

PAPER DETAILS

TITLE: İlköğretim Kaynastırma Uygulamalarında Sınıf İçi Geçişleri Kolaylastıran Stratejiler

AUTHORS: Esra ERBAS,Yasemin ERGENEKON

PAGES: 790-826

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/949711>

İlköğretim Kaynaştırma Uygulamalarında Sınıf İçi Geçişleri

Kolaylaştıran Stratejiler¹

Esra ERBAŞ², Yasemin ERGENEKON³

Geliş Tarihi: 01.12.2019

Kabul Tarihi: 13.01.2020

Derleme

Öz

Kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda eğitim alan gelişimsel yetersizliği olan öğrenciler gün içinde birçok etkinlik, ders ve ortam arasında farklı geçişler yaşamaktadır. Tipik gelişen öğrenciler için bu geçişler çok az bir çaba ve destekle gerçekleşirken gelişimsel yetersizliği olan öğrenciler bu geçişleri yerine getirebilmek ve bu yönde beceri kazanabilmek için genellikle daha fazla desteğe ve rehberliğe gereksinim duymaktadırlar. Geçişlerde yaşanan zorluklar arttıkça uygun olmayan davranışlarda da artış gözlenmekte ve akademik öğrenmelere ayrılan süre boşa harcanmaktadır. Öğretmenlerin etkili öğrenmeyi sağlamak ve başarıyı arttırmak için akademik etkinlikleri planlamasının gerekliliği kadar sınıf içi geçişlerin planlanması ve bu geçişleri kolaylaştırmak için etkili geçiş stratejilerinin kullanılması da öğrenme ve başarı üzerinde etkilidir. Bu çalışmanın amacı, kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü ilkökul ve ortaokul sınıflarında sınıf içi geçişleri desteklemek amacıyla kullanılan geçiş stratejilerini tanıtmaktır. Bu kapsamda bu çalışma ilgili alanyazında etkililiği kanıtlanmış geçiş stratejilerini ele alarak ve gelişimsel yetersizliği olan öğrencilerin eğitim gördüğü genel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenler için kılavuzluk etmeyi amaçlamaktadır.

Anahtar kelimeler: Kaynaştırma, sınıf içi geçişler, geçiş stratejileri, gelişimsel yetersizliği olan öğrenciler, ilköğretim

¹ Bu çalışma ZEÖ699 Seminer dersi kapsamında hazırlanmış ve 29. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, e-mail: esraerbass1090@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6565-0819

³ Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, e-mail: yergenek@anadolu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2443-0884

Strategies That Facilitating in-Class Transitions in Primary Inclusive Classrooms

Submitted by 01.12.2019

Accepted by 13.01.2020

Review

Abstract

Students with developmental disabilities who receive education in inclusive classrooms experience different transitions throughout the day between many activities, courses and environments. For students without special needs, these transitions do not require little effort and support, while students with developmental disabilities often need more support and guidance to fulfill these transitions and gain transition skills. As the difficulties in transitions increase, inappropriate behaviors increase and the time allocated to academic learning is wasted. There are many effective strategies in the literature for facilitating in-class transitions. While it is necessary for teachers to plan academic activities for providing effective learning and increasing the success, planning of classroom transitions and using effective strategies to facilitate transitions are also effective on learning and success. The aim of the current study is to introduce strategies that are used to support and facilitate in-class transitions in elementary and secondary school classrooms where inclusion is carried out. Whit in this context, this study aims to provide guidance for teachers who have students with developmental disabilities in general education classrooms by addressing the proven transition strategies in the relevant literature.

Keywords: Inclusion, in-class transitions, transition strategies, students with developmental disabilities, primary education

Giriş

Öğrenciler gün içinde bir ortamdan başka bir ortama ve/veya bir etkinlikten diğerine farklı geçişler ve değişiklikler yaşarlar. Gün içinde yaşanan bu geçişler ve değişimler bir etkinliği durdurup başka etkinliğe başlamayı ve/veya bir konumdan başka bir konuma geçmeyi gerektirir (Flannery ve Horner, 1994; Turner ve Jordan, 2007). Etkinlikler ve ortamlar arasındaki bu hareketlilik, bir başka deyişle geçişler ev, okul, iş yeri, toplumsal yaşam gibi birçok ortamda yaşam boyu karşılaşılan bir durumdur (McHugh, 2007; Messano, 2008). Tipik gelişen öğrenciler için bu geçişler çok az bir çaba ve destekle gerçekleşirken gelişimsel yetersizliği (GY) olan öğrenciler bu geçişleri yerine getirebilmek ve bu yönde beceri kazanabilmek için genellikle daha fazla desteğe ve rehberliğe gereksinim duyarlar (Gibson ve Govendo, 1999; McIntosh, Herman, Sanford, McGraw ve Florence, 2004).

Gelişimsel yetersizlik terimi zihin yetersizliği (ZY), otizm spektrum bozukluğu (OSB), işitme kaybı, görme yetersizliği, selebral palsi (CP), dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) gibi yetersizlik gruplarını kapsayan ve bireylerin fiziksel, öğrenme, dil veya davranış alanlarındaki gelişimlerini sınırlayan durumu ifade eden şemsiye bir terimdir. Gelişim alanlarını sınırlayan durumlar gelişimsel evrelerde ortaya çıkmakla birlikte zamanla günlük işlevlerin yerine getirilmesini engelleyerek bireyin yaşamını hayat boyu etkileyebilir (Hastalıktan Korunma ve Önleme Merkezleri [Centers for Disease Control and Prevention-CDC], 2018). GY olan öğrencilerin gelişim alanlarındaki bu sınırlılıklar akademik ve sosyal gelişimlerini etkilediği gibi sınıf içi bağımsızlık becerilerinin gelişimini de sınırlandırmaktadır. Sonuç olarak GY olan öğrenciler sınıf içi geçişlerde zorluklar yaşamakta ve geçişlerde istenen verim elde edilememektedir (Dooley, Wilczenski ve Torem, 2001; Hume, Sreckovic, Snyder ve Carnahan, 2014).

Sınıf içi geçişler öğrencilerin bir etkinlikten başka bir etkinliğe ve/veya bir ortamdan başka bir ortama geçişi olarak tanımlanmaktadır (Arlin, 1979; Brophy, 1988; McIntosh vd.,

2004). Öğrencinin sınıf düzeyi arttıkça karşılaşılan geçiş sayısı ve türü de artmaktadır. Okul öncesi dönemde sadece etkinlikler ve ortamlar arasında geçişler yaşayan bir öğrenci bu dönemden sonra farklı geçiş türleriyle karşı karşıya kalmaktadır. Örneğin genel eğitim sınıfında eğitim alan ilkokul veya ortaokul düzeyindeki GY olan bir öğrencinin gün içinde farklı dersler, sınıflar, öğretmenler ve alanlar (örn., sınıflar, okul bahçesi, koridor, kantin, destek eğitim odası vb.) arasında birçok geçiş yaşadığı ifade edilmektedir (Hine, Ardoin ve Foster, 2015).

İdeal sınıf içi geçişler fiziksel olarak bir ortamdan başka bir ortama hareket etmeyi, belirlenen sürede ve bağımsız olarak etkinliklerini tamamlayıp farklı bir etkinliğe geçişi, tamamlanan etkinliklere ait kaynak ve materyalleri yerine koymayı ve/veya yeni etkinliğe ait kaynak ve materyalleri hazırlamayı, sessiz bir şekilde öğretmeni beklemeyi, sınıf dışı ortamlar ve sınıf arasında gidiş-gelişleri uygun bir şekilde gerçekleştirebilmeyi içermektedir (Sainato, 1990). Ancak GY olan öğrencilerin yetersizliklerinden kaynaklı olarak söylenenleri dinleme, algılama, muhakeme etme, hafızada tutmada yaşadıkları zorluklar geçişleri olumsuz etkilemektedir. GY olan öğrencilerin bu karakteristik özellikleri geçişleri gerçekleştirmek için gerekli becerileri edinmelerini zorlaştırabilmekte, ortamların ya da rutinlerin değişmesi uygun davranışlar sergilemelerini engelleyebilmektedir (Dooley vd., 2001). Flannery ve Horner’a göre (1994) GY olan çoğu öğrenci geçişlerdeki doğal ipuçlarını anlama yeteneğine sahip değildir. GY olan öğrenciler doğal ipuçlarını izleyemedikleri için etkinlikler ve ortamlar arasındaki geçişler sırasında alışkın olmadıkları rutinler ve beklenmedik değişikliklerle karşı karşıya kaldıklarında bu durum problem davranışların ortaya çıkmasına ya da varolan problem davranışlarda artışlara yol açabilmektedir. Öğrenciler yönergeleri göz ardı ederek problem davranışlar sergileyerek ya da düzensiz davranarak geçiş zamanlarını uzatabilmektedirler (Sainato, 1990).

Banda, Grimmer ve Hart'a göre (2009) özellikle ZY ve OSB olan öğrenciler değişikliklere karşı direnç gösterme eğilimindedirler. Bu öğrenciler süreci ve özellikle karmaşık ve çok basamaklı sözel yönergelerin sıralamasını anlamlandırmada zorluk yaşamaktadırlar. Bir başka deyişle bu öğrencilerin iletişim becerilerindeki yetersizlikler geçişler sırasında problem davranışlara yol açmaktadır (Hume vd., 2014; McIntosh vd., 2004). Alanyazında sınıf içi geçişlerde GY olan öğrenciler tarafından gösterilen yaygın tepkiler, üzerinde çalışılan etkinliği durdurmayı reddetme, bir sonraki etkinliğe geçmeyi reddetme ve ilgisizlik, akranları rahatsız etme veya dikkatlerini dağıtma, etkinlikten kaçınmak için problem davranışlar sergileme, sıra beklerken sabırsızlanma ve beklememe/başkasının sırasını alma, yeni etkinlik için gerekli hazırlıkları yapmama şeklinde ifade edilmektedir (Banerjee ve Horn, 2013; Olson, 2012). Öğrencilerin gösterdiği bu tepkiler ve geçiş planlamalarındaki aksaklıklar sınıf içi geçişlerin etkili bir şekilde gerçekleşmesini engellemekte, bu süreçte problem davranışlar ortaya çıkabilmekte ve söz konusu durum akademik etkinlik saatlerinin boşa harcanmasıyla sonuçlanabilmektedir. Alanyazında ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin gün içinde yaşadıkları sınıf içi geçişlerin bir okul gününün %25'ini oluşturduğu ifade edilmektedir (Schmit, Alper, Raschke ve Ryndak, 2000). Sınıf içi geçişlerde harcanan zaman arttıkça akademik etkinlik saatlerinde ve öğretimin etkililiğinde azalma meydana gelmektedir (Coddington ve Smyth, 2008; Sterling-Turner ve Jordan, 2007). Geçişlerde yaşanan belirsizlikler ve planlama eksiklikleri GY olan öğrencilerin problem davranışlarını artırdığı için diğer öğrencilerin de dikkatinin dağılmasına neden olabilmektedir. Bu durumun bir sonucu olarak GY olan öğrenciler akranları tarafından sosyal olarak da dışlanmaya maruz kalabilmektedirler (Banda vd., 2009).

Hume ve meslektaşlarına göre (2014) öğrenciler gün içinde birçok etkinlik, ders ve mekân arasında hareket ederken farklı öğretmenlerin farklı beklentileri ve sınıf yönetimi biçimleriyle karşı karşıya gelmektedirler. Bu değişimler sırasında beklentilerin öğrenci tarafından anlaşılabilmesi, süreç içinde tahmin edilemeyen bir durumla karşılaşılması veya

öğrencinin beklenti ve sorumluluklardan kaçmak istemesi sonucunda geçişlere karşı bir direnç ortaya çıkabilmektedir. Sınıf içi geçişler etkili bir öğrenme ortamının oluşabilmesinde önemli olmasına rağmen çoğu öğretmen tarafından göz ardı edilmekte ve yumuşak geçişler için gerekli düzenlemeler yapılmamaktadır (Barbetta, Norona ve Bicard, 2005; Fudge vd., 2008). Öğretmenin akademik etkinlikleri planlaması öğrenmenin etkili bir şekilde gerçekleşmesi ve başarının artırılması için gerekli olmakla birlikte sınıf içi geçişlerin planlanması ve geçişleri kolaylaştırmada etkili stratejilerin kullanılması da öğrenme ve başarı üzerinde etkilidir. Planlamalar geçişlerin ne zaman ve nasıl gerçekleşeceğine, hangi materyallerin kullanılacağına ve öğrencilerin hangi ortamlarda kimlerle çalışacağına yönelik bilgiyi ve kullanılacak geçiş stratejilerini içerdiği için geçişler sırasında problemlerle karşılaşma ve akademik etkinlik saatlerinin boşa harcanması olasılığını azaltacaktır (McIntosh vd., 2004; Olive, 2004). Banda ve meslektaşlarına göre (2009) geçişlerin önceden belirlenmesi ve planlanması, öğrencilerin beklenmedik durumlarla karşılaşmasını azaltacaktır. Hangi ortama ya da etkinliğe geçiş yapacağını bilen öğrenci öğretmen yönergesine karşı daha az bağımlılık gösterecek ve akranları tarafından sosyal kabulü de olumlu yönde geliştirecektir.

Alanyazında öğretmenlerin sınıf içi geçişlerde yaşanan sıkıntılara karşı gösterdikleri tepkiler genellikle gözardı etme, tüm sınıfı bekletme, azarlama, sık sık yönergeleri tekrarlama ya da öğrencileri olumlu davranışlara yönlendirme biçiminde sıralanmaktadır. Ancak tüm bu tepkiler geçiş için harcanan zamanı uzatmaktadır (Fudge vd., 2008). Bu nedenle günlük rutinler planlanırken geçişler de en az akademik etkinlikler kadar dikkatli bir şekilde planlanmalı, geçişlerde problem yaşayan öğrenciler desteklenmeli, rol ve sorumluluklar açık ve net bir şekilde tanımlanmalıdır (McIntosh vd., 2004; Ostrosky, Jung ve Hemmeter, 2002). Sınıf rutinlerinin belirlenip tutarlı bir şekilde sürdürüldüğü ve bu rutinler sırasında meydana gelen geçişlerin etkili stratejilerle desteklendiği ortamlarda öğrencilerin uyumu ve

motivasyonu artacağı için daha az problem davranış meydana gelecektir (McIntosh vd., 2004; Olive, 2004).

Sınıf İçi Geçişleri Kolaylaştırmada Kullanılabilecek Stratejiler

Sınıf içi geçişleri iyi planlayarak etkili geçiş stratejileri kullanmak, geçişlerde yaşanan zorlukların azaltılması ve akademik öğrenmeye ayrılan zamanın artırılması açısından oldukça önemlidir (Coddington ve Smyth, 2008; Connell ve Carta, 1993). Tablo 1.'de verilen geçiş stratejileri kaynaştırma ortamlarında eğitim alan GY olan öğrencilerin sınıf içi geçişlerini kolaylaştırmada kullanılan stratejilerdir. Tablo 1'de verilen geçiş stratejileri izleyen başlıklarda ayrıntılı biçimde açıklanmıştır.

Tablo 1

Kaynaştırma Ortamlarında Kullanılabilecek Sınıf İçi Geçiş Stratejileri

Olumlu Sınıf Atmosferi Oluşturma	• Fiziksel ortamın düzenlenmesi • Sınıf kurallarının belirlenmesi ve beklentilerin ifade edilmesi • Günlük rutinler oluşturma
Görsel Destekler	• Görsel etkinlik çizelgesi • Saat ve zamanlayıcı kullanma • Video model • Video/Görsel olay görüntüleri
İşitsel Destekler	• Sözel hatırlatma ve adım adım yönerge verme • Zil/Müzik/El çırpma
Davranış Müdahaleleri	• İşlevsel davranış analizi • Olasılık haritası • Sosyal öyküler • Akran eşleştirme
Olumlu Pekiştirici Sunma	• Bireysel pekiştiriciler • Grup temelli pekiştiriciler

Olumlu sınıf atmosferi oluşturma

Fiziksel ortamın düzenlenmesi

Sınıf içinde fiziki düzenlemelerin yapılması hem dersle hem de davranışlarla ilgili beklentileri belirlemede etkilidir. Sınıf içi alanlar arasında öğrenci sıraları, etkinlik alanları (örn., grup ve bireysel çalışma alanları, okuma köşesi vb.), bilgisayar masası, materyal dolabı, kitaplık, giriş-çıkışlar, öğretmen masası, kaynak oda, depo vb. sıralanabilir. Sınıf içi etkinlik alanları her derse ve etkinliğe özel belirlenmeli ve GY olan öğrenciler için görsel etiketlerle (örn., işaretler, renk kodları, resimler, yazılar vb.) belirtilmelidir. Görsel etiketlerin kullanılması, öğrencinin öğretmene ve akranlarına bağımlılığını azaltıp öz kontrolünü sağlamada yardımcı olacak ve görevlerini bağımsız olarak yerine getirme sıklığını arttıracaktır. Alanlar belirlenirken sınıf içi geçişlerde karmaşayı en aza indirecek şekilde düzenlemeler yapılmalıdır. Örneğin materyal dolabı öğretmen ve tüm öğrenciler için kolayca ulaşılabilir olmalı ve diğer öğrencilerin giriş-çıkışlarını zorlaştırmamalıdır. Ayrıca dersle ya da etkinlikle ilgili olmayan ve materyaller öğrencilerin sınıf içindeki hareketlerini zorlaştırmakta ve/veya öğretmen ve öğrencilerin gerekli materyali ararken harcadığı zamanı arttırmaktadır. Bu nedenle kaynakların ve materyallerin sınıfa yerleşimi kullanım sıklığına bağlı olarak düzenlenmeli ve dersle ya da etkinlikle ilgili olmayanlar ortamdaki uzaklaştırılmalıdır (Banerjee ve Horn, 2013; Griffin, Griffin, Fitch, Albera ve Gingras, 2006; Lawry, Danko ve Strain, 2000).

Sınıf kurallarının belirlenmesi ve beklentilerin açıkça ifade edilmesi

Kuralların ve beklentilerin açıkça ifade edilmesi ve öğrencilerin hepsi tarafından anlaşıldığından emin olunması, etkili bir sınıf yönetimi için bir öğretmenin en temel sorumluluklarındandır. Bu strateji, sınıf ortamında uygun ve uygun olmayan davranışların öğrenciler tarafından anlaşılması ve geçişler sırasında nasıl bir yol izleyeceklerini bilmeleri

açısından önemlidir. Özellikle okulun ilk günlerinde ilkokul öğrencileriyle kurallar her gün konuşulmalı ve ilerleyen haftalarda da belirli aralıklarla hatırlatılarak iyice anlaşılması sağlanmalıdır. Sınıf kuralları ve açıkça ifade edilmiş beklentiler, sınıf içi davranış normlarının oluşturulması, bir başka deyişle uygun olan veya olmayan davranışların bilinmesi ve sınıftaki etkinliklerin nasıl yürütüleceği konusunda öğrencilere kılavuzluk eder (Deris ve Di Carlo, 2013; Jones ve Jones, 2013; Marzano ve Marzano, 2003).

Sınıf kuralları belirlenirken ve sınıf içinde bu kurallara yer verilirken göz önünde bulundurulması gereken bazı ilkeler vardır. Jones ve Jones (2013) bu ilkeleri izleyen biçimde ele almışlardır:

- ✓ Tüm sınıf dâhil edilerek kuralların/davranış normlarının gerekliliği konuşulmalı
- ✓ Kuralları içeren üç-altı maddelik bir liste oluşturulmalı
- ✓ Kurallar olumlu ifadeler kullanılarak yazılmalı
- ✓ Zaman ve yere göre davranış ve tutumların ayrımı öğretilmeli
- ✓ Kurallar herkesin görebileceği şekilde asılmalı
- ✓ Kuralların öğrenciler tarafından yerine getirilip getirilmediği takip edilmeli
- ✓ Kurallar zaman zaman gözden geçirilmeli ve değişiklik gerekiyorsa yapılmalı
- ✓ Sınıfa yeni bir öğrenci katıldığında kuralları anlaması ve uyması konusunda yardımcı olunmalı
- ✓ Olumsuz davranışlarda artış gözlemlendiğinde ve sınıf ortamında problemler meydana gelmeye başladığında kurallar tekrar konuşulmalı

Evertson ve Emmer (1982) sınıf yönetiminin üç temel basamağını; (a) beklentilerin belirlenmesi, (b) beklentilerin kurallara ve yönergelere çevrilmesi ve (c) davranışların sonuçlarının ne olacağının açıklanması olarak ifade etmişlerdir. Beklentiler sınıftaki çalışma ve etkinlik alanlarına özgü olarak belirlenmeli ve kurallara dönüştürülmelidir. Örneğin bireysel çalışma alanlarında (örn., öğrenci sırası, masası vb.) bir etkinlik başladığında ve

bittiğinde öğrencilerin neler yapması gerektiği (örn., üzerinde çalışılan etkinlik bittiğinde sessizce diğerlerini bekleme, materyelleri yerine koyma, öğretmenin yanına gelip biten çalışmayı gösterme, el kaldırıp öğretmenin gelmesini bekleme vb.) her öğretmenin kendi sınıf yönetimi tarzına bağlı olarak şekillenmelidir. Beklentiler ve kurallar belirlendikten sonra uygun davranışlar sergilendiğinde ve sergilenmediğinde öğrenci neyle karşılaşacağını da bilmelidir. Öğretmen uygun davranışları pekiştiriyorsa kuralları ve beklentileri açıkça ifade ettiği gibi bunu da açıkça ifade etmelidir. Evertson ve Emmer (1982) bu noktada olumsuz davranışların sonuçlarından daha çok olumlu davranışların sonuçlarını konuşmayı ve pekiştirme sistemini bu yönde geliştirmeyi önermektedir. Carta, Renauer, Schiefelbusch ve Terry'e göre (1998) geçişler sırasında hangi beklentilerin, nasıl yerine getirilmesi gerektiğinin öğrenciler tarafından bilinmesi gerekmektedir. Öğretmen geçiş planlamalarını yaparken kendisine aşağıda yer alan soruları sorabilir:

- ✓ Öğrenciler geçişin başladığını ve sona erdiğini nasıl anlayacaklar?
- ✓ Beklentiler açıkça ifade edildi mi? Tüm öğrenciler beklentileri anladı mı? Örneğin etkinlik/ders sonunda öğrenci sadece kendi materyal ve kitaplarını mı toplayacak? Bu konuda arkadaşlarına da yardım etmesi bekleniyor mu? Akranlarından yardım istemelerine izin veriliyor mu?
- ✓ Geçiş rutinlerinde öğrenciler birden fazla adımı yerine getirebiliyorlar mı?

Yukarıda yer alan sorular öğretmenlere geçiş planlaması yaparken ya da süreci değerlendirirken göz önünde bulundurulması gereken noktalar için bir kontrol listesi niteliği taşımaktadır.

Günlük rutinler oluşturma

Rutinler her gün aynı zaman dilimi içerisinde gerçekleşen ve belirli bir sıralamaya göre takip edilen ders ve etkinlikleri ifade etmektedir. Rutinler sınıfta bir günü kapsayan

dersler, etkinlikler, sınıf değişiklikleri, öğretmen değişiklikleri, tenefüs ve öğle arasını içine alan sıralama veya sadece günün bir kısmını/bir dersi kapsayacak şekilde olabilir (Sterling-Turner ve Jordan, 2007; Vaughn, Bos ve Schumm, 2014).

Sınıf içinde rutinlerin oluşturulmaması ve planlanmamış geçişlerin yaşanması, GY olan öğrencilerin özellikle de OSB olan öğrencilerin geçişler sırasında direnç göstermesine neden olabilmektedir (Sterling-Turner ve Jordan, 2007). OSB olan öğrencilerin geçişler sırasında gösterdiği bu ekstra direnç, onların ortamlarda ve durumlardaki tekdüzeliğe duydukları ihtiyaçtan kaynaklanabilmektedir. Buna ek olarak geçişler sırasında yaşanan zorluklar, bu öğrencilerin sözel yönergeleri ve açıklamaları anlamadaki sınırlılıklarından dolayı da meydana gelebilmektedir. Yönergelerin çok basamaklı olması, yönerge basamakları arasındaki ilişkinin öğrenci tarafından anlamlandırılmaması ve geçişler için sağlanan ön uyarıların algılanamaması, geçişleri uygun bir şekilde yerine getirmeyi engellemekte ve uygun olmayan davranışların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir (Flannery ve Horner, 1994; Hume, 2008).

Tipik gelişen öğrenciler de dâhil olmak üzere öğrenciler sınıfta gün içinde ne gibi durumlarla karşılaşacaklarını ve bir sonraki aşamada ne olacağını bilmek isterler. Sınıf rutinleri belirlenirken öncelikle tüm sınıfı kapsayacak bir planlama yapılmalıdır. Derslerin sırası, hangi dersin nerede, ne zaman ve hangi öğretmenlerle yapılacağı, teneffüs ve öğle arası zamanları günlük planlamanın en temel parçalarıdır. GY olan öğrencilerden öncelikle sınıfın genel rutinini takip etmesi beklenmekte, bununla birlikte bu öğrenciler için düzenleme ve destek gerektiren durumlara veya akranlarından farklı olarak katıldığı derslere (örn., destek eğitim odası [kaynak oda] veya farklı seçmeli dersler) göre de bireysel rutinler oluşturulmalıdır. Genel sınıf rutini takip edilirken GY olan öğrencilerin düşük ve yüksek ilgi düzeyleri göz önünde bulundurulmalıdır. Örneğin OSB olan bir öğrenci sınıfın genel rutininde olan bir etkinliğe veya derse karşı ilgisizse ve bunun sonucunda problem davranışlar

sergiliyorsa öğretmen o öğrencinin daha çok sevdiği bir etkinlikle sevmediği etkinlik arasında bağlantı kurabilir. Örneğin resim yapmayı çok seven GY olan bir öğrenci fen bilgisi dersine karşı ilgisizse ve derse geçişi reddediyorsa öğretmen o gün dersin konusuyla ilgili bir resim yapmasını isteyerek öğrencinin ilgisini artırıp derse geçişini kolaylaştırabilir. Bireysel uyarlamaları içeren bu strateji, problem davranış meydana gelmeden öğrencinin tercih etmediği, ilgi duymadığı etkinliğe ya da derse yumuşak bir geçiş yapmasına yardımcı olacaktır (Vaughn vd., 2014).

Günlük rutinler yazılı çizelgeler oluşturularak öğrencilerle paylaşılabilceği gibi görsel etkinlik çizelgesi (bkz. görsel destekler) gibi araçlar kullanılarak daha görsel bir hale getirilebilir. Bu araçların kullanılması alternatif dil desteğine ihtiyaç duyan GY olan bazı öğrencilerin günlük rutinleri takibini kolaylaştıracaktır. Ayrıca günlük rutinlerde değişiklikler meydana geldiği zaman öğretmen öğrencilerle birlikte bu yazılı ve görsel araçlar üzerinde değişiklik yaparak öğrenciyi değişikliğe hazırlayabilecektir (Sterling-Turner ve Jordan, 2007).

Görsel destekler

Görsel etkinlik çizelgesi

Yapılandırılmış bir öğrenme ortamı yaratmayı sağlayan görsel etkinlik çizelgeleri (visual activity schedules) GY olan öğrencilerin sınıf içi geçişlerde bağımsızlığını geliştirmek ve öğretmene olan bağımlılığını azaltmak için kullanılabilecek etkili bir uygulamadır. Görsel etkinlik çizelgeleri bir etkinliği oluşturan olayların oluşum sırasına göre resimler/fotoğraflar kullanılarak oluşturulan çizelgelerdir. Görsel etkinlik çizelgelerinde bir etkinlik veya sınıf rutini öğrencinin seviyesine uygun olarak belirlenmiş basamaklara/adımlara ayrılır ve her basamağa o basamaktaki yönergeyle ilgili bir resim yerleştirilir. Bu basamaklar görsellerle oluşturulurken öğrencinin okuma ve anlama becerilerine bağlı olarak karmaşık olmayan cümlelerle de desteklenebilir (Banda ve Grimmer, 2008).

Kullanım alanlarına göre etkinlikler/dersler arası çizelge (between-activity schedule) ve etkinlik içi çizelge (within-activity schedule) olmak üzere iki tür görsel etkinlik çizelgesi hazırlanabilir. Etkinlikler/dersler arası etkinlik çizelgesi günlük sınıf rutinini içeren ve sınıf içi geçişleri zaman sıralamasına göre listeleyen çizelgelerdir. Etkinlik içi çizelge ise karmaşık ve çok basamaklı bir etkinliğin bütününe veya bir kısmının beceri analizi basamaklarına göre adım adım takip edilmesini içeren çizelgelerdir (Banda vd., 2009).

Saat ve zamanlayıcı kullanma

Saat ve zamanlayıcılar görsel ipuçlarının farklı bir formu olarak geçişleri kolaylaştırmak için kullanılabilecek araçlardır. Saat ve zamanlayıcı kullanımı özellikle bir etkinlik sırasında kendisinden beklenenin farkında olup zamanı verimli kullanamayan öğrencilerde etkilidir. Bu strateji etkinlikler üzerinde harcanan zamanı azaltmayı sağlarken öğrencilerin etkinlikleri/çalışmayı başlatma, sürdürme ve tamamlamadaki öz-kontrol becerilerinin gelişimini de destekler (Sterling-Turner ve Jordan, 2007). Saat ve zamanlayıcılar aynı zamanda bir uyarı görevi de gördüğünden öğrenci yeni bir geçiş için önceden uyarılmış olur ve yaklaşan değişime kendini hazırlar (Schmit vd., 2000). Saat ve zamanlayıcı kullanırken aşağıda sıralanan noktalara dikkat edilmesi önerilmektedir (Carta vd., 1998):

- ✓ Saat ve zamanlayıcı kullanımının etkililiğinin belirlenebilmesi için bunları kullanmadan önce öğrencilerin bir etkinlik ve çalışma üzerinde ne kadar zaman harcadığının belirlenmesi
- ✓ Saat veya zamanlayıcı kullanılacak etkinlik veya çalışmada gerekli olan sürenin belirlenmesi; özellikle saat ve zamanlayıcı kullanılmaya başlanılan ilk günlerde ve ilkokul öğrencilerinde belirlenen süreden birkaç dakika daha fazla süre tanınması

- ✓ Saat ve zamanlayıcı sonlandığında sessizce bekleme, öğretmenin yanına gelme, el kaldırma, materyalleri yerine koyma, tenefüse çıkma veya başka bir etkinliğe geçme gibi öğrencinin ne yapması gerektiğine yönelik anlaşılır bir yönergenin verilmesi
- ✓ Bazı seslere hassasiyeti olan öğrencilerin belirlenmesi ve zamanlayıcının ses özelliğine göre seçilmesi

Klasik saat ve zamanlayıcının yanı sıra özellikle ilkokul öğrencilerinin dikkatini sağlayabilme açısından akıllı tahta, tablet ve bilgisayarla uyumlu uygulamalar da kullanılabilir. Bunlardan biri olan ClassDojo internet erişiminin olduğu sınıflarda akıllı tahtayla kullanıldığında etkinlik ve çalışmalar için belirlenen sürenin tüm öğrenciler tarafından görülebilmesine olanak sağlayan görsel bir uygulamadır. ClassDojo saat ve zamanlayıcı özelliğinin yanı sıra dönüt ve pekiştireç sunma özelliğine de sahiptir. ClassDojo ile çalışmalarını sürdüren ve uygun davranışlar sergileyen öğrenciler için uygulama üzerinden bireysel veya grup olarak dönüt ve pekiştireç sunulabilmektedir (<https://www.classdojo.com/toolkit/timer/>).

Video teknolojisiyle öğretim

Günümüzde video teknolojisi ve/veya video teknolojinin uygulamalı davranış analizine (UDA) dayalı diğer öğretim yöntemleriyle birlikte kullanıldığı öğretim uygulamaları GY olan öğrencilerin eğitim gereksinimlerinin karşılanmasında sıkça kullanılmaktadır. Video teknolojisi kullanılarak sunulan öğretim video modelle öğretim (video modeling), video ipuçları (video prompting) ve videoyla geribildirim (video feedback) olmak üzere üç biçimde gerçekleştirilebilir (Bennett, Aljehany ve Altaf, 2017).

Video modelle öğretim tüm öğrencilere özellikle de GY olan öğrencilere geçişler sırasında karşılaşılabilecek durumlara ve sınıf rutinlerine yönelik bilgi sağlamak amacıyla kullanılabilir. Video modelle öğretim için hazırlanan videolar, geçiş hakkında öğrenciyi

haberdar etmek amaçlı kullanılabildiği gibi öğrencinin bir etkinlik ve belirli bir geçiş durumuyla ilgili geliştirilmesine ihtiyaç duyulan bir davranış ve/veya becerinin kazandırılmasında da kullanılabilir. Buna ek olarak video modellerle öğretim etkinlikleri ve/veya ders içi geçişler için de kullanılabilir. Benzer şekilde video ipuçları (video prompting) uygulaması da geçişleri kolaylaştırmada kullanılabilecek stratejilerden biridir. Video ipuçlarında zincirleme becerinin her bir parçası basamak basamak kayda alınırken video modellerle öğretimde beceri analizindeki basamaklar bir bütün olarak kayda alınır. Öğrenci hazırlanan video görüntüsünü izler ve ardından izlediği davranışı model olarak gerçekleştirir (Goodson, Sigafoos, O'Reilly, Cannella ve Lancioni, 2007; Spriggs, Knight ve Sherrow, 2015).

Video teknolojisine dayalı uygulamalarda özellikle okulun ilk günlerinde rutinleri öğretmek ve yaşanacak değişimlerde olası durumla ilgili öğrenciyi haberdar etmek için bir başka bireyin dâhil edilmesiyle oluşturulan gerçek video kayıtları kullanılarak süreç kolaylaştırılabilir. Bu stratejide öğretmen derslikler ve okulun farklı bölümleri arasında bir gün boyunca yaşanan tüm geçişleri dâhil ederek bir video hazırlayabilir. Hazırlanan videoyla öğrencinin gün içinde neler yaşayacağına yönelik ön bilgi sağlanabilir ve ani geçişlerin yarattığı problem davranışlar azaltılabilir. Örneğin beden eğitimi ve spor dersinde öğrencinin yaşayacağı tüm adımlar belirlenir ve kayda alınır. Bu adımlar okulun fiziki şartlarına ve olanaklarına bağlı olarak sınıftan ayrılma, soyunma odasına gitme, giyinme, kıyafetleri uygun yere kaldırma, spor salonuna veya bahçeye gitme, sıraya girme, bekleme şeklinde adımlara bölünerek anlaşılır ve uygulanabilir hale getirilebilir (Cihak, Fahrenkrog, Ayres ve Smith, 2010; Dowrick, 1999; Schreibman, Whalen ve Stahmer, 2000).

Video/Görsel olay görüntüleri

Görsel olay görüntüleri (Visual Scene Display-GOG) ve video görsel olay görüntüleri (Video Visual Scene Display-VGOG) video model uygulaması temel alınarak oluşturulmuş iki uygulamadır. Video modelle öğretime benzer olarak bu uygulamalarda öğrenciler daha gerçekçi ve yaşayan ortamların dâhil edilmesiyle bir becerinin ya da olayın nasıl gerçekleştiğini adım adım görmektedirler. GOG ve VGOG uygulamaları konuşamayan GY olan öğrencilerde alternatif dil desteği sağlayarak iletişim olanaklarını içerisinde barındırmaktadır. Bu uygulamalar geçişten önce öğrenciyi hazırlamak için kullanılabileceği gibi geçişin yaşandığı süreçte de kullanılabilmektedir (Babb, Gormley, McNaughton ve Light, 2018; Spriggs, Knight ve Sherrow, 2015).

GOG öğrencinin karşılaşacağı günlük rutin, etkinlik/ders süreci veya yeni karşılaşacağı bir durumla ilgili olacak şekilde gereksinim duyulan duruma göre fotoğrafların kullanılmasıyla oluşturulan bir uygulamadır. Bu uygulama özellikle okulun ilk günlerinde yeni gelen öğrencilere sınıf içi geçişleri öğretmek ya da öğrencinin süreç içinde yaşacağı bir değişime (örn., il halk kütüphanesi gezisi) karşı öğrenciyi hazırlamak için kullanılabilir. Öğretmen öğrencinin karşılaşacağı ve yerine getireceği olayı/davranışı beceri analizi kullanarak basamaklandırır (örn., kütüphaneye giriş, sessizce sıra olma, bekleme, kitap bölümüne gitme, kitap alma vb.), her basamakta gerçekleşen olayın/davranışın resmini çeker veya basamağa uygun resimler kullanır. Olaylar/davranışlar görsellerle sıralandıktan sonra öğrencinin her basamağı izlemesi ve izledikten sonra tekrarlaması sağlanır. Ayrıca istenilen basamağa veya basamaktaki bir görsele ilişkin ses kayıtları eklenir. Bu özellik iletişim becerilerinde zorluk yaşayan veya alternatif dil desteğine gereksinim duyan öğrencilerin karşısındaki bireyle iletişim kurmasını kolaylaştırmak için kullanılır (Babb vd., 2018; Holyfield, Caron, Drager ve Light, 2018).

VGOG, GOG'tan farklı olarak fotoğrafların yerine basamaklandırılmış bir olayın ya da becerinin video görüntülerinin kullanımını içerir. GOG'ta yer alan tüm basamaklar uygulanır, ancak fotoğrafların yerine olayın ya da becerinin her basamağını içeren video kayıtları hazırlanır. İstenilen basamağa sözlü uyarılar eklenebilir. Sözlü uyarı işareti ekrana geldiğinde öğrenci ekrana tıklar ve dinler veya karşısındaki bireye dinletir. Yukarıda verilen kütüphane gezisi örneğinden hareketle kütüphane gezisinin video basamaklarından biri olan kütüphaneden kitap ödünç alma basamağının sözlü uyarı kısmına “Bu kitabı ödünç almak istiyorum.” ses kaydı eklenir. Öğrenci kütüphane görevlisinin yanına gider ve ekrandaki ilgili yere tıklayarak dinletir. Aynı şekilde gereksinim duyabileceği tüm ses kayıtları ilgili basamaklara yüklenir (Babb vd., 2018).

İşitsel destekler

Sözel hatırlatma ve adım adım yönerge verme

Öğretmenin kendini kaynak olarak kullandığı sözel hatırlatma ve adım adım yönerge verme stratejileri diğer stratejilerle kıyaslandığında uygulama açısından en basit olanlardır. Sözel hatırlatmalar geçiş zamanı yaklaşırken öğretmenin kısa ve öz bir cümleyle öğrenciyi geçişe hazırlamasıdır. Öğretmen tek basamaklı bir yönergeyle (örn. “Şimdi müzik odasına gitme zamanı.”) öğrenciyi bir sonraki etkinliğe/derse yönlendirir. Bu hatırlatmalar geçişten kısa bir süre önce yapılarak -örneğin geçişten 2 dakika önce- geçiş için bir ön uyarı verilmiş olur. Ek hatırlatmaya gereksinim duyuluyorsa öğretmen belirli aralıklarla yönergesini tekrarlayıp öğrencinin geçişe odaklanmasını ve üzerinde çalıştığı etkinliği sonlandırmasını kolaylaştırabilir (Banerjee ve Horn, 2013; Flannery ve Horner, 1994; Sterling-Turner ve Jordan, 2007).

Adım adım yönergede ise birden fazla yönergeyi içeren bir destek söz konusudur. Öğrencinin geçişi gerçekleştirmesi için tek basamaklı bir yönerge yeterli gelmiyorsa

yönergeler adım adım basamaklandırılarak sunulur. Örneğin öğrenci “Şimdi müzik odasına gitme zamanı.” dendiğinde eylemi tamamlayamıyorsa öğretmen “Etkinliğini bitir, kitaplarını çantana koy, tenefüse çık, tenefüsten sonra müzik odasına git.” adımlarını teker teker söyleyip öğrencinin yapmasını ister. Adım adım yönerge özellikle GY olan öğrenciler bilmedikleri bir geçişi gerçekleştirecekleri zaman veya ilkokulun ilk dönemlerinde daha çok gereksinim duyulan bir stratejidir (Neitzel ve Wolery, 2009).

Zil/Müzik/El çırpma

Geçişler sırasında ön uyaran niteliği taşıyan zil, müzik ve el çırpma özellikle bir etkinliğin sonlandırılmasında ve başlatılmasında kullanılabilecek en kolay, ön hazırlık gerektirmeyen ve tüm sınıfın dâhil edilebileceği desteklerdendir. Zil çoğunlukla tenefüse başlama ve sonlandırma zamanlarını haber verirken müzik ve el çırpma ise bir ders içerisinde öğrencileri geçişe karşı uyarmak için kullanılır. Müzik ve el çırpma stratejilerinin sözel yönergelerle birlikte kullanılması önerilmektedir. Özellikle öğrenciyi hazırlamak amacıyla sözel yönergelerden kısa bir süre önce bu ön uyaranların verilmesi (örn., “Geçiş zamanı yaklaşıyor.”) uyarı etkisi yaratarak öğrencinin gelecek sözel yönergeye karşı dikkatini toplamasını sağlayacaktır (Ferguson, Ashbaugh, O’Reilly ve McLaughlin, 2004; Register ve Humpal, 2007).

Davranış müdahaleleri

İşlevsel davranış analizi

İşlevsel davranış analizi problem davranışların ne sıklıkla ve neden meydana geldiğiyle ilgili bilgi sahibi olmak için kullanılan bir yaklaşımdır. Sınıf ortamını düzenlerken ya da kullanılacak stratejilere karar verirken var olan problem davranışların altında yatan nedenlerin belirlenmesinde işlevsel davranış analizi öğretmene gerçekçi bir bakış açısı

kazandırır. İşlevsel davranış analizi sınıf yönetiminde problem ya da uygun olmayan davranış olarak nitelendirilen istenmeyen davranışların gerçek nedenlerinin anlaşılmasında gerekli veriyi sağlayabilmek için sistematik bir şekilde bilgi toplamak amacıyla kullanılır (Sugai vd., 2000).

İşlevsel davranış analizinin ilk adımı problem olarak nitelendirilen davranışın tanımlanmasıdır. Davranış tanımlandıktan sonra sistematik bir şekilde gözlemlerin yapılması, davranışın öncesinde ve sonrasında nelerin meydana geldiğinin kayıt edilmesi ve öğretmenlerle görüşülerek bilgi toplanması gerekmektedir. Öncül-davranış-sonuç (ÖDS) (Antecedent-Behavior-Consequences [ABC]) tekniğiyle tutulan kayıtlar farklı zamanlarda yapılan gözlemlerle tekrarlanmalıdır. Üç sütundan oluşan ÖDS kayıt formuna öğrencinin gösterdiği davranışın öncesinde ve sonrasında nelerin meydana geldiği kısa ve öz ifadelerle not edilir. Örneğin Türkçe dersinde bireysel sesli okuma etkinliklerine geçişlerde uygun olmayan davranışlar sergileyen (örn., okuma etkinliği öncesi eşyaları fırlatma, bağırarak konuşma, diğer öğrencilerin dikkatini dağıtma vb.) bir öğrencinin ÖDS tekniğiyle bir süre sistematik gözlemler yapılarak davranış kaydı tutulup neden bu etkinliğe geçişte zorluk yaşandığının nedeni belirlenmeye çalışılır. Öğrenci bu davranışları sergilemeden önce ve sergiledikten sonra neler oluyorsa forma yazılır. Herhangi bir nedenden dolayı sınıf içinde sesli okumaya yönelik bir isteksizlik varsa ve öğrenci fırlatma davranışının sonrasında okuma etkinliğinden kaçabiliyorsa bu sonuç onun fırlatma davranışını pekiştirmiştir denilebilir. ÖDS kaydıyla var olan problem davranışın işlevi belirlendikten sonra öğretmen bu davranışı azaltmak, ortadan kaldırmak veya uygun davranışla değiştirmek için bir plan yapıp etkili bir strateji seçmelidir (Barbetta vd., 2005; Vaughn vd., 2014).

Olasılık haritası

Olasılık haritası (contingency mapping) istenilen bir davranış gerçekleştirildiğinde ve gerçekleştirilmediğinde hedef öğrenciye davranışın sonucuna ilişkin görsel olarak bilgi vermek amacıyla kullanılan bir olumlu davranış desteğidir. Uygun görsellerin kullanılmasıyla oluşturulan haritalarla bir uyarana ya da isteğe karşı olumlu ve olumsuz olmak üzere öğrenciye davranış seçenekleri sunulur. Öğrenci tercih edeceği davranış seçeneği sonrasında neyle karşılaşacağını ya da hangi pekiştireci alacağını bilir ve tercihini yapar. Olasılık haritalarında amaç sınıf kurallarının, akademik ve sosyal beklentilerin öğretiminde bir davranışa ya da beklentiye özgü bir durumun görsel olarak öğrenci tarafından öğrenilmesini kolaylaştırmaktır. Olasılık haritası gün içinde geçişler öncesi farklı davranış kalıplarıyla tasarlanıp kolayca uygulanabilir. Özellikle geçişlerde yaşanan sorunların belirlenmesinden sonra öğretmen sorun yaşanan geçiş durumlarına özgü haritalar hazırlayarak öğrenciyi sergileyeceği davranışın sonucuna hazırlar (Brown, 2004; Brown ve Mirenda, 2006).

Sosyal öyküler

Sosyal öyküler bir beceriyi, etkinliği veya durumu betimleyen bireyselleştirilmiş kısa öykülerdir. Sosyal öyküler anlaşılması zor ve karmaşık bir durumu GY olan öğrenciler için daha anlamlı hale getirmek, tanımlanan duruma öğrenciyi bilişsel olarak hazırlamak veya öğrencide var olan uygun olmayan davranışları azaltmak için kullanılabileceği gibi sınıf rutinlerinin öğretilmesinde çoğunlukla görsellerin dâhil edilmesiyle kullanılan etkili bir stratejidir (Gray ve Garand, 1993; Kidder ve McDonnell, 2017).

Sosyal öyküler karmaşık, zor görünen ve korkutan bir durumun tahmin edilebilirliğini arttırdığı için geçişlerde de kullanılmaktadır. Sosyal öyküler bir durumu ve gerçekleşmesi istenen bir davranışı tanımlamada kullanılırken tanımlanan durum karşısında başkalarının göstereceği tepkileri ve onların duygularını içerebilir. Ayrıca hedef öğrencinin karşılaştığı

durum karşısında göstermesi gereken tepkiyi de uygun bir dille ele alarak öğrenciyi yönlendirir. Sosyal öyküler oluşturulurken öğrenciye soyut veya yabancı olan bir durum daha küçük adımlara bölünerek basit cümlelerle öyküleştirilir ve ilgili görsellerle desteklenerek daha anlamlı hale getirilir. Sosyal öykülerde keskin ifadelerin kullanılması önerilmemekte, bazen ve genellikle gibi daha yumuşak kelimelerin seçilmesi tercih edilmektedir. Sosyal öyküyü yazan kişi bir durumu tanımlarken hedef öğrencinin bakış açısıyla yazmalı ve olumlu ifadeler kullanmalıdır. Geçişler için sosyal öykü hazırlarken hedef davranış veya durum küçük parçalara bölünerek bir başka deyişle beceri analizi yapılarak öğrencinin kendi dilinden kaleme alınmalıdır. Her basamağa özgü olarak oluşturulan basit ve anlaşılır cümleler kullanılıp öğrencinin seviyesine uygun olarak ilgili görsellerle desteklenmelidir (Gray, 2004; Kokina, 2011; The National Autistic Society, 2008).

Akran eşleştirme

Geçişlerin daha hızlı ve etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi için kullanılacak stratejilerden biri de öğrenci eşleştirmeleri ya da grupların oluşturulmasıdır. Örneğin geçişler sırasında zorluk yaşayan bir öğrenci yönergeleri iyi takip edebilen bir öğrenciyle veya grupta eşleştirilebilir. Bu eşleştirmeye henüz tam bağımsızlık kazanmamış GY olan öğrencinin etkinlikleri zamanında sonlandırması, yeni etkinliğe geçişi, öğrencinin gerekli materyalleri alması, yerine koyması ya da tenefüs yapması, sınıfa geri dönmesi sağlanırken sosyal olarak da akranları tarafından kabul düzeyi artırılabilir (Banerjee ve Horn, 2013).

Akran eşleştirme dikkat çekme amaçlı sergilenen problem davranışları azaltmada da etkili bir yoldur. GY olan bir öğrenci genellikle geçişler sırasında akranlarının dikkatini üzerine toplamak ve ilgi görmek için problem davranışlar sergiliyorsa sınıf öğretmeni problem davranış meydana gelmeden önce o öğrencinin özellikle dikkatini çekmek istediği ya da en çok sevdiği akranını belirleyip eşleştirme yapabilir. Örneğin öğretmen “Zeynep tenefüs

bitince Selin’le (GY olan öğrenci) birlikte spor salonuna gider misiniz?” diyerek GY olan öğrencinin dikkat çekme ihtiyacını problem davranış meydana gelmeden karşılamış ve tenefüs sonrası yeni derse geçişi de kolaylaştırmış olur (Olive, 2004).

Olumlu pekiştireç sunma

Bireysel pekiştireçler

Olumlu pekiştireç kullanımı geçişleri uygun bir şekilde gerçekleştirme konusunda öğrencileri cesaretlendiren ve daha bağımsız hareket edebilmeleri için onları destekleyen bir stratejidir. Pekiştireçler tek başına kullanılabilecekleri gibi genellikle farklı stratejilere ek olarak da tercih edilirler. Bireysel olarak sunulan pekiştireçler sosyal pekiştireçlerle (“Aferin.”, “Çok güzel.”, “Ne kadar güzel yaptın.” vb.) sağlanabileceği gibi tercih edilen bir etkinliğin sunulmasıyla veya öğretmenin öğrenciye dikkatini yönlendirmesiyle (örn., öğrenciye bakmak ve gülümsemek) de sağlanabilir. Pekiştireçlerin kullanılması öğrencinin yaptığı davranışın doğruluğunun farkına varmasına ve davranışın gösterilme sıklığının artmasına yardımcı olurken uygun olmayan davranışların azaltılmasında da etkili bir şekilde kullanılabilir. Pekiştireçler seçilirken öğrencinin ilgi ve tercihlerinin yanı sıra sınıf düzeyi de göz önünde bulundurularak karar verilmelidir. Pekiştireçler davranışın hemen ardından verilebileceği gibi belirli aralıklarla da sunulabilir. Öğrenci gösterdiği davranışla aldığı pekiştireç arasında bir bağlantı kurmalıdır. Bu nedenle pekiştireçler verilirken öğretmen tarafından yapılan davranışın üzerinde konuşulması verilen pekiştirecin öğrenci tarafından anlamlandırılmasına yardımcı olacaktır (McIntosh, 2004; Shutherland, Wehby ve Copeland, 2000).

Davranış pekiştirilirken davranışın sözel olarak desteklenmesi kuralların ve beklentilerin diğer öğrenciler tarafından da daha iyi anlaşılmasında etkili olacaktır. Olumlu dönüt olarak adlandırılan bu sistemde herhangi bir nesnel pekiştireç sunulmadan da yapılan

davranış olumlu bir şekilde tanımlanarak pekiştirilebilir. Öğretmen “Sınıfa tam zamanında geldiğin için teşekkür ederim.” şeklinde bir dönüt verdiğinde hem davranışın uygunluğunu hem de memnuniyetini ifade etmiş olur. Sağlanan bu dönüt öğrencinin ondan beklenenleri anlamlandırmasını ve gösterdiği olumlu davranışı tekrarlama olasılığını artırır (McIntosh, 2004; Voerman, Meijer, Korthagen ve Simons, 2012).

Geçişlerdeki rutin ve beklentilerin öğrenilmesini desteklemek amacıyla kullanılan pekiştireçleri sunmanın diğer bir yolu da sembol pekiştireç kullanımıdır. Sembol pekiştireçler jeton, yıldız, gülen yüz, ataç gibi tek başına kullanıldığında anlamlı olmayan nesnelerin toplanması ve hedefe ulaşıldığında öğrencinin biriktirdiği bu nesneleri ilgi duyduğu ve tercih ettiği bir pekiştireçle değiştirmesi yoluyla kullanılan pekiştireç türlerindendir. Toplanan nesneler tek başlarına anlamlı değildir, ancak öğrencinin anlamlı bir pekiştirece ulaşması için hedef davranışı gösterme sıklığını artırır (Carnett vd., 2014).

Grup temelli pekiştireçler

Geçişler için tanımlanan uygun davranışların ve beklentilerin pekiştireçler veya olumlu dönütler aracılığıyla sağlanmasının diğer bir yolu da grup temelli pekiştireçlerin sunulmasıdır. Grup temelli pekiştireç kullanmak bireysel olarak sergilenen uygun olmayan davranışların göz ardı edilmesini ve öğrencinin uygun davranışları sergilemesi için motive olmasını destekler. Grup temelli pekiştireçler kullanılırken öğretmenlerin göz önünde bulundurması gereken bazı noktalar vardır. Öğretmenlerin göz önünde bulunduracağı bu noktalar; (a) beklentilerin tüm öğrencilerin seviyesine yakın olması, (b) bireysel farklılıklar ve öğrenci özelliklerine dikkat edilerek adil grupların oluşturulması, (c) öğrencilerin grup üyeleri üzerinde baskı kurmasının ya da zorbalık yapmasının engellenmesi, (d) sunulan pekiştirecin tüm grubun ilgi ve seviyesine uygun olması, (e) öğrencilerin grup üyelerinin başarısını kullanıp verilen görevden ya da beklentiden kaçınmasının önlenmesi biçiminde sıralanabilir. Grup temelli pekiştireçlerin kullanılması geçişlerin daha hızlı bir şekilde gerçekleşmesini

sağlamaktadır. Akran eşleştirme stratejisinde olduğu gibi oluşturulan gruplarda üyelerin iş birliği ve etkileşim içinde çalışması sağlandığında bireysel desteğe gereksinim duyan öğrenci akran yardımıyla öğretmene daha az bağımlı hale gelmektedir. Ayrıca akranlarının ilgisini çekmek için uygun olmayan davranışlar sergileyen öğrenciler grup çalışmalarında kendiliğinden gelişen ve öğrencinin olumlu davranışına odaklanan bir ilgiyle karşı karşıya kalacakları için uygun olmayan davranışların sergilenme sıklığı da azalacaktır (Hulac ve Benson, 2010; Skinner, Cashwell ve Dunn, 1996).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sınıf içi geçişlerin planlanması ve etkili geçiş stratejilerinin bu planlamalara dâhil edilmesi akademik etkinliklere ayrılan zamanı artırırken öğrencilerin öğrenmelerine de olumlu yönde katkı sağlar (McIntosh vd., 2004). Geçişler beklenmedik bir şekilde gerçekleştiğinde ve GY olan öğrenciler tarafından yönerge ve beklentiler anlamlandırılmadığında sınıf içinde uygun olmayan davranışlarda artışlar gözlenirken geçişler de hem öğrenciler hem de öğretmen açısından zorlu bir süreç haline gelebilmektedir (Buschbacher ve Fox, 2003; Horner vd., 2002; Lequia vd., 2015; McCoy vd., 2010).

Sınıf içi geçişlerin kolay ve etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi için öğretmenlerin öğrencilere geçişe yönelik bilgi ve becerileri kazandırması gerekmektedir. Geçişlere yönelik bilgi ve becerilerin kazandırılması iyi bir planlama ve etkili geçiş stratejilerinin kullanılmasıyla daha kolay hale gelebilmektedir (Messano, 2008).

İlgili alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde kaynaştırma uygulamalarında GY olan öğrencilerin sınıf içi geçişlerini kolaylaştırmak ve sınıf atmosferini daha olumlu hale getirmek için kullanılabilecek birçok geçiş stratejisi olduğu görülmektedir. Bu çalışmada ilkökul ve ortaokul düzeyinde genel eğitim sınıflarında eğitim gören GY olan öğrencilerin sınıf içi geçişlerde yaşadıkları zorluklar ve geçişleri desteklemek için öğretmenler tarafından

kullanılabilecek geçiş stratejileri ele alınmıştır. Özellikle kaynaştırma uygulamalarında sınıflardaki ğrenci sayısı ve müfredatın yoğunluğu göz önünde bulundurulduğunda geçişler sırasında harcanan zamanı ya da problem davranışların ortaya çıkma olasılığını en aza indirmek için öğretmenlerin geçişlere yönelik bilgi ve becerilerinin arttırılması gerekmektedir. Öğretmenlerin geçişlerin önemine ilişkin farkındalıklarının, bilgi ve becerilerinin arttırılması, geçişleri destekleyecek etkili stratejilerin sınıf yönetimine dâhil edilmesini sağlayacaktır.

Sağlam temeller üzerine kurulmuş bir sınıf yönetimi öğrencilerden nelerin beklendiğini, bulunulan ortamın kurallarını ve kültürünü yansıtacağı için sınıf atmosferini olumlu yönde etkileyecek ve sınıfı düzenli kılacaktır. Beklentilerin, kuralların ve sorumlulukların açıkça ifade edildiği ve etkili stratejilerle desteklendiği geçişlerde öğretmenlerin her ğrenci için gösterdiği bireysel çaba azalıp öğrencilerin bağımsızlığı artacaktır. Öğrencilerin bağımsızlığını arttırmak, geçişlerde yaşanan karmaşayı önlemek ve akademik öğrenmelere ayrılan zamanı daha verimli kılmak açısından öğretmenlerin kendi sınıflarında etkili geçiş stratejilerini kullanmaları son derece önemlidir.

Öğretmen iyi bir öğretici olmanın yanı sıra iyi bir değerlendirici de olmak durumundadır. Çünkü geçişler de dâhil olmak üzere sınıf yönetiminin planlanması iyi bir gözlem ve değerlendirme becerisi gerektirmektedir. Değerlendirme, ğrencilerin bireysel gereksinimlerini belirlerken geçişleri destekleyecek etkili strateji ve yöntemleri sınıf yönetimine dâhil etmede öğretmenlere ışık tutacaktır. Geçişlerde yaşanan zorlukların ve öğrencilerin gösterdiği uygun olmayan davranışların arkasındaki gerçek nedenler iyi bir gözlem ve değerlendirmeyeyle anlaşılabilir. Değerlendirmenin yapılması geçişleri uygun bir şekilde desteklemek ve kolaylaştırmak için gerekli olan stratejiyi belirlemek açısından son derece önemlidir. Uygun olmayan bir stratejinin kullanılması ğretim için harcanacak zamanın kaybına, öğrencilerin problem davranışlarının artmasına ve olumlu sınıf atmosferinin bozulmasına yol açacaktır.

GY olan öğrenciler sınıf içi günlük rutinlerini bildikleri ve anlamlandırdıkları zaman sınıf içi uyumları ve akademik başarıları olumlu yönde etkilenecektir. Bu nedenle öğretmenlerin plansız ve beklenmedik değişimleri en aza indirmeleri ve sınıf içi rutinleri belirleyip bunları takip etmeleri gerekmektedir. Rutinler ve bunlara bağlı olarak ortaya çıkan geçişlerde öğrencilerin uyması gereken kurallar ve geçişe yönelik gereksinim duyacakları beceriler öğrencilere öğretilmelidir. Öğretmen geçişler sırasında ne yapması gerektiğine ilişkin öğrenciyi bilgilendirmeli ve geçişin etkili bir şekilde tamamlanabilmesi için gerekli olan beceri/becerileri öğrencilerine kazandırmalıdır. Ülkemizde öğrencilere sınıf içi geçişe yönelik becerilerin kazandırıldığı sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır (Gülboy, 2017; Sanal Çalık, 2018). Dolayısıyla bu konudaki araştırma gereksinimi halen devam etmektedir. Bunun yanı sıra özellikle davranış yönetimi konusunda öğretmenler arasındaki iş birliği ve yapılacak uygulamalarda öğretmenlerin aynı dili konuşuyor olmaları son derece önemlidir. Bu noktada GY olan öğrenci farklı öğretmenlerin ve derslerin yer aldığı sınıflarda bulunacaksa öğretmen diğer öğretmenlerle konuşmalı ve geçişlerde desteğe gereksinimi olan öğrencilere yönelik iş birliği yapmalıdır. Bu iş birliği rutinlerin oluşturulması için de gereklidir. Geçişlerde yaşanan zorlukların temelinde yer alan ani değişiklikleri azaltmak ve daha planlı bir süreç yaratmak için GY olan öğrencilerle çalışan tüm öğretmenlerin bilgi ve farkındalıkları arttırılmalıdır.

Ülkemizde sınıf içi geçişlerin önemine yönelik hem öğretmenlerin hem de okul yöneticilerinin farkındalıklarının artırılması gerekmektedir. Buna ek olarak öğretmenlerin geçiş ve geçiş stratejilerine yönelik bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi için hizmet-içi eğitimler, seminerler ve konferanslar düzenlenerek hem farkındalıkları arttırılmalı hem de gereksinim duydukları destekler sağlanmalıdır. Sınıf içi geçişler konusunda ülkemizde eğitim sistemindeki sınıfların durumunu belirlemeye yönelik sınırlı sayıda araştırma (Ergin, 2016) vardır. Bu noktada bu konuya ilişkin daha çok çalışmaya gereksinim duyulmaktadır. Araştırmaların öğretmenlerin geçişlere yönelik bilgi ve beceri gereksinimlerinin

belirlenmesini içermesi ve yapılacak deneysel araştırmalara daha çok öğretmen dâhil edilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin bu araştırmalara dâhil edilmesi geçişler konusunda kendilerini geliştirmelerinin teşvik edilmesi, geçişlerin önemine yönelik farkındalıklarının arttırılması ve öğretmen yeterliliklerinin desteklenmesi açısından önemlidir.

Kaynakça

- Arlin, M. (1979). Teacher transitions can disrupt time flow in classrooms. *American Educational Research Journal*, 16(1), 42-56.
- Babb, S., Gormley, J., McNaughton, D. & Light, J. (2018). Enhancing independent participation within vocational activities for an adolescent with ASD using AAC video visual scene displays. *Journal of Special EducationTechnology*, 13(1), 120-132. doi: 10.1177/0162643418795842
- Banda, D. R. & Grimmer, E. (2008). Enhancing social and transition behaviors of persons with autism through activity schedules: A review. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43(3), 324-333.
- Banda, D. R., Grimmer, E. & Hart, S. L. (2009). Activity schedules: Helping students with autism spectrum disorders in general education classrooms manage transition issues. *Teaching Exceptional Children*, 41(4), 16-21. doi: 10.1177/004005990904100402
- Banerjee, R. & Horn, E. (2013). Supporting classroom transitions between daily routines: Strategies and tips. *Young Exceptional Children*, 16(2), 3-14. doi: 10.1044/016114612009/080026
- Barbetta, P. M., Norona, K. L. & Bicar, D. F. (2005). Classroom behavior management: A dozen common mistakes and what to do instead. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 49(3), 11-19. doi: 10.3200/PSFL.49.3.11-19

- Bennett, K. D., Aljehany, M. S., & Altaf, E. M. (2017). Systematic review of video-based instruction component and parametric analyses. *Journal of Special Education Technology*, 32(2), 80-90. doi: 10.1177/0162643417690255
- Brophy, J. (1988). Educating teachers about managing classrooms and students. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 1-18.
- Brown, K. E. & Mirenda, P. (2006). Contingency mapping: Use of a novel visual support strategy as an adjunct to functional equivalence training. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 8(3), 155-164. doi: 10.1177/10983007060080030401
- Brown, K. E. (2004). *Effectiveness of functional equivalence training plus contingency mapping with a child with autism*. Master's Thesis. University of British Columbia. doi: 10.1177/10983007060080030401
- Buschbacher, P. W. & Fox, L. (2003). Understanding and intervening with the challenging behavior of young children with autism spectrum disorder. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 34(3), 217-227. doi: 10.1044/0161-1461(2003/018)
- Carnett, A., Raulston, T., Lang, R., Tostanoski, A., Lee, A., Sigafoos, J. & Machalicek, W. (2014). Effects of a perseverative interest-based token economy on challenging and on-task behavior in a child with autism. *Journal of Behavioral Education*, 23(3), 368-377.
- Carta, J., Renauer, M., Schiefelbusch, J. & Terry, B. (1998). *Effective instructional strategies to facilitate: Classroom transitions, group instruction, independent performance and self-assessment*. (Report No. EC 307 395). Washington, DC: Teacher's Manual for Project SLIDE: Skills for Learning Independence in Developmentally Appropriate Environments. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 433 650)

- Centers for Disease Control and Prevention [CDC] (2018). *Facts about developmental disabilities*. Retrieved from <https://www.cdc.gov/ncbddd/developmentaldisabilities/facts.html>
- Cihak, D., Fahrenkrog, C., Ayres, K. M. & Smith, C. (2010). The use of video modeling via a video iPod and a system of least prompts to improve transitional behaviors for students with autism spectrum disorders in the general education classroom. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 12(2), 103-115. doi: 10.1177/1098300709332346
- ClassDojo (n.d.) Timer. Retrieved from <https://www.classdojo.com/toolkit/timer/>
- Codding, R. S. & Smyth, C. A. (2008). Using performance feedback to decrease classroom transition time and examine collateral effects on academic engagement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 18(4), 325-345. doi: 10.1080/10474410802463312
- Connell, M. & Carta, J. J., (1993). Building independence during in-class transitions: Teaching in-class transition skills to preschoolers with developmental delays through choral-response-based self-assessment and contingent praise. *Education and Treatment of Children*, 16(2), 160-174.
- Deris, A. R. & Di Carlo, C. F. (2013). Back to basics: Working with young children with autism in inclusive classrooms. *Support for Learning*, 28(2), 52-56. doi: 10.1111/1467-9604.12018
- Dooley, P., Wilczenski, F. & Torem, C. (2001). Using an activity schedule to smooth school transitions. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 3(1), 57-61. doi: 10.1177/109830070100300108
- Dowrick, P. W. (1999). A review of self modeling and related interventions. *Applied and Preventive Psychology*, 8(1), 23-39.

- Ergin, E. (2016). *Kaynaştırma uygulamaları yrtlen okul öncesi sınıflarda sınıf ii geçişlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eēitim Bilimleri Enstitüsü.
- Evertson, Ç. M. & Emmer, E. T. (1982). Preventive classroom management. In D. L. Duke (Ed.), *Helping teachers manage classrooms* (pp. 11-40). Alexandria, VA: Publications, Association for Supervision and Curriculum Development. Retrieved 2019 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED218710.pdf>
- Ferguson, A., Ashbaugh, R., O'Reilly, S. & McLaughlin, T. F. (2004). Using prompt training and reinforcement to reduce transition times in a transitional kindergarten program for students with severe behavior disorders. *Child & Family Behavior Therapy*, 26(1), 17-24. doi: 10.1300/J019v26n01_02
- Flannery, K. B. & Horner, R. H. (1994). The relationship between predictability and problem behavior for students with severe disabilities. *Journal of Behavioral Education*, 4(2), 157-176.
- Fudge, D. L., Skinner, C. H., Williams, J. L., Cowden, D., Clark, J. & Bliss, S. L. (2008). Increasing on-task behavior in every student in a second-grade classroom during transitions: Validating the color wheel system. *Journal of School Psychology*, 46(5), 575-592. doi: 10.1016/j.jsp.2008.06.003
- Gibson, B. & Govendo, B. L. (1999). Encouraging constructive behavior in middle school classrooms: A multiple-intelligences approach. *Intervention in School & Clinic*, 35(1), 16-22. doi: 10.1177/105345129903500103
- Goodson, J., Sigafoos, J., O'Reilly, M., Cannella, H. & Lancioni, G. E. (2007). Evaluation of a video-based error correction procedure for teaching a domestic skill to individuals with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 28(5), 458-467. doi: 10.1016/j.ridd.2006.06.002

- Gray, C. (2004). Social stories 10.0: The new defining criteria and guidelines. *Jenison Autism Journal*, 15(4), 2-21.
- Gray, C. A. & Garand, J. D. (1993). Social stories: Improving responses of students with autism with accurate social information. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 8(1), 1-10.
- Griffin, H. C., Griffin, L. W., Fitch, C. W., Albera, V. & Gingras, H. (2006). Educational interventions for individuals with Asperger syndrome. *Intervention in School and Clinic*, 41(3), 150-155. doi: 10.1177/10534512060410030401
- Gülboy, E. (2017). *Otizmi olan çocukların etkinlikler ve ortamlar arası geçişlerini kolaylaştırmada hazırlayıcı videoların etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hine, J. F., Ardoin, S. P. & Foster, T. E. (2015). Decreasing transition times in elementary school classrooms: Using computer-assisted instruction to automate intervention components. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 48(3), 495-510. doi: 10.1002/jaba.233
- Holyfield, C., Caron, J. G., Drager, K. & Light, J. (2018). Effect of mobile technology featuring visual scene displays and “just-intime” programming on the frequency, content, and function of communication turns by pre-adolescent and adolescent beginning communicators. *International Journal of Speech Language Pathology*, 21(2), 201-211. doi: 10.1080/17549507.2018.1441440
- Horner, R. H., Carr, E. G., Strain, P. S., Todd, A. W. & Reed, H. K. (2002). Problem behavior interventions for young children with autism: A research synthesis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32(5), 423-446.

- Hulac, D. M. & Benson, N. (2010). The use of group contingencies for preventing and managing disruptive behaviors. *Intervention in School and Clinic*, 45(4), 257-262. doi: 10.1177/1053451209353442
- Hume, K. Sreckovic, M. Snyder, K. & Carnahan, C. R. (2014). Smooth transitions: Helping students with autism spectrum disorder navigate the school day. *Teaching Exceptional Children*, 47(1), 35-45. doi: 10.1177/0040059914542794
- Hume. (2008). Transition time: Helping individuals on the autism spectrum move successfully from one activity to another. *The Reporter*, 13(2), 6-10.
- Jones, V. & Jones, L. (2013). *Comprehensive classroom management: Creating communities of support and solving problems*. New Jersey: Pearson.
- Kidder, J. E. & McDonnell, A. P. (2017). Visual aids for positive behavior support of young children with autism spectrum disorders. *Young Exceptional Children*, 20(3), 103-116. doi: 10.1177/1096250615586029
- Kokina, A. (2011). *Social story™ interventions: An examination of effectiveness in addressing transition difficulties of students with autism spectrum disorders*. Doctoral Dissertation Retrieved from <https://preserve.lehigh.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2048&context=etd>
- Lawry, J., Danko, C. D. & Strain, P. S. (2000). Examining the role of the classroom environment in the prevention of problem behaviors. *Young Exceptional Children*, 3(2), 11-19.
- Lequia, J., Wilkerson, K. L., Kim, S. & Lyons, G. L. (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. doi: 10.1177/1098300714548799

- Marzano, R. J. & Marzano, J. S. (2003). The key to classroom management. *Educational Leadership*, 61(1), 6-13.
- McCoy, K. M., Mathur, S. R. & Czoka, A. (2010). Guidelines for creating a transition routine: Changing from one room to another. *Beyond Behavior*, 19(3), 22-30.
- McHugh, P. S. (2007). Transition activities: Finding “treasures” within the classroom. *Childhood Education*, 83(5), 308-G-308-P. doi: 10.1080/00094056.2007.10522939
- McIntosh, K., Herman, K., Sanford, A., McGraw, K. & Florence, K. (2004). Teaching transitions: Techniques for promoting success between lessons. *Teaching Exceptional Children*, 37(1), 32-38.
- Messano, E. (2008). *Decreasing classroom transition times through the use of an auditory cue*. Master’s Thesis. Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (Accession Order No. AAT1454635).
- Neitzel, J. & Wolery, M. (2009). *Steps for implementation: Least-to-most prompts*. Chapel Hill, NC: National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders, Frank Porter Graham Child Development Institute, The University of North Carolina. Retrieved from <https://autismpdc.fpg.unc.edu/sites/autismpdc.fpg.unc.edu/files/prompting-steps-LTM-prep.pdf>
- Olive, M. L. (2004). Transitioning children between activities: Effective strategies for decreasing challenging behavior. *Beyond Behavior*, 11-16. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=16429458&lang=tr&site=eds-live&authtype=uid>
- Olson, J. L. (2012). *Effects of implementing interventions to decrease classroom transition time*. Master’s Thesis. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1152781547). Retrieved from [https://search.proquest.com/docview/1152781547?](https://search.proquest.com/docview/1152781547?accountid=7181) accountid=7181. (Order No. 1529244)

- Ostrosky, M. M., Jung, E. Y. & Hemmeter, M. L. (2002). *Helping children make transitions between activities. What Works Briefs*. Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning. Retrieved from ERIC database PBIS World.com (n.d.) Visual Schedule. Retrieved from <https://www.pbisworld.com/tier-2/individual-visual-schedules/>
- Register, D. & Humpal, M. (2007). Using musical transitions in early childhood classrooms: Three case examples. *Music Therapy Perspectives*, 5(1), 25-31. doi: 10.1093/mtp/25.1.25
- 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.
- Sanal Çalık, E. (2018). *Otizm spektrum bozukluğu olan okul öncesi çocuklarda ortamlararası geçişlerdeki problem davranışların azaltılmasında videoyla model olmanın etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Schmit, J., Alper, S., Raschke, D. & Ryndak, D. (2000). Effects of using a photographic cueing package during routine school transitions with a child who has autism. *Mental Retardation*, 38(2), 131-7. doi: 10.1352/004767652000038
- Schreibman, L., Whalen, C. & Stahmer, A. C. (2000). The use of video priming to reduce disruptive transition behavior in children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2(1), 3-11. doi: 10.1177/109830070000200102
- Schumm, J. & Vaughn, S. (1992). Planning for mainstreamed special education students: Perceptions of general classroom teachers. *Exceptionality*, 3(2), 81-98. doi: 10.1080/09362839209524799

- Skinner, C. H., Cashwell, C. S. & Dunn, M. S. (1996). Independent and interdependent group contingencies: Smoothing the rough waters. *Special Services in the Schools*, 12(1-2), 61-78. doi: 10.1300/J008v12n01_04
- Spriggs, A. D., Knight, V. & Sherrow, L. (2015). Talking picture schedules: Embedding video models into visual activity schedules to increase independence for students with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(12), 3846-3861. doi: 10.1007/s10803-014-2315-3
- Sterling-Turner, H. E. & Jordan, S. S. (2007). Interventions addressing transition difficulties for individuals with autism. *Psychology in the Schools*, 44(7), 681-690. doi: 10.1002/pits.20257
- Sugai, G., Horner, R. H., Dunlap, G., Hieneman, M., Lewis, T. J., ... & Turnbull, A. P. (2000). Applying positive behavior support and functional behavioral assessment in schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2(3), 131-143.
- Sutherland, K. S., Wehby, J. H. & Copeland, S. R. (2000). Effect of varying rates of behavior-specific praise on the on-task behavior of students with EBD. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(1), 2-8. doi: 10.1177/106342660000800101
- The National Autistic Society. (2008). *Social stories™ and comic strip conversations*. Retrieved from <https://www.qe2cp.westminster.sch.uk/attachments/download.asp?file=266&type=pdf>
- Vaughn, S. & Schumm, J. (1995). Responsible inclusion for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28(5), 264-270. doi: 10.1177/002221949502800502
- Vaughn, S., Bos, C. S. & Schumm, J. S. (2014). *Teaching students who are exceptional, diverse, and at risk in the general education classroom*. New Jersey: Allyn & Bacon.

Voerman, L., Meijer, P. C., Korthagen, F. A. & Simons, R. J. (2012). Types and frequencies of feedback interventions in classroom interaction in secondary education. *Teaching and Teacher Education*, 28(8), 1107-1115. doi: 10.1016/j.tate.2012.06.006

Extended Abstract

In-class transitions are defined as the movement of students from one activity to another and/or from one environment to another. Students with developmental disabilities (DD) who receive their education in inclusive classrooms experience various transitions between many activities, courses, teachers and environments. Ideal transitions include moving physically from one environment to another, completing activities and making transition to another activity within the allocated time and independently, replacing the resources and materials of completed activities and/or preparing resources and materials of a new activity, waiting for the teacher in silence, being able to move between the classroom and other places in an appropriate way. However, poor abilities of students with DD in listening, reasoning, keeping in memory, and perception of what are said affect the transitions negatively. These characteristic features of students with DD, especially those with intellectual disabilities and autism spectrum disorders (ASD), may make it difficult for them to acquire the necessary skills to perform the transitions and prevent appropriate behaviors when environments/routines change. Most students with DD are not capable of understanding the natural cues in transitions. Because they cannot follow the natural cues, unaccustomed routines and unexpected changes between activities lead or increase problem behaviors. Students can extend their transition times by ignoring instructions, demonstrating problem behaviors or acting unstable. In addition, transitions may become more challenging when the instructions and expectations for transitions cannot be understood by the students with DD. Students' reactions and inconvenient transition planning prevent effective classroom transitions and may result in wasted academic activity hours. As the time spent in classroom transitions increases, academic activity hours and the effectiveness of teaching decrease. While it is necessary for teachers to plan academic activities for providing effective learning and increasing the success, planning of classroom transitions and using effective strategies to facilitate transitions are also effective on learning and success. The aim of the current study is to introduce strategies that are used to support and facilitate in-class transitions in elementary and secondary school classrooms where inclusion is carried out. Within this context, this

study aims to provide guidance for teachers who have students with developmental disabilities in general education classrooms by addressing the proven transition strategies in the relevant literature. In the findings of the study, in-class transition strategies were examined under five main themes: creating positive classroom environment, visual supports, auditory supports, behavioral interventions and providing positive reinforcement. In order to create a positive classroom environment, teachers arrange the physical environment to facilitate students' movements and establish classroom norms by determining classroom rules and daily routines. Strategies regarding the visual support include visual activity schedule, use of clock and timer, video technology based teaching applications. For the auditory supports, verbal reminder/step-by-step instructions and bell/music/hand clapping strategies are explained. Behavioral interventions include functional behavior analysis, contingency maps, social stories and peer matching strategies. In the section on positive reinforcements, the use of individual and group based reinforcements in the classroom transitions are addressed. In order to carry out in-class transitions easily and effectively, teachers need to provide transition related knowledge and skills to students. In addition, planning transitions and including effective transition strategies smooth the transitions. Especially in inclusive classrooms, considering crowded classrooms and the intensity of curricula, teachers' knowledge of transitions should be developed to minimize the time spent during transitions or the probability of problem behaviors. Therefore, increasing the awareness regarding the importance of transitions will ensure that effective and facilitative transition strategies are included in the classroom management.