

**OTİZMİ OLAN ÇOCUKLARIN
ETKİNLİKLER VE ORTAMLAR ARASI
GEÇİŞLERİNİ KOLAYLAŞTIRMADA
HAZIRLAYICI VİDEOLARIN ETKİSİ**

Emrah GÜLBOY

(Yüksek Lisans Tezi)

Eskişehir, 2017

**OTİZMİ OLAN ÇOCUKLARIN ETKİNLİKLER VE
ORTAMLAR ARASI GEÇİŞLERİNİ KOLAYLAŞTIRMADA
HAZIRLAYICI VİDEOLARIN ETKİSİ**

Emrah GÜLBOY

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Özel Eğitim Anabilim Dalı
Danışman: Doç. Dr. Şerife YÜCESOY-ÖZKAN**

**Eskişehir
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ocak, 2017**

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Emrah GÜLBOY'un "Otizmi Olan Çocukların Etkinlikler ve Ortamlar Arası Geçişlerini Kolaylaştırmada Hazırlayıcı Videoların Etkisi" başlıklı tezi 11.01.2017 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği programı yüksek lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

Unvanı-Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Doç.Dr. Şerife YÜCESOY ÖZKAN

Üye : Doç.Dr. Yasemin ERGENEKON

Üye : Doç.Dr. Serhat ODLUYURT

Üye : Doç.Dr. Salih RAKAP

Üye : Yard.Doç.Dr. Bilge ÇAM AKTAŞ

Prof.Dr. Handan DEVECİ
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Müdürü

ÖZET

OTİZMİ OLAN ÇOCUKLARIN ETKİNLİKLER VE ORTAMLAR ARASI GEÇİŞLERİNİ KOLAYLAŞTIRMADA HAZIRLAYICI VİDEOLARIN ETKİSİ

Emrah GÜLBOY

Özel Eğitim Ana Bilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ocak, 2017

Danışman: Doç. Dr. Şerife YÜCESOY-ÖZKAN

Okulöncesi dönemdeki çocuklar okul içi geçişler sırasında bağımsız geçiş davranışları sergilemekte zorlanmakta ve bir okul gününün %20-35'ini geçişler sırasında harcamaktadırlar. Geçişler, öğretim etkinliklerine oranla daha az yapılandırılmış oldukları ve çocuklardan beklenen davranışları açık biçimde ortaya koymadıkları için çocukların problem davranış sergiledikleri bir zaman dilimi olmaktadır. Geçişleri kolaylaştırmak üzere kullanılabilir çeşitli stratejiler vardır ve bunlardan biri de hazırlayıcı videodur. Hazırlayıcı video, çocukları bir etkinliğe, göreve, geçişe ya da stresli duruma hazırlamak ve çocuklarda çevresel değişikliklere bağlı olarak ortaya çıkan kaygının neden olduğu problem davranışları önlemek amacıyla kullanılan bir stratejidir. Hazırlayıcı videoda, geçişlerden önce çocuklara, geçiş yapılacak etkinlik ve ortam ile geçiş sürecinde sergilenecek davranışları gösteren videolar izletilir ve ardından çocuklardan geçişi gerçekleştirmeleri beklenir.

Bu araştırmada da yaşları 4-6 arasında değişen, otizmi olan çocukların etkinlikler ve ortamlar arası geçişler sırasındaki; bağımsız geçiş davranışlarını arttırmada, harcadıkları süreyi kısaltmada ve sergiledikleri problem davranışları azaltmada hazırlayıcı videoların etkililiği incelenmiştir. Araştırmada ayrıca araştırmanın amaçlarının önemine, araştırmada kullanılan stratejinin uygunluğuna ve araştırma bulgularının anlamlılığına ilişkin araştırmaya katılan çocukların anne-babalarının ve çocukların devam ettikleri birimde eğitim hizmeti veren personelin çalışmaya ilişkin görüşleri belirlenmiştir.

Araştırma tek denekli deneysel modellerden A-B-A-B modeli kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmada, geçişler sırasında sergilenen bağımsız geçiş davranışlarını kaydetmek üzere kontrollü olay kaydı tekniği, harcanan süreyi kaydetmek üzere bekleme süresi kaydı tekniği ve problem davranışları kaydetmek üzere serbest olay kaydı tekniği kullanılmıştır. Uygulama oturumlarında geçişe ilişkin hazırlayıcı video her geçiş öncesinde grup düzenlemesi biçiminde çocuklara izletilmiş ve hazırlayıcı videoyu izlemelerinin ardından çocuklardan geçişi sergilemeleri beklenmiştir. Çocukların bağımsız geçiş davranışları sözel olarak pekiştirilirken, problem davranışları görmezden gelinmiştir. Araştırmada gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği verileri toplanmış ve yüksek güvenilirlik bulguları elde edilmiştir.

Araştırma bulguları, hazırlayıcı videoların otizmi olan çocukların etkinlikler ve ortamlar arası geçişler sırasındaki; bağımsız geçiş davranışlarını arttırmada, harcadıkları süreyi kısaltmada ve sergiledikleri problem davranışları azaltmada etkili olduğunu; araştırmaya katılan çocukların anne-babalarının ve çocukların devam ettikleri birimde eğitim hizmeti veren personelin araştırmanın amaçlarının önemine, araştırmada kullanılan stratejinin uygunluğuna ve araştırma bulgularının anlamlılığına ilişkin görüşlerinin olumlu olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma bulguları alanyazına dayalı olarak tartışılmış, uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Otizm, Problem davranışlar, Geçiş, Geçiş stratejileri, Hazırlayıcı video.

ABSTRACT

THE EFFECTS OF VIDEO PRIMING ON FACILITATING THE TRANSITIONS BETWEEN THE ACTIVITIES AND ENVIRONMENTS FOR CHILDREN WITH AUTISM

Emrah GÜLBOY

Department of Special Education

Graduate School of Educational Sciences, January, 2017

Advisor: Assoc. Prof. Şerife YÜCESOY-ÖZKAN

Preschoolers are having difficulty in performing independent transitions during the intramural transitions and they spent the 20-35% of a school day during these transitions. For the reasons that they are less structured in accordance with teaching activities and they don't reveal the expected behaviors from children explicitly, the transitions become a part of time in which children show problem behaviors. There are various strategies in hand to facilitate the transitions-one of which is video priming. Video priming is a strategy used to prepare the children for an activity, task, transition or a stressful condition and prevent the problem behaviors which are caused by the emergent anxiety that is dependent on the environmental changes. On a video priming, before the transitions we let children watch a video clip showing the activity to be transferred and behaviors which are about to be performed in transition process behaviors. After that children are expected to fulfill the transition.

In this research, the effects of video priming for children with autism aged between 4 and 6 on facilitating the transitions between the activities and environments, decreasing the time they spend and reducing the problem behaviors is analyzed. In the study, parents of the children and the education staff of the training unit where these children are already attended formed a view on the importance of goals, acceptability of the strategy and significancy of the findings.

The study is conducted by using the A-B-A-B research design. In the research, in order to collect the data controlled presentations recording was used for independent transition behaviors, latency recording was used for time of transition, and event recording was used for the problem behaviors. In the intervention sessions, before of the transition get children to watch a video priming in a group instructional design and then, children are expected to fulfill the transition. While independent transition behaviors of children are reinforced verbally; their problem behaviors are ignored. In the study the inter-observer agreement and treatment integrity data were collected and high agreement and integrity findings were ensured.

The findings reveal that video priming for children with autism on enhancing the transitions between the activities and environments, decreasing the time they spend during transition and reducing the problem behaviors are effective; the views of parents and the education staff about the importance of goals, acceptability of the strategy and significancy of findings are positive. In the thesis, results have been discusses based on the literature, some suggestions have been offered towards the application and future research.

Key Words: Autism, Problem behaviors, Transition, Transition strategies, Video priming.

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tez çalışmasının bana ait özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumunda bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan Bilimsel İntihal Tespit Programı'yla tarandığını ve hiçbir görselde intihal içermediğini beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

Emrah GÜLBOY

ÖNSÖZ

Otizmi olan çocukların etkinlikler ve ortamlar arası geçişlerini kolaylaştırmada hazırlayıcı videoların etkisinin belirlenmesine ilişkin yapmış olduğum bu araştırma sürecinde bana destek olan ve araştırmaya katkıda bulunan çok değerli insanlar vardır. Bundan dolayı;

Lisansüstü eğitimim boyunca bilgisini ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, meslek etiğine uygun davranma ve zaman yönetimi gibi konularda kişisel gelişimime önemli katkılar sağlayan, her zaman beni daha iyisini yapmam için motive eden ve bugün sahip olduğum bilgi ve deneyimi edinmemde önemli rolü olan, öğrencisi olmaktan mutluluk duyduğum değerli danışmanım Doç. Dr. Şerife Yücesoy-Özkan'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmada katılımcı olarak yer alan çocuklara ve sosyal geçerlik verilerinin toplanmasında katkıda bulunan çocukların anne-babaları ile devam ettikleri birimde eğitim hizmeti veren personele teşekkür ederim. Araştırmanın deney sürecinin Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Gelişim Destek Birimi'nde gerçekleştirilebilmesi için gerekli olanakları sağlayan enstitü müdürü Prof. Dr. İbrahim Halil Diken'e ve Gelişimsel Destek Birimi Sorumlusu Uzm. Ali Kaymak'a ve lisansüstü eğitimime devam edebilmem konusunda desteğini esirgemeyen değerli hocam Doç. Dr. Salih Rakap'a çok teşekkür ederim.

Araştırmanın sınıfında yapılması konusunda destek olan ve sıklıkla görüş alışverişinde bulunduğum özel eğitim öğretmeni Uzm. İclal Adalıoğlu'na, ayrıca uygulamanın gerçekleştirilmesinde katkı sağlayan yardımcı öğretmen Ayşe Akkerman'a ve öğretmen adayı Ahmet Tevfik Kağnıcı'ya teşekkür ederim. Videoların oluşturulma sürecinde akran model rolünü üstlenen sevgili Egemen Efe Kalkancı'ya teşekkür ederim. Videoların oluşturulması ve tez raporunun son okumasının yapılması sürecinde bana çok yardımcı olan Arş. Gör. Dr. Derya Genç-Tosun'a ve güvenilirlik verilerinin toplanmasında destek olan Arş. Gör. Esin Pektaş-Karabekir'e çok teşekkür ederim.

Araştırmanın farklı aşamalarında desteklerini benden esirgemeyen Öğr. Gör. Dr. Nuray Öncül'e, Arş. Gör. Dr. Sunagül Sani-Bozkurt'a ve Arş. Gör. Feyat Kaya'ya çocukların değerlendirilmesinde destek olan Arş. Gör. Hatice Kübra Sözel'e ve kaynak temini konusunda katkı sağlayan Arş. Gör. Hatice Deniz Değirmenci'ye ve teşekkür ederim.

Yaşantım boyunca maddi-manevi desteklerini her zaman hissettiğim, sabır ve anlayışlarını hiçbir zaman esirgemeyen aileme sonsuz teşekkür ederim.

Son olarak, sevgisi ve anlayışı ile bana güç veren, çalışma süresince tüm zorlukları benimle göğüsleyen ve hayatımın her evresinde bana sevgisiyle destek olan, motivasyonumu yitirdiğim her an beni tekrar cesaretlendiren sevgili eşim Hicran Denizli-Gülboy'a sonsuz teşekkür ederim.

Emrah GÜLBOY

Ocak, 2017

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	vii
ÖNSÖZ.....	viii
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar DİZİNİ	xiv
ŞEKİLLER DİZİNİ	xv
KISALTMALAR DİZİNİ	xvii
1. GİRİŞ	1
1.1. Geçişler Sırasında Sergilenen Problem Davranışlar	4
1.2. Geçişler Sırasında Sergilenen Problem Davranışların Önlenmesi	6
1.2.1. Sorun yaşanan geçişlerin belirlenmesi	7
1.2.2. Uygun geçiş stratejisinin seçilmesi.....	8
1.2.3. Seçilen geçiş stratejisinin uygulanması	8
1.2.4. Stratejinin etkili olup olmadığına karar verilmesi	9
1.3. Geçiş Stratejileri.....	9
1.3.1. Hazırlama stratejileri	10
1.3.1.1. Hazırlayıcı videolar	10
1.3.1.2. Hazırlayıcı öyküler	10
1.3.1.3. Hazırlayıcı görseller	12
1.3.2. Hatırlatma stratejileri	14
1.3.2.1. İşitsel hatırlatıcılar	14
1.3.2.2. Görsel hatırlatıcılar	15
1.3.3 Zamanlama stratejileri	16
1.3.3.1. Zamanlayıcılar	16
1.3.3.2. Geriye sayma görselleri	17

1.3.4. Kolaylaştırma stratejileri.....	18
1.3.4.1. Tamamlanan ya da tamamlanacak etkinlik kutuları.....	19
1.3.4.2. Davranışsal ivme kazandırma.....	19
1.3.4.3. Görsel kolaylaştırıcılar	20
1.3.4.4. Seçenek sunma.....	20
1.4. Hazırlayıcı Videolar	21
1.4.1. Hazırlayıcı videoların oluşturulması	22
1.4.2. Hazırlayıcı videoların kullanılması.....	23
1.5. Hazırlayıcı Videolar Kullanılarak Yürütülen Araştırmalar	24
1.6. Araştırmanın Gereksinimi.....	27
1.7. Araştırmanın Amacı.....	29
1.8. Araştırmanın Önemi	29
2. YÖNTEM.....	32
2.1 Katılımcılar	32
2.1.1. Çocuklar	32
2.1.1.1. Çocuklarda aranan ön koşullar.....	33
2.1.1.2. Çocukların özellikleri	33
2.1.2. Anne-babalar	37
2.1.3. Eğitim hizmeti veren personel	37
2.1.4. Araştırmacı.....	38
2.1.5. Gözlemci/Değerlendirici.....	38
2.2. Ortam	39
2.2.1. Grup eğitimi sınıfı	39
2.2.2. Oyun odası	39
2.2.3. Mutfak	39
2.2.4. Lavabo	40
2.2.5. Koridorlar.....	40
2.3. Araç-Gereçler	40
2.3.1. Hazırlayıcı videolar	40
2.3.2. Veri toplama araçları.....	42
2.4. Araştırma Modeli	42

2.5. Bağımlı Değişkenler	49
2.5.1. Bağımsız geçişler	49
2.5.2. Geçişler sırasında harcanan süre	50
2.5.3. Geçişler sırasında sergilenen problem davranışlar	50
2.6. Bağımsız Değişken	51
2.7. Deney Süreci	52
2.7.1. A ₁ evresi.....	53
2.7.2. B ₁ evresi.....	55
2.7.3. A ₂ evresi.....	57
2.7.4. B ₂ evresi.....	57
2.7.5. Öğretmene transfer evresi.....	57
2.8. Verilerin Toplanması	57
2.8.1. Etkililik verilerinin toplanması	58
2.8.2. Sosyal geçerlik verilerinin toplanması	59
2.8.3. Güvenirlik verilerinin toplanması.....	60
2.9. Verilerin Analizi	62
2.9.1. Etkililik verilerinin analizi	62
2.9.2. Sosyal geçerlik verilerinin analizi.....	62
2.9.3. Güvenirlik verilerinin analizi	63
3. BULGULAR	67
3.1. Bağımsız Geçişlere İlişkin Bulgular	67
3.2. Çocukların Geçişler Sırasında Harcadıkları Süreye İlişkin Bulgular.....	72
3.3. Çocukların Geçişler Sırasında Sergiledikleri Problem Davranışlara İlişkin Bulgular	77
3.4. Anne-Babalardan Toplanan Sosyal Geçerlik Bulguları.....	83
3.5. Personelden Toplanan Sosyal Geçerlik Bulguları	86
4. TARTIŞMA ve ÖNERİLER	90
4.1. Tartışma	90
4.2. Öneriler	100
4.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler	100
4.2.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler	101

KAYNAKÇA	103
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLolar DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 1.1. Otizmi Olan Çocuklarda Gözlenen Problem Davranışlar	3
Tablo 1.2. Hazırlayıcı Videoların Etkililiğinin İncelendiği Araştırmalar	25
Tablo 2.1. Araştırmaya Katılan Çocukların Özellikleri.....	34
Tablo 2.2. Hazırlayıcı Videolara İlişkin Bilgiler.....	44
Tablo 2.3. Etkinlikler ve Ortamlar Arası Geçişler Sırasındaki Bağımsız Geçişlere, Harcanan Geçiş Sürelerine ve Sergilenen Problem Davranışlara İlişkin Gözlemciler Arası Güvenirlik Katsayıları.....	64
Tablo 2.4. Başlama Düzeyi Evrelerine İlişkin Uygulama Güvenirliği Katsayıları	65
Tablo 2.5. Uygulama ve Öğretmene Transfer Evrelerine İlişkin Uygulama Güvenirliği Katsayıları	66
Tablo 3.1. Anne-Babalara İlişkin Sosyal Geçerlik Bulguları.....	84
Tablo 3.2. Personele İlişkin Sosyal Geçerlik Bulguları	87

ŞEKİLLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 1.1. Geçiş Stratejileri	11
Şekil 2.1. Başlama Düzeyi Evresi Akış Şeması.....	54
Şekil 2.2. Uygulama Akış Şeması.....	56
Şekil 3.1. Orkun'un Başlama Düzeyi, Uygulama ve Öğretmene Transfer Evrelerinde Geçişler Sırasında Sergilediği Bağımsız Geçişlere İlişkin Yüzdeler	68
Şekil 3.2. Furkan'ın Başlama Düzeyi, Uygulama ve Öğretmene Transfer Evrelerinde Geçişler Sırasında Sergilediği Bağımsız Geçişlere İlişkin Yüzdeler	69
Şekil 3.3. Tarık'ın Başlama Düzeyi, Uygulama ve Öğretmene Transfer Evrelerinde Geçişler Sırasında Sergilediği Bağımsız Geçişlere İlişkin Yüzdeler.....	70
Şekil 3.4. Mehmet'in Başlama Düzeyi, Uygulama ve Öğretmene Transfer Evrelerinde Geçişler Sırasında Sergilediği Bağımsız Geçişlere İlişkin Yüzdeler	72
Şekil 3.5. Orkun'un Başlama Düzeyi, Uygulama ve Öğretmene Transfer Evrelerinde Geçişler Sırasında Harcadığı Süreye İlişkin Yüzdeler.....	74
Şekil 3.6. Furkan'ın Başlama Düzeyi, Uygulama ve Öğretmene Transfer Evrelerinde Geçişler Sırasında Harcadığı Süreye İlişkin Yüzdeler	74
Şekil 3.7. Tarık'ın Başlama Düzeyi, Uygulama ve Öğretmene Transfer Evrelerinde Geçişler Sırasında Harcadığı Süreye İlişkin Yüzdeler.....	76
Şekil 3.8. Mehmet'in Başlama Düzeyi, Uygulama ve Öğretmene Transfer Evrelerinde Geçişler Sırasında Harcadığı Süreye İlişkin Yüzdeler.....	77
Şekil 3.9. Orkun'un Başlama Düzeyi, Uygulama ve Öğretmene Transfer Evrelerinde Geçişler Sırasında Sergilediği Problem Davranış Sayıları	78
Şekil 3.10. Furkan'ın Başlama Düzeyi, Uygulama ve Öğretmene Transfer Evrelerinde Geçişler Sırasında Sergilediği Problem Davranış Sayıları.....	80
Şekil 3.11. Tarık'ın Başlama Düzeyi, Uygulama ve Öğretmene Transfer Evrelerinde Geçişler Sırasında Sergilediği Problem Davranış Sayıları	81

Şekil 3.12. Mehmet'in Başlama Düzeyi, Uygulama ve Öğretmene Transfer Evrelerinde Geçişler Sırasında Sergilediği Problem Davranış Sayıları	82
--	----

KISALTMALAR DİZİNİ

ASİS	:Anadolu-Sak Zeka Ölçeği
DSM-5	:Diagnostic and Statical Manual of Mental Disorders-5
GOBDÖ-2-TV	:Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği-2-Türkçe Versiyon
GEÇDA-BG	:Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı Bilişsel Gelişim Alt Testi
GEÇDA-DG	:Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı Dil Gelişim Alt Testi
GEÇDA-PMG	:Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı Psikomotor Gelişim Alt Testi
GEÇDA-SDG	:Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı Sosyal-Duygusal Gelişim Alt Testi
PECS	:Picture Exchange Communication System
RAM	:Rehberlik Araştırma Merkezi

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Otizm, erken çocukluk döneminde ortaya çıkan, çocukların günlük yaşam işlevlerini gerçekleştirmede sorunlar yaşamalarına neden olan, farklı bağlamlarda ve derecelerde gözlenen, sosyal etkileşim ve iletişim yetersizliklerinin yanı sıra sınırlı ve yineleyici davranış, ilgi ve etkinlik örüntüleriyle karakterize nöro-gelişimsel bir bozukluktur (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-5 [DSM-5], 2013). Otizmi olan çocuklar, sosyal etkileşim ve iletişim yetersizliklerden dolayı problem davranış sergileme eğilimi göstermektedirler (Cihak, 2011; Horner, Carr, Strain, Todd ve Reed, 2002; Yücesoy-Özkan, 2015). Problem davranışlar otizmin tanı kriterleri arasında yer almamaktadır ancak otizmi olan çocukların büyük bir kısmının problem davranış sergiledikleri bilinmektedir (Lecavalier, 2006; Sucuoğlu, 2012). Problem davranışlar, otizmi olan çocukların normal gelişim gösteren akranlarıyla etkileşim kurmalarını engelleyerek onların sosyal olarak ayrışmalarına ve bunun yanı sıra öğretimin kesintiye uğramasına neden olmaktadır (Erbaş, 2002; Koegel vd., 2012; Özyürek, 2008; Sucuoğlu, 2012; Taylor ve Seltzer, 2010). Bu nedenlerle otizmi olan çocukların; hazırlanan öğretim programlarından etkin biçimde yararlanabilmeleri, genel eğitim sınıflarında eğitimlerini sürdürebilmeleri ve toplumsal yaşama aktif olarak katılabilmeleri için onların problem davranışlarını önlemek, azaltmak ve ortadan kaldırmak gerekir (Cihak, 2011; Harrower ve Dunlap, 2001; Özyürek, 2008).

Problem davranışlar; sıklık, süre ve yoğunluk açısından kültürel normlara uymayan, çocukların kendilerinin ya da başka çocukların öğrenmelerini engelleyen, sosyal ilişkileri ve etkileşimi olumsuz yönde etkileyen, çocuğun kendisine ya da diğer çocuklara zarar veren ve uzun süre devam eden davranışlardır (Chandler ve Dahlquist, 2002; Erbaş, 2002; Yücesoy-Özkan, 2013). Problem davranışların yaygınlığı ile ilgili yapılan çalışmalar küçük yaştaki çocukların %13-30'unun herhangi bir müdahaleyi gerektiren problem davranış sergilediklerini göstermektedir (Horner vd., 2002). Gelişim yetersizliği olan çocukların %10-20'sinde problem davranış görülürken (Roane, 2014), otizmi olan

çocukların %94'ünde çeşitli problem davranışlar gözleendiği uzmanlar ya da anne-babalar tarafından rapor edilmektedir (Jang, Dixon, Tarbox ve Granpeesheh, 2011; McTiernnan, Laeader, Healy ve Mannion, 2011). Otizmi olan çocuklar tarafından sergilenen problem davranışlar alanyazında farklı şekillerde sınıflandırılıp ele alınmaktadır. Tablo 1.1.'de de görüldüğü üzere alanyazına dayalı olarak otizmi olan çocuklar tarafından sergilenen problem davranışları; kendini uyarıcı ve yinelenen davranışlar, kendine zarar verici davranışlar, saldırgan davranışlar, alışılmışın dışında yeme davranışları ve takıntılı davranışlar şeklinde sınıflamak mümkündür (Dominick, Davis, Lainhart, Tager-Flusberg ve Folstein, 2007; Machalicek, O'Reilly, Beretvas, Sigafos ve Lancioni, 2007; Matson ve Fodstad, 2009; Matson ve Nebel-Schwalm, 2007; Neitzel, 2010; Schreck, Williams ve Smith, 2004; Yücesoy-Özkan, 2015).

Kendini uyarıcı ve yinelenen davranışlar, ellerini çırpma, sallanma, nesnelere kendi etrafında döndürme ve oyuncakları belli bir sırayla dizme gibi dış ortamda belirli bir amaca hizmet etmeyen ve tekrarlanan biçimde gerçekleştirilen bedensel hareketlerdir (Bishop, Richler ve Lord, 2006; Foxx ve Azrin, 1973; Smith, Press, Koenig ve Kinnealey, 2005). *Kendine zarar verici davranışlar*, kendine vurma, kendini ısırma, kendini tırnaklama, kendini boğazlama ve kendi saçını çekme gibi çocuğun fiziksel olarak yaralanmasına ya da dokularında hasara neden olan davranışlar iken (Berkson ve Tupa, 2000; Erbaş, 2001); *saldırgan davranışlar*, bağırma, küfretme, vurma, itme, ısırma, tırnaklama ve saç çekme gibi çocuğun çevresindeki kişilerde fiziksel yaralanmaya ya da nesnelere hasara sebep olan davranışlardır (Mukaddes, 2013; Roane, 2014). *Alışılmışın dışında yeme davranışları*, çocuğun alışılmışın dışındaki yiyecekleri yeme, yeme davranışında seçici ya da isteksiz davranma ve çok az ya da çok fazla miktarda yeme davranışlarıdır (Mukaddes, 2013; Roane, 2014). *Takıntılı davranışlar* ise, çocuğun kendine özgü ritüeller geliştirme, aynılığı koruma, olağan dışı nesnelere ya da etkinliklere bağlanma, değişikliklerde ve geçişlerde güçlük yaşama şeklindeki davranışlarıdır (Neitzel, 2010).

Tablo 1.1. Otizmi Olan Çocuklarda Gözlenen Problem Davranışlar

Davranış Türü	Davranış Tanımı	Davranış Örnekleri
Kendini Uyarıcı ve Yinelenen Davranışlar	Yinelenen vücut hareketleri	Ellerini çarpma, sallanma
	Nesnelerle yapılan yinelenen hareketler	Nesneleri kendi etrafında döndürme
	Kendine özgü, rutinler ve dürtüsel davranışlar	Oyuncakları belli bir sırayla dizme, kapıları kapatma, ışıkları söndürme
Kendine Zarar Verici Davranışlar	Ekolali	Sesleri, sözcükleri, cümleleri tekrar etme
	Çocuğun kendisine zarar veren davranışlar	Kafasını vurma ya da çarpma, kendine vurma, kendini ısırma, kendini tırnaklama, kendini boğazlama, gözüne bastırma, kendi saçını çekme
Saldırgan Davranışlar	Akranlara ya da yetişkinlere karşı sergilenen saldırgan davranışlar	Bağırma, küfretme, vurma, itme, ısırma, tırnaklama, saç çekme
	Çevredeki nesnelere yönelik sergilenen saldırgan davranışlar	Atma, fırlatma, kırma, parçalama, yırtma
Alışılmışın Dışında Yeme Davranışları	Uygun olmayan yemek yeme davranışları	Çok az miktarda yeme, hep aynı yiyecekleri yeme, farklı doku, renk ve kokusu olan yiyecekleri reddetme, yeni yiyecekleri tatmada isteksiz olma, yiyeceklerde aşırı seçici davranma, hep aynı yolla yemek yeme, pika
Takıntılı Davranışlar	Aynılığı koruma	Belirli etkinlikleri, davranışları vb. hep aynı sırayla yapmak isteme
	Hareketli nesnelere karşı aşırı ilgi duyma	Çamaşır makinesinin dönen tamburunu izleme
	Nesne takıntıları	Bazı eşyaları sürekli yanında tutmak isteme
	İlgi takıntıları	Ülkelerin başkentlerini ezbere söyleme
	Sınırlı ve olağan dışı ilgiler, bağlanmalar	Özel bir eşyayı/oyuncağı sürekli olarak taşıma
	Değişikliklerde ve geçişlerde güçlükler	Geçişi reddetme, kaçma, yere yatma, geçilecek ortamdaki nesneyi itme

Otizmi olan çocukların sergiledikleri takıntılı davranışlar onların ortam ve durum değişikliklerine uyum sağlamada güçlük yaşamalarına ve belli rutinlere çok sıkı bağlı kalmalarına neden olmakta (Cihak, 2011; Dettmer, Simpson, Smith-Myles ve Ganz, 2000); ortam ve durum değişikliklerine uyum sağlamada yaşadıkları bu güçlükler de çoğu zaman onların geçişler sırasında problem davranışlar sergilemelerine yol açmaktadır (Cihak, 2011; Cihak, Fahrenkroq, Ayres ve Smith, 2009; Lequia, Wilkerson, Kim ve Lyons; 2015). İzleyen bölümde geçişler sırasında sergilenen problem davranışlardan söz edilmektedir.

1.1. Geçişler Sırasında Sergilenen Problem Davranışlar

Geçişlerin sınıflandırılmasında alanyazında iki farklı yaklaşım benimsenmektedir. Birincisi yaklaşımda geçişler; dikey geçişler ve yatay geçişler olmak üzere iki grup altında incelenmekte iken, ikinci yaklaşımda erken çocukluk dönemi de göz önünde bulundurularak geçişler; gelişimsel geçişler, gelişimsel olmayan geçişler, sınıf içi geçişler ve günlük geçişler olmak üzere dört farklı grupta incelenmektedir (Ergenekon, 2015). Gün içerisinde bir etkinlikten başka bir etkinliğe ya da bir ortamdaki farklı bir ortama pek çok günlük geçiş söz konusudur (Newman vd., 1995; Sterling-Turner ve Jordan, 2007). *Günlük geçiş*; evde, okulda, iş yerinde ya da toplumsal ortamlarda bir etkinliği sonlandırıp yeni bir etkinliğe başlamayı ya da bir ortamdaki ayrılıp farklı bir ortama geçmeyi gerektiren durumlar olarak tanımlanmaktadır (Bakkaloğlu, 2009; Ergin, 2016; Graber-Juhnke, 2015; Lequia, Wilkerson, Kim ve Lyons, 2015; McCord, Thomson ve Iwata, 2001; Sterling-Turner ve Jordan, 2007). Okulöncesi dönemdeki çocukların gün içinde okuldaki geçişlerini belirlemeye yönelik yapılan çalışmalar, çocukların bir okul gününün %20-35'ini geçişler sırasında harcadıklarını göstermektedir (Berk, 1976; Carta, Greenwood ve Robinson, 1987; Ergin, 2016; Sainato ve Lyon, 1983'den aktaran Sainato, Strain, Lefebvre ve Rapp, 1987; Schmit, Alper, Raschke ve Ryndak, 2000). Örneğin gün içerisinde; boyama etkinliğinden öykü okuma etkinliğine ya da kum oyunlarından parmak oyunlarına geçiş gibi etkinlikler arasında ve sınıftan oyun salonuna ya da oyun salonundan mutfağa geçiş gibi ortamlar arasında birçok geçiş durumu söz konusudur.

Geçişler, öğretim etkinliklerine oranla daha az yapılandırılmış olmaları ve çocuklardan beklenen davranışları açık bir biçimde ortaya koymamaları nedeniyle çocuklarda problem davranışlara neden olmaktadır (Angell, Nicholson, Watts ve Blum, 2011; Cihak, 2011; Waters, Lerman ve Hovanetz, 2009). Geçişler sırasında harcanan sürenin, bir okul gününün neredeyse üçte biri kadar olduğu düşünülürse geçişlerle ilgili sorun yaşayan çocukların bu zaman dilimlerinde problem davranış sergileme olasılıklarının yüksek olduğunu söylemek mümkündür. Çocuklar geçişler sırasında; problem davranış sergileyerek yeni bir etkinliğe ya da ortama geçişi reddetmekte, etkinlik ya da ortam değişikliklerine direnç göstermektedirler (Cihak vd., 2009; Hume, Sreckovic, Snyder ve Carnahan, 2014; Sterling-Turner ve Jordan, 2007; Waters, Lerman ve Hovanetz, 2009).

Otizmi olan çocuklar, aynılığı koruma istediğinde olmaları (Flannery ve Horner, 1994), etkinlik ya da ortam değişikliklerinde tahmin edilebilirliğe gereksinim duymaları (Banda ve Grimmert, 2008; Flannery ve Horner, 1994; Schreibman, Whalen ve Stahmer, 2000) ve sınırlı davranış biçimlerine sahip olmaları (Neitzel, 2010) nedeniyle bir etkinlikten ya da ortamdaki diğerine geçmede ve rutin değişikliklerine uyum sağlamada normal gelişim gösteren çocuklara oranla daha fazla güçlük yaşamaktadırlar (Cihak, 2011; Lequia vd., 2015; Zane, Carlson, Estep ve Quinn, 2014). Ayrıca otizmi olan çocukların; sıradaki etkinliğin ne olacağını tahmin etmede (Lequia vd., 2015), yönergeleri anlamada (Banda ve Grimmert, 2008), çevreden gelen ipuçlarını (sınıf arkadaşlarının eşyalarını toplamaya başlaması) algılamada (Graber-Juhnke, 2015; Hume vd., 2014; Sterling-Turner ve Jordan, 2007) ve etkinliğin basamakları arasındaki ilişkiyi kavramada (Angell vd., 2011) zorlanmaları da bu çocukların geçişler sırasında yaşadıkları sorunları artırmaktadır. Otizmi olan çocukların kendi özelliklerinden kaynaklanan nedenlerin yanı sıra devam etmekte olan etkinliğin geçilecek etkinliğe kıyasla daha pekiştirici ya da ilgi çekici olması (Davis, Reichle ve Southard, 2000) ve geçişler sırasında bu çocuklara aşırı dikkat yöneltilmesi de (Graber-Juhnke, 2015; Sterling-Turner ve Jordan, 2007) problem davranışlara neden olmaktadır.

Geçişleri reddetme ya da geçişlere direnç gösterme şeklinde sergilenen bu davranışlar, hem öğretmenler hem de anne-babalar tarafından problem davranış

olarak kabul edilmekte (Cihak, 2011; Schreibman, Whalen ve Stahmer, 2000), ayrıca otizmi olan çocukların genel eğitim ortamlarından uzak kalmalarının nedenlerinden biri olarak görülmektedir (Hume vd., 2014; Strain, Wilson ve Dunlap, 2011). Öğretmenlerin bu problem davranışlarla başa çıkabilmek için çok fazla zaman ve çaba harcamaları da hem normal gelişim gösteren (Hume vd., 2014; Lequia vd., 2015) hem de otizmi olan çocuklara (Bandave Kubina, 2006; Hume vd., 2014; Machalicek vd., 2007; Sterling-Turner ve Jordan, 2007) ayrılan öğretim süresini sınırlamakta ve öğretmenlerin motivasyonlarının düşmesine neden olmaktadır (Machalicek vd., 2007).

Otizmi olan çocuklar açısından okulöncesi programlarının genel amacı bu çocukları genel eğitim sınıflarına/kaynaştırma uygulamalarına hazırlamaktır (Bakkaloğlu, 2009; Ergenekon, 2015). Otizmi olan çocukların kaynaştırma uygulamalarına etkin katılımının sağlanması için problem davranışlarının ortadan kaldırılması ve uygun geçiş davranışlarının kazandırılması önemlidir. Geçiş davranışlarının erken yaşlarda çocuklara kazandırılması onların kaynaştırma ortamlarında daha bağımsız olmalarına katkıda bulunacak ve kaynaştırma uygulamalarının başarıyla yürütülmesine olanak sağlayacaktır (Bakkaloğlu, 2009). Geçişlerde sergilenen problem davranışların ortadan kaldırılmamış olması, öğretim için ayrılan süreyi kısıtlamakta, akademik başarıyı düşürmekte ve çocukların başkalarına bağımlı hale gelmelerine neden olmakta, bu durum ise kaynaştırma uygulamalarını olumsuz biçimde etkilemektedir (Sterling-Turner ve Jordan, 2007). Tüm bu nedenlerden dolayı, otizmi olan çocuklar için hazırlanacak öğretim programlarının amaçlarından birisi, çocuklara geçiş davranışları kazandırmak yoluyla geçişler sırasında sergilenebilecek problem davranışları önlemek olmalıdır (Cihak, 2011; Cihak vd., 2009; Horner vd., 2002; Hume vd., 2014; Schreibman, Whalen ve Stahmer, 2000; Sterling-Turner ve Jordan, 2007).

1.2. Geçişler Sırasında Sergilenen Problem Davranışların Önlenmesi

Geçişler sırasında sergilenen problem davranışları önlemek amacıyla geçiş stratejilerinden yararlanılmaktadır (Banda ve Grimmer, 2008; Graber-Juhnke, 2015; Hume vd., 2014). *Geçiş stratejileri (transition strategies)*, etkinlik, ortam ya da rutinlerdeki geçişler nedeniyle sorun yaşayan çocuklar için tahmin edilebilirliği

arttırarak geçişleri kolaylaştırmak ve olumlu bir geçiş ortamı oluşturmak amacıyla kullanılan stratejilerdir (Ergin ve Bakkaloğlu, 2015; Flannery ve Horner, 1994; Graber-Juhnke, 2015; Hume vd., 2014). Bu stratejiler çocukları; geçişlere hazırlamak üzere geçiş öncesinde ya da geçişleri kolaylaştırmak üzere geçiş sırasında kullanılabilecek stratejilerdir (Angell vd., 2011; Banda ve Kubina, 2006). Çocukların ve geçiş durumunun özelliklerine uygun olan geçiş stratejileri kullanıldığında; geçişler için harcanan süre kısalmakta, geçişler sırasındaki uygun davranışlar artmakta, yetişkin ipucuna duyulan gereksinim azalmakta, öğretim etkinliklerinin niteliği artmakta ve toplumsal yaşama katılım kolaylaşmaktadır (Banda ve Kubina, 2006; Cihak, 2011; Harrower ve Dunlap, 2001; Özyürek, 2008; Schreibman, Whalen ve Stahmer, 2000; Sterling-Turner ve Jordan, 2007; Taylor ve Seltzer, 2010). Geçişler sırasında sergilenen problem davranışları önlemek için; sorun yaşanan geçişlerin belirlenmesi, geçişi kolaylaştırmak amacıyla uygun geçiş stratejisinin seçilmesi, seçilen geçiş stratejisinin uygulaması ve stratejinin etkili olup olmadığına karar verilmesi gerekir.

1.2.1. Sorun yaşanan geçişlerin belirlenmesi

Otizmi olan çocuklara geçişler konusunda destek sağlamak amacıyla öncelikli olarak yapılması gereken şey, çocukların ne zaman, nerede ve kiminle sorun yaşadıklarını belirlemektir (Ergin, 2016; Graber-Juhnke, 2015; Lequia vd., 2015; Machalicek vd., 2007). Geçişler sırasında yaşanan sorunları belirlemek üzere çocukları dikkatli biçimde gözlemek ve sorun yaşanan geçişleri ortaya koymak önemlidir. Sorun yaşanan geçişleri belirlerken, gün içerisinde kaç kez geçiş olduğu, bu geçişlerin hangi zaman dilimlerinde gerçekleştiği, geçişlerde ortam ya da etkinlik değişikliği olup olmadığı ve geçişin ne kadar sürdüğü belirlenmelidir (Yücesoy-Özkan, 2013; 2015). Otizmi olan çocukların bir okul gününde yaşadıkları geçişler, etkinlikler ya da rutinler arası, ortamlar arası ve kişiler arası geçişler şeklinde sınıflandırılmaktadır. *Etkinlikler ya da rutinler arası geçişler*, bir etkinlik türünden başka bir etkinlik türüne (boyama etkinliğinden öykü okuma etkinliğine), bir etkinlik düzenlemesinden başka bir etkinlik düzenlemesine (grup etkinliğinden bireysel etkinliğe), bir dersten farklı bir derse (sanat dersinden okuma yazmaya hazırlık dersine) ya da bir rutinden başka bir rutine (yoklama rutininden hava durumu rutinine) geçişleri kapsamaktadır. *Ortamlar arası geçişler*,

sınıf içindeki bir etkinlik köşesinden başka bir etkinlik köşesine (blok köşesinden evcilik köşesine), bir ortamdan başka bir ortama (sınıftan yemek salonuna, bahçeden sınıfa) ya da bir yerden başka bir yere geçmek gibi ortam değiştirmeyi gerektiren geçişleri ifade etmektedir. *Kişiler arası geçişler* ise, öğretim ya da hizmet sunan kişilerin (anne-baba, öğretmen, fizyoterapist, bakıcı ve yardımcı öğretmen) değişmesi anlamına gelmektedir (Hume vd., 2014).

1.2.2. Uygun geçiş stratejisinin seçilmesi

Sorun yaşanan geçiş ya da geçişleri belirledikten sonra izlenecek basamak, çocukların geçişlerini kolaylaştırmak üzere uygun geçiş stratejisini seçmektir. Geçişleri kolaylaştırmak amacıyla kullanılacak stratejiler arasında; hazırlama, hatırlatma, zamanlama ve kolaylaştırma stratejileri yer almaktadır (Banda ve Grimmer, 2008; Graber-Juhnke, 2015; Hume vd., 2014; MacDuff, Krantz ve McClannahan, 1993; Schmit vd., 2000; Sterling-Turner ve Jordan, 2007). Bu stratejilerden geçiş stratejileri başlığı altında ayrıntılı biçimde söz edilmektedir. Uygun geçiş stratejisine karar vermek için; çocukların ilgilerini ve gereksinimlerini, uygulamacıların hangi stratejiler hakkında bilgi sahibi olduklarını ve mevcut kaynakları (donanım, yazılım vb.) göz önünde bulundurmak gerekir (Hume vd., 2014; MacDuff, Krantz ve McClannahan, 1993; Schmit vd., 2000; Sterling-Turner ve Jordan, 2007).

1.2.3. Seçilen geçiş stratejisinin uygulanması

Uygun geçiş stratejisine karar verdikten sonra izlenecek basamak, bu stratejinin kim tarafından, ne zaman ve nasıl kullanılacağını planlayarak uygulamaktır. Seçilen geçiş stratejisi çocukların anne-babaları, öğretmenleri ya da çocuklarla çalışan diğer bireyler tarafından uygulanabilir (Banda ve Grimmer, 2008; Hume vd., 2014). Uygulama sürecinde görev alacak bireylerin özellikleri ve tutumları (sabırlı ve cesaretlendirici olma vb.) stratejinin etkililiğini arttıran unsurlardandır (Bainbridge ve Smith-Myles, 1999). Stratejinin kim tarafından uygulanacağı belirlendikten sonra uygulama zamanını planlamak gerekir. Stratejinin, çocukların günlük rutinlerinin bir parçası haline dönüştürülmesi ve gün içinde geçişlerin yaşandığı tüm zamanlarda kullanılması da stratejinin etkili olmasında önemlidir (Cihak vd., 2009; Hume vd., 2014; Lequia vd., 2015; Wilde,

Koegel ve Koegel, 1992). Seçilen geçiş stratejisinin uygulanmasında nasıl bir yol izleneceğine ise, çocukların yaşlarını, gereksinimlerini ve öğrenme özelliklerini göz önünde bulundurarak karar vermek gerekir (Hume vd., 2014).

1.2.4. Stratejinin etkili olup olmadığına karar verilmesi

Geçişler sırasında ortaya çıkabilecek problem davranışları önlemek için gerçekleştirilecek sürecin son basamağı, uygulanan stratejinin etkili olup olmadığını belirlemek amacıyla düzenli olarak veri toplamaktır. Stratejinin etkililiğini belirlemek amacıyla öncelikle veri toplama formları oluşturmak ve bu veri toplama formlarını çocuklarla çalışan tüm bireylerle paylaşmak gerekir. Daha sonra yapılacak şey ise, gün içerisinde gözlem yaparak çocukların geçişler sırasında sergiledikleri davranışlara ilişkin veri toplamak ve elde edilen verilere dayalı olarak seçilen stratejinin geçiş davranışları üzerinde etkili olup olmadığına karar vermektir (Banda ve Grimmert, 2008; Hume vd., 2014). Stratejinin etkili olduğuna karar verildiğinde eğer gerekli ise stratejiyi yavaş yavaş silikleştirmek, etkili olmadığı düşünüldüğünde ise stratejide uyarlamalar yapmak oldukça önemlidir (Hume vd., 2014; Machalicek vd., 2007; Wilde, Koegel ve Koegel, 1992; Yücesoy-Özkan, 2013).

1.3. Geçiş Stratejileri

Etkinlik, ortam ya da rutinlerdeki geçişlerde tahmin edilebilirliği arttırarak geçişleri kolaylaştırmak ve olumlu bir geçiş ortamı oluşturmak amacıyla çeşitli stratejiler kullanılmakta ve bu stratejiler geçiş stratejileri olarak adlandırılmaktadır. Geçiş stratejilerini; hazırlama stratejileri, hatırlatma stratejileri, zamanlama stratejileri ve kolaylaştırma stratejileri olarak dört şekilde ele almak mümkündür (Angell vd., 2011; Banda ve Kubina, 2006; Graber-Juhnke, 2015; Sterling-Turner ve Jordan, 2007). Bu geçiş stratejileri Şekil 1.1'de gösterilmektedir. Her bir stratejiyi diğerinden farklı kılan özellikleri olmakla birlikte geçiş stratejilerinin tamamının birbiriyle ilişkili ve bağlantılı olduğunu bilmek çok önemlidir. Bu çalışmada her strateji farklı bir başlık altında sınıflandırılmış olsa da, bazı stratejilerin birden fazla başlık altında ele alınabileceği mutlaka göz önünde bulundurulmalıdır.

1.3.1. Hazırlama stratejileri

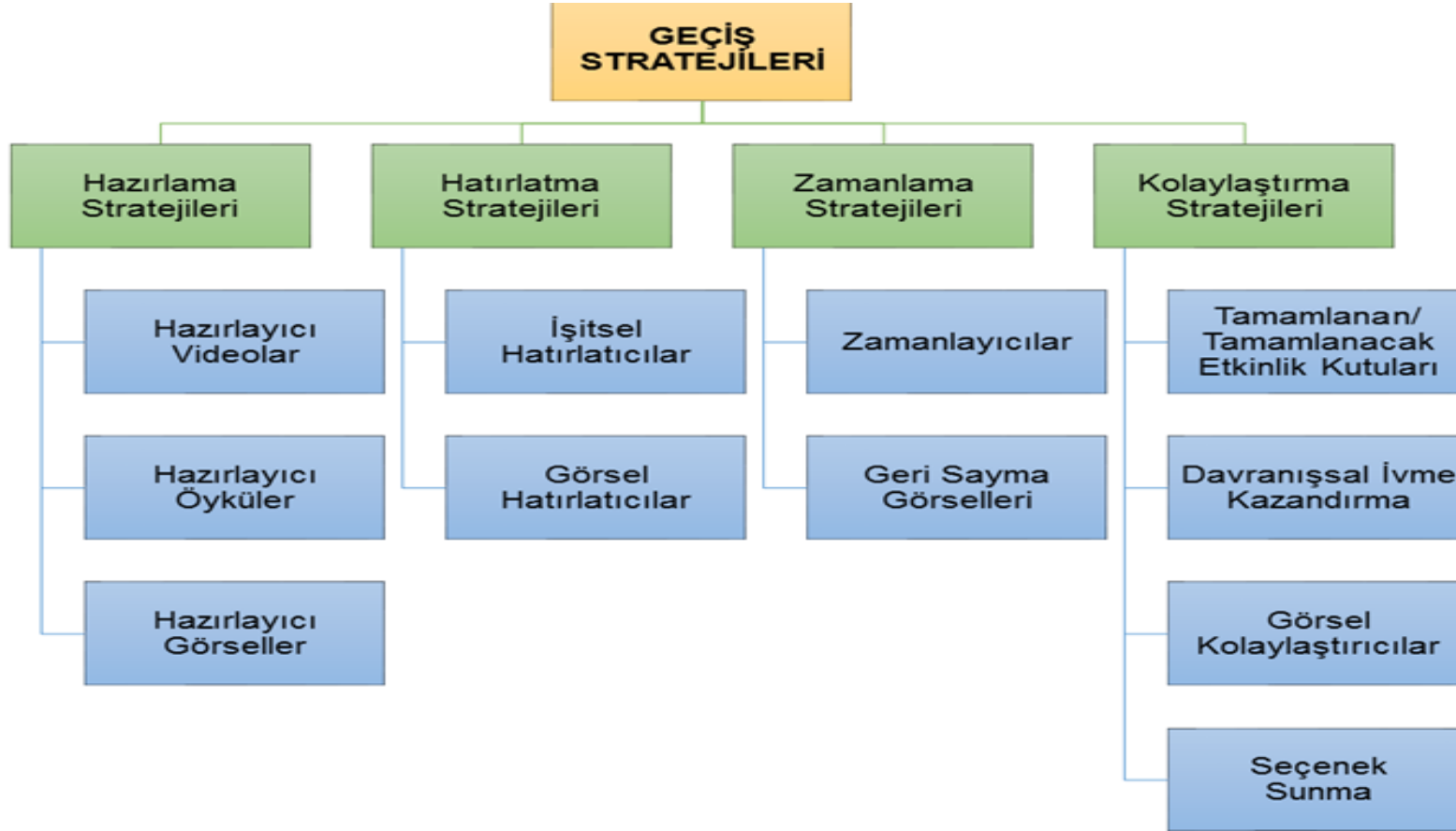
Hazırlama stratejileri (priming strategies), otizmi olan çocukların etkinlik başlamadan önce bir sonraki etkinliğin ne olduğunu anlamalarına olanak tanıyan ve geçişleri tahmin edilebilir hale dönüştüren stratejilerdir (Ayres, 2005; Schreibman, Whalen ve Stahmer, 2000; Wilde, Koegel ve Koegel, 1992). Hazırlama stratejilerinin temelinde, çocukları yeni bir etkinliğe hazırlamak ya da yeni bir ortama geçiş yapmadan önce kendilerini nelerin beklediği hakkında bilgilendirmek ve bu sayede geçişler sırasında sergilenebilecek olası problem davranışları önlemek yatmaktadır (Bainbridge ve Smith-Myles, 1999; Kaya, 2015; Sancho, Sidener, Reeve ve Sidener, 2010; Wilde, Koegel ve Koegel, 1992). Hazırlama stratejileri geçişleri reddetme ya da geçişlere direnme şeklinde problem davranış sergileyen çocuklar için kullanılmaktadır. Hazırlama stratejileri arasında; hazırlayıcı videolar, hazırlayıcı öyküler ve hazırlayıcı görseller bulunmaktadır.

1.3.1.1. Hazırlayıcı videolar

Hazırlayıcı videolar, otizmi olan çocukları geçişlere hazırlamada ve çocuklara geçiş becerileri kazandırmada etkili biçimde kullanılan video görüntüleridir (Ruddy vd., 2015; Schreibman, Whalen ve Stahmer, 2000; Tetrault ve Lerman, 2010). Bu araştırmanın bağımsız değişkeni hazırlayıcı videolar olduğundan ilerleyen bölümde hazırlayıcı videolardan ayrıntılı bir biçimde bahsedilmektedir.

1.3.1.2. Hazırlayıcı öyküler

Otizmi olan çocukları geçişlere hazırlamak üzere kullanılan hazırlama stratejilerinden bir diğeri, sosyal öyküler olarak da adlandırılan hazırlayıcı öykülerdir. *Hazırlayıcı öyküler (print priming)*, geçiş yapılacak etkinliği ya da ortamı betimleyen, geçiş sürecinde sergilenecek davranışları gösteren ve çocuktan geçişe yönelik neler beklendiğini ortaya koyan, resimli ve yazılı öykülerdir (Hume, 2008; Okada, Ohtake ve Yanagihara, 2010; Pane, Sidener, Vladescu ve Nirgudkar, 2015; Reinhout ve Carter, 2006). Hazırlayıcı öyküler, odaklanılan geçiş ile bu geçiş için gerekli adımları betimlemek, ayrıca ortam, etkinlik ya da rutinlerdeki değişikliklere ilişkin bilgi vererek tahmin edilebilirliği arttırmak amacıyla kullanılırlar (Hume, 2008; Ivey, Heflin ve Alberto, 2004;).



Şekil.1.1. Geçiş Stratejileri

Kaynak: Gülboy ve Yücesoy-Özkan, 2016

Hazırlayıcı öykülerin kullanımına karar verildiğinde öncelikle otizmi olan çocukların problem davranış sergiledikleri geçişleri belirlemek (doğum günü partisine katılma, uçakla seyahat etme vb.) ve çocukların düzeylerine uygun olarak bu geçişleri anlatan öyküler hazırlamak gerekir. Hazırlanan öykülerin, geçiş yapılacak ortamı ve geçişleri uygun biçimde tanımladığından, çocuklardan beklenen davranışların neler olduğunu açıkça ortaya koyduğundan, kullanılan resim ya da fotoğrafların davranışları doğru biçimde yansıttığından ve kullanılan ifadelerin çocukların gelişim düzeylerine uygun olduğundan emin olmak önemlidir. Hazırlayıcı öyküler oluşturulduktan sonra bu öyküler, çocukların sorun yaşadıkları geçişlerden önce çocuklara okunur ve çocuklardan herhangi bir problem davranış sergilemeden geçiş yapmaları beklenir (Okada, Ohtake ve Yanagihara, 2010; Pane vd., 2015; Toplis ve Hadwin, 2006).

1.3.1.3. Hazırlayıcı görseller

Geçişleri kolaylaştırmak üzere kullanılan hazırlama stratejilerinden bir diğeri ise, fotoğraf, resim, çizim, işaret, sembol ve simgelerin yer aldığı hazırlayıcı görsellerdir (Cihak, 2011; Erbaş ve Yücesoy-Özkan, 2010; Schmit vd., 2000; Yücesoy-Özkan, 2015). *Hazırlayıcı görseller (visual priming)*, sıradaki etkinliğin ya da etkinliklerin ne olduğunu anlamaya, etkinlikler arasındaki ilişkiyi kavramaya ve geçiş durumlarına ilişkin tahmin edilebilirliği arttırmaya olanak tanıyan fotoğraf, resim, çizim, işaret, sembol ya da simge gibi görsellerin kullanıldığı stratejilerdir (Brayn ve Gast, 2000; Cihak, 2011; Cohen ve Sloan, 2007; Hume, 2013; Jaime ve Knowlton, 2007; Schneider ve Goldstein, 2009; Yücesoy-Özkan, 2015). Etkinlik çizelgeleri ve önce-sonra kartları otizmi olan çocukları geçişler öncesinde desteklemek amacıyla kullanılan hazırlayıcı görsellerden bazılarıdır (Jaime ve Knowlton, 2007; Meadan, Ostrosky, Triplet, Michna ve Fettig, 2011; Murdock ve Hobbs, 2011; Quill, 1997; Rao ve Gagie, 2006; Van-Laarhoven, Kraus, Karpman, Nizzi ve Valentino, 2010; West, 2008).

Etkinlik çizelgeleri (activity schedules), bir etkinliği tamamlamak için gereken adımların sırasını gösteren, günlük olayların ya da rutinlerin oluşumlarını listeleyen, yapılandırılmamış zaman dilimleri için çatı oluşturan ve bir etkinlikten başka bir etkinliğe geçiş için çocukları yönlendiren sıralı fotoğraf, resim, nesne ya

da yazılardan oluşan görsel ipuçlarıdır (Berger, 2016; Birkan, 2011; Bryan ve Gast, 2000). Etkinlik çizelgeleri çocukların bireysel özelliklerine göre yalnızca fotoğraf ya da yazılardan oluşabileceği gibi fotoğraflarla birlikte yazılardan da oluşabilir. Çocuklar okumayı öğrendikçe resimler ve fotoğraflar yavaş yavaş silikleştirilerek çizelgeler yalnızca yazılardan oluşacak biçime dönüştürülebilir (Berger, 2016). Etkinlik çizelgeleri; öğretim ortamını yapılandırmaya, beklentileri açıkça ortaya koymaya, ortamda ve etkinliklerde ortaya çıkan değişikliklere uyum sağlamaya ve yetişkin ipuçlarına olan gereksinimi azaltmaya katkıda bulunur (Bryan ve Gast, 2000; Krantz ve McClannahan, 2014). Android ve iOS tabanlı işletim sistemlerinde de etkinlik çizelgeleri için çeşitli uygulamalar bulunmaktadır. Örneğin, Android işletim sistemlerinde Visual Schedule ve Etkinlik Çizelgesi; iOS işletim sistemlerinde My Schedule ve Watch My Schedule gibi uygulamalar kullanılabilir.

Önce-sonra kartları (first-then visual schedule), üzerinde iki farklı etkinliğe ilişkin görselin yer aldığı ve birinci etkinliği gerçekleştirdikten sonra ikinci etkinliğe geçileceğini gösteren fotoğraf, resim, çizim ya da yazıların yer aldığı, farklı ortamlara taşınabilir basit görsel çizelgelerdir (Erbaş ve Yücesoy-Özkan, 2010; Hume, 2008). Önce-sonra kartlarının amacı, çocuğu devam etmekte olan etkinliğin ardından sıradaki etkinliğin ne olacağı konusunda bilgilendirmektir. Önce-sonra kartları genellikle çocuklar tarafından tercih edilmeyen ya da az tercih edilen etkinliklerin gerçekleştirilmesini kolaylaştırmak üzere kullanıldığından, kartlar üzerinde yer alan ilk etkinliğin çocuk tarafından tercih edilmeyen ya da az tercih edilen bir etkinlik olmasına, izleyen etkinliğin ise tercih edilen bir etkinlik olmasına dikkat edilmelidir (Hume, 2008). Önce-sonra kartları çocukların bireysel özelliklerine göre resim ve fotoğraf gibi görseller kullanılarak hazırlanabileceği gibi yazılar kullanılarak da hazırlanabilir. Bu kartlarda genellikle iki farklı etkinliğe yer verilmesine karşın, önce-sonra-daha sonra olacak biçimde birbirini izleyen üç etkinliğe de yer verilebilir. Geleneksel önce-sonra kartlarına ek olarak Android ve iOS tabanlı işletim sistemlerinde de önce-sonra kartlarının yerine kullanılacak First-Then Visual Schedule gibi uygulamalar yer almaktadır. Hazırlayıcı görsellerden hangisinin kullanılacağına karar verirken çocukların özelliklerini ve geçişlerde nasıl bir desteğe gereksinim duyduklarını göz önünde bulundurmak ve buna göre kullanılacak görseli hazırlamak önemlidir (Hume vd., 2014; Meadan vd.,

2011). Hazırlanan görsel, geçişlerden önce sistematik biçimde çocuklara sunulur ve çocuklardan bu görsel doğrultusunda sıradaki ortama ya da etkinliğe kolay biçimde geçiş yapmaları beklenir. (Banda ve Grimmitt, 2008; Cihak, 2011; Dettmer vd., 2000).

1.3.2. Hatırlatma stratejileri

Hatırlatma stratejileri (behavioral reminders), otizmi olan çocukların bir etkinliği bitirip yeni bir etkinliğe ya da bir ortamdan ayrılıp yeni bir ortama geçişlerini kolaylaştırmak için çocuklara ipucu sunan ve onlara geçişlerin yapılacağını hatırlatan stratejilerdir. Bu stratejiler özellikle, geçişin yaklaştığını fark etmekte güçlük çeken, yeni bir etkinliğe ya da yeni bir ortama kendiliğinden geçmekte zorlanan ve geçişler için ipuçlarına gereksinim duyan çocukların problem davranış sergilemeksizin etkinlikler ya da ortamlar arasında geçiş yapmalarını sağlayan stratejilerdir (Brayn ve Gast, 2000; Chandler ve Dahlquist, 2002; Dettmer vd., 2000; Erbaş ve Yücesoy-Özkan, 2010; Graber-Juhnke, 2015). Hatırlatma stratejileri; işitsel hatırlatıcılar ve görsel hatırlatıcılar olmak üzere iki grupta ele alınabilir.

1.3.2.1. İşitsel hatırlatıcılar

İşitsel hatırlatıcılar (auditory reminders) çocuklara geçişin yaklaştığını haber veren, başka bir ifadeyle, bir etkinlikten yeni bir etkinliğe ya da bir ortamdan yeni bir ortama geçileceğini hatırlatan işitsel ipuçları ya da uyarılardır. Alarmlar, alkışlar, ziller, müzikler ve şarkılar işitsel hatırlatıcılardan bazıları olmasına karşın, en yaygın olarak kullanılan işitsel hatırlatıcı, sözel yönergelerdir (Chandler ve Dahlquist, 2002; Graber-Juhnke, 2015; Ferguson, Ashbaugh, O'Reilly ve McLaughlin, 2004; Sainato, vd., 1987; Sterling-Turner ve Jordan, 2007). İşitsel hatırlatıcılar kullanılacağı zaman öncelikle çocukların sorun yaşadıkları geçişler belirlenmeli, ardından geçiş yapılacak etkinlik ya da ortam ile çocukların özelliklerine uygun olan işitsel hatırlatıcı(lar) seçilmelidir. Örneğin, boyama etkinliğini bitirip yap-boz etkinliğine geçerken problem davranış sergileyen bir çocuk için "Son beş dakika. Son bir dakika! Sonra yap-boz zamanı" şeklinde sözel yönergeler ya da boyama etkinliğinin sona erdiğini haber veren alarmlar ya da ziller kullanılabilir. Geçiş için yapılacak uyarı, etkinlik tamamlanmadan önce

yapılmalıdır. Yapılacak uyarı, hem çocukların devam etmekte olan etkinliği bitirip ortalığı toplamalarına hem de sonraki etkinliğe daha istekli geçmelerine yardımcı olacaktır (Yücesoy-Özkan, 2013). Seçilen işitsel hatırlatıcılar geçişler öncesinde düzenli olarak kullanılmalıdır çünkü çocukların işitsel hatırlatıcılar ile geçiş zamanını eşlemeleri, hatırlatıcıyı her duyduklarında geçiş zamanının geldiğini anlamalarına ve geçişe uygun davranışlar sergilemelerine katkıda bulunur (Graber-Juhnke, 2015; Sainato vd., 1987; Sterling-Turner ve Jordan, 2007). İşitsel hatırlatıcılar geçişlerin hemen öncesinde sunulduğunda, çocukların dikkatlerini devam eden etkinlikten yeni yapılacak etkinliğe yönlentmeleri için yeterli süre olmayabilir. Bu nedenle, kullanılacak işitsel hatırlatıcılar, çocukların geçişlere daha hazır hale gelebilmeleri için geçişlerden belli bir süre önce ve dikkat çekici bir biçimde sunulmalıdır (Cihak vd., 2009; Graber-Juhnke, 2015; Taber, Alberto ve Fredrick, 1998). Otizmi olan çocukların bazıları, işitsel hatırlatıcıları anlamlandırmada ve kavramada sorun yaşayabileceklerinden, bu çocuklar için işitsel hatırlatıcılar yerine görsel hatırlatıcılardan yararlanılabilir (Hodgdon, 1995'den aktaran Meadan vd., 2011).

1.3.2.2. Görsel hatırlatıcılar

Geçişler sırasında ortaya çıkabilecek problem davranışları önlemek üzere kullanılacak hatırlatıcılardan bir diğeri ise görsel hatırlatıcılardır. *Görsel hatırlatıcılar (visual reminders)*, çocukları devam etmekte olan etkinliğin biteceği ve yeni bir etkinliğe geçileceği konusunda uyaran, aynı zamanda çocuklara geçişler sırasında kendilerinden beklenen davranışların neler olduğunu anlatan görsel ipuçlarıdır. Görsel hatırlatıcılara; geçiş kartları ya da güç kartları örnek olarak verilebilir (Banda ve Grimmatt, 2008; Dettmer vd., 2000; Schmit vd., 2000; Yücesoy-Özkan, 2013). *Geçiş kartları (transition cards)*, çocukları geçişlere hazırlamak amacıyla kullanılan, geçiş yapılacak ortamı, etkinliği ya da geçiş sırasında sergilenecek davranışları açık ve anlaşılır biçimde gösteren fotoğraf, resim ve çizimlerle birlikte kimi zaman yazılı açıklamaların da yer aldığı hatırlatıcı kartlardır. Çocuklar, geçiş yapılacak ortamı ya da etkinliği gösteren geçiş kartlarını, tamamlanan etkinliği takiben çizelgeden alırlar ve yeni etkinliğin başlayacağı ortama taşıyarak yeni ortamda bulunan, önceden hazırlanmış ve üzerinde geçiş ipucu olacak görselin bulunduğu yerlere yerleştirirler. Bu kartların kullanımındaki

amaç, çocuğa geçişi hatırlatmanın yanı sıra çocuğun elindeki geçiş kartını geçiş yaptığı ortamdaki kartla eşlemesini sağlayarak doğru etkinliğe ya da ortama geçtiğini anlamasına yardımcı olmaktır (Hume, 2008). *Güç kartları (power cards)* ise, bir eylemin gerçekleştirilmesini ya da bir durumun anlaşılmasını kolaylaştırmaya yardımcı olmak amacıyla çocukların ilgileri ve özellikleri dikkate alınarak geliştirilen, üzerinde çocukların hoşlandıkları bir kişi, hayvan, kahraman ya da karaktere ait görselinin yanı sıra onun ağzından eyleme ya da duruma ilişkin yazılmış açıklamaların da (iki-dört cümlelik basit beceri basamakları) bulunduğu, farklı ortamlara taşınabilen, kartvizit büyüklüğünde, kişiye özel kartlardır (Angell vd., 2011; Gagnon, 2001; Yücesoy-Özkan, 2015). Görsel hatırlatıcılar kullanılırken işitsel hatırlatıcılarda olduğu gibi sorun yaşanan geçişler belirlenip kullanılacak görsel hatırlatıcılar seçilmeli, geçiş öncesinde ya da sırasında çocukların dikkati görsel hatırlatıcıya yöneltilecek uygun etkinliğe ya da ortama geçiş yapmaları sağlanmalıdır (Banda ve Grimmer, 2008; Van-Laarhoven vd., 2010).

1.3.3. Zamanlama stratejileri

Zamanlama stratejileri (timers), otizmi olan çocuklara bir sonraki etkinliğe ya da ortama geçiş yapmak için ne kadar süre kaldığını gösteren görsel ya da görsel-ışitsel araçların kullanıldığı stratejilerdir (Hume, 2008; Hume vd., 2014; Newman vd., 1995). Bu stratejiler, soyut olan zaman kavramının, görseller aracılığıyla somutlaştırılarak daha anlaşılır hale getirilmesini sağlamaktadır (Newman vd., 1995). Zamanlama stratejileri, etkinlikler ya da ortamlar arası geçişlerde tahmin edilebilirliğe ve geçişler için daha fazla zamana gereksinim duyan çocuklar için oldukça uygun stratejilerdir. Alanyazında zamanlama stratejilerinin, otizmi olan çocukların geçiş sürelerini kısaltmada etkili olduğunu ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Dettmer vd., 2000). Zamanlama stratejileri; zamanlayıcılar ve geriye sayma görselleri olmak üzere iki şekilde incelenebilir (Dettmer vd., 2000).

1.3.3.1. Zamanlayıcılar

Otizmi olan çocukların geçişlerini kolaylaştırmak üzere kullanılan stratejilerden birisi zamanlayıcılardır. *Zamanlayıcılar (visual timers/time timers)*, sonraki etkinliğe ya da ortama geçiş için kalan süreyi göstermek üzere kullanılan ve geri sayım mantığıyla işleyen analog ya da dijital zaman sayaçları/saatleridir.

Zamanlayıcılar kullanılırken öncelikle etkinlikte ya da ortamda bulunma süresi belirlenir ve kullanılacak olan zamanlayıcı bu süre dikkate alınarak ayarlanır. Etkinliğin başlamasıyla ya da yeni ortama geçilmesiyle birlikte süre başlatılır ve süre doluncaya kadar zamanlayıcı geri sayım yapar. Bu geri sayım sürecinde çocuklar, zamanlayıcıya bakarak geçiş için ne kadar süre kaldığını rahatlıkla görürler ve sürenin dolduğunu haber veren uyarı sesini duyarlar (Hume, 2008; Hume vd., 2014). Analog zamanlayıcılarda etkinlik ya da ortamda bulunmak için belirlenen süre elle kurulabilir saat şeklinde ayarlanır ve süre azaldıkça ibre sıfıra doğru yaklaşır. Dijital zamanlayıcılarda ise etkinlik ya da ortamda bulunmak için belirlenen süre sayılarla (saat, dakika ve saniye) gösterilir ve sürenin azalmasıyla birlikte zamanlayıcı üzerindeki sayılar da geriye doğru akar (Hume, 2008). Android ve iOS tabanlı işletim sistemlerinde de hem analog hem de dijital zamanlayıcılar için çok zengin uygulamalar bulunmaktadır. Android işletim sistemleri için Kids Timer ve Visual Timer; iOS işletim sistemleri için Time Timer Japan ve Simple Timer bu uygulamalardan bazılarıdır. Örneğin, bazı uygulamalarda etkinlikte ya da ortamda bulunmak için belirlenen süre analog saat mantığında renkli bir alan şeklinde gösterilir ve süre azaldıkça zamanlayıcı üzerindeki renkli alan giderek gözden kaybolur. Analog zamanlayıcılar yaşı küçük olan ve sayı okuma yeterliğine sahip olmayan çocuklar için kullanılırken, dijital zamanlayıcılar daha büyük yaşta olan ve sayıları okuyabilen çocuklar için tercih edilir. Zamanlayıcılar kullanılırken, çocukların dikkatleri belli aralıklarla zamanlayıcılara çekilmeli ve zaman geçtikçe gözden kaybolan renkli alanın ya da azalan sayıların geçişin yaklaştığını haber verdiği belirtilmelidir (Hume, 2008).

1.3.3.2. Geriye sayma görselleri

Geçişler için kullanılan zamanlama stratejilerinden bir diğeri de, otizmi olan çocukların, geçişler için ne kadar süre kaldığını anlamalarına olanak tanıyan geriye sayma görselleridir. *Geriye sayma görselleri (visual countdown)*, sonraki etkinliğe ya da ortama geçiş için kalan süre hakkında yaklaşık bir fikir vermek üzere kullanılan ve çocukların özellikleri dikkate alınarak hazırlanan kum saatleri, numaralı Legolar ve numaralı resimli kartlardır. Geriye sayma görsellerinin zamanlayıcılardan en temel farkı, etkinlik ya da ortamda bulunmak için belirlenmiş net bir zaman aralığının olmayışıdır. Geriye sayma görselleri özellikle geçişler

sirasında zaman konusunda daha esnek olmaya gereksinim duyan çocuklarda tercih edilmektedir (Hume, 2008; Hume vd., 2014). Geriye sayma görsellerini kullanırken ilk olarak hangi araçtan (kum saatleri, numaralı Legolar ve numaralandırılmış resimli kartlar) yararlanılacağına karar vermek, araca karar verdikten sonra ise, çocukların gereksinimlerini ve özelliklerini göz önünde bulundurarak geriye sayma görsellerini oluşturmak gerekir. Geriye sayma görseli olarak kum saati kullanılacağı zaman, etkinlik ya da ortamda bulunma süresinin başlangıcını ve bitişini gösteren uygun bir kum saati temin edilir. Numaralı Legolar ya da resimli kartlar tercih edildiğinde ise, öncelikle her bir Lego ve resimli karta birden beşe kadar numaralar verilir, sonra Legolar sırasıyla birbirine geçirilerek ya da resimli kartlar bir pano üstüne sırayla yapıştırılarak geriye sayma görseli hazırlanır. Etkinlik ya da ortamda bulunmak için gerekli olan süreye göre her bir Lego ya da resimli kart için belli bir zaman aralığı belirlenir ve bu zaman aralığı geldiğinde görsel üzerindeki her bir parça geriye doğru (beşten bire) çıkarılarak çocuklara geçiş için ne kadar süre kaldığı fark ettirilir. Bu süreçte dikkat edilmesi gereken önemli nokta, son parça çıkarılmadan önce çocukların geçişe hazırlanabilmeleri için yeterli sürenin ayrılmış olmasıdır (Hume, 2008). Android ve iOS tabanlı işletim sistemlerinde de geriye sayma görselleri için sesli uyarı içeren ya da içermeyen farklı uygulamalar mevcuttur. Android işletim sistemleri için Visual Time Timer ve Countdown; iOS işletim sistemleri için Visual Task Countdown ve Kids Countdown kullanılacak uygulamalardan birkaçıdır.

1.3.4. Kolaylaştırma stratejileri

Kolaylaştırma stratejileri (facilitated transitions), otizmi olan çocukların bir sonraki etkinliğe ya da ortama sorunsuz ve hızlı biçimde geçişini sağlamak üzere geçişe ilişkin ipucu vererek, geçişi basamaklandırarak ya da geçişlere ilişkin seçim yapmaya fırsat tanıyarak geçişleri kolaylaştıran stratejilerdir (Chandler ve Dahlquist, 2002; Cooper, Heron ve Heward, 2007; Hume, 2008; Hume vd., 2014). Kolaylaştırma stratejileri; tamamlanan ya da tamamlanacak etkinlik kutuları, davranışsal ivme kazandırma, görsel kolaylaştırıcılar ve seçenek sunmadır.

1.3.4.1. Tamamlanan ya da tamamlanacak etkinlik kutuları

Otizmi olan çocukların geçişlerini kolaylaştırmak amacıyla kullanılan stratejilerden birisi tamamlanan ya da tamamlanacak etkinlik kutularıdır. *Tamamlanan etkinlik kutuları (finished box)*, yeni bir etkinliğe ya da ortama geçmeden önce, sona eren etkinliğe ait araç-gereçlerin içine konduğu ve geçiş için ipucu veren kutulardır. *Tamamlanacak etkinlik kutuları (to finish later box)* ise, geçiş zamanı gelmiş olmasına rağmen henüz etkinliğin tamamlanmadığı durumlarda, devam eden etkinliğe ait araç-gereçlerin içine konduğu, geçişin zorunlu olarak yapılması gerektiğini ve etkinliğe daha sonra devam edileceğini gösteren kutulardır (Dettmer vd., 2000; Hume, 2008; Hume vd., 2014). Tamamlanan ya da tamamlanacak etkinlik kutularının kullanımına karar verdikten sonra bu kutuları, amaca uygun biçimde görseller ya da yazılar kullanarak etiketlemek gerekir. Okuma-yazma bilmeyen çocuklar için yazılı etiketler yerine tamamlanan ve tamamlanacak etkinlik kutuları için ayrı renklerde (pembe ve mavi, siyah ve beyaz vb.) kutular tercih etmek uygun olacaktır.

1.3.4.2. Davranışsal ivme kazandırma

Geçişleri kolaylaştırmada kullanılan stratejilerden diğeri, davranışsal ivme kazandırmadır. *Davranışsal ivme kazandırma (behavioral momentum)* ya da başka bir ifadeyle *yapılma ihtimali yüksek isteklerde bulunma (high probability request)*, yapılma ihtimali zayıf olan bir istekten önce yapılma ihtimali yüksek olan bir isteğin sunulması ya da isteklerin yapılma ihtimali kolay olandan zor olana doğru (Kutuyu al, kutuyu aç, kâğıtları çıkar, benimle birlikte kâğıt katla/origami yap.) sıralanmasıdır (Banda ve Kubina, 2006; Chandler ve Dahlquist, 2002; Cooper, Heron ve Heward, 2007; Davis, Reichle ve Southard, 2000; Fisher, Piazza ve Roane, 2011; Graber-Juhnke, 2015; Romano ve Roll, 2000). Yapılma ihtimali yüksek olan istekler, çocukların ilgileri ve özelliklerine uygun olarak çocukların kolaylıkla ve istekle yerine getirebilecekleri sorular/yönergeler iken, yapılma ihtimali zayıf istekler çocukların yerine getirmekte zorlanacakları ya da yerine getirmekten hoşlanmayacakları sorular/yönergelerdir (Chandler ve Dahlquist, 2002; Davis, Reichle ve Southard, 2000; Fisher, Piazza ve Roane, 2011; Graber-Juhnke, 2015; Romano ve Roll, 2000). Davranışsal ivme kazandırma kullanılırken; yapılma

ihtimali yüksek isteklerin, yapılma ihtimali zayıf olan isteklerden hemen önce, tek seferde, hızlıca ve en fazla beş istek olacak şekilde sunulduğundan, yapılma ihtimali yüksek isteklerin çocuğun davranış repertuarında var olduğundan, çocuğun yapılma ihtimali yüksek isteklere ilişkin davranışlarının pekiştirildiğinden ve yapılma ihtimali düşük isteklerin yapılma ihtimali yüksek isteklerden daha yoğun ve coşkulu pekiştirildiğinden (ayrımli pekiştirme) emin olmak gerekir (Cooper, Heron ve Heward, 2007). Davranışsal ivme kazandırma geçişler için harcanan süreyi kısaltmakta, olumlu geçiş davranışlarını arttırmakta ve yetişkin yönlendirmesine daha az gereksinim duyulmasını sağlamaktadır (Banda ve Kubina, 2006; Davis, Reichle ve Southard, 2000; Graber-Juhnke, 2015; Romano ve Roll, 2000).

1.3.4.3. Görsel kolaylaştırıcılar

Görsel kolaylaştırıcılar ya da başka bir ifadeyle *görsel ipuçları* (*visual prompts*), öğrenme ortamını düzenleyerek çocukların bir etkinlikten başka bir etkinliğe ya da bir ortamdan başka bir ortama geçmelerini kolaylaştıran ve geçiş sırasında sergilenecek davranışlara ilişkin ipucu veren fotoğraf, resim, çizim, sembol ya da yazıların yer aldığı düzenlemelerdir (Van-Laarhoven vd., 2010; Waters, Lerman ve Hovanetz, 2009). Sınıftan yemek salonuna giderken çocukların sorunsuz biçimde sıraya girmelerini sağlayacak olan ve kapı önüne yapıştırılmış ayak izleri, çocukların müzik sınıfında oturacakları sandalyelere yapıştırılmış isim ve fotoğraf etiketleri ya da öykü okuma etkinliği başlamadan önce çocukların birbirlerini rahatsız etmeyecek mesafede oturacakları yerleri gösteren halı üstüne yapıştırılmış gülen yüzler görsel kolaylaştırıcılar için örnek olarak verilebilir.

1.3.4.4. Seçenek sunma

Geçişleri kolaylaştırmak üzere kullanılan stratejilerden bir başkası seçenek sunmadır. *Seçenek sunma* (*making-choices*), çocuklara geçişler öncesinde iki ya da daha fazla etkinlik, ortam ve kişi arasından seçim yapmaları için fırsat sunarak onların geçişlerini kolaylaştırmayı amaçlayan stratejidir (Erbaş ve Yücesoy-Özkan, 2010; Ülke-Kürkçüoğlu, 2007). Seçenek sunma, özellikle geçişlerden kaçmak için problem davranış sergileyen çocukların bu davranışlarını önlemede işe yarayan bir stratejidir. Seçenek sunma kullanılmadan önce, sunulabilecek seçim

fırsatlarının belirlenmesi ve seçeneklerin sorular, nesnelere ya da görsellerden hangisi kullanılarak sunulacağına karar verilmesi gerekir. Seçenek sunmaya iki seçenekten başlanıp giderek seçeneklerin sayısı arttırılmalıdır (Erbaş, Kırcaali-İftar ve Tekin-İftar, 2007; Ülke-Kürkçüoğlu, 2007; Yücesoy-Özkan, 2015).

1.4. Hazırlayıcı Videolar

Otizmi olan çocukları geçişlere hazırlamada ve çocuklara geçiş becerileri kazandırmada etkili biçimde kullanılan *hazırlayıcı video (video priming)*, çocukları bir etkinliğe, göreve, geçişe ya da stresli duruma hazırlamak ve çocuklarda çevresel değişikliklere bağlı olarak ortaya çıkan kaygının neden olduğu problem davranışları önlemek amacıyla, geçiş yapılacak etkinlik ve ortam ile geçiş sürecinde sergilenecek davranışları gösteren video görüntülerinin geçişlerden önce çocuklara izletildiği stratejidir (Hine ve Wolery, 2006; Ruddy vd., 2015; Schreibman, Whalen ve Stahmer, 2000; Tetrault ve Lerman, 2010). Hazırlayıcı videolar, geçilecek etkinliğe ya da ortama ilişkin tahmin edilebilirliği arttıran ve ortama, etkinliğe ya da araç-gereçlere ilişkin aşinalık kazandıran önlemeye dayalı bir stratejidir. Önlemeye dayalı stratejiler, problem davranışlar ortaya çıkmadan önce onların ortaya çıkma olasılığını en aza indirmek ya da ortadan kaldırmak üzere davranışa neden olan olayları değiştirmek ya da çevreyi, çevresel olayları ve öncülleri düzenlemek şeklinde kullanılan stratejilerdir (Turan, Erbaş, Yücesoy-Özkan ve Kurkcuoğlu, 2010). Önleyici stratejilerden biri olan hazırlayıcı videoların amacı da, geçilecek etkinliğe ya da ortama ilişkin tahmin edilebilirliği arttırmak, böylelikle geçişler sırasında sergilenebilecek problem davranışları önlemektir (Bainbridge ve Smith-Myles, 1999; Gengoux, 2015; Wilde, Koegel ve Koegel, 1992). Alanyazında hazırlayıcı videolar için birinci kişi görüş açısıyla video model (point of view video modeling) ya da öğretimsel video model (instructional video modeling) ifadelerinin kullanıldığı görülse de bu ifadelerde hazırlayıcı videolardan bahsedildiğini söylemek mümkündür (Ayres ve Langone, 2005; Delano, 2007; Mechling, 2005).

Hazırlayıcı videolar, otizmi olan çocukların verilen görevleri başarılı şekilde yerine getirmelerine ve kazandırılmak istenen davranışları sergilemelerine yardımcı olmaktadır (Boettcher, Koegel, McNerney ve Koegel, 2003; Ivey, 2009;

Wilde, Koegel ve Koegel, 1992). Hazırlayıcı videolar ev ya da okul ortamında kolaylıkla kullanılmakta ve çocukların günlük rutinlerinin bir parçası haline dönüştürüldüğünde oldukça etkili olmaktadır. Hazırlayıcı videolar oluşturulurken kullanılan araç-gereçlerin, etkinlik sırasında kullanılacak araç-gereçlerin aynısı olduğundan emin olunmalıdır. Burada amaç, çocukların araç-gereçlere olan aşinalığını arttırmak ve böylece kendilerini etkinlik sırasında daha rahat hissetmelerini sağlamaktır (Bainbridge ve Smith-Myles, 1999; Ivey, 2009; Wilde, Koegel ve Koegel, 1992). Hazırlayıcı videolar, çocukların etkinlikte kullanılacak olan materyallere aşinalığını sağladığı, geçilecek etkinliğe ya da ortama ilişkin tahmin edilebilirliği arttırdığı, çocukların geçilecek etkinlik ya da ortama ilişkin keşif yapmalarına olanak tanıdığı için bir etkinlikten ya da görevden kaçan, araç-gereçlerle uygun etkileşim kurabilmek için fazla zamana gereksinim duyan ve geçişleri yerine getirmede sorun yaşayan çocuklarda kullanılmaktadır (Gengoux, 2015; Goldstein ve Naglieri, 2014; Koegel, vd., 2003; Schreibman, Whalen ve Stahmer, 2000; Sterling-Turner, Jordan, 2007; Thompson-Moore, 2002; Wilde, Koegel ve Koegel, 1992).

1.4.1. Hazırlayıcı videoların oluşturulması

Hazırlayıcı videoları oluşturmak için öncelikle çocukların sorun yaşadıkları ve problem davranış sergiledikleri geçişler belirlenir. Geçişler belirlendikten sonra geçiş yapılacak ortama gidilir ve geçiş yapılacak etkinlik ya da ortam ile geçiş öncesinde ve sırasında sergilenecek davranışlar kayıt altına alınarak hazırlayıcı videolar oluşturulur. Hazırlayıcı videoların oluşturulması sürecinde dikkat edilmesi gereken bazı önemli noktaları şu şekilde sıralamak mümkündür (Bainbridge ve Smith-Myles, 1999; Hume, Wong, Plavnick ve Schultz, 2014; Koegel, Koegel, Frea ve Green-Hopkins, 2003; Schreibman, Whalen ve Stahmer, 2000; Zanolli, Daggett ve Adams, 1996):

1. Hazırlayıcı videolar oluşturulurken geçiş yapılacak gerçek etkinlik ya da ortam ile bu etkinlikte ya da ortamda kullanılacak gerçek araç-gereçler kullanılır ve böylece çocuğun etkinlik, ortam ya da araç-gereçlere aşinalık kazanması sağlanır.

2. Ortamlar arası geçişlerde, içinde bulunulan ortamı ayrıntılı biçimde göstermek yerine, geçiş yapılacak ortama odaklanılır ve yeni ortam gösterilir.
3. Etkinlikler arası geçişlerde, etkinlik yapılacak olan ortam ya da araç-gereçlerin videoda belli bir süre görünmesine dikkat edilir.
4. Hazırlayıcı videolarda kayıtlar oluşturulurken genellikle birinci kişi görüş açısı kullanılır ancak doktor muayenesi, diş tedavisi, saç kestirme, havuza gitme ve uçak yolculuğu gibi çocuğu yeni durumlara ve ortamlara hazırlamayı amaçlayan hazırlayıcı videolarda kritik ortamların, olayların ya da davranışların görülebilmesi için üçüncü kişi görüş açısı kullanılabilir.
5. Hazırlayıcı videolarda etkinliğin ya da davranışın tümüne ilişkin değil, etkinliğin ya da davranışın başlatılması için gerekli olan yalnızca ilk bir ya da birkaç basamağa ilişkin görüntü yer alır.
6. Hazırlayıcı videolar oluşturulurken videolarda geçiş sürecine ilişkin basit yönergelere ya da anlatımlara yer verilebilir.
7. Hazırlayıcı videoların mümkün olduğunca kısa olmasına özen gösterilir ve en fazla dört dakika uzunluğunda olmasına dikkat edilir.

1.4.2. Hazırlayıcı videoların kullanılması

Hazırlayıcı videolar oluşturulduktan sonra her geçiş öncesinde çocuklara izletilir ve hazırlayıcı videoları izleyen çocuklardan geçiş davranışlarını sergileyerek sorunsuz biçimde geçiş yapmaları beklenir. Hazırlayıcı videolar kullanılırken çocuğun yaşamındaki kişilerle işbirliği yapmaya ve bu süreçte sürekli iletişim halinde olmaya dikkat edilir ve bu kişilere uygulamaya ilişkin düzenli olarak geri bildirim verilir (Wilde, Koegel ve Koegel, 1992). Hazırlayıcı videoların kullanılması sürecinde dikkat edilmesi gereken bazı önemli noktaları şu şekilde sıralamak mümkündür (Hume, vd., 2014).

1. Hazırlayıcı videoların sunulacağı ortam, zaman, etkinlikler ve rutinler önceden belirlenir ve hazırlayıcı videoların kullanımına ilişkin bir planlama yapılır.

2. Hazırlayıcı videolar okulda ya da evde çocuğun yaşamındaki bir kişi (aile üyeleri, öğretmenler, paraprofesyoneller ve gönüllüler) tarafından sunulur.
3. Hazırlayıcı videolar geçiş yapılacak ortamın ya da etkinliğin özelliklerine göre geçişten bir gün önce ya da geçişten hemen önce sunulur. Hazırlayıcı videolar; çocuklar için yeni olan havuza gitme ve uçak yolculuğu yapma gibi durumlar ile çocuklar için stres kaynağı olan doktor muayenesi, diş tedavisi ya da saç kestirme gibi durumlarda çocuğun yaşayabileceği kaygı ve stres düzeyini azaltmak için geçişten bir ya da birkaç gün önce ve birden çok defa; bunun dışında kalan etkinlikler ve ortamlar arası geçişlerde geçişten hemen önce izletilebilir.
4. Hazırlayıcı videoların sunulması mümkün olduğunca kısa tutulur ve olası problem davranışlar önlenmeye çalışılır.
5. Hazırlayıcı videolar kullanılırken çocuğun öğretimi amaçlanan geçiş durumuna yönelik her türlü olumlu girişimi ve olumlu davranışı etkili biçimde pekiştirilir.
6. Hazırlayıcı videolar kullanılırken sabırlı ve cesaretlendirici olmaya özen gösterilir.
7. Hazırlayıcı videolar kullanılırken, stratejinin etkili olup olmadığını belirlemek üzere çocuğun geçiş davranışlarına ilişkin düzenli biçimde kayıt tutulur. Stratejinin etkili olması durumunda stratejiye devam edilir, etkili olmaması durumunda stratejide uyarlamalar yapılır ya da strateji değiştirilir.

1.5. Hazırlayıcı Videolar Kullanılarak Yürütülen Araştırmalar

Alanyazında hazırlayıcı videolar kullanılarak yapılmış çeşitli araştırmalara ulaşılmıştır. Ulaşılan araştırmalarda hazırlayıcı videoların etkililiğinin incelendiği görülmüştür. Hazırlayıcı videoların etkililiğinin incelendiği araştırmalar gerçekleştirildiği yıllar göz önünde bulundurularak günümüzden geçmişe doğru sıra ile Tablo. 1. 2.' de yer almaktadır.

Tablo 1. 2. Hazırlayıcı Videoların Etkililiğinin İncelendiği Araştırmalar

Kaynak	Katılımcı Sayısı	Katılımcı Tanısı	Katılımcı Yaşı	Araştırma Modeli	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Hazırlayıcı Video Sunulan Araç
Ruddy vd., 2015	20	Otizm	3-16	Deney Öncesi Model (Tek Grup Öntest-Sontest Modeli)	Uçakla Seyahat Etme	Hazırlayıcı Video	Bilgisayar
Cihak, Smith, Cornett ve Coleman, 2012	4	Otizm (2) Gelişimsel Yetersizlik (2)	3-4	Dönüşümlü Uygulamalar Modeli	Resim Değiş Tokuşuna Dayalı İletişim Sistemine Hazırlık	Hazırlayıcı Video	Bilgisayar
Cuvo, Reagan, Ackerlund, Huckfeldt ve Kelly, 2010	5	Otizm	3-5	Davranışlar Arası Çoklu Yoklama Modeli	Doktor Muayenesi	Hazırlayıcı Video	DVD Oynatıcı
Cuvo, Godard, Huckfeldt ve Demattei, 2010	5	Otizm	3- 5	Davranışlar Arası Çoklu Yoklama Modeli	Diş Hekimi Muayenesi	Hazırlayıcı Video	DVD Oynatıcı
Hine ve Wolery, 2006	2	Otizm	2-3	Davranışlar Arası Çoklu Yoklama Modeli	Sembolik Oyuna Hazırlık	Hazırlayıcı Video	Bilgisayar
Schreibman, Whalen ve Stahmer, 2000	3	Otizm	3- 6	Katılımcılar Arası Çoklu Başlama Modeli	Toplumsal Ortamlara Geçiş	Hazırlayıcı Video	Kasetli Video Oynatıcı
Bainbridge ve Smith Myles, 1999	1	Otizm	3	ABAB	Tuvalet Eğitimine Hazırlık	Hazırlayıcı Video	Bilgisayar

Ruddy ve diğeri, (2015) tarafından yapılan bir araştırmada otizmi olan ve yaşları 3-16 arasında değişen 20 çocuğa, uçakla seyahat etme sırasında gerçekteşen geçişleri (valizleri araca yerleştirme, araçla havalimanına ulaşma, biletini onaylatma, g¼venlik kontrol¼nden geçme, bekleme salonunda bekleme, giriş kapısına yönelme, uçağa binme, koltuğa oturma, yapılan anonsları dinleme, uçak içerisindeki tuvaleti kullanma ve uçaktan ayrılma) öğretilmek amacıyla hazırlayıcı videolar kullanılmıştır. Hazırlayıcı videolar birinci kişi görüş açısı ile oluşturulmuş ve hazırlayıcı videoların sunulmasında bilgisayar kullanılmıştır. Bulgular, hazırlayıcı videoların otizm tanısı olan çocuklara uçakla seyahat etme sırasında gerçekteşen geçişleri öğretilmede etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Cihak, Smith, Cornett ve Coleman (2012) tarafından yapılan bir araştırmada, yaşları 3-4 arasındaki otizmi olan iki çocuğa ve gelişimsel yetersizliği olan iki çocuğa, resim değiş tokuşuna dayalı iletişim sistemine hazırlık becerilerini kazandırmak amacıyla hazırlayıcı video kullanılmıştır. Hazırlayıcı videolar birinci kişi görüş açısıyla oluşturulmuş ve videoların sunumunda bilgisayar kullanılmıştır. Araştırmada dönüş¼ml¼ uygulamalar modeli kullanılmıştır. Araştırma bulguları, hazırlayıcı videoların, otizmi ve gelişimsel yetersizliği olan çocuklara resim değiş tokuşuna (PECS) dayalı iletişim sistemine hazırlık becerilerini kazandırmada etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Cuvo, Reagan, Ackerlund, Huckfeldt ve Kelly (2010) tarafından gerçekteştirilen araştırmada yaşları 3-5 arasında değişen ve otizmi olan beş çocuğu doktor muayenesine (muayene odasına girme, muayene masasına oturma, muayene masasına uzanma, kalp, akciğer, batın, ağız, burun ve kulak muayenesine izin verme) hazırlamak üzere hazırlayıcı videolar kullanılmıştır. Hazırlayıcı videoların hazırlanmasında akran model ve üç¼nc¼ kişi görüş açısı; hazırlayıcı videoların sunulmasında ise DVD oynatıcı kullanılmıştır. Bulgular, hazırlayıcı videoların otizmi olan çocukları doktor muayenesine hazırlamada etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Cuvo, Godard, Huckfeldt ve Demattei (2010) tarafından gerçekteştirilen araştırmada yaşları 3-5 arasındaki ve otizmi olan beş çocuğu diş hekimi muayenesine (diş hekiminin odasına girme, muayene koltuğuna oturma, muayene

koltuğunda uygun pozisyona gelme, bacaklarını uzatma, kullanılan ışıklara sessiz kalma, hasta önlüğü takılmasına ve kendisine dokunulmasına izin verme, ağzını açma ve ağız aynasının ağız içine yerleştirilmesine izin verme) hazırlamak için hazırlayıcı videoların etkililiği incelenmiştir. Videoların hazırlanmasında akran model ve üçüncü kişi görüş açısı; hazırlayıcı videoların sunulmasında ise DVD oynatıcı kullanılmıştır. Araştırma bulguları, hazırlayıcı videoların otizmi olan çocukları diş hekimi muayenesine hazırlamada etkili olduğunu göstermektedir.

Hine ve Wolery (2006) tarafından yapılan araştırmada yaşları 2-3 arasında ve otizmi olan iki çocuğu sembolik oyun oynamaya hazırlamak amacıyla hazırlayıcı videolardan yararlanılmıştır. Hazırlayıcı videoların oluşturulmasında birinci kişi görüş açısı; hazırlayıcı videoların sunulmasında bilgisayardan yararlanılmıştır. Araştırma bulguları hazırlayıcı videoların, otizmi olan çocukları sembolik oyun oynamaya hazırlamada etkili olduğunu gösterir niteliktedir.

Schreibman, Whalen ve Stahmer'in (2000) gerçekleştirdikleri araştırmada yaşları 3-6 arasında değişen ve otizmi olan üç çocuğun evden ayrılıp toplumsal ortamlara sorunsuz biçimde geçişlerini sağlamak üzere hazırlayıcı videoların etkililiği araştırılmıştır. Hazırlayıcı videoların oluşturulmasında birinci kişi görüş açısı; hazırlayıcı videoların sunulmasında kasetli video oynatıcı kullanılmıştır. Bulgular, hazırlayıcı videoların otizmi olan çocukların evden ayrılıp toplumsal ortamlara sorunsuz biçimde geçişlerini sağlamada etkili biçimde kullanıldığını ortaya koymaktadır.

Bainbridge ve Smith Myles'in (1999) gerçekleştirdikleri araştırmada otizmi olan 3 yaşında bir çocuğu tuvalet eğitimine hazırlamak amacıyla hazırlayıcı videoların etkililiğini incelemişlerdir. Araştırmada "Tuvalet Zamanı" ismi verilen bir hazırlayıcı video kullanılmış ve videoların sunulmasında bilgisayardan yararlanılmıştır. Araştırma bulguları, hazırlayıcı videonun otizmi olan çocuğu tuvalet eğitimine hazırlamada etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

1.6. Araştırmanın Gereksinimi

İncelenen araştırmalar hazırlayıcı videoların otizmi olan çocukları farklı ortamlara ve durumlara hazırlamada etkili olduğunu göstermesine karşın (Bainbridge ve Smith Myles, 1999; Cuvo, Godard, vd., 2010; Cuvo, Reagan, vd.,

2010; Hine ve Wolery, 2006; Ruddy vd., 2015; Schereibman, Whalen ve Stahmer, 2000), alanyazında hazırlayıcı videoların okul içindeki etkinlikler ve ortamlar arası geçişleri kolaylaştırmak üzere kullanıldığı araştırmalara rastlanmamıştır. Okulöncesi dönemdeki çocukların okul zamanının büyük bir kısmını geçişler sırasında harcadıkları ve etkinlikler ya da ortamlar arası bağımsız geçiş yapmada sorun yaşadıkları düşünüldüğünde, hazırlayıcı videoların okul içinde etkinlikler ve ortamlar arası geçişleri kolaylaştırmadaki etkisini inceleyecek araştırmalara gereksinim duyulmaktadır.

Alanyazında geçişler ile ilgili olarak üzerinde durulan önemli noktalardan birisi de geçişler sırasında harcanan sürenin bir okul gününün üçte biri kadar olduğudur (Berk, 1976; Carta, Greenwood ve Robinson, 1987; Ergin, 2016; Sainato ve Lyon, 1983'den aktaran Sainato, Strain, Lefebvre ve Rapp, 1987; Schmit, Alper, Raschke ve Ryndak, 2000). Ulusal ve uluslararası alanyazında okulöncesi dönemde geçişler sırasında harcanan süreyi belirlemeye yönelik betimsel çalışmalar ile (Angel vd., 2011; Graber-Juhnke, 2015; Newman vd., 1995) geçişler sırasında harcanan sürenin kısaltılmasının mümkün olmadığı durumlarda geçişlerin birer öğretim süreci olarak kullanılmasının hedeflendiği araştırmalar yer almasına karşın (Werts, Wolery, Wassilaros ve Billings, 1992; Wolery, Doyle, Gast, Ault ve Simpson, 1993; Wolery, Anthony ve Heckathorn, 1998), otizmi olan çocukların geçişlerde harcadıkları sürenin kısaltılmasını hedefleyen sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Okulöncesi dönemdeki çocukların etkinlikler ve ortamlar arası geçişler sırasında çok uzun süre harcadıkları düşünüldüğünde, hazırlayıcı videoların geçişler sırasında harcanan süreyi kısaltmaya yönelik etkisini inceleyecek araştırmalara gerek olduğu ifade edilebilir.

Alanyazında geçişlerle ilgili olarak üzerinde durulan hususlardan bir diğeri ise, otizmi olan çocukların geçişler sırasında problem davranış sergiledikleri ve hazırlayıcı videoların geçişler sırasında sergilenen problem davranışları azalttığı yönündedir. Örneğin, Schereibman, Whalen ve Stahmer (2000) tarafından yürütülen araştırmada hazırlayıcı videoların, otizmi olan çocukların evden ayrılıp toplumsal ortamlara geçişler sırasında sergiledikleri problem davranışlarda azalma sağladığı bulunmuştur ancak halen hazırlayıcı videoların etkinlikler ve ortamlar arasındaki geçişlerde sergilenen problem davranışları azaltmadaki

etkisini belirlemek için araştırmalara gereksinim devam etmektedir. Bu gereksinimlerden hareketle otizmi olan çocukların; etkinlikler ve ortamlar arası geçişler sırasındaki bağımsız geçişlerini arttırmada, geçişler sırasında harcadıkları süreyi kısaltmada ve sergiledikleri problem davranışları azaltmada hazırlayıcı videoların etkililiğinin belirlenmesine yönelik bu araştırma planlanmıştır.

1.7. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, otizmi olan çocukların etkinlikler ve ortamlar arası geçişler sırasındaki bağımsız geçişlerini arttırmada, harcadıkları süreyi kısaltmada ve sergiledikleri problem davranışları azaltmada hazırlayıcı videoların etkililiğini belirlemek, ayrıca araştırmaya katılan çocukların anne-babaları ile devam ettikleri birimde eğitim hizmeti veren personelin araştırmanın sosyal geçerliğine ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır.

1. Hazırlayıcı videolar otizmi olan çocukların etkinlikler ve ortamlar arası geçişler sırasındaki bağımsız geçişlerini arttırmada etkili midir?
2. Hazırlayıcı videolar otizmi olan çocukların etkinlikler ve ortamlar arası geçişler sırasında harcadıkları süreyi kısaltmada etkili midir?
3. Hazırlayıcı videolar otizmi olan çocukların etkinlikler ve ortamlar arası geçişler sırasında sergiledikleri problem davranışları azaltmada etkili midir?
4. Araştırmaya katılan çocukların anne-babalarının araştırmanın amaçlarının önemine, araştırmada kullanılan stratejinin uygunluğuna ve araştırma bulgularının anlamlılığına ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Araştırmaya katılan çocukların devam ettikleri birimde eğitim hizmeti veren personelin araştırmanın amaçlarının önemine, yönteminin uygunluğuna ve araştırma bulgularının anlamlılığına ilişkin görüşleri nelerdir?

1.8. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, otizmi olan çocukların geçişler sırasındaki; bağımsız geçiş sayılarını arttırma, harcadıkları zamanı kısaltma ve sergiledikleri problem davranışları azaltma konusunda öneme sahiptir. Otizmi olan çocukların genel

eğitim ortamlarında eğitimlerine devam edebilmeleri, toplumsal yaşama aktif katılım sağlayabilmeleri ve daha bağımsız bir yaşam sŸrdŸrebilmeleri için uygun davranışlarının arttırılması ve problem davranışlarının azaltılması gerekir. Araştırmada otizmi olan çocukların uygun davranışlarının arttırılıp problem davranışlarının azaltılmasının amaçlanıyor olması ve bu sayede çocukların yaşam kalitelerine katkıda bulunulması nedeniyle araştırmanın otizmi olan çocukların toplumsal yaşama katılımları açısından önemli olduğu dŸřŸnŸlmektedir.

Őđretmenler okul içindeki geçişleri sağlamak ve geçiş sırasında sergilenen problem davranışlarla başa çıkmak için çok fazla zaman ve çaba harcamaktadırlar. Geçişler için őđretmenler tarafından harcanan bu zaman ve çaba ise őđretime ayrılan sŸreyi sınırladığı gibi őđretmenlerin motivasyonlarının da dŸřmesine neden olmaktadır. Bu araştırmada geçişleri kolaylaştırmak Ÿzere kullanılan uygulamaların, őđretmenlerin yaşadıkları olumsuzlukları gidermede yardımcı olacağı dŸřŸnŸldŸğŸnden, araştırma őđretmenler açısından önemli gŸrŸlmektedir.

Otizmi olan çocuğa sahip anne-babalar çocuklarının geçişleri reddetmeleri ve geçişlere direnmeleri durumunda ne yapacaklarını bilememekte, çocuklarının etkinlikler ve ortamlar arası geçişler sırasında sergiledikleri problem davranışlarla başa çıkmakta gŸlŸk çekmektedirler. Ÿstelik anne-babalar çocuklarının Ÿzellikle toplumsal ortamlarda sergiledikleri problem davranışları nedeniyle sosyal ve psikolojik açıdan da olumsuz biçimde etkilenmektedirler. Araştırmada, otizmi olan çocukların geçişler sırasında sergiledikleri problem davranışların azaltılması hedeflendiğinden, araştırmada kullanılan stratejinin problem davranışlarla başa çıkma konusunda anne-babalara yol gŸstereceđi, araştırmadan elde edilen bulguların ise anne-babaların sosyal ve psikolojik açıdan gŸlenmelerini sağlayacağı dŸřŸnŸlmektedir.

Uluslararası alanyazında hazırlayıcı videoların yaygın olarak otizmi olan çocukları farklı ortamlara ve durumlara hazırlamada kullanıldığı ancak okul içindeki etkinlikler ve ortamlar arası geçişleri kolaylaştırmadaki etkisinin yeterince incelenmediği; ulusal alanyazında ise hazırlayıcı videoların etkililiğini inceleyen bir araştırmaya rastlanmadığı sŸylenebilir. Bu araştırmada hazırlayıcı videoların etkinlikler ve ortamlar arası geçişleri kolaylaştırmadaki etkisi

incelendiğinden, araştırmanın hem ulusal hem de uluslararası alanyazına katkı sağlayacağı ve araştırma bulgularının ileri araştırmalara ışık tutacağı düşünölmektedir.

İKİNCİ BÖLÜM

2. YÖNTEM

Bu bölümde katılımcılar, ortam, araç-gereçler, araştırma modeli, bağımlı değişken, bağımsız değişken, deney süreci, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

2.1. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını; çocuklar, anne-babalar, eğitim hizmeti veren personel, araştırmacı ve gözlemci/değerlendirici oluşturmaktadır. Araştırma katılımcılarının her biri izleyen bölümde sırasıyla açıklanmaktadır.

2.1.1. Çocuklar

Bu araştırma, Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Gelişimsel Destek Birimi'ne devam eden ve otizmi olan okul öncesi düzeydeki dört çocukla yürütülmüştür. Araştırmanın uygunluğuna ilişkin Anadolu Üniversitesi Etik Kurulu'ndan yazılı onay (Ek 1) ile araştırmanın yapılabilmesine ilişkin Engelliler Araştırma Enstitüsü Müdürlüğü'nden yazılı izin alınmıştır (Ek 2). Engelliler Araştırma Enstitüsü Gelişimsel Destek Birimi sorumlusu ile yapılan görüşmelere ve sınıflarda yapılan gözlemlere dayalı olarak, geçişlerde çok fazla zaman harcayan ve problem davranış sergileyen çocuklar belirlenmiş, ardından çocukların bulunduğu sınıfta araştırma yapmak üzere sınıf öğretmeninden gönüllü katılıma ilişkin yazılı onay alınmıştır (Ek 3). Araştırmaya katılması öngörülen çocuklar belirlendikten sonra, çocukların anne-babalarına araştırma sürecine ilişkin bilgilendirme yapılmıştır. Yapılan bilgilendirmede, araştırmanın amacı ve yöntemi açıklanmış, araştırmaya katılmaları durumunda çocuklarının haklarının ve sorumluluklarının neler olduğu söylenmiş ve anne-babaların araştırmaya ilişkin soruları yanıtlanmıştır. Öngörülen çocukların tümünün anne-babaları çocuklarının araştırmaya katılmaları konusunda gönüllü olmuşlar ve çocuklarının katılımına ilişkin yazılı onay vermişlerdir (Ek 4). Araştırmaya katılım için çocuklarda bazı ön koşullar aranmıştır. Çocuklarda aranan ön koşullar ile bu ön koşulların belirlenmesi için yapılan etkinlikler ve değerlendirmeler izleyen bölümde açıklanmaktadır.

2.1.1.1. Çocuklarda aranan ön koşullar

Otizm tanısı almış olma. Çocukların otizm tanısı almış olmalarıdır. Çocukların bu ön koşulu sağlayıp sağlamadıklarını belirlemek için tam teşekküllü bir hastaneden aldıkları sağlık kurulu raporları ile Rehberlik Araştırma Merkezi'nden (RAM) aldıkları eğitsel tanılama raporları incelenmiş, ayrıca Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği-2 Türkçe Versiyonu (GOBDÖ-2-TV) uygulanması sonucu elde edilen otistik bozukluk indeks puanları belirlenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda tüm çocukların otizm tanısı aldıkları ve bu ön koşulu karşıladıkları tespit edilmiştir.

Sözel yönergeleri yerine getirme. En az iki eylem bildiren sözel yönergeleri uygun biçimde ve zaman aralığında yerine getirmedi. Çocukların bu ön koşulu karşılayıp karşılamadıklarını sınamak için çocuklara en az iki eylem bildiren sözel yönergeler verilmiş ve çocukların yönergeleri beş saniye içinde doğru biçimde yerine getirip getirmediği gözlenmiştir. Yapılan değerlendirmelerde bütün çocukların bu ön koşula sahip oldukları belirlenmiştir.

İki-üç dakika boyunca dikkatini video görüntüsüne yöneltme. Gösterilen video görüntüsünü iki-üç dakika süreyle izlemedi. Çocukların bu ön koşula sahip olup olmadıklarını belirlemek üzere çocuklara üç dakikalık bir çizgi film izletilmiş, çocukların çizgi filmi dikkatli biçimde izleyip izlemediklerini belirlemek için çizgi filmle ilgili çeşitli sorular (Ne oldu? Sen olsan ne yapardın? vb.) yöneltilmiş ve bu soruları doğru biçimde yanıtlayıp yanıtlamadıkları değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda çocukların tamamının iki-üç dakika boyunca çizgi filmi izledikleri ve sorulan soruları doğru yanıtladıkları görülmüştür. Hazırlayıcı videoların uzunluğunun çocukların dikkat sürelerinin 1/3'ünü geçmemesine özen gösterilmiştir.

2.1.1.2. Çocukların özellikleri

Araştırmada çocuklar için kod isimler belirlenmiş ve tüm rapor boyunca çocukların isimleri yerine bu kod isimler kullanılmıştır. Tablo 2.1.'de çocukların özellikleri özetlenmiş ve izleyen bölümde çocukların özellikleri yaşları dikkate alınarak küçükten büyüğe doğru açıklanmıştır.

Tablo. 2.1. Araştırmaya Katılan Çocukların Özellikleri

Demografik Bilgiler				Zeka Değerlendirmesi		Otizm Derecelemesi		Gelişimsel Değerlendirme			
Adı	Yaşı	Cinsiyeti	Tanısı	Test Adı	Test Puanı	Test Adı	Test Puanı	GEÇDA-PMG	GEÇDA-BG	GEÇDA-DG	GEÇDA-SDG
Orkun	4 y 9 a	Erkek	Otizm	ASİS	72	GOBDO-2-TV	92	50	34	36	43
Furkan	4 y 9 a	Erkek	Otizm	ASİS	54	GOBDO-2-TV	101	53	36	42	44
Tarık	5 y 6 a	Erkek	Otizm	ASİS	60	GOBDO-2-TV	112	69	50	58	52
Mehmet	6 y 3 a	Erkek	Otizm	ASİS	68	GOBDO-2-TV	118	71	72	55	54

ASİS: Anadolu-Sak Zeka Ölçeği

GOBDÖ-2-TV: Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği-2 Türkçe Versiyonu

GEÇDA-PMG: Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı-Psikomor Gelişim Alt Testi

GEÇDA-BG: Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı-Bilişsel Gelişim Alt Testi

GEÇDA-DG: Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı-Dil Gelişimi Alt Testi

GEÇDA-SDG: Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı-Sosyal-Duygusal Gelişim Alt Testi

Orkun, otizmi olan, 4 yaşında bir erkek çocuktur. Orkun'un ASİS değerlendirme sonucu normalin altında zekaya (riskli grup), GÖBDÖ-2 TV sonuçları otizmden etkilenme olasılığının yüksek olduğunu ve Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (GEÇDA) sonuçları ise psikomotor, bilişsel, dil ve sosyal-duygusal gelişim alanlarında normal gelişim gösteren akranlarına oranla gerilik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Büyük kas becerilerinden yürüme, koşma, merdiven çıkma ve inme, çift ayak üzerinde zıplama ve top atma becerilerini yerine getirirken; küçük kas becerilerinden kâğıt yırtma ve yapıştırma, makas kullanarak kâğıdı kesme becerilerini yerine getirmektedir. Günlük yaşam becerilerinden tuvaleti kullanma ve temel düzeyde temizlik becerilerini gerçekleştirmektedir. Orkun iki eylem bildiren üç sözcüklü yönergeleri yerine getirmekte ve kendisini tek sözcükle ifade etmekte, istediği şeyleri kabul etmekte ve istemediklerini reddetmektedir. Serbest zaman ve yapılandırılmış grup etkinliklerine katılır, etkinlik üzerinde 2-3 dakika çalışır, sıra olur, sırada bekler, istenildiğinde yerinde oturup bekler ve söylenildiğinde oyuncakları kaldırır. Acıktığında yemek, susduğunda su ister, basit emirleri yerine getirir. Jest ve mimiklerle kızgınlığını, mutsuzluğunu, üzünlüğünü ifade eder., Kırmızı ve büyük kavramlarını bilir.

Furkan, otizmi olan, 4 yaşında bir erkek öğrencidir. Furkan, ASİS değerlendirme sonucu orta derece zihinsel gelişim yetersizliği, GÖBDÖ-2 TV sonuçları otizmden etkilenme olasılığının yüksek olduğunu ve GEÇDA sonuçları ise psikomotor, bilişsel, dil ve sosyal-duygusal gelişim alanlarında normal gelişim gösteren akranlarına oranla gerilik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Büyük kas becerilerinden yürüme, koşma, tek ayak merdiven çıkma ve inme, çift ayak üzerinde zıplama ve top atma becerilerini yerine getirirken; küçük kas becerilerinden kâğıt yırtma ve yapıştırma, makas kullanarak kâğıdı kesme becerilerini yerine getirmektedir. Günlük yaşam becerilerinden tuvaleti kullanma ve temel düzeyde temizlik becerilerini gerçekleştirmektedir. Furkan, iki eylem bildiren üç sözcüklü yönergeleri yerine getirmekte ve kendisini tek sözcükle ifade etmekte, istediği şeyleri kabul etmekte ve istemediklerini reddetmektedir. Serbest zaman ve yapılandırılmış grup etkinliklerine katılır, etkinlik üzerinde 2-3 dakika çalışır, sıra olur ve istenildiğinde yerinde oturup bekler. Tuvalete gitme isteğini, su

ve yiyecek isteklerini ifade eder, duygularını jest ve mimiklerle gösterir. Kırmızı ve büyük kavramlarını bilir.

Tarık, otizmi olan, 5 yaşında bir erkek çocuktur. Tarık, ASİS değerlendirme sonucu hafif derece zihinsel gelişim yetersizliği, GÖBDÖ-2 TV sonuçları otizmden etkilenme olasılığının yüksek olduğunu ve GEÇDA sonuçları ise psikomotor, bilişsel, dil ve sosyal-duygusal gelişim alanlarında normal gelişim gösteren akranlarına oranla gerilik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Büyük kas becerilerinden yürüme, koşma, çift ayak merdiven inme ve çıkma, çift ayak üzerinde zıplama, top atma ve tutma becerilerini yerine getirirken; küçük kas becerilerinden kâğıt yırtma ve yapıştırma, makas kullanarak şekil kesme becerilerini yerine getirmektedir. Günlük yaşam becerilerinden, yemek yeme, giyinme, tuvaleti kullanma ve temizlik becerilerini gerçekleştirmektedir. Tarık, iki eylem bildiren dört sözcüklü yönergeleri yerine getirmekte, kendisini iki sözcükle ifade etmektedir. Serbest zaman ve yapılandırılmış grup etkinliklerine katılır, etkinlik üzerinde 3-4 dakika çalışır, sıra olur, sırada bekler, istenildiğinde yerinde oturup bekler ve söylenildiğinde oyuncakları kaldırır. Yönergelere uyar, jest-mimik, ses ya da sözcükler kullanarak arkadaşlarıyla iletişim kurar, teşekkür eder ve sorulara yanıt verir. Duygularını jest ve mimikler kullanarak ifade eder, isteklerini iki-üç sözcükle ifade eder. İstediklerini kabul edip istemediklerini reddeder. 25'e kadar bağımsız olarak sayar, büyük-küçük ve uzun-kısa kavramlarını bilir.

Mehmet, otizmi olan, 6 yaşında bir erkek çocuktur. Mehmet, ASİS değerlendirme sonucu hafif derece zihinsel gelişim yetersizliği, GÖBDÖ-2 TV sonuçları otizmden etkilenme olasılığının yüksek olduğunu ve GEÇDA sonuçları ise psikomotor, bilişsel, dil ve sosyal-duygusal gelişim alanlarında normal gelişim gösteren akranlarına oranla gerilik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Büyük kas becerilerinden yürüme, koşma, tek ve çift ayak merdiven inme ve çıkma, çift ve tek ayak üzerinde zıplama, top atma ve tutma becerilerini yerine getirirken; küçük kas becerilerinden kâğıt yırtma ve yapıştırma, makas kullanarak şekil kesme becerilerini yerine getirmektedir. Günlük yaşam becerilerinden, yemek yeme, giyinme ve tuvaleti kullanma becerilerini gerçekleştirmektedir. Mehmet, üç eylem bildiren dört sözcüklü yönergeleri yerine getirmekte, kendisini üç sözcükle ifade

etmektedir. Serbest zaman ve yapılandırılmış grup etkinliklerine katılır, etkinlik üzerinde 3-4 dakika çalışır, sıra olur, sırada bekler, istenildiğinde yerinde oturup bekler ve söylenildiğinde oyuncakları kaldırır. Yönergelere uyar, jest-mimik, ses ya da sözcükler kullanarak arkadaşlarıyla iletişim kurar, teşekkür eder ve sorulara yanıt verir. Tuvalete gitme isteğini, su ve yiyecek isteklerini ifade eder, duygularını jest ve mimiklerle gösterir. İstediklerini kabul edip ve istemediklerini reddeder. 30'a kadar bağımsız olarak sayar, ana renkleri tanır, büyük-küçük, uzun-kısa kavramlarını bilir.

2.1.2. Anne-babalar

Araştırmanın amaçlarının önemine, araştırmada kullanılan stratejinin uygunluğuna ve araştırma sonucunda elde edilen bulguların anlamlılığına ilişkin sosyal geçerlik verileri araştırmaya katılan çocukların anne-babalarından toplanmıştır. Sosyal geçerlik verilerini toplamak üzere anne-babalara bilgilendirme yapılmış ve yapılan bilgilendirmede, sosyal geçerlik verisi toplamanın amacı açıklanmış, veri toplanmasını kabul etmeleri durumunda haklarının ve sorumluluklarının neler olduğu söylenmiş ve anne-babaların bu konudaki soruları yanıtlanmıştır. Anne-babaların tümü sosyal geçerlik verilerinin toplanması konusunda gönüllü olmuşlar ve sosyal geçerlik verilerinin toplanmasına ilişkin yazılı onay vermişlerdir (Ek 5). Araştırmada üç çocuğun annesinden, bir çocuğun ise babasından veri toplanmıştır. Anne-babaların yaşları 30-42 arasında değişiklik göstermektedir. Annelerin biri ortaöğretim, ikisi lisans ve baba ise lisans mezunudur.

2.1.3. Eğitim hizmeti veren personel

Araştırmanın amaçlarının önemine, araştırmada kullanılan stratejinin uygunluğuna ve araştırma sonucunda elde edilen bulguların anlamlılığına ilişkin sosyal geçerlik verileri araştırmanın gerçekleştirildiği birimde eğitim hizmeti veren personelden (araştırma görevlileri, öğretmenler, yardımcı öğretmenler ve öğretmen adayları) toplanmıştır. Sosyal geçerlik verilerini toplamak üzere personele bilgilendirme yapılmış, başlama düzeyi ve uygulama evrelerine ilişkin videolar izletilmiş, sosyal geçerlik verisi toplamanın amacı açıklanmış, veri toplanmasını kabul etmeleri durumunda haklarının ve sorumluluklarının neler

olduğu söylenmiş ve personelin bu konudaki soruları yanıtlanmıştır. Birimde eğitim hizmeti veren personelin neredeyse tamamı sosyal geçerlik verilerinin toplanması konusunda gönüllü olmuşlar ve sosyal geçerlik verilerinin toplanmasına ilişkin yazılı onay vermişlerdir (Ek 6). Araştırmada 10 araştırma görevlisi, beş öğretmen, beş yardımcı öğretmen ve altı öğretmen adayı olmak üzere toplam 26 kişiden veri toplanmıştır. Sosyal geçerlik verisi toplanan personelin 19'u kadın, yedisi erkek; altısı lise, biri ön lisans, sekizi lisans, 10'u yüksek lisans ve biri doktora mezunudur. Katılımcıların yaşları 20-42 arasında iken; öğretmenlerin ve araştırma görevlilerinin deneyimleri 2-20 yıl arasında değişiklik göstermektedir.

2.1.4. Araştırmacı

Araştırma, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engellilerin Eğitimi Programı'nda yüksek lisans öğrencisi olan araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, zihin engelliler öğretmenliği lisans derecesine sahiptir ve halen Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü'nde araştırma görevlisi olarak görev yapmaktadır. Araştırmacı bir yıl boyunca aynı kurumda öğretmen olarak grup eğitimi ve bireysel eğitim hizmetleri yürütmüştür. Araştırmacının otizmi olan çocuklarla iki yıllık çalışma ve sistematik öğretim yapma deneyimi vardır.

2.1.5. Gözlemci/Değerlendirici

Araştırmanın bağımlı değişkenlerine ilişkin gözlemciler arası güvenilirlik; bağımsız değişkenine ilişkin uygulama güvenilirliği ve sosyal geçerlik verilerine ilişkin değerlendiriciler arası güvenilirlik verileri Otizmde Uygulamalı Davranış Analizi Yüksek Lisans Programı'ndan yüksek lisans derecesine sahip olan ve Özel Eğitim Anabilim Dalı'nda öğrenimine devam eden bir doktora öğrencisi tarafından toplanmıştır. Otizmi olan çocuklara grup eğitimi ve bireysel eğitim sunma deneyimine sahip olan gözlemci/değerlendirici aynı zamanda Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü'nde araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır. Güvenirlik verilerinin toplanması için gözlemciye/değerlendiriciye araştırmanın amaçları ile bağımlı ve bağımsız değişkenleri ayrıntılı biçimde açıklanmış, uygulama sürecinin nasıl gerçekleştirildiğine dair ayrıntılı bilgilendirme yapılmış ve verilerin nasıl toplanacağı konusunda rehberlik edilmiştir (Ek 7).

2.2. Ortam

Araştırmada tüm oturumlar araştırmaya katılan çocukların devam ettikleri Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Gelişimsel Destek Birimi'nde, çocukların gün boyunca kullandıkları grup eğitimi sınıfı, oyun odası, mutfak, lavabo ve koridorlarda gerçekleştirilmiştir. Araştırma, hafta içi her gün, 09.00-12.00 saatleri arasında yürütülmüştür. Araştırmaya katılan çocukların tümü aynı sınıfta grup eğitime devam ettiklerinden, uygulama sırasında küçük grup düzenlemesi kullanılmıştır. Araştırmanın yapıldığı ortamların özellikleri aşağıda yer almaktadır.

2.2.1. Grup eğitimi sınıfı

Grup eğitimi sınıfı, 10 m x 7 m boyutlarındadır ve zemini halı ile döşenmiştir. Sınıf içerisinde iki dikdörtgen masa, çift kapılı iki oyuncak dolabı, oyuncak dolabının üzerinde gözlem aynası, bahçeye bakan pencereler, pencerelerin altında üç bölmeli oyuncak rafı, bir duvarda akıllı tahta ve beyaz tahta ile altı sandalye bulunmaktadır. Grup eğitimi sınıfına ilişkin görseller Ek 8'te yer almaktadır.

2.2.2. Oyun odası

Oyun odası, 12 m x 8 m boyutlarındadır ve zemini halı ile döşelidir. Oyun odasında trambolin, basketbol potası, duvara takılmış mıknatıslı oyuncaklar, kaydırak, tünel ve bisikletler ile bir duvarda üç tırmanma tahtası, diğer duvarda akıllı tahta ve beyaz tahta, başka bir duvarda ise duvar boyunca pencere ve pencere altında oyuncak rafları bulunmaktadır. Oyun odasına ilişkin görseller Ek 9'da yer almaktadır.

2.2.3. Mutfak

Mutfak, 15 m x 10 m boyutlarındadır ve zemini taş döşelidir. Mutfakta, giriş kapısının hemen karşısında duvarı boylu boyunca kaplayan pencere, kapının sağında iki bölmeli 20 malzeme dolabı ve kapının solundaki duvarda ise mutfak rafları yer almaktadır. Mutfakta, dikdörtgen şeklinde beş masa, yuvarlak bir masa, su sebili, bulaşık makinesi, çamaşır makinesi ve 50 sandalye bulunmaktadır. Mutfağa ilişkin görseller Ek 10'de yer almaktadır.

2.2.4. Lavabo

Lavabo, 4 m x 7 m boyutlarında ve zemini taş ile döşelidir. Lavaboda hem yetişkinler hem de çocuklar için dörder musluk yer almaktadır. Lavaboda girişin hemen karşısında üç kapılı üç malzeme dolabı ve üç tuvalet ile sabunluklar, peçete otomati, ayna ve temizlik malzemeleri yer almaktadır. Lavaboya ilişkin görseller Ek 11'de yer almaktadır.

2.2.5. Koridorlar

Birim içerisinde iki koridor yer almaktadır. Bu koridorlardan biri 7 m x 35 m boyutlarındadır. Koridorun sağ tarafında kalan duvarda bireysel eğitim sınıfları, oyun odası ve öğretmenler odası yer almaktadır. Diğer koridor ise 7m x 25 m boyutlarındadır. Koridorun sağ ve sol tarafında değerlendirme odaları, mutfak ve birim yöneticisinin odası ile koridorun her iki duvarında karşılıklı olarak çocuklara ait ayakkabı ve giysi dolapları yer almaktadır. Koridorlara ilişkin görseller Ek 12 ve Ek 13'te yer almaktadır.

2.3. Araç-Gereçler

2.3.1. Hazırlayıcı videolar

Hazırlayıcı videoların oluşturulması sürecinde video kamera, dizüstü bilgisayar ve video düzenleme yazılımı (Windows Movie Maker) kullanılmış, hazırlayıcı videoların oluşturulma süreci şu şekilde gerçekleştirilmiştir:

1. Çocukların bir okul günü içerisinde gerçekleştirdikleri geçişlerin türü (etkinlikler ve ortamlar arası geçiş) ve sayısı belirlenmiştir. Geçiş türü ve sayısına, etkinlik ve rutinlere, uygulama öncesinde yapılan gözlemler, çocukların BEP'lerinin incelenmesi ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda karar verilmiştir.
2. Geçişlerin türü ve sayısı belirlendikten sonra geçişler sırasında ne tür sorunlar olduğu kaydedilmiş ve geçişler için gereken süreler tespit edilmiştir.
3. Gün içerisinde gerçekleştirilen her bir geçişe ilişkin video kurgusu tasarlanmış ve tasarlanan kurgu doğrultusunda hazırlayıcı videolar oluşturulmuştur.

4. Hazırlayıcı videolar oluşturulurken geçiş yapılacak gerçek etkinlikler ya da ortamlar ile bu etkinliklerde ya da ortamlarda kullanılan gerçek araç-gereçler kullanılmıştır.
5. Etkinlikler arası geçişlerde, etkinlik yapılacak olan ortam ya da araç-gereçlerin videoda en az beş saniye süreyle görünmesine dikkat edilmiştir.
6. Ortamlar arası geçişlerde içinde bulunulan ortamı ayrıntılı biçimde göstermek yerine, geçiş yapılacak ortama odaklanılmış, geçiş yapılan ortam gösterilmiştir
7. Hazırlayıcı videoların oluşturulmasında etkinlikler arası geçişler için bir akran görev almış ve akran hazırlayıcı video kurgusuna uygun biçimde davranırken görüntü yetişkin tarafından kaydedilmiştir. Ortamlar arası geçişler için kullanılacak olan hazırlayıcı videoların oluşturulmasında akran görüntü kaydını yapmakta zorlandığı ve akran tarafından kaydedilen videoların görüntü kaliteleri düştüğü için yetişkin görev almıştır
8. Hazırlayıcı videolarda kayıtlar oluşturulurken birinci kişi görüş açısı kullanılmıştır.
9. Hazırlayıcı videolarda etkinliğin ya da davranışın tümüne ilişkin değil, etkinliğin ya da davranışın başlatılması için gerekli olan yalnızca ilk bir ya da bir kaç basamağa ilişkin görüntü yer almıştır.
10. Hazırlayıcı videoların mümkün olduğunca kısa olmasına özen gösterilmiş ve videoların uzunluğu 6-37 saniye arasında değişmiştir.
11. Hazırlayıcı videolarda geçiş sürecine dair herhangi bir yönerge ya da anlatım yer almadığından, araştırmacı tarafından hazırlayıcı videolarla birlikte çocuklara sunulacak dikkat sağlayıcı ipuçları ve yönergeler belirlenmiştir.
12. Geçişin adı, etkinliğin tanımı, hazırlayıcı video kurgusu ve hazırlayıcı video sunulurken kullanılacak dikkat sağlayıcı ipuçları ve yönergeler uygunluğunun değerlendirilmesi için özel eğitim alanında doktora derecesine sahip üç uzmana gönderilmiştir.
13. Uzmanlardan gelen görüş ve önerilere dayalı olarak bir videonun süresi kısaltılmış, dikkat sağlayıcı ipuçları ve yönergelerde sadeleştirme yapılmıştır. Geçişin adı, etkinliğin tanımı, hazırlayıcı videoların kurguları,

hazırlayıcı videolar sunulurken kullanılacak dikkat sağlayıcı ipuçları ve yönergeler ile hazırlayıcı videoların sürelerini içeren bilgiler Tablo 2.2.'de gösterilmektedir.

14. Son şekli verilen hazırlayıcı videolar sunulmak üzere tablete (iPad 9.7 inç) yüklenmiş ve video oynatma programı (iMovie) kullanılarak grup düzenlemesi biçiminde aynı anda tüm çocuklara sunulmuştur. Hazırlayıcı videolara ilişkin ekran alıntıları Ek 14'de yer almaktadır.

2.3.2. Veri toplama araçları

Araştırmada veri toplamayı kolaylaştırmak üzere tüm oturumlar video kaydı ile kaydedilmiştir. Sınıf içindeki etkinlikler arası geçişlere ait görüntüler sınıfta yer alan ve sürekli kayıt yapan sabit kamera sisteminden alınmış; ortamlar arası geçişler ise el kamerası kullanılarak kaydedilmiştir. Videoların izlenmesi amacıyla dizüstü bilgisayar ile verilerin toplanması amacıyla veri toplama formları kullanılmıştır. Elde edilen tüm videoları depolamak için ise taşınabilir harici bellek kullanılmıştır.

2.4. Araştırma Modeli

Araştırmada, otizmi olan çocukların etkinlikler ve ortamlar arası bağımsız geçişlerini arttırmada, geçişler sırasında harcadıkları süreyi kısaltmada ve geçişler sırasında sergiledikleri problem davranışları azaltmada hazırlayıcı videoların etkililiğini belirlemek üzere tek denekli deneysel modellerden A-B-A-B modeli kullanılmıştır. Tersine çevirme ya da geriye çekme modeli olarak da adlandırılan A-B-A-B modeli, bir uygulamanın etkilerini deneysel kontrole dayalı olarak ortaya koyabilen en temel tek denekli deneysel modellerdendir (Kazdin 1982; Tawney ve Gast, 1984; Tekin-İftar, 2012). A-B-A-B modeli birinci başlama düzeyi evresi (A_1 evresi), birinci uygulama evresi (B_1 evresi), ikinci başlama düzeyi evresi (A_2 evresi) ve ikinci uygulama evresi (B_2 evresi) olmak üzere dört evreden oluşmaktadır (Kazdin, 1982; Kennedy, 2005; O'Neill, McSonell, Billingsley ve Jenson, 2011; Tawney ve Gast, 1984; Tekin-İftar, 2012).

A_1 evresinde bağımlı değişkene ilişkin veri toplanır ve çocuğun bağımlı değişkene ilişkin mevcut performansı belirlenir. B_1 evresinde bağımsız değişken

uygulanmaya başlanır ve bağımsız değişkenin, bağımlı değişken üzerindeki etkisine ilişkin veri toplanır. Daha sonra B_1 evresindeki veriler A_1 evresindeki veriler ile karşılaştırılır. A_2 evresinde bağımsız değişken geriye çekilir, bağımlı değişkene ilişkin veri toplanmaya devam edilir ve elde edilen veriler B_1 evresindeki verilerle karşılaştırılır. A_2 evresindeki veriler B_1 evresindeki verilerden farklılaşıyor ve A_1 evresindeki verilere benziyorsa bağımlı ve bağımsız değişken arasında bağıntısal ilişki ortaya konmuş olur. B_2 evresinde bağımsız değişken yeniden uygulanır ve bağımlı değişkene ilişkin veri toplanır. B_2 evresinde bağımlı değişkene ilişkin elde edilen veriler A_2 evresindeki ve B_1 evresindeki verilerle karşılaştırılır. B_2 evresindeki veriler A_2 evresindeki verilerden farklılaşıyor ve B_1 evresindeki verilere benziyorsa, yani her iki uygulama evresinde de görülen etki birbirine benzer ise bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki işlevsel ilişki ortaya konmuş olur (Kennedy, 2005; O'Neill, McSonell, Billingsley ve Jenson, 2011; Tawney ve Gast, 1984; Tekin-İftar, 2012).

Bu araştırmada Kratochwill ve diğerleri (2013) tarafından tek denekli araştırmaların nedensel geçerliğini değerlendirmek amacıyla önerilen model standartları dikkate alınmıştır. Bu standartlar göz önünde bulundurularak araştırmada en az dört evre olmasına, bu evrelerde en az beş veri noktası (problem davranış olması nedeniyle A_2 evresi hariç) bulunmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca bu araştırma dört çocuk ile gerçekleştirilerek yineleme sayısının üçün üzerinde olmasına özen gösterilmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın A-B-A-B modeli için gerekli standartları karşıladığını söylemek mümkündür.

Tablo. 2.2. Hazırlayıcı Videolara İlişkin Bilgiler

Geçiş	Etkinlik Tanımı	Hazırlayıcı Video Kurgusu	Hazırlayıcı Video Sunulurken Kullanılacak Dikkat Sağlayıcı İpuçları ve Yönergeler	Hazırlayıcı Video Süresi
Sınıf Giriş Rutini	Çocuğun her iki yana doğru açılan kapıdan içeri girmesi, üzerindeki montu/hırkayı ve ayakkabıyı çıkarması, birimde kullanacağı ayakkabıları giymesi, çıkardığı ayakkabıları ve çantasını dolabına yerleştirip, dolabın kapağını kapatarak sınıfına gitmesidir.	Kapıdan içeri girme, dolabın kapağını açma ve ayakkabıyı görme, dolabın kapağını kapatma ve sınıfa yönelmedir.	<ul style="list-style-type: none">Günaydın Tarık/Mehmet/Furkan/Orkun.Sınıfa gidişle ilgili video izleyeceğiz.Videoyu izledikten sonra ayakkabılarımızı giyip sınıfa geçeceğiz.Hazır mısınız?İzleyin.Sınıfa gidin.	37 sn.
Açılış/ Yoklama Rutini	Sınıfa gelen çocuklarla birlikte yoklama alınmasıdır. Tahtanın önündeki sandalyelerde oturan çocukların adı söylendiğinde yerinden kalkması ve erkek/kız çocuk figürünü tahtadan alıp fotoğrafının karşısına yapıştırmasıdır.	Sandalyeden kalkıp erkek çocuk figürünü tahtada yer alan fotoğrafının karşısına yapıştırmasıdır.	<ul style="list-style-type: none">Hoş geldiniz çocuklar.Sınıfta yoklama yapma videosu izleyeceğizVideoyu izledikten sonra yoklama yapacağız.Hazır mısınız?İzleyin.Yoklama için tahtanın önündeki sandalyelere oturun.	11 sn.
Masa Başı Etkinliği	Çocukların ikisi ile üç farklı nesne arasından sarı renkli olanı göstermenin, diğer iki çocukla söylenen rakamı gösterme ve gösterilen rakamı eşlemenin çalışmasıdır.	Çocuğun üç farklı nesne arasından elini sarıya ya da gösterilen rakama uzatmasıdır.	<ul style="list-style-type: none">Çocuklar renk ve sayı çalışma videosu izleyeceğiz.Videoyu izledikten sonra renk ve sayı çalışması yapacağız.Hazır mısınız?İzleyin.Çalışmaları yapmak için masalarınıza oturun.	17 sn.
Büyük Kas Etkinliği	Çocukların hep birlikte daire oluşturup topu birbirlerine atmalarıdır.	Çocuğun topu birbirlerine doğru atmasıdır.	<ul style="list-style-type: none">Çocuklar top atma videosu izleyeceğiz.Videoyu izledikten sonra top atma çalışması yapacağız.Hazır mısınız?İzleyin.Top atmak için tahtanın önüne geçin.	7 sn.

Geçiş	Etkinlik Tanımı	Hazırlayıcı Video Kurgusu	Hazırlayıcı Video Sunulurken Kullanılacak Dikkat Sağlayıcı İpuçları ve Yönergeler	Hazırlayıcı Video Süresi
Oyun Etkinliği	Çocukların ve öğretmenlerin ele ele tutuşup daire oluşturmaları ve hep birlikte oyun oynamalarıdır.	Çocuk ve öğretmenin el ele tutuşmasıdır.	<ul style="list-style-type: none"> Çocuklar el ele tutuşma videosu izleyeceğiz. Videoyu izledikten sonra oyun oynayacağız. Hazır mısınız? İzleyin. Tahtanın önünde el ele tutuşun. 	6 sn.
Masa Başı Etkinliği	Çocukların önceden belirlenmiş olan A4 büyüklüğündeki kâğıtlar üzerine çizilmiş daire, üçgen ve kare gibi geometrik cisimlerin içini boyamalarıdır.	Geometrik şekillerin içinin taşırmadan boyanmasıdır.	<ul style="list-style-type: none"> Çocuklar boyama videosu izleyeceğiz. Videoyu izledikten sonra boyama yapacağız. Hazır mısınız? İzleyin. Boyama yapmak için masalarınıza oturun. 	12 sn.
El Yıkama Rutini	Çocukların sınıftan çıkıp tuvalete gitmeleridir.	Sınıftan çıkıp tuvalete gidilmesidir.	<ul style="list-style-type: none"> Çocuklar tuvalete gitme videosu izleyeceğiz. Videoyu izledikten sonra ellerimizi yıkamak için tuvalete gideceğiz. Hazır mısınız? İzleyin. Ellerinizi yıkamak için tuvalete gidin. 	26 sn.
Yemek Yeme Rutini	Çocukların tuvaletten çıkıp mutfağa gitmeleridir.	Tuvaletten mutfağa gidilmesidir.	<ul style="list-style-type: none"> Çocuklar mutfağa geçiş videosunu izleyeceğiz. Videoyu izledikten sonra yemek yemek için mutfağa geçeceğiz. Hazır mısınız? İzleyin. Yemek yemek için mutfağa gidin. 	37 sn.
El Yıkama Rutini	Çocukların mutfaktan çıkıp tuvalete gitmeleridir.	Mutfaktan çıkıp tuvalete gidilmesidir.	<ul style="list-style-type: none"> Çocuklar tuvalete gitme videosu izleyeceğiz. Videoyu izledikten sonra el yıkamak için tuvalete gideceğiz. Hazır mısınız? İzleyin. Ellerinizi yıkamak için tuvalete gidin. 	30 sn.

Geçiş	Etkinlik Tanımı	Hazırlayıcı Video Kurgusu	Hazırlayıcı Video Sunulurken Kullanılacak Dikkat Sağlayıcı İpuçları ve Yönergeler	Hazırlayıcı Video Süresi
Serbest Zaman Rutini	Çocukların tuvaletten çıkıp oyun odasına gitmeleridir.	Tuvaletten çıkıp oyun odasına gidilmesidir.	<ul style="list-style-type: none"> Çocuklar oyun odasına gitme videosu izleyeceğiz. Videoyu izledikten sonra oynamak için oyun odasına gideceğiz. Hazır mısınız? İzleyin. Oynamak için oyun odasına gidin. 	29 sn.
Sınıf Geçiş Rutini	Çocukların oyun odasından çıkıp sınıfa gitmeleridir.	Oyun odasından çıkıp sınıfa gidilmesidir.	<ul style="list-style-type: none"> Çocuklar sınıfa gitme videosu izleyeceğiz. Videoyu izledikten sonra etkinlik yapmak için sınıfa gideceğiz. Hazır mısınız? İzleyin. Etkinlik yapmak için sınıfa gidin. 	25 sn.
Masa Baş Etkinliği	Çocukların ikisiyle yatay, dikey ve eğik çizgi çizme, diğer ikisiyle ise iki nesne arasından büyük olanı gösterme çalışması yapılmasıdır.	Çizgi çizilmesi ve iki nesne arasından büyük olanın gösterilmesidir.	<ul style="list-style-type: none"> Çocuklar kavram ve çizgi çalışması videosu izleyeceğiz. Videoyu izledikten sonra kavram ve çizgi çalışması yapacağız. Hazır mısınız? İzleyin. Çalışmaları yapmak için masalarınıza oturun. 	17 sn.
Parmak Oyunu Etkinliği	Çocukların ve öğretmenlerin parmak oyunu oynamalarıdır.	Parmak oyununun ilk basamağının gösterilmesidir.	<ul style="list-style-type: none"> Çocuklar parmak oyunu oynama videosu izleyeceğiz. Videoyu izledikten sonra parmak oyunu oynayacağız. Hazır mısınız? İzleyin. Parmak oyunu oynamak için masalarınıza geçin. 	10 sn.

Geçiş	Etkinlik Tanımı	Hazırlayıcı Video Kurgusu	Hazırlayıcı Video Sunulurken Kullanılacak Dikkat Sağlayıcı İpuçları ve Yönergeler	Hazırlayıcı Video Süresi
Sanat Etkinliği	Çocukların daire, üçgen, kare ve dikdörtgen gibi geometrik cisimlerin içerisine el işi kâğıtlarını gelişigüzel biçimde kesip yapıştırıcıyla yapıştırmalarıdır.	Geometrik çizimlerin içerisine kesilmiş kâğıtların yapıştırıcıyla yapıştırılmasıdır.	<ul style="list-style-type: none"> Çocuklar kesme yapıştırma videosu izleyeceğiz. Videoyu izledikten sonra kesme yapıştırma etkinliği yapacağız. Hazır mısınız? İzleyin. Kesme-yapıştırma etkinliği için masalarınıza geç. 	30 sn.
Öz Bakım Etkinliği	Çocukların ikisiyle süveter giyme diğer ikisiyle süveterin ön ve arkasını gösterme çalışmasıdır.	Süveter giyme ile süveterin ön-ve arkasını gösterme çalışmasıdır.	<ul style="list-style-type: none"> Çocuklar süveter giyme ve ön-arka gösterme videosu izleyeceğiz. Videoyu izledikten sonra süveter giyeceğiz/ön ve arkayı göstereceğiz. Hazır mısınız? İzleyin. Süveter giyme/ön-arka gösterme için masaya geçin. 	6 sn.
Kapanış Rutini	Çocukların akıllı tahtanın önündeki sandalyelere oturması ve birlikte çizgi film izleyip şarkı söylemeleridir.	Akıllı tahtanın önündeki sandalyelere oturmasıdır.	<ul style="list-style-type: none"> Çocuklar şarkı söylediğimiz alanı gösteren video izleyeceğiz. Videoyu izledikten sonra şarkı söylemek için yerlerimize geçeceğiz. Hazır mısınız? İzleyin. Şarkı söylemek için tahtanın önündeki sandalyelere oturun. 	17 sn.
Çıkış/Eve Gidiş Rutini	Çocukların sınıftan çıkıp dolaplarına gitmeleri, ayakkabılarını ve montlarının giyip birimin çıkış kapısından çıkmalarıdır.	Sınıftan çıkma, dolaba gitme, dolabın kapağını açma ve ayakkabıyı görme, ve çıkış kapısına yönelmedir.	<ul style="list-style-type: none"> Çocuklar sınıftan çıkışı gösteren video izleyeceğiz. Videoyu izledikten sonra sınıftan çıkıp ayakkabılarımızı değiştireceğiz. Hazır mısınız? İzleyin. Sınıftan çıkıp ayakkabılarınızı değiştirin. 	34 sn.

Bu araştırmada A-B-A-B modeli; birinci başlama düzeyi evresi, birinci uygulama (hazırlayıcı video) evresi, ikinci başlama düzeyi evresi, ikinci uygulama (hazırlayıcı video) evresi ve öğretmene transfer evresi olmak üzere beş evreden oluşmuştur. Birinci başlama düzeyi evresinde bağımlı değişkenlere ilişkin veri toplanmış ve ardından düzenlenen birinci uygulama evresinde bağımlı değişkenlerde değişiklik sağlamak üzere hazırlayıcı videolar kullanılmıştır. İkinci başlama düzeyi evresinde bağımsız değişken (hazırlayıcı video) geri çekilerek bağımlı değişkenlere ilişkin veri toplanmış ve ikinci uygulama (hazırlayıcı video) evresinde bağımlı değişkenlerde değişiklik sağlamak üzere hazırlayıcı videolar yeniden kullanılmıştır. İkinci uygulama (hazırlayıcı video) evresinden sonra ise, bağımsız değişkenin (hazırlayıcı video) ğretmen tarafından kullanıldığı öğretmene transfer oturumları düzenlenmiştir. Araştırmada deneysel kontrol, birinci uygulama evresinde hazırlayıcı videonun uygulanmaya başlanması ile bağımlı değişkenlerde istendik yönde bir değişimin olması; hazırlayıcı videonun geriye çekilmesi ile ikinci başlama düzeyi evresindeki verilerin birinci başlama düzeyi evresindeki verilere benzemesi ve ikinci kez hazırlayıcı videonun uygulaması ile birlikte bağımlı değişkenlerde yeniden istendik yönde değişikliğin elde edilmesi ile kurulmuştur.

Araştırmanın iç ve dış geçerliğini artırmak üzere bazı önlemler alınmıştır. Bu nlemler aşağıda sırasıyla açıklanmaktadır. Araştırmada dış etmenleri kontrol edebilmek amacıyla araştırmaya başlanmadan önce çocukların anne-babalarıyla ve öğretmenleriyle görüşmeler gerçekleştirilmiş, onlara araştırma sürecine ilişkin ayrıntılı bilgilendirme yapılmış ve onlardan çocuklara geçiş davranışlarına ilişkin herhangi bir uygulama yapmamaları istenmiştir. Olgunlaşma etmenini kontrol altına almak üzere araştırma olabildiğince kısa sürede tamamlanmaya çalışılmış ve deney süreci beş haftada tamamlanmıştır ancak geçen beş hafta içerisinde çocukların kısmen de olsa olgunlaşarak okul ortamına daha fazla uyum sağlamış olabileceklerini söylemek mümkündür. Sınanma ve lme tehditleriyle başa çıkmak üzere araştırmanın tüm evreleri yüksek uygulama gvenirliğiyle uygulanmaya çalışılmış ve tüm evrelerin en az %20'sinde gözlemciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliği verileri toplanmıştır. Araştırmada bağımsız değişkenin uygulanmasından önce ve sonra toplanan veriler açısından çocuklar

yalnızca kendi içlerinde karşılaştırılıp değerlendirilmiş ve böylece denek seçim yanlılığı kontrol altına alınmıştır. Çocukların deneysel süreçten, araştırmacının varlığından ve araştırmacı tarafından yapılan uygulamadan en az düzeyde etkilenmelerini sağlamak üzere araştırmacının araştırma öncesinde üç hafta süreyle çocukların devam ettikleri sınıfta bulunması, çocuklara ilişkin gözlemler yapması ve sınıfta yardımcı öğretmen rolü üstlenerek çocukların araştırmacıya alışması sağlanmıştır. A-B-A-B modeli tek bir katılımcı ile araştırma yapmaya izin vermesine karşın katılımcı kaybını önlemek ve yineleme yoluyla araştırmanın dış geçerliliğini artırmak üzere araştırma dört çocukla yürütülmüştür (Kennedy, 2005; Tawney ve Gast, 1984; Tekin-İftar, 2012).

2.5. Bağımlı Değişkenler

Araştırmanın amacı, otizmi olan çocukların etkinlikler ve ortamlar arası geçişler sırasında; bağımsız geçişlerini arttırmada, harcadıkları süreyi kısaltmada ve sergiledikleri problem davranışları azaltmada hazırlayıcı videoların etkililiğini belirlemektir. Bu amaca dayalı olarak araştırmanın bağımlı değişkenleri; (a) bağımsız geçişlerin yüzdesi, (b) geçişler sırasında harcanan sürenin yüzdesi ve (c) geçişler sırasında sergilenen problem davranışların sayısıdır. Her bir bağımlı değişken aşağıda işe vuruk olarak tanımlanmaktadır.

2.5.1. Bağımsız geçişler

Araştırmanın birinci bağımlı değişkeni, geçişler sırasında sergilenen bağımsız geçişlerdir. Bağımsız geçiş; çocukların geçiş yönergesinin ardından 10 saniye içinde geçiş alanına yönelme, başıyla onaylama, sözel olarak onaylama ya da arkadaşlarını takip etme gibi davranışlar sergileyerek geçişi başlatmaları ve buldukları etkinlikten ya da geçmeleri gereken etkinliğe 30 saniye, buldukları ortamdan geçmeleri gereken ortama 2 dakika içinde geçmeleridir. Bağımsız geçiş için ölçüt olarak kabul edilen bu süreyi belirlemek üzere 2016 yılında Ergin tarafından gerçekleştirilen araştırmadaki referans değerler dikkate alınmıştır. Söz edilen araştırmada bir okul gününde geçişler sırasında harcanan minimum süre 17 dk. 35 sn. bulunduğundan, bu araştırmada da gün içinde gerçekleştirilen tüm geçişlerin süresi bu süreye yaklaştırılmaya çalışılmış ve gün boyu harcanan ideal geçiş süresi yaklaşık 19 dakika olarak belirlenmiştir. Bağımsız geçişlerin yüzdesini

belirlemek amacıyla “(Bağımsız olarak gerçekleştirilen geçiş sayısı / Gün içinde ortaya çıkan toplam geçiş sayısı) x 100” formülü kullanılmıştır.

2.5.2. Geçişler sırasında harcanan süre

Araştırmanın ikinci bağımlı değişkeni geçişler sırasında harcanan süredir. Geçişler sırasında harcanan süre; çocukların geçiş için sunulan yönergenin ardından buldukları etkinlikten ya da ortamdan geçmeleri gereken etkinliğe ya da ortama bağımsız olarak ya da yardımla geçinceye kadar harcanan toplam süredir. Geçişler sırasında harcanan sürenin yüzdesini belirlemek amacıyla “(Geçişler sırasında harcanan toplam süre / Gün boyunca okulda geçirilen süre) x 100” formülü kullanılmıştır.

2.5.3. Geçişler sırasında sergilenen problem davranışlar

Araştırmanın üçüncü bağımlı değişkeni geçişler sırasında sergilenen problem davranışlardır. Problem davranışlar; çocukların kaçma, direnme/geçisi reddetme, yere yatma ve bağırma/ağlama gibi olumsuz davranışlar sergileyerek buldukları etkinlikten ya da ortamdan geçmeleri gereken etkinliğe ya da ortama geçmemeleridir. Geçişler sırasında sergilenen problem davranışların sayısını belirlemek amacıyla geçişler için belirlenen maksimum süreler içerisinde (Etkinlikler arası geçişler için 3 dk., ortamlar arası geçişler için 5 dk.) sergilenen problem davranışlar sayılmıştır. Maksimum süreyi belirlemek için betimsel araştırmalarda etkinlikler ve ortamlar arası geçişler sırasında harcanan sürelerle ilişkin veriler ile araştırmanın başlama düzeyi öncesinde yapılan gözlemler dikkate alınmıştır. Problem davranışların her birinin tanımı ile örnekleyenleri ve örneklemeyenleri şöyledir:

Kaçma davranışı, çocuğun geçmesi gereken etkinlikten ya da ortamdan uzaklaşması, geçmesi gereken etkinliğe ya da ortama yaklaşmamasıdır. Çocuğun geçiş yapılacak etkinlikten ya da ortamdan başka bir etkinliğe ya da ortama yönelmesi, geçiş alanını terk etmesi ve geçiş yapılacak etkinlik ya da ortam dışında başka bir etkinlik ya da ortama geçmesi kaçma davranışının örnekleyenleri; çocuğun su içme ya da tuvalet gitme gibi herhangi bir ihtiyacını karşılamak için

başka bir alana yönelmesi ya da girmesi, geçiş alanını kısa süreliğine (1-2 sn.) terk etmesi kaçma davranışının örneklemeyenleri olarak kabul edilmiştir.

Yere yatma davranışı, çocuğun dizleri, sırtı ya da yüzü yere degecek bir biçimde köprü kurması, yüz üstü ya da sırt üstü zemine uzanmasıdır. Çocuğun zemine uzanması, sırtüstü-yüzüstü yatması, elleri zemine degecek biçimde dizlerinin üstüne kapanması ve sıranın ya da oturakların üzerine uzanması yere yatma davranışının örnekleyenleri; çocuğun yere düşen eşyasını almak için dizlerinin üstüne çökmesi, zemine uzanıp oyuncağıyla oynaması ya da yere oturup ayakkabısını ve diğer eşyalarını giymesi yere yatma davranışının örneklemeyenleri olarak kabul edilmiştir.

Geçiş reddetme/direnme davranışı, çocuğun geçiş yapılacak etkinliğe ya da ortama yönelmemesi, geçiş yönergesini yerine getirmemesi ya da geçiş durumuna uygun davranışları sergilememesidir. Çocuğun geçiş yönergesi verilmiş olmasına karşın yerinde beklemesi, harekete geçmemesi, geçiş yapılacak etkinliğe ya da ortama yönelmemesi, başka bir şeyle ilgilenmesi ya da etrafında dönmesi geçiş reddetme/direnme davranışının örnekleyenleri; çocuğun kısa süreliğine (1-2 sn.) duraksaması ya da etrafını izlemesi, geçiş davranışını başlatmasına rağmen kısa bir süre duraksayıp sonra davranışı tamamlaması geçiş reddetme/direnme davranışının örneklemeyenleri olarak kabul edilmiştir.

Bağırma/ağlama davranışı, çocuğun geçiş sırasında ağlaması, çığlık atması ve kendi kendine ya da etrafındaki kişilere bağırmasıdır. Çocuğun geçiş sırasında ağlaması, çığlık atması, kendi kendine bağırması, öğretmenine bağırması, kötü sözler kullanması ya da etrafındaki kişilere amaçsızca yüksek tonda seslenmesi bağırma/ağlama davranışının örnekleyenleri; çocuğun bir gereksinimini anlatmak için yüksek sesle konuşması, uzakta bulunan kişilere amaçlı biçimde seslenmesi ya da canını yakan herhangi bir durum (baş ağrısı, yara, diş ağrısı vb.) karşısında ağlaması bağırma/ağlama davranışının örneklemeyenleri olarak kabul edilmiştir.

2.6. Bağımsız Değişken

Araştırma kapsamında otizmi olan çocukların etkinlikler ve ortamlar arası bağımsız geçişlerini arttırmada, geçişler sırasında harcadıkları süreyi kısaltmada

ve geçişler sırasında sergiledikleri problem davranışları azaltmada hazırlayıcı videoların etkililiği incelendiğinden, araştırmanın bağımsız değişkeni hazırlayıcı videodur. Hazırlayıcı video, çocukları bir etkinliğe, göreve, geçişe ya da stresli duruma hazırlamak ve çocuklarda çevresel değişikliklere bağlı olarak ortaya çıkan kaygının neden olduğu problem davranışları önlemek amacıyla, geçiş yapılacak ortam ve etkinlik ile geçiş sürecinde sergilenecek davranışları gösteren video görüntülerinin geçişlerden önce çocuklara izletildiği stratejidir. Hazırlayıcı videoların oluşturulması araç-gereçler; kullanılması deney süreci başlıkları altında ayrıntılı olarak açıklanmaktadır.

2.7. Deney Süreci

Araştırmanın deney süreci, birinci başlama düzeyi evresi (A_1), birinci uygulama evresi (B_1), ikinci başlama düzeyi evresi (A_2), ikinci uygulama evresi (B_2) ve öğretmene transfer evresinden oluşmaktadır. Çocukların etkinlikler ve ortamlar arası bağımsız geçişlerine, geçişler sırasında harcadıkları süreye ve geçişler sırasında sergiledikleri problem davranışlara ilişkin mevcut durumlarını belirlemek amacıyla başlama düzeyi evreleri gerçekleştirilmiştir. Başlama düzeyi evrelerinde sınıfın doğal akışının bozulmamasına zen gösterilmiş ve doğal akışın korunabilmesi için araştırmacı araştırma öncesinde üç hafta boyunca çocukların devam ettikleri sınıfta bulunmuştur. Başlama düzeyi evrelerinde geçiş yönergeleri sınıf ğretmeni, yardımcı ğretmen ve ğretmen adayı ya da araştırmacı tarafından doğal akış içerisinde sunulmuştur.

Başlama düzeyi evrelerinde çocukların gün boyunca geçiş yapmadan tek bir etkinlikte ya da ortamda kalmalarını engellemek amacıyla etkinlikler arası geçişler için 3 dk., ortamlar arası geçişler için 5 dk. olacak şekilde maksimum bir süre belirlenmiştir. Bu geçiş süreleri içerisinde uygun geçiş davranışı sergilemeyen ya da geçiş davranışını başlatan ancak geçişi tamamlamayan çocukların yardımıyla geçişi tamamlamaları sağlanmıştır. Maksimum geçiş sürelerini belirlemek üzere ulusal (Ergin, 2016) ve uluslararası (Berk, 1976; Carta, Greenwood ve Robinson, 1987; Schmit, Alper, Raschke ve Ryndak, 2000) alanyazında ortaya konan ortalama geçiş süreleri referans değerler olarak dikkate alınmıştır. Bu araştırmalarda bir okul gününün yaklaşık üçte birinin geçişler sırasında harcandığı ortaya

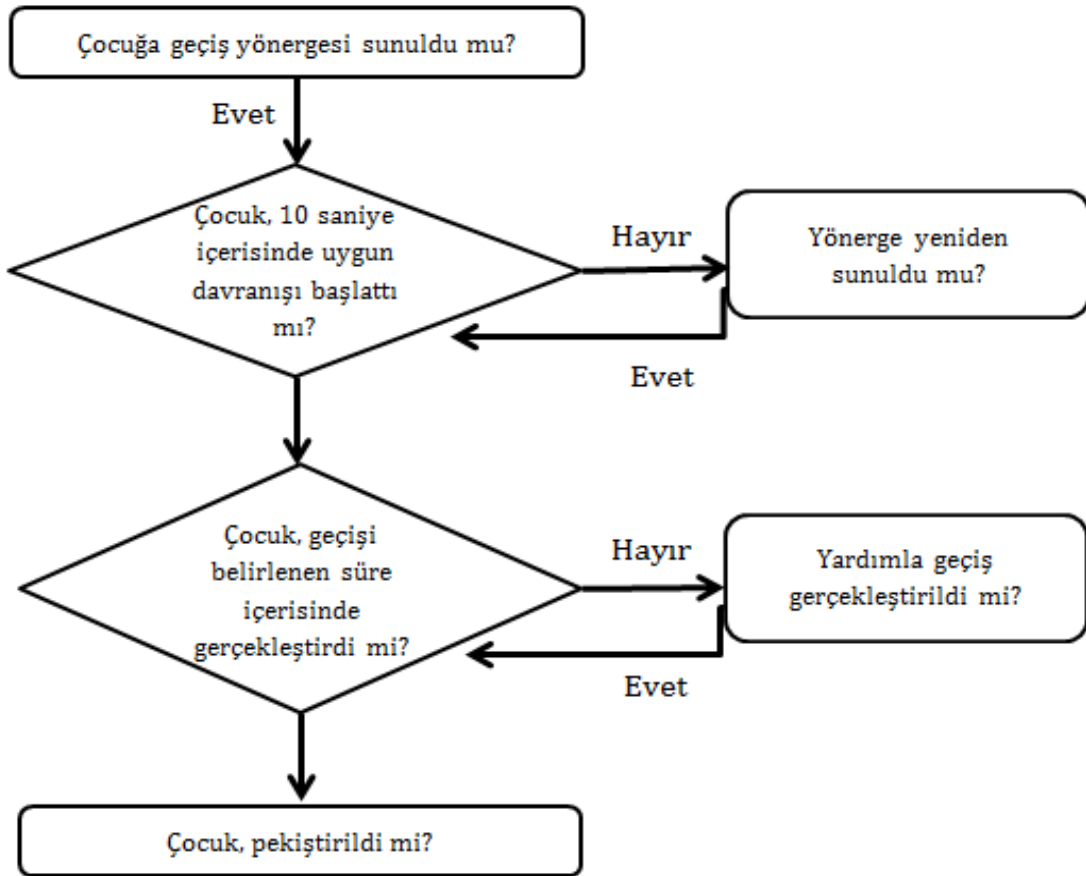
kondüğundan bu araştırmada da gün içinde gerçekleştirilen tüm geçişlerin toplam süresinin çocukların okulda geçirdikleri sürenin (180 dk.) üçte birini (60 dk.) aşmamasına özen gösterilmiş ve gün boyu harcanan maksimum geçiş süresi yaklaşık 60 dakika olarak belirlenmiştir. Başlama düzeyi evreleri A₁ ve A₂ evresi olmak üzere iki evreden oluşmaktadır.

Otizmi olan çocukların etkinlik ve ortamlar arası bağımsız geçiş sayılarının arttırılması, geçişler sırasında harcadıkları sürenin kısaltılması ve geçişler sırasında sergilenen problem davranışların azaltılması amacıyla hazırlayıcı videolar kullanılarak uygulama evreleri gerçekleştirilmiştir. Uygulama evreleri birinci ve ikinci başlama düzeyi evrelerinden sonra düzenlenmiştir. Uygulama evreleri sırasında araştırmacı ile sınıf öğretmenlerinin işbirliği ve eşğüdüm içinde çalışmalarına dikkat edilmiştir. Uygulama evrelerinde sınıfın doğal akışına müdahale edilmemiş, araştırmacı geçiş zamanlarında devreye girerek hazırlayıcı videoyu grup düzenlemesi biçiminde tüm çocuklara aynı anda sunmuştur. Araştırmacının rolü, çocukları geçişlere hazırlayan yardımcı öğretmen olmakla sınırlanmıştır. Uygulama evreleri B₁ ve B₂ evresi olmak üzere iki evreden oluşmaktadır.

2.7.1. A₁ evresi

Birinci başlama düzeyi evresinde çocukların bağımlı değişkenlere ilişkin mevcut performanslarını belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla çocukların gün içerisinde doğal bağlamda gerçekleştirdikleri geçişler sırasındaki bağımsız geçiş sayıları, harcadıkları süre ve sergiledikleri problem davranışlar belirlenmiştir. Başlama düzeyi evresinde, geçiş zamanı geldiğinde “Oynamak için oyun odasına gidin” şeklinde geçiş yönergesi sunulmuş ve çocukların geçiş yapmaları beklenmiştir. Çocuklar geçiş yönergesi sunulduktan sonra 10 sn. içinde uygun geçiş davranışını başlatıp etkinlikler arası geçişlerde 30 sn., ortamlar arası geçişlerde 2 dk. içinde geçişi tamamladıklarında çocukların bağımsız geçiş sayıları kontrollü olay kaydı veri toplama formuna doğru olarak kaydedilmiş ve sözel olarak pekiştirilmiştir. Çocuklar geçiş için yönerge sunulduktan sonra 10 sn. içinde uygun geçiş davranışını başlatmadıklarında, geçiş için ikinci kez yönerge sunulmuştur. Çocuklar ikinci kez yönerge sunulduktan sonra da 10 sn. içinde geçişi

başlatmadıklarında ya da geçişi başlatsalar da etkinlikler arası geçişlerde 30 sn., ortamlar arası geçişlerde 2 dk. içinde geçişi tamamlamadıklarında çocukların, bağımsız geçiş sayıları yanlış kabul edilmiş ancak çocukların geçişler sırasında harcadıkları süreyi belirlemek için belirlenen maksimum süre kadar (etkinlikler arası geçişler için 3 dk., ortamlar arası geçiş için 5 dk.) çocuklar beklenmiştir. Bu süre, bekleme süresi kaydı veri toplama formuna çocukların geçiş için harcadıkları süre olarak kaydedilmiş ve sürenin sonunda çocukların yardımla geçiş yapmaları sağlanmıştır. Geçişi bağımsız olarak yapan çocuklarla sınıfta bulunan yardımcı öğretmen ya da öğretmen adayı ilgilenmiş ve çocuğun etkinliğe başlaması sağlanmıştır. Geçişler sırasında çocuklar tarafından sergilenen tüm problem davranışlar serbest olay kaydı veri toplama formuna sayı olarak kaydedilmiş ve görmezden gelinmiş, yalnızca kaçma davranışlarında çocuklar yardımla ortama yeniden getirilmiştir. Başlama düzeyi evresine ilişkin akış şeması Şekil 2.1’de verilmiştir.

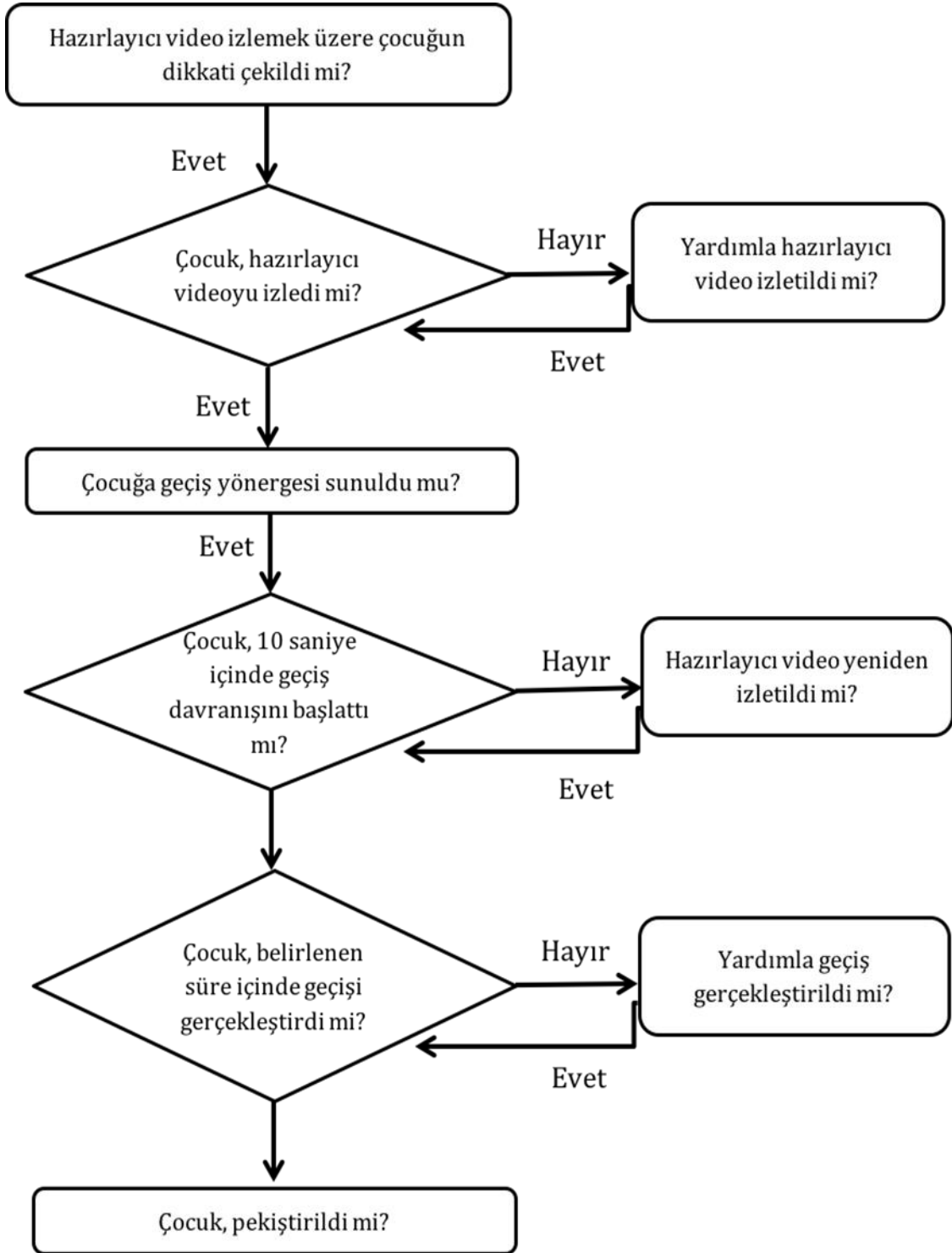


Şekil 2.1. Başlama Düzeyi Evresi Akış Şeması

2.7.2. B₁ evresi

Birinci başlama düzeyi evresinin ardından birinci uygulama evresi düzenlenmiş ve bu evrede bağımsız değişken ilk kez uygulanmaya başlanmıştır. Birinci uygulama evresinde bağımsız değişkenin uygulanmaya başlanması ile bağımlı değişkenlerde meydana gelen değişiklikler kaydedilmiştir. Birinci uygulama evresinde, çocukların dikkatini çekmek amacıyla “Çocuklar tuvaletten çıkıp mutfağa gidişi gösteren video izleyeceğiz. Videoyu izledikten sonra yemek yemek için mutfağa geçeceğiz. Hazır mısınız?” şeklinde dikkat sağlayıcı ipucu sunulmuştur. Çocuklar hazır olduklarını sözel olarak ya da işaretle ifade ettiklerinde çocukların hazırlayıcı videoları izlemeleri için çocuklara “İzleyin” yönergesi verilmiş ve geçişle ilgili hazırlayıcı video tableten izletilmiştir. Videoyu izlemeyen çocukların yardımla videoyu izlemeleri sağlanmış ve çocukların izleme davranışları pekiştirilmiştir. Çocuklar videoyu izlemeyi tamamladıklarında “Yemek yemek için mutfağa gidin” şeklinde geçiş yönergesi sunulmuş ve çocukların geçiş yapmaları beklenmiştir. Çocuklar geçiş yönergesi sunulduktan sonra 10 sn. içinde uygun geçiş davranışını başlatıp etkinlikler arası geçişlerde 30 sn., ortamlar arası geçişlerde 2 dk. içinde geçişi tamamladıklarında çocukların geçişi davranışı kontrollü olay kaydı veri toplama formuna doğru olarak kaydedilmiş ve sözel olarak pekiştirilmiştir. Geçiş bağımsız olarak yapan çocuklarla sınıfta bulunan yardımcı öğretmen ya da öğretmen adayı ilgilenmiş ve çocuğun etkinliğe başlaması sağlanmıştır. Geçiş için yönerge sunulduktan sonra 10 sn. içinde uygun geçiş davranışı başlatılmadığında hata düzeltmesi yapılarak hazırlayıcı video ikinci kez izletilmiştir. Çocuklar ikinci kez videoyu izledikten sonra da 10 sn. içinde geçişi başlatmadıklarında ya da geçişi başlatsalar da etkinlikler arası geçişlerde 30 sn., ortamlar arası geçişlerde 2 dk. içinde geçişi tamamlamadıklarında çocukların geçiş davranışları yanlış kabul edilmiş ancak çocukların geçişler sırasında harcadıkları süreyi belirlemek için belirlenen maksimum süre kadar beklenmiştir. Bu süre, bekleme süresi kaydı veri toplama formuna çocukların geçiş için harcadıkları süre olarak kaydedilmiş ve sürenin sonunda çocukların yardımla geçiş yapmaları sağlanmıştır. Geçişler sırasında çocuklar tarafından sergilenen tüm problem davranışlar serbest olay kaydı veri toplama formuna sayı olarak kaydedilmiş ve görmezden gelinmiş ancak yalnızca kaçma davranışlarında çocuklar yardımla

ortama yeniden getirilmiştir. Uygulama sürecine ilişkin akış şeması Şekil 2.2’de verilmiştir.



Şekil 2.2. Uygulama Akış Şeması

2.7.3. A₂ evresi

Birinci uygulama evresinden sonra ikinci başlama düzeyi evresi gerçekleştirilmiş ve ikinci başlama düzeyi evresinde birinci başlama düzeyi evresinde izlenen sürecin aynısı izlenmiştir. İkinci başlama düzeyi evresinde bağımsız değişken geriye çekilmiş ve bağımlı değişkenlere ilişkin veri toplanmıştır. Bu evrede bağımlı değişkenlere ilişkin elde edilen verilerin birinci uygulama evresindeki verilerden farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

2.7.4. B₂ evresi

İkinci başlama düzeyi evresinden sonra ikinci uygulama evresi gerçekleştirilmiş ve ikinci uygulama evresinde birinci uygulama evresinde izlenen sürecin aynısı izlenmiştir. İkinci uygulama evresinde bağımsız değişken ikinci kez uygulanmış ve bağımlı değişkenlere ilişkin veri toplanmıştır. Bu evrede bağımlı değişkenlere ilişkin elde edilen verilerin, ikinci başlama düzeyi evresindeki verilerden farklılaşıp farklılaşmadığı ve birinci uygulama evresindeki verilere benzeyip benzemediği karşılaştırılarak bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki işlevsel ilişki ortaya konmuştur.

2.7.5. Öğretmene transfer evresi

İkinci uygulama evresinden sonra öğretmene transfer evresi gerçekleştirilmiştir. Öğretmene transfer evresinde birinci ve ikinci uygulama evresinde izlenen sürecin aynısı izlenmiş ancak bu evrede bağımsız değişkeni sınıf öğretmeni, yardımcı öğretmen ya da öğretmen adayı sunmuştur. Bu evrede bağımsız değişkeni sınıf öğretmenin, yardımcı öğretmenin ya da öğretmen adayının sunmasının nedeni, uygulamayı doğal ortamda ve akışında öğretmene bırakmak ve öğretmenin hazırlayıcı videoları, geçişler sırasında harcanan süreyi kısaltmak ve problem davranışları azaltmak üzere önleyici bir teknik olarak kullanmasını sağlamaktır.

2.8. Verilerin Toplanması

Araştırmada etkililik verileri, sosyal geçerlik verileri ve güvenilirlik verileri olmak üzere üç tür veri toplanmıştır. Araştırmanın etkililik ve sosyal geçerlik verileri araştırmacı tarafından, güvenilirlik verileri ise gözlemci/değerlendirici

tarafından toplanmıştır. İzleyen bölümde araştırmanın veri toplama sürecinin nasıl gerçekleştirildiği açıklanmaktadır.

2.8.1. Etkililik verilerinin toplanması

Araştırmada, otizmi olan çocukların etkinlikler ve ortamlar arası bağımsız geçişlerini arttırmada, geçişler sırasında harcadıkları süreyi kısaltmada ve geçişler sırasında sergiledikleri problem davranışları azaltmada hazırlayıcı videoların etkililiğini belirlemek üzere etkililik verileri toplanmıştır. Etkinlikler ve ortamlar arası geçişler sırasında sergilenen bağımsız geçiş sayıları kontrollü olay kaydı veri toplama formu kullanılarak kaydedilmiştir (Ek 15). Geçişler sırasında sergilenen bağımsız geçişleri kaydetmek üzere ön uyarı olarak çocuklara geçiş yönergesi verilmiş ve çocukların bu yönergenin ardından 10 sn. içinde geçiş davranışını başlatıp etkinlikler arası geçişlerde 30 sn., ortamlar arası geçişlerde 2 dk. içinde geçişi tamamlayıp tamamlamadıkları gözlenmiştir. Çocukların yönergenin ardından 10 sn. içinde geçiş davranışını başlatıp etkinlikler arası geçişlerde 30 sn., ortamlar arası geçişlerde 2 dk. içinde geçişi tamamlamaları durumunda kontrollü olay kaydı veri toplama formunda ilgili geçişe karşılık gelen ön uyarı daire içine alınarak işaretlenmiş ve gün içerisindeki tüm geçişler için de aynı süreç izlenmiştir. Günün sonunda çocuğun bağımsız olarak gerçekleştirdiği geçişler sayılmış ve kontrollü olay kaydı veri toplama formunda o sayıya karşılık gelen rakam kare içine alınarak gösterilmiştir. Geçişler sırasında sergilenen bağımsız geçiş sayılarının yüzdesi “(Bağımsız olarak gerçekleştirilen geçiş sayısı / Gün içinde ortaya çıkan toplam geçiş sayısı) x 100” formülüyle hesaplanarak grafiğe aktarılmıştır.

Etkinlikler ve ortamlar arası geçişler sırasında harcanan süre bekleme süresi kaydı veri toplama formu kullanılarak kaydedilmiştir (Ek 16). Geçişler sırasında harcanan süreyi kaydetmek üzere ön uyarı olarak çocuklara geçiş yönergesi verilmiş ve çocukların bu yönergenin ardından ne kadar sürede geçiş davranışını başlattıkları ve tamamladıkları gözlenmiştir. Geçiş yönergesinin ardından etkinlikler arası geçişler için 3 dk., ortamlar arası geçiş için 5 dk. çocukların geçiş yapmaları beklendiğinden, bekleme süresi kaydında etkinlikler arası geçişler için en fazla 3 dk., ortamlar arası geçiş için en fazla 5 dk. geçiş için harcanan süre olarak

kaydedilmiştir. Sürenin sonunda çocuklar halen geçiş yapmadıklarında, çocukların yardımıyla geçiş yapmaları sağlanmıştır. Bekleme süresi kaydı veri toplama formunda ilgili geçişe karşılık gelen sütuna geçiş süresi dakika ve saniye olarak yazılmış ve tüm geçişler için aynı süreç izlenmiştir. Günün sonunda çocukların her bir geçiş için harcadıkları süreler toplanmış ve geçişler sırasında harcanan toplam süre olarak kaydedilmiştir. Geçişler sırasında harcanan sürenin yüzdesi “(Geçişler sırasında harcanan toplam süre / Gün boyunca okulda geçirilen süre) x 100” formülüyle hesaplanarak grafiğe aktarılmıştır.

Etkinlikler ve ortamlar arası geçişler sırasında sergilenen problem davranışlar serbest olay kaydı veri toplama formu kullanılarak kaydedilmiştir (Ek 17). Geçişler sırasında sergilenen problem davranışları kaydetmek üzere öncelikle çocuklara geçiş yönergesi verilmiş ve çocukların yönergenin ardından geçiş yapıp yapmadıkları gözlenmiştir. Geçiş yönergesinin ardından etkinlikler arası geçişler için en fazla 3 dk., ortamlar arası geçiş için en fazla 5 dk. çocukların geçiş yapmaları beklendiğinden bu süre içinde çocukların sergiledikleri problem davranışlar serbest olay kaydı formunda ilgili davranışın karşılığına çetele şeklinde kaydedilmiş ve günün sonunda sergilenen problem davranışların tamamı sayılarak toplam problem davranış sayısı grafiğe aktarılmıştır.

2.8.2. Sosyal geçerlik verilerinin toplanması

Araştırmanın amaçlarının önemine, araştırmada kullanılan stratejinin uygunluğuna ve araştırma sonucunda elde edilen bulguların anlamlılığına ilişkin sosyal geçerlik verileri araştırmaya katılan çocukların anne-babalarından ve araştırmanın gerçekleştirildiği birimde bireysel ya da grup eğitimi hizmeti veren personelden (araştırma görevlileri, öğretmenler, yardımcı öğretmenler ve öğretmen adayları) toplanmıştır. Sosyal geçerlik verilerinin toplanması amacıyla hem anne-babalar hem de personel için sosyal geçerlik soru formu oluşturulmuştur. Sosyal geçerlik soru formlarının oluşturulması için öncelikle alanyazında yer alan ve kabul edilebilirlik ve/veya sosyal geçerlikle ilgili yayınlar incelenmiş (Calvert ve Johnston, 1990; Carr, Austin, Britton, Kellum ve Bailey, 1999; Olive ve Liu, 2005), ardından bu yayınlara ve daha önce gerçekleştirilen araştırmalara dayalı olarak araştırmanın amacının önemine, araştırmada

kullanılan stratejinin uygunluğuna ve araştırma sonucunda elde edilen bulguların anlamlılığına ilişkin sorular geliştirilmiştir. Geliştirilen sorular uygunluğunun değerlendirilmesi açısından özel eğitim alanında doktora derecesine sahip üç uzmana gönderilmiş, uzmanlardan gelen görüş ve önerilere dayalı olarak sosyal geçerlik soru formundaki ifadeler yeniden düzenlenmiş ve formlara son şekli verilmiştir.

Sosyal geçerlik verilerini toplamak üzere araştırma tamamlandıktan sonra çocukların anne-babalarıyla bir toplantı yapılmıştır. Anne-babalarla yapılan toplantıda araştırmanın amacı ifade edilmiş, hazırlayıcı video hakkında bilgilendirme yapılmış, hazırlayıcı video örnekleri sunulmuş, çocukların başlama düzeyi ve uygulama evrelerindeki performanslarına ilişkin videolar izletilmiştir. Toplantı sonunda anne-babalardan; toplantıda edindikleri bilgilerden yola çıkarak sosyal geçerlik soru formunun anne-baba versiyonunu doldurmaları istenmiştir (Ek 18).

Çocukların devam ettikleri birimde bireysel ya da grup eğitimi hizmeti veren personelden sosyal geçerlik verisi toplamak amacıyla personel ile bir toplantı yapılmıştır. Yapılan toplantıda araştırmacılar tarafından personele; problem davranışlar, geçişler sırasında sergilenen problem davranışlar, geçişler sırasında sergilenen problem davranışları nleme, geçiş stratejileri ve hazırlayıcı video konularında bilgilendirici bir seminer verilmiştir. Seminerin ardından araştırmanın amacı ifade edilmiş, hazırlayıcı video örnekleri sunulmuş, çocukların başlama düzeyi ve uygulama evrelerindeki performanslarına ilişkin videolar izletilmiş ve çocuklara ait grafikler paylaşılmıştır. Toplantı sonunda katılım için gönüllü olan personelden; toplantıda edindikleri bilgilerden yola çıkarak sosyal geçerlik soru formunun eğitim personeli versiyonunu doldurmaları istenmiştir (Ek 19).

2.8.3. Güvenirlik verilerinin toplanması

Araştırmada, bağımlı değişkene ilişkin gözlemciler arası güvenirlik, bağımsız değişkene ilişkin uygulama güvenirliği ve sosyal geçerliğe ilişkin değerlendiriciler arası güvenirlik verisi tüm verilerin en az %20'sine ilişkin toplanmıştır. Güvenirlik verileri gözlemci/değerlendirici başlığında açıklanan uzman tarafından

toplanmıştır. Gözlemci/değerlendirici yansız atama yoluyla belirlenen video kayıtlarını izleyerek güvenilirlik verilerini toplamıştır. Gözlemciler arası güvenilirlik verileri toplanırken başlama düzeyi ve uygulama evrelerinde kullanılan kontrollü olay kaydı, bekleme süresi kaydı ve serbest olay kaydı veri toplama formlarından yararlanılmıştır. Gözlemciler arası güvenirligi belirlemek üzere araştırmacının ve gözlemcinin geçiş davranışlarına dair tuttıkları veriler görüş birliği ve görüş ayrılığı şeklinde, bekleme sürelerine dair tuttıkları veriler büyük süre ve küçük süre, problem davranışlara dair tuttıkları veriler ise büyük sayı ve küçük sayı şeklinde belirlenmiştir (Erbaş, 2012).

Araştırmada bağımsız değişkenin planlandığı biçimde uygulanıp uygulanmadığını belirlemek amacıyla uygulama güvenirligi verisi toplanmıştır. Başlama düzeyi evrelerinde uygulamacının; (a) araç-gereçleri hazırlama, (b) geçiş için yönerge verme, (c) geçişi başlatmak için belirlenen süreyi bekleme, (d) geçiş yapılmadığında geçiş için ikinci kez yönerge sunma, (e) geçişi tamamlamak için belirlenen süreyi bekleme ve (f) doğru tepkide pekiştirme/yanlış tepkide yardımla geçişi gerçekteştirme davranışlarına ilişkin uygulama güvenirligi verisi toplanmıştır (Ek 20). Uygulama ve öğretmene transfer evrelerinde uygulamacının; (a) araç-gereçleri hazırlama, (b) hazırlayıcı video için dikkat sağlayıcı ipucu sunma, (c) hazırlayıcı video için yönerge verme, (d) hazırlayıcı videoyu izletme, (e) geçiş için yönerge verme, (f) geçişi başlatmak için belirlenen süreyi bekleme, (g) geçiş başlatılmadığında hazırlayıcı videoyu yeniden izletme, (h) geçişi başlatmak için belirlenen süreyi bekleme, (i) geçişi tamamlamak için belirlenen süreyi bekleme ve (j) doğru tepkide pekiştirme/yanlış tepkide yardımla geçişi gerçekteştirme davranışlarına ilişkin uygulama güvenirligi verisi toplanmıştır (Ek 21).

Sosyal geçerlik verileri için ise, değerlendiriciler arası güvenilirlik verisi toplanmıştır. Değerlendiriciler arası güvenilirlik verilerinin toplanması amacıyla hem anne-babalar hem de personel tarafından yanıtlanan sosyal geçerlik soru formları araştırmacı ve değerlendirici tarafından birbirlerinden bağımsız olarak incelenmiştir. Değerlendiriciler arası güvenilirlik için araştırmacı ve değerlendirici arasındaki görüş birliği ve görüş ayrılığı belirlenmiştir. Görüş birliği hem araştırmacının hem de değerlendiricinin her bir soruya ait seçeneği aynı

işaretlemeleri; görüş ayrılığı araştırmacının ve değerlendircinin her bir soruya ait seçeneği farklı işaretlemeleri şeklinde tespit edilmiştir (Erbaş, 2012).

2.9. Verilerin Analizi

2.9.1. Etkililik verilerinin analizi

Araştırma verilerinin etkililiği; çizgi grafiği üzerinde görsel analiz yoluyla ve ardışık evreler arasında karşılaştırma yapmak suretiyle analiz edilmiştir. Araştırmada her bir çocuğa ve bağımlı değişkene ait veriler çizgi grafiklerine aktarılmıştır. Her bir çocuk için üç farklı bağımlı değişkene ait çizgi grafik olacak biçimde toplam 12 çizgi grafik çizilmiştir. Grafiklerde yatay eksenler gerçekleştirilen oturumları (gün), dikey eksenler ise geçişler sırasında sergilenen bağımsız geçiş sayılarının yüzdesini, harcanan sürelerin yüzdesini ve sergilenen problem davranışların sayısını göstermektedir. Ardışık evreler arasında karşılaştırma yapmak amacıyla ise ardışık evrelerde mutlak düzey değişikliği analizi ve etki büyüklüğü hesaplaması yapılmıştır. Mutlak düzey değişikliği analizinde arttırılmak istenen davranışlar için “İkinci evrenin ilk veri noktası - İlk evrenin son veri noktası” formülü, azaltılmak istenen davranışlar için “İlk evrenin son veri noktası - Son evrenin ilk veri noktası” formülü (Tekin-İftar, 2012) kullanılmıştır. Etki büyüklüğü hesaplaması için Tau-*U* kullanılmıştır. Tau-*U*, başlama düzeyindeki eğilimi kontrol eden ve evreler arasında örtüşmeyen verilerin ve evreler arasında ilerleme gösteren verilerin yüzdesini belirlemeyi sağlayan bir hesaplamadır (Parker, Vannest, Davis ve Sauber, 2011; Rakap, 2015). Tau-*U* değeri, [(Kendall korelasyon sayısı (S) / İkililerin toplam sayısı) × 100] formülü kullanılarak hesaplanmaktadır (Rakap, 2015). Tau-*U* hesaplaması sonucunda elde edilen değerler 0 ve 1 arasında değişiklik göstermektedir. 0-0.65 arası düşük düzeyde etkiyi, 0.66-0.92 arası orta düzeyde etkiyi ve 0.93 ve üzeri değerler ise yüksek düzeyde etkiyi ifade etmektedir (Parker vd., 2011; Rispoli vd., 2013).

2.9.2. Sosyal geçerlik verilerinin analizi

Araştırmada toplanan sosyal geçerlik verileri betimsel analiz yoluyla nicel olarak analiz edilmiştir. Analizi gerçekleştirmek amacıyla hem anne-babalar hem

de personel tarafından yanıtlanan sosyal geçerlik soru formları araştırmacı tarafından analiz edilmiş ve katılımcıların her bir soruya vermiş oldukları yanıtlar kaydedilmiştir. Daha sonra tüm sorularda her bir seçeneği kaç kişinin işaretlediği belirlenmiş, bulgular tablolar üzerinde gösterilmiş ve metin içinde açıklanmıştır. Sosyal geçerlik veri toplama formunda yer alan açık uçlu sorular iki katılımcı tarafından ve yalnızca birer cümle ile yanıtlandığı için açık uçlu sorular için bir analiz yapılmamıştır.

2.9.3. Güvenirlik verilerinin analizi

Araştırmanın her bir bağımlı değişkeni için gözlemciler arası güvenirlik hesaplaması farklı formüller kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Etkinlikler ve ortamlar arası geçişler sırasında sergilenen bağımsız geçiş sayılarının yüzdesine ilişkin gözlemciler arası güvenirlik verileri “[Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100” formülü; harcanan sürenin yüzdesine ilişkin gözlemciler arası güvenirlik verileri “(Küçük bekleme süresi / Büyük bekleme süresi) x 100” formülü; sergilenen problem davranışların sayısına ilişkin gözlemciler arası güvenirlik verileri “(Küçük sayı / Büyük sayı) x 100” formülü kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmaya katılan her bir ocuk için başlama düzeyi ve uygulama evreleri için gözlemciler arası güvenirlik katsayısı ayrı ayrı hesaplanmıştır. Gözlemciler arası güvenirlik katsayıları Tablo 2.3’te yer almaktadır.

Uygulama güvenirliği verilerinin analizinde “(Gözlenen uygulamacı davranışı / Planlanan uygulamacı davranışı) x 100” formülü kullanılmıştır. Araştırmada yer alan her bir ocuk için başlama düzeyi, uygulama ve öğretmene transfer evrelerine ait uygulama güvenirliği katsayıları ayrı ayrı hesaplanmıştır. Başlama düzeyi evrelerine ait uygulama güvenirliği katsayıları Tablo 2.4’de, uygulama ve öğretmene transfer evrelerine ait uygulama güvenirliği katsayıları Tablo 2.5’de, gösterilmektedir.

Tablo 2.3. *Etkinlikler ve Ortamlar Arası Geçişler Sırasındaki Bağımsız Geçişlere, Harcanan Geçiş Sürelerine ve Sergilenen Problem Davranışlara İlişkin Gözlemciler Arası Güvenirlik Katsayıları*

Öğrenci	Bağımlı Değişken	Başlama Düzeyi Evresi (A ₁)	Başlama Düzeyi Evresi (A ₂)	Uygulama Evresi (B ₁)	Uygulama Evresi (B ₂)	Transfer Evresi (T)
Orkun	Geçiş Davranışları	% 100	% 100	%100	%100	%100
	Geçişte Harcanan Süre	% 99	% 97	%92	%95	%95
	Problem Davranışlar	% 95	% 96	%100	%94	%100
Furkan	Geçiş Davranışları	% 100	% 97	%100	%100	%94
	Geçişte Harcanan Süre	% 99	% 96	%94	%92	%98
	Problem Davranışlar	% 95	% 99	%96	%92	%100
Tarık	Geçiş Davranışları	% 100	% 97	%100	%100	%100
	Geçişte Harcanan Süre	% 99	% 93	%90	%94	%99
	Problem Davranışlar	% 98	% 93	%100	%91	%92
Mehmet	Geçiş Davranışları	% 100	% 100	%100	%100	%100
	Geçişte Harcanan Süre	% 98	% 94	%99	%91	%95
	Problem Davranışlar	% 93	%94	%100	%93	%94

Tablo 2.4. Başlama Düzeyi Evrelerine İlişkin Uygulama Güvenirliği Katsayıları

Uygulamacı Davranışları	Çocuk	Başlama Düzeyi Evresi (A₁)	Başlama Düzeyi Evresi (A₂)
Araç Gereçleri Hazırlama	Orkun	% 100	% 100
	Furkan	% 100	% 100
	Tarık	% 100	% 100
	Mehmet	% 100	% 100
Geçiş Davranışına İlişkin Yönerge Sunma	Orkun	% 100	% 100
	Furkan	% 100	% 100
	Tarık	% 100	% 100
	Mehmet	% 100	% 100
Geçiş Başlatmak İçin Belirlenen Süreyi Bekleme	Orkun	% 100	% 100
	Furkan	% 100	% 100
	Tarık	% 100	% 100
	Mehmet	% 100	% 100
Geçiş Yapılmadığında Geçiş İçin İkinci Kez Yönerge Sunma	Orkun	% 100	% 100
	Furkan	% 100	% 100
	Tarık	% 100	% 100
	Mehmet	% 100	% 100
Geçiş Tamamlamak İçin Belirlenen Süreyi Bekleme	Orkun	% 100	% 100
	Furkan	% 100	% 100
	Tarık	% 100	% 100
	Mehmet	% 100	% 100
Doğru Tepkide Pekiştirme/ Yanlış Tepkide Yardımla Geçiş Gerçekleştirme	Orkun	% 100	% 100
	Furkan	% 100	% 100
	Tarık	% 100	% 100
	Mehmet	% 100	% 100

Tablo 2.5. Uygulama ve Öğretmene Transfer Evrelerine İlişkin Uygulama Güvenirliği Katsayıları

Araştırmacı Davranışları	Çocuk	Uygulama Evresi (B₁)	Uygulama Evresi (B₂)	Transfer Evresi (T)
Araç Gereçleri Hazırlama	Orkun	%100	%100	%100
	Furkan	%100	%100	%100
	Tarık	%100	%100	%100
	Mehmet	%100	%100	%100
Hazırlayıcı Video İçin Dikkat Sağlayıcı İpucu Sunma	Orkun	%100	%100	%100
	Furkan	%100	%100	%100
	Tarık	%100	%100	%100
	Mehmet	%100	%100	%100
Hazırlayıcı Video İçin Yönerge Verme	Orkun	%100	%100	%93
	Furkan	%100	%100	%93
	Tarık	%100	%100	%93
	Mehmet	%100	%100	%93
Hazırlayıcı Videoyu İzletme	Orkun	%100	%100	%100
	Furkan	%100	%100	%100
	Tarık	%100	%100	%100
	Mehmet	%100	%100	%100
Geçiş İçin Yönerge Verme	Orkun	%100	%100	%93
	Furkan	%100	%100	%93
	Tarık	%100	%100	%93
	Mehmet	%100	%100	%93
Geçiş Başlatmak İçin Belirlenen Süreyi Bekleme	Orkun	%100	%100	%100
	Furkan	%100	%100	%100
	Tarık	%100	%100	%100
	Mehmet	%100	%100	%100
Belirlenen Süre İçinde Geçiş Başlatılmadığında Hazırlayıcı Videoyu Yeniden İzletme	Orkun	%100	%100	%100
	Furkan	%100	%100	%100
	Tarık	%100	%100	%100
	Mehmet	%100	%100	%100
Geçiş Başlatmak İçin Belirlenen Süreyi Bekleme	Orkun	%100	%100	%100
	Furkan	%100	%100	%100
	Tarık	%100	%100	%100
	Mehmet	%100	%100	%100
Geçiş Tamamlamak İçin Belirlenen Süreyi Bekleme	Orkun	%100	%100	%100
	Furkan	%100	%100	%100
	Tarık	%100	%100	%100
	Mehmet	%100	%100	%100
Doğru Tepkide Pekiştirme/ Yanlış Tepkide Yardımla Geçiş Gerçekleştirme	Orkun	%100	%100	%81
	Furkan	%100	%100	%81
	Tarık	%100	%100	%81
	Mehmet	%100	%100	%81

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. BULGULAR

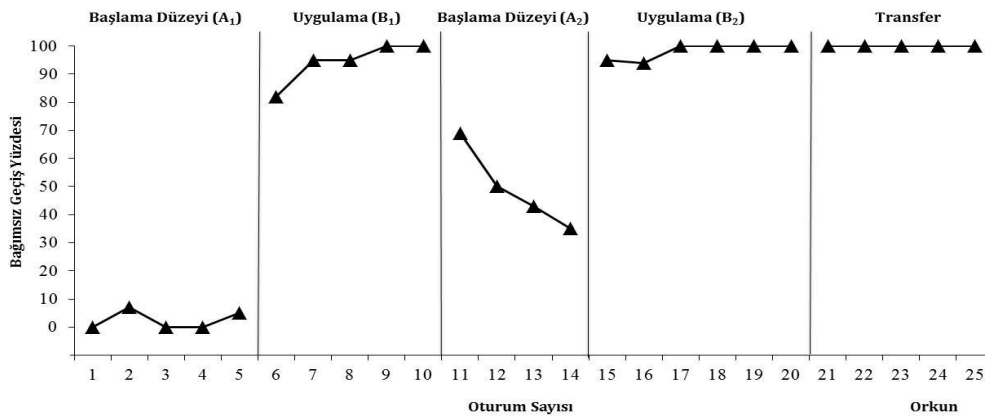
Bu bölümde hazırlayıcı videoların otizmi olan çocukların etkinlikler ve ortamlar arası bağımsız geçişlerini arttırmada, geçişler sırasında harcadıkları süreyi kısaltmada ve geçişler sırasında sergiledikleri problem davranışları azaltmada etkili olup olmadığına ilişkin bulgular ile araştırmanın amacının önemine, araştırmada kullanılan stratejinin uygunluğuna ve araştırma bulgularının anlamlılığına ilişkin araştırmaya katılan çocukların anne-babalarının ve devam ettikleri birimde eğitim hizmeti veren personelin görüşlerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

3.1. Bağımsız Geçişlere İlişkin Bulgular

Orkun'un bir okul gününde ortaya çıkan etkinlikler ve ortamlar arası bağımsız geçişlerine ilişkin bulgular Şekil 3.1'de gösterilmektedir. Şekil 3.1'de görüldüğü üzere Orkun A₁ evresinde geçişlerin ortalama %2'sini (Ranj: %0-7) bağımsız olarak gerçekleştirirken, B₁ evresinde geçişlerin ortalama %94'ünü (Ranj: %82-100) bağımsız olarak gerçekleştirmiştir. A₁ evresindeki veriler Orkun'un neredeyse hiç bağımsız geçiş yapmadığını ortaya koyarken, B₁ evresindeki veriler hazırlayıcı videoların kullanılmasıyla birlikte Orkun'un bağımsız geçiş sayısının önemli ölçüde arttığını ve neredeyse tüm geçişleri bağımsız olarak gerçekleştirdiğini göstermektedir. Orkun hazırlayıcı videoların geri çekildiği A₂ evresinde geçişlerin ortalama %49'unu (Ranj: %35-69) bağımsız olarak gerçekleştirirken, hazırlayıcı videoların ikinci kez uygulandığı B₂ evresinde geçişlerin ortalama %98'ini (Ranj: %94-100) bağımsız olarak gerçekleştirmiştir. A₂ evresinde bağımsız geçiş sayısının azalması ve B₂ evresinde yeniden bir artış göstermesi A₁-B₁ evreleri arasında kurulan bağıntısal ilişkiyi doğrulamakta ve bağımlı değişken ile bağımsız değişken arasında güçlü bir işlevsel ilişki kurulmasını sağlamaktadır. Ardışık evreleri karşılaştırmak amacıyla yapılan mutlak düzey değişikliği analizi; A₁-B₁ evreleri için 77, A₂-B₂ evreleri için 60'dır. Mutlak düzey değişikliği analizine dair bu değerler hazırlayıcı videoların bağımsız geçişleri acil etki yarattığını ve davranışta istendik yönde bir değişim oluşturma konusunda etkili olabileceğini göstermektedir. Etki büyüklüğünü belirlemek için hesaplanan Tau-U sonucu A₁-B₁, A₂-B₂ evreleri ve A₁B₁-A₂B₂ evreleri için 1.0'dir. Tau-U analizine dair bu değerler hazırlayıcı videoların

bağımsız geçişleri arttırmada yüksek düzeyde etkili olduğunu göstermektedir. B₂ evresinden sonra hazırlayıcı videoların sınıf öğretmeni tarafından kullanıldığı öğretmene transfer (T) evresinde Orkun'un etkinlikler ve ortamlar arası geçişleri %100 bağımsızlıkla gerçekleştirdiği görülmektedir.

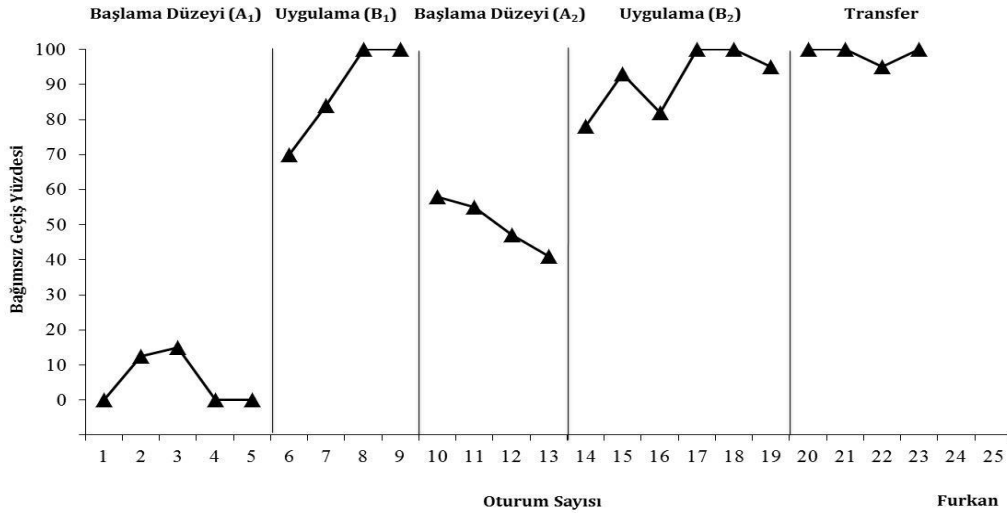
Furkan'ın bir okul gününde ortaya çıkan etkinlikler ve ortamlar arası bağımsız geçişlerine ilişkin bulgular Şekil 3.2'de gösterilmektedir. Şekil 3.2'de görüldüğü üzere Furkan A₁ evresinde geçişlerin ortalama %6'sını (Ranj: %0-15) bağımsız olarak gerçekleştirirken, B₁ evresinde geçişlerin ortalama %88'ini (Ranj: %70-100) bağımsız olarak gerçekleştirmiştir. A₁ evresindeki veriler Furkan'ın neredeyse hiç bağımsız geçiş yapmadığını ortaya koyarken, B₁ evresindeki veriler hazırlayıcı videoların kullanılmasıyla birlikte Furkan'ın bağımsız geçiş sayısının arttığını ve geçişlerin çoğunu bağımsız olarak gerçekleştirdiğini göstermektedir. Furkan, hazırlayıcı videoların geri çekildiği A₂ evresinde geçişlerin ortalama %50'sini (Ranj: %41-58) bağımsız olarak gerçekleştirirken, hazırlayıcı videoların ikinci kez uygulandığı B₂ evresinde geçişlerin ortalama %91'ini (Ranj: %78-100) bağımsız olarak gerçekleştirmiştir. A₂ evresinde bağımsız geçiş sayısının azalması ve B₂ evresinde yeniden bir artış göstermesi A₁-B₁ evreleri arasında kurulan bağıntısal ilişkiyi doğrulamakta ve bağımlı değişken ile bağımsız değişken arasında güçlü bir işlevsel ilişki kurulmasını sağlamaktadır. Ardışık evreleri karşılaştırmak amacıyla yapılan mutlak düzey değişikliği analizi; A₁-B₁ evreleri için 70, A₂-B₂ evreleri için 37'dir.



Şekil 3.1. Orkun'un Başlama Düzeyi, Uygulama ve Öğretmene Transfer Evrelerinde Geçişler Sırasında Sergilediği Bağımsız Geçişlere İlişkin Yüzdeler

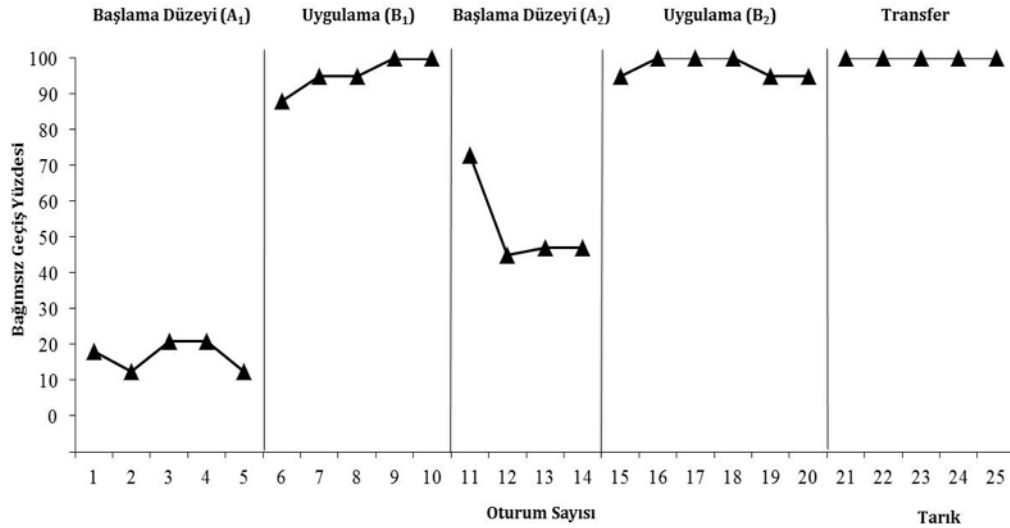
Mutlak düzey değişikliği analizine dair bu değerler hazırlayıcı videoların bağımsız geçişlerde acil etki yarattığını ve davranışta istendik yönde bir değişim oluşturma konusunda etkili olabileceğini göstermektedir. Etki büyüklüğünü belirlemek için hesaplanan Tau-U sonucu A_1-B_1 , A_2-B_2 evreleri ve $A_1B_1-A_2B_2$ evreleri için 1.0'dir. Tau-U analizine dair bu değerler hazırlayıcı videoların bağımsız geçişleri arttırmada yüksek düzeyde etkili olduğunu göstermektedir. B_2 evresinden sonra hazırlayıcı videoların sınıf öğretmeni tarafından kullanıldığı öğretmene transfer (T) evresinde de Furkan'ın etkinlikler ve ortamlar arası geçişleri çoğunlukla %100 düzeyinde bağımsızlıkla gerçekleştirdiği görülmektedir.

Tarık'ın bir okul gününde ortaya çıkan etkinlikler ve ortamlar arası bağımsız geçişlerine ilişkin bulgular Şekil 3.3'te gösterilmektedir. Şekil 3.3'te görüldüğü üzere Tarık A_1 evresinde geçişlerin ortalama %18'ini (Ranj: %12-21) bağımsız olarak gerekleştirenken, B_1 evresinde geçişlerin ortalama %94'ünü (Ranj: %88-100) bağımsız olarak gerçekleştirmiştir. A_1 evresindeki veriler Tarık'ın çok az bağımsız geçiş yaptığını ortaya koyarken, B_1 evresindeki veriler hazırlayıcı videoların kullanılmasıyla birlikte Tarık'ın bağımsız geçiş sayısının büyük oranda arttığını ve hemen hemen tüm geçişleri bağımsız olarak gerçekleştirdiğini göstermektedir.



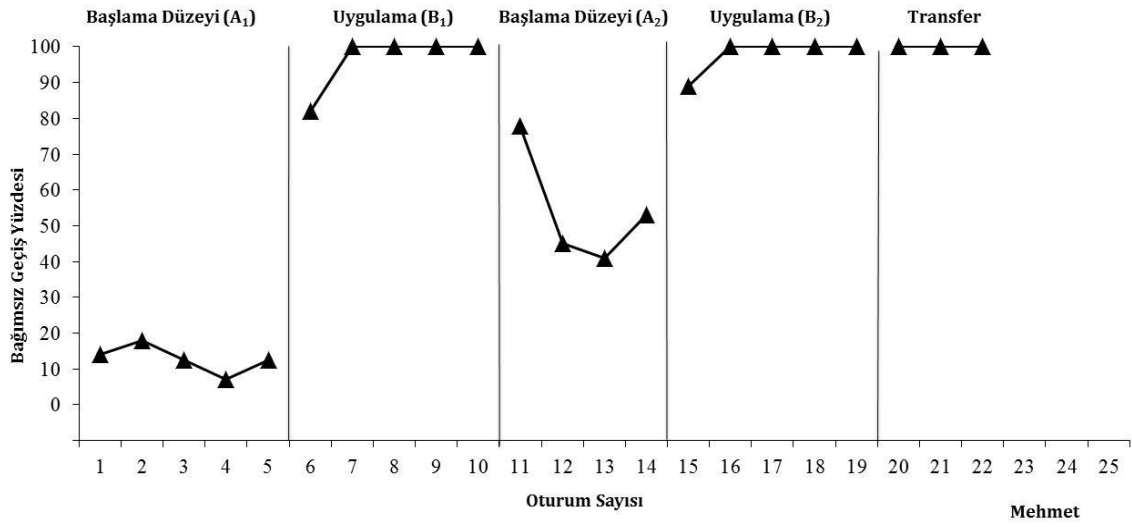
Şekil 3.2. Furkan'ın Başlama Düzeyi, Uygulama ve Öğretmene Transfer Evrelerinde Geçişler Sırasında Sergilediği Bağımsız Geçişlere İlişkin Yüzdeler

Tarık, hazırlayıcı videoların geri çekildiği A₂ evresinde geçişlerin %45-73'ünü (Ort.: %53) bağımsız olarak gerçekleştirirken, hazırlayıcı videoların ikinci kez uygulandığı B₂ evresinde geçişlerin ortalama %98'ini (Ranj: %95-100) bağımsız olarak gerçekleştirmiştir. A₂ evresinde bağımsız geçiş sayısının azalması ve B₂ evresinde yeniden bir artış göstermesi A₁-B₁ evreleri arasında kurulan bağıntısal ilişkiyi doğrulamakta ve bağımlı değişken ile bağımsız değişken arasında güçlü bir işlevsel ilişki kurulmasını sağlamaktadır. Ardışık evreleri karşılaştırmak amacıyla yapılan mutlak düzey değişikliği analizi; A₁-B₁ evreleri için 76, A₂-B₂ evreleri için 48'dir. Mutlak düzey değişikliği analizine dair bu değerler hazırlayıcı videoların bağımsız geçişlerde acil etki yarattığını ve davranışta istendik yönde bir değişim oluşturma konusunda etkili olabileceğini göstermektedir. Etki büyüklüğünü belirlemek için hesaplanan Tau-U sonucu A₁-B₁, A₂-B₂ evreleri ve A₁B₁-A₂B₂ evreleri için 1.0'dir. Tau-U analizine dair bu değerler hazırlayıcı videoların bağımsız geçişleri arttırmada yüksek düzeyde etkili olduğunu göstermektedir. Öğretmene transfer (T) evresinde de Tarık'ın etkinlikler ve ortamlar arası geçişleri %100 bağımsızlıkla gerçekleştirdiği görülmektedir.



Şekil 3.3. Tarık'ın Başlama Düzeyi, Uygulama ve Öğretmene Transfer Evrelerinde Geçişler Sırasında Sergilediği Bağımsız Geçişlere İlişkin Yüzdeler

Mehmet'in bir okul gününde ortaya çıkan etkinlikler ve ortamlar arası bağımsız geçişlerine ilişkin bulgular Şekil 3.4'te gösterilmektedir. Şekil 3.4'te görüldüğü üzere Mehmet A₁ evresinde geçişlerin ortalama %12'sini (Ranj: %7-18) bağımsız olarak gerçekleştirirken, B₁ evresinde geçişlerin ortalama %98'ini (Ranj: %82-100) bağımsız olarak gerçekleştirmiştir. A₁ evresindeki veriler Mehmet'in az sayıda bağımsız geçiş yaptığını ortaya koyarken, B₁ evresindeki veriler hazırlayıcı videoların kullanılmasıyla birlikte Mehmet'in bağımsız geçiş sayısında ciddi bir artış olduğunu ve geçişlerin büyük çoğunluğunu bağımsız olarak gerçekleştirdiğini göstermektedir. Mehmet, hazırlayıcı videoların geri çekildiği A₂ evresinde geçişlerin ortalama %54'ünü (Ranj: %41-78) bağımsız olarak gerçekleştirirken, hazırlayıcı videoların ikinci kez uygulandığı B₂ evresinde geçişlerin ortalama %95'ini (Ranj: %89-100) bağımsız olarak gerçekleştirmiştir. A₂ evresinde bağımsız geçiş sayısının azalması ve B₂ evresinde yeniden bir artış göstermesi A₁-B₁ evreleri arasında kurulan bağıntısal ilişkiyi doğrulamakta ve bağımlı değişken ile bağımsız değişken arasında güçlü bir işlevsel ilişki kurulmasını sağlamaktadır. Ardışık evreleri karşılaştırmak amacıyla yapılan mutlak düzey değişikliği analizi; A₁-B₁ evreleri için 70, A₂-B₂ evreleri için 36'dır. Mutlak düzey değişikliği analizine dair bu değerler hazırlayıcı videoların bağımsız geçişlerde acil etki yarattığını ve davranışta istendik yönde bir değişim oluşturma konusunda etkili olabileceğini göstermektedir. Etki büyüklüğünü belirlemek için hesaplanan Tau-U sonucu A₁-B₁, A₂-B₂ evreleri ve A₁B₁-A₂B₂ evreleri için 1.0'dir. Tau-U analizine dair bu değerler hazırlayıcı videoların bağımsız geçişleri arttırmada yüksek düzeyde etkili olduğunu göstermektedir. Öğretmene transfer (T) evresinde de Mehmet'in etkinlikler ve ortamlar arası geçişleri %100 düzeyinde bağımsızlıkla gerçekleştirdiği görülmektedir.



Şekil 3.4. Mehmet'in Başlama Düzeyi, Uygulama ve Öğretmene Transfer Evrelerinde Geçişler Sırasında Sergilediği Bağımsız Geçişlere İlişkin Yüzdeler

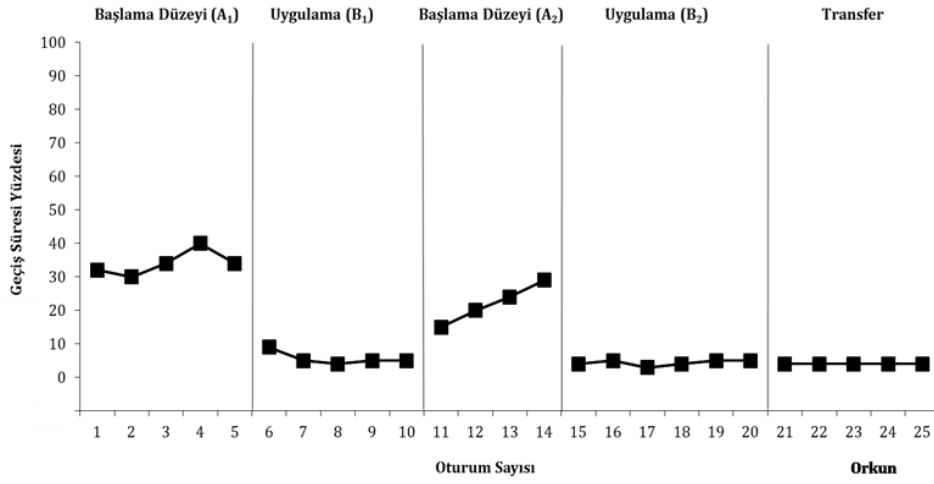
3.2. Çocukların Geçişler Sırasında Harcadıkları Süreye İlişkin Bulgular

Orkun'un bir okul gününde ortaya çıkan etkinlikler ve ortamlar arası geçişler sırasında harcadığı süreye ilişkin bulgular Şekil 3.5'te gösterilmektedir. Şekil 3.5'te görüldüğü üzere Orkun A₁ evresinde geçişler sırasında bir okul gününün ortalama %34'ünü (Ranj: %30-40 /Ort.: 45 dakika) harcarken, B₁ evresinde geçişler sırasında bir okul gününün ortalama %6'sını (Ranj: %4-9/Ort.: 9 dakika) harcamıştır. A₁ evresindeki veriler Orkun'un bir okul gününün üçte birini geçişler sırasında harcadığını ortaya koyarken, B₁ evresindeki veriler hazırlayıcı videoların kullanılmasıyla birlikte Orkun'un geçişler sırasında harcadığı sürenin büyük ölçüde azaldığını göstermektedir. Orkun, hazırlayıcı videoların geri çekildiği A₂ evresinde geçişler sırasında bir okul gününün ortalama %22'sini (Ranj: %15-29/Ort.: 33 dakika) harcarken, hazırlayıcı videoların ikinci kez uygulandığı B₂ evresinde geçişler sırasında bir okul gününün ortalama %4'ünü (Ranj: %3-5/Ort.: 6 dakika) harcamıştır. A₂ evresinde geçişler sırasında harcanan sürenin artması ve B₂ evresinde yeniden bir azalma göstermesi A₁-B₁ evreleri arasında kurulan bağıntısal ilişkiyi doğrulamakta ve bağımlı değişken ile bağımsız değişken arasında işlevsel ilişki kurulmasını sağlamaktadır. Ardışık evreleri karşılaştırmak amacıyla yapılan mutlak düzey değişikliği analizi; A₁-B₁ evreleri için 25, A₂-B₂ evreleri için de 25'dir. Mutlak düzey değişikliği analizine dair bu değerler hazırlayıcı videoların geçişler

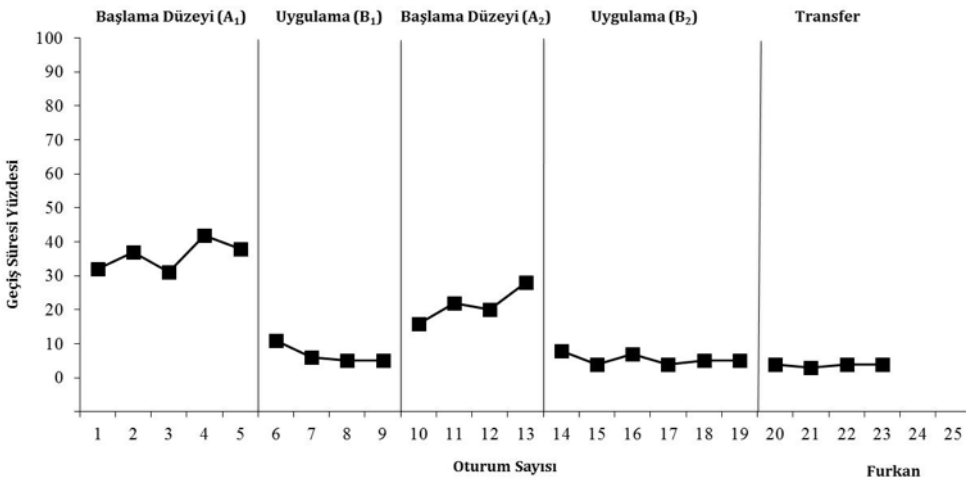
sırasında harcanan süreyi azaltmada acil etki yarattığını ve davranışta istendik yönde bir değişim oluşturma konusunda umut vaat edici olabileceğini göstermektedir. Etki büyüklüğünü belirlemek için hesaplanan Tau-*U* sonucu A_1-B_1 , A_2-B_2 evreleri ve $A_1B_1-A_2B_2$ evreleri için 1.0'dir. Tau-*U* analizine dair bu değerler hazırlayıcı videoların geçişler sırasında harcanan süreyi kısaltmada yüksek düzeyde etkili olduğunu göstermektedir. B_2 evresinden sonra hazırlayıcı videoların sınıf öğretmeni tarafından kullanıldığı öğretmene transfer (T) evresinde de Orkun'un etkinlikler ve ortamlar arası geçişler sırasında %4 kadar süre harcadığı görülmektedir.

Furkan'ın bir okul gününde ortaya çıkan etkinlikler ve ortamlar arası geçişler sırasında harcadığı süreye ilişkin bulgular Şekil 3.6'da gösterilmektedir. Şekil 3.6'da görüldüğü üzere Furkan A_1 evresinde geçişler sırasında bir okul gününün ortalama %36'sını (Ranj: %31-42/Ort.: 54 dakika) harcarken, B_1 evresinde geçişler sırasında bir okul gününün ortalama %7'sini (Ranj: %5-11/Ort.: 9 dakika) harcamıştır. A_1 evresindeki veriler Furkan'ın bir okul gününün üçte birini geçişler sırasında harcadığını ortaya koyarken, B_1 evresindeki veriler hazırlayıcı videoların kullanılmasıyla birlikte Furkan'ın geçişler sırasında harcadığı sürenin oldukça azaldığını göstermektedir. Furkan, hazırlayıcı videoların geri çekildiği A_2 evresinde geçişler sırasında bir okul gününün ortalama %21'ini (Ranj: %16-28 /Ort.: 34 dakika) harcarken, hazırlayıcı videoların ikinci kez uygulandığı B_2 evresinde geçişler sırasında bir okul gününün ortalama %6'sını (Ranj: %4-8/Ort.: 9 dakika) harcamıştır. A_2 evresinde geçişler sırasında harcanan sürenin artması ve B_2 evresinde yeniden bir azalma göstermesi A_1-B_1 evreleri arasında kurulan bağıntısal ilişkiyi doğrulamakta ve bağımlı değişken ile bağımsız değişken arasında işlevsel ilişki kurulmasını sağlamaktadır. Ardışık evreleri karşılaştırmak amacıyla yapılan mutlak düzey değişikliği analizi; A_1-B_1 evreleri için 27, A_2-B_2 evreleri için 20'dir. Mutlak düzey değişikliği analizine dair bu değerler hazırlayıcı videoların geçişler sırasında harcanan süreyi azaltmada acil etki yarattığını ve davranışta istendik yönde bir değişim oluşturma konusunda umut vaat edici olabileceğini göstermektedir. Etki büyüklüğünü belirlemek için hesaplanan Tau-*U* sonucu A_1-B_1 , A_2-B_2 evreleri ve $A_1B_1-A_2B_2$ evreleri için 1.0'dir. Tau-*U* analizine dair bu değerler hazırlayıcı videoların geçişler sırasında harcanan süreyi kısaltmada yüksek düzeyde

etkili olduğunu göstermektedir. B₂ evresinden sonraki öğretmene transfer (T) evresinde de Furkan'ın etkinlikler ve ortamlar arası geçişler sırasında %4 kadar süre harcadığı zamanda koruduğu görülmektedir.

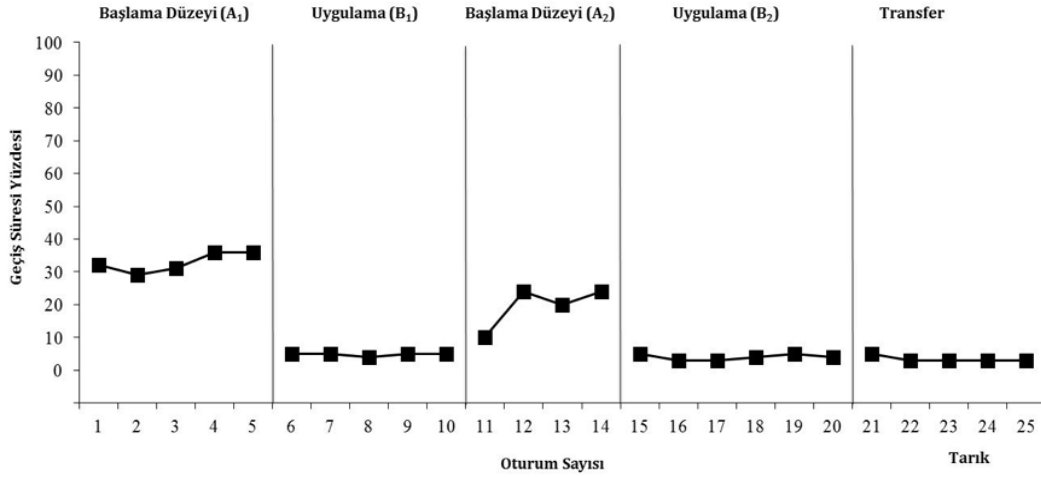


Şekil 3.5. Orkun'un Başlama Düzeyi, Uygulama ve Öğretmene Transfer Evrelerinde Geçişler Sırasında Harcadığı Süreye İlişkin Yüzdeler



Şekil 3.6. Furkan'ın Başlama Düzeyi, Uygulama ve Öğretmene Transfer Evrelerinde Geçişler Sırasında Harcadığı Süreye İlişkin Yüzdeler

Tarık'ın bir okul gününde ortaya çıkan etkinlikler ve ortamlar arası geçişler sırasında harcadığı süreye ilişkin bulgular Şekil 3.7'de gösterilmektedir. Şekil 3.7'de görüldüğü üzere Tarık A₁ evresinde geçişler sırasında bir okul gününün ortalama %33'ünü (Ranj: %29-36/Ort.: 45 dakika) harcarken, B₁ evresinde geçişler sırasında bir okul gününün ortalama %5'ini (Ranj: %4-%5/Ort.: 6 dakika) harcamıştır. A₁ evresindeki veriler Tarık'ın bir okul gününün üçte birini geçişler sırasında harcadığını ortaya koyarken, B₁ evresindeki veriler hazırlayıcı videoların kullanılmasıyla birlikte Tarık'ın geçişler sırasında harcadığı sürenin ciddi biçimde azaldığını göstermektedir. Tarık, hazırlayıcı videoların geri çekildiği A₂ evresinde geçişler sırasında bir okul gününün ortalama %20'sini (Ranj: %10-24/Ort.: 30 dakika) harcarken, hazırlayıcı videoların ikinci kez uygulandığı B₂ evresinde geçişler sırasında bir okul gününün ortalama %4'ünü (Ranj: %3-5/Ort.: 6 dakika) harcamıştır. A₂ evresinde geçişler sırasında harcanan sürenin artması ve B₂ evresinde yeniden bir azalma göstermesi A₁-B₁ evreleri arasında kurulan bağıntısal ilişkiyi doğrulamakta ve bağımlı değişken ile bağımsız değişken arasında işlevsel ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Ardışık evreleri karşılaştırmak amacıyla yapılan mutlak düzey değişikliği analizi; A₁-B₁ evreleri için 31, A₂-B₂ evreleri için 19'dur. Mutlak düzey değişikliği analizine dair bu değerler hazırlayıcı videoların geçişler sırasında harcanan süreyi azaltmada acil etki yarattığını ve davranışta istendik yönde bir değişim oluşturma konusunda umut vaat edici olabileceğini göstermektedir. Etki büyüklüğünü belirlemek için hesaplanan Tau-U sonucu A₁-B₁, A₂-B₂ evreleri ve A₁B₁-A₂B₂ evreleri için 1.0'dir. Tau-U analizine dair bu değerler hazırlayıcı videoların geçişler sırasında harcanan süreyi kısaltmada yüksek düzeyde etkili olduğunu göstermektedir. B₂ evresinden sonra hazırlayıcı videoların sınıf öğretmeni tarafından kullanıldığı öğretmene transfer (T) evresinde de Tarık'ın etkinlikler ve ortamlar arası geçişler sırasında %3 kadar süre harcadığı görülmektedir.



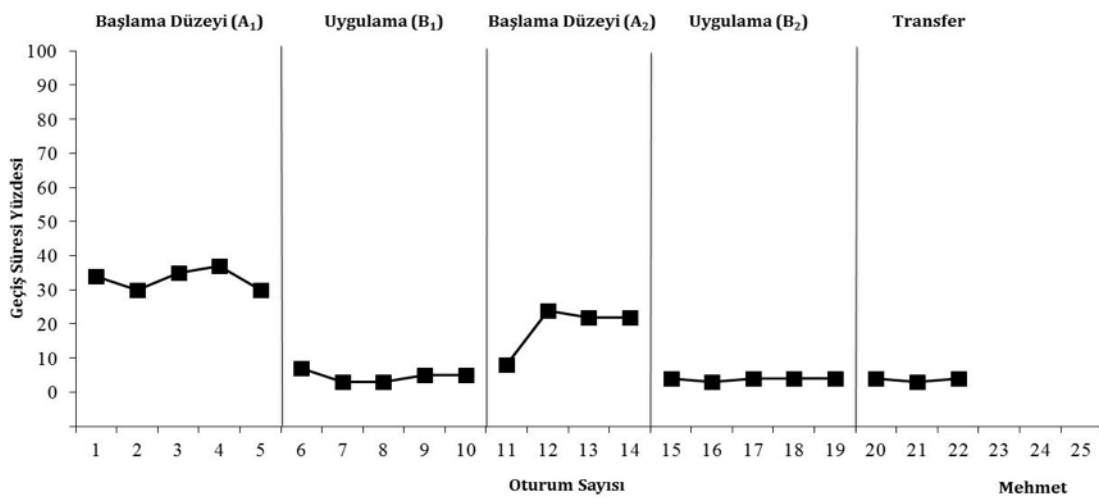
Şekil 3.7. Tarık'ın Başlama Düzeyi, Uygulama ve Öğretmene Transfer Evrelerinde Geçişler Sırasında Harcadığı Süreye İlişkin Yüzdeler

Mehmet'in bir okul gününde ortaya çıkan etkinlikler ve ortamlar arası geçişler sırasında harcadığı süreye ilişkin bulgular Şekil 3.8'de gösterilmektedir. Şekil 3.8'de görüldüğü üzere Mehmet A₁ evresinde geçişler sırasında bir okul gününün ortalama %33'ünü (Ranj: %30-37/Ort.: 46 dakika) harcarken, B₁ evresinde geçişler sırasında bir okul gününün ortalama %5'ini (Ranj: %3-7/Ort.: 7 dakika) harcamıştır. A₁ evresindeki veriler Mehmet'in bir okul gününün üçte birini geçişler sırasında harcadığını ortaya koyarken, B₁ evresindeki veriler hazırlayıcı videoların kullanılmasıyla birlikte Mehmet'in geçişler sırasında harcadığı sürenin ciddi biçimde azaldığını göstermektedir. Mehmet, hazırlayıcı videoların geri çekildiği A₂ evresinde geçişler sırasında bir okul gününün ortalama %19'unu (Ranj: %8-24/Ort.: 28 dakika) harcarken, hazırlayıcı videoların ikinci kez uygulandığı B₂ evresinde geçişler sırasında bir okul gününün ortalama %4'ünü (Ranj: %3-4/Ort.: 6 dakika) harcamıştır. A₂ evresinde geçişler sırasında harcanan sürenin artması ve B₂ evresinde yeniden bir azalma göstermesi A₁-B₁ evreleri arasında kurulan bağıntısal ilişkiyi doğrulamakta ve bağımlı değişken ile bağımsız değişken arasında işlevsel ilişki kurulmasını sağlamaktadır. Ardışık evreleri karşılaştırmak amacıyla yapılan mutlak düzey değişikliği analizi; A₁-B₁ evreleri için 23, A₂-B₂ evreleri için 16'dır. Mutlak düzey değişikliği analizine dair bu değerler hazırlayıcı videoların geçişler sırasında harcanan süreyi azaltmada acil etki yarattığını ve davranışta istendik yönde bir değişim oluşturma konusunda umut vaat edici olabileceğini

göstermektedir. Etki büyüklüğünü belirlemek için hesaplanan Tau-U sonucu A_1-B_1 , A_2-B_2 evreleri ve $A_1B_1-A_2B_2$ evreleri için 1.0'dir. Tau-U analizine dair bu değerler hazırlayıcı videoların geçişler sırasında harcanan süreyi kısaltmada yüksek düzeyde etkili olduğunu göstermektedir. B_2 evresinden sonra hazırlayıcı videoların sınıf öğretmeni tarafından kullanıldığı öğretmene transfer (T) evresinde de Mehmet'in etkinlikler ve ortamlar arası geçişler sırasında %3 kadar süre harcadığı görülmektedir.

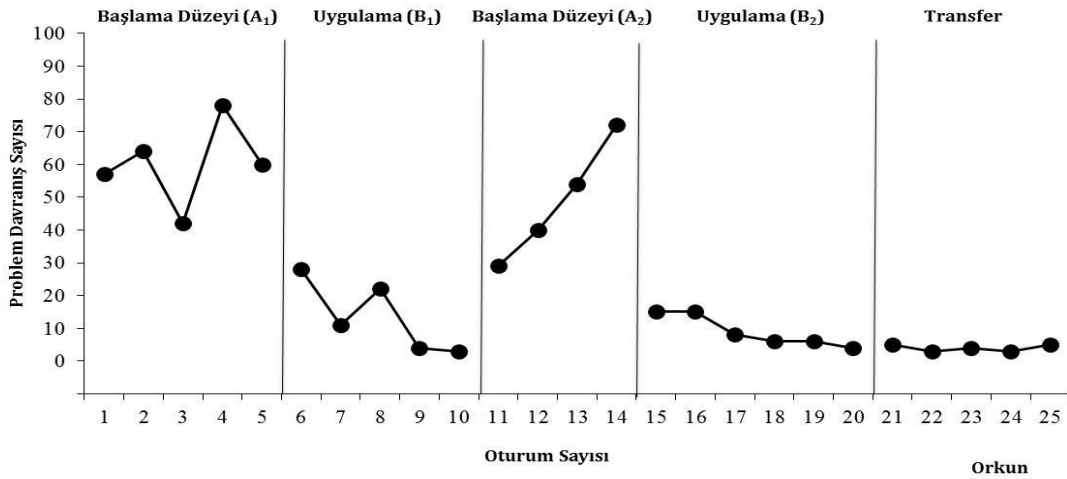
3.3. Çocukların Geçişler Sırasında Sergiledikleri Problem Davranışlara İlişkin Bulgular

Orkun'un bir okul gününde ortaya çıkan etkinlikler ve ortamlar arası geçişler sırasındaki problem davranışlarını azaltmaya ilişkin bulgular Şekil 3.9'da gösterilmektedir. Şekil 3.9'da görüldüğü üzere Orkun A_1 evresinde geçişler sırasında ortalama 60 (ranj: 42-78) problem davranış sergilerken, B_1 evresinde geçişler sırasında ortalama 13 (ranj: 3-28) problem davranış sergilemiştir. Orkun, A_1 evresinde en fazla kaçma, geçişi reddetme/direnme ve yere yatma problem davranışlarını sergilemiştir. A_1 evresindeki veriler Orkun'un problem davranış sayısının çok fazla olduğunu ortaya koyarken, B_1 evresindeki veriler hazırlayıcı videoların kullanılmasıyla birlikte Orkun'un geçişler sırasındaki problem davranışlarının oldukça azaldığını göstermektedir. Orkun hazırlayıcı videoların geri



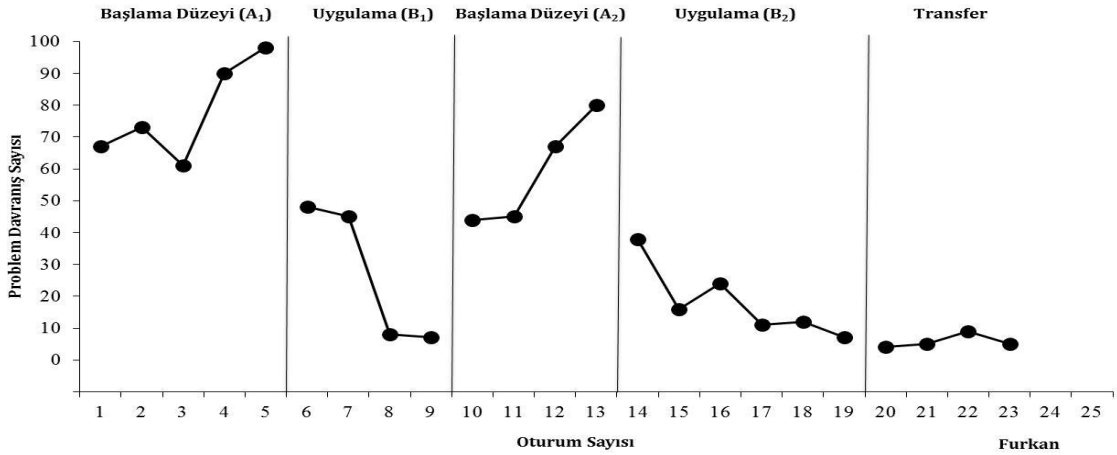
Şekil 3.8. Mehmet'in Başlama Düzeyi, Uygulama ve Öğretmene Transfer Evrelerinde Geçişler Sırasında Harcadığı Süreye İlişkin Yüzdeler

çekildiği A₂ evresinde geçişler sırasında ortalama 49 (ranj: 29-72) problem davranış sergilerken, hazırlayıcı videoların ikinci kez uygulandığı B₂ evresinde ortalama 10 (ranj: 6-15) problem davranış sergilemiştir. A₂ evresinde problem davranış sayılarının artması ve B₂ evresinde yeniden bir azalma göstermesi A₁-B₁ evreleri arasında kurulan bağıntısal ilişkiyi doğrulamakta ve bağımlı değişken ile bağımsız değişken arasında güçlü bir işlevsel ilişki kurulmasını sağlamaktadır. Ardışık evreleri karşılaştırmak amacıyla yapılan mutlak düzey değişikliği analizi; A₁-B₁ evreleri için 32, A₂-B₂ evreleri için 57'dir. Mutlak düzey değişikliği analizine dair bu değerler hazırlayıcı videoların geçişler sırasındaki problem davranışların azaltılmasında acil etki yarattığını ve davranışta istendik yönde bir değişim oluşturma konusunda etkili olabileceğini göstermektedir. Etki büyüklüğünü belirlemek için hesaplanan Tau-U sonucu A₁-B₁, A₂-B₂ evreleri ve A₁B₁-A₂B₂ evreleri için 1.0'dir. Tau-U analizine dair bu değerler hazırlayıcı videoların geçişler sırasında sergilenen problem davranışları azaltmada yüksek düzeyde etkili olduğunu göstermektedir. Öğretmene transfer (T) evresinde de Orkun'un etkinlikler ve ortamlar arası geçişler sırasında 3-5 problem davranış sergilediği görülmektedir.



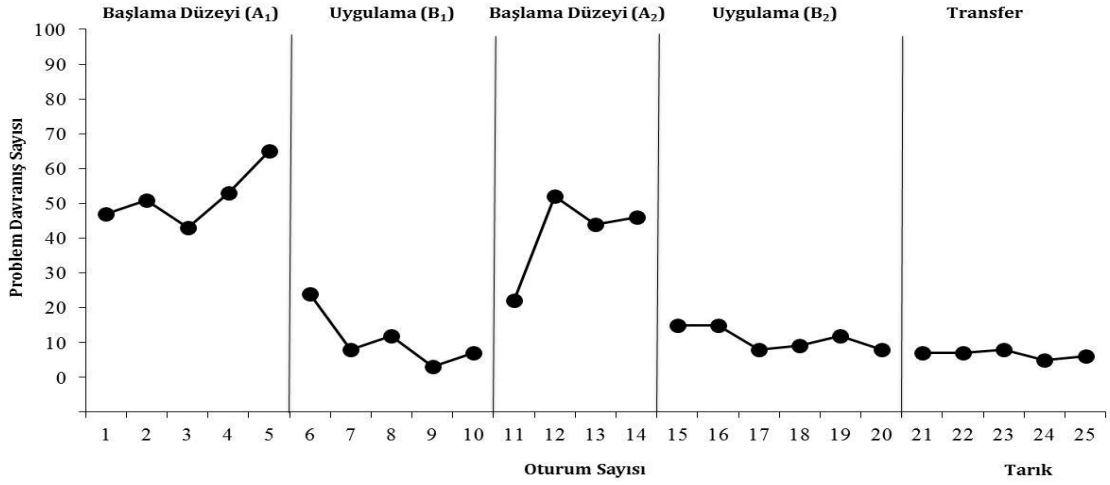
Şekil 3.9. Orkun'un Başlama Düzeyi, Uygulama ve Öğretmene Transfer Evrelerinde Geçişler Sırasında Sergilediği Problem Davranış Sayıları

Furkan'ın bir okul gününde ortaya çıkan etkinlikler ve ortamlar arası geçişler sırasındaki problem davranışlarını azaltmaya ilişkin bulgular Şekil 3.10'da gösterilmektedir. Şekil 3.10'da görüldüğü üzere Furkan A₁ evresinde geçişler sırasında ortalama 80 (ranj: 61-98) problem davranış sergilerken, B₁ evresinde geçişler sırasında ortalama 21 (ranj: 7-48) problem davranış sergilemiştir. Furkan, A₁ evresinde en fazla kaçma ve geçişi reddetme/direnme problem davranışlarını sergilemiştir. A₁ evresindeki veriler Furkan'ın problem davranış sayısının çok fazla olduğunu ortaya koyarken, B₁ evresindeki veriler hazırlayıcı videoların kullanılmasıyla birlikte Furkan'ın geçişler sırasındaki problem davranışlarının önemli ölçüde azaldığını göstermektedir. Furkan, hazırlayıcı videoların geri çekildiği A₂ evresinde geçişler sırasında ortalama 59 (ranj: 44-80) problem davranış sergilerken, hazırlayıcı videoların ikinci kez uygulandığı B₂ evresinde ortalama 18 (ranj: 11-38) problem davranış sergilemiştir. A₂ evresinde problem davranış sayılarının artması ve B₂ evresinde yeniden bir azalma göstermesi A₁-B₁ evreleri arasında kurulan bağıntısal ilişkiyi doğrulamakta ve bağımlı değişken ile bağımsız değişken arasında güçlü bir işlevsel ilişki kurulmasını sağlamaktadır. Ardışık evreleri karşılaştırmak amacıyla yapılan mutlak düzey değişikliği analizi; A₁-B₁ evreleri için 50, A₂-B₂ evreleri için 42'dir. Mutlak düzey değişikliği analizine dair bu değerler hazırlayıcı videoların geçişler sırasındaki problem davranışların azaltılmasında acil etki yarattığını ve davranışta istendik yönde bir değişim oluşturma konusunda etkili olabileceğini göstermektedir. Etki büyüklüğünü belirlemek için hesaplanan Tau-U sonucu A₁-B₁, A₂-B₂ evreleri ve A₁B₁-A₂B₂ evreleri için 1.0'dir. Tau-U analizine dair bu değerler hazırlayıcı videoların geçişler sırasında sergilenen problem davranışları azaltmada yüksek düzeyde etkili olduğunu göstermektedir. B₂ evresinden sonra hazırlayıcı videoların sınıf öğretmeni tarafından kullanıldığı öğretmene transfer (T) evresinde de Furkan'ın etkinlikler ve ortamlar arası geçişler sırasında 4-9 problem davranış sergilediği görülmektedir.



Şekil 3.10. Furkan'ın Başlama Düzeyi, Uygulama ve Öğretmene Transfer Evrelerinde Geçişler Sırasında Sergilediği Problem Davranış Sayıları

Tarık'ın bir okul gününde ortaya çıkan etkinlikler ve ortamlar arası geçişler sırasındaki problem davranışlarını azaltmaya ilişkin bulgular Şekil 3.11'de gösterilmektedir. Şekil 3.11'de görüldüğü üzere Tarık A₁ evresinde geçişler sırasında ortalama 52 (ranj: 43-53) problem davranış sergilerken, B₁ evresinde geçişler sırasında ortalama 11 (ranj: 3-24) problem davranış sergilemiştir. Tarık, A₁ evresinde en fazla kaçma ve geçişi reddetme/direnme problem davranışlarını sergilemiştir. A₁ evresindeki veriler Tarık'ın problem davranış sayısının çok fazla olduğunu ortaya koyarken, B₁ evresindeki veriler hazırlayıcı videoların kullanılmasıyla birlikte Tarık'ın geçişler sırasındaki problem davranışlarının önemli ölçüde azaldığını göstermektedir. Tarık, hazırlayıcı videoların geri çekildiği A₂ evresinde geçişler sırasında ortalama 41 (ranj: 22-52) problem davranış sergilerken, hazırlayıcı videoların ikinci kez uygulandığı B₂ evresinde ortalama 12 (ranj: 8-15) problem davranış sergilemiştir. A₂ evresinde problem davranış sayılarının artması ve B₂ evresinde yeniden bir azalma göstermesi A₁-B₁ evreleri arasında kurulan bağıntısal ilişkiyi doğrulamakta ve bağımlı değişken ile bağımsız değişken arasında güçlü bir işlevsel ilişki kurulmasını sağlamaktadır. Ardışık evreleri karşılaştırmak amacıyla yapılan mutlak düzey değişikliği analizi; A₁-B₁ evreleri için 41, A₂-B₂ evreleri için 15'dir. Mutlak düzey değişikliği analizine dair bu değerler hazırlayıcı videoların geçişler sırasındaki problem davranışların azaltılmasında acil etki yarattığını ve davranışta istendik yönde değişim oluşturma

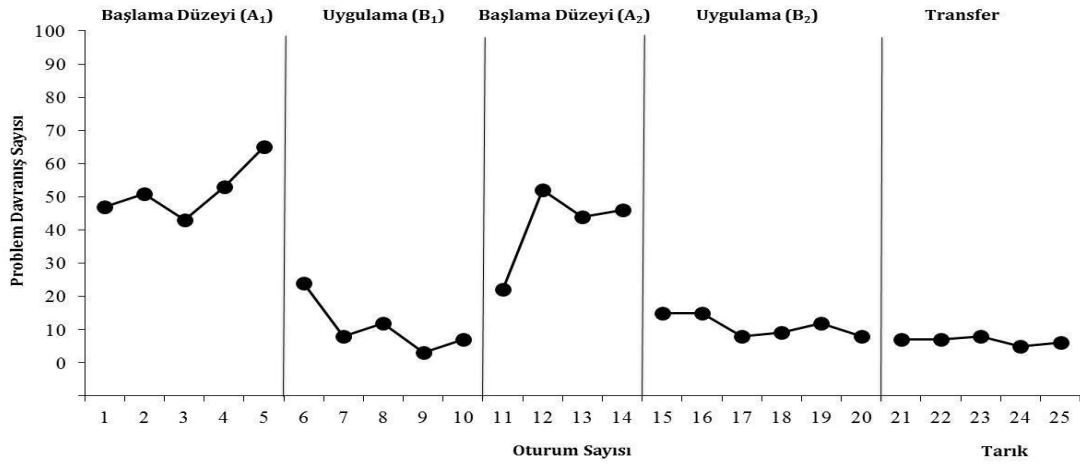


Şekil 3.11. Tarık'ın Başlama Düzeyi, Uygulama ve Öğretmene Transfer Evrelerinde Geçişler Sırasında Sergilediği Problem Davranış Sayıları

konusunda etkili olabileceğini göstermektedir. Etki büyüklüğünü belirlemek için hesaplanan Tau-U sonucu A₁-B₁, A₂-B₂ evreleri ve A₁B₁-A₂B₂ evreleri için 1.0'dir. Tau-U analizine dair bu değerler hazırlayıcı videoların geçişler sırasında sergilenen problem davranışları azaltmada yüksek düzeyde etkili olduğunu göstermektedir. B₂ evresinden sonra hazırlayıcı videoların sınıf öğretmeni tarafından kullanıldığı öğretmene transfer (T) evresinde de Tarık'ın etkinlikler ve ortamlar arası geçişler sırasında 5-8 problem davranış sergilediği görülmektedir.

Mehmet'in bir okul gününde ortaya çıkan etkinlikler ve ortamlar arası geçişler sırasındaki problem davranışlarını azaltmaya ilişkin bulgular Şekil 3.12'de gösterilmektedir. Şekil 3.12'de görüldüğü üzere Mehmet A₁ evresinde geçişler sırasında ortalama 58 (ranj: 49-63) problem davranış sergilerken, B₁ evresinde geçişler sırasında ortalama 11 (ranj: 22-35) problem davranış sergilemiştir. Mehmet, A₁ evresinde en fazla kaçma ve geçişi reddetme/direnme problem davranışlarını sergilemiştir. A₁ evresindeki veriler Tarık'ın problem davranış sayısının çok fazla olduğunu ortaya koyarken, B₁ evresindeki veriler hazırlayıcı videoların kullanılmasıyla birlikte Mehmet'in geçişler sırasındaki problem davranışlarının önemli ölçüde azaldığını göstermektedir. Mehmet, hazırlayıcı videoların geri çekildiği A₂ evresinde geçişler sırasında ortalama 39 (ranj: 18-53) problem davranış sergilerken, hazırlayıcı videoların ikinci kez uygulandığı B₂

evresinde ortalama 11 (ranj: 4-20) problem davranış sergilemiştir. A_2 evresinde problem davranış sayılarının artması ve B_2 evresinde yeniden bir azalma göstermesi A_1 - B_1 evreleri arasında kurulan bağıntısal ilişkiyi doğrulamakta ve bağımlı değişken ile bağımsız değişken arasında güçlü bir işlevsel ilişki kurulmasını sağlamaktadır. Ardışık evreleri karşılaştırmak amacıyla yapılan mutlak düzey değişikliği analizi; A_1 - B_1 evreleri için 37, A_2 - B_2 evreleri için 22'dir. Mutlak düzey değişikliği analizine dair bu değerler hazırlayıcı videoların geçişler sırasındaki problem davranışların azaltılmasında acil etki yarattığını ve davranışta istendik yönde bir değişim oluşturma konusunda etkili olabileceğini göstermektedir. Etki büyüklüğünü belirlemek için hesaplanan Tau- U sonucu A_1 - B_1 evreleri için 1.0 iken, A_2 - B_2 evreleri için 0.90 ve A_1B_1 - A_2B_2 evreleri için 0.95'dir. Tau- U analizine dair bu değerler hazırlayıcı videoların geçişler sırasında sergilenen problem davranışları azaltmada yüksek düzeyde etkili olduğunu göstermektedir. Öğretmene transfer (T) evresinde de Mehmet'in etkinlikler ve ortamlar arası geçişler sırasında 4-5 problem davranış sergilediği görülmektedir.



Şekil 3.12. Mehmet'in Başlama Düzeyi, Uygulama ve Öğretmene Transfer Evrelerinde Geçişler Sırasında Sergilediği Problem Davranış Sayıları

3.4. Anne-Babalardan Toplanan Sosyal Geçerlik Bulguları

Araştırmanın sosyal geçerliğini belirlemek üzere araştırmaya katılan çocukların anne-babalarının araştırmanın amacının önemine, araştırmada kullanılan stratejinin uygunluğuna ve araştırma bulgularının anlamlılığına ilişkin görüşleri Tablo 3.1’de yer almaktadır. Tablo 3.1 ‘de görüldüğü üzere anne-babaların tamamı çocuklarının etkinlikler ve ortamlar arası geçişler sırasında; desteğe gereksinim duyduklarını, fazla süre harcadıklarını ve problem davranış sergilediklerini ifade ederek araştırmanın amacının önemli olduğuna ilişkin görüş bildirmişlerdir. Anne-babaların hepsi çocuklarının etkinlikler ve ortamlar arası geçişlerini kolaylaştırmak amacıyla kendilerinin desteğe gereksinim duyduklarını ifade etmişlerdir. Hazırlayıcı videoları oluşturabilme konusunda bir anne-baba olumlu görüş bildirirken, biri kararsız kalmış diğer iki anne baba hazırlayamayacaklarını belirtmişlerdir. Anne-babaların tamamı hazırlayıcı videoları kullanabileceklerini ifade etmişlerdir. Anne-babaların hepsi hazırlayıcı videoların kullanımını diğer anne-babalara tavsiye edebileceklerini söylemişlerdir. Tüm anne-babalar araştırmada kullanılan hazırlayıcı videoların çocuklarının etkinlikler ve ortamlar arası geçişler sırasında; sergiledikleri bağımsız geçiş davranışlarını arttırdığını, harcadıkları süreyi kısalttığını ve sergiledikleri problem davranışları azalttığını dile getirerek araştırma bulgularının anlamlılığına ilişkin görüş bildirmişlerdir. Anne-babalar araştırmanın olumlu yönleri ile ilgili soruya; çocuklarının problem davranışlarının azalmasının kendileri açısından önemli olduğunu, uygulamanın öğretim etkinliklerini aksatmamasının büyük bir avantaj olduğunu, çalışmada kazanılan becerilerin diğer ortamlara da taşındığını ve araştırma öncesi ve sonrasında hem problem davranışların azalması açısından hem de bağımsız geçiş davranışlarının artması açısından çocuklarında önemli farklılıklar olduğunu söylemişlerdir. Anne-babalar araştırmanın herhangi bir olumsuz yönü olmadığını beyan etmişlerdir.

Tablo 3.1. Anne-Babalara İlişkin Sosyal Geçerlik Bulguları

Sorular	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Çocuğumun;										
1. Geçişler sırasında desteğe gereksinim duyduğunu düşünüyorum.										
a) Etkinlikler arası geçişler	3	75	1	25	0	0	0	0	0	0
b) Ortamlar arası geçişler	3	75	1	25	0	0	0	0	0	0
2. Geçişler sırasında fazla süre harcadığını düşünüyorum.										
a) Etkinlikler arası geçişler	3	75	1	25	0	0	0	0	0	0
b) Ortamlar arası geçişler	3	75	1	25	0	0	0	0	0	0
3. Geçişler sırasında problem davranış sergilediğini düşünüyorum.										
a) Etkinlikler arası geçişler	2	50	2	50	0	0	0	0	0	0
b) Ortamlar arası geçişler	2	50	2	50	0	0	0	0	0	0
4. Geçişlerini kolaylaştırmak üzere desteğe gereksinim duyuyorum.										
a) Etkinlikler arası geçişler	3	75	1	25	0	0	0	0	0	0
b) Ortamlar arası geçişler	3	75	1	25	0	0	0	0	0	0

Sorular	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Hazırlayıcı videoları;										
5. Kolaylıkla hazırlayabilirim.	0	0	1	25	1	25	2	50	0	0
6. Kolaylıkla kullanabilirim.	1	25	2	50	1	25	0	0	0	0
7. Kullanmaları için anne-babalara tavsiye edebilirim.	1	25	3	75	0	0	0	0	0	0
Araştırmada kullanılan hazırlayıcı videoların çocuğumun;										
8. Bağımsız geçişlerini arttığını düşünüyorum.										
a) Etkinlikler arası geçişler	3	75	1	25	0	0	0	0	0	0
b) Ortamlar arası geçişler	3	75	1	25	0	0	0	0	0	0
9. Geçişler sırasında harcadığı süreyi kısalttığını düşünüyorum.										
a) Etkinlikler arası geçişler	3	75	1	25	0	0	0	0	0	0
b) Ortamlar arası geçişler	3	75	1	25	0	0	0	0	0	0
10. Geçişler sırasında sergilediği problem davranışları azalttığını düşünüyorum.										
a) Etkinlikler arası geçişler	3	75	1	25	0	0	0	0	0	0
b) Ortamlar arası geçişler	3	75	1	25	0	0	0	0	0	0

3.5. Personelden Toplanan Sosyal Geçerlik Bulguları

Araştırmanın sosyal geçerliğini belirlemek üzere araştırmaya katılan çocukların devam ettikleri birimde eğitim hizmeti veren personelin araştırmanın amacının önemine, araştırmada kullanılan stratejinin uygunluğuna ve araştırma bulgularının anlamlılığına ilişkin görüşleri Tablo 3.2 'de yer almaktadır. Personelin tamamı okul öncesi dönemdeki çocukların etkinlikler ve ortamlar arası geçişler sırasında desteğe gereksinim duyduklarını ifade etmişlerdir. Personelin önemli bir kısmı (%96,1) okul öncesi dönemdeki çocukların etkinlikler ve ortamlar arası geçişler sırasında fazla süre harcadıklarını ve bu çocukların geçişler sırasında problem davranış sergilediklerini belirtirken bir kısmı (%3,9) da bu konuda kararsız olduğunu belirtmiştir. Personelin büyük çoğunluğu (%92,2) okul öncesi dönemdeki çocukların geçişlerini kolaylaştırmak için desteğe gereksinim duyduğunu ifade ederken, bir kısmı (%7,8) desteğe gereksinimi olup olmadığı konusunda kararsız olduğunu söyleyerek araştırmanın amaçlarının önemli olduğuna ilişkin görüş belirtmişlerdir. Personelin bazıları (%80,4) birinci kişi görüş açısıyla hazırlayıcı videoları oluşturabileceğini, diğerleri (%19,6) ise birinci kişi görüş açısıyla videoları oluşturabilme konusunda kararsız olduğunu, bazıları (%84,6) üçüncü kişi görüş açısıyla hazırlayıcı videoları oluşturabileceğini, bazıları (%16,4) ise üçüncü kişi görüş açısıyla hazırlayıcı videoları oluşturabilme konusunda kararsız olduğunu beyan etmiştir. Personelin büyük çoğunluğu (84,6) hazırlayıcı videoları kullanabileceğini, bazıları (%15,4) ise kullanabilme konusunda kararsız olduğunu söylemişlerdir. Ayrıca personelin neredeyse tamamı (%96,2) hazırlayıcı videoların kullanımını meslektaşlarına ve anne-babalara tavsiye edebileceklerini ifade ederek araştırmada kullanılan stratejinin uygun olduğunu belirtmişlerdir. Personelin tamamına yakını (%96,2) hazırlayıcı videoların araştırmaya katılan çocukların etkinlikler ve ortamlar arası geçişler sırasında; sergiledikleri bağımsız geçiş davranışlarını arttırdığını, harcadıkları süreyi kısalttığını ve sergiledikleri problem davranışları azalttığını belirtmişlerdir.

Tablo 3.2. Personele İlişkin Sosyal Geçerlik Bulguları

Sorular	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Okul öncesi dönemdeki çocukların;										
1. Geçişler sırasında desteğe gereksinim duyduklarını düşünüyorum.										
a) Etkinlikler arası geçişler	23	88,4	3	11,6	0	0	0	0	0	0
b) Ortamlar arası geçişler	24	92,3	2	7,7	0	0	0	0	0	0
2. Geçişler sırasında fazla süre harcadıklarını düşünüyorum.										
a) Etkinlikler arası geçişler	16	61,5	9	34,6	1	3,9	0	0	0	0
b) Ortamlar arası geçişler	21	80,7	5	19,3	0	0	0	0	0	0
3. Geçişler sırasında problem davranış sergilediklerini düşünüyorum.										
a) Etkinlikler arası geçişler	16	61,5	9	34,6	1	3,9	0	0	0	0
b) Ortamlar arası geçişler	21	80,7	5	19,3	0	0	0	0	0	0
4. Geçişlerini kolaylaştırmak üzere desteğe gereksinim duyuyorum.										
a) Etkinlikler arası geçişler	15	58	9	34,2	2	7,8	0	0	0	0
b) Ortamlar arası geçişler	16	61,5	8	30,7	2	7,8	0	0	0	0

Hazırlayıcı videoları;											
5. Kolaylıkla hazırlayabilirim.											
a)	Birinci kişi görüş açısından	9	34,2	12	46,2	5	19,6	0	0	0	0
b)	Üçüncü kişi görüş açısından kolaylıkla hazırlayabilirim.	11	42,3	11	42,3	4	15,4	0	0	0	0
6. Kolaylıkla kullanabilirim.											
a)	Etkinlikler arası geçişler	10	38,5	12	46,1	4	15,3	0	0	0	0
b)	Ortamlar arası geçişler	12	46,1	10	38,5	4	15,3	0	0	0	0
7. Kullanmaları için tavsiye edebilirim.											
a)	Meslektaşlarıma	24	92,3	2	7,7	0	0	0	0	0	0
b)	Anne-babalara	20	76,9	5	19,3	1	3,8	0	0	0	0
Araştırmada kullanılan hazırlayıcı videoların araştırmaya katılan çocukların;											
8. Bağımsız geçişlerini arttırdığını düşünüyorum.											
a)	Etkinlikler arası geçişler	19	73,1	7	26,9	0	0	0	0	0	0
b)	Ortamlar arası geçişler	20	76,9	6	23,1	0	0	0	0	0	0
9. Geçişler sırasında harcadıkları süreyi kısalttığını düşünüyorum.											
a)	Etkinlikler arası geçişler	20	76,9	6	23,1	0	0	0	0	0	0
b)	Ortamlar arası geçişler	20	76,9	5	19,3	1	3,8	0	0	0	0
10. Geçişler sırasında sergiledikleri problem davranışları azalttığını düşünüyorum.											
a)	Etkinlikler arası geçişler	21	80,7	5	19,3	0	0	0	0	0	0
b)	Ortamlar arası geçişler	21	80,7	5	19,3	0	0	0	0	0	0

Personel araştırmanın olumlu yönlerine ilişkin; araştırmanın çocukların doğal ortamında yürütölmüş olmasını, performansları düşük olmasına rağmen çocukların araştırmada önemli ilerleme sergilemiş olmalarını, hazırlayıcı videoların problem davranışların azaltılmasında önleyici bir strateji olduğunu ve hazırlayıcı vidoların kullanımının kolay olduğunu söylemişlerdir. Araştırmanın olumsuz yönlerine ilişkin ise; ortamlar arası geçişler için hazırlanan hazırlayıcı videoların çocukların boy (göz) hizasından çekilmesinin daha uygun olabileceğini söylemişlerdir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın her bir amacına ilişkin bulgular yorumlanmakta, araştırmada öne çıkan bazı hususlar tartışılmakta, araştırmanın alana sağladığı katkılar üzerinde durulmakta, araştırmanın sınırlılıklarından söz edilmekte, son olarak uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik önerilerde bulunmaktadır.

4.1.Tartışma

Bu araştırmada, otizmi olan çocukların etkinlikler ve ortamlar arası bağımsız geçişlerini arttırmada, geçişler sırasında harcadıkları süreyi kısaltmada ve geçişler sırasında sergiledikleri problem davranışları azaltmada hazırlayıcı videoların etkililiğinin belirlenmesi, ayrıca araştırmaya katılan çocukların anne-babalarının ve çocukların devam ettikleri birimde eğitim hizmeti veren personelin araştırmanın amacına, araştırmada kullanılan stratejinin uygunluğuna ve araştırma bulgularının anlamlılığına ilişkin görüşlerinin ortaya konması amaçlanmıştır. Araştırma bulguları, hazırlayıcı videoların otizmi olan çocukların etkinlikler ve ortamlar arası bağımsız geçişleri arttırmada, geçişler sırasında harcadıkları süreyi kısaltmada ve geçişler sırasında sergiledikleri problem davranışları azaltmada etkili olduğunu göstermektedir. Bulgular, ayrıca araştırmaya katılan çocukların anne-babalarının ve çocukların devam ettikleri birimde eğitim hizmeti veren personelin araştırmanın amaçlarının önemine, araştırmada kullanılan stratejinin uygunluğuna ve araştırma bulgularının anlamlılığına ilişkin görüşlerinin oldukça olumlu olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmanın birinci bulgusu, hazırlayıcı videoların otizmi olan çocukların etkinlikler ve ortamlar arası bağımsız geçişlerini arttırmada etkili olduğunu göstermektedir. Araştırmada ortancayı aşan veri yüzdesi analizi sonucunda elde edilen değerler de hazırlayıcı videoların geçişler sırasındaki bağımsız geçişlerini arttırmada yüksek düzeyde etkili olduğunu doğrular niteliktedir. Araştırmada ardışık iki evreyi karşılaştırmak amacıyla gerçekleştirilen Tau-U analizinde elde edilen değerler, hazırlayıcı videoların bağımsız geçişler üzerinde yüksek düzeyde etkili olduğunu göstermektedir. Bu değerlerin yüksek olmasını, hazırlayıcı videoların

çocuklara geçilecek etkinlikleri ya da ortamları açıkça göstermesi ve geçişler sırasında kendilerinden beklenen davranışları ortaya koymasıyla açıklamak mümkündür. Bu araştırma bulgusu, alanyazında bağımsız geçişleri arttırmada, hazırlayıcı öyküler ve etkinlik çizelgeleri gibi hazırlayıcı stratejilerin etkili olduğunu gösteren önceki araştırma bulgularıyla da tutarlıdır (Angell vd., 2011; Banda ve Grimmett, 2008). Alanyazında, otizmi olan çocukların geçiş davranışlarını arttırmaya yönelik yürütülmüş çeşitli araştırmalar olmasına karşın (Banda ve Grimmett, 2008; Banda ve Kubina, 2006; Cihak, 2011; Cihak vd., 2009; Davis ve Reichle, 2000; Flanner ve Horner, 1994; Ivey, Heflin ve Alberto, 2004; Lequia vd., 2015; Newman vd., 1995), geçiş davranışlarını arttırmada hazırlayıcı videoların etkililiğinin incelendiği sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmalarda ise genellikle, hazırlayıcı videoların otizmi olan çocukları doktor muayenesi olma, diş tedavisi yaptırma ve uçak yolculuğu yapma gibi yeni durumlara ve ortamlara hazırlamadaki etkisinin incelendiği görülmektedir (Cuvo, Reagan vd., 2010; Cuvo, Godard, vd., 2010; Ruddy vd., 2015). Bu araştırmanın, okul içindeki etkinlikler ve ortamlar arası bağımsız geçişleri arttırmada hazırlayıcı videoların etkisinin incelenmiş olması nedeniyle önceki araştırmalardan farklılık gösterdiği ve bu açıdan alanyazına katkıda bulunduğu söylenebilir.

Araştırmanın ikinci bulgusu, hazırlayıcı videoların otizmi olan çocukların etkinlikler ve ortamlar arası geçişler sırasında harcadıkları süreyi kısaltmada etkili olduğunu göstermekte, ayrıca bu bulgu ortancayı aşan veri yüzdesi analizi ve mutlak düzey değişikliği analizi ile de doğrulanmaktadır. Elde edilen bulgular alanyazında geçişler sırasında harcanan süreyi kısaltmada, şarkılar, güç kartları ve etkinlik çizelgeleri gibi hatırlatıcı ve hazırlayıcı stratejilerin etkili olduğunu gösteren önceki araştırma bulgularını destekler niteliktedir (Angell, vd., 2011; Graber-Juhnke, 2015; Newman vd., 1995). Araştırmanın başlama düzeyi evresinde çocukların bir okul gününün yaklaşık %30-40'ını geçişler sırasında harcadıkları gözlenmiştir. Bu değerler, çocukların okul içi geçişler sırasında harcadıkları süreyi belirlemeye yönelik yapılan betimsel araştırmalardan elde edilen değerlerle benzerlik göstermektedir (Berk, 1976; Carta, Greenwood ve Robinson, 1987; Ergin, 2016; Schmit vd., 2000). Otizmi olan çocukların geçişler sırasında harcadıkları süreyi kısaltmak üzere yapılmış araştırmalar olsa da (Angell, vd., 2011; Graber-Juhnke,

2015; Newman vd., 1995), alanyazında hazırlayıcı videoların geçişlerde harcanan süreyi kısaltılmadaki etkisini incelemeyi hedefleyen araştırmalara rastlanmamıştır. Bu araştırmada okul içindeki geçişler sırasında harcanan süreyi kısaltmada hazırlayıcı videoların etkisinin belirlenmiş olması nedeniyle araştırmanın önceki araştırmalardan farklılaştığı ve bu açıdan alanyazına katkıda bulunduğu söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü bulgusu, hazırlayıcı videoların otizmi olan çocukların etkinlikler ve ortamlar arası geçişler sırasında sergiledikleri problem davranışları azaltmada etkili olduğunu göstermektedir. Hazırlayıcı videoların geçişler sırasındaki problem davranışları azaltmada yüksek düzeyde etkili olduğunu ortaya koyan ortancayı aşan veri yüzdesi analizi ile hazırlayıcı videoların problem davranışların azaltılmasında acil etki yarattığını gösteren mutlak düzey değişikliği analizi de bu bulguyu desteklemektedir. Bu durum, hazırlayıcı videoların tahmin edilebilirliği arttırarak geçişleri kolaylaştırması ve olumlu bir geçiş ortamı oluşturarak problem davranışları önlemesiyle açıklanabilir. Araştırmada elde edilen bu bulgu, geçişler sırasında sergilenen problem davranışların azaltılmasında, etkinlik çizelgeleri ve fotoğraflar gibi görsel hazırlayıcıların etkili olduğunu gösteren araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir (Banda ve Grimmet, 2008; Schmit, vd., 2000). Alanyazında otizmi olan çocukların geçişler sırasında sergiledikleri problem davranışların azaltılmasını hedefleyen fazla sayıda araştırma bulunmasına rağmen (Banda ve Grimmet, 2008; Banda ve Kubina, 2006; Cihak, 2011; Cihak vd., 2009; Davis ve Reichle, 2000; Flanner ve Horner, 1994; Ivey, Heflin ve Alberto, 2004; Lequia vd., 2015; Newman vd., 1995), hazırlayıcı videoların problem davranışları azaltmadaki etkisini inceleyen yalnızca bir araştırmaya rastlanmıştır (Schereibman, Whalen ve Stahmer, 2000). Schereibman, Whalen ve Stahmer (2000) tarafından yürütülen araştırmada, hazırlayıcı videoların toplumsal ortamlara geçişler sırasında sergilenen problem davranışları azaltmadaki etkisi belirlenmiş ancak hazırlayıcı videoların okul içindeki etkinlikler ve ortamlar arası geçişler sırasında sergilenen problem davranışları azaltmadaki etkisini inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma, okul içindeki etkinlikler ve ortamlar arası geçişler sırasında sergilenen problem davranışları azaltmada hazırlayıcı videoların etkisini ortaya koyması açısından önceki araştırmalardan farklılaşarak alanyazına katkı

sağlamaktadır. Araştırmanın bu üç bulgusu bir arada ele alındığında, etkinlikler ve ortamlar arası bağımsız geçişlerin arttırılmasının geçişler sırasında harcanan sürenin kısaltılması ve geçişler sırasında sergilenen problem davranışların önlenmesiyle yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Çocukların bağımsız geçişleri arttığında, geçişler sırasında harcanan sürelerde ve geçişler sırasında sergilenen problem davranışlarda da otomatik olarak bir azalma olmuştur.

Araştırmanın dördüncü ve beşinci bulgusu, araştırmaya katılan çocukların anne-babalarının ve çocukların devam ettikleri birimde eğitim hizmeti veren personelin araştırmanın amaçlarının önemine, yönteminin uygunluğuna ve araştırma bulgularının anlamlılığına ilişkin görüşlerinin oldukça olumlu olduğunu göstermektedir. Anne-babalar ve çocukların devam ettikleri birimde eğitim hizmeti veren personelin tamamı çocuklarının/okulöncesi dönemdeki çocukların etkinlikler ve ortamlar arası geçişler sırasında; desteğe gereksinim duyduklarını, fazla süre harcadıklarını ve problem davranış sergilediklerini, ayrıca bu çocukların geçişlerini kolaylaştırmak üzere desteğe gereksinim duyduklarını ifade ederek araştırma amaçlarının önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Anne-babalardan ve personelden bazıları hazırlayıcı videoları hazırlayabilme konusunda kararsız kalırken diğerleri hazırlayabileceklerini ve kullanabileceklerini ifade etmişlerdir. Anne-babaların ve personelin hazırlayıcı videoları kullanma konusunda daha olumlu yanıtlar vermelerine karşın hazırlama konusunda kararsız kalmaları onların hazırlayıcı videoların hazırlanmasını zor bulduklarını düşündürmektedir. Oysa hazırlayıcı videoları oluşturmak oldukça kolaydır ve az çaba gerektirmektedir. Ayrıca anne-babaların ve personelin hepsi hazırlayıcı videoları kullanmaları için diğer anne-babalara ya da meslektaşlarına tavsiye edebileceklerini ifade ederek araştırmada kullanılan stratejinin uygunluğuna ilişkin görüş bildirmişlerdir. Anne-babaların ve personelin tamamı hazırlayıcı videoların, araştırmaya katılan çocukların etkinlikler ve ortamlar arası bağımsız geçişlerini arttırdığını, geçişler sırasında harcandıkları süreyi kısalttığını ve geçişler sırasında sergiledikleri problem davranışları azalttığını ifade ederek araştırma bulgularının anlamlı olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmada sosyal geçerlik verileri toplanan katılımcıların araştırmaya ilişkin olumlu görüş bildirmeleri araştırmanın sosyal geçerliğinin yüksek olduğunu gösteren önemli ölçütlerdendir (Baer ve Schartz, 1991). Araştırmada elde edilen sosyal geçerlik

bulguları, sınıf içi geçişleri kolaylaştırmada davranışsal ivme kazandırma stratejisinin etkililiğine yönelik gerçekleştirilen bir araştırmanın sosyal geçerlik bulgularıyla da tutarlılık göstermektedir (Davis ve Reichle, 2000). Alanyazında davranış problemi olan çocukların sınıf içi geçişlerini kolaylaştırmada geçiş stratejilerinin etkililiğine ilişkin sosyal geçerlik verilerinin toplandığı sınırlı sayıda araştırma örneği olmasına karşın (Davis ve Reichle, 2000) otizmi olan çocukların geçişlerini kolaylaştırmada geçiş stratejilerinin etkililiğinin önemine ilişkin sosyal geçerlik verisi toplanmış araştırma örneğine rastlanmamıştır. Bu çalışmada okul içindeki geçişler sırasında sergilenen bağımsız geçişleri arttırmada, geçişler sırasında harcanan süreyi kısaltmada ve geçişler sırasında sergilenen problem davranışları azaltmada hazırlayıcı videoların etkililiğine ilişkin sosyal geçerlik verilerinin toplanmış olması nedeniyle önceki çalışmalardan farklılaştığı ve bu açıdan alanyazına katkıda bulunduğu söylenebilir.

Araştırma bulgularının yanı sıra çalışmada öne çıkan ve üzerinde durulması gereken bazı önemli hususlar bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, çalışmada bağımsız değişken olarak kullanılan hazırlayıcı videoların, geçilecek etkinliğe ya da ortama ilişkin tahmin edilebilirliği arttıran ve ortama, etkinliğe ya da araç-gereçlere ilişkin aşinalık kazandıran önlemeye dayalı bir strateji olmasıdır. Uygulama ortamlarında problem davranışlarla başa çıkmak üzere yaygın olarak benimsenen stratejiler arasında, problem davranışlar ortaya çıktıktan sonra onları azaltmak ya da ortadan kaldırmak için kullanılan pekiştirmeye, sönmeye ya da cezaya dayalı stratejiler yer almaktadır (Canella, O'Reilly ve Lancioni, 2006; Horner, Carr, Strain, Todd ve Reed, 2002; Minshawi vd., 2014). Oysa önlemeye dayalı stratejiler, problem davranışlar ortaya çıkmadan önce onların ortaya çıkma olasılığını en aza indirmek ya da ortadan kaldırmak üzere davranışa neden olan olayları değiştirmek ya da çevreyi, çevresel olayları ve öncülleri düzenlemek şeklinde kullanılan stratejilerdir (Turan, Erbas, Yucesoy-Ozkan ve Kurkcuoglu, 2010). Önlemeye dayalı stratejiler, kolay uygulanabilir olmaları, olumlu yetişkin-çocuk etkileşimi sağlamaları ve çocuk başarısını ön plana çıkarmaları nedeniyle öncelikle tercih edilmesi önerilen stratejilerdir. Bu çalışmada, bağımsız geçişleri arttırmak, harcanan süreyi kısaltmak ve problem davranışlarla baş etmek üzere önlemeye dayalı bir stratejinin kullanılmış olması hem uygulamaya hem alanyazına önemli bir katkı sağlamaktadır.

Sosyal geçerlik verisi toplanan eğitim personelinde birinin görüşleri de bu katkıyı desteklemektedir. Sosyal geçerlik verisi toplanan öğretmenlerden biri kendisine yöneltilen açık uçlu soruda *“Özellikle problem davranışların azaltılmasında kullanılan önleyici bir yaklaşım olarak değerlendirdim”* şeklinde, hazırlayıcı videoların önlemeye dayalı bir strateji olmasını ön plana çıkararak araştırmanın olumlu yönlerine ilişkin görüşünü açıklamıştır.

Tartışılması gereken ikinci husus, başlama düzeyi evrelerinde geçiş yönergelerinin sınıf öğretmeni, yardımcı öğretmen, öğretmen adayı ya da araştırmacı tarafından sınıfın doğal akışı içerisinde sunulması, uygulama evresinde ise sınıf öğretmeni, yardımcı öğretmen ya da öğretmen adayının yanı sıra çoğunlukla araştırmacı tarafından öğretmene transfer evresinde ise araştırmacı dışındaki kişiler tarafından verilmiş olmasıdır. Araştırma süresince sınıftaki tüm işleyleştiren sınıf öğretmeni sorumlu olmuş, araştırmacı dönem başından itibaren yardımcı öğretmen rolü üstlenerek sınıfta bulunmuştur. Araştırma öncesinde sınıf öğretmenine, yardımcı öğretmene ve öğretmen adayına araştırmanın amacı ve sürecin nasıl gerçekleşeceği açıklanmış; yönergelerin nasıl sunulacağı, problem davranış ortaya çıktığında nasıl davranılacağı ve geçiş süreleri konularında bilgilendirme yapılarak onların soruları yanıtlanmıştır. Uygulama evresinde araştırmacının daha yoğun bir rol üstlenmesi, iç geçerliği etkileyen etmenlerden deneysel etki açısından bir tehdit gibi görünse de, araştırmacının araştırma öncesinde üç hafta, araştırma süresince beş hafta olmak üzere toplam sekiz hafta süreyle çocukların devam ettikleri sınıfta bulunması ve sınıfta yardımcı öğretmen rolü üstlenmesi; dönemin başladığı günden itibaren sınıfta sınıf öğretmeni, yardımcı öğretmen, öğretmen adayı ve araştırmacı gibi farklı uygulamacıların olması ve öğretim etkinliklerinin tümünde bu uygulamacıların aktif görev almaları; başlama düzeyi evrelerine ilişkin uygulama güvenilirliği verilerinin oldukça yüksek olması; öğretmene transfer evresinde hazırlayıcı videoların sunumunun sınıf öğretmeni, yardımcı öğretmen ya da öğretmen adayı tarafından yapılıp araştırmacının devre dışı kalması ve bu evredeki uygulama güvenilirliği verilerinin yüksek olmasından yola çıkarak deneysel etkinin görülmediğini ve araştırma verilerinin bu durumdan etkilenmediğini söylemek mümkündür.

Üçüncü husus, çocukların zaman içerisinde ortama uyum sağlamış olmalarıdır. Araştırmaya katılan çocuklardan ikisi (Furkan ve Mehmet) bu ortamda ilk kez eğitim almaya başladıkları ve çocuklardan ikisinin önceki öğretmenleri değiştiği için araştırmanın birinci başlama düzeyi evresi, çocukların birime başlama tarihlerinden dört hafta sonra toplanmıştır. Bu dört haftalık süre içerisinde çocukların ortama, rutinelere, kişilere ve etkinliklere alışmaları beklenmiştir ancak otizmi olan çocuklar için yeni ortamlara, rutinelere, kişilere ve etkinliklere alışmak zor olduğundan bu sürenin uzamış olabileceği ve davranışlarda meydana gelen değişiklikleri bağımsız değişkenin yanı sıra çocukların ortama daha fazla uyum sağlamaları etkilemiş olabilir.

Tartışılması uygun olacak dördüncü husus, çocukların geçiş yapmamaları durumunda geçiş için maksimum süreler belirlenmiş olmasıdır. Araştırmada bağımsız geçiş, geçiş için yönerge verilmesinin ardından çocukların 10 sn. içinde geçişi başlatmaları ve etkinlikler arası geçiş için 30 sn., ortamlar arası geçiş için 2 dk. içinde geçişi tamamlamaları olarak tanımlanmıştır. Başlama düzeyi, uygulama ve öğretmene transfer evrelerinde bağımsız geçiş çocukların belirlenen süre içinde geçişi başlatmaları ve tamamlamaları olarak kabul edilmiş, bu süre içinde geçişi başlatmamaları ve tamamlamamaları yanlış kabul edilmiş ancak çocukların geçiş sırasında harcadıkları zamanı belirlemek üzere çocuklara etkinlikler arası geçişler için 3 dk., ortamlar arası geçişler için 5 dk. maksimum süre tanınmış ve süre sonunda geçiş yapmamaları durumunda geçiş yardımıyla tamamlanmıştır. Geçiş süresine müdahale etme kararı etik ilkeler göz önünde bulundurularak alınmış ve çocukların öğretim etkinliklerini uzun süreli olarak kesintiye uğratmamaya dikkat edilmiştir. Ergin (2016) tarafından okulöncesi dönemdeki çocukların geçişler sırasında harcadıkları süreyi belirlemeye yönelik gerçekleştirilen araştırmadaki, okulda geçirilen iki saatlik dilimin %14,45-%69,23'ünün geçişler sırasında harcadığına ilişkin bulguya dayalı olarak, çocuklara müdahale edilmediğinde, çocukların okulda geçirdikleri tüm süreyi geçişler sırasında harcayabilecekleri düşünülmüştür.

Tartışılması uygun olacak beşinci husus, çocukların bağımsız geçiş sayılarının arttırılmış ve problem davranışlarının azaltılmış olmasının onların kaynaştırma uygulamalarından daha etkin bir biçimde yararlanabilecekleri varsayımını

güçlendireceğidir. Bağımsız geçiş davranışlarının çocukların kaynaştırma ortamlarında yetişkin ipucuna olan gereksinimlerini azaltacağı, dolayısıyla çocukların daha bağımsız hale gelmelerine olanak tanıyacağı düşünülmektedir. Buradan hareketle çocukların bağımsız geçiş davranışlarını kazanmalarının hem kaynaştırma programlarına uyum sağlamalarını hem de başarılarını arttırabileceğini söylemek mümkündür (Bakkaloğlu, 2009).

Tartışılabilir altıncı husus, araştırmada hazırlayıcı videoların kullanılmaya başlanması ile birlikte öğretim etkinliklerinin niceliğinde ve niteliğinde bir artış olmasıdır. Örneğin, araştırmanın yürütüldüğü sınıfta bir okul günü boyunca etkinlikler ve ortamlar arası olmak üzere en az 17 geçiş fırsatının olduğu bir günlük planlama yapılmasına karşın, birinci başlama düzeyi evresinde bu sayının 14'e kadar düştüğü ve yemek yeme ya da oyun oynama gibi zamanı net ve kesin olan etkinlikler dışındaki etkinliklerin, özellikle de öğretim etkinliklerinin geçişler sırasında çok fazla süre harcanması nedeniyle zaman zaman gerçekleştirilemediği gözlenmiştir. Hazırlayıcı videoların kullanılmaya başlanması ile birlikte 17 geçişin de tamamlandığı, zaman zaman bazılarının ikinci kez yapıldığı gözlenmiştir. Alanyazında geçişleri gerçekleştirmek ya da geçişler sırasında ortaya çıkabilecek problem davranışlarla başa çıkabilmek için öğretmenlerin çok fazla zaman ve çaba harcamaları gerektiği ve bu nedenle motivasyonlarının azaldığı ifade edilmektedir (Hume vd., 2014; Lequia vd., 2015; Machalicek vd., 2007). Bu araştırma süresince de benzer durumlarla karşılaşmış ancak hazırlayıcı videoların uygulanmasıyla birlikte öğretmenlerin gün içinde daha az zaman ve çaba harcadıkları ve buna bağlı olarak motivasyonlarının arttığı gözlenmiştir. Ayrıca öğretmenler uygulama evrelerinde *"Gün içerisinde daha az efor sarf ediyoruz ve sınıfın davranışlarındaki olumlu ilerlemeler bizi mutlu ediyor"* benzeri söylemlerde bulunarak bu gözlemi desteklemişlerdir.

Tartışılabilir son husus, etkinlikler ve ortamlar arası bağımsız geçişleri, geçişler sırasında harcanan süreyi ve geçişler sırasında sergilenen problem davranışları etkileyen çeşitli faktörler bulunmasıdır. Bunlardan ilki, geçilecek olan etkinliğin ya da ortamın, içinde bulunulan etkinliğe ya da ortama kıyasla daha çok hoşlanılan ve tercih edilen etkinlik ya da ortam olmasıdır. Daha çok hoşlanılan ve tercih edilen etkinliklere ya da ortamlara geçişler sırasında çocuklar daha fazla

bağımsız geçiş gerçekleştirmişler, geçişler sırasında daha kısa zaman harcamışlar ve daha az problem davranış sergilemişlerdir. Diğeri, geçiş yapılacak etkinliklerin ya da ortamların arasındaki mesafelerin uzunluğudur. Geçiş yapılacak etkinlikler ya da ortamlar arasındaki mesafe kısa olduğunda çocuklar daha fazla bağımsız geçiş davranışı sergilemişler, geçişler sırasında daha kısa zaman harcamışlar ve daha az problem davranış sergilemişlerdir. Sonuncusu, özellikle ortamlar arası geçişlerin bazılarında ayakkabı ya da mont çıkarma-giyme gibi becerilerin olmasıdır. Bu becerilerin gerçekleştirilmesi geçişlerde harcanan süreyi artırmaktadır ancak bu araştırmada geçişler sırasında sergilenen becerilerin gerçekleştirilme süreleri, geçişler sırasında harcanan sürelele dahil edilmemiştir.

Araştırmanın bazı yönleriyle alana katkı sağlayabileceği düşünölmektedir. Bunlardan birincisi, araştırmanın otizmi olan çocukların etkinlikler ve ortamlar arası bağımsız geçişlerini arttırmada, geçişler sırasında harcadıkları süreyi kısaltmada ve geçişler sırasında sergiledikleri problem davranışları azaltmada hazırlayıcı videoların etkililiğini inceleyerek bu konudaki alanyazına katkı sağlamasıdır. Alanyazında otizmi olan çocukların bağımsız geçişlerini arttırmada hazırlayıcı öykülerin ve etkinlik çizelgelerinin (Angell vd., 2011; Banda ve Grimmitt, 2008); harcadıkları süreyi kısaltmada, şarkıların, güç kartlarının ve etkinlik çizelgelerinin (Angell vd., 2011; Graber-Junke, 2015; Newman vd., 1995); sergiledikleri problem davranışları azaltmada ise farklı stratejilerin etkililiklerinin incelendiği (Banda ve Kubina, 2006; Cihak, 2011; Flanner ve Horner, 1994; Ivey, Heflin ve Alberto, 2004; Lequia vd., 2015; Newman vd., 1995) araştırmalar olmasına karşın, hazırlayıcı videoların otizmi olan çocukların toplumsal ortamlara geçişler sırasında sergiledikleri problem davranışları azaltmadaki etkisini inceleyen bir araştırma (Schereibman, Whalen ve Stahmer, 2000) dışında başka bir araştırmaya rastlanmamış olması nedeniyle, bu araştırmanın hem ulusal hem de uluslararası alanyazına katkı sağlayacağı ifade edilebilir.

İkincisi, araştırma evrelerinin tamamının çocukların doğal ortamlarında gerçekleştirilmiş olmasıdır. Araştırma, çocukların eğitim hizmeti almak üzere devam ettikleri birime sabah girip, öğlen çıkana kadar geçen süre içinde ve çocukların kendi sınıfları ile doğal geçiş ortamları olan oyun odası, mutfak, koridorlar ve lavabo gibi çocukların içinde yer aldıkları doğal ortamlarda gerçekleştirilmiştir. Araştırma

süresince çocuklar herhangi bir şekilde öğretim ortamı dışına çıkarılmamış ve öğretim etkinliklerinin yürütüldüğü alanlar içerisinde herhangi bir yapılandırmaya gidilmemiştir. Araştırmada çocukların davranışlarında meydana gelen hızlı değişiklikler de, edinim, kalıcılık ve genellemeyi artırmada doğal ortamlarda gerçekleştirilen uygulamaların önemli olduğu bilgisini doğrulamaktadır (Taylor, Hughes, Richard, Hoch ve Coello, 2004; Westling ve Fox, 2004).

Üçüncüsü ise, araştırmada kullanılan hazırlayıcı videoların grup düzenlemesi biçiminde sunulmuş olması ile araştırmanın hem verimliliğinin hem de sosyal geçerliğinin arttırılmış olmasıdır. Araştırmaya katılan çocukların tamamı aynı sınıfa devam ettiklerinden dolayı, tüm geçiş zamanlarında hazırlayıcı videolar çocuklara aynı anda sunulmuş ve çocukların etkinlikler ya da ortamlar arası geçişleri aynı anda gerçekleştirmeleri sağlanmıştır. Kimi zamanlarda tüm çocukların dikkatini videoya yöneltmelerini sağlamak açısından hazırlayıcı videoların grup düzenlemesi biçiminde sunulması zor olsa da, uygulamacının yalnızca bir kez efor sarf etmesi açısından verimli; çocukların akranlarından ayrılmaksızın bir uygulamaya maruz kalmaları açısından kabul edilebilirliği yüksek bir uygulama olduğunu söylemek mümkündür. Bu durum alanyazında, otizmi olan çocuklarla çalışan öğretmenlerin her bir çocukla birebir ilgilenmeyi gerektiren uygulamalar yerine tüm çocuklar için aynı anda kullanılacak uygulamaları tercih ettiklerini ortaya koyan bulgularla da örtüşmektedir (Harlacher, Roberts ve Merrel, 2006).

Araştırmanın katkılarının yanı sıra bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Bunlardan ilki, araştırmada hazırlayıcı videoların etkisini davranış yönetimini etkileyebilecek diğer değişkenlerden bağımsız olarak değerlendirebilmek amacıyla araştırmada yalnızca sosyal pekiştirmeyle birlikte kullanılan hazırlayıcı videoların etkililiğinin incelenmiş olmasıdır. Etkili sınıf yönetimi, çocukların davranışlarını ve öğrenme etkinliklerini kontrol etmek üzere öğretmenlerin kullandıkları bütün süreçleri ifade etmektedir ve bu süreçleri birbirinden ayrı değerlendirip ele almak mümkün değildir (Yücesoy-Özkan, 2013). Bu nedenle araştırmada, sınıf yönetimini etkileyebilecek diğer değişkenlerin göz ardı edilerek yalnızca sosyal pekiştirmeyle birlikte kullanılan hazırlayıcı videoların etkililiğinin incelenmiş olması bir sınırlılık olarak kabul edilebilir. Ayrıca, sosyal geçerlik verisi toplanan personelden birinin kendisine yöneltilen açık uçlu soruda *“Olumsuzluk olarak söylenemez ancak bu*

yöntemi etkili sınıf yönetimi ve öğretmenlik uygulamalarından bağımsız düşünemeyiz diye düşünüyorum” şeklindeki ifadesi de bu sınırlılığı açıkça ortaya koymaktadır.

Diğeri ise, etkinlikler ve ortamlar arası geçişlerde kullanılan hazırlayıcı videolardaki modellerin farklılaşmasıdır. Etkinlikler arası geçişlerde kullanılacak hazırlayıcı videolarda akran model kullanılırken, ortamlar arası geçişlerde yetişkin model kullanılmıştır. Hazırlayıcı videoların oluşturulmasında birinci kişi görüş açısı kullanıldığından hiçbir videoda modelin tamamı görünmemiş ancak kimi videolarda modelin elleri görüş açısının içinde yer almıştır. Etkinlikler arası geçişler için hazırlanan videolarda akranın elini görünürken, yetişkin video kaydı yaparak videoyu oluşturmuştur. Ortamlar arası geçişlerde ise akranın elinde kayıt cihazı ile geçişi gerçekleştirmesi mümkün olmadığından bu videolar yetişkin model tarafından oluşturulmuştur. Yetişkin modelin boyu, çocukların boyundan uzun olduğu için videolar çocukların bakış açısından değil yetişkinin bakış açısından oluşturulmuştur. Bu durum sosyal geçerlik verisi toplanan personelden birinin *“Ortamlar arası geçişlerde videolar, çocukların hizasından da çekilebilirdi”* şeklindeki ifadesiyle de vurgulanmaktadır. Bu anlamda, etkinlikler ve ortamlar arası geçişlerde kullanılan hazırlayıcı videolardaki modellerin farklılaşması bir sınırlılık olmakla birlikte, çocukların performanslarında bir azalmaya neden olmamıştır.

4.2. Öneriler

Araştırma bulguları göz önünde bulundurularak hem uygulamaya hem de ileri araştırmalara yönelik bazı önerilerde bulunmak mümkündür.

4.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler

Hazırlayıcı videoların otizmi olan çocukların etkinlikler ve ortamlar arası bağımsız geçişlerini arttırmada, geçişler sırasında harcadıkları süreyi kısaltmada ve geçişler sırasında sergiledikleri problem davranışları azaltmada etkili olduğu bulgularından hareketle uygulamaya yönelik önerileri şu şekilde sıralamak mümkündür:

1. Öğretmenler, geçişler sırasında sorun yaşayan öğrencileri için hazırlayıcı videolardan yararlanabilirler.

2. Öğretmenler, sınıflarında bir geçiş köşesi oluşturup burada tüm öğrencilere hazırlayıcı videoları izleterek öğrencilerinin geçiş yapılacak etkinliğe ya da ortama ilişkin bilgi sahibi olmalarını sağlayabilirler.
3. Öğretmenler, hazırlayıcı videolara sesli anlatım ya da yönerge ekleyerek hazırlayıcı videoları kullanabilirler.

4.2.2. İleri araştırmalar yönelik öneriler

Hazırlayıcı videoların otizmi olan çocukların etkinlikler ve ortamlar arası bağımsız geçişlerini arttırmada, geçişler sırasında harcadıkları süreyi kısaltmada ve geçişler sırasında sergiledikleri problem davranışları azaltmada etkili olduğu bulgularından yola çıkarak ileri araştırmalara yönelik şu önerilerde bulunulabilir:

1. Hazırlayıcı videoların otizmi olan çocukların etkinlikler ve ortamlar bağımsız geçişlerini arttırmada, geçişler sırasında harcadıkları süreyi kısaltmada ve geçişler sırasında sergiledikleri problem davranışları azaltmadaki etkisini sınanan yineleme araştırmaları yapılabilir.
2. Hazırlayıcı videoların farklı yetersizlikleri olan çocukların etkinlikler ve ortamlar arası bağımsız geçişlerini arttırmada, geçişler sırasında harcadıkları süreyi kısaltmada ve geçişler sırasında sergiledikleri problem davranışları azaltmadaki etkisini sınanan yeni araştırmalar planlanabilir.
3. Hazırlayıcı videoların otizmi olan çocukların farklı ortamlara geçiş sırasındaki bağımsız geçişlerini arttırmada ve bu ortamlara geçiş sırasında sergilenen problem davranışları azaltmadaki etkisini sınanan yeni araştırmalar planlanabilir.
4. Birinci ve üçüncü kişi görüş açıları kullanılarak oluşturulmuş hazırlayıcı videoların otizmi olan çocukların etkinlikler ve ortamlar arası bağımsız geçişlerini arttırmada, geçişler sırasında harcadıkları süreyi kısaltmada ve geçişler sırasında sergiledikleri problem davranışları azaltmadaki etkililiği karşılaştırılabilir.
5. Sesli anlatım ya da yönerge içeren ve içermeyen hazırlayıcı videoların otizmi olan çocukların etkinlikler ve ortamlar arası bağımsız geçişlerini arttırmada, geçişler sırasında harcadıkları süreyi kısaltmada ve geçişler

sirasında sergiledikleri problem davranışları azaltmadaki etkililiği karşılaştırılabilir.

6. Hazırlayıcı videolar ile diğer geçiş stratejilerinin otizmi olan çocukların etkinlikler ve ortamlar arası bağımsız geçişlerini arttırmada, geçişler sırasında harcadıkları süreyi kısaltmada ve geçişler sırasında sergiledikleri problem davranışları azaltmadaki etkililiği karşılaştırılabilir.
7. Farklı geçiş stratejilerinin otizmi olan çocukların etkinlikler ve ortamlar arası bağımsız geçişlerini arttırmada, geçişler sırasında harcadıkları süreyi kısaltmada ve geçişler sırasında sergiledikleri problem davranışları azaltmadaki etkililiği karşılaştırılabilir.

KAYNAKÇA

- American Psychiatric Association, (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders-5 [DSM-5]*, Arlington: American Psychiatric Association.
- Angell, M. E., Nicholson, J. K., Watts, E. H., & Blum, C. (2011). Using a multicomponent adapted power card strategy to decrease latency during interactivity transitions for three children with developmental disabilities. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 20*(10), 1-12.
- Ayres K. M. (2005). *Comparison of video priming techniques for children with Autism*. Unpublished doctoral dissertation. Georgia: The University of Georgia.
- Ayres, K. M., & Langone, J. (2005). Intervention and instruction with video for students with autism: A review of the literature. *Education and Training in Developmental Disabilities, 40*(2), 183-196.
- Baer, D. M., & Schwartz, I. S. (1991). If reliance on epidemiology were to become epidemic, we would need to assess its social validity. *Journal of Applied Behavior Analysis, 24*(2), 231-234.
- Bainbridge, N., & Myles, B. S. (1999). The use of priming to introduce toilet training to a child with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 14*(2), 106-109.
- Bakkaloğlu, H. (2009). Geçiş. B. Sucuoğlu (Ed.), *Zihin engelliler ve eğitimleri içinde* (ss.292-351). Ankara: Kök Yayıncılık.
- 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., & Kubina Jr, R. M. (2006). The effects of a high-probability request sequencing technique in enhancing transition behaviors. *Education and Treatment of Children, 29*(3), 507-516.
- Berger, D. (2016). Teaching independent behavior with activity schedule to children with autism. 01.06.2016 tarihinde

http://www.bergerlearning.com/docs/BergerLearning_Activity_Schedule_Optimized.pdf adresinden alınmıştır.

- Berk, L. E. (1976). How well do classroom practices reflect teacher goals? *Young Children*, 32(1), 64-81.
- Berkson, B., & Tupa, M. (2000). Early development of stereotyped and self-injurious behaviors. *Journal of Early Intervention*, 23(1), 1-19.
- Birkan, B. (2011). Otizmli çocuklara konuşma becerilerinin öğretimi: Replikli öğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 12(1), 57-69.
- Bishop, S. L., Richler, J., & Lord, C. (2006). Restricted and repetitive behaviors and nonverbal IQ in children with autism spectrum disorders. *Child Neuropsychology*, 12(4-5), 247-267.
- Bryan, L. C., & Gast, D. L. (2000). Teaching on-task and on-schedule behaviors to high-functioning children with autism via picture activity schedules. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(6), 553-567.
- Boettcher, M., Koegel, R. L., McNerney, E. K., & Koegel, L. K. (2003). A family-centered prevention approach to PBS in a time of crisis. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 5(1), 55-59.
- Calvert, S. C., & Johnston, C. (1990). Acceptability of treatments for child behavior problems: Issues and implications for future research. *Journal of clinical child psychology*, 19(1), 61-74.
- Cannella, H. I., O'Reilly, M. F., & Lancioni, G. E. (2006). Treatment of hand mouthing in individuals with severe to profound developmental disabilities: A review of the literature. *Research in Developmental Disabilities*, 27(5), 529-544.
- Carr, J. E., Austin, J. L., Britton, L. N., Kellum, K. K., & Bailey, J. S. (1999). An assessment of social validity trends in applied behavior analysis. *Behavioral Interventions*, 14(4), 223-231.
- Carta, J. J., Greenwood, C. R., & Robinson, S. (1987). Application of an eco-behavioral approach to the evaluation of early intervention programs. In R.

- Prinz (Ed.), *Advances in the behavioral assessment of children and families* (Vol. 3, pp. 123–155). Greenwich, CT: JAI Press.
- Chandler, L., & Dahlquist, C. (2002). *Functional assessment strategies to prevent and remediate challenging behavior in school settings*. Ohio: Merrill Prentice Hall, Pub. Co.
- Cihak, D. F., Smith, C. C., Cornett, A., & Coleman, M. B. (2012). The use of video modeling with the picture exchange communication system to increase independent communicative initiations in preschoolers with autism and developmental delays. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 27(1), 3-11.
- Cihak, D. F. (2011). Comparing pictorial and video modeling activity schedules during transitions for students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(1), 433-441.
- Cihak, D., Fahrenkrog, C., Ayres, K. M., & Smith, C. (2009). 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*, 20(10), 1-13.
- Cohen, M. J., & Sloan, D. L. (2007). *Visual supports for people with autism: A guide for parents and professionals*. Bethesda; Woodbine House.
- Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward W.L. (2007). *Applied behaviour analysis*. (2nd edition). Columbus: Merril Prentice Hall.
- Cuvo, A. J., Godard, A., Huckfeldt, R., & DeMattei, R. (2010). Training children with autism spectrum disorders to be compliant with an oral assessment. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4(4), 681-696.
- Cuvo, A. J., Reagan, A. L., Ackerlund, J., Huckfeldt, R., & Kelly, C. (2010). Training children with autism spectrum disorders to be compliant with a physical exam. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4(2), 168-185.
- Davis, C. A., Reichle, J. E., & Southard, K. L. (2000). High-probability requests and a preferred item as a distractor: Increasing successful transitions in children

- with behavior problems. *Education and Treatment of Children*, 23(4), 423-440.
- Delano, M. E. (2007). Video modeling interventions for individuals with autism. *Remedial and Special Education*, 28(1), 33-42.
- Dettmer, S., Simpson, R. L., Myles, B. S., & Ganz, J. B. (2000). The use of visual supports to facilitate transitions of students with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 15(3), 163-169.
- Dominick, K. C., Davis, N. O., Lainhart, J., Tager-Flusberg, H., & Folstein, S. (2007). Atypical behaviors in children with autism and children with a history of language impairments. *Research in Developmental Disabilities*, 28(2), 145-162.
- Erbaş, D. (2001). Review of literature related to nonaversive intervention methods for self-injurious behaviors of persons with disabilities. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(1), 73-84.
- Erbaş, D. (2002). *Gelişimsel geriliği olan çocukların problem davranışlarının azaltılmasında işlevsel iletişim öğretiminin sönme ve sönme olmaksızın etkililiklerinin karşılaştırılması*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Erbaş, D. (2012). Güvenirlilik. E.Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırmalar* (s. 109-132). Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Erbaş, D., Kırcaali-İftar, G. & Tekin-İftar, E. (2007). *İşlevsel değerlendirme: Davranış sorunlarıyla başa çıkma ve uygun davranışlar kazandırma süreci* (3. baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Erbaş, D. & Yücesoy-Özkan, Ş. (2010). *Problem davranışları azaltmada olumlu davranışsal destek uygulamaları: Aile ve öğretmen eğitimi el kitabı*. Ankara: Maya Akademi.
- Ergenekon, E. (2015). Otizm spektrum bozukluğu olan bireyler için geçiş süreci ve bu süreçteki hizmetlerin planlanması. A. Cavkaytar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu içinde* (ss. 265-301). Ankara: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

- Ergin, E. (2016). *Kaynaştırma uygulamaları yürütülen okulöncesi sınıflarda sınıf içi geçişlerin kolaylaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Ergin, E. & Bakkaloğlu, H. (2015). Kaynaştırma uygulamaları yürütülen okulöncesi sınıflarda sınıf içi geçişlerin kolaylaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(2), 173-191.
- Ferguson, A., Ashbaugh, R., O'Reilly, S., & McLaughlin, T. F. (2004). Using prompt training and reinforcement to reduce transition times in a transitional kindergarten program for students with severe behavior disorders. *Child and Family Behavior Therapy*, 26(1), 17-24.
- Fisher, W. W., Piazza, C. C., & Roane, H. S. (2011). *Handbook of applied behavior analysis*. New York: Guilford Press.
- 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.
- Foxx, R. M., & Azrin, N. H. (1973). The elimination of autistic self-stimulatory behavior by overcorrection. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 6(1), 1-14.
- Gagnon, E. (2001). *Power cards: Using special interests to motivate children and youth with Asperger syndrome and autism*. Kansas: AAPC Publishing.
- Gengoux, G. W. (2015). Priming for social activities: Effects on interactions between children with autism and typically developing peers. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 17(3), 181-192.
- Goldstein, S., & Naglieri, J. A. (2014). *Interventions for autism spectrum disorders*. New York: Springer.
- 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.

- Gülboy, E. & Yücesoy-Özkan, Ş. (2016). Otizmi olan çocukların geçişler sırasında sergileyebilecekleri problem davranışları önlemek üzere kullanılan geçiş stratejileri. 26. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Harlacher, J. E., Roberts, N. E., & Merrell, K. W. (2006). Classwide interventions for students with ADHD: A summary of teacher options beneficial for the whole class. *Teaching Exceptional Children, 39*(2), 6-12.
- Harrower, J. K., & Dunlap, G. (2001). Including children with autism in general education classrooms a review of effective strategies. *Behavior Modification, 25*(5), 762-784.
- Hodgdon, L. Q. (1995). Solving social behavioral problems through the use of visually supported communication. Quill (Ed.), *Teaching children with autism: Strategies to enhance communication and socialization* (pp. 265-286). New York: Delmar.
- Hine, J. F., & Wolery, M. (2006). Using point-of-view video modeling to teach play to preschoolers with autism. *Topics in Early Childhood Special Education, 26*(2), 83-93.
- Horner, R., 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.
- Hume, K. (2008). Transitioning between activities: Online training module. In Ohio Center for Autism and Low Incidence (OCALI), *Autism Internet Modules*, www.autisminternetmodules.org. Columbus, OH: OCALI.
- Hume, K. (2013). *Visual supports (VS) fact sheet*. Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders.
- 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.

- Hume, K., Wong, C., Plavnick, J., & Schultz, T. (2014). Use of visual supports with young children with autism spectrum disorder. J. Tarbox, D. Dixon, P. Sturmey, & J. L. Matson (Eds.). *Handbook of early intervention for autism spectrum disorders: Research, policy, and practice*. (pp. 293-315). New York: Springer
- Ivey, M. L. (2009). Priming as a means of increasing spontaneous verbal language in children with autism spectrum disorder. Unpublished doctoral dissertation. Atlanta: Georgia State University.
- Ivey, M. L., Heflin, L. J., & Alberto, P. (2004). The use of social stories to promote independent behaviors in novel events for children with PDD-NOS. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 19*(3), 164-176.
- Jaime, K., & Knowlton, E. (2007). Visual supports for students with behavior and cognitive challenges. *Intervention in School and Clinic, 42*(5), 259-270.
- Jang, J., Dixon, D. R., Tarbox, J., & Granpeesheh, D. (2011). Symptom severity and challenging behavior in children with ASD. *Research in Autism Spectrum Disorders, 5*(3), 1028-1032.
- Kaya, F. (2015). *Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere yiyecek-içecek hazırlama becerilerinin öğretiminde sesli anlatım içeren ve içermeyen video ipucunun karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Kazdin, A. E. (1982). *Single-case research designs: Methods for clinical and applied settings*. New York: Oxford University Press.
- Kennedy, C. H. (2005). *Single-case designs for educational research*. New York: Allyn and Bacon.
- Koegel, R. L., Fredeen, R., Kim, S., Danial, J., Rubinstein, D., & Koegel, L. (2012). Using perseverative interests to improve interactions between adolescents with autism and their typical peers in school settings. *Journal of Positive Behavior Interventions, 14*(3), 133-141

- Koegel, L. K., Koegel, R. L., Frea, W., & Green-Hopkins, I. (2003). Priming as a method of coordinating educational services for students with autism. *Language, Speech and Hearing Services in Schools, 34*(3), 228-235.
- Krantz, P. J., & McClannahan, L. E. (2014). *Picture activity schedules*. In J. Tarbox, D. Dixon, P. Sturmey, & J. L. Matson (Eds.). *Handbook of early intervention for autism spectrum disorders: Research, policy, and practice*. (pp. 271-292). New York: Springer.
- Kratochwill, T. R., Hitchcock, J. H., Horner, R. H., Levin, J. R., Odom, S. L., Rindskopf, D. M., & Shadish, W. R. (2012). Single-case intervention research design standards. *Remedial and Special Education, 34*(1), 26-38.
- Lecavalier, L. (2006). Behavioral and emotional problems in young people with pervasive developmental disorders: Relative prevalence, effects of subject characteristics, and empirical classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 36*(8), 1101-1114.
- 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.
- MacDuff, G. S., Krantz, P. J., & McClannahan, L. E. (1993). Teaching children with autism to use photographic activity schedules: Maintenance and generalization of complex response chains. *Journal of Applied Behavior Analysis, 26*(1), 89-97.
- Machalicek, W., O'Reilly, M., Beretvas, N., Sigafos, J., & Lancioni, G. (2007). A review of interventions to reduce challenging behavior in school settings for students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders, 1*(3), 229-246.
- Matson, J. L., & Nebel-Schwalm, M. (2007). Assessing challenging behaviors in children with autism spectrum disorders: A review. *Research in Developmental Disabilities, 28*(6), 567-579.

- Matson, J. L., & Fodstad, J. C. (2009). The treatment of food selectivity and other feeding problems in children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders, 3*(2), 455-461.
- McCord, B. E., Thomson, R. J., & Iwata, B. A. (2001). Functional analysis and treatment of self-injury associated with transitions. *Journal of Applied Behavior Analysis, 34*(2), 195-210.
- McTiernan, A., Leader, G., Healy, O., & Mannion, A. (2011). Analysis of risk factors and early predictors of challenging behavior for children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders, 5*(3), 1215-1222.
- Meadan, H., Ostrosky, M. M., Triplett, B., Michna, A., & Fettig, A. (2011). Using visual supports with young children with autism spectrum disorder. *Teaching Exceptional Children, 43*(6), 28-35.
- Mechling, L. (2005). The effect of instructor-created video programs to teach students with disabilities: A literature review. *Journal of Special Education Technology, 20*(2), 25-36.
- Minshawi, N. F., Hurwitz, S., Fodstad, J. C., Biebl, S., Morriss, D. H., & McDougle, C. J. (2014). The association between self-injurious behaviors and autism spectrum disorders. *Psychology Research and Behavior Management, 7*, 125-136.
- Mukaddes, N. M. (2013). *Otizm spektrum bozuklukları: Tanı ve takip*. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri.
- Murdock, L. C., & Hobbs, J. Q. (2011). Tell me what you did today: A visual cueing strategy for children with ASD. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 26*(3), 162-172.
- Neitzel, J. (2010). Positive behavior supports for children and youth with autism spectrum disorders. *Preventing School Failure, 54*(4), 247-255.
- Newman, B., Buffington, D. M., O'Grady, M. A., McDonald, M. E., Poulson, C. L., & Hemmes, N. S. (1995). Self-management of schedule following in three teenagers with autism. *Behavioral Disorders, 20*(3), 190-196.

- Okada, S., Ohtake, Y., & Yanagihara, M. (2010). Improving the manners of a student with autism: The effects of manipulating perspective holders in Social Stories™—A pilot study. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57(2), 207-219.
- O'Neil, R., McDonnell, J., Billingsley, F., & Jenson, R. (2011). *Single Case Research Methods: Designs in Educational and Community Settings*. Pearson.
- Olive, M. L., & Liu, Y. J. (2005). Social validity of parent and teacher implemented assessment-based interventions for challenging behaviour. *Educational Psychology*, 25(2-3), 305-312.
- Özyürek, M. (2008). *Problem davranışları değiştirme*. (4. baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Quill, K. A. (1997). Instructional considerations for young children with autism: The rationale for visually cued instruction. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 27(6), 697-714.
- Pane, H. M., Sidener, T. M., Vladescu, J. C., & Nirgudkar, A. (2015). Evaluating function-based Social Stories™ with children with autism. *Behavior Modification*, 39(6), 912-931.
- Parker, R. I., Vannest, K. J., Davis, J. L., & Sauber, S. B. (2011). Combining nonoverlap and trend for single-case research: Tau-U. *Behavior Therapy*, 42(2), 284-299.
- Rakap, S. (2015). Effect sizes as result interpretation aids in single-subject experimental research: description and application of four nonoverlap methods. *British Journal of Special Education*, 42(1), 11-33.
- Rao, S. M., & Gagie, B. (2006). Learning through seeing and doing: Visual supports for children with autism. *Teaching Exceptional Children*, 38(6), 26-33.
- Reynhout, G., & Carter, M. (2006). Social Stories™ for children with disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(4), 445-469.
- Rispoli, M., Lang, R., Neely, L., Camargo, S., Hutchins, N., Davenport, K., & Goodwyn, F. (2013). A comparison of within-and across-activity choices for reducing

- challenging behavior in children with autism spectrum disorders. *Journal of Behavioral Education*, 22(1), 66-83.
- Roane, H. (2014). *Novel approaches to preventing and managing challenging behavior in children with ASD*. Paper presented at the International Conference for Autism, Antalya, Turkey.
- Romano, J. P., & Roll, D. (2000). Expanding the utility of behavioral momentum for youth with developmental disabilities. *Behavioral Interventions*, 15(2), 99-111.
- Ruddy, L., Booth, N., Gaw, M., Liao, Y., Dounavi, K., & Dillenburger, K. (2015). Autism in the air: Using point of view video priming and natural environment teaching to help children with autism travel by plane. *Good Autism Practice (GAP)*, 16(2), 25-32.
- Sainato, D. M., Strain, P. S., Lefebvre, D., & Rapp, N. (1987). Facilitating transition times with handicapped preschool children: A comparison between peer-mediated and antecedent prompt procedures. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 20(3), 285-291.
- Sancho, K., Sidener, T. M., Reeve, S. A., & Sidener, D. W. (2010). Two variations of video modeling interventions for teaching play skills to children with autism. *Education and Treatment of Children*, 33(3), 421-442.
- Schmit, J., Alper, S., Raschke, D., & Ryndak, D. (2000). Effects of using a photographic cueing package during routine school transitions with a child who has autism. *Mental Retardation*, 38(2), 131-137.
- Schneider, N., & Goldstein, H. (2009). Using social stories and visual schedules to improve socially appropriate behaviors in children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(10), 1-12.
- Schreck, K. A., Williams, K., & Smith, A. F. (2004). A comparison of eating behaviors between children with and without autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(4), 433-438.

- 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.
- Smith, S. A., Press, B., Koenig, K. P., & Kinnealey, M. (2005). Effects of sensory integration intervention on self-stimulating and self-injurious behaviors. *American Journal of Occupational Therapy*, 59(4), 418-425.
- Sterling-Turner, H. E., & Jordan, S. S. (2007). Interventions addressing transition difficulties for individuals with autism. *Psychology in the Schools*, 44(7), 681-690.
- Strain, P. S., Wilson, K., Wilson, K., & Dunlap, G. (2011). Prevent-teach-reinforce: Addressing problem behaviors of students with autism in general education classrooms. *Behavioral Disorders*, 36(3), 160-171.
- Sucuoğlu, B. (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların problem davranışlarının azaltılması. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri içinde* (ss. 183-238). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Taber, T. A., Alberto, P. A., & Fredrick, L. D. (1998). Use of self-operated auditory prompts by workers with moderate mental retardation to transition independently through vocational tasks. *Research in Developmental Disabilities*, 19(4), 327-345.
- Tawney, J. W., & Gast, L. D. (1984). *Single subject research in special education*. Columbus: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Taylor, B. A., Hughes, C. E., Richard, E., Hoch, H. & Rodriguez-Coello, A. (2004). Teaching teenagers with autism to seek assistance when lost. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 37(1), 79-82.
- Taylor, J. L., & Seltzer, M. M. (2010). Changes in the autism behavioral phenotype during the transition to adulthood. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(12), 1431-1446.

- Tekin-İftar, E. (2012). A-B modelleri. E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* içinde (s. 155-181). Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Tetreault, A. S., & Lerman, D. C. (2010). Teaching social skills to children with autism using point-of-view video modeling. *Education and Treatment of Children, 33*(3), 395-419.
- Toplis, R., & Hadwin, J. A. (2006). Using social stories to change problematic lunchtime behavior in school. *Educational Psychology in Practice, 22*(1), 53-67.
- Thompson Moore, S. (2002). *Asperger syndrome and the elementary school experience: Practical solutions for academic and social difficulties*. Kansas: AAPC Publishing.
- Turan, Y., Erbas, D., Yucesoy-Ozkan, S. & Ulke Kurkcuoglu, B. (2010). Turkish special education teachers' reported use of positive and reductive interventions for problem behaviors: An examination of the variables associated with use. *Journal of Positive Behavior Interventions, 12*(4), 211-221.
- Ülke-Kürkçüoğlu, B. (2007). Otistik özellik gösteren çocuklara sunulan seçim fırsatları ve etkileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 8*(2), 67-83.
- Van-Laarhoven, T., Kraus, E., Karpman, K., Nizzi, R., & Valentino, J. (2010). A comparison of picture and video prompts to teach daily living skills to individuals with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 25*(4), 195-208.
- Waters, M. B., Lerman, D. C., & Hovanetz, A. N. (2009). Separate and combined effects of visual schedules and extinction plus differential reinforcement on problem behavior occasioned by transitions. *Journal of Applied Behavior Analysis, 42*(2), 309-313.

- Werts, M. G., Wolery, M., Holcombe-Ligon, A., Vassilaros, M. A., & Billings, S. S. (1992). Efficacy of transition-based teaching with instructive feedback. *Education and Treatment of Children, 15*(4) 320-334.
- Westling, D. L., & Fox, L. (2004). *Teaching students with severe disabilities* (3rd edition). New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Wilde, L. D., Koegel, L. K., & Koegel, R. L. (1992). *Increasing success in school through priming: A training manual*. University of California.
- Wolery, M., Doyle, P. M., Gast, D. L., Ault, M. J., & Simpson, S. L. (1993). Comparison of progressive time delay and transition-based teaching with preschoolers who have developmental delays. *Journal of Early Intervention, 17*(2), 160-176.
- Wolery, M., Anthony, L., & Heckathorn, J. (1998). Transition-Based Teaching Effects on Transitions, Teachers' Behavior, and Children's Learning. *Journal of Early Intervention, 21*(2), 117-131.
- Yücesoy-Özkan, Ş. (2013). Okul öncesi sınıflarında sınıf yönetimi ve problem davranışların kontrolü. B. Sucuoğlu ve H. Bakkaloğlu (Ed.), *Okul öncesinde kaynaştırma içinde* (ss. 193-262). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Yücesoy-Özkan, Ş. (2015). Otizm spektrum bozukluğu olan bireyler için bilimsel dayanaklı uygulamalar. A. Cavkaytar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu içinde* (ss. 125-170). Ankara: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Zane, T., Carlson, M., Estep, D., & Quinn, M. (2014). Using functional assessment to treat behavior problems of deaf and hard of hearing children diagnosed with autism spectrum disorder. *American Annals of the Deaf, 158*(5), 555-566.
- Zanolli, K., Daggett, J., & Adams, T. (1996). Teaching preschool age autistic children to make spontaneous initiations to peers using priming. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 26*(4), 407-422.

EK-1. Etik Kurul Onay Formu

Kayıt Tarihi: 15.11.2016

Protokol No: 121430



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ ETİK KURULU KARARI

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Yüksek Lisans Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Otizmli Olan Çocukların Etkinlikler ve Ortamlar Arası Geçişlerini Kolaylaştırmada Hazırlayıcı Videoların Etkisi
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Doç. Dr. Şerife YÜCESOY ÖZKAN
TEZ YAZARI:	Emrah GÜLBOY
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	–
KARAR:	Olumlu

ETİK KURUL ÜYELERİ

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 GÜNŞOY
Sos. Bil.(İkt. Fak.)

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

İMZA/ TARİH

25.11.2016

F. ASU

EK-2. Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü'nden Alınan Yazılı İzin Formu

İLGİLİ MAKAMA

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Zihin Engelliler Öğretmenliği yüksek lisans programı öğrencilerinden Arş. Gör. Emrah Gülboy tarafından gerçekleştirilmesi planlanan "Otizmi Olan Çocukların Etkinlikler ve Ortamlar Arası Geçişlerini Kolaylaştırmada Hazırlayıcı Videoların Etkisi" isimli yüksek lisans tez araştırmasını 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Gelişimsel Destek Birimi'ne devam eden öğrencilerle ve birimde görev yapan eğitim personeli ile yürütülmesi tarafımızca uygun bulunmuştur.



Ali KAYMAK

Gelişimsel Destek Birimi Sorumlusu

EK-3. Sınıf İçi Uygulama İzin Formu

Aşağıda belirtilen koşullar altında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyesi Doç. Dr. Şerife Yücesoy-Özkan'ın danışmanlığında Arş. Gör. Emrah Gülboy'un yürüteceği lisansüstü tez araştırmasının sınıfımda gerçekleştirilmesini kabul ediyorum.

1. Bu çalışmada öğrencilerimin etkinlikler ve ortamlar arası bağımsız geçişlerini arttırmada, geçişler sırasında harcadıkları süreyi kısaltmada ve geçişler sırasında sergiledikleri problem davranışları azaltmada hazırlayıcı videoların etkililiğini belirlemenin amaçlandığını biliyorum.
2. Çalışmada A-B-A-B modelinin kullanılacağını, başlama düzeyi oturumlarında öğrencilerime herhangi bir müdahalede bulunulmayacağını, iki kez düzenlenecek olan başlama düzeyi oturumlarının (A evresi) en az üçer günden oluşacağını biliyorum.
3. Bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı ve Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü yönetiminin onayı ile gerçekleştirileceğini biliyorum.
4. Çalışmada gizliliğin esas olduğunu ve öğrencilerimin isimlerinin hiçbir biçimde rapor edilmeyeceğini biliyorum.
5. Çalışma sırasında öğrencilerimin görüntülerinin ve benim görüntülerimin videoya kaydedileceğini ve bu görüntülerin öğretmenlere, öğrencilere ya da uzmanlara izlettirilebileceğini biliyorum.
6. Çalışma sırasında benden talep edilebilecek görevler olduğunu ve bu görevleri yerine getirmem gerektiğini, katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğunu ve istediğimde çekilme hakkım olduğunu biliyorum.
7. Çalışma süresince, çalışma ile ilgili tüm sorularıma Arş. Gör. Emrah Gülboy tarafından cevap verileceğini biliyorum.

Araştırmacı
Emrah GÜLBOY

Öğretmen

Telefon : 507 087 88 68

E-mail : emrahgulboy@anadolu.edu.tr

EK-4. Anne-Baba İzin Formu

Aşağıda belirtilen koşullar altında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyesi Doç. Dr. Şerife Yücesoy-Özkan'ın danışmanlığında Arş. Gör. Emrah Gülboy'un yürüteceği lisansüstü tez araştırmasının çocuğumla gerçekleştirilmesini kabul ediyorum.

1. Bu çalışmada öğrencilerimin etkinlikler ve ortamlar arası bağımsız geçişlerini arttırmada, geçişler sırasında harcadıkları süreyi kısaltmada ve geçişler sırasında sergiledikleri problem davranışları azaltmada hazırlayıcı videoların etkililiğini belirlemenin amaçlandığını biliyorum.
2. Çalışmada A-B-A-B modelinin kullanılacağını, başlama düzeyi oturumlarında çocuğuma herhangi bir müdahalede bulunulmayacağını, iki kez düzenlenecek olan başlama düzeyi oturumlarının (A evresi) en az üçer günden oluşacağını biliyorum.
3. Bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı ve Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü yönetiminin onayı ile gerçekleştirileceğini biliyorum.
4. Çalışmada gizliliğin esas olduğunu ve çocuğumun isminin hiçbir biçimde rapor edilmeyeceğini biliyorum.
5. Çalışma sırasında çocuğumun görüntülerinin videoya kaydedileceğini ve görüntülerin öğretmenlere, öğrencilere ya da uzmanlara izlettirilebileceğini biliyorum.
6. Çalışmanın çocuğumun üzerinde fiziksel ya da psikolojik bir risk taşımayacağını, böyle bir risk taşıdığını hissettiğim anda çocuğumun çalışmaya katılımını durdurabileceğimi biliyorum.
7. Çalışma süresince çocuğumun Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü'nde bulunması gerektiğini ve bu süreçte çocuğuma geçiş davranışlarına ilişkin hiçbir ek çalışma yapmamam/yaptırmamam gerektiğini biliyorum.
8. Çalışma süresince, çalışma ile ilgili tüm sorularına Arş. Gör. Emrah Gülboy tarafından cevap verileceğini biliyorum.

Araştırmacı
Emrah GÜLBOY

Anne/Baba

Telefon : 507 087 88 68

E-mail : emrahgulboy@anadolu.edu.tr

EK-5. Anne-Baba Veri Toplama İzin Formu

Aşağıda belirtilen koşullar altında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyesi Doç. Dr. Şerife Yücesoy-Özkan'ın danışmanlığında Arş. Gör. Emrah Gülboy'un yürüteceği lisansüstü tez araştırmasına katılmayı kabul ediyorum.

1. Bu çalışmada öğrencilerimin etkinlikler ve ortamlar arası bağımsız geçişlerini arttırmada, geçişler sırasında harcadıkları süreyi kısaltmada ve geçişler sırasında sergiledikleri problem davranışları azaltmada hazırlayıcı videoların etkililiğini belirlemenin amaçlandığını biliyorum.
2. Çalışmanın Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı ve Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü yönetiminin onayı ile gerçekleştirileceğini biliyorum.
3. Çalışmada gizliliğin esas olduğunu ve ismimin hiçbir biçimde rapor edilmeyeceğini ve katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğunu, istediğimde çekilme hakkım olduğunu biliyorum.
4. Çalışmada toplanacak verilerin araştırma kapsamındaki diğer uzmanlarla paylaşılacağını biliyorum.
5. Çalışma süresince, araştırma ile ilgili tüm sorularıma Arş. Gör. Emrah Gülboy tarafından cevap verileceğini biliyorum.

Araştırmacı
Emrah GÜLBOY

Anne/Baba

Telefon : 507 087 88 68

E-mail : emrahgulboy@anadolu.edu.tr

EK-6. Personel Veri Toplama İzin Formu

Aşağıda belirtilen koşullar altında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyesi Doç. Dr. Şerife Yücesoy-Özkan'ın danışmanlığında Arş. Gör. Emrah Gülboy'un yürüteceği lisansüstü tez araştırmasına katılmayı kabul ediyorum.

1. Bu çalışmada öğrencilerimin etkinlikler ve ortamlar arası bağımsız geçişlerini arttırmada, geçişler sırasında harcadıkları süreyi kısaltmada ve geçişler sırasında sergiledikleri problem davranışları azaltmada hazırlayıcı videoların etkililiğini belirlemenin amaçlandığını biliyorum.
2. Çalışmanın Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı ve Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü yönetiminin onayı ile gerçekleştirileceğini biliyorum.
3. Çalışmada gizliliğin esas olduğunu ve ismimin hiçbir biçimde rapor edilmeyeceğini ve katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğunu, istediğimde çekilme hakkım olduğunu biliyorum.
4. Çalışmada toplanacak verilerin araştırma kapsamındaki diğer uzmanlarla paylaşılacağını biliyorum.
5. Çalışma süresince, araştırma ile ilgili tüm sorularıma Arş. Gör. Emrah Gülboy tarafından cevap verileceğini biliyorum.

Araştırmacı
Emrah GÜLBOY

Öğretmen

Telefon : 507 087 88 68

E-mail : emrahgulboy@anadolu.edu.tr

EK-7. Gözlemci/Değerlendirici Bilgilendirme Metni

Değerli Gözlemci/Değerlendirici,

Yapacağınız gözlem ve değerlendirmelerin hassas biçimde gerçekleştirilebilmesi için aşağıda yer alan bilgilendirme metni hazırlanmıştır. Bu metnin yapacağınız gözlemler ve değerlendirmeler sırasında size rehberlik edeceği düşünülmektedir. Lütfen sorularınızı ya da yeterince açık ve anlaşılır olmayan durumları benimle paylaşınız. İlginiz ve desteğiniz için teşekkür eder, kolaylıklar dilerim.

Arş. Gör. Emrah Gülboy

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, otizmi olan çocukların etkinlikler ve ortamlar arası geçişler sırasında; sergiledikleri bağımsız geçiş davranışlarını arttırmada, harcadıkları süreyi kısaltmada ve sergiledikleri problem davranışları azaltmada hazırlayıcı videoların etkililiğini belirlemek, ayrıca araştırmaya katılan çocukların anne-babaları ile devam ettikleri birimde eğitim hizmeti veren personelin araştırmaya ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır.

1. Hazırlayıcı videolar otizmi olan çocukların etkinlikler ve ortamlar arası bağımsız geçişlerini arttırmada etkili midir?
2. Hazırlayıcı videolar otizmi olan çocukların etkinlikler ve ortamlar arası geçişler sırasında harcadıkları süreyi kısaltmada etkili midir?
3. Hazırlayıcı videolar otizmi olan çocukların etkinlikler ve ortamlar arası geçişler sırasında sergiledikleri problem davranışları azaltmada etkili midir?
4. Araştırmaya katılan çocukların anne-babalarının araştırmanın amaçlarının önemine, araştırmada kullanılan stratejinin uygunluğuna ve araştırma bulgularının anlamlılığına ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Araştırmaya katılan çocukların devam ettikleri birimde eğitim hizmeti veren personelin araştırmanın amaçlarının önemine, yönteminin uygunluğuna ve araştırma bulgularının anlamlılığına ilişkin görüşleri nelerdir?

Araştırma Modeli

Araştırma, tek denekli deneysel modellerden A-B-A-B modeli kullanılarak yürütülmüştür.

Bağımlı Değişkenler

Araştırmanın bağımlı değişkenleri etkinlikler ve ortamlar arası (a) bağımsız geçişlerin yüzdesi, (b) geçişler sırasında harcanan sürenin yüzdesi ve (c) geçişler sırasında sergilenen problem davranışların sayısıdır.

Bağımsız geçişler davranışları: Araştırmanın birinci bağımlı değişkeni, geçişler sırasında sergilenen bağımsız geçişlerdir. Bağımsız geçiş; çocukların geçiş yönergesinin ardından 10 saniye içinde geçiş alanına yönelme, başıyla onaylama, sözel olarak onaylama ya da arkadaşlarını takip etme gibi davranışlar sergileyerek geçişi başlatmaları ve buldukları etkinlikten ya da geçmeleri gereken etkinliğe 30 saniye, buldukları ortamdan geçmeleri gereken ortama 2 dakika içinde geçmeleridir. Bağımsız geçiş için ölçüt olarak kabul edilen bu süreyi belirlemek üzere 2016 yılında Ergin tarafından gerçekleştirilen araştırmadaki referans değerler dikkate alınmıştır. Söz edilen araştırmada bir okul gününde geçişler sırasında harcanan minimum süre 17 dk. 35 sn. bulunduğundan, bu araştırmada da gün içinde gerçekleştirilen tüm geçişlerin süresi bu süreye yaklaştırılmaya çalışılmış ve gün boyu harcanan ideal geçiş süresi yaklaşık 19 dakika olarak belirlenmiştir. Bağımsız geçişlerin yüzdesini belirlemek amacıyla “(Bağımsız olarak gerçekleştirilen geçiş sayısı / Gün içinde ortaya çıkan toplam geçiş sayısı) x 100” formülü kullanılmıştır.

Geçişler sırasında harcanan süre: Çocukların geçiş için sunulan yönergenin ardından buldukları etkinlikten ya da ortamdan geçmeleri gereken etkinliğe ya da ortama bağımsız olarak ya da yardımla geçinceye kadar harcanan toplam süredir.

Problem davranışlar: Çocukların kaçma, direnme/geçiş reddetme, yere yatma ve bağırma/ağlama gibi olumsuz davranışlar sergileyerek buldukları etkinlikten ya da ortamdan geçmeleri gereken etkinliğe ya da ortama geçmemeleridir. *Kaçma davranışı* çocuğun geçmesi gereken etkinlikten ya da ortamdan uzaklaşması, geçmesi gereken etkinliğe ya da ortama yaklaşmamasıdır. Çocuğun geçiş yapılacak etkinlikten ya da ortamdan başka bir etkinliğe ya da ortama yönelmesi, geçiş alanını terk etmesi ve geçiş yapılacak etkinlik ya da ortam dışında başka bir etkinlik ya da ortama geçmesi kaçma davranışının örnekleyenleri; çocuğun su içme ya da tuvalet gitme gibi herhangi bir ihtiyacını karşılamak için başka bir alana yönelmesi ya da girmesi, geçiş alanını kısa süreliğine (1-2 sn.) terk etmesi kaçma davranışının örnekleyenleri olarak kabul

edilmiştir. *Yere yatma davranışı* çocuğun dizleri, sırtı ya da yüzü yere degecek bir biçimde köprü kurması, yüz üstü ya da sırt üstü zemine uzanmasıdır. Çocuğun zemine uzanması, sırt üstü-yüzüstü yatması, elleri zemine degecek biçimde dizlerinin üstüne kapanması ve sıranın ya da oturakların üzerine uzanması yere yatma davranışının örnekleyenleri; çocuğun yere düşen eşyasını almak için dizlerinin üstüne çökmesi, zemine uzanıp oyuncağıyla oynaması ya da yere oturup ayakkabısını ve diğer eşyalarını giymesi yere yatma davranışının örneklemeyenleri olarak kabul edilmiştir. *Geçiş reddetme/direnme davranışı* çocuğun geçiş yapılacak etkinliğe ya da ortama yönelmemesi, geçiş yönergesini yerine getirmemesi ya da geçiş durumuna uygun davranışları sergilememesidir. Çocuğun geçiş yönergesi verilmiş olmasına karşın yerinde beklemesi, harekete geçmemesi, geçiş yapılacak etkinliğe ya da ortama yönelmemesi, başka bir şeyle ilgilenmesi ya da etrafında dönmesi geçiş reddetme/direnme davranışının örnekleyenleri; çocuğun kısa süreliğine (1-2 sn.) duraksaması ya da etrafını izlemesi, geçiş davranışını başlatmasına rağmen kısa bir süre duraksayıp sonra davranışı tamamlaması geçiş reddetme/direnme davranışının örneklemeyenleri olarak kabul edilmiştir. *Bağırma/ağlama davranışı* çocuğun geçiş sırasında ağlaması, çığlık atması ve kendi kendine ya da etrafındaki kişilere bağırmasıdır. Çocuğun geçiş sırasında ağlaması, çığlık atması, kendi kendine bağırması, öğretmenine bağırması, kötü sözler kullanması ya da etrafındaki kişilere amaçsızca yüksek tonda seslenmesi bağırma/ağlama davranışının örnekleyenleri; çocuğun bir gereksinimini anlatmak için yüksek sesle konuşması, uzakta bulunan kişilere amaçlı biçimde seslenmesi ya da canını yakan herhangi bir durum (baş ağrısı, yara, diş ağrısı vb.) karşısında ağlaması bağırma/ağlama davranışının örneklemeyenleri olarak kabul edilmiştir.

Bağımsız Değişken

Araştırmanın bağımsız değişkeni hazırlayıcı videodur. Hazırlayıcı video, çocukları bir etkinliğe, göreve, geçişe ya da stresli duruma hazırlamak ve çocuklarda çevresel değişikliklere bağlı olarak ortaya çıkan kaygının neden olduğu problem davranışları önlemek amacıyla, geçiş yapılacak ortam ve etkinlik ile geçiş sürecinde sergilenecek davranışları gösteren video görüntülerinin geçişlerden önce çocuklara izletildiği stratejidir.

Deney Süreci

Araştırmanın deney süreci, başlama düzeyi evreleri (A_1 ve A_2 evresi), uygulama evreleri (B_1 ve B_2 evresi) ve genelleme evresinden oluşmaktadır.

Başlama Düzeyi Evreleri (A₁ ve A₂ evresi)

Başlama düzeyi oturumları kontrolsüz başlama düzeyi oturumları şeklinde gerçekleştirilmiştir. Kontrolsüz başlama düzeyi oturumlarında olağan koşullarda ne olup bitiyorsa müdahale etmeden gözlemler yapılmış ve veriler toplanmıştır. Başlama düzeyi oturumları sınıf öğretmeni tarafından gerçekleştirilmiş ve bu oturumlar sırasında bir takım uyarlamalara gidilmiştir. Bunlar; çocukların kendine zarar verecek herhangi bir davranışta bulunmalarının önlenmesi ve ortamlar arası geçişlerdeki kaçma davranışlarında çocukların yardımla ortama yeniden getirilmesidir.

Başlama düzeyi oturumlarında çocukların gün boyunca geçiş yapmadan tek bir etkinlikte ya da ortamda kalmalarını engellemek amacıyla etkinlikler arası geçişler için 3 dk., ortamlar arası geçişler için 5 dk. olacak şekilde bir süre belirlenmiştir. Bu geçiş süreleri içerisinde uygun geçiş davranışı sergilemeyen ya da geçiş davranışını başlatan ancak geçişi tamamlamayan çocukların yardımla geçişi tamamlamaları sağlanmıştır. Başlama düzeyi oturumları çocukların grup eğitimi aldıkları sınıfta ve öğretmen ya da yardımcı öğretmen tarafından gerçekleştirilmiştir. Başlama düzeyi oturumları şu şekilde gerçekleştirilmiştir:

1. Geçiş zamanı geldiğinde sınıf öğretmeni tarafından geçiş yönergesi (Ayakkabılarını değiştir ve sınıfa git, oyun oynamak için tahtanın önüne gel, kesme-yapıştırma yapmak için masaya gel vb.) sunulmuştur.
2. Çocukların geçiş yapmaları beklenmiştir. Çocuklar geçiş yönergesi sunulduktan sonra 10 sn. içinde uygun geçiş davranışını başlatıp etkinlikler arası geçişlerde 30 sn., ortamlar arası geçişlerde 2 dk. içinde geçişi tamamlamaları doğru kabul edilmiştir.
3. Çocukların bağımsız geçiş davranışları kontrollü olay kaydı veri toplama formuna doğru olarak kaydedilmiştir.
4. Geçiş yapan öğrenciler sınıf öğretmeni tarafından sözel olarak pekiştirilmiştir.
5. Çocuklar geçiş için yönerge sunulduktan sonra 10 sn. içinde uygun geçiş davranışını başlatmadıklarında, sınıf öğretmeni tarafından geçiş için ikinci kez yönerge sunulmuştur.
6. Çocuklar ikinci kez yönerge sunulduktan sonra da 10 sn. içinde geçişi başlatmadıklarında ya da geçişi başlatsalar da etkinlikler arası geçişlerde 30 sn., ortamlar arası geçişlerde 2 dk. içinde geçişi tamamlamadıklarında çocukların bağımsız geçiş davranışları yanlış kabul edilmiş, ancak çocukların geçişler sırasında harcadıkları süreyi belirlemek için belirlenen maksimum süre kadar

(etkinlikler arası geçişler için 3 dk., ortamlar arası geçiş için 5 dk.) çocuklar beklenmiştir.

7. Çocukların geçişlerde harcadıkları süre, bekleme süresi kaydı veri toplama formuna çocukların geçiş için harcadıkları süre olarak kaydedilmiştir.
8. Belirlenen maksimumu sürenin sonunda çocukların yardımla geçiş yapmaları sağlanmıştır.
9. Geçişler sırasında çocuklar tarafından sergilenen tüm problem davranışlar serbest olay kaydı veri toplama formuna sayı olarak kaydedilmiştir.
10. Kaçma dışındaki tüm problem davranışlar görmezden gelinmiştir.

Uygulama Evreleri (B₁ ve B₂ evreleri)

Uygulama oturumları araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş ve bu oturumlar sırasında araştırmacı ile sınıf öğretmenlerinin işbirliği ve eşgüdüm içinde çalışmalarına dikkat edilmiştir. Uygulama oturumlarında sınıfın doğal akışına hiçbir biçimde müdahale edilmemiş, araştırmacı yalnızca geçiş zamanlarında devreye girerek hazırlayıcı videoyu grup düzenlemesi biçiminde tüm çocuklara aynı anda sunmuştur. Araştırmacının rolü çocukları geçişlere hazırlamakla sınırlanmıştır.

Uygulama oturumları şu şekilde gerçekleştirilmiştir:

1. Çocukların dikkatini çekmek amacıyla “Çocuklar tuvaletten çıkıp mutfağa gidişi gösteren video izleyeceğiz. Videoyu izledikten sonra yemek yemek için mutfağa geçeceğiz. Hazır mısınız?” şeklinde dikkat sağlayıcı ipucu sunulmuştur.
2. Çocuklar hazır olduklarını sözel olarak ya da işaretle ifade ettiklerinde çocukların hazırlayıcı videoları izlemeleri için çocuklara “İzleyin” yönergesi verilmiş ve geçişle ilgili hazırlayıcı video tablettten izletilmiştir.
3. Videoyu izlemeyen çocukların fiziksel ipucu kullanılarak videoyu izlemeleri sağlanmış ve izleme davranışları pekiştirilmiştir.
4. Çocuklar videoyu izlemeyi tamamladıklarında “Yemek yemek için mutfağa gidin.” şeklinde geçiş yönergesi sunulmuştur.
5. Geçiş yönergesinin ardından çocukların geçiş yapmaları beklenmiştir. Çocuklar geçiş yönergesi sunulduktan sonra 10 sn. içinde uygun geçiş davranışını başlatıp etkinlikler arası geçişlerde 30 sn., ortamlar arası geçişlerde 2 dk. içinde geçişi tamamlamaları doğru kabul edilmiştir.
6. Çocukların bağımsız geçiş davranışları kontrollü olay kaydı veri toplama formuna doğru olarak kaydedilmiştir.
7. Geçiş yapan öğrenciler araştırmacı tarafından sözel olarak pekiştirilmiştir.

8. Çocuklar geçiş için yönerge sunulduktan sonra 10 sn. içinde uygun geçiş davranışını başlatmadıklarında, sınıf öğretmeni tarafından geçiş için ikinci kez yönerge sunulmuştur.
9. Çocuklar geçiş için yönerge sunulduktan sonra 10 sn. içinde uygun geçiş davranışını başlatmadıklarında, geçiş için ikinci kez hazırlayıcı video izletilmiştir.
10. Çocuklar ikinci kez videoyu izledikten sonra da 10 sn. içinde geçişi başlatmadıklarında ya da geçişi başlatsalar da etkinlikler arası geçişlerde 30 sn., ortamlar arası geçişlerde 2 dk. içinde geçişi tamamlamadıklarında çocukların bağımsız geçiş davranışları yanlış kabul edilmiş, ancak çocukların geçişler sırasında harcadıkları süreyi belirlemek için belirlenen maksimum süre kadar çocuklar beklenmiştir.
11. Çocukların geçişlerde harcadıkları süre, bekleme süresi kaydı veri toplama formuna çocukların geçiş için harcadıkları süre olarak kaydedilmiş ve sürenin sonunda çocukların yardımıyla geçiş yapmaları sağlanmıştır.
12. Geçişler sırasında çocuklar tarafından sergilenen tüm problem davranışlar serbest olay kaydı veri toplama formuna sayı olarak kaydedilmiştir.
13. Kaçma dışındaki tüm problem davranışlar görmezden gelinmiştir.

Öğretmene Transfer Evresi

Genelleme evresinde birinci ve ikinci uygulama evresinde izlenen sürecin aynısı izlenmiş ancak genelleme evresinde bağımsız değişken sınıf öğretmeni tarafından sunulmuştur.

Gözlemciler Arası Güvenirlilik

Etkinlikler ve ortamlar arası geçişler sırasında sergilenen bağımsız geçiş davranışlarını kontrollü olay kaydı veri toplama formunu kullanarak kaydetmeniz istenmektedir. Çocukların yönergenin ardından 10 sn. içinde geçiş davranışını başlatıp etkinlikler arası geçişlerde 30 sn., ortamlar arası geçişlerde 2 dk. içinde geçişi tamamlamaları durumunda kontrollü olay kaydı veri toplama formunda ilgili geçişe karşılık gelen ön uyaran daire içine alarak işaretlemeniz ve 17 geçiş için de aynı süreci izlemeniz beklenmektedir.

Etkinlikler ve ortamlar arası geçişler sırasında harcanan süreyi bekleme süresi kaydı veri toplama formu kullanarak kaydetmeniz istenmektedir. Geçiş yönergesinin ardından çocukların ne kadar sürede geçiş yaptıklarını belirlemeniz, ilgili geçişe karşılık gelen geçiş

süresini dakika ve saniye olarak forma yazmanız ve 17 geçiş için de aynı süreci izlemeniz beklenmektedir.

Etkinlikler ve ortamlar arası geçişler sırasında sergilenen problem davranışları serbest olay kaydı veri toplama formu kullanarak kaydetmeniz istenmektedir. Geçiş yönergesi ile çocukların geçiş yaptıkları süre arasında çocukların sergiledikleri problem davranışları ilgili davranışın karşılığına çetele şeklinde kaydetmeniz ve ve 17 geçiş için de aynı süreci izlemeniz beklenmektedir.

Uygulama Güvenirliği

Sizden gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin yanı sıra uygulama güvenirligi verilerini de toplamanız beklenmektedir. Başlama düzeyi evrelerinde sınıf öğretmeninin aşağıdaki davranışları gerçekleştirip gerçekleştirmediğini ilgili forma işaretlemenizi bekliyoruz:

1. Araç-gereçleri hazırlama
2. Geçiş için yönerge verme
3. Geçiş başlatmak için belirlenen süreyi bekleme
4. Geçiş yapılmadığında geçiş için ikinci kez yönerge sunma
5. Geçiş tamamlamak için belirlenen süreyi bekleme
6. Doğru tepkide pekiştirme/yanlış tepkide yardımla geçiş gerçekleştirme

Uygulama evrelerinde araştırmacının aşağıdaki davranışları gerçekleştirip gerçekleştirmediğini ilgili forma işaretlemenizi bekliyoruz:

1. Araç-gereçleri hazırlama
2. Hazırlayıcı video için dikkat sağlayıcı ipucu sunma
3. Hazırlayıcı video için yönerge verme
4. Hazırlayıcı videoyu izletme
5. Geçiş için yönerge verme
6. Geçiş başlatmak için belirlenen süreyi bekleme
7. Belirlenen süre içinde geçiş başlatılmadığında hazırlayıcı videoyu yeniden izletme
8. Geçiş başlatmak için belirlenen süreyi bekleme
9. Geçiş tamamlamak için belirlenen süreyi bekleme
10. Doğru tepkide pekiştirme/yanlış tepkide yardımla geçiş gerçekleştirme

Sosyal Geçerlik Verilerinin Güvenirliği

Sizden anne-babalardan ve eğitim personelinden toplanan sosyal geçerlik soru formlarını incelemeniz ve her bir yanıtlayıcının işaretlediği seçeneği belirleyip kaydetmeniz beklenmektedir. İlginiz ve desteğiniz için teşekkür ederim.

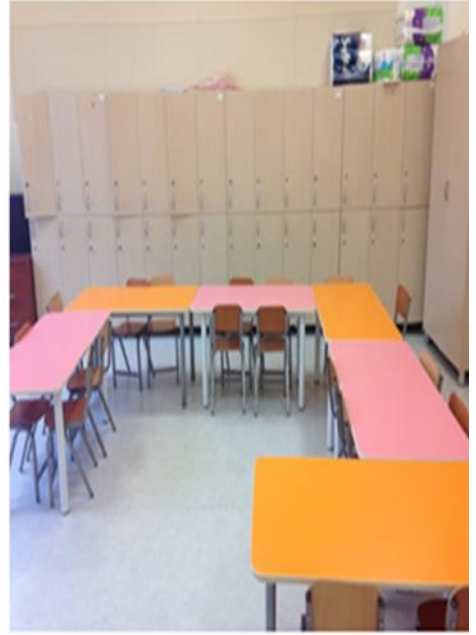
EK-8. Grup Eğitimi Sınıfına İlişkin Görseller



EK-9. Oyun Odasına İlişkin Görseller



EK-10. Mutfağa İlişkin Görseller



EK-11. Lavaboya İlişkin Görseller



EK-12.Koridora (1) İlişkin Görseller



EK-13. Koridora (2) İlişkin Görseller



EK-14. Hazırlayıcı Videolara İlişkin Ekran Alıntıları



Sınıfa Giriş Rutini



Açılış/Yoklama Rutini



Masa Başı Etkinliği



Büyük Kas Etkinliği



Oyun Etkinliği



Masa Başı Etkinliği



El Yıkama Rutini



Yemek Yeme Rutini



El Yıkama Rutini



Serbest Zaman Rutini



Sınıfa Geçiş Rutini



Masa Başı Etkinliği



Parmak Oyunu Etkinliği



Sanat Etkinliği



Öz Bakım Etkinliği



Kapanış Rutini



Çıkış/Eve Gidiş Rutini

EK-15. Kontrollü Olay Kaydı Veri Toplama Formu

Çocuk:

Uygulamacı:

Tarih:

Evre-Oturum:

Geçiş Numarası	Geçişler	.../.../...	.../.../...	.../.../...	.../.../...	.../.../...
Geçiş 17	Çıkış/Eve Gidiş Rutini	17	17	17	17	17
Geçiş 16	Kapanış Rutini	16	16	16	16	16
Geçiş 15	Öz Bakım Etkinliği	15	15	15	15	15
Geçiş 14	Sanat Etkinliği	14	14	14	14	14
Geçiş 13	Parmak Oyunu Etkinliği	13	13	13	13	13
Geçiş 12	Masa Başı Etkinliği	12	12	12	12	12
Geçiş 11	Sınıfa Geçiş Rutini	11	11	11	11	11
Geçiş 10	Serbest Zaman Rutini	10	10	10	10	10
Geçiş 9	El Yıkama Rutini	9	9	9	9	9
Geçiş 8	Yemek Yeme Rutini	8	8	8	8	8
Geçiş 7	El Yıkama Rutini	7	7	7	7	7
Geçiş 6	Masa Başı Etkinliği	6	6	6	6	6
Geçiş 5	Oyun Etkinliği	5	5	5	5	5
Geçiş 4	Büyük Kas Etkinliği	4	4	4	4	4
Geçiş 3	Masa Başı Etkinliği	3	3	3	3	3
Geçiş 2	Açılış/Yoklama Rutini	2	2	2	2	2
Geçiş 1	Sınıfa Giriş Rutini	1	1	1	1	1

EK-16. Bekleme Süresi Kaydı

Çocuk :

Uygulamacı:

Tarih:

Evre-Oturum:

Geçişler	Yönerge	Süre
Sınıfa Giriş Rutini	Sınıfa gidin.	
Açılış/Yoklama Rutini	Yoklama için tahtanın önündeki sandalyelere oturun.	
Masa Başı Etkinliği	Çalışmaları yapmak için masalarınıza oturun.	
Büyük Kas Etkinliği	Top atmak için tahtanın önüne geçin.	
Oyun Etkinliği	Tahtanın önünde el ele tutuşun.	
Masa Başı Etkinliği	Boyama yapmak için masalarınıza oturun.	
El Yıkama Rutini	Ellerinizi yıkamak için tuvalete gidin.	
Yemek Yeme Rutini	Yemek yemek için mutfağa gidin.	
El Yıkama Rutini	Ellerinizi yıkamak için tuvalete gidin.	
Serbest Zaman Rutini	Oynamak için oyun odasına gidin.	
Sınıfa Geçiş Rutini	Etkinlik yapmak için sınıfa gidin.	
Masa Başı Etkinliği	Çalışmaları yapmak için masalarınıza oturun.	
Parmak Oyunu Etkinliği	Parmak oyunu oynamak için masalarınıza geçin.	
Sanat Etkinliği	Kesme-yapıştırma etkinliği için masalarınıza geç.	
Öz Bakım Etkinliği	Süveter giyme/ön-arka gösterme için masaya geçin.	
Kapanış Rutini	Şarkı söylemek için tahtanın önündeki sandalyelere oturun.	
Çıkış/Eve Gidiş Rutini	Sınıftan çıkıp ayakkabılarınızı değiştirin.	
Toplam Süre		
Ortalama Süre		

EK-17. Serbest Olay Kaydı Formu

Çocuk:

Uygulamacı:

Tarih:

Evre-Oturum:

Geçişler	Problem Davranışlar				
	Kaçma	Yere yatma	Geçisi reddetme	Bağırma	Diğer
Sınıfa Giriş Rutini					
Açılış/Yoklama Rutini					
Masa Başı Etkinliği					
Büyük Kas Etkinliği					
Oyun Etkinliği					
Masa Başı Etkinliği					
El Yıkama Rutini					
Yemek Yeme Rutini					
El Yıkama Rutini					
Serbest Zaman Rutini					
Sınıfa Geçiş Rutini					
Masa Başı Etkinliği					
Parmak Oyunu Etkinliği					
Sanat Etkinliği					
Öz Bakım Etkinliği					
Kapanış Rutini					
Çıkış/Eve Gidiş Rutini					
Toplam Sayı					

EK-18. Anne-Baba Sosyal Geçerlik Soru Formu

Değerli

- Aşağıda sunulan soru formu ile sizlerin; uygulama görüntülerini izlediğiniz ve bulgularına ait grafiklerini incelediğiniz “Otizmi Olan ocukların Etkinlikler ve Ortamlar Arası Geçişlerini Kolaylaştırmada Hazırlayıcı Videoların Etkisi” başlıklı araştırmaya ilişkin görüşlerinizi belirlemek amaçlanmıştır.
- Katılım, gönüllük ilkesine dayanmaktadır; ancak sizlerin görüşlerini belirlemek, bu araştırmanın sosyal geçerliğinin ortaya konmasına ve ileride yapılacak araştırmalara ışık tutmasına yarar sağlayacağından katılımınız oldukça önemlidir.
- Aşağıdaki formda 17 ifade ve bu ifadelerin karşında “Tamamen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Hiç Katılmıyorum” şeklinde beşli bir dereceleme yer almaktadır. İlgili ifadeyi okuduktan sonra size en yakın gelen seçeneği işaretleyiniz.
- Formda ayrıca açık uçlu ve yazmayı gerektiren iki soru yer almaktadır. Bu sorulara ilişkin görüşlerinizi belirtiniz.
- Lütfen işaretlemelerinizi ve açıklamalarınızı içtenlikle yapınız.
- Yanıtlama süresinin 5-7 dakika sürmesi öngörülmektedir.
- Paylaştığınız bilgiler ve yaptığınız işaretleme kesinklikle gizli kalacak ve talep etmeniz durumunda çalışmanın sonuçları sizlerle paylaşılacaktır.
- İlginiz ve desteğiniz için çok teşekkür ederim.

Arş. Gör. Emrah Gülboy

Kişisel Bilgiler

Yaşınız (Yıl olarak yazınız)

.....

Eğitim Durumunuz (Uygun olanı işaretleyiniz)

() Lise

() Ön Lisans

() Lisans

() Yüksek Lisans

() Doktora

() Diğer (Belirtiniz)_____

Sorular	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
Çocuğumun;					
1. Geçişler sırasında desteğe gereksinim duyduğumu düşünüyorum.					
a) Etkinlikler arası geçişler					
b) Ortamlar arası geçişler					
2. Geçişler sırasında fazla süre harcadığımı düşünüyorum.					
a) Etkinlikler arası geçişler					
b) Ortamlar arası geçişler					
3. Geçişler sırasında problem davranış sergilediğimi düşünüyorum.					
a) Etkinlikler arası geçişler					
b) Ortamlar arası geçişler					
4. Geçişlerini kolaylaştırmak üzere desteğe gereksinim duyuyorum.					
a) Etkinlikler arası geçişler					
b) Ortamlar arası geçişler					
Hazırlayıcı videoları;					
5. Kolaylıkla hazırlayabilirim.					
6. Kolaylıkla kullanabilirim.					

7. Kullanmaları için diğer anne-babalara tavsiye edebilirim.					
Araştırmada kullanılan hazırlayıcı videoların çocuğumun;					
8. Bağımsız geçişlerini arttırdığımı düşünüyorum.					
a) Etkinlikler arası geçişler					
b) Ortamlar arası geçişler					
9. Geçişler sırasında harcadığı süreyi kısalttığımı düşünüyorum.					
a) Etkinlikler arası geçişler					
b) Ortamlar arası geçişler					
10. Geçişler sırasında sergilediği problem davranışları azalttığımı düşünüyorum.					
a) Etkinlikler arası geçişler					
b) Ortamlar arası geçişler					
Araştırmanın size göre;					
11. Olumlu yönleri var mı? Kısaca açıkla mısınız?					

12. Olumsuz yönleri var mı? Kısaca açıklar mısınız?

EK-19. Öğretmen Sosyal Geçerlik Soru Formu

Değerli Meslektaşım,

- Aşağıda sunulan soru formu ile sizlerin; uygulama görüntülerini izlediğiniz ve bulgularına ait grafiklerini incelediğiniz “Otizmi Olan Çocukların Etkinlikler ve Ortamlar Arası Geçişlerini Kolaylaştırmada Hazırlayıcı Videoların Etkisi” başlıklı araştırmanın sosyal geçerliğine ilişkin görüşlerinizi belirlemek amaçlanmıştır.
- Katılım, gönüllük ilkesine dayanmaktadır; ancak sizlerin görüşlerini belirlemek, bu araştırmanın sosyal geçerliğinin ortaya konmasına ve ileride yapılacak araştırmalara ışık tutmasına yarar sağlayacağından katılımınız oldukça önemlidir.
- Aşağıdaki formda 20 ifade ve bu ifadelerin karşında “Tamamen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Hiç Katılmıyorum” şeklinde beşli bir dereceleme yer almaktadır. İlgili ifadeyi okuduktan sonra size en yakın gelen seçeneği işaretleyiniz.
- Formda ayrıca açık uçlu ve yazmayı gerektiren iki soru yer almaktadır. Bu sorulara ilişkin görüşlerinizi belirtiniz.
- Lütfen işaretlemelerinizi ve açıklamalarınızı içtenlikle yapınız.
- Yanıtlama süresinin 5-7 dakika sürmesi öngörülmektedir.
- Paylaştığınız bilgiler ve yaptığınız işaretlemeler kesinlikle gizli kalacak ve talep etmeniz durumunda çalışmanın sonuçları sizlerle paylaşılacaktır.
- İlginiz ve desteğiniz için çok teşekkür ederim.

Arş. Gör. Emrah Gülboy

Kişisel Bilgiler

Cinsiyetiniz (Uygun olanı işaretleyiniz.)

Bayan

Bay

Yaşınız (Yıl olarak yazınız.)

.....

Eğitim Durumunuz (Uygun olanı işaretleyiniz.)

Lise

Ön Lisans

Lisans

Yüksek Lisans

Doktora

Diğer (Belirtiniz)_____

Göreviniz (Uygun olanı işaretleyiniz.)

Araştırma Görevlisi

Öğretmen

Yardımcı Öğretmen

Öğretmen Adayı

Uzmanlık Alanınız (Uygun olanı işaretleyiniz.)

Özel Eğitim Öğretmeni

Okul Öncesi Eğitimi Öğretmeni

Sınıf Öğretmeni

Öğretmen Adayı

Diğer (Belirtiniz)_____

Öğretmenlik Deneyiminiz (Yıl olarak yazınız.)

.....

Sorular	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
Okul öncesi dönemdeki çocukların;					
1. Geçişler sırasında desteğe gereksinim duyduklarını düşünüyorum.					
c) Etkinlikler arası geçişler					
d) Ortamlar arası geçişler					
2. Geçişler sırasında fazla süre harcadıklarını düşünüyorum.					
c) Etkinlikler arası geçişler					
d) Ortamlar arası geçişler					
3. Geçişler sırasında problem davranış sergilediklerini düşünüyorum.					
c) Etkinlikler arası geçişler					
d) Ortamlar arası geçişler					
4. Geçişlerini kolaylaştırmak üzere desteğe gereksinim duyuyorum.					
c) Etkinlikler arası geçişler					
d) Ortamlar arası geçişler					
Hazırlayıcı videoları;					
5. Kolaylıkla hazırlayabilirim.					
a) Birinci kişi görüş açısından					

b) Üçüncü kişi görüş açısından kolaylıkla hazırlayabilirim.					
6. Kolaylıkla kullanabilirim.					
a) Etkinlikler arası geçişler					
b) Ortamlar arası geçişler					
7. Kullanmaları için tavsiye edebilirim.					
a) Meslektaşlarıma					
b) Anne-babalara					
Araştırmada kullanılan hazırlayıcı videoların araştırmaya katılan çocukların;					
8. Bağımsız geçişleri arttırdığını düşünüyorum.					
c) Etkinlikler arası geçişler					
d) Ortamlar arası geçişler					
9. Geçişler sırasında harcadıkları süreyi kısalttığını düşünüyorum.					
c) Etkinlikler arası geçişler					
d) Ortamlar arası geçişler					
10. Geçişler sırasında sergiledikleri problem davranışları azalttığını düşünüyorum.					
c) Etkinlikler arası geçişler					
d) Ortamlar arası geçişler					

Araştırmanın size göre;

11. Olumlu yönleri var mı? Kısaca açıkla mısınız?

12. Olumsuz yönleri var mı? Kısaca açıkla mısınız?

EK-20. Başlama Düzeyi Evreleri Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu

Tarih :

Oturum Adı :

Oturum Numarası :

Sıra No	Geçişler	Araç gereçleri hazırlama	Geçiş için yönerge verme	Geçiş başlatmak için belirlenen süreyi bekleme	Geçiş yapılmadığında geçiş için ikinci kez yönerge verme	Geçiş tamamlamak için belirlenen süreyi bekleme	Doğru tepkide çocukları pekiştirme / yanlış tepkide yardımla geçiş gerçekleştirme
1	Sınıfa Giriş Rutini						
2	Açılış Rutini						
3	Masa Baş Etkinliği						
4	Büyük Kas Etkinliği						
5	Oyun Etkinliği						
6	Masa Baş Etkinliği						
7	El yıkama Rutini						
8	Yemek Yeme Rutini						
9	El yıkama Rutini						
10	Serbest Zaman Rutini						
11	Sınıf geçiş Rutini						
12	Masa Baş Etkinliği						
13	Oyun Etkinliği						
14	Sanat Etkinliği						
15	Öz Bakım Etkinliği						
16	Kapanış Rutini						
17	Çıkış Eve Gidiş Rutini						

