

Makale Gönderim Tarihi: 04.07.2019  
Makale Yayınlanma Tarihi: 15.04.2020

Makale Kabul Tarihi: 13.04.2020  
Nisan 2020 • 10(1) • 166-188

## Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Okul Öncesi Çocuklarının Kaynaştırma/Bütünleştirme Ortamlarına Uygulamalı Davranış Analizinden Yansımalar

Yeşim GÜLEÇ ASLAN\*

**Öz.** Otizm spektrum bozukluğu (OSB) için en umut vaat eden ve olumlu sonuçlar veren uygulama, erken yıllardan itibaren bire-bir olarak başlayan ve kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında da devam eden nitelikli özel eğitim hizmetleridir. OSB tanılı bireylerin eğitimlerinde kullanılması önerilen uygulamalı davranış analizine (UDA) dayalı kanıt temelli yöntemler başarılı özel eğitim ve kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları için önem taşımaktadır. Bu derleme çalışmasında okul öncesi kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında yaygın olarak kullanılan UDA'ya dayalı belli başlı odaklanmış uygulamalardan ayrımlı pekiştirmeye, doğal öğretim stratejilerine, etkinlik çizelgelerine ve öykü temelli uygulamalara ilişkin bilgiler sunulmuştur. Bu derleme çalışmasında, sınıfında OSB tanılı çocuk bulunan okul öncesi öğretmenleri başta olmak üzere tüm uygulamacılara, ailelere ve araştırmacılara yol gösterici olabileceği düşüncesiyle, uygulamalara ve ileri araştırmalara dönük önerilere yer verilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Kanıt temelli uygulamalar, kaynaştırma/bütünleştirme, okul öncesi, otizm spektrum bozukluğu, uygulamalı davranış analizi.

---

\* Orcid id: <https://orcid.org/0000-0003-0283-2129>, Doç. Dr., İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, [yesim.gulec@medeniyet.edu.tr](mailto:yesim.gulec@medeniyet.edu.tr)

## 1. GİRİŞ

OSB çocukluk dönemi nörogelişimsel bozuklukları kapsamında ele alınan ve yaşamboyu süren bir özel gereksinim grubudur. OSB sosyal ve iletişim becerileri ile sınırlı, tekrarlayıcı davranış, ilgi ve etkinlik örüntüsü olarak ortaya konan iki temel alandaki çeşitli güçlüklerle ortaya çıkan bir tanı grubudur (American Psychiatric Association [APA], 2013; Motavalli Mukaddes, 2013). Sosyal-iletişim becerilerindeki güçlükler; sosyal ve duygusal alanlarda yetersizlik (örneğin, empati gücü), sözel ve sözel olmayan davranışlarda sorunlar (örneğin, alıcı dil becerilerinde sınırlılık), akranlarla ilişki kurmada güçlükler ve gelişim düzeyine uygun oyun becerileri sergileyememe olarak görülmektedir. Sınırlı, tekrarlayıcı davranış, ilgi ve etkinlik örüntüsündeki belirtiler ise; sıra dışı ilgilere takıntı boyutunda sahip olmak (örneğin, tahta bloklarla aynı şekiller yapmak), işlevselliği olmayan belirli ritüellere ve/veya rutinlere sahip olma (örneğin, her öğün aynı yemeği yemek), kendini uyarıcı ve tekrarlayıcı hareketler sergilemek (örneğin, elindeki poşeti sürekli sallama) olarak belirtilmektedir (APA, 2013; Güleç-Aslan, 2019; baskıda; Kırcaali-İftar, 2012; Motavalli Mukaddes, 2013).

Amerikan Hastalıkları Kontrol ve Önleme Merkezi (Centers for Disease Control Prevention [CDC], erkeklerde kızlardan dört kat fazla görülme yaygınlığı olan OSB'nin görülme sıklığını son raporunda 59'da bir olarak bildirmiştir (Baio, Wiggins, Christensen vd., 2018). Türkiye'de henüz OSB'nin yaygınlığı ile ilgili kapsamlı bir çalışma söz konusu olmadığından yaygınlık oranı net olarak bilinmemekle birlikte, dünya çapında belirtilmiş orana yakın olduğu tahmini yapılmaktadır (Çolak, 2015). Türkiye'de OSB'li bireylerin sayılarına ilişkin çeşitli kurumlarca yapılmış olan çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda, OSB tanısı alan birey sayısının toplam 107.834 olduğu belirtilmektedir (Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2019). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ise tüm eğitim kademelerinde kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi gören OSB tanılı öğrenci sayısını 2.407 olarak bildirmiştir. Okul öncesi kurumlarda akranlarıyla birarada kaynaştırma/bütünleştirme eğitimlerine dahil olan OSB tanılı çocuk sayısı ise 1.224 olarak verilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018; Tohum Otizm Vakfı, 2019).

Yaygınlık oranını oldukça yüksek olan OSB alanında, OSB belirtileri gösteren bireylerin mümkün olduğunca erken yaşlarda belirlenerek, OSB tanısı için tüm ölçütleri karşılama dahi erken yaşlardan itibaren uygun özel eğitim hizmetleri almaya başlamaları, bu çocukların gösterecekleri gelişmeler için oldukça önemlidir (Diken, 2008; Güleç-Aslan, 2017, 2018, 2019; baskıda; Kırcaali-İftar, 2012; Motavalli Mukaddes, 2013; Nadel ve Poss, 2007; Tohum Otizm Vakfı, 2017). Bu doğrultuda, özel eğitim hizmetlerinin OSB'ye özgü bir müfredat bağlamında, özellikle 0-36 ay arasındaki küçük çocuklarda ev-temelli ve yaş artıkça aşamalı olarak kurum-temelli sunulması, yoğun olarak sunulan eğitimlerin kanıt-temelli uygulamalar doğrultusunda yürütülmesi ve ailenin de eğitim sürecine etkili bir şekilde katılımı bu hizmetlerin başarısı için önem taşımaktadır. Ayrıca, OSB tanılı bireylerin kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında eğitim almaları bu çocuklara sunulan özel eğitim hizmetlerinin temel amaçlarından olduğun için bire-bir olarak akranlarıyla birarada değil de ayrılaştırılmış ortamlarda başlayan eğitimlerin,

aşamalı olarak okul öncesi kurumlarda akranlarıyla birlikte olabilecekleri kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarına geçiş yapılacak şekilde planlanması gerekmektedir. Akranlarını gözleyerek öğrenme ve bire-bir eğitimlerde öğrendiklerini uygulama fırsatlarının olduğu bu ortamlar, OSB'li bireylerin yaşadıkları güçlüklerle başa çıkmalarında, mümkün olduğunca bağımsız yaşamalarında ve gelişimlerinde önemli rol oynamaktadır (Fiedler, Clark ve Simpson, 2004; Güleç-Aslan, 2019; Lindsay, Proulx, Scott ve Thomson, 2014; Mastropieri ve Scruggs, 2004; Richardson-Gibbs ve Klein, 2014; Sucuoğlu ve Bakkaloğlu, 2018). Türkiye'de OSB tanılı bireylerin eğitim aldıkları ortamlar incelendiğinde, bu bireylerin bir kısmının ayrıştırılmış ortamlarda bir kısmının ise kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında eğitim aldıkları görülmektedir. Bu doğrultuda, erken çocukluk dönemini bağlamında 37-72 ay arasındaki özel gereksinimli tüm çocukların okul öncesi eğitimi zorunludur. Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM) tarafından yürütülen eğitsel değerlendirme ve yerleştirme çalışmalarının sonucunda, RAM tarafından kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında eğitim almaya uygun görülen çocuklar bu ortamlara yönlendirilmektedir. Bu ortamlara yönlendirilmeyen diğer çocuklarsa, özel gereksinimli çocuklara yönelik Erken Çocukluk Özel Eğitim Merkezlerine (EÇEM) ve/veya diğer özel eğitim hizmeti sunan kurumlara yönlendirilmektedirler. Zorunlu eğitim kapsamında tutulmayan 37 aylıktan küçük çocuklar ise ev ve/veya kurum temelli özel eğitim hizmetlerinin sunulduğu özel eğitim kurumlarında (örneğin, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri) eğitim alabilmektedirler (Güleç-Aslan, 2019; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017; 2018; Sucuoğlu ve Bakkaloğlu 2018). OSB tanılı bireylere gerek ayrıştırılmış gerekse kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarda sunulan özel eğitim hizmetleri çeşitli yöntemlere dayalı eğitsel uygulamalar doğrultusunda yürütülmektedir. İlerleyen bölümde bu uygulamalara yer verilmiştir.

### **OSB Alanındaki Eğitsel Uygulamalar**

Erken çocukluk dönemindeki OSB'li çocuklara yönelik eğitsel uygulamalar söz konusudur. Birbirinden farklı bu eğitsel uygulamalardan hangisinin seçilmesi gerektiğine yönelik uygun kararlar almak, bu çocukların gelişimlerdeki ilerlemeler için önemlidir. Bu bağlamda, özellikle iki binli yıllarda, OSB'ye yönelik eğitsel uygulamaların seçiminde temel ölçüt olarak belirlenen ve OSB'li bireylerin gelişimlerdeki etkileri araştırmalar eşliğinde destekleyen uygulamalar 'kanıt temelli uygulamalar' olarak adlandırılmaktadır. Kanıt temelli uygulamalarla ilgili yoğun çalışmalar yapan ve çalışmalarının bulguları birbiri ile örtüşen Amerika'daki Otizm Spektrum Bozukluğu Ulusal Gelişim Merkezi (National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders [NPDC]) ve Ulusal Otizm Merkezi (National Autism Center [NAC]) tarafından çalışmaların bulgularının yer aldığı raporlar kanıt temelli uygulamalar hakkında yol göstermektedir. OSB'li bireylerin gelişimlerdeki olumlu etkileri araştırma bulgularıyla desteklenmiş olduğundan eğitimcilerin kanıt temelli uygulamaları kullanmaları önerilmektedir (Güleç-Aslan, 2018, 2019, baskıda; NAC, 2009, 2015; NPDC, 2014; Kırcaali-İftar, 2012; Kırcaali-İftar ve Tekin-İftar, 2012; Kurt, 2012; Odom ve Connie, 2015). Ulusal Otizm Merkezi (National Autism Center [NAC]) oldukça kapsamlı bir şekilde yürüttüğü çalışmalarda, OSB

tanılı bireylerin eğitimlerinde kullanılan uygulamalara yönelik araştırmaları iki evrede incelemiştir. Bu doğrultuda, 1957-2007 yılları arasında gerçekleştirilmiş 775 araştırma birinci evre kapsamında ve 2007-2012 yılları arasında gerçekleştirilmiş 378 araştırma ikinci evre kapsamında incelenerek, inceleme sonuçları doğrultusunda raporlar yazılmıştır. Her iki evreye ilişkin raporlarda bu çalışmalar kapsamında kanıt temelli uygulamalar kategorisine alınan uygulamalara ilişkin bilgiler ve araştırmaların bulguları detaylı bir şekilde yer almaktadır (Güleç-Aslan, 2018, 2019; baskıda; NAC, 2009, 2015). Bu raporlarda (NAC, 2009, 2015) yer alan araştırmaların bulguları (örneğin, Angell, Nicholson, Watts ve Blum, 2011; Anson, Todd ve Cassaretto, 2008; Asaro-Saddler ve Saddler, 2010; Cotugno, 2009; Kasari, Gulsrud ve Wong, 2010; Kurt ve Tekin-Iftar, 2008; Luiselli, Ricciardi, Schmidt ve Tarr, 2004; Lydon, Healy ve Leader, 2011; Matson ve Francis, 1994; Wong ve Kwan, 2010) OSB olan bireylerin sosyal ve iletişim, akademik, motor, öğrenmeye hazırlık özbakım, toplumsal, oyun, geçiş ve kendini düzenleme becerileri alanlarında olumlu gelişmeleri göstermektedir. Ayrıca, kanıt temelli uygulamaların bu bireylerin davranış sorunlarını ortadan kaldırdığı veya azalttığı da raporlarda (NAC, 2009, 2015) alan araştırma bulgularında (örneğin, Anderson ve Le, 2011; Blair, Lee, Cho ve Dunlap, 2011; Britton, Carr, Landaburu ve Romick, 2002; Hung ve Smith, 2011; Massey ve Wheeler, 2000; Mechling, Gast ve Cronin, 2006; Sidener, Carr ve Firth, 2005) bildirilmektedir. Ulusal Otizm Merkezi'nin (National Autism Center [NAC]) çalışmaları doğrultusunda incelenen araştırmalara dayalı olarak yazılan raporlar 14 uygulamanın kanıt temelli uygulama olduğunu belirtmektedir (NAC, 2009, 2015). Bu uygulamalar, davranışsal uygulamalar, bilişsel davranışsal uygulamalar paketi, küçük çocuklar için kapsamlı davranışsal uygulamalar, dil eğitimi (konuşma), model olma uygulamaları, doğal öğretim stratejileri, aile eğitim paketi, akran öğretimi uygulamaları, temel tepki öğretimi, etkinlik çizelgeleri, replikli öğretim, kendini yönetmeye dönük uygulamaları, sosyal beceriler paketi ve öykü temelli uygulamalar olarak sıralanmaktadır. Kanıt temelli bu uygulamaların çoğunluğu davranışçı kurama dayalı ilkelere ve/veya temel olarak davranışçı kurama dayalı bir eğitsel yaklaşım olan uygulamalı davranış analizine (UDA) dayalıdır (Güleç-Aslan, 2018; 2019; baskıda; Kırcaali-Iftar ve Tekin-Iftar, 2012; Kurt, 2012; NAC, 2015; Tohum Otizm Vakfı, 2017). Bu raporlarda, kanıt temelli bu uygulamalar dışında, 18 uygulama umut vaat eden uygulama olarak bildirilmiştir (NAC, 2009, 2015). Umut vaat eden uygulamalar, etkililiklerine ilişkin bilimsel araştırma bulguları olan ancak henüz kanıt temelli uygulamalar kategorisinde yer alması için bilimsel dayanakları yeterli olmayan uygulamalardır. Bu uygulamaların ileride gerçekleştirilecek araştırma bulguları doğrultusunda yeterli bilimsel dayanağa sahip olabilecekleri ve bu durum söz konusu olduğunda güvenilir bir şekilde OSB tanılı bireylerin eğitimlerinde kullanılabilecekleri vurgulanmaktadır (Kurt, 2012; NAC, 2009, 2015; Odom ve Connie, 2015). Nitekim, Ulusal Otizm Merkezi'nin birinci evre çalışma raporunda birinci evrede umut vaat eden uygulamalar kategorisinde yer alan bazı uygulamaların (örneğin, bilişsel davranışsal uygulamalar paketi), aradan geçen yıllarda yeterli bilimsel dayanak sunarak ikinci evre çalışma raporunda kanıt temelli uygulamalar kategorisine geçtiği görülmektedir. Umut vaat eden uygulamalar, alternatif ve

destekleyici iletişim araçları, gelişimsel-ilişki temelli uygulamalar, alıştırma, maruz bırakma, işlevsel iletişim eğitimi, taklit temelli etkileşim, iletişim başlatma öğretimi, dil eğitimi (konuşma ve anlama), masaj terapisi, çoklu uygulamalar paketi, müzik terapisi, Resim Değiş Tokuşuna Dayalı İletişim Sistemi, problem davranışların azaltılmasına yönelik uygulamalar, işaret dili, sosyal iletişim becerileri uygulamaları, yapılandırılmış öğretim, teknoloji temelli uygulama ve zihin kuramı uygulamaları olarak bildirilmektedir (Güleç-Aslan, 2018, 2019; Kırcaali-İftar ve Tekin-İftar, 2012; Kurt, 2012; NAC, 2009, 2015; Odom ve Connie, 2015; Odom, Collet-Klingenberg, Rogers ve Hatton, 2010; Tohum Otizm Vakfı, 2017). Sonuç olarak, kanıt temelli uygulamaların OSB olan bireyler üzerinde olumlu değişimleri sağladıkları bilimsel raporlarda belirtilmektedir (NAC, 2009, 2015). Kanıt temelli uygulamalar bütünüyle ya da bazı yönleriyle UDA'ya dayalı olduğundan dolayı, UDA'ya dayalı uygulamaların OSB olan bireylere yönelik gerek ayrıştırılmış ve gerekse kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında sunulan eğitimlerde kullanılması önem taşımaktadır (Güleç-Aslan, 2019, baskıda; Kırcaali-İftar ve Tekin-İftar, 2012; Kurt, 2012; NAC, 2009, 2015; Odom ve Connie, 2015; Simpson, 2004). Bu doğrultuda erken çocuk döneminde bire-bir başlayan ve sonrasında okul öncesi kurumlarda kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında devam eden özel eğitim hizmetlerinin UDA'ya dayalı kanıt temelli yöntemlerle sunulması bu çocukların gelişimlerinde önemli ilerlemeler sağlayabilmektedir (Lindsay, Proulx, Scott ve Thomson, 2014; Eldar, Talmor ve Wolf-Zukerman, 2010; Grossi-Kliss, 2006; NAC, 2009, 2015). Dolayısıyla, eğitimcilerin UDA'ya dayalı yöntemler hakkında bilgiye ve beceriye, yani bu yöntemlere ilişkin mesleki yeterliklere sahip olmaları UDA'ya dayalı eğitimler sunmada önemli bir unsur olmaktadır (Grossi-Kliss, 2006; Lindsay vd., 2014; Scheuermann, Webber, Boutot ve Goodwin 2003; Simpson, 2004). Okul öncesi kurumlarda çalışan eğitimcilerin UDA'ya dayalı kanıt temelli yöntemlere ilişkin bilgileri ve becerileri hakkında sınırlı sayıda araştırma göze çarpmaktadır. Lian, Ying, Tean, Lin, Lian ve Yun (2008) çeşitli gelişimsel yetersizlik gruplarındaki (örneğin, OSB) çocukların olduğu sınıflarda çalışan 503 okul öncesi öğretmeniyle nicel bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Bu araştırmanın bulguları, öğretmenlerin özel eğitim, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları ve UDA kapsamındaki yöntemler hakkında bilgilerinin yetersiz olduğunu göstermiştir. Ayrıca, bu öğretmenlerin bu konularda eğitime ihtiyaçları olduğu belirtilmiştir. Diğer araştırmada üç okul öncesi öğretmenin OSB tanılı çocukların kaynaştırma sürecine yönelik algıları nitel araştırma yöntemiyle incelenmiştir. Öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelere dayalı bulgular, öğretmenlerin OSB'li çocuklara eğitim sunarken kullanacakları yöntemler hakkında bilgi ve beceri düzeylerinde yetersizlikleri göstermiştir (Razali, Toran, Kamaralzaman, Salleh, ve Yasin, 2013). Bir başka çalışmada da, okul öncesi öğretmenlerinin (N=471) OSB ile ilgili bilgileri niceliksel olarak incelenmiştir. Gerçekleştirilen anketlerin sonuçları, öğretmenlerin kanıt temelli uygulamalara ilişkin bilgilerinin yetersiz olduğunu ve bu konuda eğitimlere ihtiyaçları olduğunu içermiştir (Liu, Li, Zheng, Zaroff, Hall, Li ve Hao, 2016). Türkiye'de OSB'li öğrencilerle deneyimi olan okul öncesi öğretmenlerle gerçekleştirilmiş sınırlı sayıdaki araştırma bulguları doğrudan kanıt temelli uygulamalar ve UDA ile ilgili sonuçları içermemekle birlikte, bu

araştırmalarda öğretmenlerin genel olarak OSB, OSB olan çocukların kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları ve eğitsel yöntemler hakkında bilgi ve beceri yetersizlikleri vurgulanmaktadır. Yazıcı ve Akman (2017) tarafından yürütülen bir nitel araştırmada, 20 okul öncesi öğretmenin OSB'li çocukların kaynaştırılması hakkındaki görüşleri alınmıştır. Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin büyük kısmının kaynaştırmanın faydalı olduğuna inandıklarını ve öğretmenlerin bir kısmının sınıflarında OSB olan çocukların bulunmasını istediklerini göstermiştir. Sınıflarında OSB tanılı çocuk olmasını istemeyen öğretmenlerin ise, bu durumu deneyimlerinin olmaması ve OSB tanılı çocuk ile ilgili ne tür çalışmalar gerçekleştireceklerini bilmemeleri ile açıkladıkları görülmüştür. Bir başka çalışmada, okul öncesi kurumlarda çalışan eğitimcilerin OSB hakkındaki bilgi düzeyleri niceliksel olarak incelenmiştir. Araştırmada, toplam 270 okul öncesi öğretmeni, branş öğretmeni ve yardımcı öğretmen OSB hakkında sorular içeren formları doldurmuşlardır. Bulgular, katılımcıların OSB ve kaynaştırma hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ve hizmet öncesi ile hizmet-içi eğitim programlarına ihtiyaçları olduğunu göstermiştir (Er-Sabuncuoğlu, 2016). Nitel bir araştırmada ise, okul öncesi kurumlarda OSB tanılı öğrencilerle de çalışan 26 öğretmenin kaynaştırma hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Bulgular, öğretmenlerin kaynaştırma hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ve özellikle kaynaştırmaya yönelik olumsuz görüşleri olan öğretmenlerin bilgi ihtiyaçları olduğunu ortaya koymuştur. Katılımcılar, başarılı bir kaynaştırma için destek özel eğitim hizmetlerinin, normal gelişim gösteren çocuklarla ailelerinin özel gereksinimli bireyi kabulünün ve eğitimci eğitimlerinin önemini vurgulamışlardır (Bozarslan ve Batu, 2014). Diğer bir nitel vaka araştırması, OSB tanılı çocuklarla da çalışan dokuz okul öncesi öğretmenle görüşmeler yapılarak yürütülmüştür. Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin başarılı kaynaştırma uygulamalarını yürütebilmek için bilgi ve beceri bakımından yeterliliklerinin artmasına ve hizmet-içi eğitimlere ihtiyaçları olduğunu göstermiştir (Özaydın ve Çolak, 2011).

Tüm bu bilgiler ışığında, OSB'li okul öncesi dönemdeki çocukların kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında kanıt temelli uygulamalar kapsamında UDA'ya dayalı yöntemlerle eğitim görmelerinin, bu çocukların gelişimlerinde önemli rol oynadığı görülmektedir (Eldar vd., 2010; Lindsay vd., 2014; Grossi-Kliss, 2006; NAC, 2009, 2015). Bu doğrultuda da, bu çocukların eğitimcilerinin UDA'ya dayalı yöntemler hakkında bilgi ve beceri kazanmaları UDA'ya dayalı eğitimler sunabilmeleri için gerekli görülmektedir (Grossi-Kliss, 2006; Lindsay vd., 2014; Scheuermann vd., 2003; Simpson, 2004). Ancak, önceki bölümlerde görüldüğü üzere, uluslararası ve ulusal alanyazın okul öncesi kurumlarda çalışan eğitimcilerin OSB'li çocukların eğitimlerine, kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarına, kanıt temelli uygulamalara ve UDA'ya ilişkin bilgi ve beceri kazanmaya ihtiyaçları olduğunu vurgulamaktadır (örneğin, Lian vd., 2008; Özaydın ve Çolak, 2011; Razali vd., 2013). Dolayısıyla, sınıfında OSB'li çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerine yol gösterici olabileceği düşünülerek, UDA'nın OSB alanında ve özellikle de okul öncesi kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında kullanılmasına yönelik açıklayıcı bilgileri, örnekleri ve araştırmaları içeren bu derleme çalışması gerçekleştirilmiştir. Özellikle, okul öncesi öğretmenlerinin lisans eğitimleri boyunca özel



eğitim ve kaynaştırma alanlarında oldukça sınırlı düzeyde ders aldıkları ve lisans programında OSB'ye özgü bir dersin yer almadığı olmadığı (Rakap, Balıkcı, Parlak-Rakap ve Kalkan, 2016; Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK], 2018) göz önüne alındığında, bu araştırmadaki bilgilerin öğretmenlere kanıt temelli uygulamalardan olan UDA yöntemlerine ilişkin bilgi kazanabilmeleri bağlamında kaynak olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca, bu çalışmanın OSB'li çocuklarla çalışan tüm uygulamacılara ve ailelere UDA'ya dair fikir edindirerek, uygulamaları için kılavuz niteliği taşıması beklenmektedir. Bunların dışında, çalışma bu konuda gerçekleştirilecek yeni araştırmalara ışık tutabilir. Bu doğrultuda bu derleme çalışmasının amacı, UDA'ya ve okul öncesi kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında öğretim ve davranış değiştirme sürecinde kullanılan temel UDA yöntemlerine ilişkin açıklayıcı bilgiler ile uygulamacılar ve araştırmacılara öneriler sunmaktır. Bu doğrultuda öncelikle genel olarak UDA'nın OSB alanındaki kullanımı ve ardından okul öncesi kurumlarında yaygın olarak kullanılan temel UDA ilke ve yöntemleri ele alınmıştır.

### **UDA ve OSB**

Davranışçı psikolojiye dayalı bir yaklaşım olan ve özellikle de edimsel koşullama ilkelerini temel alan UDA, davranışla ilişkili çevresel olayların düzenlenmesiyle davranış değişikliklerini hedeflemektedir (Boutot ve Hume, 2012; Tekin-İftar, 2014). UDA sadece OSB tanılı bireylerin eğitimlerinde değil, herhangi bir özel gereksinimi olan ya da olmayan tüm bireylerde yeni beceriler kazandırmak ve problem davranışlarla başa çıkmak için kullanılan yöntemleri içinde barındıran bir yaklaşımdır (Tekin-İftar, 2014; Trump vd., 2018).

UDA uzun yıllardır OSB tanılı bireylerde olumlu davranışları arttırma, yeni davranışlar kazandırma ve olumsuz davranışları azaltma amacıyla kullanılan kanıt temelli bir uygulamadır (Boutot ve Hume, 2012; Kurt, 2012; NAC, 2015; Tekin-İftar, 2014). UDA yaklaşımına dayalı olarak OSB'li bireylere sadece hedeflenen becerileri kazandırmak için sınırlı bir süre için kullanılan odaklanmış uygulamaların yanı sıra, OSB tanılı bireylere pek çok becerinin öğretimi için uzun bir zaman dilimine (örneğin, bir yıl) yayılarak kullanılan kapsamlı uygulamalar da söz konusudur. Ayrık denemelerle öğretim (ADÖ), fırsat öğretimi, etkinlik çizelgeleri odaklanmış uygulamalara; erken yoğun davranışsal uygulama (EYDE) ise kapsamlı uygulamalara örnek olarak verilebilir (Güleç-Aslan, 2019; baskıda; Kırcaali-İftar ve Tekin-İftar, 2012; Kurt, 2012; Kurt ve Subaşı-Yurtçu, 2017; NAC, 2015; Odom, Collet-Klingenberg, Rogers ve Hatton, 2010).

### **OSB Tanısı olan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamalarında UDA**

Okul öncesi kurumlardaki kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında OSB olan çocukların kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarına katılımlarını zorlaştıran beceri alanlarında (örneğin, sosyal beceriler) gelişmelerinin sağlanması ve problem davranışlarının azaltılması ya da ortadan kaldırılmasında UDA'ya dayalı yöntemler kullanılmaktadır. Çalışmanın ilerleyen bölümlerinde okul öncesi kurumlarda yaygın olarak kullanılan ayrımlı pekiştirme, doğal öğretim stratejileri, etkinlik çizelgeleri ve öykü

temelli uygulamalar ile ilgili bilgiler yer almaktadır (Kırcaali-İftar ve Odluyurt, 2012; NAC, 2015; Odom vd., 2010; Sucuoğlu, 2012; Trump vd., 2018).

### **Ayrımlı Pekiştirme**

Ayrımlı pekiştirme OSB olan bireylerin davranış sorunlarının azaltılması ya da ortadan kaldırılması ve/veya bireye uygun davranışların kazandırılması sürecinde yaygın olarak kullanılan bir yöntemdir (Olçay-Gül, 2014; Sucuoğlu, 2010; Trump vd., 2018). Bu doğrultuda, ayrımlı pekiştirme yöntemini uygulamadan önce, tüm davranış değiştirme planlarındaki ilk adım olan işlevsel değerlendirmenin gerçekleştirilmiş olması önemlidir. Çünkü bireylerin sergilediği davranış sorunları ile baş etmede ve uygun davranışları kazandırmada yapılması gereken temel adım işlevsel değerlendirmedir. İşlevsel değerlendirme, bireyin sergilediği bir davranışın nedeninin saptanması için gerçekleştirilen veri toplama ve davranış değiştirme planına yönelik karar alma sürecidir. Bu doğrultuda, gözlem, görüşme ve davranış değerlendirme ölçekleri gibi çeşitli veri toplama araçlarıyla davranış sorununun işlevleri saptanır. Böylece problem davranışın öncesindeki ve sonrasındaki çevresel uyarılar saptanarak, problem davranışın neden ve hangi koşullarda ortaya çıktığı, yani problem davranışın işlevi belirlenir. Bu doğrultuda da, problem davranışla baş etmede en etkili yöntem belirlenerek, davranış sorununa yönelik bir davranış değiştirme planı oluşturulur ve uygulamaya konur (Cooper, Heron ve Heward, 2007; Sucuoğlu, 2012; Trump vd., 2018). Cezaya dayalı bir uygulama olmadığı ve bireyin uygun davranışlarının pekiştirilmesine dayalı olduğu için davranış değiştirme planlarında kullanılması önerilen yöntemler arasında ilk sırada yer alan ayrımlı pekiştirmenin farklı uygulama türleri bulunmakla birlikte, tüm ayrımlı pekiştirme uygulamalarında temel ilke istendik, olumlu davranışların pekiştirilerek arttırılması ve uygun olmayan davranışların görmezden gelinmesidir. Günlük yaşam içinde de bireyler sergiledikleri pek çok davranışı, hangi davranışlarının kabul görüp pekiştireçle sonuçlanacağını ve hangi davranışlarının görmezden gelinerek pekiştireçle sonuçlanmayacağını ayırt etmeye dayalı ayrımlı pekiştirme süreciyle öğrenirler (Akmanoğlu, 2012; Alberto ve Troutman, 2009; Olçay-Gül, 2014; Sucuoğlu, 2010; Sucuoğlu, 2012; Yücesoy Özkan, 2013; Walker, Shea ve Bauer, 2007). Ayrımlı pekiştirme sıklıkla görmezden gelme uygulamasıyla birlikte kullanılmaktadır. Sönme ya da söndürme olarak da adlandırılan görmezden gelme yöntemi özellikle işlevi dikkat çekmek olan davranış sorunları söz konusu olduğunda, bireyin problem davranışlarına tepki verilmemesini, bir başka deyişle problem davranışın pekiştirilmemesini içermektedir (Sucuoğlu, 2012; Trump vd., 2018). Bu doğrultuda, ayrımlı pekiştirme uygulamalarında bireyin pekiştirilmeyen davranışlarının sönerek ortadan kalması ve uygun davranışlarının da pekiştirilerek ortaya çıkması ve/veya artması amaçlanmaktadır (Alberto ve Troutman, 2009; Olçay-Gül, 2014; Sucuoğlu, 2012; Yücesoy Özkan, 2013; Trump vd., 2018). Bu süreç şu örnek ile daha net anlaşılabilir. Etkinlik süresince çalışma kağıtlarını boyalarıyla karalayan bir çocuğun uygun olmayan davranışını azaltmak ya da ortadan kaldırmak için uygulanacak davranış değiştirme planının ilk basamağında öğretmenin işlevsel değerlendirme ile davranışın işlevini belirlemesi gerekmektedir. İşlevsel değerlendirme sonucunda çocuğun öğretmenin dikkatini çekmek için çalışma



kağıtlarını boyalarıyla karaladığı ortaya çıktığını varsayılırsa, öğretmen çocuk çalışma kağıtlarına çizilen figürleri boyadığında aferin diyerek çocuğun olumlu davranışını pekiştirirken, kağıtları karalama davranışını görmezden geldiğinde ayrımlı pekiştirme yöntemini uygulamış olacaktır. Diğer bir örnek çalışmada ise, sınıfındaki OSB tanılı çocuğun oyun zamanı etkinliklerinde sürekli ağladığını belirten bir okul öncesi öğretmeni, bu davranışı sistematik bir şekilde gözleyerek davranışın işlevini belirleyebilir. Gözlemleri sonucunda, çocuğun ağlama davranışının işlevinin, oyun zamanı etkinliklerinde istediği oyuncacı elde etmek olduğunu belirlerse, öğretmen çocuğa istediği nesneyi talep etmesi için alternatif bir yol (örneğin, parmağıyla göstermek) öğretip, çocuk bu davranışı her sergilediğinde çocuğu alkışlayabilir ya da aferin diyebilir. Ayrıca, bu davranış ile öğrenci istediği nesneye ulaşacağından, çocuk için doğal bir pekiştirme süreci de söz konusu olacaktır. Öğretmen uygulamanın başlarında ipucu ile çocuğa bu davranışı yaptırıp, zaman içinde bu ipucunu azaltabilir. Bu doğrultuda, öğretmen çocuğa uygulamanın başlangıcında fiziksel ipucu sunarak, çocuğun nesneyi parmağıyla göstermesini sağlayabilir. Çocuk bağımsız olarak parmağıyla nesneyi göstermeye başladıkça, öğretmen sunduğu ipucunu azaltıp ve bir süre sonra bu ipucunu tamamen ortadan kaldırabilir.

Uygulama ortamlarında oldukça sık kullanılan kanıt temelli bu yöntemin özel gereksinimli bireylerde davranış sorunlarıyla başetmede ve olumlu davranışlar kazandırmada etkililiğini gösteren pek çok araştırma söz konudur (örneğin; Buckley ve Newchok, 2005; Dixon, Benedict ve Larson, 2000; Shabani, Wilder ve Flood, 2001; Thompson, McLaughlin ve Derby, 2011). Bu araştırmalar arasında okul öncesi dönemdeki OSB olan çocuklarla yürütülmüş araştırmalar da bulunmaktadır. Allison, Wilder, Chong, Lugo, Pike ve Rudy (2012) beslenme problemleri olan üç yaşındaki OSB'li bir çocukta yiyecekleri kabul etme davranışının artması ve yiyecekleri reddetme davranışının azalması için ayrımlı pekiştirme ile izler olmayan pekiştirme yöntemlerinin etkililiğini karşılaştırmışlardır. Tek denekli araştırma modeli ile yürütülen araştırmanın bulguları her iki tekniğinde uygun olmayan davranışın azaltılması ve uygun olmayan davranışın artmasında etkili olduğunu göstermektedir. Valdimarsdottir, Halldorsdottir ve Sigurdardottir (2010) tarafından gerçekleştirilmiş diğer tek denekli çalışmada, ayrımlı pekiştirme yöntemiyle OSB olan beş yaşındaki bir çocuğun daha önce yemeyi reddettiği yiyeceklerin miktarında ve çeşitliliğinde artış sağlandığı belirtilmektedir. Bir başka araştırma ise, geçişlerde (örneğin, istenmeyen etkinliğe geçiş) davranış sorunları sergileyen OSB'li altı yaşındaki iki çocukla yürütülmüştür. Bu araştırmada davranış sorunlarının azaltılmasında görsel çizelgeler ile görmezden gelmenin ve ayrımlı pekiştirmenin birlikte kullanımı uygulamalarının sonuçları karşılaştırılmıştır. Bulgular, görsel çizelgelerin tek başına kullanımının davranış sorunlarının azaltılmasında etkili olmadığını göstermiştir. Görmezden gelmenin ve ayrımlı pekiştirmenin birlikte kullanıldığı uygulamada ise, görsel çizelgelerin kullanılıp kullanılmadığına bakılmaksızın davranış sorunlarının azaldığı görülmüştür (Waters, Lerman ve Hovanetz, 2009). Karsten ve Carr (2009) tarafından gerçekleştirilen tek denekli araştırmanın bulguları da, beş ve üç yaşlarındaki OSB olan iki çocuğa yeni beceriler kazandırmada ayrımlı pekiştirmenin

etkililiğini göstermiştir. Bir başka tek denekli çalışmanın sonuçlarında da, ayrımlı pekiştirme ve görmezden gelme yöntemlerinin birlikte kullanılmasının OSB tanılı iki çocuktaki çeşitli davranış sorunlarının (kendine zarar verme, saldırganlık, vb.) azaltılmasında ve uygun bir şekilde iletişim kurma davranışının artmasında etkili olduğu belirtilmiştir (Neidert, Iwata ve Dozier, 2005).

### **Doğal Öğretim Stratejileri**

Yeni becerilerin öğretilmesinin yanı sıra özellikle öğrenilmiş becerilerin genelleme ve kalıcılığının sağlanması sürecinde yaygın olarak kullanılan doğal öğretim yöntemleri, davranışçı yaklaşım ve UDA ilkeleri ile gelişimsel yaklaşım unsurlarını içermektedir. Fırsat öğretimi, doğal bekleme süreli öğretim ve gömülü öğretim gibi farklı türleri olsa da, hepsi ortak temel öğeleri içermektedir. Doğal öğretim yöntemlerinde çocuk yönlendirmeli bir öğretim süreci mevcuttur. Bu doğrultuda öğretim, yetişkinin değil, çocuğun iletişim girişimi ile başlar. Örneğin, çocuğa 'sözel olarak balonu isteme' davranışı öğretilecekse, çocuğun balonu göstermesinin ya da balona bakmasının ardından öğretmen öğretim denemelerini sunar. Öğretmenin öğretim ortamını çocuğun ilgileri ve hedeflenen davranış doğrultusunda düzenlemesi çocuğun iletişim girişimini başlatmasını kolaylaştıracaktır. Örneğin, balonun yüksek bir yere konması çocuğun iletişim girişimini başlatması için kolaylaştırıcı bir etmen olacaktır. Çocuk balona baktıktan ya da onu eliyle gösterdikten sonra ise, öğretmen kullandığı doğal öğretim yönteminin aşamalarını uygulayarak öğretimini tamamlayabilecektir (Aldemir Fırat ve Ergenekon, 2018; Diken, 2007; Güleç-Aslan, 2017, 2019).

Yöntemin özel gereksinimli bireylerde olumlu değişiklikler ortaya koyduğunu gösteren araştırma bulgularının yanısıra (örneğin; Barton ve Wolery, 2010; Kasari, Freeman ve Paparella, 2006; Macy ve Bricker, 2007), okul öncesi dönemdeki OSB olan çocuklarla yürütülmüş araştırma bulguları da söz konusudur. Simpson ve Keen (2010), doğal öğretim yöntemlerinden gömülü öğretimi kullandıkları araştırmalarında okul öncesi dönemdeki OSB olan üç çocuğa hayvan isimlerini öğretmeyi hedeflemişlerdir. Tek denekli araştırma modeli ile yürütülen araştırmanın bulguları, çocukların hayvan isimlerini öğrenebildiklerini göstermiştir. Diğer bir tek denekli çalışmada, doğal öğretim yöntemlerinden fırsat öğretiminin okul öncesi yaşlardaki üç çocuğun uygun sosyal ifadeleri kullanmalarındaki etkililiği incelenmiştir. Bulgular, çocukların sosyal ifadeleri kullanma becerisinde artışı ve bu becerileri genelleyebildiklerini bildirmiştir (McGee ve Daly, 2007). Charlop-Christy ve Carpenter (2000) ise yaşları altı ile dokuz arasında değişen OSB olan çocuklara spontan konuşma kullanımını arttırmada aileler tarafından uyarlanmış fırsat öğretiminin, geleneksel fırsat öğretiminin ve ayrık denemelerle öğretimin etkililiğini incelemişlerdir. Tek denekli araştırmanın bulguları uyarlanmış fırsat öğretiminin tüm çocukların kendiliğinden konuşma becerilerinin artmasında ve bu becerinin genellemesinin sağlanmasında daha etkili olduğunu göstermiştir. Rakap ve Balıkcı (2016) tarafından gerçekleştirilen tek denekli bir araştırmanın bulguları da okul öncesi dönemdeki bir çocuğa çeşitli işlevsel becerilerin (örneğin, kaşık kullanma) öğretiminde gömülü öğretimin etkililiğini ve kazanılan becerilerin kalıcılığını göstermiştir.

Diğer bir tek denekli araştırmada da okul öncesi dönemdeki üç çocuğa kaybolan nesnelere sözel olarak isteme becerisinin öğretiminde fırsat öğretiminin etkili olduğu bildirilmiştir (Horasan ve Birkan, 2015).

### **Etkinlik Çizelgeleri**

Etkinlik çizelgeleri, OSB tanılı çocukların devam ettiği okul öncesi ortamlarda yaygın olarak kullanılan UDA'ya dayalı diğer bir yöntemdir. Etkinlik çizelgeleri görseller kullanılarak, bireye özellikle bağımsız yaşam ve toplumsal beceriler başta olmak üzere, pek çok becerinin kazandırılmasında ve aynı zamanda problem davranışlarla baş edilmesinde kullanılmaktadır. Hedef davranış ya da etkinliğin tamamlanması için gerekli beceri basamaklarının ve bu basamakları tamamladıktan sonra kazanacağı pekiştirecin görselinin ve/veya kelimesinin yer aldığı etkinlik çizelgeleri, okul öncesi kurumlara devam eden OSB tanılı çocuğun ihtiyacı doğrultusunda, çocuğun özel eğitim öğretmenin de desteği alınarak kolaylıkla kullanılabilir. Etkinlik çizelgeleri, çocuğun gün içinde neler olacağını tahmin etmesini sağlamak amacıyla, o gün gerçekleştirilecek etkinliklerin yer aldığı bir uygulama şeklinde de kullanılabilir (Birkan, 2013; (Güleç-Aslan, 2018, 2019; Heward, 2012; McDuff, Krantz ve McClannahan, 1993). Örneğin, okul öncesi öğretmeni OSB tanılı çocuğa legolarla araba yapmanın basamaklarının yer aldığı bir resimli etkinlik çizelgesi hazırlayarak, onun uygulamayı gerçekleştirilebilmesi için destek sağlayabilir. Diğer bir çalışmada ise, öğretmen gün içinde ne tür etkinliklerin yapılacağını görsellerle anlatan bir etkinlik çizelgesi hazırlayabilir.

Etkinlik çizelgeleri ile ilgili farklı yaş gruplarında gerçekleştirilen araştırmalar yöntemin etkililiğini göstermektedir (örneğin; Carlile, Reeve, Reeve ve DeBar, 2013; Krantz ve McClannahan, 1993). Okul öncesi dönemdeki OSB olan çocuklarla yürütülen araştırmalar da yöntemin çocuklar üzerindeki olumlu etkilerini belirtmektedir. Massey ve Wheeler (2000) tarafından gerçekleştirilen tek denekli araştırmanın bulguları, okulöncesi kurumda kaynaştırma eğitimi alan dört yaşındaki bir çocuğa çeşitli becerilerin (örneğin, kendini yönetme becerileri) kazandırılmasında ve davranış sorunlarının azaltılmasında etkinlik çizelgelerinin etkili olduğunu göstermiştir. Bir başka tek denekli araştırmanın bulguları akran etkileşimli oyunlardan oluşan etkinlik çizelgelerinin kullanılmasının, okul öncesi dönemdeki OSB olan dört çocukta etkinlik çizelgesi izleme becerisinin ediniminde, kalıcılığında ve genellenmesinde etkili olduğunu ve katılımcıların akran etkileşiminde artışı bildirmiştir (Betz, Higbee ve Reagon ve 2008). Çuhadar ve Diken (2011) ise gerçekleştirdikleri tek denekli araştırmada etkinlik çizelgelerinin yaşları dört ile altı arasında değişen OSB'li çocukların çizelge izleme ve serbest zaman becerilerini edinmelerinde, sürdürmelerinde ve genellemelerinde etkili olduğunu göstermişlerdir.

### **Öykü Temelli Uygulamalar**

Öykü temelli uygulamalar OSB tanılı bireylerin çeşitli becerilerini (örneğin, sosyal, oyun) geliştirmeye ve davranış sorunlarıyla baş etmeye yönelik bir uygulamadır. (Angell, Nicholson, Watts ve Blum, 2011; Davis, Boon, Cihak ve ForeIII, 2010; Gagnon, 2001; National Autism Center [NAC], 2015; Olçay-Gül ve Tekin-İftar, 2012). Öykü temelli uygulamalarda uygulamacı öğreteceği hedef beceriyi kapsayan ve aktaran bir sosyal öykü

yazmaktadır. Öyküde uygun hedef davranışlar ve bu davranışları yerine getirmesi için bireyin yapması gerekenler tanımlanmaktadır. Öyküler, görsel öğelerle cazip ve pekiştirici bir hale getirilmektedir (Campbell ve Tincani, 2011; Gagnon, 2001; Gray, 2002; Güleç-Aslan, baskıda). Örneğin, okul öncesi dönemdeki bir çocuğa oyun ortamında sırasını beklemeyi öğretmek isteyen bir öğretmen, bu konuya ilişkin bir öykü yazabilir. Öykü hedef davranış olan sıra beklemenin önemini ve bunun için çocuktan beklenen davranışı (örneğin, öğretmenin “sıra sen de” dediğinde oyuna katılabilirsin) içermelidir. Öğretmen belirli zamanlarda bu öyküyü çocuğa okuyarak uygulamayı gerçekleştirebilir. Bu uygulamaların, OSB olan bireylerde etkili olarak kullanıldığını gösteren araştırmalar bulunmaktadır (örneğin; Daubert, Hornstein, ve Tincani, 2015; Keeling, Smith Myles, Gagnon, ve Simpson, 2003; Olçay-Gül ve Tekin-İftar, 2016; Özdemir, 2008). Ayrıca okul öncesi dönemdeki OSB olan çocuklarla yürütülmüş araştırmaların bulgularında da olumlu etkiler görülmektedir. Tek denekli araştırma modeliyle yürütülen bir araştırmanın bulguları, sosyal öykülerin OSB olan okul öncesi dönemdeki dört çocukta olumlu akran etkileşimini arttırdığını ortaya koymuştur (Wright ve McCathren, 2012). Balçık ve Tekinarslan (2012) tarafından yürütülen diğer tek denekli çalışmada, OSB’li dört yaşında bir çocukta, sosyal öykülerin kendini tanıtmaya, yardım isteme ve etkinliğe katılma becerileri üzerinde etkili olduğu bildirilmiştir. Diğer bir tek denekli çalışmanın bulguları da OSB’li beş yaşındaki bir çocuğa arkadaşlarıyla iletişim kurmasını kolaylaştıran sosyal becerileri (örneğin, selam verme) öğretmede öykü temelli bir uygulama olan Güç Kartı Stratejisinin etkililiğini göstermiştir (Spencer, Simpson, Day ve Buster, 2008).

## 2. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

OSB tanılı bireylerin yaşadıkları temel güçlüklerle başa çıkmalarında ve gelişimlerinde önemli bir etmen olan ve özel eğitim ortamlarında öncelikli olarak kullanılması önerilen UDA’ya dayalı kanıt temelli yöntemler, kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarının başarısı için de önem taşımaktadır (Kırcaali-İftar ve Tekin-İftar, 2012; Kurt, 2012; Kurt ve Subaşı-Yurtçu, 2017; NAC, 2015; Richardson-Gibbs ve Klein, 2014; Sucuoğlu ve Bakkaloğlu, 2018). Bu bağlamda, bu derleme çalışmasında sınıfında OSB tanılı çocuk bulunan okul öncesi öğretmenleri başta olmak üzere tüm uygulamacılara ve ailelere katkı sunacağı düşüncesiyle, UDA’ya dayalı ayrımlı pekiştirmeye, doğal öğretim stratejilerine, etkinlik çizelgelerine ve öykü temelli uygulamalara ilişkin bilgiler ve örnekler sunulmuştur (Batu, 2010; Batu ve Kırcaali, 2010; Kırcaali-İftar ve Odluyurt, 2012; NAC, 2015; Odom vd., 2010; Sucuoğlu, 2012). Ayrıca, uygulamaların okul öncesi dönemdeki OSB olan çocuklar üzerindeki olumlu etkilerini gösteren araştırma bulgularına yer verilmiştir (örneğin, Campbell ve Tincani, 2011; Çuhadar ve Diken, 2011; Simpson ve Keen, 2010).

OSB olan okul öncesi dönemdeki çocukların gelişimindeki ve başarılı bir kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi almalarındaki önemi araştırmalarca da (örneğin; Campbell ve Tincani, 2011; Karsten ve Carr, 2009; McGee ve Daly, 2007; Wright ve McCathren, 2012) gösterilen UDA’ya dayalı yöntemlerle ilgili bu derleme çalışmasının okul öncesi öğretmenleri, uzmanlar, aileler ve araştırmacılar için yol gösterici olabilecek

bir başlangıç çalışması olması düşünülmektedir. Çalışmada sunulan bilgiler doğrultusunda , uygulama ortamlarına dönük öneriler şöyle sıralanabilir: (a) Okul öncesi öğretmenleri başta olmak üzere, OSB tanılı çocuğa hizmet sunan eğitimcilerin UDA ilke ve yöntemlerine yönelik mesleki yeterliliklerinin artması için hizmet öncesi süreçten itibaren gerekli önlemler alınarak, düzenlemeler gerçekleştirilebilir (lisans derslerine UDA eklenmesi, uygulamalı hizmet-içi eğitimlerin düzenlenmesi, vb.), (b) aile katılımının önemi doğrultusunda ailelere UDA hakkında bilgilendirici eğitimler düzenlenebilir, (c) UDA ilke ve yöntemlerini içeren örnek rehber kitapçıklar ya da teknolojik materyaller hazırlanabilir, (d) Okul öncesi kurumlarda çalışan eğitimcilerin UDA hakkındaki mesleki yeterliliklerinin incelendiği araştırmalar gerçekleştirilebilir, (e) UDA'ya dayalı yöntemlerin okul öncesi kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında kullanımına yönelik araştırmalar yürütülebilir, (f) UDA'ya dayalı yöntemlerin okul öncesi kurumlarda çalışan personele (okul öncesi öğretmenleri, yardımcı öğretmenler, vb.) ve ailelere öğretimi için düzenlenebilecek hizmet-içi eğitimleri incelemeye yönelik araştırmalar desenlenebilir.

### Kaynaklar

- Akmanoğlu, N. (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara uygun ve yeni davranışların kazandırılması ve artırılması. E. Tekin (Ed.). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* içinde (ss. 121-179). Ankara: Vize.
- Alberto, P. A. ve Troutman, A. C. (2009). *Applied behavior analysis for teachers* (8. Baskı). NJ: Pearson.
- Aldemir Fırat, Ö., ve Ergenekon, Y. (2018). Uygulamacılar için özel eğitimde farklı bir bakış açısı: Gömülü öğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19 (2), 379-401.
- Allison, J., Wilder, D. A., Chong, I., Lugo, A., Pike, J. ve Rudy, N. (2012). A comparison of differential reinforcement and noncontingent reinforcement to treat food selectivity in a child with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 45 (3), 613-617.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)*. Arlington, VA, US: American Psychiatric Publishing.
- Angell, M. E., Nicholson, J. K., Watts, E. H. ve 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.
- Anderson, J. ve Le, D. D. (2011). Abatement of intractable vocal stereotypy using an overcorrection procedure. *Behavioral Interventions*, 26 (2), 134-146.
- Anson, H. M., Todd, J. T. ve Cassaretto, K. J. (2008). Replacing overt verbal and gestural prompts with unobtrusive covert tactile prompting for students with autism. *Behavior Research Methods*, 40 (4), 1106-1110.
- Asaro-Saddler, K., ve Saddler, B. (2010). Planning instruction and self-regulation training: Effects on writers with autism spectrum disorders. *Exceptional Children*, 77 (1), 107-124.

- Baio J., Wiggins L., Christensen, D. L., vd. (2018). Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years—autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2014. *MMWR. Surveillance Summaries*, 67 (6), 1-23.
- Balçık, B. ve Tekinarslan, Ç.İ. (2012). Otizmliler çocuklara sosyal beceri öğretiminde sosyal öykülerin etkisinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45, 1, 165-190.
- Barton, E. E. ve Wolery, M. (2010). Training teachers to promote pretend play in children with disabilities. *Exceptional Children*, 77 (1), 85-106.
- Batu, E. S. ve Kırcaali-İftar, G. (2010). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Batu, E. S. (2010). Erken çocukluk döneminde kaynaştırma. İ. H. Diken (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi* içinde (ss. 520-538). Ankara: PEGEM.
- Betz, A., Higbee, T.S. ve Reagon, K.A. (2008). Using joint activity schedules to promote peer engagement in preschoolers with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 41 (2), 237-241.
- Birkan, B. (2013). Etkinlik çizelgeleri: Otizmliler çocuklara bağımsızlık, sosyal etkileşim ve seçim yapmayı kazandırma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 14 (1), 61-76.
- Blair, K. S. C., Lee, I. S., Cho, S. J. ve Dunlap, G. (2011). Positive behavior support through family-school collaboration for young children with autism. *Topics in Early Childhood Special Education*, 31 (1), 22-36.
- Boutot, E. A. ve Hume, K. (2012). Beyond time and time table: Today's applied behavior analysis for students with autism. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 47, 23-38.
- Bozarslan, B. ve Batu, E. S. (2014). Özel anaokullarında çalışan eğitimcilerin okulöncesi dönemde kaynaştırma ile ilgili görüş ve önerileri [Examining the opinions of teachers working in private preschools about inclusion]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2), 86-108.
- Britton, L. N., Carr, J. E., Landaburu, H. J. ve Romick, K. S. (2002). The efficacy of noncontingent reinforcement as treatment for automatically reinforced stereotypy. *Behavioral Interventions*, 17, 93-103.
- Buckley, S. D. ve Newchok, D. K. (2005). An evaluation of simultaneous presentation and differential reinforcement with response cost to reduce packing. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 38 (3), 405-409.
- Campbell, A. ve Tincani, M. (2011). The Power Card strategy: Strength-based intervention to increase direction following of children with autism spectrum disorder. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 13 (4), 240-249.
- Carlile, K. A., Reeve, S. A., Reeve, K. F. ve DeBar, R. M. (2013). Using activity schedules on the iPod touch to teach leisure skills to children with autism. *Education and Treatment of Children*, 36 (2), 33-57.
- Charlop-Christy, M. H. ve Carpenter, M. H. (2000). Modified incidental teaching sessions: a procedure for parents to increase spontaneous speech in their children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2 (2), 98-112.
- Cooper, J. O., Heron, T. E. ve Heward, W. L. (2007). *Applied behavior analysis* (2nd ed.) Upper Saddle River, NJ: Pearson.



- Cotugno, A. J. (2009). Social competence and social skills training and intervention for children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(9), 1268-1277.
- Çolak, A. (2015). Otizm spektrum bozukluğunu anlamak. Atilla Cavkaytar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu içinde* (ss. 21-52). Ankara: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Çuhadar, S. ve Diken, İ. H. (2011). Effectiveness of instruction performed through activity schedules on leisure skills of children with autism. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 46 (3), 386-398.
- Daubert, A., Hornstein, S. ve Tincani, M. (2015). Effects of a modified power card strategy on turn taking and social commenting of children with autism spectrum disorder playing board games. *Journal of Physical Disabilities*, 27, 93-110.
- Davis, K. M., Boon, R. T., Cihak, D. F. ve ForeIII, C. (2010). Power cards to improve conversation skills in adolescents with Asperger Syndrome. *Focus on Autism and Developmental Disorders*, 25, 12-22.
- Diken, İ.H. (2007). *Okul öncesi çocuklar için doğal ortamlarda öğretim teknikleri: Örnek olaylarla ve resimlerle zenginleştirilmiş anne-baba ve eğitimci el kitabı*. Ankara: Maya Akademi Yayınevi.
- Diken, İ.H. (2008). Otistik bozukluğu olan öğrenciler. İ.H. Diken (Ed.). *Özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde*(ss. 409-447). Ankara: PEGEM.
- Dixon, M. R., Benedict, H. ve Larson, T. (2001). Functional analysis and treatment of inappropriate verbal behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 34, 361-363.
- Eldar, E., Talmor, R. ve Wolf-Zukerman, T. (2010). Successes and difficulties in the individual inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the eyes of their coordinators. *International Journal of Inclusive Education*, 14 (1), 97-114.
- Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2019).*Otizm E- Bülten Özel Sayı*, <https://www.ailevecalisma.gov.tr/media/6538/otizmozelsay%C4%B1bulten.pdf>, 14/03/2020'de erişildi.
- Er-Sabuncuoğlu, D. M. (2016). Otizm bilgi düzeyi: Okul öncesi eğitimcileri [Autism Knowledge; Preschool Educators].*H.Ü. Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 3 (1), 28-52.
- Fiedler, C. R., Clark, D. M, ve Simpson, R. L. (2004). Educational support services to assist parents and families in designing and implementing academic intervention programs. *Parents and Families of Children with Disabilities* (syf. 255-273). New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Hung, L. C. ve Smith, C. S. (2011). Autism in Taiwan: Using social stories to decrease disruptive behavior. *British Journal of Developmental Disabilities*, 57, 71-80.
- Gagnon, E. (2001). *Power cards: Using special interests to motivate children and youth with Asperger Syndrome and autism*. Kansas: AAPC Publishing.
- Gray, C. (2002). *The New Social Story Book*. Future Horizons: UK.
- Grossi-Kliss, J. (2006). Teaching children with autistic spectrum disorder: A preschool teacher survey to determine best practice approach. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals (JAASEP)*, 97-106.
- Güleç-Aslan, Y. (2017). Otizm spektrum bozukluğu (OSB): Eğitim ve öğretim süreci. İ. H. Diken ve B. Hatice (Eds.). *Zihin yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu içinde* (ss. 264-275). Ankara: PEGEM Akademi.

- Güleç-Aslan, Y. (2018). Otizm spektrum bozukluğu. A. Cavkaytar (Ed.). *Özel eğitim içinde* (ss. 149-165). Ankara: Vize Yayınevi.
- Güleç-Aslan, Y. (2019). Otizm spektrum bozukluğunda erken müdahale. S. S. Yıldırım Doğru (Ed.): *Erken çocuklukta özel eğitim içinde* (ss. 169-182). Ankara: Vize Akademik.
- Güleç-Aslan, Y. (Baskıda). Güç kartı stratejisi: Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere yönelik öykü temelli bir uygulama. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Heward, W. L. (2012). *Exceptional children: An introduction to special education* (10th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Horasan, M. M. ve Birkan, B. (2015). Fırsat öğretiminin otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara kaybolan nesnelerini sözcük kullanarak isteme becerisinin öğretiminde etkililiği. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 7 (2), 361-383.
- Karsten, A. M., ve Carr, J. E. (2009). The effects of differential reinforcement of unprompted responding on the skill acquisition of children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 42 (2), 327-334.
- Kasari, C., Freeman, S. ve Paparella, T. (2006). Joint attention and symbolic play in young children with autism: A randomized controlled intervention study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47 (6), 611-620.
- Kasari, C., Gulsrud, A. C. ve Wong, C. (2010). Randomized controlled caregiver mediated joint engagement intervention for toddlers with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40 (9), 1045-1056.
- Keeling, K., Smith Myles, B., Gagnon, E. ve Simpson, R. L. (2003). Using the Power Card strategy to teach sportsmanship skills to a child with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18, 105-111.
- Kırcaali-İftar, G. (2012). Otizm spektrum bozukluğuna genel bakış. E. Tekin (Ed.). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri içinde* (ss. 17-44). Ankara: Vize.
- Kırcaali-İftar, G. ve Odluyurt, S. (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere iletişim becerilerinin kazandırılması. E. Tekin (Ed.). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri içinde* (ss. 229-368). Ankara: Vize.
- Kırcaali-İftar, G. ve Tekin-İftar, E. (2012). Otizm spektrum bozukluklarına yönelik program örnekleri. E. Tekin (Ed.). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri içinde* (ss. 239-265). Ankara: Vize.
- Krantz, P. J. ve McClannahan, L. E. (1993). Teaching children with autism to initiate to peers: Effects of a scriptfading procedure. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 26, 121-132.
- Kurt, O. (2012). Otizm spektrum bozukluğu ve bilimsel dayanaklı uygulamalar. E. Tekin (Ed.). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri içinde* (ss. 83-118). Ankara: Vize.
- Kurt, O. ve Subaşı Yurtçu, A. B. (2017). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere yönelik kapsamlı uygulamalar. *Sakarya University Journal of Education*, 7 (1), 155-182.
- Kurt, O. ve Tekin-İftar, E. (2008). A comparison of constant time delay and simultaneous prompting within embedded instruction on teaching leisure skills to children with autism. *Topics in Early Childhood Special Education*, 28 (1), 53-64.
- Lian, W. B., Ying, S. H., Tean, S. C., Lin, D. C., Lian, Y. C. ve Yun, H. L. (2008). Pre-school teachers' knowledge, attitudes and practices on childhood developmental and behavioral disorders in Singapore. *Journal Paediatrics Child Health*, 44 (4), 187-194.

- Lindsay, S., Proulx, M., Scott, H. ve Thomson, N. (2014). Exploring teachers' strategies for including children with autism spectrum disorder in mainstream classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 18 (2), 101-122.
- Liu, Y., Li, J., Zheng, Q., Zaroff, C. M., Hall, B. J., Li, X. ve Hao, Y., (2016). Knowledge, attitudes, and perceptions of autism spectrum disorder in a stratified sampling of preschool teachers in China. *BMC Psychiatry*, 16 (142), 1-12.
- Luiselli, J. K., Ricciardi, J. N., Schmidt, S. ve Tarr, M. (2004). Brief functional analysis and intervention evaluation for treatment of saliva-play. *Child ve Family Behavior Therapy*, 26, 53-61.
- Lydon, H., Healy, O. ve Leader, G. (2011). A comparison of video modeling and pivotal response training to teach pretend play skills to children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5 (2), 872-884.
- Macy, M. G. ve Bricker, D. D. (2007). Embedding individualized social goals into routine activities in inclusive early childhood classrooms. *Early Child Development and Care*, 177 (2), 107-120.
- Massey, N. ve Wheeler, J. J. (2000). Acquisition and generalization of activity schedules and their effects on task engagement in a young child with autism in an inclusive pre-school classroom. *Education ve Training in Mental Retardation ve Developmental Disabilities*, 35 (3), 326-335.
- Mastropieri, M. A. ve Scruggs, E. T. (2004). *The inclusive classroom: Strategies for effective instruction*. Ohio: Merrill Publishing Company.
- Matson, J. L. ve Francis, K. L. (1994). Generalizing spontaneous language in developmentally delayed children via a visual cue procedure using caregivers as therapists. *Behavior Modification*, 18 (2), 186-197.
- McDuff, G. S. Krantz, P. J. ve McClannahan, L. E. (1993). Teaching children with autism to use photographic activity schedules: Maintenance and generalization of complex response chain. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 26, 89-95.
- McGee, G. G. ve Daly, T. (2007). Incidental teaching of age-appropriate social phrases to children with autism. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 32 (2), 112-123
- Mechling, L. C., Gast, D. L. ve Cronin, B. A. (2006). The effects of presenting highpreference items, paired with choice, via computer-based video programming on task completion of students with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 21 (1), 7-13.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2017). *Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi*.[https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_09/21112929\\_kaynastirma\\_genelge.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/21112929_kaynastirma_genelge.pdf), 15/03/2020'erişildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*.<http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1963.pdf>, 15/03/2020'erişildi.
- Motavalli Mukaddes, N. (2013). *Otizm spektrum bozuklukları tanı ve takip*. İstanbul: Nobel Tıp Kitapevleri.
- NAC (2009). *National standarts report*, [http://www.nationalautismcenter.org/pdf/NACStandards,10/03/2019'da\\_erişildi](http://www.nationalautismcenter.org/pdf/NACStandards,10/03/2019'da_erişildi).
- NAC (2015). *National standarts report*, [http://www.nationalautismcenter.org/pdf/NACStandards,10/03/2019'da\\_erişildi](http://www.nationalautismcenter.org/pdf/NACStandards,10/03/2019'da_erişildi).
- Nadel, S. ve Poss, J. E. (2007). Early detection of autism spectrum disorders: Screening between 12 and 24 months of age. *Journal of the American Academy of Nurse Practitioners*, 19, 408-417.

- Neidert, P. L., Iwata, B. A. ve Dozier, C. L. (2005). Treatment of multiply controlled problem behavior with procedural variations of differential reinforcement. *Exceptionality*, 13 (1), 45-53.
- NPDC (2014). National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders. *Evidence-based practices (EBPs)*.<https://autismpdc.fpg.unc.edu/evidence-based-practices>, 15/06/2019'da erişildi.
- Odom, S. L., Collet-Klingenberg, L., Rogers, S. J. ve Hatton, D. D. (2010). Evidence-based practices in interventions for children and youth with autism spectrum disorders. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 54 (4), 275-282.
- Odom, S. L. ve Connie, .W. (2015). Connecting the dots: Supporting students with Autism Spectrum Disorder. *American Educator*, 39 (2), 12-19.
- Olçay-Gül, S. (2014). Ayrımlı pekiştirme. E. Tekin (Ed.). *Uygulamalı davranış analizi içinde*, (ss. 443-485). Ankara: Vize.
- Olçay-Gül, S. ve Tekin-İftar, E. (2016). Family generated and delivered social story intervention: Acquisition, maintenance, and generalization of social skills in youths with ASD. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 51 (1), 67-78.
- Olçay-Gül, S. ve Tekin-İftar, E., (2012). Otizm spektrum bozukluğu tanısı alan bireyler için sosyal yükülerin kullanımı. *Özel Eğitim Dergisi*, 13 (2), 1-20.
- Özaydın, L. ve Çolak, A. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ve okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi hizmetiçi eğitim programına ilişkin görüşleri [The views of preschool education teachers over mainstreaming education and over in-service education program of mainstreaming education at preschool education]. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 189-226.
- Özdemir, S. (2008). The effectiveness of social stories on decreasing disruptive behaviors of children with autism: Three case studies. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 1689-1696.
- Rakap, S. ve Balıkcı, S. (2016). Using embedded instruction to teach functional skills to a preschool child with autism. *International Journal of Developmental Disabilities*, 63 (1), 17-26.
- Razali, N. M., Toran, H., Kamaralzaman, S., Salleh, N. M. ve Yasin, M. H. M. (2013). Teachers' Perceptions of Including Children with Autism in a Preschool. *Asian Social Science*, 9 (12), 261-267.
- Rakap, S., Balıkcı, S., Parlak-Rakap, A. ve Kalkan, S. (2016). An analysis of Turkish pre-service teachers' knowledge of autism spectrum disorder. *SAGE Open*, 6 (3), 1-11.
- Richardson-Gibbs, M. A. ve Klein, M. D. (2014). *Making preschool inclusion work*. H. Bakkaloğlu ve B. Sucuoğlu (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Scheuermann, B., Webber, J., Boutot, E. A. ve Goodwin, M. (2003). Problems with personel preparation in autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18 (3), 197-206.
- Shabani, D. B., Wilder, D. A. ve Flood, W. A. (2001). Reducing stereotypic behavior through discrimination training, differential reinforcement of other behavior, and self monitoring. *Behavioral Interventions*, 16, 279-286.
- Sidener, T. M., Carr, J. E. ve Firth, A. M. (2005). Superimposition and withholding of edible consequences as treatment for automatically reinforced stereotypy. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 38 (1), 121-

- Simpson, L. R. (2004). Finding effective intervention and personel preparation practices for students with autism spectrum disorders. *Exceptional Children*, 70 (2), 135-144.
- Simpson K.ve Keen D. (2010). Teaching young children with autism graphic symbols embedded within an interactive song. *Journal of Development Physical Disabilities*, 22 (2), 165-177.
- Smith, M. D. (1987). Treatment of pica in an adult disabled by autism by differential reinforcement of incompatible behavior. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 18 (3), 285-288.
- Spencer, V., Simpson, C. G., Day, M.ve Buster, E. (2008). Using the power card strategy to teach social skills to a child with autim. *TEACHING Exceptional Children Plus*, 5 (1), 2-10.
- Sucuoğlu, B. (2010). Sınıfta davranış kontrolü B. Sucuoğlu ve T. Kargın (Eds.). *İlköğretim’de kaynaştırma uygulamaları* (ss. 241-296). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Sucuoğlu, B. (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların problem davranışlarının azaltılması. E. Tekin (Ed.). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri içinde* (ss. 183-238). Ankara: Vize.
- Sucuoğlu, B. ve Bakkaloğlu, H. (2018). *Okul öncesinde kaynaştırma: Öğretmen eğitimi*. Ankara: PEGEM Akademi.
- Tekin-İftar, E. (2014). Uygulamalı davranış analizi. E. Tekin (Ed.). *Uygulamalı davranış analizi içinde* (ss. 1-40). Ankara: Vize.
- Thompson, M. J., McLaughlin, T. F. ve Derby, K. M. (2011). The use of differential reinforcement to decrease the inappropriate verbalizations of a nine-year-old girl with autism. *Electronic Journal of Educational Research In Psychology*, 9 (1), 183-196.
- Tohum Otizm Vakfı (2017). *Türkiye’de otizm spektrum bozukluğu ve özel eğitim raporu*, [http://panel.stgm.org.tr/vera/app/var/files/r/a/rapor\\_tohum\\_.pdf](http://panel.stgm.org.tr/vera/app/var/files/r/a/rapor_tohum_.pdf), 10/05/2019’da erişildi.
- Tohum Otizm Vakfı (2019). *Değerlendirme ve gelişim raporu 2*, [https://www.tohumotizm.org.tr/wpcontent/uploads/2019/09/turkiyede\\_otizm\\_spektrum\\_bozuklugu\\_olan\\_cocuklar\\_ve\\_butunlestirme.pdf](https://www.tohumotizm.org.tr/wpcontent/uploads/2019/09/turkiyede_otizm_spektrum_bozuklugu_olan_cocuklar_ve_butunlestirme.pdf), 15/03/2020’de erişildi.
- Trump, C. E., Pennington, R. C., Travers, J. C., Ringdahl, J. E., Whiteside E. E. ve Ayres, K. M. ( 2018): Applied behavior analysis in special education. Misconceptions and Guidelines for use. *Teaching Exceptional Children*, 50 (6), 381-393.
- Valdimarsdottir, H., Halldorsdottir, L. Y. ve Sigurdardottir, Z. G. (2010). Increasing the variety of foods consumed by a picky eater: Generalization of effects across care givers and settings. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 43 (1), 101-105.
- Walker, J. E., Shea, T. M. ve Bauer, A. M. (2007). *Behavior management: A practical approach for educators* (9. Baskı. Upper Saddle River, N. J.: Merrill/Prentice Hall.
- Warrash, B., Curtis, R., Hursh, D. ve Tucci, V. (2008). Skinner meets Piaget on the Reggio playground: Practical synthesisof applied behavior analysis and developmentally appropriate practice orientations. *Journal of Research in Childhood Education*, 22 (4), 441-453.
- Waters, M. B., Lerman, D. C. ve Hovanetz, A. N. (2009). Separate and combined effects of visual schedules and extinction plus differential reinforcement on problem behavior occasioned by transitions. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 42 (2), 309-313.

- Wong, V. C. N. ve Kwan, Q. K. (2010). Randomized controlled trial for early intervention for autism: A pilot study of the autism 1-2-3 project. *Journal of Autism ve Developmental Disorders*, 40 (6), 677-688.
- Wright, L. A. ve McCathren, B. R. (2012). Utilizing social stories to increase prosocial behavior and reduce problem behavior in young children with autism. *Child Development Research*, 13, 1-13.
- Yazıcı, D. N. ve Akman, B. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin otizmli çocukların kaynaştırılması hakkındaki düşüncelerinin incelenmesi [An investigation of pre-school teachers' opinions about the inclusion of children with autism]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, Elektronik Yayın*. 19, 1-24.
- Yücesoy Özkan, ř. (2013). Problem davranışların kontrol edilmesi. B. Sucuoğlu, ve H. Bakkaloğlu (Ed.). *Okul öncesinde kaynaştırma* (ss. 217-258). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) [Higher Education Council] (2018). *Okulöncesi öğretmenliği lisans programı*, [http://www.yok.gov.tr/documents/10279/41805112/Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı.pdf](http://www.yok.gov.tr/documents/10279/41805112/Okul%20Oncesi%20Ogretmenligi%20Lisans%20Programi.pdf), 14/09/2019'da erişildi.



“Otizm spektrum bozukluğu olan okul öncesi çocuklarının kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarına uygulamalı davranış analizinden yansımalar” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde “Sakarya University Journal of Education Dergisi ve Editörünün” hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun yazarlara ait olduğu ve çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğubu çalışmanın yazarları tarafından taahhüt edilmiştir.