OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN OKULÖNCESİ ÇOCUKLARDA ORTAMLAR ARASI GEÇİŞLERDEKİ PROBLEM DAVRANIŞLARIN AZALTILMASINDA VİDEOYLA MODEL OLMANIN ETKİLİLİĞİ

Yüksek Lisans Tezi

Elif SANAL ÇALIK

Eskişehir 2018

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN OKULÖNCESİ ÇOCUKLARDA ORTAMLAR ARASI GEÇİŞLERDEKİ PROBLEM DAVRANIŞLARIN AZALTILMASINDA VİDEOYLA MODEL OLMANIN ETKİLİLİĞİ

Elif SANAL ÇALIK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Otizmde Uygulamalı Davranış Analizi Programı

Uygulamalı Davranış Analizi Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Yasemin ERGENEKON

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Ağustos 2018

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Elif SANAL ÇALIK'ın "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Okulöncesi Çocuklarda Ortamlar Arası Geçişlerdeki Problem Davranışların Azaltılmasında Videoyla Model Olmanın Etkililiği" başlıklı tezi **12 Temmuz 2018** tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca toplanan **Otizmde Uygulamalı Davranış Analizi** Anabilim Dalında, **yüksek lisans tezi** olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

		İmza
Üye (Tez Danışmanı)	**: Doç.Dr.Yasemin ERGENEKON**	.....
Üye	**: Prof.Dr.Elif TEKİN İFTAR**	.....
Üye	**: Doç.Dr.Hatice BAKKALOĞLU**	.....
Üye	**: Dr.Öğr.Üyesi Nuray ÖNCÜL**	.....
Üye	**: Dr.Öğr.Üyesi Aysun ÇOLAK**	.....

Prof.Dr.Emel ŞIKLAR
Anadolu Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ÖZET

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN OKULÖNCESİ ÇOCUKLARDA ORTAMLAR ARASI GEÇİŞLERDEKİ PROBLEM DAVRANIŞLARIN AZALTILMASINDA VİDEOYLA MODEL OLMANIN ETKİLİLİĞİ

Elif SANAL ÇALIK

Uygulamalı Davranış Analizi Anabilim Dalı
Otizmde Uygulamalı Davranış Analizi Programı
Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ağustos 2018

Danışman: Doç. Dr. Yasemin ERGENEKON

Bu araştırmada OSB olan okulöncesi çocukların ortamlar arası geçişler sırasında sergiledikleri problem davranışları azaltmak ve uyumlu bir şekilde geçiş yapmalarını sağlamak üzere sunulan videoyla model olma uygulamasının etkililiğini, kalıcılığını ve genellemesini belirlemek amaçlanmıştır. Ayrıca, araştırmaya katılan çocukların annelerinin araştırmanın sonuçlarına ve seçilmiş yöntemin işlevselliğine ilişkin görüşleri alınarak çalışmanın sosyal geçerliği belirlenmiştir. Araştırmada 3-6 yaş aralığında OSB olan üç erkek çocukla çalışılmıştır. Hedef davranışlar olarak özel eğitimden spor dersine, özel eğitim dersinden bir sonraki özel eğitim dersine ve özel eğitimden grup dersine geçişler sırasında ortaya çıkan problem davranışların azaltılması çalışılmıştır. Araştırmada tek-denekli araştırma modellerinden yoklama denemeli katılımcılar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular tüm katılımcıların ortamlar arası geçişler sırasında sergiledikleri problem davranışların azaldığını, katılımcıların uyumlu bir şekilde ortamlar arası geçişi gerçekleştirdiklerini, öğrendikleri davranışı uygulama tamamlandıktan bir, üç, beş hafta sonra da sürdürdüklerini ve bu davranışları farklı kişilerle genelleyebildiklerini göstermiştir. Araştırmadan elde edilen sosyal geçerlik bulguları da araştırma sonuçlarının katılımcıların anneleri açısından memnuniyet verici olduğunu göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Otizm spektrum bozukluğu (OSB), Videoyla model olma, Ortamlar arası geçiş, Problem davranış, Okulöncesi çocuklar.

ABSTRACT

EFFECTIVENESS OF VIDEO MODELING IN REDUCING PROBLEM BEHAVIORS IN THE TRANSITIONS BETWEEN ENVIRONMENTS IN PRESCHOOL CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Elif SANAL ÇALIK

Department of Applied Behavior Analysis
Program in Applied Behavior Analysis and Autism
Anadolu University, Graduate School of Social Sciences, August 2018

Supervisor: Doç. Dr. Yasemin ERGENEKON

The purpose of the study was to investigate the effectiveness, maintenance and generalization of implementation of video modeling in reducing problem behaviors and to provide transitions harmoniously. In addition, social validity of the study was determined by receiving opinions of mothers of participants related to results of the study and function of the skills chosen. In accordance with this purpose, problem behaviors that occurred during transition from special education to sports class, from special education class to the next special education class and from special education to group class skills were reduced with video modeling to three male children with autism spectrum disorder whose age range is 3-6. Multiple probe design with probe trials across participants was used in the study. The findings of the study show that the problem behaviors that occurred during transition between environments were reduced for all of the participants and they have maintained their performance one, three and five weeks after instruction and generalized with different people. Social validity findings of the study show that mother of participants was pleased with the results of the study.

Keywords: Autism spectrum disorder (ASD), Video modeling, Transition between environments, Problem behaviors, Preschool children.

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimime başladığım günden itibaren hiçbir zaman benden desteğini esirgemeyen, uzun süren tez sürecimde kendisini çok fazla yormama rağmen ilgisini, desteğini geri çekmeyen, akademik anlamda kendisinden pek çok şey öğrendiğim, çalışma disiplinini kendime örnek aldığım, tez hocam, saygıdeğer danışmanım Doç. Dr. Yasemin ERGENEKON'a bana verdiği tüm emekler, harcadığı saatler ve göstermiş olduğu sabır için minnettarım. Kendisiyle çalışma fırsatını bana tanıdığı için çok teşekkür ederim.

Bu çalışmanın gerçekleşmesini sağlayan değerli katılımcılarıma ve ailelerine bana güvendikleri, onlarla çalışma olanağı verdikleri ve göstermiş oldukları özveri için sonsuz teşekkür ederim. Onlar olmasaydı bu çalışma gerçekleşmezdi.

Tez savunma jürimde yer alarak çalışmamla ilgili değerli dönüt ve katkılarını esirgemeyen Uygulamalı Davranış Analizi Anabilim Dalı Başkanı saygıdeğer hocam Prof. Dr. Elif TEKİN-İFTAR'a, değerli jüri üyesi hocalarım Doç. Dr. Hatice BAKKALOĞLU'na, Dr. Öğr. Üyesi Aysun ÇOLAK'a ve Dr. Öğr. Üyesi Nuray ÖNCÜL'e çok teşekkür ederim.

Tezimle ilgili çalışmaları mesai saatleri içerisinde gerçekleştirmeme olanak sağlayan, tez çalışmalarım için kullanmak zorunda kaldığım izinleri hiçbir zaman sorun haline getirmeyen, tezimi tamamlamam konusunda beni her zaman destekleyen, birlikte çalışmaktan keyif aldığım sevgili direktörüm Selim PARLAK'a teşekkürü bir borç bilirim.

Tanıdığım günden itibaren yüzünden gülümseme eksik olmayan, vizyonunu, insanlığını kendime örnek aldığım, bilgi birikiminden ve tecrübelerinden çok şey öğrendiğim, kişilik gelişimimde büyük bir yeri olan, tezimle ilgili takıldığım noktalarda yaratıcı fikirlerini benimle paylaşmaktan çekinmeyen, keyifle ve güven duyarak çalıştığım biricik süpervizörüm Nicky Nükte ALTIKULAÇ'a çok teşekkür ederim.

Yoğun çalışma temposu içerisinde olmalarına rağmen, tez çalışmamda özellikle video çekimlerinde istekle ve hevesle yer alarak uygulama sürecini benim için kolaylaştıran tüm çalışma arkadaşlarıma çok teşekkür ederim.

Tez sürecimle ilgili fikir alışverişinde bulunduğum, başım sıkıştığında, içim daraldığında, telefona her sarıldığımda, yüzlerce hatta binlerce kilometre öteden

sesleriyle, önerileriyle beni rahatlatan çok sevgili arkadaşlarım Arş. Gör. Şerife ŞAHİN'e ve Meral KOLDAŞ'a çok teşekkür ederim. İyi ki varsınız.

Canım annem ve babam... Sadece yüksek lisans sürecimde değil, tüm eğitim hayatımda sağlamış olduğunuz olanaklar, karşılıksız verdiğiniz destek, koşulsuz sevginiz ve hayatımda olduğunuz için sonsuz teşekkür ederim. Hakkınızı ödeyemem. Sağ olun, var olun, daima olun.

Son olarak canım eşim, hayat arkadaşım, yegâne yoldaşım... Üniversite hayatımdan itibaren yanımda olduğun, geçtiğim tüm virajlardan elimi hiç bırakmayarak sağ salim çıkmamı sağladığın, tez çalışmalarım süresince göstermiş olduğun sabır, destek ve özveri için sana ne kadar teşekkür etsem yetersiz kalır. Bir ömür boyu hep birlikte olmak dileğiyle... İyi ki varsın ve iyi ki benim hayatımdasın.

Elif SANAL ÇALIK
Eskişehir 2018

03/08/2018

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan "bilimsel intihal tespit programı"yla tarandığını ve hiçbir şekilde "intihal içermediğini" beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Elif SANAL ÇALIK



İÇİNDEKİLER

Sayfa

BAŞLIK SAYFASI i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI ii
ÖZET iii
ABSTRACT iv
TEŞEKKÜR v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ vii
İÇİNDEKİLER viii
TABLOLAR DİZİNİ xi
ŞEKİLLER DİZİNİ xii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ xiii
1. GİRİŞ 1
1.1. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Özellikleri 1
1.2. Geçiş ve Geçiş Sınıflamaları 3
1.3. Sınıf İçi Geçişler 5
1.4. Sınıf İçi Geçişleri Kolaylaştırmak İçin Kullanılabilecek Stratejiler ... 6
1.4.1. Olumlu davranışsal uygulamalar 8
1.4.2. Fiziksel uygulamalar 12
1.4.3. İşitsel stratejiler 14
1.4.4. Görsel destekler 15
1.5. Videoyla Model Olma Uygulaması 18
1.6. Sınıf İçi/ Ortamlar Arası Geçişlerle İlgili Araştırmalar 20
1.6.1. Sınıf içi/ ortamlar arası geçiş stratejileri ile ilgili bilgi veren çalışmalar ve sınıf içi geçişlerde var olan durumu ortaya koyan çalışmalar 20
1.6.2. Sınıf içi/ ortamlar arası geçişlerde kullanılan farklı Stratejilerin problem davranışlar üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmalar..... 23
1.7. Araştırma Gereksinimi 34
1.8. Amaç ve Araştırma Soruları 36
1.9. Önem 36

Sayfa

2. YÖNTEM 38
2.1. Katılımcılar 38
2.1.1. Katılımcı çocuklar 38
2.1.1.1. *Katılımcıların seçimi ve önkoşul özellikler* 39
2.1.1.2. *Katılımcı çocukların özellikleri* 41
2.1.2. Araştırmacı 42
2.1.3. Araştırmacı yardımcıları 43
2.1.4. Akran model 43
2.1.5. Gözlemci 44
2.2. Ortam 44
2.3. Araç-Gereçler 45
2.3.1. Öğretim videolarının hazırlanma süreci 45
2.4. Araştırma Modeli 46
2.5. Bağımlı Değişken 47
2.6. Olası Katılımcı Tepkileri..... 48
2.6.1. Başlama düzeyi, yoklama, genelleme ve izleme oturumlarındaki olası katılımcı tepkileri 48
2.6.2. Öğretim oturumlarındaki olası katılımcı tepkileri 49
2.7. Bağımsız Değişken..... 49
2.8. Genel Süreç 50
2.8.1. Deney süreci 50
2.8.2. Pilot çalışma 50
2.8.3. Yoklama Oturumları 51
2.8.3.1. *Başlama düzeyi yoklama oturumları* 51
2.8.3.2. *Aralıklı yoklama oturumları* 52
2.8.4. Öğretim oturumları 52
2.8.5. İzleme oturumları 53
2.8.6. Genelleme oturumları 54
2.8.7. Sosyal geçerlik 54
2.9. Verilerin Toplanması 55
2.9.1. Etkililik verilerinin toplanması 55
2.9.2. Güvenirlik verilerinin toplanması 55

Sayfa

2.9.2.1. *Gözlemciler arası güvenirlik verilerinin toplanması* 55
2.9.2.2. *Uygulama güvenirliği verilerinin toplanması* 55
2.9.3. Sosyal geçerlik verilerinin toplanması 56
2.10. Verilerin Analizi 56
2.10.1. Etkililik verilerinin analizi 56
2.10.2. Güvenirlik verilerinin analizi 57
2.10.2.1. *Gözlemciler arası güvenirlik verilerinin Analizi* 57
2.10.2.2. *Uygulama güvenirliği verilerinin analizi* 57
2.10.3. Sosyal geçerlik verilerinin analizi 57
3. BULGULAR 59
3.1. Rıza, Mehmet ve Cem'in Ortamlar Arası Geçişlerde Sergiledikleri Problem Davranışların Azaltılmasında Videoyla Model Olmanın Etkililiğine İlişkin Bulgular 59
3.2. Videoyla Model Olmanın OSB Olan Çocukların Ortamlar Arası Geçişlerde Problem Davranış Sergilemeden Uyumlu Şekilde Geçişi Gerçekleştirmelerinin Genellenmesine İlişkin Bulgular 55
3.3. Katılımcıların Annelerinden Elde Edilen Sosyal Geçerlik Bulguları 65
4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 68
4.1. Sonuç 68
4.2.Tartışma 68
4.3. Sınırlılıklar 73
4.4. Öneriler 74
4.4.1.Uygulamaya yönelik öneriler 74
4.4.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler 74
KAYNAKÇA 76
EKLER
ÖZGEÇMİŞ

TABLOLAR DİZİNİ

		Sayfa
Tablo 1.1.	Sınıf içi geçişleri kolaylaştırmak için kullanılabilecek stratejiler	7
Tablo 1.2.	Sınıf içi/ ortamlar arası geçişlerde kullanılan stratejilerin problem davranışlar üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmalar	30
Tablo 2.1.	Katılımcıların kod isimleri, yaşları, tanıları ve kendileriyle çalışılan hedef davranışlar	42

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 3.1. Rıza (özel eğitim dersinden spor dersine geçiş), Mehmet (özel eğitim dersinden bir sonraki özel eğitim dersine geçiş) ve Cem'in (özel eğitim dersinden grup dersine geçiş) Ortamlar arası geçişlerde sergiledikleri problem davranışların başlama düzeyi (BD), yoklama (Y) ve izleme (İ) oturumlarındaki tepki yüzdeleri 60

Şekil 3.2. Rıza (özel eğitimden spor dersine geçiş), Mehmet (özel eğitimden bir sonraki özel eğitim dersine geçiş) ve Cem'in (özel eğitim dersinden grup dersine geçiş) problem davranış sergilemeden uyumlu şekilde geçişi gerçekleştirmelerine ilişkin genelleme ön-test ve son-test verileri..... 64

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

APA	: American Psychology Association
DSM-V	: Diagnostic and Statiscial Manual of Mental Disorders Fifth Edition
GOBDÖ-2-TV	: Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği-2-Türkçe Versiyonu
ICD-10	: International Classification of Diseases
OSB	: Otizm Spektrum Bozukluğu
ÖDS	: Öncül Davranış Sonuç
PECS	: Picture Exchange Communication System
TDK	: Türk Dil Kurumu
WHO	: World Health Organization
YGB	: Yaygın Gelişimsel Bozukluk

1. GİRİŞ

Özel gereksinimli çocuklar gelişimsel özelliklerinden dolayı tipik gelişen akranlarının kendiliklerinden öğrendikleri pek çok beceriyi ve davranışı farklı şekilde, özel bir eğitimle öğrenmeye gereksinim duyarlar (Kırcaali-İftar ve Tekin-İftar, 2012, s. 239; Kulaksızoğlu, 2003, s. 57). Otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocuklar da özel gereksinimi olan yetersizlik gruplarından biridir.

OSB olan çocuklara davranış ve öğrenme özelliklerinden dolayı farklı, yapılandırılmış bir eğitim müfredatının uygulanması gerekir. Bu müfredat ve programlar, çocuğun OSB'den etkilenme derecesine göre farklılık gösterebilir. OSB'den hafif derecede etkilenmiş çocuklar için daha az yapılandırılmış programlar kullanılabilirken OSB'den ağır derecede etkilenmiş çocuklar için farklı yapılandırılmış, yoğun programlara gereksinim duyulmaktadır. Müfredat ve programların yanı sıra, OSB olan çocukların eğitiminde erkenlik, yoğunluk ve kapsamlılık etmenleri de oldukça önemlidir. Çocuğun tanı almasıyla birlikte eğitim sürecinin başlaması erken eğitim etmenini, haftada 20 saatten az olmaması koşuluyla eğitim alması yoğunluk etmenini, OSB'ye özgü tüm alanlara müdahale edecek şekilde programlar hazırlanması ise kapsamlılığı ifade etmektedir (Kırcaali-İftar ve Tekin-İftar, 2012, s. 240; Lovaas, 1987, s. 4; Smith, Groen ve Wynn, 2000, s. 270). OSB olan çocuklar da dâhil olmak üzere özel gereksinimli tüm çocukların özellikleri ve eğitim gereksinimleri yukarıda sıralanan noktalar göz önünde bulundurularak değerlendirilmeli ve gerekli planlamalar yapılmalıdır.

1.1 Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Özellikleri

OSB tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de üzerinde birçok araştırmanın yapıldığı, ancak halen gizemini koruyan ve tam olarak anlaşılamamış nöro-gelişimsel bir bozukluktur (Boyd ve Shaw, 2010, s. 211; Corsello, 2005, s. 74-75; Çolak, 2016, s. 22; Kırcaali-İftar, 2012, s. 19-35; Kulaksızoğlu, 2003, s. 81; Motavalli-Mukaddes, 2013, s. 40; Johnson ve Myers, 2007, s. 1183). OSB'nin tanılanmasında psikiyatristler ve alandaki diğer uzmanlar Dünya Sağlık Örgütü (World Health Organization-WHO) tarafından geliştirilen Hastalıkların Uluslararası Sınıflandırılması Sistemini (International Classification of Diseases ICD-10) ve Amerikan Psikiyatri Birliği (American Psychology Association-APA) tarafından geliştirilen Ruhsal Bozuklukların Tanımsal ve Sayısal El Kitabı Beşinci Baskısını

(Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-DSM-V) kullanmaktadırlar (WHO, 2014; http://www.tohumotizmportali.org/anasayfa). DSM-V'e göre OSB, (a) karşılıklı sosyal etkileşim ve iletişimdeki yetersizlikler ve (b) sınırlı, yineleyici davranış örüntüleri, etkinlikler ve ilgilerle kendini gösteren, erken gelişim evresinde ortaya çıkan ve bu belirtilerin toplumsal ve işle ilgili alanlarda aksamaya neden olduğu bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır (APA, 2013; http://dsm.psychiatryonline.org/pb-assets/dsm/update/DSM5Update 2015.pdf).

OSB'de sosyal etkileşim alanındaki sorunlar genel olarak sözel olmayan davranışlarda yetersizlik, akranlarla etkileşim kuramama, başkalarıyla ilgi, başarı paylaşımında sınırlılık gösterme ve sosyal-duygusal davranışlarda sınırlılık olarak sıralanmaktadır. İletişim alanındaki problemler; dil gelişiminde gecikme, sıra dışı ve yineleyici konuşma, karşılıklı konuşmada zorluk gösterme ve gelişimsel düzeyine uygun olmayan şekilde oyun davranışları sergileme olarak açıklanmaktadır. Sınırlı, yineleyici ilgi ve davranış alanındaki sorunlar ise aynılıkta ısrarcılık, değişikliklere tepkili olma, kendini uyarıcı davranışlarda bulunma, nesne takıntısına ve yoğun sıra dışı ilgilere sahip olma olarak kendini göstermektedir (Çolak, 2016, s. 46; Kırcaali-İftar, 2012, s. 30-31; Vural, 2007, s. 30).

Sınırlı, yineleyici ilgi ve davranışlar OSB'deki en önemli sorunlardan biri olarak görülmektedir. OSB olan çocukların sınırlı, yineleyici ilgi ve davranışlarına ilişkin yaşadıkları sorunlar çeşitli alanlarda ortaya çıkmaktadır. Sınırlı alanda yoğun ve sıra dışı ilgilere sahip olunması bu alanda yaşanan sorunlardan biridir. Bazı konulara karşı aşırı ilgi duyma ve ilgi duyulan konularla ilgili en ince ayrıntıları hatırlama ise sınırlı, yineleyici ilgi ve davranışların özelliklerindendir (Çolak, 2016, s. 47; Kırcaali-İftar, 2012, s. 33-34; Köroğlu, 2007, s. 96). Sınırlı, yineleyici ilgi ve davranışlarla ilgili yaşanan sorunlardan ikincisi, işlevsel olmayacak şekilde düzen ve rutinlere aşırı derecede bağlılık göstermektir. İşlevsel olmayacak şekilde düzen ve rutinlere aşırı derecede bağlılık göstermek; günlük olaylar sırasında meydana gelen değişiklikler için aşırı tepki göstermeyi, bu değişikliklere uyum sağlayabilmek için değişiklikler hakkında önceden bilgi sahibi olma ihtiyacı hissetmeyi ve belli bazı olayları hep belli bir sırayla gerçekleştirmek istemeyi içermektedir (Çolak, 2016, s. 48; Kırcaali-İftar, 2012, s. 33-34; Köroğlu, 2007, s.102).

Kendini uyarıcı davranışlar sergileme, sınırlı, yineleyici ilgi ve davranışlarla ilgili ortaya çıkan diğer bir durumdur. Kendini uyarıcı davranışlar, sıra dışı beden ve el hareketleri

sergilemeyle kendini göstermektedir. Parmak ucunda yürüme, kendi etrafında dönme ve olduğu yerde sallanma, sıra dışı beden hareketleri sergilemeye girerken el ve kollarını kullanarak kanat çırpıyor gibi yapma ve parmaklarını oynatma ise sıra dışı el hareketleri sergilemeye girmektedir (Çolak, 2016, s. 48; Kırcaali-İftar, 2012, s. 33-34; Köroğlu, 2007, s. 96).

Nesnelerle ilgili işlevsel olmayan ilgi ve takıntılara sahip olma sınırlı, yineleyici ilgi ve davranışlara ilişkin yaşanan sorunların dördüncüsüdür. Nesnelerle ilgili sıra dışı ilgiler ve takıntılar; nesneleri işlevi dışında kullanmayı, nesnelerin duyusal özellikleriyle aşırı ilgilenmeyi, hareket eden nesnelere aşırı ilgi göstermeyi ve nesne takıntılarına sahip olmayı kapsamaktadır (Çolak, 2016, s. 48; Kırcaali-İftar, 2012, s. 33-34; Köroğlu, 2007, s. 96). Sınırlı, yineleyici ilgi ve davranışlar OSB olan çocukların öğrenmelerini ve eğitim süreçlerini olumsuz şekilde etkilemektedir. Öğretim sürecinde karşılaşılan bu sorunları en aza indirgemek ve/veya ortadan kaldırmak için öğretim ortamlarını ve bu ortamlardaki geçişleri OSB olan çocukların gereksinimlerine göre düzenlemek gerekmektedir (Kırcaali-İftar, 2012, s. 33-34).

1.2 Geçiş ve Geçiş Sınıflamaları

Yaşamın her alanında yer alan geçişler birey yaşadığı sürece gerçekleşen değişikliklerdir. Bir yerden başka bir yere gitme, durum veya konu değişikliği yapma sırasında geçişler meydana gelmektedir. Geçiş, Türk Dil Kurumu (TDK) tarafından "herhangi bir durumdaki değişme, intikal, bir durum, aşama ya da yerden diğerine geçme, değişim, bir şekil, aşama ya da tarzdan diğerine ilerleme" olarak tanımlanmaktadır. Daha geniş anlamda geçiş, günlük yaşam içerisinde etkinlikler, programlar ve/veya durumlar arasında gerçekleşen ve yaş, cinsiyet, sosyal statü gözetmeksizin herkesin deneyimlediği bir süreçtir (Bakkaloğlu, 2010, s. 294; Sterling-Turner ve Jordan, 2007, s. 681). Özel eğitim açısından ise geçiş, "bir programdan diğerine ya da bir hizmet modelinden diğerine hareket etme süreci" ya da "hizmetlerdeki ve hizmetleri sunan / düzenleyen personeldeki değişim noktaları" olarak tanımlanmaktadır (Bakkaloğlu, 2010, s. 294; Ergenekon, 2016, s. 258; Kagan ve Neuman, 1998, s. 366; Stoner, Angell, House ve Bock, 2007, s. 24).

Geçiş, özel eğitim alanında çalışılan ve son yıllarda üzerinde önemle durulan bir konudur. Geçiş sürecinin iyi bir şekilde planlanması ve uygulanması oldukça önemlidir.

Genel anlamda geçişler "yatay" ve "dikey" olmak üzere iki şekilde sınıflandırılmaktadır. Dikey geçişler, tüm çocuklar tarafından deneyimlenen, tahmin edilebilir ve gelişimsel süreçlerdir. Erken müdahaleden okulöncesine, okulöncesinden ilkokula, ilkokuldan ortaokula, ortaokuldan liseye ve okul yaşamından yetişkin yaşama geçiş dikey geçişlerin aşamalarına örnek olarak verilebilir. Etkili olmayan ve başarısız bir geçiş planı, çocukların hem akademik hem de sosyal yaşamlarında olumsuz etkilere neden olacağı için dikey geçişleri planlamak kaçınılmaz olmaktadır. Yatay geçişler ise dikey geçişler gibi tahmin edilemeyen, günlük veya haftalık olarak meydana gelen, çocuğun bir durumdan diğerine hareketi olarak tanımlanmaktadır. Etkinlikler ve ortamlar arası geçişle değişik yerler ve farklı kişilerin kontrolünde olma, örneğin kuaföre veya diş hekimine gitme gibi hizmetlerden yararlanma yatay geçişlere örnektir. Yatay geçişler iyi planlanmadığında, OSB olan çocuklar için kendini yineleyici davranışlar ve/veya öfke nöbetleri gibi sıkıntılara neden olabileceği için önceden planlanması ve sürecin iyi yönetilmesi çok önemlidir. OSB olan çocuklar tarafından yatay geçiş süreçlerinin anlaşılması ve planlanması sadece OSB olan çocuklar için değil, onlarla çalışan öğretmenler, uygulamacılar, uzmanlar ve aileleri için de son derece yararlıdır (Bakkaloğlu, 2010, s. 294; Denkyirah ve Agbeke, 2010, s. 266; Dettmer, Simpson, Myles ve Ganz, 2000, s. 163-164; Kagan ve Neuman, 1998, s. 366-367; Stoner, Angell, House ve Bock, 2007, s. 24; Wandry, Wehmeyer ve Glor-Scheib, 2013, s. 1-2).

Geçişler için yapılan bir diğer sınıflama erken çocukluk döneminde yapılan sınıflamadır. Erken çocukluk dönemindeki geçişler "gelişimsel geçişler, gelişimsel olmayan geçişler, günlük geçişler ve sınıf içi geçişler" olmak üzere dört grupta toplanmaktadır. Gelişimsel geçişler, yaşla ilgili ardışık programlara katılımı içeren geçişlerdir. Erken müdahale programından okulöncesi eğitime geçiş gelişimsel geçişler kapsamında değerlendirilmektedir. Gelişimsel olmayan geçişler, özel gereksinimli çocuğun tipik gelişen akranlarıyla birlikte olma süresinin değiştiği programlara katılımını içermektedir. Özel gereksinimli bir çocuğun, yetersizliği olan çocuklara özgü bir programdan tipik gelişen çocuklara hizmet sunan bir programa geçişi gelişimsel olmayan geçişlere örnektir. Günlük geçişler, çocuğun ev dışı eğitim veya terapilere katılımını içermektedir. Erken çocukluk döneminde yer alan son geçiş türü ise sınıf içi geçişlerdir. Sınıf içi geçişler, erken çocukluk döneminde merkeze dayalı programlarda yer alan, bir etkinlikten diğer bir etkinliğe ya da sınıf/okul içindeki bir alandan başka bir alana hareketi içermektedir. Alanyazındaki

çalışmalar, etkinlikler ya da ortamlar arası geçişin de diğer beceriler gibi öğrenilmesi gereken bir beceri olduğunu vurgulayarak sınıf içi geçişlerin iyi şekilde planlanması gerektiğini ortaya koymaktadır (Bakkaloğlu, 2008, s. 275; 2010, s. 295; Banerjee ve Horn, 2013, s. 2-3).

1.3. Sınıf İçi Geçişler

Sınıf içi geçişler, çocukların bir etkinlikten diğerine geçiş yaptığı deneyimlerdir. Etkinlikten etkinliğe geçişler, gün içinde sıklıkla ortaya çıkan, ortam değişikliği gerektiren ya da gerektirmeyen etkinlikler, konular ve öğretim yöntemleri arasındaki geçişlerdir. Masa başı yazı yazma etkinliğinden yerde oyun oynama etkinliğine geçiş, grup çalışmalarından bireysel eğitim çalışmalarına geçiş bu tür geçişlere örnektir. Bu deneyimler sadece fiziksel olarak meydana gelen hareketler olmayıp, eğitimsel bir amacı da olan hareketlerdir (Banerjee ve Horn, 2013, s. 2; Ergenekon, 2016, s. 265; Ergin ve Bakkaloğlu, 2015, s. 174-175).

Sınıf içi geçişler; sınıf içinde öğretimi yapan öğretmende değişiklik olması durumunda personel arasındaki geçişler, ortam değişikliği gerektirmeyen etkinlikler, konular ve öğretim yöntemleri arasındaki geçişler ve ortam değişikliği gerektiren geçişler olmak üzere üç şekilde sınıflandırılmaktadır (Ergin ve Bakkaloğlu, 2015, s. 174-175). Kolay ve hızlı bir şekilde gerçekleşen sınıf içi geçişler yoluyla geçişler için harcanan zaman azalmakta, akademik etkinlikler için ayrılacak süre artmakta, okul zamanı daha etkili kullanılmakta ve hedeflenen amaçlara ulaşılabilmektedir. Başarıyla yürütülmeyen sınıf içi geçiş süreçleri ise sınıfta problem davranışların ortaya çıkmasına, öğretim zamanının kaybedilmesine ve boş geçmesine neden olmaktadır (Banerjee ve Horn, 2013, s. 2; Ergin ve Bakkaloğlu, 2015, s. 175).

Okulöncesinde sınıf içi geçişlerde özel gereksinimi olan ve olmayan tüm çocuklar problem davranışlar sergileyebilmektedir (Buck, 1999, s. 225; Mathews, 2012, s. 15). Eğitim ortamına ilk kez girilmesi, alışılmadık rutin ve kuralların olması, çok fazla sayıda geçişin olması, tüm çocukların aynı zamanda ve aynı şekilde geçiş yapması, geçişlerde ne yapılması gerektiğini çocukların anlamaması, geçişlerin çok uzun sürmesi, çocukların uzun süre bir şey yapmadan beklemek durumunda kalması, arka arkaya birden fazla yönerge verilmesi, farklı günlerde aynı rutin için farklı uygulamalar yapılması ve yönergelerin net olmaması, sınıf içi geçişlerde çocukları zorlamakta ve küçük çocuklar için zorlayıcı olabilmektedir. Sıralanan

bu durumlar aynı zamanda çocukların problem davranışlar sergilemelerine neden olabilmektedir (Ergin ve Bakkaloğlu, 2015, s. 176; Sterling-Turner ve Jordan, 2007, s. 683). Sınıf içi geçişlerde gözlemlenen problem davranışların itiraz etme, kendini yere atma, çığlık atma, kaçma, ağlama, sızlanma, kızgınlık, çekiştirme, kendine, başkalarına ve/veya eşyalara zarar verme veya sessizce bir köşeye çekilme, tepki vermeme, kendisine ne söyleniyorsa onu yapma vb. olduğu belirtilmektedir (Ergin ve Bakkaloğlu, 2015, s. 176; Mathews, 2012, s. 15; Sterling-Turner ve Jordan, 2007, s. 683).

Sınıfta etkinlikler arasındaki geçişler çocuklar için olduğu kadar öğretmenler için de zorlayıcı olabilmektedir. Birçok görevin aynı anda yapılmasının gerekmesi ve bu sırada çocukların öğretmenleri zorlayıcı davranışlarda bulunması, etkinlikler arası geçişleri öğretmenler açısından da zorlaştırmaktadır. Etkinlikler arası geçiş becerileri, okulöncesi ortamlarda çocukların hayatta kalma becerilerinden biridir. Çocukların gün içerisinde 70 dakikalık grup çalışmalarında etkinlikler arasında 15-20 geçiş yaşadıkları ve tüm zamanlarının %20 ile %35'ni bir etkinlikten diğerine geçiş için harcadıkları bilinmektedir. Çocuklar beş saat eğitim verilen tipik bir okulöncesi sınıfında bir saat veya daha fazla süreyi bir etkinlikten diğerine geçiş için harcamaktadırlar (Banerjee ve Horn, 2013, s. 2; Ergin ve Bakkaloğlu, 2015, s. 175; Olive, 2004, s. 12; Sainato, 1990, s. 286). Bu nedenle, öğretmenlerin geçişleri planlaması ve sınıflarında "sınıf içi geçişleri kolaylaştıracak stratejileri" kullanıyor olmaları son derece önemlidir.

1.4. Sınıf İçi Geçişleri Kolaylaştırmak İçin Kullanılabilecek Stratejiler

Erken çocukluk döneminde yer alan her bir geçiş türü oldukça önemlidir. Kuruma dayalı programlarda yer alan sınıf içi geçişler etkili bir öğrenme ortamı için dikkatli bir şekilde düzenlenmesi gereken geçişlerdir (Ergenekon, 2016, s. 265; Lequia vd., 2015, s. 150). Araştırmalar, çocuklarla olumlu etkileşimler kurmanın ve onlara olumlu bir öğrenme ortamı sağlamanın sadece "bir şey öğretmekle" ilgili olmadığını, o şeyin "nasıl öğretildiğinin" de önemli olduğunu ileri sürmektedir. Bu bağlamda sınıf içi geçişleri kolaylaştırmak ve başarılı bir biçimde gerçekleştirmek, akademik becerileri öğrenmek için ayrılan süreyi arttırarak çocuğun başarısının artmasına da katkı sağlamaktadır. Olumlu bir öğrenme ortamının çocukların sınıf içi geçişlerini kolaylaştırarak davranış problemlerinin önüne geçtiği bilinmektedir. Sınıf içi geçişleri kolaylaştırarak olumlu bir öğrenme ortamının oluşması,

geçişlerde harcanan sürenin düşürülmesi ve problem davranış oluşmasını engelleyerek çocuğun uyum sürecine katkı sağlanması için öğretmenlere önerilen birtakım stratejiler bulunmaktadır (Ardoin, Martens ve Wolfe, 1999, s. 339-340; Park ve Lynch, 2013, s. 35-36; Perin, 2014, s. 4-6). Sınıf içi geçişleri kolaylaştırmak için kullanılabilecek stratejiler aşağıda Tablo 1.1.'de yer almaktadır.

Tablo 1.1 *Sınıf içi geçişleri kolaylaştırmak için kullanılabilecek stratejiler*

Olumlu Davranışsal Uygulamalar	**Fiziksel Uygulamalar**	**İşitsel Stratejiler**	**Görsel Destekler**
-Yönergelere uymayı öğretmek	-Geçişleri kolaylaştıracak şekilde fiziksel çevreyi, sınıfı düzenlemek	-Sözel hatırlatıcılar	-Resim değiş-tokuşuna dayalı iletişim sistemi (Picture Exchange Communication System-PECS)
-Görevleri analiz etmek	-Materyalleri düzenlemek	-Şarkı, müzik	-Etkinlik çizelgeleri
-Seçim fırsatı sunmak	-Duyusal farklılıklara dikkat etmek	-Parmak oyunları, tekerlemeler	-Sosyal öyküler
-Geribildirim verme / Pekiştireç sunma		-Zil, düdük, tef	-Geçişi hatırlatan fotoğraflar, resimler, semboller ya da önce-sonra kartları
-Sınıf içi etkinlikleri düzenlemek			-Güç kartları
-Günlük rutinler oluşturmak			-Tamamlanmış-tamamlanacak etkinlik kutuları
-Sınıf içi geçişleri planlamak			-Güç kartları
-Rutinleri öğretmek			-Saat, kronometre, zamanlayıcı, geri sayım
-Geçiş nesnesi kullanmak			-Video teknolojisine dayalı uygulamalar (videoyla model olma, video ipucu vb.)

Kaynak: Sınıf içi geçişleri kolaylaştırmak için kullanılabilecek stratejiler Palko, S. ve Frawley, C. (2009). Teaching children with autism in the general classroom; Park, H. L. ve Lynch, S. A. (2013), Evidence-based practices for addressing classroom behavior problems; Ergin, E. ve Bakkaloğlu, H. (2015) Kaynaştırma uygulamaları yürütülen okulöncesi sınıflarda sınıf içi geçişlerin kolaylaştırılması ve Ergin, E. (2016).

Kaynaştırma uygulamaları yürütülen okulöncesi sınıflarda sınıf içi geçişlerin incelenmesi adlı çalışmalarından uyarlanmıştır.

1.4.1. Olumlu davranışsal uygulamalar

Çocuklara yönergelere nasıl uymaları gerektiğini öğretmek: Öğretmenler çocuklara gün içerisinde yemek zamanı, serbest oyun zamanı, masa başı çalışmaları ve grup çalışmaları gibi farklı ortam, etkinlik ve zamanlarda çok sayıda yönerge sunmaktadırlar. Öğretmenlerin etkinlik veya ortam fark etmeksizin sundukları yönergelerde net olmaları gerekir. Kısa, anlaşılır ve doğrudan yönergeler sunmak, çocuğun anlamasını kolaylaştırarak kendisinden istenen görevi yerine getirmesine yardımcı olur. Bunun yanı sıra öğretmenler, çocuklara yönerge sunarken olumsuz ifadeler kullanmaktan kaçınmalı, olumlu ifadeler kullanarak isteklerini dile getirmelidirler. Araştırmalar, çocuğa ismiyle hitap etmenin, göz kontağı kurmanın ve çocuğa yakın bir mesafede durmanın çocuğun yönergeleri anlamasını kolaylaştırdığını ortaya koymaktadır (Stephenson ve Hanley, 2010, s. 230). Gecikmiş dil problemi olan okulöncesi dönemdeki çocuklar verilen yönergeleri anlamakta sorun yaşayabilirler ve yönergeleri yerine getirmek için jest ve mimiklere gereksinim duyabilirler. Böyle bir durumda, çocuğun kendisine verilen görevi yerine getirmesi için yönergeler jest ve mimiklerle eşlenerek sunulmalıdır. Çocukların yönergelere nasıl uymaları gerektiği hakkında stratejiler kullanmak sınıf içi geçişleri kolaylaştıran önemli bir basamaktır (Park ve Lynch, 2013, s. 36; Stephenson ve Hanley, 2010, s. 231).

Görevleri analiz etmek: Öğretmenlerin bir görevin zorluk derecesini, ne kadar sürede tamamlanacağını dikkate alarak planlama yapmaları gerekmektedir. Örneğin grup etkinliği zamanında çocukların ne kadar süre oturacakları önceden belirlenmelidir. Öğretmenler çocukların rutine alışabilmesi için dönem başında görsel çizelgeler oluşturabilirler. Fiziksel etkinlik içeren çalışmalarla masa başı veya grup çalışmalarını birbirini izleyen bir sırayla yapabilirler (Park ve Lynch, 2013, s. 37; Stephenson ve Hanley, 2010, s. 231).

Seçim fırsatı sunmak: Seçim fırsatı sunmak, problem davranışları önlemede kullanılan tekniklerden biridir. Seçim fırsatı sunma, iki ya da daha fazla nesne, yiyecek ve etkinlik arasından çocuğun seçim yapması için fırsat tanımaktır. Seçim fırsatı sunmadan önce seçim fırsatları belirlenerek çocuğa doğrudan soru sorarak mı ya da nesne/resim gösterilerek mi sunulacağına karar verilmesi gerekmektedir. Seçim fırsatı sunmaya ilk olarak iki

seçenekten başlanmalı ve seçenek sayısı giderek arttırılmalıdır. Seçim fırsatı sunmak, sınıf içi geçişlerde problem davranışların ortaya çıkmasının önüne geçerek geçişlerin yumuşak bir şekilde gerçekleşmesine yardımcı olur. Bunun yanında, etkinlikler arasından seçim yapılması için fırsat sunulması, etkinliği pekiştirici bir hale getirerek geçişi kolaylaştırmaktadır (Park ve Lynch, 2013, s. 38; Yücesoy-Özkan, 2016, s. 179-180).

Çocuklara geri bildirim sunmak, onları pekiştirmek: Öğretmenler bir görev sonrası çocuklara geri bildirim sunarken veya onları pekiştirirken verdikleri geri bildirimin veya pekiştirmenin çocuğun yaptığı görevle ilgili olmasına dikkat etmelidir. Geri bildirim veya pekiştirme, doğrudan çocuğun yaptığı etkinlikle ilgili olmalıdır. Doğrudan davranışa yönelik geri bildirim sunmak veya pekiştirme yapmak, olumlu etkileşimler sağlayarak sınıf içi geçişleri kolaylaştırmaktadır (Park ve Lynch, 2013, s. 42).

Sınıf içi etkinlikler düzenlemek: Sınıf içi geçişleri iyi düzenlemek, sınıf ortamlarında çocukların oyun alanından etkinlik alanına, herhangi bir oyun etkinliğinden masa başı etkinliğine geçişlerini kolaylaştırmakta ve böylece uygun olmayan davranışların ortaya çıkmasını engellemektedir. Sınıf içi etkinliklerin belli bir sırayla yapılması, çocuğun kendini güvende hissetmesine yardımcı olarak becerilerin öğrenilmesine ve iletişim becerilerinin gelişmesine olanak yaratmaktadır. Etkinliklerin belli bir sırada olmaması, çocuğun çelişkiye düşmesine ve davranış problemleri sergilemesine yol açabilmektedir. Günümüzde sınıfların birçoğu, pasif öğrenme düzeninden çocukların aktif bir şekilde öğrenmeye eşlik ettiği, iş birliğiyle hareket edilen öğrenme ortamlarına dönüşmeye başlamıştır. Bu durum, çocukların birçoğu için avantajken OSB olan çocuklar için sıkıntılı olabilir. OSB olan çocuklar kişiselleştirilmiş, yapılandırılmış, gürültü ve karışıklık gibi uyaranlardan arındırılmış ortamlarda öğrenmeye gereksinim duyarlar. Bu anlamda öğrenme alanıyla etkinliğin uygun bir şekilde birbirini tamamlaması, OSB olan çocukların performansını olumlu yönde etkilemektedir (Migyanka, 2011, s. 40; Vuran, 2005, s. 128).

Günlük rutinler oluşturmak: Eğitim ortamının fiziksel koşulları kadar ortamın çocuklar tarafından açık ve anlaşılır şekilde düzenlenmiş olması da önemlidir. OSB olan çocukların öğretim ortamını anlamalarına yardımcı olan bir etken de günlük rutinlerdir. Rutin, etkinlik ve davranışların belli bir sırayla gerçekleştirilmesidir (Ergenekon, 2016, s. 219-220; Tekin-İftar, 2010, s. 279). Sabah uyanma, banyo yapma, kahvaltı yapma, aile bireyleriyle birlikte televizyon izleme, okula gitme günlük yaşam içerisinde belli bir sırayla

yapılan rutinlerdir. Günlük rutinler, özellikle küçük çocukların öğrenmeleri için çok önemlidir. OSB olan çocuklar için günlük yaşam içerisinde rutinler oluşturmak, yaşamı kolaylaştıran önemli bir basamaktır. Rutinler, çocuklara öğrenme fırsatı yaratarak günlük yaşam içerisinde gerçekleşen etkinlikleri öğrenmelerini sağlar. Böylece, çocuklar yetişkin yardımına daha az ihtiyaç duyarak daha hızlı bir şekilde bağımsız hale gelebilirler. Bunların yanı sıra, günlük rutinler çocukların kendilerini güvende hissetmelerine de yardımcı olur (Palko ve Frawley, 2009, s. 40-41; Özen ve Ergenekon, 2011, s. 352; Tekin-İftar ve Değirmenci, 2012, s. 270; Vuran, 2005, s. 127). Özellikle OSB olan çocukların uygun beceri ve davranışları kazanmalarında, olumsuz davranışların ortaya çıkmasını engellemede günlük rutinler oldukça önemlidir. Okulda ve evde tahmin edilebilir günlük rutinlerin belirlenmesi ve uygulanması, uygun olmayan davranışların kontrol edilmesi açısından oldukça önemlidir. Okulda oluşturulan sınıf rutinleri; masa başı etkinlikleri, serbest oyun zamanı, resim yapma, yemek yeme gibi etkinliklerin belli bir sırayla yapılmasıyla gerçekleşir. Çocuğun bir etkinliği tamamladıktan sonra hangi etkinliğe başlayacağını bilmesi ya da hangi ortama geçeceğini bilmesi, etkinlikler/ortamlar arası geçişte oluşabilecek zaman kaybını önleyerek öğretime ayrılacak süreyi arttırmaktadır. Tahmin edilemezlik durumu karmaşaya ve olası davranış sorunlarına yol açmaktadır. Uygun olmayan davranışlar günlük rutinde yer alan etkinlikler/ortamlar arası geçişlerde daha fazla sergilenmektedir (Ergenekon, 2016, s. 219-220; Özen ve Ergenekon, 2011, s. 353; Tekin-İftar, 2010, s. 279; Vuran, 2005, s. 128).

Sınıf içi geçişleri planlamak: Geçiş, günlük yaşam içerisindeki etkinlikler arasında gerçekleşen doğal bir süreçtir. Araştırmalar okulöncesi ve ilkokul dönemindeki çocukların günlük zamanlarının ortalama %20'siyle %35'inin etkinlikler arası geçişlerde harcandığını göstermektedir (Ergin, 2016, s. 22; Sterling-Turner ve Jordan, 2007, s. 683). Bu geçişler planlanmadığında, OSB olan çocuklarda kaygıya yol açarak problem davranışların oluşmasına neden olabilmektedir. Öğretmenin OSB olan çocuklara rutinler hakkında bilgi vermesi, etkinlik geçişlerinin ne zaman gerçekleşeceğini açıklaması ve geçişler sırasında gerekiyorsa ipucu sunması, geçişler sırasında uygun olmayan davranışların oluşmasını engelleyebilir ve/veya gerçekleşme olasılığını azaltabilir (Palko ve Frawley, 2009, s. 40; Tekin-İftar, 2010, s. 279). Bu nedenle, etkinliklerin ve etkinlikler arasındaki geçişlerin dikkatli bir şekilde planlanması gerekmektedir.

Rutinleri öğretmek: Gündelik yaşamda sırası izlenerek yapılan etkinlikler rutini oluşturmaktadır. Günlük yaşam içerisinde rutinler oluşturmak, hem tipik gelişen çocuklar hem de OSB olan çocuklar için öğretim ortamının kolaylıkla anlaşılmasını sağlayan önemli bir adımdır. Rutinler, OSB olan çocukların becerileri öğrenmelerinde ve uygun olmayan davranışlarının önlenmesinde oldukça önemlidir. Etkinlik/ortamlar arası geçişleri kolaylaştıran bu rutinler oluşturulduktan sonra çocuklara öğretilmesi önerilmektedir. Rutinlerin amacının çocuklar tarafından anlaşılarak öğrenilmesi önemli bir durumdur. Rutin ve prosedürlerin nasıl kullanılacağının bilinmesi, çocuklara günlük etkinliklerinde yardımcı olabilir. Okulun ilk yıllarında bazı çocuklar için rutinleri öğrenmek, örneğin sınıf değişikliği yaşanması gibi gelecekte yaşanabilecek olası bir geçiş sürecinde çocuğun kaygı düzeyini azaltabilmektedir. Prosedürleri öğretmek için çeşitli yöntemler kullanılmaktadır. Model olma ve rol yapma, prosedürlerin öğretilmesinde kullanılan yöntemlerden ikisidir. Örneğin koridorda uygun bir şekilde yürüme davranışı çocuğun akranı tarafından gerçekleştirilerek gösterilebilir. Rutin ve prosedürlerin öğretilmesinde kullanılan bir diğer teknik, kontrol listelerinin kullanımıdır. Kontrol listesi kullanımının da çocuklara öğretilmesi gerekmektedir. Büyük görsellerin kullanımı, rutinlerin öğretilmesini destekleyen diğer bir tekniktir. Örneğin sabah rutini tahtaya yazılarak görselleştirilebilir. Prosedürler öğretildikten sonra çocukların uygulaması için onlara fırsat tanınmalıdır (Ergenekon, 2016, s. 219-220; Palko ve Frawley, 2009, s. 41-42).

Geçiş nesnesi kullanmak: Sınıf içi geçişlerde dikkat edilmesi önerilen bir diğer durum geçiş nesnelerinin kullanımıdır. Bazı çocuklar evden getirdikleri nesneleri sınıf içi etkinlikler/ortamlar arası geçişlerde kullanmaya gereksinim duyarlar. Geçiş nesnesi olarak adlandırılan bu nesneler çocuklar için önem taşıyabilir. Geçiş nesnelerinin grup ortamlarına geçiş sırasında kullanılması, çocuk için psikolojik rahatlama sağlayabilir. Sevilen bir oyuncak, aile üyelerinden birinin fotoğrafı vb. geçiş nesnesi olabilir. Birçok sınıfta uyku ya da dinlenme zamanları haricinde geçiş nesnesi kullanımına izin verilmemektedir. Geçiş nesnelerinin çocuklara güven ve koruma hissi sağladığı belirtilerek etkinlik/ortamlar arası geçişlerde kullanılması önerilmektedir (King, 2011, s. 91).

1.4.2. Fiziksel uygulamalar

Geçişleri kolaylaştıracak şekilde fiziksel çevreyi, sınıfı düzenlemek: Eğitim ortamının fiziksel yapısıyla öğrenme arasında doğrudan bir ilişki olduğunu söylemek zor olsa da iyi bir öğrenme ortamının, çocukların etkinliklere olan ilgilerinde ve birbirleriyle olan etkileşimlerinde etkili olduğu bilinmektedir (Paine, Radicchi, Roselinni ve Darch, 1983'den akt. Erturan, 2003, s. 320). OSB'ye özgü sorunlar, çocukların öğrenmelerini de etkilediğinden bu çocukların özelliklerine uygun ortamlarda eğitim almaları zorunlu hale gelmektedir. Çocuğun öğrenmesini kolaylaştırmak ve dikkatini sağlayabilmek açısından öğretim ortamını düzenlemek oldukça önemlidir (Tekin-İftar ve Değirmenci, 2012, s. 268).

Eğitim ortamının fiziksel koşulları öğrenme sürecini etkileyen önemli bir durumdur. OSB olan çocukların dikkatini toplama ve sürdürme, motive olma gibi becerilerdeki sınırlılıkları dikkate alındığında, eğitim ortamının önemi daha da artmaktadır. OSB olan çocukların görsel olarak daha iyi öğrendikleri bilinmektedir. OSB olan çocuklarda en işlevsel öğrenme, işitsel girdinin görsel veya yazılı bilgiyle desteklenmesiyle sağlanmaktadır. Bu nedenle, sınıf ortamını planlamak ve hazırlamak OSB olan çocukların okul başarısının önemli bir bileşeni olarak ifade edilebilir. OSB olan çocuklar için yeni ve alışık olunmayan durum ve ortamlar endişe kaynağı olabileceği için eğitim verilen ortam, OSB olan çocukların olumlu davranışlarını sürdürmelerini ve arttırmalarını sağlayacak, olumsuz davranışlarının ise tümüyle veya kısmen ortadan kalkmasına yardımcı olacak şekilde düzenlenmelidir. OSB olan çocuklara yapılandırılmış bir fiziksel çevre sağlamaktaki amaç, dünyanın onları korkutacak ve şaşırtacak rastgele olaylar ve birbirinden bağımsız nesnelerle dolu bir yer olmadığını, düzenli ve öngörülebilir bir yer olduğunu öğretmektedir (Palko ve Frawley, 2009, s. 30).

Düzenli bir fiziksel çevre oluşturmanın birçok yolu vardır. Sınıfın fiziksel düzeni, sınıf materyallerinin ve mobilyalarının nasıl ve nereye yerleştirildiği sınıf ortamını düzenlemeye başlamak için iyi bir noktadır. Sınıftaki mobilya ve eşyalar düşünüldüğünde, sınıfın farklı alanları için açık, görsel sınırlar oluşturmak önemlidir. Bu sınırlar masaların, sandalyelerin, kitaplık ve diğer mobilyaların dikkatli bir şekilde yerleştirilmesiyle kurulabilmektedir. Örneğin iki bitişik kitaplığa "L" şekli verilerek, içerisine bir masa ve sandalyenin eklenmesiyle bağımsız bir çalışma alanı oluşturulabilir. Benzer şekilde, sınıf içi grup çalışmalarında kullanılmak üzere geniş bir parça halı veya kilime renkli etiketler

yapıştırılıp oturma alanlarının oluşturulmasıyla görsel sınırlar yaratılabilir (Ergenekon, 2016, s. 216; Palko ve Frawley, 2009, s. 31). Öğrenme ortamının genişliği, kullanılabilir alan miktarı, ışığın yeterli ve doğru yerden gelmesi, dikkat dağınıklığına yol açmayacak sayıda ve şekilde uyaranların bulunması, başta OSB olan çocuklar olmak üzere özel gereksinimli diğer çocukların öğrenmelerini olumlu anlamda desteklemek için dikkat edilmesi gereken noktalardır (Kulaksızoğlu, 2003, s. 321; Migyanka, 2011, s. 38).

Materyalleri düzenlemek: OSB olan çocuklar için düzenli bir fiziksel çevreden sonra dikkat edilmesi gereken bir diğer nokta sınıf materyallerinin görsel olarak düzenlenmesidir. Sınıftaki materyallerin düzene sokulmasıyla, öğretmen tarafından düzenli bir ortam oluşturularak çocuklara kendi sınıflarını nasıl düzenli ve temiz tutabilecekleri gösterilmiş olur. Görsel dağınıklık birçok çocuk için dikkat dağıtıcı bir unsurdur. Materyallerin düzenli olması öğretmen ve çocuklar için son derece yararlıdır. Materyalleri depolamak için ayrı kaplar, kutular kullanılabilir. Materyal kaplarının üzerine içeriğiyle ilgili bilgi verici resim veya yazı yazılabilir. Çocuklara kendi materyallerini sıra veya dolaba nasıl yerleştirebilecekleri öğretilir. Fiziksel yapının bir diğer yönü sınıf mobilyalarının türüdür. Konforlu mobilyaların kullanılması, topluluk ve ait olma duygularının oluşmasına yardım ederek çocuklar için daha rahat bir ortam yaratmaktadır (Ergenekon, 2016, s. 217; Kluth, 2003'den akt. Palko ve Frawley, 2009, s. 31).

Duyusal farklılıklara dikkat etmek: DSM-V'e (2013) göre OSB olan çocukların bazıları duyusal farklılıklara sahiptir. Gelen bilgilerin düzenlenmesinde zorluk yaşama, duyusal olarak aşırı hassasiyet gösterme ve algılama problemleri, OSB olan çocuklarda yeni bilgilerin işlenmesinde ortaya çıkan problemlerdir. Bu problemler OSB olan çocukların sınıftaki etkinlikleri yerine getirmelerinde büyük bir etkiye sahiptir. OSB olan çocukların özellikleri göz önünde bulundurulduğunda, eğitim ortamının fiziksel durumu daha da önem kazanmaktadır. Eğitim ortamında dikkat edilmesi gereken fiziksel durumlardan bir diğeri de aydınlatmadır. Floresan aydınlatma, OSB olan çocukların davranışlarını, rahatlık seviyelerini, dikkatlerini toparlamalarını etkileyebilmektedir. Doğru aydınlatma, çocukları sakinleştirip rahatlattığı kadar enerji verip canlanmalarını da sağlamaktadır. Sınıfın aydınlatması çeşitli şekillerde ayarlanabilir. İlk olarak, floresan aydınlatma miktarı azaltılarak ayarlama yapılabilir. Floresan miktarını azaltmak mümkün değilse OSB olan çocuklar sınıf içinde farklı yerlere oturtularak aydınlatmadan daha az etkilenmelerine

yardımcı olunabilir (Kluth, 2003'den akt. Palko ve Frawley, 2009, s. 32; Migyanka, 2011, s. 38).

OSB olan çocukların okuldaki seslere karşı, örneğin kalem açma, koridordan gelen zil sesi, kantinden gelen gürültüler, birisinin seslenmesi gibi duyarlılıklarının olduğu bilinmektedir. Sınıf ortamındaki sesler OSB olan çocukların öğrenme ve derse dikkatini yöneltme becerilerini etkilemektedir. Örneğin OSB olan çocukların bazıları floresan aydınlatmanın uğultusundan etkilenmektedir. Öğretmenler bu durumla baş etmek için doğal aydınlatmayı veya ayaklı lamba ya da masa lambası kullanmayı tercih edebilirler (Palko ve Frawley, 2009, s. 32).

OSB olan çocukların eğitim ortamlarında ses ve ışık gibi olumsuz etkilenmeler yaşayabildikleri diğer bir durum ise kokudur. Birçok insan tarafından zorlukla fark edilebilen bazı kokular OSB olan çocuklar tarafından aşırı baskın şekilde hissedilebilir. Belirli gıdaların görünüşü, dokusu veya tadı tiksinme duygusu oluşturabilir. Hafif bir şekilde yiyeceğe dokunma ya da dokunsal uyarım elde etme çocuğun ortamdan uzaklaşmasına yol açabilir. Çocuğun sınıf içi etkinliklere yeterli bir şekilde katılmaması, etkinliklere dikkatini verememesi duyu sistemindeki bozukluğa işaret edebilir. Uyumsuz davranışların nedeninin duyusal hassasiyetler olabileceği düşünülerek sınıfın fiziksel koşulları dikkatli bir şekilde incelenmelidir (Migyanka, 2011, s. 38).

1.4.3. İşitsel stratejiler

Sözel hatırlatıcılar: Sözel hatırlatıcılar, sınıf içi geçişlerde geçişin yaklaştığını çocuğa haber vermek için kullanılan ve geçişleri kolaylaştırmaya yardımcı olan sözel uyarılardır (Ergin, 2016, s. 27; Park ve Lynch, 2013, s. 35) Sözel hatırlatıcıları sınıf içi geçişlerde kullanırken geçişten önce verilmiş olmasına ve açık bir şekilde çocuğa geçişi ifade edecek şekilde söylenmiş olmasına dikkat edilmelidir. Geçişten önce söylenen "Şimdi oyun zamanı!" veya "Masaya geçiyoruz." gibi sözel hatırlatıcılar geçişin başlayacağını bildirerek çocuklara kendilerinden beklenen davranışın ne olduğunu ortaya koymaktadır (Coleman vd., 2012; s. 2-3; Ergin, 2016, s. 28).

Şarkı, müzik: Sınıf içi geçişlerde işitsel stratejilerde yer alan bir diğer uygulama şarkı, müzik kullanımıdır. Bu stratejide çocuklara sınıf içi geçişin başlayacağını haber veren şarkı, müzik dinlettirilerek geçişe başlamaları hedeflenmektedir. Sınıf içi geçişlerde aynı geçişler

için aynı şarkının söylenmesi çocuklar için rutin oluşturarak etkili geçişlerin gerçekleşmesine yardımcı olmaktadır (Ergin, 2016, s. 29; Graber-Juhnke, 2015, s. 7).

Parmak oyunları, tekerlemeler: Sınıf içi geçişleri kolaylaştıran işitsel stratejilerden biri de parmak oyunları oynama ve tekerleme söylemedir. Parmak oyunları ve tekerlemeler çocukların motivasyonlarını arttırarak onları bir sonraki etkinlik geçişine hazırlamaktadır (Ergin, 2016, s. 30).

Zil, düdük, tef: Diğer işitsel stratejiler gibi zil, düdük ve tef kullanımı da geçişin kolaylaştırılmasına yardım etmektedir. Çocukların dikkatlerini çekmek için geçiş öncesinde bu araçlar çalınarak hareket etmeden öğretmenin vereceği yönergeyi daha iyi almaları sağlanmaktadır. Gerçekleştirilecek sınıf içi geçiş öğretmenin zil, düdük, tef çalmasıyla başlarken bir sözel hatırlatıcının eklenmesiyle sürdürülmektedir (Ergin, 2016, s. 30; Graber-Juhnke, 2015, s. 8).

1.4.4. Görsel destekler

Görsel destekler, çocuğa görsel olarak bir eylemde bulunup bulunmamasını işaret eden destek sistemleridir. Resim, fotoğraf, çizelgeler, nesne, etiket, sembol, yazılı ifadeler, video temelli araçlar görsel destek çeşitleridir. Görsel destekler, OSB olan çocukların geçişler sırasında sergileyebilecekleri uygun olmayan davranışları engelleyerek çocukların uygun davranışlar sergilemelerine ve bağımsız hareket etmelerine yardımcı olmaktadır. Başta erken çocukluk programları olmak üzere okul ve ev ortamlarında çeşitli görsel destekler kullanılarak görsel materyaller çocukların günlük rutinlerinin bir parçası haline getirilebilir (Akmanoğlu ve Tekin-İftar, 2011, s. 207; Palko ve Frawley, 2009, s. 35; Rao ve Gagie, 2006, s. 27).

OSB olan çocukların sözel bilgileri anlama ve kullanmada güçlük çektikleri bilinmektedir. Araştırmalar OSB olan çocukların işitsel yollardan çok görsel yollarla öğrendiklerini ve görsel desteklerin bu çocukların öğrenmelerini kolaylaştırıp hızlandırdığını göstermektedir (Migyanka, 2011, s. 39; Palko ve Frawley, 2009, s. 35). Alanyazına bakıldığında, OSB olan çocukların eğitiminde görsel desteklerin yoğun olarak kullanıldığı görülmektedir.

Resim değiş-tokuşuna dayalı iletişim sistemi (picture exchange communication system-PECS): Yaygın olarak kullanılan görsel desteklerden bazıları resim değiş-tokuşuna

dayalı iletişim sistemi (picture exchange communication system-PECS), etkinlik çizelgeleri, fotoğraflar, resimler, sosyal öyküler, kontrol listeleri, takvimler ve videoyla model olma olarak sıralanabilir (Banda, Grimmett ve Hart, 2009, s. 18; Cihak, 2011, s. 435; Dooley, Wilczenski ve Torem, 2001, s. 59; Tekin-İftar ve Değirmenci, 2012, s. 274).

Etkinlik çizelgeleri: Geçişlerde kullanılan görsel desteklerden biri de etkinlik çizelgeleridir. Etkinlik çizelgeleri çocuğu bir dizi etkinliği yerine getirmeye yönlendiren fotoğraf ya da sözcük setidir. Etkinlik çizelgeleri farklı şekillerde olabilir. Henüz okumayı bilmeyen çocuklar için başlangıçta, her sayfasında çocuğu etkinlikle meşgul olmaya ya da ödüllere yönlendiren fotoğraflı ipuçları bulunan üç veya dört halkalı dosyalar kullanılabilir. Çocuklar, etkinlik çizelgesini açmayı, ilk sayfayı çevirmeyi, fotoğrafı işaret etmeyi, resimde belirtilen materyali almayı, etkinliğini tamamlamayı, materyali yerine koymayı ve çizelgeye geri dönmeyi öğrenirler. Etkinlik çizelgeleri sayesinde çocuklar sınıf içi geçişleri kolay bir şekilde gerçekleştirirken ortaya çıkabilecek problem davranışlar da önlenebilir. Bu nedenle, araştırmacılar OSB olan çocukların öngörememe sorunu yaşamalarından dolayı sınıf içi geçişlerde etkinlik çizelgelerinin kullanımını önermektedirler (Banda ve Grimmett, 2008, s. 17; Ergin, 2016, s. 23; Park ve Lynch, 2013, s. 33).

Sosyal öyküler: Sınıf içi geçişleri kolaylaştırmak için kullanılan bir diğer görsel strateji sosyal öykülerdir. Sosyal öyküler çocuğun ihtiyacı dikkate alınarak yazılan, çocuğa ipuçları sunma yoluyla gerekli uygun davranış örneklerinin öyküleştirilerek sunulduğu kısa öykülerdir. Çocuğa bu öyküler okunarak çocuğun davranışlarını değiştirmek hedeflenir. Öğretmenin OSB olan çocuğa özgü hazırlayacağı sosyal öyküler yardımıyla çocuğun sınıf içi geçişleri kolaylaştırılabilir (Briody ve McGarry, 2005, s. 2; Ergin, 2016, s. 24).

Tamamlanmış-tamamlanacak etkinlik kutuları: Sınıf içi geçiş başlamadan önce ya da başladığında çocuklara o anda çalıştıkları etkinlikleri bırakacakları kutular sunmak başta OSB olan çocuklar olmak üzere tüm çocuklar için oldukça yararlı olmaktadır. Geçişin başlamasıyla birlikte etkinliğini tamamlayan çocuk tamamlanmış etkinlik kutusuna, etkinliğini tamamlayamamış çocuk ise gün içinde uygun olan herhangi bir zamanda ya da daha sonraki günlerde etkinliğini tamamlamak üzere tamamlanacak etkinlik kutusuna yarım kalan etkinliğini koyabilmektedir. Tamamlayacağı etkinliğin nerede olduğunu bilmek, çocukların geçişten önce kendilerini rahat hissetmelerini sağlayarak problem davranış sergilemelerine engel olmaktadır (Ergin, 2016, s. 22; Park ve Lynch, 2013, s. 34).

Güç kartları: Sınıf içi geçişleri kolaylaştırmak için kullanılan güç kartları görsel stratejilerden bir diğeridir. Güç kartları, OSB olan çocukların işitsel uyaranlara oranla görsel uyaranlara daha fazla olumlu tepki vermelerinden dolayı oluşturulmuştur. Problem davranışlarla baş etmek için oldukça yaratıcı ve etkili bir stratejidir. Güç kartları, hem görsel hem de yazılı olabilen kişiye özel olarak hazırlanan kartlardır. Güç kartını çocuk sınıfta istediği ortama kolaylıkla taşıyabilmekte ya da öğretmen gerekli gördüğü zamanlarda kartı çocuğa göstererek geçişine yardım edebilmektedir (Ergin, 2016, s. 20).

Saat, kronometre, zamanlayıcı, geri sayım: Görsel ipucu sağlayan stratejilerden bir diğeri saat, kronometre ya da zamanlayıcılardır. Bu zamanlayıcılar sınıf içi geçişlerde kalan zamanı gösterdiği için etkili araçlardır. Zaman kavramı bu araçlarla etkinlik için kalan zamanı gören çocuk için somutlaşmaktadır. Etkinliklerin başlama ve bitiş zamanlarının belirtilmesi problem davranışların azalmasını sağlamaktadır. Bu araçlar sınıfta bulunmadığı zaman ise öğretmenler "geri sayım" stratejisine başvurabilmektedirler. Geri sayım stratejisinde herhangi bir araç kullanılmaksızın öğretmen sözel olarak rakamları büyükten küçüğe veya küçükten büyüğe doğru sayarak yönerge vermekte, son söylediği rakamla geçişin tamamlanmasını beklemektedir (Buck, 1999, s. 226; Ergin, 2016, s. 19).

Geçişi hatırlatan fotoğraflar, resimler, semboller ya da önce-sonra kartları: Sınıf içi geçişleri kolaylaştırmak için gün içerisinde meydana gelen etkinlik ve çalışmaların sırası veya nerede olacağı hakkında bilgi veren resim, sembol ya da fotoğrafların geçiş sırasında çocuğa gösterilmesi yoluyla kullanılmaktadır. Görsel ipuçlarının sunulmasıyla özelikle OSB olan çocukların sınıf içi geçişlerde yaşayabilecekleri problemlerin çözümünde sıklıkla kullanılmaktadır. OSB olan çocukların, görsel uyaranlara daha olumlu yanıtlar verdiği bilinmektedir. Bu nedenle, bitecek bir etkinliğin ardından gelecek etkinliği gösteren resimler, fotoğraflar ya da semboller daha sorunsuz geçişler yapmalarına yardımcı olmaktadır (Ergin, 2016, s. 20; Gülboy, 2017, s. 16).

Video teknolojisine dayalı uygulamalar: Görsel stratejiler arasında yer alan video teknolojisine dayalı uygulamalar sınıf içi geçişleri kolaylaştırmak için kullanılmaktadır. OSB olan çocukların dikkati sağlama, bilgiyi işleme ve hafızada tutma alanlarında yaşadıkları sıkıntılar, OSB olan çocuklarla yapılan öğretim uygulamalarında becerilerin ve yönergelerin görsel olarak sunumunu sağlayan resim ve videoların kullanılmasını kaçınılmaz kılmıştır (Tekin-İftar ve Değirmenci, 2012, s. 305; Tuğtekin ve Yüksel, 2018, s. 181). OSB olan

çocuklarla gerçekleştirilen video teknolojisine dayalı uygulamalarda en yaygın biçimde kullanılan taşınabilir cihazlar arasında taşınabilir dijital video disk (DVD) oynatıcılar, dizüstü bilgisayarlar, medya oynatıcılar yer almaktadır. Video teknolojisine dayalı uygulamalardan video ipuçları, videoyla geri bildirim ve videoyla model olma uygulamaları en yaygın olarak kullanılanlardır (Nikopoulos ve Keenan, 2006, s. 86; Tekin-İftar ve Değirmenci, 2012, s. 306). İzleyen başlıkta videoyla model olmayla ilgili daha ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir.

1.5. Videoyla Model Olma Uygulaması

Albert Bandura'ya göre insan davranışları bilişsel, davranışsal ve çevresel etmenlerin karşılıklı etkileşimleriyle açıklanabilmektedir. Bireyin günlük yaşamda bir davranışın her aşaması için uzun uzun uğraşmayıp ilgili davranışı yapan birisini model alarak öğrenmesi "gözleyerek öğrenme" olarak açıklanmaktadır. Sosyal öğrenme kuramının öncülerinden Bandura'ya göre gözleyerek öğrenme, bireyin yalnızca diğerlerinin davranışlarını taklit etmesiyle değil, aynı zamanda etrafındaki olayları bilişsel süreçlerle kavramasıyla oluşmaktadır. Bandura, Skinner'in klasik ve edimsel koşullamayla ilgili görüşlerine karşı çıkarak insanın öğrenmesinin sosyal bir çevre içinde olduğunu, çocukların önemli davranış kazanma yaşantılarının başkalarını gözlemleyerek oluştuğunu söylemekte ve buna da "gözleyerek öğrenme" adını vermektedir (Nikopoulos ve Keenan, 2003, s. 95; 2006, s. 85).

Bandura gözleyerek öğrenmeyi etkileyen süreçler olduğundan söz etmiş ve bu süreçleri izleyen biçimde açıklamıştır: *(a) Dikkat etme süreci:* Modele dikkat etme, gözleyerek öğrenmenin birinci aşamasıdır. Model alınacak etkinlikler doğru bir şekilde algılanmazsa gözleyerek öğrenme gerçekleşmez. *(b) Akılda tutma süreci:* Gözleyerek öğrenebilmek için gözlenen davranışın hatırlanması gerekmektedir. Gözlenen bilgi sembolleştirilerek bellekte saklanır. Bilgi, zihinsel imgelere, resimlere veya sözel sembollere dönüştürülerek saklanır. *(c) Davranış üretim süreci:* Bir önceki süreçte belleğe kodlanan davranışın sergilenmesi sürecidir. *(d) Güdülenme süreci:* Model davranışın öğrenilmesi için davranışın pekiştirildiği süreçtir. Pekiştirmeyle davranışın sergilenmesi süreklilik kazanır (Nikopoulos ve Keenan, 2006, s. 85).

Videoyla model olma, gözleyerek öğrenmeyle ilgili alanyazından ortaya çıkmış etkili ve kanıt temelli bir öğretim uygulamasıdır (Nikopoulos ve Keenan, 2003, s. 95). Videoyla

model olmada, hedeflenen beceriler model aracılığıyla gerçekleşerek videoya kaydedilir. Bu uygulamada öğretim, videodaki modelin gerçekleştirdiği hedef davranışların gözlemci tarafından izlenerek tekrar edilmesiyle elde edilir. Videoyla model olma, gerek tek başına gerekse diğer davranışsal tekniklerle birlikte son 30 yıldır OSB olan çocukların eğitiminde etkin biçimde kullanılmaktadır. Videoyla model olmanın OSB olan bir çocuğun eğitim sürecinde kullanımıyla ilgili ilk kanıt temelli bilgi 1982'de Steinborn ve Knapp tarafından ortaya konmuştur. İlerleyen yıllarda videoyla model olmanın sosyal, iletişim ve oyun oynama becerileri başta olmak üzere birçok becerinin öğretiminde kullanıldığını, OSB olan çocukların günlük yaşam, oyun ve iletişim becerilerinde iyileşme sağladığını, problem davranışlarını azalttığını, uygun sosyal etkileşimler geliştirmeyi arttırdığını ortaya koyan çok sayıda araştırma yapılmıştır (Ganz, Earles ve Cook, 2011, s. 10; NAC, 2009, s. 45; 2015, s. 51; Nikopoulos ve Keenan, 2006a, s. 85; 2006b, s. 61; Wong vd., 2014, s. 1952).

OSB olan çocukların öğrendikleri bilgiyi hafızada tutma, kullanma ve dikkat toplama alanlarında sınırlılıklar yaşamaları ve görsel destek sağlayan resim ve videoların bu çocukların öğretiminde etkili sonuçlar elde edilmesini sağlaması, bu çocuklara öğretim sunarken teknolojiye dayalı video temelli öğretim uygulamalarının kullanılmasını kaçınılmaz hale getirmiştir (Tekin-İftar ve Değirmenci, 2012, s. 306). Video temelli uygulamaların kullanılma gerekçesi olarak iki nokta üzerinde durulmaktadır. Bunlardan ilki, gözleyerek öğrenmenin yeni becerilerin öğretilmesinde geniş ölçüde uygulanabilir bir temel öğrenme sistematiği olmasıdır. İkincisi ise görsel olarak daha iyi öğrendikleri bilinen OSB olan çocuklarda görsel destek kullanımının etkisini ortaya koyan çalışmaların yer almasıdır. OSB olan çocukların video temelli öğretim araçlarını kullanması tipik gelişen akranları tarafından sosyal kabul elde etmelerini de sağlamaktadır (Darden-Brunson, Green ve Goldstein, 2008, s. 241). Sonuç olarak, teknolojiye dayalı video temelli öğretim uygulamalarının da içinde olduğu görsel desteklerin, OSB olan çocukların çalışılması ihtiyaç duyulan pek çok gelişim alanında etkili sonuçlar verdiği görülmektedir. Bu durum araştırmacıları, OSB olan çocukların geçişlerdeki problem davranışlarının azaltılmasını sağlayan müdahale çalışmalarını ve var olan durumu betimleyen çalışmaları incelemeye yöneltmiştir. İzleyen başlıkta bu çalışmalara ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

1.6. Sınıf İçi / Ortamlar Arası Geçişlerle İlgili Araştırmalar

Özel eğitim alanında gerek erken çocuklukta gerekse okul ve yetişkinlik dönemlerine ilişkin olarak özel gereksinimli çocukların geçiş süreçleriyle ilgili alanyazında çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Ancak alanyazında yetersizliği olan veya olmayan çocukların sınıf içi / ortamlar arası geçişler sırasında sergiledikleri problem davranışları ele alan sınırlı sayıda araştırma vardır. Bu araştırmalar sınıf içi / ortamlar arası geçişlerle ilgili var olan durumu ortaya koyan ve bu geçişlerde kullanılan farklı stratejilerin problem davranışlar üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmalar olmak üzere iki başlık altında toplanmıştır. İzleyen başlıkta geçmişten günümüze bir sıralama yapılarak ulaşılabilen çalışmalar özetlenmiştir.

1.6.1. Sınıf içi / ortamlar arası geçiş stratejileriyle ilgili bilgi veren çalışmalar ve sınıf içi geçişlerde var olan durumu ortaya koyan araştırmalar

Alanyazında sınıf içi / ortamlar arası geçişlerde yaşanan sorunları ortadan kaldırmaya yönelik araştırmacılar tarafından çeşitli geçiş stratejileri geliştirilmiştir. Araştırmacılar geçiş stratejilerini tanıtmak ve önemine vurgu yapmak üzere bilgi verici makaleler yayımlamışlardır. Aşağıda bu makalelere ilişkin kısa bilgiler yer almaktadır.

Buck (1999) yaptığı çalışmada sınıf içi geçişlerde özel gereksinimi olan ve olmayan tüm çocukların sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir. Buck (1999) sınıf içi geçişlerde etkinliği diğer çocuklardan daha erken ya da geç bitirme, materyallerini hazırlamama gibi çocuk kaynaklı nedenler ya da etkinliğe geç başlama, özel olarak bir çocukla ilgilenme, öğrencilerin dikkatini çekememe gibi öğretmenden kaynaklanan pek çok problemle karşılaşıldığını ifade etmiştir.

Sterling-Turner ve Jordan (2007) sınıf içi geçişlerde oluşan problem davranışları inceleyerek geçiş stratejileri kullanımını önermişlerdir. Geçiş stratejilerinin kullanımı tahmin edilebilirliği, geçiş süresinde uygun davranışların sergilenmesini arttırarak geçiş için harcanan zamanı ve yetişkinler tarafından sağlanan ipuçlarına bağımlılığı azaltmaktadır.

Hemmeter, Ostrosky, Artman ve Kinder (2008) sınıf içi geçişlerin planlanmasının önemini vurgulayarak bu geçişler iyi şekilde planlanmadığında problem davranışların ortaya çıkabileceğini söylemişlerdir. Hemmeter ve diğerleri (2008) geçişleri planlamanın, çocukların problem davranışlarını azaltarak öğretim için daha fazla zaman ayrılmasına zemin hazırlayacağını vurgulamışlardır. Araştırmacılar geçişler planlanmasına rağmen zorluk

yaşayan çocuklar için görsel desteklerin ve ipuçlarının kullanımının gerekliliğinden söz etmişlerdir.

Mathews (2012) çalışmasında sınıf içi geçişleri tanımlayarak bu geçişlerin öğretmenler ve çocuklar için niçin zor bir süreç olduğunu açıklamıştır. Özel gereksinimi olan çocuklar için geçişlerin daha zor olduğunu ifade etmiştir.

Banerjee ve Horn (2013) öğretmenlerin sınıf içi geçişlerde kullandıkları stratejileri, sınıf içi geçişler için harcanan süreyi, sınıf içi geçişlerde ortaya çıkan problem davranışları inceleyerek sınıf içi geçişlerle ilgili var olan durumu ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmacılar çalışmalarında etkili bir geçiş planı için ne yapılması gerektiğini, günlük rutinler arasında hangi geçiş stratejilerinin kullanılabileceğini ele almışlardır.

Park ve Lynch (2013) yaptıkları çalışmada olumlu davranışsal desteğin ilkelerinden yola çıkarak problem davranışları ortadan kaldırmak için gerekli olan stratejileri incelemişlerdir. Sınıf içi geçişlerin kolaylaştırılması için önemli noktalara dikkat çekerek geçişlerin kolaylaştırılması amacıyla özel gereksinimi olsun ya da olmasın tüm çocuklara yardım edilmesini ve sistematik şekilde farklı ipuçları sunulmasını önermişlerdir.

Hume, Sreckovic, Synder ve Carnahan (2014) üç tür sınıf içi geçiş bulunduğunu ifade etmişlerdir. Hume ve diğerleri (2014) bu geçişleri; eğitim-öğretim yapan personel arasındaki geçişler, etkinlikler, ele alınan konular, öğretim yöntemleri arasındaki geçişler ve ortamlar arasındaki geçişler olarak sınıflamışlardır. İlk türdeki sınıf içi geçişler, öğretimi yapan öğretmende/uygulamacıda değişiklik olduğunda ortaya çıkmaktadır. İkinci tür sınıf içi geçişler, öğretim günü süresince sıklıkla ortaya çıkan ve ortam değiştirmeyi gerektirebilen ya da gerektirmeyen geçişlerdir. Üçüncü türdeki sınıf içi geçişler ise isminden kolaylıkla anlaşılabildiği üzere ortam değişikliği yapıldığında ortaya çıkan geçişlerdir. Bir sınıf içi geçişte sadece tek türde sınıf içi geçiş yapılabileceği gibi bir geçiş süresinde eşzamanlı olarak üç tür geçiş de yapılabilmektedir.

Ergin ve Bakkaloğlu (2015) yaptıkları çalışmada kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü okulöncesi sınıflarda sınıf içi geçişleri ve bu geçişleri kolaylaştırmak amacıyla öğretmenler tarafından kullanılan geçiş stratejilerini ele almışlardır. Sınıf içi geçişleri tanımlamışlar ve geçiş stratejilerini tanıtmışlardır. Sınıf içi geçişleri kolaylaştırmak amacıyla kullanılan stratejileri görsel destekler, işitsel destekler ve olumlu sınıf yönetimi uygulamaları olarak sınıflandırmışlardır.

Gülboy ve Yücesoy-Özkan (2017) yaptıkları çalışmada OSB olan çocukların anne-babalarına ve öğretmenlerine geçişler sırasında sergilenen problem davranışlar ve bu problem davranışları önlemek üzere kullanılacak geçiş stratejileri konusunda bilgi vermeyi amaçlamıştır. Çalışmada, OSB olan çocukların geçişler sırasında sergiledikleri problem davranışları önlemek için kullanılabilecek geçiş stratejileri hakkında detaylı bilgi verilmiştir. Araştırmacılar geçiş stratejilerini hazırlama, hatırlatma, zamanlama ve kolaylaştırma stratejileri olarak dört grupta sınıflamışlardır.

Alanyazında sınıf içi geçişlerde var olan durumu ortaya koyan bir araştırmaya ulaşılabilmiştir. Ergin (2016) yaptığı araştırmada kaynaştırma uygulamaları yürütülen okulöncesi sınıflarda sınıf içi geçişlerde var olan durumu belirlemeyi amaçlamıştır. 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 ve 30 ortalama çocuk oluşturmuştur. 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 okulöncesi 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; özel gereksinimli çocuklara sağlanan ipuçlarının ortalama çocuklara sağlanan ipuçlarından anlamlı düzeyde fazla olduğu; sınıf içi geçişlerin yaklaşık 1/3'ünde çocukların problem davranış sergiledikleri; özel gereksinimli çocukların sınıf içi geçişlerde ortalama çocuklara göre anlamlı düzeyde daha fazla problem davranış sergiledikleri ve özel

gereksinimli çocuklarla ortalama çocukların sınıf içi geçişler için harcadıkları sürenin anlamlı şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Sonuç olarak, sınıf içi / ortamlar arası geçişlerde kullanılacak stratejilere ilişkin bilgi veren ya da sınıf içi geçişlere ilişkin var olan durumu ortaya koyan yukarıdaki çalışmalarda sınıf içi / ortamlar arası geçişler iyi şekilde planlanmadığında öğretmenlerin/uygulamacıların pek çok problem davranışla yüz yüze kalabileceği ifade edilmektedir. Alanyazında sınıf içi geçişlerde karşılaşılan problem davranışların azaltılması ve/veya ortadan kaldırılması için etkili geçiş stratejilerinin kullanılması önerilmektedir. İzleyen başlıkta sınıf içi / ortamlar arası geçişlerde kullanılan farklı stratejilerin problem davranışlar üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmalara yer verilmiştir.

1.6.2. Sınıf içi / ortamlar arası geçişlerde kullanılan farklı stratejilerin problem davranışlar üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmalar

Jacobson, Bushell ve Risley (1969) yaptıkları araştırmada etkinlikler arası geçişlerde geçiş görevlerinin geçiş süresi üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Geçiş görevleri, bir etkinlikten diğerine geçerken tamamlanması gereken görevler olarak tanımlanmıştır. Araştırma tek-denekli araştırma modellerinden ABA modeliyle yürütülmüştür. Araştırma tipik gelişen 30 çocukla gerçekleştirilmiştir. Anneler ve çocukları çalışmaya birlikte katılmışlardır. Çocuklar geçiş görevini tamamladıktan sonra etiket kazanma ve diğer etkinliğe geçiş yapma hakkı kazanmışlardır. Araştırmanın sonucunda, etkinlikler arası geçiş süresinde azalma olduğu, çocukların pek sevmediği akademik etkinlikler öncesi verilen geçiş görevleri sayesinde daha yumuşak geçişlerin sağlanabildiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Carden-Smith ve Fowler (1984) davranış sorunları olan çocukların bulunduğu bir anaokulunda geçişlerde meydana gelen aksamaları azaltmak için akran gözetimli sembol pekiştireç uygulaması yapmışlardır. Araştırmaya yaşları beş-yedi arasında değişen sekiz çocuk katılmıştır. Katılımcıların tanılarının gelişim geriliği, gecikmiş dil problemi ve davranış problemleri olduğu belirtilmiştir. Davranış problemleri sınıf materyallerini fırlatmak veya kaybetmek, koşmak, bağırmak, vurmak olarak tanımlanmıştır. Akranlar rol yapma uygulamasıyla eğitilmiştir. Araştırmada tek-denekli araştırma modellerinden ABAC modeli kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, akranların geçişlerde davranışları yönetmede başarılı oldukları görülmüştür.

Sainato, Strain, Lefebvre ve Rapp (1987) OSB olan okulöncesi düzeydeki üç çocuğun sınıf içi geçişlerde sergiledikleri bağımsız ve uygun davranış oranlarında akran aracılı uygulamayla öncül ipucu uygulamasının etkililiğini karşılaştırmıştır. Araştırmaya yaşları üç-dört arasında değişen OSB tanılı üç çocukla yaşları dört-beş arasında değişen tipik gelişen altı akran katılmıştır. Araştırmadaki geçiş etkinlikleri ders zamanı, dil etkinliği zamanı ve lavaboya gidiş zamanı olarak belirlenmiştir. Araştırmada tek-denekli araştırma modellerinden dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda iki uygulamanın da katılımcıların geçişlerde sergiledikleri bağımsız ve uygun davranış oranlarının artmasında etkili bulunurken öncül ipucu uygulamasının tüm katılımcılarda daha verimli olduğu görülmüştür.

Tustin ve Inc (1995) etkinlik değişikliği talep eden iki yöntemin OSB olan yetişkin bir bireyin stereotipik davranışları üzerindeki etkisini tek-denekli araştırma modellerinden ABAB modelini kullanarak incelemişlerdir. Çalışmaya 28 yaşında orta derecede zihin yetersizliği de bulunan OSB tanılı bir yetişkin katılmıştır. Katılımcının vücudunu sallama ve el çırpma gibi kendini yineleyici davranışları vardır. OSB olan yetişkinin kendini yineleyici davranışları en fazla değişiklik talebinde bulunulduğu zamanlarda sergilediği görülmüştür. Araştırmada ani değişiklik ve önceden haber verme olarak adlandırılan iki teknik kullanılmıştır. Ani değişiklik tekniğinde, katılımcı 30 dakika bir etkinlik üzerinde çalıştıktan sonra uygulamacı bir sonraki etkinliğin materyalleriyle birlikte yanına gelip etkinliğin sona erdiğini uygun bir şekilde ifade ederek materyalleri ortadan kaldırmış ve sıradaki etkinliğin materyallerini sunmuştur. Önceden haber verme tekniğinde ise uygulamacı sıradaki etkinliğin materyalleriyle birlikte katılımcının yanına yaklaşmış, bir sonraki etkinliğin materyallerini masaya koymuş, ancak bir önceki etkinliğin materyallerini masadan kaldırmamıştır. Uygulamacı ortamdan ayrılıp iki dakika sonra geri döndüğünde, katılımcı sıradaki etkinliği yapmaya başladıysa pekiştirmiş, başlamadıysa önceki etkinliğin materyallerini masadan kaldırarak ani değişiklik tekniğindeki süreci uygulamıştır. Çalışmanın sonucunda kendini yineleyici davranışların önceden haber verme tekniğinde ani değişiklik tekniğine oranla daha az sergilendiği görülmüştür.

Kuttler, Myles ve Carlson (1998) sabah çalışması ve öğle yemeği gibi geçiş zamanlarında meydana gelen öfke nöbetlerinin belirtilerini azaltmada sosyal öykülerin etkisini incelemişlerdir. Araştırmaya OSB, Frajil X ve dürtü kontrol bozukluklarından biri

olan aralıklı patlayıcı bozukluk (intermittent explosive disorder) tanılarına sahip 12 yaşında bir erkek çocuk katılmıştır. Öfke nöbetinin belirtileri olarak çığlık atma ve/veya küfür etme ile kendini yere atma davranışları seçilmiştir. Çalışmada iki ile beş kısa cümleden oluşan sosyal öyküler kullanılmıştır. Araştırma tek-denekli araştırma modellerinden ABAB modeliyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda sosyal öykülerin öfke nöbeti belirtilerinin azaltılmasında etkili olduğu bulunmuştur.

Dettmer, Simpson, Myles ve Ganz (2000) farklı görsel destek araçlarının OSB olan iki çocuğun geçiş becerilerini kolaylaştırmadaki etkisini araştırmışlardır. Araştırmada tek-denekli araştırma modellerinden ABAB modeli kullanılmıştır. Birinci katılımcıda etkinlik çizelgesi ve fotoğraf albümü, ikinci katılımcıda ise görsel etkinlik çizelgesi, zaman ayarlayıcı ve bitirme kutusu görsel destek olarak kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları, katılımcıların etkinlikler arası geçişlerde harcadıkları zamanda önemli azalmalar olduğunu, bağımsız hareket etmelerinin geliştiğini ve çalışmanın kendiliğinden konuşma becerilerine katkıda bulunduğunu göstermektedir.

Schmit, Alper, Raschke ve Ryndak (2000) OSB olan bir çocuğa etkinlik değişikliğini işaret etmesi için kullanılan resim değiş tokuşu uygulamasının etkililiğini incelemişlerdir. Araştırmaya OSB tanılı altı yaşında bir erkek çocuk katılmıştır. Uygulama katılımcının dört tam gün devam ettiği özel eğitim sınıfında gerçekleşmiştir. Araştırmanın etkililiğini değerlendirmek için tek-denekli araştırma modellerinden ortamlar arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Araştırmada katılımcının etkinlikler arası geçişlerde meydana gelen öfke nöbetleri sırasında sergilediği çığlık atma, birisine vurma ve/veya birisini yere düşürme, yürümek istememe hedef davranış olarak seçilmiştir. Çocuğun sergilemesi beklenen davranış öfke nöbeti sergilememe veya uygun davranma, vurmadan veya çığlık atmadan beş saniye içinde ipucuyla birlikte bir sonraki etkinliğe yürüyerek geçme olarak tanımlanmıştır. Katılımcı için her gün sınıf içi etkinlikten etkinliğe üç geçiş, ortamlar arası üç geçiş ve üç tane teneffüsten sonra binaya giriş olmak üzere dokuz fırsat sunulmuştur. Bu uygulamalarla öfke nöbeti gerçekleşmeden meydana gelen geçiş sayısını arttırmak amaçlanmıştır. Sözel ipucuyla birlikte sonraki etkinliği gösteren 35 mm boyutunda fotoğrafik ipucu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda sözel ipucuyla birlikte kullanılan fotoğrafik ipucu paketinin, katılımcının geçişler sırasındaki öfke nöbetlerini azalttığı ve uygun bir şekilde gerçekleştirdiği geçiş sayısını arttırdığı görülmüştür.

Schreibman, Whalen ve Stahmer (2000) videoyla model olmanın sınıf içi geçişlerde ortaya çıkan problem davranışları azaltmadaki etkisini tek-denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası çoklu başlama modelini kullanarak incelemişlerdir. Araştırmaya üç-altı yaşlarında OSB tanılı üç erkek çocuk katılmıştır. Araştırmada yer alan çocuklar geçişlerde ağlama, kendini yere atma, çığlık atma ve ebeveynini çekiştirme gibi davranışlar sergilemektedirler. Çocuklara geçişin hemen öncesinde geçişlerde kendilerinden beklenen davranışların yer aldığı bir-dört dakika uzunluğunda videolar izletilmiştir. Araştırmanın sonunda geçiş sırasında oluşan problem davranışların ortadan kalktığı, geçiş sonrasına yönelik bir öngörü taşıdığı için videoyla model olmanın oldukça etkili olduğu bulunmuştur.

Dooley ve diğerleri (2001) etkinlik çizelgesi kullanımının bir çocuğun problem davranışları üzerindeki etkililiğini incelemişlerdir. Araştırmaya sınıf içi geçişlerde yoğun davranış problemleri sergileyen yaygın gelişimsel bozukluk tanılı bir çocuk katılmıştır. Araştırmada tek-denekli araştırma modellerinden ABC modeli kullanılmıştır. Araştırmada çocuğa öğretmeni tarafından etkinlik çizelgesi tanıtılmış, güne başlamadan önce çizelge birlikte gözden geçirilmiştir. Araştırma sonrasında katılımcı çocuğun problem davranışlarında azalma, başladığı işi bitirme ve geçiş sürecinde kendi davranışlarını yetişkinden bağımsız olarak kontrol etme becerisinde artış olduğu görülmüştür.

Ferguson, Ashbaugh, O'Reilly ve McLaughlin (2004) yaptıkları araştırmada gelişimsel yetersizliği olan çocukların bulunduğu bir sınıfta rutin etkinlikler arasındaki geçiş için harcanan zamanı azaltmayı amaçlamışlardır. Araştırmaya bir kreşin özel eğitim sınıfına devam eden, saldırganlık, kaçma, ortalığı dağıtma ve karşı gelme gibi ciddi davranış sorunları olan ve yaşları 5-6 arasında değişen 14 erkek çocuk katılmıştır. Araştırmada tek-denekli araştırma modellerinden etkinlikler arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Hem sabah hem de öğleden sonrası olmak üzere kreşin günlük rutini içerisinde yer alan en sıkıntılı iki geçiş zamanı seçilmiştir. Yapılandırılmış bir etkinlikten grup etkinliğine hareket etme birinci geçiş, yapılandırılmış sosyal oyun etkinliğinden hikâye etkinliğine hareket etme ise ikinci geçiş zamanı olarak belirlenmiştir. Araştırmada işitsel ipucu eğitimi ve yiyecek pekiştireciyle çocukların etkinlik geçişlerini hızlı bir şekilde gerçekleştirmeleri hedeflenmiştir. İşitsel ipucuyla geçişi sağlayamayan çocuklara fiziksel ipucu verilerek geçiş yapmaları sağlanmıştır. Çalışmanın sonucunda uygun yanıtlar pekiştirilirken öğretmenin

verdiği ipuçlarına yanıt verme eğitiminin etkinlikler arası geçişlerde harcanan zamanın azalmasında etkili olduğu görülmüştür.

Banda ve Kubina (2006) OSB olan bir çocuğun etkinlikler arası geçişlerde yapılma olasılığı yüksek isteklerde bulunmanın etkisini incelemiştir. Araştırmaya, 13 yaşında OSB tanılı bir erkek çocuk katılmıştır. Araştırmada tek-denekli araştırma modellerinden ABAB modeli kullanılmıştır. Araştırmada çalışılmak üzere sırt çantasını boşaltma, günlük görsel planını hazırlama, dolabına gitme gibi katılımcının beş saniyeden daha uzun sürede tepkide bulunduğu üç davranış seçilmiştir. Uygulamada 13 tane doğru yanıtlanması yüksek olasılıklı soru (örneğin "Günün nasıldı?") kullanılmıştır. Hedef davranış öncesi katılımcıya iki-üç tane yapılma olasılığı yüksek soru sorulmuş, ardından hedef davranış için yönerge verilmiştir. Araştırmanın sonucunda, katılımcının etkinlikler arası geçiş davranışlarının süresinde azalma olduğu görülmüştür.

Cihak, Fahrenkrog, Ayres ve Smith (2009) OSB olan çocuklar için genel eğitim sınıflarında İpod aracılığıyla video model uygulamasının ve ipucunun giderek azaltılmasıyla öğretimin birlikte kullanımının etkilerini OSB olan dört çocuk üzerinde araştırmışlardır. Araştırmada tek-denekli araştırma modellerinden ABAB modeli kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, ipuçlarına gereksinim duyulmuş olsa da İpod kullanımının, bağımsız geçişlere yardımcı olduğu görülmüştür. Ayrıca, geçiş sırasında uygun olmayan davranış yoğunluğunda da sıfıra yakın bir şekilde azalma olmuştur.

Waters, Lerman ve Hovanetz (2009) geçişler sırasında meydana gelen problem davranışların üzerinde görsel çizelgeler ve işlev temelli uygulamaların (sönme ve ayrımlı pekiştirme) birleşik ve ayrı etkilerini değerlendirmişlerdir. Araştırmaya altı yaşında OSB tanılı ve geçişler sırasında problem davranışlar sergileyen iki erkek çocuk katılmıştır. Araştırmada tek-denekli araştırma modellerinden AB modeli kullanılmıştır. Araştırma sonunda sadece görsel çizelgelerin kullanılmasının problem davranışın azalmasında etkili olmadığı, sönme ve ayrımlı pekiştirmenin bir arada kullanıldığı uygulamanın problem davranışın azalmasında etkili olduğu bulunmuştur.

Angell, Nicholson, Watts ve Blum (2011) yaşları 10-11 arasında değişen gelişimsel yetersizliği olan üç çocuğun katıldığı araştırmada uyarlanmış güç kartı stratejisinin birbirini izleyen geçişleri kolaylaştırmadaki etkililiğini incelemişlerdir. Güç kartı, çocuğun ilgi alanının veya sevdiği bir çizgi film kahramanın görselinin bir yazıyla desteklenmesiyle

oluşturulmuştur. Güç kartında çocuktan sergilenmesi beklenen davranışın basit bir şekilde oluşturulmuş görev analizi bulunmaktadır. Çocukların güç kartını takip etmeleri sağlanarak etkinlikler arası geçişlerin kolaylaştırılması hedeflenmiştir. Araştırmada tek-denekli araştırma modellerinden ABABAB modeli kullanılmıştır. Araştırma sonunda katılan tüm çocukların etkinlikler arası geçişlerde sergiledikleri davranışlarda iyileşme sağlandığı görülmüştür.

Cihak (2011) OSB olan çocuklar için geçişler sırasında kullanılan resimli etkinlik çizelgesi ve videoyla model olunan etkinlik çizelgesini karşılaştırmıştır. Araştırmaya OSB tanılı yaşları 11 ile 13 arasında değişen dört çocuk katılmıştır. Araştırma için katılımcıların sevdikleri beş etkinliğin resimleri alınmış ve 10-15 saniyelik video klipler oluşturulmuştur. Araştırmada tek-denekli araştırma modellerinden değişen ölçütler modeli kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, her iki çizelgenin de tüm katılımcıların bağımsız geçiş sayılarını arttırdığı görülmüştür. Araştırmanın bulguları, geçmiş yıllarda yapılan resimli ve videoyla model olunan etkinlik çizelgelerinin OSB olan çocukların etkinlik geçişlerine bağımsız olarak geçmelerine yardımcı olduğuna ve iyileştirdiğine yönelik çalışmalardan elde edilen bulguları da desteklemektedir.

Siegel ve Lien (2015) yaptıkları çalışmada OSB olan çocukların sınıf arkadaşlarıyla karşılıklı oyun oynama becerilerine geçişte oyun içeriğiyle çok ilgili, yüksek bağlamlı fotoğraflarla bağlam dışı, düşük içerikli fotoğrafların kullanımının ipucu ve zaman üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmaya OSB tanılı, yaşları üç ile beş arasında değişen üç erkek çocuk katılmıştır. Araştırmada oyuncaklarını paylaşan, öğretmenin yönergelerini alan ve herhangi bir yetersizliği bulunmayan iki tipik gelişen akran da yer almıştır. Araştırma okulda çocuklar tarafından bilinen ve oyun oynamaya elverişli bir alanda yürütülmüştür. Fotoğraflar İpad2 aracılığıyla sunulmuştur. Araştırmada tek-denekli araştırma modellerinden dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda OSB tanılı üç çocuğun da iki fotoğraf türüyle de oyun etkinliklerine daha hızlı geçiş yaptıkları ve etkinliklerde daha az ipucuna gereksinim duydukları görülmüştür.

Gülboy (2017) OSB olan çocukların etkinlikler ve ortamlar arası geçişler sırasındaki bağımsız geçiş davranışlarını arttırmada, harcadıkları süreyi kısaltmada ve sergiledikleri problem davranışları azaltmada hazırlayıcı videoların etkililiğini incelemiştir. Araştırmaya OSB olan okulöncesi dönemdeki dört çocuk katılmıştır. Araştırmada tek-denekli araştırma

modellerinden ABAB modeli kullanılmıştır. Çalışmada geçişe ilişkin hazırlayıcı video her geçiş öncesinde grup düzenlemesi biçiminde çocuklara izletilmiş ve hazırlayıcı videoların ardından çocuklardan geçişi sergilemeleri beklenmiştir. Araştırma bulguları, hazırlayıcı videoların OSB olan çocukların etkinlikler ve ortamlar arası geçişler sırasındaki bağımsız geçiş davranışlarını arttırmada, harcadıkları süreyi kısaltmada ve sergiledikleri problem davranışları azaltmada etkili olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmada anne-babaların ve eğitim hizmeti veren personelin araştırmada kullanılan stratejinin uygunluğuna ve araştırma bulgularının anlamlılığına ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu ortaya konulmuştur.

Sınıf içi / ortamlar arası geçişlerde kullanılan farklı stratejilerin problem davranışlar üzerindeki etkilerini inceleyen yukarıdaki çalışmalar Tablo 1.2.'de özetlenmiştir. Tablo 1.2.'de yer alan sınıf içi / ortamlar arası geçişlerde kullanılan farklı stratejilerin problem davranışlar üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmaların etkili sonuçlar doğurduğu görülmektedir. Geçiş stratejilerinden videoyla model olma uygulamaları, alanyazında bu alanda farklı çalışmaların yürütülmesi açısından ümit verici bulunmuştur. Bu araştırmada sınıf içi / ortamlar arası geçişlerdeki problem davranışlarla ilgili yapılan alanyazın taramasında, videoyla model olma uygulamasının bağımsız geçiş sayısı üzerindeki etkililiğini inceleyen bir çalışma (Cihak, 2011) ile etkinlikler ve ortamlar arası geçişlerdeki bağımsız geçişleri arttırmada hazırlayıcı videoların etkililiğini inceleyen bir çalışma (Gülboy, 2017) yer almaktadır. Bu araştırmalar yukarıda Tablo 1.2.'de gösterilmektedir. Bu çalışmada da bu gereksinimden yola çıkarak görsel geçiş stratejilerinden olan videoyla model olmanın etkisi incelenmiştir.

Tablo 1.2 *Sınıf içi / ortamlar arası geçişlerde kullanılan farklı stratejilerin problem davranışlar üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmalar*

Kaynak	Tanı/Sayı/Yaş	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Araştırma Modeli	Gözlemciler Arası Güvenirlik (GAG)	Uygulama Güvenirliği (UG)	Sonuç	Genelleme	İzleme	Sosyal Geçerlik
Jacobson vd., 1969	Tipik gelişim, okulöncesi dönemdeki 30 çocuk, (yaşları belirtilmemiş)	Etkinlikler arası geçiş süresi	Geçiş görevleri	ABA modeli	+	-	Etkili	-	-	-
Carden-Smith ve Fowler, 1984	Gecikmiş dil problemi, gelişim geriliği ve davranış problemleri, sekiz çocuk, 5-7 yaş	Geçişlerde ortaya çıkan problem davranışları azaltmak	Akran gözetimli sembol pekiştirme	ABAC modeli	+	-	Etkili	-	-	-
Sainato vd., 1987	OSB, üç çocuk, 3-4 yaş	Sınıf geçişlerine bağımsız ve uygun davranış kazandırmak	Akran aracılı uygulama ve öncül ipucu uygulaması	Dönüşümlü uygulamalar modeli	+	-	Etkili	-	-	-
Tustin ve Inc, 1995	OSB, tek katılımcı, 28 yaş	Geçişlerde stereotipik hareketleri azaltmak	Acil değişiklik ve önceden haber verme teknikleri	ABAB modeli	+	-	Etkili	-	-	-

Tablo 1.2 (Devam) *Sınıf içi / ortamlar arası geçişlerde kullanılan farklı stratejilerin problem davranışlar üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmalar*

Kaynak	Tanı/Sayı/Yaş	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Araştırma Modeli	Gözlemciler Arası Güvenirlik (GAG)	Uygulama Güvenirliği (UG)	Sonuç	Genelleme	İzleme	Sosyal Geçerlik
Kuttler vd., 1998	OSB, bir çocuk, 12 yaş	Geçişlerdeki öfke nöbetlerini azaltmak	Sosyal öykü	ABAB modeli	+	-	Etkili	-	-	-
Dettmer vd., 2000	OSB, iki çocuk	Etkinlikler arası geçiş süresi	Görsel destek araçları	ABAB modeli	+	-	Etkili	-	-	-
Schmit, vd., 2000	OSB, tek katılımcı, 6 yaş	Etkinlikler arası geçişlerde öfke nöbetlerini azaltmak	Resim değiş-tokuş uygulaması	Ortamlar arası çoklu başlama modeli	+	-	Etkili	-	-	-
Schreibman vd., 2000	OSB, üç çocuk, 3-6 yaş	Sınıf içi geçişlerde problem davranışları azaltmak	Videoyla model olma	Katılımcılar arası çoklu başlama modeli	+	-	Etkili	+	+	-
Dooley vd., 2001	Yaygın gelişimsel bozukluk, tek katılımcı, 3 yaş	Sınıf içi geçişlerde yaşanan problem davranışları azaltmak	Etkinlik çizelgesi	ABC modeli	+	-	Etkili	-	-	-

Tablo 1.2 (Devam) *Sınıf içi / ortamlar arası geçişlerde kullanılan farklı stratejilerin problem davranışlar üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmalar*

Kaynak	Tanı/Sayı/Yaş	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Araştırma Modeli	Gözlemciler Arası Güvenirlik (GAG)	Uygulama Güvenirliği (UG)	Sonuç	Genelleme	İzleme	Sosyal Geçerlik
Ferguson vd., 2004	Gelişimsel yetersizlik, 14 çocuk, beş-altı yaş	Etkinlikler arası geçiş süresi	İşitsel ipucu eğitimi ve yiyecek pekiştireci	Etkinlikler arası çoklu başlama modeli	+	-	Etkili	-	-	-
Banda ve Kubina, 2006	OSB, tek katılımcı 13 yaş	Etkinlikler arası geçiş süresi	Yüksek olasılık isteği sıralama tekniği (zor bir görev öncesi kolay yapılan etkinlik sunma)	ABAB modeli	+	+	Etkili	-	-	-
Cihak vd., 2009	OSB, dört çocuk, 6-8 yaş	Geçişlerdeki uygun olmayan davranışların azalması	Videoyla model olma ve ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim	ABAB modeli	+	+	Etkili	-	+	+
Waters vd., 2009	OSB, iki çocuk, 6 yaş	Geçişlerde meydana gelen problem davranışları azaltmak	Görsel çizelgeler ve işlev temelli uygulamalar	AB modeli	+	-	Etkili	-	-	-
Cihak, 2011	OSB, dört çocuk, 11-13 yaş	Bağımsız geçiş sayısı	Resimli etkinlik çizelgesi ve videoyla model olma	Değişen ölçütler modeli	+	+	Etkili (her iki teknik)	-	-	-

Tablo 1.2 (Devam) *Sınıf içi / ortamlar arası geçişlerde kullanılan farklı stratejilerin problem davranışlar üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmalar*

Kaynak	Tanı/Sayı/Yaş	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Araştırma Modeli	Gözlemciler Arası Güvenirlik (GAG)	Uygulama Güvenirliği (UG)	Sonuç	Genelleme	İzleme	Sosyal Geçerlik
Angell vd., 2011	Gelişimsel yetersizlik, üç çocuk, 10-11 yaş	Etkinlikler arası geçişleri kolaylaştırma	Görsel strateji kullanımı	ABABAB modeli	+	+	Etkili	-	-	-
Siegel ve Lien, 2015	OSB, üç çocuk, üç-beş yaş	Geçiş süresi ve ipucu miktarı	Görsel destek (fotoğraf kullanımı)	Dönüşümlü uygulamalar modeli	+	+	Etkili	+	-	+
Gülboy, 2017	OSB, dört çocuk, dört-altı yaş	Bağımsız geçişlerin yüzdesi, geçişler sırasında harcanan sürenin yüzdesi ve problem davranış sayısı	Hazırlayıcı videolar	ABAB modeli	+	+	Etkili	-	-	+

1.7. Araştırma Gereksinimi

Dünyada ve Türkiye'de OSB olan çocukların sayısı hızla artmaktadır. Bu nedenle, bu OSB olan çocuklara sunulan eğitim ile bu eğitimin niteliği ve niceliği de gün geçtikçe önem kazanmaktadır. OSB olan çocukların yaşam kalitelerinin iyileştirilmesinde onlara akranlarıyla eşit fırsatlar sağlanmasının ve sunulan nitelikli eğitimin çok büyük bir payı bulunmaktadır. Eğitimin önemi ve gerekliliği arttıkça içeriği ve uygulanma biçimi de dikkat çekmektedir. OSB olan çocukların özellikleri göz önüne alındığında, sınıf içi etkinliklerin ve ortamlar arası geçişlerin sistematik olması ve en az düzeyde zaman kaybı oluşacak şekilde planlanması gerekmektedir. Bu durum, etkili sınıf yönetiminin önemli bir öğesi olan sınıf içi geçişlerin planlanmasını kaçınılmaz hale getirmektedir.

Sınıf içi geçişleri kolaylaştırmak için kullanılan etkili stratejilerden biri olan görsel desteklerin OSB olan çocukların eğitiminde oldukça etkili olduğu bilinmektedir. Görsel desteklerden biri olan ve kanıt temelli uygulamalar arasında yer alan videoyla model olma, geçiş ortamını ayrıntılı bir biçimde gösterdiği için pratik bir uygulamadır. Çocuğa davranışın meydana geldiği toplumsal ortamlarda videoları izleyebilme ve bağımsız olma fırsatı vermesi, OSB olan çocukların tipik gelişen akranları tarafından sosyal kabul görmelerini olumlu yönde desteklemesi nedeniyle OSB olan çocuklarla çalışırken taşınabilir araçlarla çalışmak tercih nedeni olmaktadır (Darden-Brunson, Green ve Goldstein, 2008, s. 241; Ergenekon, 2016, s. 216; Ergin ve Bakkaloğlu, 2015, s.175). Aynı zamanda alanyazında videoyla model olmanın özellikle OSB olan çocukların problem davranışlarını azalttığını ve uygun sosyal etkileşimler geliştirmesini arttırdığını ortaya koyan araştırma bulguları yer almaktadır (Ganz, Earles ve Cook, 2011, s. 10; NAC, 2009, s. 45; 2015, s. 51; Nikopoulos ve Keenan, 2006, s. 85; Wong vd., 2014, s. 1952). Bu araştırmaların etkililik bulguları videoyla model olmanın OSB olan çocukların geçişlerdeki problem davranışlarının azaltılmasıyla ilgili olarak bu araştırmanın yapılma gereksinimini doğurmuştur.

Uluslararası alanyazında erken çocukluk dönemi geçişleri, okul kademeleri arasındaki geçişler, yetişkinliğe geçiş vb. farklı geçiş dönemlerine ilişkin çok sayıda çalışma olmasına rağmen, geçişler sırasında ortaya çıkan problem davranışların ortadan kaldırılmasıyla ilgili sınırlı sayıda çalışma olduğu ve alanyazının bu anlamda genişletilmesine gereksinim olduğu ifade edilmektedir (Sterling-Turner ve Jordan, 2007, s. 683). Türkiye'de ise geçiş konusu özel eğitim alanında 2000'li yılların başlarında

araştırmacıların dikkatini çekmeye başlamıştır. Ülkemizde geçiş dönemlerine özellikle de erken çocukluk dönemine ilişkin geçişlerle ilgili oldukça sınırlı sayıda araştırma bulunmakla birlikte, geçişle ilgili araştırmaların son yıllarda ivme kazanmaya başladığı dikkati çekmektedir. Ülkemizde erken çocukluk dönemindeki geçişler olan hastaneden eve geçiş (Alış, 2018), erken müdahaleden okulöncesine geçiş (Çelik, 2018) ve okulöncesinden ilkokula geçişle (Altın, 2014; Yıldırım Hacıibrahimoğlu, 2013) ilgili durumu belirlemeye yönelik sınırlı sayıda araştırmaya ulaşılabilmiştir.

Sınıf içi geçişlerle ilgili olarak Türkiye'de yapılan sadece iki çalışmaya (Ergin, 2016; Gülboy, 2017) ulaşılabilmiştir. Ergin (2016) yaptığı araştırmada kaynaştırma uygulamaları yürütülen okulöncesi sınıflarda sınıf içi geçişlerde var olan durumu belirlemeyi amaçlamıştır. Gülboy (2017) ise yaptığı çalışmada OSB olan çocukların etkinlikler ve ortamlar arası geçişler sırasındaki bağımsız geçiş davranışlarını arttırmada, harcadıkları süreyi kısaltmada ve sergiledikleri problem davranışları azaltmada hazırlayıcı videoların etkililiğini incelemiştir. Dolayısıyla, ulusal ve uluslararası alanyazında hem dikey geçişlerle hem de sınıf içi geçişlerle (etkinlikler / ortamlar arası) ilgili araştırma gereksinimi halen devam etmektedir.

Sınıf içi geçişler, okulöncesi ortamlarda çocukların hayatta kalma becerilerinden biridir. Bu nedenle sınıf içi geçişleri planlamak, etkili sınıf yönetiminin temel yapı taşlarındandır. Araştırmalar çocukların gün içerisinde 70 dakikalık grup çalışmalarında etkinlikler arasında 15-20 geçiş yaşadıklarını, zamanlarının %20 ile %35'ni bir etkinlikten diğerine geçiş için harcadıklarını, yarım günlük okul süresinin bir saat ya da daha fazlasının geçişlerle geçtiğini ve bu sırada pek çok problem davranışın ortaya çıktığını ortaya koymaktadır. Alanyazında öğretmenlere/uygulamacılara geçişler sırasında kullanabilecekleri çeşitli stratejiler önerilmektedir. Sınıf içi geçişlerin öneminden hareketle böyle bir çalışma yapmaya gereksinim duyulmuştur. Bu gereksinim çerçevesinde OSB olan okulöncesi dönemdeki çocukların etkinlikler ve ortamlar arası geçişlerdeki problem davranışlarını azaltmada videoyla model olmanın etkililiğini inceleyen bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Sınıf içi / ortamlar arası geçişlerin hem araştırmalarda hem uygulamalarda hem de eğitim programlarında yer alması gereken önemli bir konu olduğu düşünülmektedir. Bu önem, bu araştırmanın çıkış noktasını oluşturmuştur.

1.8. Amaç ve Araştırma Soruları

Bu araştırmanın amacı, OSB olan okulöncesi çocukların ortamlar arası geçişler sırasında sergiledikleri problem davranışların azaltılmasında videoyla model olmanın etkililiğini araştırmaktır. Bu amaçla aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ortamlar arası geçişlerde kullanılan videoyla model olma uygulaması OSB olan çocukların geçişler sırasında sergiledikleri problem davranışların azaltılmasında ve geçişi uyumlu bir şekilde gerçekleştirmelerinde etkili midir?
2. Ortamlar arası geçişlerde çocuklara uyumlu bir şekilde geçişi gerçekleştirme davranışı öğretilebilirse OSB olan çocuklar öğrendikleri davranışları öğretim sonra erdikten bir, üç ve beş hafta sonra da sürdürebilirler mi?
3. Ortamlar arası geçişlerde uyumlu bir şekilde geçişi gerçekleştirme öğretilebilirse OSB olan çocuklar öğrendikleri bu davranışları farklı kişilere genelleyebilirler mi?
4. Genellenmesi sağlanan durumlar öğretim sonra erdikten sonra da devam eder mi?
5. Çalışmaya katılan çocukların annelerinin bu çalışmada belirlenen hedef davranışlara, kullanılan yöntemlere ve elde edilen bulgulara ilişkin görüşleri (sosyal geçerlik) nelerdir?

1.9. Önem

Özel gereksinimli tüm çocuklar gibi OSB olan çocuklara da öğretim sunmak amacıyla etkili ve verimli öğretim yöntemlerinin belirlenmesinde kanıt temelli uygulamalara gereksinim duyulmaktadır. Bu çalışmada da araştırma bulgularıyla etkililiği belirlenmiş olan videoyla model olma uygulamasının OSB olan çocukların ortamlar arası geçişlerdeki problem davranışlarının azaltılmasındaki etkililiği sınanmıştır. Elde edilen araştırma bulgularının, OSB olan çocuklara bireysel ya da grup eğitimi sunan öğretmenlere/uygulamacılara, diğer meslek elemanlarına ve ailelere yapılabilecek uygulama ve düzenlemeler hakkında yol gösterici olabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin/uygulamacıların geçişlerde ortaya çıkabilecek problem davranışlarla daha az karşılaşmaları, öğretim yapılacak sürenin uzamasına, öğretmenlerin problem davranışlarla daha az uğraşmasına, olumlu öğretmen-öğrenci etkileşiminin gelişmesine ve herkes için olumlu bir sınıf ve öğrenme atmosferi oluşmasına yönelik ümit verici bulgular ortaya koyabilir. Bu durum, OSB olan çocukların kaynaştırma ortamlarında sosyal

kabullerini destekleyerek öğretim fırsatlarından yeterli düzeyde yararlanmalarını sağlayabilir. Ayrıca, videoyla model olma uygulamalarının öğretmenler/uygulamacılar, aile bireyleri ve yakın çevredeki bireyler tarafından kolaylıkla uygulanabilir olmasının, videoların taşınabilir cihazlar aracılığıyla izlenebilmesinin ve video görüntülerinin tekrar tekrar kullanılabilmesinin ihtiyacı olan başka çocukların öğrenmelerine de katkı sağlayabileceği ve bu yönüyle de öğretimin maliyetini azaltabileceği düşünülebilir.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde, ortamlar arası geçişlerde karşılaşılan problem davranışların azaltılmasında videoyla model olma uygulamasının etkililiğini inceleyen araştırmalara halen gereksinim olduğu görülmektedir. Türkiye'de gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde ise etkinlikler ve ortamlar arası geçişlerdeki problem davranışları azaltmaya ilişkin uygulamalı sadece bir çalışmaya ulaşılabilmiştir (Gülboy, 2017). Bu yönüyle çalışmanın, ortamlar arası geçişler konusundaki araştırmaları genişleterek etkili öğretim alanyazınına önemli bir katkıda bulunacağı öne sürülebilir.

2. YÖNTEM

OSB olan çocukların ortamlar arası geçişler sırasında sergiledikleri problem davranışların azaltılmasında videoyla model olma uygulamasının etkililiğinin incelendiği araştırmanın bu bölümünde katılımcılar, ortam, araç-gereçler, araştırma modeli, deney süreci, verilerin toplanması ve analizine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

2.1. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları, İstanbul'da özel bir terapi merkezi ile özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde farklı zamanlarda eğitime başlamış, minimum sekiz ay maksimum üç yıldır eğitim almakta olan ve OSB tanısı almış üç erkek çocuktur. Araştırmaya ayrıca, pilot çalışma sürecine bir kız çocuk, katılımcılara öğretilen beceriler için hazırlanan öğretim videolarında onlara modellik yapan tipik gelişen üç akran, araştırmacı ve araştırmanın güvenirlik verilerini toplamak için bir gözlemci katılmıştır.

2.1.1. Katılımcı çocuklar

Araştırmanın pilot çalışmasına OSB tanılı bir kız çocuk, uygulama sürecine ise OSB tanılı üç erkek çocuk katılmıştır. Uygulama sürecine katılan çocuklardan ikisi, İstanbul'da özel bir terapi merkezine devam etmekte ve bu kurumda farklı yoğunluktaki aylık eğitim paketlerinden yararlanmaktadırlar. Katılımcılardan biri ise aynı kurumun özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi kısmına devam etmektedir. Katılımcıların devam ettikleri kurumda bireyselleştirilmiş ve grup eğitim programları uygulanmaktadır. Katılımcı çocukların, akademik, sosyal etkileşim ve iletişim ile oyun becerilerinde çeşitli yetersizlikleri bulunmaktadır. Araştırmacı tarafından katılımcılara bilişsel düzeylerini ve uyumsal davranışlarını ölçmek için eğitsel bir değerlendirme yapılmamıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen "Anne-Baba İzin Formu" (Ek-1) aracılığıyla katılımcıların ailelerinden çocuklarının araştırmaya katılımlarına ilişkin yazılı izin alınmıştır. Bu izin ile aileler, çocuklarının katılmasına izin verdikleri araştırmanın hangi koşullar altında gerçekleşeceğinden haberdar olduklarını ve bu koşulları kabul ettiklerini, araştırmacı ise katılımcılara verdiği tüm sözleri yerine getireceğini kabul ettiğini beyan etmiştir. Aileler çocuklarının araştırmaya katılmasını kabul etseler de istedikleri zaman araştırmadan çekilme

hakkına sahip oldukları konusunda bilgilendirilmişlerdir. Katılımcı çocuklara birer kod isim verilmiştir.

2.1.1.1. *Katılımcıların seçimi ve önkoşul özellikler*

Araştırmanın katılımcılarının belirlenmesi sürecinde, özel terapi merkezinde ve özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde bireysel ve grup eğitimine devam eden, üç-altı yaş aralığında, OSB tanılı çocukların bilgileri kurum tarafından araştırmacıya sağlanmıştır. Araştırmacı, OSB olan çocukların aileleriyle ön görüşme yapmıştır. Gerçekleştirilen ön görüşmede ailelerden katılımcıların genel performans düzeyi, araştırmanın katılımcılarında bulunması gereken önkoşul özellikler, devam ettiği kurumlar ve bu kurumlarda katılımcılarla çalışılan beceriler hakkında bilgi alınmıştır. Belirlenen hedef grubun aileleriyle gerçekleştirilen ön görüşme sonrasında araştırmaya katılımı uygun olduğu düşünülen OSB olan çocuklar ve aileleriyle araştırma kapsamında yeni görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerde ailelere araştırmayla ilgili detaylı bilgiler verilmiş, OSB olan çocukların aile öyküleri ve gelişimsel değerlendirmeleri hakkında bilgi alınmış, bu bilgiler sonunda çocukların araştırmanın önkoşul özelliklerini sağlayıp sağlamadığı değerlendirilmiştir. Çocuklar hem ders sırasında hem de geçişler sırasında ortaya çıkan problemler açısından araştırmacı tarafından doğrudan gözlemlenmiştir. Yapılan gözlem ve görüşmeler sonucunda çocukların araştırmaya katılımının uygunluğu ve ailelerin araştırmaya katılmak için gönüllü olmasıyla ailenin iletişim bilgileri alınarak çocuklar ve aileleri araştırmanın katılımcı grubuna dâhil edilmiştir.

Bu süreçten sonra katılımcıların hâlihazırda devam ettiği kurumlarla da iletişime geçilerek her bir katılımcının öğretmeniyle görüşülmüştür. Öğretmenlere araştırmada kazandırılacak hedef beceriler ve uygulama sürecinde yapılacak düzenlemeler anlatılmış, OSB olan çocukların kurumdaki programları incelenerek araştırmanın deneysel kontrolünün bozulmaması adına öğretmenlerden araştırmada çalışan hedef becerilere yönelik kurumda herhangi bir uygulama yapmamaları istenmiştir. Aynı istek ailelere de belirtilerek evde araştırmanın hedef becerilerine yönelik herhangi bir uygulama yapılmaması konusunda aileler bilgilendirilmiştir. Araştırma kapsamına alınan katılımcı çocukların çeşitli önkoşul özelliklere sahip olmalarına da dikkat edilmiştir. Önkoşul özelliklerin neler olduğu ve nasıl sınandığı aşağıda ayrıntılı biçimde açıklanmıştır:

1. *İki ya da daha fazla kelimeden oluşan sözel yönergeleri anlama ve yerine getirme:* Katılımcının iki ya da daha fazla kelimeden oluşan sözel yönergeleri anlayıp yerine getirmesi olarak tanımlanmıştır. Bu amaçla, katılımcılara "Sandalyeye otur.", "Buraya gel.", "Bardağı göster." ve "Yapıştırıcının kapağını aç." gibi sözel yönergeler sunulmuş ve tepkileri kaydedilmiştir. Katılımcıların sözel yönergeleri anlama ve yerine getirme becerisinde kendilerine sunulan beş denemenin tümüne doğru tepkide bulunması ölçüt olarak alınmıştır.
2. *Görsel ve işitsel uyaranlara en az beş dakika süreyle dikkatini yöneltebilme:* Katılımcı çocuğa oyun hamuru, yap-boz ve makasla kesme gibi etkinlikler sunulmuş ve yerine getirmesi için yönerge verilmiştir (örneğin "Daireyi keserek çıkart."). Çocuğun verilen etkinliğe en az beş dakika boyunca dikkatini yöneltip yöneltmediği gözlemlenerek kaydedilmiştir.
3. *En az beş (tahmini olarak) dakika süreyle bilgisayar ekranındaki görüntüleri izleyebilme*: Katılımcılara sınıfta, oyun zamanlarında ya da dersten sonra ara zamanlarında bilgisayarda beş dakikalık günlük yaşam becerileriyle ilgili bir video görüntüsü izletilerek değerlendirilmiştir.
4. *Göz kontağı kurabilme:* Katılımcı çocuğun göz kontağı kurup kurmadığını değerlendirmek üzere uygulamacı ile çocuk masada karşılıklı oturmuş ve masada çeşitli oyunlar oynamışlardır. Katılımcı çocuğun bu oyunlar sırasında en fazla 5 sn süreyle göz kontağı kurduğu anlar kayıt formuna doğru tepki olarak kaydedilmiştir.
5. *Model olunduğunda karşısındaki kişinin hareketlerini taklit etme:* Katılımcılara bireysel eğitim seanslarında hem nesnelerle hem de motor davranışlara ilişkin taklit gerektiren beceriler (örneğin "Kovaya küp at.", "Bebeğe mama yedir.", "Bay bay yap.", "Öpücük ver.", "Alkış yap." vb.) sunulmuş ve ardından katılımcıların bu becerileri taklit edip etmediklerine ilişkin gözlem yapılmıştır.

Katılımcı çocukların araştırmaya dâhil edilebilmesi için yukarıda açıklanan biçimde önkoşul özellikler araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmelerin sonunda katılımcı olabilecek çocukların tümümün önkoşul özelliklere sahip olduğu görülerek çalışmaya dâhil edilmişlerdir.

Bu süreçte araştırma kapsamında veri toplamak için gerekli izinleri almak üzere ilgili belgeler hazırlanmıştır. Belgeler hazırlandıktan sonra Anadolu Üniversitesi Etik Kurulu'na

etik kurul izni için başvurulmuştur. Etik Kurul İzin Belgesi Ek-2'de yer almaktadır. Katılımcı çocukların özellikleri aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

2.1.1.2. *Katılımcı çocukların özellikleri*

Rıza altı yaşında atipik otizm tanısı almış bir erkek çocuktur. Rıza'ya atipik otizm tanısı üç yaşındayken devlet hastanesinde bir çocuk psikiyatristi tarafından konmuştur. Rıza araştırma sırasında İstanbul'da özel bir terapi merkezine devam etmektedir ve bu kurumdan üç yıldır haftada üç saat bireysel, haftada bir saat de grup eğitimi almaktadır. Rıza terapi merkezinin yanı sıra, özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine de haftada iki gün bireysel eğitim için gitmektedir. Rıza aynı zamanda haftada beş gün, günde üç saat anasınıfına devam etmektedir. Rıza'nın annesiyle yapılan görüşmelerde ve sınıf gözlemlerinde ortamlar ve etkinlikler arası sınıf içi geçişlerde bağırarak, ağlayarak, elini masaya vb. yüzeylere ard arda vurarak tepkide bulunduğu bilgisi edinilmiştir. Anasınıfı öğretmeniyle yapılan görüşmelerde Rıza'nın özellikle ortamlar arası geçişlerde (sınıf, mutfak ve lavabo) ağladığı, bağırdığı ve kendini geriye doğru attığı bilgisi alınmıştır. Rıza'nın eşleme ve taklit becerilerine sahip olduğu, alıcı dil becerilerinde üç-dört kelimelik basit yönergeleri anlayıp yerine getirdiği, ancak ifade edici dil becerisinin olmadığı görülmüştür. Rıza göz kontağı kurmakta ve adına tepki vermektedir. Rıza'ya haftada bir gün gittiği konuşma terapisti tarafından PECS eğitimi verildiği ve günlük yaşamında da PECS'i iletişim aracı olarak kullandığı bilgisine ulaşılmıştır. Rıza'yla bu araştırmanın uygulama sürecinde özel eğitim dersinden spor dersine geçiş becerisinin öğretimi çalışılmıştır.

Mehmet dört yaşında atipik otizm tanısı almış bir erkek çocuktur. Mehmet'e atipik otizm tanısı üç yaşındayken devlet hastanesinde bir çocuk psikiyatristi tarafından konmuştur. Mehmet araştırma sırasında İstanbul'da özel bir terapi merkezine devam etmektedir ve bu kurumdan 10 aydır haftada üç saat bireysel, haftada bir saat de grup eğitimi almaktadır. Merkezdeki terapisti Mehmet'in ortamlar ve etkinlikler arası sınıf içi geçişlerde ağladığı, bağırdığı ve kendini yere attığı bilgisini vermiştir. Mehmet göz kontağı kurmakta, adına tepki vermekte ve üç-dört kelimelik basit yönergeleri anlayıp yerine getirmektedir. Mehmet eşleme ve taklit becerilerini yerine getirmekte, isteklerini tek kelime kullanarak ifade etmektedir. Mehmet iki kelimelik cümleleri yeni yeni kullanmaya başlamıştır. Mehmet'le bu

çalışmanın uygulama sürecinde özel eğitim dersinden bir sonraki özel eğitim dersine geçiş becerisinin öğretimi çalışılmıştır.

Cem üç yaşında atipik otizm tanısı almış bir erkek çocuktur. Cem'e atipik otizm tanısı iki yaş dokuz aylıkken özel bir hastanede çocuk ve ergen psikiyatristi tarafından konmuştur. Cem araştırma sırasında İstanbul'da özel bir terapi merkezine devam etmektedir ve bu kurumdan sekiz aydır haftada dört saat bireysel, haftada 1 saat de grup eğitimi almaktadır. Cem aynı zamanda akranlarıyla bir arada olması amacıyla haftada üç gün ikişer saat oyun grubuna devam etmektedir. Cem'in ailesi ve gittiği merkezdeki terapistiyle yapılan görüşmelerde Cem'in rutinlerine çok bağlı bir çocuk olduğu, rutinlerde meydana gelen ufak değişikliklerde ağlayarak, bağırarak tepkide bulunduğu bilgisi alınmıştır. Cem'in öğretmenleri tarafından adına tepki verdiği, göz kontağı kurduğu ve üç-dört kelimelik basit yönergeleri anlayıp yerine getirdiği, iki-üç kelimelik cümleler kullanarak isteklerini belirttiği ifade edilmiştir. Cem'le bu araştırmanın uygulama sürecinde özel eğitim dersinden grup dersine geçiş becerisinin öğretimi çalışılmıştır. Katılımcıların özellikleri Tablo 2.1.'de kısaca özetlenmiştir.

Tablo 2.1 *Katılımcıların kod isimleri, yaşları, tanıları ve kendileriyle çalışılan hedef davranışlar*

Kod Adı	Yaş	Tanı	Hedef Davranış
Rıza	6	Atipik Otizm	Özel eğitim dersinden spor dersine geçiş
Mehmet	4	Atipik Otizm	Özel eğitim dersinden bir sonraki özel eğitim dersine geçiş
Cem	3	Atipik Otizm	Özel eğitim dersinden grup dersine geçiş

2.1.2. Araştırmacı

Araştırmacı psikoloji alanında lisans derecesine sahiptir. Sekiz yıldır İstanbul'da özel bir terapi merkezinde psikolog, aile danışmanı, program koordinatörü ve yardımcı direktör olarak çalışmaktadır. Araştırmacı çalıştığı merkezde OSB olan, özellikle okulöncesi dönemdeki çocuklarla bireysel ve grup eğitimi uygulamalarını yürütmekte ve gerekli değerlendirmeleri yapmaktadır. Eğitsel değerlendirmelerin yanında problem davranışlarla baş etme konusunda klinik deneyime sahiptir. Etkinlik ve ortamlar arası geçişlerde ortaya

çıkan problem davranışlarla baş etme, OSB olan çocuklara etkili öğretim sunma araştırmacının üzerinde çalıştığı konular ve bilimsel ilgi alanlarıdır. Araştırmacı, halen Otizmde Uygulamalı Davranış Analizi Yüksek Lisans Programı'nda lisansüstü eğitimini sürdürmektedir.

2.1.3. Araştırmacı yardımcıları

Araştırma süresince her bir katılımcıyla farklı gün, saat ve ortamda çalışılmıştır. Bu nedenle, her katılımcının hedef becerisini çalışma sürecine farklı bir araştırmacı yardımcısı destek olmuştur. Araştırmada üç araştırmacı yardımcısı yer almıştır. Araştırmacı yardımcıları, araştırmanın pilot uygulama, yoklama, öğretim, izleme ve genelleme oturumları boyunca hedef becerileri gerçekleştirirken OSB olan çocuğu kameraya kaydetmiştir. Araştırmacı yardımcıları, araştırmanın deney sürecinde sadece kamera çekimlerini yapmış, bu çekimler sırasında katılımcılarla herhangi bir iletişim ve etkileşim içinde olmamıştır. Birinci katılımcı Rıza'yla yapılan çalışmalarda yer alan araştırmacı yardımcısı beden eğitimi ve spor öğretmenliği alanında lisans derecesine sahiptir ve özel eğitim alanında çalışmakta olan deneyimli bir öğretmendir. İkinci katılımcı Mehmet'le yapılan çalışmalarda yer alan araştırmacı yardımcısı katılımcının annesidir. Mehmet'le yürütülen çalışmalar farklı bir kurumda gerçekleştiği için araştırmacı yardımcısı kaybına uğramamak adına video çekimleri Mehmet'in annesi tarafından yapılmıştır. Araştırmacı yardımcısı anne ev hanımıdır ve çocuğunu özel eğitim derslerine kendisi getirmektedir. Üçüncü katılımcı Cem'le yapılan çalışmalarda yer alan araştırmacı yardımcısı okulöncesi öğretmenliği alanında lisans derecesine sahiptir ve özel eğitim alanında çalışmakta olan deneyimli bir öğretmendir.

2.1.4. Akran model

Katılımcıların her birinin geçiş problemi birbirinden farklı olduğu için her katılımcıda farklı bir akran modelle çalışılmıştır. Akran model, katılımcı çocukların izleyecekleri video görüntülerinde katılımcılara model olmak üzere çalışmada yer almıştır. Video görüntülerinde yer alan akran, katılımcıların tanımadığı bir kişidir. Akran modeller seçilirken araştırmanın katılımcılarının akranı sayılabilecek yaşta, benzer fiziksel özelliklerde ve cinsiyette olmalarına özen gösterilmiştir. Özel eğitim dersinden spor dersine geçiş becerisinin model akranı, anasınıfını bitirmiş tipik gelişim gösteren altı yaşında bir erkek çocuktur. Özel eğitim

dersinden bir sonraki özel eğitim dersine geçiş becerisinin model akranı dört yaşında tipik gelişim gösteren bir erkek çocuktur. Özel eğitim dersinden grup dersine geçiş becerisinin model akranı ise üç buçuk yaşında tipik gelişim gösteren kreşe devam eden bir erkek çocuktur.

2.1.5. Gözlemci

Araştırmanın gözlemciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliği verileri, uygulamanın yapıldığı merkezde OSB olan çocuklarla bireysel eğitim çalışmaları yapan bir okulöncesi öğretmeni tarafından toplanmıştır. Gözlemciye çalışmanın amacı, uygulama sürecinde yer alan hedef uyaran, kontrol edici ipucu, doğru ve yanlış tepkilere uygulanacak davranış sonrası uyaranlar, yoklama, öğretim, genelleme ve izleme oturumlarının nasıl gerçekleştirileceği konularında ayrıntılı bilgilendirme yapılmıştır.

2.2. Ortam

OSB olan çocukların ortamlar arası geçişlerdeki problem davranışlarının azaltılmasına ilişkin tüm oturumlar, katılımcıların devam ettiği özel terapi merkezi ve özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinin bekleme salonu, sınıf, merdiven ve koridorlarında yürütülmüştür. Katılımcılardan ikisiyle (Cem ve Mehmet) uygulama için özel terapi merkezinin sınıf, bekleme odası ve koridorları kullanılmıştır. Cem'le yapılan çalışmalar merkezin üst katındaki koridorda ve grup derslerinin yapıldığı grup odasında gerçekleştirilmiştir. Grup odasında içerisinde oyuncak ve materyallerin yer aldığı üç adet bölmeli dolap, sandalyeler ve iki büyük masa bulunmaktadır. Mehmet'le yapılan çalışmalar özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinin veli bekleme salonu, koridor ve 15 basamaklı merdivenlerinde gerçekleştirilmiştir. Rıza'yla yapılan çalışmalar ise merkezin alt katında yer alan veli bekleme salonu, spor odası ve özel eğitim dersini aldığı sınıfta gerçekleştirilmiştir. Sınıfta, çalışma masası, sandalye, paravan ve özel eğitim çalışma materyallerinin yer aldığı çalışma kutuları bulunmaktadır. Bekleme odasında, koltuklar ve gazetelik yer almaktadır. Spor odasında ise salıncak, bisiklet, tırmanma merdiveni, trambolin, giysi dolabı ve spor çalışmaları için kullanılan ilgili materyaller bulunmaktadır.

2.3. Araç-Gereçler

Bu bölümde araştırmada kullanılan araç-gereçler sıralanmıştır. İşlevsel Değerlendirme Formu (Ek-3), Motivasyon Değerlendirme Aracı (Ek-4), Öncül-Davranış-Sonuç (ÖDS) Formu (Ek-5), Süre Kaydı Veri Toplama Formu (Ek-6), veri toplama formları, kalem, videoları izletmek için 5.5 inç Iphone 6S Plus cep telefonu ve çekimleri gerçekleştirmek üzere 5.5 inç android cep telefonları çalışmada kullanılan araç-gereçlerdir.

2.3.1. Öğretim videolarının hazırlanması süreci

Katılımcılara izlettirilen öğretim videoları 5.5 inç Iphone 6S Plus cep telefonuyla çekilmiş ve araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Öğretim videoları hazırlanırken çekimlerde araştırmacı yardımcılarından destek alınmıştır. Videoların oluşturulma süreci aşağıda yer alan biçimde gerçekleştirilmiştir:

1. Videolar oluşturulurken gerçek ortamlar ve bu ortamlarda kullanılan gerçek araç-gereçler kullanılmıştır.
2. Videolarda dikkat sağlayıcı ipuçları ve yönergelerin çocukların günlük rutinlerinde kullanılan yönerge ve ipuçları olmasına dikkat edilmiştir.
3. Akran modellerin video görüntüsü hazırlanmadan önce akranların sürece hazırlanması için bir ön çalışma yapılmıştır. Akran modellerle yapılan ön çalışmalar deneysel uygulamaların yapıldığı özel terapi merkezi ile özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde gerçekleştirilmiştir.
4. Bu çalışmada akran modellere geçişlerde uyumlu bir şekilde geçişi gerçekleştiren bir çocuğun olduğu video izletilmiştir. Ardından akran modellere beceri basamaklarının nasıl yapılacağı araştırmacı tarafından da gösterilmiş ve sözel olarak açıklanmıştır. Ayrıca, akranlarla yapılan her bir deneme çekimi akran modellere izletilmiş, uygun olmayan davranış ve tepkileri (örneğin, gülme, kameraya bakma vb.) video üzerinde gösterilmiş ve bu davranışlara ilişkin uygun beceri basamakları da tekrar videodan izletilmiştir. Akran modeller, her bir basamağı uygun şekilde gerçekleştirene kadar çekimler devam etmiştir.
5. Akran modellerle video çekimleri tamamlandıktan sonra akran modellere tercih ettikleri bir pekiştireç sunulmuştur.
6. Oluşturulan videoların uzunluğu 11-46 saniye arasında değişmiştir.

7. Akran model öğretim oturumlarında akranın model olduğu görüntüler, özel eğitim ve video modelle öğretim konusunda deneyimi olan özel eğitim alanından beş uzmana izlettirilerek görüntülere ilişkin uzman görüşü alınmıştır. Uzmanlardan gelen olumlu geri bildirimler sonucunda video görüntülerinin kullanılmasına karar verilmiştir.

2.4. Araştırma Modeli

Araştırmada videoyla model olmanın OSB olan çocuklara sınıf içi geçiş becerilerinin öğretimdeki etkililiğini sınamak amacıyla tek-denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Katılımcılar arası çoklu yoklama modeli, bir bağımsız değişkenin etkililiğinin üç farklı katılımcı üzerinde incelendiği araştırma modelidir. Katılımcılar arası çoklu yoklama modelinde hem katılımcı içi hem de katılımcılar arası çok sayıda deneme yapıldığı için iç geçerlik güçlü bir şekilde kontrol altında tutulmaktadır. Çok sayıda yineleme olması ve katılımcı özelliklerinin farklı olması dış geçerliği güçlendiren etmenler olarak bilinmektedir (Tekin-İftar, 2012, s. 237-239; Horner ve Baer, 1978, s. 190).

Bu modelde ilk katılımcıdaki performans değişikliği sadece bağımsız değişkenin varlığında ortaya çıkar ve bağımsız değişkenin uygulanmadığı katılımcı davranışlarında önemli bir değişiklik olmazsa deneysel kontrol kurulmuş olur (Tekin-İftar, 2012, s. 237-239; 2012b, s. 70-71; Horner ve Baer, 1978, s. 190). Bu araştırmanın deneysel kontrolü, başlama düzeyinde OSB olan çocuğun gözlenen özel eğitimden spor dersine, özel eğitimden grup dersine ve özel eğitim dersinden başka bir özel eğitim derslerine geçiş sırasında uyumlu bir şekilde geçişi gerçekleştirme düzeyinin videoyla model olma uygulaması gerçekleştirildikten sonra artış göstermesi ve videoyla model olma uygulamasının sunulmadığı durumlarda uyumlu bir şekilde geçişi gerçekleştirme düzeyinde önemli bir değişikliğin olmamasıyla sağlanmıştır.

Bu amaçla araştırmacı, çalışmanın başında ilk katılımcıdan üç oturum ard arda, diğer katılımcılardan da birer oturum başlama düzeyi verisi almıştır. İlk katılıcımda başlama düzeyi oturumları tamamlandıktan sonra öğretime başlamıştır. Araştırmacı ilk katılımcıyla sergilediği problem davranışa ilişkin üç oturum ard arda kararlı veri elde ettiğinde (%100) diğer iki katılımcıdan birer oturum başlama düzeyi verisi almıştır. Araştırmacı ilk katılımcı problem davranışı hiç sergilemeyip ölçüte ulaştığında, ikinci katılımcıdan üç oturum başlama

düzeyi verisi toplamış ve sergilediği problem davranışa ilişkin öğretime başlamıştır. Araştırmacı ikinci katılımcıyla sergilediği problem davranışa ilişkin üç oturum ard arda kararlı veri elde ettiğinde (%100) son katılımcıdan bir oturum başlama düzeyi verisi almıştır. İkinci katılımcı da problem davranışı hiç sergilemeyip ölçüte ulaştığında, araştırmacı üçüncü katılımcıdan üç oturum başlama düzeyi verisi toplamış ve sergilediği problem davranışa ilişkin öğretime başlamıştır. Böylece araştırmacı, her üç katılımcı için de katılımcılar arası yoklama denemeli çoklu yoklama modelinde deneysel kontrolü sağlamıştır.

2.5. Bağımlı Değişken

Araştırmanın bağımlı değişkenleri, katılımcıların özel eğitim dersinden spor dersine, özel eğitim dersinden bir sonraki özel eğitim dersine ve özel eğitim dersinden grup dersine geçiş sırasında sergiledikleri problem davranışlardır. Bu problem davranışlar Cem için özel eğitim dersinden grup dersine geçiş sırasında sergilediği "ağlama, bağırma, kaçma, kaçmadan olduğu yerde fiziksel olarak direnme", Mehmet için özel eğitim dersinden bir sonraki özel eğitim dersine geçiş sırasında sergilediği "ağlama, bağırma, kendini yere atma" ve Rıza için özel eğitim dersinden spor dersine geçiş sırasında sergilediği "ağlama, bağırma, itme, kendini yere atma" davranışlarıdır.

Katılımcıların gelişim alanlarına yönelik genel performans düzeylerini belirlemek ve değerlendirmelerini yapmak üzere "İşlevsel Değerlendirme Formu (Ek-3)" ve "Motivasyon Değerlendirme Aracı (Ek-4)" kullanılmıştır. Bu araçlar, araştırmacının çalıştığı merkezde çocukları değerlendirmek üzere kullanılan araçlardır ve ailelerle görüşme yapılarak doldurulmuştur. Böylece, ailelerden çocuklarının sergilediği problem davranışlar hakkında detaylı bilgi edinilmiştir. Çocukların merkezde bulundukları süre içerisinde gerçekleştirdikleri geçişlerin türü (etkinlikler ve ortamlar arası geçiş) ve sayısı belirlenmiştir. Çocukların gerçekleştirdikleri geçiş türüne ve sayısına uygulama öncesinde yapılan gözlemler, çocukların bireysel eğitim programlarının incelenmesi, öğretmenlerle ve ailelerle yapılan görüşmeler sonucunda karar verilmiştir. Geçişlerin türü ve sayısı belirlendikten sonra çocukların geçişler sırasında hangi problem davranışları sergilediği Öncül-Davranış-Sonuç (ÖDS) Formu (Ek-5) kullanılarak araştırmacı tarafından gözlenmiştir. Araştırmacı kendi gözlemleri, değerlendirme araçlarının sonuçları ve aile görüşmelerine ek olarak katılımcıların öğretmenleriyle de görüşmeler yapmıştır. Öğretmenlerin görüşmelerde

çocukların geçişler sırasında sergilediğini söylediği problem davranışlar ile araştırmacının gözlemleri ve ailelerden alınan bilgiler birbiriyle tutarlılık göstermiştir. Bu değerlendirmelere dayalı olarak hedef davranışlar belirlendikten sonra davranışın süresini belirlemek üzere "Süre Kaydı Veri Toplama Formu (Ek-6)" kullanılmıştır. Tüm bu çalışmaların sonunda katılımcı çocukların ortamlar arası geçişler sırasında sergiledikleri problem davranışlar hedef davranış olarak belirlenmiştir.

2.6. Olası Katılımcı Tepkileri

Olası katılımcı tepkileri yoklama, izleme ve genelleme oturumları için aynı, öğretim oturumları için farklı biçimde tanımlanmıştır. Buna göre yoklama, izleme ve genelleme oturumlarında katılımcılar her bir bağımlı değişken için (a) doğru tepki, (b) yanlış tepki ya da (c) tepkide bulunmama olmak üzere üç tür tepkide bulunabilirler. Araştırmanın tüm evrelerinde tepkide bulunmama yanlış tepki olarak ele alınmıştır. Veri kayıt formunda doğru tepkiler araştırmacı tarafından "+", yanlış tepkiler ve tepkide bulunmama ise "-" olarak işaretlenmiştir. İzleyen başlıkta bu tepkilerle ilgili bilgiler yer almaktadır.

2.6.1. Başlama düzeyi, yoklama, genelleme ve izleme oturumlarındaki olası katılımcı tepkileri

Başlama düzeyi, yoklama, izleme ve genelleme oturumlarında olası katılımcı tepkileri doğru tepki, yanlış tepki ve tepkide bulunmama olmak üzere üç grupta toplanmıştır.

a. Doğru tepki: Katılımcıların araştırmacının elini tutması, sessiz bir şekilde yürümesi, merdivenleri inmesi, sınıfa/spor odasına girmesi doğru tepki olarak kabul edilen davranışlardır. Katılımcıların doğru tepkileri araştırmacı tarafından görmezden gelinmiştir.
b. Yanlış tepki: Katılımcıların doğru tepki olarak kabul edilen davranışlar (araştırmacının elini tutması, sessiz bir şekilde yürümesi, merdivenleri inmesi, sınıfa/spor odasına girmesi) dışında başka davranışlar sergilemeleri yanlış tepki olarak kabul edilmiştir. Katılımcıların yanlış tepkileri araştırmacı tarafından görmezden gelinmiştir.
c. Tepkide bulunmama: Katılımcıların doğru tepki olarak kabul edilen davranışları (araştırmacının elini tutması, sessiz bir şekilde yürümesi, merdivenleri inmesi, sınıfa/spor odasına girmesi) sergilemeyip aynı zamanda tepkisiz kalmaları da yanlış

tepki olarak kabul edilmiştir. Katılımcıların tepkide bulunmamaları araştırmacı tarafından görmezden gelinmiştir.

2.6.2. Öğretim oturumlarındaki olası katılımcı tepkileri

Araştırmada videoyla model olma uygulamasıyla öğretim yapılan oturumlarda katılımcıların üç tür tepkide bulunması beklenmektedir. Bunlar; doğru tepki, yanlış tepki ve tepkide bulunmamadır.

a. Doğru tepki: Katılımcıların araştırmacının elini tutması, sessiz bir şekilde yürümesi, merdivenleri inmesi, sınıfa/spor odasına girmesi doğru tepki olarak kabul edilen davranışlardır. Doğru tepkiler katılımcılar için etkili olan pekiştireçler kullanılarak pekiştirilmiştir.
b. Yanlış tepki: Katılımcıların doğru tepki olarak kabul edilen davranışlar (araştırmacının elini tutması, sessiz bir şekilde yürümesi, merdivenleri inmesi, sınıfa/spor odasına girmesi) dışında başka davranışlar sergilemeleri yanlış tepki olarak kabul edilmiştir. Yanlış tepkiler araştırmacı tarafından görmezden gelinmiştir.
c. Tepkide bulunmama: Katılımcıların doğru tepki olarak kabul edilen davranışları (araştırmacının elini tutması, sessiz bir şekilde yürümesi, merdivenleri inmesi, sınıfa/spor odasına girmesi) sergilemeyip aynı zamanda tepkisiz kalmaları da yanlış tepki olarak kabul edilmiştir. Tepkide bulunmama araştırmacı tarafından görmezden gelinmiştir.

2.7. Bağımsız Değişken

Araştırmanın bağımsız değişkeni, OSB olan çocukların geçişler sırasında sergiledikleri problem davranışları ortadan kaldırmak ve uyumlu bir şekilde geçişi gerçekleştirmelerini sağlamak üzere kullanılan kanıt temelli uygulamalardan biri olan videoyla model olma uygulamasıdır. Videoyla model olma uygulaması, araştırmacı tarafından katılımcı çocuğa cep telefonundan bire-bir izletilerek sunulmuştur. Öğretim oturumları hafta içi iki gün ve günde bir öğretim oturumu şeklinde düzenlenmiştir. Öğretim oturumları OSB olan çocuk ortamlar arası geçişler sırasında problem davranışı hiç sergilemeden uyumlu bir şekilde geçişi gerçekleştirene ve üç oturum ard arda kararlı veri elde edilinceye kadar sürdürülmüştür.

2.8. Genel Süreç

Genel süreç; pilot çalışma, başlama düzeyi yoklama, aralıklı yoklama, öğretim, genelleme ve izleme oturumlarından oluşmaktadır. Bu süreç izleyen başlıklarda detaylı biçimde açıklanmıştır. Araştırmaya katılacak olan çocuklar belirlendikten ve pilot uygulama tamamlandıktan sonra uygulama sürecine geçilmiştir. Uygulama sürecinde tüm deneysel oturumlar İstanbul'da özel bir terapi merkezi ile özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde gerçekleştirilmiştir.

2.8.1. Deney süreci

Bu araştırmanın deney süreci pilot uygulama, yoklama (başlama düzeyi yoklama ve aralıklı yoklama), öğretim, izleme ve genelleme oturumlarından oluşmaktadır.

2.8.2. Pilot çalışma

Uygulama sürecine geçmeden önce yapılacak çalışmanın uygunluğunu sınamak için pilot çalışma yürütülmüştür. Pilot çalışma İstanbul'da özel bir terapi merkezinde eğitim alan bir çocukla gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışmaya katılan çocukta araştırmaya katılacak olan çocuklarda aranan önkoşul özellikler aranmıştır.

Pilot çalışmada yer alan Duru beş yaşında, bir eğitim ve araştırma hastanesinden OSB tanısına ek olarak hafif düzeyde zihin yetersizliği tanısı almıştır. Özel gereksinimli çocuklara hizmet sunan özel bir terapi merkezinden iki yıldır haftada dört saat bireysel, haftada bir saat de grup eğitimi almaktadır. Duru aynı zamanda özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine devam etmekte ve bu merkezden ayda 12 saat bireysel ve grup eğitimi almaktadır. Duru epilepsi hastasıdır. İnce ve kaba motorla ilgili becerilerde güçlük yaşamaktadır. Duru iletişim başlatır, tanıdıklarıyla selamlaşır. Oyuncaklarıyla işlevine uygun şekilde oynar. Üç-dört kelimelik basit yönergeleri anlar ve yerine getirir. Taklit ve model almayla ilgili becerilere uygun şekilde yanıt verir. Duru'nun ailesiyle yapılan görüşmelerde ve sınıf gözlemlerinde ortamlar arası sınıf içi geçişlerde bağırarak ve kendini yere atarak tepki gösterdiği bilgisi edinilmiştir. Duru'yla bu araştırmanın pilot uygulama sürecinde özel eğitim dersinden spor dersine geçiş sırasında ortaya çıkan problem davranışlara ilişkin çalışılmıştır. Pilot uygulama oturumları, OSB olan çocuğun üç öğretim oturumu sonunda geçiş sırasında sergilediği problem davranışları hiç sergilemeden uyumlu bir şekilde geçişi gerçekleştirmesiyle sonlandırılmıştır. Öğretimle ilgili herhangi bir değişiklik yapma gereksinimi ortaya

çıkmadığı için araştırmanın katılımcılarıyla başlama düzeyi yoklama oturumlarının alınmasına geçilmiştir.

2.8.3. Yoklama oturumları

2.8.3.1. *Başlama düzeyi yoklama oturumları*

Araştırmada başlama düzeyi yoklama oturumları ve aralıklı yoklama oturumları olmak üzere iki tür yoklama oturumu düzenlenmiştir. Başlama düzeyi yoklama oturumları, öğretime başlanmadan önce düzenlenmiş ve üç oturum üst üste kararlı veri elde edilinceye değin sürdürülmüştür. Bu oturumlarda "Başlama Düzeyi Yoklama / Aralıklı Yoklama / Öğretim / Genelleme / İzleme Oturumları Veri Toplama Formu" (Ek-7) kullanılmıştır.

Bu araştırmada araştırmacı kullandığı model gereği ikinci ve üçüncü katılımcılardan ara ara başlama düzeyi verisi toplamıştır. Uygulamanın başında birinci katılımcıdan üç oturum ard arda, diğer iki katılımcıdan ise birer oturum başlama düzeyi verisi toplamıştır. Araştırmacı ilk katılımcıyla sergilediği problem davranışa ilişkin üç oturum ard arda kararlı veri elde ettiğinde (%100) diğer iki katılımcıdan birer oturum başlama düzeyi verisi almıştır. İlk katılımcı problem davranışı hiç sergilemeyip üç oturum ard arda ölçüte ulaştığında, araştırmacı ikinci katılımcıdan üç oturum ard arda başlama düzeyi verisi toplamıştır. İkinci katılımcı problem davranışı hiç sergilemeyip ölçüte ulaştığında, araştırmacı üçüncü katılımcıdan bir oturum daha başlama düzeyi verisi toplamıştır. İkinci katılımcı da problem davranışı hiç sergilemeyip üç oturum ard arda kararlı veri elde edip ölçüte ulaştığında, araştırmacı üçüncü katılımcıdan üç oturum ard arda başlama düzeyi verisi toplayarak başlama düzeyi oturumlarını tamamlamıştır.

Her katılımcı için gerçekleştirilen başlama düzeyi oturumlarında, araştırmacı öncelikle katılımcının dikkatini çekmiştir (Merhaba Cem/Mehmet/Rıza.). Araştırmacı katılımcı için belirlenen hedef davranışa uygun beceri yönergesini (Şimdi ders/spor zamanı.) sunmuş ve çocuğun performansını gözlemlemiştir. Katılımcının yanlış tepkide bulunması durumunda o basamakta başlama düzeyi yoklama oturumu sonlandırılmıştır. Araştırmacı elde ettiği veriyi "Başlama Düzeyi Yoklama Oturumları Veri Toplama Formu"na (Ek-7) kaydetmiştir. Oturum sonunda da araştırmacı çocukları çalışmaya katılım davranışları için pekiştirmiştir.

2.8.3.2. *Aralıklı yoklama oturumları*

Aralıklı yoklama oturumları, ortamlar arası geçişlerdeki problem davranışların azalıp azalmadığını veya ortadan kalktığını, OSB olan çocukların uyumlu bir şekilde ortamlar arası geçişleri gerçekleştirdiğini sınamak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı aralıklı yoklama oturumlarında başlama düzeyi yoklama oturumlarında izlenen sürecin aynısını izlemiştir. Yoklama oturumları çocukların rutin olarak gerçekleşen grup, spor, bireysel ders zamanlarının hemen öncesinde, doğal ve günlük rutinlerini bozmayacak şekilde planlanmıştır. Çocuklar yoklama oturumundan sonra rutin derslerine devam etmişlerdir. Yoklama oturumlarının hemen ardından öğretim oturumu düzenlemek işlevsel olmayacağı için çocukların derse geldikleri üç günden yalnızca bir gün aralıklı yoklama oturumu düzenlemek için kullanılmıştır. Başka bir deyişle, çocukların problem davranışları hiç sergilemeden uyumlu bir şekilde geçişi gerçekleştirmesinin işlevselliğini korumak için aralıklı yoklama oturumları, haftada bir gün düzenlenmiştir. Bu oturumlarda "Başlama Düzeyi Yoklama / Aralıklı Yoklama / Öğretim / Genelleme / İzleme Oturumları Veri Toplama Formu" (Ek-7) kullanılmıştır. Birinci katılımcı Rıza dokuz, ikinci katılımcı Mehmet yedi, üçüncü katılımcı Cem sekiz yoklama oturumunda ard arda problem davranışları hiç sergilemeden uyumlu bir şekilde ortamlar arası geçişi gerçekleştirmişlerdir.

2.8.4. Öğretim oturumları

Bu araştırmada OSB olan okulöncesi çocukların ortamlar arası geçişler sırasında sergiledikleri problem davranışların azaltılmasında videoyla model olmanın etkililiğini belirlemek amaçlanmıştır. Belirlenen hedef davranışlara ilişkin katılımcıların başlama düzeyindeki performansları belirlendikten sonra öğretim oturumlarına geçilmiştir.

Öğretim oturumlarının hemen öncesinde araştırmacı, katılımcının özel eğitim dersi devam ederken ortamlar arası geçişte çocuğun problem davranış sergilediği alana gelmiş ve katılımcının dersinin bitmesini beklemiştir. Araştırmacı, katılımcının dersinin bitmesini beklerken videonun izletileceği telefonun ses, internet ve ekran ayarlarını her öğretim oturumu öncesinde kontrol ederek öğretim sırasında yaşanabilecek aksiliklere karşı önlemini almıştır. Katılımcının dersten çıkmasıyla "Merhaba Cem/Mehmet/Rıza. Şimdi sana bir video izleteceğim, dikkatlice izle." diyerek katılımcının dikkatini çekmiş, ardından "Videoyu izle." yönergesini sunarak çocuğun videoyu izlemesini beklemiştir. Çocuğun videoyu başından

sonuna kadar dikkatle izleyip izlemediğini kontrol etmiştir. Çocuğun videoyu sonuna kadar izlemediğini ya da dikkat etmediğini fark ederse katılımcıya "Dikkatlice izle.", "İzlemeye devam et." şeklinde yönergeler sunmuş, gerekiyorsa fiziksel olarak videoyu izlemeye devam etmesi için çenesine hafifçe dokunarak yönlendirmiştir. Katılımcı videoyu sonuna kadar izlediğinde, araştırmacı OSB olan çocuğun davranışını "Harikasın, videoyu çok dikkatli izledin." diyerek pekiştirmiştir. Katılımcıya, hedef davranışına uygun olarak "Şimdi ders/spor zamanı!" yönergesini sunmuş ve çocuğun tepkisini beklemiştir. Araştırmacı bu süreçte OSB olan çocuğa hiçbir ipucu sunmamış, çocuğun hedef davranışı tamamen bağımsız bir biçimde gerçekleştirmesini beklemiştir. Bir başka deyişle araştırmacı çocuğun problem davranışları hiç sergilemeden uyumlu bir şekilde ortamlar arası geçişi gerçekleştirmesini beklemiştir. Süreç, katılımcılar problem davranışları hiç sergilemeden uyumlu bir şekilde ortamlar arası geçişi gerçekleştirene kadar devam etmiş ve öğretim oturumlarının tümü aynı biçimde gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların çalışmaya dikkatlerini yöneltmesi ve iş birliği göstererek katılmaları her oturum sonunda sözel ve nesnel pekiştireçler kullanılarak pekiştirilmiştir. Bu oturumlarda elde edilen verilerin kaydı için "Başlama Düzeyi Yoklama / Aralıklı Yoklama / Öğretim / Genelleme / İzleme Oturumları Veri Toplama Formu" (Ek-7) kullanılmıştır.

Öğretim oturumları sırasında katılımcılardan ve çalışma ortamı koşullarından kaynaklı olarak öğretim sürecini uzatan bazı durumlar yaşanmıştır. Uygulama yapılan kurumun 15 gün tatile girmesiyle eğitime ara verilmesi, ailelerin yıllık izinlerini kullanmak amacıyla tatile çıkmaları, ailelerin bayram tatillerini birleştirmeleri, katılımcı Mehmet'in ve/veya annesinin her hafta bir kez hastalanması uygulama sürecini sekteye uğratmış ve zaman zaman uygulama sürecinin uzamasına neden olmuştur.

2.8.5. İzleme oturumları

İzleme oturumları, araştırmaya katılan çocukların problem davranışları hiç sergilemeden uyumlu bir şekilde ortamlar arası geçişi gerçekleştirmeyi edindikten sonra kazandıkları davranışı ne derece sürdürdüklerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. İzleme oturumları öğretim oturumlarında ölçüt karşılandıktan bir, üç ve beş hafta sonra edinimi elde edilen davranışlarda öğretimin kalıcılık etkisini sınamak üzere düzenlenmiştir. Araştırmacı izleme oturumlarında da yoklama oturumlarında izlediği sürecin aynısına yer

vermiştir. Bu oturumlarda elde edilen verilerin kaydı için "Başlama Düzeyi Yoklama / Aralıklı Yoklama / Öğretim / Genelleme / İzleme Oturumları Veri Toplama Formu" (Ek-7) kullanılmıştır. Araştırmacı, OSB olan çocuklar problem davranışları hiç sergilemeden uyumlu bir şekilde ortamlar arası geçişi gerçekleştirdiğinde davranışlarını sözel olarak pekiştirmiştir.

2.8.6. Genelleme oturumları

Araştırmada genelleme oturumları ön-test son-test genelleme biçiminde, kişiler arası genellemenin ne düzeyde gerçekleştiğini sınamak üzere düzenlenmiştir. Genelleme oturumları her çocuğun kendi öğretmeniyle (bireysel, grup ve spor öğretmenleri) düzenlenmiştir. Genelleme ön-test oturumunda veriler öğretim oturumları başlamadan önce her katılımcıdan kendisi için belirlenen hedef davranışa ilişkin olarak toplanmıştır. Öğretim oturumlarında ölçüt karşılandıktan sonra ise genelleme son-test verileri toplanmıştır. Genelleme son-test oturumu, öğretim oturumları tamamladıktan sonra her katılımcıdan kendisi için belirlenen hedef davranışa ilişkin olarak kişilerarası genelleme gerçekleştirilerek toplanmıştır. Bu oturumlarda elde edilen verilerin kaydı için "Başlama Düzeyi Yoklama / Aralıklı Yoklama / Öğretim / Genelleme / İzleme Oturumları Veri Toplama Formu" (Ek-7) kullanılmıştır. Genelleme oturumlarında, başlama düzeyi yoklama, aralıklı yoklama ve izleme oturumlarında izlenen sürecin aynısı izlenmiştir. Genelleme oturumlarında katılımcıların problem davranışları hiç sergilemeden uyumlu bir şekilde ortamlar arası geçişi gerçekleştirmeleri, bir başka deyişle doğru tepkileri oturum sonunda sözel olarak pekiştirilmiştir.

2.8.7. Sosyal geçerlik

Araştırmada kazanılan davranış değişikliğinin ve öğretilen hedef davranışların önemiyle ilgili katılımcıların annelerinden görüş alınarak çalışmanın sosyal geçerliği incelenmiştir. Bu amaçla, araştırmacı tarafından sosyal geçerlik soru formu hazırlanmıştır. "Ebeveyn Sosyal Geçerlik Soru Formu" (Ek-8) 11 sorudan oluşmuştur. Ailelerden sosyal geçerlik verisi toplamak üzere "Ebeveyn Gönüllü Katılım Formu (Ek-9)" aracılığıyla izin alınmıştır.

2.9. Verilerin Toplanması

Araştırmada etkililik, sosyal geçerlik ve güvenilirlik olmak üzere üç tür veri toplanmıştır.

2.9.1. Etkililik verilerinin toplanması

Araştırmada etkililik verilerinin toplanması için katılımların aralıklı yoklama, genelleme ve izleme oturumlarında her bir bağımlı değişken için sergilediği doğru ve yanlış tepkiler "Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumları Veri Toplama Formları"na kaydedilmiştir. Formda doğru tepki tanımına uyan davranışlar "+", yanlış tepki ya da tepkide bulunmama tanımına uyan davranışlar ise "-" olarak işaretlenmiştir.

2.9.2. Güvenirlik verilerinin toplanması

Araştırma süresince gerçekleştirilmiş olan tüm oturumların %30'unda gözlemciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliği verileri toplanmıştır. Araştırmanın güvenirlik verileri, bağımsız bir gözlemci tarafından toplanmıştır. Gözlemci video kamera kayıtlarını izleyerek her katılımcıyla gerçekleştirilen tüm oturumları videodan izlemiş ve verileri ilgili formlara kaydetmiştir.

2.9.2.1. *Gözlemciler arası güvenirlik verilerinin toplanması*

Gözlemciler arası güvenirlik verileri; araştırmanın yoklama, öğretim, izleme ve genelleme evrelerinde bağımlı değişken olarak belirlenen hedef davranışların ölçümü için tüm oturumların en az %30'unda toplanmıştır. Gözlemciler arası güvenirlik verileri "Özel Eğitim Dersinden Spor Dersine Geçiş / Özel Eğitim Dersinden Bir Sonraki Özel Eğitim Dersine Geçiş / Özel Eğitim Dersinden Grup Dersine Geçiş" sırasında ortaya çıkan problem davranışların azaltılmasına ilişkin "Videoyla Model Olma Öğretim Oturumları Gözlemciler Arası Güvenirlik Veri Toplama Formu"na (Ek-14) kaydedilmiştir. Gözlemciler arası güvenirlik verilerinin analizi için "Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) X 100" formülü kullanılmıştır (Gast ve Ledford, 2014, s. 256).

2.9.2.2. *Uygulama güvenirliği verilerinin toplanması*

Araştırmada uygulama güvenirliği verileri öğretim ve yoklama oturumları için toplanmıştır. Gözlemci, öğretim oturumları için uygulama güvenirliği verisi toplarken kayıtları izleyip dinledikten sonra uygulama güvenirliği verilerini "Özel Eğitim Dersinden

Spor Dersine Geçiş / Özel Eğitim Dersinden Bir Sonraki Özel Eğitim Dersine Geçiş / Özel Eğitim Dersinden Grup Dersine Geçiş" sırasında ortaya çıkan problem davranışların azaltılmasına ilişkin "Videoyla Model Olma Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu"na (Ek-11) ve "Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu"na (Ek-12) kaydetmiştir. Öğretim oturumları için uygulama güvenirliği verileri toplanırken dikkate alınacak basamaklar; (a) öğretim için gerekli olan araç-gereçlerin hazırlanması, (b) video kaydının hazırlanması, (c) uygulamacı tarafından OSB olan çocuğun video kaydını izlemesi için dikkat sağlayıcı ipucu sunma, (d) OSB olan çocuğun video kaydını izlemesi, (e) OSB olan çocuğun video kaydını izleme davranışının uygulamacı tarafından pekiştirilmesi, (f) uygulamacı tarafından beceri yönergesinin sunulması, (g) OSB olan çocuğun tepkilerine uygun geribildirimde bulunulması, (h) OSB olan çocuğun çalışmaya katılımının pekiştirilmesi olarak belirlenmiştir.

2.9.3. Sosyal geçerlik verilerinin toplanması

Araştırmaya katılan OSB olan çocuklara ortamlar arası geçişler sırasında ortaya çıkan problem davranışları hiç sergilemeden uyumlu bir şekilde geçişi gerçekleştirmeleri öğretilirken kullanılan yöntemlere ilişkin annelerinin görüşlerini belirlemek üzere araştırmacı tarafından "Sosyal Geçerlik Soru Formu (Ek-8)" hazırlanmıştır. Sosyal Geçerlik Soru Formu, sekizi açık uçlu, üçü kapalı uçlu olmak üzere toplam 11 sorudan oluşmaktadır. Sosyal geçerlik verilerini toplamak üzere annelerle yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

2.10. Verilerin Analizi

2.10.1. Etkililik verilerinin analizi

Etkililik verilerinin analizinde her bir bağımlı değişken için katılımcıların doğru ve yanlış tepkileri kaydedilerek doğru tepki yüzdesi hesaplanmıştır. Bu hesaplamada *"Doğru Tepki Sayısı / Toplam Tepki Fırsatı X 100"* (Tekin-İftar, 2012b, s. 102) formülü kullanılmıştır. Her bir oturumda elde edilen doğru tepki yüzdesi her bir bağımlı değişken için ayrı ayrı grafiklere işlenmiştir.

2.10.2. Güvenirlik verilerinin analizi

Araştırma süresince toplanan verilerin güvenirliğini belirlemek amacıyla gözlemciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliği analizleri yapılmıştır.

2.10.2.1. *Gözlemciler arası güvenirlik verilerinin analizi*

Gözlemciler arası güvenirlik verileri yoklama, öğretim, genelleme ve izleme oturumlarının %30'unda hem araştırmacı hem de gözlemci tarafından toplanmıştır. İki gözlemci birbirinden bağımsız, ancak eşzamanlı olarak yansız atamayla seçilen oturumların videosunu izlemiş, gözlemciler arası güvenirlik veri toplama formunu doldurmuş ve veriler birbiriyle örtüşmesi açısından karşılaştırılmıştır. Gözlemciler arası güvenirlik verileri, *"Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) X 100"* formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Alberto ve Troutman, 2013, s. 73).

Katılımcılarla gerçekleştirilen tüm oturumların %30'undan elde edilen gözlemciler arası güvenirlik katsayısı başlama düzeyi, öğretim, yoklama, izleme ve genelleme oturumları için %100 olarak gerçekleşmiştir.

2.10.2.2. *Uygulama güvenirliği verilerinin analizi*

Uygulama güvenirliği verileri yoklama, öğretim, genelleme ve izleme oturumlarının %30'unda hem araştırmacı hem de gözlemci tarafından toplanmıştır. Uygulama güvenirliği verileri tüm oturumlarda uygulamanın güvenilir bir biçimde plandaki gibi uygulanıp uygulanmadığını belirlemek üzere gerçekleştirilmiş ve yüzde hesaplaması yapılmıştır. Uygulama güvenirliği için *"Gözlenen uygulamacı davranışı sayısı / Planlanan uygulamacı davranışı sayısı X 100"* (Erbaş, 2012, s. 126) formülünden yararlanılmıştır.

Katılımcılarla gerçekleştirilen tüm oturumların %30'undan elde edilen uygulama güvenirliği başlama düzeyi, öğretim, yoklama, izleme ve genelleme oturumları için %100 olarak gerçekleşmiştir.

2.10.3. Sosyal geçerlik verilerinin analizi

Araştırmada öğretilen becerilerin önemi, bu becerileri öğretmekte kullanılan yöntemlerin uygunluğu ve elde edilen davranış değişikliğinin önemiyle ilgili katılımcıların annelerinden görüş alınarak çalışmanın sosyal geçerliği incelenmiştir. Bu amaçla araştırmacı tarafından hedef kitleye uygun sosyal geçerlik soru formu oluşturulmuştur. Formda hem

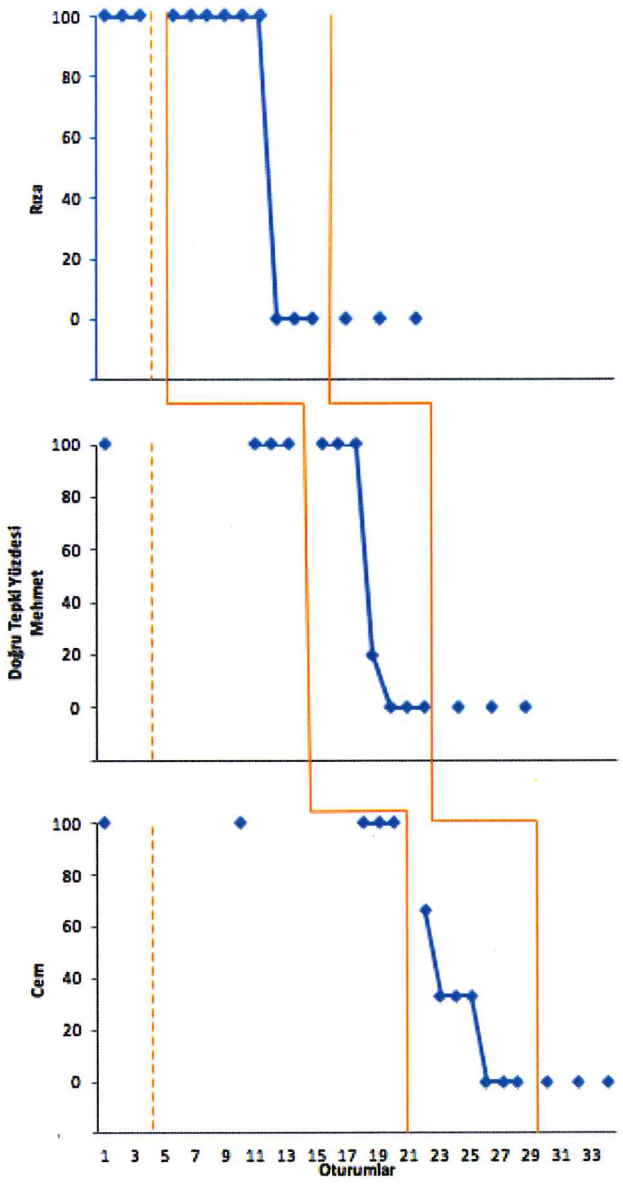
kapalı hem de açık uçlu sorular bulunmaktadır. Araştırmacı tarafından yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanan sosyal geçerlik verileri içerik analiziyle analiz edilmiştir.

3. BULGULAR

Araştırmanın bulgular bölümünde, OSB olan çocukların ortamlar arası geçişler sırasında sergiledikleri problem davranışları azaltmak ve uyumlu bir şekilde geçişi gerçekleştirmelerini sağlamak üzere sunulan videoyla model olmanın etkililik, kalıcılık, genelleme ve sosyal geçerliğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

3.1. Rıza, Mehmet ve Cem'in Ortamlar Arası Geçişlerde Sergiledikleri Problem Davranışlarının Azaltılmasında Videoyla Model Olmanın Etkililiğine İlişkin Bulgular

OSB olan çocukların ortamlar arası geçişlerde sergiledikleri problem davranışların azaltılması ve uyumlu bir şekilde geçişi gerçekleştirmelerini sağlamak üzere sunulan videoyla model olmanın etkililiğine ilişkin elde edilen veriler, tüm katılımcılar için Şekil 3.1'de gösterilmiştir. Grafikte yatay eksen oturum sayısını, düşey eksen günlük yoklama oturumlarında katılımcıların yanlış tepki yüzdelerini göstermektedir. Araştırmada geçiş sırasında sergilenen problem davranışların azaltılması ve/veya tamamen ortadan kaldırılması amaçlandığı için grafiğe katılımcıların yanlış tepki yüzdeleri işlenmiştir. Elde edilen veriler, başlama düzeyi, yoklama ve izleme oturumları olmak üzere üç evrede incelenmiştir. Bu başlıkta her bir katılımcının öğretim öncesi ve sonrası performans düzeylerine ilişkin açıklamalara ve grafiksel gösterime yer verilmiştir.



Şekil 3.1. *Rıza (özel eğitim dersinden spor dersine geçiş), Mehmet (özel eğitim dersinden bir sonraki özel eğitim dersine geçiş) ve Cem'in (özel eğitim dersinden grup dersine geçiş) ortamlar arası geçişlerde sergiledikleri problem davranışların başlama düzeyi (BD), yoklama (Y) ve izleme (İ) oturumlarındaki tepki yüzdeleri.*

Rıza'nın videoyla model olmanın özel eğitim sınıfından spor odasına geçiş sırasında sergilediği problem davranışlarla ilgili performansına ilişkin başlama düzeyi, yoklama ve izleme oturumlarında yer alan yanlış tepki yüzdeleri Şekil 3.1'de yer almaktadır. Rıza'nın başlama düzeyi yoklama oturumları incelendiğinde, üç oturumda da %100 düzeyinde performans sergilediği, bir başka deyişle özel eğitim sınıfından spor odasına geçiş sırasında yoğun problem davranış gösterdiği görülmektedir. Rıza'nın başlama düzeyi yoklama oturumlarında kararlı veri elde edildikten sonra videoyla model olma uygulamasına geçilmiştir. Videoyla model olmanın kullanıldığı uygulama evresine geçildiğinde, Rıza'nın özel eğitim dersinden spor dersine geçiş sırasında ilk altı aralıklı yoklama oturumunda problem davranışları yoğun şekilde sergilediği (%100) gözlenmiştir. Danışmanın onayıyla fiziksel ortam uyarlaması yapılmıştır. Uyumlu bir şekilde geçişi gerçekleştirmeye ilişkin öğretim videosu Rıza'nın özel eğitim dersinin bitmesiyle sınıftan çıktıktan sonra izletilirken yapılan uyarlamayla özel eğitim dersinin sonunda sınıf içinde izletilmiştir. Gerçekleştirilen uyarlamadan sonra Rıza problem davranış sergilemeden uyumlu bir şekilde ortamlar arası geçişi gerçekleştirmiştir.

Rıza'yla her biri ortalama 30 saniye süren dokuz öğretim oturumu gerçekleştirilmiştir. Öğretim oturumlarından elde edilen verilere bakıldığında, Rıza'nın ilk altı oturumda problem davranışları yoğun bir şekilde sergilediği (%100), beşinci öğretim oturumunda yapılan öğretim uyarlamasıyla altıncı, yedinci, sekizinci ve dokuzuncu öğretim oturumlarında ise problem davranış sergilemeden uyumlu bir şekilde ortamlar arası geçişi gerçekleştirdiği gözlenmiştir. Öğretim oturumlarındaki yanlış tepki yüzdeleri analiz edildiğinde, yapılan öğretim uyarlamasıyla Rıza'nın yanlış tepki yüzdesinin çok hızlı bir şekilde düştüğü görülmektedir.

Rıza'nın öğretimde ölçüt karşıladıktan bir, üç ve beş hafta sonra gerçekleştirilen her üç izleme oturumunda da ortamlar arası geçişler sırasında problem davranışları hiç sergilemediği, bir başka deyişle yanlış tepki göstermediği görülmüştür. Bu incelemelere göre Rıza'nın videoyla model olma uygulamasıyla öğrendiği özel eğitim sınıfından spor odasına problem davranış sergilemeden uyumlu şekilde geçişi gerçekleştirmeye ilişkin performansını öğretim oturumları tamamlandıktan sonra da koruduğu görülmektedir.

Şekil 3.1'de *Mehmet*'in videoyla model olmanın özel eğitim dersinden bir sonraki özel eğitim dersine geçiş sırasında sergilediği problem davranışlarla ilgili performansına

ilişkin başlama düzeyi, yoklama ve izleme oturumlarında yer alan yanlış tepki yüzdeleri gösterilmiştir. Mehmet'in başlama düzeyi yoklama oturumlarına bakıldığında, özel eğitim dersinden bir sonraki özel eğitim dersine geçiş sırasında %100 düzeyinde yoğun problem davranış sergilediği görülmektedir. Veriler Mehmet'le gerçekleştirilen dört başlama düzeyi yoklama oturumunun ortalamasının %100 olduğunu göstermektedir. Mehmet'le başlama düzeyi yoklama oturumlarında kararlı veri elde edildikten sonra videoyla model olma uygulamasına geçilmiştir. Videoyla model olmanın kullanıldığı uygulama evresine geçildiğinde, Mehmet'in özel eğitimden dersinden bir sonraki özel eğitim dersine geçişte ilk üç aralıklı yoklama oturumunda problem davranışları yoğun şekilde sergilediği (%100) gözlenmiştir. Dördüncü aralıklı yoklama oturumunda Mehmet'in %20 yanlış tepkide bulunduğu gözlenmiştir. Mehmet'in son üç aralıklı yoklama oturumunda yanlış tepkide bulunmadığı, bir başka deyişle problem davranış sergilemeden uyumlu bir şekilde ortamlar arası geçişi gerçekleştirdiği görülmüştür.

Mehmet'le toplam yedi öğretim oturumu gerçekleştirilmiştir. Bu oturumların her biri ortalama bir dakika sürmüştür. Mehmet'in ilk üç öğretim oturumunda %100, dördüncü öğretim oturumunda %20 yanlış tepkide bulunduğu görülürken beşinci, altıncı ve yedinci öğretim oturumlarında yanlış tepkide bulunmadığı gözlenmiştir. Bir başka deyişle Mehmet beşinci, altıncı ve yedinci öğretim oturumlarında problem davranış sergilemeden uyumlu bir şekilde ortamlar arası geçişi gerçekleştirmiştir. Öğretim oturumlarındaki yanlış tepki yüzdeleri analiz edildiğinde, Mehmet'in yanlış tepki yüzdesinin azalan şekilde düştüğü görülmektedir.

Öğretimde ölçüt karşıladıktan bir, üç ve beş hafta sonra düzenlenen her üç izleme oturumunda da Mehmet'in yanlış tepki göstermediği, diğer bir deyişle ortamlar arası geçişler sırasında problem davranışları hiç sergilemediği belirlenmiştir. Bu incelemelere göre Mehmet'in videoyla model olma uygulamasıyla öğrendiği özel eğitim dersinden bir sonraki özel eğitim dersine problem davranış sergilemeden uyumlu şekilde geçişi gerçekleştirmeye ilişkin performansını öğretim oturumları tamamlandıktan sonra da koruduğu görülmektedir.

Cem'in özel eğitim dersinden grup dersine geçiş sırasında sergilediği problem davranışlarla ilgili performansına ilişkin başlama düzeyi, yoklama ve izleme oturumlarında yer alan yanlış tepki yüzdeleri Şekil 3.1'de gösterilmektedir. Cem'in başlama düzeyi oturumlarına bakıldığında, aralıklı ve ard arda gerçekleşen beş oturumda da özel eğitim

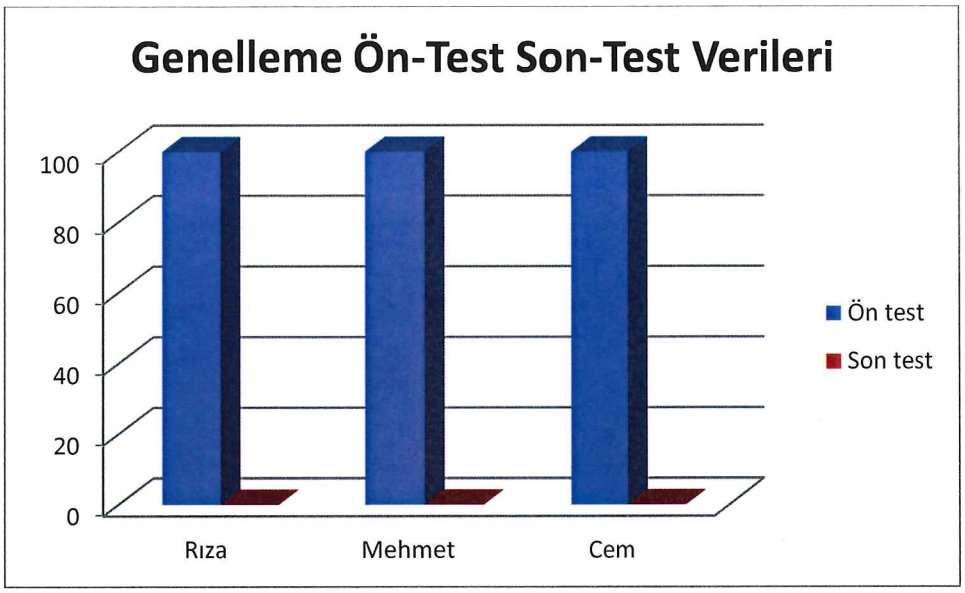
dersinden grup dersine geçiş sırasında %100 düzeyinde yoğun problem davranış sergilediği görülmektedir. Bu veriler beş başlama düzeyi yoklama oturumunun ortalamasının %100 olduğunu göstermektedir. Cem'in başlama düzeyi yoklama oturumlarında kararlı veri elde edildikten sonra videoyla model olma uygulamasına geçilmiştir. Videoyla model olmayla gerçekleştirilen uygulama evresinde Cem'in öğretimi yapılan özel eğitim dersinden grup dersine geçişe ilişkin birinci aralıklı yoklama oturumunda %66, ikinci, üçüncü ve dördüncü aralıklı yoklama oturumlarında %33 yanlış tepkide bulunduğu, beşinci, altıncı ve yedinci aralıklı yoklama oturumlarında yanlış tepkide bulunmadığı, diğer bir deyişle problem davranış sergilemeden uyumlu bir şekilde ortamlar arası geçişi gerçekleştirdiği görülmüştür.

Cem'le gerçekleştirilen sekiz öğretim oturumunun her biri ortalama 30 saniye sürmüştür. Öğretim oturumlarındaki verilerde, Cem'in ilk dört oturumda %33 yanlış tepkide bulunduğu görülürken, beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci öğretim oturumlarında yanlış tepkide bulunmadığı gözlenmiştir. Bir başka deyişle Cem beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci öğretim oturumlarında problem davranış sergilemeden uyumlu bir şekilde ortamlar arası geçişi gerçekleştirmiştir. Öğretim oturumlarındaki yanlış tepki yüzdeleri analiz edildiğinde, Cem'in azalan şekilde yanlış tepkide bulunduğu görülmektedir.

Cem'in öğretimde ölçüt karşıladıktan bir, üç ve beş hafta sonra gerçekleştirilen her üç izleme oturumunda da yanlış tepki göstermediği, diğer bir deyişle ortamlar arası geçişler sırasında problem davranışları hiç sergilemediği belirlenmiştir. Bu incelemelere göre Cem'in videoyla model olma uygulamasıyla öğrendiği özel eğitim dersinden grup dersine problem davranış sergilemeden uyumlu şekilde geçişi gerçekleştirmeye ilişkin performansını öğretim oturumları tamamlandıktan sonra da koruduğu görülmektedir.

3.2. Videoyla Model Olmanın OSB Olan Çocukların Ortamlar Arası Geçişlerde Problem Davranış Sergilemeden Uyumlu Şekilde Geçişi Gerçekleştirmelerinin Genellenmesine İlişkin Bulguları

Bu araştırmada her üç katılımcı için de kendileri için belirlenen becerilerin genellenmesine ilişkin veriler toplanmıştır. Katılımcıların hepsi genelleme ön-test ve son-test oturumlarında kendileri için belirlenen ölçütü karşılamıştır. Katılımcılardan genelleme oturumlarına ilişkin elde edilen veriler Şekil 3.2'de yer almaktadır.



Şekil 3.2. *Rıza (özel eğitimden spor dersine geçiş), Mehmet (özel eğitimden bir sonraki özel eğitim dersine geçiş) ve Cem'in (özel eğitim dersinden grup dersine geçiş) problem davranış sergilemeden uyumlu şekilde geçişi gerçekleştirmelerine ilişkin genelleme ön-test son-test verileri.*

Rıza özel eğitim sınıfından spor odasına geçişin genellenmesine ilişkin öğretim oturumlarına başlanmadan önce gerçekleştirilen genelleme ön-test oturumunda %100 düzeyinde yanlış tepki gösterirken bir başka deyişle yoğun şekilde problem davranış sergilerken öğretim oturumlarında kararlı veri elde ettikten sonra gerçekleştirilen genelleme son-test oturumunda problem davranış sergilemeden uyumlu şekilde geçişi gerçekleştirmiştir. İkinci katılımcı Mehmet özel eğitim dersinden bir sonraki özel eğitim dersine geçişin genellenmesine ilişkin öğretim oturumlarına başlanmadan önce gerçekleştirilen genelleme ön-test oturumunda %100 düzeyinde yanlış tepki göstermiş, bir başka deyişle yoğun şekilde problem davranış sergilemiştir. Mehmet öğretim oturumlarında kararlı veri elde ettikten sonra gerçekleştirilen genelleme son-test oturumunda yanlış tepkide bulunmamış, diğer bir deyişle problem davranış sergilemeden uyumlu şekilde ortamlar arası geçişi gerçekleştirmiştir. Üçüncü katılımcı Cem özel eğitim dersinden grup dersine geçişin öğretimine başlamadan önce gerçekleştirilen genelleme ön-test oturumunda %100 düzeyinde yanlış tepki gösterirken öğretim tamamlandıktan ve kararlı veri elde edildikten sonra gerçekleştirilen genelleme son-test oturumunda yanlış tepki göstermemiştir. Bir başla deyişle Cem, problem davranış sergilemeden uyumlu şekilde ortamlar arası geçişi gerçekleştirmiştir.

3.3. Katılımcıların Annelerinden Elde Edilen Sosyal Geçerlik Bulguları

Katılımcılara sunulan "Ebeveyn Sosyal Geçerlik Soru Formu" sekizi açık uçlu, üçü kapalı uçlu (evet/hayır) olmak üzere toplam 11 sorudan oluşmuştur. Bu sorular katılımcıların annelerine sorulmuş ve yanıtlar ses kaydıyla kaydedilmiştir. "Ebeveyn Sosyal Geçerlik Formu"ndan elde edilen veriler içerik analiziyle analiz edilmiş ve katılımcıların annelerinin çalışmaya ilişkin görüşlerinin genel olarak olumlu olduğu görülmüştür.

Soru formunda yer alan açık uçlu sorulara verilen yanıtlara bakıldığında, "Çocuğunuzun sınıf içi geçiş becerilerinin öğretilmesine yönelik bir çalışmaya katılmasından memnun musunuz?" sorusuna tüm anneler *"evet"* yanıtını verirken annelere bunun nedeni "Çalışmaya katılmak sizi neden memnun etti?" ifadesiyle sorulmuştur. Bu soruyu birinci katılımcının annesi *"Çocuğum bazı davranış problemleri vardı, bunlar ortadan kalktığı için memnunum."* diye yanıtlarken ikinci katılımcının annesi *"Birinci dersten ikinci derse geçemiyorduk, artık geçebildiğimiz için mutluyuz."* şeklinde, üçüncü katılımcının annesi ise *"Normal hayat akışı içinde de bu problemi yaşıyorduk. Bu problemin çözülmesi bizi memnun etti."* diye yanıtlamıştır. "Sınıf içi geçiş becerilerinin çocuğunuz için önemli olduğunu düşünüyor musunuz? Sizce çocuğunuzun bu beceriyi öğrenmesi neden önemli?" sorusuna birinci katılımcı *"kesinlikle önemli"* yanıtını vererek geçiş becerilerinin öğretilmesini *"yaşam standardını yükselttiği için"* önemli bulduğunu dile getirmiştir. İkinci katılımcının annesi geçiş becerilerinin öğretilmesinin *"önemli"* olduğunu dile getirip, bu becerileri *"ilerideki okul hayatı için hayati bir çalışma"* olarak ifade etmiştir. Üçüncü katılımcının annesi ise geçiş becerilerinin önemini *"tamamıyla düşünüyorum"* diyerek *"kaygı düzeyini azaltıp, özgüvenini arttırdığı için farklı ortamlara girmesini sağladığı için"* önemli bulduğunu dile getirmiştir. "Çocuğunuzun sınıf içi geçiş becerilerini günlük yaşamda kullandığını gözlemlediniz mi? Örnekler verir misiniz?" sorusuna birinci katılımcının annesi çok fazla *"dışarı çıkmadıklarını"* belirterek okul hayatından örnek vereceğini söylemiştir. Birinci katılımcının annesi okulda önceden yaşanan *"sınıftan sınıfa geçme konusunda artık bir sorun yaşanmadığını"* dile getirmiştir. İkinci katılımcının annesi çocuğunun öğrendiği geçiş becerilerini günlük yaşamda gerçekleştirip gerçekleştirmediğini *"çok gözlemlemediğini"* belirterek okulda *"yemekhaneye geçişte yaşanan sıkıntının artık yaşanmadığını"* ifade etmiştir. Üçüncü katılımcının annesi ise farklı ortamlara, odalara girdiğini *"Aaa burada ne varmış?"* diye merak ettiğini örnek olarak vermiştir. Üçüncü

soruya kimse hayır yanıtını vermediği için dördüncü soru atlanarak beşinci soruya geçilmiştir. "Bu çalışma sonunda çocuğunuzda gördüğünüz değişiklikler var mı? Varsa bu değişiklikleri kısaca belirtiniz." sorusuna birinci katılımcının annesi çocuğunun *"zor bir çocuk"* olduğunu söylemiş ve bu çalışmayla *"daha sakinleştiği"* yanıtını vermiştir. İkinci katılımcının annesi *"çocuğunun özgüveninin yerine geldiğini, mızmızlanmalarının ortadan kalktığını"* dile getirmiştir. Üçüncü katılımcının annesi ise *"eskiden bilmediği kapalı bir mekâna çocuğunu sokmasının zor olduğunu, grupta şarkı zamanına girmediğini ama artık bunların ortadan kalktığını"* ifade etmiştir. "Çalışmanın en beğendiğiniz yönünü açıklar mısınız?" sorusuna birinci katılımcının annesi *"uygulamalı bir çalışma olması ve kendisinin de bunu izleyebilmesi"* olarak yanıtlarken ikinci katılımcının annesi *"kısa süreli olması ve değişik bir tekniğin (video izletme) kullanılmış olmasını"* beğendiğini dile getirmiştir. Üçüncü katılımcının annesi ise *"Açık ve net, kaygı yok oldu."* şeklinde yanıtlamıştır. "Çalışmanın beğenmediğiniz yönlerini açıklar mısınız?" sorusuna birinci ve üçüncü katılımcıların anneleri beğenmedikleri yön olmadığını ifade ederken ikinci katılımcının annesi çocuğunun *"çalışmanın başında ağlamış olmasının onları kaygılandırdığını"* dile getirmiştir. "Yapılan çalışmanın ev yaşamına katkıları" sorulduğunda, birinci katılımcının annesi *"evde de diş fırçalama, yemek yeme konusunda videolar izleterek desteklediklerini, çocuğunun daha uysal olduğunu"* dile getirirken ikinci katılımcının annesi *"evde daha serbest hareket edebildiğini, odadan odaya geçerken sorun yaşamadıklarını"* söylemiştir. Üçüncü katılımcının annesi ise *"öğrendiği her şeyi genellediğini, takıntılarının azaldığını"* belirtmiştir. "Yapılan çalışmanın çocuğunuza yaklaşımınıza ve onunla olan etkileşiminize katkıları nelerdir?" sorusuna birinci katılımcının annesi *"dışarı çıkarken artık daha az gerildiğini, bunun da çocuğu ile iletişimine olumlu yansıdığını"* ifade etmiştir. İkinci katılımcının annesi *"çocuğu ile ilişkisinin laçkalaştığını, önceden kucaklayarak seansa götürürken şimdi elinden tutup seansa girdiğini bu durumun da ilişkilerini düzelttiğini"* söylemiştir. Üçüncü katılımcının annesi ise *"çocuğunun sözel iletişimi aktif olarak kullandığını"* dile getirmiştir. "Yapılan çalışmanın toplumsal yaşama katılımınıza katkıları nelerdir?" sorusuna birinci katılımcının annesi toplumsal ortamlarda artık *"daha az gerildiği için toplumsal yaşama daha fazla katıldıklarını"* dile getirmiştir. İkinci katılımcının annesi *"çocuğunun önceden kendisine yapışık yaşayan bir çocuk olduğunu, artık rahatça toplumda, kalabalık ortamlarda bulunabildiklerini, dışarıda rahatça oturduklarını"* ifade etmiştir.

Üçüncü katılımcının annesi ise *"önceden çocuğunun dışarıda kendini yere atma probleminin olduğunu, bu durumun eşini özellikle gerdiğini, bu sebeple dışarı pek çıkmak istemediklerini ama artık ailece dışarı çıkabildiklerini"* dile getirmiştir.

Soru formundaki kapalı uçlu sorulara verilen yanıtlar incelendiğinde, birinci ve üçüncü katılımcıların anneleri "Videoyla model olma uygulamasını öğrenmeyi ister misiniz?" sorusuna *"evet"* yanıtını verirken ikinci katılımcının annesi *"Hayır, ben beceremem."* şeklinde yanıt vermiştir. "Çocuğunuzun henüz kazanmamış olduğu farklı becerilerle ilgili benzer bir çalışmaya tekrar katılmasını düşünür müsünüz?" sorusuna tüm katılımcıların anneleri benzer bir çalışmaya katılmanın çocuklarının okul ve toplumsal yaşamına *"olumlu yönde katkıda"* bulunacağını söylemişlerdir. Son soru olan "Araştırmacının çalışma süresince imzalamış olduğunuz Anne-Baba İzin Formu'nda yazılanlara sadık kaldığını düşünüyor musunuz?" sorusuna tüm katılımcıların anneleri *"evet"* yanıtını vermiştir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1. Sonuç

Bu araştırmada videoyla model olmanın OSB olan okulöncesi çocukların ortamlar arası geçişlerde sergiledikleri problem davranışların azaltılarak uyumlu bir şekilde geçişi gerçekleştirmeyi öğrenmeleri, sürdürmeleri ve genellemeleri üzerindeki etkilerini incelemek amaçlanmıştır. Bunun yanı sıra, araştırmanın katılımcılarının annelerinin araştırmanın sonuçlarına ve seçilen öğretim uygulamasının işlevselliğine ilişkin görüşleri alınarak yapılan çalışmanın sosyal geçerliği belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular tüm katılımcıların problem davranış sergilemeden uyumlu bir şekilde ortamlar arası geçişleri gerçekleştirdiklerini, geçişler sırasında sergiledikleri uyumlu şekilde geçişi uygulama tamamlandıktan bir, üç, beş hafta sonra da sürdürdüklerini ve bu davranışları farklı kişilerle de genelleyebildiklerini göstermektedir. Araştırmadan elde edilen sosyal geçerlik bulguları da araştırma sonuçlarının katılımcıların anneleri açısından memnuniyet verici olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular tüm yönleriyle tartışılmıştır.

4.2.Tartışma

Araştırmanın etkililik bulguları incelendiğinde, tüm katılımcıların ortamlar arası geçişlerde sergiledikleri problem davranışlara ilişkin başlama düzeyi verileriyle öğretim sonrası verileri arasında belirgin bir farklılığın olduğu görülmektedir. Katılımcılar, öğretim sonrasında problem davranış sergilemeden uyumlu bir şekilde ortamlar arasında geçiş yapmayı kazanmışlardır.

Araştırmanın kalıcılık bulguları, katılımcıların öğretim sona erdikten bir, üç ve beş hafta sonra da problem davranış sergilemeden uyumlu bir şekilde ortamlar arasında geçiş yapmayı sürdürdüklerini göstermektedir. Genelleme bulguları da tüm katılımcıların genelleme öğretim oturumuna gereksinim olmadan kazandıkları problem davranış sergilemeden uyumlu bir şekilde ortamlar arasında geçiş yapmayı genelleyebildiklerini ortaya koymaktadır. Alanyazında sınıf içi geçişlerle ilgili araştırmalar incelendiğinde, sadece bir araştırmada (Schreibman vd., 2000) kalıcılık verisi toplandığı görülmektedir. Alanyazında videoyla model olma uygulamasının OSB olan çocuklara sınıf içi geçiş becerilerinin öğretiminden sonra kalıcılığını inceleyen ilgili araştırmanın bulgularıyla bu

araştırmanın izleme verilerinin tutarlı olduğu söylenebilir (Schreibman vd., 2000, s. 9). Araştırmanın kalıcılık bulgularının bu açıdan sınıf içi geçişlerle ilgili alanyazını zenginleştireceği ifade edilebilir.

Araştırmada edinilen davranışların genellenmesine ilişkin veriler göz önünde bulundurulduğunda, OSB olan çocukların problem davranış sergilemeden uyumlu bir şekilde ortamlar arasında geçiş yapmayı öğrendikten sonra kazandıkları davranışları farklı kişilere genelleyebildikleri görülmektedir. Alanyazında sınıf içi geçişlerle ilgili araştırmalar incelendiğinde, sadece iki araştırmada (Schreibman vd., 2000, s. 10; Siegel ve Lien, 2015, s. 107) genelleme verisi toplandığı görülmektedir. Alanyazında bu davranışların edinim boyutunun yanı sıra genelleme boyutunu da inceleyen araştırmalara bakıldığında, araştırmanın genelleme bulgularının alanyazındaki iki araştırmanın bulgularıyla benzer olduğu söylenebilir (Schreibman vd., 2000, s. 10; Siegel ve Lien, 2015, s. 107). Araştırmanın genelleme bulgularının bu açıdan sınıf içi geçişlerle ilgili alanyazını genişleterek katkı sağladığı söylenebilir.

Araştırmanın sosyal geçerlik bulguları, araştırmanın sosyal açıdan geçerli olduğunu göstermektedir. Çalışmanın en beğenilen yönü anneler tarafından kısa sürmesi, farklı bir tekniğin (videoyla model olma) kullanılmış olması, uygulamalı bir çalışma olması ve kaygıyı ortadan kaldırmış olması olarak açıklanmıştır. Katılımcıların annelerinden biri hariç diğerleri çalışmada beğenmedikleri bir yön olmadığını ifade etmişlerdir. Alanyazında OSB olan çocuklara sınıf içi geçiş becerilerinin öğretiminin gerçekleştirildiği çalışmaların yalnızca ikisinde katılımcıların öğretmenlerinden ve akranlarından sosyal geçerlik verisi toplanmıştır (Cihak vd., 2009, s. 111; Siegel ve Lien, 2015, s. 105). İki araştırmanın sosyal geçerlilik bulguları bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Araştırmanın sosyal geçerlik açısından da alanyazına özgün bir katkı getirdiği düşünülmektedir.

İzleyen paragraflarda öğretimde ortaya çıkan aksaklıklar, yapılan uyarlamalar ve bunların katılımcılar üzerindeki etkileri katılımcılar açısından tek tek tartışılarak ortaya konmaya çalışılmıştır.

Birinci katılımcı olan Rıza'nın başlama düzeyi verileri incelendiğinde, üç başlama düzeyi oturumunda da %100 düzeyinde performans sergilediği, bir başka deyişle özel eğitim sınıfından spor odasına geçiş sırasında yoğun davranış problemleri sergilediği görülmektedir. Rıza'yla videoyla model olma uygulaması kullanılarak gerçekleştirilen uygulama evresine

geçildiğinde, ilk altı aralıklı yoklama oturumunda %100 yanlış tepkide bulunduğu, bir başka deyişle özel eğitimden spor dersine geçiş sırasında sergilediği yoğun problem davranışlarda herhangi bir azalmanın olmadığı görülmüştür. Bu nedenle, danışmanın onayıyla uygulamada uyarlama yapılmasına karar verilmiştir. Uyarlamadan önce öğretim videosu Rıza'nın özel eğitim dersi bittikten sonra veli bekleme odasında izletilirken (kurumdaki spor dersine geçişler bu oda üzerinden yapılmaktadır) yapılan uyarlamayla video özel eğitim dersinin sonunda sınıf içinde izletilmiştir. Uyarlama yapılır yapılmaz Rıza'nın yanlış tepki göstermediği görülmüştür. Uyarlamadan sonra ortaya çıkan bu ani etkinin Rıza'nın dersten çıkıp veli bekleme odasına geçildiğinde dersinin (özel eğitim, spor dersleri) devam edeceğini öngörmeye başlamış olmasından kaynaklanmış olabileceği düşünülmüştür. Uygulama yapılan kurumun veli bekleme odası çocukların serbest hareket ettiği, rahat bir şekilde kendini yineleyici davranışlar sergiledikleri bir ortamdır. Rıza dersin bitmesiyle rahat bir şekilde kendini yineleyici davranışlar sergilerken (koşma, zıplama, sözel uyarımlar) veya herhangi bir şey yapmazken spor dersine geçiş yapması istendiğinde bağırma, ağlama, kendini yere atma gibi uygun olmayan davranışlar sergilemeye başlamıştır. Bu davranışların nedeninin, Rıza'nın veli bekleme odasına geçildiğinde dersinin (özel eğitim, spor dersleri) tamamen bittiğini düşünmesinden kaynaklanmış olabileceği düşünülmüştür OSB olan çocukların günlük olaylar sırasında meydana gelen değişiklikler için aşırı tepki gösterdiği, bu değişikliklere uyum sağlayabilmek için değişiklikler hakkında önceden bilgi sahibi olmaya gereksinim duyduğu ve belli bazı olayları hep belli bir sırayla gerçekleştirmek istediği alanyazındaki çalışmalarla ortaya konmuştur (Kırcaali-İftar, 2012, s. 33-34; Köroğlu, 2007, s. 102). Çalışmalar, çocuğun bir etkinliği tamamladıktan sonra hangi etkinliğe başlayacağını bilmesinin, etkinlikler arası geçişte oluşabilecek zaman kaybını önleyerek öğretime ayrılacak süreyi arttırdığını göstermektedir. Tahmin edilemezlik durumu karmaşaya ve olası davranış sorunlarına yol açmaktadır. Uygun olmayan davranışların günlük rutinde yer alan etkinlikler arası geçişlerde daha fazla sergilendiği görülmektedir (Ergenekon, 2016, s. 219-220; Özen ve Ergenekon, 2011, s. 353; Tekin-İftar, 2010, s. 279; Vuran, 2005, s. 128).

İkinci katılımcı Mehmet'in başlama düzeyi verileri incelendiğinde, dört başlama düzeyi oturumunda da %100 düzeyinde performans sergilediği, bir başka deyişle özel eğitim dersinden bir sonraki özel eğitim dersine geçiş sırasında yoğun problem davranış gösterdiği

görülmektedir. Mehmet'le videoyla model olma uygulaması kullanılarak gerçekleştirilen uygulama evresine geçildiğinde, özel eğitim dersinden bir sonraki özel eğitim dersine geçiş sırasında ilk üç aralıklı yoklama oturumlarında %100 yanlış tepkide bulunduğu, dördüncü aralıklı yoklama oturumunda yanlış tepki oranının %20'ye düştüğü, beş, altı ve yedinci aralıklı yoklama oturumlarında ise Mehmet'in yanlış tepki sergilemediği görülmüştür. Bir başka deyişle Mehmet beş, altı ve yedinci aralıklı yoklama oturumlarında problem davranış sergilemeden uyumlu bir şekilde ortamlar arasında geçiş yapmayı öğrenmiştir. Bu durum Mehmet'in videoyla model olma uygulamasıyla rutini öğrenmeye başladığının bir sonucu olarak görülebilir. OSB olan çocukların sözel bilgileri anlama ve kullanmada güçlük çektikleri bilinmektedir. Araştırmalar OSB olan çocukların işitsel yollardan çok görsel yollarla öğrendiklerini ve görsel desteklerin bu çocukların öğrenmelerini kolaylaştırıp hızlandırdığını göstermektedir (Migyanka, 2011, s. 39; Palko ve Frawley, 2009, s. 35). Mehmet'in aralıklı yoklama oturumlarındaki yanlış tepki yüzdesindeki düşüş de daha çok görsel yollarla öğrendiğinin bir göstergesi olarak düşünülebilir. Ayrıca, alanyazındaki çalışmalar etkinlikler arası geçişin de diğer beceriler gibi öğrenilmesi gereken bir beceri olduğunu vurgulayarak sınıf içi geçişlerin iyi şekilde planlanması gerektiğini ortaya koymaktadır (Bakkaloğlu, 2008, s. 275; 2010, s. 295; Banerjee ve Horn, 2013, s. 2-3).

Üçüncü katılımcı Cem'in başlama düzeyi verileri incelendiğinde, beş başlama düzeyi oturumunda da %100 düzeyinde performans sergilediği, bir başka deyişle özel eğitim dersinden grup dersine geçiş sırasında yoğun problem davranış gösterdiği görülmektedir. Cem'le videoyla model olma uygulaması kullanılarak gerçekleştirilen uygulama evresine geçildiğinde, özel eğitim dersinden grup dersine geçiş sırasında birinci aralıklı yoklama oturumunda %66, ikinci, üçüncü ve dördüncü aralıklı yoklama oturumlarında %33 yanlış tepkide bulunduğu, beşinci altıncı ve yedinci aralıklı yoklama oturumlarında ise yanlış tepkide bulunmadığı gözlenmiştir. Diğer bir deyişle Cem beş, altı ve yedinci aralıklı yoklama oturumlarında problem davranış sergilemeden uyumlu bir şekilde ortamlar arasında geçiş yapmayı öğrenmiştir. Öğretim oturumlarındaki yanlış tepki yüzdeleri analiz edildiğinde, Cem'in azalan bir şekilde yanlış tepkide bulunduğu gözlenmiştir. Diğer katılımcıların uygulama verileri değerlendirildiğinde, Cem'in ilk iki katılımcının performansından farklı olarak uygulamadaki acil etki dikkat çekmektedir. Bu durum, Mehmet de olduğu gibi Cem'in de videoyla model olma uygulamasıyla rutini öğrenmeye başlamasının bir sonucu olarak

görülebilir. Cem'in öğretim oturumlarında beceriyi öğrenmeye başlamasının bir sonucu olarak yoklama oturumlarındaki yanlış tepki yüzdesinin azalmış olduğu söylenebileceği gibi herhangi bir zekâ ve uyumsal davranışları değerlendirecek test yapılmamış olmasına rağmen bireysel ve grup derslerindeki performansı göz önünde bulundurularak Cem'in bilişsel ve uyumsal davranışlarının diğer katılımcılara oranla daha iyi olduğu da söylenebilir.

Çalışma sürecinde tüm uygulama (öğretim, başlama düzeyi ve aralıklı yoklama) oturumlarının düzenlenmesini aksatan bazı durumlar meydana gelmiştir. Çalışmanın uygulama evresi yaz mevsimine denk geldiği için uygulama yapılan kurumun iki hafta süreyle yaz tatili arası vermesi, kurum dışında başka bir yerde uygulama yapılamayacağı için Mehmet'in öğretim ve yoklama oturumlarının düzenlenmesine ara verilmiş olması, yaz mevsimindeki dini bayram tatillerinin tüm katılımcı aileler tarafından yıllık izinlerle birleştirilmiş olması, çalışmanın planlananın dışında bir şekilde uzamasına yol açmıştır. Bu durumun katılımcıların öğrenme becerileri üzerinde herhangi bir olumsuz etkisi gözlenmezken çalışmanın tamamlanma sürecini uzattığı görülmüştür.

Özel eğitim alanında OSB olan çocukların geçiş süreçleriyle ilgili çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Ancak alanyazında yetersizliği olan veya olmayan çocukların sınıf içi geçişler sırasında sergiledikleri problem davranışları ele alan sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır Alanyazına bakıldığında sınıf içi geçişlerde farklı strateji kullanımının problem davranışlar üzerindeki etkililiğini inceleyen çalışmaların (Dooley vd., 2001; Kuttler vd., 1998; Schmit vd., 2000; Waters vd., 2009) olduğu görülmektedir. Araştırmanın etkililik, kalıcılık ve genelleme verileri OSB olan çocukların sınıf içi geçişlerde sergiledikleri problem davranışların azaltılmasında videoyla model olma uygulamasının kullanıldığı benzer araştırmaların (Cihak vd., 2009, s. 111; Schreibman vd., 2000, s. 8) bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Alanyazında videoyla model olma uygulamasının OSB olan çocuklarla sınıf içi geçişlerde ortaya çıkan problem davranışları azaltmadaki etkisini inceleyen sadece iki çalışma (Cihak vd., 2009, s. 111; Schreibman vd., 2000, s. 8) olduğu görülmektedir. Bu bağlamda yürütülen araştırmanın, OSB olan çocuklarla sınıf içi geçişlerde ortaya çıkan problem davranışların azaltılmasının hedeflendiği alanyazını genişleterek katkı sağladığı düşünülmektedir.

Araştırmada çalışılan hedef davranışlar incelendiğinde, hedef davranışların geçişten kaynaklı ortaya çıkan problem davranışlar olması gerekliliği titizlikle incelenmiştir. Seçilen

hedef davranışların ailelerin ve katılımcıların gereksinimleri açısından en öncelikli ve işlevsel beceriler olmasına da özen gösterilmiştir. Bu amaçla araştırmacının çalıştığı kurumda kullanılan İşlevsel Değerlendirme Formu, Motivasyon Değerlendirme Aracı, Öncül Davranış Sonuç (ÖDS) Formu'ndan yararlanılmış, çocukların geçişler sırasındaki davranışları gözlenmiş, aileleriyle ve öğretmenleriyle görüşmeler yapılmıştır. Alanyazında hedef davranışların belirlenmesinde görüşmelerden, gözlemlerden, test ve kontrol listesinden yararlanılması gerektiği ifade edilmektedir (Şirin, 2014, s. 46). Araştırma bu özellikleriyle alanyazında hedef davranışların belirlenmesinde ifade edilen ölçütleri karşılar durumdadır.

Bu araştırmanın videoyla model olma uygulamasının sınıf içi geçişlerde ortaya çıkan problem davranışları azaltmadaki etkisini inceleyen sınırlı sayıdaki çalışmalardan biri olduğu görülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın, hem etkililik bulguları açısından hem de kalıcılık, genelleme ve sosyal geçerlik verilerinin tümünün toplanması açısından ulusal ve uluslararası alanyazını genişleterek katkı sağladığı söylenebilir. Aynı zamanda araştırma, alanyazında videoyla model olma uygulamasının sınıf içi geçişlerdeki problem davranışların azaltılmasında kullanılan sınırlı sayıdaki çalışmadan biridir. Bu özelliğiyle araştırmanın sınıf içi geçişlerle ilgili alanyazını genişleterek önemli bir katkı sağladığı söylenebilir.

4.3. Sınırlılıklar

Aşağıda bu araştırmanın sınırlı olduğu düşünülen noktaları yer almaktadır:

1. Katılımcıların OSB olan üç çocuk olması
2. Araştırma kapsamında ele alınan sınıf içi geçiş davranışlarına yönelik genelleme oturumlarının kişi genellemesiyle sınırlı kalması
3. Araştırmanın sosyal geçerlik verilerinin öznel değerlendirme yoluyla sadece annelerden toplanması
4. Araştırmanın tam yapılandırılamamış, hareketli ortamlarda gerçekleşmesiyle oluşan dış değişkenlerin (örneğin, merdivenlerden inerken katılımcıya laf atılması, ağladığı zamanlarda müdahale edilmeye çalışılması, uygulama sırasında araştırmacıya soru sorulması) kontrol altına alınmaya çalışılırken zorlanılmış olması
5. Uygulamanın yaz mevsiminde gerçekleşmesi, uygulama yapılan kurumun iki haftalık yaz tatili kapsamında kurumu kapatması ve uygulama yapılamaması

6. Birinci ve ikinci katılımcıların ailelerinin yaz tatiline ek olarak önceden planlanmamış tatil programlarını gerçekleştirmeleri nedeniyle uygulamaya ara verilmiş olması

4.4. Öneriler

Araştırmanın sonunda uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik de bazı öneriler geliştirilmiştir.

4.4.1.Uygulamaya yönelik öneriler

1. Uygulama gerçekleştirilirken pratik olacağı düşünülerek OSB olan çocukların problem davranışlarının azaltılmasına ilişkin verilerinin toplanması için cep telefonları kullanılmıştır. Ancak görüntülerin uygulamacı tarafından tek bir kaynağa toplanması zaman zaman sıkıntılı olmuştur. Bu nedenle, başka araştırmalarda çekimler için video kamera kullanılması önerilebilir.
2. Ortamlar arası geçişlerde sergilenen problem davranışların azaltılmasında kullanılan videoyla model olma uygulamasının katılımcıların ailelerine öğretildiği ve bunu ev ve diğer toplumsal ortamlarda karşılaştıkları geçiş sorunlarında kullanabilecekleri bir aile eğitim programı hazırlanabilir.
3. Özel gereksinimli çocuklarla çalışan öğretmenlere farklı geçiş stratejilerinin öğretildiği mesleki gelişim programları hazırlanabilir.

4.4.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler

1. Araştırma OSB olan farklı yaş grubundaki çocuklarla gerçekleştirilebilir.
2. Araştırma farklı yetersizlik gruplarındaki çocuklarla veya bireylerle gerçekleştirilebilir.
3. Araştırmada öğretimi yapılan ortamlar arası geçiş becerilerinin dışındaki farklı ortamlar arası geçiş becerilerinin öğretimi yapılabilir.
4. Bu araştırmada kişi genellemesi yapılmıştır. Ortam genellemesi ya da her ikisinin birden planlandığı genelleme oturumları düzenlenebilir.
5. Bu araştırmada izleme verileri öğretimde ölçüt karşılandıktan bir, üç ve beş hafta sonra toplanmıştır. Daha uzun süreli izleme verisi alınarak kalıcılık etkisine bakılan araştırmalar tasarlanabilir.

6. Bu araştırmada katılımcıların akranı yaşındaki bir model kullanılarak videolar hazırlanmıştır. İleri araştırmalarda akran modelle yetişkin model, akran modelle kişisel görüş açısı gibi diğer model türlerinin kullanıldığı çalışmalar planlanabilir.
7. Ortamlar arası geçişlerde sergilenen problem davranışların azaltılmasında farklı geçiş stratejilerinin etkililiğinin sınandığı araştırmalar gerçekleştirilebilir.
8. Ortamlar arası geçişlerde sergilenen problem davranışların azaltılmasında farklı geçiş stratejilerinin katılımcıların ailelerine öğretildiği ve hazırlanan aile eğitim programlarının etkililiğinin sınandığı araştırmalar planlanabilir.
9. Bu araştırmada OSB olan çocukların ortamlar arası geçiş becerilerine ilişkin sosyal geçerlik verileri yalnızca katılımcıların ailelerinden toplanmıştır. Başka çalışmalarda katılımcıların öğretmenlerinden ya da kendilerinden de sosyal geçerlik verisi toplanabilir.

KAYNAKÇA

Akmanoğlu, N. and Tekin-İftar, E. (2011). Teaching children with autism how to respond to the lures of strangers. *Autism: International Journal of Research and Practice,* 15, 205-222.

Alberto, P. A., and Troutman, A. C. (2009). *Applied behavior analysis for teachers* (8. Edition). Upper Saddle River, NJ: Pearson, 70-73.

Alış, S. (2018). *Gelişim geriliği riski altındaki prematüre bebeklerin hastaneden eve geçişinde anne gereksinimleri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Altın, D. (2014). Annelerin özel gereksinimli çocuklarının okulöncesi dönemden ilkokula geçiş sürecine ilişkin yaşantılarının incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Angell, M. E., Nicholson, J. K., Watts, E. H., and Blum, C. (2011). Using multicomponent adapted power card strategy to decrease latency interactivity transitions for three children with developmental disabilities. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 26*(4), 206-217.

APA (2000). *DSM-IV-TR Ruhsal bozuklukların tanısal ve sayımsal el kitabı.* (Çeviren: Prof. Dr. Ertuğrul Köroğlu). Hekimler Yayın Birliği, Ankara.

APA (2013). *DSM-V Ruhsal bozuklukların tanısal ve sayımsal el kitabı.* (Çeviren: Prof. Dr. Ertuğrul Köroğlu). Hekimler Yayın Birliği, Ankara.

Ardoin, S. P., Martens, B. K., and 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.

Bakkaloğlu, H. (2008). Okulöncesi geçiş becerilerini değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 41*(2), 273-291.

Bakkaloğlu, H. (2010). Geçiş. B. Sucuoğlu (Ed.), *Zihin engelliler ve eğitimleri* içinde (s. 294-295). Ankara: Kök Yayıncılık.

Banda, D. R. and Kubina, R. M. Jr. (2006). The effects of high probability request sequencing technique in enhancing transition behaviors. *Education & Treatment of Children, 29,* 507-516.

Banda, D. R., Grimmett, E., and Hart, S. L. (2009). Helping students with autism spectrum disorders in general education classrooms manage transition issues. *Teaching Exceptional Children, 41*(4), 16-21.

Banerjee, R. and Horn, E. (2013). Supporting classroom transitions between daily routines: Strategies and tips. *Young Exceptional Children,* 1-13.

Bearss, K., Burrell, T. L., Stewart, L., and Scahill, L. (2015). Parent training in autism spectrum disorder: What's in a name? *Clinical Child and Family Psychology Review,* 18, 170-182.

Briody, J. and McGarry, K. (2005). Using social stories to ease children's transitions. *Young Children, 60*(5), 1-5.

Boyd, A. B. and Shaw, E. (2010). Autism in the classroom: A group of students changing in population and presentation. *Preventing School Failure, 54*(4). 211-219.

Buck, G. H. (1999). Smoothing the rough edges of classroom transitions. *Interventions in School and Clinic, 34*(4), 224-227.

Carden-Smith, L. K. and Fowler, S. A. (1984). Positive peer pressure: The effects of peer monitoring on children's disruptive behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis, 17,* 213-227.

Cihak, D., Fahrenkog, C., Ayres, M. K., and Smith, C. (2009). The use of video modeling via 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*(3), 103-115.

Cihak, F. D. (2011). Comparing pictorial and video modeling activity schedules during transitions for student with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders, 5*(1), 433-441.

Corsello, M. C. (2005). Early intervention in autism. *Infant & Young Children, 18*(2), 74-85.

Çelik, S. (2018). *Özel gereksinimli çocukların erken müdahaleden okulöncesine geçiş süreçlerinin biyoekolojik sistemler kuramına dayalı olarak incelenmesi: Bir geçiş*

modeli önerisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çolak, A. (2016). Otizm spektrum bozukluğunu anlamak. A. Cavkaytar (Ed.). *Otizm spektrum bozukluğu* içinde (s. 22-48). Ankara: T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayınları (2. Basım).

Darden-Brunson, F., Green, A., and Goldstein, H. (2008). Video-based instruction for children with autism. In Luiselli, J. K., Russo, D. C., Wilczynski, S. M. (Eds.). *Effective practices for children with autism* (p. 241). Oxford University Press.

Denkyirah, A. M. and Agbeke, W. K. (2010). Strategies for transitioning preschoolers with autism spectrum disorders to kindergarten. *Early Childhood Education Journal, 38,* 265-270.

Dettmer, S., Simpson, R. L., Myles, B. S., and Ganz, J. B. (2000). The use of visual supports to facilitate transitions of the students with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 15,* 163-169.

Dooley, P., Wilczenski, F. L., and Torem, C. (2001). Using an activity schedule to smooth school transitions. *Journal of Positive Behavior Interventions, 3*(1), 57-61.

Erbaş, D. (2012). Güvenirlik. E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* içinde (s. 126). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Ergenekon, Y. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan bireyler için eğitim-öğretim uygulamaları. A. Cavkaytar (Ed.). *Otizm spektrum bozukluğu* içinde (s. 216-263). Ankara: T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayınları (2. Basım).

Ergenekon, Y. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan bireyler için geçiş süreci ve hizmetleri planlama. A. Cavkaytar (Ed.). *Otizm spektrum bozukluğu* içinde (s. 265-301). Ankara: T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayınları (2. Basım).

Ergin, E. ve Bakkaloğlu, H. (2015). Kaynaştırma uygulamaları yürütülen okulöncesi sınıflarda sınıf içi geçişlerin kolaylaştırılması. *Özel Eğitim Dergisi, 16*(2), 173-191.

Ergin, E. (2016). *Kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflarda sınıf içi geçişlerin incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ferguson, A., Ashbaugh, R., O'Reilly, S., and McLaughlin, F. T. (2004). Using prompt training and reinforcement to reduce transition times in a transitional kindergarten program for students with severe behavior disorders. *Child & Family Behavior Therapy, 26*(1), 17-24.

Ganz, B. J., Earles-Vollrath, L. T., and Cook, E. K. (2011). A visually based intervention for children with autism spectrum disorder. *Teaching Exceptional Children, 43*(6), 8-19.

Gast, D. L., Lloyd, B. P., and Ledford, J. (2014). Multiple baseline and multiple probe designs. In J. R. Ledford and D. L. Gast (Eds.), *Single case research methodology: Applications in special education and behavioral sciences* (s. 251-296). Routledge.

Genç-Tosun, D. ve Kurt, O. (2014). Otizm spektrum bozukluğu ve video modelle öğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 15*(3), 37-49.

Gülboy, E. (2017). *Otizmi olan çocukların etkinlikler ve ortamlar arası geçişlerini kolaylaştırmada hazırlayıcı videoların etkisi.* Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Gülboy, E. ve Yücesoy-Özkan, Ş. (2017). Otizmi olan çocukların geçişler sırasında sergileyebilecekleri problem davranışları önlemek üzere kullanılan geçiş stratejileri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9*(25), 54-97.

Graber-Juhnke, A. (2015). *The effect of a transition song on the length of transitions among children with autism spectrum disorder.* Unpublished master's thesis. Kansas: University of Kansas.

Horner, R. D., and Baer, D. M. (1978). Multiple probe technique: A variation of the multiple baseline. *Journal of Applied Behavior Analysis, 1*(11), 189-196.

Hume, K., Sreckovic, M., Synder, K., and Carnahan, C. R. (2014). Smooth transitions: Helping students with autism spectrum disorder navigate the school day. *Teaching Exceptional Children, 47*(1), 35-45.

Hemmeter, M. L., Ostrosky, M. M., Artman, K. M., and Kinder, K. A. (2008). Moving right along: Planning transitions to prevent challenging behavior. *Young Children, 63*(3), 18 22.

Jacobson, J. M., Bushell, D., and Risley, T. R. (1969). Switching requirements in a head start classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis, 2,* 43-47.

Johnson, P. C. and Myers, M. S. (2007). Identification and evaluation of children of children with autism spectrum disorders. *American Academy of Pediatrics, 120*(5), 1183-1215.

Kagan, S. L. and Neuman, M. J. (1998). Lessons from three decades of transition research. *The Elementary School Journal, 98,* 365-379.

Kırcaali-İftar, G. (2012). Otizm spektrum bozukluğuna genel bakış. E. Tekin-İftar (Ed.). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* içinde (s. 19-35). Ankara: Vize Yayıncılık.

Kırcaali-İftar, G. ve Tekin-İftar, E. (2012). Otizm spektrum bozukluklarına yönelik program örnekleri. E. Tekin-İftar (Ed.). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* içinde (s. 239-240). Ankara: Vize Yayıncılık.

King, M. A. (2011). Transition in the classroom. In D. M. Laverick ve M. R. Jalongo (Eds.). *Transitions to early care and education* (s. 91). New York: Springer Dordrecht.

Köroğlu, E. (2007). *DSM-IV-TR,* Ankara: HYB Basım Yayın.

Kulaksızoğlu, A. (2003). *Farklı gelişen çocuklar.* İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Kuttler, S., Myles, B. S., and Carlson, J. K. (1998). The use of social stories to reduce precursors to tantrum behavior in a student with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 13,* 176-182.

Lequia, J., Wilkerson, L. K., Kim, S., and Lyons, L. G. (2015). Improving transition behaviors in students with autism spectrum disorders: A comprehensive evaluation of interventions in educational settings. *Journal of Positive Behavior Interventions, 17*(3), 146-158.

Lovaas, I. O. (1987). Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 55*(1), 3-9.

Mathews, S. E. (2012). Singing smoothes classroom transitions. *Dimensions of Early Childhood, 40*(1), 13-18.

Migyanka, J. M. (2011). Supporting and sustaining the transition to formal schooling for children on the autism spectrum. In D. M. Laverick ve M. R. Jalongo (Eds.). *Transitions to early care and education* (s. 38-40). New York: Springer Dordrecht.

Motavalli-Mukaddes, N. (2013). *Otizm spektrum bozuklukları tanı ve takip.* İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri.

NAC (2009). National Standards Report. ABD: NAC.

NAC (2015). National Standards Report (Phase 2). ABD: NAC.

Nikopoulos, C. and Keenan, M. (2003). Effects of video modeling on social initiations by children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis, 37,* 93-96.

Nikopoulos, C. and Keenan, M. (2006). Implementation of video modelling in autism. In C. Nikopoulos ve M. Keenan (Eds.). *Video Modelling and Behaviour Analysis: A Guide for Teaching Social Skills to Children with Autism* (s. 83-86). London: J. Kingsley.

Nikopoulos, C. and Keenan, M. (2006). Modelling from a behavioral point of view. In C. Nikopoulos ve M. Keenan (Eds.). *Video Modelling and Behaviour Analysis: A Guide for Teaching Social Skills to Children with Autism* (s. 59-63). London: J. Kingsley.

Olive, L. M. (2004). Transitioning children between activities: Effective strategies for decreasing challenging behavior. *Beyond Behavior,* 11-16.

Özen, A. ve Ergenekon, Y. (2011). Özel eğitimde etkinlik temelli öğretim uygulamaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11*(1), 351-362.

Palko, S. and Frawley, C. (2009). Setting up the classroom. In V. G. Spencer ve C. G. Simpson (Eds.). *Teaching children with autism in the general classroom* (s. 30-42). Prufrock Press Inc.

Park, H. L. and Lynch, S. A. (2013). Evidence-based practices for addressing classroom behavior problems. *Young Exceptional Children,* 34-47.

Perrin, A. R. (2014). *Effective transitional strategies for the first grade classroom.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.

Rao, M. S. and Gagie, B. (2006). Learning through seeing and doing: Visual supports for children with autism. *Teaching Exceptional Children, 38,* 26-33.

Sainato, D. M., Strain, P. S., Lefebvre, D., and 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,* 285-291.

Sainato, D. M. (1990). Classroom transitions: Organizing environments to promote independent performance in preschool children with disabilities. *Education and Treatment of Children, 13*(4), 288-297.

Schmit, J., Alper, S., Raschke, D., and 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., and 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.

Siegel, B. E. and Lien, E. S. (2015). Using photographs of contrasting contextual complexity to support classroom transitions for children with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 30*(2), 100-114.

Smith, T., Groen, D. A., and Wynn, W. J. (2000). Randomized trial of intensive early intervention for children with pervasive developmental disorder. *American Journal on Mental Retardation, 105,* 269-285.

Stephenson, M. K. and Hanley, P. G. (2010). Preschoolers' compliance with simple instructions: A descriptive and experimental evaluation. *Journal of Behavior Analysis, 43*(2), 229-247.

Sterling-Turner, E. H. and Jordan, S. S. (2007). Interventions addressing transition difficulties for individuals with autism. *Psychology in the Schools, 44*(7), 681-690.

Stoner, B. J., Angell, E. M., House, J. J., and Bock, J. S. (2007). Transitions: Perspectives from parents of young children with autism spectrum disorder (ASD). *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 19*, 23-39.

Şirin, N. (2014). Hedef davranış belirleme ve tanımlama. E. Tekin-İftar (Ed.), Uygulamalı davranış analizi içinde (s. 45-97). Ankara: Vize Yayıncılık.

Tekin-İftar, E. (2010). Sistematik öğretim. B. Sucuoğlu (Ed.), *Zihin engelliler ve eğitimleri* içinde (s. 279). Ankara: Kök Yayıncılık.

Tekin-İftar, E. (2012). Çoklu yoklama modelleri. E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* içinde (s. 237-239). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Tekin-İftar, E. (2012b). Davranış kayıt teknikleri. E. Tekin-İftar (Ed.). *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* içinde (s. 69-108). Ankara: Türk Psikologlar Derneği.

Tekin-İftar, E. ve Değirmenci, H. D. (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların öğretimi. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* içinde (s. 267-307). Ankara: Vize Yayıncılık.

Tuğtekin, U. ve Yüksel, E. (2018). Otizm spektrum bozukluğu olan bireyler ve teknoloji. F. Odabaşı (Ed.), *Özel eğitim ve eğitim teknolojisi* içinde (s. 181). Ankara: Pegem Akademi.

Tustin, R. D. and Inc, M. (1995). The effects of advance notice of activity transitions on stereotypic behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis, 28*(1), 91-92.

Vural, İ. (2007). *Sos! Otizm ve iletişim problemi olan çocukların eğitimi.* İstanbul: Evrim Yayıncılık.

Vuran, S. (2005). Günlük rutinlerin önemi ve oluşturulması. O. Gürsel (Ed.), *Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi* içinde (s. 127-128). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.

Yıldırım Hacıibrahimoğlu, B. (2013). *Özel gereksinimli öğrencilerin ilköğretime geçişte yaşadıkları güçlüklerin belirlenmesi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yücesoy-Özkan, Ş. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerde davranış yönetimi. A. Cavkaytar (Ed.), *Otizm Spektrum Bozukluğu* içinde (s. 179-180). Ankara: T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayınları (2. Basım).

Wandry, D., Wehmeyer, M., L., and Glor-Scheib, S. (2013). *Life centered education: The teacher's guide*. United States of America.

Waters, M. B., Lerman, D. C., and 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.

Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. A., Cox, C. W., Fettig, A., Kurcharczyk, S., Brock, M. E., Plavnick, J. B., Fleury, V. P., and Schultz, T. R. (2014). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder: A Comprehensive Review. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 45*(7), 1951-1966.

http://autismpdc.fpg.unc.edu/sites/autismpdc.fpg.unc.edu/files/imce/documents/2014_EBP-Report.pdf (Erişim tarihi: 29.06.2015)

http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/21/18/974637/icerikler/ozel-egitim nedir_273810.html (Erişim tarihi: 09.07.2014)

http://www.tohumotizmportali.org/anasayfa (Erişim tarihi: 09.07.2014)

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5400ef6554c051.57341637 (Erişim tarihi: 23.08.2014).

http://dsm.psychiatryonline.org/pb-assets/dsm/update/DSM5Update2015.pdf (Erişim tarihi: 06.02.2016).

EKLER LİSTESİ

Ek-1 : Anne-Baba İzin Formu

Ek-2 : Etik Kurul İzin Belgesi

Ek-3 : İşlevsel Değerlendirme Formu

Ek-4 : Motivasyon Değerlendirme Aracı

Ek-5 : Öncül Davranış Sonuç (ÖDS) Formu

Ek-6 : Süre Kaydı Veri Toplama Formu

Ek-7 : Başlama Düzeyi Yoklama/ Aralıklı Yoklama/ Öğretim/ Genelleme/ İzleme Oturumları Veri Toplama Formu

Ek-8 : Ebeveyn Sosyal Geçerlik Soru Formu

Ek-9 : Ebeveyn Gönüllü Katılım Formu

Ek-10 : Videoyla Model Olma Öğretim Oturumları Gözlemciler Arası Güvenirlik Veri Toplama Formu

Ek-11 : Videoyla Model Olma Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu

Ek-12 : Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu

Ek-1: Anne-Baba İzin Formu

ANNE-BABA İZİN FORMU

Bu çalışma, *"Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Okulöncesi Çocuklarda Ortamlar Arası Geçişlerdeki Problem Davranışların Azaltılmasında Videoyla Model Olmanın Etkililiği"* başlıklı bir yüksek lisans tez çalışmasıdır. Çalışma, Otizmde Uygulamalı Davranış Analizi Anabilim Dalı'nda yüksek lisans eğitimini sürdüren Elif SANAL ÇALIK tarafından Doç. Dr. Yasemin ERGENEKON'un danışmanlığında yürütülmektedir.

Araştırmanın amacı, otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan okulöncesi çocukların ortamlar arası geçişler sırasında sergiledikleri problem davranışların azaltılmasında videoyla model olmanın etkililiğini belirlemektir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, hem OSB olan çocukların ortamlar arası geçişlerde sergiledikleri problem davranışların azaltılmasıyla hem de videoyla model olma uygulamasının etkililiğiyle ilgili alanyazına önemli bir katkı sağlayacaktır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda, tek-denekli bir araştırma yürütülerek çocuğunuzdan bilimsel araştırma verisi toplanacaktır. Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacaktır. Araştırmadan elde edilen veriler, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacaktır. Araştırma verileri ve görüntü kayıtları, bilimsel amaçlar doğrultusunda kongrelerde, seminerlerde, lisans ve lisansüstü derslerde bilimsel ve nitelikli iyi örnekler olarak sunulabilir. Ancak araştırma verileri ve görüntü kayıtları, hiçbir biçimde kopyalanarak araştırmacı dışındaki üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır. İstemeniz halinde çocuğunuzdan toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.

Çocuğunuzun araştırmaya katılımı, tümüyle sizin onayınız ve gönüllülüğünüz esasına dayanmaktadır. Araştırmaya gönüllü olarak katılan tüm katılımcıların (çocuğunuz ve siz) isimleri ve kimlik bilgileri gizli tutulacaktır. Çalışmada tüm katılımcılara gerçek isimlerini çağrıştırmayacak kod isimleri verilecektir. Çocuğunuzdan toplanan veriler, gizlilik yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde beş yıl süreyle araştırmacı tarafından arşivlenecek, sonrasında ise imha edilecektir.

Veri toplama sürecinde araştırmacının araştırma amacını aşan bir şekilde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir sorusu/talebi olmayacaktır. Yine de araştırma süresince

herhangi bir nedenle rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zaman ayrılma hakkına sahipsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda, sizden toplanan veriler ve görüntü kayıtları araştırma kapsamından çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere zaman ayırdığınız için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı ..... Merkezi'nden Elif SANAL ÇALIK'a (e.sanal87@gmail.com) yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı-Soyadı : Elif SANAL ÇALIK

Adres : ..... Merkezi ..... Cad. .... Sok. No: ... Kat: ... ./.....

Cep Tel : 0 5.....

E-posta : e.sanal87@gmail.com

Bu çalışmaya kendi isteğimle çocuğumun gönüllü olarak katılmasını, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimizi ve çocuğumdan elde edilen bilgilerin sadece bilimsel amaçlarla kullanılmasını bilerek kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Adı-Soyadı :

Tarih :

İmza :

Ek-2: Etik Kurul İzin Belgesi

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ ETİK KURULU KARARI

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Yüksek Lisans Tez Çalışması
KONU:	Sosyal Bilimler
BAŞLIK:	Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Sınıf İçi Geçiş Becerilerinin Öğretiminde Videoyla Model Olmanın Etkililiği
~~PROJE~~/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Doç. Dr. Yasemin ERGENEKON
TEZ YAZARI:	Elif SANAL ÇALIK
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

ETİK KURUL ÜYELERİ — **İMZA/ TARİH** 30.09.2016

Prof. Dr. Aydın AYBAR
Rektör Yardımcısı / Etik Kurul Başkanı

Prof. Dr. Hayrettin TÜRK
Fen Bil.(Fen Fak.)

Prof. Dr. Yusuf ÖZTÜRK
Sağlık Bil.(Ecz. Fak.)

Prof. Dr. Esra CEYHAN
Eğitim Bil. (Eğitim Bil. Ens.)

Prof. Dr. Bülent GÜNSOY
Sos. Bil.(İkt. Fak.)

Prof. Dr. Münevver ÇAKI
Güz. San. (Güz. San. Fak.)

Scanned by CamScanner

Ek-3: İşlevsel Değerlendirme Formu (Yasal izni olmadığı için sadece ilk sayfası verilmiştir.)

İŞLEVSEL DEĞERLENDİRME FORMU

Problem Davranışı Olan Çocuk: **Görüşme Tarihi:**

Yaş: **Yıl:** **Ay:** **Cinsiyet: K E**

Görüşmeci:

Görüşülen kişi(ler):

A. DAVRANIŞ(LAR)IN TANIMI

1. Davranışlar ne ile ilgili? Her biri için nasıl gerçekleştiğini, günlük-haftalık veya aylık olarak ne sıklıkta meydana geldiğini, ne kadar sürdüğünü, yoğunluğunu (az-orta-yüksek) tanımlayınız.

Davranış	Nasıl meydana geliyor?	Sıklığı?	Uzunluğu?	Yoğunluğu?
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				

2. Yukarıdaki davranışların hangileri birlikte meydana gelir? (örneğin, aynı zamanda meydana gelme, aynı duruma cevap verme vb.

Ek-4: Motivasyon Değerlendirme Aracı (Yasal izni olmadığı için sadece ilk sayfası verilmiştir.)

MOTİVASYON DEĞERLENDİRME ARACI

1. Çocuk uzun bir süre, örneğin 1 saat yalnız bırakılsaydı bu davranış kesintisiz devam eder miydi?

Asla **Daima**

0 1 2 3 4 5 6

2. Zor bir görevi yapması için verilen komutu takiben bu davranış meydana gelir mi?

Asla **Daima**

0 1 2 3 4 5 6

3. Siz başka insanlarla odada konuşurken bu davranış gerçekleşir mi?

Asla **Daima**

0 1 2 3 4 5 6

4. Bu davranış çocuk bir şey istediğini söyleyip de gerçekleşmediğinde meydana geliyor mu?

Asla **Daima**

0 1 2 3 4 5 6

5. Bu davranış aynı şekilde tekrar tekrar, durmadan gerçekleşiyor mu?

Asla **Daima**

0 1 2 3 4 5 6

6. Çocuğun herhangi bir isteği yapıldığı zaman bu davranış gerçekleşir mi?

Asla **Daima**

0 1 2 3 4 5 6

Ek-5: Öncül-Davranış Sonuç (ÖDS) Formu

ÖNCÜL-DAVRANIŞ-SONUÇ (ÖDS) FORMU

Davranışın Sayısı	Zaman	Ortam / Etkinlik	Öncül	Hedef Davranış	Davranışın Sonucu	Çocuğun Tepkisi
1						
2						
3						
4						
5						
6						

Ek-6: Süre Kaydı Veri Toplama Formu

Süre Kaydı Veri Toplama Formu

Katılımcının Adı-Soyadı : **Gözlemci :**

Hedef Davranış : **Tarih :**

Gözlem Zamanı:

Gözlem Zamanı	Toplam Süre

Ek-7: Başlama Düzeyi Yoklama/Aralıklı Yoklama/ Öğretim/ Genelleme/ İzleme Oturumları Veri Toplama Formu / Form 1

Başlama Düzeyi Yoklama/ Aralıklı Yoklama/ Öğretim/ Genelleme/ İzleme Oturumları Veri Toplama Formu / Form 1

Katılımcının Adı-Soyadı :

Uygulamacı :

Sıra	Hedef Davranış: Uygun bir şekilde merdivenleri inip ortam değiştirmesi	.../.../2017	.../.../2017	.../.../2017	.../.../2017	.../.../2017	.../.../2017
		Baş:	Baş:	Baş:	Baş:	Baş:	Baş:
		Bit:	Bit:	Bit:	Bit:	Bit:	Bit:
		Oturum:	Oturum:	Oturum:	Oturum:	Oturum:	Oturum:
1	*Uygulamacının elini tutar.*						
2	*Uygulamacı ile beraber uyumlu bir şekilde merdivenleri iner.*						
3	*Merdivenler bittiğinde uyumlu bir şekilde sola doğru döner.*						
4	*Uyumlu bir şekilde yürümeye devam eder.*						
5	*Uygulamacı ile beraber sınıfa girer.*						
Doğru tepki sayısı:							
Doğru tepki yüzdesi:							
Yanlış tepki sayısı:							
Yanlış tepki yüzdesi:							
Tepkide bulunmama sayısı:							
Tepkide bulunmama yüzdesi:							

Ek-7: Başlama Düzeyi Yoklama/ Aralıklı Yoklama/ Öğretim/ Genelleme/ İzleme Oturumları Veri Toplama Formu / Form 2

Başlama Düzeyi Yoklama/Aralıklı Yoklama/ Öğretim/ Genelleme/ İzleme Oturumları Veri Toplama Formu / Form 2

Katılımcının Adı-Soyadı :

Uygulamacı :

Sıra	Hedef Davranış: Ağlamadan-bağırmadan ortam değiştirmesi	.../.../2017	.../.../2017	.../.../2017	.../.../2017	.../.../2017	.../.../2017
		Baş:	Baş:	Baş:	Baş:	Baş:	Baş:
		Bit:	Bit:	Bit:	Bit:	Bit:	Bit:
		Oturum:	Oturum:	Oturum:	Oturum:	Oturum:	Oturum:
1	*Uygulamacının elini tutar.*						
2	*Uygulamacı ile beraber uyumlu bir şekilde yürür.*						
3	*Uygulamacı ile beraber spor odasına girer.*						
Doğru tepki sayısı:							
Doğru tepki yüzdesi:							
Yanlış tepki sayısı:							
Yanlış tepki yüzdesi:							
Tepkide bulunmama sayısı:							
Tepkide bulunmama yüzdesi:							

Ek-7: Başlama Düzeyi Yoklama/ Aralıklı Yoklama/ Öğretim/ Genelleme/ İzleme Oturumları Veri Toplama Formu / Form 3

Başlama Düzeyi Yoklama/ Aralıklı Yoklama/ Öğretim/ Genelleme/ İzleme Oturumları Veri Toplama Formu / Form 3

Katılımcının Adı-Soyadı :

Uygulamacı :

Sıra	Hedef Davranış: Ağlamadan-bağırmadan sınıf değiştirmesi	.../.../2017	.../.../2017	.../.../2017	.../.../2017	.../.../2017	.../.../2017
		Baş:	Baş:	Baş:	Baş:	Baş:	Baş:
		Bit:	Bit:	Bit:	Bit:	Bit:	Bit:
		Oturum:	Oturum:	Oturum:	Oturum:	Oturum:	Oturum:
1	*Uygulamacının elini tutar.*						
2	*Uygulamacı ile beraber uyumlu bir şekilde yürür.*						
3	*Uygulamacı ile beraber grup odasına girer.*						
Doğru tepki sayısı:							
Doğru tepki yüzdesi:							
Yanlış tepki sayısı:							
Yanlış tepki yüzdesi:							
Tepkide bulunmama sayısı:							
Tepkide bulunmama yüzdesi:							

Ek-8: Ebeveyn Sosyal Geçerlik Soru Formu

Ebeveyn Sosyal Geçerlik Soru Formu

Sayın Anne-Baba,

Aşağıda yanıtlamanızı istediğimiz form, çocuğunuza ortamlar arası geçişlerdeki problem davranışların azaltılmasında akran modelin kullanıldığı video modelle öğretim uygulamasının kullanılmasına ilişkin görüşlerinizi belirlemeye yöneliktir. Formda üç adet Evet-Hayır ve sekiz adet açık uçlu olmak üzere toplam 11 adet soru yer almaktadır. Formu titizlikle yanıtlamanız yapılacak çalışmanın doğru ve amacına yönelik olmasına yardımcı olacaktır. Katkılarınız ve yardımlarınız için çok teşekkür ederim.

Elif SANAL ÇALIK

1. Çocuğunuzun sınıf içi geçiş becerilerinin öğretilmesine yönelik bir çalışmaya katılmasından memnun musunuz? Çalışmaya katılmak sizi neden memnun etti?
2. Çocuğunuza öğretilen sınıf içi geçiş becerilerinin çocuğunuz için önemli olduğunu düşünüyor musunuz? Sizce çocuğunuzun bu becerileri öğrenmesi neden önemli?
3. Çocuğunuzun öğrendiği sınıf içi geçiş becerilerini günlük yaşamında kullandığını gözlemlediniz mi? Örnekler verir misiniz?
4. Üçüncü soruya yanıtınız hayır ise öğrendiği sınıf içi geçiş becerilerini gerçekleştirmesi için çocuğunuza ne tür fırsatlar verdiniz?
5. Bu çalışma sonunda çocuğunuzda gördüğünüz değişikler var mı? Varsa bu değişiklikleri kısaca belirtiniz.
6. Çalışmanın en beğendiğiniz yönünü birkaç cümle ile açıklar mısınız?
7. Çalışmanın beğenmediğiniz yönlerini açıklar mısınız?
8. Yapılan bu çalışmanın;
   a. Ev yaşamınıza katkıları nelerdir?
   b. Çocuğunuza yaklaşımınıza ve onunla olan etkileşiminize katkıları nelerdir?
   c. Toplumsal yaşama katılımıza katkıları nelerdir?
9. Çocuğunuza sınıf içi geçiş becerilerinin öğretiminde kullanılan videoyla model olma uygulamasını öğrenmeyi ister misiniz?
   ( ) Evet ( ) Hayır

10. Çocuğunuzun henüz kazanmamış olduğu farklı becerilerle ilgili benzer bir çalışmaya tekrar katılmasını düşünür müsünüz?

( ) Evet ( ) Hayır

11. Araştırmacının çalışma süresince imzalamış olduğunuz Anne-Baba İzin Formu'nda yazılanlara sadık kaldığını düşünüyor musunuz?

( ) Evet ( ) Hayır

Ek-9: Ebeveyn Gönüllü Katılım Formu

EBEVEYN GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Çocuğunuzun katılımcı olduğu *"Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Okulöncesi Çocuklarda Ortamlar Arası Geçişlerdeki Problem Davranışların Azaltılmasında Videoyla Model Olmanın Etkililiği"* başlıklı bu çalışma ile ilgili olarak sizlerin düşüncelerini almak üzere sizlerle bir görüşme yapılması planlanmaktadır. Görüşme sırasında konuşma akışını not almadaki güçlükler nedeniyle, görüşmeyi kesintiye uğratmamak ve talep ettiğim zaman limitini aşmamak için ses kaydı yapacağımı bildirmek istiyorum. Görüşme sırasında yapılan ses kayıtlarında belirttiğiniz fikir ve yorumlarınızın bilimsel veri olma dışında hiçbir şekilde kullanılmayacağını belirtmek istiyorum. Yapacağım ses kaydını, araştırmacı ve tez danışmanı dışında kimsenin dinlemeyeceğini, bu kayıtta söylediklerinizin grup verisine dönüştürülmek dışında hiçbir şekilde kullanılmayacağını, grup verisine dönüştürüldükten sonra ses kaydınızın silineceğini garanti ediyor ve bildirimlerinizden dolayı sizi herhangi bir şekilde rahatsız edecek durumda bırakmayacağıma söz veriyorum. Görüşmeye katılarak değerli zamanınızı ve görüşlerinizi bizimle paylaştığınız için teşekkür ederim.

Görüşmenin çocuğumun katıldığı araştırmaya ilişkin olarak yapılacağı hakkında araştırmacı tarafından bilgilendirildim. Görüşmelerin nasıl yapılacağı konusunda bilgilendirildim. Görüşmelerde elde edilen şahsıma ait bilgilerin ve görüşlerimin kopyalanarak araştırmacı dışındaki üçüncü kişilerle paylaşılmayacağını ve başka yerlerde kullanılmayacağını biliyorum. Görüşmeye gönüllü olarak katılıyorum.

Katılımcının Adı-Soyadı :

Tarih :

İmza :

Ek-10: Videoyla Model Olma Öğretim Oturumları Gözlemciler Arası Güvenirlik Veri Toplama Formu

Videoyla Model Olma Öğretim Oturumları Gözlemciler Arası Güvenirlik Veri Toplama Formu

Katılımcının Adı-Soyadı :

Uygulamacı :

Hedef Davranış :

Tarih :

Gözlemci :

Başlama-Bitiş :

Gözlem Zamanı	Toplam Süre

Gözlemciler arası güvenirlik formülü: Görüş birliği / (Görüş ayrılığı + Görüş birliği) X 100

Ek-11: Videoyla Model Olma Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu

Videoyla Model Olma Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu

Katılımcının Adı-Soyadı: **Tarih:**

Uygulamacı: **Gözlemci:**

Hedef Davranış: **Başlama-Bitiş:**

	Video görüntüleri için araç-gereç hazırlama	Videoya dikkatini çekmek için dikkat çekici ipucunu sunma	Hazır olduğunu ifade ettiğinde pekiştirme	Video görüntüsünü izlemesini sağlama ve video görüntüsünü izlerken katılımcıya uygun tepki verme	Videoyu izlediğinde pekiştirme	Hedef beceriyi sergileyeceği ortama geçerek dikkat sağlayıcı ipucunu sunma	Beceriyi gerçekleştirmesi için beceri yönergesini sunma	Katılımcı tepkilerine uygun ve doğru tepki verme
Oturumlar								
Uygulama Güvenirlik Oranı: %								

Ek-12: Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu

Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu

Katılımcının Adı-Soyadı : **Tarih :**

Uygulamacı : **Gözlemci :**

Başlama-Bitiş :

Oturumlar	Video görüntüleri için araç-gereç hazırlama	Videoya dikkatini çekmek için dikkat çekici ipucunu sunma	Hazır olduğunu ifade ettiğinde pekiştirme	Video görüntüsünü izlemesini sağlama ve video görüntüsünü izlerken katılımcıya uygun tepki	Videoyu izlediğinde pekiştirme	Hedef beceriyi sergileyeceği ortama geçerek dikkat sağlayıcı ipucunu sunma	Beceriyi gerçekleştirmesi için beceri yönergesini sunma	Katılımcı tepkilerine uygun ve doğru tepki verme
Planlanan uygulamacı davranışı sayısı								
Gözlenen uygulamacı davranışı sayısı								

ÖZGEÇMİŞ

Adı-Soyadı : Elif Sanal Çalık

Yabancı Dil : İngilizce

Doğum Yeri ve Yılı : Üsküdar-İstanbul / 1987

E-posta : e.sanal87@gmail.com

Eğitim ve Mesleki Geçmişi:

- 2011- : Psikolog/ Aile Danışmanı, Algı ABA Terapi Merkezi
- 2010-2011 : Özel Ece Empati Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi
- 2005-2010 : Yeditepe Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü
- 2000-2004 : Nevzat Ayaz Lisesi

Yayınları ve/veya Bilimsel/Sanatsal Faaliyetleri:

- Sanal Çalık, E. (2016). Video model öğretim tekniğinin OSB olan bir çocuğa kendini tanıtma becerisini öğretmedeki etkililiği. Uluslararası Katılımlı 3. Ulusal Disiplinerarası Erken Çocuklukta Müdahale Kongresi'nde (UDEMKO) sunulan poster bildiri, Eskişehir.
- Sanal Çalık, E. (2016). Eşzamanlı ipucu öğretim tekniğinin OSB olan bir çocuğa tanıtıcı levhaları isimlendirme becerisini öğretmedeki etkililiği. Uluslararası Katılımlı 3. Ulusal Disiplinerarası Erken Çocuklukta Müdahale Kongresi'nde (UDEMKO) sunulan poster bildiri, Eskişehir.
- Sanal, E. (2015). Otizm spektrum bozukluğuna sahip bir çocuğun ayrık denemelerle öğretimden doğal öğretime geçiş süreci: Bir vaka sunumu. 25. Ulusal Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Kongresi'nde sunulan poster bildiri, İstanbul.
- Sanal, E. (2014). Türkiye'de uygulamalı davranış analizi (UDA) temelli eğitim: Bir vaka sunumu. Uluslararası Otizm Kongresi'nde (ULOK) sunulan poster bildiri, Antalya.
- Sanal, E. (2014). Gömülü öğretim tekniğinin OSB olan bir çocuğa akademik beceri öğretmedeki etkililiği. Uluslararası Otizm Kongresi'nde (ULOK) sunulan poster bildiri, Antalya.

- Sanal, E. (2013). Bir 45'lik: 1968'den günümüze Journal of Applied Behavioral Analysis ve otizm. 23. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan poster bildiri, Bolu.
- Sanal, E. (2013). Otizmli çocuklara yönelik bir erken müdahale programı olarak ESDM modeli. 23. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan poster bildiri, Bolu.