

**OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU TANILI
ÖĞRENCİLERİN
STEREOTİP DAVRANIŞLARINA İLİŞKİN
ÖĞRETMEN DENEYİMLERİ**

Yüksek Lisans Tezi

Hande CİHAN AKGÜL

Ağustos, 2016

**OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU TANILI ÖĞRENCİLERİN STEREOTİP
DAVRANIŞLARINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN DENEYİMLERİ**

Hande CİHAN AKGÜL

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Zihin Engelliler Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Sezgin VURAN

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Ağustos, 2016

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Hande CİHAN AKGÜL'ün "Otizm Spektrum Bozukluğu Tanılı Öğrencilerin Stereotip Davranışlarına İlişkin Öğretmen Deneyimleri" başlıklı tezi 05.08.2016 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği programı yüksek lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	Adı-Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	: Prof.Dr. Sezgin VURAN	
Üye	: Prof.Dr. Atilla CAVKAYTAR	
Üye	: Yard.Doç.Dr. Aysun ÇOLAK	
Üye	: Yard.Doç.Dr. Özlem KAYA	
Üye	: Yard.Doç.Dr. Ceyda TURHAN	

Prof.Dr. Esra CEYHAN
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

ÖZET

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU TANILI ÖĞRENCİLERİN STEREOTİP DAVRANIŞLARINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN DENEYİMLERİ

Hande CİHAN AKGÜL

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ağustos, 2016

Danışman: Prof. Dr. Sezgin VURAN

Otizm spektrum bozukluğu (OSB) tanısı almış bireyler sözel ve sözel olmayan iletişimde yetersizlik, bir takım sosyal sınırlılıklar ile sınırlı ve tekrarlayan davranışlar gibi belli başlı bir takım özelliklere sahiptirler. Tekrarlayan, diğer bir adıyla stereotip davranışlar ise OSB ilk kez 1943 yılında Amerikalı psikiyatrist Leo Kanner tarafından tanımlandığından beri bu bozukluğun değişmeyen temel tanı ölçütlerinden biri olmuştur. Bu nedenle, OSB tanısı almış bireylerle çalışan öğretmenlerin stereotip davranışlarla karşılaşması neredeyse kaçınılmaz bir durum olmaktadır. İlgili alanyazın incelendiğinde ise OSB tanılı bireylerle çalışan öğretmenlerin bu davranışları ne kadar tanıdıkları, nasıl müdahale ettikleri gibi bilgiler sunan bir araştırma olmadığı dikkat çekmektedir. Bu gerekçe ile bu araştırmanın genel amacı, OSB tanılı öğrencilerle çalışan öğretmenlerin karşılaştıkları stereotip davranışlarla ilgili deneyimlerinin derinlemesine incelenmesidir. Bu bağlamda, araştırmanın katılımcıları, uygulamalı davranış analizi (UDA) temelli eğitim veren bir kurumda OSB tanılı öğrencilerle çalışan 20 öğretmendir.

Fenomenolojik olarak desenlenen bu araştırmanın verileri, nitel veri toplama yöntemlerinden yarı-yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmıştır. Toplanan veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Veri analizi sonucunda elde edilen beş tema araştırmanın bulgularını oluşturmuştur.

Bulgular, görüşme yapılan öğretmenlerin çalıştıkları kurumun sistemi nedeniyle stereotip davranışları, bu davranışlara müdahale yöntemlerini tanıdıklarını göstermiştir. Öğretmenler ayrıca stereotip davranışların hem stereotip davranışı sergileyen öğrencinin kendisini, hem sınıftaki diğer öğrencileri hem de öğretmeni olumsuz yönden etkilediğini

ve müdahale edilmesi gereken davranışlar olduğunu ifade ederken, stereotip davranış problem davranış mıdır, değil midir? ikilemi yaşamaktadırlar. Araştırmanın bulguları öğretmenlerin müdahale etmekte ve azaltmakta zorlandıkları için sözel stereotip davranışlarla baş etmede diğer davranışlara göre daha çok zorlandıklarını göstermiştir. Öğretmenlerin bu davranışlarla baş etmede ayrımlı pekiştirme, izlerlik sözleşmesi, tepkiyi kesme ve yeniden yönlendirme gibi bir takım davranışsal müdahale yöntemleri kullandıkları belirlenmiş, içlerinde en etkili buldukları yöntemin ise ayrımlı pekiştirme olduğu tespit edilmiştir. Bir eğitim koordinatörü ve süpervizör eşliğinde bu davranışlarla baş eden ve sürekli eğitim gören öğretmenler sağlanan bu destekten çok memnunken, konu ile ilgili daha çok araştırma yapılması, eğitim ve seminerler düzenlenmesi, kendi kurumları gibi kurumların çoğalması, ailelerle işbirliği yapılması gibi çeşitli görüş ve önerilerini belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Stereotip davranışlar, OSB tanılı öğrencilerle çalışan öğretmenler, Nitel araştırma, Fenomenolojik araştırma.

ABSTRACT

EXPERIENCES OF TEACHERS ON STEREOTYPE BEHAVIORS OF THEIR STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Hande CİHAN AKGÜL

Department of Special Education

Anadolu University, Institute of Educational Sciences, August, 2016

Advisor: Prof. Dr. Sezgin VURAN

Individuals with autism spectrum disorder (ASD) have some features like inadequacy in verbal and nonverbal behaviors, social restrictions and repetitive behaviors. Repetitive in other words stereotype behaviors is one of the core diagnostic criterions of ASD since psychiatrist Leo Kanner first defined it in 1943. Therefore it is almost inevitable to run across stereotype behaviors for a teacher working with children with ASD. In literature review it has been noticed that there is not any research that serves information about how much teachers working with students with ASD know about stereotype behaviors or how to cope with them. For this reason general purpose of this research is to examine experiences of teachers working with students with autism spectrum disorder about stereotype behaviors. Participants of the research are 20 teachers teaching students with ASD in an applied behavior analysis (ABA) based school.

Data of the research designed as phenomenological was collected with semi-structured interviews. Data collected was analyzed with content analysis. Five main theme are the data of research.

Findings showed that teachers have knowledge about stereotype behaviors and their intervention methods because of their school system. Teachers said that stereotype behaviors affect not only the student himself but also other students in the classroom and teacher, so they should be interfered. Teachers also had the dilemma whether stereotype behavior is a problem behavior or not. Research findings also showed that teachers have more difficulties in diminishing vocal stereotype behaviors. The most used behavioral methods for coping with stereotype behaviors were differential

reinforcement, behavioral contracts, response interruption and redirection, and weight wristlets. The most effective one for teachers was differential reinforcement. Teachers also indicated that besides being very pleased with working with a education coordinator and supervisor while coping with stereotype behaviors, they suggested more research about stereotype behaviors, organizations of seminars or trainings, increase in the number of schools like theirs, cooperation with families.

Keywords: Stereotype behaviors, Teachers working with students with ASD, Qualitative research, Phenomenological research.

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalardan bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilemeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

Hande CİHAN AKGÜL

ÖNSÖZ

Meslek hayatımın en başı olan bilimsel hazırlık sürecinden bu yana beni her zaman cesaretlendiren, hata yapmamam için tecrübesiyle bana yol gösteren yalnızca akademik olarak değil hayattaki duruşuyla da kişisel anlamda bana çok şey katan öğrencisi olmaktan gurur duyduğum ve her zaman duyacağım çok değerli hocam Prof. Dr. Sezgin Vuran'a burada yazacağım bir kaç teşekkür cümlesinden daha fazlasını borçlu olduğumu biliyorum. Kendisine sonsuz sevgi, saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmamın güvenilirlik çalışmalarına olan katkısı ama her şeyden önce arkadaşlığı için Arş. Gör. Ahmet Fidan'a teşekkür etmek istiyorum. Ayrıca görüşme sorularının hazırlanması sürecindeki görüş ve önerileriyle araştırmama olumlu katkılar sağlayan Prof. Dr. Binyamin Birkan ve Yrd. Doç. Dr. Emre Ünlü'ye çok teşekkür ederim.

Araştırmama bütün içtenlikleriyle katılan ve destek veren tüm Anadolu Otizm Vakfı Nermin-Osman Akça Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi öğretmenleri, süpervizörleri, yönetici ve diğer çalışanlarına teşekkürlerimi sunarım.

Tez jürimde yer alıp değerli görüş ve önerileriyle tezime büyük katkılar sağlayan hocalarım Prof. Dr. Atilla Cavkaytar, Yrd. Doç Dr. Aysun Çolak, Yrd. Doç. Dr. Özlem Kaya ve Yrd. Doç. Dr. Ceyda Turhan'a çok teşekkür ederim.

Kendileriyle aynı ortamda çalışmaktan büyük keyif aldığım, çok şey öğrendiğim değerli hocalarım Doç. Dr. Yeşim Güleç Aslan ve Yrd. Doç. Dr. Bekir Fatih Meral'e ayrıca Sakarya'da çalıştığım süre boyunca bana ailelerinden biri gibi davranan, her zaman koşulsuz yanımda olan dostlarım Elvan Acıbal, Ayşe Yaman, Aylin İlgen Akan ve Buğra Acıbal'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans sürecinde tanıştığım, beni tüm içtenliği ile evinde her hafta misafir eden ve tez sürecinde her zaman yanımda olan canım arkadaşım Gülay Cesur iyiki varsın çok teşekkür ediyorum.

Ve hayallerime kavuşmam için beni hep destekleyen, vazgeçmeme izin vermeyen hayattaki en büyük destekçim, kıymetli eşim Mehmet Akgül'e çok ama çok teşekkür ederim.

Son olarak yokluğunu her geçen gün daha çok hissettiğim sevgili babama verdiği tüm emekler için minnet borçluyum. Ve annem... Varlığı ile bana güç veren "Beklenen

her gün gelir kızım” deyip bana güzel günler için çalışmayı ve güzel günler beklemeyi öğreten, her kararında sonsuz desteği ile yanımda olan yol arkadaşım, canım anneme sonsuz şükranlarımı sunuyorum ve bu tezi ona armağan ediyorum.

Hande Cihan Akgül

Eskişehir, 2016

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vii
ÖNSÖZ	viii
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar DİZİNİ.....	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xv
KISALTMALAR DİZİNİ	xvi
1. GİRİŞ	1
1.1 Otizm Spektrum Bozukluğu	1
1.2 OSB Tanılı Bireylerin Davranış Özellikleri	4
1.3 OSB Tanılı Bireylerde Stereotip Davranışlar	7
1.3.1 Stereotip Davranışların Formları	8
1.3.2 OSB Tanılı Bireylerde Stereotip Davranışların Nedenleri.....	9
1.3.3 OSB Tanılı Bireylerde Stereotip Davranışlarla Baş Etmede Kullanılan Yöntemler	11
1.3.4 OSB Tanılı Bireylerde Stereotip Davranışlarla Baş Etmede Kullanılan Davranışsal Uygulamalar.....	12
1.3.4.1 Davranış Öncesi Uygulamalar.....	15
1.3.4.2 Davranış Sonrası Uygulamalar.....	16
1.4 Stereotip Davranışlarla İlgili Yapılmış Araştırmalar	19
1.5 Araştırmanın Gereksinimi	37
1.6 Araştırmanın Amacı	38

1.7	Araştırmanın Önemi.....	38
2.	YÖNTEM	40
2.1	Araştırma Modeli.....	40
2.2	Katılımcılar.....	42
2.3	Verilerin Toplanması Süreci.....	45
2.3.1	Görüşme Sorularının Hazırlanması.....	45
2.3.2	Öğretmen Bilgi Formu.....	47
2.3.3	Görüşmeler İçin Katılımcı Sözleşmesi.....	47
2.3.4	Görüşme Kılavuzu.....	47
2.3.5	Görüşme İlkeleri.....	48
2.3.6	Araştırmanın Yapıldığı Kurum.....	49
2.4	Görüşmelerin Gerçekleştirilmesi.....	49
2.5	Verilerin Dökümü ve Analizi	50
3.	BULGULAR.....	53
3.1	Stereotip Davranışlarla İlgili Genel Düşünceler	54
3.1.1	Stereotip Davranışların Tanımı.....	54
3.1.2	En Sık Karşılaşılan Stereotip Davranışlar	56
3.1.3	Stereotip Davranışların En Çok Ortaya Çıktığı Durumlar	59
3.1.4	Stereotip Davranışların Nedenleri	62
3.2	Stereotip Davranışların Öğretim Sürecin Etkisi.....	65
3.2.1	Öğrencinin Kendisine Etkisi.....	66
3.2.2	Diğer Öğrencilere Etkisi.....	69
3.2.3	Öğretmene Etkisi	70
3.3	Stereotip Davranışlarla Baş Etme	71
3.3.1	Baş Etmesi En Zor Stereotip Davranış	72
3.3.2	Stereotip Davranış- Problem Davranış İkilemi.....	75
3.3.3	Stereotip Davranışlarla Baş Etme Süreci.....	77

3.3.4	En Çok İŖe Yarayan Yöntem	84
3.3.5	Stereotip Davranışlarla Baş Etme Konusundaki Bilgilerin Kaynağı.....	87
3.4	Stereotip Davranışlar Konusunda Öğretmenlerin Mesleki Profilleri	91
3.4.1	Stereotip Davranışlarla İlgili Mesleki Yeterlik Algıları.....	91
3.4.2	Öğretmenlerin Mesleki Gelişimleri İçin Yaptıkları Çalışmalar.....	94
3.4.3	Öğretmenlerin Mesleki İhtiyaçları.....	96
3.5	Öğretmenlerin Beklentileri	100
3.5.1	Ailelerden Beklentiler	100
3.5.2	Uzmanlardan Beklentiler	101
3.5.3	Devletten Beklentiler	102
4.	TARTIŞMA	104
4.1	Araştırmanın Sınırlılıkları.....	108
4.2	Öneriler.....	108
4.2.1	Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	109
4.2.2	İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	109
5.	SONUÇ	111
	KAYNAKÇA	112
	EKLER	
	ÖZGEÇMİŞ	

TABLULAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 1.1. OSB Tanılı Bireylerde Gözlenen Problem Davranışlar.....	6
Tablo 1.2. 22 Yaş Altı OSB Tanılı Bireylere Yönelik Kanıt Temelli, Umut Vaat Eden ve Kanıttan Yoksun Uygulamalar.....	13
Tablo 1.3. Tek Denekli Araştırmalar.....	20
Tablo 1.4. Nicel Araştırmalar.....	32
Tablo 1.5. Nitel Araştırmalar.....	36
Tablo 2.1. Katılımcıların Demografik Özellikleri	43
Tablo 2.2. Pilot Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri	46
Tablo 3.1. Tema ve Alt Temalar.....	53
Tablo 3.2. OSB Tanılı Bireylerle Çalışan Öğretmenlere Göre Stereotip Davranışın Tanımı.....	54
Tablo 3.3. En Sık Karşılaşılan Stereotip Davranış Formları.....	57
Tablo 3.4. Stereotip Davranışların En Çok Ortaya Çıktığı Durumlar.....	59
Tablo 3.5. Stereotip Davranışların Nedenleri.....	62
Tablo 3.6. Öğrencinin Kendisine Etkisi.....	66
Tablo 3.7. Stereotip Davranışların Diğer Öğrencilere Etkisi.....	69
Tablo 3.8. Stereotip Davranışların Öğretmene Etkisi.....	71
Tablo 3.9. Baş Etmesi En Zor Stereotip Davranış.....	72
Tablo 3.10. Stereotip Davranış-Problem Davranış İkilemi.....	75
Tablo 3.11. Stereotip Davranışlarla Baş Etme Süreci.....	77

Tablo 3.12. En Çok İşe Yarayan Yöntem.....	84
Tablo 3.13. Stereotip Davranışlarla Baş Etme Konusundaki Bilgilerin Kaynağı.....	87
Tablo 3.14. Stereotip Davranışlarla İlgili Öğretmenlerin Mesleki Yeterlik Algıları.....	91
Tablo 3.15. Stereotip Davranışlarla İlgili Öğretmenlerin Yaptıkları Çalışmalar.....	94
Tablo 3.16. Öğretmenlerin Mesleki İhtiyaçları.....	97
Tablo 3.17. Ailelerden Beklentiler.....	100
Tablo 3.18. Uzmanlardan Beklentiler.....	101
Tablo 3.19. Devletten Beklentiler.....	102

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 1.1. Sınırlı ve Tekrarlayıcı Davranışlar.....	7
Şekil 1.2. Stereotip Davranışlarla Baş Etmede Kullanılan Davranışsal Uygulamalar....	15
Şekil 2.1. Analiz Süreci.....	51

KISALTMALAR DİZİNİ

- ABD** : Amerika Birleşik Devletleri
- APA** : American Psychological Association (Amerikan Psikiyatri Birliği)
- CDC** : Center for Disease Control and Prevention (Hastalık Kontrol ve Önleme Merkezi)
- DSM** : Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı)
- NAC** : National Autism Center (Ulusal Otizm Merkezi)
- OSB** : Otizm Spektrum Bozukluğu
- PCDI** : Princeton Child Development Institute (Princeton Çocuk Gelişim Enstitüsü)
- UDA** : Uygulamalı Davranış Analizi
- YGB** : Yaygın Gelişimsel Bozukluk

1. GİRİŞ

1.1. Otizm Spektrum Bozukluğu

OSB günümüzde üzerinde pek çok araştırmanın yürütüldüğü Amerika Birleşik Devletleri'ndeki resmi rakamlara göre zihin yetersizliğinden sonra yaygınlık oranı hızla artan en geniş gelişimsel yetersizlik kategorisidir (Center for Disease Control and Prevention, 2015). İlk kez 1943 yılında Leo Kanner tarafından "Duygusal Bağın Otistik Bozukluğu" (Autistic Disturbance of the Affective Contact) şeklinde tanımlanan OSB, Kanner'in tanımlamasına benzer şekilde ancak sınırları daha netleşerek 1980 yılında Amerikan Psikiyatri Birliği (American Psychiatric Association-APA) tarafından yayımlanan DSM-III'te (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) "bebeklik otizmi" olarak Yaygın Gelişimsel Bozukluklar (YGB) grubu içinde yer almıştır. 1987 yılında yayımlanan DSM-III-R'de YGB başlığının altında "otistik bozukluk" terimi kullanılmaya başlanmıştır. 1994 yılında yayımlanan DSM-IV'te OSB başlığı altında Otizm, Asperger Sendromu, Başka Türü Adlandırılmayan Yaygın Gelişimsel Bozukluk (Atipik Otizm), Çocukluk Dezentegratif Bozukluğu ve Rett Sendromu olmak üzere beş alt kategoriye yer verilmiştir.

2013 yılında yayımlanan DSM-5'te ise alt kategorilerin tümü kaldırılıp tek bir OSB kategorisi yer almıştır. Bu kategori altında OSB dört temel özellik ve alt özellikleri ile tanımlanmaktadır. Bunlar;

- A. Aşağıda sıralanan özelliklerle kendini gösteren, değişik biçimleriyle sosyal iletişim ve etkileşimde eksiklikler;
 1. Olağandışı sosyal yaklaşım ve karşılıklı konuşamama, ilgilerini ve duygularını paylaşamama, sosyal etkileşim başlatamama veya sosyal etkileşime girememek şeklinde, sosyal-duygusal tepki eksikliği
 2. Sözel ve sözel olmayan iletişim yetersizliği, göz kontağı ve beden dilinde sıra dışılıklar ya da el-kol devinimlerini kullanmada eksiklikler, jest ve mimik kullanmada yetersizlikler şeklinde, sosyal etkileşim için kullanılan sözel olmayan iletişim davranışlarında eksiklikler
 3. Değişik sosyal ortamlara uyum sağlama güçlükleri, imgesel oyunu paylaşma ya da arkadaş edinme güçlükleri, yaşlılarına ilgi göstermeme şeklinde, ilişki kurma, sürdürme ve ilişkileri anlamada eksiklikler

B. Aşağıdakilerden en az ikisi ile kendini gösteren, sınırlı, yineleyici davranış örüntüleri, ilgiler ya da etkinlikler:

1. Basmakalıp ya da yineleyici motor eylemler, nesne kullanımı ya da konuşma (ekolali)
2. Aynılık konusunda ısrar etme, rutinlerin dışına çıkamama
3. Yoğunluğu olağan dışı olan, ileri derecede sınırlı, sıra dışı ilgi alanları
4. Duygusal uyaranlara karşı çok yüksek tepki gösterme ya da duyarsız kalma

C. Belirtiler erken gelişim döneminde başlamış olmalıdır.

D. Belirtiler, sosyal alanlarda ya da günlük yaşam gibi işlevsel alanlarında klinik açıdan belirgin bir bozulmaya sebep olur.

Yukarıda sıralanan tüm bu özelliklerden yola çıkarak OSB belirtileri erken çocukluk döneminde ortaya çıkan ve yaşam boyu devam eden, günlük yaşam işlevlerinde belirgin bir aksamaya neden olan sosyal iletişim ve etkileşimde yetersizlik, sınırlı ve tekrarlayıcı davranışlarla kendisini gösteren yaygın bir gelişimsel bozukluktur (DSM-5, 2013). Yaygın gelişimsel bozukluğun betimlenen özelliklerinin bireyleri geniş bir aralıkta etkilemesi nedeniyle bu bozukluk bir spektrum olarak ele alınmaktadır (Lord ve McGee, 2001; Munson, Faja, Meltzoff, Abbott ve Dawson, 2008, s.959; Rutter, 1978).

1980'li yıllarda her 2500 çocuktan birinin OSB'ye ilişkin özellikler gösterdiği bilinirken, son yıllarda 68 çocuktan birinin otizm spektrum bozukluğundan etkilendiği yönünde araştırma bulguları mevcuttur (Baird, Charman, ve Santos, 2001; Center for Disease Control and Prevention, 2014, Chakrabarti ve Fambone, 2001; Wells, Collier ve Sheehy, 2016). Ayrıca OSB'nin görülme sıklığının erkeklerde kızlara oranla yaklaşık dört kat daha fazla olduğu belirtilmektedir (Center for Disease Control and Prevention, 2015).

Yıllar içerisinde meydana gelen neredeyse yüzde yüzlük artışın nedeni ile ilgili olarak, (a) tanılama sistemlerindeki iyileşmeler (Ozonof, Rogers ve Hendren, 2003), (b) aşular (Wakefield vd., 1998), (c) gebelik ultrasonu (Abramowicz, 2012; Williams ve Casanova, 2010), (d) civa gibi ağır metaller (Geier ve Geier, 2004), (e) hava kirliliği (Kreiling, Stephens ve Renisch, 2005) ve (f) yiyeceklerdeki katkı maddeleri (Reichelt,

Knivsberg, Lind ve Nodland, 1991), olmak üzere çok farklı görüşler öne sürülmektedir. Ancak bu görüşlerin hiçbirine ilişkin henüz bilimsel bir kanıt bulunmamaktadır.

Nedenlerine ilişkin bilimsel kanıtların henüz olmadığı ve bu nedenle OSB'nin gizemini koruduğu düşünüldüğünde, OSB tanılı bireyler için en umut veren ve bireyin tüm hayatını olumlu yönde etkileyen uygulama, sistemli ve düzenli bir şekilde sunulan özel eğitimidir (Cowan ve Allen, 2007, s.708; Dawson, 2008; Heward, 2013). OSB tanılı bireyler çevrelerinde gerçekleşen olaylardan öğrenme fırsatı elde edemedikleri için bu bireylere ihtiyaç duydukları becerilerin sistematik bir biçimde öğretilmesi oldukça önemlidir (Heflin ve Alaimo, 2007).

Kapsamlı ve etkili öğretim programlarının en temel bileşenlerinden birisi olan sistematik öğretim, öğrencinin hedef becerilere ilişkin performansını arttırmakta ve öğrenilen becerilerin genelleme ve kalıcılık aşamalarının gerçekleşmesini sağlamaktadır (Dunlap vd., 2008; Simpson, 2001). Diğer bir yandan, OSB'nin tanı ölçütlerinden birini oluşturan tekrarlayıcı, diğer bir adıyla stereotip davranışlar ise doğası itibariyle sistematik öğretim sürecine zarar vermekte ve bu bireylerin eğitim olanaklarından yüksek düzeyde yararlanmasını engellemektedir. Ayrıca bu davranışlar OSB tanılı bireylerin sosyal ortamlarda dışlanmasına, aile bireylerinin yaşantılarının olumsuz etkilenmesine neden olarak bireyin kendisi ve çevresindekilerin yaşamını olumsuz etkilemektedir (Gabriels, Cuccaro, Hill, Ivers, ve Goldson, 2005; Matson, Dempsey, ve Fodstad, 2009; Nuernberger, Vargo ve Ringdahl, 2012; Woods, 2002, s.316). Bu nedenle, bireyin yaşı, gelişim düzeyi, zihinsel işlevi ve çevresel uyaranlar tarafından etkilenen stereotip davranışlar müdahale edilmesi gereken karmaşık davranışlardır (Rathwell, Hasketh ve Santosh, 2006; Subramanian ve Weismer, 2012).

Stereotip davranışların sonuçlarının birey için başlı başına pekiştireç özelliği taşıması, yani davranışın kendi kendini otomatik olarak pekiştirmesi (Piazza, Adelinis, Hanley, Goh, ve Delia, 2000; Rapp, Miltenberger, Galensky, Ellingson, ve Long, 1999; Vollmer, Marcus, ve LeBlanc, 1994) öğretmenlerin bu davranışlarla baş etmesini daha da güçleştirmektedir (Kliebert, Tiger, ve Toussaint, 2011). Bu nedenle, OSB tanılı öğrencilerle çalışan öğretmenlerin karşılaştıkları stereotip davranışları ne kadar tanıdıkları, nasıl algıladıkları ve sonrasında bu davranışlara nasıl müdahale ettikleri/baş çıkardıkları önemli bir konudur. Bu çalışmada, OSB tanılı öğrencilerle çalışan öğretmenlerin karşılaştıkları stereotip davranışlarla ilgili deneyimlerini incelemek

hedeflenmiştir. Dolayısıyla izleyen bölümlerde, OSB tanılı bireylerin davranış özelliklerine, stereotip davranışlara ve bu davranışın nedenleri ile bu davranışlarla ilgili müdahale yöntemlerine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

1.2. OSB Tanılı Bireylerin Davranış Özellikleri

OSB tanılı bireylerin %94'ü en az bir problem davranış sergilemektedir (Matson, Wilkins ve Macken, 2009, s.36). Özellikle öfke nöbeti, sinirlenme, kendine zarar verici davranış ya da stereotip davranış gibi çeşitli problem davranışlara çok sık rastlanmakta, bu davranışlar OSB tanılı bireylerin tipik özellikleri olarak görülmektedir (Horner, Carr, Strain, Todd ve Reed, 2002).

Problem davranış ise tutarlı bir şekilde gösterilen, bireyin sosyal, duygusal ve akademik gelişimini önemli ölçüde etkileyen sosyal açıdan kabul edilmeyen davranış olarak tanımlanmaktadır (Lin, Jones ve Gan, 2005; Matson, Mahan, Hess, Fodstad ve Neal, 2010, s.402; Smith ve Fox, 2003; Varni vd., 1979; Walker, Colvin ve Ramsey, 1995). Uygun olmayan davranış, davranış bozukluğu, istenmeyen davranış, azaltılmak istenen davranış gibi pek çok farklı terimin kullanıldığı problem davranışlarla ilgili alanyazında başka pek çok tanım da yer almaktadır. Boulware ve diğerleri (1999) çocuğun öğrenmesini engelleyen ve aile tarafından problem olarak düşünülen tehlikeli davranışları problem davranışlar olarak nitelendirmiştir. Emerson (2001) problem davranışı yoğunluk, sıklık ve süresi açısından incelendiğinde bireyin kendisi ve çevresindekiler için sorun oluşturabilecek, bireyi ve çevresindekileri ciddi şekilde etkileyebilecek davranışlar olarak tanımlamıştır. Sucuoğlu ve Kargın (2006) ise problem davranışları yeni beceriler öğrenmeyi, var olan becerileri ise kullanmayı engelleyen, sosyal etkileşimi olumsuz yönde etkileyen davranışlar olarak tanımlamaktadırlar.

Bir davranışın problem davranış olarak tanımlanabilmesi ise bireyin içinde bulunduğu toplumun yapısı, kültürü, bireyin yaşı, cinsiyeti, davranışın sürekliliği, yoğunluğu ve şiddeti gibi pek çok bileşeni olan oldukça karmaşık bir süreçtir. Bu nedenle, bir davranışın problem davranış olarak nitelendirilebilmesi için; (a) davranışın bireyin ya da diğer bireylerin öğrenmesini engellemesi, (b) sosyal etkileşimi ya da iletişimi engellemesi, (c) bireyin kendisine, arkadaşlarına, aile bireylerine ya da

çevresindekilere zarar vermesi gibi ölçütler bulunmaktadır (Bailey ve Wolary, 1992; Chandler ve Dahlquist, 2002; Vuran, 2010).

OSB tanılı bireylerde karşılaşılan problem davranışlar bu bireylerin yaşamlarını olumsuz yönde etkilemekte, pek çok alanda becerilerinin gelişimini engellemektedir. Bununla birlikte, bu davranışlar davranışın türüne göre çocuğun çevresindekilere fiziksel ve psikolojik olarak zarar verebilmektedir. Çünkü bu davranışlarla baş etme, anne-babalar ve eğitimcilerin karşılaştıkları en zor ve stresli konulardan birisi olarak kabul edilmektedir (Emerson, 2001; Holden ve Gitlesen, 2006, s.460). Problem davranışlar eğitsel uygulamaları da olumsuz etkileyerek OSB tanılı bireylerin pek çok akademik ve akademik olmayan beceri alanında gelişimini engellemektedir (Jang, Dixon, Tarbox ve Granpeesheh, 2011). Ayrıca OSB tanılı bireylerin normal gelişim gösteren akranlarıyla etkileşimde bulunmalarına da engel olarak sosyal açıdan çevrelerinden dışlanmalarına neden olmaktadır (Anderson, Laken, Bradley ve Chen, 1992; Matson, Mahan, Hess, Fodstad ve Neal, 2010; Matson, Wilkins ve Macken, 2007; Myrbakk ve Tetzchner, 2008, s.211). Bu nedenle, OSB tanılı bireylerin eğitim uygulamalarından en üst düzeyde yararlanabilmeleri için var olan problem davranışlarını azaltacak, ortadan kaldıracak ve önleyecek müdahale programlarına ihtiyaç duyulmaktadır.

Müdahale programları hazırlamadan önce ilk olarak problem davranış ya da davranışların değerlendirilmesi gerekmektedir. Değerlendirme sürecinde (a) problem davranış ölçülebilir, gözlenebilir bir şekilde tanımlanmalı, (b) davranışın birey için işlevleri belirlenmeli, (c) davranışın yoğunluğu ölçülmelidir (Campbell, 2003, s.127; Dunlap ve Fox, 1999; Strain, Wilson, Wilson ve Dunlap, 2011).

Vurma, tükürme, kendi etrafında dönme, sallanma, ısırma, tekmeleme gibi pek çok çeşit problem davranış sergileyebilen OSB tanılı bireylerin öğrenme ve gelişmelerini etkileyen tipik problem davranışlar, (a) kendine ve çevreye zarar veren davranışlar ve (b) tekrarlayıcı ve kendini uyarıcı davranışlar olmak üzere Tablo 1.1’de görüldüğü gibi iki ana gruba ayrılabilir (Neitzel, 2010).

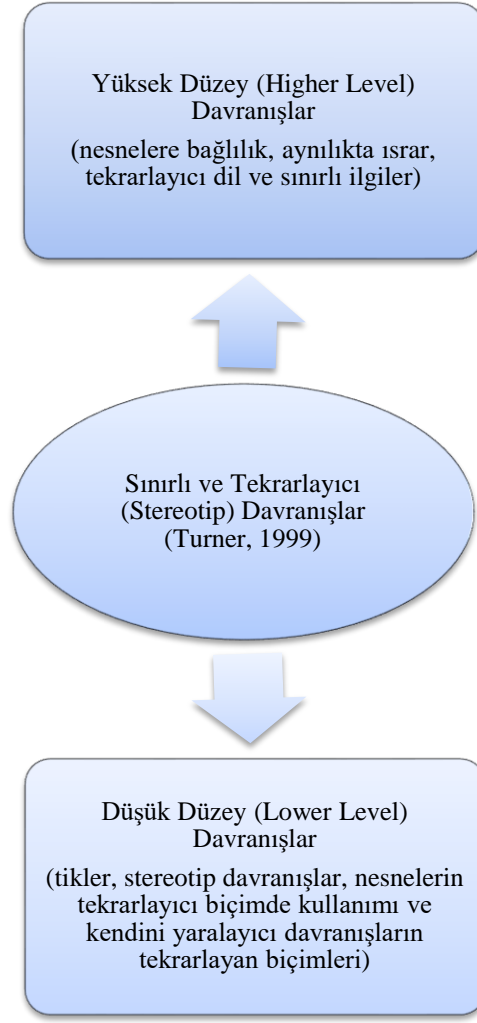
Tablo 1.1. OSB Tanılı Bireylerde Gözlenen Problem Davranışlar

Problem Davranışlar	Gözlenen Davranışlar
Zarar verici davranışlar (uyumsuz, zorlayıcı, problem davranışlar)	Kendine zarar verici davranışlar (örn., kendine vurma, kendini ısırma) Saldırgan davranışlar (örn., vurma, ısırma, tırmalama, tekmeleme) Kaçma davranışı Öfke nöbetleri (örn., ağlama, çılgık atma, bağırma)
Sınırlı ve Tekrarlayıcı (Stereotip) davranışlar (örn., kendini uyarıcı, yinelenen, takıntılı davranışlar)	Nesnelerle ya da nesnesiz yapılan stereotip hareketler (örn., ellerini çarpma, sallanma, nesnelere döndürme) Kişisel rutinler, ritüeller ve zorunluluklar (örn., oyuncakları özel bir şekilde dizme, kapıları kapatma, ışıkları söndürme) Ekolali (örn., aynı sesi, sözcükleri ve cümleleri tekrar etme) Aynılığı koruma isteği (örn., evden okula sürekli olarak aynı yoldan gitmek, her gün aynı şeyleri aynı sıra ile yapmak) Sınırlı ve olağandışı ilgiler ya da bağlanmalar (örn., özel bir eşyayı/oyuncağı sürekli taşımak, hava durumu gibi konularla ilgilenmek) Değişikliklerde ve geçişlerde güçlükler

Kaynak: Neitzel, 2010.

OSB'nin tanı ölçütlerinden biri olan sınırlı ve tekrarlayıcı (stereotip) davranışları Turner (1999), ayrı ayrı ele alarak iki farklı alt kategoride incelemiştir. Bu bağlamda, sınırlı davranışları üst düzey (higher-level) davranışlar olarak ele almış ve yüksek gelişim seviyesi ile ilişkilendirmiş öte yandan tekrarlayıcı (stereotip) davranışları ise alt düzey (lower-level) davranışlar olarak ele alarak ve daha düşük gelişim seviyesi ile ilişkilendirmiştir.

Şekil 1.1.'de görüldüğü gibi düşük gelişim seviyesi ile ilişkilendirilen stereotip davranışlar her zaman bireyin kendisine ve çevresine doğrudan zarar veren nitelikte davranışlar olmasa bile bireyin sosyal ortamlarda kabul edilmesini, eğitim ve öğretim fırsatlarından en üst düzeyde yararlanmasını ve sosyalleşmesini engellediğinden dolayı hem bireyin kendisinin hem de çevresindekilerin yaşantısını olumsuz yönde etkilemekte; bunun sonucunda da problem davranış olarak nitelendirilmektedir (Gabriels vd., 2005, s.174; Koegel ve Covert, 1972, s.525; Schumacher ve Rapp, 2011).



Şekil 1.1. *Sınırlı ve Tekrarlayıcı Davranışlar*

1.3. OSB Tanılı Bireylerde Stereotip Davranışlar

Stereotip davranışların tanımının ne olduğu ile ilgili var olan stereotip davranışların çeşitliliğinden kaynaklı pek çok tartışma olmuş ve uzun bir süre net bir cevap bulunamamıştır (Rapp ve Vollmer, 2005). Berkson (1967), bir davranışı stereotip davranış olarak adlandırmak için davranışları iki ayrı kategoride ele almıştır. Bunlar; sallanma gibi tekrar eden hareketler ve vücudu ya da vücudun bir bölgesini sabit tutma gibi tekrar etmeyen hareketlerdir. Berkson (1983), daha sonraki çalışmasında bir davranışı stereotip olarak adlandırmak için davranışın belirli ölçütler altında incelemek gerektiğini vurgulamıştır. Bu ölçütler (a) davranışın işlevi, (b) davranışın şekli, (c) davranışın süresi, (d) davranışın çevresel bir değişim karşısında değişip değişmediği ve (e) davranışın bireyin gelişimsel yaşına uygunluğu şeklinde olmuştur.

Stereotip davranışlar üst üste tekrar eden herhangi bir sosyal işlevi olmayan, sözel ya da sözel olmayan, kaba veya ince motor, nesneli ya da nesnesiz yapılan, basit ya da karmaşık olabilen amaçsız hareketler olarak kabul edilmektedir (Bodfish vd., 2000, s.240; Cunningham ve Schreibman, 2008, s.474; DiGennaro-Reed, Hirst, ve Hyman, 2012; Lewis ve Bodfish, 1998; Kennedy, Meyer, Knowles, ve Shuckla, 2000; Sayers, Oliver, Ruddick ve Wallis, 2011; Shawler ve Miguel, 2015). Ayrıca OSB tanıılı bireylerde gözlemlenen vücudu sallama, ellerini çırpma, nesnelere döndürme, parmak ucunda yürüme, nesnelere koklama ya da yalama, gözleri bir yere sabitleme, ışığa bakma, parmaklarını gözlerinin önünde hareket ettirme, sosyal olmayan gülümseme, anlamsız sesler çıkarma, sözcükleri aynı ses tonu ve vurguyla tekrar gibi bir takım stereotip davranışların aynı zamanda “kendini uyarıcı davranışlar” olarak adlandırıldığı görülmektedir (Cunningham ve Schreibman, 2008; Wilke, Tarbox, Dixon, Kenzer, Bishop ve Kakavand, 2012, s.826).

1.3.1. Stereotip davranışların formları

Lovaas (2003) stereotip davranış örneklerini belli formlar altında toplamıştır. Bu formlar şu şekildedir;

Gözlerin dâhil olduğu stereotip davranışlar: Tekrarlı şekilde göz kırpması, gözlerini kısarak bakma, göz bebeklerini döndürme, gözlerini fal taşı gibi açma, yanıp sönen ışıklara veya havada hareket eden tozlara gözlerini sabitleyerek bakma, bir kişinin göz bebeğine gözlerinin dış kısmı ile sabit şekilde bakma ve gözlerini boşluğa sabitleme.

Geniş vücut hareketleri ile stereotip davranışlar: Kendi eksenini etrafında devamlı olarak dönme, belli bir mesafe arasında gidip gelme, parmak ucunda yürüme, sıçrama veya zıplama, kalıplaşmış yönü olmayan koşu, başını yanlara sallamak, gezinme ve mastürbasyon.

Ellerin dâhil olduğu stereotip davranışlar: Ellerini devamlı şekilde sallama veya çırpma, parmaklarını yüzey boyunca hareket ettirme, dokunma arzusu, elleri veya parmakları birbirine sürtme, ellerini yüzüne sürtme, saçlarına dokunma duygusu, ellerini açma-kapatma, parmaklarıyla burnunu veya kulaklarını oynatma ve parmaklarını burnuna sokma .

Ağzın yer aldığı stereotip davranışlar: Elini ağzına götürme, tekrarlı şekilde ağzını açma-kapama, dilini şaklatma, tükürüğünü ağzında çevirme, dudaklarını yalama, dişlerinin arasından havayı çekme.

İşitme ve tat alma duyusu ile ilgili stereotip davranışlar: Koklama, nesnelere ve insanları yalama, anlamsız sesler çıkarma, yinelenen haykırmalar, anlamsız sözler söylemek, sözcükleri aynı ses tonu ve vurguyla tekrar etme (ekolali), mırıldanma, çınlayıcı ses çıkarma.

Nesneler ile yapılan stereotip davranışlar: Nesnelere döndürme, nesnelere bir yere vurma, nesnelere birbirine vurma.

1.3.2. OSB tanılı bireylerde stereotip davranışların nedenleri

Stereotip davranışların oluşum nedenleri ile ilgili ise pek çok teori ortaya konulmuştur (Hall vd. 2003). Örneğin gelişimsel teoriye göre OSB tanılı bireyler sahip oldukları yetersizlikler nedeniyle sergileyemedikleri davranışlar yerine stereotip davranışlar göstermektedirler (Lopez, Lincoln, Ozonoff ve Lai, 2005, s.451). Diğer bir yaklaşım ise, duyuşal uyarılmanın biyolojik gereksinimden kaynakladığı görüşüne dayanır. Bu görüşe göre kendini uyarma, sinir sistemini besler. Stereotip davranış uyarlanmış davranış olarak düşünülebilir. Eğer çocuğa sinir sistemini besleyen alternatif davranışlar öğretilmediyse, birey sinir sistemine uyarım aktarabilmek için stereotip davranışlar sergileyebilir (Lovaas, 2003).

Son zamanlarda OSB tanılı bireylerde gözlenen stereotip davranışlarla, bilişsel süreç arasındaki ilişki de incelenmektedir. Bu doğrultuda, yönetme becerilerindeki (executive function skills) bozukluğun, stereotip davranışların görülmeye sıklığı ile ilişkili olduğu savunulmaktadır. Diğer bir deyişle davranış kontrolündeki eksiklik stereotip davranışın daha çok sergilenmesine neden olmaktadır (Joseph, 1999, s.316; Turner, 1999)

Nörobiyolojik açıklamalar ise stereotip davranışın beynin yapısal ve fonksiyonel problemleri ile ilişkili olduğunu savunmaktadırlar. Bu görüşe göre beynin motor kontrol ve öğrenme ile ilgili frontal lobundaki yapısal ve fonksiyonel problemler OSB ile ilişkilidir, dolayısıyla stereotip davranışlarla da ilişkilidir (Damasio ve Maurer, 1978, s.781; Rapp ve Vollmer, 2005b, s.552). Bu görüşte olan araştırmacılar stereotip davranışların biyolojik bir ritme dayandığını ancak davranışsal olarak bir işlevi

olmadığı görüşünü savunmaktadırlar (Lewis, Baumeister ve Mailman, 1987; Lopez vd., 2005, s.452).

Davranışsal bakış açısı ise stereotip davranışın nedenlerinin davranışın hemen sonrasında ortaya çıkan sonuçlar olduğu görüşünü savunur. Birey sonucunda kendisine iyi hissettirecek ya da diğer bir deyişle “doğru duyguyu” sağlayacak davranışları sergiler bu nedenle de davranışın kendisi birey için pekiştireç özelliği taşır (Lovaas, Newsom ve Hickman, 1987, s.53). Davranışsal yaklaşıma göre, stereotip davranışın işlevlerini şu ana başlıklar altında ele almak mümkündür (Kennedy, Meyer, Knowles ve Shukla, 2000, s.565; Rapp ve Vollmer, 2005a):

- Olumlu sosyal pekiştirme
- Olumsuz sosyal pekiştirme,
- Sosyal olmayan olumlu pekiştirme
- Sosyal olmayan olumsuz pekiştirme

Olumlu sosyal pekiştirme: Stereotip davranışın bu işlevi davranışın dikkat çekme işlevine hizmet eder (Rapp ve Vollmer, 2005a, s.534). Birey stereotip davranış sergiledikten sonra çevreden gelen tepkiler “dur, yapma vb.” stereotip davranışın sıklığında artış meydana getirebilmektedir. Böylelikle davranış sosyal olarak pekiştirilir (Goh, Iwata, Shore, DeLeon, Lerman, Ulrich ve Smith, 1995).

Olumsuz sosyal pekiştirme: Stereotip davranışın olumsuz sosyal pekiştirme işlevi stereotip davranışların bir takım sosyal durumlardan kaçma kaçınma davranışı olarak ortaya çıktığıdır (Durand ve Carr, 1987; Mace ve Belfiore, 1990; Kennedy, Meyer, Knowles ve Shukla, 2000, s.566). Örneğin çocuk istemediği bir etkinlikte ya da yapmaya zorlandığı bir beceride stereotip davranış sergileyemeye başlayabilir.

Sosyal olmayan olumlu pekiştirme: Davranışın sosyal olmayan olumlu pekiştirme işlevine göre davranış kendi pekiştireçini ortaya çıkardığında davranış otomatik olarak pekiştirilmiş olur (Lovaas vd. 1987, s.55; Vaughn ve Michael, 1982, s.223; Vollmer, 1994, s.197).

Stereotipinin kendisi birey için koku, tat, görsel gibi pek çok uyaran sağlar. Örneğin el çırpma OSB tanılı birey, ellerine bakar, çünkü tekrarlayan el çırpma hareketi birey için görsel uyaran sağlar. Bu durum otomatik pekiştirme olarak adlandırılır çünkü davranış sonucu tarafından (görsel uyaran) pekiştirilir. Yani pekiştireç kendini uyarıcı davranışın, stereotip davranışın kendisidir (Rapp ve Vollmer, 2005a, s.535; Rogers ve

Ozonoff, 2005). Birey boş kaldığında, sıkıldığında, heyecanlandığında ya da hoşuna giden bir durum olduğunda kendisi için pekiştireç özelliği taşıyan bir hareketi (stereotip davranışı) tekrar etmekte ısrar edebilir (Berkson, 1983, s.311; Turner, 1999).

Sosyal olmayan olumsuz pekiştirme: Stereotip davranışın sosyal olmayan olumsuz pekiştirme işlevine göre herhangi bir sosyal sonucu olmayan stereotip davranışlar itici bir iç ya da dış uyaran sonucunda ortaya çıkabilir. Örneğin kulak enfeksiyonu geçiren bir birey tekrar eden kulağına vurma hareketi sergileyebilir (Cataldo ve Harris, 1982, s.22) ya da istenmeyen bir ses ya da gürültünün varlığında birey yine bu davranışı sergileyebilir (Tang, Kennedy, Koppekin ve Caruso, 2002, s.96). Böylelikle bireyin istemediği bir iç ya da dış uyarandan kaçmak için sergilediği bu davranış otomatik bir şekilde olumsuz olarak pekiştirilmiş olur.

Pek çok işlevi bulunan ve OSB tanılı bireylerde yoğun olarak görülen stereotip davranışlar bireyin yaşı, gelişim seviyesi, zihinsel işlevi ve çevresel bir takım uyaranlar tarafından etkilenen ve müdahale edilmesi gereken karmaşık davranışlardır. Bu nedenle, OSB tanılı bireylerin stereotip davranışları üzerinde etkili olabilecek diğer bir deyişle bu davranışları azaltacak, ortadan kaldıracak ve önleyecek müdahale tekniklerine ihtiyaç duyulmaktadır. Alanyazında stereotip davranışlara müdahale etmede kullanılan pek çok yöntem olduğu görülmektedir. İlerleyen bölümde, OSB tanılı bireylerde karşılaşılan stereotip davranışlarla müdahale etmede kullanılan yöntemlere ilişkin bilgilere yer verilecektir.

1.3.3. OSB tanılı bireylerde stereotip davranışlarla baş etmede kullanılan yöntemler

OSB tanılı bireylerde stereotip davranışların azaltılmasında, antipsikotik ve nöroleptik ilaçların kullanıldığı görülmektedir. Ancak kullanılan ilaçların OSB tanılı bireylerde dikkat eksikliği, motor hiperaktivite ya da aşırı sınırlılık durumlarında etkili bir şekilde kullanıldığı görülürken stereotip davranışlar üzerinde etkililiğinin kanıtlandığı yeterli sayıda araştırma bulunmamaktadır. Ayrıca bir takım yan etkilerinin olması nedeniyle, ilaçların uzun süreli kullanımlar açısından uygun olmadığı düşünülmekte ve bu nedenle de çok fazla tercih edilmemektedir (Wing, Leekam, Libby, Gould ve Larcombe, 2000; Symons, Thompson ve Rodriguez, 2004).

Stereotip davranışları azaltmada bir diğer yaklaşım ise fiziksel aktivitedir (Kern, Koegel ve Dunlap, 1984). Stereotip davranış sergileyen OSB tanılı bireylerin fiziksel aktivitelere katılımı ile stereotip davranışlarda azalma, uygun davranışlarda ve sosyal etkileşimde artma gerçekleşmektedir. Özellikle yüksek tempolu egzersizler sonrasında bireylerin sergiledikleri stereotip davranışlarda azalma görülmektedir (Todd ve Reid, 2006, s.172).

Stereotip davranışlarla baş etmede kullanılan farmakolojik ya da fiziksel aktiviteye dayalı müdahale yöntemlerine ek olarak bu davranışlarla baş etmede, kullanılan bir diğer yöntem ise bu bireylerin sosyal ve davranışsal becerilerini arttırmayı bu becerileri çalışırken de eğitim sürecini yavaşlatacak ve hatta engelleyecek olan stereotip davranışları azaltmayı ve hatta ortadan kaldırmayı amaçlayan çeşitli davranışsal uygulamalardır. İlerleyen bölümde, OSB tanılı bireylerde stereotip davranışlarla baş etmede kullanılan davranışsal uygulamalarla ilgili detaylı bilgi yer almaktadır.

1.3.4. OSB tanılı bireylerde stereotip davranışlarla baş etmede kullanılan davranışsal uygulamalar

OSB tanılı bireylerin sahip oldukları yetersizliklerin azaltılabilmesi var olan güçlü yönlerinin desteklenmesi için sistemli ve düzenli bir biçimde eğitim almaları gerekmektedir. Sistemli ve düzenli bir eğitim planı yalnızca akademik beceri ve kavramların öğretimini değil, pek çok sosyal ve iletişim becerilerinin kazandırılmasını ayrıca stereotip davranışlar ya da çeşitli problem davranışların azatılmasını böylelikle bireyim toplum içerisindeki sosyal kabulünü içermelidir. OSB tanılı çocukların aldıkları eğitimlerden istedik sonuçlar alabilmeleri, uygulanan eğitim planlarının işe yaraması bu süreçte kullanılan yöntemlerin özelliklerine doğrudan bağlıdır (Keenan vd., 2014; Lindgren ve Doobay, 2011; Ünlü, 2012; Wang ve Spillane, 2009). Bu nedenlerle, OSB tanılı bireylerin eğitiminde kullanılacak eğitim ve terapi yöntemlerinin kanıt temelli uygulamalar arasından seçilmesi oldukça önemlidir. ABD’de Ulusal Otizm Merkezi (National Autism Center-NAC, 2015) tarafından OSB tanılı bireylere yönelik eğitim terapi ve tedavi yöntemlerinin kanıt düzeylerinin belirlenmesi yönünde “Ulusal Standartlar Projesi” (National Standarts Project) hazırlanmıştır. Bu projeye göre eğitim

uygulamaları kanıt temelli uygulamalar, umut vaat eden uygulamalar ve kanıttan yoksun uygulamalar olmak üzere üçe ayrılmıştır ve Tablo 1.2'deki gibidir.

Tablo 1.2. 22 Yaş Altı OSB Tanılı Bireylere Yönelik Kanıt Temelli, Umut Vaat Eden ve Kanıttan Yoksun Uygulamalar

Kanıt Temelli Uygulamalar	Umut Vaad Eden Uygulamalar	Kanıttan Yoksun Uygulamalar
Davranışsal uygulamalar	Alternatif konuşma yöntemleri	Hayvan destekli terapi
Bilişsel davranışsal uygulamalar Paketi	Egzersiz	Duyusal bütünleştirme
Küçük çocuklar için yoğun davranışsal eğitim	Maruz kalma paketi	İşitsel bütünleştirme
Dil eğitimi	İşlevsel işletim eğitimi	Yardımlı/kolaylaştırılmış iletişim
Model olma	Taklit temelli eğitim	Glüten-kazein diyeti
Doğal öğretim yöntemleri	Dil eğitimi (üretim ve anlama)	Developmental Individual Difference Based Model (DIR/Floor Time)
Anne baba eğitimi	Masaj terapisi	
Akran eğitim paketi	Çok bileşenli paket	Şok terapisi
Temel tepki eğitimi	Müzik terapi	Sosyal davranışsal öğrenme stratejisi
Etkinlik çizelgeleri	Resim değişimine dayalı iletişim sistemi	Sosyal bilişsel uygulaması
Senaryolaştırma	Azaltıcı uygulamalar paketi	Sosyal düşünme uygulaması
Kendini yönetme stratejileri	İşaret uygulamaları	
Sosyal beceriler paketi	Sosyal iletişim uygulamaları	
Öykü temelli uygulamalar	Yapılandırılmış öğretim	
	Teknoloji temelli uygulamalar	
	Zihin kuramı eğitimi	

Kaynak: National Autism Center (NAC) 2015. *Findings and Conclusions: National Standards Project, Phase 2.*

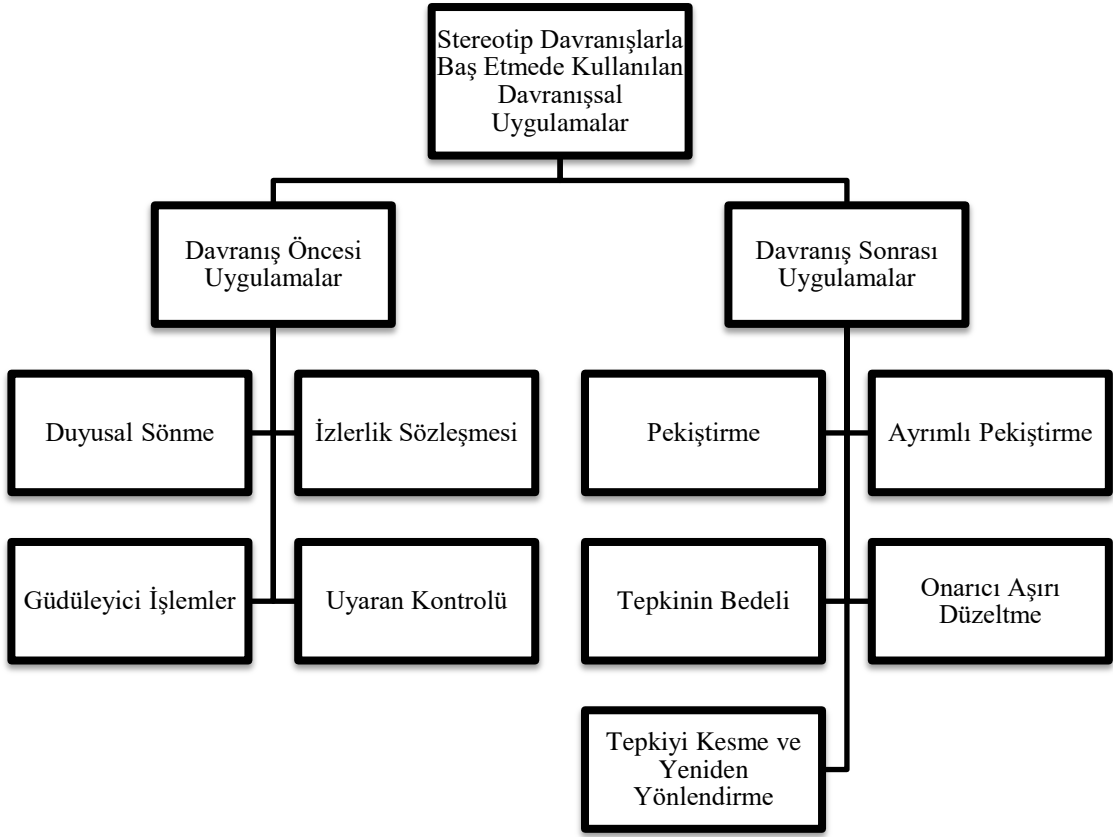
Tablo 1.2'de görüldüğü gibi davranışsal uygulamalar kanıt temelli uygulamalar arasında ilk sırada yer almaktadır. Uygulamalı davranış analizi (UDA) sosyal açıdan önemli olan, diğer bir ifadeyle bireyin yaşam kalitesini etkileyecek davranışlara odaklanan ve bu davranışları, edimsel koşullama ilkelerini sistematik biçimde kullanarak anlamayı ve değiştirmeyi hedefleyen disiplindir (Alberto ve Troutman,

2009; Cooper, Heron ve Heward, 2007; Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2012; Wolery, Bailey ve Sugai, 1988).

UDA'ya dayalı olarak geliştirilen ve uygulanan programlarda değiştirilmek istenen davranışın toplumsal açıdan önemli olması (uygulamalılık), gözlenebilir ve ölçülebilir ifadelerle tanımlanması (davranışsallık), davranış değiştirme sürecinde işlevsel ilişkinin kurulması (analitiklik), bu sürecin açıkça yinelenebilir bir şekilde betimlenmesi (teknolojiklik), sürecin açıkça anlaşılabilmesi için kavramsal bütünlüğün sağlanması (kavramsal olarak sistematiklik), hedef davranışta beklenen değişikliği ortaya çıkaran gücün ortaya koyulması (etkililik) ve davranışta gerçekleşen değişikliğin farklı durumlarda da sürdürülebilmesi (genellenebilirlik) hedeflenmeli ve sağlanmalıdır (Baer, Wolf ve Risley, 1987; Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2012).

OSB tanımlı bireylerde etkili bir şekilde kullanılan UDA teknikleri zamanla genişletilmiş, sadece davranışın sonuçlarını değiştirmeye odaklanmayıp istenmeyen davranışa alternatif olacak davranışların öğretimi, öncüllerin kontrol edilmesi, kendini yönetme stratejileri gibi daha kapsamlı UDA yöntem ve teknikleri kullanılmaya başlanmıştır (Campell, 2003; Dunlap ve Fox 1999).

Stereotip davranış sergileyen OSB tanımlı bireyler davranışsal uygulamaların doğası sayesinde davranışsal uygulamalar için en uygun adaylar olabilmektedirler (Rapp ve Vollmer, 2005a). Davranışsal uygulamalar sayesinde OSB tanımlı bireylerin sosyal ve davranışsal beceri dağarcıklarını genişletmekte, stereotip davranışlarını ise azaltmaktadır. Stereotip davranışlarla baş etmek için kullanılan davranışsal uygulamaları ise "davranış öncesi uygulamalar" ve "davranış sonrası uygulamalar" olarak sınıflamak mümkündür (Rapp ve Vollmer, 2005a). Davranış öncesi uygulamalar davranışın ortaya çıkmasına zemin hazırlayan öncüllerin kontrol altına alınmasına dayalı uygulamalarken, davranış sonrası uygulamalar davranış ortaya çıktıktan sonraki sonuçları içeren uygulamalardır. Bu uygulamalar şekil 1.2'de yer almaktadır.



Şekil 1.2. *Stereotip Davranışlarla Baş Etmede Kullanılan Davranışsal Uygulamalar*

1.3.4.1. Davranış öncesi uygulamalar

Duyusal sönme: Bu uygulamada, davranışın öncülleri kontrol altına alınarak stereotip davranışın sonucunun davranışı pekiştirme etkisi engellenir (Dalrymple, 1989 s.102; Mason ve Iwata, 1990, s.361) . Örneğin, işitsel uyaran elde etmek için masanın üzerinde tabağı döndüren bir çocuğun bu davranışını engellemek için masanın üzerinin bir örtüyle ya da bir halıyla kaplanması ya da duysal geri bildirim elde etmek için çocuğun yaptığı parmak şıklatmasını engellemek için elinin arka tarafına vibratörün bağlanması veya eline eldiven giydirilmesi.

İzlerlik sözleşmesi: İzlerlik sözleşmesi, tarafları öğrenci ile öğretmen ya da çocuk, anne ve baba olan her iki tarafa da sorumlulukların yüklendiği bir sözleşmedir. Öğrenci tarafından yapılması az yeğlenen bir davranışı yapmayı daha fazla yeğlediği bir davranışın yapılması izler. Bu sözleşmede öğrenci bir davranışı yerine getirmesini izleyen şekilde öğretmen ya da anne ve baba onun istediğini yerine getirir. Sözleşme,

çok az ortaya çıkan davranışların arttırılmasında, uygun sosyal bağlamlarda ortaya çıkmayan davranışların uygun sosyal ortamlarda ortaya çıkmasında, şiddet ya da yoğunluğu uygun olmayan davranışların şiddet ve yoğunluğunun uygun düzeye getirilmesinde kullanılabilir (Vuran, 2003).

Güdüleyici işlemler: Anlık olarak davranışın sonucunun değerini değiştiren bir diğer deyişle pekiştirecin etkililiğini arttıran bir öncül uygulamasıdır (Ivy, Neef, Meindl ve Miller, 2016, s.180).

Uyaran kontrolü: Bireye belli bir hedef davranış öncesi uyaran sunulduğunda, bireyin tahmin edilebilir ve güvenilir bir şekilde bu hedef davranışı sergilemesi, uyaran sunulmadığı durumda ise hedef davranışı sergilememesi olarak tanımlanır (Lotfizadeh, Edwards, Redner ve Poling, 2012, s.89).

1.3.4.2. Davranış sonrası uygulamalar

Pekiştirme: Bir davranışın ileride gerçekleşme olasılığı ve sıklığını arttırmak için bir davranışın hemen ardından ortama hoşça giden bir uyaran eklenmesi ya da itici olan uyarının ortamdaki kaldırılması süreci olan pekiştirme davranış değiştirme süreçlerinin en vazgeçilmez ilkelerinden biridir. (Alberto ve Troutman, 2013; Cooper, Heron ve Heward, 2007; Webber ve Scheuermann, 2008).

Olumlu pekiştirme, bir davranışın gerçekleşmesinin hemen ardından ortama hoşça giden bir uyarının eklenmesi dolayısıyla bu uyararla birlikte davranışın ileride tekrarlama olasılığının artmasıdır. Olumsuz pekiştirme ise yine aynı şekilde bir davranışın ileride sergilenme olasılığını arttırmak için bu sefer ortamdaki itici uyarının kaldırılmasıdır (Alberto ve Troutman, 2013; Cooper, Heron ve Heward, 2007; Webber ve Scheuermann, 2008).

Ayrımlı pekiştirme: Ayrımlı pekiştirme OSB tanımlı bireylerde karşılaşılan stereotip davranışlarla baş etmede en çok kullanılan müdahale yöntemlerinden biridir (LaGrow ve Repp, 1984; Marcus ve Vollmer, 1996). Bireyde daha önceden belirlenen uygun olmayan davranış görmezden gelinerek, uygun davranışların pekiştirilmesi esasına dayanan davranışsal müdahale yöntemlerinden biridir. Yani ayrımlı pekiştirmede uygun olan davranışı pekiştireç izlerken, uygun olmayanı pekiştireç izlemez (Alberto ve Troutman, 2013).

Stereotip davranışları azaltma yöntemlerinden biri; sosyal olarak uygun davranışın pekiştirilmesini arttırmaktır. Diğer davranışların sıklığı arttığında, stereotip davranışlarda azalma olması beklenir. Aynı şekilde, stereotip davranışların farklı formları arasında değişiklikler olabilir, öyle ki stereotip davranışlardan bir tanesi azalma göstermişse, bu davranışın diğer bir formunda artış olabilir. Örneğin, sallanma davranışındaki azalma, ellerde çırpma davranışının artmasına neden olabilir (Lovaas, 2003). Ayrımlı pekiştirme sürecinde bazı uygulama farklılıkları bulunmaktadır. Ayrımlı pekiştirme türleri şu şekildedir:

- *Karşıt davranışların ayrımlı pekiştirilmesi*

Uygun olmayan davranışla aynı anda yapılması mümkün olmayan uygun bir davranışın seçilmesi ve pekiştirilmesi; uygun olmayan davranıştan ise pekiştirmenin geri çekilmesi süreci karşıt davranışların ayrımlı pekiştirilmesidir (Cooper vd. 2007). Örneğin, öğrencinin elini ağzına sokma davranışını azaltmak için kollarını bağlama davranışı pekiştirilebilir. Çünkü bu iki davranış eşzamanlı olarak yapılamaz.

- *Alternatif davranışların ayrımlı pekiştirilmesi*

Alternatif davranışların ayrımlı pekiştirilmesi, uygun olmayan davranışın alternatifi olan bir davranışın seçilmesi ve pekiştirilmesi, uygun olmayan davranıştan ise pekiştirilmenin geri çekilmesi sürecidir (Vollmer, Roane, Ringdahl, ve Marcus, 1999 s.12). Örneğin, öğrencinin “ver” yerine “ verir misin” ya da “lütfen verir misin” davranışını pekiştirilebilir.

- *Diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesi*

Diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesi, belirlenen zaman aralığı süresince uygun olmayan davranışın hiç ortaya çıkmaması durumunun pekiştirilmesidir (Capriotti, Brandt, Rickets, Espil ve Woods, 2013, s.256; Nuernberger vd., 2013). Örneğin, öğrenci başka uygun olmayan davranışlar yapıyor olmasına rağmen öğretmen öğrencinin teneffüs boyunca arkadaşlarına vurmamasını pekiştirir.

- *Seyrek yapılan davranışların ayrımlı pekiştirilmesi*

Uygun olmayan davranışı belirlenen zaman aralığı boyunca uygun sıklıkla ya da süreyle yaptığında pekiştireç elde edilmesi seyrek yapılan davranışların ayrımlı pekiştirilmesi sürecidir. Bu uygulamada bir davranış yapısından dolayı değil, ortaya çıkış sıklığından dolayı uygun olmayan davranış olarak görülür (Kostinas, Scandlen ve

Luiselli, 2001, s.32). Örneğin, öğrencinin çok sayıda resim sayfası kullanma davranışı pekiştirilmezken makul bir şekilde bir ya da iki sayfa kullanmasının pekiştirilmesi.

Sembol pekiştirme: Sembol pekiştirme sosyal ve akademik becerilerin öğretiminde etkili bir şekilde kullanılmasının yanı sıra bireye olumlu davranışlar kazandırmak üzere de geliştirilmiş, bireyin hedef davranışı sergilemesi karşılığında kendi başına herhangi bir değeri olmayan çıkartma, kupon, bozuk para ya da boncuk gibi semboller kazandığı, daha sonra kazanılan bu sembollerin birey için pekiştireç özelliği taşıyan yiyecek, nesne, olay ya da etkinlik ile değiş tokuş yapılmasıdır. (Alberto ve Troutman, 2013; Rodrigez, Montesinos ve Preciado, 2005; Tarbox, Ghezzi ve Wilson, 2006)

Tepkiyi kesme ve yenide yönlendirme: Stereotip davranışların azaltılmasında kullanılan tepkiyi kesme ve yeniden yönlendirme yöntemi duyuşsal uyarana elde etmek amaçlı içsel pekiştirme ile sonuçlanan stereotip davranışların azaltılmasında etkili bir biçimde kullanılan bir yöntemdir (Ahearn, Clark, MacDonald ve Chung, 2007; Liu-Gitz ve Banda, 2010, s. 83; Neitzel, 2010, s.251). Bu yöntemin basamaklarını şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Birey stereotip davranış sergilediğinde davranış durdurulur.
- Bireye ismi söylenerek dikkati çekilir ve göz teması kurulur.
- Bireyden yerine getirmesi için daha önceden bildiği repertuarında bulunan bir soru sorulur ya da bir beceriyi yapması istenir.
- Bireyin doğru tepkileri pekiştirilir.

Bu yöntem ile birlikte bireyin stereotip davranışı kesintiye uğratılmış yani bloke edilmesi edilmiş olup bu davranış yerine istendik/uygun bir davranışı sergilemesi için de yönlendirilmiş olur (Gartland, 2009).

Tepkinin bedeli: Uygun olmayan davranışın sergilenmesi durumunda bireyin davranışına tepki göstermek üzere bireyden önce kazanmış olduğu pekiştireçlerin geri alınması ya da ortadan kaldırılmasıdır (Alberto ve Troutman, 2013; Cooper vd., 2007; Kostinas, Scandlen, ve Luiselli, 2001; Webber ve Scheuermann, 2008). Örneğin, öğrencinin sınıfta dolaştığı için kazandığı yıldızlardan 2 tanesini geri vermesi.

Onarıcı aşırı düzeltme: Onarıcı aşırı düzeltme, uygun olmayan davranışın hemen ardından, çocuğun sadece çevreyi eski hale getirmesi değil, ilave olarak başka çevresel düzenlemeler de yapmasını istemektir. Onarıcı aşırı düzeltme uygulamasında

çocuğun davranış-sonuç ilişkisini kolaylıkla kavrayabilmelidir (Vuran, 2010). Örneğin, onarı aşırı düzeltme uygulamasında, kağıtları yere atan öğrencinin kağıtları alıp sepete atması ve yerine oturması istenebilir.

İlerleyen bölümde adı bu davranışsal müdahalelerin de kullandığı stereotip davranışlarla ilgili yapılmış tek denekli araştırmalar, ayrıca stereotip davranışlar ilgili daha farklı konularında çalışıldığı nicel ve nitel çalışmaların kısa özetleri yer almaktadır.

1.4. Stereotip Davranışlarla İlgili Yapılmış Araştırmalar

Stereotip davranışlarla ilgili yapılan alanyazın taramasında var olan çalışmalardan hakemli dergilerde 2004 ve 2016 yılları arasında yayınlanmış toplam 29 araştırmaya ulaşılmıştır. Araştırmaların tamamı uluslararası alanyazında yer aldığı görülmüştür. Ulaşılan bu uluslararası araştırmaların 21 tanesini tek denekli araştırmalar oluşturmaktadır. Bu çalışmaların bir çoğu ise stereotip davranışlarla baş etmede kullanılan pekiştirme, ayrımlı pekiştirme, diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesi, tepkinin bedeli, tepkiyi kesme ve yönlendirme, uyarın kontrolü, onarıcı aşırı düzeltme, tepkinin bedeli, sosyal öykü gibi davranışsal müdahalelerin etkililiklerinin incelendiği araştırmalar olmuştur. Ayrıca duyu bütünleme ya da fiziksel aktivite gibi davranışsal olmayan müdahale yöntemlerinin stereotip davranışlar üzerindeki etkililiğini inceleyen tek denekli araştırmalara da rastlanmıştır. Araştırmalardan yalnızca bir tanesinde ise ayrı denemelerle öğretim ve doğal öğretim yöntemlerinin uygulanmasını içeren bir davranışsal aile uygulama paketinin stereotip davranışların azaltılması üzerindeki etkililiği incelenmiştir.

Ulaşılan kaynaklardan yedisi ise nicel araştırmalar olup bu araştırmalarda, en çok karşılaşılan motor stereotip davranışların neler olduğunun belirlenmesi, stereotip davranışların işlevlerinin belirlenmesi, dil becerilerinin ve sözel olmayan becerilerin OSB tanılı bireylerde görülen stereotip davranışlarla ilişkisinin incelenmesi, çeşitli ölçü araçlarının geçerlilikleri ve güvenilirlikleri gibi konular çalışılmıştır.

Ulaşılan kaynaklardan yalnızca bir tanesi nitel bir çalışmadır. Bu çalışma kapsamında ise karşılaşılan OSB tanılı bireylerde karşılaşılan stereotip davranışların işlevlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ulaşılan araştırmalar ve kısa özetleri Tablo 1.3, Tablo 1.4 ve Tablo 1.5'te yer almaktadır.

Tablo 1.3. Tek Denekli Araştırmalar

Yazar/Yıl	Amaç	Katılımcılar	Araştırma Modeli	Temel Bulgular
Falcomata, Roane, Hovanetz, Kettering ve Keeney (2004)	Tepkinin bedeli yönteminin eşlik ettiği ve etmediğı pekiştirmenin vokal stereotip davranışları azaltmadaki etkililiğı incelenmiştir.	18 yaşında OSB tanılı bir erkek öğrenci	ABCACBC modeli	Tepkinin bedeli yöntemi ile kullanılan pekiştirmenin vokal stereotip davranışları azaltmada daha etkilidir.
Sidener, Carr ve Firth (2005)	Sosyal olmayan olumlu pekiştirme işlevi olan stereotip davranışların azaltılmasında pekiştireçlerin etkililiğı öğrenciye pekiştireç sunulan ve sunulmayan oturumlarla incelenmiştir.	Yaşları 6 olan, OSB tanısı almış iki kız öğrenci	Denekler arası çoklu başlama modeli	Öğrenciye sunulan pekiştireçlerin stereotip davranışların azalmasında etkili olduğunu ancak başlama düzeyi verilerine göre daha az stereotip davranış sergilenen durumun öğrenciye her zamankinden daha farklı pekiştireçlerin sunulduğu oturumlardır.
Ahearn vd. (2007)	Tepkiyi kesme ve yönlendirme yöntemi ile vokal stereotip davranışların azaltılması amaçlanmıştır.	Yaşları 3 ile 11 arasında değışen OSB tanılı 2 kız, 2 erkek öğrenci	ABAB modeli	Tepkiyi kesme ve yeniden yönlendirme yöntemi vokal stereotip davranışların azalmasında etkili olmuştur.
Rozenblat, Brown, Brown, Reeve ve Reeve (2009)	Ayrımlı pekiştirme yönteminin vokal stereotip davranışları azaltmadaki etkisi incelenmiştir.	Yaşları 9 ile 10 arasında değışen 2 erkek bir kız OSB tanılı öğrenciler	ABAB modeli	Ayrımlı pekiştirmenin vokal stereotip davranışları azaltmada etkili olduğunu göstermiştir.
Liu-Gitz ve Randa (2010)	OSB tanılı çocuklarda karşılaşılan vokal stereotipik davranışların tepkiyi kesme ve yeni yönlendirme yöntemiyle azaltılması amaçlanmıştır.	10 yaşında OSB tanılı bir erkek öğrenci	ABAB modeli	Tepkiyi yarıda kesme ve yeniden yönlendirme yönteminin vokal stereotip davranışları azaltmada etkili olduğunu göstermiştir.

Tablo 1.3. (Devam) Tek Denekli Araştırmalar

Haley, Heick ve Luiselli (2010)	Davranış öncesi uygulamalar kullanarak vokal stereotip davranışı olan bir öğrencinin bu davranışlarını azaltmak amaçlanmıştır.	8 yaşında OSB tanılı erkek öğrenci	Dönüşümlü uygulamalar	Öğrencinin kartları rahatlıkla ayırt edebildiğini, uygulama ile vokal stereotip davranışlarında azalma olduğunu göstermiştir.
Anderson ve Le (2011)	Onarıcı aşırı düzetme yönteminin vokal stereotip davranışları azaltma üzerindeki etkisi incelenmiştir.	7 yaşında OSB tanısı almış bir erkek öğrenci	ABCACB modeli	Onarıcı aşırı düzeltme yönteminin vokal stereotip davranışları azaltmada çok etkili olmadığını ancak stereotip davranışın yoğunluğunda herhangi bir artış olmadığını göstermiştir.
Boyd vd. (2011)	OSB tanılı çocuklarda stereotip davranışlarla baş etmede aile temelli bir uygulamanın etkililiği incelenmiştir.	5 yaşında OSB tanılı öğrenci	AB modeli	Ailelerce uygulanan bu programın katılımcıların stereotip davranışlarında önemli ölçüde azalma olduğunu göstermiştir.
O'Connor, Prieto, Hoffmann, DeQuinzo ve Taylor (2011)	Motor ve vokal stereotip davranışların azaltılmasında uyarın kontrolü yönteminin etkililiği incelenmiştir.	11 yaşında OSB tanısı almış bir erkek çocuk.	Değişen ölçütler modeli	Uygulama sonunda uyarın kontrolü yönteminin vokal ve motor stereotip davranışlar üzerinde etkili olduğunu, kırmızı kart varlığında bekleme süresinin giderek arttığını diğer yandan yeşil kart varlığında bekleme süresinin giderek azaldığını göstermiştir.
Watkins, Paananen, Rudrud ve Rapp (2011)	OSB tanılı çocuklarda vokal stereotip davranışların azaltılmasında çevresel uyarınların zenginleştirilmesi ile tepkinin bedeli yönteminin etkililiği incelenmiştir.	OSB tanısı almış 11 yaşında bir kız ve 7 yaşında bir erkek öğrenci	ABABAB modeli	Uygulamanın başlaması ile birlikte vokal stereotip davranışlarda hemen gözlenen bir azalma olmuştur.

Tablo 1.3. (Devam) Tek Denekli Araştırmalar

White, O'Reilly, Fragale, Kang, Muhich, Falcomata, Lang, Sigafos ve Lancioni (2011)	Stereotip davranışların öfke ile olan ilişkisini çevresel faktörleri kontrol altına alarak yaptıkları işlevsel analiz yoluyla incelenmiştir.	7 yaşında OSB tanısı almış iki erkek öğrenci	Çok bileşenli desen	Stereotip davranışların problem davranış olarak değerlendirilmediğini ancak bu davranışların ortaya çıkış yoğunluğunun problem davranış olarak nitelendirildiğini göstermektedir.
Dickman, Bright, Montgomery ve Miguel (2012)	Tepkiyi kesme ve yeniden yönlendirme uygulaması ile ayrımlı pekiştirme uygulamasının vokal stereotip davranışlar ve uygun sesletim yapma becerisi kazandırma üzerindeki etkisi incelenmiştir.	5 yaşında, erkek, OSB tanısı almış bir öğrenci	ABABCBC modeli	Tepkiyi kesme ve yeniden yönlendirme ile ayrımlı pekiştirme yönteminin kullanılması ile katılımcının stereotip davranışında azalma olurken, uygun sesletim yapma becerisinde artış görölmüştür.
Giles, Peter, Pence ve Gibson (2012)	Stereotip davranışlarla baş etmede tepkiyi kesme ya da yeniden yönlendirme yöntemlerinden hangisinin daha etkili olduğunu araştırmışlardır.	6, 8 ve 10 olan, OSB tanılı, bir tanesi kız diğer ikisi erkek toplam 3 öğrenci	ABAB modeli	Uygulama evresinde kullanılan hem tepkiyi kesme hem de yeniden yönlendirme yönteminin motor stereotip davranışları azaltmada etkili olduğu göstermiş ancak katılımcılar iki yöntem arasından daha çok yeniden yönlendirme yöntemini tercih etmişlerdir.
Nuernberger vd. (2013)	Stereotip davranışların azaltılmasında diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesi uygulamasının etkililiği incelenmiştir.	OSB tanılı 19 yaşında bir kadın	ABABCB modeli	Diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesi uygulamasının stereotip davranışları azaltmada her iki ortamda da etkili olduğunu göstermiştir.

Tablo 1.3. (Devam) Tek Denekli Araştırmalar

Enloe ve Rapp (2014)	OSB tanılı öğrencilerde vokal ve motor stereotip davranışların azaltılmasında öğrencilerle etkileşimin etkililiğini incelemiştir.	13, 6 ve 8 olan OSB tanısı almış iki erkek ve bir kız öğrenci	Çok bileşenli desen	Vokal ve stereotip davranış sergilenmeye başlanır başlanmaz etkileşime geçmenin bu davranışların azalmasını sağladığını göstermiştir.
Lapime ve Dittrich (2014)	Sosyal öykü ile ayırt etme öğretimine eşlik eden ayrımlı pekiştirme ve tepkinin bedeli yöntemlerinden oluşan bir uygulama paketinin OSB tanılı bir öğrencisinin vokal stereotip davranışları üzerindeki etkililiğini incelemiştir.	4 yaşında OSB tanılı bir erkek öğrenci	Değişen ölçütler modeli	Sosyal öykü, ayırt etme öğretimi, ayrımlı pekiştirme ve tepkinin bedeli yöntemlerinden oluşan öğretim paketinin vokal stereotip davranışlarda başlangıç düzeyi verileri ile karşılaştırıldığında azalma sağladığını göstermektedir.
LaFrance, Miguel, Donahue ve Fechter (2015)	Duyusal bütünleme eğitiminin motor stereotip davranışlar üzerindeki etkisini incelemiştir.	5 yaşında OSB tanısı almış bir erkek öğrenci	ABCBCA modeli	Öğrencinin sergilediği motor stereotip davranışlarda herhangi bir azalma olmadığını hatta başlama düzeyi verilerine kıyasla artış olduğunu göstermiştir
Moore, Cividini-Motta, Clark ve Ahearn (2015)	İşlevi sosyal olmayan olumlu pekiştirme olan stereotip davranışlarının azaltılmasında duyusal bütünleştirme yönteminin etkililiğini incelemiştir.	Yaşları 8 ile 19 arasında değişen, OSB tanılı, 1'i kız 4 erkek toplam 5 öğrenci	ABAB modeli	Stereotip davranışların azaltılmasında her iki yöntemin de işe yaramadığını göstermiştir.
Neely, Rispoli, Gerow ve Ninci (2015)	Ders öncesinde yapılan fiziksel aktivitenin ders esnasında ortaya çıkan stereotip davranışlar üzerindeki etkisini incelemiştir.	Katılımcıları 7 yaşında OSB tanısı almış bir erkek ve 8 yaşında OSB tanısı almış bir kız öğrenci	Paralel uygulamalar modeli.	Her iki katılımcının da ders öncesinde yaptıkları fiziksel aktivitelerin, ders sırasında oluşan stereotip davranışlarının azalmasına yol açtığını göstermiştir.

Tablo 1.3. (Devam) Tek Denekli Araştırmalar

Shawler ve Miguel (2015)	Hem sözel hem de motor olarak uygulanan tepkiyi kesme ve yeniden yönlendirme yönteminin vokal stereotip davranışları azaltma uygun sesletim davranışlarının artırılmasındaki etkisini incelemişlerdir.	Yaşları 5 ile 12 arasında değişen 5 tane OSB tanılı erkek öğrenci	Değişen ölçütler	Motor ve sözel olarak sunulan tepkiyi kesme ve yeniden yönlendirme yöntemi katılımcıların vokal stereotip davranışlarının azaltılmasında uygun sesletim davranışlarının artırılmasında etkili olmuştur.
Wells, Collier ve Sheehey (2016)	Tepkiyi kesme ve yeniden yönlendirme yönteminin OSB tanısı almış bir öğrencinin vokal stereotip davranışlarını azaltmadaki etkiliği bir özel eğitim sınıfında ve grup eğitimi esnasında incelenmiştir.	13 yaşında OSB tanısı almış bir erkek öğrenci	ABAB modeli	OSB tanılı öğrencinin araştırmanın başlarında 20 dakikalık seansların %56, 4'ünde vokal stereotip davranışlar sergilerken bu oran araştırma sonlarında %11, 2'ye kadar düşmüştür. Tepkiyi kesme ve yeniden yönlendirme yöntemi vokal stereotip davranışların doğal eğitim ortamlarından azalmasında etkili olurken, öğrencinin hiç vokal stereotip davranış sergilemediği yalnızca bir tepkiyi kesme ve yeniden yönlendirme oturumu olmuştur.

Falcomata, Roane, Hovanetz, Kettering ve Keeney (2004) yaptıkları çalışmada, tepkinin bedeli yönteminin eşlik ettiği ve etmediği pekiştirmenin vokal stereotip davranışları azaltmadaki etkililiği incelemiştir. Tek denekli araştırma modellerinden ABCACBC kullanılarak yürütülen çalışmanın katılımcısı 18 yaşında OSB tanılı bir erkek öğrencidir. Araştırmanın bulguları, tepkinin bedeli yöntemi ile kullanılan pekiştirmenin vokal stereotip davranışları azaltmada daha etkili olduğunu göstermiştir.

Sidener, Carr ve Firth (2005) tarafından gerçekleştirilen çalışmada sosyal olmayan olumlu pekiştirme işlevi olan stereotip davranışların azaltılmasında pekiştireçlerin etkililiği öğrenciye pekiştireç sunulan ve sunulmayan oturumlarla incelenmiştir. Araştırmanın katılımcıları yaşları altı olan, OSB tanısı almış iki kız öğrencidir. Tek denekli araştırma modellerinden denekler arası çoklu başlama modeli ile yürütülen çalışmanın bulguları öğrenciye sunulan pekiştireçlerin stereotip davranışların azalmasında etkili olduğunu; ancak, başlama düzeyi verilerine göre daha az stereotip davranış sergilenen durumun öğrenciye her zamankinden daha farklı pekiştireçlerin sunulduğu oturumlar olduğunu göstermiştir.

Ahearn vd., (2007) tarafından yapılan çalışmada, tepkiyi kesme ve yönlendirme yöntemi ile vokal stereotip davranışların azaltılması amaçlanmıştır. Tek denekli araştırma yöntemlerinden ABAB modeli ile yürütülen çalışmada üç ile 11 arasında değişen OSB tanılı iki kız, iki erkek araştırmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Uygulamaya başlamadan önce vokal stereotip davranışların işlevsel analizi yapılmıştır. İşlevsel analiz sonucunda, davranışların hiçbir sosyal işlevi olmadığı, öğrenciler boş kaldığında ortaya çıktığı görülmüştür. Daha sonra beşer dakika süren başlama düzeyi oturumları ve öğretim oturumları gerçekleştirilmiştir. Öğretim oturumlarında ise stereotip davranış başladığında, davranış öğretmen tarafından sözel olarak (ismi söylenip, göz kontağı kurarak) kesintiye uğratılmış ve öğrencinin “Tişörtün ne renk?” gibi cevap verebileceği sorular yöneltilmiş, cevap veremiyorsa vokal olarak model olunmuştur. Araştırma sonucunda, dört öğrencinin de stereotip davranışlarında azalma olmuş, üç öğrencinin ise doğru sesletiminde başlangıç düzeyi verilerine göre artış olmuştur.

Rozenblat, Brown, Brown, Reeve ve Reeve (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ayrımlı pekiştirme yönteminin vokal stereotip davranışları azaltmadaki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın katılımcıları yaşları dokuz ile 10 arasında değişen ikisi

erkek biri kız OSB tanımlı öğrencilerdir. Tek denekli araştırma modellerinden ABAB modeli ile yürütölen çalışmanın bulguları, ayrımlı pekiştirme yönteminin vokal stereotip davranışları azaltmada etkili olduğunu göstermiştir.

Liu-Gitz ve Randa (2010) tarafından yürütölen çalışmada, OSB tanımlı çocuklarda karşılaşılan vokal stereotip davranışların azaltılması amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcısı 10 yaşında bir erkektir. Uygulamaya geçilmeden önce katılımcıda karşılaşılan stereotip davranışın işlevini belirlemek amacıyla işlevsel analiz yapılmıştır. İşlevsel analizin sonuçları, vokal stereotipinin işlevini sosyal olmayan olumlu pekiştirme olarak belirlemiştir. Tek denekli araştırma modellerinden ABAB modeli ile yürütölen çalışmada, işlevi sosyal olmayan olumlu pekiştirme olan vokal stereotip davranışı azaltmak için tepkiyi kesme ve yeniden yönlendirme yöntemi uygulanmıştır. Araştırmanın bulguları, tepkiyi kesme ve yeniden yönlendirme yönteminin vokal stereotip davranışları azaltmada etkili olduğunu göstermiştir.

Haley, Heick ve Luiselli (2010) yaptıkları çalışmada, davranış öncesi uygulamalar kullanılarak vokal stereotip davranışı olan bir öğrencinin bu davranışlarını azaltmayı amaçlamışlardır. Araştırmanın katılımcısı sekiz yaşında OSB tanısı almış bir erkek öğrencidir. Araştırma tek denekli araştırma modellerinden dönüşümlü uygulamalar kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Uygulama oturumlarında öğrenciye ne zaman stereotip davranış sergileyip ne zaman sergileyemeyeceğini ipucu veren kartlar kullanılmıştır. Araştırma bulguları, öğrencinin kartları rahatlıkla ayırt edebildiğini, uygulama ile vokal stereotip davranışlarında azalma olduğunu göstermiştir.

Anderson ve Le (2011) yaptıkları çalışmada, onarıcı aşırı düzetme yönteminin vokal stereotip davranışları azaltma üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırma tek denekli araştırma modellerinden ABCACB modeli ile yürütölmüştür. Araştırmanın katılımcısı yedi yaşında OSB tanısı almış bir erkek öğrencidir. Onarıcı aşırı düzetme yönteminin uygulandığı uygulama oturumlarında uygulamacı işaret parmağı ile “şş” yaparak fiziksel ipucu vermiş eğer öğrenci vokal stereotip davranış sergilerse parmağını 100 defa öğrencinin dudaklarına uzatmıştır. Araştırma bulguları ise bazı durumlar için kullanımı gerekli olabilecek onarıcı aşırı düzetme yönteminin vokal stereotip davranışları azaltmada çok etkili olmadığını; ancak, stereotip davranışın yoğunluğunda herhangi bir artış olmadığını göstermiştir.

Boyd vd. (2011) tarafından yapılan çalışmada, OSB tanılı çocuklarda stereotip davranışlarla baş etmede ayrık denemelerle öğretim ve doğal öğretim yöntemlerinin kullanıldığı aile temelli bir uygulama paketinin etkililiği incelenmiştir. Bu doğrultuda, OSB tanılı çocuklarda görülen stereotip davranışları azaltmayı hedefleyen Family-Implemented Treatment for Behavioral Inflexibility (FITBI) adında bir program geliştirilmiştir. Geliştirilen bu davranışsal uygulama paketi bir uygulamacı önderliğinde aileler tarafından OSB tanılı çocuklara 12 hafta boyunca uygulanmıştır. Araştırmanın katılımcıları beş OSB tanılı çocuk olmuştur. Tek denekli araştırma modellerinden AB modeli ile yürütülen araştırmanın bulguları, ailelerce uygulanan bu programın katılımcıların stereotip davranışlarında önemli ölçüde azalma olduğunu göstermiştir. Katılımcıların dördü için kalıcılık da sağlanmıştır.

O'Connor, Prieto, Hoffmann, DeQuinzo ve Taylor (2011) yaptıkları çalışmada, motor ve vokal stereotip davranışların azaltılmasında uyaran kontrolü yönteminin etkililiğini incelemişlerdir. Tek denekli araştırma modellerinden değişen ölçütler modeli ile yürütülen çalışmanın katılımcısı 11 yaşında OSB tanısı almış bir erkek çocuktur. Uygulama sürecinde uyaranlar bir adet kırmızı ve bir adet yeşil kart olmuştur. Öncelikle öğrenciye ayırt etme eğitimi sağlanmıştır. Ayırt etme eğitimi sırasında öğrencinin stereotip davranışları yeşil kartın varlığında kesilmemiş diğer yandan kırmızı kartın varlığında fiziksel olarak yarıda kesilmiş ve uygun davranış pekiştirilmiştir. Ayırt etme eğitimi tamamlandıktan sonra uyaranlar için bekleme süresinde değişiklik hedeflenmiştir. Araştırmanın bulguları, uygulama sonunda uyaran kontrolü yönteminin vokal ve motor stereotip davranışlar üzerinde etkili olduğunu, kırmızı kart varlığında bekleme süresinin giderek arttığını diğer yandan yeşil kart varlığında bekleme süresinin giderek azaldığını göstermiştir.

Watkins, Paananen, Rudrud ve Rapp (2011) yaptıkları çalışmada, OSB tanılı çocuklarda vokal stereotip davranışların azaltılmasında çevresel uyaranların zenginleştirilmesi ile tepkinin bedeli yönteminin etkililiğini incelemişlerdir. Araştırmanın katılımcıları OSB tanısı almış 11 yaşında bir kız ve yedi yaşında bir erkek öğrencidir. Araştırma tek denekli araştırma modellerinden ABABAB modeli ile yürütülmüştür. Araştırmanın bulguları, uygulamanın başlaması ile birlikte vokal stereotip davranışlarda hemen gözlenen bir azalma olduğunu göstermiştir. Ayrıca

toplanan izleme verileri uygulama bittikten sekiz ay sonra da vokal stereotip davranışlardaki azalmanın korunduğunu göstermiştir.

White, O'Reilly, Fragale, Kang, Muhiç, Falcomata, Lang, Sigafos ve Lancioni (2011) yaptıkları çalışmada, stereotip davranışların öfke ile olan ilişkisini çevresel faktörleri kontrol altına alarak yaptıkları işlevsel analiz yoluyla incelemiştir. Araştırmanın katılımcıları yedi yaşında OSB tanısı almış iki erkek öğrencidir. Araştırma tek denekli araştırma modellerinden çok bileşenli desen ile yürütülmüştür. Öğretim oturumlarında öğrencilere dikkat, talep, nesne ve serbest oyun zamanı durumları sağlanmıştır. Araştırma bulguları, stereotip davranışların problem davranış olarak değerlendirilmediğini; ancak, bu davranışların ortaya çıkış yoğunluğunun problem davranış olarak nitelendirildiğini göstermektedir.

Dickman, Bright, Montgomery ve Miguel (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmada\ tepkiyi kesme ve yeniden yönlendirme uygulaması ile ayrımlı pekiştirme uygulamasının vokal stereotip davranışlar ve uygun sesletim yapma becerisi kazandırma üzerindeki etkisi incelenmiştir. Tek denekli araştırma yöntemlerinden ABABCBC deseni ile yürütülen araştırmanın katılımcısı beş yaşında, erkek, OSB tanısı almış bir öğrencidir. Yap-boz, oyun hamuru gibi etkinlikler sırasında yürütülen uygulama beşer dakikalık oturumlarla gerçekleştirilmiştir. Etkinlik sırasında vokal stereotip davranışın başlaması ile birlikte, davranış uygulamacı tarafından kesilip “Adın ne?”, “Ben şu an ne yapıyorum?” gibi öğrencinin cevap verebileceği sorular sorulup katılımcının vokal stereotip yerine uygun kelimeler söylenmesi sağlanmıştır. Araştırmanın bulguları göstermektedir ki tepkiyi kesme ve yeniden yönlendirme ile ayrımlı pekiştirme yönteminin kullanılması ile katılımcının stereotip davranışında azalma olurken, uygun sesletim yapma becerisinde artış görülmüştür.

Giles, Peter, Pence ve Gibson (2012) yaptıkları çalışmada, stereotip davranışlarla baş etmede tepkiyi kesme ya da yeniden yönlendirme yöntemlerinden hangisinin daha etkili olduğunu araştırmışlardır. Araştırma tek denekli araştırma modellerinden ABAB modeline gömülü dönüşümlü uygulamalar modeli ile yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcıları yaşları altı, sekiz ve 10 olan, OSB tanılı, bir tanesi kız diğer ikisi erkek toplam üç öğrencidir. İşlevsel analiz sonucunda, motor stereotip davranışlarının işlevi sosyal olmayan olumlu pekiştirme olan öğrenciler için uygulama evresine geçilmiştir. Araştırma sonuçları, uygulama evresinde kullanılan hem

tepkiyi kesme hem de yeniden yönlendirme yönteminin motor stereotip davranışları azaltmada etkili olduğunu göstermiş; ancak, katılımcılar iki yöntem arasından daha çok yeniden yönlendirme yöntemini tercih etmişlerdir.

Nuernberger vd. (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, stereotip davranışların azaltılmasında diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesi uygulamasının etkililiği incelenmiştir. Bu bağlamda, OSB tanılı 19 yaşında bir kadın katılımcı ile özel bir uygulama odasında birebir diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesi oturumları gerçekleştirilmiştir. Eğer bir diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesi oturumu 10 dakikayı aşıyorsa diğer oturumlar katılımcının sınıfında gerçekleştirilmiştir. Tek denekli araştırma yöntemlerinden ABACB deseni ile yürütülen araştırmanın sonuçları diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesi uygulamasının stereotip davranışları azaltmada her iki ortamda da etkili olduğunu göstermiştir.

Enloe ve Rapp (2014), yaptıkları araştırmada, OSB tanılı öğrencilerde vokal ve motor stereotip davranışların azaltılmasında öğrencilerle etkileşim kurmanın etkililiğini incelemişlerdir. Bu araştırmanın katılımcıları yaşları 13, altı ve sekiz olan OSB tanısı almış iki erkek ve bir kız öğrencidir. Araştırma tek denekli araştırma yöntemlerinden çok bileşenli desen ile yürütülmüştür. Öğrencilerle iki tip uygulama oturumları gerçekleştirilmiştir. Bir uygulama oturumunda, öğrenci stereotip davranış sergilemeye başlar başlamaz öğrenciye bir şeyler okumaya başlayarak etkileşim sağlanırken diğer bir öğretim oturumunda öğrenci stereotip davranış sergilemeye başladıktan bir süre sonra öğrenci ile etkileşime geçilmiştir. Araştırma bulguları, vokal ve stereotip davranış sergilenmeye başlanır başlanmaz etkileşime geçmenin bu davranışların azalmasını sağladığını göstermiştir.

Lapime ve Dittrich (2014) yaptıkları çalışmada, sosyal öykü ile ayırt etme öğretimine eşlik eden ayrımlı pekiştirme ve tepkinin bedeli yöntemlerinden oluşan bir uygulama paketinin OSB tanılı bir anaokulu öğrencisinin vokal stereotip davranışları üzerindeki etkililiğini incelemişlerdir. Araştırmanın katılımcısı dört yaşında OSB tanılı bir erkek öğrencidir. Uygulamalar öğrencinin devam ettiği bir devlet okulunda yer alan ana sınıfında öğretmeni ve diğer personel tarafından gerçekleştirilmiştir. Tek denekli araştırma modellerinden değişen ölçütler modeli kullanılarak yürütülen çalışmada sosyal öykü, ayırt etme öğretimi, ayrımlı pekiştirme ve tepkinin bedeli yöntemlerinden

oluşan öğretim paketinin vokal stereotip davranışlarda başlangıç düzeyi verileri ile karşılaştırıldığında azalma sağladığını göstermektedir.

LaFrance, Miguel, Donahue ve Fechter (2015) yaptıkları çalışmada, duysal bütünleme eğitiminin motor stereotip davranışlar üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Tek denekli araştırma modellerinden ABCBCA modeli ile yürütülen araştırmanın katılımcısı beş yaşından OSB tanısı almış bir erkek öğrencidir. Araştırma verileri, her bir uygulama oturumundan beş dakika önce, uygulama oturumu sırasında beş dakika ve uygulama oturumundan beş dakika sonra şeklinde toplanmıştır. Araştırmanın bulguları, öğrencinin sergilediği motor stereotip davranışlarda herhangi bir azalma olmadığını hatta başlama düzeyi verilerine kıyasla artış olduğunu göstermiştir.

Moore, Cividini-Motta, Clark ve Ahearn (2015) yaptıkları çalışmada, işlevi sosyal olmayan olumlu pekiştirme olan stereotip davranışlarının azaltılmasında duysal bütünleştirme yönteminin etkililiğini incelemişlerdir. Araştırma tek denekli araştırma modellerinden ABAB modeli ile yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcıları yaşları sekiz ile 19 arasında değişen, OSB tanılı, biri kız dördü erkek toplam beş öğrencidir. Araştırmada duysal bütünleştirme yöntemlerinden duysal diyet ve fırçayla baskılama tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları, stereotip davranışların azaltılmasında her iki yöntemin de etkili olmadığını göstermiştir.

Neely, Rispoli, Gerow ve Ninci (2015) yaptıkları çalışmada, ders öncesinde yapılan fiziksel aktivitenin ders esnasında ortaya çıkan stereotip davranışlar üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmanın katılımcıları yedi yaşında OSB tanısı almış bir erkek ve sekiz yaşında OSB tanısı almış bir kız öğrencidir. Tek denekli araştırma modellerinden paralel uygulamalar modeli ile yürütülen araştırmada araştırmaya başlamadan önce işlevsel analiz yapılmış, katılımcıların stereotip davranışlarının işlevi sosyal olmayan olumlu pekiştirme olarak belirlenmiştir. Araştırmanın bulguları ise her iki katılımcının da ders öncesinde yaptıkları fiziksel aktivitelerin, ders sırasında oluşan stereotip davranışların azalmasına yol açtığını göstermiştir.

Shawler ve Miguel (2015) yaptıkları çalışmada, hem sözel hem de motor olarak uygulanan tepkiyi kesme ve yeniden yönlendirme yönteminin vokal stereotip davranışları azaltma uygun sesletim davranışlarının artırılmasındaki etkisini incelemişlerdir. Tek denekli araştırma modellerinden dönüşümlü uygulamalar modeli ile yürütülen araştırmanın katılımcıları yaşları beş ile 12 arasında değişen beş tane OSB

tanılı erkek öğrencidir. Araştırmanın sonuçları, hem sözel hem de motor olarak stereotip tepkinin kesildiği ve yeniden yönlendirme yapıldığı uygulama oturumlarının eşit derecede etkili olduğunu göstermiştir. Motor ve sözel olarak sunulan tepkiyi kesme ve yeniden yönlendirme yöntemi katılımcıların vokal stereotip davranışlarının azaltılmasında uygun sesletim davranışlarının arttırılmasında etkili olmuştur.

Wells, Collier ve Sheehey (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, tepkiyi kesme ve yeniden yönlendirme yönteminin OSB tanısı almış bir öğrencinin vokal stereotip davranışlarını azaltmadaki etkililiği iki farklı ortamda, bir özel eğitim sınıfında ve grup eğitimi esnasında, incelenmiştir. Bu bağlamda gerçekleştirilen araştırmanın katılımcısı 13 yaşında OSB tanısı almış bir erkek öğrencidir. Bütün öğretim oturumları öğrencinin eğitim aldığı özel eğitim sınıfında diğer altı zihinsel yetersizliğe sahip öğrencinin de yer aldığı grup eğitimleri esnasında gerçekleştirilmiştir. Araştırma tek denekli araştırma modellerinden ABAB modeli ile yürütülmüştür. Araştırmanın bulguları, OSB tanılı öğrencinin araştırmanın başlarında 20 dakikalık oturumların %56.4'ünde vokal stereotip davranışlar sergilerken; bu oran araştırma sonlarında %11.2 oranı kadar düşmüştür. Böylelikle tepkiyi kesme ve yeniden yönlendirme yöntemi OSB tanılı bir öğrencinin vokal stereotip davranışlarının doğal eğitim ortamlarında azalmasında etkili olurken; öğrencinin hiç vokal stereotip davranış sergilemediği, yalnızca bir tepkiyi kesme ve yeniden yönlendirme oturumu olmuştur.

Tablo 1.4. Nicel Araştırmalar

Yazar/Yıl	Amaç	Katılımcılar	Veri Toplama Araçları	Temel Bulgular
Loh, Soman, Brian, Bryson, Roberts, Szatmari, Smith ve Zwaigenbaum (2007)	OSB’li bebeklerin ve OSB riski taşıyan bebeklerin doğumdan sonraki ilk yıllarında en çok karşılaşılan motor stereotip davranışlarının neler olduğu incelenmiştir.	32 OSB tanılı ya da OSB riski taşıyan bebek	Autism Observation Scale for Infants [AOSI]	OSB tanılı ya da OSB riski taşıyan bebeklerin ilk yıllarında en çok karşılaşılan motor stereotip davranışlar ellerle yapılan stereotip davranışlardır. (El sallama, el çırpma vb.)
Joosten ve Bundy (2008)	Stereotip davranışın işlevlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.	OSB ve zihinsel yetersizlik tanılı yaşları 5 ile 18 arasında değişen 67 katılımcı	Motivation Assessment Scale [MAS]	Stereotip davranışın işlevleri yoğunlukla, “dikkat çekme”, “nesne elde etmek” ve “kaçma” davranışlarıdır.
Watt vd. (2008)	OSB tanılı (n=50), gelişim geriliği olan (n=25) ve normal gelişim gösteren (n=50), ve yaşamlarının ilk iki yılında çocukların stereotip davranışları incelenmiştir.	18 ile 24 ay arasında yaşları değişen OSB tanılı, gelişim geriliği olan ve normal gelişim gösteren öğrenci	Communication and Symbolic Behavior Scales Developmental Profile (CSBS), Mullen Scales of Early Learning (MSEL) ve Autism Diagnostic Observation Schedule (ADOS)	Normal gelişim gösteren ve gelişim geriliği olan çocuklarla karşılaştırıldığında, OSB tanılı çocukların daha sıklıkla ve daha uzun süre nesnelere ya da vücutlarıyla tekrarlayan hareketler sergilemişlerdir. Çocuklarda ilk iki yılda gözlemlenen tekrarlayan davranışlar OSB’nin erken tanısı için oldukça önemlidir.
Mirenda, vd. (2010)	Repetitive Behavior Scale-Revised (RBS-R) ölçü aracının faktör yapısı incelenmiştir.	Yaşları 24 ay ile 60 ay arasında değişen 242 erkek, 45 kız toplam 287 OSB tanılı çocuk	Behavior Scale-Revised (RBS-R)	RBS-R ölçü aracının OSB tanılı çocuklarda stereotip davranışları ölçmede etkilidir.

Tablo 1.4. (Devam) Nicel Araştırmalar

Honey, Rodgers ve McConachie, (2012)	Stereotip davranışların ölçülmesi için kullanılan Repetitive Behavior Questionnaire (RBQ) ölçü aracının OSB tanılı çocuklar için kullanılmasının geçerliği incelenmiştir.	Yaşları 24 ile 48 ay arasında değişen 180 OSB tanılı çocuk	Repetitive Behavior Questionnaire	Ölçü aracının OSB tanılı bireylerde iki tane geçerli ve güvenilir faktörü (aynılıkta ısrar, duyuusal ve motor davranışlar belirlediğini ayrıca ölçüt-bağımlı ve yapı geçerliğinin de yüksek olduğunu göstermiştir.
Subramanian ve Weismer (2012)	Dil becerilerinin ve sözel olmayan becerilerin OSB tanılı bireylerde görülen stereotip davranışlarla ilişkisi incelenmiştir.	Yaşları 2 ile 3 arasında değişen 115 OSB tanılı çocuk	Mullen Scales of Early Learning (MSEL) ve Autism Diagnostic Observation Schedule (ADOS)	Stereotip davranışlar ile dil becerileri ve sözel olmayan beceriler arasında negatif bir ilişki olduğunu göstermiştir. OSB tanılı çocukların dil ve sözel olmayan becerilerinde görülen artışla stereotip davranışlarında azalama görülmüştür.
Wilke vd., (2012)	OSB'li çocuklarda karşılaşılan stereotip davranışların işlevinin belirlenmesi amaçlanmıştır.	6,5 ile 17 arasında değişen 43'u erkek 10'u kız toplam 53 çocuk ve genç yetişkin	Questions About Behavioral Function [QABF]	OSB tanılı bireylerde karşılaşılan stereotip davranışlar %90 oranında davranışın sosyal olmayan olumlu pekiştirme (otomatik pekiştirme) işlevinden kaynaklıdır.

Loh, Soman, Brian, Bryson, Roberts, Szatmari, Smith ve Zwaigenbaum (2007) tarafından yapılan araştırmada, OSB tanılı bebeklerin ve OSB riski taşıyan bebeklerin doğumdan sonraki ilk yıllarında en çok karşılaşılan motor stereotip davranışlarının neler olduğu incelenmiştir. Bu doğrultuda 32 bebeğin, 12 ve 18 aylıkken çekilen videoları incelenmiştir. Videolardaki görüntüler Bebekler İçin Otizm Gözlem Ölçeği (Autism Observation Scale for Infants [AOSI]) kullanılarak kodlanmıştır. Elde edilen veriler, OSB tanılı ya da OSB riski taşıyan bebeklerin ilk yıllarından en çok karşılaşılan motor stereotip davranışın ellerle yapılan stereotip davranışlar (El sallama, el çırpma) olduğunu göstermiştir.

Joosten ve Bundy (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, stereotip davranışın işlevlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda OSB ve zihinsel yetersizlik tanılı yaşları beş ile 18 arasında değişen 67 katılımcı üzerinde Motivation Assessment Scale [MAS] değerlendirme aracı uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, bu çocuklarda karşılaşılan stereotip davranışın işlevlerinin yoğunlukla, “dikkat çekme”, “nesne elde etme” ve “kaçma” işlevi olduğunu göstermiştir.

Watt vd. (2008), tarafından gerçekleştirilen araştırmada, OSB tanılı 50, gelişim geriliği olan 25 ve normal gelişim gösteren 50 olmak üzere toplam 125 bireyin yaşamlarının ilk iki yılındaki sergiledikleri stereotip davranışların incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın katılımcılarını yaşları 18 ile 24 ay arasında değişen çocuklar oluşturmuştur. İki yaşın ilk yarısı için araştırma verileri Communication and Symbolic Behavior Scales Developmental Profile (CSBS), Mullen Scales of Early Learning (MSEL) ve Autism Diagnostic Observation Schedule (ADOS) kullanılarak toplanmıştır. İki yaşın ikinci yarısı için çocuklarda gözlemlenen stereotip davranışların süresini de belirleyebilmek için video kayıtları yapılmış ve daha sonra bu kayıtlar analiz edilerek araştırma bulguları ortaya çıkmıştır. Araştırmanın bulguları, normal gelişim gösteren ve gelişim geriliği olan çocuklarla karşılaştırıldığında, OSB tanılı çocukların daha sıklıkla ve daha uzun süre nesnelere ya da vücutlarıyla tekrarlayan hareketler sergilediklerini göstermiştir. Bulgular ayrıca çocuklarda ilk iki yılda gözlemlenen tekrarlayan davranışların OSB'nin erken tanısı için oldukça önemli olduğunu göstermiştir.

Mirenda, Smith, Vaillancourt, Georgiades, Duku, Szatmari, Bryson, Fombonne, Roberts, Volden, Waddell, Zwaigenbaum (2010) yaptıkları çalışmada Repetitive

Behavior Scale-Revised (RBS-R) ölçü aracının faktör yapısını incelemişlerdir. Yaşları 24 ay ile 60 ay arasında değişen 242 erkek, 45 kız toplam 287 OSB tanılı çocukla yürütülen bu nicel çalışmanın verileri faktör analizi ile analiz edilmiştir. Bulgular, RBS-R ölçü aracının OSB tanılı çocuklarda stereotip davranışları ölçmede etkili olduğunu göstermiştir.

Honey, Rodgers ve McConachie (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, stereotip davranışların ölçülmesi için kullanılan Repetitive Behavior Questionnaire (RBQ) ölçü aracının OSB tanılı çocuklar için kullanılmasının geçerliği incelenmiştir. Bu doğrultuda, yaşları 24 ile 48 ay arasında değişen 180 OSB tanılı çocuk araştırmanın katılımcılarını oluşturmuştur. Araştırmanın bulguları faktör analizi ile analiz edilen veriler ölçü aracının OSB tanılı bireylerde iki tane geçerli ve güvenilir faktörü yani aynılıkta ısrar ve motor/duyusal davranışlar faktörlerini belirlediğini ayrıca ölçüt-bağımlı geçerlik ve yapı geçerliğinin de yüksek olduğunu göstermiştir.

Subramanian ve Weismer (2012) tarafından yapılan çalışmada, dil becerilerinin ve sözel olmayan becerilerin OSB tanılı bireylerde görülen stereotip davranışlarla ilişkisi incelenmiştir. Verileri Mullen Scales of Early Learning (MSEL) ve Autism Diagnostic Observation Schedule (ADOS) kullanılarak toplanan bu nicel araştırmanın katılımcıları yaşları iki ile üç arasında değişen 115 OSB tanılı çocuktur. Araştırmanın bulguları, stereotip davranışlar ile dil becerileri ve sözel olmayan beceriler arasında negatif bir ilişki olduğunu göstermiştir. OSB tanılı çocukların dil ve sözel olmayan becerilerinde görülen artışla stereotip davranışlarında azalma görülmüştür.

Wilke vd., (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, OSB tanılı çocuklarda karşılaşılan stereotip davranışların işlevinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya yaşları 6,5 ile 17 arasında değişen 43'ü erkek 10'u kız toplam 53 çocuk ve genç yetişkin katılmıştır. Araştırmada 25 soruluk davranışsal işlev belirleme aracı (Questions About Behavioral Function [QABF]) kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, OSB tanılı bireylerde karşılaşılan stereotip davranışların % 90 oranında davranışın sosyal olmayan olumlu pekiştirme (otomatik pekiştirme) işlevinden kaynaklandığını göstermiştir.

Tablo 1.5. Nitel Araştırmalar

Yazar/Yıl	Amaç	Katılımcılar	Veri Toplama Araçları	Temel Bulgular
Sayers vd. (2011)	Stereotip davranışların işlevlerinin neler olduğu belirlenmesi amaçlanmıştır.	OSB tanılı 4 erkek, 2 kız	Katılımcıların bireysel, grup dersleri ve boş zamanları olmak üzere doğal ortamlarında gözlemler yapılmış ve bilgisayar kullanarak kaydedilmiştir.	Katılımcıların boş zamanlarında bireysel yada grup eğitimlerine kıyasla daha fazla stereotip davranış sergilediklerini göstermiştir.

Sayers vd. (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, stereotip davranışların işlevlerinin neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. OSB tanılı dördü erkek, ikisi kız katılımcı ile yürütölen nitel çalışmada, doğrudan gözlem yöntemi ile veri toplanmıştır. Bu bağlamda katılımcıların bireysel, grup dersleri ve boş zamanları olmak üzere doğal ortamlarında süreleri üç saat 59 dakika ile dokuz saat 20 dakika arasında değişen gözlemler yapılmış ve bu gözlemler bilgisayar kullanarak kaydedilmiştir. Araştırmanın bulguları, katılımcıların boş zamanlarında bireysel ya da grup eğitimlerine kıyasla daha fazla stereotip davranış sergilediklerini göstermiştir.

1.5. Araştırmanın Gereksinimi

Alanyazın incelendiğinde, özellikle son yıllarda OSB tanılı bireylerde karşılaşılan stereotip davranışlarla ilgili yapılan çalışmaların yabancı alanyazında arttığı görölmektedir. Gerçekleştirilen bu çalışmaların büyük bir çoğunluğu, bu davranışlarla baş etmede kullanılan bir takım davranışsal ve davranışsal olmayan yöntemlerin etkililiklerinin stereotip davranışları azaltmadaki etkisinin incelenmesi üzerine olan tek denekli araştırma modelleri ile desenlenmiş araştırmalar olduğu dikkati çekmektedir (Enloe ve Rapp, 2014; Giles vd. 2012; LaFrance vd. 2015; Nuernberger vd., 2013; Watkins vd. 2011; Wells, Collier ve Sheehy, 2016; White vd., 2011). Bununla birlikte karşılaşılan stereotip davranışların türlerini (Loh vd. 2007) ya da stereotip davranışların yoğunluklarını ölçmeye yarayan ölçü araçlarının etkililiğini belirlemeyi amaçlayan nicel araştırmalar da (Honey, Rodgers ve McConachie, 2012) alanyazında yer almaktadır. Gerçekleştirilen nitel çalışmalara bakıldığında ise yalnızca tek bir alışma (Sayers vd. 2011), görölmektedir. Bu çalışmada da stereotip davranışların işlevlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Alanyazın incelemesi sonucunda, yapılan bu araştırmaların tamamının yurtdışı alanyazınında olduğu, Türkçe alanyazınında ise OSB tanılı bireylerde karşılaşılan stereotip davranışlara ilişkin henüz herhangi bir araştırmanın olmadığı görölmektedir. Buradan yola çıkarak, ölkemizde de stereotip davranışlarla ilgili yapılmış çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Daha önce yapılan herhangi bir çalışma olmadığından, uygulamaya yönelik çalışmalara başlamadan önce özellikle durum saptama niteliğinde bir çalışmanın önemi oldukça büyüktür. Var olan durum belirlendikten sonra uygulamaya yönelik daha güçlü çalışmalar yapılabilecektir. Diğer yandan böyle bir çalışmaya yalnızca ölkemizde değil, dünyada gereksinim olduğu düşünölmektedir. Çünkü stereotip davranışlarla ilgili yapılmış

çalışmalar yoğunlukla bu davranışları azaltmak için kullanılan davranışsal müdahale yöntemlerinin etkililiklerini incelemiştir. Oysa öğretmenlerin çalıştıkları kurumlarda daha çok hangi yöntemleri kullandıklarını, kullanırken nasıl bir süreç izlediklerini ve bu konuda mesleki ihtiyaçlarını belirlemek ardından bu doğrultuda öğretmenlerin ihtiyaçlarını gidermek ya da gerekli desteği sunmak uygulamaya yönelik araştırmaları daha güçlendirecektir. Özellikle de stereotip davranışların OSB'nin temel tanı kriterlerinden bir olduğu ve baş etmesi oldukça güç davranışlar olduğu düşünüldüğünde uygulamanın daha etkili olabilmesi adına durum saptama çalışmasına gereksinim duyulmaktadır. Bu nedenle Türkiye'de UDA temelli eğitim veren kurumda OSB tanılı öğrencilerle çalışan öğretmenlerin karşılaştıkları stereotip davranışlara yönelik deneyimlerini derinlemesine incelenmesine karar verilmiştir.

1.6. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, OSB tanılı öğrencilerle çalışan öğretmenlerin karşılaştıkları stereotip davranışlara yönelik deneyimlerinin incelenmesidir. Bu bağlamda araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. OSB tanılı öğrencilerle çalışan öğretmenler stereotip davranışları nasıl tanımaktadırlar?
2. OSB tanılı öğrencilerle çalışan öğretmenler eğitim-öğretim sürecinde stereotip davranışlarla karşılaştıklarında nasıl müdahale etmekte ve nasıl başa çıkmaktadırlar?
3. OSB tanılı öğrencilerle çalışan öğretmenlerin karşılaştıkları stereotip davranışlar konusunda ne tür çalışmalarda bulunmaktadırlar ve ne tür mesleki desteğe ihtiyaçları bulunmaktadır?

1.7. Araştırmanın Önemi

OSB her geçen gün yaygınlık oranı artan gelişimsel bir bozukluktur. Bu spektrumdan etkilenen bireyler için ise en umut veren uygulama, bireyleri beceri alanlarında gelebilecekleri en üst düzeye getirebilmeyi ve toplum içinde bir yer edindirmeyi amaçlayan sistematik bir şekilde sunulan eğitimidir. Ancak bu eğitim sürecinde OSB tanılı öğrencilerle çalışan öğretmenler pek çok problem davranışla da karşılaşmaktadır. Zamanla bu problem

davranışlarla baş etmek en zor ve stresli konulardan birisi haline gelip eğitim-öğretim sürecinde çeşitli aksamalara neden olabilmekte, öğrenci, aile ve öğretmenleri pek yönden açıdan olumsuz bir şekilde etkilemektedir.

Bu problem davranışların başında ise stereotip davranışlar gelmektedir. Düşük gelişim seviyesi ile ilişkilendirilen stereotip davranışlar her zaman bireyin kendisine ve çevresine doğrudan zarar veren nitelikte davranışlar olmasa da müdahale edilmediğinde bireyin sosyal ortamlarda kabul edilmesini, eğitim ve öğretim fırsatlarından en üst düzeyde yararlanmasını ve sosyalleşmesini engellediğinden hem bireyin hem de çevresindekilerin yaşantısını olumsuz yönde etkilemektedir. İlgili alanyazında da görüldüğü üzere stereotip davranışın sonuçlarının birey için kendi başına bir pekiştireç özelliği taşıması diğer bir deyişle davranışın kendi kendini otomatik olarak pekiştirmesi nedeniyle de değiştirilmesi/azaltılması en zor olan davranışlardandır. Diğer bir taraftan OSB'nin tanı kriterlerinden biri olup; bir öğretmen için karşılaşılmaması kaçınılmaz olan davranışlardır. Bu nedenle OSB tanılı öğrencilerle çalışan öğretmenlerin bu davranışlarla ilgili deneyimleri son derece önemlidir. Özellikle öğretmenlerin bu davranışları tanıma biçimleri, bu davranışlarla baş etme sürecinde izledikleri süreç ve kullandıkları yöntemler, stereotip davranışlarla ilgili yaptıkları çalışmalar ve ihtiyaçları araştırılması gereken konular arasındadır. Yurt dışında stereotip davranışlarla ilgili yapılmış pek çok çalışmaya rastlanmıştır. Türkiye'de ise OSB tanılı öğrencilerle çalışan öğretmenlerin karşılaştıkları stereotip davranışlarla ilgili deneyimlerinin incelendiği nitel bir çalışmanın olmadığı görülmektedir.

Bu araştırma ile birlikte OSB tanılı öğrencilerle çalışan öğretmenlerin karşılaştıkları stereotip davranışlarla ilgili deneyimlerinin incelenmesinin ve konu ile ilgili detaylı bilgiye ulaşılmasının bir durum saptama niteliğinde olduğu ve gelecekte planlanacak çalışmalar açısından son derece önemli olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte bu araştırma ile OSB tanılı öğrencilerle çalışan öğretmenlerin stereotip davranışlarla ilgili neler bildikleri, stereotip davranışlarla baş etmede ne tür bir süreç izledikleri, stereotip davranışlarla baş etme noktasında kendilerini ne derece yeterli gördükleri ve bu konuda ne tür bir desteğe ihtiyaç duydukları, stereotip davranışlarla ilgili kendilerini geliştirmek için yaptıkları çalışmalara ilişkin bulguların öğretmen yetiştirme noktasında yeni bir bakış açısı getireceği ve yeni çalışma fırsatları sunacağı beklenmektedir. Ayrıca bu araştırma ile ulusal ve uluslararası alanyazına stereotip davranışlarla ilgili nitel bir çalışmanın kazandırılacağı düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, katılımcıların bilgileri, araştırmanın gerçekleştirildiği ortam, verilerin toplanması ve verilerin analizi süreci yer almaktadır.

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, OSB tanımlı bireylerle çalışan öğretmenlerin karşılaştıkları stereotip davranışlarla ilgili deneyimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırma yarı-yapılandırılmış görüşmeye dayalı nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenolojik desenle yürütülmüştür.

Nitel araştırma; sosyal algı ve olayları bağılı bulunduğu doğal ortam içerisinde gerçekçi ve bütüncül bir şekilde yorumlamaya, tanımlamaya ve anlamaya dayalı nitel bir sürecin izlendiği yaklaşımdır (Flick, 2007). Nitel araştırmalarda araştırmacı çalıştığı konuya ilişkin derinlemesine bilgi elde edebilmek için bu anlamda kendisine en yarar sağlayacak ortamlara ya da bireylere ulaşmaya çalışır (Creswell, 2014). Bu ortamları ya da bu ortamlarda yaşayan bireylerin davranışlarını, düşüncelerini, yaşamı nasıl adlandırdıklarını ve içinde buldukları toplumun işleyişini, sosyal hareketleri araştırır (Willis, 2008).

Fenomenolojik araştırmalar ise bir kavram veya olguya ilişkin farklı kişilerin deneyimlerinin ne anlama geldiğini tanımlamayı hedefler (Cresswell, 2007; Landridge, 2007). Fenomenolojik araştırma yaklaşımı temel olarak ikiye ayrılmaktadır. Bunlar; yorumlama ve soyut fenomenoloji ile içsel ya da psikolojik fenomenolojidir (Cresswell, 2007; Moustakas, 1994; VanManen, 1990). Bu araştırmada sözü edilen türlerden psikolojik fenomenoloji yöntemi kullanılmıştır. Fenomenolojik araştırma yürütmenin temel aşamaları aşağıdaki gibidir (Moustakas, 1994; Tesch, 1990 s.125):

1- Araştırmacı, araştırma problemi için en uygun yöntemin fenomenoloji olup olmadığına karar verir. Amacı bir olguya ilişkin birkaç kişinin ortak ya da paylaşılmış deneyimlerini anlamak olan araştırmalar için bu yöntem oldukça uygundur. Bu ortak deneyimleri anlamak; yeni uygulamalar veya politikalar geliştirmek ya da olgunun özelliklerine ilişkin derinlemesine bir anlayış geliştirmek için önemlidir.

2- Araştırmanın ilgilendiği olgu (örneğin öfke, profesyonellik ya da stereotip davranış) açık bir şekilde tanımlanmalıdır.

3- Araştırmacı fenomenolojinin genel felsefi varsayımlarını anlamalı ve araştırması için özelleştirmelidir. Ayrıca, araştırmacı, katılımcıların olguyu nasıl algıladığını tam olarak betimleyebilmek için kendi görüşlerini, katılımcıların görüşlerinden olabildiğince ayırmalıdır.

4- Fenomenolojik çalışmalarda veriler olguyu deneyimlemiş kişilerden toplanır. Fenomenolojik çalışmalarda veriler genellikle derinlemesine görüşmeler aracılığı ile toplanır. Polkinghorne (1989) araştırmacının fenomeni deneyimlemiş 5-25 arası kişi ile görüşmesini önermektedir.

5- Katılımcılara yöneltilen sorular; katılımcıların araştırmanın ilgi odağı olan olguya ilişkin deneyimlerini ve söz konusu olgudan nasıl etkilendiklerini incelemek adına hazırlanır.

6- Fenomenolojik veri analiz basamakları, psikolojik fenomenoloji yaklaşımını benimsemiş tüm uzmanlarda genellikle benzerdir (Creswell, 2007; Moustakas, 1994; Polkinghorne, 1989). Araştırmacı birinci ve ikinci araştırma sorusundan hareketle verilerini detaylıca inceler. Bu süreçte araştırmacı metin içerisindeki anlamlı ve katılımcıların olguyu nasıl deneyimlediğini anlatan kısımları vurgular ya da alıntılar. Daha sonra araştırmacı bu önemli ifadelerden oluşan anlam kümesini temalara dönüştürür.

7- Daha sonra bu önemli ifadeler ve temalar katılımcıların deneyimlerini, bu deneyimleri etkileyen unsurları veya ortamı betimlemek için kullanılır. Moustakes (1994) araştırmacıların kendi deneyimlerini ve deneyimlerini etkileyen unsurları da yazabileceğini söyler.

8- Araştırmacı, olgunun özünü sunan; öz veya değişmez yapı olarak adlandırılan karma bir tanım yazar. Bu paragraf ağırlıklı olarak katılımcıların ortak deneyimlerine odaklanır. Okuyucu bu paragrafı okuduktan sonra olguya ilişkin katılımcıların neler yaşadığına ilişkin bakış açısı kazanmalıdır.

Fenomenolojik araştırma olguların temelinde yatan nedenleri tanımlamak amacıyla yapılan bir araştırma olduğu için veri toplama araştırma sürecinin en önemli

aşamasıdır. Fenomenolojik bir araştırma yürüten araştırmacı gözlem, görüşme ve döküman analizi yolu ile ortam ve bireylere ilişkin veri toplar. Sözü edilen veri toplama yöntemlerinden en sık kullanılanı ise görüşmedir (Merriam, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.39-43). Görüşmeler, görüşmenin amacı, katılımcı sayısı gibi bir takım içerik özelliklerine göre yapılandırılmış görüşme, yapılandırılmamış görüşme ve yarı yapılandırılmış görüşme olmak üzere üç gruptan oluşur (Karasar, 2011; Merriam, 2009; Punch, 2005). Bu araştırmanın verileri ise yarı-yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmıştır. Görüşme yapılan katılımcıların bilgileri ise ilerleyen bölümde yer almaktadır.

2.2. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Bu bağlamda araştırmacı ve danışmanı tarafından UDA temelli eğitim veren bir kurumda çalışan öğretmenler ölçütü getirilmiştir. Bu kurumda görev yapan öğretmenler sürekli hizmet içi eğitim aldığından; öğretmenlerin stereotip davranışlar ve bu davranışlarla başa çıkma deneyimleri ile ilgili daha derinlemesine bilgi edinilmesi hedeflenmiştir. Araştırmanın yapıldığı kurumda toplam 49 öğretmen çalışmaktadır ancak gönüllülük esas alınarak araştırmaya katılmak isteyip istemedikleri sorulan öğretmenlerden ders programı uygun ve deneyimlerini paylaşmaya gönüllü toplam 20 öğretmen görüşmeye katılmıştır. Görüşmeye katılan öğretmenlerin üçü kurumda süpervizör olarak, biri ise süpervizör aday olarak görev yapmaktadır. OSB tanımlı öğrencilerle deneyim yılları 9 ile 13 yıl arasında değişen süpervizörler özel eğitim ve okul öncesi eğitimi bölümü mezunlarıdır. Diğer katılımcıların ise OSB tanımlı bireylerle deneyim yılları 9 ay ile 11 yıl arasında değişmektedir. Öğretmenlerin mezuniyet alanlarına baktığımızda okul öncesi öğretmenliği, psikoloji, çocuk gelişimi, sınıf öğretmenliği gibi farklı alanlar dikkati çekmektedir. Araştırmaya katılan bütün öğretmenler kurum bünyesinde hizmet için eğitimlere katılmışlardır. Süpervizörlerin ise PCDDI (Princeton Child Development Institute) formatörlüğü bulunmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin daha detaylı demografik özellikleri Tablo 2.2'de yer almaktadır.

Tablo 2.1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

NO	Kod Adı	Cinsiyet	Yaş	Öğrenim Durumu	Mezun Olduğu Bölüm	Aldıkları Eğitim/Seminer	Kurumdaki Görevi	Mesleki Deneyimi	OSB tanılı Bireylerle Deneyimi
1	A1	Kadın	26	Lisans	Okul Öncesi Öğretmenliği	Hizmet İçi Eğitim	Öğretmen	3 yıl	1 yıl
2	A2	Erkek	29	Lisans	Psikoloji	Hizmet İçi Eğitim	Öğretmen	5 yıl	2 yıl
3	A3	Kadın	27	Lisans	Okul Öncesi Öğretmenliği	Hizmet İçi Eğitim	Öğretmen	4 yıl	4 yıl
4	A4	Kadın	30	Ön Lisans	Çocuk Gelişimi	Hizmet İçi Eğitim	Öğretmen	8 yıl	5 yıl
5	A5	Kadın	37	Lisans	Sınıf Öğretmenliği	Hizmet İçi Eğitim	Süpervizör Adayı	10 yıl	5 yıl
6	A6	Kadın	28	Ön Lisans	Çocuk Gelişimi	Hizmet İçi Eğitim	Öğretmen	5 yıl	3 yıl
7	A7	Kadın	27	Lisans	Okul Öncesi Öğretmenliği	Hizmet İçi Eğitim	Öğretmen	4 yıl	2 yıl
8	A8	Kadın	24	Ön Lisans	Çocuk Gelişimi	Hizmet İçi Eğitim	Öğretmen	3 yıl	3 yıl
9	A9	Kadın	23	Lisans	Psikoloji	Hizmet İçi Eğitim	Öğretmen	9 ay	9 ay

Tablo 2.1.(Devam) Katılımcıların Demografik Özellikleri

10	A10	Erkek	35	Lisans	Özel Eğitim	Hizmet İçi Eğitim, PCDI	Süpervizör	13 yıl	10 yıl
11	A11	Kadın	27	Ön Lisans	Çocuk Gelişimi	Hizmet İçi Eğitim	Öğretmen	7 yıl	3 yıl
12	A12	Kadın	32	Lisans	Okul Öncesi Öğretmenliği	Hizmet İçi Eğitim, PCDI	Süpervizör	9 yıl	9 yıl
13	A13	Erkek	35	Yüksek Lisans	Özel Eğitim	Hizmet İçi Eğitim, PCDI	Süpervizör	13 yıl	8 yıl
14	A14	Kadın	28	Ön Lisans	Çocuk Gelişimi	Hizmet İçi Eğitim	Öğretmen	8 yıl	5 yıl
15	A15	Kadın	23	Lisans	Sosyoloji	Hizmet İçi Eğitim	Öğretmen	5 yıl	3 yıl
16	A16	Kadın	28	Lisans	Sosyoloji	Hizmet İçi Eğitim, PECS kursu	Öğretmen	11 yıl	11 yıl
17	A17	Kadın	28	Lisans	Okul Öncesi Öğretmenliği	Hizmet İçi Eğitim	Öğretmen	6 yıl	6 yıl
18	A18	Kadın	29	Ön Lisans	Çocuk Gelişimi	Hizmet İçi Eğitim	Öğretmen	11 yıl	6 yıl
19	A19	Kadın	24	Lisans	Okul Öncesi Öğretmenliği	Hizmet İçi Eğitim	Öğretmen	2 yıl	8 ay
20	A20	Kadın	25	Lisans	Sosyoloji	Hizmet İçi Eğitim	Öğretmen	3 yıl	3 yıl

2.3. Verilerin Toplanması Süreci

Bu araştırmada araştırma verilerinin toplanması yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda, araştırmacı tarafından olabildiğince detaylı veri elde etmeyi amaçlayarak bir görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formu, görüşme soruları (EK-1), bilgi formu (EK-2), katılımcı sözleşmesi (EK-3) ve görüşme yönergesinden (EK-4) oluşturulmuştur.

2.3.1. Görüşme sorularının hazırlanması

Bu doğrultuda, öncelikle sorulacak sorularla ilgili alan yazın doğrultusunda ve araştırmanın amacına hizmet edecek şekilde ana başlıklar halinde belirlenmiş, daha sonra ana başlıklarla ilgili alt sorular hazırlanmıştır. Görüşme formu hazırlanırken (a) kolay anlaşılabilir sorular yazma, (b) deneyimlerle ilişkilendirilen odaklı sorular hazırlama, (c) açık uçlu ve yönlendirmeyen sorular hazırlama, (d) cevabı çok boyutlu olabilecek sorular sormaktan kaçınma (e) alternatif sorular ve irdeleme soruları hazırlama, (f) farklı türden sorular yazma ve soruları mantıklı bir şekilde düzenleme gibi belli başlı görüşme formu hazırlama ilkelerine dikkat edilmiştir (Karasar, 2011).

Araştırmada kullanılacak olan görüşme sorularının uygunluğunu belirlemek amacıyla, görüşme soruları, alandan nitel araştırma yöntemleri konusunda deneyimli özel eğitim alanında çalışmakta olan üç uzman tarafından incelenmiş ve uzmanların görüş ve önerilerin de doğrultusunda tez danışmanı ile sorular bir kez daha gözden geçirilerek gerekli değişiklik ve düzenlemeler yapılmıştır. Bu düzenlemeler; yeni soru yazmak, yeni sonda soruları eklemek ya da bazı soruları birleştirmek vb. şekilde yapılmıştır. Örneğin uzmanlara gönderilen formda yer alan 2. Soru “*Stereotip davranış sizce nedir, nasıl tanımlarsınız?*” şeklindeyken 2. No’lu uzmandan gelen “*Stereotip davranış nedir diye doğrudan bilgi ölçen bir soru sormak yerine Stereotip davranışı nasıl tanımlarsınız? Sizce hangi davranışlar stereotip? Şeklinde de sorulabilir.*” şeklindeki önerisi doğrultusunda 2. Görüşme sorusu “*Stereotip davranışı nasıl tanımlarsınız? (Sonda: Sizce hangi davranışlar stereotip?)*” olarak değiştirilmiştir.

Son hali verilen görüşme soruları ile OSB tanılı öğrencilerle çalışan iki öğretmen ile pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşme yapılan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 2.1.’de yer almaktadır.

Tablo 2.2. *Pilot Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri*

No	Kod Adı	Cinsiyet	Yaş	Öğrenim Durumu	Mezun Olduğu Bölüm	Kurumdaki Görevi	Mesleki Deneyim Yılı	OSB tanımlı Bireylerle Deneyim Yılı
1	A1	Kadın	32	Lisans	Özel Eğitim	Öğretmen	10	10
2	A2	Kadın	26	Lisans	Özel Eğitim	Öğretmen	3	3

Tablo 2.1’de görüldüğü gibi her iki pilot öğretmen de özel eğitim mezunu olup mesleki ve OSB tanımlı bireylerde deneyim yılları 10 ile üç yıl arasında değişmektedir. Diğer katılımcı öğretmenler gibi pilot görüşme yapılan öğretmenlerde kurum bünyesinde yapılan hizmet için eğitimlere katılmışlardır. Pilot görüşme yapılan öğretmenler daha sonra araştırma kapsamının dışında bırakılmıştır. Pilot görüşmenin yapılabilmesi için, söz konusu öğretmenlerin kendisi ile daha önceden görüşülerek, uygun olduğu gün ve saat belirlenerek randevu alınmıştır. Her iki pilot görüşmenin başlangıcında, görüşmeci araştırmasının amacını ve nasıl yürütüleceğini, görüşme yapılacak öğretmene açıkça ifade etmiş; ayrıca, verilerin güvenilir bir şekilde kaydedilebilmesi amacıyla görüşmeler sırasında dijital ses kayıt cihazı kullanılabilmesi için gerekli izni sözlü ve yazılı olarak almıştır. Pilot görüşmeler, belirlenen gün ve saatte müdür odasında araştırmacının kendisi tarafından bire-bir olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin verileri iki adet ses kayıt cihazı ile kayıt edilmiştir.

Görüşme tamamlandıktan sonra öğretmenlerin görüşme sorularına verdiği cevaplar dinlenerek üzerinde hiçbir değişiklik yapılmadan dökümü gerçekleştirilmiştir. Görüşmeci dışında iki uzman tarafından pilot görüşmeler dinlenmiş ve yazıya dökülen verileri incelemiştir. Görüşmeci ve görüşmeyi dinleyen uzmanlar tarafından dinlenen görüşmelerde, sorulara verilen cevaplar doğrultusunda, araştırmanın amacına hizmet etmeyen, anlaşılamayan ya da öğretmende olumsuz tepkiler oluşmasına neden olan soru maddeleri olmadığına, soruların istenilen bilginin ne olduğunu açık ve belirgin bir şekilde belli eden, herkes tarafından aynı şekilde anlaşılabilir, öğretmeni olumsuz bir şekilde etkilemeyen ve yönlendirmeyen sorular olduğuna karar verilip sonra bir kez daha tez danışmanı ile gözden geçirildikten sonra sorulara son hali verilmiştir. Yarı-yapılandırılmış görüşme soruları EK-1’de yer almaktadır.

2.3.2. Öğretmen bilgi formu

Araştırmaya katılan öğretmenlerle ilgili daha detaylı bilgi edinebilmek adına öğretmenin yaşı, cinsiyeti gibi temel bilgiler, eğitim düzeyi ya da mezuniyet alanı gibi eğitim hayatına dair bilgiler ve de aldığı seminler ile mesleki ve OSB tanılı bireylerle deneyim yılı gibi mesleki bilgilerine ilişkin verilerin toplanması amaçlanmıştır. Hazırlanan öğretmen bilgi formu EK-2’de yer almaktadır.

2.3.3. Görüşmeler için katılımcı sözleşmesi

Araştırmacı, görüşmeler öncesinde araştırmasının amacını, nasıl gerçekleştireceğini açık bir şekilde ifade eden sözleşme formu hazırlamıştır. Sözleşme formunun temel amacı ve içeriği hakkında katılımcılara bilgi verildikten sonra katılımcının da bir kez daha sözleşmeyi okuması istenmiş ve ardından imzalamaları için verilmiş ve dosyalanmıştır. Görüşmeler için katılımcı sözleşmesi EK-3’de yer almaktadır.

2.3.4. Görüşme yönergesi

Görüşmelere başlanmadan önce, görüşmenin ilkeleri ve görüşme soruları hakkında katılımcıları bilgilendirme amaçlı yazılı bir görüşme yönergesi hazırlanmıştır. Görüşme yönergesi EK-4’de yer almaktadır. Görüşme yönergesi, görüşmecinin kendisini nasıl tanıtaacağı, görüşülen kişiden beklentilerinin neler olduğunu, görüşme sorularının nasıl, hangi sırayla sorulacağını, bu sırada görüşme kayıt işleminin nasıl gerçekleşeceğine dair ayrıntıların yer aldığı ve uyması gereken kuralları hatırlatıcı nitelikte bir belgedir (Karasar, 2011).

Bu amaçla, araştırmacı öncelikle kendisinin Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı’nda Yüksek Lisans öğrencisi olduğunu ve bu araştırmadan elde edilecek verilerin Yüksek Lisans tezinin verilerini oluşturacağını belirtmiştir. Bununla birlikte, araştırmacı, görüşülen her bir öğretmene araştırmanın amacının, OSB tanılı öğrencilerle çalışan öğretmenlerin; karşılaştıkları stereotip davranışlara ilişkin deneyimleri incelemek olduğunu ve bu doğrultuda soruların kendisi tarafından sorulacağını belirterek, istenirse sorunun birkaç kez okunabileceğini, sorular yeterince açık değilse,

açıklama yapılmasını istemekten çekinilmemesi gerektiğini yazılı olarak görüşme kılavuzunda açıklamıştır ve daha sonra da görüşülen öğretmene sözel olarak bir kez daha ifade edilmiştir.

Ayrıca görüşme sırasında öğretmenden bir sohbet ortamında olduğu gibi rahat davranması istenmiş, soruları cevaplandırırken sınıfındaki yaşantılarından yararlanabileceği belirtilmiştir. Tüm bunların yanı sıra, görüşülen öğretmene konuşma hızında yazılı olarak kayıt tutulamayacağından araştırma verilerinin geçerliği, güvenilirliği ve olabilecek kesintileri önlemek amacıyla ses kayıt cihazı ile kayıt yapmak istenildiği de bir kez daha ifade edilip, görüşme sürecinde verdikleri bilgilerin gizli kalacağı, elde edilen bilgilerin yalnızca bu araştırma kapsamında bilimsel veri olarak kullanılıp başka bir amaçla kesinlikle kullanılmayacağı, araştırmada gerçek isimlere ve herhangi bir kişisel bilgiye yer verilmeyeceği ifade edilip araştırma sürecinde istedikleri zaman araştırmadan ayrılma özgürlüğüne sahip oldukları, eğer araştırmadan ayrılırlarsa kesinlikle herhangi bir yaptırım uygulanmayacağı belirtilmiştir.

2.3.5. Görüşme ilkeleri

Görüşme esnasında, görüşmecinin kısaca kendisini tanıtmaması, araştırmanın hangi amaçla yapıldığı, nasıl yürütüleceği ve araştırmadan elde edilecek verilerin nasıl kullanılacağı görüşmeci tarafından katılımcılara açıklanmıştır. Görüşme sorularının formda belirlenen şekliyle sırasıyla sorulmasına dikkat edilmiştir. Ancak soruların cevaplanması sırasında sorulan soruyla birlikte başka sorunun da cevabı alınmışsa, “*az önceki soruda vurguladınız, eklemek istedikleriniz var mı*” şeklinde soru yöneltilmiştir. Görüşmeciyi yönlendirmeden, örnekler verilerek ya da sondasorularla konuya ilişkin ipuçları ile rehberlik etmiştir. Görüşmeci farklı konulara yöneliyorsa uygun bir şekilde konuya çekilmiştir. Örneğin, “*şimdi tekrar... hakkında konuşalım mı?*”, “*söyledikleriniz oldukça önemli ancak aslında benim asıl öğrenmek istediğim konu...*” gibi ifadeler kullanılmıştır.

Soruları yazıldığı şekilde formal bir şekilde okumak yerine sohbet tarzında sorulmuş, görüşülen kişiyi sözel olarak (evet, çok iyi gidiyoruz, soruların yarısını bitirdik, vb.) ve/veya jestlerle (göz kontağı, vb.) teşvik edilip, anlaşılan ya da anlaşılmayan noktalar ifade edilmiştir. Görüşülen kişi yorulduysa ya da konuşma bir

şekilde bölündüyse kayıt durdurulup ara verilmiştir. Görüşmeler yapılırken, görüşme yapılacak öğretmenlerin isimlerinin kullanılmamıştır ancak yine de her öğretmene araştırmacı tarafından kod isim verilerek tezde bu kod isimler kullanılmıştır. Araştırmacı görüşmeler sırasında kendisiyle görüşülen öğretmene ismiyle hitap etmesi gerektiğinde ise “*Hocam*” şeklinde hitap etmeyi uygun bulmuştur.

2.3.6. Araştırmanın yapıldığı kurum

Araştırma Ege Bölgesi’nde bir Vakfa bağlı olarak hizmet veren Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi’nde yürütülmüştür. 2012 yılında kurulan ve 58 öğrencinin bulunduğu merkez bir vakıf bünyesinde uygulamalı davranış analizi temelli eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdüren bir kurumdur. Kurumda bir akademik danışman, dördü süpervizör, ikisi süpervizör adayı ve 43’ü öğretmen toplam 49 eğitimci görev yapmaktadır.

Kurumda 7-10 yıl arasında OSB’li bireylerle mesleki deneyimi olan UDA temelli eğitim veren ve PCDI (Princeton Child Development Institute) formatörlüğü belgesi olan süpervizörler tarafından, eğitimcilerin mesleki becerilerini geliştirmek amacıyla eğitim-öğretim süreci içinde uygulamalı eğitimler yürütülmektedir. Eğitici eğitiminde süpervizörler; profesyonel ilişki geliştirme, mesleki geri bildirim, kanıt temelli ve umut vadeden öğretim yöntemlerini uygulama konularında ek eğitimler, toplantılarla ve model olarak eğitimcilerin becerilerini geliştirmektedirler. Süreçte süpervizörlerin birim toplantıları, gözlemleri ve geri bildirim verme süreçleri ile eğitimcilerle bire-bir çalışmaları devam etmektedir.

Eğitmenlerin mesleki becerilerindeki yeterliklerini ve yetersizliklerini belirlemek, gelişimlerini izlemek, OSB tanılı bireylere ve ailelerine sağlanan hizmet kalitesini artırmak için eğitici değerlendirmeleri, çeşitli eğitim ve seminerler süreçte devam etmektedir.

2.4. Görüşmelerin Gerçekleştirilmesi

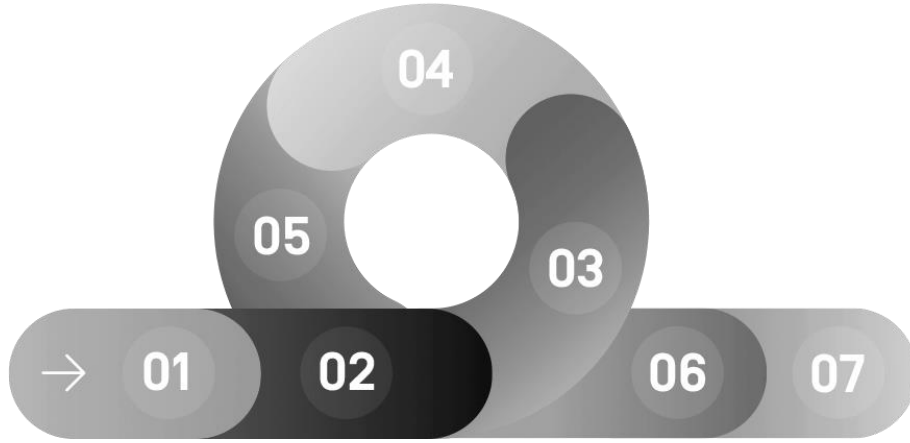
Araştırma verileri, 1 Mayıs - 11 Mayıs 2015 tarihleri arasında toplanmıştır. Görüşmeler öğretmenlerin kendilerinden elde edilen bilgiler doğrultusunda, kendilerine uygun olan yer ve zamanlarda gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sırasında her bir

görüşmeci için birer tane kişisel Bilgi Formu, görüşme Formu, görüşme yönergesi, sözleşme, iki adet ses kayıt cihazı, kayıt cihazına uygun pil ve kalem kullanılmıştır. Görüşmeyi kabul eden öğretmenlerle görüşülüp ders saatlerine göre randevu alınmıştır. Alınan randevularla oluşturulan çizelge ile birlikte okulun eğitim öğretimine devam ettiği 9:00-17:00 saatleri arasında görüşmeler araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Kurumda gerçekleştirilen görüşmelerin tamamı süpervizör odalarından birinde gerçekleştirilmiştir. Ancak, görüşme yapılan yere bir öğrenci, öğretmen veya bir başka kişi girmişse, görüşülen öğretmen veya araştırmacı rahatsızlanmışsa, görüşmeye ara verilerek ses kayıt cihazı kapatılmıştır. Sorun giderildikten sonra, kalınan yerden görüşmeye devam edilmiştir. Görüşmelerin tamamı araştırmacı tarafından ve bire-bir olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler 23 ile 40 dakika arasında sürmüştür. Ses kayıtlarının dökümü toplam 1.5 Satır aralığı yazı ile 182 (A4) sayfadır.

2.5. Verilerin Dökümü ve Analizi

Veri analizi; bulgulara ulaşmak için çeşitli yollar ile toplanmış verilerin sistematik olarak incelenmesi ve düzenlenmesi süreci olarak adlandırılmaktadır (Creswell, 2014; Pattern, 2002, s.28). Bu araştırmanın verileri ise içerik analizi basamakları kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmacı, hazırlamış olduğu görüşme yönergesine uygun olarak her öğretmen ile bire-bir olarak gerçekleştirdiği görüşmeleri tamamladıktan sonra; ses kayıtlarının yazıya dökümünü görüşen-görüşülen sırası ile gerçekleştirmiştir. Ses kayıtlarının dökümü için her bir öğretmen için ayrı bir görüşme formu kullanılmıştır. Analiz sürecinde izlenen döngü basamakları aşağıdaki gibidir ve Şekil 2.1 ile şematize edilmiştir.

1. Verilerin dökümü
2. Verilerin okunması ve yeniden okunması
3. Verilerin kodlanması
4. İlişkili kodların bir araya getirilmesi
5. Temaların ve alt temaların oluşturulması
6. Temaların ve alt temaların güvenilirlikleri
7. Temaların ve alt temaların yorumlanması



Şekil 2.1. *Analiz Süreci*

Kaynak: *Charlick vd., 2015*

1. *Veri Dökümü:* Görüşmelerde araştırmacı tarafından yapılan ses kayıtlarının görüşme formuna dökümü hiçbir değişiklik olmadan yapılmıştır. Dökümü ile yazılı hale gelen görüşmelerin tamamı okunarak değerlendirilmiştir. Değerlendirmenin daha verimli bir şekilde yapılabilmesi için dökümler, ayrıntılı bir görüşme formu üzerine aktarılmıştır. Ayrıntılı analiz formunda her bir satıra numara verilmiş ve metnin sol tarafında betimsel indeksi sağ tarafında ise görüşmeci yorumu yer almıştır. “Ayrıntılı Analiz Formu” EK-5’te yer almaktadır.

2. *Verilerin Okunması ve Yeniden Okunması:* Veri analizine başlamadan önce Zihin Engelliler Öğretmenliği programında yüksek lisans eğitimini yapmakta olan bir uzman tarafından 324 dakikalık toplam ses kaydının %30 ölçütünü karşılayan 97 dakikalık kısmı yansız atama yoluyla seçilen yedi görüşmenin gönüllü uzman tarafından dinlenmiş ve bu sırada araştırmacının yaptığı dökümlerin uzman tarafından kontrol edilmiştir. Uzman ses kayıtları ve dökümleri arasındaki farklılıkları ses dökümleri üzerinde farklı bir renk ile göstermiştir. Uzmanın inceleme sonucunda görüşme dökümleri üzerinde yaptığı değişiklikler görüşmelerin yer aldığı dosyalara aktarılmış ve görüşme dökümlerine son hali verilmiştir.

3. *Verilerin Kodlanması:* Yapılan bu değerlendirme sonucunda, içerik analizinde verilerin kodlama aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada araştırmacı, topladığı verileri ve betimsel indeksi incelemiş, daha sonra anlamlı bölümlere ayırarak her bir bölümün

kavramsal olarak ne anlama geldiğini bulmaya çalışmıştır. Kendi içinde anlam bütünlüğüne sahip bu bölümler araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Öncelikle araştırma verileri bir çok kez satır satır okuyarak araştırmanın amacı çerçevesinde önemli boyutları saptamaya çalışmıştır. Daha sonra ise yazılı veriler içinde kavramlar aramış belirlediği kavramlar ile kodlama işlemini gerçekleştirmiştir. Her bir kategori en fazla dört harften oluşacak şekilde kodlanmıştır. Kodlama sürecinde gerçekleştirilen güvenilirlik çalışmasında, Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı'nda doktora yapmakta olan ve nitel araştırmalar konusunda deneyimli bir uzman görev almıştır. Araştırmacı hazırlanmış olduğu, verilerin tamamını içeren, kod dosyasını uzmana vermiş ve uzman kod dosyasını inceledikten sonra araştırmacı ve uzman bir araya gelerek bir toplantı gerçekleştirmiştir. Bu toplantıda; araştırmacı ve uzman fikir ayrılığı yaşadıkları verileri birlikte okumuş ve veriler üzerinde tartışarak uzlaşmışlardır. Tez danışmanın kodlama listesini gözden geçirdikten sonra bir kod eklenmesini önermiştir ve bu kodun eklenmesiyle toplam 20 koddan oluşan görüşme kodlama listesine son hali verilmiştir. "Kod Listesi" EK-6'da yer almaktadır.

4. *İlişkili Kodların Biraraya Getirilmesi:* Daha sonra tema ve alt temaların oluşturulması sürecine geçilmiş bu süreçte öncelikle kodlar bir araya getirilmiş ve incelenmiştir.

5. *Tema ve Alt Temaların Oluşturulması:* İlişkili kodlar bir araya getirilmiş böylelikle temalar ve alt temalar bulunmuştur.

6. *Tema ve Alt Temaların Güvenirlik Çalışması:* Tema ve alt temalara ilişkin güvenilirlik çalışmasında Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı'nda doktora yapmakta olan ve nitel araştırmalar konusunda deneyimli bir uzman görev almıştır. Uzman kendisine sunulan tema ve alt temalar dosyası üzerinde inceleme yaptıktan sonra, uzman ve araştırmacı bir araya gelerek fikir ayrılıkları yaşadıkları tema ve alt temaları birlikte okuyarak tartışmış ve uzlaşmışlardır. Tez danışmanı ile de görüşüldükten sonra tema ve alt temalara son hali verilmiştir. Bu aşamada tema ve alt tema sayısında herhangi bir değişiklik olmamıştır.

7. *Tema ve Alt Temaların Yorumlanması:* Daha sonra da tema ve alt temaların yorumlanması aşamasına geçilmiştir. Oluşturulan tema ve alt temalar birbirleriyle ilişkili ve anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde düzenlenerek yazılmış ve araştırma bulgularına ulaşılmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde görüşülen öğretmenlerin, araştırmanın amaçları doğrultusunda sorulan görüşme sorularına verdikleri yanıtlardan elde edilen, araştırmanın bulgularını oluşturan beş tema ve her bir temanın alt temaları yer almaktadır. (1) OSB tanılı öğrencilerle çalışan öğretmenler stereotip davranışları nasıl tanımaktadırlar? araştırma sorusunu birinci ve ikinci tema, (2) OSB tanılı öğrencilerle çalışan öğretmenler eğitim-öğretim sürecinde stereotip davranışlarla karşılaştıklarında nasıl müdahale etmekte ve nasıl başa çıkmaktadırlar? araştırma sorusunu üçüncü tema, (3) OSB tanılı öğrencilerle çalışan öğretmenlerin karşılaştıkları stereotip davranışlar konusunda ne tür çalışmalarda bulunmaktadır ve ne tür mesleki desteğe ihtiyaçları bulunmaktadır? Sorusunu dördüncü ve beşinci temalar yanıtlamaktadır. Araştırmanın bulguları oluşturan bu tema ve alt temalar Tablo 3.1.'deki gibidir.

Tablo 3.1. Tema ve Alt Temalar

1. Stereotip Davranışlarla İlgili Genel Düşünceler
Stereotip davranışların tanımı
En sık karşılaşılan stereotip davranışlar
Stereotip davranışların en çok ortaya çıktığı durumlar
Stereotip davranışların nedenleri
2. Stereotip Davranışların Öğretim Sürecine Etkisi
Öğrencinin kendisine etkisi
Diğer öğrencilere etkisi
Öğretmene etkisi
3. Stereotip Davranışlarla Baş Etme
Baş etmesi en zor stereotip davranış
Stereotip davranış problem davranış ikilemi
Stereotip davranışlarla baş etme süreci
En çok işe yarayan yöntem
Stereotip davranışlarla baş etme konusundaki bilgilerin kaynağı
4. Stereotip Davranışlar Konusunda Öğretmenlerin Mesleki Profilleri
Stereotip davranışlarla ilgili yeterlik algıları
Mesleki gelişimleri ile ilgili yaptıkları çalışmalar
Öğretmenlerin mesleki ihtiyaçları

Tablo 3.1. (Devam) Tema ve Alt Temalar

5. Öğretmenlerin Beklentileri
Aileden beklentiler
Uzmanlardan beklentiler
Devletten beklentiler

3.1. Stereotip Davranışlarla İlgili Genel Düşünceler

Görüşme yapılan öğretmenler çalıştıkları OSB tanılı öğrencilerde karşılaştıkları stereotip davranışlarla ilgili genel düşüncelerini farklı şekillerde ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin stereotip davranışlarla ilgili genel düşünceleri aşağıdaki alt başlıklar altında toplanmıştır:

- Stereotip davranışların tanımı
- En sık karşılaşılan stereotip davranışlar
- Stereotip davranışların en çok ortaya çıktığı durumlar
- Stereotip davranışların nedenleri

3.1.1. Stereotip davranışların tanımı

Görüşme yapılan öğretmenler stereotip davranışların tanımı ile ilgili çeşitli görüşler bildirmişlerdir. Bu görüşler ve kaç öğretmen tarafından belirtildiğini gösteren frekans dağılımları Tablo 3.2.'deki gibidir.

Tablo 3.2. OSB Tanılı Bireylerle Çalışan Öğretmenlere Göre Stereotip Davranışın Tanımı

Görüşler	<i>f</i>
Tekrarlayan davranışlar	14
İçsel davranışlar	3
Günlük yaşamını etkileyen davranışlar	3
Motor ve vokal davranışlar	3
Toplumda kabul görmeyen davranış	3
Sıradışı davranışlar	2
Anlamsız davranışlar	2

Tablo 3.2.'da görüldüğü gibi öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu stereotip davranışların tanımında “tekrarlayan davranışlar” ifadesi kullanmışlardır. Görüşlerden bazıları şu şekildedir:

A3 kodlu öğretmen “*Stereotip davranışlar çocuğun tekrarlayan davranışlarıdır.*” (s.13, st.348)

A4 kodlu öğretmen “*Sürekli, art arda tekrarlayan davranışlar olarak tanımlarız.*” (s.19, st.492)

A14 kodlu öğretmen “*Stereotip davranış arka arkaya tekrarlanan davranışlar. Motor ve sözel davranışlar olarak ayrılıyor.*” (s.87, st.2242-2245)

A1 kodlu öğretmen “*Farklı gelişimsel yetersizlik türlerinde, özellikle otizmlili bireylerde kendini tekrarlayan, anlamsız motor ve vokal davranışlar olarak tanımlayabiliyoruz.*” (s.1, st.16-17)

A20 kodlu öğretmen ise “*Gözlemediğiniz davranışların tekrarlı bir şekilde sürdürülmesi ve bu hani toplumda farklı bir şekilde kabul görmeyecek şekilde tanımlayabiliriz bunu.*” (s.162, st.3348-3349) diyerek stereotip davranışları tanımlamıştır.

A12 kodlu öğretmen bu konudaki görüşünü “*Stereotip davranışlar çocuğun günlük yaşamını etkileyen ve süreleri ile sıklığı uzun olan tekrarlayan davranışlardır aslında. Bunlar da dediğim gibi hem çocuğun günlük yaşamını etkiliyor hem de dışarıdan da tuhaf görünüyor. En önemlisi de sosyal ilişkilerini etkiliyor ve etkinliklerle meşguliyetlerini etkiliyor, öğrenmelerini etkiliyor.*” (s.71, st.1856-1861) diyerek bildirmiştir.

A15 kodlu öğretmen ise stereotip davranışları “*Stereotip davranışlar kendiliğinden ortaya çıkan sürekli yineleyen çocuğun günlük yaşamını olumsuz yönde etkileyen davranışlardır.*” (s.94, st.2474-2475) şeklinde tanımlamıştır.

A9 kodlu öğretmen “*Çocuklarda gördüğümüz yineleyici hareketler motor davranışlar ya da sözel davranışlardır*” (s.50, st.1333-1334)

A6 kodlu öğretmen görüşünü “*İçten gelen, tekrarlayan davranış.*” (s.29, st.780) olarak belirtmiştir.

A11 kodlu öğretmen stereotip davranışın tanımını şu cümlelerle ifade etmiştir: “*Çocuktan gelen içsel davranış bence, içinden geliyor kesinlikle*” (s.66, st.1715)

A17 kodlu öğretmen “*Stereotip davranışlar daha çok çocukların bazen içsel olarak yaptıkları davranışlar yani içlerinden geliyor ve hani o davranışı durduramıyorlar. Durduramadıkları zamanlarda hani bunlar daha çok stereotip davranışlar dediğimiz davranışlar ortaya çıkabiliyor.*” (s.106, st.2796-2800)

A13 kodlu öğretmen görüşünü “*Nedenini bilemediğimiz otizmli çocuklarda rastladığımız bir durum. Nedenini henüz bilemediğimiz ve kendi içinde belki işlevsellik analizi yapıldığında belli bir işlevi belki vardır bilemiyorum ama anlamsız içsel uyarılarla ya da anlamsız davranışlar; motor olabilir, vokal olabilir... Birçok formatı var okuduğum kaynaklardan edindiğim bilgi bu.*” (s.80, st.2063-2067) şeklinde bildirmiştir.

A2 kodlu öğretmen bu konudaki görüşünü şöyle belirtmiştir: “*Stereotip davranış aslında tabii birçok tanımı var da bana göre kısaca kabul edilmeyen toplum içerisinde uygun olmayan motor hareketler olarak tanımlayabilirim.*” (s.9, st.210-211)

A18 kodlu öğretmen ise görüşünü “*Stereotip davranış; toplumda kabul görmeyen çok sık ortaya çıkan ve devamlı kendini yineleyen bir davranıştır. Her çocukta tabii farklılık gösterebiliyor bu davranışlar.*” (s.111, st.2970-2972) olarak belirtmiştir.

A5 kodlu öğretmen stereotip davranışların tanımını “*Çocuğun dışarıdan bakıldığında onun yadırganmasına sebep olacak öğrenmesini olumsuz yönde etkileyecek toplumsal yaşama tam katılımını olumsuz yönde etkileyen tekrarlayan davranışlar.*” (s.22, st.610-612) olarak yapmıştır.

Öğretmenlerden sadece bir tanesi stereotip davranışları sıra dışı davranışlar olarak tanımlamıştır. A10 kodlu öğretmen bu konudaki görüşünü şöyle dile getirmiştir: “*Stereotip davranış Otizm Spektrum Bozukluğu tanısı olan bireylerin sıra dışı davranışları olarak tanımlayabiliriz. Bunlar kollarını çırpma, parmaklarını çeşitli şekillerde hareket ettirme ya da vücudunu sallama, etrafında dönme şeklinde tanımlayabiliriz ya da ellerini gözünün kenarında tutma buna benzer sıra dışı davranışlar olarak tanımlayabiliriz.*” (s.58, st.1525-1529)

3.1.2. En sık karşılaşılan stereotip davranışlar

Öğretmenlerinden sık karşılaşılan stereotip davranışlarla ilgili görüşleri ve kaç öğretmen tarafından belirtildiğini gösteren frekans dağılımları Tablo 3.3.’deki gibidir.

Tablo 3.3. En Sık Karşılaşılan Stereotip Davranış Formları

Görüşler	f
Ellerin dâhil olduğu stereotip davranışlar	12
Geniş vücut hareketleri ile yapılan stereotip davranışlar	5
İşitme ve tat alma duygusu ile ilgili stereotip davranışlar	4
Gözlerin dâhil olduğu stereotip davranışlar	2
Nesnelerin dahil olduğu stereotip davranışlar	1

Görüş bildiren öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu gerek kendi çalıştıkları gerekse çalıştıkları kurumda gözlem yapma fırsatı buldukları öğrencilerden yola çıkarak daha çok ellerin dahil stereotip davranışlara rastladıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin görüşleri verdikleri örneklerle şu şekildedir:

A2 kodlu öğretmen *“Elle ilgili olanlar daha çok gözlemlenen, işte ellerini açıp iki yana sallaması, elini masaya vurma şeklinde olabilir bu şekilde...”* (s.9, st.217-218)

A3 kodlu öğretmen *“Benim en çok rastladığım davranış; OÇEM’de de bu böyleydi, buradaki öğrencilerimin arasında da var, elle yapılan davranış. Yani ellerini birbirine vurma veya el sallama gibi davranışlara çok sık rastlıyorum. Ben şu an büyük çocuklarla çalışıyorum, problemleri az. Ama okulda tabii eğitimci arkadaşımın eğitim verdiği çocuklar var. Bu çocukları göze aldığım da en çok elle yapılan elle yapılan stereo tip davranışlara rastlıyorum.”* (s.13, st.357-362)

A4 kodlu öğretmen *“Ama benim dersine girip de karşılaştığım elle yapılan stereotip davranışları olan çocuklardı, el hareketleri daha çok...”* (s.19, st.494-495)

A6 kodlu öğretmen *“Ellerini kontrol edemiyorlar. Hep eller havada, hep ya gözle ellerini izleme ya ellerini sallama... Sürekli eller var yani.”* (s.30, st.787-788)

A8 kodlu öğretmen *“El çırpma olsun, zıplama olsun genelde el hareketleri gibi...”* (s.46, st.1203)

A11 kodlu öğretmen *“Ellerini sallama belli bir hizada parmaklarını oynatma en çok gördüğüm.”* (s.66, st.1717)

A12 kodlu öğretmen *“En sık gördüğümüz davranışlardan birisi parmaklarını sıklatma.”* (s.72, st.1863)

A13 kodlu öğretmen *“Ellerini anlamsız bir şekilde sallama var.”* (s.80, st.2076-2077)

A14 kodlu öğretmen “*En sık rastladığımız el ve parmaklarıyla birlikte hareket ettirme. Parmaklar, eller, sallama hani böyle kuş gibi yan tarafında çırpma davranışlarıyla fazlasıyla karşılaşılıyor.*” (s.87, st.2257-2259)

A15 kodlu öğretmen “*Elleriyle sallama çırpınma hareketi...*” (s.94, st.2482-2484)

A16 kodlu öğretmen “*En sık rastladığımız bence el stereotipi. Eller ile yapılanlar.*” (s.98, st.2620)

A20 kodlu öğretmenler “*En sık ellerini hareket ettirmesi.*” (s.126, st.3360) ifadeleriyle ve görüşme sırasında yer yer bu hareketleri aynı şekilde elleriyle taklit ederek en çok karşılaştıkları stereotip davranışları belirtmişlerdir.

Öğretmenlerden dört tanesi ise daha çok geniş vücut hareketlerinin dahil olduğu stereotip davranışlarla karşılaştıkları değişik şekillerde ifade etmişlerdir.

A10 kodlu öğretmen “*Yani sürekli daha doğrusu yoğunlukla gözlemlediğim sallanma...*” (s.58, st.1531)

A13 kodlu öğretmen “*Davranış olarak en çok gözlediğim parmak ucunda yürüme stereotipi motor stereotiplerinden.*” (s.80, st.2076-2077) şeklinde belirtmiştir en sık karşılaştığı stereotip davranışı.

A17 kodlu öğretmen “*Daha çok sallanma. Böyle Oturduğu yerde ayakta hani sürekli sallanma davranışı çok görülüyor.*” (s.106, st.2812-2813) şeklinde ifade etmiştir en sık karşılaştığı stereotip davranışı.

A19 kodlu öğretmen “*Zıplama. Durduğu yerde zıplıyor.*” (s.120, st.3199)

İşitme ve tat alma duygusu ile ilgili stereotip davranışları en çok karşılaştığı stereotip davranışların başında gördüğünü A5 kodlu öğretmen “*Daha çok vokal stereotiplerle karşılaşılıyor. Eeee ooooo gibi sesler çıkarma, dıgıl dıgıl dıgıl bıdı bıdı bıdı gibi mesela. Kendi çalıştığım çocuklardan örnek vererek düşünüyorum. Daha çok vokal stereotiplerle karşılaşılıyor.*” (s.24, st.619-622) şeklinde ifade etmiştir.

A7 kodlu öğretmen “*En sık vokal, benim rastladığım ve diğer öğrencilerde de en sık gözlemlediğim vokal stereotip davranışlar.*” (s.39, st.1034-1035)

A15 kodlu öğretmen ise “*Kendi kendine konuşma anlamsız daha önce duyduğu şeyleri söyleme ekolali yapma tarzında.*” (s.94, st.2482-2484)

A18 kodlu öğretmen ise özellikle küçük yaş grubu öğrencileri başta olmak üzere “*Vokallerle daha çok karşılaşılıyor, vokal daha sık benim gözüme çarpıyor.*” (s.11, st.2980-2981) şeklinde bildirmiştir görüşünü.

Gözlerin dahil olduğu stereotip davranışlar ise diğer davranış formlarına oranla daha az karşılaşılan stereotip davranışı formları olmuştur.

A15 kodlu öğretmen “*Parmaklarını kasıp ellerini gözlerinin önünde tutup uzun süre bekleme hareketi...*” (s.94, st.2482-2484),

A12 kodlu öğretmen “*Ellerini gözlerinin önünde sallama.*” (s.72, st.1863) ifadeleriyle en sık karşılaştıkları stereotip davranışları belirtmişlerdir.

Yalnız bir öğretmen ise (A9) en sık karşılaştığı stereotip davranışın nesnelere yapılan olduğunu “*En sık rastladığım davranış nesne döndürme elinde oynama bu tür davranışlara daha sık rastlıyorum hani en yakın öğrencimde gördüğüm nesnelere vurup seslerini çıkarma seslere karşı ilgisi olduğu için*” (s.51, st.1355-1357) şeklinde ifade etmiştir.

3.1.3. Stereotip davranışların en çok ortaya çıktığı durumlar

Öğretmenlerin tamamı stereotip davranışların en sık ortaya çıktığı durumlarla ilgili görüş bildirmişlerdir. Bu görüşler ve kaç öğretmen tarafından belirtildiğini gösteren frekans dağılımları Tablo 3.4.’deki gibidir.

Tablo 3.4. *Stereotip Davranışların En Çok Ortaya Çıktığı Durumlar*

Görüşler	<i>f</i>
Birey boş kaldığında	10
Duygu değişimlerinde	6
Birey sıkıldığında	2
İstenmeyen etkinliklerde	2
Uyaran kontrolü olmadığında	1
Başka bir öğrenciden görünce	1
Kendini ifade edemediğinde	1

Görüş bildiren öğretmenlerin büyük bir kısmı öğrencilerin herhangi bir etkinlikle ya da bir uğraşı ile uğraşmadıkları anları ve boş kaldıkları durumları stereotip davranışların en yoğun ortaya çıktıkları zamanlar olarak betimlemişlerdir.

A2 kodlu öğretmen *“Biraz boş kalındığında hani uyaran kontrolü olmadığında da ortaya çıkabiliyor. Yani nasıl diyeyim öğretim esnasında biraz daha kontrol altına alınabiliyor öncülleri kullanarak. Mesela öğretimin sürekliliği iyiye, motive edici bir ortam varsa, doğru pekiştirme varsa pek fazla ortaya çıkmıyor ama boş kaldığında yavaş yavaş ortaya çıkıp yükselebiliyor.”* (s.9, st.235-239)

A3 kodlu öğretmen *“Meşguliyetleri yokken, boş kaldıkları zaman daha fazla olduğunu düşünüyorum. Bir şeyle ilgilenirken dikkatlerini çektiğiniz zaman, bir şeylerle alakadar oldukları zaman davranış azalıyor.”* (s.15, st.401-403)

A4 kodlu öğretmen *“Yani birebir kendi dünyasında olması, ailenin veya başka bir şeyle etkileşime girmediğinde, o tarz bir şey. Bir de çevresel etkiler de olabiliyor, mesela başka bir çocuktan da örnek alabiliyorlar aslında. Onun yaptığı davranışı onlar da devam ettirebiliyor.”* (s.20, st.525-527)

A7 kodlu öğretmen *“Meşgul olmadığı zamanlarda, boş kaldığı zamanlarda ortaya çıkıyor ve mesela bir öğrencim sevmediği etkinliklerde de çok yoğunlaştırabiliyor stereotip davranışlarını.”* (s.41, st.1067-1068)

A8 kodlu öğretmen *“Bazı öğrenciler kaygı duyduğu durumlarda ya da kendini ifade edemediği durumlarda ya da boş kaldığı durumlarda genelde evde ailelerin de söylediği kadarıyla boş kalınca öğrenciler o şekilde kendilerini oyalıyorlar.”* (s.47, st.1224-1226)

A11 kodlu öğretmen *“Boşta kaldığı zaman genelde çocuk çoğunda boşta kaldığı zaman stereotip daha çok artıyor.”* (s.71, st.1839-1840)

A14 kodlu öğretmen *“En fazla baktığımızda boş kaldığı zamanlarda eğer motor stereotipleri varsa çocuğun yalnız kaldığı zamanlarda, ne bileyim aileyle birlikteken yalnız bırakıldığı durumlarda çok daha fazla, kendi başına kendiyile içi içe kaldığı zamanlarda daha çok yapıyorlar.”* (s.88, st.2279-2282)

A19 kodlu öğretmen *“Boş kaldığı zamanlarda ben daha çok olduğunu gözlemledim.”* (s.121, st.3217)

A20 kodlu öğretmen “*Yani şöyle ya biz beklmeleri konusunda çok istikrarlı bir şekilde çalışıyoruz ama boş kaldıkları anda da bunu yapabiliyorlar.*” (s.145, st.3568) şeklinde belirtmişlerdir.

Görüş bildiren öğretmenlerin içinden altı tanesi ise stereotip davranışların en çok ortaya çıktığı durumların öğrencilerin heyecan, kaygı, mutluluk gibi yoğun duygu değişimleri anlarında olduklarını belirtmişlerdir. Bu yönde görüş bildiren öğretmenler görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

A6 kodlu öğretmen “*Heyecanlandıklarında çok çıkıyor.*” (s.32, st.845)

A9 kodlu öğretmen “*Çocuğun iç dünyasını asla bilemeyiz mutlu olduğu bir şey olabilir.*” (s.53, st.1395)

A10 kodlu öğretmen “*Bunu düşünüyorum şimdi açıkçası durum koşul yoğunluğun mutluluk, üzüntü, stres o durumlarda arttığı olabilir fakat her yerde bu tarz davranışlar oluşabiliyor.*” (s.59, st.1560-1561)

A13 kodlu öğretmen “*Heyecanlandığında ya da kaygılandığında sanki daha sık ortaya çıktığını düşündüğüm bir durum.*” (s.81, st.2100-2101)

A16 kodlu öğretmen “*Çok heyecanlı oldukları zaman, çok mutlu oldukları zaman da yapabiliyorlar. Üzgün, stresli, gergin oldukları zamanlarda da artabiliyorlar.*” (s.100, st.2656-2657)

A18 kodlu öğretmen “*Çok mutlu olduklarında da yapabiliyorlar, konuşamayan çocuklar özellikle. Çok üzgün oldukları zamanda da bunlar tekrarlayıp ortaya çıkabiliyor.*” (s.113, st.3012-3013).

Öğretmenlerden iki tanesi ise öğrencilerinin sıkıldığı durumlarda daha çok stereotip davranışa rastadıkları şu şekillerde ifade etmişlerdir:

A1 kodlu öğretmen “*Etkinlikte sıkılınca veya ortam o an ona sıkıcı da gelebiliyor. Bu gibi durumlarda sergiliyor.*” (s.2, st.53-54)

A17 kodlu öğretmen “*Daha çok sıkıldığı durumlarda ortaya çıkıyor.*” (s.107, st.2836)

Görüş bildiren diğer iki öğretmen ise stereotip davranışların en yoğun ortaya çıktıkları zamanları öğrencilerin istemsizce yaptıkları etkinliklerde ortaya çıktığını şu ifadelerle dile getirmişlerdir:

A5 kodlu öğretmen “*Hoşlanmadığı şeyler olduğunda.*” (s.24, st.646)

A15 kodlu öğretmen “İstemediği bir şeyi yapma durumunda ortaya çıkabiliyor.” (s.95, st.2509)

3.1.4. Stereotip davranışların nedenleri

Öğretmenlerin tümü stereotip davranışların nedenleri ile ilgili görüş bildirmişlerdir. Bu görüşler ve kaç öğretmen tarafından belirtildiğini gösteren frekans dağılımları Tablo 3.5.’deki gibidir.

Tablo 3.5. Stereotip Davranışların Nedenleri

Görüşler	f
İçsel uyaranlar	19
Sosyal iletişimde eksiklik	3
Nörolojik sebepler	2

Görüş bildiren öğretmenlerden bir çoğu stereotip davranışların nedenlerinin içsel uyaranlardan kaynaklı olduğunu, stereotip davranışın zaten OSB’nin doğasında var olup bu davranışın çocuğun içinden geldiğini ve çocuğun bu davranışlardan içsel olarak haz aldığını çeşitli şekillerde ifade etmişlerdir. Bu ifadeler:

A1 kodlu öğretmen “Daha çok sanırım duyuşsal uyarandan kaynaklanıyor diye düşünüyorum. Çünkü içsel... Örneğin ben kendi öğrencimden örnek vereyim. Gülme davranışını içsel geldiği için ben onu o sırada ne kadar önlemeye çalışsam da kendini durduramadığını, gülmeye devam ettiğini vs. görüyorum. Daha çok içsel bir uyaran olduğunu düşünüyorum, buradan kaynaklı geldiğini. Çocuğun şunu dediğini sanmıyorum “Hadi ben biraz güleyim.”, “Hadi ben biraz parmağımı masaya vurayım, şuraya vurayım, buraya vurayım.” diye düşündüğünü sanmıyorum yani. O yüzden içsel kaynaklı olduğunu düşünüyorum.” (s.3, st.60-66)

A2 kodlu öğretmen stereotip davranışın nedeninin içsel olduğunu ve stereotip davranış sayesinde çocuğun rahatladığını şu şekilde ifade etmiştir “Nedenleri valla içsel uyaranlarla alakalı olabilir diye düşünüyorum, hani biraz rahatlamak için.” (s.10, st.240-242)

A3 kodlu öğretmen ise stereotip davranışların nedenin ilk sosyal iletişimde eksikliklerden kaynaklı olduğunu ve bir çeşit kendilerini ifade etme yöntemi olduğunu

belirtirken aynı zamanda içsel uyarılardan kaynaklı olduğunu belirtmiştir. OSB tanılı bir öğrenciyle yaşadığı örnekle de neden içsel uyarılardan kaynaklandığını açıklamıştır “*Otizm spektrum bozukluğundaki en büyük zaten sebep kendini ifade edememesi, sosyal iletişim kuramaması... Yani dil gelişimi geride, bir akranı ile iletişimi yok, sizinle iletişimi yok, daha çok cansız nesnelere ilgililer. Kendilerini ifade edemiyorlar. Benim düşüncem bu yönde ve içsel olan bazı dürtülerini, bazı ifadelerini bu şekilde dışa vurarak bu şekilde rahatladıklarını düşünüyorum ben. Burada bir eğitimci arkadaşımızın kardeşi var. O da otizm spektrum bozukluğu yaşıyor. Ama kendini iyi bir şekilde ifade edebiliyor, daha hafif diyeyim ben. Burada Hocamız sormuştu ona hani, onun da iki elini vurma şeklinde stereotip davranışı var bazen. Bu davranışı yapmazsan ne olur, diye sordu. Hani otizm spektrum bozukluğu yaşayan bir bireye sordu bunu. Çok kötü hissederim, içimde volkanlar patlar dedi. Mesela kendini böyle ifade etti. Sanırım içsel bir dürtü kendilerini bu şekilde, bu davranışı sergileyerek yansıtıyorlar.*” (s.15, st.356-366)

A4 kodlu öğretmen ise stereotip davranışların nedeni ile düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir; “*Kendi dünyalarında farklı şeyler düşünüp o an bir hareket yaptığını, ondan mutlu olabiliyor ve sürekli sürekli onu yapabiliyor diye düşünüyorum.*” (s.20, st.520-522)

A5 kodlu öğretmen ise stereotip davranışların nedeni içsel uyarılardan olduğunu, çocuğun bu davranışlardan haz aldığını ifade etmiştir “*İçsel uyarılardan olabilir, yani çocuk atıyorum ne diyeyim ellerini gözünün önünde sallamak ona haz veriyor olabilir farklı bir duygu hissettiriyor olabilir. Daha çok içsel uyarılardan kaynaklı olduğunu düşünüyorum. Motor stereotiplerde de dokunma haz veriyor olabilir. İçsel uyarıların daha çok etkili olduğunu düşünüyorum açıkçası.*” (s.23, st.633-636)

A6 kodlu öğretmen ise “*Çok düşündüm ama bunun neden çıkıyor onlar daha farklı şeyler yaşıyor içlerinde, ya tamamen içsel oluyor yani hani mesela biz hani sinirlendiğimizde, mesela ben tırnak yerim, o da tırnak yemek gibi bir şey. Hani onlar sinirlendiğinde yapmıyorlar ama hani tamamen içsel olduğunu düşünüyorum.*” (s.31, st.833-836) şeklinde stereotip davranışın nedeni ile ilgili görüşünü belirtmiştir.

A7 kodlu öğretmen ise görüşünü “*Bence nedeni benimde bu konuda çok makale okumaya çalışıyorum, kendimi geliştirmeye yönelik okuduğum kitaplarda da çok sık rastladığım içsel uyarılardan. Yani çocuk bunu yapmaktan haz duyuyor, keyif alıyor ve*

ciddi anlamda bu engellenmeye çalışıldığı zaman problemlili davranış gösteren çocuklar da oluyor.” (s.40, st.1042-1046) şeklinde ifade etmiştir.

A8 kodlu öğretmen de stereotip davranışların nedeninin içsel olduğunu “*Stereotip davranışlar içseldir zaten otizmin kendinde bulunan bir şey.*” (s.46, st.1217) şeklindeki görüşüyle ifade etmiştir.

A9 kodlu öğretmen stereotip davranışların nedeninin çocuklara içsel bir mutluluk ve haz verdiğini “*Ya şimdi bence bu çocukların bunu yapmasının nedeni kendi kendini mutlu etmek ve haz duyması içsel olarak.*” (s.52, st.1377-1381) şeklindeki görüşüyle belirtmiştir.

A11 kodlu öğretmen “*Bence içsel faktörlerden olabilir.*” (s.66, st.1737-1738) diyerek stereotip davranışların nedeninin içsel olduğunu belirtmiştir.

A13 kodlu öğretmen ise “*Otizmlili çocuklarda motivasyonun içsel olduğunu düşünüyorum. Ama tamamen bir görüş yani bununla ilgili bir araştırma da okumuş değilim...*” (s.81, st.2098-2101) şeklindeki görüşleriyle stereotip davranışların nedenlerinin içsel uyarılardan kaynaklandığını belirtmiştir.

A12 kodlu öğretmen stereotip davranışların tanı kriteri olduğunu ve deneyimlerden yola çıkarak stereotip davranışların nedeninin içsel uyarılardan kaynaklandığını “*Aslında DSM-V’e de baktığımızda tekrarlayan, yinelenen davranış örüntüleri bir tanı kriteri. Gözlemlerimden ve deneyimlerimden şöyle düşünüyorum: bunlar içsel uyarım. Yani içsel olarak uyarılıyor çocuklar. Onu yapmak ona haz veriyor ya da sürekli şarkı söylemek ona sözel olarak haz veriyor, motor olarak sürekli bir yerlere vurmaya haz veriyor. İçsel olarak bundan keyif aldıklarını düşünüyorum ve aynı zamanda da zaten otizmde en büyük sıkıntılarımızdan biri sosyal etkileşim ve iletişim. Sosyal etkileşim ve iletişimden kaçmak için de bir yol olarak kullandıklarını düşünüyorum.*” (s.72, st.1882-1890) şeklindeki görüşüyle belirtmiştir.

A15 kodlu öğretmen “*İçsel olabilir. Bazı çocuklarda öğrenilmiş stereotip davranışlar olabiliyor.*” (s.94, st.2502-2504) şeklindeki görüşüyle stereotip davranışların nedeninin içsel olduğunu belirtmiştir.

A16 kodlu öğretmen stereotip davranışların nedeninin içsel olduğunu “*Stereotip içsel, dürtüsel bir şey yani.*” (s.99, st.2646-2649) şeklindeki görüşüyle belirtmiştir.

A19 kodlu öğretmen “*Şimdi stereotipin kesin bir cevabı yok otizm gibi hani şudur diyebileceğimiz ama şu şekilde düşünebiliriz. Bazen istemsiz yapabiliyorlar, içsel olabiliyor genelde.*” (s.120, st.3056-3058)

A20 kodlu öğretmen “*Şöyle söyleyeyim içsel bu davranışlar...*” (s.152, st.3338-3340)

A18 kodlu öğretmen “*Doğasında var stereotip davranışlar. Genelde bütün çocuklarda görülüyor otizmlili bireylerde. İçsel sebeplerden olabiliyor*”. (s.106, st.2830-2832)

A17 kodlu öğretmen “*...Hani bu konuda şöyle söyleyeyim içsel daha çok...*” (s.95, st.3235) şeklindeki görüşleriyle stereotip davranışların nedeninin içsel olduğunu belirtmişlerdir.

İki öğretmen ise stereotip davranışların nedeninin hem nörolojik hem de içsel olduğunu ifade etmiştir;

A10 kodlu öğretmen “*Şimdi biliyoruz ki nörolojik bir rahatsızlık ve nörolojik rahatsızlığın nedeni beyinde olan bazı hasarlar ya da beynin görevlerini yerine getirememesi sürecinde oluşan bir durum olduğunu düşünüyorum. Bu da kişilerin davranışlarına yansıyor. Ya nörolojik temelli ve içsel. Nasıl ki davranışlarımızı beyin yönetiyorsa beynin uygun çalışmaması ya da olağan çalışmaması stereotip davranışları da ortaya çıkartıyordur diye düşünüyorum.*” (s.59, st.1546-1552)

A14 kodlu öğretmen “*Büyük ihtimal nörolojik sorun olabilir tam olarak bilmiyorum ama içsel olduğunu biliyorum. İçsel olarak yaptığını biliyorum nörolojik olabilir diye düşünüyorum.*” (s.87, st.2274-2275)

3.2. Stereotip Davranışların Öğretim Sürecine Etkisi

Görüşme yapılan öğretmenler çalıştıkları OSB tanılı öğrencilerde karşılaştıkları stereotip davranışların eğitim-öğretim sürecine etkisi hakkındaki düşüncelerini farklı şekillerde ifade etmişlerdir. Bu genel düşünceler aşağıdaki alt başlıklar altında toplanmıştır:

- Öğrencinin kendisine etkisi
- Diğer öğrencilere etkisi
- Öğretmene etkisi

3.2.1. Öğrencinin kendisine etkisi

Görüşme yapılan öğretmenler OSB tanılı öğrencilerinde karşılaştıkları stereotip davranışların öğrencinin kendisine etkisi ile ilgili çeşitli görüşler bildirmişlerdir. Bu görüşler ve kaç öğretmen tarafından belirtildiğini gösteren frekans dağılımları tablo 3.6.'daki gibidir.

Tablo 3.6. Öğrencinin Kendisine Etkisi

Görüşler	f
Öğrencinin eğitimini aksatıyor	12
Dikkatini dağıtıyor	6
Öğretmenle etkileşimini etkiliyor	2
Öğrencinin ifade edici dilini etkiliyor	1

Görüş bildiren öğretmenlerden dokuz tanesi OSB tanılı öğrencilerde karşılaştıkları stereotip davranışların öğrencinin eğitimini bölmesi, öğrenme süresini uzatması, yaptığı etkinlikleri yarıda kesmesi, öğrencinin bağlamdan kopması gibi nedenlerle öğrencinin eğitim-öğretim sürecini aksattığını çeşitli şekillerde ifade etmişlerdir.

A1 kodlu öğretmen stereotip davranışların öğrencinin öğretim sürecini etkilediğini şu şekilde ifade etmiştir. *“Kesinlikle. Sonuçta burada bir öğretim yapıyoruz. Buradaki öğretimi ister istemez çocuğun bu davranışı bozuyor, aksatıyor.”* (s.2, st.45-46)

A2 kodlu öğretmen ise stereotip davranışların öğretimin sürekliliğini bozduğunu bu nedenle öğrenilecek becerilerin daha uzun zamanda öğrenildiğini bu şekilde eğitim öğretim sürecinin aksadığını *“Öğretim esnasında o sürekliliği bozarak o ahengi bozarak öğretimi bölüyor ve hani beş kere de sonuca ulaşacakken on kere de sonuca ulaşmaya sebep oluyor biraz süre olarak uzatabiliyor.”* (s.9, st.224-227) şeklindeki görüşü ile ifade etmiştir.

A3 kodlu öğretmen *“Tabi ki etkiliyor. Eğer zaten uygun olmayan bu davranış engellenmezse eğitimde bir aksama oluyor.”* (s.14, st.365-366)

A4 kodlu öğretmen ise *“Önce çocuğun zaten öğrenim süresini uzatıyor. Yani bir şekilde gerileme, ilerleme biraz daha yavaşlıyor.”* (s.19, st.509-510) şeklindeki görüşleriyle stereotip davranışların öğrencinin eğitimini aksattığını bildirmişlerdir.

A10 kodlu öğretmen stereotip davranışların öğrencinin yaptığı etkinliğe odaklanamamasına neden olduğunu ve eğitimini aksattığını “Öncelikle çocuğu etkiliyor yani nasıl etkiliyor bu davranışı yaparken odaklanması gereken ya da meşgul olması gereken etkinlikleri yarıda kesiyor. Sürdüremiyor bu etkinlikleri bu bir oyuncakla oynama olsun ya da akademik bir çalışmayı sürdürme olsun ya da en basit yemek yerken bile bu davranışları yaparken yemek süresinin uzun sürmesi yemeğini bitirmemesi gibi davranışlara neden oluyor.” (s.59, st.1538-1543) şeklinde ifade etmiştir.

A11 kodlu öğretmen de stereotip davranışlar nedeniyle önündeki etkinliğe odaklanamadığı şu şekilde ifade etmiştir: “Ne zaman mesela bir şeye yönlendiriyoruz, eğiliyoruz bir şey almaya bakıyoruz çocuk stereotip yapıyor. Başka bir şekilde eğitime devam ederken bırakıp stereotip yapıyor.” (s.66, st.1729-1731)

A12 kodlu öğretmende stereotip davranışların öğrencinin öğrenmesini etkilediğini verdiği örnekle de şu şekilde ifade etmiştir; “Kesinlikle etkiliyor. Bir kere bizim çocuklarımız becerileri eksik olan çocuklar. Dolayısıyla biz genel eğitim sınıflarından faydalanamayan çocukları özel yöntemlerle becerileri kazandırıyoruz bire bir. Dolayısıyla stereo tip olduğunda şöyle örnek vereyim; eğer çocuk sürekli masaya vuruyorsa bizim verdiğimiz yönergeyi zaten duymuyor. Çok fazla onunla meşgul, dış dünyaya kendini kapatmış oluyor. Ya da kendi kendine mırıldanıyorsa benim ona sözel olarak soru sormamın bir anlamı olmuyor. Dolayısıyla da öğrenmesini engelliyor.” (s.72, st.1872-1877)

A13 kodlu öğretmen de stereotip davranışlar nedeniyle öğrencinin öğretim bağlamından koptuğunu “Çocuğun o an bulunduğu bağlamla alakalı olmadığını düşünüyorum stereotip yaptığı zamanlarda. Kesinlikle eğitim öğretimi aksattığını düşünüyorum.” (s.79, st.2089-2091) şeklindeki görüşüyle ifade etmiştir.

A14 kodlu öğretmen “Çocuk bu davranışları çok fazla yaptığı zaman hem öğrenmesinde güçlük çekiyor yarıda kalıyor daha zor gerçekleşiyor,” (s.88, st.2262-2264)

A16 kodlu öğretmen ise “Tabi çalışmamızı etkiliyor. Etkilediği için de, derse geçemediğimiz için de öğretim yapamıyoruz.” (s.99, st.2636-2637) şeklindeki görüşleriyle stereotip davranışların öğrencinin eğitimini nasıl aksattığını ifade etmişlerdir.

Aynı şekilde A17 kodlu öğretmen “Epey bir etkiliyor çünkü hani yaptırmak istediğimiz uygulamaları, eğitimleri bunları uygulamaya çalışırken bunlar onlara engel oluyor stereotip davranışlar.” (s.106, st.2818-2820)

A18 öğretmen ise “Bizim çalışmamızı etkiliyor. Şöyle etkiliyor çünkü çocuğun öğrenimini hem güçleştiriyor hem stereotip davranışı biz de durdurmaya çalışırken ki tamamen kaybolan bir davranış değil. Etkinlik süresinden de gidiyor.” (s.112, st.2986-2988) şeklindeki görüşleriyle stereotip davranışların öğrencinin eğitimini nasıl aksattığı ile ilgili düşüncelerini ifade etmişlerdir.

Görüş bildiren öğretmenlerden altı tanesi ise stereotip davranışların öğrencilerin dikkatini dağıttığını bu nedenle öğrencinin dikkatini etkinliğe vermekte güçlük çektiğini, kendi dünyasına kapandığını ve alması gereken yönergeleri alamadığını çeşitli şekillerde ifade etmişlerdir.

A5 kodlu öğretmen “Yani çocuğun dikkatinin dağılmasına da sebep oluyor özellikle motor stereotiplerde atıyorum taklit çalışıyorsak çocuğun bunu yapmasını engelliyor. Sözel stereotiplerde de mesela ifade edici dil çalışmalarını olumsuz yönde etkiliyor. Daha çok dikkatini başka yönde yoğunlaştırdığı için aslında yönergeyi almasını engelliyor.” (s.23, st.627-630)

A6 kodlu öğretmen “Şöyle etkiliyor, eee mesela etkinlik işte arasında ellerini güzel tutmadığında dikkati çok dağılıyor. Dikkati çok dağılınca etkinlikte düşüş yaşıyor.” (s.30, st.808-809)

A7 kodlu öğretmen “Çok yoğun biçimde etkileyebiliyor. Çünkü çocuk o anda stereo tip davranışlarıyla meşgul olduğu için öğrenime yönelik dikkatini toparlamakta da çok zorluk yaşıyor. Öğrenmeyi en çok bence etkileyen davranışlardan birisi stereo tip davranışlar.” (s.40, st.1038-1039)

A8 kodlu öğretmen “Çocuğun dikkati dağılabiliyor, dikkatini o anda çekemezseniz o davranışı devam ettirdiği sürece o stereotipi derste dikkati dağılıyor. Kendi dünyasına kapanmış oluyor.” (s.46, st.1206-1208)

A9 kodlu öğretmen “Tabi ki etkiliyor çünkü çocukla öğretim yapıyorsunuz yönergeyi veya hani ne çalışıyorsanız o anda çocukla iletişim kurmaya çalışıyorsunuz dikkatini topluyorsunuz o stereotip davranış çocuğun o anda dikkatini dağıtabiliyor hani oldu bu yönelmesi gereken programdan öğretimden başka bir şeye yöneliyor

kendisiyle ilgileniyor ya da çevresinde ki nesneyle ilgilenmeye başlıyor.” (s.51, st.1360-1364)

A15 kodlu öğretmen *“Fazla olumsuz yönde etkiliyor tabi çocukların stereotip hareketler çocukların kendini dışarıdan gelen uyaranlara kendini kapatmasını sağladığı için genelde çocuğun dikkatini sağlamak için çok fazla uğraş verip dikkatini sağladıktan sonra derse odaklamak çok zor oluyor.”*

Görüş bildiren öğretmenlerden iki tanesi ise stereotip davranışlar nedeniyle öğrencinin kendi dünyasına kapandığını ve öğretmenle iletişiminin etkilendiğini çeşitli şekillerde ifade etmiştir.

A3 kodlu öğretmen *“Çocuk kendini dış dünyaya kapatıyor ve yönerge almıyor bu da eğitimciyle ilişki kuramamasına neden oluyor.” (s.14, st.364-365)*

A18 kodlu öğretmen ise *“Bizim çocukla da etkileşimimizi kısıtlıyor tabi.” (s.112, st.2989)* şeklinde ifade etmişlerdir görüşlerini.

Öğretmenlerden A5 kodlu öğretmen ise *“Sözel stereotiplerde de mesela ifade edici dil çalışmalarını olumsuz yönde etkiliyor.” (s.23, st.629)* şeklindeki görüşüyle özellikle sözel stereotip davranışların öğrencinin ifade edici dilini olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir.

3.2.2. Diğer öğrencilere etkisi

Öğretmenlerin beş tanesi OSB tanımlı öğrencilerinde karşılaştıkları stereotip davranışların sınıftaki diğer öğrencilere olan etkileri hakkında çeşitli görüşler bildirmişlerdir. Bu görüşler ve kaç öğretmen tarafından belirtildiğini gösteren frekans dağılımları tablo 3.7.’deki gibidir.

Tablo 3.7. Stereotip Davranışların Diğer Öğrencilere Etkisi

Görüşler	f
Öğrenciler rahatsız oluyor	2
Stereotip davranışları görerek öğreniyorlar	2
Dikkatlerini Dağıtıyor	1

Görüş bildiren altı öğretmen stereotip davranışların sınıftaki diğer öğrencilerin dikkatini dağıttığını, eğitimlerine engel olduğunu yada görerek bu davranışları öğrendiklerini çeşitli şekillerde ifade etmişlerdir.

A1 kodlu öğretmen *“Diğer çocuklar açısından da rahatsız edici bir durum stereotip ile karşılaştığımızda o anda öğretimimize ara veriyoruz.”* (s.2, st.47-48) şeklindeki görüşüyle stereotip davranışların sınıftaki diğer öğrencileri etkilediğini ifade etmiştir.

A8 kodlu öğretmen ise özellikle vokal stereotip davranışların sınıftaki diğer çocukların dikkatini dağıtarak onları etkilediğini ifade etmiştir. *“Tabi ki etkiliyor hem kalabalık olarak çalışıyoruz sınıflarda mesela çocuğun dikkati dağılabiliyor yanda bir çocuk yaptığı zaman vokal stereotipi.”* (s.46, st.1209-1211)

A19 kodlu öğretmen *“Eğer güçlü bir stereotipi varsa diğer öğrenciler etkilenebiliyor sesten.”* (s.131, st.3352-3356) şeklindeki görüşleriyle stereotip davranışların sınıftaki diğer öğrenciler açısından etkisini belirtmişlerdir.

A15 kodlu ve A20 kodlu öğretmenler öğrencilerin stereotip davranışları gözleyerek öğrenebileceğini ifade etmişlerdir. A15 kodlu öğretmen görüşünü *“Diğer çocuklar açısından ise onların da dikkati dağılıyor. Hayatı gözlem yaparak öğrenen çocuklarda yanlış öğrenme durumu da ortaya çıkabiliyor.”* (s.94, st.2488-2498), şeklinde belirtmiştir.

A20 kodlu öğretmen *“Evet başka bir öğrenciyi de etkiliyor örneğin anlamsız şekilde yani çılglık atmaya başladı ve bu yaptığı bir şey diğer öğrencinin de dikkatini çekiyor ve belki de o da onu model alıyor aynı şekilde bu davranışı o da yapmaya başlıyor başka yani yine çılgınlarla ilgili örnekler verebilirim mutlu olduğunda çılglık atmaya başladığında diğer bir öğrenci yani model olarak öğrenebilen öğrenci aynı şekilde davranabiliyor yani hani o çılglık atıyor diye aynı şekilde o da sevindiğinde onu o şekilde yapabiliyor,”* (s.140, st.3497) şeklindeki görüşüyle stereotip davranışların sınıftaki diğer öğrencilerin bu davranışları öğrendiğini ve bu şekilde bir etkisi olduğu hakkındaki görüşünü bildirmiştir.

3.2.3. Öğretmene etkisi

Öğretmenlerin dört tanesi OSB tanımlı öğrencilerinde karşılaştıkları stereotip davranışların eğitimci üzerinde olan etkileri hakkında çeşitli görüşler bildirmişlerdir. Bu

görüşler ve kaç öğretmen tarafından belirtildiğini gösteren frekans dağılımları tablo 3.8'deki gibidir.

Tablo 3.8. *Stereotip Davranışların Öğretmene Etkisi*

Görüşler	f
Öğretmenin motivasyonunu düşürüyor	2
Çocuğa ulaşmakta zorluyor	1

Görüş bildiren öğretmenlerden iki tanesi stereotip davranışların öğrencinin eğitimini olumsuz yönde etkilediğini ve öğretim süresi uzadıkça yada stereotip davranışlarda azalma olmadıkça eğitimcinin motivasyonunun düştüğünü belirten görüşlerini çeşitli şekillerde ifade etmişlerdir.

A4 kodlu öğretmen “*Burada çocuğun stereotip davranışlarını mı engelleyeceksin yoksa eğitime mi yönlendireceksin, hani onları ayarlaman şey oluyor. Tabi eğitimci de çok fazla olumsuz etkileniyor bu nedenle.*” (s.19, st.509-512)

A3 kodlu öğretmen “*Çocuğun öğrenmesi güçleşiyor dolayısıyla motivasyonunu düşürüyor eğitimcinin. Böyle bir davranışla karşılaştığında ve bunun sonlandıramıyorsa genel olarak eğitim öğretimi çok büyük şekilde etkiliyor.*” (s.14, st.365-368)

A12 kodlu öğretmen ise “*Aslında çocuğa ulaşmakta bizi biraz zorluyor stereotip davranışlar.*” (s.72, st.1879) şeklinde görüşüyle stereotip davranışlar nedeniyle öğrenciyle iletişim kurmakta zorlandıklarını dolayısıyla öğrenciyle çalışmakta güçlü çektikğini ifade etmiştir.

3.3. Stereotip Davranışlarla Baş Etme

Görüşme yapılan öğretmenler çalıştıkları OSB tanılı öğrencilerde karşılaştıkları stereotip davranışlarla baş etme ile ilgili düşüncelerini farklı şekillerde ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin stereotip davranışlarla baş etme konusundaki düşünceleri aşağıda yer alan alt başlıklarda toplanmıştır:

- Baş etmesi en zor stereotip davranış
- Sterotip davranış problem davranış ikilemi

- Stereotip davranışlarla baş etme süreci
- En çok işe yarayan yöntem
- Stereotip davranışlarla baş etme konusundaki bilgilerin kaynağı

3.3.1. Baş etmesi en zor stereotip davranış

Öğretmenlerin tümü baş etmesi en zor stereotip davranışlarla ilgili görüş bildirmişlerdir. Bu görüşler ve kaç öğretmen tarafından belirtildiğini gösteren frekans dağılımları tablo 3.9'daki gibidir.

Tablo 3.9. *Baş Etmesi En Zor Stereotip Davranış*

Görüşler	<i>f</i>
Vokal (sözel) stereotip davranışlar	12
Motor stereotip davranışlar	4
Gözlerle yapılan stereotip davranışlar	3
Hepsi	1

Görüş bildiren öğretmenlerden A8 kodlu öğretmen baş etmesi en zor stereotip davranışı motor stereotip davranışlar olarak gördüğünü “*Motor stereotipler...çünkü hani bazı öğrenciler çok ağır şekilde oluyor tutması falan hem boy açısından. Sözeli durdurabiliyoruz ama motoru durdurmak daha zor.*” (s.47, st.1229-1231) şeklindeki cevabıyla ifade etmiştir.

A6 kodlu öğretmen ise konu ile ilgili görüşünü; “*Yani şöyle söyleyeyim elleriyle yani elleriyle yaptığı stereotip davranışlar da inanılmaz zorlanıyoruz. Yani en çok zorlandığım eller diyebilirim. Yani bir anda oluyor, aniden oluyor ve hani bazen yanlış bile pekiştirdiğimiz belki oluyordur.*” (s.32, st.854-857) şeklinde ifade etmiştir.

A17 kodlu öğretmen ise kendi öğrencisinden de yola çıkarak “*Parmak ucunda yürüme. Ben Efe’de en çok onda zorlanıyorum. Çünkü sürekli müdahale etmem gerekiyor ve sürekli omuzlarından tutmam gerekiyor. Bu da çocuğun bağımsız yürümesini, bağımsız bir yerden bir yere gitmesini çok zorlaştıracak bir şey. Ona bu bağımsızlığı kazandırmaya çalışırken ben aslında bir yandan parmak ucunda yürümesin*

diye omuzlarına müdahale ediyorum. Ben burada kendi kendimle çelişiyorum.” (s.170, st.4203-4207) cevabıyla baş etmesi en zor stereotip davranışı belirtmiştir.

Öğretmenlerden A10 kodlu öğretmen ise yine aynı şekilde öğrencilerinden yola çıkarak “Mesela birkaç öğrencimizin yoğun bir şekilde omzunu oynatması vücudunu hareket ettirmesi zorluk yaşamamıza neden olabiliyor yani Çünkü eliyle alakalı stereotiplerde bir etkinliğe yönlendirdiğinizde azalma olabilir yapboz yaptırabilirsiniz ipadde çeşitli oyunlar ya da eşlemelerle ilgili programları kullanabilirsiniz ya da basit ev işlerini yaptıracağınız zaman ya da günlük yaşam becerilerini yaptıracağınız zaman azalabilir Ama omzunu oynatma durumu bu işleri yaptırırken de olabilir.” (s.60, st.1574-1580) diyerek baş etmesi en zor stereotip davranışı belirtmiştir.

Öğretmenlerden birçoğu ise baş etmesi en zor stereotip davranışı vokal stereotipler olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin cevapları şu şekildedir; A1 kodlu öğretmen “En çok vokal.Çünkü motor davranışları birazcık olsa da önlemede müdahale etme şansımız olurken vokalde ağızdan gelen ses tonu olduğu için, ses çıkarma durumu olduğu için elimizle müdahale etme durumumuz zor oluyor.” (s.4, st.91-93)

A2 kodlu öğretmen “En çok vokal diyebilirim ya.Hani onun gelişini yakalamak biraz daha zor olabilir motor hareketlerde biraz daha böyle işaret ipuçları olabiliyor mesela elini kaldırırken müdahale edip engelleme ihtimalimiz var ama birden haa diye bağırduğunda hani onun şeyini yakalayamaya biliyorsunuz belki ondan olabilir.” (s.10, st.255-258)

A5 kodlu öğretmen “Kesinlikle vokal stereotip ben müdahale edemedim o bitiyor zaten” (s.24, st.650)

A7 kodlu öğretmen “Daha çok vokal olanlar sanırım.çünkü ne zaman çıkacağını çok kestiremiyorsunuz. Motorda çocuk hamle yapmadan durumu gördüğün için önceden müdahale edip davranışın ortaya çıkmasını önleyebiliyorsun ama vokal stereotipte bir anda ağızdan çıktığı zaman...” (s.60, st.1509-1512)

A12 kodlu öğretmen “Sözeller daha zor bence...Çocuğun ellerini tutabilirsiniz, elleri cebinde yürümesi için fiziksel yardım da bulunabilirsiniz ama sesini engellemek o kadar zor ki. Bazen mesela dudağıyla ipucu veriyoruz parmağımızla kapatması için gırtlaktan sesi çıkarıyor. Onu nasıl engelleyeceğim? Sözeller daha zor o yüzden, müdahalesi daha zor.” (s.74, st.1922-1926)

A18 “*Vokal.Evet vokal çünkü neden? Şimdi biz bedenle yaptığı atıyorum elleri kollarıyla yaptığı stereo tiplerde bir şekilde engelleyebiliyoruz çocuğu.ama vokallerde bu mümkün değil*” (s.114, st.3041-3043)

A20 “*Vokal stereotipler çünkü bazı öğrenciler yeni konuşmaya başlıyor yeni çıktıkları oluyo doğru tespitler yapmamız gerekiyor hani bu böyle ufak tefek mırıldanmaları engellersek konuşmaya da yönelik eğer o steriotipi engellersek çıkacak olan cümleleri de engelleyebilir miyiz diye beni zorladığını düşünüyorum*” (s.153, st.3419-3423).

A9 kodlu öğretmen ise “*Baş etmekte en çok zorlandığım anlamsız sesler olabilirçünkü çok yüksek aslında çocuklara şeyi sağlamaya çalışıyoruz biz toplum içinde uyum sağlayacak bireyler olmasını sağlamaya çalışıyoruz bu da toplumu rahatsız edecek kadar yani toplum içinde onu çevreye rahatsızlık verecek kadar ve kendine zarar verecek kadar steriotip davranış onlar zaten problem davranışa dönüşüyo bi süre sonra da hani çevreye rahatsız rahatsızlık verecek kadar steriotip davranışları önlemekte zorlanıyoruz onların şiddeti birazcık daha yüksek oluyo yüksek sesle bağırma.*” (s.53, st.1407-1413) şeklinde ifadesiyle görüşünü bildirmiştir.

A4 kodlu öğretmen “*Ağlama davranışı, sürekli ağlıyor Yani bunu nasıl durduracaksın.*” (s.20, st.535)

A14 kodlu öğretmen “*Bu vokal stereotiplerde ağlama davranışı olduğu zaman.hani motor davranışlarda en kötü koşulda müdahale edebiliyoruz ama bu vokal stereotiplerde*” (s.88, st.2298-2299) şeklindeki ifadeleriyle baş etmesi en zor stereotip davranışın ağlama olduğunu belirtmişlerdir.

A15 kodlu öğretmen ise baş etmesi en zor stereotip davranışı şu şekilde ifade etmiştir; “*Şu ana kadar beni en çok zorlayan gülme ve göz dalmaları diyebiliriz.*” (s.95, st.2516)

A13 “*Gözleriyle yaptığı stereo tiplerde Uyuşmayanını bulamadığım için belki de. Yani tam olarak onun karşılığını bulamadığım için diye düşünüyorum.*” (s.84, st.2124-2126)

A16 kodlu öğretmen “*Bence en zor gözlerle yapılan stereotipler çünkü müdahale etmesi çok zor.*” (s.100, st.2663) şeklindeki ifadeleriyle A15 kodlu öğretmen gibi gözlerin dahil olduğu stereotipleri baş etmesi en zor olan stereotip davranış olarak tanımlamıştır.

A11 kodlu öğretmen ise “*Hepsi çünkü sürekli yenileniyor, bir davranış sönünce yenisi ortaya çıkıyorbirini bırakıp başka bir şeye başlıyorlar. Çeşitlendiriyorlar. Mesela ellerini şıklatan bir çocuğa elleri cebinde yürümeyi öğretiyoruz, azalıyor. Ama sonra birden bir bakıyoruz parmak ucunda yürüme başlıyor.*” (s.67, st.1759-1762) açıklamasıyla karşılaştığı bütün stereotip davranışlarla baş etmekte güçlük yaşadığını ifade etmiştir.

3.3.2. Stereotip davranış-problem davranış ikilemi

Stereotip davranışlarla karşılaşan öğretmenlerden bazıları yaşadıkları stereotip ve problem davranış ikileminden bahsetmişlerdir. Görüş bildiren öğretmenlerin kullandıkları yöntemler ve frekans dağılımları tablo 3.10.’daki gibidir.

Tablo 3.10. *Stereotip Davranış-Problem Davranış İkilemi*

Görüşler	f
Stereotip davranış problem davranışların alt basamağıdır	5
Stereotip davranış problem davranış değildir	5
Stereotip davranış yoğun olduğunda problem davranıştır	4

Yukarıdaki tabloya da bakıldığında görüşme yapılan öğretmenler stereotip davranış problem davranış mıdır yoksa değil midir? noktasında bir ikilem yaşamaktadırlar. Kimi öğretmenler stereotip davranışı problem davranışın bir alt basamağı olarak görürken kim öğretmenler öğrencilerin bu davranışları içsel nedenlerden kaynaklı olup problem davranıştan farklı düşünmekte ya da yoğun olmadıkça problem davranış olarak görmemektedir. Öğretmen görüşleri şu şekildedir:

A1 kodlu öğretmen “*Stereotip davranışları problem davranışın bir alt basamağı olarak görüyorum. Yani direk problem davranış bu olarak tanımlayamıyorum. Çünkü bu gelişim yetersizliğinden çok bir özellik adı üstünde. Yani direk problem davranış diye adlandırabileceğim bir şey değil ama dediğiniz şemsiyenin altında olan bir alt dal olarak görüyorum.*” (s.8, st.191-194)

A12 kodlu öğretmen “*Aslında o da problem davranış. Stereotip davranışlar problem davranış başlığı altında bir alt başlık çünkü bir davranış problem davranış mıdır sorusuna döndüğümüzde eğer bir çocuğun günlük hayatını etkiliyorsa, kendisine*

ve çevresine zarar veriyorsa, öğrenmesini engelliyorsa bu problem davranıştır diyoruz. Stereotipler de engelliyor.” (s.77, st.1990-1994)

A16 kodlu “İkisini bir düşünüyorum ben çünkü sonuçta eğitime engel oluyor bir yerde.” (s.99, st.2628-2629)

A3 kodlu öğretmen “Yani şöyle diyebiliriz: problem davranış olabilmesi için öğrenmesini engellemesi gerekiyor, çevresini rahatsız ediyor olması gerekiyor, dışarıdan iyi bir şekilde algılanmamış olması gerekiyor. Aslında stereotip davranışa baktığımızda ve bunu çok sık sergilemesi gerekiyor. Stereotip davranışlar da bir yerde baktığımızda onlarla, problem davranışlarla aslında eş değer gidiyor. Çünkü o da öğretimini engelliyor, çevreyi rahatsız edenler oluyor. Bununla birlikte öğretimini engelleyerek dışarıdan çok da hoş görülmeyen stereotip davranışlarda var. Aslında o da problem davranışa benzer ama dediğim gibi problem davranışın kendine zarar veriyor olması en büyük etkilerinden birisi. Belki stereotip davranışlarda zarar daha az görülüyor.” (s.26, st.695-705)

A20 kodlu öğretmen “Zaten stereotip davranışlar engellendiği sürece öğretiminde hiç bir problem yok çocuğun tek engelleyen şey stereotip davranışlar.” (s.145, st.4517-4519)

A6 kodlu öğretmen “Stereotip davranış problem davranışta ayrı görüyorum çünkü bunu rahatlamak için yapıyor biz de bazen stereotip davranışlar gösterebiliyoruz problem davranış hani vurmaydı, zarar vermeydi kendine ya da bir başkasına o şekil ayırıyor.” (s.46, st.106-108)

A19 kodlu öğretmen “Problem davranışla karışmasın diye düşünüyorum. Stereotip davranış daha farklı.” (s.121, st.3225)

A7 kodlu öğretmen “Stereotip davranış problem davranış değildir çünkü çocuklar bu davranışı içsel olarak yapıyorlar rahatlamak için tamamen.” (s.40, st.1051-1052)

A9 kodlu öğretmen “Problem davranıştan da biraz farklı görüyorum problem davranıştan farklı görmemin nedeni şöyle bir şey hani bence öyle düşünüyorum o çocuk yani o çocuğa o stereotip davranışı engel olamayacaksınız böyle bir durum var o asla birine engel olsanız bir başkası ortaya çıkabilir böyle bir durum var ya o stereotip davranış hiç bir zaman kaybolmayacak bence problem şurada başlıyor kendisine zarar veriyorsa ve çevresine toplum içinde dışlanmasına neden olacak bir stereotip

davranışsa evet bu problemdir benim için ama diğer türlüyse değil bence.” (s.57, st.1501-1507)

A11 kodlu öğretmen *“Şöyle bir durum var mesela çocuğun kendine vurma eğilimi var stereotipi var bunu yapıyor veyahut da kolunu ısırma var bu da bir stereotip. Kolunu ısırıyor saçını çekiyor mesela diyelim bunlarda kendine zarar vermiş oluyor o zaman problem davranış oluyor.” (s.70, st.1823-1825)*

A2 kodlu öğretmen *“Stereotip davranış eğer öğretimi aksatmıyorsa ardından zarar verici yıkıcı problem davranışlar oluşturmuyorsa çok da abes karşılanmıyorsa toplumsal normlar açısından hoş görülebilir aslında problem davranış değildir.” (s.12, st.329-331)*

A15 kodlu öğretmen *“Stereotip yani bir anda ortaya çıkıyor problem davranışa kayıyor hani bir süre sonra müdahale edilmezse eğer.” (s.95, st.2538-2539)*

A10 kodlu öğretmen *“Ben stereotip davranışları problem davranışlardan farklı düşünüyorum bu çocuklar kendini ifade etmekte zorlandığı için sıkıntısını heyecanını bir şekilde bu davranışlarla ifade ediyor etmek zorunda belki de ama problem davranış çok daha farklı bir konu bu şekilde bence” (s.64, st.1666-1669)*

3.3.3. Baş etme süreci

Stereotip davranışlarla baş etmede süreci ile ilgili öğretmenlerin tamamı görüş bildirmiştir. Bu süreçte öğretmenler müdahale başlığı altında kullandıkları davranışsal ve davranışsal olmayan müdahale yöntemlerinden, kayıt tutmadan bahsetmişlerdir. Öğretmen görüşleri tablo 3.11.’deki gibidir.

Tablo 3.11. Stereotip Davranışlarla Baş Etme Süreci

Görüşler	f
Müdahale	20
<i>Ayrımlı pekiştirme</i>	14
<i>İzlerlik sözleşmesi</i>	10
<i>Tepkiyi kesme ve yeniden yönlendirme</i>	4
<i>Görmezden gelme</i>	2
<i>Ağırlık kullanma</i>	1
Kayıt tutma	14

A2 kodlu öğretmen "Ne zaman çıkıyor nasıl hangi durumlarda ortaya çıkıyor bunun belirlenmesi gerekiyor. Nerde çıktığı nasıl çıktığı iyi tespit edilmişse hani bunlara da müdahale edilerek baş etmeye çalışıyoruz" şeklindeki görüşüyle stereotip davranışlarla baş ederken izlediği sürecin önce kayıt tutma ve ardından müdahale etmek olduğunu belirtmiştir. (s.10, st.264-266) Müdahale sürecinde ise "Hani ayrımlı pekiştirme yöntemleri kontratlar kullanılabilir tabi olumlu şeye yönlendirerek yani hani ellerini güzel tutun sessiz oturdun bak sembol kazandın ya da bak oyuncak kazandın şeklinde..." (s.10-11, st.266-268) kullandığı yöntemden bahsetmiştir.

A3 kodlu öğretmen "Stereotip davranışlarla baş etme sürecinde önce davranışın süresini ve yoğunluğunu ölçüp o davranışların yerine başka etkinlikler yaptırarak o davranışlara müdahalede bulunuyoruz." şeklindeki görüşüyle stereotip davranışlarla baş ederken izlediği sürecin kayıt tutma ve müdahale etme olduğunu belirtmiştir. (s.15, st.392-394) Sonra "Çocuğa olumlu cümleler kurarak yaklaştırmaya çalışıyoruz. Böyle bir davranışla karşılaştığımızda "ellerini güzel tut" cümlesini kurup çocuğa yönerge veriyoruz. Buradaki çocuklar zaten burada birkaç yıldır eğitim aldıkları için bu yönergeyi aldıklarında stereotip davranışı bırakıyorlar. Eğer olurda bırakmazlarsa fiziksel müdahale ile biz ellerini aşağıya indirip ellerinin güzel durduğunu ona hatırlatıyoruz: "Bak ellerin böyle güzel görünüyor". Bu şekilde, bu yolla oluyor." (s.15-16, st.394-410) şeklinde müdahale şeklini anlatmıştır.

A5 kodlu öğretmen "Öncelikle davranışı bir kere iki kere gözlemlememiz yetmiyor, davranış belirleme planlaması hazırlıyoruz. Oradan işte davranış ne kadar sürede gerçekleşti, ne kadar sıklıkla gerçekleşti önce bunu çıkarıyoruz. Şu da var kabul edilebilir edilemeyebilir olarak da ayırıyoruz. Kabul edilemiyorsa davranış dediğim gibi öğrenmesini olumsuz etkiliyorsa ya da dışarıdan bakıldığında çocuğun farklı algılanmasına sebep oluyorsa tabi öncelikle önleme yoluna gidiyoruz ya da davranışı söndürme yoluna gidiyoruz. Önlemek için dediğim gibi önceden fiziksel müdahale ile bunu engelleyebiliriz. Ya da davranışın çıkmasına engel olacak bir alternatif koyabiliyoruz." şeklindeki ifadeleriyle stereotip davranışlarla baş etmedeki izledikleri süreci önce kayıt tutma ve ardından müdahalede bulunma olarak belirtmiştir. (s.24, st.659-667) Müdahale sürecinde ise "Dediğim gibi yani öğretim esnasında çocuk ellerini sallıyor, yazı yazma çalışıyoruz mesela bunu engellemek için ağırlık bileklikleri takarak ellerini sallama stereotipini engellemeye çalışıyoruz. Ondan sonra dediğim gibi mesela

motor beceriler çalışıyoruz çocuk zıplama davranışı sergiliyor ama biz onunla yürüme çalışacağız gene ayak bileklerine ağırlık takarak bunu engelleyebiliyoruz. Sallanmayı engellemek için ağırlık yelekleri takarak engellemeye çalışıyoruz.” (s.24-26, st.659-664) ifadesiyle ağırlık bileklikleri kullandığını belirtmiştir.

A6 kodlu öğretmen stereotip davranışlarla baş etmedeki süreçlerinin kayıt tutma ve tuttıkları kayıtlara göre de müdahale etme olduğunu şu ifadelerle belirtmiştir: *“Öğrencilerin bu davranışlarını kayıt altına alıp sonra da bu kayıtlardan yola çıkarak ne sıklıkla ve yoğunlukla yaptıysa ona göre bir müdahale yöntemi belirliyoruz.”* (s.33, st.879-881) Müdahale yöntemi olarak da izlerlik sözleşmesi kullandığını şu şekilde ifade etmiştir: *“Eee şöyle, eğer öğrencimiz sembollerine değer veriyorsa ve çok fazla stereotipik davranışı varsa ona kontrat hazırlıyoruz. Eee işte öğrencimizin bireysel özelliğini, stereotip davranışının yoğunluğuna göre değişen belli bir süre şey yapıyoruz, ayarlıyoruz. O süre içerisinde eğer yapmazsa o davranışı, “Evet ellerin güzeldi.” diye onu pekiştiriyoruz. Yani bu bizim kurumumuzda hani en çok kullanılan yöntem olan kontrat. Çünkü bunun kesin çözümünü genelde buluyoruz. Hani o şey...”* (s.33-35, st. 879-884)

A7 kodlu öğretmen *“İlk başta gözlemliyoruz ‘davranış neden ortaya çıktı’, sonra bu gözlemlerimizi kayıt altına alıp bununla ilgili planlamalar yapıyoruz. Davranışın öncüllerini planlayarak aslında nasıl müdahale etmemiz gerektiğinin sürecini planlıyoruz.”* şeklindeki ifadesiyle stereotip davranışlarla baş etmedeki süreçlerinin kayıt tutma ve müdahale etme olduğunu belirtmiştir. (s.42-43, st.1088-1100) Müdahale aşamasında ise öğretmen kullandığı yöntemleri *“Davranışın öncüllerini planladıktan sonra diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesi çok etkili oluyor. Çocuğun kaldırmak istediğimiz stereotip davranışlarının dışındaki tüm olumlu davranışlarını pekiştiriyoruz. Karşıt davranışları da pekiştirebiliyoruz, aynı zamanda yapamayacağı davranışları. Kendini durdurma ve tekrar yöneltme davranışını yapıyoruz. Orayı yanlış yaptığını ve belirli bir uyarana kalmaksızın zaten orada bir şey olduğunu anlıyor çocuk. Tekrar davranışa yönelttiğimizde sessiz bir şekilde yöneliyorsa ya da motorsa eğer ellerini güzel tutarak yöneliyorsa kendiliğinden pekiştirmiş oluyoruz o anki davranışı. Aslında olumluları pekiştirmek çocukları çok daha etkileyen bir süreç, çünkü 1970’li yılları mesela araştırdığımda cezaya dayalı yöntemler çok fazla uygulanmaktaymış ve bu davranışı maalesef ki arttıran şeyler. Ama tabii ki çocuğun neden stereotip*

davranışlarının ortaya çıktığını ve ona uygun müdahaleler yapılması daha mantıklı olan.” (s.42-43, st.1088-1100) şeklinde ifade etmiştir.

A8 kodlu öğretmen stereotip davranışlarla baş etmedeki süreçlerinin kayıt tutma ve tuttıkları kayıtlara göre de müdahale etme olduğunu belirtmiştir. Görüşünü şu ifadelerle belirtmiştir: *“Sterotip davranışla baş etmek için önce davranışın süresini ve yoğunluğunu belirliyoruz. Daha sonra da davranışa müdahaleye geçiyoruz.” (s.47, st.1247-1248)*

A9 kodlu öğretmen *“Stereotip davranışı varsa çocuğun öncelikle ölçülebilir bir şekilde gözlemleyebilmek için dap tutuyoruz ve her beş dakika da bir yani şu an en yakın kullandığım öğrencimde ki şeyi söylüyorum, beş dakika da bir tuner çalıyor eğer motor hangi davranışını gözlemliyorsak o davranışına eğer o davranış gözlemlendiyse o beş dakika içinde artı koyuyoruz ve günlük olarak bunlar işleniyor ve aylık verileri alınıyor. Ayrıca önlemek için de hani çocuğun hoşlandığı bir şey hani şeker olabilir çikolata olabilir bu tür şeylerle olumlu davranışlarını elini güzel tutması ya da sessiz olması bu tür davranışların da olumlu sevdiği şeylerle pekiştiriyoruz başka ne yapıyoruz şuan aklıma gelen başka bir şey yok aslında”* şeklinde belirttiği ifadelerle stereotip davranışlarla baş etmedeki süreçlerinin kayıt tutma ve tuttıkları kayıtlara göre de müdahale etme olduğunu belirtmiştir. (s.54, st.1429-1438)

A11 kodlu öğretmen stereotip davranışlarla baş etmedeki süreçlerinin kayıt tutma ve müdahale etme olduğunu ifade etmiştir. *“Davranış azaltma müdahale çizelgemiz var mesela onları tutuyoruz sürekli zaten. Ne kadar yapmış ne kadar yapmamış motor davranış, sözel davranış bunların hepsini not ediyoruz. Buna göre süpervizörlerimizle görüşerek kontrat uygulaması yapabiliyoruz. Yönlendirme yapabiliyoruz, bu şekilde müdahale edebiliyoruz.”* şeklindeki ifadesi ile bu görüşünü belirtmiştir. (s.68, st.1764-1767)

A12 kodlu öğretmen stereotip davranışlarla baş etmedeki süreçlerinde davranışın gözlemlenip kayıt tutulduğunu daha sonra müdahaleye geçildiğini belirtmiştir. Bu görüşünü şu sözlerle ifade etmiştir: *“Şöyle yapıyoruz; tabi bir belirleme yapıyoruz: hangi davranışlar stereotip, bunlar günlük yaşamını ne kadar etkiliyor, öğrenmesini ne kadar etkiliyor. Çocuk günde birkaç defa masaya vuruyorsa bu bizim için stereo tip değil zaten. Ama bunu sürekli yapıyorsa ve hiç önündekilerle meşgul değilse hiç insanlarla iletişime girmiyorsa bu bizim için bir problem. O süreçte çocukla çalışan*

ekip ortak bir strateji belirliyor. Yani diyelim ki az önce verdiğim örnekten gideyim; ellerini sürekli sallıyorsa çocuk karşıt davranış belirliyoruz, aynı anda yapamayacağı fiziksel bir şey. Ve bunu tutarlı olarak uyguluyoruz ekip olarak çocukla çalışan her öğretmen. Aileye de bunu anlatıyoruz. Mümkün olduğu kadar onun da uygulamasını istiyoruz. İstedığımız uygun olan davranışı sergilediği aşamalarda da sürekli pekiştiriyoruz. Çoğu zaman ayrımlı pekiştirme yapıyoruz. Böylelikle de çocuğa uygun olanı yapmanın daha değerli olduğunu kazandırmaya çalışıyoruz. Böyle baş ediyoruz biz.”. Ayrıca “Davranışı durdurma ve tekrar yönlendirme uyguluyoruz. Davranışı kesme ve yönlendirmede istemediğimiz davranışı yaparken ona müdahale ediyoruz ve o sırada ona bildiği, yapabildiği farklı yönergeler veriyoruz. Yani işbirliği yapması için yönlendiriyoruz. Dolayısıyla o davranışı da durdurmuş oluyor zaten. Böylelikle olumluya yönlendirip olumlu pekiştirmiş oluyoruz. Şeyi çok tercih etmiyoruz zaten: olumsuz ifade kullanmayı. “Yapma, etme”, “ellerini sallama”, “hayır, bunu yapmamalısın” gibi ifadeler biz burada kullanmıyoruz kesinlikle. Tam tersine yapması gerekeni söyleyip bununla ilgili pekiştiriyoruz. Çünkü olumsuz söylemek çocuğa olumsuz çağırıştır. Artı birilerinin size sürekli olumsuz bir şey söylemesi motivasyon düşürücü bir şeydir. Ama biz şunu yapıyoruz. Mesela “ellerini sallama” yerine “ellerini cebine sok” deyip “harikasın, ellerin cebinde yürüyorsun” gibi olumluları pekiştirerek arttırıyoruz. Arttırmaya elimizden geleni yapıyoruz yani.” (s.74-76, st.1925-1970) şeklinde süreçten bahsetmiştir.

A13 kodlu öğretmen “Önce kayıtle ne kadar, davranışın örüntüsünü görüyorum. Ne kadar yoğunlukla sergileniyor, onun gerçekten öbür taraftan o kayda bakarken diğer taraftan da çalıştığım programlarla ilgili de kayıt tutuyorum. Sonrasında en çok uyguladığımız, uyguladığım yöntem öyle söyleyeyim yarıda kesme, davranışı yarıda kesme, uyuşmayanına yönlendirme. Ve bunun yararını azalma bazında gördüğümü düşünüyorum.” şeklindeki görüşüyle stereotip davranışlarla baş etmedeki süreçlerinde önce davranışın kaydının tutulduğunu ve ardından müdahaleye geçildiğini belirtmiştir (s.83, st.2134-2138).

A14 kodlu öğretmen stereotip davranışlarla baş etmedeki süreçlerinde önce davranışın kaydının tutulup sonra da süpervizörlerle birlikte nasıl müdahale edileceğine bakılarak bu sürecin devam ettirildiğini şu sözlerle belirtmiştir: “Çocuğun bireysel özelliklerine göre bakıyoruz önce neyi var ne yapıyor. Daha sonra bununla ilgili kendi

başımıza bir şeyler yapmıyoruz başımızdaki süpervizörlerimizle birlikte bir ortak noktada birleşiyoruz. O çocuk için ne yapılması gerekiyor davranış azaltma prosedürü mü hazırlanacak yoksa işte bir kontrat mı yapılacak, ödül mü konulacak neyse onları belirliyoruz.” (s.89, st.2324-2328)

A16 kodlu öğretmen stereotip davranışlarla baş etmedeki süreçlerinde ilk olarak stereotip davranışı gözlemleyip kaydını tutup süpervizörlerle görüşerek müdahaleye geçildiğini belirtmiştir. *“İlk önce stereo tip davranışı gözlemlememiz gerekiyor. Hangi sıklıkta oluyor, hangi yoğunlukta oluyor? Onu gözlemledikten sonra her zaman oluyorsa o davranış süpervizörümüze danışıp onunla birlikte gözlemleyip herhangi bir kontrat ihtiyacı, yapabilir miyiz diye gösterdikten sonra fikir alışverişinden sonra bir kontrat hazırlıyoruz.”* şeklindeki ifadeyle bu görüşünü belirtmiştir. (s.101, st.2685-2690)

A19 kodlu öğretmen stereotip davranışlarla baş etmedeki süreçlerinde önce gözlem yapıp bu gözlemlerini kayda geçirip sonra müdahaleye geçtiklerini bir öğrencisi üzerinden örneklendirerek anlatmıştır. Bu örneği *“Mesela bir öğrencimiz var. Onun ağlama nöbetleri çok fazla. İlk önce şöyle başladık işte. Mutlu olduğunda daha fazla pekiştirildi. Bu işe yaramadı. Ağlama davranışında yalnız bırakıldı. Bu şekilde gözlemlendi. Acaba neden? İletişim kuramadıkları için sıkıntılar yaşıyorlar, nasıl ifade edeceklerini bilemiyorlar kendilerini. Bu yüzden gözlemlemek durumunda kalıyoruz. Gözlemlerimizi kayda geçirdik. Baktık neden olabilir diye bu süreçte. Neden bu kadar ağlıyor diye. Gözlemlediğimiz bazen duygu değişimleri olabiliyor ya onunla onla alakalı olabilir diye. Yalnız bırakmak gerekiyor. Şimdi her mutlu olduğunda ya da her güldüğünde ona gezinme molası veriyoruz mesela. İşte bahçede gezebiliyor, sevdiği ortamlarda.”* şeklindeki sözleriyle bildirmiştir. (s.130, st.3241-3250)

A20 kodlu öğretmen stereotip davranışlarla baş etmedeki süreçlerinde önce davranışın kaydını tutma ve sonra süpervizörlerle yapacakları müdahaleye karar verme şeklinde süreci yürütmüşlerdir. Bu görüşlerini şu ifadeyle belirtmiştir: *“Ne kadar sıklıkta gerçekleşiyor, ne durumlar da yapıyor, mutlu olduğunda mı, kızgın olduğunda mı ya da boş vakitte mi yapıyor bunun kaydını tutuyoruz. Mesela bekleme alanında biz müdahale ediyoruz ama onun için boş vakit yani bunlara bakıyoruz ondan sonra süpervizörlerimizle oturup konuşuyoruz görüşüyoruz. süpervizörlerimizle doğru şeye karar verip bir uygulamaya başlıyoruz.”* (s.135, st.3426-3435)

A4 kodlu öğretmen belirttiği *“Bu süreçte stereotip davranışları sırasında dikkatini başka etkinliklere ekerek müdahalede bulunarak baş ediyoruz.”* şeklindeki görüşüyle stereotip davranışlara müdahale ederek baş etme sürecini sürdürdüklerini dile getirmiştir. (s.21, st.554-556)

A10 kodlu öğretmen *“Tekrar söyleyecek olursak ortadan kaldırmak değil bunları kullanarak en az düzeye indirgemek yani çocuğun günlük yaşamını aksatmayacak, çevresiyle olan iletişimini bağıni kopartmayacak şekle getirmek daha iyi olur. Çünkü bir davranışı azalttığınızda başka bir davranışın ortaya çıkacağı kesin gibi görünüyor.”* şeklindeki ifadesiyle stereotip davranışlarla baş etmedeki süreçlerinin müdahaleye dayalı olduğunu belirtmiştir. (s.62, st.1619-1622) Müdahale sürecinde *“Bununla ilgili aslında literatürde olan davranışı bölmek olabilir ya da karşı davranışları yaptırmak olabilir, ayrımlı pekiştirme, pekiştirme sürecini izleme, kontratlar sözleşmeler olabilir. Bunları kullanarak, aslında tek bir yöntemle değil söylediğim şeyler. Bir taraftan hepsini dahil edebilirsiniz. Bir taraftan kontratlar devam eder bir taraftan ayrımlı pekiştirmeler olur, karşıt davranışlarını yaptırırsınız, pekiştirmeyi yapabilirsiniz.”* (s.62-63, st.1619-1623) şeklinde pek çok yöntemden bahsetmiştir.

A15 kodlu öğretmen stereotip davranışlarla baş etmedeki süreçlerinde davranışa müdahale ederek baş ettiklerini belirtmiştir. Bu görüşünü *“Yani ilk önce çocuğun stereotip yapmadığı her anı pekiştirmeyle başlıyoruz. Eğer çocuk stereotip yapıyorsa bazı çocuklarda engelleme kullanıyoruz. Bazı çocuklarda dikkatini başka yöne çekiyoruz, meşgul etmeye çalışıyoruz.”* şeklindeki ifadesiyle belirtmiştir. (s.95, st.2528-2531)

A17 kodlu öğretmen *“Yani bizi engellediği eğitimimize engel olduğu durumlarda bir prosedür uyguluyoruz bu prosedür çerçevesinde de işte çocuğun sevdiği bir şeyler hani sevdiği ortandan yakın çevresinde rahat bulabileceğimiz bir şeyler belirliyoruz çocuğun hayır diyemeyeceği bir şey belirliyoruz.”* şeklinde ifadesiyle stereotip davranışlarla baş etmedeki süreçlerinde müdahaleye dayalı bir süreç izlediklerini belirtmiştir. (s.107, st.2848-2852) *“Ayrımlı bir pekiştirme kullanıyoruz. Çocuğun o davranışını söndürmeyi amaçlıyoruz ki olumlu bir davranış koyabilelim diye. Bunun içinde yani dediğim gibi öncelikle çocuğa bir pekiştirme sunuyoruz bu çocuğun hoşuna gidecek bir şey yapıyoruz o sırada her timer dediğimiz şeyleri*

kuruyoruz mesela timerlarımız var saatlerimiz onları kuruyoruz. Onları daha küçük saniyeler arasına bölüp çocuğa her seferinde pekiştirerek daha sonra saniyelere uzatarak çocuk ellerini güzel tuttuğunda ya da ne bileyim omuzlarını güzel tuttuğunda başını sallamadığında.” (s.107, st.2852-2858) şeklinde müdahale sürecinde kullandığı ayrımlı pekiştirmeden bahsetmiştir.

A18 kodlu öğretmen stereotip davranışlarla baş etmedeki süreçlerinde bazı davranışları görmezden geldiklerini bazılarını kayıt altına aldıklarını ve daha sonra bu davranışlara müdahale ettiklerini belirtmiştir. Görüşlerini şu ifadelerle bildirmiştir: *“Önce eğer dediğim gibi kendine, karşısındakine; bazı çocuklar bize de zarar verebiliyorlar. Böyle bir davranış yoksa görmezden geliyoruz. Ama stereo tipin sıklığı ve süresi uzunsa önce bir kayıt tutuyoruz. Ondan sonra pekiştirme sistemimizi belirliyoruz kayda göre. Ondan sonra sık pekiştirme.”* (s.115, st.3069-3073)

A1 kodlu öğretmen stereotip davranışlarla baş ederken izlediği sürecinin önce görmezden gelmek sonrasında müdahale etmek olduğunu şu sözlerle belirtmiştir: *“İlk önce o davranışa odaklanmıyor, görmezden geliyorum. Eğer davranışa devam ediyor, sürdürüyor ise o sırada müdahale aşamasına geçiyoruz. “Ellerini güzel tutuyorsun.”, “Aferin bak ağzın kapalı.”, “Ödülünü kazandın.” pekiştireç sunuyoruz. Dediğim gibi o davranışa değil de diğer davranışlarına daha çok pekiştireç, ayrımlı pekiştirme kullandığımız için o sırada stereotip davranışı birazcık azaltıyoruz.”* (s.5-6, st.110-114) şeklindeki görüşüyle kullandığı yöntemleri ifade etmiştir.

3.3.4. En çok işe yarayan yöntemler

Öğretmenlerin tümü stereotip davranışlarla baş ederken kullandıkları yöntemler içinde en çok işe yarayan yöntem hakkında görüş bildirmişlerdir. Bu görüşler ve kaç öğretmen tarafından belirtildiğini gösteren frekans dağılımları tablo 3.12'deki gibidir.

Tablo 3.12. En Çok İşe Yarayan Yöntem

Görüşler	f
Diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesi	9
İzlerlik sözleşmesi	7
Olumlu pekiştirme	3
Karşıt davranışların ayrımlı pekiştirilmesi	1

A1 kodlu öğretmen “Kesinlikle diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesi. Bunu burada kullandığımız için de etkililiğini burada görebiliyoruz. Ben çocuğun o sırada yaptığı uygun olmayan davranışa odaklanmayıp uygun olan davranışlara odaklanınca çocuk da şunun eminim ki farkında varıyor: “A öğretmenim bana bunları bunları yapıyor. Evet, bak ellerimi güzel tuttum bunları kazandım.” Yani bakıyor ki ben bunları yapınca bir şeye ulaşıyorum bir şey kazanıyorum. Bu yüzden stereo tipin etkisini azaltıyoruz. Ben önceden açıkçası gülme davranışını gün boyu sürdüren bir öğrencim varken şu anda ara ara olmaya başladı.” (s.6, st.125-131)

A5 kodlu öğretmen “Diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesi daha etkili bence örneğin çocuğun ifade edici dil becerileri gelişmişse istediğimiz sorulara cevap vermesini sağlayarak vokal stereotip davranışı engellemek çok daha etkili.” (s.26, st.690-693)

A7 kodlu öğretmen “Bence diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesi. Orada bir ayırım olduğunu görmüş oluyor çocuk.” (s.43, st.1117-1118)

A12 “Bence şöyle en çok yarayanı; birincisi diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesi ama bunun yanında mutlaka çocuğu etkinlikle meşgul olmayı öğretmek.” (s.117, st.1961-1963)

A17 kodlu öğretmen “Yani şöyle bir şey diğer davranışların ayrımlı pekiştirme daha işe yarayanı oluyor yani. Kesinlikle çok fazla işe yarıyor. Ki sonucunda bir ödül kazanıyor. Onun için o ödül çok ulaşılması zor bir ödül oluyor zaten ulaşamadığı içinde çok az az kazandığı için çok hoşuna gidiyor ve hani onu kazanmak için ellerini güzel tutmasını ya da stereotip davranış yapmamasını öğrenmesini sağlıyor. Bu da onun için çok büyük bir avantaj bizim içinde çok büyük bir avantaj haline geliyor çünkü etkinliklerimizi daha hızlı yapabiliyoruz.” (s.108, st.2865-2870)

A18 kodlu öğretmen “Genelde en iyi yanıt aldığımız diğer davranışların ayrımlı pekiştirme. Şu an uyguluyorum hatta. Ve çok işe yaradı. 3 günde cevap aldım diyebilirim.” (s.116, st.3089-3090)

A15 kodlu öğretmen “En çok işe yarayan diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesi. Evet davranış ortaya çıkmadan önce pekiştirdiğimiz için çocuklarda işe yarıyor.” (s.96, st.2533-2535)

A2 kodlu öğretmen *“En çok işe yaran yöntem diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesi yani davranış ortaya çıkmadan olumlu davranış pekiştiriliyor ki hani ortaya çıkması engellensin diye...”* (s.31, st.3462-3463)

Görüş bildiren öğretmenlerden yedi tanesi ise en etkili yöntemin kurumda kullandıkları adıyla kontrat yani izlerlik sözleşmesi olduğunu belirtmiştir.

A3 kodlu öğretmen *“Her çocukta farklı olabilir ama ben en çok kontratı başarılı buluyorum. Kontrat iyi bir şey yani çocukla da alakalı durumla da. Hani her çocuğa olmayabilir ama benim karşılaştıklarım arasında kontrat gerçekten işe yaradı.”* (s.14. st.331-333)

A4 kodlu öğretmen *“Kontrat diye düşünüyorum ki gelen öğrencilerimize de onlar uygulanıyor. İşe yaradığını düşünüyorum ki sonunda çok sevdiği bir şeyi elde etmek varsa yani kendilerini kontrol altına almaya başlıyorlar, çalışıyorlar.”* (s. 20, st.534-536)

A8 kodlu öğretmen *“Kontrat evet, zaten sürekli biz çocukları pekiştiriyoruz ödülle çıkartıyoruz burada motiveleri açısından onlarda buna ek oluyor.”* (s.48, st.1266-1269)

A11 kodlu öğretmen *“Yani kontrat daha iyi bence. Yani çocuk sevdiği bir şeye ulaşıyor sonucunda yapmayarak, daha çabuk sönme yaşanabiliyor yani.”* (s.69, st.1791-1792)

A14 kodlu öğretmen *“Şimdi her çocuğun sevdiği kazanmak istediği şeyler var. İçecek, yiyecek, sosyal pekiştireçler onların hepsi olabiliyor. Dediğim gibi bireysel özelliklerine göre planlıyoruz bunları. Bir çocuk bir kolayı geçekten çok seviyorsa kontratına öyle bir şey koyabiliyoruz yani ödül amaçlı. Bu gibi durumlarda bize çok yardımcı oldu açıkçası. Kontrat bu yönde iyiydi geçekten de hala da kullanıyoruz.”* (s.90, st.2354-2357)

A16 kodlu öğretmen *“Bence kontrat, hani olumlu yaptığı davranışları pekiştirerek çok güzel işe yarıyor.”* (s.102, st.2209-2210)

A20 kodlu öğretmen *“şöyle söyleyeyim ya tabi ki sembole değer veren çocuklar için kontratlar çok fazla işe yarıyor hani küçük çocuklar için de kontratlar çok eğlenceli oluyor aslında...”* (s.129, st.3453-3455)

Görüş bildiren öğretmenlerden üç tanesi olumlu pekiştirme stereotip davranışlarla bas etmede en etkili yöntem demişlerdir.

A6 kodlu öğretmen “En işe yarayan demeyelim çünkü bireyden bireye değişiyor bunun şeyi ama olumlu pekiştirme çok etkili bir yöntem. Yani onu zaten sürekli ya o bizim artık yaşam tarzımız oldu. Yani çocuklarla hep sürekli “harika, süper, çok iyi gidiyorsun.” diyorsun çünkü o yani olumlu davranışlarını pekiştirdikçe diğer davranışlar otomatik olarak azalıyor.” (s.80, st.899-902)

A9 kodlu öğretmen “En çok işe yarayan yöntem çocuğu olumlu pekiştirme bence, hani sürekli elini güzel tut ya da sessiz ol demektense bu normalde bize de itici gelen bir şey çocuğa da zaten çocukta da hiç bir etkisi olacağını düşünmüyorum.” (s.69, st.1450-1452)

A19 kodlu öğretmen “Olumlu davranışları pekiştirme, kesinlikle...” (s.123, st.3258)

Görüş bildiren öğretmenlerden bir tanesi ise karşıt davranışların ayrımlı pekiştirilmesini stereotip davranışlarda en çok işe yarayan yöntem olduğunu belirtmiştir. A10 kodlu öğretmen “Karşıt davranışların ayrımlı pekiştirilmesi daha uygun olabilir gibi geliyor. Eğer sistematik kullanıyorsanız kesinlikle işe yarıyor.” (s.63, st.1626-1627)

3.3.5. Stereotip davranışlarla baş etme konusundaki bilgilerin kaynağı

Öğretmenlerin tamamı OSB tanılı öğrencilerinde karşılaştıkları stereotip davranışlarla baş etme konusunda sahip oldukları bilgilerin kaynağı ile ilgili çeşitli görüşler bildirmişlerdir. Görüşler şu an çalıştıkları kurumdan öğrendikleri üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu görüşler ve kaç öğretmen tarafından belirtildiğini gösteren frekans dağılımları tablo 3.13’deki gibidir.

Tablo 3.13. *Stereotip Davranışlarla Baş Etme Konusundaki Bilgilerin Kaynağı*

Görüşler	f
Şu an çalışılan kurum	19
Lisans eğitimi	1
Daha önce çalışılan kurum	1

Görüşme yapılan öğretmenlerden bir çoğu stereotip davranışlarla baş etme konusundaki bilgilerinin kaynağının şu an çalıştıkları kurum olduğunu dile

getirmişlerdir. Görüşlerinde özellikle kurumlarında aldıkları hizmet içi eğitimler, seminerler ve süpervizör desteği üzerinde durmuşlardır. Stereotip davranışlarla baş etme noktasında edindikleri bilgilerin kaynağının şu an çalıştıkları kurum olduğunu belirten öğretmen görüşleri şu şekildedir:

A1 kodlu öğretmen “*Kesinlikle kurumda çünkü kurumda sürekli kendinizi geliştirmemiz açısından zaten her hafta bir birim toplantımız oluyor. Birim toplantılarında konular anlatılıyor, bize de konular düşüyor. Biz de o konulara çalışıyoruz, diğer arkadaşlarımıza konular anlatıyoruz. Bunun dışında süpervizörlerimiz var. Bunlar bize aylık ya da iki ayda bir eğitimler; okul içi, hizmet içi eğitimler oluyor. Zaten yaz sürecinde bir hafta hizmet içi eğitim sürecimiz var. Bunların dışında hocamız geldiğinde bizimle paylaşmak istediklerini paylaşıyor. Daha sonra hocanın bağlantısıyla tabi İzmir’e gelen profesörlerden vs. seminerlere katılıyoruz aynı şekilde. Ya da küçücük bir şeye bile aklım takılsa, akşam aklıma bir şey gelse hemen sabahında süpervizörüme “Hocam ben böyle bir şey duydum. Böyle midir?”. Sohbet ortamında olsun, yemekhanede yemek yerken bile bu tür şeyleri paylaşıp konuşabiliyoruz. Hepsini açıkçası kurumdan öğrendim diyebilirim.” (s.6, st.138-148)*

A2 kodlu öğretmen “*Bu bilgileri burada ki eğitimler süpervizörlerin yönlendirmesi eğitimci arkadaşlarla ne derler beyin fırtınası konuşarak evet diğer öğretmenlerle görüş görüşmeler yaparak bu şekilde edindim.” (s.11, st.289-291)*

A3 kodlu öğretmen “*Burada sürekli zaten eğitimci kendini bu anlamda geliştiriyor. Zaten şanslıyız aslında yazın, dediğim gibi dönemin başında ve burada çok değerli süpervizörlerimiz var. Her eğitimci sıkıştığı zaman içinden çıkamadığı bir sorunla karşılaştığı zaman onlara gidip danışabiliyor. Bu şekilde yani...” (s.17, st.429-432)*

A5 kodlu öğretmen “*Ben daha çok burada öğrendim. Şu 3 seneden beri burada süpervizörlerimizden hocadan birçok şeyi, hizmet içi eğitimlerde öğrendim daha sonra birim içi devam eden eğitimlerde zaten her an eğitim burada devam ediyor. Sadece o bir ya da iki haftalık hizmeti içi eğitim sürecinde değil öğretim esnasında da devam ediyor.” (s.26, st.702-706)*

A7 kodlu öğretmen “*Tabi ki de süpervizörlerimizin bu konuda bize çok fazla yardımları oluyor. En başta tabi ki de onlardan öğrendik. Bizleri kaynak taraması*

yapmamız konusunda yönlendirmelerde bulundular. Okumamız gereken ödevlerimiz var, kitaplarımız var.” (s.43, st.1125-1128)

A4 kodlu öğretmen “Daha önce karşılaşıyordum, kendi kafana göre bir şeyler yapıyordum ANOV’a başlamadan önce. Ama burada önce eğitimler aldık, burada süpervizörlerimiz var. Onlardan çok fazla bilgi alıyoruz, yardımcı oluyorlar bize, onlardan dolayı: aldığımız eğitimlerden ve daha sonra süpervizörlerimizden dolayı öğreniyoruz.” (s.21, st-562-565)

A9 kodlu öğretmen “Süpervizörlerimizden, hocadan açıkçası bu okulda çok şey öğrendim ben yani bir çok özel eğitimde hani ders gördüm stajyer olarak okullarda buldum ama birçok şeyi bu okulda öğrendim çünkü sistemli olarak çalışılan bir okul burası ve hani size gerekli eğitim desteğini de her türlü sağlıyorlar gerek kaynakları olsun kitapları olsun internet ya ulaşabileceğiniz her tür kaynağı burada sağlıyorlar ve hani burada bir şeyleri öğrenmek hiç de zor değil ulaşabilmek hiç de zor değil herkes zaten birbirine bilgi paylaşımında bulunuyor aklınıza bir soru takıldığımız da bütün süpervizörler size yardımcı oluyor o yüzden çok da zor değil yani...” (s.56, st.1461-1468)

A6 kodlu öğretmen “Kurum açılmadan önce biz iki aylık bir eğitim aldık. İlk işte bu kadar detayını Hocalardan işte ilk sene okul açılırken ki eğitimlerde aldık. Ardından her sene zaten eğitim içi şey var. Burada işte yeni başlayan eğitimciler ve bizim tekrar etmemiz için bir haftalık bir süreç var. Eee süpervizörlerimiz bütün bu konuları tekrar tekrar bize...” (s.35, st.919-928)

A11 kodlu öğretmen “Zaten eğitim aldık buraya başlarken her yıl yeniliyoruz, süpervizörlerimiz seminerler veriyor bunlarla ilgili artı uygulama yaparken süpervizörlerimiz de yanımızda oluyorlar bunlarla ilgili bilgi veriyorlar. Onlardan sonuç alarak devam ediyoruz.” (s.70, st.1799-1802)

A15 kodlu öğretmen “Daha önce çalıştığım kurumlarda genel olarak çalışıyorduk ama burada çalıştığımızda otizm üzerine daha çok odaklandık ve hizmet içi eğitimler, gittiğimiz seminerler, paneller tabi bize daha çok yardımcı oluyor.” (s.96, st.2547-2550)

A14 kodlu öğretmen “Burada bir eğitime tabi tutulduk. Okul açılana kadar baya bir geçti tabi biz o ara sınavlara girdik, her konuda farklı, hocamız hocamızdan bahsedeyim, farklı hocalarımız geldi. Onlardan güzel eğitimler aldık. Çok

şey öğrendik gerçekten çok şey kazandık. Hani buraya başladığımda şunu dedim ben bir şey bilmiyormuşum. Gerçekten hiçbir şey bilmiyormuşum sadece görüp gelmişim. Bu aldığımız eğitimler aile içi hizmet eğitimleri olsun haftanın sonları ilk yıldan beri aile eğitimleri oluyor. Bu aile eğitimleri bizler de katılıyoruz. Aile eğitimleri olsun burada yaptığımız hizmet içi eğitimler olsun, farklı yerlerde konferanslar oluyor hep birlikte gidiyoruz okul olarak. Bunlar bize çok şey kattı gerçekten.” (s.91, st.2377-2383)

A17 kodlu öğretmen *“Burada aldığımız eğitimler, seminerler, burada öğrendiğimiz geri dönütler yani iş başındayken mesela hata yaptığımızda mesela bunu en azından düzeltmeniz sizi gözlemleyen birisi olduğunda ya da kamera sisteminden kendinizi izleyip kendinizi gözlemlediğinizde nerde ne hata yaptığınızı görerek kendinizi daha çok geliştiriyorsunuz.” (s.109, st.2897-2900)*

A18 kodlu öğretmen *“Süpervizörlerimiz var burada. Hem devamlı hizmet içi eğitimlerimiz oluyor, hocadan eğitimler alıyoruz. Bu şekilde...” (s.117, st.3121-3123)*

A19 kodlu öğretmen *“Okulumuz sürekli gelişmeye, eğitime açık bir yer. Seminerler oluyor, eğitimler düzenleniyor. Mesela her pazartesi bizim konu anlatmak için bir eğitimcimiz seçiliyor buradan. Birimlere ayrılıyor. O birimleri içerisinde atıyorum uygulamalı davranış analizini anlatıyor bir öğretmen gibi. Bir eğitimci seçilip yaptığı araştırmayı anlatmaya çalışıyor işte bir saat içerisinde. Daha başka burada sürekli süpervizörlerimizin düzenlediği eğitimler, seminerler oluyor.” (s.123, st.3271-3276)*

Görüş bildiren öğretmenlerden A10 kodlu öğretmen alan mezunu olduğunu ve lisans eğitiminde stereotip davranışlarla baş etme konusunda bilgi edindiğini daha sonrasında kurumdaki eğitimlerle bu bilgilerin pekiştiğini *“Şimdi ben lisans çıkışlıyım, öncelikle derslerimizde Uygulamalı Davranış Analizi derslerimizde yoğun bir şekilde gördük. Buraya geldiğimde ise hocamızla beraber davranış azaltma, davranış değiştirme literatüründe olan stratejileri tekrar yoğun bir şekilde kullanmaya başladığımızda bu becerilerimin geliştiğini düşünüyorum.” (s.63, st.1644-1648)* şeklinde ifade etmiştir.

A12 kodlu öğretmen ise stereotip davranışlarla baş etme konusundaki bilgilerinin kaynağını daha önce çalıştığı kurum olduğunu *“Tohum Otizm Vakfı’nda uzun yıllar Bünyamin Birkan ile birlikte çalıştım. Orada tabi uygulamalı davranış*

analizini, PCDI sistemini yoğun uyguluyorduk. Hem iş başında hem teorik olarak kendisinden çok fazla bilgiler edindim. Mesleki olarak kongreler, makaleler odur budur bu tarz şeylere de katılmamız destekleniyordu. Deneyimlerimi oradan kazandım.” (s.76, st.1973-1977) şeklindeki görüşüyle ifade etmiştir.

3.4. Stereotip Davranışlar Konusunda Öğretmenlerin Mesleki Profilleri

Görüşme yapılan öğretmenlerin stereotip davranışlarla ilgili mesleki profilleri aşağıdaki başlıklar altında toplanmıştır:

- Stereotip davranışlarla ilgili öğretmenlerin mesleki yeterlik algıları
- Mesleki gelişimleri ile ilgili yaptıkları çalışmalar
- Öğretmenlerin mesleki ihtiyaçları

3.4.1. Stereotip davranışlarla ilgili öğretmenlerin mesleki yeterlik algıları

Öğretmenlerin tamamı OSB tanılı öğrencilerinde karşılaştıkları stereotip davranışlarla ilgili kendilerinin mesleki yeterlilikleri ile ilgili çeşitli görüşler bildirmişlerdir. Bu görüşler ve kaç öğretmen tarafından belirtildiğini gösteren frekans dağılımları tablo 3.14’deki gibidir.

Tablo 3.14. *Stereotip Davranışlarla İlgili Öğretmenlerin Mesleki Yeterlik Algıları*

Görüşler	f
Kendimi yeterli görüyorum	7
Kendimi yetersiz görüyorum	7
Kendimi kısmen yeterli görüyorum	4
Kendimi süpervizör desteği ile yeterli görüyorum	2

Görüş bildiren öğretmenlerden sekiz tanesi stereotip davranışlar konusunda kendilerini mesleki anlamda yeterli buldukları ve stereotip davranışlarla baş etmede sorun yaşamadıklarını çeşitli şekillerde ifade etmişlerdir;

A6 kodlu öğretmen “*Evet yani kesinlikle yeterli görüyorum çünkü ben çok seri yani çok hızlıyım. Kendimi çok hızlı görüyorum.*” (s.35, st.935-936)

A8 kodlu öğretmen “Yeterli görüyorum, görmediğim durumlarda yardım istiyorum eğitimci arkadaşlar olsun süpervizörlerim olsun onlara danışıyorum.” (s.48, st.1280-1281)

A9 kodlu öğretmen “Bence şey baş edilmeyecek bir şey değil stereotip davranış. Çünkü çok bence çok büyük problemlere yol açan bir çocukla da karşılaşmadım açıkçası hani belki deneyimle de ilgili bir şeydir bu ama bence baş edilmeyecek bir şey değil o yüzden yani...” (s.56, st.1569-1572)

A14 kodlu öğretmen “Şimdi şöyle iki sene tam gündeydim ben oradaki öğrencilerim stereotip davranışları çok fazla çocuklardı. Özellikle motor stereotipleri çok fazlaydı ama yanında sözelleri de vardı. Şu anda küçük yaşta çalışıyoruz onlarda da stereotip davranışlar var ama yeterli olduğumu hissediyorum yani. Herhangi bir tanımadığım öğrencide bile karşılaştığım zaman yapabileceklerimi biliyorum. Basamaklarını en azından biliyorum. Ben yeterli olduğumu hissediyorum şu anda.” (s.92, st.2401-2406)

A12 kodlu öğretmen “Yani “ben bu konuda mükemmelim” gibi bir laf da çok iddialı ama yeterli görüyorum evet. Bir çocuk geldiğinde onun için neler yapabileceğimi, süreçte nelerle belirleyip nasıl çalışabileceğimi biliyorum.” (s.76, st.1980-1983)

A11 kodlu öğretmen “Bunlarla ilgili ben kendimi yeterli görüyorum. Farklı farklı yöntemlerle bunu azaltabilirim.” (s.69-st.1804-1805)

Görüş bildiren öğretmen dört tanesi stereotip davranışlar konusunda kendilerini kısmen yeterli gördüklerini, A16 kodlu öğretmen “Kısmen. Sonuçta bazen insan şey oluyor yani buhrana girip yapamıyor muyum falan hani. Çünkü daha çok, beklentimiz çok yüksek öğrencilerden iyi olmalarını istediğimiz için hani bir fikir alışverişine bir şeye ihtiyacımız olabiliyor yani.” (s.103, st.2735-2737)

A3 kodlu öğretmen “Zaman zaman yeterli olduğum gibi yetersiz olduğum durumlarla da karşılaşıyorum. Tabi ki hiçbirimiz burada çok iyiyiz, her şeyi biliyoruz, stereo tip davranışlarla da en iyi ben başa çıkarım diyebileceğini zannetmiyorum kimsenin. Benim de burada mutlaka yetersiz olduğum zamanlar oluyordur. O anlarda da zaten süpervizörlerimiz yardımımıza koşuyor. O şekilde halletmeye çalışıyoruz.” (s.17, st.440-444)

A18 kodlu öğretmen “Şimdi ben 11 yıldır bu işteyim. Tabi ki de kendimi zaman zaman yetersiz gördüğüm, yardım istediğim hala oluyor. Olacak da mutlaka. Çünkü her bireyin dediğim gibi kendine göre farklı özellikleri var. Aynı davranış farklı bir bireyde çıksa bile bunu neyin tetiklediğini anlamak için bazen ikinci göze ihtiyaç duyabiliyoruz yani. Devamlı çocukla beraber olduğumuzdan dolayı yeterlilik yetersizlikten değil de atlanabiliyor. Devamlı çocuklasınız siz. İkinci bir göz sizin göremediğinizi görebiliyor ama yeterli de görüyorum kendimi.” (s.118, st.3131-3136) şeklindeki ifadeleriyle açıklamışlardır.

Görüş bildiren öğretmenlerden yedi tanesi ise stereotip davranışlarla ilgili kendilerini mesleki açıdan yeterli görmediklerini değişik şekillerde ifade etmişlerdir.

A1 kodlu öğretmen “Bu konuda şu an yeterli olduğumu düşünmüyorum çünkü insanoğlu her gün yeni bir şeyler öğreniyor. Bende sadece öğrendiklerimi şu ana kadar uygulamaya çalıştım. Kimi yerde eksik uygulamışumdur kimi yerde fazladır bu konuda net bir bilgi bilmiyorum ama dediğim gibi elimden geldiği kadarıyla öğrendiklerimi şu an uyguluyorum. Ama tam donanımlı mıyım? Bence değilim...” (s.7, st.153-157)

A4 kodlu öğretmen “Yeterli görmüyorum. Kendi adıma konuşayım, bazen olumsuz etkilenebiliyorum stereotip davranışına göre.” (s.21, st.568-567)

A5 kodlu öğretmen “Çok geniş bir alan olduğu için ben kendimi asla yeterli görmüyorum verdiğim cevaplarda da hangi stereotip davranışlarla karşılaştığımı sordunuz söyledim ama bunlarla sınırlı değil her an her şeyle karşılaşabiliyoruz. Yeni bir şeyle karşılaşabiliyoruz. Bu biten bir şey olmadığı için ve bizim çocuklarımızda çok fazla gözlenen bir şey olduğu için asla bu konuda kendimi yeterli görebileceğimi düşünmüyorum açıkçası. Sürekli bu konuda düşünüp kendimizi geliştirmemiz gerekiyor.” (s.27-28, st.709-714)

A7 kodlu öğretmen “Tabi ki de biraz da tecrübeyle de alakalı bir durum. Siz ne kadar teorik anlamda araştırırsanız da işin uygulama kısmı insana en çok tecrübe katan noktadır. Daha yolun çok başındayım, açıkçası biraz tecrübeyle de alakalı bir durum. Kendimi şimdilik yetersiz hissediyorum bu konuda.” (s.44, st.1134-1137)

A13 kodlu öğretmen “Stereotip davranışlarla baş etmede yeterli olduğumu düşünmüyorum. Özellikle bazı davranışların uyuşmayanını bulmak çok zor. Buralarda açıkçası zorlanmıyorum diyemem. Yani çok fazla zorlanıyorum.” (s.85, st.2176-2178)

A17 kodlu öğretmen “Şimdi şöyle stereotip davranışlar onlarla baş ederken bazen sizde panikleyebiliyorsunuz. Çünkü çocuğun hani şeyi değişebiliyor bazen ya da ne bileyim hani stereotip davranışlarda daha çok müdahale ettiğimiz için şey yapabiliyorsunuz nasıl diyeyim çocuğa tepki verirken yanlış bir tepki vererseniz davranışı arttırabiliyorsunuz hani bu konuda tam şöyle söyleyeyim yeterli hissetmiyorum.” (s.109, st.2905-2909)

A19 kodlu öğretmen “Yani yeterli görmek, bu kadar büyük konuşmam asla. Çünkü her gün bir şey öğrenebiliyoruz. Öğrenmeye açığım. Diyemem ki; hepsiyle, bütün stereotip davranışlarla baş edebilirim. Bunu diyemem, hayır.” (s.124, st.3283-3285)

Öğretmenlerden iki tanesi ise süpervizör desteği ile kendilerini stereotip davranışlar noktasında yeterli hissettiklerini belirtmişlerdir.

A15 kodlu öğretmen “Süpervizör desteği ile yeterli görüyorum. Çünkü her zaman yardıma ihtiyacımız oluyor ya da kendimizi geliştirmeye ihtiyacımız oluyor, daha çok yardıma değişik fikirlere ihtiyacımız oluyor.” (s.98, st.2554-2556)

A20 kodlu öğretmen “Söyle söyleyeyim dediğim gibi hani süpervizörün desteği ile evet kendimi yeterli görüyorum yani bir şey olduğunda da süpervizörümle görüşüyorum süpervizörüm de bu konuyla ilgili yeteri kadar bilgisi var olmadığında da o da başka şekilde hocaya gidiyor ya da başka kaynaklara başvuruyoruz yani yetersiz hissettiğim her an da yanımdalar öyle söyleyebilirim.” (s.140, st.3987-3990)

3.4.2. Mesleki gelişimleri ile ilgili yaptıkları çalışmalar

Öğretmenlerin tamamı stereotip davranışlarla ilgili kendilerinin mesleki gelişimleri ile ilgili yaptıkları çalışmalarla ilgili çeşitli görüşler bildirmişlerdir. Bu görüşler ve kaç öğretmen tarafından belirtildiğini gösteren frekans dağılımları tablo 3.15’deki gibidir.

Tablo 3.15. Stereotip Davranışlarla İlgili Öğretmenlerin Yaptıkları Çalışmalar

Görüşler	f
Kaynak taramak	10
Seminer, sempozyum ve kongrelere katılmak	8
Diğer meslektaşlarla bilgi alışverişi	4

A1 kodlu öğretmen “Elimden geldiği kadarıyla. internetten, kitaplardan, okuyarak ya da araştırarak ya da bir yerde bir şey varsa seminer falan arkadaşlarımla paylaşarak ne yapılabilir, gidilmesi gereken bir yer midir konuşarak bu konuda kendimi geliştirmeye çalışıyorum.” (s.8, st.172-174)

A2 kodlu öğretmen “Süpervizörlerimiz kaynaklara yönlendiriyorlar onlara ordan bilgi edinme anlamında yine bu alan çalışan başka başka kişilerle ya da başka kurumlarda çalışan kişilerle görüşerek hani o şekilde kişisel gelişim süreci oluyor aslında...” (s.12, st.310-312)

A3 kodlu öğretmen “Burada süpervizörlerimiz var. Onların verdiği kaynaklar oluyor, onları okuyoruz ya da işte arkadaşlarımızla denk geliyor bazen makaleler paylaşabiliyoruz birbirimizle, o şekilde hem buradaki eğitimi pekiştirmek amacıyla ekstra olarak böyle kaynaklardan yararlanarak kendimi geliştirebiliyorum.” (s.18, st.457-460)

A5 kodlu öğretmen “Okuma var ben bu şekilde öğrenmeyi ve araştırma yapmayı tercih ediyorum.” (s.27, st.732-733)

A9 kodlu öğretmen “Bireysel olarak kaynak arıyorum kaynak taratıyorum onlarla ilgili bilgi çıkarıyorum daha çok böyle şeyler yapıyorum hani kitap üzerinden.” (s.57, st.1486-1487)

A12 kodlu öğretmen “Özellikle son zamanlarda bu konuyla ilgili birçok yabancı kaynak, Türkçe kaynak karıştırdım, harmanladım.” (s.78, st.2006-2007)

A13 kodlu öğretmen “Kaynak tarıyorum sonra çok basit küçük notlar alıyorum yani o şekilde.” (s.86, st.2199)

A19 kodlu öğretmen “Kitap okumaya çalışıyorum, Bünyamin beyin kitaplarını. Bir de seminerler denk gelirse takip etmeye çalışıyorum ama sadece özel eğitim semineri İzmir’de hiç denk gelmedim, otizm semineri hiç denk gelmedim. Bu yüzden de hiç gitmedim.” (s.125, st.3302-3304)

A20 kodlu öğretmen “Bir konuyla ilgili bir takıldığımız nokta olduğunda süpervizörümüz bize mutlaka bir kaynak verir bunla ilgili önce sen bir oku bir ön gözlemini yap sonra tekrar konuşalım der önce ben bir olayı içselleştiririm sonra birlikte tekrar konuşuruz.” (s.171, st.4499-4501)

A4 kodlu öğretmen “Sadece onunla ilgili işte bazen eğitimler falan oluyor. Onlara katılmaya çalışıyorum.” (s.21, st.578-579)

A7 kodlu öğretmen *“Sempozyumları takip ediyorum, en son işte Antalya’daki Ulusal Gelişimsel Yetersizlik Sempozyumu’na gittim. Eskişehir’e gittim GEYOP’a. Benim için çok büyük şans oldu ve çok da güzel geçti açıkçası..”* (s.44, st.1150-1152)

A8 kodlu öğretmen *“Zaten uygulamada olduğumuz için sürekli kendimizi geliştiriyoruz, eğitim de alıyoruz, süpervizörlerimizle sürekli eğitim içerisindeyiz. Bir kongre olduğunda elimizden geldiği kadarıyla gitmeye çalışıyoruz. Bu şekilde araştırıyoruz.”* (s.49, st.1290-1293)

A10 kodlu öğretmen *“Bununla ilgili çok fazla aslında ne diyelim birçok sempozyuma katıldım, kongrelere katıldım bu konuyla ilgili gözle görülür yapılan çok çalışma yok.”* (s.64, st.1671-1673)

A16 kodlu öğretmen *“Buraya gelmeden önce stereotip davranışlarla ilgili bir eğitim almadım ama şey burada başladığımdan beri diğer seminerlere katılmaya çalışıyorum...”* (s.104, st.2754-2756)

A17 kodlu öğretmen *“Şöyle söyleyeyim daha çok seminerlere katılmaya çalışıyoruz. Olabildiğince toplantı, seminer, sunumlar yapıyoruz mesela şu anki okulda çalıştığım kurumda sunumlar yaparak bütün arkadaşlarımıza konular dağıtılarak hani bu konularda bilgilerimizi tekrar tazeliyoruz. Tekrardan gözden kaçırdığımız yerleri tekrardan görmüş oluyoruz. Dediğim gibi seminerlere katılmak buradaki yapılan seminerler eğitimler çok büyük bir avantajımız oluyor yani bunlar bizim en büyük avantajlarımız.”* (s.160, st.3934-3938)

A11 kodlu öğretmen *“Burada birbirimizden aldığımız destekler var zaten çok sıkıştığımız bir zamanda çaresiz kaldığımızda birbirimizden destek alıyoruz.”* (s.71, 1839-1840)

A15 kodlu öğretmen *“Deneyimlerimizi paylaşarak aslında biraz da yani her çocuk farklı olduğu için bir çocukta uygulanan yöntemi acaba benim öğrencimde de ekili olur mu diye önce bir deniyorum.”* (s.97, st.2567-2569)

3.4.3. Öğretmenlerin mesleki ihtiyaçları

Öğretmenlerin tamamı stereotip davranışlarla ilgili kendilerinin mesleki gelişimleri ile ilgili yaptıkları çalışmalarla ilgili çeşitli görüşler bildirmişlerdir. Bu görüşler ve kaç öğretmen tarafından belirtildiğini gösteren frekans dağılımları tablo 3.16’daki gibidir.

Tablo 3.16. Öğretmenlerin Mesleki İhtiyaçları

Görüşler	f
Süpervizörlerden geri bildirim almak	10
Uygulamaya yönelik sunulan destek	4
Diğer öğretmenlerle bilgi alışverişi yapmak	3
Daha çok vaka görmek	1
Bilgi desteği	1
Ailelerin desteği	1

A3 kodlu öğretmen “Zaten dediğim gibi burada sıkıştığımız anlarda en yakın koşabildiğimiz insanlar süpervizörlerimiz. Ne kadar çok şey okursam o kadar çok şey öğrenirim gibi, ama tabi biliyorsunuz internette bilgi kirliliği de çok fazla bu yüzden güvendiğim süpervizörlerin desteğine ihtiyaç duyuyorum” (s.17, st.448-451)

A4 kodlu öğretmen “Süpervizörlerimle paylaşabiliyorum durumu. Bazen tıkanıyorsun bilgi falan şey yapamıyorsun kendi öğrencinle ilgili o yüzden süpervizörümden bilgi alabiliyorum. Dediğim gibi en çok süpervizörlerden, tecrübelerinden yararlanıyorum onların. Bu şekilde destek oluyor.” (s.21, st.572-574)

A6 kodlu öğretmen “Eee şöyle, mesela Ege’nin bir ara çok fazla bahsettim yani diliyle ağzının içinde oynatıyor diye o zaman süpervizörüme gittim Hocam böyle böyle dedim. Hemen o da bana şey yaptı işte hani aynı anda yapamayacağı bir şey sun ona, hemen o anda diye bende denedim, işte konuştuk ardından süreci. Hocam böyle böyle gidiyor, böyle böyle gidiyor. Bu şekilde süpervizör desteği...” (s.36, st.950-953)

A7 kodlu öğretmen “Başta tabi ki süpervizörlerimizden gelen destek bu konuda bize en büyük yardımı sağlayacaktır. Bizlerden çok tecrübeli olanlar onlar.” (s.44, st.1137-1138)

A8 kodlu öğretmen “Yeni gelen bir öğrenci için söyleyeyim, öğrenciyi tanıma sürecinde süpervizörle ne yapabilirim, zaman zaman hiç görmediğimiz şeylerle karşılaşabiliyoruz. Süpervizörümüze gidiyoruz o da bizi gözlemliyor. Onlarla beraber oturup karar veriyoruz ne yapabiliriz şeklinde.” (s.49, st.1282-1283)

A11 kodlu öğretmen “Mesela şöyle örnek vereyim süpervizörlerimiz, çok zor durumda kaldığımız zaman çocuğun kendine vurma davranışı veya kendine arar verme gerçi bu davranış problemlerine giriyor biraz daha ama bunlarda mesela

süpervizörümüze gidiyoruz. Bilgi alıyoruz işte tartışıyoruz kendi aramızda ona göre yöntem uyguluyoruz.” (s.70-71, st.1808-1809)

A16 kodlu öğretmen *“Yani bu konularda süpervizörümüz zaten sürekli dönüt veriyor. Hani o şekilde. Bazen bizim görmediğimiz ya da farkına varmadığımız bir şeyler olabiliyor. Onlar tabi dışarıdan gören bizi daha iyi gözlemlediği için daha iyi olabiliyor yani.” (s.138, st.3739-3741)*

A17 kodlu öğretmen *“Çalıştığım kurumlara bakılınca orda tek başınıza uğraşmak durumunda kalabiliyorsunuz. Burada şu anda süpervizörlerimiz dediğimiz eğitmen hocalarımız var ki onlardan çok büyük destek alabiliyoruz çünkü biz büyük çocuklarla da çalışan bir grubuz ki benim öğrencim büyük dediğim gibi bazen durduramadığınız ya da çıkamadığınız noktalar olabiliyor hani çocuğun stereotip davranışına yanlış bir tepki vermektense hani daha doğru bir bilgi olarak çocuğa doğru bir müdahale yapmak bizim için çok daha avantajlı hale geliyor ve çocuk içinde doğru olanı yapmış oluyorsunuz. Bir süpervizörle çalışmak bir eğitim koordinatörüyle çalışmak yani bunlarla koordineli çalışmak çok büyük bir destek demek.” (s.151, st.3921-3928)*

A18 kodlu öğretmen *“Süpervizörlerden fikir almak. Atıyorum uyguladım basamakları, bunu bunu yaptım hala stereo tip davranış durmadı. Ve ya da atıyorum bitti diyerekten hocam bunları uyguladım, son buldu artık yapmıyor veya da en aza indi zaten son bulma değil de en aza indirdi. Kaybolmak üzere olduğunda da süpervizörlerimiz ile paylaşıyoruz biz burada.” (s.118, st.3137-3141)*

A19 kodlu öğretmen *“Süpervizöre danışmak, o şekilde...” (s.124, st.3292)*

A5 kodlu öğretmen *“Yani teoriden çok aslında uygulamalı öğrenmek çok daha etkili birebir o durumla karşılaşmış o duruma müdahale etmek önemli ama tabi bunu sınırlandıramıyoruz işte az önce verdiğim örneklerdeki gibi tamamen bunlarla karşılaşamıyoruz ama daha çok şu eğitimler daha çok etkili olur diye düşünüyorum özellikle bana. Beni yaratıcılığımı geliştirecek etkinlikler yani bu tip durumlarda şunlar uygulanabilir deyip ucunu açık bırakıp beni düşünmeye sevk edecek ki ben de farklı bir durumla karşılaştığımda var olan bilgilerimi kullanarak sonuçta onu engelleyebileyim.” (s.27, st.719-724)*

A1 kodlu öğretmen *“Böyle davranışlarla ilgili örneğin motor davranışların müdahalesini neler yapabileceğim, daha çok ayrıntılı olarak uygulama tarzında*

verilirse tabi ki de. Vokal davranışlarda da aynı şekilde uygulamaya yönelik neler yapabilirim, nasıl yapabilirim, nasıl müdahale edebilirim. Daha çok uygulamaya yönelik öğrenirsem ben de kendi öğrencilerimde, dersine girdiğim öğrencilerde bunu uygulamada çok da sıkıntı çekmem. Çünkü kitaptan öğrendiklerimiz farklıdır uygulamaya döktüklerimiz çok farklıdır. Bu yüzden ben uygulamaktan yanayım. Uygulaya uygulaya öğrenilebileceğine inanıyorum bu yüzden.” (s.7, st.160-166)

A2 kodlu öğretmen “Mesela uygulama esnasında bazen bunu uygulayan kişiler de hani şey yapabiliyor çünkü o kadar sık olan stereotip davranışlar var ki ne biliyim teorik olarak bir çok bilgi var da pratiğini görmedikten sonra çok fazla bir işe yaradığı söylenemez ama pratik olarak yardım iyi olur.” (s.12, st.303-305)

A15 kodlu öğretmen “Yani anlatılıyor evet onu dinlemek hoş onu uygularken de hoş ama karşımda bir kişi onu bana uygularken gösterirse tabi daha etkili oluyor.” (s.96, st.2556-2557)

A12 kodlu öğretmen “Yani aslında nasıl diyeyim? Bazen biz kendi aramızda beyin fırtınası yapmak “Şu çocukta şöyle bir davranış var, şunları denedim ama sanki pek başarılı olmadı. Sen olsan ne yaparsın?” gibi mesleki deneyimlerden yararlanmak. O tip şeylerimiz oluyor destek aradığımız dönemler.” (s.108, st.2756-2759)

A10 kodlu öğretmen “Neye ne yapılması gerektiğini biliyorum fakat yaptığımız uygulamalarla ilgili geri dönüşlere ihtiyaç var mıdır? Olabilir çünkü hem kişinin hem uygulamanın yorumlara açık olması gerekiyor. Ondan dolayı da dış gözlemcilere ihtiyaç var kendim de hissediyorum. Belki daha başka bir öneri o davranışın en azından azaltılmasına yardımcı olabilir. Yani yine kendi meslektaşlarımızdan hocalarımızdan alacağımız yorumları kast ediyorum.” (s.63, st.1654-1658)

A14 kodlu öğretmen “Tabi ki de değil mesela arkadaşlarıma sorduğum zaman hani şu şekilde anlatıyorum böyle böyle bir şeyler ortaya çıktı. Daha sonra da çıkabilir biliyorsunuz ilk geldiği zamanlarda olmuyor sıralama davranışları çıkıyor vs. Ben varsa eğer yaptıklarımı söylüyorum. Baş edemediğimi söylüyorum olmuyor diyorum. Hani sen öğrencinde ne kullanıyorsun var mı onda böyle davranışlar, ortak bir nokta bulmaya çalışıyoruz aslında. Benim söylememle kalmıyor onlar da bir şeyler yapmaya kalkıyorlar. O arkadaşıyla çözemsem başka birine gidiyorum. Bu şekilde destek oluyor.” (s.92, st.2413-2418)

A9 kodlu öğretmen “*Hani çok vaka görmek destek olabilir aslında, çünkü çok öğrenci çok deneyim çok bilgi.*” (s.56, st.1475-1476)

A13 kodlu öğretmen “*Kesinlikle öncesinde bilgi bazlı. Ben onu açıklayabilmeliyim. Bilgi bazlı kısmını edineceğim. Sonra görsel olarak analiz ettiğimde de ben bir görsel öğreneceğim gördüklerimle daha uzun süre. İzlemeliyim. O davranış neymiş ve sonrasında o sağlıklı düzeltilmesi için neler yapılıyor bunu izlemeliyim. Sonra da bana uygulanmalı diye düşünüyorum.*” (s.85, st.2184-2187)

A20 kodlu öğretmen “*Ailelerin desteğine de çok ihtiyacımız var tabi ki yani onların bana ne kadar ihtiyacı varsa benim de onlara o kadar ihtiyacım var ben bir davranışı burada sürdürüyorsam aynı şekilde onların da sürdürmesi gerekiyor bu şekilde...*” (s.173, st.4488-4490)

3.5. Öğretmenlerin Beklentileri

Görüşme yapılan öğretmenlerden bazıları stereotip davranışlar noktasında beklentilerini farklı şekillerde ifade etmişlerdir. Bu ifadeler üç alt başlık altında toplanmıştır:

- Ailelerden Beklentiler
- Uzmanlardan Beklentiler
- Devletten Beklentiler

3.5.1. Ailelerden beklentiler

Öğretmenlerin ikisi stereotip davranışlar noktasında ailelerden beklentileri ile ilgili görüş bildirmişlerdir. Bu görüşler ve kaç öğretmen tarafından belirtildiğini gösteren frekans dağılımları Tablo 3.17.’deki gibidir.

Tablo 3.17. Ailelerden Beklentiler

Görüşler	f
İşbirliği	2

Görüş bildiren öğretmenlerden iki tanesi stereotip davranışlarla baş etme noktasında ailelerin işbirliğine ihtiyaç duyduklarını ve beklediklerini ifade etmişlerdir.

A16 kodlu öğretmen “*Bence stereotiplerle baş etmek için ilk önce aileler de etkili bir şekilde yöntemleri uygulamalı. Mesela siz burada çalışıyorsunuz aile üstüne düşmüyorsa olmuyor maalesef.*” (s.104-105, st.2758-2760)

A20 kodlu öğretmen “*Söyle söyleyeyim yani aile eğitimi, aile ve eğitimci bunların işbirliği içinde çalışması gerekiyor işbirliği olmadan olmaz diyorum.*” (s.131, st.3512-3513)

3.5.2. Uzmanlardan beklentiler

Öğretmenlerin beş tanesi stereotip davranışlar noktasında uzmanlardan beklentileri ile ilgili görüş bildirmişlerdir. Bu görüşler ve kaç öğretmen tarafından belirtildiğini gösteren frekans dağılımları Tablo 3.18.’deki gibidir.

Tablo 3.18. *Uzmanlardan Beklentiler*

Görüşler	f
Stereotip davranışlarla ilgili daha çok araştırma yapılması	3
Konu ile ilgili konferans yapılması	1
Konu ile ilgili uygulamaya yönelik bilgi sunulması	1

Görüş bildiren öğretmenler stereotip davranışlar konusunda uzmanlardan seminer vermeleri, konuya yönelik uygulamalı bilgi sunmaları ve daha çok araştırma yapmaları şeklinde beklentilerini ifade etmişlerdir.

A1 kodlu öğretmen “*Stereotip davranışlar aslında zor bir konu. Ortadan kalksa otizmi yenmek daha mı mümkün olur diye bazen düşünüyorum. Çünkü daha çok bu davranışlar çocuğun günlük akışını, hayatını etkiliyor. Bu yüzden nasıl müdahale edilebilir veya nasıl bir çalışma yapılabilir ki bu davranışlar tamamen ortadan kalksın ya da en aza, minimuma insin. Bu konuda açıkçası nasıl araştırma yapılır bilmiyorum ama araştırma yapmak isterdim. Neler geliştirilebilir ya da materyal kullanılabilir mi ya da bu davranışlarda ne yapılabilir gibi. Bu konuda hani biraz araştırma yapılmasını isterdim.*” (s.8, st 181-187)

A10 kodlu öğretmen “*Dünya literatüründe neler yapılıyor bizim öğretmenlerimiz ne yapıyor dolayısıyla hani sonuçta ne yapılmalı ya da öğretmenlerin*

özellikleri ne bu konularda daha çok araştırma yapılmalı, yapılanlarla karşılaştırması da olacaktır.” (s.65, st.1689-1691)

A13 kodlu öğretmen “Baktığınızda Türkiye’deki literatür hep birbirini tekrar ediyor. Bu tip konuların gündeme alınması, asıl tamam biliyoruz otizm şu an bilinen bir çözümü yok eğitimden başka. Stereotip davranışların neden olduğunu bilmiyoruz. Ama ancak çözüme ulaşmak için bu tip araştırmalarla çözüme ulaşacağız diye düşünüyorum. Çözüme ulaşmak için bu araştırmaların artmasını düşünüyorum. Artması gerektiğini düşünüyorum. Bu konuda katkılarınızdan ötürü teşekkür ediyorum.” (s.86, st.2213-2218)

A19 kodlu öğretmen “Konferans bence olabilir güzel. Eskişehir’de geçen sefer olmuştu. Sanırım mart ayındaydı. Gitmek istemiştik ama hafta içinde denk geldiği için gidememiştik. Hatta hoca ve hoca da bizzat katılmışlardı. Gidememiştik. Burada olsaydı bir hafta sonu şahane olabilirdi. Eminim bizim okuldan birçok eğitimci de giderdi.” (s.125, st.3311-3314)

A11 kodlu öğretmen “Yani okuyarak bazen bir şey olmuyor. Sürekli bir uygulama yapınca bir şeyleri daha çabuk öğreniyorsun. Uygulama benim için daha önemli teorik bilgiden. Uygulama noktasında hocalardan destek almak daha çok isime yarar. Bunları denemedim, uygulamadan teorik bilgi sana mesela küçük bir şeyi veriyor uyguluyorsun olmuyor. Ama mesela uygulamada her şeyi görebiliyorsun. Uyguluyorsun, görüyorsun hangisi daha uygun bu çocuğa buluyorsun. O şekilde...” (s.22, st.586-591)

3.5.3. Devletten beklentiler

Öğretmenlerin üç tanesi stereotip davranışlar noktasında devletten beklentileri ile ilgili görüş bildirmişlerdir. Bu görüşler ve kaç öğretmen tarafından belirtildiğini gösteren frekans dağılımları Tablo 3.19.’daki gibidir.

Tablo 3.19. Devletten Beklentiler

Görüşler	f
Çalıştıkları kurum modelindeki okulların artırılması	3

Öğretmenler kendi çalıştıkları gibi UDA temelli eğitim veren kurumların yaygınlaştırılmasını beklemektedirler. Görüşleri şu şekillerde ifade etmişlerdir:

A3 kodlu öğretmen *“Ben dediğim gibi Otizm ile neredeyse dört senedir iç içe yaşıyorum. Bu tarz kurumların daha fazla yerlerde olmasını çok isterim, bir Anadolu Otizm Vakfı'nın' Tohum'un bu tarz eğitimle otizm spektrum bozukluğu yaşayan çocukların eğitimine katkı verecek olan kurumların daha fazla olmasını isterim. Çünkü mesela geçenlerde buraya bir okuldan özel eğitim bölümü öğrencileri geldi, daha lise öğrencileri birinci sınıftalar küçükler ama bir stereotip davranış dediğimde kız çatlarını çattı ve sadece yüzüme baktı “o nedir hocam” falan diye. Biraz daha sanırım bu kurumların yaygınlaştırılıp daha fazla öğrencinin gözlem kaynağı olmalı. O anımı hiç unutamayacağım mesela, çünkü özel eğitim bölümünde okuyor. İlk sınıf gerçi küçük, ama demek ki birkaç yeri daha gözlemlemişler ama kimse onlara streotip davranışlardan bahsetmemiş.”* (s.18, st.462-478)

A12 kodlu öğretmen *“Yani önerim ne olabilir? Tabi ki de şey hani kesinlikle göz ardı edilmemesi gereken bir konu. Dediğim gibi problem davranış başlığı altında bir alt başlık. Aman canım elini kolunu sallayıversin biz de şu yönergeyi verelim, gibi bir bakış açısı hem ailelerde hem uzmanlarda oluşmamalı. Çünkü bunlar ciddi çocuğun öğrenmesini engelleyen şeyler. Toplumsal açıdan da baktığımızda çirkin gözükten şeyler. Ufak bir çocuğun sallanması göze batmayabilir ama bu adam on sekizine geldiğinde ciddi anlamda kötü görünüyor. Bence yani önemsenmeli ve uygun tekniklerle çocuğun doğru yönlendirildiği kurumlar artmalı.”* (s.79, st.42-48)

A14 kodlu öğretmen *“Şimdi şöyle bütün bu uygulamalı davranış analizi olsun, bütün çalışmalarda, ortaya çıkan şeyler davranış azaltma prosedürleriydi, kontrattı vs bütün kurumlarda bu özel eğitim kurumlarında uygulansa çok daha iyi olacağını düşünüyorum. Çünkü burada görüyoruz olduğunu daha sonra azaldığını, bezen yok oluşunu, bazen söndüğünü de görüyoruz. İnşallah bütün kurumlara yayılır da bizim aldığımız eğitimleri herkes alır ve iyiye gider.”* (s.93, st.2454-2458).

4. TARTIŞMA

Bu araştırmada OSB tanılı öğrencilerle çalışan öğretmenlerin karşılaştıkları stereotip davranışlarla ilgili deneyimleri incelenmiştir.

Araştırma bulguları göstermiştir ki görüşme yapılan öğretmenler çalıştıkları UDA temelli eğitim veren kurumun sistemi nedeniyle stereotip davranışları ve bu davranışlara müdahale yöntemlerini tanımaktadırlar. OSB tanılı öğrencilerinde karşılaştıkları stereotip davranışlarla ilgili deneyimlerini paylaşan öğretmenler alanyazınla oldukça benzer ifadelerde bulunmuşlardır. Araştırma bulgularına göre, öğretmenler stereotip davranış tanımlarken özellikle “tekrarlayan davranışlar” vurgusunu yapmışlardır. Stereotip davranışın alanyazında yer alan tanımına baktığımızda ise “üst üste tekrar eden hareketler” ifadesi yer almaktadır (Bodfish vd.,1999; Lewis ve Bodfish, 1998., Mirenda, vd. 2010). Öğretmenlerin ifadelerinde sık sık alanyazından bahsetmeleri, görüşlerini alanyazına dayandırmaları öğretmenlerin alanyazını takip ettiklerini, böylelikle de alanyazında yer alan ifadelere yer verebildiklerini göstermiştir.

Öğretmenlerin stereotip davranışlarla ilgili yaptıkları diğer tanımlarda ise “içsel davranışlar” ifadesi dikkati çekmektedir. Öğretmenler öğrencilerin stereotip davranışları içsel uyaranlar nedeniyle sergiledikleri ve bundan haz aldıklarını dolayısıyla davranışın kendi kendini pekiştirdiğini ifade etmişlerdir. Her ne kadar içsel davranış şeklinde bir terim, stereotip davranışın alanyazında var olan tanımını içinde yer almasa da işlevsel analiz yapılarak ya da çeşitli işlev belirleme araçları ile yürütülen araştırmalarda stereotip davranışların en sık rastlanan işlevinin sosyal olmayan olumlu pekiştirme diğer bir deyişle otomatik pekiştirme olduğu görülmektedir (Rapp ve Vollmer, 2005a; Rogers ve Ozonoff, 2005; Wilke vd., 2012.) Öğretmenler haz yoluyla davranışın otomatik olarak pekiştirildiği durumu “içsel davranış” olarak tanımlama eğiliminde olmuşlardır. Bu örneği A5 kodlu öğretmenin “*İçsel uyaranlar olabilir, yani çocuk atıyorum ne diyeyim ellerini gözünün önünde sallamak ona haz veriyor olabilir farklı bir duygu hissettiriyor olabilir. Daha çok içsel uyaran kaynaklı olduğunu düşünüyorum. Motor stereotiplerde de dokunma haz veriyor olabilir. İçsel uyaranların daha çok etkili olduğunu düşünüyorum açıkçası.*” (s.23, st.633-636) ifadesinde görebiliriz.

Öğretmenler stereotip davranışları içsel davranış olarak tanımlamakla kalmamış, stereotip davranışın ortaya çıkış nedeninin de içsel olduğunu düşündüklerini vurgulamışlardır. Davranışsal bakış açısı da stereotip davranışın nedeninin davranışın hemen sonrasında ortaya çıkan sonuçlar olduğunu, diğer bir deyişle bireyin stereotip davranışın sonucunda kendisini iyi hissetmesinin onun için pekiştirici özelliği taşıması nedeniyle sergilediği görüşünü savunur (Kennedy vd., 2000; Lovaas, Newsom ve Hickman, 1987). Bu durum öğretmenlerin stereotip davranışlara davranışsal bakış açısıyla baktıklarını göstermektedir. Böyle düşünme sebeplerini ise bu davranışlarla başa çıkmada oldukça zorlanmalarına, başa çıksalar bile stereotip davranışın bir başka formda tekrar sergilenmesine bağlamışlardır. Diğer bir deyişle, öğretmenlere göre stereotip davranışlarla başa çıkmak ve bu davranışlara müdahale etmek mümkün ancak bu davranışları tamamen bitirmek mümkün değildir. Alanyazına baktığımızda ise stereotip davranışların tarih boyunca hiç değişmeden OSB'nin tanı kriterlerinden bir olduğu dikkati çekmektedir (DSM-III; DSM-V; 2013, Kanner, 1943). Dolayısıyla da alanyazında bize öğretmenlerin belirttikleri gibi bu davranışların bitmediğini fakat biçim değiştirebildiğini, daha kabul edilebilir hale ve yoğunluğa getirebildiğini göstermektedir.

Araştırma bulgularına göre öğretmenler eğitim-öğretim sürecinde en çok karşılaştıkları stereotip davranışların ellerin dahil olduğu stereotip davranışlar olduğu (ellerini sallama, el çırpma vb.) belirtmişlerdir. Bu bulgular Loh vd. (2007) tarafından yapılan araştırmanın bulguları ile benzerlik gösterirken; öğretmenlerin birçoğu "*Daha çok hangi durumlarda stereotip davranışlar gözlüyorsunuz?*" sorusuna davranış formu gözetmeksizin birey boş kaldığında, sıkıldığında, istenmeyen etkinlikte ve heyecan, stres gibi duygu değişimlerinde yanıtını vermişlerdir. İlgili alanyazına da baktığımızda da birey boş kaldığında, sıkıldığında, heyecanlandığında ya da hoşuna gitmeyen bir durum olduğunda stereotip davranışı tekrar etmekte ısrar edebileceği belirtilmektedir (Berkson, 1983; Turner, 1999, Sayers vd. 2011).

Gerek kendi çalıştıkları öğrencilerde gerekse diğer öğrencilerde çeşitli stereotip davranışlarla karşılaşan öğretmenler stereotip davranışın yalnız davranışı sergileyen öğrenci için değil aynı zamanda sınıftaki veya okuldaki diğer öğrenciler ve öğretmenler açısından da etkileri olan davranışlar olduğunu ifade etmişleridir. Stereotip davranışın öncelikle öğrencinin eğitimini etkilediğini, örneğin öğrencinin bir beceri ya da davranışı

öğrenme süresini uzattığını belirtmişlerdir. Ayrıca sınıftaki ve okuldaki diğer öğrencilerin bu davranıştan rahatsız olduğunu ve dikkatlerini dağıttığını ifade etmişlerdir. Öğretmenler ayrıca özellikle baş etmede güçlük çektikleri noktada bu davranışların öğretmenin motivasyonunu düşüren davranışlar olduğunu aynı zaman da öğrenci bu davranışı sergilerken içine kapandığında öğrenciye ulaşmakta zorluk çektiklerini belirtmişlerdir. Alanyazın da stereotip davranışlar bireyin eğitim ve öğretim fırsatlarından en üst düzeyde yararlanmasını engelleyen hem bireyin kendisinin hem de çevresindekilerin yaşantısını olumsuz yönde etkileyen; bunun sonucunda da problem davranış olarak nitelendirilen davranışlardır (Gabriels vd., 2005; Koegel ve Covert, 1972; Schumacher ve Rapp, 2011) biçiminde tanımlanmıştır.

Araştırma bulgularına göre, öğretmenler stereotip davranış bir problem davranış mıdır yoksa değil midir? noktasında bir ikilem yaşamaktadırlar. Bir grup öğretmen stereotip davranışı problem davranışların alt basamağı olarak görürken bir grup öğretmen ise stereotip davranışları tamamen problem davranışlardan farklı düşünmüş; ancak öfke, kendine ve etrafa zarar verme gibi davranışları problem davranış olarak değerlendirmiştir. Birkaç öğretmen ise stereotip davranışın sadece yoğun olduğu zaman problem davranışa dönüştüğünü ifade etmiştir. Alanyazına baktığımızda da bir ikilemin söz konusu olduğunu görmekteyiz. Örneğin bir çalışmada, OSB tanılı bireylerde karşılaşılan davranış örüntülerinde kendine zarar verme, saldırma gibi davranışlar problem davranış kategorisinde yer alırken, vücutla ya da sözel olarak yapılan tekrarlayan hareketler stereotip davranış olarak ele alınmıştır (Neitzel, 2010). White vd. (2011)'nin yaptığı çalışmanın sonuçları ise stereotip davranışların problem davranış olarak değerlendirilmediğini ancak bu davranışların ortaya çıkış yoğunluğunun problem davranış olarak nitelendirildiğini göstermektedir. Diğer bir grup araştırma ise stereotip davranışları problem davranışların alt basamağı olarak ele almaktadır (Gabriels vd., 2005; Koegel ve Covert, 1972; Schumacher ve Rapp, 2011).

Stereotip davranışların müdahale edilmesi gereken davranışlar olduğunu düşünen öğretmenlerin bu davranışlarla baş etmede daha çok davranışsal müdahale yöntemlerine başvurdukları dikkati çekmektedir. Başlıca kullandıkları yöntemler ise ayrımlı pekiştirme türleri, izlerlik sözleşmesi, tepkiyi kesme ve yeniden yönlendirme olmuştur. Davranışsal olmayan müdahale yöntemi ise ağırlık kullanılması olmuştur. Alanyazın incelemesinde stereotip davranışlarla baş etmede kullanılan davranışsal

olmayan müdahale yöntemi fiziksel aktivite ve duyu bütünlemeyken (LaFrance vd., 2015, Moore vd., 2015, Neely vd., 2015) davranışsal müdahaleler yoğunlukla tepkiyi kesme ve yeniden yönlendirme, ayrımlı pekiştirme ve uyaran kontrolü olmuştur (Dickman vd., 2012; Giles vd. 2012; Shawler ve Miguel, 2015; Wells, Collier ve Sheehey, 2016). Öğretmenler kullandıkları yöntemler içerisinde diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesi yönteminin en etkili olduğunu böylelikle öğrencinin hangi davranışının pekiştirildiğinin daha çok farkına vardığını ifade etmişlerdir. Bu yöntemleri uygulamadan öncede kayıt tuttuklarını belirten; böylelikle davranışın şeklini, yoğunluğunu, işlevini belirleyen öğretmenler daha sonra müdahale sürecine geçtiklerini belirtmişlerdir. Davranışın tanımlanması, işlevinin belirlenmesi ve müdahale sürecinin etkisini belirlemek amacıyla kayıt tutma izlenmesi gereken önemli bir süreçtir. Alanyazında stereotip davranışın belirli ölçütler altında incelenmesi gerektiğini daha sonra uygun yöntemlerle müdahale edilmesi gerektiğini savunmaktadır (Rapp ve Vollmer, 2005a; Rapp ve Vollmer, 2005b; Berkson, 1983). Stereotip davranışlara baş etmede izledikleri süreç ve kullandıkları yöntemler açısından öğretmenlerin davranışsal bakış açısı sergiledikleri söylenebilir.

Araştırma bulguları, görüşme yapılan öğretmenlerin baş etmekte en çok zorlandıkları davranışın vokal stereotip davranışlar olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin bu davranışlarda diğerlerine kıyasla daha çok zorlanmalarının sebebi ise müdahale etmekte dolayısıyla azaltmakta güçlük çekmeleri olduğu dikkat çekmektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde ise çeşitli müdahale yöntemleri kullanılarak vokal stereotip davranışları azaltmanın amaçlandığı araştırmaların sayısının daha fazla olması da eğitimcilerin vokal stereotiplerde zorlandığını ve bu davranışlarla başa çıkma yöntemleri arayışının olduğunu göstermektedir (Dickman vd., 2012; Enloe ve Rapp, 2014; Laprime ve Dittrich, 2014; Shawler ve Miguel, 2015; Wells, Collier ve Seehey, 2016).

Stereotip davranışlarla ilgili genel düşünceleri, baş etme sürecinde izledikleri yol ve baş etmede kullandıkları yöntemler açısından davranışsal yaklaşımı uygulayan öğretmenler sahip oldukları bu bilgilerin ve bakış açısının kaynağının şu an çalıştıkları UDA temelli eğitim veren kurum olduğunu, kurum bünyesinde aldıkları hizmet içi eğitimlerin ve süpervizör desteğinin mesleki gelişimlerinde ve stereotip davranışlarla baş etme noktasında büyük etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Böylelikle kendilerini

stereotip davranışlarla baş etmede daha yeterli gördüklerini ifade etmişlerdir. Ancak her ne kadar süpervizör desteği sağlansada stereotip davranışlar noktasında mesleki yeterlik algısı mesleki deneyim yılı doğru orantılı bulunmuştur. Örneğin, mesleki yılları beş ile 13 yıl arasında olan öğretmenler kendilerini stereotip davranışlar noktasında yeterli hissettiklerini ifade ederken. Mesleki deneyim yılı beş ve altı olan öğretmenler kendileri bu konuda yetersiz veya kısmen yeterli hissetmişlerdir. Bu nedenle çeşitli mesleki ihtiyaçları olduğu dile getiren öğretmenlerin özellikle süpervizörlerinden geri bildirim almanın mesleki olarak onlara büyük katkı sağladığını ve buna ihtiyaçları olduğunu ifade etmişlerdir.

Ayrıca öğretmenler, mesleki ihtiyaçları dışında uzmanlardan, ailelerden ve devletten çeşitli beklentilerini de dile getirmiştir. Bu beklentilerin başında alanyazın takip eden öğretmenlerin stereotip davranışla ilgili daha çok araştırma yapılmasını bekledikleri göze çarpmaktadır. Öğretmenler stereotip davranışlarla ilgili çeşitli eğitim ve seminerlerin de kendileri için faydalı olabileceğini düşünmektedir. Öğretmenlerin üzerinde durduğu bir diğer nokta kurumlarında sistematik olarak uygulanan stereotip davranışlarla baş etme uygulamalarının aileler tarafından evde de sürdürülmesidir. Böylelikle azaltmakta güçlük çektikleri stereotip davranışlarla başa çıkmanın daha kolay olacağını vurgulamışlardır. Öğretmen son olarak çalıştıkları kurumdaki sistemden çok memnun olduklarını hem kendilerini bu sayede çok geliştirdiklerini hemde öğrencilerin UDA'ya dayalı sistematik bir eğitim aldıklarını bu nedenle bu modeli uygulayan okul veya kurumların çoğalmasını beklediklerini ifade etmişlerdir

4.1. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, kurum bünyesinde 49 öğretmen olmasına karşın programlarının uyuşmaması nedeniyle OSB tanılı bireylerle çalışan 20 öğretmen ile sınırlıdır.

Araştırmanın diğer sınırlılığı ise sadece öğretmen görüşlerine dayalı olmasıdır. Öğretmenlerin yöntemleri kullanmalarına ilişkin gözlemlere yer verilememiştir.

4.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik öneriler şu şekildedir:

4.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler

1. Araştırma bulguları ve ilgili alanyazın OSB tanımlı öğrencilerle çalışan öğretmenlerin stereotip davranışlarla karşılaştığını göstermektedir. Öğretmenlerin özellikle stereotip davranışlarla baş etme noktasında mesleki yeterliliklerini arttırmaya yönelik, seminerler, konferanslar ve hizmet içi eğitim çalışmaları geliştirilebilir.

2. OSB tanımlı bir çocuğa sahip ailelere stereotip davranışlarla baş etme konusunda seminerler ve konferanslar vererek bu konuda bilgilendirilmeleri ve öğretmenlerle işbirliği içinde olmaları sağlanabilir.

3. Araştırma bulguları süpervisor eşliğinde çalışan öğretmenlerin OSB tanımlı öğrencilerde karşılaştıkları stereotip davranışlar noktasında destek aldığını ve bu destekten memnun olduklarını göstermektedir. MEB işbirliği ile süpervizörlük sistemi diğer okullara da getirilebilir.

4. Araştırma bulguları OSB tanımlı bireylerle çalışan öğretmenlerin stereotip davranışlarla baş etme noktasında sahip oldukları bilgileri şu an çalıştıkları ya da daha önce çalıştıkları kurumlardaki eğitimlerden, seminerlerden, diğer meslektaşlarına ve süpervizörlerine danışarak, bizzat uygulamanın içinde kendi kendilerine ya da konu ilgili kaynaklardan öğrendiklerini göstermiştir. Üniversitelerin özel eğitim öğretmeni yetiştiren bölümlerinin derslerinde stereotip davranışlarla baş etme ile ilgili içerik artırılabilir.

4.2.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler

1. Bu araştırma, OSB tanımlı öğrencilerle çalışan öğretmenlerin karşılaştıkları stereotip davranışlara yönelik deneyimlerine ilişkin bilgi sunmaktadır. İleri araştırmalarda OSB tanımlı öğrencilerle çalışan öğretmenlerin karşılaştıkları diğer problem davranışlara ilişkin deneyimleri derinlemesine incelenebilir.

2. İleri araştırmalarda OSB tanımlı öğrencilerle çalışan öğretmenlerin stereotip davranışlarla baş etme noktasında yeterliliklerinin geliştirilmesi konusunda çalışmalara yer verilebilir.

3. Bu araştırmanın verileri yarı-yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. İleri araştırmalarda, OSB tanımlı öğrencilerle çalışan öğretmenlerin karşılaştıkları stereotip davranışlara yönelik deneyimlerini incelerken gözlem yolu ile de uygulama güvenilirliklerine ilişkin veri toplanabilir.

4. Bu araştırmanın katılımcıları UDA temelli bir kurumda süpervizörler eşliğinde çalışan öğretmenlerdir. İleri araştırmalar, başka devlet okulları ya da rehabilitasyon merkezleri gibi başka kurumlarda çalışan öğretmenlerin stereotip davranışlarla ilgili deneyimlerini derinlemesine inceleyebilir.

5. Yabancı alanyazında var olan ve bu araştırmanın da bulgularından bir kısmını oluşturan öğretmenlerin OSB tanımlı öğrencilerde karşılaştıkları stereotip davranışlarla baş etmede kullandıkları davranışsal müdahalelerin etkililikleri, ülkemizde de tek denekli araştırma yöntemleri ile yürütülen araştırmalarla incelenebilir.

6. Araştırma bulguları öğretmenlerin stereotip davranışlarla ilgili stereotip davranışları ölçmede ya da işlevlerini belirlemede kullandıkları bir ölçü aracı olmadığını göstermiştir. İleri araştırmalarda bu amaçlara hizmet üzere bir ölçü aracı geliştirilebilir ya da var olan yabancı ölçü araçlarından ülkemize uyarılabilir.

5. SONUÇ

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, UDA temelli eğitim veren kurumda çalışan öğretmenlerin stereotip davranışları ve bu davranışlara müdahale yöntemlerini tanıdıklarını göstermektedir. Deneyimlerini paylaşırken var olan alanyazında geçen ifadelerle yakın ifadeleri olan öğretmenlerin stereotip davranışları bu kadar iyi tanınmasında ve davranışsal bakış açısını belirlemede kurumun UDA'ya ve sürekli eğitime dayalı modelinin önemli rol oynadığı düşünülmektedir. Öğretmenler aldıkları hizmet içi eğitimlerin, süpervizörlerin gözlemleri ve geri bildirimleri sayesinde kendilerini stereotip davranışlar konusunda daha yeterli hissettiklerini ifade etmişlerdir. Alanyazına göre de sıklıkla kullanılan pekiştirme, ayrımlı pekiştirme gibi yöntemleri kullanan öğretmenler bu yöntemlerin etkililiğinden bahsetmiş ve bu yöntemleri uygularken sağlanan süpervizör desteği sayesinde herhangi bir sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir.

Öte yandan, öğretmenler stereotip davranışların içsel uyaranlardan kaynaklı olduğunu ve bu davranışı sergileyen öğrenciyi rahatlattığını, bu nedenle davranışın kendisinin pekiştireç özelliği taşıdığını çokça vurgulamışlardır. Sterotip davranışların OSB'nin tanı kriterlerinden biri olduğunu, gerek kendi öğrencilerinde gerekse diğer öğrencilerde sürekli karşılaştıklarını ve bir stereotip azaltsalar ya da tamamen ortadan kaldırsalar dahi öğrencinin yeni bir stereotip davranış sergilediğini vurgulamışlardır. Bu nedenle konu ile ilgili eğitimlerin, seminer ve konferansların artması, daha çok araştırma yapılması şeklindeki öğretmen beklentileri araştırmanın sonuçlarından biridir. Ayrıca ailelerle işbirliği, çalıştıkları kurum modelindeki kurumların artması dolayısıyla hem öğretmenlerin daha yeterli düzeye getirilmesi hemde öğrencilerin iyi bir özel eğitim hizmetinden faydanlanması öğretmenlerin diğer ifadeleridir.

KAYNAKÇA

- Abramowicz, J. S. (2012). Ultrasound and autism. *Journal of Ultrasound in Medicine*, 31, 1261-1269.
- Ahearn, W. H., Clark, K. M., MacDonanld, R. P. F., ve Chung, B. I. (2007). Assessing and treating vocal stereotypy in children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40(2), 263-275.
- Ahrens, E. N., Lerman, D. C., Kodak, T., Worsdell, A. S., ve Keegan, C. (2011). Further evaluation of response interreption and rediction as treatment for stereotypy. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 44(1), 95-108.
- Alberto, P. A., ve Troutman, A. C. (2013). *Applied behavior analysis for teachers* (9th Ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- American Psychiatric Association (1987). *Diagnostic and statistical manual of mental sisorders*. Washington DC: APA.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental sisorders*. Washington DC: APA.
- Anderson, D. J., Laken, K. C., Bradley, K. H., ve Chen, T. (1992). Social integration of older persons with mental retardation in residential facilities. *American Journal on Mental Retardation*, 96, 488-501.
- Anderson, J., ve Le, D. D. (2011). Abatement of intractable vocal stereotypy using an overcorrection procedure. *Behavioral Interventions*, 26, 134-146.
- Baer, D. M., Wolf, M. M., ve Risley, T. R. (1987). Some-still current dimensions of applied behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 20, 313-327.
- Baird, G., Charman T., ve Santos PJ (2001). Clinical consideration in the diagnosis of autism spectrum disorders. *Indian Peditr*, 68, 439-449.
- Berg, B. L., ve Lune, H. (2012). *Qualitative research methods for the social sciences* (8th Ed.). Harlow, Essex, England: Pearson.

- Berkson, G. (1983). Repetitive stereotyped behaviors. *American Journal of Mental Deficiency*, 88, 293-246.
- Bodfish, J. W., Symons, F. J., Parker, D. E., ve Lewis, M. H. (2000). Varieties of repetitive behavior in autism: Comparisons to Mental Retardation. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30, 237-243.
- Bogdan, R. C., ve Biklen, K. S. (2007). *Qualitative research for education: An Introduction to Theory Methods* (5th Ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Boyd, B. A., McDonough, S. G., Rupp, B., Khan, F., ve Bodfish, J. W. (2011). Effects of a family-implemented treatment on the repetitive behaviors of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41, 1330-1341.
- Campbell, J. M., (2003). Efficacy of behavioral intervention for reducing behavior problem in persons with autism: A quantitative synthesis of single subject research. *Research in Developmental Disabilities*, 24, 120-138.
- Capriotti, M. R., Brandt, B. C., Ricketts, E. J., Espil, F. M., ve Woods, D. W. (2013). Comparing the effects of differential reinforcement of other behavior and response-cost contingencies on tics in youth with tourette syndrome. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 45(2), 251-263.
- Cataldo, M. F., ve Harris, J. (1982). The biological basis for self-injury in the mentally retarded. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 2(1), 21-39.
- Center for Disease Control and Prevention, (2015).
<http://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html> (Erişim Tarihi: 14.12.2015)
- Chakrabarti S, ve Fombonne, E. (2001). Pervasive developmental disorders in preschool children. *The Journal of American Medical Association*, 285, 3093-3099.
- Chandler, L. K. ve Dahlquist, C. M. (2002). *Functional assessment: Strategies to prevent and remediate challenging behavior in school settings*. Columbus, Ohio: Pearson Education.

- Charlick, S. J., McKellar, L., Fielder, A., ve Pincombe, J. (2015). Interpretative phenomenological analysis: Implementing research to influence breastfeeding education. *International Journal of Childbirth Education*, 30(2), 49-54.
- Cooper, J. O., Heron, T. E., ve Heward, W. L. (2007). *Applied behavior analysis*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Cowan, R. J., ve Allen, K. D. (2007). Using naturalistic procedures to enhance learning in individuals with autism: A focus on generalized teaching within the school setting. *Psychology in the Schools*, 44, 701–715.
- Cresswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches to research*. (4th Ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications
- Cuninham, A. B., ve Schreibman, L. (2008). Stereotypy in autism: The importance of function. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 2(3), 469-479.
- Dalrymple, A. J. (1989). Sensory extinction of stereotyped object-dropping: Identification of reinforcer for skill training. *Behavioral Residential Treatment*, 4(2), 99- 111.
- Damasio, A. R., ve Maurer, R. G. (1978). A neurological model for childhood autism. *Archives of Neurology*, 35, 777-786.
- Dawson, G. (2008). Early behavioral intervention, brain plasticity, and the prevention of autism spectrum disorder. *Development and Psychopathology*, 20, 775-803.
- Dickman, S. E., Bright, C. N., Montgomery, D. H., ve Miguel, C. F. (2012). The effects of response interruption and redirection (RIRD) and differential reinforcement on vocal stereotypy and appropriate vocalizations. *Behavioral Interventions*, 27, 185-192.
- DiGennaro-Reed, F. D., Hirst, J. M., ve Hyman, S. R. (2012). Assessment and treatment of stereotypic behavior in children with autism and other developmental disabilities: A thirty year review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6, 422-430.

- Dunlap, G., Carr, E. G., Horner, R. H., Zarccone, J. R., ve Schwartz, I. (2008). Positive behavior support and applied behavior analysis: A familial alliance. *Behavior Modification*, 32(5), 682-698.
- Dunlap, G., ve Fox, L. (1999). A demonstration of behavioral support for young children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 1(2), 77-87.
- Durand, V. M., ve Carr, E. G. (1987). Functional communication training to reduce challenging behavior: maintenance and application in new settings. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24(2), 251-264.
- Emerson, E. (2001). *Challenging behavior: Analysis and intervention in people with intellectual disabilities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Enloe, K. A., ve Rapp, J. T. (2014), Effects of noncontingent social interaction on immediate and subsequent engagement in vocal and motor stereotypy in children with autism. *Behavior Modification*, 38(3), 374-391.
- Falcomata, T. S., Roane, H. S., Hovanetz, A. N., Kettering, T. L. ve Keeney, K. M. (2004). An evaluation of response cost in the treatment of inappropriate vocalizations maintained by automatic reinforcement. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 37, 83–87.
- Flick, U. (2007). *Designing qualitative research*. Great Britain: The Cromwell Press.
- Gabriels, R. L., Cuccaro, M. L., Hill, D. E., Ivers, B. J., ve Goldson, E. (2005). Repetitive behaviors in autism: Relationships with associated clinical features. *Research in Developmental Disabilities*, 26, 169-181.
- Gay, L. R., Mills, G. E. ve Airasian, P. W. (2011). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Geier, D. A., ve Geier, M. A. (2004). Comparative evaluation of the effects of MMR immunization and mercury doses from thimerosal-containing childhood vaccines on the population prevalence of autism. *Medical Science Monitor*, 10(3), 33-39.

- Giles, A. F., St. Peter, C. C., Pence, S. T., ve Gibson, A. B. (2012). Preference for blocking or response redirection during stereotypy treatment. *Research in Developmental Disabilities, 33*, 1691-1700.
- Glesne, C. (2010). *Becoming qualitative researchers: An introduction*. (4th Ed.). United States: Addison Wesley Longman.
- Goh, H., Iwata, A., Shore, B. A., DeLeon, I. G., Lerman, S. M., ve Smith. (1995). An analysis of the reinforcing properties of hand mouthing. *Journal of Applied Behavior Analysis, 28*(3), 269-283.
- Griffee, D. T. (2005). Research tips: Interview data collection. *Journal of Developmental Education, 28*(3), 36-37.
- Haley, J. I., Heick, P. F., ve Luiselli, J. K. (2010). Use of an antecedent intervention to decrease vocal stereotypy of a student with autism in the general education classroom. *Child & Family Behavior Therapy, 32*, 311-321.
- Hall, S., Thorns, T., ve Oliver, C. (2003). Structural and environmental characteristics of stereotyped behaviors. *American Journal on Mental Retardation, 108*(6), 391-402.
- Hattier, M. A., Matson, J. L., MacMillan, K., ve Williams, L. (2013). Stereotyped behaviours in children with autism spectrum disorders and atypical development as measured by the BPI-01. *Developmental Neurorehabilitation, 16*, 291-300.
- Heflin, L., J., ve Alaimo, D. F. (2007). *Students with autism spectrum disorders: Effective intstructional practices*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Heward, W. L. (2013). *Exceptional children: An introduction to special education*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Holden, B., ve Gitlesen, J. P., (2006). A total population study of challenging behavior in the country of Hedmark, Norway: Prevalence, and risk markers. *Research in Developmental Disabilities, 27*, 456-465.

- Honey, E., Rodgers, J., ve McConachie, H. (2012). Measurement of restricted and repetitive behaviour in children with autism spectrum disorder: Selecting a questionnaire or interview. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(2), 757-776.
- Horner, R. H., Carr, R. E., Strain, P. S., Todd, A. W., ve Reed, H. K. (2002). Problem behavior interventions for young children with autism: A research synthesis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32, 423-446.
- Ivy, J. W., Neef, N. A., Meindl, J. M., ve Miller, N. (2016). A preliminary examination of motivating operation and reinforcer class interaction. *Behavioral Interventions*, 31, 180-194.
- Jang, J., Dixon, D. R., Tarbox, J., ve Granpeesheh, D., (2011). Symptom severity and challenging behavior in children with ASD. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5, 1028-1032.
- Joosten, A. V., ve Bundy, A. C. (2008). The motivation of stereotypic and repetitive behavior: Examination of construct validity of the motivation assessment scale. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(7), 1341-1348.
- Joseph, R. M. (1999). Neuropsychological frameworks for understanding autism. *International Review of Psychiatry*, 11, 309-325.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (22. Baskı). İstanbul: Nobel Yayınları.
- Keenan, M., Dillenburger, K., Röttgers, H.R., Dounavi, K., Moderato, P., Jonsdottir, S.L., Schenk, J. J. A. M., Virues-Ortega, J. ve Roll-Pettersson, L. (2014). Autism and ABA: The gulf between North America and Europe. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2, 167-183.
- Kennedy, C. H., Meyer, K. M., Knowles, T., ve Shukla, S. (2000). Analyzing the multiple functions of stereotypical behavior for students with autism: Implications for assessment and treatment. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 33, 559-571.

- Kern, L., Koegel, R. L., ve Dunlap, G. (1984). The influence of vigorous versus mild exercise on autistic stereotyped behaviors. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 14(1), 57-67.
- Kliebert, M. L., Tiger, J. H., ve Toussaint, K. A. (2011). An approach to identifying the conditions under which response interruption will reduce automatically reinforced problem behavior. *Behavior Analysis in Practice*, 4, 17-26.
- Kırcaali-İftar, G. (2012). Otizm spektrum bozukluğu genel bakış. E. Tekin-İftar (Editör), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* (s.17-46). Ankara: Vize Basın Yayın.
- Kreiling, J. A., Stephens, R. E., ve Reinisch, C. L. (2005). A mixture of environmental contaminants increase cAMP dependent protein kinase in *Spisula* embryos. *Environmental Toxicology and Pharmacology*, 19, 9-18.
- Koegel, R. L., ve Covert, A. (1972). The relationship of self-stimulation to learning in autistic children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 7, 521-528.
- Kostinas, G., Scandlen, A., ve Luiselli J. K. (2001). Effects of DRL and DRL combined with response cost on perseverative verbal behavior of an adult with mental retardation and obsessive compulsive disorder. *Behavioral Interventions*, 16, 27-37.
- LaFrance, D. L., Miguel, C. F., Donahue, J. N., ve Fechter, T. R. (2015). A case study on the use of auditory integration training as a treatment for stereotypy. *Behavioral Interventions*, 30, 286-293.
- LaGrow, S. J., ve Repp, A. C. (1984). Stereotypic responding: A review of intervention research. *American Journal of Mental Deficiency*, 88(6), 595-609.
- Laprine, A. P., ve Dittrich, G. A. (2014). An evaluation of a treatment package consisting of discrimination training and differential reinforcement with response cost and a social story on vocal stereotypy for a preschooler with autism in a preschool classroom. *Education and Treatment on Children*, 37, 407-430.

- Lewis, M. H., Baumeister, A. A., ve Mailman, R. B. (1987). A neurobiological alternative to the perceptual reinforcement hypothesis of stereotyped behavior: A commentary on 'self-stimulatory behavior and perceptual reinforcement'. *Journal of Applied Behavior Analysis, 20*, 253-258.
- Lewis, M. H., ve Bodfish, J. W. (1998). Repetitive behavior disorders in autism. *Developmental Disabilities Research Reviews, 4*(2), 80-79.
- Lindgren, S. ve Doobay, A. (2011). Evidence- based interventions for autism spectrum disorders. The University of Iowa.
- Liu-Gitz, L. ve Banda, D.R. (2010). A replication of the RIRD strategy to decrease vocal stereotypy in a student with autism. *Behavioral Interventions, 25*, 77–87.
- Loh, A., Soman, T., Brian, J., Bryson, S. E., Szatmari, P., Smith, I. M., ve Zwaigenbaum, L. (2007). Stereotyped motor behaviors associated with autism in high-risk infants: a pilot videotape analysis of a sibling sample. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 37*(1), 25-36.
- Lopez, B. R., Lincoln, A. J., Ozonoff, S., ve Lai, Z. (2005). Examining the relationship between execute functions and restricted, repetitive symptoms of autistic disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 35*, 445-460.
- Lord, C., ve McGee, J. (2001). *Educating children with autism*. Washington, DC: National Academy Press.
- Lotfizadeh, A. D., Edwards, T. L., Redner, R., ve Poling, A. (2012). Motivating operations affect stimulus control: a largely overlooked phenomenon in discrimination learning. *The Behavior Analyst, 35*, 89-100.
- Lovaas, O. I. (2003). *Teaching individuals with developmental delays: Basic intervention techniques*. Austin, Texas: Pro-Ed.
- Lovaas, I., Newsom, C., ve Hickman, C. (1987). Self-stimulatory behavior and perceptual reinforcement. *Journal of Applied Behavior Analysis, 20*, 45-68.

- Mace, F. C., ve Belfiore, P., (1990). Behavioral momentum in the treatment of escape-motivated stereotypy. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 23, 507-514.
- Marcus, B. A., ve Vollmer, T. R. (1996). Combining noncontingent reinforcement and differential reinforcement schedules as treatment for aberrant behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 29(1), 43-51.
- Mason, S. A., ve Iwata, B. A. (1990). Artifactual effects of sensory-integrative therapy on self-injurious behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 23, 361-370.
- Matson, J. L., Dempsey, T., ve Fodstad, J. C. (2009). Stereotypies and repetitive/restrictive behaviors in infants with autism and pervasive developmental disorder. *Developmental Neurorehabilitation*, 12, 122-127.
- Matson, J. L., Mahan, S., Hess, J., Fodstad, J. C., ve Neal, D. (2010). Progression of challenging behaviors in children and adolescents with autism spectrum disorders as measured by the autism spectrum disorder-problem behaviors for children (ASD-BPC). *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4, 400-404.
- Matson, J. L., Wilkins, J., ve Macken, J. (2009). The relationship of challenging behaviors to severity and symptoms of autism spectrum disorders. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*, 2, 29-44.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. United States of America: Jossey-Bass A Wiley Imprint.
- Miranda, P., Smith, I. M., Vaillancourt, T., Georgiades, S., Duku, E., Szatmari, P., Bryson, S., Fombonne, E., Roberts, W., Volden, J., Waddell, C., ve Zwaigenbaum, L. (2010). Validating the repetitive behavior scale-revised in young children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism & Developmental Disorder*, 40, 1521-1530.
- Moore, K. M., Cividini-Motta, C., Clark, K. M., ve Ahearn, W. H. (2015). Sensory integration as a treatment for automatically maintained stereotypy. *Behavioral Interventions*, 30, 95-111.

- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Myrbakk, E., ve Tetzchner, S. V. (2008). The prevalence of behavior problems among people with intellectual disability living in community settings. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities, 1*, 205-222.
- Munson, J., Faja, S., Meltzoff, A., Abbott, R. ve Dawson, G. (2008). Neurocognitive predictors of social and communicative developmental trajectories in preschoolers with autism spectrum disorders. *Journal of the International Neuropsychological Society, 14*, 956–966.
- National Autism Center (NAC). (2015). *National standards report 2*. Randolph, Massachusetts: National Autism Center
- Neely, L., Rispoli, M., Gerow, S., ve Ninci, J. (2015). Effects of antecedent exercise on academic engagement and stereotypy during instruction. *Behavior Modification, 39*(1), 98-116.
- Neitzel, J. (2010). Positive behavior supports for children and youth with autism spectrum disorders. *Preventing School Failure, 54*, 247-255.
- Nuernberger, J. E., Vargo, K. K., ve Ringdahl, J. E. (2012). An application of differential reinforcement of other behavior and self-monitoring to address repetitive behavior. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 25*, 105-117.
- O'Connor, A. S., Prieto, J., Hoffmann, B., DeQuinzio, J. A., ve Taylor, B. A. (2011). A stimulus control procedure to decrease motor and vocal stereotypy. *Behavioral Interventions, 26*, 231-242.
- Ozonoff, S., Rogers, S.J., ve Hendren, R.L. (2003). *Autism Spectrum Disorders: A research review for Practitioners*. Wahington, DC: American Psychiatric Publishing, Inc.
- Patton, M. Q. (1987). *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*. California: Sage Publications, Inc.

- Piazza, C. C., Adelinis, J. D., Hanley, G. P., Goh, H., ve Delia, M. D. (2000). An evaluation of the effects of matched stimuli on behaviors maintained by automatic reinforcement. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 33(1), 13-27.
- Polkinghorne, D. E. (1989). Phenomenological research methods. In R. S. Valle and S. Halling (Eds.), *Existential-phenomenological perspectives in psychology* (pp. 41–60). New York: Plenum.
- Punch, K. F. (2005). *Introduction to social research* (İngilizce'den çevirenler, D. Bayrak, H., B. Arslan ve Z. Akyüz). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Rapp, J. T., Miltenberger, R. G., Galensky, T. L., Ellingson, S. A., ve Long, E. S. (1999). A functional analysis of hair pulling. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 32(3), 329-337.
- Rapp, J. T., Vollmer, T. R., Peter, C. S., Dozier, C. L., ve Cotnoir, N. M. (2004). Analysis of response allocation in individuals with multiple forms of stereotyped behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 34, 481-501.
- Rapp, J. T. ve Vollmer, T. R. (2005a). Stereotypy I. A review of behavioral assessment and treatment. *Research in Developmental Disabilities*, 26, 527-547.
- Rapp, J. T. ve Vollmer, T. R. (2005b). Stereotypy II: A review of neurobiological interventions and suggestions for integration with behavioral methods. *Research in Developmental Disabilities*, 26, 548-564.
- Rathwell, C., Hasketh, S. R., Santoch, P. L. (2006). Repetitive and stereotyped behaviours in pervasive developmental disorders. *The journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(6), 573-581.
- Reichelt, K. L., Knivsberg, A. M., Lind, G., ve Nodland, M. (1991). Probable etiology and possible treatment of childhood autism. *Brain Dysfunction*, 4, 308-319.
- Rodriquez, J. O., Montesinos, L., ve Preciado, J. (2005) A 19th century predecessor of the token economy. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 38(3), 289-427.

- Rogers, S. J., ve Ozonoff, S. (2005). Annotation: What do we know about sensory dysfunction in autism? A critical review of the empirical evidence. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(12), 1255-1268.
- Rozenblat, E., Brown, J. L., Brown, A. K., Reeve, S. A. ve Reeve, K. F. (2009). Effects of adjusting DRO schedules on the reduction of stereotypic vocalization in children with autism. *Behavioral Interventions*, 24, 1-15.
- Rutter, M. (1978). Diagnosis and definitions of childhood autism. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 8(2), 139-161.
- Sayers, N., Oliver, C., Ruddick, L., ve Wallis, B. (2011). Stereotyped behavior in children with autism and intellectual disability: an examination of the executive dysfunction hypothesis. *Journal of Intellectual Disability Research*, 55, 699-709.
- Schumacher, B., ve Rapp, J. T. (2011). Evaluation of the immediate and subsequent effects of response interruption and redirection on vocal stereotypy. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 44(3), 681-685.
- Shawler, L. A., ve Miguel, C. F. (2015). The effects of motor and vocal response interruption and redirection on vocal stereotypy and appropriate vocalizations. *Behavioral Interventions*, 30, 112-134.
- 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), 121-124.
- Simpson, J. C. (2001). Segregated bu subject: Racial differences in the factors influencing academic major between european, americans, asian americans, and african, hispanic, and native americans. *The Journal of Higher Education*, 72(1), 63-100.
- Strain, P. S., Wilson, K., Wilson, K., ve Dunlap, G. (2011). Prevent-teach-reinforce: Addressing problem behaviors of students with autism in general education classrooms. *Behavioral Disorders*, 36(3), 160-171.

- Subramanian, C. E. R., ve Weismer, S. E. (2012). Receptive and expressive language as predictors of restricted and repetitive behaviors in young children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(10), 2113-2120.
- Symons, F. J., Thompson, A., ve Rodriguez, M. C. (2004). Self-injurious behavior and efficacy of naltrexone treatment: A quantitative synthesis. *Developmental Disabilities Research Reviews*, 10(3), 193-200.
- Tang, J. C., Kennedy, C. H., Koppekin, A., ve Caruso, M. (2002). Functional analysis of stereotypical ear covering in a child with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 35(1), 95-98.
- Tarbox, R. S. F., Ghezzi, P. M., ve Wilson, G. (2006). The effects of token reinforcement on attending in a young child with autism. *Behavioral Interventions*, 21(3), 155-164.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research: Analysis types and software tools*. Bristol, PA: Falmer Press.
- Tekin-İftar, E., ve Kırcaali-İftar, G. (2012). *Özel eğitimde yanlırsız öğretim yöntemleri*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Todd, T., ve Reid, G. (2006). Increasing physical activity in individuals with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 21, 167-176.
- Turner, M. (1999). Annotation: Repetitive behavior in autism: A review of psychological research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40, 839-895.
- Ünlü, E. (2012). *Anne babalara sunulan otizm spektrum bozukluğu gösteren çocuklara yönelik ayırık denemelerle öğretim programının (ADÖSEP) etkililiği*. Doktora Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- VanManen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Albany: State University of New York Press.

- Varni, J. W., Lovaas, O. I., Koegel, R., ve Everett, N. (1979). An analysis of observational learning in autistic and normal children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 7, 31-43.
- Vaughn, M. E., ve Micheal, J. L. (1982). Automatic reinforcement: An important but ignored concept. *Behaviorsim*, 10, 217-227.
- Vollmer, T. R. (1994). The concept of automatic reinforcement: Implications for behavioral research in developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 15, 187-207.
- Vollmer, T. R., Roane, H. S., Ringdahl, J. E., ve Marcus, B. A. (1999). Evaluating treatment challenges with differential reinforcement of alternative behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 32, 9-23.
- Vuran, S. (2003). Uygun olmayan davranışların azaltılması. G. Kırcaaili-İftar (Ed). *Davranış ve öğrenme sorunu olan çocukların eğitimi içinde* (s. 23-40). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Vuran, S. (2010). Davranış problemleri ile başetmek. İ. H. Diken (Ed.) *İlköğretimde kaynaştırma içinde* (260-287). Ankara: Pegem Akademi.
- Wang, P. ve Spillane, A. (2009). Evidence based social skills interventions for children with autism: A meta-analysis. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 44(3), 318-342.
- Wakefield, A. J., Murch, S. H., Anthony, A., Linnell, J., Casson, D. M., ve Malik, M. (1998). Ileal-lymphoid-nodular hyperplasia, non-specific colitis, and pervasive developmental disorder in children. *Lancet*, 351, 637-641.
- Watkins, N., Paananen, L., Rudrud, E. ve Rapp, J. T. (2011). Treating vocal stereotypy with environmental enrichment and response cost. *Clinical Case Studies*, 10(6), 440-448.
- Watt, N., Wetherby, A. M., Barber, A., ve Morgan, L. (2008). Repetitive and stereotyped behaviors in children with autism spectrum disorders in the second year of life. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(8), 1518-1533.

- Webber, J., ve Scheuermann, B. (2008). *Educating students with autism: A quick start manual*. Austin, Texas: Pro-Ed.
- Wells, J., Collier, L., ve Sheehy, P. H. (2016). Decreasing vocal stereotypy of young with autism in a classroom setting. *Child and Family Behavior Therapy*, 38(2), 164-174.
- White, P., O'Reilly, M., Fragele, C., Kang, S., Muhich, K., Falcomata, T., Lang, R., Sigafoos, J., ve Lancioni, G. (2011). An extended functional analysis protocol assesses the role of stereotypy in aggression in two young children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5, 785-789.
- Wilke, A. E., Tarbox, J., Dixon, D. R., Kenzer, A. L., Bishop, M. R., ve Kakavand, H. (2012). Indirect functional assessment of stereotypy in children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6, 824-828.
- Williams, E. L., ve Casanova, M. F. (2010). Potential teratogenic effects of ultrasound on corticogenesis: Implications for autism. *Medical Hypotheses*, 75(1), 53-58.
- Willis, J. (2008). *Qualitative research methods in education and educational technology*. US: Information Age Pub.
- Wing, L., Leekam, S. R., Libby, S. J., Gould, J., ve Larcombe, M. (2002). The diagnostic interview for social and communication disorders: background, interrater reliability and clinical use. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(3), 307-325.
- Wolery, M., Bailey, D. B., ve Sugai, G. M. (1988). *Effective teaching: Principles and procedures of applied behavior analysis with exceptional students*. Boston: Allyn and Bacon.
- Woods, D. W. (2002). Introduction to the special issue on repetitive behavior problems. *Behavior Modification*, 26, 315-319.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.

EKLER

EK-1. Görüşme Soruları

EK-2. Kişisel Bilgi Formu

EK-3. Katılımcı Sözleşmesi

EK-4. Görüşme Yönergesi

EK-5. Ayrıntılı Analiz Formu

EK-6. Kod Listesi

EK-1. Görüşme Soruları

1. Bana kendinizi tanıtır mısınız?
2. Stereotip davranışı nasıl tanımlarsınız? (SONDA: Sizce hangi davranışlar stereotip?)
3. En sık rastladığımız stereotip davranışlar nelerdir?
4. Stereotip davranışlar sınıf ortamınızı ve çocuklarla çalışmanızı nasıl etkiliyor?
5. Stereotip davranışların sizce nedenleri nelerdir? (SONDA: Daha çok hangi durumlarda ortaya çıkıyor?)
6. Baş etmede en çok zorlandığınız stereotip davranış nedir? Sizce bunun nedenleri nedir?
7. Stereotip davranışlarla karşılaştığınızda nasıl bir süreç izliyorsunuz/neler yapıyorsunuz betimler misiniz? (SONDA: Kullandığımız yöntemler işe yarıyor mu?, En çok işe yarayan yöntem hangisi?)
8. Stereotip davranışlar ve bu davranışlarla baş etme ile ilgili bilgileri nasıl edindiniz?
9. Kendinizi stereotip davranışlarla baş etmede ne ölçüde yeterli görüyorsunuz?
10. Stereotip davranışlarla baş etmede ne tür desteğe ihtiyaç duyuyorsunuz? (SONDA: Ne tür, kimden?)
11. Sterotip davranışlarla ilgili eklemek istediğiniz başka şeyler var mı?

EK-2. Kişisel Bilgi Formu

Tarih:

Adınız Soyadınız:

Telefon numaranız:

E-posta adresiniz:

Cinsiyetiniz:

Doğum Yeri ve Yılıınız:

Mezun olduğunuz fakülte:

Mezun olduğunuz bölüm:

Mesleki deneyim yılınız (Öğretmenlik-diğer):

Otizimli bireylerle çalıştığınız toplam hizmet süreniz?

Otizimli bireylerle çalışmaya dair aldığınız kurs, eğitim, seminer var mı ?

Şu an çalıştığınız kurum adı:

Bu kurumdaki görev süreniz?

EK-3. Katılımcı Sözleşmesi

Tanıtım

Değerli öğretmenim, öncelikle araştırmama gösterdiğiniz ilgi ve bana ayırdığınız zaman için size teşekkür ederim. Ben Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engellilerin Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda araştırma görevlisiyim. Aynı zamanda Anadolu Üniversitesi'nde yüksek lisans öğrencisiyim ve yüksek lisans tezimi yazmaktayım.

Amaç

Bu araştırmada, OSB tanılı öğrencilerle çalışan öğretmenlerin karşılaştıkları stereotip davranışlarla ilgili deneyimlerini incelemeyi amaçlamaktayım.

Uygulama

Bu amaç doğrultusunda sizinle bir görüşme gerçekleştireceğim. Bu görüşmede, araştırma verilerinin geçerliği, güvenilirliği ve olabilecek kesintileri önlemek amacıyla ses kaydı yapacağım.

Katılımcı Hakları ve Gizlilik

Araştırma sürecinde istediğiniz zaman araştırmadan ayrılma özgürlüğüne sahipsiniz. Tutulan kayıt sadece bu araştırmada bilimsel veri olarak kullanılacak ve bu kayıtlar alandan iki uzman tarafından dinlenecektir. Araştırmamda gerçek isimleriniz kullanılmayacak ve herhangi bir kişisel bilginize yer verilmeyecektir. İsteğiniz doğrultusunda ses kayıtlarınız veriye dönüştürüldükten sonra silinebilecektir.

Teşekkür ve İmzalar

Bu sözleşmeyi okuduğunuz ve araştırmaya gönüllü olarak katıldığınız için teşekkür ederim. Araştırma hakkında başka sorularınız olursa aşağıda yazılı olan telefon numarasından arayabilir ya da e-posta gönderebilirsiniz. Araştırmama gönüllü olarak katıldığınıza ve benim de size verdiğimiz sözleri tutacağıma ilişkin bu sözleşmeyi imzalamanızı rica ederim. Bu sözleşmenin bir kopyası da size tarafımdan iletilecektir. Araştırmayı kabul ettiğiniz için ve ayrıca gösterdiğiniz ilgi, ayırdığınız zaman için teşekkür ederim.

Tarih:

Sözleşme Yapılan Öğretmen

Araştırmacı: Arş. Gör. Hande CİHAN

Telefon:

E-Posta: hcihan@sakarya.edu.tr

EK-4. Görüşme Yönergesi

Değerli Öğretmenim,

Benim adım Hande Cihan, Anadolu Üniversitesi Zihin Engelliler Öğretmenliği programında öğrenciyim. Bu araştırmanın amacı, OSB tanılı bireylerle çalışan öğretmenlerin karşılaştıkları stereotip davranışlarla ilgili deneyimlerini incelemektir. Bu doğrultuda bugün sizinle bir görüşme gerçekleştireceğiz. Gerçekleştireceğimiz görüşmede belirteceğiniz tüm bilgiler araştırmamın verilerini oluşturacak ve araştırma için büyük bir önem taşımaktadır.

Görüşme soruları size benim tarafımdan birinci sorudan başlanarak sırasıyla sorulacaktır. Eğer anlamadığınız bir yer olursa ya da soruyu tekrar sormamı isterseniz lütfen belirtiniz. Bu görüşmeyi ses kayıt cihazı kullanarak kayıt etmek istiyorum. Böylece; verilerin geçerli ve güvenilir olmasını sağlayabileceğim, görüşme sırasında olası kesintileri önleyebileceğim, zamanı daha iyi kullanacağım, ayrıca sorularıma vereceğiniz yanıtların kaydını daha ayrıntılı tutabileceğim. Verdiğiniz tüm bilgiler saklı kalacak ve araştırma dışında asla kullanılmayacaktır. Araştırmada adınız hiçbir şekilde kullanılmayacak, yerine kod isim kullanılacaktır. Araştırmanın herhangi bir sürecinde ayrılabilirsiniz.

EK-5. Ayrıntılı Analiz Formu

YER: ANOV	GÖRÜŞME NO: 1
TARİH: 07/08/2015	SAYFA NO: 9
SAAT: 09.00	TOPLAM SATIR: 309
ODAKLAŞILAN OLAY: OSB tanıli bireylerle çalışan öğretmenlerin karşılaştıkları stereotip davranışlara ilişkin deneyimleri	GÖRÜŞMECİ: Hande Cihan
Odaklaşılın Yer/Kişiler:	

BETİMSSEL İNDEKS	SATIR	BETİMSSEL VERİ	GÖZLEMÇİ YORUMU
Baş etmede kullanılan yöntemlerin etkililiği	169	İşe yarıyor mu kullandığınız yöntemler?	
	170	Aynen	
	171	Diyeelim karşılaştığınız çocukta stereotip davranışlar var. Nasıl bir süreç izliyorsunuz? Nereden başlıyorsunuz işe?	
Stereotip davranışlarla baş etme süreci	173	İlk önce o davranışa odaklanmıyor, görmezden geliyorum. Eğer	Süreçte önce görmezden geliniyor
	174	davranışa devam ediyor, sürdürüyor ise o sırada müdahale aşamasına	Sonra müdahaleye geçiliyor
	175	geçiyoruz. “Ellerini güzel tutuyorsun.”, “Aferin bak ağzın kapalı.”,	Kayıttan bahsetmedi
	176	“Ödülünü kazandın.”	
	177	Pekiştirme mi uyguluyorsunuz?	
Baş etmede kullanılan yöntemler	178	Evet, pekiştireç sunuyoruz. Dediğim gibi o davranışa değil de diğer	Öğretmen davranışsal uygulamalar
	179	davranışlarına daha çok pekiştireç, pekiştirme kullandığımız için o	Dışında kendi deneyimlerinden
	180	sırada stereotip davranışı birazcık azaltıyoruz. Ya da ortam değişmesi	Örnekler verdi
	181	gerekirse ortam değiştiriyoruz. Çocuğu rahatlatmaya çalışıyoruz.	(ortam değişimi, rahatlatmak)
	182	Yani bu gibi yöntemleri kullanıyoruz.	
	183	En çok işe yarayan hangisi peki bunların içinde?	
Baş etmede en etkili yöntem	184	Diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesi	
	185	Diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesi!	
	186	Kesinlikle. Bunu burada kullandığımız için de etkililiğini burada	
	187	görebiliyoruz. Ben çocuğun o sırada yaptığı uygun olmayan davranışa	
	188	odaklanmayıp uygun olan davranışlara odaklanınca çocuk da şunun	
	189	eminim ki farkında varıyor: “A öğretmenim bana bunları bunları	
	190	yapıyor. Evet, bak ellerimi güzel tuttum bunları kazandım.” Yani	
SAYFA YORUMU			
Baş etme süreci ve baş etmede kullanılan en etkili yöntem			

EK-6. Kod Listesi

Stereotip davranışların tanımı	SDT
En sık karşılaşılan stereotip davranışlar	EKSD
Stereotip davranışların en çok ortaya çıktığı durumlar	SOÇD
Stereotip davranışların nedenleri	SDN
Stereotip davranışların öğretim sürecine etkisi	ÖSE
Öğrencinin kendisine etkisi	ÖKE
Diğer öğrencilere etkisi	DÖE
Öğretmene etkisi	ÖE
Baş etmesi en zor stereotip davranış	BEZS
Stereotip davranış problem davranış ikilemi	SPDİ
Stereotip davranışlarla baş etme süreci	BS
Stereotip davranışlarla baş etmede kullanılan yöntemler	BKY
En çok işe yarayan yöntem	EİYY
Stereotip davranışlarla baş etme konusundaki bilgilerin kaynağı	BK
Stereotip davranışlarla ilgili yeterlik algıları	MYA
Mesleki gelişimleri ile ilgili yaptıkları çalışmalar	MÇ
Öğretmenlerin mesleki ihtiyaçları	Mİ
Aileden beklentiler	AB
Uzmanlardan beklentiler	UZ
Devletten beklentiler	DB

- Güleç-Aslan, Y., ve Cihan, H. (2014). A mother's view about discrete trial teaching who has a child with autism. 41th International ABA Conference, San Antonio, TX, USA.
- Güleç-Aslan, Y., ve Cihan, H. (2014). The preservice special education teachers' experiences on autism in Turkey. International Journal of Arts and Science Conference, Boston, Massachusetts, USA.
- Güleç-Aslan, Y., Cihan, H., ve Altın, D. (2014). Living with a child with Autism Spectrum Disorders (ASD): Experiences of Turkish mothers. Eighth Annual Autism Conference, Louisville, KY, USA.
- Güleç-Aslan, Y., Özbey, F., Özgüç-Sola, C., ve Cihan, H. (2013). Examination of the problems and needs of teachers working in the field of special education. Inaugural European Conference on Education, Brighton, UK.
- Fidan, A., Cihan H., ve Özbey F. (2013). An Important Component in Successful Inclusion Practices: Instructional Adaptations. WCES Educational Sciences Conference, Rome, Italy.

Projeler:

- Özel eğitim öğretmenlerinin yeterlik algıları konulu BAP projesi (araştırmacı)

Diğer Bilimsel Etkinlikler:

- Güleç-Aslan, Y., Meral, B. F., Özbey, F., Bilgiç, E., Çetinkaya, Ç., Sola-Özgüç, C., Fidan, A., Cihan, H. ve Kaya, G. (2012). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Sakarya İli Eğitim İzleme Çalışmaları Özel Eğitim Bölümü Sakarya İli Özel Eğitim Kurumlarına Yönelik Araştırma Sonuç Raporu: Sakarya ili özel eğitim kurumlarına genel bir bakış. *Sakarya Üniversitesi, Sakarya: Rapor.*