

Kaynaştırma Uygulamaları Yürütülen Okul Öncesi Sınıflarda Sınıf İçi Geçişlerin Kolaylaştırılması

Emel Ergin*
Ankara Üniversitesi

Hatice Bakkaloğlu**
Ankara Üniversitesi

Öz

Bu çalışmanın amacı, kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü okul öncesi sınıflarda sınıf içi geçişleri ve bu geçişleri kolaylaştırmak amacıyla öğretmenler tarafından kullanılan geçiş stratejilerini ele almaktır. Alanyazında başarılı sınıf içi geçişlerin, geçişler için harcanan zamanı azaltıp öğretim için ayrılan zamanı artırdığı, buna karşın başarısız sınıf içi geçişlerin çocukların sergilediği problem davranışları artırdığı ve öğretim için ayrılan zamanın boşa harcanmasına sebep olduğu bildirilmektedir. Bu nedenle alanyazında sınıf içi geçişleri kolaylaştırmak amacıyla pek çok geçiş stratejisi tanımlanmış ve bu stratejilerin etkililiğini ortaya koymak amacıyla pek çok çalışma yapılmıştır. Bu derlemede, sınıf içi geçişler tanımlanmış ve geçiş stratejileri tanıtılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Sınıf içi geçiş, okul öncesi kaynaştırma, özel gereksinimi olan ve olmayan çocuk, geçiş stratejileri

Facilitating In-Classroom Transitions in Inclusive Preschools

Abstract

The purpose of the current study is to treat in-classroom transitions of preschoolers in inclusive preschools and the transition strategies teachers use to facilitate these in-classroom transitions. In literature, it is emphasized that well-managed transitions decrease the time used for transitioning so increase the time will be used for engaging with academic activities; contrary ineffective transitions may result with challenging behaviors and so cause lose of a valuable school time with doing nothing. For this reason, in the literature, many transition strategies are introduced and there are many researches have been held for their effectiveness. In this review, in-classroom transitions are defined and the transition strategies inclusive preschool teachers' use to facilitate in-classroom transitions are introduced.

Keywords: In-classroom transition, preschool inclusion, children with and without special needs, transition strategies

***Sorumlu Yazar:** Yüksek Lisans Öğrencisi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Ankara, E-posta: erginemel@yahoo.co.uk

**Doç. Dr. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Ankara, E-posta: haticebakkaloglu@gmail.com

Ülkemizde, kaynaştırma uygulamaları 1980’li yıllardan itibaren başlatılmış ve bu tarihten itibaren özel gereksinimli çocukların genel eğitim sınıflarına yerleştirilmesine hız verilmiştir (Sucuoğlu, Bakkaloğlu, İşcen Karasu, Demir ve Akalın, 2014). Kaynaştırma, 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 1997) ve bu kararname hükümlerine dayanılarak yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde (MEB, 2006) “*özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin, eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmi ve özel; okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamaları*” olarak tanımlanmıştır. Bu yönetmelikte kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları başlığı altında 37-66 ay arasındaki özel eğitime ihtiyacı olan çocukların kaynaştırma esas olacak şekilde, öncelikle normal gelişim gösteren akranlarının devam ettiği okullara yerleştirilmeleri istenmiştir. Kaynaştırmanın uygulamaya konulmasıyla akranlarıyla birlikte genel eğitim sınıflarında eğitim gören özel gereksinimli çocukların sayısında da hızlı bir artış yaşanmıştır (MEB, 2010; Nal ve Tüzün, 2011).

Kaynaştırmanın başarısı ve verimliliği, eğitim için en uygun zaman dilimi olarak kabul edilen okul öncesi dönemde başlatılmasına bağlıdır. Çünkü okul öncesi dönemde özel eğitime gereksinim duyan çocuklara sunulan hizmetler, çocuğun büyüme ve gelişiminde anlamlı farklılıklar yaratması bakımından oldukça önemli bir yere sahiptir (Diken, 2009). Özel gereksinimli bireylerin okul öncesi dönemden başlayarak, normal eğitim ortamlarından yararlanması ilerleyen yıllarda toplumla bütünleşmesi açısından önemlidir (Artan ve Uyanık Balat, 2003; Metin, 1992). Dolayısıyla, özel gereksinimli çocuklar, okul öncesi dönemden başlayarak eğitime katılmalıdırlar (Ersoy ve Avcı, 2001; Odom ve Diamond, 1998). Türkiye’de kaynaştırma eğitiminin uygulandığı ilk eğitim kademesi okul öncesi eğitimi sınıflarıdır (Poyraz ve Dere, 2006).

Kaynaştırma uygulamalarının doğru ve amacına uygun bir şekilde gerçekleştirilmesi için birtakım düzenlemeler yapılarak bazı gerekliliklerin karşılanması gerekmektedir (Kargın, 2004). Kaynaştırmanın başarısını etkileyen faktörler arasında okullar, öğretmenler, okul yöneticileri, fiziksel çevre, özel gereksinimi olan ve olmayan çocuklar ve bu çocukların aileleri yer almaktadır (Batu, 2010; Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Kaynaştırmanın başarıya ulaşmasında en önemli faktör olan okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli çocukların okul öncesinde eğitim almaları gerekliliğini savundukları ve bu eğitimin kaynaştırma yoluyla sağlanmasında yana olduklarını gösteren çok sayıda araştırma bulunmaktadır (Artan ve Uyanık Balat, 2003; Gök ve Erbaş, 2011; Sucuoğlu ve ark., 2014; Şahbaz ve Kalay, 2010; Temel, 2000; Varlıer, 2004; Varlıer ve Vuran, 2006). Diğer taraftan kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü okul öncesi sınıflarda yaşanan sorunların öğretmen görüşlerine göre ele alındığı araştırmalarda, öğretmenlerin özel gereksinimli çocukları değerlendirme, Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı hazırlama, öğretimi bireyselleştirme, sınıf yönetimi ve problem davranışlarla baş etme konularında zorluk yaşadıkları belirlenmiştir (Gök, 2009; MEB, 2010; Saraç ve Çolak, 2012; Sucuoğlu ve ark., 2014; Varlıer ve Vuran, 2006). Kaynaştırma ortamlarında öğretmenlerin baş etmekte güçlük yaşadıkları problem davranışların ortaya çıkmasına zemin hazırlayan önemli faktörlerden biri de sınıf içi geçişlerdir (Coleman, Crosby, Irwin, Dennis, Simpson ve Rose, 2013; Hemmeter, Ostrosky, Artman ve Kinder, 2008; Pica, 2010).

Alanyazında **sınıf içi geçişler**, “*öğretmenin yönlendirmesi ile çocuğun bir görevi tamamlayıp diğer etkinliğe başlaması için yapılan değişiklik ya da sınıf içi hareketlilik*” olarak tanımlanmaktadır (Arlin, 1979; Banerjee ve Horn, 2013; Coleman ve ark., 2013; Connell, Carta ve Baer, 1993; Hemmeter ve ark., 2008; Mathews, 2012; Olive, 2004; Schmit, Alper, Raschke ve Ryndak, 2000). Çocukların bir etkinlikten diğerine geçtiği zamanlar ya da bir etkinlikten diğerine her hareket ediş, bir geçiş deneyimidir (Mathews, 2012). Banerjee ve Horn’a (2013) göre geçiş sadece fiziksel olarak yer değiştirme değil, eğitimsel bir amacı da olan hareketliliklerdir.

Hume, Sreckovic, Synder ve Carnahan (2014), üç tür sınıf içi geçiş tanımlamaktadırlar. Birinci tür geçişler, öğretim yapan *personeller arasındaki geçişlerdir*. Sınıf içerisinde öğretimi genel eğitim sınıfı öğretmeni ya da özel eğitim öğretmeni yaparken, öğretimi yapan öğretmende değişiklik olması durumunda personeller arası geçiş ortaya çıkmaktadır. İkinci tür geçişler, ortam değişikliği gerektiren ya da gerektirmeyen *etkinlikler, konular ve*

öğretim yöntemleri arasındaki geçişlerdir ve gün içerisinde sıklıkla ortaya çıkmaktadır. Her bir öğretmenin, farklı öğretim tekniği, etkileşim tarzı, kuralları ve beklentileri olabilmektedir. Serbest oyundan masa başı etkinliğine geçiş, bireysel çalışmadan grup çalışmasına geçiş, küçük grup çalışmasından büyük grup çalışmasına geçiş bu tür geçişlere örnek olarak verilebilmektedir. Üçüncü tür geçişler ise, ortamlar arasındaki geçişlerdir. Sınıftan öğle yemeği için yemekhaneye geçiş, etkinliklerin/derslerin yapıldığı farklı sınıflara geçiş bu tür geçişler arasında yer almaktadır. Sıralanan bu farklı sınıf içi geçişler tek tek yapılabileceği gibi eş zamanlı olarak da ortaya çıkabilmektedir.

Okul öncesi sınıflarda çocuklardan, gün içinde farklı eğitimciler/öğretmenler, konular veya öğretim yöntemleri ya da ortamlar arası geçiş yapmaları beklenmektedir (Hume ve ark., 2014). Ülkemizde, 2013 yılında güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programı'nda (MEB, 2013) sınıf içi etkinlikler Türkçe, sanat, drama, müzik, hareket, oyun, fen, matematik, okuma-yazmaya hazırlık ve alan gezileri olarak belirlenmiş; öğrenme merkezleri ise blok merkezi, dramatik oyun merkezi, sanat merkezi, kitap merkezi, fen merkezi, müzik merkezi, kum ve su masaları gibi çocukların bireysel gereksinimlerini karşılamak amacıyla oluşturulan öğrenme alanları olarak tanımlanmıştır. Bu programda öğretmenlerin çocukların öğrenmelerini destekleyerek bireysel ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde öğretim gününü planlamalarına büyük önem verilmektedir. Bu durumda sınıf içi etkinlikler ya da öğrenme merkezleri arasında gün boyunca pek çok geçişin yapılması kaçınılmaz görünmektedir.

Okul öncesi sınıflarda sınıfa varış, oyun alanına geçiş, öğrenme merkezleri arasındaki geçişler, dışarıya çıkış ve geri dönüş, temizlik için tualete gidiş, yemekhaneye gidiş ve geri dönüş, uyku için hazırlık ve eve gidiş için hazırlık önemli geçiş noktalarıdır (Coleman ve ark., 2013; Kern, Wolery ve Aldridge, 2006; Pica, 2010). Türkiye'de bu konuda herhangi bir çalışma olmamasına karşın, alanyazında çocukların gün içerisinde 15 ile 20 kadar sınıf içi geçiş deneyimi yaşadıkları, beş saatlik normal bir okul gününde sınıf içi geçişler için bir saat ya da daha fazla süre harcayabildikleri belirtilmektedir; dolayısıyla, sınıf içi geçişlere harcanan süre tüm okul zamanının %20 ile %35'ini kapsayabilmektedir (Banerjee ve Horn, 2013; Ferguson, Ashbaugh, O'Reilly ve McLaughlin, 2004; Olive, 2004).

Sınıf İçi Geçişlerin Önemi

Okulda geçirilen zamanın önemli bir kısmını kapsadığı için, geçişler için harcanan süre oldukça değerli bir zamandır. Okul öncesi öğretmenlerin %85'i, sınıflarındaki geçişlerin başarılı ve yetiştikten bağımsız olarak yapılmasını sınıfın başarısı için önemli bulmaktadırlar (Ferguson ve ark., 2004). Başarılı geçişler ve etkili sınıf yönetimi arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır. Öyle ki, başarılı olan her geçiş, çocuğun akademik etkinliklerle uğraşacağı eğitsel zamanı artırmakta ve öğretimde hedeflenen kazanımlar çocukta daha fazla gözlenebilmekte; buna karşın başarısız olan her geçiş ise problem davranışlara sebep olup akademik etkinliklerde kullanılacak değerli zamanın kaybedilmesine ve böylece vaktin boşa harcanmasına yol açabilmektedir (Banerjee ve Horn, 2013; Gettinger ve Seibert, 2002; Hume ve ark., 2014).

Sınıf içi geçişlerle sınıf yönetimi arasındaki bağa ilişkin olarak, alanyazında iki konunun önemle vurgulandığı görülmektedir. Bu konulardan ilki, *sınıf içi geçişlerin problem davranışların ortaya çıkmasına zemin hazırlayabileceği*dir (Coleman ve ark., 2013; Hemmeter ve ark., 2008; Pica, 2010). Bir öğretim gününde sınıfta karmaşaya sebep olacak en olası zamanlar, çocukların sınıf içi geçiş yaptıkları sürelerdir. Sınıf içi geçişlerde etkinliği diğer çocuklardan daha erken ya da geç bitirme, materyallerini hazırlamama gibi çocuk kaynaklı nedenler ya da etkinliğe geç başlama, özel olarak bir çocukla ilgilenme, öğrencilerin dikkatini çekememe gibi öğretmenden kaynaklanan pek çok problemle karşılaşılabilir (Buck, 1999; moffatsd.schoolfusion.us/file/I%20Can%20Do%20It!/hint_9%20transitions_%20sponges.pdf; Schreiban, Whalen ve Stahmer, 2000; Sterling-Turner ve Jordan, 2007; Sveinbjörnsdóttir, 2010).

Okul öncesinde, sınıf içi geçişlerde özel gereksinimi olan ve olmayan tüm çocuklar sorunlar yaşayabilmektedirler (Buck, 1999). İlk kez bir eğitim ortamında bulunma, okuldaki kurallar ve rutinlerin evdekilerden farklı olması, çok fazla sayıda geçişin olması, tüm çocukların aynı zamanda ve aynı şekilde geçiş yapması, geçişlerde kendilerinden ne beklendiğini çocukların anlamaması, geçişlerin çok uzun sürmesi,

çocukların hiçbir şey yapmaksızın uzun süre beklemek durumunda kalması, tek seferde birden fazla yönerge verilmesi, farklı günlerde aynı rutin için farklı uygulamalar yapılması ve açık yönergelerin verilmemesi, sınıf içi geçişlerde çocukları zorlamakta ve küçük çocuklar için korkutucu olabilmektedir (Blasko, 2001). Sınıf içi geçişlerde sıklıkla ortaya çıkabilen dışsallaştırılmış problem davranışların çılgılık atma, kaçma, ağlama, sızlanma, kızgınlık, çekiştirme, sözel olarak itiraz etme, kendini yere atma, kendine, başkalarına ve/veya eşyalara zarar verme (Schreibman ve ark., 2000; Sveinbjörnsdóttir, 2010) olduğu; içselleştirilmiş problem davranışların ise sessizce bir köşeye çekilme, tepki vermeme veya kendisine ne söyleniyorsa onu yapma olduğu belirtilmektedir (Wolfgang, 1977).

Sınıf içi geçişler konusunda önemle vurgulanan ikinci konu ise, yukarıda da değinildiği üzere, *kolay ve hızlı bir şekilde yapılan sınıf içi geçişlerin, geçiş için harcanan zamanı azaltıp öğretim için ayrılan zamanı artıracaktır* (Banerjee ve Horn, 2013; Barbetta, Norona ve Bicaud, 2005). Sınıflarda kaybedilen zamanın çoğu sınıf içi geçişlerden kaynaklanmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin zamanı nasıl kullandıklarını sorgulamaları gerekmektedir. Sınıf içerisinde önemli bir zaman diliminin sınıf içi geçişlerle harcadığı fark edildiğinde, öğretmenlerin zamanı nasıl daha etkili şekilde kullanabilecekleri konusunda planlamalar yapmaları ve geçişleri etkili şekilde yönetmek için bazı stratejiler kullanmaları gerekmektedir (Russo, 2014).

Sınıf İçi Geçişlerin Planlanması

Geçişlerde ortaya çıkan problemleri önlemede anahtar rolü, *sınıf içi geçişlerin planlanması* üstlenmektedir (Banerjee ve Horn, 2013; Coleman ve ark., 2013; McIntosh, Herman, Sanford, McGraw ve Florence, 2004). Çünkü geçişlerin önceden nasıl planlandığı, çocukların geçişlerde hangi davranışları sergileyeceğini büyük ölçüde etkilemektedir. Öğretmenin, sınıf içi geçişleri nasıl planladığı ve uyguladığı, sınıfta karmaşa ya da düzenin belirleyicisidir (Banerjee ve Horn, 2013).

Geçişlerin başarıyla tamamlanması oldukça önemli olmasına rağmen, öğretmenlerin günlük planlarını hazırlarken geçiş konusuna önem vermedikleri (Barbetta ve ark., 2005; Ostrosky, Jung ve Hemmeter, 1992) ve geçişleri planlamama hatasına düştükleri gözlenmektedir (Olive, 2004). Okul öncesi eğitim müfredatındaki diğer konulara gösterilen özen sınıf içi geçişler için gösterilmediğinde, geçiş süreci kargaşaya ve boşa harcanan zamanlara dönüşebilmektedir. Günlük plana eklenen planlı geçişler ise, öğrenme fırsatlarına dönüştürülebilmektedir. Örneğin, toplanma geçişlerinde şekil farkındalığı kazandırmak aynı zamanda da geçişleri eğlenceli kılmak amacıyla, çocuklardan tüm daire, dikdörtgen veya kare gibi şekilleri toplayıp sınıfta ait oldukları raflara kaldırmaları istenebilmektedir (Pica, 2010).

Sınıf içi geçiş planlaması yapılırken, geçişlerin başarıyla yapılması için bazı ilkelerin göz önüne alınması gerekmektedir (Beban ve McCormilla, 2012; Pica, 2010):

- Planlamanın önceden yapılması,
- Tahmin edilebilirliği yüksek rutinlerin oluşturulması,
- Gün içinde yapılacak geçişlerin sayılarının azaltılması,
- Geçişle ilgili beklentilerin model olunarak öğretilmesi,
- Geçiş sürecinde yapılacakların bir sonraki etkinlikle bağlantılı şekilde seçilmesi,
- Hiçbir şey yapmaksızın bekleme sürelerinin azaltılması,
- Geçişlerin eğlenceli hale getirilmesi,
- Öğretmenin hem kendini ve hem de her öğrencisini iyi tanıması ve
- Yapılan geçiş planlarının düzenli olarak gözden geçirilip, gerektiğinde değişikliklerin yapılması.

Bu ilkeler göz önünde bulundurularak etkili bir geçiş planlaması yapabilmek mümkündür. Bu planlamada öncelikle sınıftaki tüm yetişkinlerden bir geçiş ekibi oluşturulmalıdır. Daha sonra günlük plan gözden geçirilip yetişkinlerden hangi kişinin geçişin hangi aşamasında nasıl bir görev yükleneceği belirlenmelidir. Geçişlerde sorun yaşayan özel gereksinimli çocukların olması durumunda, problemleri geçişlerin hangileri olduğunun, nelerin yapılacağı, destek türlerinin veya ipuçlarının neler olduğunun belirlenmesi de oldukça önemlidir. Son olarak,

müdahale programında görev alan yetişkinlerin müdahaleyi uygulamaları ve gelişmeleri mutlaka değerlendirmeleri gerekmektedir (Banerjee ve Horn, 2013; Coleman ve ark., 2013; McIntosh ve ark., 2004).

Geçişlerin planlanmasına ek olarak *sınıf içi geçişlerin kolaylaştırılması* ile geçişler başarıyla sonuçlanmakta, böylece öğretim zamanının daha verimli kullanılması sağlanabilmektedir (Banerjee ve Horn, 2013; Barbetta ve ark., 2005; Hume ve ark., 2014). Çocuklar gün içerisinde çevrelerindeki doğal ipuçlarını takip etmektedirler. Bir etkinliğin tamamlanması, doğal olarak yeni bir etkinliğin başlayacağına işaret ettiği için, öğretmenlerin bu doğal ipuçlarını geçiş sürecinde kullanabilecekleri yönergelere dönüştürmeleri geçişleri kolaylaştırmaktadır. Geçişlerin kolaylaştırılması amacıyla özel gereksinimi olsun ya da olmasın tüm çocuklara yardım edilmesi ve kendiliğinden oluşan ipuçlarına ek olarak, sistematik şekilde farklı ipuçları verilmesi önerilmektedir (Park ve Lynch, 2013). Alanyazında sınıf içi geçişlerin kolaylaştırılması amacıyla pek çok geçiş stratejisinin kullanıldığı görülmektedir. Bu stratejiler aşağıda örnekleri ile birlikte açıklanmıştır.

Sınıf İçi Geçişleri Kolaylaştırma Stratejileri

Geçiş stratejisi, çocukların etkinliklere, ortamlara ve rutinlerdeki değişikliklere uyum sağlamasına yardım eden ve geçişten önce, geçiş sırasında veya geçişten sonra sunulabilen desteklerdir (Hume ve ark., 2014). Geçiş stratejilerinin kullanımı tahmin edilebilirliği, geçiş süresinde uygun davranışların sergilenmesini ve okula ya da diğer sosyal ortamlara başarılı bir katılımı artırırken; geçiş için harcanan zamanı ve yetişkinler tarafından sağlanan ipuçlarına bağımlılığı azaltmaktadır (Hume, 2008; Sterling-Turner ve Jordan, 2007). Bu nedenle, sınıf içi geçişlerin kolaylaştırılması amacıyla bazı stratejilerin kullanılması önerilmektedir.

Öğretmenlerin, sınıflarındaki çocukların yaşını, özel gereksinimi olup olmamasını ya da geçişlere etki edebilecek herhangi bir durumu dikkate alarak, kullanacakları en uygun geçiş stratejisine karar vermeleri gerekmektedir (Fox, 2009). Ayrıca, kullanılacak geçiş stratejisinin sınıfa uyarlanarak kullanılması önem arz etmektedir (Russo, 2014). Sınıf içi geçişleri kolaylaştırmak amacıyla kullanılan stratejileri görsel destekler, işitsel destekler ve olumlu sınıf yönetimi uygulamaları olarak sınıflandırmak mümkündür (Bkz. Tablo 1).

Tablo 1

Sınıf İçi Geçişleri Kolaylaştırma Stratejileri

A. Görsel Destekler	
1.	Işıkları açıp kapama
2.	Saat-kronometre-zamanlayıcı
3.	Güç kartları
4.	Geçiş hatırlatan resim-sembol-fotoğraf ya da önce-sonra kartları
5.	Etiketler
6.	Tamamlanmış-tamamlanacak etkinlik kutuları
7.	Etkinlik çizelgeleri
8.	Teknolojik uygulamalar
9.	Sosyal öyküler
10.	Kuklalar
11.	Video model
B. İşitsel Destekler	
1.	Sözel hatırlatıcılar
2.	Şarkı, parmak oyunu, tekerleme
3.	Zil-düdük
C. Olumlu Sınıf Yönetimi Uygulamaları	
1.	Geçiş sırasında oyun etkinliği yaratma
2.	Akran arkadaş sistemi
3.	Olumlu pekiştirme
4.	Seçenek sunma
5.	Yapılma olasılığı yüksek isteklerde bulunma
6.	Sınıfın fiziksel ortamında değişiklikler yapma

A. Görsel Destekler

1. Işıkları açıp kapama

Sınıftaki *ışıkları açıp kapama* (*turning on/off the lights*), çocukların ilgisini anında çektiği için dikkat çekmek amacıyla sınıf yönetiminde sıklıkla kullanılmaktadır. Bu olumlu sınıf yönetimi uygulamasında, sınıfın ışıkları birkaç kez açılıp kapatılmaktadır. Böylece, ışıkları açıp kapama çocuklara bir sonraki etkinliğe geçiş için hazırlanmaları gerektiğini hatırlatan bir uyarıya dönüştürülmektedir (http://www.character-education.info/Articles/adhd_government_instructional_strategies.pdf). Bu strateji, özellikle işitme kaybı ve/veya işitme yetersizliği olan çocukların geçişlerini kolaylaştırmada oldukça etkilidir. Geçişlerde kullanılacak diğer tüm stratejilerde yapılması gerektiği gibi, bu strateji kullanılırken de ışıkları açıp kapamanın ne anlama geldiği ve ne için ipucu sağlayacağı çocuklara önceden bildirilmelidir (<http://www.kidactivities.net/category/transitions-attention-getting-strategies.aspx>).

2. Saat-kronometre-zamanlayıcı

Saat-kronometre-zamanlayıcı (*watch-timer-stopwatch*), geçişlerde ne kadar zaman kaldığını göstermesi bakımından önemli bir etkiye sahiptir ve ne kadar süresi kaldığını gören çocuk için zaman anlamlı hale gelmektedir. Etkinliğin başlangıç ve bitiş saatleri belirlendikten sonra, etkinlik bitimi için ne kadar zaman kaldığını gösteren bir saat, kronometre ya da zamanlayıcı sınıfın uygun bir yerine yerleştirilerek çocukların bunu görmeleri sağlanmalıdır. Belirli aralıklarla kalan sürenin hatırlatıldığı sözel ipuçlarıyla birlikte kullanılması, küçük çocuklar için daha uygundur. Örneğin, bir etkinliğin 30 dakika sürmesi öngörülüyorsa, kronometre üç kez on dakikalık sürelerle ayarlanıp 10., 20. ve 30. dakikalarda kalan süreye ilişkin uyarı verilebilmektedir (<http://www.indiana.edu/index.php?pageId=399>).

3. Güç kartları

Görsel destekler, sınıf içi geçişlerdeki sözel yönergeleri tamamlayarak, çocukların sınıf içi geçiş süresince ve geçiş sonrasında ne olacağını daha iyi anlamalarına yardım etmektedir (Olive, 2004). *Güç kartları* (*power cards*), sınıf içi geçişlerde kullanılan görsel stratejilerinden biri diğeridir. Çocuğun en sevdiği kişinin veya çizgi film karakterinin resminin yapıştırılacağı küçük bir kartın üzerine yazılacak iki veya en fazla dört cümlelik ‘o kahramanın isteği’, istenen davranışı yapması için çocuğa geçişlerde yardım edebilmektedir. Örneğin, birçok çocuk çizgi film karakteri Hello Kitty’i sevmektedir. Öğretmenler arası geçiş yapılacağında, küçük bir karta yapıştırılacak Hello Kitty resmi ve yazılacak ‘Hello Kitty, senin yeni öğretmenle çalışmanı istiyor. Yeni öğretmenle çalışınca seninle gurur duyacak.’ gibi ifadeler, çocuğun kartı geçişle eşleştirmesini sağlayarak, geçişte beklenen davranışları sergilemesine yardım edilebilmektedir (Angell, Nicholson, Watts ve Blum, 2011).

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

Geçiş hatırlatan *resim, sembol ya da fotoğraf* (*picture-symbol-photograph reminding transition*) kullanımı gün içerisinde nelerin olacağı hakkında bilgi veren resim, sembol ya da fotoğrafların çocuğa geçiş esnasında gösterilmesi şeklinde kullanılmaktadır. Örneğin, masa başında yapılan sanat etkinliğinin ardından temizliğe geçiş yapılacaksa, masa başından temizliğe geçiş resminin/fotoğrafının gösterilmesi ile çocuk temizlik için yönlendirilebilmektedir. Görsel desteklerin resim, sembol, fotoğraf biçiminde sunulmasını içeren görsel temelli uygulamalar, özellikle otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocuklar için, geçişte yaşanabilecek sorunların çözümünde sıklıkla tercih edilmektedir (Kokina, 2012). Alanyazında bu gibi görsellerin kullanımının sınıfta düzen kurulmasına yardım ettiği ve küçük yaştaki veya sınırlı iletişim becerileri olan çocukların bu görsellerin kullanımından daha fazla yarar sağladıkları bildirilmiştir (Schmit ve ark., 2000).

Bazı OSB olan çocuklar, devam eden etkinlikten sonra ne geleceğini ‘gördüklerinde’ daha sorunsuz geçişler yapabilmektedir. Geçiş yapılacağında çocuğa gösterilen ya da verilebilen, iki etkinlik arasındaki öncelik sonralık ilişkisini gösteren *önce-sonra kartları* (*before-after cards*), ortamlar arası geçişte çocuğa gösterildiğinde/verildiğinde çocukların geçişlerini kolaylaştırmaktadır. Ayrıca geçişin yapılacağı ortama konulan

bir zarfa/kutucuğa, geçiş tamamlanınca bu kartların bırakılması, çocukların önemli bir işi başarmış olma duygusunu tatmalarına yardım etmektedir (<http://www.indiana.edu/index.php?pageId=399>).

5. Etiketler

Etiketler (labels), sınıf içi geçişlerde en kolay uygulanabilen ve maliyeti en ucuz olan görsel desteklerdir. Sınıfa eklenecek etiketler yardımıyla, çocuklar geçişlere yetişkinden bağımsız ve etkili bir biçimde katılım gösterebilmektedir. Örneğin, yapboz kutularının üzerine mavi renkli etiketler yapıştırıp, toplanma geçişlerinde çocuklardan bu kutuları aynı renkte etiket yapıştırılmış rafa koymalarını istemek geçişten kaynaklanan karmaşayı azaltabilmektedir. Raflara, duvarlara, dolaplara yapıştırılacak etiketler, çocukların neyi nerede bulabileceklerini, hangi materyali nereye bırakacaklarını görmelerini sağlayarak geçişleri hızlandırmaktadır (<http://www.education.gov.sk.ca/asd>).

6. Tamamlanmış-tamamlanacak etkinlik kutuları

Çocuklar genellikle geçişten önce üzerinde çalıştıkları etkinliği bitirmek isterler. Zaman kısıtlaması nedeniyle bazı çocuklar üzerinde çalıştıkları etkinlikleri tamamlayamaz. Geçişin başlamasıyla, çocuklara üzerinde çalıştıkları etkinliklerini içine koyacakları kutular hazırlamak özellikle OSB olan çocuklar olmak üzere tüm çocuklar için oldukça faydalıdır. Bu gibi rutinler oluşturma, çocukların hem geçiş için harcadıkları zamanı azaltmakta hem de düzenli olma gibi olumlu davranışlar kazanmalarına yardım etmektedir. Geçişin başlaması ile etkinliğini bitirmiş olan çocuk *tamamlanmış etkinlik kutusuna (finished boxes)*, bitirmesi gereken etkinliği henüz bitirememiş olan çocuk ise yarım kalan etkinliğini *tamamlanacak etkinlik kutusuna (will be finished boxes)* koyabilmektedir. Bu kutular, sınıfta sabit bir köşede bulundurulabilmekte, üzerlerine kutuyu tanımlayan resimler/işaretler yapıştırılabilmektedir (<http://www.indiana.edu/index.php?pageId=399>).

7. Etkinlik çizelgeleri

Tüm yetişkinler gibi çocuklar da yapacakları bir sonraki şeyin ne olduğunu bilmek isterler. *Etkinlik çizelgeleri (activity schedules)*, çocuğun kolayca görebileceği ve sıralı olarak takip edebileceği şekilde bir duvara, bilgisayara ya da çocuğun sırasına konan fotoğraf, günlük rutin veya küçük resim dizilerini içeren çizelgelerdir (Banda ve Grimmert, 2008). Bu çizelgeler, bir dizi çizimden oluşmakta ve gün içinde hangi ortamda nelerin yapılacağını resimli olarak göstermektedir (Dooley, Wilczeni ve Torem, 2001). Etkinlik çizelgeleri, günlük plandaki tahmin edilebilirliği artırmak amacıyla o günün etkinliklerinin neler olacağını gösteren resimlerin alt alta yapıştırılmasıyla hazırlanmaktadır. Bu çizelge güne başlamadan önce gözden geçirilerek vurgulanmalı ve rutinde yapılması gereken görevlerin içselleştirilmesi beklenmelidir (Park ve Lynch, 2013). Gün içinde nelerin olduğunu gösteren formatta hazırlanabileceği gibi, tek bir etkinlikteki basamakların neler olduğunu gösterecek şekilde de hazırlanabilmektedir. Burada, çocuklardan her bir basamağı tamamlandıktan sonra tekrar çizelgeye bakmaları ve sıradaki basamağı içeren görevleri yapmaları istenmektedir (Banda ve Grimmert, 2008). Etkinlik çizelgelerinin kullanımı ile çocukların kendilerini daha güvende hissetmeleri sağlanırken, geçişte oluşabilecek problemler davranışlar da önlenebilmektedir. Tahmin edilemezlik sonucu yaşadıkları karmaşa nedeniyle, özellikle OSB olan çocuklarla bu etkinlik çizelgelerinin kullanılması yaygın olarak önerilmektedir (Lawry, Danko ve Strain, 2000; Park ve Lynch, 2013; Waters, Lerman ve Hovanetz, 2009).

8. Teknolojik uygulamalar

Geçiş hatırlatmada veya geçişleri kolaylaştırmada yararlanılabilen *teknolojik uygulamalar (applications)* mobil cihaz, akıllı telefon, tablet bilgisayar, e-okuyucu gibi birçok teknolojik araçta kullanılabilen bilgisayar programları ya da yazılımlarıdır. Bu uygulamalar, çocukların dikkatini çekip onların keşifler yapmasına yardım etmekte ve çocukların yaşam kalitesini artırabilmektedir (Akt., More ve Travers, 2012). Alanyazında küçük çocuklar için, farklı şekillerde kullanılabilen birçok teknolojik uygulama bulunmaktadır. VoCaL uygulaması (<http://www.gzero.uk/vocal.html>) ve Choiceworks™ uygulamaları bunlar arasında yer almaktadır (<http://www.specialneeds.com>). Örneğin, VoCaL uygulaması İphone, İpod ve İOS 4.0 cihazları üzerinden,

kullanıcıların yapılacak bir görevi kolay, basit, hızlı şekilde hatırlamalarına imkan verecek şekilde tasarlanmıştır. Program kullanıcıya, kendi sesiyle ve kendi cümleleriyle uygulamaya kaydettiği cümleleri, hatırlatması için ayarlanan saat ve zamanda hatırlatarak kullanıcıların yaşamlarını kolayca organize edebilmelerine yardım etmektedir. Bu uygulama, zaman ve mesajlar ayarlanarak sınıf içi geçişlerde kullanılmak üzere bir ipucuna dönüştürülebilmektedir (<http://www.gzero.uk/vocal.html>).

Sınıf içi geçişlerde kullanılacak diğer bir uygulama Choiceworks™ uygulamasıdır. Özel eğitim ve çocuk gelişimi uzmanlarının birlikte tasarladığı bu uygulama, hem görsel hem de işitsel ipuçları birlikte kullanılarak tasarlanmıştır. Özel gereksinimi olmayan ama bazı becerilerde yardıma ihtiyaç duyan çocuklar için de yararlı olan bir uygulamadır. Uygulama üç ana bölümden oluşmaktadır. Etkinlik çizelgesi oluşturulabilen ilk bölümde, çocuk “yapması gerekenleri” ve bunları “tamamlayıp tamamlamadığını” görebilmektedir. Zaman yönetimi için tasarlanmış ikinci bölümde, bir görev üzerinde çalışırken ne kadar zamanının kaldığını görsel ve işitsel olarak bildiren bir zamanlayıcı bulunmaktadır. Son bölüm ise, duyguları anlama ve duyguların nasıl ifade edileceği konusunu ele almak için tasarlanmıştır (<http://www.specialneeds.com>).

9. Sosyal öyküler

Sınıf içi geçişleri kolaylaştırmak üzere kullanılabilen *sosyal öyküler (social stories)* bir kişiyi, beceriyi, durumu, fikri tanımlayan, istenilen davranışın ortaya çıkmasına yardım eden ve kişiye özgü yazılan kısa öyküler olarak tanımlanmıştır. Sosyal öyküler okuma-yazma bilmeyen küçük çocuklarda resimlerden yararlanılarak hazırlanmaktadır. Sosyal öykülerde yer alan metnin ve resimlerin çocuğun dikkat süresine, özelliklerine uygun olması, resimlerin, fotoğrafların veya sembollerin siyah-beyaz biçimleri kullanılarak hazırlanması önerilmektedir (Akt., Scatton, Wilczynski, Edwards ve Rabian, 2002).

İlgili konularda, öğretmenin özel gereksinimli çocuğa özgü hazırladığı sosyal öyküler, okul öncesi çocuklarına geçiş konusunda yardımcı olmaktadır (Briody ve McGarry, 2005). Her öykü çocuğun günlük yaşadığı bir durum hakkında ayrıntılı bilgi vererek başlamakta, ardından öykünün nerede/kimle geçtiği, yaşanan güçlüğün özellikleri ve gerçek yaşamda ne olduğu belirtilerek öykü sonlanmaktadır. Örneğin, toplanma geçişlerinde zorluk yaşayan bir çocuk için “*Biz serbest zaman süresince oyuncaklarımızla oynamayı çok severiz. Oyuncaklarımızı toplama zamanı geldiğinde, öğretmenimiz bize oyuncakları toplama şarkısını söyler. Ben oyuncakları toplama şarkısını duyduğumda, oyuncaklarımı toplayacağımı hatırlamaya çalışacağım.*” şeklinde oluşturulan hikâyenin resmedilmesiyle hazırlanan bir sosyal öykü, sakin bir ortamda çocuğa okunmakta, resimleri gösterilmekte, farklı zamanlarda defalarca tekrarlanabilmektedir. Böylece istenilen davranışları yapması için çocuğu yönlendirebilmekte, neyin ne zaman yapılacağı ile ilgili ona yol gösterebilmektedir (<http://egitim.beun.edu.tr/cv/eunlu/wp-content/uploads/sites/60/2013/11/Sosyal-oyku.pdf>).

10. Kuklalar

Hem özel gereksinimi olan hem de olmayan küçük çocuklar, kuklalarla oynamakta ve onların renklerinden ve fiziksel özelliklerinden etkilenmektedirler. Okul öncesi sınıflarda sınıf içi geçişler söz konusu olduğunda, geçişlerde *kuklaların (puppets)* kullanımına da yer verilebilmektedir. Örneğin, kuklalar çocuklara geçiş haber vermede, herhangi bir işle meşgulken dikkatlerini hızlıca çekip başka bir etkinliğe yönlendirmede, bir ortamdan diğerine geçiş yapılacağına sıranın başı olarak ya da blokların sepete nasıl konulacağı gibi bazı becerilere model olarak oldukça etkili bir öğretim aracına dönüştürülebilmektedir (Salmon ve Saniato, 2005).

11. Video model

Geçiş süresinde çocuklara yardım etmek amacıyla kullanılabilen, yapılması beklenen hedef davranışın başarıyla yapıldığı video görüntülerinin çocuğa izlettirilmesine dayanan bir tür görsel destektir. *Video model (video modeling)* stratejisi bilimsel dayanaklı yaklaşımlar arasında yer almaktadır (Cihak, 2011). Çocukları fiziksel olarak dolaştırmaya gerek kalmaksızın, geçiş ortamını ayrıntılı bir biçimde gösterdiği için oldukça pratik bir uygulamadır (Stromer, Kimball, Kinney ve Taylor, 2011). Video model stratejisi geçişten kaynaklanan problem davranışların azaltılmasına, olumlu davranış değişikliği sağlanmasına, geçiş sonrası ne yapılacağını

öngörülmesine ve geçişlerin yetişkinden bağımsız olarak yapılmasına yardım etmektedir (Cihak, Fahrenkrog, Ayres ve Smith, 2010; Schreibman ve ark., 2000).

Video model stratejisi, video izlemeyi seven öğrencilerde daha etkili olabilmekte ve TV, bilgisayar, İpod gibi çeşitli cihazlar aracılığı ile kullanılabilir. Bu stratejinin uygulanmasında, öncelikle problem yaşanan geçişlerin belirlenmesi gerekmektedir. Daha sonra çocuğun kendisinin ya da farklı bir çocuğun, hedef davranışın ya da becerinin yapılması gereken sıra ile geçişini tamamladığını gösteren 3-5 dakika süreli görüntüler kayıt edilerek cihaza aktarılmaktadır. Son olarak da geçişte sorun yaşayan öğrenciye, bu videodaki hedef davranış ya da beceriyi yapan kişinin görüntüsü geçişten hemen önce izlettirilerek aynı davranış veya beceriyi denemesine fırsat verilmektedir (Hume ve ark., 2014).

2. İşıtsel Destekler

1. Sözel hatırlatıcılar

Sınıf içi geçişlerde geçiş öncesi *sözel hatırlatıcılar* (*verbal reminders*) kullanmak, pek çok durumda yeterli olmak ve geçiş kolaylaştırmaktadır. Sözel hatırlatıcılar sınıf içi geçiş yapılacağı zaman öğretmenlerin ‘sonraki etkinlik için zamanın neredeyse geldiğini söylemesi’ şeklinde kullanılmaktadır. Bu strateji, özellikle görme engelli çocukların geçişlerinde oldukça etkilidir (Park ve Lynch, 2013). Sözel hatırlatıcı kullanmada dikkat edilecek iki durum söz konusudur. İlki, sözel hatırlatıcıların açık, net ve anlaşılır şekilde, çocuktan geçişte ne yapması bekleniyorsa onu içerecek biçimde kullanılmalıdır. Geçişten önce söylenen “*El yıkama zamanı!*”, “*Şimdi kitaplarımızı kaldırıyoruz!*” gibi basit sözel hatırlatıcılar geçişin başlayacağını bildirmektedir (Coleman ve ark., 2013). Geçişte söylenen, “*Toplanma zamanı!*” yönergesi yerine, “*Oyun alanındaki kitapları topluyoruz!*” yönergesinin verilmesi, küçük çocukların kendilerinden ne yapmalarının beklendiğini anlamalarına daha fazla yardım ettiği için daha uygundur (Akt., Park ve Lynch, 2013). Sözel hatırlatıcı kullanmada dikkat edilmesi gereken ikinci nokta, sözel hatırlatıcıların geçişten önce verilmesi gerekliliğidir. Geçiş başlar başlamaz kullanılan hatırlatıcı, birçok durumda çocuğu rahatsız etmekte ve problem davranış sergilenmesine sebep olmaktadır. Oysaki geçiş öncesi verilen “*5 dakika sonra sınıfa döneceğiz!*” şeklindeki hatırlatıcı, çocuğun geçiş ve yeni etkinliğe uyumunu kolaylaştırmaktadır (Tustin, 1995).

2. Şarkı (müzik), parmak oyunu, tekerleme

Şarkılar (*songs*), okul öncesi sınıflarda beceri öğretimi, duyguları ifade etme veya eğlence amacıyla kullanılabilir gibi aynı zamanda küçük çocukların sınıf içi geçişlerini kolaylaştırmanın da etkili yollarından biridir (Kern ve ark., 2006; Register ve Humbal, 2007). Müzik, çocukları mutlu etmesi ve motive edici olması nedeniyle doğal olarak sınıf içi geçişleri kolaylaştırmaktadır (Akt., Mathews, 2012). Yapılacak geçişleri tanıdık bir şarkıyla eşleştirmek oldukça iyi bir fikirdir (Coleman ve ark., 2013). “*Geldik biz oyunun sonuna, Bak! Çok dağılmış oda. Oyun bitince etrafı toparlamak lazım sonra. Bebekler kutuya haydi, arabalar rafa haydi! Tüm oyuncaklar dolaplara. Haydi, topla, topla, topla!*” gibi bir şarkı geçişin başlayacağını işaret etmektedir. Bu stratejinin kullanımında, çocuklardan söylenen/çalınan şarkıyla geçişe başlamaları ve şarkı bitmeden geçişle ilgili bütün işleri tamamlamaları beklenmektedir (Lawry ve ark., 2000).

Şarkı söyleme gibi *parmak oyunu* (*finger play*) oynama ve *tekerleme* (*nursery rhyme*) söyleme de sadece eğlenceli olmakla kalmayıp hem geçişleri kolaylaştırmakta hem de çocukların dil becerilerini geliştirmektedir (<http://www.ucmo.edu/x28011.xml>). Örneğin, Türkçe etkinliği kapsamında hikâye okumaya geçiş için “*Vur, vur, vur, vur, vur. Şıklat, şıklat, şıklat, şıklat, şıklat. Çevir, çevir, çevir, çevir, çevir. Salla, salla, salla, salla, salla. Ellerini bağla. Sessiz çocuk ol. Hikâyeyi dinle*” gibi bir parmak oyunu sözlerine uygun parmak hareketleri eklenerek yapıldığında, çocukların ilgisini çekmekte ve geçiş kolaylaştırabilmektedir. Messano’ya (2008) göre, çocuklar öğretmenin sözel uyarı vermesinden ziyade tekerleme ipucu ile sunulacak geçişler yapmayı tercih etmektedirler. Ortam değişikliği gerektiren herhangi bir geçiş öncesi, melodik şekilde söylenecek “*Bir sağa bastım, bir sola bastım. Lokomotif yaptım, çuf çuf çuf.*” tekerlemesinde “*çuf çuf çuf*” bölümünde birbirinin arkasına sıra olan çocuklardan zıplamaları istenebilmektedir. Çocuklar hareket etmeyi sevdiği için bu tür bir

tekerleme söylenmesi, çocukları eğlendirip ilgilerini çekebilme, sağa sola kaçışmalarına fırsat vermeksizin hızlıca sıraya girme davranışlarını kolaylaştırabilmektedir.

3. Zil/düdük

Zil (bell) ya da *düdük (fife)*, geçişlerin daha hızlı yapılabilmesine yardımcı olarak, etkinlikler için daha fazla zaman ayrılmasında kullanılabilir. Oldukça ekonomik bir eğitim aracına dönüştürülebilmektedir (Wurtele ve Drabman, 1984). Tıpkı şarkı kullanımında olduğu gibi geçişin başlayacağını haber vermek için zil ya da düdük çalınarak, geçişin çağrıştırılması amaçlanmaktadır. Hedeflenen geçişler, öğretmenin elinde tuttuğu zili çalmasıyla başlayabilmekte ‘Şimdi toplanma ve çember zamanına geçme vakti, haydi!’ şeklindeki bir sözel ipucunun da eklenmesiyle devam ettirilebilmektedir (Ferguson ve ark., 2004).

4. Olumlu Sınıf Yönetimi Uygulamaları

1. Geçiş sırasında oyun etkinliği yaratma

Okul öncesi sınıflarda, tüm çocuklar aynı anda yaptıkları uğraşmayı bırakıp yeni bir etkinliğe geçmek için aynı zamanda hazır olamayabilirler. Örneğin, toplanma/temizlik geçişlerinde bazı çocukların diğerlerini beklediği zamanlar ortaya çıkabilmektedir. Bu durumda, öğretmen hayal gücünü işin içine katarak ve yaratıcılığını kullanarak çocukların hızlıca yaptıkları işi tamamlayıp temizliğe geçebilmesi için, temizlik zamanını ilginç ve çekici hale getirebilmelidir. Örneğin, sınıf içi geçişlerde öğretmenlerin kullanabileceği oyunlardan biri “Yaptığımı yap!” oyunudur. Tüm çocukların sıraya girmesi, en öndeki çocuğun lider olması, o ne yapıyorsa sıradaki çocukların da onu taklit etmesi şeklinde oynanan bu oyun, geçişi başlatmada kolaylıkla kullanılabilir. Benzer şekilde konuyla ilgili nesnelerin bir kutuda toplanması, dıştan bakıldığında içi gözükmeyen bir kutuya konulması ve çocuğun elini kutuya sokarak içindeki nesneye dokunması şeklinde oynanan “Tahmin et!” oyunu da geçişlerde kullanılabilir. Öğle yemeği için toplanma geçişinde oynanacak bu tür bir oyunda, beslenmedeki yiyeceklerin plastikten yapılmış maketleri, meyve suyu kutuları, tuzluk gibi şeyler bir kutuya konulup içinde ne olduğunu tahmin etme oyunu, tüm çocukların ilgisini çekebilecek ve çocuklar olabildiğince çabuk oyuna katılmak isteyeceklerdir. Okul öncesindeki diğer bir geçiş türü olan ortamlar arası geçişlerde ise, bahçeye çıkma ya da oyun salonuna geçiş gibi grupça hareket edilmesi gereken bir zamanda, “Sevdiğin bir hayvana dönüş ve onu taklit et!” oyunu geçişi eğlenceli hale getirebilmektedir. Çocuklar bir kelebeğe ya da ata dönüştüğünde veya gidilecek ortama yüzerek gittiklerinde geçişe daha istekli katılabilmektedirler (<http://www.ucmo.edu/x28011.xml>).

2. Akran arkadaş sistemi

Çocuklar geçişlerde kendilerinden ne beklendiğini bilmediklerinde, öğretmenlerin geçişleri açıklamaları, onlara model olmaları ve bazen bu çocukları daha yeterli bir akranla eşleştirilmeleri gerekmektedir (Coleman ve ark., 2013). Geçişler için *akran arkadaş (peer buddy)* kullanarak, bir akranın fiziksel ipucu ile geçişe yardım etmesini sağlamak işe koşulacak stratejilerden biridir (Olive, 2004). Bu stratejinin kullanımında, beceri açısından daha üst düzeydeki bir çocuk, öğretmen tarafından becerileri daha alt düzeyde olan diğer çocuklardan biri ya da birkaçı ile eşleştirilmekte ve beceride yetersizliği olan akranına geçişte yardım etmesi sağlanmaktadır (Thomas, 1993). Çocuklar, programlarda hedeflenen kazanımların bir kısmını, sınıf içinde akranlar arasındaki etkileşimlerle gerçekleştirirler. Normal gelişim gösteren çocuklar, özel gereksinimli çocuklara sınıf içi geçişlerde yardım ettiklerinde, özel gereksinimli çocukların sınıf içi etkinliklere ve geçişlere katılma istekleri ve cesaretleri artmaktadır (Akt., Gök ve Erbaş, 2011).

3. Olumlu pekiştirme

Olumlu pekiştirme (positive reinforcement), istendik bir davranışın ardından hoşaya giden bir uyarı verilerek o davranışın tekrar yapılma olasılığını artırmaktır (Bacanlı, 2012). Çocuğun yaptığı olumlu davranışı sözel olarak ona söylemek, çocukların kendilerinden beklenen hedef davranışın ne olduğunu anlamalarına yardım etmektedir (McIntosh ve ark., 2004). Olumlu pekiştirme, davranışlara şekil vermede etkili bir yoldur.

Davranışlarla ilgili beklentileri belirleyip bunları öğrettikten sonra, bunların pekiştirilmesi ve çocukların istenen şekilde davranmaları için cesaretlendirilmeleri gerekmektedir. Çocuklar, iyi yaptıkları bir şey için ödüllendirilmekten hoşlanırlar. Olumlu pekiştirme uygun davranıştan hemen sonra kullanıldığında en etkili olmaktadır. Çünkü çocuğun uygun davranışla ödüllendirmeyi ilişkilendirmesi gerekmektedir (Coleman ve ark., 2013).

4. Seçenek sunma

Seçenek sunma (giving a chance to choose), sınıf içi geçişlerde kullanılabilir geçiş stratejileri arasında yer alan, hem okul öncesi programlarında hem de özel gereksinimli çocuklar için hazırlanan müdahale programlarında kullanılan oldukça ekonomik bir sınıf yönetimi stratejisidir. Bu strateji ile çocukların uygunsuz davranışta bulunmasına fırsat verilmeksizin davranışları kontrol edilebilmektedir. Günlük rutine eklenecek seçenekler arasından seçim yapabilme fırsatı, küçük çocuklara günlük etkinlik ve rutinleri sahiplenme şansı verdiği için, çocukların bağımsızlık kazanmalarına ve kendilerine güven duymalarına yardım etmektedir. Çocuğun geçiş süresince başarılı olmasını desteklemek amacıyla geçiş öncesinde sunulan seçim fırsatı, geçişi kolaylaştırabilmektedir (McCormick, Jolivet ve Ridgley, 2003).

Ev ve sınıf ortamları, doğal olarak ortaya çıkan seçim yapma fırsatları barındırmaktadır. Çocuktan bir geçiş yapması istendiğinde, geçiş zamanlarını seçim fırsatları ile eşleştirmek, problem davranış oluşumunu en aza indirilebilmektedir. Öğlen yemeğine geçişten hemen önce “*Şimdi, tek sıra halinde öğlen yemeğine gidiyoruz!*” gibi bir emir cümlesi yerine “*Öğle yemeğine bir fil gibi yürüyerek mi, yoksa bir tavşan gibi zıplayarak mı geçelim?*” seçeneği sunulduğunda, çocuk tarafından yapılan seçimin uygulanmasıyla daha yüksek ihtimalle istedik davranışın sergilenmesini mümkün kılacaktır. Serbest zaman etkinliğinden masa başı etkinliğine geçişte, öğretmenin “*Herkesin oyuncakları yerlerine kaldırıp masaya gelmesini bekliyorum. Bugün, kuru boya ya da keçeli kalem arasından seçim yapabileceksiniz.*” cümlesiyle sunduğu seçeneklerden birinin tercih edilmesi durumunda, çocukların masaya oturma davranışlarını pekiştirebilmekte ve kolaylaştırabilmektedir (McCormick ve ark., 2003).

5. Yapılma olasılığı yüksek isteklerde bulunma

Yapılma olasılığı yüksek isteklerde bulunma (high probability requests) stratejisinde, çocuğun önceden bildiği ve yönerge aldığı doğru tepki vererek yerine getirdiği iki veya üç davranış arka arkaya hızlı bir biçimde çocuğa yaptırılmakta ve ardından daha zor ve çocuğun yapma olasılığı düşük olan davranış yapması istenmektedir. Kolay ve zor isteklerin/görevlerin arka arkaya sıralanması, çocuğun kendisinden istenen zor isteği/görevi yapmaya karşı koymasını engellemektedir (Belfiore, Lee, Scheeler ve Klein, 2002; Singer, Singer ve Horner, 1987).

Öğretmenler tarafından kolaylıkla uygulanabilen bu stratejide, öncelikle yapılma olasılığı düşük olan davranışlar belirlenmektedir. Örneğin, düşük olasılıklı istek “okul otobüsünden sınıfa giriş geçişi, oyun bahçesinden sınıfa dönüş geçişi, çizgi çalışması yapmaya geçiş, vb.” olarak seçilebilmektedir. İkinci aşamada, öğrencinin yapabildiği ya da yapabileceği düşünülen istekler ya da görevler belirlenerek bir liste oluşturulmaktadır. Örneğin, 5 saniye ve daha az zamanda tamamlanabilecek şekilde “*Çak bir beşlik! Burnuna dokun! Kalemini havaya kaldır! Ağır ağır yürü! Alkışla! Tişörtünü göster!*” gibi istekler listelenmektedir. Ardından kolay ve zor istekler arka arkaya, aralarındaki süre on saniye ve daha az olacak şekilde sıralanmakta ve çocuktan bunları yerine getirmesi istenmektedir. Örneğin, “*Çak bir beşlik! Burnuna dokun! Kalk! Otur! Tişörtünü göster! Haydi, şimdi çizgi çalışmaları yapmaya başlıyoruz!*” gibi. Yapılma olasılığı yüksek istek ya da görevlerin zaman içinde azaltılması yoluyla da sönme sağlanmaktadır (Davis, Reichle ve Southard, 2000).

6. Sınıfın fiziksel ortamında değişiklikler yapma

Geçiş için *sınıfta fiziksel düzenlemeler yapma (physical arrangements in the class)*, geçişleri kolaylaştırmanın en kolay uygulanabilen yoludur (Barbetta ve ark., 2005; Cameron, Connor ve Morrison, 2005). Mobilyaların yerleşimi, kullanılan boş alanlar, sınıfın büyüklüğü, duvarların rengi, kullanılan demirbaşlar, ışık

miktarı veya herhangi bir fiziksel düzenleme sınıftaki çocukların hareketlerini ve öğrenmelerini etkilemektedir. Bu nedenle, sınıfın fiziksel ortamının düzenlenmesi, problem davranışlarla ilişkilendirilebilmektedir (Dodge ve Colker, 1996). Örneğin, uzun ve geniş boş alanlar yanlış fiziksel düzenlemelerdir ve sınıfta koşuşturmalara neden olabilmektedir. Bu boş alanlar uygun biçimde dekore edildiğinde, sınıf içindeki koşuşturmaların azaldığı belirlenmiştir (Lawry ve ark., 2000).

Sınıfın fiziksel ortamında yapılabilecek değişiklikler, geçişlerde harcanan zamanı azaltmada da etkili olabilmektedir. Öğretimde kullanılacak araç gereçlerin kolay erişilebilir biçimde aynı yerde bulundurulması, öğrencilerin bunlara erişebilmek için harcayacağı zamanı azaltılabilmektedir (Wilson ve Wesson, 1986). Sınıfın fiziksel ortamı ve öğrenme çevresi yıl boyunca birçok kez gözden geçirilmeli ve sınıf, öğrenmeyi destekleyecek ve problem davranışları azaltacak biçimde düzenlenmelidir (Lawry ve ark., 2000).

Sonuç

Etkili sınıf yönetiminin önemli bir ögesi olan sınıf içi geçişlerin, uluslararası alanyazında uzun yıllardır tüm boyutları ile ele alındığı gözlenmektedir. Alanyazında öğretmenlerin sınıf içi geçişlerde kullandıkları stratejiler, sınıf içi geçişler için harcanan süre, sınıf içi geçişlerde ortaya çıkan problem davranışlar gibi sınıf içi geçişlerde var olan durumun incelendiği betimsel çalışmalar (Banerjee ve Horn, 2013; Buck, 1999; Coleman ve ark., 2013; Hemmeter ve ark., 2008; McIntosh ve ark., 2004; Olive, 2004; Ostrosky ve ark., 1992; Sterling-Turner ve Jordan, 2007) ve öğretmenlere sınıf içi geçişlerde kullanacakları stratejilerin öğretildiği ve bunun çocukların problem davranışları ve geçiş süresi üzerindeki etkilerinin incelendiği deneysel çalışmalar (Briody ve McGarry, 2005; Cihak, 2011; Connell ve ark., 1993; Dawson-rodriques, Lavay, Butt ve Lacourse, 1997; Dettmer, Simpson, Myles ve Ganz, 2000; Ferguson ve ark., 2004; Kern ve ark., 2006; Mathews, 2012; Tustin, 1995) bulunmaktadır. Benzer şekilde, sınıf içi geçiş stratejilerinin kullanımının etkili olduğunu, strateji kullanımı ile geçişlerin daha kolay, sorunsuz yapılabildiğini ve öğretime ayrılacak zamanı artırmada farklı stratejiler kullanmanın etkili sonuçlara yol açtığını gösteren çok sayıda araştırma bulunmaktadır (Angell ve ark., 2011; Ardoin, Martens ve Wolfe, 1999; Banda ve Grimmet, 2008; Briody ve McGarry, 2005; Bryan ve Gast, 2000; Dooley ve ark., 2001; Banda ve Kubina, 2006; Massey ve Wheeler, 2000; Schmit ve ark., 2000; Schreibman ve ark., 2000; Waters ve ark., 2009; Wolfe, Kelly ve Drabman, 1981; Wurtele ve Drabman, 1984).

Yapılan araştırmalardan birinde, Schreibman ve arkadaşları (2000) video model stratejisi kullanımının sınıf içi geçişlerde ortaya çıkan problem davranışları azaltmadaki etkisini, katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi deseni kullanarak incelemişlerdir. Araştırmada yer alan çocuklar, geçişlerde ağlama, çılgılık atma, kendini yere atma, ebeveyni çekiştirme gibi problem davranışlar sergilemektedirler. Müdahale aşamasında bu çocuklar için, geçişlerde kendilerinden beklenen davranışların yer aldığı 1-4 dakika uzunluğunda videolar hazırlanmış ve geçişin hemen öncesinde çocuklara izlettirilmiştir. Araştırma sonunda, geçiş sürecinde oluşan problem davranışlarının ortadan kalktığı, geçiş sonrası ne yapılacağını öngörmeye yardım ettiği için video model stratejisi kullanımının oldukça etkili olduğu bulunmuştur. Bir diğer çalışmada ise, Dooley ve arkadaşları (2001) etkinlik çizelgesi stratejisi kullanımının etkililiğini incelemişlerdir. Araştırmanın katılımcısı olan özel gereksinimli çocuk, sınıf içi geçişlerden kaynaklanan ciddi davranış problemleri sergilemektedir ve kendisi için zorlayıcı ve karmaşık bir süreç olan sınıf içi geçişleri kontrol altına almak istemektedir. Müdahalede çocuğa, öğretmeni tarafından etkinlik çizelgesi stratejisi tanıtılmış, güne başlamadan önce çizelge birlikte gözden geçirilmiştir. Uygulanan müdahale sonrası, hedef çocuğun problem davranışlarında azalma ve başladığı işi tamamlama becerisinde artış olduğu gözlenmiş ve geçiş sürecinde kendi davranışlarını yetişkinden bağımsız olarak kontrol edebildiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Türkiye’de yapılan çalışmalar incelendiğinde ise, okul öncesinde sınıf içi geçişlere ilişkin betimsel ya da deneysel herhangi bir çalışmanın bulunmadığı gözlenmektedir. Ülkemizde geçiş konusunda yapılan çalışmaların üç grupta toplanabileceği ve ilk grupta erken müdahaleden/egitimden okul öncesi programlara geçiş (Bakkaloğlu, 2004, 2008a, 2008b, 2013; Odluyurt, 2007), ikinci grupta okul öncesi eğitim programlarından anasınıfına ya da ilkökula geçiş (Altın, 2014; Kargin, Akçamete ve Baydık, 2001; Tekinarslan ve Bircan, 2009;

Yıldırım Hacıbrahimoglu, 2013) ve üçüncü grupta ise okuldan iş/mesleki yaşama ya da yetişkinliğe geçiş (Coşgun Başar, 2010; Gürsel, Ergenekon ve Batu, 2007; Karahan, 2007) konularının ele alındığı görülmektedir.

Bu çalışmada, özel gereksinimi olan ve olmayan okul öncesi dönem çocukları ile onların sınıf öğretmenlerinin günlük yaşadıkları sınıf içi geçişleri ele almak ve bu geçişleri kolaylaştırmayı sağlayan farklı geçiş stratejilerini tanıtmak amaçlanmıştır. Hem okul öncesi eğitimin hem de kaynaştırma uygulamalarının kalitesinin artırılması için, öğretmenlerin geçişlere ilişkin bilgi ve beceri kazanmalarının gerekli olduğu göz önüne alındığında, öğretmenlerin sınıf içi geçişlere ilişkin bilgilerindeki artışın, hem özel gereksinimi olan hem de olmayan çocukların okul öncesi eğitimden daha fazla yararlanmalarına hizmet edeceği açıktır.

Okul öncesi dönemdeki özel gereksinimi olan çocukların öncelikle kaynaştırma ortamlarına yerleştirilmesinin yasal hale gelmesiyle, farklı gelişimsel özellikleri olan pek çok çocuk aynı sınıfta yer almaya başlamıştır. Her öğretmenin görevi sınıfındaki tüm çocukları destekleyerek eğitsel ihtiyaçlarını karşılamaktır. Öğretmenlerin çocukların gereksinimlerini karşılamak adına okul zamanını çok iyi değerlendirmeleri gerekmektedir. Bu da boşa geçen zamanları ortadan kaldırarak gerçekleştirilebilmektedir. Alanyazında da sıklıkla vurgulandığı üzere, sınıfta boşa harcanan zaman en çok sınıf içi geçişlerden kaynaklanmaktadır. Sorunsuz, hızlı ve öğrenme etkinliklerine dönüştürülebilir geçişlerin yürütülmesi, geçişlerin planlanması ve geçişleri kolaylaştıran stratejilerin kullanılmasıyla mümkün olabilmektedir. Sınıf içi geçişlerde geçiş stratejilerinin kullanımı ile geçişler başarıyla tamamlanabilmekte, başarılı geçişler de özel gereksinimli çocukların yetişkinlere bağımlılığını azaltarak işlevsellik düzeylerini artırabilmektedir. Kaynaştırma uygulamalarının daha verimli yürütülmesini kolaylaştırmak amacıyla, okul öncesi öğretmenler tarafından bu çalışmada sözü edilen geçiş stratejilerinin kullanılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Sonuç olarak, başarıyla yürütülen her sınıf içi geçiş sonrası, olumlu bir sınıf atmosferi oluşturularak öğretmen ve çocukların içinde yer almaktan keyif alacakları bir sınıf ortamı yaratılabilecektir.

KAYNAKLAR

- Altın, D. (2014). *Annelerin özel gereksinimli çocuklarının okulöncesi dönemden ilkokula geçiş sürecine ilişkin yaşantılarının incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Angell, M.E., Nicholson, J.K., Watts, E.H., & Blum, C. (2011). Using multicomponent adapted power card strategy to decrease latency during interactivity transitions for three children with developmental disabilities. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 26(4), 206-217.
- Ardoin, S.P., Martens, B.K., & Wolfe, L.A. (1999). Using high-probability instruction sequences with fading to increase student compliance during transitions. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 3, 339-351.
- Arlin, M. (1979). Teacher transitions can disrupt time flow in classrooms. *American Educational Research Journal*, 16(1), 42-56.
- Artan, İ., & Uyanık Balat, G. (2003). Okul öncesi eğitimcilerin entegrasyona ilişkin bilgi ve düşüncelerinin incelenmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(1), 65-80.
- Bacanlı, H. (2012). *Eğitim psikolojisi* (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bakkaloğlu, H. (2004). *Etkinliğe dayalı müdahale programının 3-6 yaş gelişimsel geriliği olan çocukların geçiş becerilerine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bakkaloğlu, H. (2008a). Etkinliğe dayalı müdahale programının 3-6 yaş gelişimsel geriliği olan çocukların geçiş becerilerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8(2), 355-406.
- Bakkaloğlu, H. (2008b). Okulöncesi Geçiş Becerilerini Değerlendirme Ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 293-314.
- Bakkaloğlu, H. (2013). Ebeveynlerin gözüyle özel gereksinimli çocukların erken müdahaleden okul öncesi programlara geçiş süreci. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 311-327.
- 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, R.M. (2006). The effects of a high-probability request sequencing technique in enhancing transition behaviors. *Education and Treatment of Children*, 29(3), 507-515.
- Banerjee, R., & Horn, E. (2013). Supporting classroom transitions between daily routines: Strategies and tips. *Young Exceptional Children*, 16(2), 3-14.
- Barbetta, P.M., Norona, K.L., & Bicard, D.F. (2005). Classroom behavior management: A dozen common mistakes and what to do instead. *Preventing School Failure*, 49(3), 11-19.
- Batu, S. (2010). Factors for the success of early childhood inclusion & related studies. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)*, 2(1), 57-71.
- Beban, M., & McCormilla, L. (2012). Plan effective transitions for children in education and care services. Child Australia. <http://www.pscalliance.org.au> adresinden 07 Nisan 2015 tarihinde alınmıştır.
- Belfiore, P.J., Lee, D.L., Scheleer, M.C., & Klein, D. (2002). Implication of behavioral momentum and academic achievement for students with behavior disorders: Theory application and practise. *Psychology in the Schools*, 39, 1-9.
- Blasko, P.M. (2001). *Early intervention services for infants, toddlers and their families*. Florida: Allyn and Bacon.

- Briody, J., & McGarry, K. (2005). Using social stories to ease children's transitions. *Young Children, 60*(5), 1-5.
- Bryan, L.C., & Gast, D.L. (2000). Teaching on-task and on-schedule behaviors to high-functioning children with autism via picture activity schedules. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 30*(6), 553-567.
- Buck, G.H. (1999). Smoothing the rough edges of classroom transitions. *Interventions in School and Clinic, 34*(4), 224-227.
- Cameron, C.E., Connor, C.M., & Morrison, F.J. (2005). Effects of variation in teacher organization on classroom functioning. *Journal of School Psychology, 43*(1), 61-85.
- Cihak, D. (2011). Comparing pictorial and video modeling activity schedules during transitions for students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders, 5*, 433-441.
- Cihak, D., Fahrenkrog, C., Ayres, K.M., & Smith, C. (2010). The use of video modeling via a video ipod and a system of least prompts to improve transitional behaviors for students with autism spectrum disorders in the general education classroom. *Journal of Positive Behavior Interventions, 12*(2), 103-115.
- Coleman, J.C., Crosby, M.G., Irwin, H.K., Dennis, L.R., Simpson, C.G., & Rose, C.A. (2013). Preventing challenging behaviors in preschool: Effective strategies for classroom teachers. *Young Exceptional Children, 16*(3), 3-10.
- Connell, M.C., Carta, J.J., & Baer, D.M. (1993). Programming generalization of in-class transition skills: Teaching preschoolers with developmental delays to self-assess and recruit contingent teacher praise. *Journal of Applied Behavior Analysis, 26*(3), 345-352.
- Coşgun Başar, M. (2010). *Özel gereksinimi olan bireylerin okul hayatından iş hayatına geçiş becerilerinin anne-baba görüşlerine göre belirlenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Davis, C.A., Reichle, J.E., & Southard, K.L. (2000). High probability requests and a preferred item as a distracter: Increasing successful transitions in children with behavioral problems. *Education and Treatment of Children, 23*(4), 423-440.
- Dawson-Rodrigues, K., Lavay, B., Butt, K., & Lacourse, M. (1997). A plan to reduce transition time in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 68*(9), 30-33.
- Dettmer, S., Simpson, R.L., Myles, B.S., & Ganz, J.B. (2000). The use of visual supports to facilitate transitions of students with autism. *Focus Autism & Other Developmental Disabilities, 15*, 163-169.
- Diken, İ.H. (2009). Erken tanılama ve erken eğitim, S. Batu (Ed.), *0-6 Yaş arası Down sendromlu çocuklar ve gelişimleri* içinde (s. 401-415). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Dodge, D.T., & Colker, L.J. (1996). *The creative curriculum* (4th Ed.). Washington, DC: Teaching Strategies, Inc.
- Dooley, P., Wilczenski, F.L., & Torem, C. (2001). Using an activity schedule to smooth school transitions. *Journal of Positive Behavior Interventions, 3*, 57-61.
- Ersoy, Ö., & Avcı, N. (2001). *Özel gereksinimi olan çocuklar ve eğitimleri*. İstanbul: YA-PA Yayın.
- Ferguson, A., Ashbaugh, R., O'Reilly, S., & McLaughlin, T.F. (2004) Using prompt training and reinforcement to reduce transition times in a transitional kindergarten program for students with severe behavior disorders. *Child & Family Behavior Therapy, 26*(1), 17-24.
- Fox, T.J. (2009). *Effective transition techniques*. Published graduate theses, Concordia University, Portland.

- Gettinger, M., & Seibert, J.K. (2002). Best practices in increasing academic learning time. *Best Practices in School Psychology, 4*, 1-15.
- Gök, G. (2009). *Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri ve önerileri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Gök, G., & Erbaş, D. (2011). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri ve önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education, 3*(1), 66-87.
- Gürsel, O., Ergenekon, Y., & Batu, S. (2007). Gelişimsel geriliği olan bireylere okuldan işe geçiş becerilerinin kazandırılmasına ilişkin öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(2), 61-84.
- Hemmeter, M.L., Ostrosky, M.M., Artman, K.M., & Kinder, K.A. (2008). Moving right along: Planning transitions to prevent challenging behavior. *Young Children, 63*(3), 18-22.
- http://www.character-education.info/Articles/adhd_government_instructional_strategies.pdf adresinden 06.04.2015 tarihinde alınmıştır.
- <http://www.education.gov.sk.ca/asd> adresinden 10.10.2014 tarihinde alınmıştır.
- <http://egitim.beun.edu.tr/cv/eunlu/wp-content/uploads/sites/60/2013/11/Sosyal-oyku.pdf> adresinden 10.04.2015 tarihinde alınmıştır.
- <http://www.gzero.uk/vocal.html> adresinden 10.10.2014 tarihinde alınmıştır.
- <http://www.indiana.edu/index.php?pageId=399> adresinden 27.05.2014 tarihinde alınmıştır.
- <http://www.kidactivities.net/category/transitions-attention-getting-strategies.aspx> adresinden 27.05.2014 tarihinde alınmıştır.
- <http://www.specialneeds.com> adresinden 10.10.2014 tarihinde alınmıştır.
- <http://www.ucmo.edu/x28011.xml> adresinden 20.05.2014 tarihinde alınmıştır.
- Hume, K. (2008). Transition time: Helping individuals on the autism spectrum move successfully from one activity to another. *The Reporter, 13*(2), 6-10.
- Hume, K., Sreckovic, M., Synder, K., & Carnahan, C.R. (2014). Smooth transitions: Helping students with autism spectrum disorder navigate the school day. *Teaching Exceptional Children, 47*(1), 35-45.
- Karahan, H.S. (2007). *İşitme engelli öğrencilerin okul yaşamından sosyal yaşama geçişte sahip olmaları gereken bağımsız yaşam becerileri ile ilgili anne-baba ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5*(2), 1-13.
- Kargın, T., Akçamete, G., & Baydık, B. (2001). Okul öncesi yaşta engelli çocuğu bulunan ailelerin anasınıfına geçiş sürecindeki gereksinimlerinin belirlenmesi. *Özel Eğitim Dergisi, 3*(1), 13-24.
- Kern, P., Wolery, M., & Aldridge, D. (2006). Use of songs to promote independence in morning greeting routines for young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 37*, 1264-1271.
- Kokina, A. (2012). *Social Story™ interventions: An examination of effectiveness in addressing transition difficulties of students with autism spectrum disorders*. <http://preserve.leigh.edu/etd/1048> adresinden 10.05.2014 tarihinde alınmıştır.

- Lawry, J., Danko, J.D., & Strain, P.S. (2000). Examining the role of the classroom environment in the prevention of problem behaviors. *Young Exceptional Children*, 3(2), 11-19.
- Massey, N.G., & Wheeler, J.J. (2000). Aquisition and generalization of activity schedules and their effects on task engagement in a young child with autism in an inclusive preschool classroom. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35(3), 326-335.
- Mathews, S.E. (2012). Singing smoothes classroom transitions. *Dimensions of Early Childhood*, 40(1), 13-18.
- McCormick, K.K., Jolivet, K., & Ridgley, R. (2003). Choise making: As an intervention strategy for young children. *Young Exceptional Children*, 6(3), 3-10.
- McIntosh, K., Herman, K., Sanford, A., Mcgraw, K., & Florence, K. (2004). Teaching transitions: Techniques for promoting success between lessons. *Teaching Exceptional Children*, 37(1), 32-38.
- Messano, E. (2008). *Decreasing classroom transition times through the use of an auditory cue* (Unpublished graduate thesis). Caldwell College.
- Metin, N. (1992). Okul öncesi dönemde özürlü çocuklar için kaynaştırma programları. *Özel Eğitim Dergisi*, 1(2), 34-36.
- MEB. (1997). *Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname*. <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/4.5.573.pdf> adresinden 08.06.2015 tarihinde alınmıştır.
- MEB. (2006). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26184_0.html adresinden 14.11.2014 tarihinde alınmıştır.
- MEB. (2010). *İlköğretim okullarındaki kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi*. http://www.meb.gov.tr/earged/earged/ilk_kaynas_eg_uyg_deg.pdf adresinden 10.10.2014 tarihinde alınmıştır.
- MEB. (2013) *Okul Öncesi Eğitimi Programı* <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> adresinden 14.11.2014 tarihinde alınmıştır.
- moffatsd.schoolfusion.us/modules/groups/homepagefiles/cms/500599/file/I%20Can%20Do%20It!/hint_9%20transitions_%20sponges.pdf adresinden 12.10.2014 tarihinde alınmıştır.
- More, C.M., & Travers, J.C. (2012). What's app with that? Selecting educational apps for young children with disabilities. *Young Exceptional Children*, 16(15), 15-32.
- Nal, A., & Tüzün, I. (2011). *Kaynaştırma bütünleştirme etkililiğini arttırmak için politika ve uygulama önerileri projesi. Türkiye'de kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimin durumu*. Tohum Otizm Vakfı-Eğitim Reformu Girişimi.
- Odom, S.L., & Diamond, K.E. (1998). Inclusion of young children with special needs in early childhood education: The research base. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 3-25.
- Odluyurt, S. (2007). Kaynaştırma eğitimine devam eden otistik özellikler gösteren çocuklara kurallı oyun öğretiminde akranları tarafından doğrudan model olma ve videoyla model olma öğretiminin etkilerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 523-540.
- Olive, M.L. (2004). Transitioning children between activities: Effective strategies for decreasing challenging behavior. *Beyond Behavior*, Fall, 11-16.
- Ostrosky, M.M., Jung, E.Y., & Hemmeter, M.L. (1992). Helping children make transitions between activities. <http://csfel.vanderbilt.edu/briefs/wwwb4.pdf> adresinden 11.05.2014 tarihinde alınmıştır.

- Park, H.S.L., & Lynch, S.A. (2013). Evidence-based practices for addressing classroom behavior problems. *Young Exceptional Children*, 17(3), 33-47.
- Pica, R. (2010). Learning by lears and bounds. *Young Children*, March, 52-54.
- Poyraz, H., & Dere, H. (2006). *Okulöncesi eğitiminin ilke ve yöntemleri* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Register, D., & Humbal, M. (2007). Using musical transitions in early childhood classrooms: Three case examples. *Music Therapy Perspectives*, 25, 25-31.
- Russo, N.L. (2014). *The impact of adapting classroom management on an elementary teacher's perception of student behavior* (Unpublished master's theses).
http://digitalcommons.brockport.edu/ehd_theses?utm_source=digitalcommons.brockport.edu%2Fehd_these%2F438&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages adresinden 07.02.2015 tarihinde alınmıştır.
- Salmon, M.D., & Sainato, D.M. (2005). Beyond pinocchio. *Young Exceptional Children*, 8(3), 12-19.
- Saraç, T., & Çolak, A. (2012). Kaynaştırma uygulamaları sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 13-28.
- Scattone, D., Wilczynski, S.M., Edwards, R.P., & Rabian, B. (2002). Decreasing disruptive behaviors of children with autism using social stories. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32(6), 535-543.
- Schmit, J., Alper, S., Raschke, D., & Ryndak, D. (2000). Effects of using a photographic cueing package during routine school transitions with a child who has autism. *Mental Retardation*, 38(2), 131-137.
- Schreibman, L., Whalen, C., & Stahmer, A.C. (2000). The use of video priming to reduce disruptive transition behavior in children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2(1), 3-11.
- Singer, G.H., Singer, J., & Horner, R.H. (1987). Using pretasks requests to increase the probability of compliance with students with severe disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 12, 287-291.
- Sterling-Turner, H.E., & Jordan, S.S. (2007). Interventions addressing transition difficulties for individuals with autism. *Psychology in The Schools*, 44(7), 681-690.
- Stromer, R., Kimball, J.W., Kinney, E.M., & Taylor, B.A. (2011). Activity schedules, computer technology and teaching children with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 21, 14-24.
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., İçcen Karasu, F., Demir, Ş., & Akalın, S. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin bilgi düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(4), 1467-1485.
- Sucuoğlu, B., & Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: Yaklaşımlar, yöntemler, teknikler*. Ankara: Morpa Yayıncılık.
- Sveinbjörnsdóttir, B. (2010). *Descriptive assessment of problem behavior in transitions between activities* (Unpublished master's thesis). <http://hdl.handle.net/2047/d20003001> adresinden 15.05.2014 tarihinde alınmıştır.
- Şahbaz, Ü., & Kalay, G. (2010). Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 116-135.
- Tekinarslan, İ., & Bircan, Ö. (2009). Zihin engelli çocukların anasınıfına geçiş sürecinde ebeveyn gereksinimlerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 63-74.

- Temel, F. (2000). Okul öncesi eğitimcilerin engellilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 148-155.
- Thomas, R.L. (1993). *Cross age and peer tutoring*. <http://www.nationalservicerresources.org/filemanager/download/610/XAT.pdf> adresinden 12.10.2014 tarihinde alınmıştır.
- Tustin, R.D. (1995). The effects of advance notice of activity transitions on stereotypic behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28, 91-92.
- Varlier, G. (2004). *Okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Varlier, G., & Vuran, S. (2006). The views of preschool teachers about integration. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 6(2), 578-585.
- Waters, M.B., Lerman, D.C., & Hovanetz, A.N. (2009). Separate and combined effects of visual schedules and extinction plus differential reinforcement on problem behavior occasioned by transitions. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 42, 309-313.
- Wilson, R., & Wesson, C. (1986). Making every minute count: Academic learning time in LD classrooms. *Learning Disabilities Focus*, 2(1), 13-19.
- Wolfe, D.A., Kelly, J.A., & Drabman, R.S. (1981). "Beat the buzzer": A method for training an abusive mother to decrease recurrent child conflicts. *Journal of Clinical Child Psychology*, 10(2), 114-116.
- Wolfgang, C.H. (1977). *Helping aggressive and passive preschoolers through play*. Merrill Pub Co.
- Wurtele, S.K., & Drabman, R.S. (1984). 'Beat the buzzer' for classroom dawdling: A one year trial. *Behavior Therapy*, 15, 403-409.
- Yıldırım Hacıbrahimoglu, B. (2013). *Özel gereksinimli öğrencilerin ilköğretime geçişte yaşadıkları güçlüklerin belirlenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Summary

Facilitating In-Classroom Transitions in Inclusive Preschools

Emel Ergin*
Ankara University

Hatice Bakkaloğlu**
Ankara University

The purpose of the current study is to work through in-classroom transitions of preschoolers in inclusive preschools and the transition strategies teachers use to facilitate these in-classroom transitions. In literature, in-classroom transitions could be defined in many ways. In general it is, teacher signaled movement from one ongoing classroom activity to another personally or with a group resulting with change in daily routine. There are three types of in-classroom transitions. *Transition between staff members (teachers)* occurs when there is a change in who is providing instruction. *Transitions between activities, subjects, instructional formats* appear because every teacher is different and they use different plans. These types of transitions may include going from one classroom for music to another classroom for art activities, switching between independent and partner work or small- and whole- group instructions. *Transitions from one location to another* are often the easiest ones to identify. These types of transitions include moving from the classroom to the lunch room for having lunch, to the playground for recess, or to different subject area classes.

In-classroom transitions is a very important issue in preschools. Because, students in preschools may encounter about 15 to 20 in-classroom transition experiences daily and through the school day, one hour or much is used for transitioning from one activity to another. This duration extends up to 20% or 35% of a total school day. Therefore, the period of in-classroom transitions take is a really significant duration. There is a relation between effective classroom management and in-classroom transitions. That is, every well managed in-classroom transitions maximize the time children engage with academic tasks and so targeted academic goals are met more; contrarily ineffective in-classroom transitions may result with challenging behaviours. In-classroom transitions if done ineffectively minimize the valuable learning time and an important time is lost with doing nothing. Every teacher must use the time wisely in their classrooms; that is why, in-classroom transitions must be planned well beforehand and teachers should use some transition strategies to facilitate in-classroom transitions.

Transition strategies are the supports teachers give before, during or after transitions to help students adapt the changes between staff members, activities, subjects, instructional formats, locations, or changes in the

***Corresponding author:** Ms Student, Ankara University, Institute of Educational Sciences, Ankara, E-mail: erginemel@yahoo.co.uk

** Assoc. Prof., Ankara University, Faculty of Educational Sciences, Ankara, E-mail: haticebakkaloglu@gmail.com

routine. These strategies could be grouped in three; *visual supports*, *auditory supports* and *positive classroom management methods*. Visual supports include turning on/off the lights, use of watch- timer- stopwatch, power cards, use of pictures-symbols –photographs reminding transition or before-after cards, labels, finished boxes/will be finished boxes, activity schedules, applications, social stories, puppets and video modeling. Auditory supports include giving auditory reminders, songs (music) - finger play- nursery rhyme and use of bell-fife. Positive classroom management methods include creating play activities during transitions, peer buddy system, positive reinforcement, give a chance to choose, high-p requests and physical arrangements in the classroom.

Litetature research indicates that in other countries this issue has been studied for a long time; but in Turkey in-classroom transitions in schools/classes implementing inclusion has not been studied yet. For this reason, in this review, in-classroom transition is defined in details and many transition strategies to facilitate in-classroom transitions are explained.

