırken dikkat edilecek ikinci nokta ise yönergenin sınıf içi geçiş anında değil geçişten önce sunulmasıdır. Çünkü sınıf içi geçiş başladığı anda verilen yönerge, çocukları strese sokabilmekte, kaygılanmalarına ve stereotipik davranışlar gibi problem davranışlar sergilemelerine yol açabilmektedir. Oysaki sınıf içi geçiş öncesi verilen “*Beş dakika sonra yemekhaneden çıkacağız!*” şeklindeki yönerge yardımıyla çocuklar geçişe hazırlanmakta ve sıradaki etkinliğe geçmeye karşı koymaları engellenebilmektedir (Tustin, 1995).

1.1.4.2.2. Şarkı-müzik.

Basit sözel hatırlatıcı sunma gibi sınıf içi geçişlerde şarkı-müzik kullanımı da işitsel stratejiler arasında yer almaktadır ve geçişlerde etkili bir uyarana dönüştürülebilmektedir. Bu stratejinin kullanımında sınıf içi geçişin başlayacağına işaret etmek amacıyla bir müzik-şarkı dinletilmekte ve çocukların sınıf içi geçiş süresince söylenen/çalınan şarkıyla geçişe başlamaları istenmektedir. Bu şarkı ile geçiş sürecinde yapacakları görevler eşleştirilmekte ve çocuklardan şarkı bitmeden sınıf içi geçişle ilgili bütün işleri tamamlamaları beklenmektedir (Coleman ve diğ., 2013; Lawry ve diğ., 2000).

Erken çocukluk eğitimcileri sınıfta zamanın ve etkinliklerin yapılandırılmasında müziğin kullanılmasına vurgu yapmaktadırlar. Birçok araştırmacı sınıf içi geçişlerin tamamlamasında ve geçişlerde çocukları belirli bir davranışla meşgul etmede müziğin kullanılmasını uygun bir strateji olarak önermektedir (Church, 2002; Symthe, 2002).

Ayrıca, müzik terapistleri de müziğin, rutindeki bir sonraki etkinliğin ne olacağına işaret ettiğini ve geçişlerde söylenen şarkıların belirlenen bir hedefe ulaşmada etkili olduğunu bildirmektedirler. Örneğin Robb'a (2003) göre müzik, görme yetersizliği olan çocukların dikkat becerilerinin artmasına yardımcı olmaktadır. Kern ve diğerlerine (2006) göre de, çocukları eğlendirmesi nedeniyle okul öncesi sınıflarda sınıf içi geçişleri kolaylaştırmada etkili yollardan biridir. Eğer bir şey eğlenceli ve ilginç ise çocuklar onu öğrenmeye daha istekli olmaktadırlar. İnsan beyni müzik ve ritimden etkilenmektedir, bu nedenle çocuklara bilgi yüklemek amacıyla müzik kullanılabilir (Feldman, 2003).

Aynı sınıf içi geçiş için aynı şarkının sürekli olarak söylenmesi, tutarlı bir rutin oluşturmaya yardım etmekte, öğrenmenin kalıcılığını sağlamakta ve herhangi bir karışıklığa yol açmadan geçişleri kolaylaştırmaktadır. Geçişte kullanılacak şarkının sözleri, çocuğun geçiş süresinde uygun davranışlar sergileyip sergilemediğini kendisinin kolayca ölçebileceği nitelikte özenle seçilmeli, geçişte ondan ne bekleniyorsa onu dikte etmelidir (Mathews, 2012). Örneğin *“El ele tutuşalım, halkaya karışalım. Haydi Ece sen de gel. Başlayalım loy loy.”* gibi bir şarkı oyun ve hareket etkinliği için sınıf içi geçişin başlayacağına işaret etmek amacıyla kullanılabilir. Bu şarkı söylenmeye başladığında, çocukların dikkatleri hızla çekilmiş olacak ve çocuklar yeni etkinliğe geçiş yapacaklardır. Bunun gibi bir şarkı hem yeni etkinliğe işaret edecek hem de henüz bir önceki görevini/işini bitiremeyen çocuklar isimleri söylenip oyuna davet edildiğinde, bu yeni etkinliğe istekle ve hızla geçiş yapabileceklerdir.

1.1.4.2.3. Parmak oyunları-tekerlemeler.

Tıpkı şarkı söyleme gibi parmak oyunları oynama ve tekerleme söyleme de çocuklara sınıf içi geçişlerde yardımcı olmaktadır. Çocuklar söylenen tekerlemeye aşina olduklarında akış içinde sırada ne olduğunu kolayca tahmin edebildikleri için kendilerini güvende hissetmektedirler (*“Preschool Nursery Rhymes for Transition Times,”* 2016). Etkinlik sonlarında çocuklarla birlikte söylenen şarkılar, tekerlemeler veya parmak oyunları, çocukların motivasyonunu artırarak bir sonraki etkinliğe geçiş için birer ön hazırlayıcıya dönüştürülebilmektedir. Örneğin herhangi bir etkinlikten Türkçe etkinliği kapsamında bir hikâye okuma etkinliğine geçiş için *“Ellerim başımda, başımın üstünde. Ellerim omzumda, omzumun üstünde. Ellerim yanımda. Ellerimde arkamda saklanıyorlar. 1-2-3-4-5 ses veriyorlar. Şimdi ise susuyorlar.”* gibi bir parmak

oyunu sözlerine uygun parmak hareketleri eklenmesiyle söylendiğinde, çocukların dikkatini çekmekte, geçişin gerektirdiği sessiz olma davranışı kolayca yerine getirilebilmektedir. Benzer şekilde sınıftaki çocukları oyun etkinliğine geçişe yönlendirmek için söylenecek “*Bir saatim var kulağıma koydum tik tak, tik tak. Şimdi oyun başlayacak şip şak, şip şak.*” tekerlemesi çocukları eğlendirmekte, biten etkinlik sonrası sağa sola kaçışmalarına fırsat vermeyip hızlıca yeni etkinliğe başlama davranışlarını kolaylaştırabilmektedir.

Messano’ya (2008) göre, tekerlemeler bir sonraki etkinliğe başlamak için yapılması gereken hazırlıkları hatırlatmaktadır. Bu nedenle, öğretmenler sınıf içi geçişler için sözel yönerge vermek yerine tekerleme ile ipucu vermeyi tercih edebilirler. Örneğin bir sınıf içi geçiş sıraya girme davranışını gerektiriyorsa sözel yönerge verildiğinde çocukların geçişi tamamlama süresi uzamaktayken, tekerleme söylendiğinde daha hızlı ve daha az sürede tamamlanan geçişler yapılabilmektedir.

1.1.4.2.4. Zil-düdük-tef.

Zil, düdük ya da tef, sınıf içi geçişleri çağrıştırarak daha hızlı yapılabilmesinde ve böylece etkinlikler için daha çok zaman ayrılmasında kullanılabilecek oldukça ekonomik bir eğitim aracına dönüştürülebilmektedir (Wurtele ve Drabman, 1984). Diğer işitsel stratejilerin kullanımındaki gibi zil, düdük ya da tef yardımıyla geçiş işaret edilmektedir. Geçiş başlamadan önce bu araçlar çalınarak çocukların dikkatleri aniden çekilebilmekte ve hareket etmeden ‘donmaları’ istenerek öğretmenin vereceği yönergeyi daha iyi duymaları sağlanabilmektedir. Hedeflenen sınıf içi geçiş, öğretmenin elindeki zil-düdük ya da tefi çalmasıyla başlarken, bir sözel hatırlatıcıyı eklemesiyle sürdürülebilmektedir. Geçişlerde işitsel stratejilerin kullanımı ile geçişlerin süresi azaltılabildiği ve kolaylaştırılabildiği için bu stratejiler uygulamalarda etkili sonuçlar vermektedir (Ferguson ve diğ., 2004).

1.1.4.3. Olumlu Sınıf Yönetimi Uygulamaları

Sınıf içi geçişlerde sunulabilecek olumlu sınıf yönetimi uygulamaları geçiş sırasında oyun etkinliği hazırlama (preparing play activities), akran arkadaş sistemi (peer body system), olumlu pekiştirme (positive reinforcement), seçenek sunma (choice making), yapılma olasılığı yüksek isteklerde bulunma (high probability requests/high-p

instruction) ve geçişleri kolaylaştıracak şekilde sınıfı düzenleme (physical arrangements) içermektedir.

1.1.4.3.1. Geçiş sırasında oyun etkinliği hazırlama.

Sınıf içi geçişlerin başarıyla yürütülmesinin eğlenceli yollarından biri geçiş süresinde çocukların hareket etmelerini sağlayacak oyun etkinlikleri hazırlamaktır. Oyun, okul öncesi yaş grubu çocukları için en etkili öğrenme yöntemi olduğu için oyun aracılığıyla öğrenme, okul öncesi eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır. Öğretmenlere programdaki kazanım ve göstergeleri ele alırken oyunun bir yöntem ve/veya etkinlik olarak kullanmaları önerilmektedir (MEB-Okul Öncesi Eğitimi Programı, 2013). Bu nedenle, sınıf içi geçişlerde de oyun temelli düzenlemelerden yararlanılmalıdır.

Oyun yoluyla zihin yetersizliği olan çocukların davranışsal ve bilişsel becerilerinin artırıldığı bildirilmiştir (Dörger, 2001). Bu nedenle, okul öncesinde sınıf içi geçişlere hareket etmeyi gerektiren oyunların eklenmesi önerilmektedir (Orlowski ve Hart, 2010). Geçişlerde oynanacak bir oyun, çocukların enerjilerini olumlu yönde kullanmalarını ve rahatlamalarını sağlayarak geçişlerin stresten uzak ve kolay yapılmasına katkıda bulunabilecektir (Braniff, 2011; Russo, 2014).

Okul öncesi sınıflarda, bütün çocuklar aynı anda üzerinde çalıştıkları etkinliği tamamlayıp sıradaki etkinliğe geçmek için aynı anda hazır olmayabilmektedirler. Toplanma/temizlik gerektiren geçişler gibi bazı sınıf içi geçişlerde bazı çocukların herkesin hazır olmasını beklediği zamanlar olabilmektedir. Bu durumlarda, öğretmen yaratıcılığı kullanarak çocukların yaptıkları işi hızlıca tamamlamaları amacıyla katılmayı özendirici ilginç ve eğlenceli bir oyun başlatabilmelidir. Örneğin beslenmeye geçiş yapmak için biten bir etkinlik sonrası yapılacak toplanma geçişini hızlandırmak amacıyla ‘tahmin et’ oyunu oynanabilmektedir. Bu oyun, o günün menüsünde olan yiyeceklerin plastikten yapılmış maketleri, içecek kutuları, çatal veya tuzluğun, içinde ne olduğu belli olmayan bir kutuya konulması ve kutunun içinde ne olduğunun çocuklara tahmin ettirilmesine dayanmaktadır. Bu tür bir oyun, tüm çocukların dikkatini çekebilecek ve çocuklar olabildiğince hızlı oynanan bu oyunda yer almak isteyeceklerdir. Okul öncesi sınıflardaki önemli geçiş türlerinden biri olan ortamlar arası geçişlerde grup halinde hareket edilmesi gereken bir durum söz konusuysa çocuklara sevilen bir hayvana dönüşülerek oynanan ‘hayvan taklidi’ oyunu oynatılabilmektedir. Geçiş hiçbir şeye dokunmadan sadece yürüyerek yapmalarından ziyade bir kurbağaya

veya ata dönüşen çocuklar ya da gidilecekleri yere uçarak giden çocuklar sınıf içi geçişlere daha hevesle katılabileceklerdir (“Kid Activities,” 2014).

Sınıf içi geçişler süresince her ne kadar sayıca azaltılsa bile çocukların en az iki veya üç kez sıraya girip herhangi bir geçiş için beklemeleri gerekmektedir. Sırada beklerken hem problem davranışla karşılaşmamak hem de çocukların eğlenmelerini sağlamak için öğretmenler ‘yılan’ oyununu devreye sokabilirler. Bu oyunda çocuklar birbirlerinin arkasına geçerek sıraya olmuşken sıranın başı olan çocuğa bir top verilmektedir. Oyun, bu çocuğun elindeki topu başının üzerinden hemen arkasındaki çocuğa vermesiyle, topu alan çocuğun aynı şekilde kendi arkasındaki çocuğa başının üzerinden topu vermesiyle devam etmektedir. Top sıranın en sonundaki çocuğa ulaştığında ise bu çocuk koşarak sıranın başı olmakta ve oyun bu şekilde devam etmektedir. Oynanan bu küçük oyun yardımıyla çocuklar hem enerjilerini uygun şekilde boşaltabilmekte hem eğlenmekte hem de sırada boş beklerken sınıf içi geçişten kaynaklanabilecek problem davranış sergilemelerine fırsat bırakılmamaktadır (Orlowski ve Hart, 2010).

Sınıf içi geçişlerde sıra olunması gerektiği farklı durumlarda doğum günü tarihlerine, alfabetik olarak isimlerine, kardeş sayılarına, o gün giydikleri kıyafetlerin rengine ya da herhangi bir başka ölçüte göre sıraya geçilmesi istendiğinde, çocuklar geçişe karşı gelmeden sıraya girebileceklerdir. Oyun salonundan sınıfa geçişte, çocukların gürültü yaptıkları gözlemlendiğinde ise yeni etkinliğe başlamadan önce kısa bir konuşma molası verilmesi ya da şarkı söylenmesi sınıftaki gürültü düzeyini azaltacaktır (“Kid Activities,” 2014).

1.1.4.3.2. Akran arkadaş sistemi.

Sınıf içi geçişlerde bazı çocuklar kendilerinden ne beklendiğini tam olarak anlayamadıklarında, geçişle ilgili sıkıntı yaşayan bu çocukların daha yeterli bir akranla eşleştirmeleri geçişleri kolaylaştırabilmektedir (Coleman ve diğ., 2013). Rutini iyi bilen bir arkadaş kullanarak onun fiziksel ipucuyla geçişe yardım etmesini sağlamak, sınıf içi geçişlerde işe koşulacak stratejilerden biridir (Olive, 2004). Bu stratejide, öğretmen sınıfındaki beceri açısından üst düzeydeki bir çocuğu becerileri daha alt düzeydeki diğer akranlarından biriyle (örneğin özel gereksinimli çocuk) ya da birkaçıyla eşleştirip sınıf içi geçişleri birlikte tamamlamalarını sağlamaktadır (Thomas, 1993). Çocukların eşleştirilmesi yoluyla yetersizliği olan çocuğa geçişlerde daha bağımsız olması ve daha

fazla sosyal etkileşime girmesi için bir fırsat yaratılmaktadır. Eşleştirme yapılırken çocukların sosyal-duygusal ve bilişsel beceri düzeylerine çok dikkat etmek gerekmektedir. Yetersizliği olmayan akranın bu birlikteliği bir iş gibi görmemesini sağlamak, her iki taraf için de bu işbirliğini eğlenceli zamanlara dönüştürmek ve bu birlikteliğe katılmaya özendirici hale getirmek önemlidir (Banerjee ve Horn, 2012).

Yapılan bir anket yardımıyla 151 genel eğitim sınıfı öğretmenin dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocukların sınıf içi performanslarını artırmada yaygın olarak kullanılan sınıf yönetimi uygulamalarından hangilerini etkili buldukları araştırılmış ve öğretmenlerin sınıflarında akran arkadaş kullanımıyla sınıf içi geçişlerde yardım sağlama uygulamalarını az etkili olarak değerlendirdikleri bildirilmiştir. Oysaki çocuklar, hedeflenen kazanımların bir kısmını, sınıf arkadaşları ile etkileşimleri yoluyla sağlamaktadırlar (Mulligan, 2001). Örneğin sınıf içi geçişlerde öğretmenler yapılması gerekli becerilerin/davranışların kazanımı için akranlardan yararlanabilmektedir. Sınıftaki normal gelişim gösteren çocuklardan biri, özel gereksinimli çocuklardan biriyle eşleştirildiğinde ve ona geçişlerde yardım ettiğinde, özel gereksinimli çocuk bu işbirliğinden cesaret alarak hem etkinliklere hem de sınıf içi geçişlere daha fazla katılmaktadırlar. Kaynaştırma eğitiminin başarıyla uygulanmasında önemli etmenlerden biri özel gereksinimli çocuğun sınıf arkadaşlarıdır (Gök ve Erbaş, 2011).

Akran arkadaş sistemi stratejisinin, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocuklara üzerinde çalıştıkları işe motive olmaları konusunda yardım ettiği için kullanımının kısmen yararlı olduğu bildirilmiş ve özel gereksinimli çocukların kaynaştırma uygulamalarının avantajlarından en yüksek düzeyde yararlanabilmeleri için öğretmenlerin kaynaştırma ortamlarındaki tüm çocukların birbirleriyle etkileşim içinde bulunmalarına ve işbirliği yapmalarına özel olarak dikkat etmesi gerektiği vurgulanmıştır (Montague ve Warger, 1997). Geçişler, aynı zamanda, sosyal becerileri destekleyen fırsatlar da barındırdığı için öğretmenlerden çocukları akran etkileşimleri konusunda cesaretlendirmeleri beklenmektedir. Bu nedenle, arkadaşlık becerilerinin geliştirilmesi geçişleri kolaylaştıran önemli bir gerekliliktir (Hemmetter ve diğ., 2008).

1.1.4.3.3. Olumlu pekiştirme.

Çocuğun yaptığı istendik bir davranışın ardından hoşuna giden bir uyarının verilmesiyle, o davranışı tekrar yapma olasılığı artırılmakta ve buna olumlu pekiştirme ismi verilmektedir (Bacanlı, 2012). Kane, Taylor, Tylor ve Wasten'e (2011) göre,

çocukların başarısında en önemli etmen öğretmenleridir ve başarı, öğretmenin olumlu pekiştirecinden büyük ölçüde etkilenmektedir. Başarıyla tamamlanan bir etkinlikten sonra çocuklar o iş için olumlu pekiştireç almışlarsa diğer etkinliğe daha iyi motive olmuş şekilde ve gönüllü olarak başlamaktadırlar (Silcoch,1993). Övgü ve öğretmenin dikkatini yöneltmesi şeklinde kullanılan olumlu pekiştirme, öğrenilmiş geçiş becerilerinin deneyimlenmesinde, kalıcılığının sağlanmasında ve genellenmesinde etkili olmaktadır (Ostrosky ve diğ., 1992).

Olumlu pekiştirme, davranışlara şekil vermede oldukça etkili bir yoldur. Öncelikle davranışlarla ilgili beklentiler belirlenmeli, bunlar öğretildikten sonra pekiştirilmelidir. Çocuklar, iyi yaptıkları bir şey için ödüllendirilmekten hoşlanmaktadırlar ve öğretmen övgüsü genellikle onlar için en etkili olumlu pekiştireçtir. Burada dikkat edilmesi gereken nokta, çocukların kendilerinden beklenen hedef davranışın ne olduğunu anlamalarına yardım edecek seçimlerin yapılmasıdır. Örneğin geçişte söylenen “*Aferin!*” gibi bir cümle yerine “*Ellerini kendine saklayıp sırada sessizce beklediğin için teşekkür ederim!*” ya da “*Bloklarla oynamayı bırakmana ve onları rafa dizmene bayıldım!*” cümlesi sınıf içi geçiş sürecinde ne yapması gerektiğini çocuğa açıkça belirttiği, onu istenen şekilde davranması için cesaretlendirdiğinden dolayı kullanımı daha uygundur (McIntosh ve diğ., 2004).

Olumlu pekiştireç kullanmada dikkat edilmesi gereken diğer nokta da çocuğun uygun davranış ve ödüllendirmeyi ilişkilendirilebilmesine yardım etmek amacıyla uygun davranıştan hemen sonra kullanılmasıdır (Malott ve Trojan, 2008). Öğretmenlerin çocukların geçiş süresindeki uygun davranışlarını pekiştirirken seçecekleri övgü cümleleri konusunda oldukça hassas olmaları gerekir. Çünkü seçilen övgü cümleleri, çocukların bir işle uğraşma çabalarını artırıp problem davranışlarını azaltabilmelidir. Çocuklardan biri geçişte beklenen davranışı yaptığında, “*Yeşil blokları yerlerine kaldırarak harika bir iş yaptın!*” şeklinde belirgin bir övgü cümlesi söylemek, yapılan bu uygun davranış pekiştireceği için etkilidir (Banerjee ve Horn, 2012).

1.1.4.3.4. Seçenek sunma.

Seçenek sunma, sınıf içi geçişler süresinde çocuğun davranışlarını kontrol altına almak ve geçiş sürecini başarıyla yürütmek amacıyla özel gereksinimi olan veya olmayan tüm çocuklar için kullanılan uygun bir geçiş stratejisidir. Sınıfta doğal olarak ne varsa onu kullanarak uygulanabildiği için hem sınırlı hem de yeterli sayıda kaynağı

olan tüm sınıflarda rahatlıkla kullanılabilen ekonomik bir stratejidir. Bu stratejinin kullanımında çocuktan kendisine sunulan iki veya daha fazla seçenekten birini seçmesi istenerek, problem davranış sergilemesine fırsat bırakılmamaktadır. Seçeneklerin günlük etkinliklerin ve rutinlerin arasına doğal olarak gömülmesi yoluyla uygulanan seçim yapma fırsatı, çocuğun yetişkinden bağımsızlaşmasına, karar verme becerisi kazanmasına ve sosyal yeterliliğinin artmasına katkıda bulunmaktadır. Yaptığı seçimlerin sonucunu gören çocuk, neden-sonuç ilişkisini kavrayabilmekte ve sorumluluk duygusu kazanmış olmaktadır. Sınıf ortamı gibi yapılandırılmış bir ortamda seçimlere yönelik yapılmış çok az araştırmada, bazı davranışların azaltılması ve/veya artırılmasında seçim fırsatları sunmanın etkili olduğu vurgulanmaktadır. Sınıf içinde çocukların seçenekler arasından seçim yapma şansının olmaması ise öğrenilmiş çaresizlikle ve problem davranışlarla ilişkilendirilmektedir (McCormick, Jolivette ve Ridgley, 2003).

Öğretmen çocuklara seçim yapma fırsatı tanıdığı anda, onları kontrolü altına almakta, çocukların geçişleri reddetmelerini veya kendisinin geçişteki herhangi bir isteğine “hayır” yanıtı vermelerini engelleyebilmektedir. Örneğin temizlik/toplanma geçişinde sorun yaşayan bir çocuğa toparlaması amacıyla iki merkezden birini seçtirmek olası problemleri en aza indirmektedir. Böylece, geçişler başarıyla tamamlanabilmektedir. Ayrıca, geçişlerde sorun yaşayan yetersizliği olan bir çocuğun tercihlerini belirlemek ve bunları geçişlere dâhil etmek sınıf içi geçişlerde işe yaramaktadır. Örneğin okula varış geçişinde sorunu olan çocuğun en sevdiği iki oyuncaktan birini seçerek o oynacağı da sınıfa getirmesine izin vermek, güne seçtiği en sevdiği etkinliği yaptırarak başlamasını sağlamak, geçişlerde seçtiği kişinin (öğretmen ya da akranı) ona yardım etmesi sınıf içi geçişlere yardımcı olmaktadır (Banerjee ve Horn, 2012).

Sınıf içi geçiş yapılacağı zaman seçim fırsatları sunulduğunda, çocuğun kendi seçtiği etkinlik ve araç gereçle meşgul olma düzeyi artacağı için bazı kazanımlara ulaşmada veya problem davranışları önlemede çocuğun tercihlerinden yararlanılmaktadır. Örneğin çocuklardan onlara söylenen bir emir cümlesi yerine sunulacak seçenekler arasından birini seçmeleri istendiğinde, daha olumlu yanıt verdiği için *“Sıraya geç, tek sıra halinde öğlen yemeğine gidiyoruz!” cümlesi yerine “Öğle yemeğine bir fil gibi yürüyerek mi, yoksa bir tavşan gibi zıplayarak mı geçelim?”* seçeneği sunulması durumunda geçişe karşı koymayacaklar ve seçimlerini

sahiplenecekleri için problem davranış sergilemeleri mümkün olmayacaktır. Benzer şekilde toplanma geçişlerinde söylenen “*Birazdan sanat etkinliğine başlayacağız. Kuru boya ve pastel boya arasında seçim yapabileceksin!*” şeklindeki bir seçim yapma fırsatı çocukların geçişlerini hızlandırabilecektir (McCormick ve diğ., 2003).

1.1.4.3.5. Yapılma olasılığı yüksek isteklerde bulunma.

Çocukların öğretmen yönergelerine uyma ve etkinliklere katılım düzeylerinin, sınıfta kullanılan zaman üzerinde önemli etkisi bulunmaktadır. Öğretmen yönergelerine uymanın oldukça önemli olduğu bir zaman dilimi de sınıf içi geçiş süreleridir ve geçiş süresini kısaltan stratejilerden bir diğeri de yapılma olasılığı yüksek isteklerde bulunma uygulamasıdır. Bu strateji uygulanırken, çocukların sınıf içi geçişlerde sorun yaşamasına neden olan durumlardan birinin etkinliğin kolay-tercih edilen (yapılma olasılığı yüksek) ya da zor-tercih edilmeyen (yapılma olasılığı düşük) etkinlik olması dikkate alınmaktadır. Bu uygulamada öğretmen çocuğa önce bildiği, kolay yaptığı ve olumlu tepki verdiği üç-beş görevi/isteği arka arkaya hızlı bir şekilde söyleyerek yaptırmakta, hemen ardından çocuğun yönerge aldığı anda olumlu tepki vermeyeceği zor isteği söyleyerek bu zor davranışı yapması istenmektedir. Kolay ve zor isteklerin birbirinin ardı sıra yaptırılmasıyla çocukların zor olan görevi yapmaya karşı çıkmaları engellenerek sınıf içi geçişleri kolaylaştırılmaktadır (Ardoyn ve diğ., 1999; Belfiore, Lee, Scheleer ve Klein, 2002; Singer, Singer ve Horner, 1987).

Öğretmenler tarafından kolaylıkla uygulanabilecek bu stratejide öğretmen ilk olarak sınıf içi geçişte yapılma olasılığı düşük olan davranışları belirlemelidir. Örneğin oyun salonundan sınıfa dönüş, çizgi çalışması yapmaya geçiş vb. Daha sonra çocuğun yaptığı ya da yapabileceği düşünülen istekleri/görevleri belirlemelidir. Örneğin “*Çak bir beşlik! Burnuna dokun! Kalemini kaldır! Alkışla! Tişörtünü göster!*” vb. Son olarak ise kolay ve zor istekleri hızla arka arkaya söyleyerek çocuktan bunları yerine getirmesini beklemelidir. Örneğin “*Burnuna dokun! Kalk! Otur! Tişörtünü göster! Çak bir beşlik! Haydi, şimdi sanat etkinliğimizi yapmaya başlıyoruz!*” vb. (Davis, Reichle ve Southard, 2000).

1.1.4.3.6. Geçişleri kolaylaştıracak şekilde sınıfta düzenleme.

Sınıftın fiziksel yerleşiminde değişiklikler yapma, geçişleri kolaylaştırmanın etkili yollarından biridir. Öğrenmenin oluşması için öğretmenlerin en iyi şekilde

sınıflarını düzenlemesi gerekmektedir. Sınıfın fiziksel ortamı, çocukların hedeflenen kazanımlara ulaşmasını sağlayıcı gerekli araç-gereçlerden ve bunların yerleştirilmesinden oluşmaktadır. Etkili düzenlenmiş sınıf ortamı, çocukların dikkatini etkinliklere çekmekte aynı zamanda öğrenmelerini de arttırmaktadır (Barbetta ve diğ., 2005; Cameron, Connor ve Morrison, 2005). Kıldan'a (2010) göre, okul öncesi eğitimde sınıflar tasarlanırken eğitim araç-gereçlerinin bireysel ve grup etkinliklerine olanak veren, merak uyandıran, güvenlik şartlarına uygun, yapılacak etkinlikleri kolaylaştıran, herhangi bir duruma uyum sağlayabilmek için değiştirilebilen ve ortaya çıkabilecek çatışmaları engelleyebilen özelliklere sahip olmasına dikkat edilmelidir. Öğrenme fiziksel bir çevre içinde gerçekleştiği için mobilyaların nasıl yerleştirildiği, boş alanlar, sınıfın büyüklüğü, duvarlarda kullanılan renk, hangi demirbaşlara yer verildiği, araç-gereçler, çocukların oturma düzeni veya herhangi bir fiziksel düzenleme sınıftaki çocukların davranışlarını ve öğrenmelerini etkilemektedir (Dodge ve Colker, 1996).

Sınıf içi geçişler söz konusu olduğunda, fiziksel çevre düzenlemeleri öncelikli olarak dikkat edilmesi gereken konulardan biridir. Başarılı geçişleri destekleyen öneriler arasında tüm malzemelerin yetişkin yardımı gerektirmeyecek biçimde en uygun yükseklikte ulaşılabilir konumda tutulması, aynı türden-benzer işlev gören malzemelerin yan yana konulması, geçişlere hazırlık-yardımcı görev görecektir görsel bir günlük akış planının hazırlanarak her gün takip edilmesi ve materyallerin nereye ait olduğuna işaret eden sembollerin raflara yerleştirilmesi sayılabilmektedir (Banerjee ve Horn, 2012). Bu düzenlemeler aynı zamanda, çocukların yetişkinlerden bağımsız olarak davranış sergilemelerinde etkili rol oynamaktadır (Schmitt ve diğ., 2000).

Fiziksel ortam düzenlemeleri sınıf içi geçişlerde hem problem davranışlarla hem de zaman yönetimiyle ilişkilendirilmektedir. Başka bir ifadeyle, yapılabilecek değişiklikler sadece problem davranışların azalmasıyla kalmamakta sınıf içi geçişler için harcanan zamanı da azaltabilmektedir (Dodge ve Colker, 1996; Wilson ve Wesson, 1986). Örneğin sınıfta herhangi bir demirbaşın bulunmadığı boş alanlar yanlış fiziksel düzenlemelerdir ve sınıfta koşuşturmalara, dolaşmalara yol açabilmektedir. Lawry ve diğerleri (2000) tarafından yapılan bir araştırmada boş alanların uygun biçimde tekrar düzenlenmesiyle sınıf içindeki koşuşturmaların azaldığı bildirilmiştir. Benzer şekilde etkinliklerde kullanılacak araç-gereçlerin çocukların kolay ulaşabileceği yerde bulundurulması, çocuğun bunlara erişebilmek için harcayacağı zamanı kısaltmaktadır

(Wilson ve Wesson, 1986). Sınıf içi geçişleri kolaylaştırmak adına yetişkin yardımından uzak olacak şekilde okuldaki ilk geçiş olan sınıfa girme geçişinde çocuklardan ayakkabılarını çıkarmaları bekleniyorsa okul içinde giyilecek pandiflerin çocukların kolaylıkla ulaşacakları dolapların içinde bulundurulması ya da üzerindeki ceket vb. kıyafetleri asabileceği askıların boylarına uygun yükseklikte olması çocukların yapacağı bu ilk sınıf içi geçişin süresini kısaltabilecektir. Yine bir sanat etkinliği bitiminde sıradaki etkinliğe geçiş yapmadan önce çocuklardan yaptıkları çalışmaları tamamlanan/tamamlanacak etkinlik kutularına koymaları bekleniyorsa bu kutuların çocukların kolaylıkla erişebileceği dolaplarda bulundurulması hem geçiş süresini azaltabilmekte hem de çocukların bu geçiş süresince sergileyebileceği problem davranışları da azaltabilecektir. Bu nedenle, sınıfın fiziksel donanımı ve çevresi yıl içinde devamlı incelenmeli ve sınıf, yapılacak sınıf içi geçişlerin sürelerini kısaltıp problem davranış oluşumuna fırsat vermeyecek ya da azaltacak şekilde düzenlenmelidir (Lawry ve diğ., 2000).

Sonuç olarak, öğretmenlerin çocukların eğitsel gereksinimlerini karşılamak için zamanı çok iyi değerlendirmeleri, öncelikle boşa harcanan zamanların ortadan kaldırılması gerekmektedir. Alanyazın incelendiğinde, okul öncesi sınıflarda kaybedilen zamanın çoğunun nedeni olarak sınıf içi geçişler gösterilmektedir. Bu nedenle, okul öncesinde zamanın etkili kullanımı için sınıf içi geçişler konusuna önem verilmelidir. Okul öncesi sınıflarda gün içinde farklı etkinlikler yapıldığı için öğretmenlerin sınıf içi geçişlere çocukları birçok kez yönlendirmesi gerekmektedir. Başarılı geçişlerin dikkatle yapılmış bir planlamanın ürünü olmasından yola çıkarak, planlama yapılmasının ihmal edilmemesi ve her geçişe özgü ortaya çıkabilecek beklentilerin, davranışların veya kuralların önceden belirlenerek sene başında çocuklara öğretiminin yapılması gerekmektedir. Başarısız şekilde yapılan geçişler, sınıfta problem davranış oluşumuna zemin hazırlayarak değerli öğretim zamanından önemli kayıplar verilmesine neden olmaktadır. Sınıf içi geçişleri olabildiğince hızlı ve sorunsuz yürütmek özellikle özel gereksinimli çocuklar olmak üzere tüm çocuklar için önemlidir. Kaynaştırma uygulamalarının daha etkili yürütülmesini kolaylaştırmak amacıyla, okul öncesi öğretmenlerine sınıflarında yaptıkları her türdeki geçişler için bu araştırmada ele alınan ve kendi sınıflarındaki çocuklar için uygun geçiş stratejilerini kullanmalarının önemli olduğu düşünülmektedir.

1.1.5. *İlgili Çalışmalar*

Bu bölümde okul öncesinde sınıf içi geçişlere ilişkin olarak uluslararası ve ulusal alanyazında yer alan çalışmalar ve sonuçları verilmiştir.

1.1.5.1. *Uluslararası Çalışmalar*

Etkili sınıf yönetiminin önemli bir ögesi olan sınıf içi geçişlerin, uluslararası alanyazında uzun yıllardır tüm boyutlarıyla ele alındığı gözlenmektedir. Alanyazın incelemesinde sınıf içi geçişlerde kullanılan geçiş stratejileri, sınıf içi geçişler için harcanan süre, sınıf içi geçişlerde ortaya çıkan problem davranışlar gibi sınıf içi geçişlerde var olan durumun incelendiği pek çok betimsel çalışmaya ulaşılmıştır (Banerjee ve Horn, 2013; Barbetta ve diğ., 2005; Buck, 1999; Coleman ve diğ., 2013; Connell ve Carta, 1993; Ferguson ve diğ., 2004; Fisher ve diğ., 1980; Hemmeter, 2008; Hemmeter ve diğ., 2014; Lee, 2006; Mathews, 2012; McIntosh ve diğ., 2004; Olive, 2004; Ostrosky ve diğ., 1992; Park ve Lynch, 2013; Sainato, 1990; Sterling-Turner ve Jordan, 2007).

Betimsel çalışmaların yanı sıra geçiş stratejilerin öğretildiği ve bunun çocukların problem davranışları ve geçiş süresi üzerindeki etkilerinin incelendiği pek çok müdahale çalışmalarının da olduğu belirlenmiştir. Bu deneysel çalışmalarda görsel stratejiler arasında yer alan etkinlik çizelgelerine (Banda ve Grimmer, 2008; Bryan ve Gast, 2000; Dooley ve diğ., 2001; Massey ve Wheeler, 2000; Pierce ve diğ., 2013; Schmit ve diğ., 2000; Waters ve diğ., 2009), güç kartlarına (Angel ve diğ., 2011; Spencer ve diğ., 2008), zamanlayıcılara (Wolfe ve diğ., 1981; Wurtele ve Drabman, 1984), sosyal öykülere (Briody ve McGarry 2005; Kokina, 2011; Scattone ve diğ., 2002), video ipucuna (Cihak ve Fahrenkrog, 2010; Schreibman ve diğ., 2000; Schmit ve diğ., 2000; Stromer ve diğ., 2011) yönelik yapılan çeşitli araştırmalar bulunmaktadır.

Geçiş stratejilerinin diğer bir türü olan işitsel stratejilerin sınıf içi geçişlerde kullanımı ve bunların geçiş süresi ve problem davranışların ortadan kaldırılması üzerindeki etkilerine yönelik ise sözel hatırlatıcılara (Flannery ve Horner, 1994; Tustin, 1995), şarkı-müzik kullanımına (Kern ve diğ., 2006; Register ve Humpal, 2007) ve tekerleme kullanımına (Messano, 2008) ilişkin yapılan farklı araştırmalar bulunmaktadır.

Olumlu sınıf yönetimi başlığı altında incelenen üçüncü tür geçiş stratejilerinden ise oyun etkinlikleri hazırlama (Blondin ve diğ., 2012; Campbell ve Skinner, 2004; Fudge ve diğ., 2008; Yarbrough ve diğ., 2008), olumlu pekiştirme (Dawson-Rodrigues, Lavay, Butt ve Lacourse, 1997), yapıma olasılığı yüksek isteklerde bulunma (Ardoin ve diğ., 1999; Banda ve Kubina, 2006; Davis ve diğ., 2000; Singer ve diğ., 1987) ve geçişi kolaylaştıracak şekilde sınıfın düzenlenmesine (Guardino ve Fullerton, 2012) yönelik yapılmış çalışmalar bulunmaktadır.

Geçiş stratejilerini tek başına kullanan deneysel çalışmalara ek olarak, birden çok geçiş stratejisini aynı araştırmada birlikte kullanan çeşitli deneysel çalışmaların da yapıldığı belirlenmiştir. Bu çalışmalardan birinde Dettmer ve diğerleri (2000) etkinlik çizelgesi, tamamlanmış etkinlik kutusu ve saat gibi görsel stratejilerin birlikte kullanımını; Mele (2008) etkinlik çizelgesi, renkli ayak izleri, çocukların fotoğrafları gibi görsel stratejilerle birlikte sözel hatırlatıcı verilmesini; Cihak (2011) resimli etkinlik çizelgesi ve video aracılı etkinlik çizelgesi kullanımını; Ferguson ve diğerleri (2004) zil, sözel hatırlatıcı ve olumlu pekiştirme kullanımını; Waters ve diğerleri (2009) etkinlik çizelgelerin birlikte ve ayrı kullanıldığı durumları; Sainato, Strain, Lefebvre ve Rapp (1987) akran aracılı öğretim yapma ve geçiş için görsel (gülen yüz) ve işitsel (zil) stratejilerin kullanımını; Fox (2009) çocukların etkinlikler arası geçişlerde kullanılan sözel hatırlatıcı, zamanlayıcı, şarkı, olumlu sınıf yönetimi uygulaması (kendi davranışlarından sorumlu tutulma ve geçişi kolaylaştıran becerilerinin öğretilmesi) stratejilerinden hangisinin en etkili olduğunu; Perrin (2014) ise görsel (zamanlayıcı) ve işitsel (şarkı-müzik) stratejilerin birlikte kullanımını incelemişlerdir.

1.1.5.1.1. Görsel stratejileri kullanan deneysel çalışmalar.

Alanyazındaki sınıf içi geçişleri kolaylaştırmak amacıyla kullanılan stratejilerin etkililiğine ilişkin çalışmalar incelendiğinde, sınıf içi geçişlerde görsel geçiş stratejilerinin kullanımı konusunda *zamanlayıcı kullanımının* geçişlerde harcanan süre üzerindeki etkisini inceleyen iki araştırmada (Wolfe ve diğ., 1981; Wurtele ve Drabman, 1984) çocukların geçişlerde harcadıkları zamanı azaltmaya yönelik, çalıştırılan zamanlayıcı durmadan önce istenilenin yapılmasını gerektiren “Zamanlayıcıyı Yen!” oyunu hazırlanmıştır. Wurtele ve Drabman’ın (1984) çalışmasında özel gereksinimi olmayan çocuklarının bulunduğu bir okul öncesi sınıfta serbest zaman sonrası toplanma geçişinde, Wolfe ve diğerlerinin (1981) araştırmalarında ise okula gitmek için

hazırlanma geçişlerinde fazla zaman harcayan iki kardeş için geçişlere harcadıkları zamanın azaltılması amacıyla müdahale uygulanmıştır. Her iki araştırmada da başlama düzeyi ve müdahaledeki süreler ölçülerek müdahale sonrasında karşılaştırılmıştır. Her iki araştırmanın sonucunda da, zamanlayıcı kullanımının okul öncesi çocuklarının geçişler için harcadıkları zamanı azaltmada oldukça etkili olduğu bildirilmiştir.

Bir görsel geçiş strateji türü olan *etkinlik çizelgelerinin* geçişlerde ortaya çıkan problem davranışların azaltılması üzerindeki etkisi pek çok araştırmacı tarafından incelemiştir (Banda ve Grimmet, 2008; Bryan ve Gast, 2000; Dooley ve diğ., 2001; Massey ve Wheeler, 2000; Pierce ve diğ., 2013; Schmit ve diğ., 2000; Waters ve diğ., 2009). Araştırmaların tamamında müdahale sonrasında, etkinlik çizelgesi kullanımının geçişleri kolaylaştırıp etkinliğe katılım düzeyini, sosyal etkileşimi, geçişlerdeki bağımsızlık düzeyini ve başlanan işi tamamlama becerilerini artırdığı; öfke nöbetleri gibi problem davranışları ise azalttığı gözlemlenmiştir. Ayrıca, çocukların etkinlik çizelgesini kullanmayı kolayca öğrenip sınıflarındaki etkinliklere katılırken kullanabildikleri bildirilmiştir.

Sınıf içi geçişlerde kullanılabilecek olan bir diğer görsel strateji olan *güç kartına* ilişkin olarak Angel ve diğerleri (2011), geçişlerde öğretmenin ipucu vermesini takip eden sürede güç kartı kullanımının, çocukların geç kalma davranışları üzerindeki etkisini incelemiştir. Müdahale yapılmadan önce çocuklar sınıf içi geçişlerde zorlanmaktayken, güç kartlarının müdahale programına alınmasının ardından, geçiş yapılması için verilen ipucu ile geçişe hemen başlama davranışlarında artma, buna karşın oyalanma sürelerinde ise azalma gözlemlenmiştir.

Alanyazında görsel stratejiler arasında yer alan *sosyal öyküye* yönelik Briody ve McGarry (2005) ile Kokina'nın (2011) çalışmalarına rastlanmıştır. Araştırmacılar Kokina (2011) sosyal öykü kullanımının OSB ve zihin yetersizliği olan üç çocuğun sınıf içi geçişlerde yaşadıkları zorlukların üstesinden gelebilmelerindeki etkililiğini araştırmıştır. Briody ve McGarry (2005) ise okula geldiğinde ne yapması gerektiğini bilemediği için öğretmeninden sürekli yardım bekleyen dört yaşındaki bir çocukla, çocuğun okula uyumunu kolaylaştırmak, sınıf içi geçişlerde bağımsızlaşmasına yardım etmek ve hangi sırada hangi etkinliğin yapılacağını öğretmek okulda kendini daha güvende hissetmesine yardımcı olmak amacıyla sosyal öyküyü kullanmıştır. Her iki araştırmada da okula geliş ve sınıf içi geçişler gibi çocuklar için zorlayıcı olan

durumlarda sosyal öykü kullanımı ile geçişlerin kolaylaştığı ve geçişten kaynaklanan problem davranışların azaldığı bildirilmiştir.

Geçişlerde kullanılabilecek görsel stratejilerden bir diğeri olan *video ipucu* kullanımına ilişkin bir çalışma Schreibman ve diğerleri (2000) tarafından yapılmıştır ve video ipucu geçiş stratejisinin geçişlerde ortaya çıkan problem davranışları azaltmadaki etkisi incelenmiştir. Araştırmada üç küçük OSB olan çocuk yer almaktadır ve evlerinde ya da alışveriş merkezi gibi kamusal alanlarda yapmaları gerekli geçişler sırasında ağlama, çığlık atma, geçişi reddetme, kendini yere atma, ebeveyni çekiştirme gibi ciddi problem davranışlar sergilemektedirler. Katılımcılar arası çoklu başlama deseni ile yapılan uygulamalarda çocuklara bu problemli geçişlerden hemen önce gereksinimlerine uygun olarak hazırlanan 1-4 dakika uzunluğunda kısa videolar izlettirilmiştir. Araştırmanın sonucunda, olumlu davranış değişikliğine neden olduğu ve geçiş sonrası neler olacağını öngörmede yardım ettiği için video ipucu kullanımının oldukça etkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca müdahale sonunda çocuklarca video ipucu farklı durumlar için genellenebildiği için tahmin edilemeyen başka geçişlerde de bu stratejinin kullanılabileceği bildirilmiştir. Cihak ve Fahrenkrog'un (2010) çalışmasında ise geçişlerde sıklıkla uygunsuz davranışlar sergileyen OSB olan çocuklar için İpod ile video model olma ve giderek azalan ipucunun kullanıldığı öğretim yöntemlerinin, sınıf içi geçişler üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmada başlama düzeyinde geçiş yapma becerileri oldukça düşükken, videonun izlenmesinden sonra bağımsız yapılan geçişlerin arttığı sonucuna ulaşılmış ve izleme verilerinde de dokuz hafta sonra bile problem davranışlarda azalma olduğu bulunmuştur.

1.1.5.1.2. *İşitsel stratejileri kullanan deneysel çalışmalar.*

Sınıf içi geçişleri kolaylaştırmak amacıyla kullanılan işitsel stratejilerin kullanımı ile ilgili alanyazın incelendiğinde, *sözel hatırlatıcı kullanımı*na ilişkin olarak, izleyen etkinliğin tahmin edilebilir olmasının geçişleri nasıl etkilediği konusunda iki araştırmaya rastlanmıştır. Bunlardan Flannery ve Horner'in (1994) çalışmalarında, müdahalede, oluşturulan iki durumdan birinde sıradaki etkinlikten önce geçişler için önceden haber verilmiş, diğerinde verilmemiştir. Araştırmanın bulgularına göre, katılımcıların geçişten önce kendilerine haber verildiği durumlarda daha az problem davranış sergiledikleri gözlenmiştir. Tustin'in (1995) araştırmasında ise etkinlikler arası geçişlerde sözel hatırlatıcı verme konusunda iki farklı tekniğin etkileri

karşılaştırılmıştır. Bunlardan ilki etkinlik bitimi ve geçiş anında haber verme, diğeri ise yeni bir etkinliğe başlamadan önce haber vermedir. Buna göre, geçişten önce uyarı verilmesi durumunda OSB olan ve uyumsuz davranışlar sergileyen orta düzeyde zihin yetersizliği olan çocukların yeni duruma uyum sağlama davranışlarında artış olduğu gözlemlenmiştir. Etkinlik bitimi anında verilen geçiş hatırlatmasında ise geçişten önce verilen uyarıya göre daha fazla uygun olmayan davranışların sergilendiği vurgulanmıştır.

İşitsel stratejilerin sınıf içi geçişlerde kullanıldığı çalışmalarda geçişlerde *şarkı-müzik kullanımı* ile ilgili de farklı araştırmalara rastlanmıştır (Kern ve diğ., 2006; Register ve Humpal, 2007). Okul öncesi sınıflarda bir okul günü içindeki ilk geçiş olan “sınıfa ulaşma/giriş” hem normal gelişim gösteren çocuklar hem de özel gereksinimli birçok küçük çocuk için zorlayıcı olabilmektedir. Bu çocukların sınıfa ulaşma geçişinde ağlama, anne-babaya iyice yapışma ve sınıftan kaçma biçiminde problem davranışlar görülebilmektedir. OSB olan çocuklar için de, okul gününün ilk geçiş deneyimi olan okula varış geçişi problemli olabilmektedir. OSB olan çocuklar, “*Merhaba!*” ya da “*Hoşçakal!*” işlevi gören jestleri anlamlandırmada zorluk yaşayabilmekte ve sınıftaki özel gereksinimi olmayan akranlardan farklı olarak bu davranışları gösterme konusunda istekli olmamaktadırlar. OSB olan ve diğer gelişim geriliği olan çocukların geçişlerini başarılı bir şekilde yapabilmeleri için geçişlerde şarkı kullanılması alanyazında önerilmektedir ve bu konuda çeşitli araştırmaların yapıldığı görülmektedir (Kern ve diğ., 2006; Register ve Humpal, 2007). İki OSB olan çocuğun, sabah buluşmasında kendileri için bireysel olarak yazılan selamlaşma şarkısının öğretmenleri tarafından kullanılmasının etkililiği Kern ve diğerleri (2006) tarafından incelenmiştir. Müdahaleden önce bu çocuklar okula geliş geçişlerinde zorluk yaşamaktadırlar. Geçişlerde kendilerine özel olarak yazılan şarkıların kullanımını içeren şarkı-müzik stratejisi ile müdahale sonrasında çocukların sınıfa bağımsız girmelerinin kolaylaştığı görülmüştür. Buradan hareketle, başka problem durumlar ve geçişler konusunda da kişiye özgü şarkı kullanımı ile geçişlerin kolaylaştırılabileceği yorumu yapılmıştır. Ayrıca, müdahalenin olumlu etkileri sadece özel gereksinimli bu çocuklarla sınırlı kalmamış, akranların da selamlaşma ve özel gereksinimli çocuklarla etkileşime girme ve sürdürme düzeyleri de artırmıştır. Çocukların devam ettiği programdaki veliler de uygulamayı etkili bulduklarını belirterek, farklı problem durumlar ve farklı beceriler için de şarkı kullanılabileceğini önermişlerdir.

Yapılan bir diğer araştırmada Register ve Humpal (2007) sınıf içi geçişler için harcanan zamanı azaltmada, geçişi başlatacak yardım türlerini en aza indirmekte, çocukların ders içi etkinliklerle meşguliyetini sağlayıp öğretmen beklentisine en uygun şekilde davranışlar sergilemesini artırmada müzik stratejisi kullanımının etkililiğini incelemişlerdir. Uygulama yapılan sınıflardan biri 0-2 yaş çocukların devam ettiği okul öncesi kaynaştırma sınıfı, diğeri düşük sosyo-ekonomik statüdeki ailelerin çocuklarının devam ettiği okul öncesi kaynaştırma sınıfı ve bir diğeri de risk grubu çocukların devam ettiği dört yaş okul öncesi kaynaştırma sınıfıdır. Bu sınıflardaki hedef geçişler müzik dersi öncesi toplanma geçişini ve ders sonrası enstrümanları yerlerine koyma becerilerini içermektedir. Başlama düzeyinde, geçişlerde müzik dinletilmeden öğretmen tarafından sadece geçiş için yönergeler verilmiştir. Müdahale aşamasında çocukların terapi için mindere yönelmesi ve toplanmalar için aktive edici uyaran olacak şekilde bir şarkı seçilmiştir. Geçişte süre kaydı almak için başlama anı uygulamacının sözel uyarı vermesi ve bitiş anı olarak tüm çocukların geçişi tamamlamaları olarak belirlenmiş ve uygulamacı verdiği her yardım kaydedilmiştir. Uygulanan müdahalenin ardından, her üç sınıfta da sınıf içi geçişlerde şarkı stratejisi kullanılarak yapılan müdahalede, sınıf içi geçiş sürelerinin başlama düzeyi verilerinden farklı olarak azaldığı gözlenmiştir. Ayrıca, uygulamacı tarafından verilen ipucu ve yönlendirmelerin azaldığı, dönem sonuna kadar öğretmenlerin diğer sınıf içi geçişlerde de şarkı kullanmayı sürdürdüğü bildirilmiştir.

Sınıf içi geçişleri kolaylaştırmak amacıyla kullanılan işitsel stratejilerden *tekerleme* kullanımına ilişkin çalışmalar incelendiğinde, Messano'nun (2008) yaşları beş ve yedi arasında değişen sekiz öğrenme güçlüğü tanıılı çocuktan oluşan çalışma grubu ile tekerleme kullanımının geçiş becerileri üzerindeki etkisini değerlendirdiği görülmektedir. Araştırmada, çocukların yapmaları gereken geçişler öğle yemeğine geçiş, sanat etkinliğine geçiş, kütüphaneye ve jimnastik sınıfına geçiş olarak belirlenmiştir. Çalışmada, öncelikle çocuklara istenen geçiş becerileri model olunarak öğretilmiş, deneme yapmalarına fırsat verilmiş, sözel övgü şeklinde pekiştireçler verilerek geçiş becerilerini kazanmaları sağlanmıştır. Müdahale toplam yedi hafta sürmüştür. Müdahale sonrasında, tekerleme stratejisi kullanımı ile öğretilen geçiş becerilerinin daha doğru yapıldığı, sınıf içi geçişler için ayrılan zamanın azaldığı, geçişlerin hızlı ve daha eğlenceli şekilde yapıldığı, çocukların öğretmenin sözel yönerge

vermesinden çok tekerleme ipucu ile sunulan bir geçiş yapmayı tercih ettikleri bulgularına ulaşılmıştır.

1.1.5.1.3. *Olumlu sınıf yönetimi stratejilerini kullanan deneysel alışmalar.*

Alanyazında sınıf içi geçişler için harcanan zamanı azaltmaya yardımcı olmada farklı *oyun etkinliklerinin* de kullanıldığı da görölmektedir. Bu oyunlardan biri ‘geçiş zamanı’ oyunudur. Bu oyun, çocukların kendilerinden beklenen davranışları sergileyerek geçişi tamamlamalarına, geçiş süresinin ölçölmesine, her geçiş için tesadüfen belirlenen süreden daha az zaman harcanmışsa bir ödölü simgeleyen harflerden birinin kazanılmasına ve ödölü simgeleyen tüm harfler kazanılınca ödölü ulaşılmasına dayanmaktadır (Campbell ve Skinner, 2004; Yarbrough, Skinner, Lee ve Lemmons, 2008).

Yarbrough ve diğlerleri (2008) geçiş zamanı oyununun 15 kişiden oluşan ikinci sınıf öğrencilerinin sınıf içi geçişlerde harcadıkları zaman üzerindeki etkisini inceleyen bir müdahale çalışması yürütmüşlerdir. Öğle yemeğinden sonraki akademik etkinliklere başlama geçişinde fazla zaman kaybı olması nedeniyle, akademik etkinliklere ayrılacak zamanı azaltan öğle yemeğinden sınıfa dönüş geçişi hedef geçiş olarak belirlenmiştir. Altı aşamalı A-B-A-B-A-B deseniyle planlanan müdahalede, A aşamaları müdahaleyi geri ekme, B aşamaları ise müdahalenin uygulandığı aşamalardır. Birinci aşamada (başlama düzeyi), sadece geçiş için harcanan zaman kronometre yardımı ile ölçölerek kaydedilmiştir. İkinci aşamada, çocuklara bir oyun oynayacakları söylenerek kurallarıyla birlikte oyun açıklanmıştır. Buna göre, grup halinde yapılacak geçişlerin toplam süresi, üzerinde süreleri belirten sayılar yazılı kartlar arasından tesadüfen çekilen kartın üzerindeki sayıya eşit veya daha az olursa her geçişte, parti ödölünü simgeleyen harflerden (P-A-R-T-Y) birini kazanacaklardır. Çocuklar her geçişi tamamladığında harcadıkları süre tahtaya yazılmıştır. Üçüncü aşama olan geri çekme aşamasında, müdahalenin tüm bileşenleri çıkartılarak çocuklara oyunu oynamadıkları belirtilmiş ve sadece sınıf içi geçişte harcanan süre kayıt altına alınmıştır. Dördüncü ve altıncı müdahale evrelerinde de aynı süreç işlenmiş, bu sefer film izleme ödölünü simgeleyen harflerden M-O-V-I-E ve kek ödölünü simgeleyen C-U-P-C-A-K-E-S harfleri çocuklara verilmiştir. Beşinci evrede de müdahalenin tüm bileşenleri devreden çıkartılarak sadece süre kaydı yapılmıştır. Uygulama bitince hem çocukların hem de öğretmenlerin oyuna bakışları anket yardımıyla değlerlendirilmiştir. Araştırma sonunda, oynanan oyun

yardımları ile sınıf içi geçiş sürelerinde ani düşüş, müdahale geri çekilince geçişte harcanan sürelerde tekrar artış gözlenmiştir. Oyun tekrar edilince geçiş süreleri yine kısalmış ve uygulamanın son geri çekme aşamasında başlama düzeyinden az olacak şekilde harcanan zamanın azalmaya devam ettiği bildirilmiştir. Anketlerden alınan sonuçlara göre de çocuklar oyunu eğlenceli, adil ve problem davranıştan uzak tutmaya yardımcı bulduklarını belirtmişlerdir.

Benzer şekilde Campbell ve Skinner (2004) araştırmalarında çocukların sınıf içi geçişler için harcadıkları zamanı azaltabilmek amacıyla geçiş zamanı oyununu içeren bir müdahale planlamışlardır. Bu araştırmanın sonucunda da geçiş zamanı oyunu kullanılarak yapılan müdahalenin etkileri başlama düzeyi verileri ile karşılaştırıldığında, sınıf içi geçişlerde harcanan sürenin azaldığı bildirilmiştir.

Sınıf içi geçişleri kolaylaştırıp çocukların dersle ilgili çalışmalarla meşgul olmalarını artıran oyunlardan bir diğeri ise, ‘renk çemberi sistemi’dir. Bu oyunda farklı renklerden oluşan pasta dilimi şeklinde kesilmiş kalıplar bulunmaktadır. Bu kalıplar yan yana getirilerek renkli bir daire oluşturulmaktadır. Hazırlanan renkli dairenin üzerine, üstünde pasta dilimi şeklinde kesilmiş bir aralık bulunan beyaz kalıp kapatılarak alttaki rengin görünmesi sağlanmaktadır. Beyaz yuvarlağın, alttaki renkli yuvarlak üzerinde dönebilmesi küçük bir çivi/iğne ile sağlanmaktadır. Renk çemberi sisteminde kullanılan her renk, ayrı bir kural ile ilişkilendirilerek üzerine yazılmaktadır (Blondin, Skinner, Parkhurst, Wood ve Synder, 2012; Fudge ve diğ., 2008). Blondin ve diğerleri (2012) bu oyunun akademik çalışmalara düşük düzeyde katılım gösteren ve yerinde oturmama, uygunsuz konuşma, yönergeleri takip edememe gibi problem davranışlar sergileyen çocuklar üzerindeki etkisini, Fudge ve diğerleri (2008) ise çocukların okuma-yazma dersinden matematik dersine geçişi üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Her iki araştırmada da renk çemberi sisteminin çocukların davranışlarında istendik yönde değişikliğe yol açtığı ve akademik etkinliklere katılımı etkili bulunduğu belirlenmiştir.

Alanyazında olumlu sınıf yönetimi tekniklerinin uygulanması konusuna ilişkin *olumlu pekiştirmenin* geçişlerde kullanılabilecek stratejilerden biri olduğunu gösteren bir araştırmada Dawson-Rodrigues ve diğerleri (1997), pekiştirmenin sınıf içi geçişler üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Buna göre, 42 çocuğun bulunduğu bir sınıfta, öğretmen sınıf içi geçişlerin çok uzun sürdüğünü dolayısıyla sürenin azaltılması gerektiğini fark edip iki adet olumlu pekiştirme yönteminden oluşan bir geçiş planı

yapmıştır. İlk pekiştirme uygun davranışlar sergileyen çocukların isimlerinin herkesin görebileceği şekilde panoda sergilenmesinden, ikinci pekiştirme uygun davranış sergileyen çocukların sevdikleri beden eğitimi etkinlikleriyle ödüllendirilmesinden oluşmaktadır. Müdahale sonrasında, geçişler için harcanan zamanda hızlı bir azalma gözlenmiştir. Hatta olumlu pekiştirme durumu ortadan kaldırıldıktan sonra bile çocukların başka bir pekiştirece gerek duymadan sınıfa zamanında gelip kısa sürede geçişleri tamamlama davranışlarının devam ettiği görülmüştür. Araştırma sonunda, sadece etkinliklere zamanında gelmemek için değil ödevlerini tamamlamama, yönergelere uymama gibi problem davranışların azaltılması, sınıf içi etkinliklere katılım gibi diğer istendik becerilerin desteklenmesinde de olumlu pekiştirmenin kullanılabileceği yorumu yapılmıştır.

Farklı bir olumlu sınıf yönetimi uygulaması olan *yapılma olasılığı yüksek isteklerde bulunma* stratejisi konusunda literatürde iki araştırma bulunmaktadır. Bunlardan ilkinde Ardoin ve diğerleri (1999), özel gereksinimi olmayan fakat öğretmen yönergelerine uymama davranışı sergileyen üç çocuğun, etkinliklere geç başlama ve geçişlerde oyalanma davranışlarını azaltmadaki etkisini; ikincisinde Banda ve Kubina (2006), OSB olan bir çocuğun sınıf içi geçişleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Yapılan araştırmaların sonucunda, yapılma olasılığı yüksek isteklerde bulunma stratejisini içeren uygulamaların etkili olduğu bulunmuştur. Uygulamanın sınıf içi geçişlerde yapılması beklenen davranışlarda artışa, geçişler için harcanan zamanda ve öğretmen tarafından verilen yardımlarda azalmaya, öğretmen-çocuk ilişkisinde ise olumlu yönde değişikliklere yol açtığı bildirilmiştir.

Alanyazında olumlu sınıf yönetimi uygulamalarının sınıf içi geçişlere etkisiyle ilgili diğer bir araştırma Guardino ve Fullerton (2012) tarafından yapılmıştır. Bu araştırmada, sınıfın *fiziksel ortamının* çocuk ve öğretmen davranışları üzerinde etkisi olduğu düşüncesinden hareketle, sınıftaki demirbaşların yerleşimi ve sınıfın düzeninin değiştirilmesinin geçişlerde yaşanabilecek olası problem davranışlar üzerindeki etkisi ve öğretmenlere rehberlik edilmesinin etkileri incelenmiştir. Problem davranışları azaltabilmek için planlanan müdahalenin ilk aşamasında, sınıfta kullanılmayan eşyaların ortadan kaldırılarak erişilemez duruma getirilmesi, küçük grup ve bireysel çalışma alanlarının belirlenmesi, sessiz ve gürültülü alanların belirlenmesi, sınıftan çıkış için yere ayak izleri etiketleri yapıştırılarak görsel ipuçlarının sağlanması gibi değişiklikler yapılmıştır. Müdahalenin ikinci aşamasında, öğretmenlere yapılan bu değişikliklerin

nasıl daha etkili olabileceği konusunda rehberlik yapılmıştır. Müdahalenin sonundaki ölçümlerde başlama düzeyi verileri ile kıyaslandığında, yapılan tüm düzenlemelerin sınıf içi geçiş süresi ve problem davranışlarda önemli düzeyde azalma sağladığı ve hem öğretmen hem de çocuk davranışları üzerinde olumlu yönde etkisi olduğu rapor edilmiştir.

1.1.5.1.4. *Birden çok geçiş stratejisini birlikte kullanan deneysel çalışmalar.*

Farklı türde geçiş stratejilerinin aynı araştırmada birlikte kullanılmasına yönelik yapılan araştırmaların birinde Dettmer ve diğerleri (2000), biri beş diğeri yedi yaşında OSB olan iki küçük çocuğun yaşadıkları geçiş problemlerini kolaylaştırmak için etkinlik çizelgesi, tamamlanmış etkinlik kutusu ve saat gibi görsel ipuçlarının birlikte kullanıldığı müdahalenin etkilerini incelemiştir. İki farklı OSB olan çocukla yapılan müdahale uygulamaları sonrasında, her iki çocuğun da kendi müdahale programı materyallerine olumlu yaklaşım sergilediği, bunlardan yararlandığı, çocukların kendilerine sunulan etkinlik şemasını bilgiyi anlamlandırma ve çevrelerini düzenleme amacıyla kullandığı, etkinlikler arası geçişlerde harcanan zamanın azaldığı ve çocukların bağımsızlaştıkları görülmüştür.

Mele (2008) tarafından yapılan araştırmada, geçiş stratejileri kullanımının, Florida'da bir Head Start Merkezinde üç okul öncesi sınıfta, çocukların sınıf içi etkinliklerle meşgul olma ve problem davranış sergileme düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada, müdahale programı başlamadan önce uygulamacı öncelikle üç sınıf öğretmeni ile iki görüşme yapmıştır. İlk görüşmede, her öğretmen kendi sınıfı için en problemli geçişi belirlemiş, ikinci görüşmede ise kendi sınıflarına ve seçtikleri problemli geçişe en uygun geçiş stratejisinin belirlenmesi konusunda öğretmenlere rehberlik edilmiştir. A öğretmeni, sınıfındaki en problemli geçişin kahvaltıdan dil etkinliğine geçiş olduğunu belirterek, geçiş stratejisi olarak etkinlik çizelgeleri, renkli ayak izleri, çocukların fotoğrafları gibi görseller kullanmayı ve sözel hatırlatma yapmayı seçmiştir. B öğretmeni, en problemli geçişini serbest oyun saatinde merkezlerin toplanmasından çember zamanı etkinliğine geçiş olarak belirterek, geçiş stratejisi olarak sözel ipucu vermeyi, mini etkinlik çizelgesini, temizlik/toplanma şarkısı söylemeyi ve akran yardımını seçmiştir. C öğretmeni ise en problemli geçişi çember zamanı etkinliğinden diğer bir merkezdeki etkinliğe geçme olarak belirterek, geçiş stratejisi olarak zil, etkinlik çizelgesi kullanımını, dur işareti veya kolye verme gibi

destekleyici görseller kullanımını belirlemiştir. Ardından başlama düzeyi verileri alınarak hedef geçişlerde uygulanması için müdahale evresine geçilmiştir. Son aşama olarak da sosyal geçerlik verisi toplanmıştır. Buna göre, çalışma sonunda, üç sınıfın da başlama düzeyinde düşük olan etkinliklerle meşgul olma düzeyleri geçiş stratejileri kullanımı ile artmış, buna karşın başlama düzeyinde yüksek olan problem davranış sergileme yüzdeleri ise azalmıştır. Sosyal geçerlik çalışmasında ise öğretmenler geçiş stratejilerini etkili bulduklarını, çok az veya hiç değişiklik yapmadan bunları kullanmaya devam edeceklerini ve diğer meslektaşlarına da bu stratejileri kullanmayı önerdiklerini belirtmişlerdir.

Bir diğer çalışmada Cihak (2011) resimli etkinlik çizelgesi ile video aracılı etkinlik çizelgesinin yaşları 11 ile 13 arası değişen OSB olan dört çocuğun geçiş becerileri üzerindeki etkilerini karşılaştırmıştır. Resimli etkinlik çizelgesi, çocukların etkinliklerle uğraşırken çekilmiş resimlerinin alt alta konulmasıyla oluşturulmuş, video aracılı çizelge çocukların etkinliklerle meşgul olurken kendi bakış açısından çekilmiş 10-15 saniyelik görüntülerini içerecek şekilde hazırlanmıştır. Katılımcılara okul günü içinde sabah ve öğleden sonra sınıf içi geçişler sırasında ne yapacaklarını gösteren bu iki tür araçla uygulama yapılmıştır. Tüm katılımcılardan hangi tür aracı kullanacaklarını önceden belirlemeleri istenmiş, bir etkinlik biterken ve sıradaki etkinlik başlarken öğretmen tarafından sözel uyarı verilmiş ve kendileri için belirlenen çizelgeyi kontrol ederek geçişlerini tamamlamaları beklenmiştir. Müdahale sonunda her iki tip aracın da geçişlerde etkili olduğu, iki çocuk için video üzerinden sunulan çizelgenin, biri için etkinlik çizelgesinin, diğeri için de her iki tip çizelgenin de geçişte etkili olduğu bulunmuştur. Buradan hareketle, bireysel özelliklere göre uygulanacak araca karar verilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Aynı şekilde tercihler söz konusu olduğunda, öğretmen tercihindən çok çocuğun tercih ettiği türde ipucunun kullanılmasının geçişlerde daha etkili olacağı bulgusuna ulaşılmıştır.

Ferguson ve diğerleri (2004) yaşları beş ile altı arası değişen yoğun davranış problemi sergileyen 14 erkek çocuk ile sınıflarındaki geçişlerin süresinin azaltılması için bir müdahale programı uygulamışlardır. Hedef olarak iki geçiş seçilmiş, geçişlerde harcanan zaman başlama düzeyi verisi olarak ölçülmüştür. Hedeflenen geçişler, öğretmenin elinde tuttuğu zili çalmasıyla başlamakta *‘Şimdi toplanma ve çember zamanına geçme vakti, haydi!’* şeklindeki sözel ipucuyla devam etmektedir. Geçişlerin uzun sürmesinden dolayı, öğretmen çocuklara elinde tuttuğu zilin çaldığını duyan

çocuklardan ‘donmalarını’ ve kendisinin vereceği yönergeleri dinleyerek ve hızlı bir şekilde araç-gereçleri toplayarak çember zamanına gelenlere bir parça şeker vereceğini bildirmiştir. Böylece öğretmen, hızlı şekilde toparlanıp gelenlere pekiştireç verirken, uygun davranmayan çocuklara pekiştireç vermemiştir. Sonuçta, uygulanan müdahale sonrasında bir etkinlikten diğerine geçişteki zamanı azaltmak için uygun tepkilerin pekiştirildiği denemelerin etkili olduğu bulunmuştur. Geçişlerde zaman kaybedilmeksizin çocukların istenilen etkinlikte aktif olarak meşgul olmaları sağlanmış, önceki araştırma bulgularıyla paralel şekilde geçişlerde işitsel ipuçlarının kullanılması ve çocukların olumlu davranışlarının pekiştirilmesinin birlikte kullanımıyla sınıf içi geçişler başarıyla uygulanmıştır.

Waters ve diğerleri (2009) farklı ortamlardaki geçişlere ilişkin problemler yaşayan iki küçük OSB olan çocukla yaptıkları çalışmalarında geçişlerde oluşan problem davranışların işlevsel analizini yaptıklarında çocukların problem davranışlarının istenmeyen etkinlikten kaçma durumunda ortaya çıktığını belirlemişlerdir. Ardından bir müdahale programı hazırlamışlar, burada etkinlik çizelgelerinin tek olarak ve diğer davranışın ayrılmı pekiştirilmesi yöntemiyle birlikte kullanımının problem davranışların azaltılması üzerindeki etkililiğini incelemişlerdir. Başlama düzeyinde her iki çocuk da tüm geçişlerde sıklıkla problem davranış sergilemekteyken, müdahale sonrasında etkinlik çizelgelerinin tek olarak kullanıldığı durumda problem davranışların hala sergilenmeye devam ettiği bildirilmiştir. Etkinlik çizelgelerine eklenen sönme ve diğer davranışların ayrılmı pekiştirilmesi uygulamalarıyla ise problem davranışlarda yüksek oranda azalma olduğu bulguna ulaşılmıştır.

Fox (2009) etkinlikler arası geçişlerde kullanılan geçiş stratejilerinden (zamanlayıcı, şarkı, olumlu sınıf yönetimi uygulamaları ve geçişi kolaylaştıran becerilerinin öğretilmesi) hangisinin en etkili olduğunu bir ilkokulda Eylül-Mart ayları arası süren çalışmasında araştırmıştır. Araştırmacı öncelikle sınıf öğretmenlerinin geçişlerde hangi geçiş stratejilerini kullandıklarını belirlemek amacıyla anket uygulamıştır. Daha sonra bir planlama yapmış, yapılan planlamaya göre araştırmacı kronometre yardımıyla bu dört stratejinin uygulanmasından önceki ve sonraki geçiş sürelerini ölçmüştür. Araştırma sonucunda, herhangi bir geçiş stratejisi kullanmamanın okulda önemli miktarda zamanın boşa harcanmasıyla sonuçlandığı, buna karşın geçiş stratejilerinin kullanılmasının bir okul gününde ve yıl boyunca akademik öğrenme için

ayrılan zaman üzerinde büyük etki yaptığı bulunmuştur. Zamanlayıcının tek başına kullanıldığı durumda çocukların geçişlerini daha hızlı yaptığı, ancak sadece hıza odaklandıkları için geçişin yapılacağı diğer etkinliğe tam olarak hazır olamadıkları, müzik stratejisinin kullanıldığı durumda ise geçişin daha sessiz yapıldığı ve geçiş süresinde çocukların kendi aralarında daha az konuştukları belirlenmiştir. Geçiş becerilerinin öğretildiği ve kendi davranışlarından sorumlu tutuldukları olumlu sınıf yönetimi uygulamalarının ise sınıf içi geçişlerde en etkili yöntem olduğu bildirilmiştir.

Farklı bir çalışmada, Perrin (2014) görsel ve işitsel stratejilerin birlikte kullanımının geçişler üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmasında, görsel stratejilerden zamanlayıcı kullanımı ile işitsel stratejilerden müzik kullanımının ortalama ve yüksek akademik başarıya sahip çocuklar ile düşük akademik başarıya sahip çocukların, iki farklı etkinlik arası geçişlerde harcadıkları süreye etkisini araştırmıştır. Sınıf içi geçişler başlamadan önce geçişin başlama ve bitiş zamanları belirlenerek başlama düzeyi verileri toplanmıştır. Sınıfta ilk iki hafta müzik stratejisi, sonraki iki hafta projeksiyon cihazından yansıtılan zamanlayıcı stratejisi uygulanmış ve her gün tesadüfî olarak beş çocuğun geçişlerde harcadığı süre ölçülmüştür. Uygulama sonunda herhangi bir geçiş stratejisi kullanılmadığında harcanan süre, müzik stratejisi uygulandıktan sonraki süre ve zamanlayıcı stratejisi uygulandıktan sonraki süre ölçümleri karşılaştırılmıştır. Buna göre, her iki geçiş stratejisinin de geçişler için harcanan zamanı azaltmada etkili olduğu bulunmuş, ancak müzik stratejisinin geçiş için harcanan sürede daha fazla düşüşe neden olduğu belirlenmiştir.

Özel gereksinimli okul öncesi çocuklarının bir etkinlikten diğerine geçişlerin hızlı ve öğretmenden bağımsız olarak yapılabilmelerinin mümkün olup olmadığını incelemek üzere Sainato ve diğerleri (1987) bir çalışma yapmışlardır. Çalışmada, akran arkadaş sistemi ve geçiş için ipucu verme durumlarının, bir kaynaştırma sınıfında gerçekleşen üç geçiş için çocukların uygun davranışta bulunma düzeyleri üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Müdahalenin yapıldığı sınıfta, öğretmen değerlendirmesi ve gözlemleri sonucunda, geçişte sorun yaşadığı gözlenen ileri derece OSB olan üç çocuk hedef grup olarak seçilmiştir. Müdahaleden önce, etkisi gözlenecek üç farklı durum için üç farklı renkte ve üzerinde özel işaretler bulunan üç kart hazırlanmıştır. Müdahale aşamasında, ilk durumda, akran arkadaş sistemi uygulanmış, tüm sınıfa üzerine “gülen yüz” çizilmiş kart gösterilerek özel gereksinimli çocuklarla akranların eşleşmesi ve özel gereksinimli olmayan akranın özel gereksinimli olan akranına yardımı ile geçişi

tamamlamaları beklenmiştir. İkinci aşamada üzerinde “zil” resmi çizilmiş kart tüm sınıfa gösterilerek bireysel olarak, geçişi tamamlayan çocuklardan geçişin yapılacağı ortamdaki zili çalmaları istenmiştir. Son durumda ise tüm çocuklara üzerinde “geç” işareti olan kart gösterilerek geçişleri bireysel olarak tamamlamaları istenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, akran arkadaş kullanımı ve geçiş öncesi ipucu sağlama durumlarının her ikisinin de çocukların bağımsız olarak geçişi tamamlamalarında etkili olduğu, ancak en fazla etkinin “zil” kullanıldığı durumda kaydedildiği ve öğretmenin geçiş için verdiği ipuçlarının önemli düzeyde azaldığı savunulmuştur.

Sonuç olarak, uluslararası alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde, sınıf içi geçişler konusunun yaygın olarak çalışıldığı gözükmektedir. Yapılan çalışmalarda görsel stratejiler, işitsel stratejiler ve olumlu sınıf yönetimi uygulamalarını içeren geçişleri kolaylaştırma stratejilerinin kullanımının sınıf yönetimindeki etkililikleri araştırılmış ve bu stratejilerin etkili olduğu bildirilmiştir. Bu stratejiler sınıf içi geçişler süresinde çocuklardan beklenen geçişle ilgili görevlerin/davranışların yapılmasında öğretmenlere yardım etmekte, sınıf içi geçişlerin daha hızlı ve kolay yapılmasına yardımcı olarak eğitim zamanının daha verimli kullanılmasına yol açmaktadır. Strateji kullanımının aynı zamanda problem davranış oluşumuna olanak vermeden sınıf içi geçişlerin başarıyla yürütülmesine yardım ettiği görülmektedir.

Alanyazında etkili geçiş stratejilerinin hangileri olduğu, kaynaştırma ortamlarında sınıf içi geçişlerde nasıl kullanıldığı, bu stratejilerin problem davranışları önlemeye ve sınıf içi geçiş süresini kısaltmaya yardımcı olduğunu bildiren çok sayıda araştırma bulunmasına rağmen, kaynaştırma ortamlarında özel gereksinimli olan ve olmayan çocukların öğretmenlerden aldıkları ipuçlarını, geçiş sürelerini ve problem davranışlarını karşılaştıran bir çalışma bulunmamaktadır.

1.1.5.2. Türkiye’de Yapılan Çalışmalar

Türkiye’de yapılan çalışmalar incelendiğinde, okul öncesi döneme ilişkin olarak özel gereksinimi olan çocukların gelişimsel geçişlerine ilişkin çalışmaların var olduğu (Altın, 2014; Bakkaloğlu, 2004, 2008a, 2008b, 2013; Coşgun Başar, 2010; Karahan, 2007; Kargın, Akçamete ve Baydık, 2001; Tekinarslan ve Bircan, 2009; Yıldırım Hacıibrahimoğlu, 2013), buna karşın okul öncesinde sınıf içi geçişlere ilişkin bir derleme çalışmasının bulunduğu (Ergin ve Bakkaloğlu, 2015), ancak sınıf içi geçişler konusunda herhangi bir betimsel ya da deneysel çalışmasının bulunmadığı

gözlenmektedir. Okul öncesi dönemde özel gereksinimi olmayan çocuklarla ilgili çalışmalar incelendiğinde ise Varol (2012) ile Aydoğan ve Sağsöz Başyurt'un (2012) doğrudan sınıf içi geçişleri konu almasa da sınıf içi geçişleri de kapsayan çalışmalarına rastlanmıştır.

Ülkemizde özel gereksinimli çocukların gelişimsel geçişleri konusunda yapılan çalışmaları üç grupta toplamak mümkündür. Birinci grupta erken müdahaleden/eğitimden okul öncesi programlara geçişle ilgili çalışmalar (Bakkaloğlu, 2004, 2008a, 2008b, 2013), ikinci grupta okul öncesi eğitim programlarından anasınıfına ya da ilkokula geçişe ilişkin çalışmalar (Altın, 2014; Kargın ve diğ., 2001; Tekinarslan ve Bircan, 2009; Yıldırım Hacıbrahimoglu, 2013) ve üçüncü grupta ise okuldan iş/mesleki yaşama ya da yetişkinliğe geçişle ilgili çalışmalar (Coşgun Başar, 2010; Karahan, 2007) yer almaktadır.

Kargın ve diğerleri (2001), okul öncesi dönemde özel gereksinimli çocuğu bulunan ailelerin geçiş sürecindeki gereksinimlerini belirlemek üzere bir çalışma yapmışlar, geliştirdikleri Anasınıfına Geçişte Aile Gereksinimleri Belirleme Ölçeği'ndeki tüm maddelere anne-babaların gereksinimleri olduklarını ortaya koymuşlardır. Benzer bir araştırmada Tekinarslan ve Bircan (2009), Kargın ve diğerleri (2001) tarafından geliştirilen Anasınıfına Geçişte Aile Gereksinimleri Belirleme Ölçeği'ni kullanarak özel gereksinimli olan çocukların anasınıfına geçiş sürecinde ebeveyn gereksinimlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Önceki araştırma bulgusuyla benzer şekilde çocukların ebeveynlerinin ölçekte yer alan bütün maddelere gereksinimleri olduğu bulunmuştur.

Gelişimsel geçişler konusunda Bakkaloğlu'nun (2008a, 2008b, 2013) üç farklı araştırması bulunmaktadır. Bakkaloğlu (2008a) ilk araştırmasında okul öncesi dönemdeki 3-6 yaş arası gelişimsel geriliği olan ve olmayan çocukların geçiş becerilerini değerlendirmek amacıyla Okulöncesi Geçiş Becerileri Değerlendirme Ölçeğini hazırlayarak bu ölçeğin geçerlik güvenirlik çalışmalarını yürütmüş ve ölçeğin geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu bildirilmiştir. İkinci araştırmasında Bakkaloğlu (2008b), erken müdahaleden okul öncesi programa geçiş yapacak gelişimsel geriliği bulunan çocuklara yönelik bir etkinliğe dayalı müdahale programı hazırlayarak bu programın çocukların geçiş becerileri üzerindeki etkisini incelemiş ve uygulanan programın geçiş becerileri üzerinde etkili olduğunu bildirilmiştir. Bakkaloğlu (2013)

üçüncü çalışmasında ise özel gereksinimli çocukların erken müdahaleden okul öncesi kaynaştırma uygulamaları yürütülen programlara geçişlerini, kurum hizmetlerini ve yaşanan sorunları çocukların ebeveynleriyle görüşme yoluyla incelemiş ve ebeveynlerin geçiş sürecinde birçok sorun yaşadıklarını, sorunların çözümü için yasal düzenlemelere gereksinim duyduklarını bildirmiştir.

Odluyurt ve Batu'nun (2010) çalışmasında okul öncesi dönemde kaynaştırma sınıflarına yerleştirilecek gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların sahip olmaları beklenen birinci ve ikinci derecede öncelikli kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin neler olduğu belirlenmiştir. Bu amaçla, ilk olarak okul öncesi öğretmenlerine bu konuda bir anket uygulanmış, ardından da alanyazın incelemesi yapılmıştır. Son olarak ise öğretmenlere uygulanan anketten elde edilen beceriler ile alanyazın incelemesinde belirlenenler gruplandırılmıştır. Araştırma sonunda öğretmen görüşlerine göre belirlenen becerilerin alanyazında ele alınan becerilerle genel olarak tutarlı olduğu bildirilmiştir.

Farklı bir çalışmada Varol (2012) okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme ve öğretim hakkındaki düşüncelerini belirlemeyi ve sınıflarında hangi eğitsel uygulamalara yer verdiklerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın verileri öğretmenlere anket uygulayarak ve sınıf içi gözlemler yapılarak toplanmıştır. Araştırma sonunda okul öncesi öğretmenlerin okul zamanının %17'sini sınıf içi geçişler için harcadıkları, çocukların okulda geçirdikleri zamanın 1/3'ünden daha fazlasını bir sonraki etkinlik için bekleyerek ve yemek yeme, sırada bekleme vb. gibi diğer rutinlerle harcadıklarını bildirilmiştir.

Benzer şekilde Aydoğan ve Sağsöz Başyurt da (2012) okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında yürüttükleri eğitim uygulamalarını incelemeyi amaçlamış ve okul öncesi sınıflarda gözlemler yaparak araştırma verilerini elde etmişlerdir. Çalışmada okul öncesi sınıflarda eğitsel amaçlı olan ve olmayan etkinlikler yapıldığını bildirerek sınıf içi geçişleri eğitimsel olmayan etkinlikler kapsamında ele almışlardır. Araştırma sonunda ise okul öncesi öğretmenlerinin okul zamanlarının yaklaşık %42'sini yemek, sınıf içi geçişler ve diğer etkinlikler (sırada bekleme, tualete gitme vb.) gibi eğitimsel olmayan etkinliklerle geçirdikleri bildirilmiştir.

Sonuç olarak ulusal alanyazın incelendiğinde, Türkiye'de gelişimsel geçişler konusunda bazı çalışmaların bulunduğu, buna karşın okul öncesi dönemde kaynaştırma

ortamlarında sınıf içi geçişleri ele alan herhangi bir betimsel ya da deneysel çalışmanın bulunmadığı görülmektedir.

1.2. Problem

Uluslararası alanyazında sınıf içi geçişler uzun zamandır çalışılmaktadır. Yapılan bu araştırmalarda başarılı sınıf içi geçişlerin, olası problem davranışları azaltıp öğretimsel etkinlikler için kullanılacak zamanı arttırdığı süreğen şekilde vurgulanmaktadır. Ancak Türkiye’de okul öncesi sınıflarında sınıf içi geçişlere yönelik sadece iki araştırma bulunmasına rağmen, özel gereksinimi olan çocukların devam ettiği kaynaştırma ya da özel eğitim sınıflarında/okullarında sınıf içi geçişlere yönelik bir araştırma bulunmamaktadır. Ulusal alanyazında araştırmalar çok sınırlı olduğu için sınıf içi geçişler konusunda yapılacak çalışmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Ulusal alanyazında sınıf içi geçişlere ilişkin yapılan iki çalışmada geçişlerin bir okul gününde yapılanlar arasında ele alınmasına karşın, öğretmenin geçiş sürecini nasıl yürüttüğü, geçiş stratejisi kullanıp kullanmadığı, geçişlere ne kadar süre harcadığı, çocuklara ipucu sağlayıp sağlamadığı, çocukların problem davranış sergileyip sergilemediği veya çocukların sınıf içi geçişleri ne kadar sürede tamamladıklarına ilişkin karşılaştırmaların yapıldığı çalışmalar da bulunmamaktadır. Başka bir ifadeyle, Türkiye’de sınıf içi geçişlerde çocukların ve öğretmenlerin neler yaşadığı bilinmemektedir. Bu nedenle, Türkiye’de kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflarda sınıf içi geçişler konusunda var olan durumun belirlenebilmesi amacıyla bu çalışmaya gereksinim duyulmuştur. Bu çalışmanın sınıf içi geçişler sürecinde yaşananları ortaya koyarak hem uluslararası hem de ulusal alanyazına kaynak oluşturacak bulgular sağlayacağı hem de çalışmadan elde edilecek sonuçların okul öncesi öğretmenlere uygulamalarında yol göstereceği düşünülmektedir.

1.3. Amaç

Bu çalışmanın genel amacı, kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflarda sınıf içi geçişlerin incelenmesidir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflarda öğretmenler sınıf içi geçişlerde herhangi bir geçiş stratejisi kullanmakta mıdır?

2. Kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflarda öğretmenler sınıf içi geçişlerde hangi tür geçiş stratejilerini kullanmaktadırlar?
3. Kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflarda öğretmenler sınıf içi geçişler için bir okul gününün iki saatinde ne kadar süre harcamaktadırlar?
4. Kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflarda öğretmenler çocuklara sınıf içi geçişlerde ipucu sağlamakta mıdır?
5. Kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflarda sınıf içi geçişlerde özel gereksinimli çocuklara ve ortalama çocuklara öğretmen tarafından sağlanan ipucu sıklığı farklılaşmakta mıdır?
6. Kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflarda sınıf içi geçişlerde çocuklar problem davranış sergilemekte midir?
7. Kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflarda özel gereksinimli çocuklar ile ortalama çocukların sınıf içi geçişlerde sergiledikleri problem davranışların sıklığı farklılaşmakta mıdır?
8. Kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflarda özel gereksinimli çocuklar ile ortalama çocukların sınıf içi geçişlerde harcadıkları toplam süre farklılaşmakta mıdır?

1.4. Önem

Bu araştırma ile Türkiye’de kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflarda, problem davranışlara neden olma ve öğretim için harcanacak değerli zamanı azaltma riski yüksek olan sınıf içi geçişlerde var olan durum belirleneceği için çalışmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

Alanyazında başarılı geçişler ve etkili sınıf yönetimi arasında fonksiyonel bağ bulunduğu, başka bir deyişle, başarılı olan her geçişin, çocukların akademik etkinliklerle meşgul olmak için kullanacağı eğitsel zamanı artıracacağı, öğretimde hedeflenen kazanımların çocukta daha fazla gözlenebileceği, buna karşın başarısız olan her geçişin problem davranışlara neden olabileceği, akademik etkinliklerde kullanılacak değerli zamanın kaybedilerek vaktin boşa harcanabileceği bildirilmektedir (Banerjee ve Horn, 2013; Gettinger ve Seibert, 2002; Hume ve diğ., 2014). Bu nedenle, okul

gününün büyük kısmını kapsayan geçişlerin kısa zamanda ve başarıyla yapılmasının çocukların ders içi etkinliklerle meşgul olma düzeylerini artıracak, geçişle ilgili problem davranış sergileme düzeylerini azaltacak, özel gereksinimi olan ve olmayan tüm çocukların akademik/akademik olmayan gereksinimlerinin daha fazla karşılanabileceği düşünülmektedir. Bu araştırma sonunda elde edilen bulguların geçişlerin kısa zamanda ve kolaylıkla yapılması gerekliliğini destekleyeceği öngörülmektedir.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2012) belirtildiği üzere, özel gereksinimli çocukların okul öncesi dönemden itibaren eğitime başlamaları ve bu eğitimin mümkün olduğunca kaynaştırma ortamlarında verilmesi esastır. Kaynaştırma uygulamaları yürütülen sınıflarda, özel gereksinimli çocuklar için bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlanması bir zorunluluktur. Sınıf öğretmeni tarafından hazırlanması zorunlu olan bireyselleştirilmiş eğitim programlarında, sınıf yönetiminde ve özellikle de sınıf içi geçişlere ilişkin problemlerin ortaya çıkmadan önlenmesi veya problem mevcutsa ortadan kaldırılması için birtakım uyarlamaların yapılması gerekmektedir. Özel gereksinimli çocuklar için müdahale programlarının hazırlanmasında bu araştırmanın bulgularından yararlanılabileceği düşünülmektedir. Ayrıca sınıf içi geçişlerde sadece özel gereksinimi olan çocuklar değil, normal gelişim gösteren diğer çocuklar da zaman zaman zorlanmaktadırlar. Bu nedenle, normal gelişim gösteren çocuklar için programlar hazırlanırken de bu çalışmanın bulgularından yararlanılabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın ulusal ve uluslararası alanyazına birçok açıdan katkı sağlayacağı umulmaktadır. Araştırmanın ulusal alanyazın açısından alanda yapılacak ileriki araştırmalara zemin hazırlayacağı ve hem özel gereksinimli olan hem de olmayan çocukların sınıf içi geçişlerine dikkat çekeceği, bu konuda yapılacak akademik çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Uluslararası alan yazın açısından ise hem yapılmış olan araştırmaların bulgularını destekleyerek alanyazını genişleteceği hem de özel gereksinimli olan ve olmayan çocukların sınıf içi geçişlerde öğretmenlerden aldıkları ipuçlarını, geçiş süreleri ve problem davranışlarını karşılaştırmaya katkı sağlanmaya hizmet edeceği düşünülmektedir.

Özel gereksinimli çocuklar, gereksinimlerinden kaynaklı problemler yaşayabildikleri için sınıf içinde zorluklarla karşılaşabilmekte ve zorlukların üstesinden

gelebilmeleri için birtakım yardımlara ihtiyaç duyabilmektedirler (Park ve Lynch, 2013; Sterling-Turner ve Jordan, 2007; Turan, 2004). Bu araştırmada sınıf içi geçişlerde hem özel gereksinimli hem de normal gelişim gösteren çocuklara sağlanan yardımlar karşılaştırılarak incelenmiştir. Araştırma bulgularının alanyazına sınıf içi geçişlerdeki geçiş süreleri ve problem davranışları karşılaştırmaya ek olarak sınıf içi geçişlerde yardım sağlama açısından da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Özel gereksinimli çocukların gereksinimleri düşünüldüğünde, ulusal alanyazında sınıf içi geçişlerin okul öncesi öğretmenleri tarafından nasıl yönetildiğine ilişkin yapılmış bir araştırma olmamasına karşın, kaynaştırma uygulamaları yürütülen sınıfların öğretmenlerinin geçişler için etkili geçiş stratejileri kullanmaları gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla, öğretmenlerin alanyazında etkili olduğu belirtilen bu geçiş stratejilerine yönelik bilgilendirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Böylece, öğretmenlerin sınıf yönetimi uygulamalarına katkı sağlanabileceği, özel gereksinimli çocukların yerleştirildikleri kaynaştırma ortamlarına uyumlarının daha kolay olabileceği öngörülmektedir.

Sonuç olarak, araştırmanın sonucuna dayalı olarak belirlenen durum ve geliştirilen öneriler çerçevesinde, okul öncesi öğretmenlerinin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimine önemli katkılar sağlanabileceği, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerine sağlanabilecek katkılarının da okul öncesinde kaynaştırma uygulamalarının verimlilik ve niteliğinin artırılması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

1.5. Varsayımlar

1. Özel gereksinimli çocukların Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinden (RAM) aldıkları raporlar geçerli ve güvenilirlerdir.
2. Öğretmenler veri toplama araçlarını objektif olarak doldurmuşlardır.
3. Öğretmenlerin ve çocukların video çekimleri sürecinde sergiledikleri davranışlar genel sınıf davranışlarını yansıtmaktadır.

1.6. Sınırlılıklar

1. Bu araştırmanın çalışma grubu, Ankara ili sınırları içinde yer alan MEB'e bağlı bağımsız anaokulları arasından, bünyesinde kaynaştırma uygulamaları yürütülen

sınıf barındıran anaokullarına devam eden 3-6 yaş arası özel gereksinimli ve ortalama çocuklar ile bu çocukların öğretmenleriyle sınırlıdır.

2. Araştırma çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden bağımsız anaokullarındaki öğretmenlerin sınıflarında yürütülmüştür.

1.7. Tanımlar

Okul öncesi sınıfı (Preschool classroom): Zorunlu ilköğretim çağına girmemiş, 36-66 ay çocuklarının eğitimi kapsayan ve katılımı isteğe bağlı olan, örgün ve yaygın eğitim kurumları bünyesinde açılabilen, çocukların bedensel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimini desteklemek, iyi alışkanlıklar kazanmalarını sağlayarak onları ilkokula hazırlamak amacıyla açılan sınıflardır (Milli Eğitim Bakanlığı-Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2014).

Özel gereksinimli çocuk (Children with special needs): Çeşitli nedenlerle, bireysel özellikleri, gelişim özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren, RAM'dan tanı almış bireydir (Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2012).

Ortalama çocuk (Average children): Özel gereksinimli olmayan, fiziksel, bilişsel, sosyal-duygusal, dil gelişimi ve özbakım becerileri açısından sınıfın ortalama özelliklerini gösteren, özel gereksinimli çocukla aynı sınıfta yer alan ve özel gereksinimli çocukla aynı cinsiyette, yaşta ve benzer sosyoekonomik düzeyde olan çocuklar arasından sınıf öğretmeni tarafından belirlenen çocuktur.

Kaynaştırma: Özel eğitim gerektiren bireylerin diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını sağlamak ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmek için geliştirilmiş eğitim ortamıdır (Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2012).

Sınıf içi geçiş: Öğretmenin yönlendirmesi ile çocuğun bir görevi/etkinliği tamamlayıp diğer bir göreve/etkinliğe başlaması için yapılan değişiktir (Connell ve Carta, 1993).

Geçiş stratejileri: Geçişten hemen önce ve/veya geçiş sürecinde sunulan, geçişin tüm çocuklar tarafından başarıyla tamamlanabilmesi ve öğretmen beklentilerinin

çocuklar tarafından daha anlaşılır olmasına yardım etmek için kullanılan stratejilerdir (Hume, 2008).



BÖLÜM II

YÖNTEM

Kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflardaki sınıf içi geçişlerin incelenmesini amaçlayan çalışmanın bu bölümünde araştırma modeli, katılımcılar, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Araştırma Modeli

Kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflarda özel gereksinimli olan ve olmayan çocukların sınıf içi geçişlerini incelemeyi amaçlayan bu araştırma bir *durum çalışması*dır. Kıncal'a göre (2013), “Durum çalışmasının amacı, belirli bir duruma yönelik etkenlerin, durumun başka durumlara etkisinin, durumu ortaya çıkaran etkenlerin, vb. bir bütün olarak incelenerek detaylı sonuçların ortaya çıkarılmasıdır.”. Bu araştırmada, var olan durumun belirlenmesi için genel *tarama* modelinden yararlanılmıştır. Tarama, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır ve tarama modellerinde var olan durum saptanmak istenmektedir. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır ve değiştirme çabası güdülmez. Araştırmacı, var olan durumları aynen ortaya koymaya çalışarak, araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesneyi, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışmaktadır (Karasar, 2002). Kıncal'a (2013) göre, tarama modellerinde, amaçlar var olan bir şeyin değişik boyutlarını açıklayabilmek üzere genellikle “Nedir?”, “Ne ile ilgilidir?”, “Nelerden oluşmaktadır?” gibi soru cümleleri ile ifade edilmektedir.

Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrenden, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin bütünü ya da ondan alınacak bir grup, örnek veya örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2002). Genel tarama modellerinde evreni temsil yeteneği bulunan belirli bir örneklem grubu alınarak üzerinde çalışılır ve sonuçlar evrene genellenir. Tekil tarama, ilişkisel tarama ve örnek olay taraması genel tarama modelleri arasında yer alır (Kıncal, 2013).

Bu araştırmada, hem ğretmen hem de çocukların sınıf içi geçişlerdeki var olan durumlarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Var olan durumun ğretmen açısından tespitinde, *tekil tarama* modelinden yararlanılmıştır. Karasar’a (2002) göre, “değişkenlerin tek tek, tür ya da miktar olarak oluşumlarının belirlenmesi amacıyla yapılan araştırma modellerine tekil tarama modelleri denilmektedir”. Bu modelde, ilgilenilen olay ya da gruba ait değişkenler ayrı ayrı tanıtılmaya çalışılır ve daha çok ortalama, ortanca, frekans dağılımı, oran, yüzde vb. gibi betimsel istatistik teknikleri kullanılır. Sınıf içi geçişlerde çocuklarda var olan durumunun belirlemesinde ise *ilişkisel tarama* modeli kullanılmıştır. Karasar’a (2002) göre, “ilişkisel tarama, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlar”. Kıncal’a göre (2013) bu modelde neden ve sonuç ilişkisi aranmamakla birlikte ilişkilerin yorumlanması ve kestirilmesi mümkündür. İlişkisel zmlmeler, korelasyon veya karşılaştırma türü ilişkisel taramalar olarak iki şekilde yapılmaktadır. Bu araştırmada analiz için, iki grupta yer alan çocukların sınıf içi geçişlerdeki var olan durumlarının tespitinde *karşılaştırma türü ilişkisel tarama* yapılmıştır.

2.2. Katılımcılar

Bu araştırmada çalışma grubu, araştırmacı ve gözlemci katılımcı olarak yer almaktadır.

2.2.1. Çalışma Grubu

Araştırmada ncelikle Ankara Milli Eğitim Müdürlüğü’den çalışmayı yürütebilmek için resmi izin alınmıştır (Bkz. Ek-A). İzin yazısında Ankara ilinde bulunan tüm ilçelerde ve bu ilçelerdeki tüm bağımsız anaokullarında çalışmanın yürütülmesi için onay verilmiştir. Alınan bu izin yazısı ile Ankara ilinde bulunan anaokulları ziyaret edilerek ya da telefon ile iletişim kurularak anaokullarının yöneticilerine çalışma hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Çalışmaya katılmaya gönüllü olan bağımsız anaokulları belirlendikten sonra bu okullarda görev yapan ve sınıfında özel gereksinimli ocuk bulunan ğretmelerle tanışılmış, onlara araştırmanın amacı açıklanmış, çalışmanın nasıl yürütüleceği hakkında bilgiler verilerek çalışmada yer almayı kabul edip etmeyecekleri sorulmuştur. Çalışmaya katılmayı kabul eden bağımsız anaokullarında çalışan tüm okul öncesi öğretmenleri bu araştırmaya dâhil edilmiştir.

Bu araştırmanın çalışma grubu, Ankara ilinde kaynaştırma uygulamaları yürütülen Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı bağımsız anaokullarına devam eden 3-6 yaş arasındaki özel gereksinimli olan çocuklar, ortalama çocuklar ve bu çocukların öğretmenlerinden oluşmaktadır. *Özel gereksinimli çocuklar (ÖGÇ)*, RAM tarafından resmi olarak tanılanmış ve kaynaştırma uygulamalarından yararlanabilmeleri için okul öncesi sınıflara yönlendirilmiş çocuklardır. Özel gereksinimli olmayan çocuklar için bu çalışmada ortalama çocuk tanımı kullanılacaktır. *Ortalama çocuklar (OÇ)*, özel gereksinimli olmayan, beş gelişim alanında sınıf ortalamasını temsil eden normal gelişim gösteren çocuklar arasından, sınıfın öğretmeni tarafından belirlenen çocuklardır. OÇ'lerin öğretmen tarafından belirlenmesi aşamasında OÇ'lerin ÖGÇ'lerle aynı cinsiyet ve yaşa sahip ve sosyo-ekonomik düzey özellikleri açısından benzer çocuklar olmasına dikkat edilmiştir.

Sonuç olarak, sınıfında ÖGÇ bulunan ve bu çalışmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden 30 okul öncesi öğretmeni ile bu öğretmenlerin belirlediği ÖGÇ ile aynı sınıfta bulunan 30 OÇ bu araştırmanın çalışma grubunda yer almıştır. Çalışma grubunu oluşturan çocuklar, öğretmenler ve okullara ilişkin genel bilgilere Çizelge 2'de yer verilmiştir.

Çizelge 2.

Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Özellikler

İlçe	Okul	Öğretmen	ÖGÇ	OÇ
Altındağ	5	7	7	7
Mamak	1	5	5	5
Keçiören	1	7	7	7
Sincan	1	10	10	10
Çankaya	1	1	1	1
Toplam	9	30	30	30

Çizelge 2'de görüldüğü gibi, bu araştırma Ankara ilinin beş ilçesindeki bağımsız anaokullarında yürütülmüştür. Altındağ ilçesinden beş farklı anaokulu ve Mamak, Keçiören, Sincan ve Çankaya ilçelerinden birer anaokulu çalışma grubunda yer almıştır. Araştırmanın yürütülmesi için alınan yasal izin Ankara ilindeki tüm ilçeleri kapsayacak şekilde alındığı için Altındağ ilçesinden altı, Mamak, Keçiören, Yenimahalle, Sincan ve Çankaya ilçelerinden birer olmak üzere 11 farklı anaokulunun 38 sınıfından veri toplanmıştır. Fakat sekiz sınıftan elde edilen verilerde, öğretmenden kaynaklanan bazı geçişlerin kayıt altına alınmasını reddetme ve hedef çocukları okul çıkış saatinden daha

önce evlerine yollama ya da çocuklardan kaynaklanan sınıfa geç gelme, sağlık problemi yaşama ve okulun başka bir sınıfında/bölümünde bulunma gibi nedenlerden dolayı aksaklıklar/kesintiler oluşması nedeniyle, bu sınıflardan elde edilen veriler araştırma için uygun bulunmayarak analize dâhil edilmemiştir. Sonuç olarak araştırma, çalışmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenlerin sınıflarında yürütüldüğü için toplam dokuz bağımsız anaokulunda görev yapan 30 öğretmen, bu öğretmenlerin sınıflarındaki her sınıftan birer ÖGÇ olmak üzere 30 ÖGÇ ve 30 OÇ bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubunda yer almayı gönüllü olarak kabul eden okul öncesi öğretmenlerine ilişkin demografik bilgiler Çizelge 3'te verilmiştir.

Çizelge 3.

Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler

Değişkenler	Ranj	n	%	$\bar{X}$
Yaş (Yıl)	24-42	30		32.80
Sınıf Mevcudu	14-22	30		19.07
Deneyim (Yıl)	2-18	30		8.07
Kaynaştırma Öğrencisi Sayısı	1	27	90.00	
	2	3	10.00	
Kaynaştırma Deneyimi	Var	25	83.30	
	Yok	5	16.70	
Özel Eğitim Desteği	Var	10	33.30	
	Yok	20	66.70	

Çizelge 3'te görüldüğü gibi, çalışmaya katılan öğretmenlerin yaş ranjı 24-42 yaş arasında değişmekte olup yaş ortalaması 32.80'dir. Sınıf mevcudu ranjı ise 14-22 çocuk arasında değişirken ortalaması 19.07'dir. Grupta yer alan öğretmenler 2 ile 18 yıl arası değişen deneyime ($\bar{X}=8.07$) sahipken, bu öğretmenlerin üçünün sınıflarında iki kaynaştırma öğrencisi bulunmakta ve 27'sinin sınıfında ise bir kaynaştırma öğrencisi bulunmaktadır. Gruptaki öğretmenlerin %83.30'unun (n=25) daha önceki yıllarda kaynaştırma deneyimi bulunurken, %16.70'i (n=5) daha önceki yıllarda kaynaştırma öğrencisi ile hiç çalışmamıştır.

Çalışma grubundaki öğretmenlerinin tamamı kadın olup biri yüksek lisans mezunu, 34'ü lisans (Okul Öncesi Öğretmenliği, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmenliği, Seramik bölümü) mezunudur. Gruptaki 10 öğretmen sınıfındaki kaynaştırma öğrencisine yönelik destek almakta, 20 öğretmen ise herhangi bir destek almamaktadır. Özel eğitim desteği alan öğretmenler bu destekleri, okul rehberlik

servisleri, RAM, diğer okul öncesi öğretmeni veya çocuğun devam ettiği özel eğitim merkezindeki özel eğitim öğretmenleri aracılığı ile sağlamaktadırlar.

Kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflardaki çocuklara ilişkin demografik bilgiler çocukların sınıf öğretmenlerinden elde edilmiştir. Öğretmenler, çocuklara ilişkin bu bilgileri forma işlerken, öğretim yılı başında çocukların ailelerinden aldıkları kayıtlar doğrultusunda hazırladıkları öğrenci dosyalarındaki bilgilerden yararlanmışlardır. Çalışma grubundaki çocuklara ait demografik bilgiler Çizelge 4'te verilmiştir.

Çizelge 4.

Çalışma Grubunda Yer Alan ÖGÇ ve OÇ'lere İlişkin Demografik Bilgiler

Çocuklar	Cinsiyet	Yaş (Ay)	$\bar{x}$	SS
ÖGÇ	9 Kız	42-82	63.03	10.890
	21 Erkek			
OÇ	9 Kız	41-83	60.67	9.714
	21 Erkek			

Çizelge 4'e göre, çalışma grubunda yer alan ÖGÇ'nin takvim yaşları ranjı 42-82 ay arasında ($\bar{x}$ =63.03 SS=10.890) değişirken, 9'u kız 21'si erkektir. OÇ'lerin ise yine 9'u kız 21'i erkektir ve takvim yaşları ranjı 41-83 ay arası değişmektedir ($\bar{x}$ =60.67; SS=9.714).

Bu araştırmada yer alan ÖGÇ'lerin tanıları farklılık göstermektedir: Bu çocukların üçü zihin yetersizliği, altısı OSB, ikisi öğrenme güçlüğü, altısı dil-konuşma bozukluğu, beşi fiziksel yetersizlik, biri işitme yetersizliği tanısına sahiptir. Yedi ÖGÇ'nin ise birden fazla yetersizliği bulunmaktadır. Çoklu yetersizliği olan çocuklardan biri zihin yetersizliği+OSB, üçü zihin yetersizliği+dil-konuşma bozukluğu, üçü de dil-konuşma bozukluğu+işitme yetersizliği tanısına sahiptir.

2.2.2. Araştırmacı

Bu çalışmada araştırmacı, verilerinin toplanması ve analizi aşamalarında görev almıştır. Araştırmacı, Orta Anadolu'da bir üniversitenin Özel Eğitim Anabilim Dalında yüksek lisans öğrencisidir ve Orta Anadolu'da bir ilkokul bünyesindeki anasınıfında okul öncesi öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

2.2.3. Gözlemci

Bu çalışmada, verilerin analiz edilmesi aşamasında araştırmacı ile aynı üniversitenin aynı anabilim dalında doktora eğitimine devam eden bir gözlemci ile çalışılmıştır. Gözlemcinin 0-8 yaş arası OSB tanılı çocuklarla çalışma deneyimi bulunmaktadır ve tezini sınıf içi geçişler konusunda yapmaktadır. Gözlemciler arası güvenilirlik verisi hesaplanırken gözlemci ile araştırmacı birlikte çalışmıştır. Analizlerin güvenilir bir şekilde yapılıp yapılmadığını belirlemek amacıyla araştırmacı ve gözlemci arasında gözlemciler arası güvenilirliğe bakılmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplamak amacıyla iki araç kullanılmıştır. Kullanılan bu araçlar Bilgi Formu ve Okul Öncesinde Sınıf İçi Geçiş Gözlem Formu'dur.

2.3.1. Bilgi Formu

Araştırmada kullanılan ilk form, çalışma grubundaki öğretmenlerin ve çocukların demografik bilgilerini ve özelliklerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Çalışma grubunda gönüllü olarak yer alan her öğretmen, araştırma başlamadan önce kendisiyle ve sınıfındaki hedef çocuklarla ilgili istenen bilgileri bu formlara eksiksiz olarak işlemiştir. Hazırlanan Bilgi Formu üç bölümden (1-A, 1-B, 1-C) oluşmaktadır. Bilgi Formu, Ek-B'de yer almaktadır.

Bilgi Formunun ilk bölümünde, kaynaştırma uygulaması yürütülen okul öncesi sınıflarının öğretmenleri hakkındaki kişisel bilgileri elde etmek amacıyla oluşturulan sorular yer almaktadır. Öğretmenin cinsiyeti, yaşı, öğretmenlik deneyimi, sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunup bulunmadığı, bulunuyorsa sayısı, bu çocuklara yönelik destek alıp almadığı, desteği hangi yollarla sağladığı gibi öğretmeni tanımaya yönelik sorular bu bölümde yer almaktadır.

Bilgi Formunun ikinci bölümünde kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflardaki OÇ'ler hakkındaki bilgileri elde etmek amacıyla hazırlanan sorular yer almaktadır. Çocuğun cinsiyeti, yaşı, daha önce kaynaştırma ortamlarında eğitim alıp almadığı, öğretmenin çocuğu ne kadar süredir tanıdığı, ailesinin gelir durumu gibi OÇ'ler hakkında bilgi sağlayacak sorular ikinci bölümde bulunmaktadır.

Bilgi formunun üçüncü bölümünde ise ÖGÇ'ler hakkındaki bilgileri elde etmek amacıyla hazırlanan sorulara yer verilmiştir. Bu amaçla çocuğun cinsiyeti, yaşı, tanısı, herhangi bir destek eğitimi alıp almadığı, kaynaştırma deneyimi olup olmadığı, sınıfta haftada ne kadar süre eğitime katıldığı gibi çocuğu tanımaya yardım edecek sorular bulunmaktadır.

2.3.2. *Okul Öncesinde Sınıf İçi Geçiş Gözlem Formu (OSİF)*

Araştırmada okul öncesi sınıflardaki sınıf içi geçişlerde var olan durumun belirlenmesi amacıyla OSİF oluşturulmuştur. OSİF'in, geliştirilme sürecinde alanyazın taraması yapılmış, uzman görüşüne başvurulmuş ve OSİF'in kullanılabilirliğinin değerlendirilmesi amacıyla bir pilot çalışma yürütülmüştür. OSİF'in geliştirilme, geçerlik ve pilot çalışmaları aşamaları aşağıda sunulmuştur. OSİF'in son hali Ek-C'de verilmiştir.

2.3.2.1. *OSİF'in Geliştirilmesi*

OSİF'i geliştirmek amacıyla öncelikle alanyazın taraması yapılmıştır. Alanyazında yer alan, okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda öğretmenlerin sınıf içi geçişleri nasıl yönettikleri ve kaynaştırma ortamlarında eğitim alan ÖGÇ ve OÇ'lerin sınıf içi geçişleriyle ilgili daha önce yapılan betimsel ve deneysel pek çok makale (Bkz. McIntosh ve diğ., 2004; Sterling-Turner ve Jordan, 2007), kitap (Bkz. Heflin ve Alaimo, 2007; Klein, Cook ve Richardson-Gibbs, 2001), tez (Bkz. Karahan, 2007; Kokina, 2012) ve web sayfasına (Bkz. "Kid Activities," 2014) ulaşılmış ve bunlar ayrıntılı olarak incelenmiştir.

Bu incelemede, sınıf içi geçişlerin türlerinin neler olduğu, geçişlerin niçin önemli olduğu, neden öğretmenlerin bu konuya çok dikkat etmesi gerektiği, etkili geçiş yönetimi için nelerin yapılabileceği, planlama yapmanın önemi, planlamalarda nelerin göz önünde bulundurulacağı, geçişlerin kolaylaştırılması için nelerin yapılabileceği, hangi stratejilerin geçişlerde etkili bulunduğu, başarılı/başarısız yürütülen geçişlerin nedenleri ve sonuçları, geçişlerde öğretmenlerin ipucu verip vermediği, çocukların sınıf içi geçişlerde problem davranış sergileme nedenleri, ortaya çıkabilecek problem davranışların türlerinin neler olduğu, sınıf içi geçişlerin bir okul gününde ne kadar zaman alabildiği, geçişlerin başlama ve tamamlanma sürelerinin nasıl hesaplandığı belirlenmiştir.

Alan yazın taramasından elde edilen tüm bu bilgiler ışığında öncelikle OSİF'in bir taslak formu oluşturulmuştur. Taslak form oluşturulurken araştırmanın yanıtı aranan alt amaçları doğrultusunda, çalışma grubunun iki temel ögesine başka bir deyişle öğretmen ve çocuklara yönelik sorulara yer verilmiştir. Buna göre taslak form, öğretmenlerin geçiş stratejisi kullanımına, hangi tür stratejileri kullandıklarına, geçişler için ne kadar zaman kullandıklarına, sınıf içi geçişlerde çocuklara ipucu sağlayıp sağlamadıklarına, sağladıkları ipucunun sıklığının iki grup arasında karşılaştırılmasına, çocuklarda problem davranış gözlenmesine, gözlenen problem davranışların iki grup arasında sıklık olarak karşılaştırılmasına ve bu çocukların geçişleri tamamlama sürelerinin karşılaştırılmasına ilişkin birer maddenin eklenmesiyle hazırlanmıştır. Çocuklara ilişkin karşılaştırmaların yapıldığı ipucu sağlanması, problem davranış sergilenmesi ve geçiş süreleri durumlarına yönelik bu sorularda hem ÖĞÇ hem de OÇ'ler için bölümler ayrı ayrı düzenlenmiştir. Ayrıca, gözlemlerden elde edilecek bulguların her ölçümde aynı şekilde değerlendirilmesini sağlamak amacıyla geçiş stratejileri, problem davranışlar ve sağlanan ipuçlarıyla ilgili işlevsel tanımlamalar da eklenerek değerlendirmede esas alınacak ölçütler belirlenmiştir. OSİF'te yer alan geçiş stratejileri, problem davranışlar ve sağlanan ipuçlarıyla ilgili işlevsel tanımlamalar Ek-D'de verilmiştir.

Forma yapılacak işaretlemeler için OSİF, geçiş sürelerine yönelik eklenen maddeler hariç diğer herhangi bir madde için maddenin karşısındaki ya da hemen altındaki ilgili kutucuğa işaret koyma; sürelerle yönelik maddelerde ise dakika ve saniye biriminden yanıtlar yazma şeklinde tasarlanarak oluşturulmuştur. OSİF taslak formunun oluşturulmasının ardından forma ilişkin geçerlik çalışmaları yürütülmüştür.

2.3.2.2. OSİF'in Geçerlik Çalışmaları

Taslak form oluşturulduktan sonra, OSİF'in geçerliği uzman görüşü alınması yoluyla incelenmiştir. Bu amaçla hazırlanan taslak form bir değerlendirme formu yardımıyla okul öncesi alanında hizmet veren üç ve özel eğitim alanında hizmet veren 13 uzman olmak üzere toplam 16 uzmanın görüşlerine sunulmuştur. Bu kapsamda uzmanlardan beşli dereceleme (1=Hiç uygun değil, 3=Uygun, 5=Çok uygun) ile bu aracı kapsam, dil, anlaşılabilirlik ve amaca uygunluk açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Ayrıca uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda OSİF'te gerekli değişikliklerin/düzeltilmelerin yapılacağı bildirilmiştir. Uzman değerlendirmelerine göre,

OSİF'in dört özellik açısından dört ve daha üstü puan alması beklenmiştir. Uzman görüşlerine göre OSİF'in her bir maddesine yönelik değerlendirme sonuçları Çizelge 5'te verilmiştir.

Çizelge 5.

OSİF'e İlişkin Uzman Değerlendirmesi Sonuçları

Özellikler	SS	$\bar{x}$
Kapsam	.00	5.00
Dil	.00	5.00
Anlaşılabilirlik	.25	4.94
Amaca Uygunluk	.00	5.00

Çizelge 5'e göre, OSİF'in dört özellik açısından uzmanlardan aldığı puanın 4 ve daha üstü olduğu belirlendiği için uzman değerlendirmesi olumlu sonuçlanmıştır. Ayrıca, uzmanlardan gelen öneriler dikkate alınarak OSİF'te gerekli değişiklikler/düzeltilmeler de yapılmıştır. Örneğin çocuklarda sınıf içi geçişlerde gözlenebilecek olası problem davranışlardan biri 'kırgınlık'tır. Formda yer alan ilk haliyle bu davranışının tanımlamasından hangi davranışların kırgınlık olarak kaydedileceğinin anlaşılmasını mümkün kılmak adına yeniden tanımlama yapılması istenmiştir. Bu nedenle, bu problem davranış yeniden tanımlanmıştır. Ayrıca, oluşturulan taslak formda, sınıf içi geçişlerde gözlemlenebilecek problem davranışlar arasında yer alan "kendine ve başkalarına zarar verme" davranışlarına aynı maddede birlikte yer verilmiştir. Ancak uzmanlardan gelen bu iki davranışın ayrı incelenmesi önerisi dikkate alınarak bu iki davranışın tek başlıkta değil, ayrı ayrı maddelerde incelenmesine karar verilmiştir.

Uzman değerlendirmesine göre düzeltme/değişiklikler yapılan ve geliştirilmesi tamamlanan OSİF'te araştırmanın tüm alt amaçlarını kapsayan öğretmenlere ve çocuklara yönelik oluşturulan sekiz soru yer almıştır. 1., 2., 3. ve 4. sorular, sınıf içi geçişlerde öğretmenlere; 5., 6., 7. ve 8. sorular ise çocuklara yönelik durumları gözlemek amacıyla hazırlanmıştır. Çocuklarda var olan durumlara ait 5., 6., 7. ve 8. sorular, hem ÖGÇ hem de OÇ'ler için ayrı ayrı bölümler halinde düzenlenmiştir.

İlk olarak, öğretmenlere ilişkin belirlenmek istenen durumda, öğretmenlerin sınıf içi geçişlerde herhangi bir geçiş stratejisi kullanıp kullanmadıkları sorusu 1. maddede; geçiş stratejisi kullanmaktalar ise hangi tür geçiş stratejilerini kullandıkları 2. maddede; bir okul gününün iki saatinde sınıf içi geçişlere ne kadar zaman harcadıkları 3.

maddede; sınıf içi geçişlerde çocuklara ipucu sağlayıp sağlamadıkları ise 4. maddede ele alınmıştır.

Diğer taraftan, çocuklara ilişkin belirlenmek istenen durumlara yönelik ise öğretmenlerin sınıf içi geçişlerde ÖGÇ ve OÇ'lere sağladığı ipucunun sıklığının karşılaştırılması 5. maddede, sınıf içi geçişlerde problem davranışların ortaya çıkıp çıkmadığı 6. maddede, ÖGÇ ve OÇ'lerin sergiledikleri problem davranışların sıklığının karşılaştırılması 7. maddede ve ÖGÇ ve OÇ'lerin sınıf içi geçişlerde harcadıkları sürelerin karşılaştırılması ise 8. maddede yer almıştır. Kullanıma hazır duruma getirilen form, çalışma grubu dışında yer alan farklı beş anasınıfında yürütülen pilot çalışmada kullanılmıştır.

2.3.2.3. Pilot çalışma

Araştırmanın verilerini toplamaya başlamadan önce hem OSİF'in kullanılabilirliğini değerlendirmek hem de bu pilot çalışmadan elde edilecek bulguların taslak haldeki OSİF'e kaynak oluşturabileceği öngörülerek bir pilot çalışma yapılması uygun bulunmuştur. OSİF'in uygulanabilirliğinin, sınıflarda video kaydı yaparken ortaya çıkabilecek olası sorunların ve araştırma verilerinin toplanmasından önce nelere dikkat edilmesi gerektiğinin belirlenmesi amacıyla pilot çalışma başlatılmıştır. Bu amaçla, çalışma grubu dışında yer alan Mamak ilçesinde yer alan sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunan dört farklı ilkököl bünyesinde yer alan beş anasınıfında pilot çalışmalar yürütülmüştür. Bu süreçte gönüllülük esasına göre araştırmada yer almayı isteyen öğretmenlerin sınıflarında çalışmalar gerçekleştirilmiştir.

Yapılan pilot çalışma yardımıyla video çekimlerinde araştırmada veri toplarken karşılaşılabilecek sorunlar ve bu sorunların çözümüne yönelik hangi önlemlerin alınacağı belirlenmiştir. Örneğin veri toplamada kullanılan kameranın şarjının bitip verilerde kayıpların yaşanabileceği endişesiyle, çekim yapılmadan önce çalışma grubunda yer alan her sınıfın ziyaret edilerek sınıflardaki prizlerin konumlarının belirlenmesine, kameranın görünürlüğünü engellemek adına gerekli görülen sınıflarda uzatma kablolarından yararlanılmasına ve sınıfta eğitim-öğretimin nasıl yürütüldüğüne ilişkin öğretmenden genel bilgiler alınmasına karar verilmiştir. Ayrıca, hedef çocukların verilerin toplanacağı gün sınıfta hazır bulunamayabileceği göz önünde bulundurularak çocukların öğretmenleriyle iletişim bilgilerinin paylaşılması, çocuklardan birinin herhangi bir nedenle veri toplanması için belirlenen günde okula gelmeyeceğinin

önceden bilinmesi durumunda öğretmenin bu bilgiyi araştırmacıyla paylaşması için bilgilendirilmesi ve çalışma için yeni bir gün belirlemesinin rica edilmesi uygun görülmüştür.

Karşılaşılabilecek olası aksilikler belirlendikten sonra pilot çalışma kapsamında video çekimleri başlatılmış ve alınan bu video kayıtları OSİF kullanılarak analiz edilmiştir. Bu amaçla araştırmacı, öncelikle analiz için elde ettiği video kayıtlarını çözümlemiş, yapılan sınıf içi geçişleri sıralamış, sınıflarda hangi türde geçişlerin yapıldığını belirlemiştir. Buna göre, video kaydı yapılan dört sınıfta beş ve bir sınıfta altı olmak üzere toplam 26 sınıf içi geçiş yapıldığı, bunların etkinlikler/ortamlar arası sınıf içi geçişler olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin sınıf içi geçişleri yönetirken geçiş stratejilerini kullandıkları, bunların “sözel hatırlatıcı, müzik-şarkı, saat-kronometre-zamanlayıcı-geri sayım, parmak oyunu-tekerleme, olumlu pekiştirme” stratejileri olduğu belirlenmiştir. “Sözel hatırlatıcı” kullanma stratejisinin pilot çalışmada yer alan sınıflarda sınıf içi geçişlerde (n=26) en çok başvurulan geçiş stratejisi olduğu (n=24) ve sınıf içi geçişlerde kullanılan geçiş stratejilerinin ya tek başına ya da birlikte kullanıldığı görülmüştür. Buna göre, sınıf içi geçişlerde tek olarak kullanılan geçiş stratejilerinin “sözel hatırlatıcı” (n=18) ve “müzik-şarkı” (n=1) stratejileri olduğu belirlenmiştir. Sınıf içi geçişlerde kullanıldığı gözlemlenen diğer geçiş stratejilerinin ise birlikte kullanıldığı görülmüştür. Geçiş stratejilerinin birlikte kullanıldığı geçişlerde, “sözel hatırlatıcı ve saat-kronometre-zamanlayıcı-geri sayım” stratejilerinin birlikte kullanımı (n=1); “sözel hatırlatıcı ve parmak oyunu-tekerleme” stratejilerinin birlikte kullanımı (n=1); “sözel hatırlatıcı ve müzik-şarkı” stratejilerinin birlikte kullanımı (n=1); “sözel hatırlatıcı ve olumlu pekiştirme” stratejilerinin birlikte kullanımı (n=3) ve “müzik-şarkı ve olumlu pekiştirme” stratejilerinin birlikte kullanımı (n=1) yoluyla sınıf içi geçişlerin yönetildiği kaydedilmiştir. Ayrıca pilot çalışmanın yürütüldüğü sınıflardaki problem davranışların “kaçma” ve “geçişe katılmama” davranışları olduğu ve öğretmen tarafından sağlanan ipuçlarının türünün ise sadece fiziksel ipucu sağlama olduğu belirlenmiştir.

Bu aşamada, pilot çalışmanın yürütülmesinin temel gerekçelerinden biri de olan OSİF’e kaynak olabileceği düşünülen bir durumla karşılaşılmıştır. Buna göre, alanyazın incelemesinde karşılaşılmayan ancak pilot çalışma grubu öğretmenlerince kullanılan bir geçiş stratejisinin sınıf içi geçişlerde kullanıldığı belirlenmiştir. Bu strateji, “geri sayım” stratejisidir. Bu stratejinin “saat-kronometre-zamanlayıcı” stratejisine benzer şekilde

uygulandığı, rakamların büyükten küçüğe azaltılarak geriye doğru sayılması yoluyla kullanıldığı, büyük rakamın söylenmesiyle sınıf içi geçişlerin başlatıldığı ve sıfır rakamına gelince geçişin tamamlanmasının beklendiği görülmüştür. Hazırlanan taslak formda “geri sayım” stratejisi yer almamışken, karşılaşılan bu durum sonunda diğer sınıflarda da öğretmenlerin böyle bir uygulamaya yer verebilecekleri düşünülerek “geri sayım” stratejisinin OSİF’te “saat-kronometre-zamanlayıcı” stratejileriyle aynı başlıkta ele alınmasına karar verilmiştir.

Sonuç olarak, pilot çalışmanın uygulanması sürecinde OSİF’in kolaylıkla kullanılabildiği görüldüğü için OSİF’e son şekli verilerek verilerinin toplanması aşamasına geçilmiştir.

2.4. Verilerin Toplanması

Kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflarında araştırma verilerinin toplanması dört aşamada gerçekleşmiştir.

2.4.1. Demografik Verilerin Toplanması

Araştırmada demografik veriler Bilgi Formu aracılığıyla toplanmıştır. Bu amaçla Bilgi Formları öncelikle PC’de Microsoft Office-Word dosyası olarak hazırlanmış, ardından yazıcıdan araştırma yapılacak sınıfların sayısına eşit olacak şekilde basılı çıktıları alınmıştır. Bilgi Formunun eksiksiz doldurulması amacıyla video kaydı yapılacak olan okul öncesi sınıflarına kayıt alınmadan belli bir süre önce gidilmiş, formda yer alan soruların içerikleri ve soruları nasıl dolduracakları öğretmenlere açıklanmıştır. Formda yer alan tüm soruları eksiksiz olarak uygun oldukları zamanlarda yanıtlamaları istenerek her öğretmene birer form teslim edilmiştir. Uygun olan bazı sınıflarda öğretmenler formu hemen doldurup araştırmacıya teslim etmişler, görüşmenin yapıldığı zaman uygun olmayan diğer öğretmenler ise çekim için belirlenen günde formu eksiksiz doldurulmuş olarak araştırmacıya teslim etmişlerdir.

2.4.2. Video Kayıtlarının Yapılması

Gönüllü olarak bu çalışmada yer almayı kabul eden kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü okul öncesi sınıflarının öğretmenlerinin gün içinde gerçekleştirdiği geçişleri planlı, ayrıntılı ve eksiksiz olarak analiz edebilmek için öğretmenlerin belirlediği tarihlerde sınıfları ziyaret edilerek sınıf içi geçişleri video

kamera ile kayıt altına alınmıştır. Video kayıtları, öğretmen ve çocuk davranışlarını etkilemeyecek şekilde doğal ortamında gerçekleştiği haliyle oluşması için sınıfın uygun bir alanına kurulan sabit bir video kamera (Sony HDR-PJ10E) ve bir mobil telefon (Samsung GT-N7100) kamerası yardımıyla araştırmacı tarafından alınmıştır. Video kayıtları, öğretmen ve çocuk davranışlarını etkilemeyecek şekilde doğal ortamında gerçek haliyle oluşması için sınıfın en uygun alanında araştırmacı tarafından alınmıştır. Çocukların davranışlarının kameraların varlığından etkilenmemesi için kameraların görülmez şekilde konumlandırılmasına dikkat edilerek kameralar gizlenmiştir.

Araştırma verileri, araştırma için resmi izinin Mart 2015 tarihinde alınmasının ardından Nisan-Haziran 2015 tarihleri arasında ve öğretmenin çocukları tanıma sürecinin ve çocukların okuldaki işleyişe tam olarak uyum sağlamalarının beklenmesi nedeniyle bir sonraki öğretim yılı yılının ortasından sonuna kadar olan Kasım 2015-Ocak 2016 tarihleri arasında toplanmıştır. Nisan 2015-Haziran 2015 arası yapılan kayıtlarda 14, Kasım 2015-Ocak 2016 arasında yapılan kayıtlarda ise 16 okul öncesi sınıfından veri toplanmıştır. Her bir okul öncesi sınıfta bir kez tam gün süreyle video kaydı yapılmıştır. Veri kaybını önlemek için kayıtlar kesintisiz olarak sürdürülmüş, ancak veri analizi sadece sınıf içi geçişler süresince yapılmıştır.

2.4.3. Video Kayıtlarının Çözümlemesi

Kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflarda sınıf içi geçişlerin incelenmesi genel amacı çerçevesinde bu çalışmada yanıtı aranan alt amaçlara ilişkin verileri toplamak amacıyla, *yapılandırılmış gözlem* tekniği kullanılmıştır. Gözlem, görme duyusu aracılığıyla veri toplama yöntemidir. Gözlem yapılmadan önce gözlem konusunun sınırları belirlenmeli, ardından belirlenen davranışların ne zaman ve ne kadar süreyle gözleneceği, nasıl yapılacağı, hangi araçlarla gözleneceği ve nasıl kayıt edileceği belirlenmelidir (Erkuş, 2011). Gözlem konusu olan bireylerin doğal ortamlarında bulunması ile birçok davranış gerçek haliyle belirlenip değerlendirilebilmektedir. Yapılandırılmış gözlemlerde, araştırmacı araştırılan durumun dışarısında kalarak, olay ve olgulara müdahale etmeden, kendi doğal şartları altında gözlem yaparak, bilgiyi doğrudan elde etmektedir (Karasar, 2002). Gözlemlerde, gözlemcinin içinde bulunulan fiziksel, duygusal koşullardan etkilenmemesi, olası yanılgılarla gözlemin yanlı olması riskini azaltmak amacıyla görüntü ya da işitsel kayıt araçları gibi gözlem araçlarından yararlanılabilmektedir (Kıncal, 2013). Gözlem yaparken, gözleneni etkileme veya önemli davranışları gözden kaçırma riskinin yüksek

olması nedeniyle, gözlem anında not almak güç olabilmektedir. Veriler, yapılan gözlem sonunda kaydedilmek istendiğinde ise eksik ya da hatalı kayıt riski ortaya çıkabilmektedir. Bu nedenle, amaca uygun olacak şekilde, ses ve/veya görüntü kaydedici araçlarla olgular tümüyle kaydedilip, sonradan ayrıntılı olarak çözümlenebilmektedir (Karasar, 2002). Ayrıca, verilerin güvenilirliği açısından her gözlem için iyi yetişmiş ve bağımsız gözlemler yapabilecek en az iki gözlemcinin kullanılması yararlıdır (Balcı, 1995; Karasar, 2002).

Bu araştırmada sınıflardan video kameralar aracılığı ile kayıt alınmasının ardından, kayıt altına alınmış olan 30 sınıftaki tüm görüntüler araştırmacı tarafından öncelikle bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Daha sonra, OSİF'te yer alan durumlara ilişkin tüm sonuçlar, videolardan elde edilen gözlem sonuçlarına dayanarak OSİF'e tek tek doldurulmuştur. Araştırmada yer alan 30 sınıftaki her bir sınıf içi geçiş için ayrı bir gözlem formu kullanılmıştır. Çözümleme yapılırken görüntünün nasıl analiz edileceğine ilişkin tüm gereklilikler OSİF taslak formunun ekinde tanımlanan ve verilerin analizi başlığı altında anlatıldığı şekliyle (kullanılan stratejinin türü, öğretmenin yardım sağlayıp sağlamadığı, bir davranışın problem davranış olup olmadığı, sürelerin nasıl hesaplanacağı vb.) yerine getirilmiştir.

2.4.4. Güvenirlik

Bu araştırmada, video kayıtlarının güvenilir/tutarlı bir şekilde çözümlendiğinin ve ölçümlerin hatasız olarak yapıldığının belirlenmesi için gözlemciler arası güvenilirlik verisi hesaplanmıştır. Güvenirlik, ölçümlerin random hatadan arınmasıdır ve iki şekilde yapılabilmektedir; iki ya da daha çok bağımsız gözlemcinin aynı obje ya da bireyi değerlendirmesindeki uyuşma veya gözlemlerin zamana bağlı olarak tekrarlanması.

Bu araştırmada gözlemciler arası güvenilirlik, araştırmacının kayıtları ile güvenilirlik değerlendirmesini yapan gözlemcinin kayıtlarının ne kadar birbiriyle uyduğunun karşılaştırılması yoluyla elde edilmiştir. Bu amaçla 30 okul öncesi sınıfından alınan video kayıtları arasından tesadüfi olarak seçilen 10 video, iki gözlemci tarafından birbirinden bağımsız ama eş zamanlı olarak ikişer kez izlenmiş, izlenen görüntüler OSİF'e işaretlemeler yapılması yoluyla değerlendirmiş ve ardından iki gözlemci arası uyum karşılaştırılmıştır. Gözlemciler arası güvenilirlik yüzdesi hesaplanırken “gözlemciler arası görüş birliği/gözlemciler arası görüş birliği + gözlemciler arası görüş ayrılığı X 100” formülü kullanılmış (House, House ve

Campbell, 1981) ve gözlemciler arasındaki güvenilirlik yüzdesinin 85 ve üstü olmasının, gözlemciler arasında tutarlık olduğunu ve gözlemlerin güvenilir şekilde yapıldığını gösterdiği kabul edilmiştir (Tekin-İftar, 2012). Uyum incelenirken, sınıf içi geçişlerde hangi değişkenlerin nasıl değerlendirileceği OSİF'e eklenen işlevsel tanımlamalar kaynak alınarak belirlenmiştir. Araştırmanın gözlemciler arası güvenilirlik bulguları Çizelge 6'da verilmiştir.

Çizelge 6.

OSİF Kullanılarak Yapılan Gözlemlere İlişkin Gözlemciler Arası Güvenirlik Yüzdeleri

Özellikler	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G8	G9	G10	$\bar{x}(\%)$
Strateji	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Strateji Türü	100	100	80	100	100	100	100	100	100	100	98
GS-Ö	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
İpucu	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
İpucu-ÖGÇ	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
İpucu-OÇ	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
PD	100	100	90	100	100	100	100	100	100	100	99
PD-ÖGÇ	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
PD-OÇ	100	100	80	100	100	100	100	100	100	100	100
PDS-ÖGÇ	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
PDS-OÇ	100	100	80	100	100	100	100	100	100	100	98
GS-ÖGÇ	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
GS-OÇ	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
$\bar{x}(\%)$	100	100	94.61	100	100	100	100	100	100	100	

G: Sınıf İçi Geçiş, GS: Geçiş Süresi, Ö: Öğretmen, PD: Problem Davranış, PDS: Problem Davranış Sıklığı, ÖGÇ: Özel Gereksinimli Çocuk, OÇ: Ortalama Çocuk

Çizelge 6'a göre, araştırmacı ve gözlemcinin birbirinden bağımsız olarak yaptıkları değerlendirmelerde güvenilirlik yüzdesi ortalamaları, hem gözlemlenen her bir ölçüm (ranj=%98-%100), hem de gözlenen her bir sınıf için (ranj=%94.61-%100) %94.61 ve üstünde olduğu bulunmuştur. Bu sonuç, gözlemlerin güvenilir bir şekilde yapıldığını ve gözlemciler arasında tutarlık olduğunu göstermektedir.

2.5. Verilerin Analizi

Bu çalışmada sınıf içi geçişlerde var olan durumun belirlemesi amacıyla Bilgi Formu aracılığıyla elde edilen demografik veriler ve OSİF aracılığıyla elde edilen veriler SPSS 17.0 paket programına aktarılmış ve çalışmanın amaçları doğrultusunda her bir araştırma sorusuna yanıt aramak için gerekli olan analizler yapılmıştır. Araştırmada verilerin analizi aşamasında, sınıf içi geçişleri incelenmek istenen

öğretmen ve çocukların isimlerinin kullanılması uygun görülmediği için numaralandırma yoluna gidilmiş, aynı sınıfta bulunan öğretmen (Ö), özel gereksinimi olan çocuk (ÖGÇ) ve ortalama çocuk (OÇ) için aynı kod verilmiştir. Örneğin çocuklardan ÖGÇ1 ve OÇ1 ile öğretmen Ö1 aynı sınıfta bulunmaktadır.

Araştırma süresince bu çalışmaya katılmaya gönüllü olan toplam 38 sınıftan veri toplanmıştır. Ancak sekiz sınıf, araştırmanın analizlerinin yapılması için uygun bulunmadığı için bu sınıflardan elde edilen kayıtlar analiz dışı bırakılmıştır. Analiz dışı bırakılan bu sekiz sınıfın ikisinde öğretmene araştırma öncesi çalışmanın nasıl yürütüleceğiyle ilgili bilgilendirme yapıldığı halde öğretmen bazı etkinlikler ve sınıf içi geçişlerde kayıt alınmasını istemediğini bildirmiştir. Kayıt alınmasını istemediği bu geçişlerde video kameranin görüş açısı hiçbir görüntüyü kaydetmeyecek şekilde değiştirilmiştir. Bu durumda da hem çocuklara ait belirlenmek istenen bazı sınıf içi geçişlerinin süreleri ve bu geçişlerde sergilenen problem davranışlara ilişkin hem de öğretmene ilişkin belirlenmek istenen strateji kullanma, geçiş süresi ve yardım sunma gibi veriler kayıt altına alınamamıştır. Kayıt yapılan bir sınıfta ise ÖGÇ, o gün her zamankinden daha fazla problem davranış sergilediği için öğretmeni tarafından annesi okula davet edilerek evine yollanmıştır. Bu durumda da video kaydı sonlandırılacağı süreden daha erken kesilmek zorunda kalmıştır. Video kaydı yapılan, ancak analiz dışı bırakılan diğer beş sınıfta ise ÖGÇ'ler çeşitli nedenlerle (kaynaştırma eğitimine tam gün katılmama, hastalık, geziye katılma vb.) okuldan erken ayrılmışlar, dolayısıyla da gün içinde sadece birer sınıf içi geçişleri kayıt altına alınmıştır. Sonuç olarak, sıralanan nedenlerle bu sekiz sınıftan toplanan veriler araştırmaya veri sağlamaya uygun bulunmadığı için analiz dışı bırakılmıştır.

Araştırmada video çekimlerinin yapılmasının ardından, araştırmaya veri sağlamaya uygun olduğu belirlenen 30 okul öncesi sınıfta, gün içinde yapılan sınıf içi geçiş sayılarının her sınıfta aynı olmaması nedeniyle analizleri standart bir süre üzerinden yapmak amacıyla gün içinde verilen ilk sınıf içi geçiş yönergesini takip eden iki saat (120 dakika) içinde yapılan tüm sınıf içi geçişlerle analizlerin yürütülmesine karar verilmiştir. Çalışma grubunda bir okul gününde öğretmenin ilk sınıf içi geçiş için yönerge vermesini takip eden iki saat içinde yapılan sınıf içi geçiş sayıları Çizelge 7'de sunulmuştur.

Çizelge 7.

Okul Gününün İki Saatinde Sınıflara Göre Analizi Yapılan Sınıf İçi Geçiş Sayıları

Sınıf	Geçiş Sayısı	Sınıf	Geçiş Sayısı	Sınıf	Geçiş Sayısı	Sınıf	Geçiş Sayısı
S1	4	S9	5	S17	3	S25	6
S2	5	S10	5	S18	6	S26	5
S3	5	S11	3	S19	5	S27	4
S4	3	S12	4	S20	5	S28	5
S5	5	S13	5	S21	5	S29	7
S6	5	S14	7	S22	4	S30	4
S7	4	S15	4	S23	6		
S8	5	S16	5	S24	5	Toplam 144	

Çizelge 7'e göre, üç sınıfta üç, yedi sınıfta dört, on beş sınıfta beş, üç sınıfta altı ve iki sınıfta yedi sınıf içi geçiş olmak üzere toplam 144 sınıf içi geçiş üzerinde analizlerin yürütülmesine karar verilmiştir.

Bu araştırmada, sınıf içi geçişlerde üç farklı türde gözlemlenebileceği belirtilen (Hume ve diğ., 2014) sınıf içi geçişlerle karşılaşılmıştır. Gözlem bulgularına göre, çalışma grubu öğretmenleri sınıf içi geçişlerin birinci türü olan etkinlikler, konular, öğretim yöntemleri arasındaki sınıf içi geçişlere yer vermektedirler. Örneğin Okul Öncesi Eğitim Programında (2013) yer alan Türkçe, sanat, drama, müzik, hareket, oyun, fen, matematik, okuma-yazmaya hazırlık ve alan gezileri etkinlikleri ile beslenme rutini gibi farklı sınıf içi etkinliklere yer verilmekte, bu etkinlikler ve rutinler arasında sınıf içi geçişler yapılmaktadır. Çalışma grubu öğretmenleri ikinci tür sınıf içi geçişler olan personel arası geçişlere de sınıflarında yer vermektedirler. Sınıflarda farklı etkinlikler için farklı öğretmenlerin öğretim yapması durumlarıyla örneğin sanat etkinliği için sınıf öğretmeni dışında bir eğitimciyle çalışılması, oyun etkinlikleri için farklı bir öğretmenin sınıfa davet edilmesi, aile katılımı etkinlikleri yapıldığı günlerde her zamanki uygulama dışında çocuğun ebeveyninin etkinliklerde lider olması gibi geçişlerle karşılaşılmıştır. Son olarak çalışma grubu öğretmenleri üçüncü tür sınıf içi geçişler olan ortamlar arası geçişlere de sınıflarında yer vermektedirler. Gözlem yapılan okullarda sınıfa varış, bir öğrenme merkezinden diğerine geçiş, oyun alanına, bahçeye veya okulun farklı iç ve dış mekânlarına çıkış ve dönüş, yemekhaneye, temizlik için lavaboya gidiş ve dönüş ve eve gidiş için hazırlanma geçişleri gibi ortamlar arası geçişlerin yapıldığı gözlemlenmiştir. Bu yönüyle çalışma, alanyazında yer alan okul öncesi sınıflarda gün içinde çeşitli türlerde pek çok sınıf içi geçişin yapıldığını konu alan araştırmalarla benzerlik göstermektedir. Hume ve diğerlerine (2014) göre, üç farklı türdeki sınıf içi geçişler ayrı

ayrı zamanlarda yapılabileceği gibi eş zamanlı olarak da ortaya çıkabilmektedir. Bu araştırmada, analiz yapılan toplam 144 sınıf içi geçişin tamamı etkinlikler, konular, öğretim yöntemleri arasındaki geçiştir. Ayrıca, bunlardan 65'i hem etkinlikler hem de ortamlar arası sınıf içi geçiş, dördü ise hem etkinlikler arası hem de personel arasındaki sınıf içi geçiştir.

Sınıf içi geçişler konusunda yapılan araştırmalara bakıldığında, okul öncesi sınıflarda çocukların gün içerisinde 15 ile 20 kadar sınıf içi geçiş deneyimi yaşadıkları belirtilmektedir (Banerjee ve Horn, 2013; Fisher ve diğ., 1980). Ancak, bu araştırmada okul öncesi sınıflarda daha az sayıda sınıf içi geçiş yapıldığı görülmüştür. Çizelge 7’de görüldüğü gibi bu araştırmaya katılan sınıflarda beş saatlik olan okul gününün iki saatinde en az üç (S4, S11, S17) ile en çok yedi (S14, S29) sınıf içi geçiş ($\bar{X}=4.80$) yapıldığı belirlenmiştir. Ülkemizde okul öncesi sınıflarda daha az sayıda sınıf içi geçiş yapılmasının alan yazında belirtilen durum ile farklılık gösterdiği görülmektedir. Güncel Okul Öncesi Eğitim Programında (MEB, 2013), günlük eğitim akışında “güne başlama zamanı”, “serbest oyun zamanı”, “etkinlik zamanı”, “günü değerlendirme zamanı” ile beslenme ve dinlenme zamanı gibi rutin etkinliklere yer verilmesi belirtilerek “etkinlik zamanında” ise Türkçe, sanat, drama, müzik, hareket, oyun, fen, matematik, okuma-yazmaya hazırlık etkinlikleri ve alan gezilerinin yapılabileceği bildirilmiştir. Buna göre, beş saatlik okul günü içinde daha fazla sayıda sınıf içi geçişin yapılması beklenmektedir.

Bu araştırmanın analizlerinin 30 okul öncesi sınıfta verilen ilk geçiş yönergesini takip eden iki saat içinde yapılan tüm sınıf içi geçişlerle yapılacağının belirlenmesinden sonra, toplanan verilerin tümü üzerinde ilk olarak ortalama, frekans dağılımı, yüzde hesaplama gibi betimsel istatistikler yapılmıştır. Karşılaştırma analizlerinin yapıldığı 5., 7. ve 8. araştırma sorularına yönelik ise verilerin normal dağılım sayıltılarını karşılayıp karşılamadığı belirlenmiştir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediği başlıca iki yöntemle incelenmektedir. İlk yöntem, çarpıklık ve basıklık katsayılarının hesaplanması, diğer yöntem ise Kolmogorov-Smirnov/Shapiro-Wilk gibi çeşitli hipotez testlerinin kullanılmasıdır. Standart bir normal dağılımda çarpıklık ve basıklık katsayısı sıfırdır. Verilerin normal dağıldığının söylenebilmesi için çarpıklık ve basıklık değerlerin ± 1.0 arasında kalması ve p değerinin .05’ten büyük olması beklenmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Bazı araştırmacılara göre gruptaki denek sayısı 30, bazı araştırmacılara göre ise 15’ten az olduğunda verilerin normal

dağıldığını söylemek güçtür ve bu durumlarda nonparametrik testlerin kullanılması gerekmektedir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2010). Bu nedenle, araştırmada karşılaştırma analizlerinin yapıldığı üç duruma ilişkin 5., 7. ve 8. sorularda aşağıda açıklandığı gibi hem bu üç verinin de normal dağılım göstermediği belirlendiği hem de 30 veya daha az üyeden oluşan çalışma grubuna yönelik analizlerin yapılmasında nonparametrik testlerin kullanılması önerildiği için bu üç duruma yönelik karşılaştırma analizleri için ilişkisiz örnekler için nonparametrik test olan Mann Whitney U Testi kullanılmıştır.

Araştırmada *ilk olarak*, kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflarda öğretmenlerin sınıf içi geçişlerde geçiş stratejisi kullanıp kullanmadıklarının belirlenmesi amacıyla oluşuma dayalı kayıt tekniklerinden olay kaydı tekniği kullanılmıştır. Tekin-İftar’a (2012) göre olay kaydı, başlangıcı ve sonu kolayca ayırt edilebilen davranışların gerçekleştikleri sırada gözlemlenmesine dayanmaktadır. Bir davranışın oluşup oluşmadığının ya da gerçekleşip gerçekleşmediğinin kolayca belirlenebilmesi için başlama ve bitiş noktalarının olması gereklidir.

Bu ilk soruya ilişkin OSİF üzerinde öğretmenler her sınıf içi geçiş için herhangi bir geçiş stratejisi kullanıyorlarsa “Evet”, geçiş stratejisi kullanmıyorlarsa “Hayır” olarak kodlamalar yapılmıştır. Videoların analizi aşamasında, bu formdan yararlanılarak elde edilen veriler SPSS paket programına işlenmiştir. Ardından, 144 sınıf içi geçişte geçiş stratejisi kullanan ve kullanmayan öğretmen sayısı belirlenmiş, frekans dağılımı ve yüzde hesaplamaları yapılmıştır.

İkinci olarak, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi geçişlerde hangi tür geçiş stratejisi kullandıklarının belirlenmesi amacıyla, sınıf içi geçişlerde geçiş stratejisi kullanan öğretmenler için OSİF’te bir önceki analiz için sadece “Evet” olarak işaretleme yapılan öğretmenler üzerinden analiz yapılmıştır. Bu aşamada, kullanılan stratejilerin hangisi/hangileri olduğu formdaki ilgili bölüm üzerine işaretlenerek olay kaydı tekniği yardımıyla öğretmenlerin kullandıkları geçiş stratejisinin/stratejilerinin türü belirlenmiştir. Ardından, bu bilgiler SPSS paket programına işlenmiş, 144 sınıf içi geçişte öğretmenlerin ne kadarının, hangi geçiş stratejisini kullandıklarının sayısı belirlenmiştir. Bu amaç için yapılan analizle frekans dağılımı ve yüzdelik bilgilerine ulaşılmıştır. Sınıf içi geçişlerde geçiş stratejisi kullanmayan öğretmenler için herhangi bir hesaplama yapılmamıştır.

Üçüncü olarak, kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflarda öğretmenlerin bir okul gününün standart iki saatinde sınıf içi geçişler için harcadıkları sürelerin hesaplanması amacıyla davranışın gerçekleşme süresine bağlı kayıt tekniklerinden süre kaydı tekniği kullanılmıştır. Tekin-İftar'a (2012) göre süre kaydı, uzun sürelerle meydana gelen, başlangıcı ve sonucu birbirinden kolayca ayırt edilebilen davranışların kaydedilmesinde kullanılmaktadır. Süre kaydı tutulurken, gerçekleşme süresi belirlenmek istenen hedef davranış başlar başlamaz süre ölçer çalıştırılıp başlama saati kaydedilmekte ve davranış tamamlandığında süre ölçer durdurulup davranışın tam olarak ne zaman tamamlandığı not edilmektedir.

Bu araştırmada, öğretmenlerin 144 sınıf içi geçişte, her bir sınıf içi geçiş için ne kadar süre harcadığının belirlenmesinde süre kaydı hesaplanırken, öğretmenin sınıf içi geçişi hatırlatan yönerge sunması geçişin başlama zamanı olarak kabul edilmiş ve kronometre bu anda çalıştırılarak (0. sn) süre kaydı tutulmasına başlanmıştır. Sınıftaki son çocuğun sınıf içi geçişle ilgili işlerini/görevlerini yapıp geçişi tamamlaması ise bitiş zamanı olarak kabul edilmiş ve kronometre bu anda durdurularak süre kaydı alımı sonlandırılmıştır. Ardından, bu veriler SPSS paket programına aktarılmıştır. Videoların analizi aşamasında, davranışın gerçekleşme süresi esas alınmış, harcanan sürelerle ilişkin hem her sınıf içi geçiş için harcanan süre, hem iki saatlik zaman boyunca harcanan toplam süre, hem de bu sürenin iki saatin yüzde kaçını kapsadığına ilişkin bulgular elde edilmiş, süre, ortalama ve yüzdelik bulguları hesaplanmıştır. Öğretmenlerin sınıf içi geçişlerde harcadıkları süre ve toplam süreye ilişkin bulgular dk ve sn olarak hesaplanmıştır. Bulguların çizelgede gösteriminde, her öğretmen için elde edilen bulgularda dk ve sn bulguları arasına nokta (.) işareti konulmuş, nokta işaretinden önce dk, nokta işaretinden sonra sn bulgusu verilmiştir.

Dördüncü olarak, kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflarda öğretmenlerin sınıf içi geçişlerde çocuklara ipucu sağlayıp sağlamadığının belirlenmesi amacıyla olay kaydı tekniği kullanılmıştır. Ancak bu sorunun yanıtı aranırken ÖGÇ4 bir sınıf içi geçişte, OÇ11 bir sınıf içi geçişte, ÖGÇ13 iki sınıf içi geçişte, ÖGÇ14 altı sınıf içi geçişte ve ÖGÇ28 bir sınıf içi geçişte okulda oldukları halde sınıf içinde bulunmama, problem davranış sergileme nedeniyle öğretmenleri tarafından başka bir sınıfa yollanma veya sağlık problemi yaşama nedeniyle toplam 11 sınıf içi geçişe katılmamışlardır. Bu nedenle, bu beş çocuğun katılamadığı toplam 11 sınıf içi geçiş için

araştırmanın 4, 5, 6, 7. ve 8. sorularında belirlenmek istenen durumlara yönelik 133 sınıf içi geçiş üzerinden analizler yürütülmüştür.

Öğretmenlerin sınıf içi geçişlerde çocuklara ipucu sağlama durumunun belirlenmesi amacıyla, ÖGÇ ve OÇ'ler için ayrı ayrı olmak üzere, OSİF'e öğretmenler çocuklara ipucu sağlıyorsa "Evet", sağlamıyorsa "Hayır" olarak işaretlemeler yapılmıştır. Ardından, bu bilgiler SPSS paket programına işlenmiş, öğretmen tarafından kaç sınıf içi geçişte ipucu sağlandığı ve geçişlerde kaç çocuğa ipucu sağlandığına ilişkin olarak frekans dağılımı ve yüzdelik bilgileri elde edilmiştir.

Beşinci olarak, kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflarda öğretmenler tarafından ÖGÇ ve OÇ'lere sağlanan ipucunun sıklığının farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla öncelikle ÖGÇ ve OÇ'lerin öğretmenlerinden 133 sınıf içi geçişin kaçında ipucu aldıkları olay kaydı yoluyla belirlenerek sınıf içi geçişlerde öğretmen tarafından sağlanan toplam ipucu sıklığı ve yüzdeleri belirlenmiştir. Toplam ipucu sıklığına ilişkin verilerinin betimsel analizinde çarpıklık değeri .84, basıklık değeri .06 ve Shapiro-Wilk değeri .000 olarak bulunmuştur. Buna göre, betimsel analiz yoluyla belirlenen p değerinin .05'ten küçük olması nedeniyle normal dağılım varsayımı karşılanamadığı için öğretmen tarafından çocuklara sağlanan toplam ipucu sıklığı verisi normal dağılım göstermemektedir. Veri normal dağılım göstermediği ve grup üye sayısı 30 olduğu için ÖGÇ ve OÇ'lere sınıf içi geçişlerde öğretmen tarafından sağlanan ipucunun sıklığını karşılaştırmak için Mann Whitney U testi ile analiz yapılmıştır. Testin yorumlanmasında .05'lik anlamlılık düzeyi kullanılmıştır.

Altıncı olarak, kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflarda sınıf içi geçişlerde çocukların problem davranış sergileyip sergilemediğinin belirlenmesi için olay kaydı tekniği kullanılmıştır. OSİF'e çocuklar problem davranış sergilemişse "Evet", sergilememişse "Hayır" olarak kodlama yapılmıştır. Kodlamalar hem ÖGÇ hem de OÇ'ler için ayrı ayrı yapılmıştır. Ardından bu veriler, SPSS 17.0 paket programına işlenmiştir. Verilerin betimsel analiziyle, 133 sınıf içi geçişte geçişlerin ne kadarında çocukların problem davranış sergilendiğinin frekans dağılımı ve yüzdelik bulguları elde edilmiştir.

Ayrıca, bu amaç kapsamında sınıf içi geçişlerde hangi tür problem davranışların ortaya çıktığına yönelik incelemeler de yapılmıştır. Sergilenen problem

davranışların türünü belirlemek amacıyla olay kaydı tekniği kullanılmıştır. Sınıf içi geçişlerde sergilenen problem davranışların türü OSİF üzerinde ilgili bölümlere işaretlenmiş, ardından bu veriler SPSS 17.0 paket programına işlenmiştir. Yapılan analizle sınıf içi geçişlerde hangi gruptaki çocukların ne tür problem davranışlar sergiledikleri bulgusu elde edilmiştir. Bu aşamada problem davranış sergilemeyen çocuklara yönelik bir analiz yapılmamıştır.

Yedinci olarak, kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflarda ÖGÇ ve OÇ'lerin sınıf içi geçişlerde sergiledikleri problem davranışların sıklığının farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla öncelikle çocukların sınıf içi geçişlerde toplam kaç kez problem davranış sergiledikleri olay kaydı yoluyla belirlenerek toplam problem davranış sıklığı ve yüzdesi bulguları elde edilmiştir. Toplam problem davranış verisinin betimsel analizinde çarpıklık değeri 2.10, basıklık değeri 4.35 ve Shapiro-Wilk değeri .000 olarak bulunmuştur. Buna göre, betimsel analiz yoluyla belirlenen çarpıklık basıklık değerlerinin ± 1.0 değerleri arasında olmaması ve p değerinin .05'ten küçük olması nedeniyle normal dağılım varsayımları bir bütünlük içinde karşılanamadığı için ÖGÇ ve OÇ'lerin sınıf içi geçişlerde sergiledikleri problem davranışların sıklığı verisi normal dağılım göstermemektedir. Veri normal dağılım göstermediği ve grup üye sayısı 30 olduğu için geçişlerde sergilenen problem davranışların sıklığının farklılaşp farklılaşmadığını karşılaştırmak için Mann Whitney U testi ile analiz yapılmıştır. Testin yorumlanmasında .05'lik anlamlılık düzeyi kullanılmıştır.

Sekizinci olarak, ÖGÇ ve OÇ'lerin sınıf içi geçişler için harcadıkları toplam sürenin farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla öncelikle çocukların 133 sınıf içi geçişin her birinde geçişlere ne kadar süre harcadıkları süre kaydı tekniği kullanılarak belirlenmiştir. Bu amaçla, öğretmenin geçişi hatırlatan ilk ipucunu sunması geçişin başlama zamanı (0. sn) olarak belirlenerek kronometre bu anda çalıştırılmıştır. Çocuğun geçişle ilgili tüm görevleri tamamlayarak hazır olarak beklemeye başladığı an ise geçişin tamamlanma süresi olarak belirlenmiş ve kronometre bu anda durdurulmuştur. ÖGÇ ve OÇ'lerin sınıf içi geçişleri tamamlama sürelerini belirlemeye yönelik hesaplamalar ayrı ayrı yapılmıştır.

Ardından, bir okul gününde öğretmenin sınıf içi geçişin başlamasına yönelik ilk yönergeyi vermesiyle başlayan ilk sınıf içi geçiş ve bunu takip eden iki saat içinde yapılan tüm geçişlerin süreleri her gruptaki çocuklar için ayrı ayrı toplanarak sınıf içi

geçişlerde harcanan toplam süreler belirlenmiştir. Süre kaydı tekniği kullanılarak yapılan analizlerin SPSS 17.0 programına işlenmesinin ardından çocukların sınıf içi geçişler için okul gününün iki saatinde toplam ne kadar süre harcadığı belirlenmiştir. Çocukların sınıf içi geçişlerde harcadıkları toplam süreye ilişkin bulgular dk ve sn olarak hesaplanmıştır. Bulguların çizelgede gösteriminde, her çocuk için elde edilen bulgulara dk ve sn bulguları arasına nokta (.) işareti konulmuş, nokta işaretinden önce dk, nokta işaretinden sonra sn bulgusu verilmiştir.

ÖGÇ ve OÇ'lerin sınıf içi geçişler için harcadıkları toplam süre verisinin betimsel analizinde çarpıklık değeri .73, basıklık değeri 1.82 ve Shapiro-Wilk değeri .003 olarak bulunmuştur. Buna göre, betimsel analiz yoluyla belirlenen çarpıklık basıklık değerlerinin ± 1.0 değerleri arasında olmaması ve p değerinin .05'ten küçük olması nedeniyle normal dağılım varsayımları bir bütünlük içinde karşılanamadığı için ÖGÇ ve OÇ'lerin sınıf içi geçişleri tamamlama süreleri verisi normal dağılım göstermemektedir. Veri normal dağılım göstermediği ve grup üye sayısı 30 olduğu için ÖGÇ ve OÇ'lerin okul gününün iki saatinde sınıf içi geçişler için harcadıkları toplam sürelerin karşılaştırılması amacıyla Mann Whitney U testi ile analiz yapılmıştır. Testin yorumlanmasında .05'lik anlamlılık düzeyi kullanılmıştır.

BÖLÜM III

BULGULAR VE TARTIŞMA

Kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflarda sınıf içi geçişlerin incelenmesini amaçlayan çalışmanın bu bölümünde, yapılan gözlemlere dayalı olarak yürütülen istatistiksel analizlerin bulguları araştırma soruları çerçevesinde sunularak ilgili alanyazın çerçevesinde tartışılmıştır.

3.1. Kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflarda öğretmenler sınıf içi geçişlerde herhangi bir geçiş stratejisi kullanmakta mıdır?

Çalışma grubu öğretmenlerinin sınıf içi geçişlerde geçiş stratejisi kullanıp kullanmadıkları olay kaydı tekniği kullanılarak yapılan analiz sonunda belirlenmiştir. Buna göre, analiz yapılan 144 sınıf içi geçişin tamamında (%100) tüm okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi geçişler için geçiş stratejisi kullandıkları gözlemlenmiştir.

Sınıf içi geçişler birçok değişimi ve beklentiye içermesinden dolayı hem öğretmenler hem de çocuklar için okul zamanının en rahatsız edici süreçlerine dönüşebilmektedir (McIntosh ve diğ., 2004). Bu istenmeyen durumun oluşmaması için öğretmenlerin geçiş anlarında sınıflarını etkili şekilde yönetebilmek amacıyla geçişleri kolaylaştırıcı bazı stratejilere başvurmaları gerekmektedir (Russo, 2014). Çünkü stratejilerin kullanılmasıyla çocuklar günlük akışta sırada ne/neler olacağını tahmin edebilmekte, sınıfta bir düzenin oluşturulmasıyla okuldaki işleyişe kolayca uyum sağlayabilmektedirler (Sterling-Turner ve Jordan, 2007). Ayrıca, araştırmalarda geçiş stratejileri kullanımının problem davranışları önleyebildiği ve geçişleri tamamlama sürelerini kısalttığı bildirilmektedir (Barbetta ve diğ., 2005; Coleman ve diğ., 2013; Wurtele ve Drabman, 1984). Bu nedenlerle, ister öğretmen ister çocuk açısından bakıldığında okulda geçirilen zamanın sorunsuz ve keyifle geçirilmesinde geçiş stratejileri kullanmanın önemli katkıları bulunduğu söylenmektedir. Sınıf içi geçişleri etkili şekilde yönetmek için öğretmenlerin geçiş stratejileri kullanması alanyazında önerilen ve vurgulanan bir durumdur (Russo,2014).

3.2. Kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflarda öğretmenler sınıf içi geçişlerde hangi tür geçiş stratejilerini kullanmaktadırlar?

Araştırmada ele alınan ikinci amaç için olay kaydı tekniği kullanılarak analizler yürütülmüştür. Çalışma grubunda yer alan okul öncesi öğretmenleri tarafından sınıf içi geçişlerde kullanılan geçiş stratejilerinin türleri ve bu geçiş stratejilerin sıklıklarına ve yüzdelere ilişkin bulgular Çizelge 8’de verilmiştir.

Çizelge 8.

Öğretmenlerin Sınıf İçi Geçişlerde Kullandığı Geçiş Strateji Türlerinin Sıklığı ve Yüzdeliği

Geçiş Strateji Türleri	n	%
Sözel hatırlatıcı	72	50.00
Sözel hatırlatıcı + parmak oyunu-tekerleme	11	7.60
Sözel hatırlatıcı + parmak oyunu-tekerleme + oyun etkinliği hazırlama	11	7.60
Sözel hatırlatıcı + sınıfı düzenleme	9	6.25
Sözel hatırlatıcı + şarkı-müzik	8	5.55
Sözel hatırlatıcı + olumlu pekiştirme	8	5.55
Sözel hatırlatıcı + parmak oyunu.-tekerleme + olumlu pekiştirme	6	4.16
Sözel hatırlatıcı + oyun etkinliği hazırlama	3	2.08
Sözel hatırlatıcı + sınıfı düzenleme + diğer stratejiler (el çırpma)	2	1.38
Sözel hatırlatıcı + saat-kronometre-zamanlayıcı-geri sayım	2	1.38
Sözel hatırlatıcı + parmak oyunu-tekerleme + diğer strat.(el çırpma)	2	1.38
Sözel hatırlatıcı + par. oy.-tekerleme + olumlu pek. + saat-kronm.-za.-gs.	1	0.69
Sözel hatırlatıcı + şarkı-müzik+ olumlu pek. + saat-kronm.-zam.-gs.	1	0.69
Sözel hatırlatıcı + şarkı-müzik + parmak oyunu-tekerleme	1	0.69
Sözel hatırlatıcı + parmak oyunu-tekerleme + sınıf düzenleme	1	0.69
Sözel hatırlatıcı + seçenek sunma	1	0.69
Sözel hatırlatıcı + şarkı-müzik + olumlu pekiş. + diğer str. (el çırpma)	1	0.69
Sözel hatırlatıcı + olumlu pekiş. + sınıfı düzenleme + diğer str. (el çırpma)	1	0.69
Sözel hatırlatıcı + olumlu pekiş. + sınıfı düzenleme+saat-kronm.-zam.-gs	1	0.69
Sözel hatırlatıcı + olumlu pekiş. + tamamlanmış-tamamlanacak etk. kutu.	1	0.69
Parmak oyunu-tekerleme	1	0.69
Toplam	144	

Çizelge 8’de görüldüğü gibi, çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenleri tarafından sınıf içi geçişlerde kullanılan geçiş stratejileri; “sözel hatırlatıcı”, “saat-kronometre-zamanlayıcı-geri sayım”, “tamamlanmış-tamamlanacak etkinlik kutuları”, “sözel hatırlatıcı”, “şarkı-müzik”, “parmak oyunu-tekerleme”, “diğer stratejiler (el çırpma)”, “oyun etkinliği hazırlama”, “olumlu pekiştirme”, “seçenek sunma” ve “geçiş kolaylaştıracak şekilde sınıfı düzenleme” stratejileri olarak sıralanmaktadır.

Çizelge 8’de açıkça görüldüğü üzere, gözlem yapılan okul öncesi sınıflardaki 144 sınıf içi geçişte “sözel hatırlatıcı” stratejisi okul öncesi öğretmenleri tarafından tek

başına en fazla kullanılan geçiş stratejisidir ($n=72$; $\bar{X}=\%50.00$). Gözlemlenen tüm sınıf içi geçişlerde, okul öncesi öğretmenleri “sözel hatırlatıcı” stratejisini sadece bir sınıf içi geçişte kullanmamış, diğer sınıf içi geçişlerde sözel hatırlatıcı stratejisini ya yalnız başına ya da bir başka geçiş stratejisi ile birlikte toplam 143 sınıf içi geçişte kullanarak geçişlerini yürütmüşlerdir.

Geçiş stratejilerinin sınıf içi geçişlerde tek başına kullanılabileceği gibi birkaç stratejinin aynı anda kullanılabilmesi de mümkündür (Cihak, 2011; Dettmer ve diğ., 2000; Mele, 2008; Perrin, 2014). Bu çalışmada, sınıf içi geçişlerde tek başına kullanılan iki geçiş stratejisinden biri “sözel hatırlatıcı” ($\bar{X}=\%50.00$) diğeri ise “parmak oyunu-tekerleme” ($\bar{X}=\%0.69$) stratejileridir. Çizelge 8’de görüldüğü gibi çalışma grubu öğretmenleri 73 sınıf içi geçişte ($\bar{X}=\%50.69$) geçiş stratejilerini yalnız başına kullanmışlar, diğer 71 sınıf içi geçişte ($\bar{X}=\%49.30$) ise geçiş stratejileri arasından iki, üç veya dördünü birlikte kullanarak sınıf içi geçişleri yürütmüşlerdir.

Sınıf içi geçişlerde kullanılması deneysel çalışmalar sonucu etkili bulunan (Bkz. Çizelge 1), ancak bu çalışmada okul öncesi öğretmenleri tarafından hiç kullanılmayan geçiş stratejileri ise “ışıkları açıp kapama”, “güç kartı”, “etiket”, “resim-nesne-fotoğraf”, “önce-sonra kartı”, “etkinlik çizelgesi”, “teknolojik uygulamalar”, “sosyal öykü”, “kukla”, “video model kullanımı”, “zil-düdük-tef”, “akran aracılı öğretim” ve “yapılma olasılığı yüksek isteklerde bulunma” stratejileridir.

Alanyazında öğretmenlerin sınıf içi geçişlerde kendiliğinden oluşan ipuçlarına ek olarak farklı tür ipuçları kullanmaları gerektiği (Park ve Lynch, 2013) ve ÖGÇ’lerin yetersizliklerinden kaynaklanabilecek sorunlar yaşayabileceğinden hareketle, bu çocukları geçişlere hazırlayıcı ve motive edici ipuçlarının sunulmasının önemi vurgulanmaktadır (Turan, 2004). Bu çalışmada, çalışma grubu okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi geçiş yapılacağı zaman ipucunu tüm gruba verdiği, ÖGÇ’lere özgü bir ipucu/yönerge vermedikleri gözlemlenmiştir. Oysa bazı ÖGÇ’lerin kendilerine özel olarak sunulacak ipuçlarından yararlanarak sınıf içi geçişlere katılmaya ve geçiş beklentilerini yapmaya istekli olabilecekleri düşünülmektedir. Örneğin bu çalışmada, ÖGÇ18’in sınıf içi geçiş yapılacağı zamanlarda sınıftan dışarıya kaçıp geçişi reddettiği, geçişlerini tamamlamadığı veya sınıf içi geçişlerde problem davranış sergilediği için öğretmeni tarafından özellikle dışarıya çıkartıldığı gözlenmiştir. Öğretmenin bu çocuk gibi bazı ÖGÇ’lere ve gerektiğinde OÇ’lere gereksinimlerine uygun olarak sağlayacağı

herhangi bir geçiş stratejisiyle geçişleri kolaylaştırabileceği düşünölmektedir. Alanyazında ÖGÇ’ler için kullanılması etkili sonuçlara yol açan, hazırlanması ve uygulanması oldukça kolay olan etkinlik çizelgeleri (Banda ve Grimmet, 2008; Bryan ve Gast, 2000), güç kartları (Angel ve diğ., 2011), önce-sonra kartları (Hume, 2008) sosyal öyküler (Briody ve McGarry, 2005) gibi birçok stratejinin öğretmenlere ÖGÇ’leri sınıf etkinliklerine ve geçişlere katılım sağlama çalışmalarında yardım edeceği düşünölmektedir.

Alanyazındaki sınıf içi geçişleri kolaylaştırmak için geçiş stratejileri kullanılması gerektiği bulgusunu destekleyecek şekilde, bu araştırmada da okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi geçişlerde farklı birkaç türdeki geçiş stratejilerinin kullanımına yer verdikleri gözlenmiştir. Ancak okul öncesi öğretmenlerinin sadece bir sınıf içi geçişte “sözel hatırlatıcı” stratejisini kullanmadıkları, sınıf içi geçişlerin %99.30’unda “sözel hatırlatıcı” kullandıkları belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle, alanyazında özellikle ÖGÇ’ler olmak üzere tüm çocukların sınıf içi geçişlerini kolaylaştırmada etkili bulunan birçok geçiş stratejisi bu çalışma grubu öğretmenleri tarafından hiç kullanılmamaktadır ve “sözel hatırlatıcı” stratejisi sürekli olarak ya yalnız başına ya da diğer stratejilerle birlikte kullanılmaktadır. Bu nedenle, araştırmanın bu bulgusu okul öncesi öğretmenlerinin diğer geçiş stratejileri hakkında bilgi sahibi olup olmadıklarının sorgulanması gerektirdiğini düşöndürmektedir. Farklı tür geçiş stratejilerinin kullanılmaması, kaynaştırma sınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin bu konuda daha fazla bilgiye gereksinimleri olduğunu düşöndürmektedir. Oysaki kaynaştırma uygulamalarının başarılı ve amacına uygun bir şekilde gerçekleştirilmesi için en önemli öğe olan öğretmenlerin sınıf yönetiminde zengin ve farklı uygulamalara yer vermeleri gerektiği düşünölmektedir. Bu yönüyle araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin ÖGÇ ve kaynaştırma hakkında yeterince bilgi sahibi olmamaları nedeniyle ÖGÇ’lere özgü olarak öğretimi bireyselleştirmediklerini, program uyarlamaları yapmadıklarını, diğer çocuklara uyguladıkları aynı yöntemleri uyguladıklarını, kaynaştırma konusunda gereksinimleri olduğunu, kaynaştırma uygulamalarının yürütöldüğü sınıflarda görev yapabilmek için etkili stratejiler öğrenmeleri gerektiğini belirten araştırmaları destekler niteliktedir (Akalin, Demir, Sucuoğlu, Bakkaloğlu ve İşcen, 2014; Tufan ve Yıldırım, 2013; Odom, 2000).

Park ve Lynch’e (2013) göre sözel hatırlatıcı, sınıf içi geçişlerde geçiş öncesinde ‘sonraki etkinlik için zamanın geldiğini söyleme’ şeklinde kullanılabilmektedir ve

sunulan hatırlatıcının mutlaka geçişten bir süre önce verilmesi gerekmektedir (Tustin, 1995). Bu araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenleri arasından Ö1 “Çocuklar! Toplanma zamanımız geldi. Herkes sınıfını toplamaya yardım ediyor. Haydi!” cümlesiyle sınıf içi geçişin başladığını bildirmiş, Ö15 ise “Kahvaltı saati gelmiş. Elleri yıkamak için tren olalım!” yönergesini vererek geçişi başlatmıştır. Bu iki örnekte görüldüğü gibi, çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin sınıf içi geçişleri başlatmak amacıyla yönerge vermeden önce bir erken uyarı vermedikleri, yönerge vermeleriyle geçişin başlamasını bekledikleri gözlenmiştir. Buradan hareketle, öğretmenlerin sınıf içi geçişlerde kullanımına sıklıkla yer verdikleri “sözel hatırlatıcı” stratejisini nasıl en uygun şekilde kullanılacakları hakkında da yardıma gereksinimleri olduğu düşünülmektedir.

Kullanılması önerilen etkili geçiş stratejilerinden bir diğeri “ışıkları açıp kapatma” stratejisidir ve bu strateji sınıf içi geçişlerde uygulanması çok kolay olan, öğretmenlere ekstra bir iş yükü getirmeyecek veya ön hazırlık yapmayı gerektirmeyecek nitelikte bir stratejidir. Benzer şekilde, kuklalar veya bu görevi görebilecek herhangi bir oyuncaklar da sınıf içi geçişlerde herhangi bir ön hazırlık yapmaya gerek kalmadan yararlanabilecek kaynaklardır. Fakat bu çalışmada öğretmenlerin bunlardan yararlanmadıkları belirlenmiştir. Oysaki hâlihazırda sınıfta bulunan kuklalar veya onların yerine kullanılabilecek benzeri oyuncaklar çocukların ilgisini çektiği için hem öğretmenlere hem de çocuklara sınıf içi geçişlerde yardımcı olabilecektir. Tıpkı “kukla” stratejisinde olduğu gibi sınıfta doğal olarak ne varsa onun kullanılarak uygulanabildiği “seçenek sunma” stratejisi de bu çalışma grubu öğretmenlerinden sadece bir (Ö23) sınıf içi geçişte gözlenmiştir. Hâlbuki bu stratejileri kullanarak öğretmen çocukları kolaylıkla kontrol altına alabilmekte, sınıf içi geçişlerdeki herhangi bir göreve/isteğe karşı gelmelerini engelleyebilmektedir (McCormick ve diğ., 2003).

Kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflarda kullanılması önerilen bir başka geçiş stratejisi “tamamlanmış-tamamlanacak etkinlik kutuları”dır ve sınıf içi geçişlerde zamanın etkili kullanımı açısından bu stratejinin oldukça etkili olduğu belirtilmektedir (Hume, 2008). Bu araştırma süresince, sınıf içi etkinlikleri sürdürürken özel gereksinimli olsun ya da olmasın bazı çocukların etkinlik bitiminde yapmaları beklenen becerileri/görevleri tamamlayamadıkları geçişlerle karşılaşmıştır. Bu gibi durumlarda öğretmenlerin “tamamlanmış-tamamlanacak etkinlik kutuları”nı devreye sokmalarının okul zamanını iyi değerlendirmek adına uygun olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın bulgularına bakıldığında, araştırma grubu içinde yer alan okul öncesi öğretmenlerinin yeni bir etkinliğe geçiş yapmak için tüm çocukların hazır olmalarını bekledikleri gözlemlenmiştir. Örneğin çalışma grubundaki Ö17, ikinci sınıf içi geçişinde diğer tüm çocuklar yeni etkinlik için hazır olmuşken bir çocuk yapması gereken etkinliği henüz bitiremediği için diğer tüm çocukları, bu çocuğun etkinliğini tamamlaması için bekleterek boş bırakmıştır ve yeni etkinliğe başlayabilmek için yaklaşık 41 dakika boşa harcamıştır. Bu kadar uzun süre boş bekleyen diğer çocukların da problem davranış sergilemeleri kaçınılmaz hale gelmiştir. Oysaki tamamlanması beklenen istek/görev daha sonra yapılmak için önceden hazırlanan bir “tamamlanacaklar kutusu”na konulduğunda eğitim öğretim etkinliklerinde aksamalar yaşanmayacağı düşünülmektedir.

Sonuç olarak, kaynaştırma ortamlarında sınıf içi geçişlerde özellikle ÖGÇ’ler için deneysel çalışmalar sonucunda etkili olarak belirlenen geçiş stratejilerinin kullanılması ve hem ÖGÇ hem de OÇ’lerin gereksinimlerinin karşılanması için öğretmenlerin geçiş stratejileri kullanımı yeterliklerinin geliştirilmesi amacıyla hizmet içi eğitimlerin planlanmasının gerekli olduğu düşünülmektedir.

3.3. Kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflarda öğretmenler sınıf içi geçişler için bir okul gününün iki saatinde ne kadar süre harcamaktadırlar?

Araştırmada ele alınan üçüncü amaç doğrultusunda süre kaydı tekniği kullanılarak analizler yapılmıştır. Analiz sonunda belirlenen her bir geçiş için süre, toplam süre ve yüzdeliğe ilişkin bulgular Çizelge 9’da verilmiştir.

Çizelge 9’da yer alan bulgulara göre, bu araştırmada, kaynaştırma uygulamaları yürütülen sınıflarda öğretmenler her bir sınıf içi geçiş için 0 sn ile 41 dk 16 sn arası değişen sürelerde zaman harcamaktadırlar. Çizelgede yer alan Ö5’teki dört numaralı sınıf içi geçişte ve Ö9’daki beş numaralı sınıf içi geçişte, öğretmen etkinlik bitiminde “*Serbestsiniz!*” yönergesi verip serbest zaman etkinliğine geçiş yapıldığı için sınıf içi geçişin tamamlanma süresi 0 sn olarak kaydedilmiştir. Ö25 ise üç nolu sınıf içi geçişte sandalyeye oturarak oynanan bir oyun etkinliğinin ardından “*Şimdi hikâye saatimiz!*” yönergesini vererek hemen Türkçe etkinliğini başlatmıştır. Bu etkinliğe geçiş için çocuklardan herhangi bir hazırlık yapmaları beklenmediği için bu sınıf içi geçişin tamamlanma süresi de 0 sn olarak hesaplanmıştır.

Çizelge 9.

Öğretmenlerin Sınıf İçi Geçişlerde Harcadıkları Süre, Toplam Süre ve Yüzdeliği

	1G	2G	3G	4G	5G	6G	7G	Toplam	%
Ö1	15.19	20.04	4.50	9.17	-	-	-	49.30	41.08
Ö2	8.57	6.59	5.49	10.54	7.58	-	-	40.37	33.64
Ö3	5.56	14.54	11.01	17.19	4.57	-	-	54.07	45.05
Ö4	15.15	20.45	9.23	-	-	-	-	45.23	37.69
Ö5	8.28	8.06	11.14	0	1.49	-	-	29.37	24.47
Ö6	19.49	5.33	2.43	4.59	5.59	-	-	39.03	32.52
Ö7	6.26	10.30	9.08	4.58	-	-	-	31.02	25.85
Ö8	7.36	8.07	3.32	8.02	9.35	-	-	36.52	30.43
Ö9	18.39	4.57	12.04	8.43	0	-	-	44.23	36.85
Ö10	3.41	3.20	4.43	3.05	7.31	-	-	22.20	18.50
Ö11	7.49	2.00	7.46	-	-	-	-	17.35	14.45
Ö12	4.18	9.44	3.15	21.42	-	-	-	38.59	32.15
Ö13	11.52	21.52	14.48	0.27	2.06	-	-	51.05	42.54
Ö14	17.19	2.27	9.0	17.35	2.16	13.47	4.55	67.19	55.99
Ö15	13.21	7.07	1.44	10.49	-	-	-	33.01	27.50
Ö16	19.45	17.15	11.57	27.22	5.18	-	-	81.37	67.80
Ö17	9.19	41.16	0.37	-	-	-	-	51.12	42.60
Ö18	8.38	2.35	4.19	2.51	6.19	27.09	-	51.51	42.92
Ö19	10.19	12.54	16.41	3.37	8.03	-	-	51.34	42.78
Ö20	11.11	0.49	8.44	9.24	1.33	-	-	31.41	26.17
Ö21	16.56	3.57	4.05	2.44	5.35	-	-	33.17	27.64
Ö22	8.19	2.27	25.55	4.52	-	-	-	41.33	34.44
Ö23	7.17	1.11	3.14	4.32	1.26	4.09	-	21.49	17.90
Ö24	24.11	13.25	28.51	2.41	14.00	-	-	83.08	69.23
Ö25	15.10	5.14	0	5.42	3.34	7.07	-	36.47	30.39
Ö26	15.37	5.22	2.27	2.05	0.46	-	-	26.17	21.80
Ö27	0.58	1.32	11.24	18.27	-	-	-	32.21	26.84
Ö28	8.19	9.00	5.53	17.16	8.31	-	-	48.59	40.49
Ö29	6.04	14.15	3.17	6.17	10.11	2.15	2.02	44.21	36.84
Ö30	13.10	7.06	2.51	8.43	-	-	-	31.50	26.25
								$\bar{x}=42.30$	%35.09

Ö: Öğretmen, G: Sınıf İçi Geçiş

Çizelge 9 incelendiğinde, çalışma grubu öğretmenlerinin sınıf içi geçişler için bir okul gününün iki saatinde toplam 17 dk 35 sn ile 83 dk 8 sn arasında ($\bar{x}=42$ dk 30 sn) süre harcadıkları görülmektedir. Ayrıca gözlem aralığındaki yüzdelik bulgularına göre, öğretmenler okul gününün iki saatinin ortalama %35.09'unu (ranj=%14.45-%69.23) sınıf içi geçişlerle geçirmektedirler. Araştırmanın bu bulgusuna göre, okul zamanında önemli bir sürenin sınıf içi geçişler için harcandığı görülmektedir.

Bu çalışma grubundaki her okul öncesi öğretmenin kendi sınıfındaki her bir sınıf içi geçiş için farklı sürelerde zaman harcadığı, örneğin Ö1, bir nolu sınıf içi geçişinde 15 dk 19 sn süre harcamaktayken, iki nolu sınıf içi geçişi için 20 dk 4 sn süre

kullandığı belirlenmiştir. Benzer şekilde, her sınıfta aynı türde yapılan iki sınıf içi geçiş için harcanan süreler de farklılaşmaktadır. Örneğin aynı okulda görev yapan Ö13 ve Ö16'nın sınıflarında ilk geçişler serbest zaman etkinliğinden beslenme rutinine geçiştir ve Ö13 bu sınıf içi geçiş için 11 dk 52 sn, Ö16 ise 19 dk 45 sn süre harcamıştır. Sınıf içi geçişlerde hesaplanan sürelerin farklılaşmasının nedenleri arasında çalışma grubundaki sınıfların günlük planlarında farklılıkların bulunması, çalışma grubundaki öğretmen ve çocukların her sınıfta farklı özellikler göstermesi ve sınıfların fiziki özelliklerinin farklı olması gibi etkenlerin rol oynamış olabileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla, her sınıfta kendine özgü sınıf içi geçişler ortaya çıktığı için bir sınıftaki sınıf içi geçişin diğer bir sınıfta eşdeğeri bulunmayabilir. Bu nedenle, karşılaştırma yapılırken her bir okul öncesi öğretmenin gözlem aralığında sınıf içi geçişler için toplam ne kadar zaman harcadığı ve bunun okul gününün iki saatinin ne kadarını kapsadığı bulgusunun değerlendirilmesinin daha uygun olacağı düşünülmektedir.

Alanyazında okul öncesi sınıflarında çocukların sıradan bir öğretim günü boyunca bir etkinlikten/görevden/personelden diğerine sınıf içi geçiş için bir saat ya da daha fazla süre harcadıkları (Banerjee ve Horn, 2013) bildirilmektedir. Oysa okulda geçirilen zaman çocukların gelişimlerine katkıda bulunacak birçok eğitimsel etkinliklerle geçirilmelidir ve zaman en etkili şekilde değerlendirilmelidir (Barbetta ve diğ., 2005; Gettinger ve Seibert, 2002). Sınıf içi geçişlerin okul zamanının %20 ile %35'i kadar süre kapsadığı göz önüne alındığında, okul zamanının akademik olmayan etkinliklerle boşa harcadığı düşünülmektedir (Olive, 2004; Ostrosky ve diğ., 1992). Bu araştırmada sınıf içi geçişlerin okul zamanının %35.09'unu kapsadığı bulgusu, bir okul gününün %20'si ile %35'i kadar süresinin sınıf içi geçişlerle harcadığı bulgusuyla (Carta ve diğ., 1990; Ferguson ve diğ., 2004; Ostrosky ve diğ., 1992; Sainato, 1990) tutarlık göstermektedir.

3.1. Kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflarda öğretmenler çocuklara sınıf içi geçişlerde ipucu sağlamakta mıdır?

Araştırmada ele alınan dördüncü amaca yönelik olay kaydı tekniği kullanılarak veriler analiz edilmiştir. Analiz sonucunda öğretmenlerin sınıf içi geçişlerde çocuklara sağladıkları ipuçlarının sıklığı ve yüzdeliği Çizelge 10'da verilmiştir.

Çizelge 10.

Öğretmenlerin Sınıf İçi Geçişlerde Çocuklara Sağladıkları İpuçlarının Sıklığı ve Yüzdeliği

	İpucu Sunulan Çocuk n	İpucu Sunulan Çocuk %	İpucu Sunulan Geçiş n	İpucu Sunulan Geçiş %
ÖGÇ	24/30	80.00	48/133	36.09
OÇ	17/30	56.66	26/133	19.54
Toplam	41/60	68.33	74/133	55.63

Çizelge 10'a göre, okul öncesi öğretmenlerinin 133 sınıf içi geçişin 74'ünde (%55.63) ve 60 çocuktan 41'ine (%68.33) geçiş için ipucu sağladıkları belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle, sınıf içi geçişlerin yarısından fazlasında öğretmenler çocuklara ipucu sağlamaktadır. Benzer şekilde çocukların 2/3'ünden fazlası sınıf içi geçişlerde öğretmenden ipucu almaktadır.

İpuçları öğretmen tarafından çocuğun doğru tepkide bulunma olasılığını arttırmak için çocuğun tepkide bulunmasından önce verilen yardımlardır (Wolery ve diğ., 1988). Bu ipuçları farklı kaynaklarda değişik biçimlerde sınıflandırılrsa da genel olarak, sözel ipuçları, jest/mimik ipuçları, işaret ipuçları, görsel ipuçları, model olma ipuçları ve fiziksel ipuçları olarak gruplandırılabilir (Tekin İftar ve Kırcaali İftar, 2006; Varol, 1996). Bu araştırmada sunulan ipuçlarının türüne bakıldığında sınıfların tamamında kısmi ve tam fiziksel ipucunun-sınıf içi geçişlerde yapılması beklenen görevlerin çocuğun yerine öğretmen ya da başka bir yetişkin tarafından yapılması (n=72) ve işaret ipucunun-yemekhaneden sınıfa dönüş geçişinde işaret ipucuyla “*gelin*” işareti yapma (n=2) kullanıldığı belirlenmiştir. İpucu sunulan geçiş sayısının, ipucu alan çocuk sayısından farklı olma nedeni ise gözlem süresince yapılan sınıf içi geçişlerde çocuklara birden fazla kez ipucu verilmesidir.

Alanyazında ipucu kullanımı ile ilgili araştırmalarda, öğretmenlerin ipuçlarını kullanılırken davranışla doğrudan ilgili ve en doğal ipuçlarını seçmeleri, ipucunu olabildiğince erken silikleştirmeleri, gelişigüzel kullanmamaları gerektiği vurgulanmaktadır (Tekin İftar ve Kırcaali İftar, 2006). Ayrıca, öğretmenlerin ÖGÇ'lere gereksinimlerine uygun ipuçları vermeleri konusuna yani OSB olan çocuklara etkinlik çizelgesi vb görsel içerikli ipuçlarının (Dettmer ve diğ., 2000; McCord ve diğ., 2001; Schreibman ve diğ., 2000; Waters ve diğ., 2009), görme yetersizliği olan çocuklara

sözel ipuçlarının (Register ve Humpal, 2007) veya fiziksel yetersizliği olan çocuklara hem model olma hem de fiziksel ipucunun (MEB-Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü- Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Bedensel Engelli Bireyler Destek Eğitim Programı, 2008) sağlanması gibi noktalara dikkat etmeleri önerilmektedir.

İpuçlarına yönelik alanyazın incelemesinde, beceri/kavram/davranış öğretimi ve problem davranışların azaltılmasında ÖĞÇ'lere ipucu sağlanarak öğretimlerin yapıldığı çeşitli araştırmalar (Flannery ve Horner, 1994; Kamps, Leonard, Vernon, Dugan ve Delquardi, 1992; Koegel, Koegel, Hurley ve Frea 1992; MacDuff, Krantz ve McClannahan, 1993; Zanolli, Daggets ve Adams, 1996) ve sınıf içi geçişlerde ÖĞÇ'ler tarafından sergilenen problem davranışların azalması ile geçişlerde harcanan sürelerin azaltılmasına yönelik yapılmış araştırmalar (Angel ve diğ., 2011; Banda ve Grimmet, 2008; Briody ve McGarry, 2005; Bryan ve Gast, 2000; Cihak 2011; Dooley ve diğ., 2001; Massey ve Wheeler, 2000; Pierce ve diğ., 2013; Register ve Humpal, 2007; Waters ve diğ., 2009) bulunmaktadır. Bu araştırmaların ortak bulgularına göre, sınıf içi geçişlerde ÖĞÇ'lere ve normal gelişim gösteren çocuklara (Wurtele ve Darabman, 1984) sağlanan ipuçları, geçişlerin daha kolay ve sorunsuz yapılabilmesinde katkı sağlamakta ve zamanın etkili kullanılmasına yardım etmektedir. Ancak alanyazındaki bu araştırmaların sınıf içi geçişlerde görülen problem davranışları azaltmak ve geçişleri kolaylaştırmak için bir amaca yönelik olarak yapıldığı başka bir deyişle, sınıflarda doğal ortamda her zamanki uygulamalarda ipucu sağlanıp sağlanmadığıyla ilgili bulguları içermediği görülmektedir.

Bu araştırmaya veri sağlamak için video çekimleri sene başından itibaren yapılmamış, Nisan-Haziran 2015 ve Kasım 2015-Ocak 2016 ayları arasında yapılmıştır. Her iki sömestrinin de ortasından sonuna doğru video çekimlerinin yapılmasının nedeni hem öğretmenin çocukları tanıma sürecini tamamlanmış olmasının hem de çocukların okulda uygulanan işleyişe tamamen uyum sağlamalarının beklenmesidir. Sınıf içi geçişler söz konusu olduğunda, okulların eğitim-öğretime açıldığı ilk zamanlarda ve geçişlere hazırlık becerilerinin öğretiminin yapıldığı sürelerde tüm ipucu türlerinin daha fazla kullanılacağı öngörülmektedir. Bu nedenle, ipucu sağlama bulgularının çekim yapılan zamanla yakından ilişkili olacağı öngörüldüğü için bu araştırmada sınıf içi geçişlerde belirlenen ipucu sağlama bulgularının gerçeği yansıttığı düşünülmektedir ve ileride yapılacak olan araştırmalarda bu bulgunun kaynak olarak kullanılabileceği düşünülmektedir.

3.5. Kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflarda sınıf içi geçişlerde özel gereksinimli çocuklara ve ortalama çocuklara öğretmen tarafından sağlanan ipucu sıklığı farklılaşmakta mıdır?

Araştırmada ele alınan beşinci amaç için öncelikle olay kaydı tekniği kullanılarak çalışma grubundaki öğretmenlerinin sınıf içi geçişlerde hangi gruptaki çocuklara ne kadar ipucu sağladığı belirlenmiştir. Sınıf içi geçişlerde ÖGÇ ve OÇ'lere sağlanan ipucu sıklığına ve yüzdeliğine ilişkin bulgular Çizelge 11'de sunulmuştur.

Çizelge 11.

Öğretmenler Tarafından Sınıf İçi Geçişlerde ÖGÇ ve OÇ'lere Sağlanan İpuçlarının Sıklığı ve Yüzdeliği

Çocuk No	G n	İ n	%	Çocuk No	G n	İ n	%	Çocuk No	G n	İ n	%
ÖGÇ1	4	4	100	ÖGÇ11	2	1	50.00	ÖGÇ21	5	3	60.00
OÇ1	4	4	100	OÇ11	2	0	-	OÇ21	5	2	40.00
ÖGÇ2	5	3	60.00	ÖGÇ12	4	2	50.00	ÖGÇ22	4	1	25.00
OÇ2	5	0	-	OÇ12	4	2	50.00	OÇ22	4	1	25.00
ÖGÇ3	5	4	80.00	ÖGÇ13	3	1	33.33	ÖGÇ23	6	2	33.33
OÇ3	5	1	20.00	OÇ13	3	0	-	OÇ23	6	2	33.33
ÖGÇ4	2	2	100	ÖGÇ14	1	1	100	ÖGÇ24	5	3	60.00
OÇ4	2	1	50	OÇ14	1	0	-	OÇ24	5	1	20.00
ÖGÇ5	5	2	40.00	ÖGÇ15	4	1	25.00	ÖGÇ25	6	1	16.66
OÇ5	5	2	40.00	OÇ15	4	1	25.00	OÇ25	6	0	-
ÖGÇ6	5	2	40.00	ÖGÇ16	5	1	20.00	ÖGÇ26	5	0	-
OÇ6	5	1	20.00	OÇ16	5	0	-	OÇ26	5	0	-
ÖGÇ7	4	3	75.00	ÖGÇ17	3	0	-	ÖGÇ27	4	0	-
OÇ7	4	1	25.00	OÇ17	3	0	-	OÇ27	4	0	-
ÖGÇ8	5	1	20.00	ÖGÇ18	6	1	16.66	ÖGÇ28	4	4	100
OÇ8	5	1	20.00	OÇ18	6	1	16.66	OÇ28	4	0	-
ÖGÇ9	5	0	-	ÖGÇ19	5	0	-	ÖGÇ29	7	2	28.57
OÇ9	5	0	-	OÇ19	5	0	-	OÇ29	7	2	28.57
ÖGÇ10	5	0	-	ÖGÇ20	5	1	20.00	ÖGÇ30	4	2	50.00
OÇ10	5	0	-	OÇ20	5	1	20.00	OÇ30	4	2	50.00
Toplam ÖGÇ'lerden 24 Çocuğa 48 Sınıf İçi Geçişte İpucu OÇ'lerden 17 Çocuğa 26 Sınıf İçi Geçişte İpucu											

G: Sınıf İçi Geçiş, İ: İpucu, ÖGÇ: Özel Gereksinimli Çocuk, OÇ: Ortalama Çocuk

Çizelge 11 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin gözlem aralığında yapılan sınıf içi geçişlerin ne kadarında hangi gruptaki çocuklara ipucu sağladığı açıkça görülmektedir. Buna göre, öğretmenler ÖGÇ'lere yapılan sınıf içi geçişlerin 48'inde

(%36.09), OÇ'lere ise 26'sında (%19.54) ipucu sağlamaktadırlar. Bu bulgunun ardından sınıf içi geçişlerde ÖGÇ ve OÇ'lere öğretmen tarafından sağlanan ipucunun sıklığının iki grup arasında farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla Mann-Whitney U testi kullanılarak karşılaştırılma analizleri yapılmıştır. Analiz sonuçlarına ilişkin bulgular Çizelge 12'de verilmiştir.

Çizelge 12.

Öğretmenler Tarafından Sınıf İçi Geçişlerde ÖGÇ ve OÇ'lere Sağlanan İpuçlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U
ÖGÇ	30	35.68	1070.50	294.50*
OÇ	30	25.32	759.50	

*p<.05

Çizelge 12'ye göre, sınıf içi geçişlerde ÖGÇ ve OÇ'lere öğretmenler tarafından sağlanan ipuçlarının karşılaştırılması amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi analizi sonucunda iki grup arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur (U=294.50; p=.017). Buna göre, öğretmenlerin sınıf içi geçişlerde ÖGÇ'lere sağladığı ipuçlarının sıra ortalaması OÇ'lere sağladığı ipuçlarının sıra ortalamasından daha yüksektir. Başka bir ifadeyle, kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflarda öğretmenler sınıf içi geçişlerde ÖGÇ'lere daha fazla ipucu sağlamaktadır.

Alanyazında sınıf içi geçişlerde sağlanan ipuçlarına ilişkin incelenen araştırmalarda, sınıf içi geçişlerde çocuklara ipucu sağlanabileceği ama öğretmenlerinin 4/5'inden fazlasının sınıf içi geçişlerin yetişkinden bağımsız tamamlanmasını bekledikleri (Sainato ve Lyons, 1983), problem davranışların ortaya çıkmaması için öğretmenin bir çocuğa ipucu sağlarken sınıftaki diğer çocukları da kontrol altına alması gerektiği (Cotton, 1995) ve çocukların bağımsız birer yetişkin olmalarına yardımcı olmak amacıyla ipuçlarının belli bir süre sonra sistemli olarak geri çekilmesi gerektiği (Tekin İftar ve Kırcaali İftar, 2006) bildirilmektedir.

Ancak alanyazında sınıf içi geçişlerde ÖGÇ ve OÇ'lere sağlanan ipuçlarının sıklığına veya türüne ilişkin karşılaştırma yapılan bir araştırma bulunmamaktadır. Bu araştırmada geçişleri kolaylaştırmak ve zamanı etkin kullanmak için ÖGÇ'lere gereksinimlerinden dolayı öğretmen tarafından daha fazla ipucu verildiği

düşünülmektedir. Bu araştırmanın bulgularına göre ÖGÇ'ler, sınıf içi geçişlerde öğretmenden OÇ'lere göre daha sık ipucu almaktadırlar. Buradan hareketle, sınıf içi geçişlerde ÖGÇ'lerin genel işleyiş içinde normal gelişen akranlarından daha fazla ipucu aldığı söylenebilir. Araştırmanın bu bulgusunun alanyazında ileriki araştırmalarda incelenmesi gerektiği düşünülmektedir.

3.6. Kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflarda sınıf içi geçişlerde çocuklar problem davranış sergilemekte midir?

Araştırmada ele alınan altıncı amaç için olay kaydı tekniği kullanılmıştır. Hem sınıf içi geçişler hem de çocuklarda gözlenen problem davranışların sıklığı ve yüzdeliği Çizelge 13'te verilmiştir.

Çizelge 13.

Sınıf İçi Geçişlerde Sergilenen Problem Davranışların Sıklığı ve Yüzdeliği

	PD Var		PD Yok	
	n	%	n	%
Sınıf İçi Geçiş	41/133	30.82	92/133	69.17
Çocuk (ÖGÇ=14, OÇ=7)	21/60	35.00	40/60	66.66

PD: Problem Davranış

Çizelge 13 incelendiğinde, gözlem yapılan sınıf içi geçişlerin 1/3'üne yakınında ve çocukların 1/3'ünden fazlasının problem davranış sergilediği görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusu, alanyazında sınıf içi geçişlerde problem davranışların ortaya çıkabileceği (Coleman ve diğ., 2013; Hemmeter ve diğ., 2008; McIntosh ve diğ., 2004) bulgusuyla benzerlik göstermekte ve alanyazını desteklemektedir.

Sınıf içi geçişlerde problem davranış sergilenmesine yol açan pek çok etmenin olduğu bildirilmektedir. Bunlardan ikisi, etkinliği tamamlayan çocukların diğer etkinliğin başlamasını beklerken uzun süre boş kalmaları ve sınıf içi geçişlerin aynı anda birçok çocuk tarafından yapılmasıdır (Blasko, 2001; Hemmeter ve diğ., 2008). Bu araştırmada, sınıf içi geçişlerde özellikle de beslenme rutinine geçiş süresinde ve sonrasında sıradaki etkinliğe geçişte çocukların diğerlerini beklerken uzun süre boş kaldığı ya da birçok çocuğun aynı zamanda, aynı şekilde sınıf içi geçiş yaptığı için geçişlerde hem ÖGÇ hem de OÇ'lerin problem davranış sergiledikleri gözlemlenmiştir. Benzer şekilde ortamlar arası geçiş yapıldığında veya okuldan ayrılış geçişlerinde de öğretmenin ilgisi bir başka çocuk üzerindeyken diğer çocukların problem davranışlar

sergiledikleri belirlenmiştir. Araştırmanın bu bulgusu, alanyazında ifade edilen sınıf içi geçişlerde problem davranış oluşumuna zemin hazırlayabilecek durumlarla tutarlık göstermektedir.

Sınıf içi geçişlerde problem davranış sergilenmesine yol açan farklı bir etmen ise geçiş sürecinde çocukların, gün içindeki diğer etkinliklerde olduğundan daha fazla denetimsiz kalmalarıdır. Sınıf içi geçiş süreci, okul gününde yapılan diğer etkinliklerden daha az yapılandırılmış bir süreç olduğu için çocuklar genellikle geçiş sürecinde yapılacak işlemlerle/görevlerle daha az meşgul olma, kendilerine daha az güven duyma ve akranlarla daha fazla çatışmaya girip problem davranış sergileme eğilimi göstermektedirler. Öğretmenin çeşitli sebeplerle fiziksel olarak geçiş sürecinin tümünde çocuklarla birlikte olamaması, geçişin yapılacağı farklı ortamlarda bulunamaması veya geçişlerde çocuklarla etkileşimde bulunmaması çocukların bu istenmeyen eğilimlerine zemin hazırlamaktadır. Öğretmenin geçişi başlatıp çocukları geçişe yönlendirmesinin ardından geçiş sürecini çocuklarla geçirmemesi durumunda, daha fazla problem davranış sergilendiği gözlenmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin sınıflarını daha etkili yönetebilmek için çocukların ne zaman ve hangi koşullar altında problem davranış sergilediklerini bilmeleri gereklidir (Booren, Downer ve Vitiello, 2012). Bu araştırmada, öğretmenlerin özellikle ortamlar arası geçiş sürecinin birçoğunda örneğin temizlik için lavaboya giden bazı çocukları kontrol ederken sürecin tamamında diğer çocukların yanında olamadığı, bir çocukla özel olarak ilgilenmek durumunda kaldığı veya sınıfı denetimsiz bıraktığı zamanlarla karşılaşılmıştır. Öğretmen gözetiminde yapılmayan sınıf içi geçişlerde, öğretmenin fiziksel olarak yanlarında olmasını gören çocukların sınıf içi geçiş sürecinde problem davranış sergiledikleri gözlemlenmiştir.

ÖĞÇ'ler söz konusu olduğunda sınıf içi geçişlerde problem davranışların ortaya çıkmasının iki temel nedeni bulunduğu, bunlardan ilkinin çocuğun yetersizliğinden kaynaklanan nedenler olduğu bildirilmektedir (Klein, Cook ve Richardson-Gibbs, 2001). ÖĞÇ'lerin yetersizliklerinden kaynaklanan muhakeme edememe, beceri öğrenememe, bilgiyi işleyememe, belirli bir uyarana dikkatini yöneltememe, görsel-işitsel uyarıları algılayama, seçim yapamama, sosyal becerilerde yetersizlik ve davranış sergilemede sorun yaşama gibi sınıf içi geçişlerde kendilerini zorlayan durumlar bulunmaktadır (Gibson ve Govendo, 1999; Sterling-Turner ve Jordan, 2007). Çocuklar okulda birçok geçiş yaptıkları için bu değişim süreçlerinde yaşanacak değişiklikler, çocukların uyum göstermeme, öfkelenme, kendine zarar verme şeklinde

ortaya çıkabilen, üst düzeyde problem davranış sergilemelerine neden olabilmekte ve söz konusu değişimlerden en fazla OSB olan çocuklar etkilenmektedir (Sterling-Turner ve Jordan, 2007). Alanyazın bulgularıyla benzer şekilde bu araştırmada da çalışma grubu çocukları arasında yer alan OSB tanılı ÖGÇ13, ÖGÇ14 ve ÖGÇ16'nın yaptıkları çoğu sınıf içi geçişte problem davranış sergiledikleri görülmüştür.

Sınıf içi geçişler her iki grupta yer alan çocuklar için de zorlayıcı olabilmektedir (Buck, 1999). ÖGÇ'lerin yanı sıra, OÇ'ler de sınıf iç geçişlerde problem davranışlar sergilemektedir. Ayrıca, bir sınıf içi geçişte birden fazla problem davranış da görülebilmektedir. Bu nedenle, problem davranış sergilenen sınıf içi geçiş sayısı 41 olarak belirlenmişken, problem davranış sayısı 51 olarak belirlenmiştir (Bkz. Çizelge 14). Bu çalışmada sınıf içi geçişlerde ÖGÇ'ler arasından 14 çocuğun toplamda 39, OÇ'ler arasından yedi çocuğun ise toplamda 12 kez problem davranış sergiledikleri bulgusu alanyazını destekleyici özellik taşımaktadır.

Alanyazında sınıf içi geçişlerde çocukların problem davranış sergilemesinin ikinci nedeni olarak öğretmenden kaynaklanan geçişleri planlamama, geçişi kolaylaştıracak uygun stratejiler kullanmama gibi nedenler (Barbetta ve diğ., 2005; Coleman ve diğ., 2013; Hemmetter ve diğ., 2008; McIntosh ve diğ., 2004) öne sürülmektedir. Bu araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin sınıf içi geçişleri yönetmek için herhangi bir planlama yapmadıkları gözlemlenmiştir. Oysaki Connell ve Carta'ya (1993) göre planlama yapıldığında öğretim zamanı etkinliklere ayrılabilirdi için etkili değerlendirilmekte ve problem davranışların ortaya çıkması engellenebilmektedir. Ayrıca, araştırmanın ikinci alt amacında belirlenen sınıf içi geçişlerde kullanılması önerilen birçok geçiş stratejisi arasından çok azının kullanılmasının sınıf içi geçişlerde çocukların problem davranış sergilemesine neden olabileceği düşünülmektedir.

Problem davranışlarının sergilenmesi sadece çocukları değil, aynı zamanda öğretmenleri de olumsuz şekilde etkilemektedir (Safran ve Safran, 1985). Problem davranışların görüldüğü sınıflarda, okul zamanında çok ciddi kayıplarla karşılaşmakta, öğretmenlerin sınıf kontrolü becerileri azalmakta ve bu durum öğretmenlerin mesleğe karşı olumsuz tavırlar geliştirmelerine neden olmaktadır (Cunningham ve Sugawara, 1988). Bu nedenle, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi geçişlerde problem davranışların ortaya çıkmasını önlemek amacıyla yapacakları önleyici çalışmalar

arasında öncelikle sınıf içi geçişlerin tüm bileşenlerinin planlamasının gerekliliğinin öne çıktığı söylenebilir. Çünkü sınıf içi geçiş planlamalarının yapılması, akışın nasıl yürüyeceği hakkında önceden fikir vermekte (Banerjee ve Horn, 2013) ve planlamalar yoluyla sınıf içi geçişlerde çocukların davranışlarına şekil verilebilmektedir (Coleman ve diğ., 2013).

Bu araştırmada ayrıca, sınıf içi geçişlerde hangi tür problem davranışların oluştuğunu belirlemeye yönelik analizler de yapılmıştır. Olay kaydı kullanılarak belirlenen problem davranışların türü ve sıklığı Çizelge 14'te verilmiştir.

Çizelge 14.

Sınıf İçi Geçişlerde ÖGÇ ve OÇ'lerin Sergiledikleri Problem Davranışların Türü ve Sıklığı

Problem Davranışlar	ÖGÇ		OÇ	
	Var (+) Yok (-)	n	Var (+) Yok (-)	n
Geçişe Katılmama	+	2	+	1
Çılgılık Atma	+	4	-	-
Kaçma	+	2	-	-
Ağlama	-	-	-	-
Sızlanma	+	1	-	-
Kızgınlık	-	-	-	-
İtiraz Etme	+	4	-	-
Çekiştirme	-	-	-	-
Kendini Yere Atma	+	1	-	-
Kendine Zarar Verme	-	-	-	-
Başkasına Zarar Verme	+	4	+	2
Eşyalara Zarar Verme	+	1	+	2
Diğer Davr. (Koşma, Gezinme)	+	20	+	7
	Toplam	39	Toplam	12
Toplam 41 Sınıf İçi Geçişte Sergilenen 51 PD				

ÖGÇ: Özel Gereksinimli Çocuk, OÇ: Ortalama Çocuk, PD: Problem Davranış

Çizelge 14 incelendiğinde, sınıf içi geçişlerde tüm çocuklar tarafından sergilenen problem davranışların “geçişe katılmama”, “çılgılık atma”, “kaçma”, “sızlanma”, “itiraz etme”, “kendini yere atma”, “başkasına zarar verme”, “eşyalara zarar verme” ve “diğer davranışlar (koşma, gezinme)” olduğu görülmektedir.

Araştırmanın bu bulgusu incelendiğinde, çalışma grubunda gözlenen bu problem davranışların, alanyazın incelemesinde sınıf içi geçişlerde ortaya çıkabileceği belirtilen problem davranışlarla (Dooley ve diğ., 2001; Guardino ve Fullerton, 2012; Olive, 2004; Schreibman ve diğ., 2000; Sveinbjörnsdóttir, 2010; Waters ve diğ., 2009) benzerlik gösterdiği belirlenmiştir. Bu tür problem davranışlara ek olarak alanyazında sınıf içi

geçişlerde ortaya çıkabilecek problem davranışlar arasında “ağlama”, “kızgınlık”, “çekiştirme” ve “kendine zarar verme” gibi problem davranışların da yer aldığı görülmüştür. Ancak alanyazında ortaya çıkabileceği belirtilen problem davranışlar içinde yer aldığı halde, bu araştırmanın çalışma grubu çocuklarında “ağlama”, “kızgınlık”, “çekiştirme” ve “kendine zarar verme” problem davranışları gözlenmemiştir. Ayrıca, hem ÖGÇ’lerin hem de OÇ’lerin sınıf içi geçişlerde en sık koşma, gezinme gibi problem davranış sergilediği görülmektedir.

3.7. Kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflarda özel gereksinimli çocuklar ile ortalama çocukların sınıf içi geçişlerde sergiledikleri problem davranışların sıklığı farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın ele alınan yedinci amacı için öncelikle olay kaydı tekniği kullanılarak ÖGÇ ve OÇ’lerin problem davranış sergileme sıklıkları ve yüzdeliği belirlenmiştir. Yapılan analizlere ilişkin sonuçlar Çizelge 15’te verilmiştir.

Çizelge 15.

Sınıf İçi Geçişlerde ÖGÇ ve OÇ’lerin Sergiledikleri Problem Davranışların Sıklığı ve Yüzdeliği

Çocuklar	PD Sergilenen Sınıf İçi Geçiş n	PD Sergilenen Sınıf İçi Geçiş %	Toplam PD n
ÖGÇ (n=14)	31/133	23.30	39
OÇ (n=7)	10/133	7.51	12
Toplam (n=21)	41/133	30.82	51

PD: Problem Davranış

Çizelge 15’e göre, ÖGÇ’ler problem davranış sergiledikleri 31 sınıf içi geçişte toplam 39 kez, OÇ’ler ise problem davranış sergiledikleri 10 sınıf içi geçişte toplam 12 kez problem davranış sergilemişlerdir.

ÖGÇ ve OÇ’lerin sınıf içi geçişlerde sergiledikleri problem davranışların sıklığının farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla Mann-Whitney U testi kullanılarak iki grup karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçlarına ilişkin bulgular Çizelge 16’da sunulmuştur.

Çizelge 16.

Sınıf İçi Geçişlerde ÖGÇ ve OÇ'lerin Sergiledikleri Problem Davranışların Sıklığının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U
ÖGÇ	30	34.53	1036.00	329.00*
OÇ	30	26.47	794.00	

*p<.05

Çizelge 16'ya göre, ÖGÇ ve OÇ'lerin sınıf içi geçişlerde sergiledikleri problem davranışların karşılaştırılması amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi analizi sonucunda iki grup arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur (U=329.00; p=.035). Buna göre, sınıf içi geçişlerde ÖGÇ'lerin sergiledikleri problem davranışların sıra ortalaması OÇ'lerin sergiledikleri problem davranışların sıra ortalamasından daha yüksektir. Başka bir ifadeyle, sınıf içi geçişlerde ÖGÇ'ler, OÇ'lerden daha fazla problem davranış sergilemektedirler.

Baker, Bracher, Crnic ve Edelbrock'a (2002) göre, okul öncesi dönemde ÖGÇ'ler normal gelişim gösteren akranlarından üç veya dört kat daha fazla problem davranış sergilemektedirler. Kaynaştırma uygulamaları yürütülen sınıflarda ÖGÇ'lerin daha sık problem davranış sergiledikleri (Gadow, Devincent, Pomeroy ve Azizian, 2005), yapılması beklenen görevlerle/işlerle/davranışlarla daha az meşgul oldukları (Young, Simpson, Myles ve Kamps, 1997), daha sınırlı akademik becerilere sahip oldukları (Simpson, de Boer-Ott ve Smith-Myles, 2003) ve sınıf işleyişini diğer normal gelişen çocuklardan daha zor takip ettikleri (Bryan ve Gast, 2000) bildirilmektedir. Özellikle sınıf içi geçişlerdeki problem davranışları incelemeyi amaçlayan araştırmalara (Buck, 1999; Coleman ve diğ., 2013; Hemmeter ve diğ., 2008; Olive, 2004; Schreibman ve diğ., 2000; Sveinbjörnsdóttir, 2010) bakıldığında ise genel olarak çocuklarda problem davranışların görüldüğü bildirilmiş; buna karşın özel gereksinimli olan ya da olmayan çocukların hangisinin sınıf içi geçişlerde daha sık problem davranış sergilediğini belirlemeye yönelik herhangi bir araştırma yapılmamıştır.

ÖGÇ'lerin sınıf ortamında özel gereksinimli olmayan akranlarından daha fazla problem davranış sergilediği bildirildiği için (Baker ve diğ., 2002; Gadow ve diğ., 2005) bu araştırmada da analiz öncesinde sınıf içi geçişlerde ÖGÇ'lerin OÇ'lere göre daha sık problem davranış sergileyecekleri öngörülmüştür. Yapılan analizler sonunda belirlenen

bulgunun ardından sınıf içi geçişlerde de ÖGÇ'lerin daha sık problem davranış sergilediği bulgusunun alanyazında ileride yapılacak araştırmalara kaynak oluşturacağı düşünülmektedir.

3.8. Kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflarda özel gereksinimli çocuklar ile ortalama çocukların sınıf içi geçişlerde harcadıkları toplam süre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmada ele alınan son amaca yönelik olarak öncelikle süre kaydı tekniği kullanılarak çalışma grubundaki çocukların sınıf içi geçişler için harcadıkları toplam süre belirlenmiştir. Analizlerden elde edilen ÖGÇ ve OÇ'lerin sınıf içi geçişlerde harcadıkları toplam süreye ilişkin sonuçlar Çizelge 17'de verilmiştir.

Çizelge 17.

ÖGÇ ve OÇ'lerin Sınıf İçi Geçişlerde Harcadıkları Toplam Süre

Çocuk No	GHTS	Çocuk No	GHTS	Çocuk No	GHTS	Çocuk No	GHTS	Çocuk No	GHTS
ÖGÇ1	35.50	ÖGÇ7	26.36	ÖGÇ13	48.22	ÖGÇ19	41.46	ÖGÇ25	34.09
OÇ1	47.54	OÇ7	28.08	OÇ13	35.23	OÇ19	45.24	OÇ25	32.02
ÖGÇ2	37.48	ÖGÇ8	36.27	ÖGÇ14	8.02	ÖGÇ20	29.23	ÖGÇ26	21.03
OÇ2	29.17	OÇ8	36.00	OÇ14	8.22	OÇ20	28.37	OÇ26	22.18
ÖGÇ3	42.17	ÖGÇ9	38.11	ÖGÇ15	25.39	ÖGÇ21	28.52	ÖGÇ27	29.48
OÇ3	39.15	OÇ9	40.11	OÇ15	22.13	OÇ21	28.00	OÇ27	30.17
ÖGÇ4	14.50	ÖGÇ10	18.31	ÖGÇ16	75.01	ÖGÇ22	39.35	ÖGÇ28	40.40
OÇ4	35.50	OÇ10	19.33	OÇ16	54.23	OÇ22	39.14	OÇ28	22.37
ÖGÇ5	36.55	ÖGÇ11	5.46	ÖGÇ17	50.47	ÖGÇ23	19.45	ÖGÇ29	33.21
OÇ5	37.54	OÇ11	8.36	OÇ17	33.02	OÇ23	12.17	OÇ29	39.09
ÖGÇ6	27.14	ÖGÇ12	38.19	ÖGÇ18	42.22	ÖGÇ24	72.34	ÖGÇ30	27.30
OÇ6	33.54	OÇ12	34.04	OÇ18	43.09	OÇ24	73.58	OÇ30	29.06
ÖGÇ $\bar{x}$=34.24; OÇ $\bar{x}$=33.53									

GHST: Sınıf İçi Geçişlerde Harcanan Toplam Süre, ÖGÇ: Özel Gereksinimli Çocuk, OÇ: Ortalama Çocuk

Çizelge 17'ye göre, okul gününün iki saatinde sınıf içi geçişleri tamamlamak için ÖGÇ'ler ortalama 34 dk 24 sn (ranj=5 dk 46 sn-75 dk 1 sn), OÇ'ler ise ortalama 33 dk 53 sn (ranj=8 dk 36 sn-73 dk 58 sn) kullanmaktadırlar.

ÖGÇ ve OÇ'lerin sınıf içi geçişlerde harcadıkları toplam sürenin farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla Mann Whitney U testi kullanılarak iki grup karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçlarına ilişkin bulgular Çizelge 18'de verilmiştir.

Çizelge 18.

ÖGÇ ve OÇ'lerin Sınıf İçi Geçişlerde Harcadıkları Toplam Sürenin Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U
ÖGÇ	30	31.08	932.50	432.50*
OÇ	30	29.92	897.50	

*p>.05

Çizelge 18'e göre, ÖGÇ ve OÇ'lerin sınıf içi geçişlerde harcadıkları toplam sürenin karşılaştırılması amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi analizi sonucunda iki grup arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır (U=432.50; p=.796). ÖGÇ'lerin geçişlerde harcadıkları süreye ilişkin sıra ortalaması, OÇ'lerin sıra ortalamasından daha yüksek olmasına karşın, bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir.

Alanyazında ÖGÇ'lerin okul günü içinde yetersizliklerinden kaynaklanabilecek nedenlerle sınıf içi geçişlerde zorluklar yaşayabileceği (Messano, 2008; Sterling-Turner ve Jordan, 2007) bildirildiği için buradan hareketle bu araştırmada ÖGÇ'lerin sınıf içi geçişlerini daha uzun sürede tamamlayacağı öngörülmüştür. Ancak yapılan istatistiksel hesaplamalarda iki grup arasında sınıf içi geçişleri tamamlama süresi açısından anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiş, bu nedenle de araştırmada elde edilen bu bulguya etki etmiş olabilecek olası durumlar değerlendirilmiştir. Buna göre, ÖGÇ'lerin sınıf içi geçişleri tamamlamaları için öğretmenden daha fazla ipucu almaları ve öğretmenlerin sınıf içi geçişler süresince yürüttüğü bazı sınıf yönetimi uygulamaları sınıf içi geçişleri tamamlama sürelerini etkileyerek farklılığın anlamlı olmamasına yol açmış olabileceği düşünülmektedir.

İlk olarak, bu çalışmada sınıf içi geçişlerde sağlanan öğretmen ipucunun iki grup arasında farklılaşması, diğer bir deyişle öğretmenlerin sınıf içi geçişlerde OÇ'lere daha fazla ipucu vermesinin iki grubun sınıf içi geçişleri tamamlama sürelerini etkilemiş olabileceği düşünülmektedir. Daha fazla ipucu alan ÖGÇ'lerin problem davranış sergilemeden sınıf içi geçişlerini daha kısa sürede tamamlamış olabilir. Bu nedenle, sınıf içi geçişlerde ÖGÇ ve OÇ'ler arasında geçişleri tamamlama süresi açısından farklılığın olmaması ipucu alma sıklığıyla açıklanabilir.

İkinci olarak, araştırmada çalışma grubu öğretmenlerinin uyguladığı sınıf yönetimi uygulamalarının geçiş sürelerinin gruplar arası farklılık göstermemesi üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir. Örneğin çalışma grubunda yer alan bazı sınıflarda, sınıf içi geçişlerde bazı OÇ'lere sorumlulukların verildiği geçişlerle karşılaşmıştır. Bu sınıflarda sınıf içi geçiş sürecinde araç-gereçlerin hazırlanmasında, dağıtılmasında, yerleştirilmesinde bu çocuklar sınıftaki diğer akranlarına yardım etmekle görevlendirilmiştir. Bu nedenle, akranlarına yardımı sunan çocukların yardım alan çocuklardan daha sonra geçişlerini tamamlamaları kaçınılmaz olmuştur. Benzer şekilde bazı sınıflarda ise özellikle toplanma geçişlerini, sadece belirli çocukların yürütmesi beklenmiş, diğer çocukların bu süreçte herhangi bir görev yapmaları beklenmemiştir. Dolayısıyla, herhangi bir şey yapması beklenmeyen çocuklar diğerlerinden önce yeni etkinliğin başlaması için hazır olmuşlardır. Ayrıca, çalışma grubu öğretmenlerinin etkinliklerde veya sınıf içi geçişlerde ÖGÇ'leri sınıfta en kolay ulaşabildikleri ve onları kolaylıkla kontrol edebilecekleri şekilde konumlandıkları gözlenmiştir. Bu durumda ÖGÇ'lerin geçişlerini öğretmenin gözetiminde hızla tamamlandığı belirlenmiştir. Belirtilen bu nedenlerle çocukların sınıf içi geçiş süreleri etkilenmiş, ÖGÇ ve OÇ'lerin sınıf içi geçişleri tamamlanma sürelerinin uzamasına veya kısalmasına yol açmış olabileceği düşünülmektedir.

Sınıf içi geçişlerin zaman yönetimi ile ilişkisini konu alan çeşitli çalışmalarda başarılı şekilde yürütülen sınıf içi geçişlerin okulda geçirilen zamanı olumlu yönde etkilediği, başka bir ifadeyle okul zamanının öğrenme etkinlikleriyle geçirilmesine olanak sağladığı bildirilmektedir (Banerjee ve Horn, 2013; Barbetta ve diğ., 2005). Fakat ÖGÇ ve OÇ'lerin sınıf içi geçişleri tamamlama sürelerinin karşılaştırılmasına yönelik daha önce yapılmış herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Bu nedenle, bu çalışma sonunda elde edilen sınıf içi geçişleri tamamlama süresinin iki grup arasında farklı olmadığı bulgusunun ilerde yapılacak araştırmalara temel oluşturabileceği düşünülmektedir.

Ülkemizde 1980'li yıllardan itibaren ÖGÇ'ler için kaynaştırma eğitiminin yararlı olduğunun kabul görmesinin ardından bu çocuklar, eğitimlerini normal gelişen akranlarıyla birlikte almaları için genel eğitim sınıflarına yönlendirilmektedirler. Okul öncesi dönemdeki ÖGÇ'lerin kaynaştırma eğitiminden yararlanmaları amacıyla öncelikli olarak okul öncesi sınıflara kaydedilmesiyle (MEB, 2013) okul öncesi sınıflarda eğitime katılan ÖGÇ'lerin sayısında da artışlar gözlenmektedir (MEB, 2010).

Kaynaştırma uygulamalarının başarısında en önemli etmenin öğretmen olduğu belirtildiği için (Sucuoğlu ve diğ., 2014), kaynaştırma eğitiminin ilk uygulandığı kademe olan okul öncesinde (Poyraz ve Dere, 2006) görev yapan okul öncesi öğretmenlerine önemli görevler düşmektedir. Çünkü sınıftaki işleyişe öğretmenler yön vermektedir. Okul öncesi sınıflarda birçok sınıf içi geçiş yapılmaktadır ve geçişler okul zamanının büyük kısmını kapsadığı için öğretmenlerin geçişlere mutlaka önem vermeleri, geçişleri planlamaları, gerekli uyarlamaları önceden yapmaları, bilgi ve becerilerini artırmaları büyük önem kazanmaktadır. Okul öncesi öğretmenleri, kaynaştırma ortamlarında heterojen sınıflarda etkili öğretim yapabilmek amacıyla ÖGÇ'ler için ne yapmaları, nasıl çalışmaları gerektiği ve problem davranışları nasıl kontrol edecekleri hakkındaki bilgi ve deneyim yetersizliklerini ortadan kaldırdıklarında (Akalin ve diğ., 2014; Batu, 2010; Tufan ve Yıldırım, 2013; Varlıer, 2004) bir taraftan okul öncesinde kaynaştırma uygulamalarının verimi artırılmış olacak diğer taraftan da ÖGÇ ve OÇ'lerde hedeflenen kazanımlara ulaşılacaktır.

Sonuç olarak, bu araştırma daha önce yapılmış olan diğer araştırmalardan farklı olarak kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflarda hem okul öncesi öğretmenlerinin hem de ÖGÇ ve OÇ'lerin sınıf içi geçişlerdeki durumlarını inceleyen ve var olan durumu tüm bileşenleriyle ortaya koymaya çalışan bir çalışma olması açısından önemli görülmektedir. Türkiye'de okul öncesi dönemde sınıfın genel işleyişi kapsamında okul zamanının nasıl değerlendirildiğinin belirlenmesi amacıyla daha önce yapılan iki araştırmada (Aydoğan ve Sağsöz Başyurt, 2012; Varol, 2012) doğrudan sınıf içi geçişler ele alınmasa da sınıf içi geçişlere değinilmiştir. Oysa bu çalışmada sınıf içi geçişlerde okul öncesi öğretmenlerin sınıf içi geçişlerde herhangi bir geçiş stratejisi kullanıp kullanmadıkları, kullandıkları geçiş stratejilerinin türlerinin neler olduğu, sınıf içi geçişlere ne kadar zaman harcadıkları, sınıf içi geçişlerde çocuklara ipucu sunup sunmadıkları, sunulan ipucunun sıklığının ÖGÇ ve OÇ'ler arasında farklılaşıp farklılaşmadığı, sınıf içi geçişlerde çocukların problem davranış sergileyip sergilemediği, sınıf içi geçişlerde ÖGÇ ve OÇ'lerin problem davranış sergileme sıklıklarının farklılaşıp farklılaşmadığı ve sınıf içi geçişlerde ÖGÇ ile OÇ'lerin harcadıkları sürenin farklılaşıp farklılaşmadığı ilk kez incelenmiştir. Çalışmanın bulguları birlikte değerlendirildiğinde, bu araştırmada alanyazın çıktılarına destekleyen şekilde sınıf içi geçişlerin okul zamanının önemli bir kısmını kapsadığı, etkili yönetilmediğinde problem davranışların ortaya çıkmasına neden olduğu ancak buna

rağmen, öğretmenlerin sınıf içi geçişlere yönelik herhangi bir planlama yapmadıkları belirlenmiştir. Kullanılan geçiş stratejilerin çok sınırlı olması göz önünde bulundurularak, okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi için yeterliklerinin çeşitli yollarla artırılması ve kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşması amacıyla eksikliklerin giderilmesine yönelik önlemlerin alınmasının gerekli olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmanın bulguları yorumlanırken bazı sınırlılıklar göz önünde bulundurulmalıdır. İlk olarak, bu araştırmada veri toplanan sınıf sayısı 30'dur. Araştırma gönüllülük esasına göre yürütüldüğü için bu çalışmaya katılmayı kabul eden az sayıda okul öncesi öğretmenin sınıflarından veri toplanmıştır. İkinci olarak, okul yönetimlerinden, ders programlarından, öğretmenlerden ve/veya ÖGÇ ya da OÇ'lerden kaynaklanan nedenlerle sınıflarda tam gün süreyle video kaydı alınamamış, bu nedenle, çalışmaya katılan sınıfların iki saatlik video kayıtları analiz edilerek çalışmanın verileri toplanmıştır. Son olarak, bu araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin ve çocukların sayısının sınırlı olması nedeniyle, okul öncesi öğretmenlerin mezun oldukları okul, aldıkları özel eğitim desteği gibi özelliklerine ve ÖGÇ ve OÇ'lerin cinsiyeti ve tanılarına göre karşılaştırmalar yapılamamıştır. Dolayısıyla, araştırma bulguları yorumlanırken bu sınırlılıkların göz önüne alınması gerekmektedir.

BÖLÜM IV

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflarda sınıf içi geçişlerin incelenmesini amaçlayan çalışmanın bu bölümünde araştırma bulgularına yönelik sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

4.1. Sonuçlar

Bu araştırmada kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflarda öğretmenlerinin sınıf içi geçişleri nasıl yürüttükleri ve ÖGÇ ile OÇ'lerin sınıf içi geçişlerde neler yaşadıkları ortaya konulmuştur. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda;

1. Kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflarda öğretmenlerin tamamının sınıf içi geçişler süresince geçiş stratejisi kullandıkları belirlenmiştir.
2. Kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflarda öğretmenlerin sınıf içi geçişlerde ağırlıklı olarak sadece “sözel hatırlatıcı” kullandıkları, özellikle ÖGÇ'lerle kullanılması etkili olarak bulunan geçiş stratejilerinin çoğunun hiç kullanılmadığı görülmüştür. “Sözel hatırlatıcı” stratejisinin ya yalnız ya da diğer stratejilerle birlikte kullanıldığı, sadece bir sınıf içi geçişte kullanılmadığı, bu geçişte de “parmak oyunu-tekerleme” stratejisinin kullanıldığı belirlenmiştir. Ayrıca, bir geçiş stratejisinin yalnız başına kullanıldığı veya birden fazla geçiş stratejisinin aynı anda kullanıldığı sınıf içi geçişlerin yapıldığı gözlemlenmiştir.
3. Kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflarda öğretmenlerin sınıf içi geçişler için iki saat içinde farklı uzunlukta süre harcadıkları gözlenmiştir. Buna göre, çalışma grubu öğretmenlerinin sınıf içi geçişleri tamamlamak için ortalama 42 dk 30 sn zaman harcadığı ve bu sürenin iki saatlik öğretim zamanının %35.09'unu kapsadığı bilgisine ulaşılmıştır.
4. Kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflarda öğretmenlerin sınıf içi geçişlerin %55.63'inde çocuklara sınıf içi geçişleri tamamlamaları için ipucu sağladığı bulgusuna ulaşılmıştır.

5. Kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflarda sınıf içi geçişlerde ÖGÇ ve OÇ'lere sağlanan ipucu sıklığının farklılaştığı belirlenmiştir. Buna göre, öğretmenlerin ÖGÇ'lere daha fazla yardım sağladığı belirlenmiştir.

6. Kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflarda sınıf içi geçişlerin %30.82'sinde çocukların problem davranış sergilediği gözlemlenmiştir. Ayrıca, sınıf içi geçişlerde çocuklar tarafından sergilenen bu problem davranışların türlerinin “geçişe katılmama”, “çılgılık atma”, “kaçma”, “sızlanma”, “itiraz etme”, “kendini yere atma”, “başkasına zarar verme”, “eşyalara zarar verme” ve “diğer davranışlar (koşma, gezinme)” olduğu bilgisine ulaşılmıştır.

7. Kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflarda sınıf içi geçişlerde 14 ÖGÇ'nin ve yedi OÇ'nin problem davranış sergilediği, ÖGÇ'lerin OÇ'lere göre daha sık problem davranış sergiledikleri ve bunun istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

8. Kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflarda ÖGÇ'ler ve OÇ'lerin sınıf içi geçişlerde harcadıkları toplam sürenin istatistiksel olarak farklılaşmadığı, ancak ÖGÇ'lerin ($\bar{X}$ =34 dk 24 sn) OÇ'lere ($\bar{X}$ =33 dk 53 sn) göre geçişlerde daha uzun süre harcadıkları belirlenmiştir.

4.2. Öneriler

Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı olarak ileride yapılacak araştırmalara ve uygulamaya yönelik önerilerde bulunulmuştur.

4.2.1. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu çalışmada çalışma grubu, Ankara ilinde beş farklı ilçede dokuz bağımsız anaokulunda 60 çocuk ile sınırlıdır. İleriki araştırmalarda farklı araştırmacılarla kaynaştırma uygulamaları yürütülen daha fazla sayıda anaokulunda, anasınıflarında veya uygulama anasınıflarında daha büyük örneklem grubuyla bu çalışma yinelenabilir.

2. Bu çalışmada okul gününün iki saatinde sınıf içi geçişler süresince nelerin yaşandığı incelenmiştir. İleriki araştırmalarda bir okul günü boyunca sınıf içi geçişler süresince nelerin yaşandığı incelenebilir.

3. Bu çalışmada zihin yetersizliği, OSB, öğrenme güçlüğü, dil-konuşma bozukluğu, fiziksel/ortopedik yetersizlik, işitme yetersizliği tanısına sahip ve birden fazla tanı konmuş ÖGÇ'lerle çalışılmıştır. Farklı araştırmalarda bu tanı grupları dışında yer alan tanılara sahip ÖGÇ'lerle çalışmalar yapılabilir ya da yalnızca OSB gibi tek bir tanı grubuna yönelik olarak özgün çalışmalar yürütülebilir.

4. Sınıf içi geçişlere etki edebilecek birtakım etmenler (okul öncesi öğretmenlerinin daha önceki yıllarda kaynaştırma deneyimi olup olmaması, çocukların cinsiyeti ya da tanıları, vb.) farklı araştırmalarda incelenebilir. Örneğin bu çalışmada hem geçişlerin süresi hem de problem davranış sergilenmesine ilişkin bulgularda çocukların cinsiyetine göre bir analiz yapılmamıştır. Farklı araştırmalarla kız/erkek olma durumunun sınıf içi geçiş sürelerine ve sınıf içi geçişlerde problem davranış sergilemeye etkisi incelenebilir.

5. Bu araştırma tarama modelinde yürütülen betimsel bir çalışmadır. İleri araştırmalarda deneysel çalışmalar yürütülerek okul öncesi öğretmenlere geçiş stratejilerinin öğretimi yapılabilir. Öğretmenlerin öğrendikleri geçiş stratejilerini sınıflarında kullanmalarının çocukların problem davranışları ve geçişte harcadıkları süre üzerindeki etkileri incelenebilir.

6. Bu çalışmada kullanılan OSİF'in ileride yürütülecek araştırmalarda da kullanılmasıyla geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin yeni bulgular elde edilebilir.

4.2.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. ÖGÇ'ler, yetersizliklerinden kaynaklanan birtakım problemler yaşayabildikleri için sınıf içi geçişlerde zorluklarla karşılaşabilmekte ve bazı yardımlara ihtiyaç duyabilmektedirler. Bu nedenle, bu araştırma MEB'in kaynaştırmayla ilgili yapacağı çalışmalara ışık tutabilir. Örneğin kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflarda, ÖGÇ'ler için bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlanırken ya da okul öncesi dönem ÖGÇ'lere yönelik müdahale programların hazırlanırken bu araştırmanın bulgularından yararlanılabilir.

2. ÖGÇ'ler gibi, normal gelişim gösteren okul öncesi çocuklar da kendileri için zor olabilecek sınıf içi geçişlerle karşılaşabildiği için bu çocuklara yönelik olarak sınıf içi geçişlerin planlanmasında bu araştırmanın bulgularından yararlanılabilir.

3. Okul öncesi öğretmenlerine kaynaştırma eğitimi konusunda mevcut durumda ulaşan tek desteğin MEB ya da il çapında düzenlenen hizmet içi eğitimler olduğu göz önüne alındığında, okul öncesi öğretmenlerin sınıf içi geçişler konusunda hizmet içi eğitim almaları sağlanabilir. Bu hizmet içi eğitimlerde okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi geçiş stratejilerini öğrenmeleri ve etkili bir biçimde kullanabilmeleri amacıyla bu araştırmanın bulguları paylaşılabilir. Dolayısıyla, araştırmada belirlenen durumların aktarılmasıyla okul öncesi öğretmenlerinin bilgi ve yeterlikleri artırılabilir.

4. Üniversitelerin özel eğitim ve okul öncesi öğretmenliği bölümlerinde lisans eğitimi gören öğretmen adaylarına sınıf içi geçişler ve geçiş stratejileri kapsamlı şekilde seminer ya da dersler aracılığıyla verilebilir ve bu kapsamda kanıt temelli uygulamaların yer aldığı yazılı bir doküman hazırlanabilir. Hazırlanacak dokümanda bu araştırmanın bulgularına yer verilebilir.

5. Okul zamanının en verimli şekilde kullanılmasında önemli süreçlerden biri olan sınıf içi geçişler konusunda öğretmenlere etkili/nitelikli geçişler planlamaları için eğitimler verilebilir. Öğretmenlere yapılacak bu katkı ile okul öncesi eğitim hizmetlerinin kalitesi artırılabilir. Bu sayede, okul öncesi eğitimden hem özel gereksinimli olan hem de olmayan çocukların daha verimli ve etkili şekilde yararlanmasına katkı sağlanabilir.

6. Kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflarda öğretmenlerin sınıf içi geçişleri yönetmek amacıyla geçiş stratejileri arasından en sık sözel hatırlatıcıya başvurdukları görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerin geçiş stratejileri ile ilgili bilgi düzeyleri araştırıldıktan sonra bu araştırmada ele alınan ve sınıf içi geçişlerde etkililiği belirlenmiş olan geçiş stratejileri hakkında çeşitli yollarla öğretim yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Akalın, S., Demir, Ş., Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., & İşcen, F. (2014). The needs of inclusive preschool teachers about inclusive practices. *Eurasian Journal of Educational Research*, 54, 39-60.
- Altın, D. (2014). *Annelerin özel gereksinimli çocuklarının okulöncesi dönemden ilkokula geçiş sürecine ilişkin yaşantılarının incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Angell, M.E., Nicholson, J.K., Watts, E.H., & Blum, C. (2011). Using multicomponent adapted power card strategy to decrease latency during interactivity transitions for three children with developmental disabilities. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, 26(4), 206-217.
- Arlin, M. (1979). Teacher transitions can disrupt time flow in classrooms. *American Educational Research Journal*, 16(1), 42-56.
- Ardoın, S.P., Martens, B.K., & Wolfe, L.A. (1999). Using high-probability instruction sequences with fading to increase student compliance during transitions. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 3, 339-351.
- Aydoğan, C., & Sağsöz Başyurt, G. (2012). An investigation of instructional environment in kindergarten classrooms. *E-Journal of New World Sciences Academy NWSA-Education Sciences*, 8(1), 103-114.
- Bacanlı, H. (2012). *Eğitim psikolojisi* (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bakkaloğlu, H. (2004). *Etkinliğe dayalı müdahale programının 3-6 yaş gelişimsel geriliği olan çocukların geçiş becerilerine etkisi* (Yayınlanmış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Bakkaloğlu, H. (2008a). Etkinliğe dayalı müdahale programının 3-6 yaş gelişimsel geriliği olan çocukların geçiş becerilerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8(2), 355-406.
- Bakkaloğlu, H. (2008b). Okulöncesi Geçiş Becerilerini Değerlendirme Ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 293-314.
- Bakkaloğlu, H. (2013). Ebeveynlerin gözüyle özel gereksinimli çocukların erken müdahaleden okul öncesi programlara geçiş süreci. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 311-327.
- Baker, B.L., Bracher, J., Crnic, K.A., & Edelbrock, C. (2002). Behavior problems and parenting stress in families of three-year-old children with and without developmental delays. *American Journal on Mental Retardation*, 107(6), 433-444.
- Balcı, A. (1995). *Sosyal bilimlerde araştırma, yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: TDFO Bilgisayar ve Yayıncılık.

- Banda, D.R., & Grimmett, E. (2008). Enhancing social and transition behaviors of persons with autism through activity schedules: A review. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43(3), 324-333.
- Banda, D.R., & Kubina, R.M. (2006). The effects of a high-probability request sequencing technique in enhancing transition behaviors. *Education and Treatment of Children*, 29(3), 507-515.
- Banerjee, R., & Horn, E. (2013). Supporting classroom transitions between daily routines: Strategies and tips. *Young Exceptional Children*, 16(2), 3-14.
- Barbetta, P.M., Norona, K.L., & Bicard, D.F. (2005). Classroom behavior management: A dozen common mistakes and what to do instead. *Preventing School Failure*, 49(3), 11-19.
- Batu, S. (2010). Factors for the success of early childhood inclusion & related studies. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 2(1), 57-71.
- Beban, M., & McCormilla, L. (2012). Plan effective transitions for children in education and care services. Child Australia. <http://www.pscalliance.org.au> adresinden 07 Nisan 2015 tarihinde alınmıştır.
- Belfiore, P.J., Lee, D.L., Scheleer, M.C., & Klein, D. (2002). Implication of behavioral momentum and academic achievement for students with behavior disorders: Theory application and practice. *Psychology in the Schools*, 39, 1-9.
- Blasko, P.M. (2001). *Early intervention services for infants, toddlers and their families*. Florida: Allyn and Bacon.
- Blondin, C., Skinner, C., Parkhurst, J., Wood, A., & Synder, J. (2012). Enhancing on task behavior in fourth-grade students using a modified color wheel system. *Journal of Applied School Psychology*, 28(1), 37-58.
- Booren, L.M., Downer, J. T., & Vitiello, V. E. (2012) Observations of children's interactions with teachers, peers, and tasks across preschool classroom activity settings. *Early Education and Development*, 23(4), 517-538.
- Bouxsein, K. J., Tiger, J. H., & Fisher, W. W. (2008). A comparison of general and specific instructions to promote task engagement and completion by a young man with Asperger syndrome. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 41, 113-118.
- Braniff, C. (2011). Perceptions of an active classroom: Exploration of movement and collaboration with fourth grade students. *Networks An Online Journal for Teacher Research*, 13(1), 1-6.
- Briody, J., & McGarry, K. (2005). Using social stories to ease children's transitions. *Young Children*, 60(5), 1-5.
- Bryan, L.C., & Gast, D.L. (2000). Teaching on-task and on-schedule behaviors to high-functioning children with autism via picture activity schedules. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(6), 553-567.

- Buck, G.H. (1999). Smoothing the rough edges of classroom transitions. *Interventions in School and Clinic*, 34(4), 224-227.
- Büyükkaragöz, S., & Sarı, H. (1997). İlkokullarda başarılı bir öğrenme nasıl gerçekleştirilir? *Eğitim ve Bilim*, 21(105), 70-82.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., & Köklü, N. (2010). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem.
- Cameron, C.E., Connor, C.M., & Morrison, F.J. (2005). Effects of variation in teacher organization on classroom functioning. *Journal of School Psychology*, 43(1), 61-85.
- Campbell, S., & Skinner, C.H. (2004). Combining complicit timing with an interdependent group contingency program to decrease transition times. *Journal of Applied School Psychology*, 20(2), 11-27.
- Chung, L.C. (2000). *A study of teacher factors in teacher-child relationships with preschool children* (Unpublished Doctoral Thesis). University of Nebraska, Lincoln. <http://digitalcommons.unl.edu/dissertations/AAI9976982> adresinden 01.06.2016 tarihinde alınmıştır.
- Church, E. (2002). Easing the transition from home to school. *Early Childhood Today (Scholastic)*, 17, 35-37.
- Cihak, D. (2011). Comparing pictorial and video modeling activity schedules during transitions for students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5, 433-441.
- Cihak, D., Fahrenkrog, C., Ayres, K.M., & Smith, C. (2010). The use of video modeling via a video ipod and a system of least prompts to improve transitional behaviors for students with autism spectrum disorders in the general education classroom. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 12(2), 103-115.
- Coleman, J.C., Crosby, M.G., Irwin, H.K., Dennis, L.R., Simpson, C.G., & Rose, C.A. (2013). Preventing challenging behaviors in preschool: Effective strategies for classroom teachers. *Young Exceptional Children* 16(3), 3-10.
- Connell, M.C., Carta, J.J., & Baer, D.M. (1993). Programming generalization of in-class transition skills: Teaching preschoolers with developmental delays to self-assess and recruit contingent teacher praise. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 26(3), 345-352.
- Coşgun Başar, M. (2010). *Özel gereksinimi olan bireylerin okul hayatından iş hayatına geçiş becerilerinin anne baba görüşlerine göre belirlenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Cotton, K. (1995). *Effective schooling practices: A research synthesis-1995 update*. <http://www.kean.edu/~lelovitz/docs/EDD6005/Effective%20School%20Prac.pdf> adresinden 01.06.2016 tarihinde alınmıştır.
- Cunningham, B., & Sugawara, A. (1988). Preservice teachers' perceptions of children's problem behaviours. *Journal of Educational Research*, 82, 34-39.

- Çifçi-Tekinarslan, İ., & Bircan, Ö. (2009). Zihin engelli çocukların anasınıfına geçiş sürecinde ebeveyn gereksinimlerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 64-75.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve Lisrel uygulamaları*. (2. Baskı). Ankara: Pegem A Akademi.
- Davis, C.A., & Reichle, J.E. (1996). Variant and invariant high-probability requests: Increasing appropriate behaviors in children with emotional-behavioral disorders. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 29, 471-482.
- Dawson-Rodriques, K., Lavay, B., Butt, K., & Lacourse, M. (1997). A plan to reduce transition time in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 68(9), 30-33.
- Delano, M., & Snell, M. E. (2006). The effects of social stories on the social engagement of children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 8(1), 29-42.
- Dettmer, S., Simpson, R.L., Myles, B.S., & Ganz, J.B. (2000). The use of visual supports to facilitate transitions of students with autism. *Focus Autism and other Developmental Disabilities*, 15, 163-169.
- Dooley, P., Wilczenski, F.L., & Torem, C. (2001). Using an activity schedule to smooth school transitions. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 3, 57-61.
- Dodge, D.T., & Colker, L.J. (1996). *The creative curriculum* (4th Ed.). Washington, DC: Teaching Strategies, Inc.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. Wittrock, M.C. (Ed.). *Handbook of research on teaching* (pp. 392-431). New York: Macmillan.
- Doyle, W. (1989). *Classroom management techniques*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement, U. S. Department of Education
- Dörger, D. (2001). Özürlüler ile yaratıcı drama. *Ankara: Hacettepe Üniversitesi Aile Hizmetleri ve Uygulama Merkezi (AHUM) Etkinliği*, 28.
- Ergin, E., & Bakkaloğlu, H. (2015). Kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflarda sınıf içi geçişlerin kolaylaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(2), 173-191.
- Erkuş, A. (2011). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Feldman, S. (2003). Are you using your time wisely? *Teaching PreK-8*, 33(8), 6.
- Ferguson, A., Ashbaugh, R., O'Reilly, S., & McLaughlin, T.F. (2004) Using prompt training and reinforcement to reduce transition times in a transitional kindergarten program for students with severe behavior disorders. *Child and Family Behavior Therapy*, 26(1), 17-24.

- Fisher, C.W., Berliner, D.C., Filby, N.N., Marliave, R.S., Cahen, L.S., & Dishaw, M.M. (1980). *Teaching behaviors, academic learning time, and student achievement: An overview*. Washington, DC: National Institute of Education.
- Flannery, K.B., & Horner, R.H. (1994). The relationship between predictability and problem behavior for students with severe disabilities. *Journal of Behavioral Education, 4*, 157-176.
- Fox, T.J. (2009). *Effective transition techniques* (Published graduate theses). Concordia University, Portland.
- Fudge, D.L., Skinner, C.H., Williams, J.L., Cowden, D., Clark, J., & Bliss, S.T. (2008). Increasing on-task behavior in every student in a second-grade classroom during transitions: Validating the color wheel system. *Journal of School Psychology, 46*, 575-592.
- Gadow, K.D., Devincent, C.J., Pomeroy, J., & Azizian, A. (2005). Comparison of DSM-IV symptoms in elementary school-age children with PDD versus clinic and community samples. *Autism, 9*, 392-415.
- Gagnon, E. (2001). *Power cards: Using special interests to motivate children and youth with Asperger syndrome and autism*. Shawnee Mission, KS: Autism Asperger Publishing.
- Gettinger, M., & Seibert, J.K. (2002). Best practices in increasing academic learning time. *Best Practices in School Psychology, 4*, 1-15.
- Gibson, B.P., & Govendo, B.L. (1999). Encouraging constructive behavior in middle school classrooms: A multiple-intelligences approach. *Intervention in School & Clinic, 35*(1), 16-22.
- Gök, G., & Erbaş, D. (2011). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education, 3*(1), 66-87.
- Gray, C. (2004). Social stories 10.0: The new defining criteria. *Jenison Autism Journal, 15*, 1-21.
- Guardino, C., & Fullerton, E.K. (2012). The classroom infrastructure and early learner: Reducing aggression during transition times. *Journal of American Academy of Special Education Professionals, Winter*, 100-116.
- Güncel Türkçe sözlük. (2016, 06 Haziran). http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.575329ababc6a1.15764399 adresinden alınmıştır.
- Hemmeter, M.L., Ostrosky, M.M., Artman, K.M., & Kinder, K.A. (2008). Moving right along: Planning transitions to prevent challenging behavior. *Young Children, 63*(3), 18-22.
- Heflin, L.J., & Alaimo, D.F. (2007). *Students with autism spectrum disorders: Effective instructional practices*. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill/Prentice Hall.

- House, A.E., House, B.G., & Campbell, M.B.(1981). Measures of interobserver agreement: Calculation formula and distribution effect. *Journal of Behavioral Assessment*, 3, 37-57.
- Hume, K. (2008). Transition time: Helping individuals on the autism spectrum move successfully from one activity to another. *The Reporter*, 13(2), 6-10.
- Hume, K., Sreckovic, M., Synder, K., & Carnahan, C.R. (2014). Smooth transitions: Helping students with autism spectrum disorder navigate the school day. *Teaching Exceptional Children*, 47(1), 35-45.
- Iwata, B.A. (2001). Functional analysis and treatment of self-injury associated with transitions. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 34(2), 195-210.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Öz Baran Ofset.
- Kamps, D.M., Leonard, B.R., Vernon, S., Dugan, E.P., & Delquardi, J.C. (1992). Teaching social skills to students with autism to increase peer interactions in an integrated first-grade classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25(2), 281-288.
- Kane, T.J., Taylor, E.S., Tyler, J.H., & Wooten, A.L. (2011). Identifying effective classroom practices using student achievement data. *Journal of Human Resources*, 46(3), 587-613.
- Karahan, H.S. (2007). *İşitme engelli öğrencilerin okul yaşamından sosyal yaşama geçişte sahip olmaları gereken bağımsız yaşam becerileri ile ilgili anne-baba ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi-kavramlar ilkeler teknikler* (11. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kargın, T., Akçamete, G., & Baydık, B. (2001). Okul öncesi yaşta engelli çocuğu bulunan ailelerin anasınıfına geçiş sürecindeki gereksinimlerinin belirlenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 3(1),13-24.
- Kern, P., Wolery, M., & Aldridge, D. (2006). Use of songs to promote independence in morning greeting routines for young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 1264-1271.
- Kıldan, O. (2000). Okul öncesi eğitim bağlamında: Eğitim hizmetlerinde kalite. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(2), 111-130.
- Kıncal, R.Y. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kid activities. (2014, 27 Mayıs). <http://www.kidactivities.net/category/Transitions-Games-for-Waiting-Gathering.aspx> adresinden alınmıştır.
- Klein, M.D., Cook, R.E. & Richardson-Gibbs, A.M. (2001). *Strategies for children with special needs in early childhood settings*. USA: Delmar Thomson Learning.

- Koegel, L.K., Koegel, R.L., Hurley, C., & Frea, W.D. (1992). Improving social skills and disruptive behavior in children with autism through self-management. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25(2), 341-353.
- Kokina, A. (2012). *Social Story™ interventions: An examination of effectiveness in addressing transition difficulties of students with autism spectrum disorders*. <http://preserve.leigh.edu/etd/1048> adresinden 10.05.2014 tarihinde alınmıştır.
- Lawry, J., Danko, J.D., & Strain, P.S. (2000). Examining the role of the classroom environment in the prevention of problem behaviors. *Young Exceptional Children*, 3(2), 11-19.
- Lee, D. (2006). Facilitating transitions between and within academic tasks. *Remedial and Special Education*, 27(5), 312-317.
- Malott, R.W., & Trojan, E.A. (2008). *Principles of behavior*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Massey, N.G., & Wheeler, J.J. (2000). Acquisition and generalization of activity schedules and their effects on task engagement in a young child with autism in an inclusive preschool classroom. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35(3), 326-335.
- Mathews, S.E. (2012). Singing smoothes classroom transitions. *Dimensions of Early Childhood*, 40(1), 13-18.
- McCord, B.E., Thomson, R.J., & Iwata, B.A. (2001). Functional analyses and treatment of self-injury associated with transitions. *Journal of Applied Behavioral Analyses*, 34(2), 195-210.
- McCormick, K.K., Jolivet, K., & Ridgley, R. (2003). Choice making: As an intervention strategy for young children. *Young Exceptional Children*, 6(3), 3-10.
- MacDuff, G.S., Krantz, P.J., & McClannahan, L.E. (1993). Teaching children with autism in use photographic activity schedules: Maintenance and generalization of complex response chains. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 26, 89-95.
- McIntosh, K., Herman, K., Sanford, A., McGraw, K., & Florence, K. (2004). Teaching transitions: Techniques for promoting success between lessons. *Teaching Exceptional Children*, 37(1), 32-38.
- Messano, E. (2008). *Decreasing classroom transition times through the use of an auditory cue* (Unpublished Graduate Thesis). Caldwell College.
- Mele, S.M. (2008). *Supporting teachers and children during in-class transitions: The power of prevention*. <http://scholarcommons.usf.edu/etd/396> adresinden 10.05.2014 tarihinde alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı-Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (2014). http://mevzuat.meb.gov.tr/html/ilkveokuloncyon_0.html adresinden 14.11.2014 tarihinde alınmıştır.

- Milli Eğitim Bakanlığı-Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2012). http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111226_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeli_son.pdf adresinden 14.11.2014 tarihinde alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı-Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü-Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Bedensel Engelli Bireyler Destek Eğitim Programı (2008). <http://tskeleleozelegitim.com/dokumandosyalar/programlar/meb-onayli-programlar/bedensel-engelliler-programi.pdf> adresinden 07.08.2016 tarihinde alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı-Temel Eğitim Genel Müdürlüğü-Okul Öncesi Eğitimi Programı (2013). <http://tegm.meb.gov.tr/www/okul-oncesi-egitim-program-ve-materyalleri-icerik/157> adresinden 14.11.2014 tarihinde alınmıştır.
- Montague, M., & Warger, C. (1997). Helping students with attention deficit hyperactivity disorder succeed in the classroom. *Focus on Exceptional Children*, 30(4), 1-16.
- More, C.M., & Travers, J.C. (2012). What's app with that? Selecting educational apps for young children with disabilities. *Young Exceptional Children*, 16(15), 15-32.
- Mulligan, S. (2001). Classroom strategies used by teachers of students with attention deficit hyperactivity disorder. *Physical and Occupational Therapy in Pediatrics*, 20(4), 25-44.
- Odluyurt, S., & Batu, S.E. (2010). Gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklara kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin öğretimi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(3), 1533-1572.
- Odom, S.L. (2000). Preschool inclusion: What we know and where we go from here. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(1), 20-27.
- Olive, M.L. (2004). Transitioning children between activities: Effective strategies for decreasing challenging behavior. *Beyond Behavior*, Fall, 11-16.
- Orlowski, M.A., & Hart, A. (2010). Go! Including movement during routines and transitions. *Young Children*, 65(5), 88.
- Ostrosky, M.M., Jung, E.Y., & Hemmeter, M.L. (1992). Helping children make transitions between activities. <http://csfel.vanderbilt.edu/briefs/wwwb4.pdf> adresinden 11.05.2014 tarihinde alınmıştır.
- Otistik özellikler gösteren çocuklarda sosyal becerilerin öğretiminde sosyal öykülerin kullanımı. (2014, 27 Mayıs). <http://egitim.beun.edu.tr/cv/eunlu/wpcontent/uploads/sites/60/2013/11/Sosyal-oyku.pdf> adresinden alınmıştır.
- Özdemir, S. (2008). A paradigm shift in early intervention services: From child centeredness to family centeredness. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 47(2), 13-25.
- Park, H.S.L., & Lynch, S.A. (2013). Evidence-based practices for addressing classroom behavior problems. *Young Exceptional Children*, 17(3), 33-47.

- Perrin, A.R. (2014). *Effective transitional strategies for the first grade classroom*. http://digitalcollections.dort.edu/med_theses/45 adresinden 10.09.2014 tarihinde alınmıştır.
- Pica, R. (2010). Learning by lears and bounds. *Young Children*, March, 52-54.
- Pierce, J.M., Spriggs, A.D., Gast, D.L., & Luscre, D. (2013). Effects of visual activity schedules on independent classroom transitions for students with autism. *International Journal of Disability, Development and Education*, 60(3), 253-269.
- Preschool nursery rhymes for transition times. (2016, 05 Mayıs). <http://www.preschoolrainbow.org/transition-rhymes.htm> adresinden alınmıştır.
- Register, D., & Humpal, M. (2007). Using musical transitions in early childhood classrooms: Three case examples. *Music Therapy Perspectives*, 25, 25-31.
- Robb, S. (2003). Music intervention and group participation skills of preschoolers with visual impairments: Raising questions about music, arousal, and attention. *Journal of Music Therapy*, 40(14), 266-282.
- Rosenkoetter, S.E., Whaley, K.T., Hains, A.H., & Pierce, L. (2001). The evolution of transition policy for young children with special needs and their families. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(1), 3-16.
- Russo, N.L. (2014). *The impact of adapting classroom management on an elementary teacher's perception of student behavior* (Unpublished master's theses). http://digitalcommons.brockport.edu/ehd_theses?utm_source=digitalcommons.brockport.edu%2Fehd_theses%2F438&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages adresinden 07.02.2015 tarihinde alınmıştır.
- Safran, S.P., & Safran, J.S. (1985). Classroom context and teachers' perceptions of problem behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 77, 20-28.
- Sainato, D.M. (1990). Classroom transitions: Organizing environments to promote independent performance in preschool children with disabilities. *Education & Treatment Special Issue: Organizing caregiving environments for young children with handicaps*, 13, 288-297.
- Sainato, D., & Lyon, S. (1983). A descriptive analysis of the requirements for independent performance in handicapped and nonhandicapped preschool classrooms. *National Early Childhood Conference for Children with Special Needs*, HCEEP/DEC Conference içinde. Washington, DC.
- Sainato, D.M., Strain, P.S., Lefebvre, D., & Rapp, N. (1987). Facilitating transition times with handicapped preschool children: A comparison between peer-mediated and antecedent prompt procedures. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 20(3), 285-291.
- Salmon, M.D., & Sainato, D.M. (2005). Beyond pinocchio. *Young Exceptional Children*, 8(3), 12-19.

- Scattone, D., Wilczynski, S.M., Edwards, R.P., & Rabian, B. (2002). Decreasing disruptive behaviors of children with autism using social stories. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32(6), 535-543.
- Schmit, J., Alper, S., Raschke, D., & Ryndak, D. (2000). Effects of using a photographic cueing package during routine school transitions with a child who has autism. *Mental Retardation*, 38(2), 131-137.
- Schreibman, L., Whalen, C., & Stahmer, A.C. (2000). The use of video priming to reduce disruptive transition behavior in children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2(1), 3-11.
- Silcoch, P. (1993). Towards a new progressivism in primary school education. *Educational Studies*, 19(1), 107-123.
- Simpson, R.L., de Boer-Ott, S.R., & Smith-Myles, B. (2003). Inclusion of learners with autism spectrum disorders in general education settings. *Topics in Language Disorders*, 23, 116-133.
- Singer, G.H., Singer, J., & Horner, R.H. (1987). Using pretasks requests to increase the probability of compliance with students with severe disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 12, 287-291.
- Smythe, C. (2002). Preparing for smooth transitions. *Montessori Life*, 14, 42-45.
- Special needs app of the day: Choiceworks. (2014, 10 Ekim). <http://www.specialneeds.com/products-and-services/autism/special-needs-app-day-choiceworks> adresinden alınmıştır.
- Spencer, V., Simpson, C.G., Day, M., & Buster, E. (2008). Using the power card strategy to teach social skills to a child with autism. *TEACHING Exceptional Children Plus*, 5(1), 1-10.
- Sterling-Turner, H.E., & Jordan, S.S. (2007). Interventions addressing transition difficulties for individuals with autism. *Psychology in the Schools*, 44(7), 681-690.
- Stoner, J.B., Angell, M.E., House, J.J., & Bock, S.J. (2007). Transitions: A parental perspective from parents of young children with autism spectrum disorder (ASD). *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 19, 23-29.
- Stremmel, K. (2005). DEC recommended practices: Technology applications. S. Sandall, M.L. Hemmeter, B.J. Smith, & M.E. McLean (Ed.). *DEC recommended practices: A comprehensive guide for practical application in early intervention / early childhood special education* (pp. 147-162). Missoula, MT: DEC.
- Stromer, R., Kimball, J.W., Kinney, E.M., & Taylor, B.A. (2011). Activity schedules, computer technology and teaching children with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 21, 14-24.
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., İçsen Karasu, F., Demir, Ş., & Akalın, S. (2014). Preschool teachers' knowledge levels about inclusion. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(4), 1477-1483.

- Sveinbjörnsdóttir, B. (2010). *Descriptive assessment of problem behavior in transitions between activities* (Unpublished master's thesis). <http://hdl.handle.net/2047/d20003001> adresinden 15.05.2014 tarihinde alınmıştır.
- Teaching children with attention deficit hyperactivity disorder: Instructional Strategies and Practices. (2015, 06 Nisan). http://www.character-education.info/Articles/adhd_government_instructional_strategies.pdf adresinden alınmıştır.
- Tekinarslan, İ., & Bircan, Ö. (2009). Zihin engelli çocukların anasınıfına geçiş sürecinde ebeveyn gereksinimlerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 63-74.
- Tekin-İftar, E. (2012). *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Tekin İftar, E., & Kırcaali İftar, G. (2006). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Thomas, R.L. (1993). *Cross age and peer tutoring*. <http://www.nationalserviceresources.org/filemanager/download/610/XAT.pdf> adresinden 12.10.2014 tarihinde alınmıştır.
- Transitions: Getting kids attention!. (2014, 05 Mayıs). <http://www.kidactivities.net/category/transitions-attention-getting-strategies.aspx> adresinden alınmıştır.
- Tufan, M., & Yıldırım, Y. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin erken müdahale ve kaynaştırma kavramları hakkındaki bilgi düzeylerinin ve özel gereksinimli çocuklar için yaptıkları öğretimsel uyarlamaların incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE*, 2(4), 1-13.
- Turan, A. (2004). *Zihin engellilerde resim eğitimi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Tustin, R.D. (1995). The effects of advance notice of activity transitions on stereotypic behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28, 91-92.
- Türk dil kurumu sözlüğü. (2016, 04 Haziran). http://tdk.gv.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.575329abcac6a1.15764399 adresinden alınmıştır.
- Varlıer, G. (2004). *Okul öncesi öğretmenlerin kaynaşturmaya ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Varol, N. (1996). Beceri öğretim materyali geliştirme ve beceri öğretiminde ipuçlarının kullanımı. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(19), 35-46.
- Varol, F. (2012). What they believe and what they do. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(4), 541-552.

- Waters, M.B., Lerman, D.C., & Hovanetz, A.N. (2009). Separate and combined effects of visual schedules and extinction plus differential reinforcement on problem behavior occasioned by transitions. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 42, 309-313.
- Webster-Stratton, C., & Reid, M.J. (2003). Treating conduct problems and strengthening social and emotional competence in young children (ages 4-8 years): The Dina Dinosaur treatment program. *Journal of Clinical Child Psychology*, 11 (3), 130-143.
- Wilder, D.A., Chen, L., Atwell, J., Pritchard, J., & Weinstein, P. (2006). Brief functional analysis and treatment of tantrums associated with transitions in preschool children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 39(1), 103-107.
- Wilson, R., & Wesson, C. (1986). Making every minute count: Academic learning time in LD classrooms. *Learning Disabilities Focus*, 2(1), 13-19.
- Witt, J.C., VanDerHeyden, A.M., & Gilbertson, D. (2004). Troubleshooting behavioral interventions: A systematic process for finding and eliminating problems. *School Psychology Review*, 33(3), 363.
- Wolery, M. (1989). Transitions in early childhood special education: Issues and procedures. *Focus on Exceptional Children*, 22(2), 395-411.
- Wolery, M., Bailey, D.B., & Sugai, G.M. (1988). *Effective teaching principles and procedures of applied behavior analysis with exceptional students*. Boston: Ally and Bacon.
- Wolfe, D.A., Kelly, J.A., & Drabman, R.S. (1981). "Beat the buzzer": A method for training an abusive mother to decrease recurrent child conflicts. *Journal of Clinical Child Psychology*, 10(2), 114-116.
- Wolfgang, C.H. (1977). *Helping aggressive and passive preschoolers through play*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Co.
- Wurtele, S.K., & Drabman, R.S. (1984). 'Beat the buzzer' for classroom dawdling: A one year trial. *Behavior Therapy*, 15, 403-409.
- Yarbrough, J.L., Skinner, C.H., Lee, Y.J., & Lemmons, C. (2008). Decreasing transition times in a second grade classroom. *Journal of Applied School Psychology*, 20(2), 85-107.
- Yıldırım Hacııbrahimoğlu, B. (2013). *Özel gereksinimli öğrencilerin ilköğretime geçişte yaşadıkları güçlüklerin belirlenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Young, B., Simpson, R.L., Myles, B.S., & Kamps, D.M. (1997). An examination of paraprofessional involvement in supporting inclusion of students with autism. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, 12, 31-38.
- Zanolli, K., Daggett, J., & Adams, T. (1996). Teaching preschool age autistic children to make spontaneous initiations to peers using priming. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26(4), 407-422.

EKLER**Ek-A****MEB UYGULAMA İZNİ YAZISI**

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481/605.99/2812839

13/03/2015

Konu: Araştırma izni

ANKARA ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Fakültesi)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) 04/03/2015 tarihli ve 1636 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Fakültesi Öğretim Üyesi Yrd. Doç. Dr. Hatice BAKKALOĞLU' nun yürütücüsü olduğu "Kaynaştırma Uygulamaları Yürütülen Okul Öncesi Sınıflarda Sınıf İçi Geçişlerin İncelenmesi" başlıklı projesi kapsamında çalışma yapma talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve araştırmanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Uygulama formunun (4 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde iki örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini arz ederim.

Ali GÜNGÖR
Müdür a.
Şube Müdürü

Ek-B

BİLGİ FORMU

A. Öğretmen Bilgileri

Öğretmen Bilgileri		
1. Adı-Soyadı		
2. Yaşı (Yıl)		
3. Cinsiyeti	☐ Kadın	☐ Erkek
4. Son mezun olunan okul		
5. Son mezun olunan bölüm		
6. Öğretmenlik deneyimi (Yıl)		
7. Çalışılan okul		
8. Çalışılan sınıf		
9. Sınıfın mevcudu		
10. Sınıfınızda kaynaştırma öğrencisi var mı?	☐ Evet	☐ Hayır
11. Sınıfınızda kaynaştırma öğrencisi varsa sayısı nedir?		
12. Sınıfınızdaki kaynaştırma öğrencisine ilişkin destek alıyor musunuz?	☐ Evet	☐ Hayır
13. Daha önceki yıllarda sınıfınızda kaynaştırma öğrencisi var mıydı?	☐ Evet	☐ Hayır
14. Destek alıyorsanız kimden, ne tür destekler alıyorsunuz?	Lütfen belirtiniz.	

B. Ortalama Çocuk Bilgileri

Ortalama Çocuk Bilgileri		
1. Çocuğun Adı-Soyadı		
2. Cinsiyeti	☐ Kız	☐ Erkek
3. Yaşı (Ay)		
4. Çocuğu ne kadar süredir tanıyorsunuz? (Ay)		
5. Çocuğun daha önce kaynaştırma ortamında eğitim alma durumu nedir?	☐ Almış	☐ Almamış
6. Çocuk ne kadar süredir kaynaştırma ortamlarında eğitim alıyor?		
7. Çocuğun ailesinin gelir durumu nedir?	☐ Yüksek ☐ Orta ☐ Düşük	

Devam ediyor...

Ek-B*(Devamı)***C. Özel Gereksinimli Çocuk Bilgileri**

Özel Gereksinimli Çocuk Bilgileri		
1. Çocuğun Adı-Soyadı		
2. Cinsiyeti	☐ Kız	☐ Erkek
3. Yaşı (Ay)		
4. Çocuğu ne kadar süredir tanıyorsunuz? (Ay)		
5. Çocuğun daha önce kaynaştırma ortamında eğitim alma durumu nedir?	☐ Almış	☐ Almamış
6. Çocuğun tanısı var mı?	☐ Evet	☐ Hayır
7. Tanısı varsa nedir?	☐	Zihin Yetersizliği
	☐	Otizm Spektrum Bozukluğu
	☐	Öğrenme Güçlüğü
	☐	Dil-Konuşma Bozukluğu
	☐	Fiziksel Yetersizlik
	☐	Görme Yetersizliği
	☐	İşitme Yetersizliği
	☐	Duygusal Davranışsal Bozukluk
8. Çocuk ne kadar süredir kaynaştırma ortamlarında eğitim alıyor?		
9. Çocuk özel eğitim desteği/hizmeti alıyor mu?	☐ Evet	☐ Hayır
10. Özel eğitim desteği/hizmeti alıyorsa haftada kaç saat bu destekten/hizmetten yararlanıyor?		
11. Sınıfınızda haftada kaç saat derslere katılıyor?		
12. Çocuğun ailesinin gelir durumu nedir?	☐ Yüksek ☐ Orta ☐ Düşük	

Ek-C

OKUL ÖNCESİNDE SINIF İÇİ GEÇİŞ GÖZLEM FORMU (OSİF)

Gözlem Tarihi:

Gözlemci:

Gözlemlenen Öğretmen/Okulu/Sınıfı:

Gözlem Yapılan Sınıf İçi Geçişin Türü:

1. Öğretmen sınıf içi geçişte geçiş stratejisi kullanmakta mıdır?	
Evet ☐	Hayır ☐
2. Öğretmen sınıf içi geçişte hangi tür geçiş stratejisi kullanmaktadır?	
Işıkları Açıp Kapatma	☐
Saat-Kronometre-Zamanlayıcı-Geri Sayım	☐
Güç Kartı	☐
Resim, Nesne, Fotoğraf, Önce-Sonra Kartı	☐
Etiket	☐
Tamamlanmış-Tamamlanacak Etkinlik Kutusu	☐
Etkinlik Çizelgesi	☐
Eğitsel Amaçlı Teknolojik Uygulama	☐
Sosyal Öykü	☐
Video Model	☐
Sözel Hatırlatıcı	☐
Şarkı-Müzik	☐
Parmak Oyunu-Tekerleme	☐
Zil-Düdük-Tef	☐
Kukla	☐
Oyun Etkinliği Yaratma	☐
Akran Aracılı Öğretim	☐
Olumlu Pekiştirme	☐
Seçenek Sunma	☐
Yapılma Olasılığı Yüksek İsteklerde Bulunma	☐
Geçiş Kolaylaştıracak Şekilde Sınıfı Düzenleme	☐
Diğer(Lütfen Belirtiniz)	☐
3. Öğretmen sınıf içi geçiş için ne kadar süre harcamaktadır?	
.....dakika/saniye	

Devam ediyor...

Ek-C

(Devamı)

4. Öğretmen sınıf içi geçişte çocuğa ipucu sağlamakta mıdır?					
Evet ☐			Hayır ☐		
5. Öğretmen sınıf içi geçişte hangi çocuğa ipucu sağlamaktadır?					
Özel Gereksinimli Çocuk			Ortalama Çocuk		
Evet ☐	Hayır ☐		Evet ☐	Hayır ☐	
6. Çocuk sınıf içi geçişte problem davranış sergilemekte midir?					
Özel Gereksinimli Çocuk			Ortalama Çocuk		
Evet ☐	Hayır ☐		Evet ☐	Hayır ☐	
7. Çocuğun sınıf içi geçişte sergilediği problem davranışın türü ve sıklığı nedir?					
Özel Gereksinimli Çocuk			Ortalama Çocuk		
	Türü	n		Türü	n
Geçişte katılmama	☐	☐	Geçişte katılmama	☐	☐
Çılgılık atma	☐	☐	Çılgılık atma	☐	☐
Kaçma	☐	☐	Kaçma	☐	☐
Ağlama	☐	☐	Ağlama	☐	☐
Sızlanma	☐	☐	Sızlanma	☐	☐
Kızgınlık	☐	☐	Kızgınlık	☐	☐
İtiraz etme	☐	☐	İtiraz etme	☐	☐
Çekiştirme	☐	☐	Çekiştirme	☐	☐
Kendini yere atma	☐	☐	Kendini yere atma	☐	☐
Kendine zarar verme	☐	☐	Kendine zarar verme	☐	☐
Başkasına zarar verme	☐	☐	Başkasına zarar verme	☐	☐
Eşyalara zarar verme	☐	☐	Eşyalara zarar verme	☐	☐
Diğer (Lütfen Belirtiniz)	☐	☐	Diğer (Lütfen Belirtiniz)	☐	☐
Toplam Problem Davranış Sayısı			Toplam Problem Davranış Sayısı		
8. Çocuk sınıf içi geçiş için ne kadar süre harcamaktadır?					
Özel Gereksinimli Çocuk			Ortalama Çocuk		
..... dakika/saniye			 dakika/saniye		

Ek-D

OSİF’TE YER ALAN GEÇİŞ STRATEJİLERİ, İPUCU TÜRLERİ VE PROBLEM DAVRANIŞLARA İLİŞKİN İŞLEVSEL TANIMLAR

A. Geçiş Stratejilerine İlişkin İşlevsel Tanımlar

GEÇİŞ STRATEJİLERİ	TANIM
Işıkları Açıp Kapatma	Geçişten önce, sınıf ışıklarını açıp kapatmak suretiyle çocuklara verilen görsel ipucu
Saat- Kronometre-Zamanlayıcı-Geri Sayım	Geçişlerde ne kadar süreleri kaldığını gösteren/belirten ve zamanı anlamlı hale getiren ipucu
Güç Kartı	Çocuğun en sevdiği kişinin veya çizgi film karakterinin resminin yapıştırıldığı küçük bir kart ve bu kartın üzerine iki veya en fazla dört cümle ile yazılan/resimlenen ‘o kahramanın isteği’ şeklinde sunulan görsel ipucu
Resim-Nesne-Fotoğraf	Sınıfa veya geçişin yapılacağı mekânlardaki raflara, duvarlara, dolaplara yapıştırılan, çocukların etkinlik merkezlerinin neresi olduğunu, neyi nerede bulabileceklerini, hangi materyali nereye bırakacaklarını görmelerini sağlayan çevresel düzenlemelere yardım eden resim, nesne, fotoğraf şeklinde sunulan geçişleri kolaylaştıran görsel ipucu
Önce-Sonra Kartı	İki etkinlik arasındaki öncelik sonralık ilişkisinin gösteren kartlardan oluşan görsel ipucu
Etiket	Sınıfa veya geçişin yapılacağı mekânlardaki raflara, duvarlara, dolaplara yapıştırılan, çocukların etkinlik merkezlerinin neresi olduğunu, neyi nerede bulabileceklerini, hangi materyali nereye bırakacaklarını görmelerini sağlayan çevresel düzenlemelere yardım eden, geçişleri kolaylaştıran etiket şeklinde sunulan görsel ipucu
Tamamlanmış-Tamamlanacak Etkinlik Kutusu	Çocukların bir sonraki etkinlikten önce, yaptıkları ya da yarım kalan etkinliklerini içine koymaları amacıyla kullanılan kutu
Etkinlik Çizelgesi	Gün içinde hangi ortamda nelerin yapılacağını resimli olarak gösteren, çocukların kolayca görebileceği ve sıralı olarak takip edebileceği şekilde bir duvara, bilgisayara ya da çocuğun sırasına konan fotoğrafları, günlük rutinleri veya küçük resim dizilerini içeren çizelge
Eğitsel Amaçlı Teknolojik Uygulama	Akıllı telefon, tablet, bilgisayar, e-okuyucu gibi birçok teknolojik araçta kullanılan bilgisayar programı ya da yazılımı
Sosyal Öykü	Bir kişiyi, beceriyi, durumu, fikri tanımlayan, problem davranışların alternatifleri için hazırlanan ve istenilen davranışın ortaya çıkmasına yardım eden kişiye özgü yazılan kısa öykü
Video Model	Olumlu ve başarı ile sonuçlanan davranışların yapılması gereken sıra ile gösterildiği görsel öğretim materyalinin çocuğa izletilmesine dayanan görsel ipucu

Devam ediyor...

Ek-D*(Devamı)*

Sözel Hatırlatıcı	Geçişin başlayacağını bildiren, geçişten önce öğretmen/yetişkin tarafından sunulan sözel yönerge
Şarkı-Müzik	Çocukların söylenen/çalınan şarkı ile geçişe başlamaları ve şarkı bitmeden geçişle ilgili bütün işlerini tamamlamaları amacıyla kullanılan işitsel ipucu
Parmak Oyunu, Tekerleme	Geçişlerin hatırlatılması ve kolaylaştırılması amacıyla içeriğinde çocukların geçişte yapmaları beklenen davranışlar bulunan işitsel ipucu
Zil-Düdük-Tef	Geçişe dikkat çekmek ya da geçişin başladığını belirtmek amacıyla kullanılan ses çıkaran bir araç yardımı ile sunulan işitsel ipucu
Kukla	Çocuğun ilgisini çekmek, katılımını artırmak, geçişi haber vermek, geçişi kolaylaştırmak ve geçişlerde daha az sorun yaşanmasına yardım etmek amacıyla kukla aracılığı ile sunulan işitsel ve görsel ipucu
Oyun Etkinliği Hazırlama	Çocuğun yaptığı işi tamamlayıp bir sonraki etkinliğe geçebilmesi için öğretmenin geçişle ilgili beklentileri ilginç, çekici hale getiren çeşitli oyunlar oynatması
Akran Aracılı Öğretim	Beceri açısından daha üst düzeydeki bir çocuğun, sınıftaki kendinden daha alt düzeyde olan diğer çocuklardan biri ya da birkaçı ile öğretmen tarafından eşleştirilmesi ve bu etkileşimden beceri yetersizliği olan çocuğun geçişlere ilişkin yardım sağlaması
Olumlu Pekiştirme	İstendik bir davranışın ardından hoş giden bir uyarın verilerek o davranışın tekrar yapılma olasılığını artırma
Seçenek Sunma	İki ya da daha fazla yiyecek, içecek, nesne ya da etkinlik arasından seçim yapmaları için çocuklara fırsat verme
Yapılma Olasılığı Yüksek İsteklerde Bulunma	Önceden bildiği, alışık olduğu, yönerge verildiğinde doğru tepki verdiği iki veya üç davranışı arka arkaya hızlı bir biçimde çocuğa yaptırma, ardından daha zor ve yapılma olasılığı düşük olan geçişe ilişkin davranışı yapmasını isteme
Geçiş Kolaylaştıracak Şekilde Sınıfı Düzenleme	Sınıf içi geçiş kolaylaştırmak amacıyla mobilyaların yerleştirilmesini, boş alanların düzenlenmesini, öğretimde kullanılacak araç gereçlerin kolay erişilebilir şekilde bulundurulmasını, mekânın renginin, ışığının, ısısının uygun olmasını içerecek şekilde sınıfı/ortamı organize etme

Devam ediyor...

Ek-D

(Devamı)

B. İpucu Türlerine İlişkin İşlevsel Tanımlar

İPUCU TÜRLERİ	TANIM
Sözel İpucu	Çocuğun doğru tepkide bulunma olasılığını artırmak için uyarana eklenen sözel ifade ya da soru
Jest/Mimik İpucu	Çocuktan beklenen tepkiyi anımsatıcı şekilde çocuğa işaret verme, vücudunu hareket ettirme, araç-gerece ya da etkinliğe doğru başını yöneltme
İşaret İpucu	Fiziksel temas olmadan çocuğun dikkatini bir uyarana çekmek için kullanılan hareketler
Görsel ipucu	Çocuğa, kendisinden beklenen davranışı sergilemesini kolaylaştıracak şekilde yazılı ya da resimli formatta sunulan ipucu
Fiziksel İpucu	Çocuğa, üzerinde çalışılan beceriyi sergileyebilmesi için fiziksel olarak sunulan ipucu
Model İpucu	Çocuktan yapması ya da sergilemesi beklenen davranışı önce öğretmenin, uygulayıcının, akranın ya da bir başkasının sergilemesi ve çocuğun da bunu taklit etmesi şeklinde sunulan ipucu

C. Problem Davranışlara İlişkin İşlevsel Tanımlar

PROBLEM DAVRANIŞLAR	TANIM
Geçiş Katılmama	Geçiş uyarısı geldikten sonra üzerinde çalışmakta olduğu etkinliği/işi sürdürmeye devam etme, geçiş için sunulan uyarana tepki vermeme
Çığlık Atma	Normal konuşma tonundan farklı olarak çok yüksek sesle, şiddetle bağırma
Kaçma	Öğretmenin izni olmadan belirlenen ortamdan hızla uzaklaşma
Ağlama	Üzgün olduğu açıkça belli olacak şekilde gözyaşı dökme
Sızlanma	Gözyaşı dökmeden üzgün olduğunu sözel/sözel olmayan biçimde belli etme
Kızgınlık	Öğretmene, diğer yetişkinlere veya akranlarına sözel ya da sözel olmayan yollarla kızgınlık gösterme
İtiraz Etme	Konuşarak veya jest/mimik/işaret dili kullanarak öğretmene karşı gelme, isteneni yapmamak için direnme
Çekiştirme	Öğretmeni, yardımcı yetişkini veya akranı gittiği yönün tersi istikamete doğru şiddet kullanarak çekme
Kendini Yere Atma	Kendini yere atarak uzanma ve yerde kalmak için direnme
Kendine Zarar Verme	Herhangi bir nesne/araç-gereç/oyuncağı kullanarak kendine vurmak suretiyle kendini acıtma ya da herhangi bir nesne olmaksızın kendine vurma, kavga etme, ısırma, çimdikleme.
Başkasına Zarar Verme	Herhangi bir nesne/araç-gereç/oyuncağı kullanarak başkalarına vurmak suretiyle kendini acıtma, diğerlerinin ellerinden nesneleri/araç-gereçleri/oyuncakları izinsiz çekme-alma ya da bir oyuncak /nesneyi onlara fırlatma; herhangi bir nesne olmaksızın başkalarına vurma, kavga etme, ısırma, itme, tekme atma, çimdikleme.
Eşyalara Zarar Verme	Nesneleri/araç-gereçleri/oyuncakları uygun olmayan şekilde kullanma, yere atma, fırlatma, kırma.

ÖZGEÇMİŞ

Adı-Soyadı	Emel ERGİN
Doğum Tarihi	12.09.1981
İletişim Bilgileri	Ahmet Hızal İlkokulu, Mamak/ANKARA, (312) 364 56 07
E-Posta	erginemel@yahoo.co.uk

ÖĞRETİM DURUMU

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği	Orta Doğu Teknik Üniversitesi	2004

İŞ DENEYİMİ

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Okul Öncesi Öğretmeni	Ahmet Hızal İlkokulu, Mamak/Ankara	2007-Halen
Okul Öncesi Öğretmeni	Bademağacı İlkokulu, Döşemealtı/Antalya	2004-2007

ESERLER

Ulusal Hakemli Dergilerde Yayımlanan Makale

Ergin, E., & Bakkaloğlu, H. (2015). Kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflarda sınıf içi geçişlerin kolaylaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(2), 173-191.

Ulusal Kongrelerde Sunulan Sözlü Bildiriler

Ergin, E., & Bakkaloğlu, H. (2016, Mayıs). *Sınıf içi geçişler: Öğretmenlerin zor anları*. 6. Ulusal Özel Eğitim Öğrenci Kongresi'nde sunulan sözel bildiri, Ankara.

Ergin, E., & Bakkaloğlu, H. (2015, Aralık). *Okul öncesi sınıflarda özel gereksinimli olan ve olmayan çocukların sınıf içi geçişlerinin kolaylaştırılması*. 25. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan sözel bildiri, İstanbul.