



INESJOURNAL

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

Yıl: 4, Sayı: 11, Haziran 2017, s. 323-338

Tuğba SİVRİKAYA¹, Müzeyyen Eldeniz ÇETİN²

ÖZEL EĞİTİM SINIFLARINDA RESİMLİ GÜNLÜK AKIŞ ÇİZELGESİ VE GELENEKSEL EĞİTİM UYGULAMASININ ÖĞRENCİLERİN DERSLE İLGİLİ OLMA DAVRANIŞINA ETKİSİ

Özet

Bu çalışmada özel eğitim sınıflarında resimli günlük akış çizelgesi ve geleneksel öğretim uygulamasının öğrencilerin dersle ilgili olma motivasyonu üzerindeki etkileri karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Bu çalışma 2015-2016 öğretim yılında Düzce Hürriyet Ortaokuluna bağlı iki özel eğitim sınıfında uygulanmıştır. Araştırma karşılaştırmalı tek denekli araştırma modellerinin çoklu uygulamalar modellerinden BCBC Modeli ile desenlenmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkeni özel eğitim sınıflarındaki öğrencilerin dersle ilgili olma düzeyi; bağımsız değişkenleri ise resimli günlük akış çizelgesi uygulaması ve geleneksel öğretim uygulamasıdır. Veriler, dersler sırasında video kaydı yardımıyla ve 10 saniyelik aralıklarda bütüncül zaman aralığı kaydı ile toplanmıştır. Uygulama oturumlarının %40'ında gözlemciler arası güvenilirlik verisi toplanmıştır. Gözlemciler arası güvenilirlik %93 bulunmuştur. Araştırma sonucunda özel eğitim sınıflarında uygulanan resimli günlük akış çizelgesi uygulamasının öğrencilerin ve dersle ilgili olma motivasyonunu geleneksel yöntemle göre daha fazla artırdığı gözlemlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Özel Eğitim, Resimli Günlük Akış Çizelgesi

THE AFFECT OF ILLUSTRATIVE DAILY FLOW CHART AND TRADITIONAL INSTRUCTION PRACTICE IN SPECIAL EDUCATION CLASSES ON STUDENTS' MOTIVATION OF TO BE INVOLVED TO LESSON

Abstract

In this study, affects of illustrative daily flow chart and traditional instruction practice in special education classes, on students' motivation to be involved to the lesson were examined comparatively. This research was applied in two special education classes in Düzce Hürriyet Secondary School in 2015-2016 school year. The study was designed with BCBC models of multitreatments designs of comparative single subject designs. Dependent variable is, students level of being involved in the lesson; and independent variables are the intervention of illustrated daily flow chart and traditional instruction practice. Data were collected by video recording and whole interval recording in 10 seconds. Inter-observer reliability data were collected in 40% of the interveniton sessions. Interobserver reliability is

¹ Rehber Öğretmen, Düzce Hürriyet Ortaokulu, tugba.sivrikaya@gmail.com

² Yrd. Doç.Dr., Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, meldeniz1@hotmail.com

found 93%. As a result, it was observed that intervention of illustrated daily flow chart has increased the students' motivation to be involved to the lesson more than traditional method.

Keywords: Special Education, Illustrative Daily Flow Chart

GİRİŞ

Toplumdaki her birey diğer bireylere sürekli iletişim ve etkileşim halindedir. İletişimde ağırlıklı olarak sözlü iletişim yöntemi kullanılmaktadır. Toplumlar farklılaşsa da kullanılan sözlü iletişim ifadeleri değişse de çoğu toplumda sözlü iletişim yoğunlukla kullanılmaktadır. Çeşitli sebeplerden dolayı, konuşarak rahatlıkla iletişim kuramayan insanların, bilgi iletme yeteneğinin de kısıtlanmasından dolayı, aile üyeleri ve toplumdaki diğer insanlarla yapılan etkileşimlerde kısıtlılıklar oluşur (Johnston, 2012). İletişimde görülen sınırlılıklar, yetersizlik türüne göre farklılıklar gösterse de yetersizlikten etkilenmiş bireylerin birçoğunda oldukça sık rastlanan bir durumdur. İletişimde görülen bu sınırlılıklar, günlük yaşam kalitesinde ve birçok gelişim alanı üzerinde olumsuz etkilere sahiptir. Bu olumsuz etkilerin ortadan kaldırılabilmesi, yaşam kalitesinin artırılabilmesi ve gereken eğitimi alabilmeleri için, bireylere özel bir iletişim sisteminin geliştirilmesi gerekmektedir (Küçüközyiğit ve Şafak, 2015). Bu durumdaki insanlar, sıklıkla arttırıcı ve alternatif iletişim müdahalelerinden yarar sağlamaktadırlar. Arttırıcı iletişim sistemleri, mevcut sözlü iletişim sistemlerine destek sağlamak için çeşitli teknikleri kullanmak anlamına gelmektedir. Arttırıcı ve alternatif iletişim sistemleri ilk kez ağır yetersizlikleri olan bireylerde kullanmıştır (Wood, Lasker, Causey, Beukelman ve Ball, 1998). Sonrasında yapılan çalışmalarda ise, hiçbir sözlü iletişim becerisi olmayan bireyler, gecikmiş ya da bozuk konuşma sergileyen gelişimsel yetersizliği olan bireyler, duyuşsal bozuklukları olan bireyler, iletişimsel güçlükler yaşayan otistik spektrum bozukluğu olan bireyler, farklı yetersizlik türlerinden etkilenmiş bireyler, ağır ve çoklu yetersizliğe sahip bireyler ve farklı sebeplerle iletişimde sınırlılık yaşayan bireyler tarafından alternatif iletişim sistemlerine gereksinim duyulabileceği belirtilmiştir (Küçüközyiğit ve Şafak, 2015; Johnston, 2012; Wood, Lasker, Causey, Beukelman ve Ball, 1998). Arttırıcı ve alternatif iletişim sistemlerinden resimli sözlüklerinin kullanımı işitme güçlüğü yaşayan ve sınırlı iletişim becerilerine sahip öğrencilerin yazılı ve sözlü iletişimlerini kolaylaştırmaktadır (Cohen, Allgood, Heller ve Castelle, 2001). Otizimli bireylerde semboller, jestler ya da işaretler yardımıyla iletişim kurmayı öğrenerek arttırıcı ve alternatif iletişim sistemlerinden yarar sağlayabilmektedir (Johnston, 2012). Bu tekniklerin kullanımının yaygınlaşması yetersizlikten etkilenmiş bireylerin iletişim ihtiyaçlarının giderilmesi açısından önemlidir.

Arttırıcı ve alternatif iletişim sistemlerinin bir parçası olan takvim kutuları veya diğer bir deyişle, etkinlik çizelgeleri bir sonraki etkinliğin veya dersin ne olduğu bilgisini veren dokunsal ve görsel sistemlerdir (Goodman ve Williams, 2007; Şafak, 2012; Küçüközyiğit ve Şafak, 2015; Wood ve diğ, 1998). Başka bir tanıma göre ise, etkinlik çizelgesi, bireyi bir dizi etkinliği yerine getirmeye yönlendiren fotoğraf ya da sözcük setidir ve bağımsızlık, sosyal etkileşim ve seçim yapma gibi birçok avantajı bulunmaktadır (Birkan, 2013; McClannahan ve Krantz, 2015). Bu etkinlik çizelgeleri zaman formatlı malzemelerdir ve bu format, sistemli bir yaklaşım içerisinde, beklenti uyandıracak şekilde, belirli zaman dilimi içerisinde gerçekleşir (Blaha, 2001). Bir etkinlik çizelgesi esas olarak, çocuğu etkinliğe katılmaya ya da ödül kazanmaya yönlendiren fotoğraf ya da sözcükler bulunan bir sistemden oluşur (McClannahan ve Krantz, 2015). Etkinlik çizelgeleri bir saatliğine veya sadece okulda kullanılıp evde kullanılmayan bir materyal değildir.

Çizelgeler, çocuğun tüm gününü organize etmek için kullanılabilir (Birkan, 2013). Günlük, haftalık, çok haftalık, aylık ya da yıllık takvimler bu formata örnek gösterilebilir. Takvim kutuları ya da etkinlik çizelgeleri geçmiş, geleceği, haftaları ya da ayları anlam bütünlüğü içerisinde gösterecek şekilde ve öğrencilerin içsel zaman kavramlarını doğru yansıtacak şekilde tasarlanır (Blaha, 2001). Bir etkinlikten, diğerine geçerken bir sonraki etkinliğin ne olacağını tahmin edebilmeye olanak vermesi sayesinde etkinlik çizelgelerinin hem problem davranışları azaltmakta (Benkelman, Mirenda, 1998; Akt. Küçüközyiğit ve Şafak, 2015), hem de öğrencinin bağımsız bir şekilde etkinliği yönetmesini sağlamaktadır. Ayrıca etkinlik sayesinde öğrencinin etkinliği uygulamak için uyarıcı bekleme davranışının da azaldığı ifade edilmektedir (Goodman ve Williams, 2007).

Etkinlik çizelgeleri, yetersizlikten etkilenen bireylerin kazanamadıkları ya da kazanmakta zorlandıkları geçmiş, şimdi ve gelecek kavramlarını tanımasına yardımcı olur. Ayrıca, “sonra”, “gün”, “yarından sonra” gibi zamansal sözcük dağarcığının geliştirilmesine katkı sağlar (Blaha, 2001). Etkinlik çizelgelerinin, bireyin başkalarının verdiği yönergelere bağlı kalmadan günlük etkinliklerini kendi başlarına planlamalarına yardımcı olan fotoğraflı veya yazılı ipuçları sağlama özelliği, etkinliklerde bağımsızlık kazanması hedeflenen otizmli bireylerde etkili sonuçlar elde edilmesini sağlar (Birkan, 2013). Otizmli bireyler ortalama %80-100 oranında planlanan etkinliklerle meşgul olurlar. Öte yandan, yapılandırılmamış ortamlar otizmli çocuklar için zorlayıcı olmakta ve istenmeye, stereotip ve kendine zarar verici davranışlarda artış görülebilir (McClannahan ve Krantz, 2015). Etkinlik çizelgeleri her bir öğrencinin becerilerine ve gereksinimlerine bağlı olarak bireyselleştirilir ve öğrenme zamanının organize edilmesi, gündemlerinin ne olduğunu bilmelerine yardımcı olur (Blaha, 2001; McClannahan ve Krantz, 2015) Otizmli bireyler, etkinlik çizelgeleri kullanarak rutinlerinde değişiklik yapmayı, etkinlik seçmeyi, etkinliklerini sıraya koymayı ve başkalarıyla iletişime girmeyi öğrenirler. Etkinlik çizelgelerinin, zamanın ilerleyişini, etkinliklerin hangisinin bittiğini, bundan sonra ne olacağını ve hangi sırayla gerçekleşeceğini gösteren özenle hazırlanmış materyalleri ve tasarlanmış bir dizilişi vardır (Blaha, 2001). Böylelikle etkinlik çizelgeleri hem öğrencinin bağımsızlığını ve öğrenilenlerin genellenmesini desteklerken, hem de kullanılan doğal ipuçları sayesinde öğrenmeyi kolaylaştırır (McClannahan ve Krantz, 2015). Etkinlik çizelgeleri, başlangıçta iletişimsel ve zamansal kavramları göstermek için kullanılırken, öğrencilerinin duygusal iyi oluş hali üzerindeki etkisinden dolayı, öğretmenler tarafından oldukça fazla savunulmuş olmuştur (Blaha, 2001).

Özel gereksinimli bireylerle çalışırken onlara güven veren, gerçek bir bağ oluşturmak gerekmektedir. Etkinlik çizelgeleri, güvenli bir ilişkinin gelişmesine yardımcı olduğu gibi, öğrenciyi kaygılandıran ya da içe kapanmasına yol açan durumları bir sonraki adımda ne olacağını bilmenin güvencesini sağlayarak ortadan kaldırmaya hizmet etmektedir. Ayrıca, öğrencilerin programlarında oluşan ani değişiklikler de bu çizelgeler üzerinde gösterilerek öğrencinin bir şey değiştiğinde belirsizlik hissi yaşamayı önlenmektedir. Diğer yandan, çizelgede az ileride yer alan hoş giden bir etkinlik, öğrencilere ileriye bakma ve mutlu olma fırsatı sağlamaktadır. Etkinlik, öğrencilere kendi hayatları üzerinde kontrol imkânı vermekte, kendi hayatları ile ilgili kararlar almak ve kişisel çizelgelerinin düzenlemesine aktif olarak katılmak konusunda teşvik etmektedir (Blaha, 2001).

Özel gereksinimli öğrenciler çoğunlukla bir etkinliği bitirmenin ne kadar zaman alacağına, bir beceriye nasıl başlayacaklarına karar vermekte, bir etkinlikten sonra hangi etkinliğin yapılacağına karar vermede güçlük çekmektedirler. Özel gereksinimli bireylerin

etkinliklerini düzene koyan bir zaman çizelgesi, bu yaşanan problemi minimuma indirerek öğrencilerin başarısının artmasına olanak sağlayacaktır (Ahl, 2007). Özel eğitim sınıflarında haftalık işlenen derslerin günlere ve saatlere göre dağılımını içeren ders programları mevcut olmakla birlikte, bu programlar dönem başında öğrenci ya da velilere verilmekte bu programa göre dersler işlenmektedir. Ayrıca, bu ders programları sınıfın bir köşesinde ya da bir panoda asılı olarak bulunabilmektedir. Fakat yazılı olarak verilen bu program okuma-yazmada ya da anlamada güçlüğü olan özel gereksinimli öğrenciler için oldukça soyut kalmakta ve bir etkinlik ya da dersten sonra neyin işleneceğini kestirmekte güçlük yaşanmasına, okula gelirken yapması gereken hazırlıkları eksik yapmasına yol açmaktadır. Bazı özel gereksinimli bireyler özellikle günlük rutinlerine bağlılık konusunda ısrarcı olan otizm spektrum bozukluğu olan bireylerde gün içerisindeki programı bilememekten kaynaklı olarak karmaşık duygular, bu duygu durumlarından kaynaklı olarak yaşam kalitesinin düşmesi, etkinliğe bağlılığın azalması, öfke nöbetleri gibi durumlar görülebilmektedir. Etkinlik çizelgeleri ile yaşanan bu problemlerin ortadan kaldırılabileceği gibi özel gereksinimli öğrencilerin iletişim becerilerinin arttırmasına, hafızalarının güçlenmesine, çalışma alışkanlığı oluşturmalarına ve zaman kavramlarını edinmelerine olanak sağlamaktadır. Alan yazında etkinlik çizelgeleri genel eğitim öğrencileri ile ağır düzeyde yetersizliği, öğrenme yetersizliği, otistik spektrum bozukluğu olan bireyler gibi çok geniş bir kitleyi kapsamaktadır (Camp, Foss, O’Hanlon, ve Stevens,1996; Dexter, 1982; Flores, Schloss, ve Alper, 1995; Goodman ve Williams, 2007; Ostrosky, Skellenger, Odom, Mcconnell ve Peterson, 1994; Wood ve diğ., 1998).

Goodman ve Williams (2007), otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin derse katılma durumlarını artırmak için resimli günlük ders çizelgelerinin kullanılabileceğini belirtmiştir. Görsel çizelgeler hangi etkinliğin tamamlandığını, yapılması gereken bir sonraki etkinliği hatırlatmasını sağladığı ve çizelgesi uygulamasının grup veya bireysel öğretimde kullanılabileceğini ifade etmiştir. Goodman ve Williams (2007)’ın kaynaştırma eğitiminde etkinlik çizelgesinin öğretmene bağımlılığı ve etkinlikler arasındaki gecikme zamanını azalttığı, öğrencilerin bağımsız bir şekilde, etkinlikler arasında geçiş yapabilme becerisini arttırdığını belirtmiştir. Etkinlik çizelgesinde fotoğraf, çizim ya da sözcükler kullanılabilir bu uygulama esnekliği kaynaştırma eğitiminin yapıldığı eğitim ortamlarında kolaylıkla uygulanabilirliği sağlamaktadır.

Etkinlik çizelgesi hazırlamaya, uygulama için gerekli malzemelerin toplanması, etkinlikleri ayıran zaman dilimlerinin tasarlanması ve etkinlik çizelgesinin konulacağı alanın oluşturulmasıyla başlanır. Öncelikle, uygulamanın bir denemesi yapılır ve varsa mantık hataları giderilir. Örneğin, öğrencinin yerinden kalkmasına gerek kalmadan materyallere ulaşabilmesi için sembollerin konulacağı bir sepet hazırlanabilir (Blaha, 2001) Her bir etkinlik, gün ve kişiler için özel bir sembol (nesne, resim vb.) seçilebilir. Bir mesaj verilmek istendiği zaman seçilen sembol sıra listesinde, etkinlik çizelgesinde, önce sonra çizelgelerinde, okul veya ders programında belirlenen yerlere konularak mesaj karşı tarafa iletilir. Gerçek nesne simgeleri ya da dokunulabilir semboller kullanıldığında sembolün büyüklüğüne göre kutular; fotoğraf, resim ya da diğer küçük çizim semboller kullanıldığında ise bir defter veya kartona yapıştırılarak kullanılabilir (Küçüközyiğit ve Şafak, 2015). Etkinlik çizelgeleri, günlük olarak uygulanmalı ve öğrenci uygulamaya alışmaya kadar değişiklik yapmamaya dikkat edilmelidir. Öğrenci zamanla etkinliklerin sırasını ezberlese dahi, zaman kavramı ile ilgili daha çok bilgi verme fırsatı sağlaması nedeniyle uygulamadan vazgeçilmemelidir (Blaha, 2001).

Dexter (1982), özel gereksinimli öğrencilerin zamanı yönetme becerilerini geliştirmek için öncelikle günlük bir çizelge geliştirilmesi, bu çizelgenin haftalık çizelgeye genişletilmesi ve öğrencinin zamanı yönetmeyi öğrenmesinde etkinlik veya ders çizelgelerinin önemini vurgulamıştır. Etkinlik veya ders çizelgesinde, sınıfın ne zaman toplandığı, yemeklerin ne zaman yendiği, müfredat dışı etkinliklerin ne zaman yapıldığı gibi bilgilerin yer alması gerektiği ve bu temel çizelgenin içerisine diğer ara etkinlikler rahatlıkla yerleştirilebileceği; böylelikle öğrencilerin, hem günlük etkinliklerini, hem de haftalık çalışmalarını planlayabildiği belirtilmiştir. Dexter (1982) ayrıca, öğrencilerin bir görevi tamamlamak için harcadıkları zamanı not etmeyi alışkanlık haline getirdikleri takdirde, ileride başlayacakları projelerde ne kadar zaman harcayacaklarını daha kolay belirleyebileceklerini ve günlük plan yapabileceklerini ve ilerleyen aşamalarda çevresel faktörleri de göz önünde bulundurarak planlarını geliştirebileceklerini belirtmiştir (Dexter, 1982).

Alanyazında etkinlik çizelgelerinin ilk kullanıldığı araştırmalardan biri Stillman ve Battle (1984)'ın çocukların sonraki etkinliğin hangisi olduğunu anlamalarına ve beklenti geliştirmelerine yardımcı olmak amacıyla yürüttükleri ve takvim kutularının kullanıldığı araştırmadır. Bu araştırmada, ağır düzeyde yetersizlikleri ve duyuşal bozuklukları olan çocuklar için, gerçek nesnelere içeren ve takvim kutuları şeklinde tasarlanmış olan günlük etkinlik veya ders çizelgelerinin etkisi incelenmiştir. Araştırmanın uygulama aşamasında, yapılacak sonraki etkinliklerin yer aldığı etkinlik veya ders çizelgelerinde nesnelere, günlük etkinliklerle eşleştirilmiş ve etkinlik veya ders çizelgeleri bir nesne çizelgesi şeklinde sunulmuştur. Örneğin, öğrenci hangi etkinliğin sırasının geldiğini öğrenmek için günlük ders çizelgesine yaklaşır zamanı gelen bölmenin içerisindeki boya fırçasını bulmakta ve bu ona bir sonraki etkinliğin boyama olduğunu hatırlatmaktadır (Wood vd, 1998).

Camp ve diğerleri (1996) bakıma ihtiyacı olan bir grup hasta ile hafıza geliştirmeyi ve gün içerisinde yapılacakları hatırlamayı sağlamak için yazılı ipuçlarından oluşan takvim uygulaması/etkinlik çizelgesini kullanmışlardır. Araştırmanın sonunda araştırmaya katılan bireylerin gün içerisinde yapacaklarına takvim uygulaması/etkinlik çizelgesi kullanarak öğrendikleri ve uzun süre öğrendikleri bilgileri korudukları tespit edilmiştir. Takvim uygulaması/etkinlik çizelgesi ile hastaların bakımında özellikle bakım yükünün azaltılabileceği ve katılımcıların uygun davranışları kazanabileceği ifade edilmektedir.

Flores, Schloss, ve Alper (1995), özel gereksinimli ortaokul öğrencilerinin sorumluluklarını yerine getirme davranışlarını artırılmasına yönelik bir araştırmada, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş bireylerde etkinlik çizelgelerinin kullanımını araştırmıştır. Araştırmanın başlangıcında öğrencilerden okul, iş, spor ve sosyal etkinliklerini günlük, haftalık, iki haftalık ve aylık olarak listelemeleri istenmiş ve bu listeler bir çizelge haline getirilmiştir. Araştırma süresince uygulayıcı haftada bir kez öğrenciler ile buluşarak, her birinin etkinlik çizelgesini tek tek görüşerek tartışmıştır. Ayrıca, bu çizelge daha sonra her bir öğrenci tarafından yerine getirilen uygulamaların yüzdesinin alınması için başlama verisi olmuştur. Başlama verisi yüzdesi, bitirilen etkinliklerin çizelgedeki etkinliklere bölünmesiyle hesaplanmıştır. Öğrencilerin yaptıkları her etkinlikte çizelgelerini yanlarında taşıyıp taşımadıkları kontrol edilmiştir. Araştırmanın sonucunda etkinlik çizelgesi uygulaması ile günlük etkinliklerin bitirilmesi arasında olumlu bir ilişki bulunduğu bildirilmiştir.

Ostrosky ve diğ., (1994), sınıf etkinliği çizelgeleri ile bu etkinliklere öğrencilerin katılımını doğrudan gözlem ile karşılaştırmak amacıyla bir araştırma yürütmüştür. Bu

araştırmada, 24 erken çocukluk özel eğitim sınıfında, eko davranışsal sistem yaklaşımıyla doğrudan gözlemler yoluyla, yazılı zaman çizelgeleri günlük olarak analiz edilmiştir. Araştırmanın planlama sürecinde öğretmenler, çocukların dil becerileri, akademik beceriler ve kaba motor beceriler gibi farklı alanlarda geçirecekleri zamanı etkinlik çizelgesi haline getirmişlerdir. Araştırmanın sonucunda, gelişimsel geriliği olan okul öncesi öğrencilerinin, öğretmenlerinin planladığı etkinliklere genellikle katılım sergilediği; öğretmenlerin bu etkinlikler için planladığı zaman dilimi ile gözlemlenen zaman arasında anlamlı farklılık olduğu; oyun ve öz bakım becerilerine harcanan zamanın, planlanandan daha az olduğu; ayrıca çocukların geçiş ve hikâye etkinliklerinde, öğretmenlerin planlandığından daha fazla zaman geçirdiği bulunmuştur. Öte yandan, etkinlik çizelgelerinin, farklı becerileri birlikte kullanmayı gerektiren daha zor etkinliklere katılımını ve günlük etkinlik akışına alışmayı sağlayarak öğrenmeyi kolaylaştırdığı; etkinlik çizelgelerinin çocukların planlanan geçişleri beklemesini ve bir etkinlikten diğerine en az yönlendirme ile geçmesini sağladığı bildirilmiştir.

Özel gereksinimli öğrencilerin devam ettiği programlardaki akışı bilmelerinin önemli olduğu alan yazında belirtilmekle birlikte günlük akış öğrencilerin rahatlıkla anlayabileceği şekilde ifade edilmelidir. Bu bazen yazılı ifade, bazen resim, bazen sembol ya da materyal ile olabilmektedir. Ülkemizde günlük akışa yönelik öğretmen mevcut uyguladıkları yöntem ile özel gereksinimli öğrencilerin bireysel özelliklerine uygun olarak rahatlıkla anlayabilecekleri unsurlardan oluşan günlük akış çizelgelerinin etkinliklerinin karşılaştırmaya yönelik herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu yüzden bu araştırmada özel eğitim sınıfına devam eden öğrencilerin dersle ilgili olma davranışları üzerinde resimli günlük akış çizelgesi ile geleneksel uygulamanın etkililikleri karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırmada geleneksel uygulama ile etkililiği karşılaştırılan çizelge, ödül kazandırmaya yönlendirmemesi ve yalnızca okulda kullanılan bir materyal olması gibi özellikleri nedeniyle etkinlik çizelgesinden ayrılmaktadır. Bu nedenle araştırmada kullanılan çizelge, resimli günlük akış çizelgesi olarak adlandırılmıştır.

Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın genel amacı; özel eğitim sınıfına devam eden öğrencilerin dersle ilgili olma davranışları üzerinde resimli günlük akış çizelgesi ile geleneksel uygulamanın etkililiklerini karşılaştırmalı olarak incelemektir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Alt Problemler

1. Resimli günlük akış çizelgesi uygulamasının yapıldığı oturumlarda öğrencilerin dersle ilgili olma düzeyi nasıldır?
2. Geleneksel öğretim uygulamasının yapılmadığı oturumlarda öğrencilerin dersle ilgili olma düzeyi nasıldır?
3. Özel eğitim sınıfında görev yapan öğretmenlerin sınıflarında bir okul gününü planlamayı içeren resimli günlük akış çizelgesi kullanımına yönelik görüşleri nelerdir?
4. Özel eğitim sınıfına devam eden öğrencilerin sınıflarında bir okul gününü planlamayı içeren resimli günlük akış çizelgesi kullanımına yönelik görüşleri nelerdir?

Sınırlılıklar

Bu araştırma 2015-2016 öğretim yılında Düzce ilinde bulunan bir devlet okuluna bağlı özel eğitim sınıflarında resimli günlük akış çizelgesi uygulamasının Düzce Hürriyet Ortaokulu

özel eğitim sınıflarına devam eden, A tipik otizm ve zihinsel yetersizlik tanıları olan,13 yaşında iki kız öğrencinin dersle ilgili olma düzeyi üzerindeki etkisinin incelenmesiyle sınırlıdır.

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma karşılaştırmalı tek denekli araştırma modellerinden çoklu uygulamalar modeli (ABC Modeli) ile desenlenmiştir. Tekin (2000)'e göre, karşılaştırmalı tek denekli araştırma modeli ile araştırma gereksinimlerinden birisi, bir yöntem/uygulamanın uygulama sürecinde ya da parametrelerinde farklılıklar yaratarak öğretim sunulduğunda ortaya çıkmaktadır.

Çoklu uygulamalar modeli, iki ya da daha fazla bağımsız değişkenin, geriye dönüşü olan bir bağımlı değişken üzerindeki etkililiklerinin karşılaştırıldığı araştırmalardır. Çoklu uygulamalar modeli, AB modellerinin bir uyarlaması olarak gerçekleşir ve tipik olarak ABCBC (başlama düzeyi verisi alma, birinci uygulama, ikinci uygulama, birinci uygulama, ikinci uygulama) biçiminde desenlenebilir. Tekin (2000)' e göre, çoklu uygulamalar modelinde sadece art arda gerçekleştirilen uygulamalar yapılabilir. Gast (2010)'a göre ise çoklu uygulamalar modeli ABAB modelinin varyasyonları şeklinde desenlemeye uygundur (s. 272, para.2). ABAB modelinin en önemli özelliği bir etkinin tekrarlanmasını değerlendirmesidir. Örneğin, son iki evrede(A_2, B_2) ilk evredeki uygulama (A_1, B_1) aynı katılımcılar ve aynı davranış ile tekrar edilir (doğrudan denek içi yineleme) (Gast, 2010).

Çoklu uygulamalar modelinin uygulanması için bir takım kriterlerin yerine getirilmesi gerekmektedir. Bunlar;

(a) Çoklu uygulamalar modeli geriye dönüşü olan davranışlarla çalışılmalıdır. Bu araştırmada özel gereksinimli öğrencilerin dersle ilgili olma davranışları ele alınmıştır. Dersle ilgili olma davranışı akademik bir öğrenme davranışı olmadığı için geriye dönüşü olan bir davranıştır.

(b) Çoklu uygulamalar modeli bağımsız değişkenlerin bir bağımlı değişken üzerindeki etkisinin incelenmesini gerektirmektedir. Bu araştırmada iki bağımsız değişken belirlenmiş olup bunlar resimli günlük akış çizelgesi/takvim uygulamaları ile geleneksel öğretimdir. Bağımlı değişken ise öğrencilerin dersle ilgili olma davranışlarıdır.

(c) Çoklu uygulamalar modelinde bir katılımcı ve bir davranışla çalışmak yeterli olmaktadır. Fakat bu araştırma tahminde bulunma ve doğrulamaya fırsat vermesi için iki katılımcı ile planlanmış ve uygulanmıştır.

(d) Çoklu uygulamalar modelinde bağımsız değişkenlerin yavaş dönüşümünün sağlanması gerekmektedir. Bu yüzden bu araştırmada bağımsız değişkenler arasındaki dönüşümler haftalık olarak planlanmış ve uygulanmıştır.

(e) Çoklu uygulamalar modelinde karşılaştırma art arda olan evreler arasında yapılmaktadır. Bu araştırmada karşılaştırma B ve C evreleri arasında yapılmıştır.

(f) Çoklu uygulamalar modelinde başlama düzeyi evresinin düzenlenmesi zorunluluk olmamakla birlikte önerilmektedir (Tekin-İftar, 2012). Bu araştırmada başlama düzeyi evresine yer verilmemiştir. Bu araştırmanın bir sınırlılığı olarak ele alınabilir.

Bu araştırmada da resimli günlük akış çizelgelerinin özel eğitim sınıfı öğrencilerinin dersle ilgili olma düzeyine etkisi, çoklu uygulamalar modelinin (ABC modeli) bir versiyonu olan başlama düzeysiz BCBC (bir hafta resimli günlük akış çizelgelerinin kullanıldığı uygulama, bir hafta geleneksel öğretim uygulaması, bir hafta resimli günlük akış çizelgelerinin kullanıldığı uygulama ve bir hafta geleneksel öğretim uygulaması) şeklinde desenlenmiştir.

Değişkenler

Bu araştırmanın bağımlı değişkeni özel eğitim sınıflarındaki öğrencilerin dersle ilgili olma düzeyi; bağımsız değişkenleri ise resimli günlük akış çizelgesi ve geleneksel öğretim uygulamasıdır.

Katılımcılar ve Ortam

Araştırmaya Düzce Hürriyet Ortaokulu özel eğitim sınıflarına devam eden, A tipik otizm ve zihinsel yetersizlik tanıları olan, 13 yaşında iki kız öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan katılımcıların kendilerini farklı hissetmemeleri için resimli günlük akış çizelgesi uygulamasına özel eğitim sınıflarına devam eden tüm öğrenciler dahil edilmiştir. Ancak veri toplama sürecinde yalnızca belirlenen iki öğrencinin video kayıtlarından elde edilen bulgular dikkate alınmıştır. Resimli günlük akış çizelgeleri, özel eğitim sınıflarına devam eden tüm öğrenciler için hazırlanmış, öğrencilere tanıtımı yapılmış ve sınıf genelinde uygulanmıştır.

Tablo 1. Katılımcıların Özellikleri

Katılımcılar	Cinsiyet	Yaş	Etkilendiği Yetersizlik	Sınıf Düzeyi
Katılımcı 1	K	3	Otizm	7
Katılımcı 2	K	3	Otizm	7

Kullanılan Materyal

Araştırmaya başlamadan özel eğitim sınıfında görev yapan öğretmenler ile görüşülerek sınıfın günlük ders akışı ile ilgili bilgi alınmış ve hazırlanan resimli günlük akış çizelgesinde bu akış göz önünde bulundurulmuştur. Ayrıca öğretmenlere sınıflarında ne türden bir çizelge kullanımının işe yarar olabileceği sorularak, görüş alışverişi yapılmıştır. Sonuç olarak, bir panoya yerleştirilen ve her öğrenci için tek tek hazırlanmış olan, uzun bir dikdörtgen şeklinde kesilmiş keçe kumaş üzerine, günlük ders sayısına ek olarak başlama ve bitiş ceplerinin de olduğu toplam 8 cep şeklinde hazırlanmış olan bir çizelgenin uygun olacağına karar verilmiştir. Üzerine kumaştan cepler dikilen bu dikdörtgen tasarımlı keçe kumaşlar, alt alta gelecek şekilde, 2x2 metre boyutunda bir taşınabilir bir panoya iplerle sağlamlaştırılarak yerleştirilmiştir. Keçe kumaş üzerine dikilen ceplerin içine sığdırılabilecek büyüklükte resimli günlük etkinlik kartları hazırlanmıştır. Bu kartlar, özel eğitim sınıfının ders programına uygun olarak tasarlanmıştır. Örneğin, sabah ilk saatlerde gerçekleştirilen öz bakım etkinlikleri için renkli kartın üzerine bir diş fırçasının parçası yapılandırılmış veya kartın üzerinde el yüz yıkama ile ilgili bir çizim yer almıştır. Öğleden sonra yapılan spor etkinlikleri dersi için öğrencilerin kartlarında voleybol oynayan çocukların olduğu bir resim ya da çizim yer almıştır. Ayrıca, Matematik dersini simgeleyen kartlarda dört işlemi anlatan resimler veya semboller yer alırken, Sosyal Bilgiler dersi için Atatürk resmi, okuma yazma etkinlikleri için üzerinde harfler olan çizimler, müzik dersi için ise, nota resimleri kullanılmıştır. Hazırlanan bu kartlar zamanla zarar görmemesi için saydam ve yapışkan plastik film ile kaplanmıştır. Resimli etkinlik kartları her öğrenci için eşit sayıda hazırlanmış ve her öğrenciye kendi çizelgesi üzerinde bu kartları nasıl kullanacağı

öğretilmiştir. Öğrenci her sabah resimli etkinlik kartlarını başlama cebine koyar ve sırası gelen etkinliğin kartını temsil ettiği dersin cebine yerleştirir. Etkinlik bittiğinde ise, kartı bitiş cebine yerleştirir. Ders akışını kumaş cepler üzerinde takip etmekte zorlanan veya unutan öğrencilere ise, sırası gelen etkinliğin kartını başlama cebinden alarak ilgili dersin cebine koymak yerine etkinlik süresince sırasında bekletmesi ve etkinlik bittiğinde, bitiş cebine koyması öğretilmiştir.

Verilerin Toplanması

Uygulamadan önce öğrencilerin araştırmaya katılması ve sınıflarda beş hafta boyunca çekim yapılması için hem öğrencilerin velilerinden hem de il milli eğitim müdürlüğünden yazılı izin alınmıştır. Veriler, Nisan 2016 ve Haziran 2016 arasındaki dönemde beş haftalık bir süre içerisinde özel eğitim sınıflarındaki dersler sırasında video kaydı yardımıyla ve bütüncül zaman aralığı kaydı ile toplanmıştır. Bütüncül zaman aralığı kaydı için 10 dakikalık gözlem süresi 10 saniyelik zaman aralıklarına bölünerek, 10 saniyelik zaman aralığı içerisinde, öğrencinin dersle ilgili olma davranışının gerçekleşip gerçekleşmediği kaydedilmiştir. Öğrencinin dersle ilgili olma davranışları, öğretmenin verdiği yönergeyi dinleme, sorulara yanıt verme, verilen etkinlikleri defter, çalışma kâğıdı veya tahtada gerçekleştirme olarak belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Öğrencilerin dersle ilgili olma davranışına ilişkin bütüncül zaman aralığı kaydı ile elde edilen veriler, grafiklere dönüştürülerek görsel olarak analiz edilmiştir. Ayrıca, hazırlanan grafiklerin yorumlanmasına yardımcı olmak amacıyla, eğilim çizgisi ve düzey değişikliği analizi yapılmıştır. Oturumlarının %40'ında gözlemler arası güvenilirlik verileri toplanmıştır.

Uygulama Süreci

Veri toplama sürecinin başında araştırmacı, etkinlik çizelgelerini özel eğitim sınıfı öğretmenlerine ve öğrencilere tanıtmıştır ve uygulama süreci ile ilgili bilgi vermiştir. Etkinlik kartları, öğrencilerin günlük ders planında yer alan okuma-yazma, matematik, fen bilgisi, sosyal bilgiler, beden eğitimi ve öz bakım becerileri gibi ders etkinliklerine yönelik resimler kullanılarak hazırlanmıştır. Her kart bir etkinlikle ilgilidir ve öğrencilerin günlük planında yer alan tüm etkinliklerin olduğu etkinlik kartı setleri sınıflardaki her öğrenci için ayrı ayrı hazırlanmıştır. Etkinlik kartlarının yerleştirileceği, etkinlik çizelgelerine öğrencilerin bir günlük ders sayısı kadar kutucuk yerleştirilmiş ve bu çizelgeler sınıf içerisindeki bir panoya asılmıştır. Uygulamanın başında öğretmenlere ve öğrencilere bilgi verilerek her günün başlangıcında tüm etkinlik kartlarının resimli günlük akış çizelgesindeki başlama kutusuna konulacağı, sırası gelen etkinliğin kartının alınarak öğrencinin sırasına veya ilgili dersin kutucuğuna konulacağı belirtilmiştir. Etkinlik bitiminde ise kart resimli günlük akış çizelgesindeki bitiş kutusuna koyulacaktır. Kartların ilk etkinlikten önce başlama kutusuna konulması ve sırası gelen kartın öğrencinin sırasına veya ilgili kutucuğa konması işlemi öğrencilerin kendisi tarafından yapılmıştır. Ancak araştırmacı etkinlik kutularının kullanıldığı uygulamaların olduğu haftalarda her sabah sınıflara giderek kartların başlama kutusuna konulmasını ve sırası gelen etkinliğin kartının öğrencinin sırasına veya ilgili dersin kutucuğuna konulmasını hatırlatmıştır. Gün içerisinde özel eğitim sınıfı öğretmenleri ve araştırmacı tarafından öğrencilere kartları değiştirmeleri hatırlatılmıştır.

Resimli günlük akış çizelgesi uygulamasının ilk gününde, özel eğitim A sınıfındaki öğrenciler, resimli günlük akış çizelgesindeki derslerin sırasına göre, etkinlik kartlarını değiştirerek, ilgili dersin kutucuğuna koyma konusunda güçlük çektiklerinden, bu sınıfta

etkinlik süresince etkinlik kartlarının öğrencinin sırasında durması ve işi biten kartın bitiş kutusuna konması tercih edilmiştir. Özel eğitim B sınıfındaki öğrenciler ise, etkinlik kartlarını buldukları ders saatine göre, resimli günlük akış çizelgesine yerleştirebilmişlerdir. Bu nedenle, bu sınıfta etkinlik kartlarının, resimli günlük akış çizelgesinde hareket ettirilmesi uygulaması tercih edilmiştir. Öğrencilerin kartları sırasında bulundurup bulundurmadıkları veya resimli günlük akış çizelgesinde hareket ettirip ettirmedikleri araştırmacı tarafından video kayıtlarında takip edilmiştir.

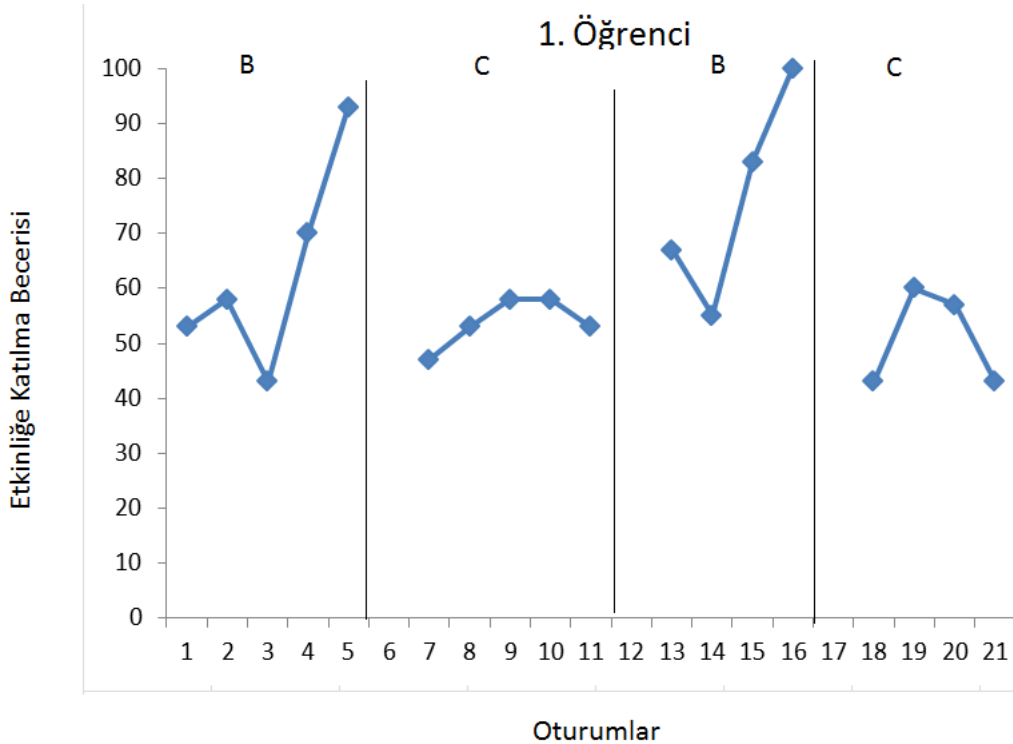
Gözlemciler Arası Güvenirlik

Gözlemciler arası güvenirlilik, belirlenen katılımcıların haftalık kayıtlarının %30'unun ikinci bir gözlemci tarafından izlenmesi ve 10 saniyelik zaman aralıklarına bölünmüş 10 dakikalık gözlem süresinde, öğrencilerin dersle ilgili olma davranışının gerçekleşip gerçekleşmediğinin kaydedilmesiyle hesaplanmıştır. Zaman aralığı kaydında gözlemciler arası güvenirlilik, her aralığın iki gözlemci tarafından davranışın olup olmamasına göre işaretlenmesi ve bu işaretlemelerdeki görüş birliği ve görüş ayrılığı sayılarak, toplam görüş birliğinin görüş birliği ve görüş ayrılığının toplamına bölünmesi ve 100 ile çarpılması yoluyla hesaplanmıştır (Kırcaali İftar ve Tekin, 1997). Gözlemciler arası güvenirlilik %93 bulunmuştur.

BULGULAR VE YORUM

Uygulama oturumlarında, öğrencilerin dersle ilgili olma davranışına ilişkin olarak elde edilen veriler, Şekil 1 ve Şekil 2'deki grafiklerde sunulmuştur.

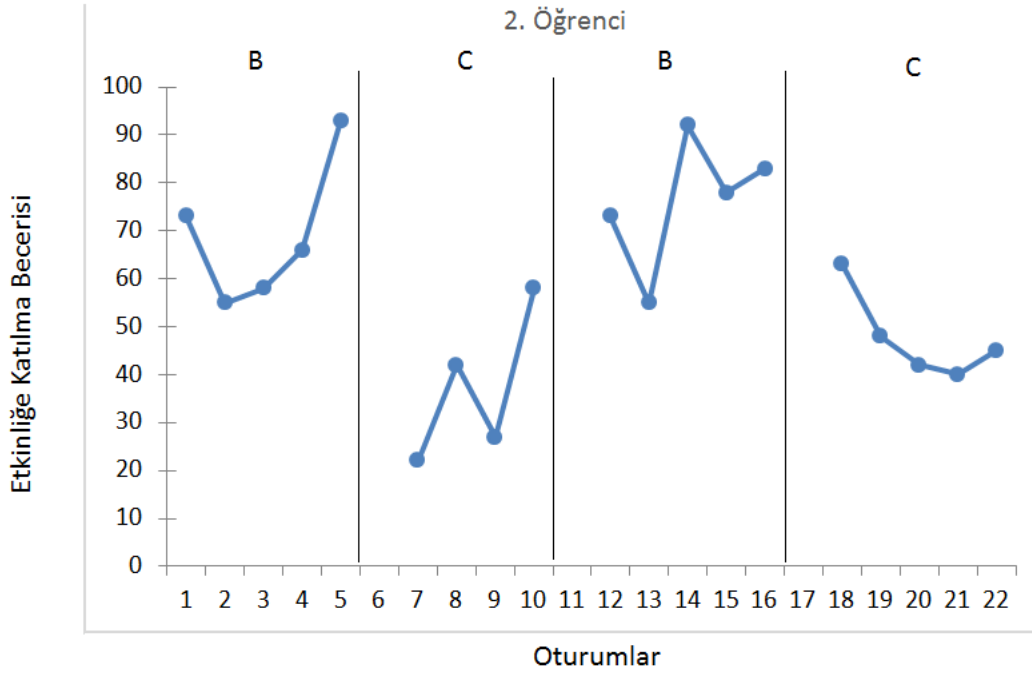
Şekil 1. 1'inci Öğrencinin Dersle ilgili olma Davranışının Gerçekleşme Oranı



1'inci öğrencinin etkinliği uygulama ve dersle ilgili olma davranışına ilişkin olarak, resimli günlük akış çizelgesinin uygulandığı birinci B evresinde 5 veri alınmış olup bunların ortalaması %63,4 düzeyinde, resimli günlük akış çizelgesinin uygulanmadığı birinci C

evresinde 5 veri alınmış olup bunların ortalaması %53, resimli günlük akış çizelgesinin uygulandığı ikinci B evresinde 5 veri alınmış olup bunların ortalaması %76,25 düzeyinde, resimli günlük akış çizelgesinin uygulanmadığı ikinci C evresinde ise 4 veri alınmış olup bunların ortalaması %50,75 düzeyinde bulunmuştur.

Şekil 2. 2'inci Öğrencinin Dersle ilgili olma Davranışının Gerçekleşme Oranı



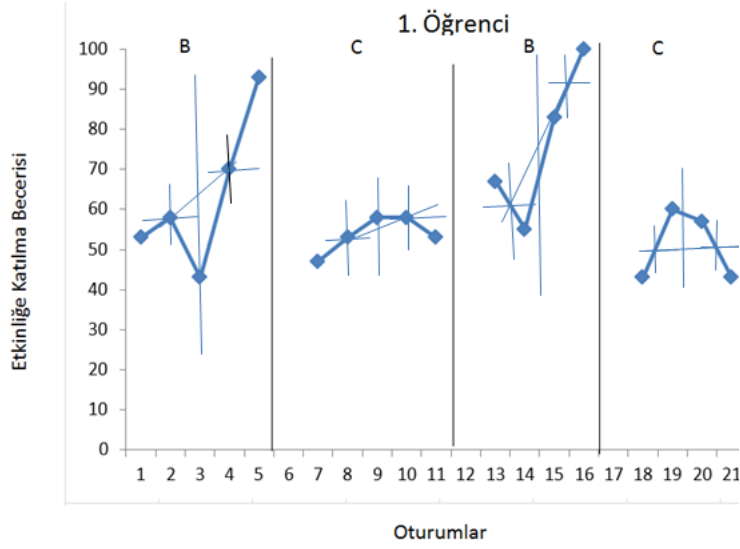
2'inci öğrencinin etkinliği uygulama ve dersle ilgili olma davranışına ilişkin olarak, resimli günlük akış çizelgesinin uygulandığı birinci B evresinde 5 veri alınmış olup bunların ortalaması %69 düzeyinde, resimli günlük akış çizelgesinin uygulanmadığı birinci C evresinde 4 veri alınmış olup bunların ortalaması %37,25, resimli günlük akış çizelgesinin uygulandığı ikinci B evresinde 5 veri alınmış olup bunların ortalaması %76,20 düzeyinde, resimli günlük akış çizelgesinin uygulanmadığı ikinci C evresinde ise 5 veri alınmış olup bunların ortalaması %47,60 düzeyinde bulunmuştur.

Sonuç olarak bu bulgulara göre, resimli günlük akış çizelgesi uygulamasının kullanıldığı oturumlarda geleneksel öğretim uygulamasının kullanıldığı oturumlara göre öğrencilerin dersle ilgili olma davranışın fazla olduğu ve özel eğitim sınıflarında uygulanan resimli günlük akış çizelgesi uygulamasının öğrencilerin dersle ilgili olma düzeyini arttırdığı bulunmuştur.

Eğilim Çizgisi

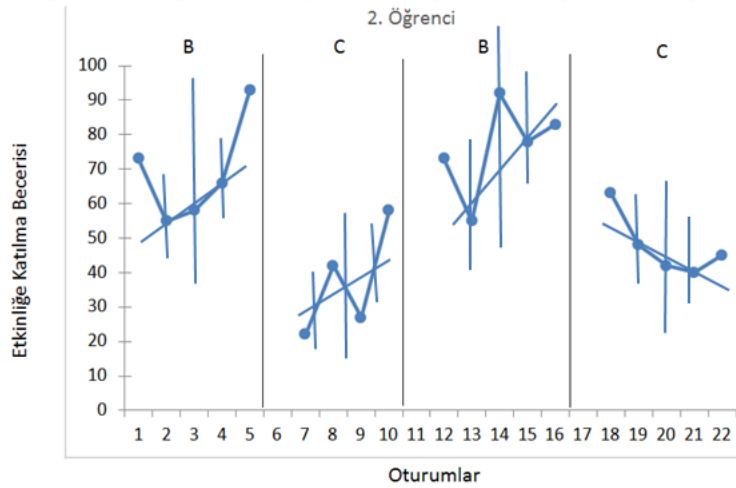
Eğilim veri yolunun yönünün analiz edilmesidir. Verilerin eğiliminin artma yönünde olması durumunda oturumlar boyunca verilerin y eksenin aldığı değerin arttığı görülür. Verilerin eğiliminin azalma yönünde olması durumunda oturumlar boyunca verilerin y eksenin aldığı değerin azaldığı görülür. Eğilimin düz olması durumunda ise, verilerin y ekseninde oturumlar boyunca değişiklik göstermediği görülür. Ortadan bölme yöntemi olarak da bilinen eş-yarı yöntemi ile ilerleme çizgisi çizilerek verilerin eğilimi belirlenir (Tekin-İftar, 2012). Eş-yarı yöntemine göre öğrencilerin dersle ilgili olma davranışın eğilimleri aşağıda verilmiştir.

Şekil 3. 1'inci Öğrencinin Dersle ilgili Olma Davranışının Eğilimi



Şekil 3' te 1'inci öğrencinin dersle ilgili olma davranışının ilerleme çizgisine göre geleneksel öğretim uygulamasının yapıldığı C1 ve C2 oturumlarında öğrencinin dersle ilgili olma düzeyinde görülen ilerlemeyi gösteren eğim çizgisi pozitif yönde ancak zayıf bir ilerleme gösterirken; resimli günlük akış çizelgesi uygulamasının B1 ve B2 yapıldığı oturumlarda pozitif yönde, kuvvetli bir ilerleme görülmektedir.

Şekil 4. 2'inci Öğrencinin Dersle ilgili Olma Davranışının Eğilimi



Şekil 4' te 2'inci öğrencinin dersle ilgili olma davranışının ilerleme çizgisine göre, resimli günlük akış çizelgesi uygulamasının yapıldığı B1 ve B2 evrelerinde pozitif yönde, kuvvetli bir ilerleme görülmektedir. Geleneksel öğretim uygulamasının yapıldığı C1 oturumunda pozitif yönde ilerleme görülürken ve C2 evresinde öğrencinin dersle ilgili olma düzeyinde negatif yönde kuvvetli bir düşüş görülmektedir.

Düzyey Değişikliği Analizi

Düzyey değişikliği analizinde ardışık evreler arasında verilerin düzeyinde, düzey büyüklüğü ve kararlılığı açısından karşılaştırma yapılır (Tekin-İftar, 2012). Özellikle de bir evreden diğer evreye geçildiğinde görülen acil etki belirlenir. Düzyey değişikliği analizi mutlak düzey değişikliği analizi ve göreceli düzey değişikliği analizi olmak üzere iki şekilde yapılabilir (Akt. Tekin-İftar, 2012). Şekil 1 ve 2'ye göre, 1'inci öğrenci için mutlak düzey değişikliği analizi yapılmış ve ilk evrenin son veri noktası 93, son evrenin ilk veri noktası ise 43 olarak belirlenmiştir. Büyük verinin küçük veriden çıkarılmasıyla mutlak düzey değeri 50 olarak bulunmuştur. Şekil 3 ve 4' göre, 2'inci öğrenci için yapılan mutlak düzey değişikliği analizi yapılmıştır. İlk evrenin son veri noktası olan 93 ile son evrenin ilk veri noktası olan 45 arasındaki farka göre mutlak düzey değeri 48 bulunmuştur. Buna göre, her iki öğrencide de hedeflenen davranış yönünde artış görülmektedir. Tekin-İftar (2012)'ye göre, mutlak düzey değişikliği analizinde elde edilen değerin büyüklüğü hedef davranıştaki değişimin büyüklüğünü gösterir. Değişimin büyük olması ise, kullanılan yöntemin hedef davranışta acil etki yarattığını ve davranışta istendik yönde değişiklik yapma konusunda umut vaad edebileceği ifade edilmektedir. Grafikte de görüldüğü üzere hedef davranışta elde edilen değişimin büyük olması, resimli günlük akış çizelgesi uygulamasının öğrencilerin dersle ilgili olma davranışı üzerinde acil etki yaptığı söylenebilir.

Sosyal Geçerlik Bulguları

Araştırmanın sosyal geçerlik çalışması kapsamında resimli günlük akış çizelgesi uygulaması ve geleneksel öğretim uygulamasının özel eğitim sınıflarında karşılaştırılmasının öğrencilerin dersle ilgili olma düzeyini nasıl etkilediği ve öğrencilerin günlük ders akışına ilişkin farkındalık kazandırıp kazandırmadığı soruları özel eğitim sınıflarında eğitim veren öğretmenlere sosyal geçerlik formu aracılığıyla sorulmuştur. 1. öğrencinin devam ettiği Özel Eğitim A sınıfında eğitim veren iki özel eğitim öğretmeni resimli günlük akış çizelgesi uygulamasının, geleneksel öğretim uygulamasına kıyasla öğrencilerin dersle ilgili olma düzeyini arttırdığını ve resimli günlük akış çizelgesi uygulaması sonucunda öğrencilerin günlük ders akışına ilişkin olarak farkındalık kazandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, bu sınıftaki öğretmenler, resimli günlük akış çizelgesi uygulaması sayesinde öğrencilerin dersi daha iyi benimsediklerini, derse daha bilinçli başladıklarını, dersle ilgili materyalleri kendiliğinden hazırladıklarını; ancak, öğrencilerin birbirlerinin etkinlik kartlarını karıştırmaları nedeniyle, zaman zaman problem yaşadıklarını belirtmişlerdir. 2. öğrencinin devam ettiği Özel Eğitim B sınıfında eğitim veren iki özel öğretmen ise, resimli günlük akış çizelgesi uygulamasının çok fazla değişiklik yarattığını gözlemlemediklerini, öğrencilerin uygulamayı geç kavramaları nedeniyle çok etkisi olmadığını ancak çocuğun işleyeceği dersin farkında olması ve önceden hazırlanması anlamında olumlu olduğunu belirtmişlerdir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, resimli günlük akış çizelgesi ve geleneksel öğretim uygulamasının özel eğitim sınıfına devam eden A tipik otizm tanısı olan iki öğrencinin sınıf içi etkinliklere katılma düzeyi üzerindeki etkisi karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda resimli günlük akış çizelgesi uygulamasının, geleneksel öğretim uygulamasına kıyasla özel eğitim sınıflarında otizmlili bireylerin dersle ilgili olma düzeyini arttırdığı bulunmuştur. Alanyazında etkinlik veya ders çizelgesinin kullanıldığı çalışmalarda, sözcükler, sembolik resim ikonları ya da dijital fotoğraflar etkinlikleri simgelemesi açısından kullanışlı olduğu, öğrencilerin günlük ders

akışında kendi davranışlarını yönetmelerini sağlamak amacıyla, etkinlik veya ders çizelgesi oluşturulabildiği ve bu çizelgelerin, katılımcıların bağımsız bir şekilde etkinliği yönetmesini sağlamada etkili bulunduğu belirtilmiştir (Camp, Foss, O'Hanlon, ve Stevens,1996; Dexter, 1982; Flores, Schloss, ve Alper, 1995; Goodman ve Williams, 2007; Ostrosky, Skellenger, Odom, Mcconnell ve Peterson, 1994; Wood vd, 1998).

Goodman ve Williams'ın (2007) otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin derse katılmalarına yönelik olarak etkinlik çizelgelerini kullandığı araştırmada, etkinlik çizelgelerinin tamamlanan ve yapılması gereken bir sonraki etkinliği hatırlatması anlamında yararlı bulunduğu; Flores, Schloss, ve Alper'in (1995) özel gereksinimli ortaokul öğrencilerinin sorumluluklarını yerine getirme davranışlarını artırılmasına yönelik araştırmasında, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş bireylerde etkinlik çizelgelerinin kullanımının olumlu sonuçlar verdiği belirtilmiştir.

Araştırmanın sosyal geçerlik bulgularına göre, araştırmanın yürütüldüğü özel eğitim sınıflarında eğitim veren öğretmenler, öğrencilerin işleyeceği dersin farkında olması ve önceden hazırlanması anlamında olumlu olduğunu belirtmişlerdir. Ahl (2007)'in İsveç' te özel gereksinimli öğrencilerin olduğu 4 okulda 5 yıl boyunca geleneksel öğretim sisteminin bırakılarak özgürlükçü eğitim sisteminin uygulandığı bir süreci incelediği araştırmada da özel eğitim öğretmenlerinin zaman çizelgesiz yaklaşımın özel gereksinimli öğrencilerin akademik uyumlarını olumsuz etkilediği belirtilmiştir. Benzer şekilde, Ostrosky vd, (1994), erken çocukluk özel eğitim sınıfı öğretmenlerinin, sınıf etkinliği çizelgeleri ile bu etkinliklere öğrencilerin katılımını doğrudan gözlem ile karşılaştırmak amacıyla yürüttükleri araştırmada etkinlik çizelgelerinin, rutine yönelik bir güven oluşmasını sağlamak açısından öğrenmeyi kolaylaştırdığı; etkinlik rutinlerinin çocukların planlanan geçişleri beklemesini ve bir etkinlikten diğerine en az yönlendirme ile geçmesini sağladığı bildirilmiştir. Bu anlamda, bu araştırmalarda da zamanı yönetmeye ve etkinlikleri planlamaya yardımcı olan uygulamaların öğretmenler tarafından benimsendiği görülmektedir. Aynı şekilde, Dexter (1982)'nin öğrenme gücü olan öğrencilerin etkinlik çizelgesi uygulaması ile hem günlük etkinliklerini, hem de haftalık çalışmalarını planlayabildiğini ve kendi zamanını daha iyi yönettiğini belirtilmiştir.

Bu araştırma, resimli günlük akış çizelgesi uygulaması ile geleneksel öğretim uygulamasının öğrencilerin dersle ilgili olma düzeyi üzerindeki etkisinin karşılaştırılması, iki özel eğitim sınıfında yapılan uygulamalarla ve özellikle bu sınıflara devam eden otizm spektrum bozukluğu olan birer öğrencinin incelenmesi şeklinde yürütülmüştür. Üçüncü bir katılımcının verilerinin tekrar oluşturacağı gerekçesiyle, araştırma soruları, iki özel eğitim sınıfındaki birer öğrenciden elde edilen veriler ile test edilmiştir. Araştırmada geleneksel uygulama ile etkililiği karşılaştırılan resimli günlük akış çizelgesi, ödül kazandırmaya yönlendirmemesi ve yalnızca okulda kullanılan bir materyal olması gibi özellikleri nedeniyle etkinlik çizelgesinden ayrılmaktadır.

Resimli günlük akış çizelgesi uygulamasının yapıldığı oturumlarda öğrencilerin etkinlik kartları ile ilgilenmekten hoşlandığı ve zaman zaman birbirlerinin kartlarını karıştırdıkları için sorun yaşadıkları gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin resimli günlük akış çizelgesi uygulaması ile ilgili belirttikleri olumsuzluk da genellikle öğrencilerin kartları paylaşımı sırasında yaşanan tartışmaların uzamasının sorun oluşturduğu şeklinde olmuştur. Resimli günlük akış çizelgesi uygulamasında kullanılan etkinlik kartlarının öğrencilerin katılımıyla hazırlanması bu soruna yönelik bir çözüm olarak düşünülebilir.

Bu araştırmanın sonuçları doğrultusunda, resimli günlük akış çizelgesi uygulamasının özel eğitim sınıflarında öğrencilerin dersle ilgili olma düzeyini arttırmada bir motivasyon aracı olarak kullanılabileceği ve uygulamanın bireyselleşmesine katkı sağlaması açısından öğrencilerin katılımıyla etkinlik kartlarının hazırlanması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Ahl, A. (2007). Equality and the freedom to choose the ‘what and when’ of schooling: students with special educational needs in timetable-free settings. *European Journal of Special Needs Education*, 22 (2), 183-197.
- Birkan, B. (2013). Etkinlik çizelgeleri: otizmliler çocuklara bağımsızlık, sosyal etkileşim ve seçim yapmayı kazandırma. *Özel Eğitim Dergisi*, 14(1), 61-76.
- Blaho, R. (2001). *Calendars for students with multiple impairments including deafblindness: A systematic process supporting communication, time and emotional being*. Austin: Texas School for the Blind and Visually Impaired.
- Camp, C.J., Foss, J.W., O’Hanlon, A.M. ve Stevens, A.B. (1996). Memory interventions for persons with dementia. *Applied Cognitive Psychology*, 10, 193-210.
- Cohen, E.T., Allgood, M. Heller, K.W. ve Castelle, M. (2001) Use of picture dictionaries to promote written communication by students with hearing and cognitive impairments *Augmentative and Alternative Communication*, 17(4), 245-254, DOI:10.1080/aac.17.4.245.254
- Dexter, B.L. (1982). Helping learning disabled students prepare for college. *Journal of Learning Disabilities*, 15 (6), 344-346.
- Flores, D.M., Schloss, P.J. ve Alper, S. (1995). *The use of a daily calendar to increase responsibilities fulfilled by secondary students with special needs*. *Remedial and Special Education*, 16 (1), 38-43.
- Gast, D.L.(2010). *Single subject research methodological in behavioral sciences*. New York: Routledge.
- Goodman, G. ve Williams, C.M. (2007). *Interventions for increasing academic engagement of students with autism spectrum disorders in inclusive classrooms*. *Teaching Exceptional Children*, 39 (6), 53-61.
- Johnston, S.S. (2012). *AAC strategies for individuals with moderate to severe disabilities*. Baltimore: Paul H. Brooks.
- Küçüközyiğit, M.S. ve Şafak, P. (2015). Arttırıcı ve alternatif iletişim teknikleri. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 4(1), 27-37.
- McClannahan, L.E. ve Krantz, P.J. (2015). *Otizmliler çocukların eğitiminde etkinlik çizelgelerinin kullanımı* (Çev.B. Birkan). İstanbul: Sistem.
- Ostrosky, M.M., Skellenger, A.C., Odom, S.L., McConnell, S.R. ve Peterson, C. (1994). Teachers’ schedules and actual time spent in activities in preschool special education classes. *Journal of Early Intervention*, 8 (1), 25-33.
- Şafak, P. (2012). *Ağır ve çoklu yetersizliği olan çocukların eğitimi*. Ankara: Vize Yayıncılık.

Tekin (2000). Karşılaştırmalı tek denekli araştırma modelleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 2 (4) 1-12.

Wood,L., Lasker, J., Causey, E.S., Beukelman,D. ve Ball, L. (1998) *Input framework for augmentative and alternative communication*, *Augmentative and Alternative Communication*, 14:4, 261-267, <http://dx.doi.org/10.1080/07434619812331278436>.

EXTENDED ABSTRACT

In this study, affects of illustrative daily flow chart and traditional instruction practice in special education classes, on students' motivation to be involved to the lesson were examined comparatively. This research was applied in two special education classes in Düzce Hürriyet Secondary School in 2015-2016 school year. The study was designed with BCBC models of multitreatments designs of comparative single subject designs. Dependent variable is, students level of being involved in the lesson; and independent variables are the intervention of illustrated daily flow chart and traditional instruction practice. Students' behaviors of being involved in the lesson are identified as listening to the instruction given by teacher, responding to the questions, performing given activities on notebook, worksheet or board. The participants are two 13-year-old female students with the diagnosis of atypical autism and intellectual disability. In order not to make the participants feel like an outsider, all the students in special education classes are included in the intervention. However, only the data obtained from the video records of the two indentified students are considered. Data were collected by video recording and by whole interval recording in 10 seconds. Inter-observer reliability data were collected in 40% of the interveniton sessions. For the whole interval recording, 10-minute observation period is divided into 10-second time intervals and it is recorded whether the students' behavior of being involved in the lesson is realized in 10-second time interval. Data obtained by whole interval recording relevant to students' behavior of being involved in the lesson are graphed and analysed visually. In addition, trend line and level change analysis were conducted in order to help to interpret the graphics. Inter-observer reliability data were collected at 40% of sessions. Interobserver reliability is found 93%. As a result, it was observed that the intervention of illustrated daily flow chart has increased the students' motivation to be involved to the lesson more than traditional method.