

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerin Problem Davranışlarına İlişkin Görüşleri: Nitel Bir İnceleme

Feyat KAYA*

Öz: Bu araştırmanın amacı, özel eğitim öğretmenlerinin otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan öğrencilerin sergilediği problem davranışlara ilişkin görüşlerini ve bu davranışlarla başa çıkma süreçlerine dair deneyimlerini incelemektir. Araştırma, nitel betimsel desen kapsamında yürütülmüş; Türkiye'nin farklı illerinde görev yapan 9 özel eğitim öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Bulgular, OSB olan öğrencilerde problem davranışların fiziksel zarar verme, stereotipik davranışlar, duygusal tepkiler ve sosyal uyumsuzluk gibi çok boyutlu biçimlerde ortaya çıktığını göstermektedir. Öğretmen görüşlerine göre bu davranışlar; aile tutumları, iletişim yetersizlikleri, öğretimsel yaklaşımlar ve öğrencinin bireysel özellikleriyle ilişkili olarak şekillenmektedir. Problem davranışların özellikle zorlayıcı görevler, geçiş zamanları, yeni ortamlar ve aile figürünün varlığı gibi bağlamsal durumlarda arttığı belirlenmiştir. Öğretmenler, problem davranışlarla başa çıkmada öncül ve sonuç temelli müdahaleler, çevresel düzenlemeler, davranışın işlevini belirlemeye yönelik analizler ve ebeveyn iş birliği gibi stratejiler kullandıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca problem davranışların eğitim sürecini aksattığı, öğretmen motivasyonu ve sınıf ortamı üzerinde olumsuz etkiler yarattığı vurgulanmıştır. Araştırma bulguları, OSB olan öğrencilerde problem davranışların yönetiminde öğretmenlerin çok yönlü destek sistemlerine ihtiyaç duyduğunu ortaya koymakta; aile, okul ve uzmanlar arasında iş birliğine dayalı bütüncül yaklaşımların önemine dikkat çekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Otizm spektrum bozukluğu, problem davranışlar, özel eğitim öğretmenleri, problem davranış yönetimi, nitel araştırma.

Special Education Teachers' Views on Problem Behaviors of Students with Autism Spectrum Disorder: A Qualitative Study

Abstract: The purpose of this study is to examine special education teachers' views on the problem behaviors exhibited by students with autism spectrum disorder (ASD) and their experiences in coping with these behaviors. The study was conducted using a qualitative descriptive design. Semi-structured interviews were carried out with nine special education teachers working in different provinces of Türkiye. The data were analyzed using descriptive analysis. The findings indicate that problem behaviors in students with ASD manifest in multidimensional forms, including physical aggression, stereotypical behaviors, emotional outbursts, and social maladjustment. According to the teachers, these behaviors are shaped by multiple factors such as family attitudes, communication difficulties, instructional approaches, and individual characteristics of the students. Problem behaviors were reported to occur more frequently in specific contexts, including challenging tasks, transition periods, unfamiliar environments, and the presence of family members. Teachers stated that they employ various strategies to cope with problem behaviors, including antecedent- and consequence-based interventions, environmental modifications, functional behavior analysis, and collaboration with parents. In addition, problem behaviors were found to negatively affect the educational process, classroom climate, and teachers' motivation. The findings highlight the need for comprehensive support systems for teachers and emphasize the importance of collaborative, multi-stakeholder approaches involving families, schools, and professionals in managing problem behaviors among students with ASD.

Keywords: Autism spectrum disorder, problem behaviors, special education teachers, problem behavior management, qualitative research.

*Sorumlu yazar Dr. Öğr. Üyesi, Hakkari Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Hakkari-Türkiye, ORCID: 0000-0002-1784-5996, e-posta: feyatkaya@hakkari.edu.tr

Giriş

Otizm spektrum bozukluğu (OSB), sosyal iletişim ve etkileşimde güçlükler ile sınırlı ve tekrarlayıcı davranış örüntüleriyle karakterize edilen nörogelişimsel bir bozukluktur (American Psychiatric Association [APA], 2013). OSB, bireyler arasında belirgin farklılıklar gösteren bir spektrum içinde yer almakta ve genellikle üç yaşından önce belirti vermektedir (Centers for Disease Control and Prevention [CDC], 2025). Son yıllarda yapılan epidemiyolojik çalışmalar, OSB yaygınlığının küresel ölçekte artış gösterdiğini ve dört ila sekiz yaş aralığındaki çocuklarda görülme oranının 1/31'e ulaştığını ortaya koymaktadır (Shaw, 2025). Türkiye'de OSB yaygınlığına ilişkin kapsamlı ve güncel veriler sınırlı olmakla birlikte, benzer bir artış eğiliminin gözlemlendiği ifade edilmektedir. OSB tanılı bireylerde sık karşılaşılan ve yaşamın birçok alanını etkileyen temel sorunlardan biri problem davranışlardır.

Araştırmalar, OSB tanısı alan bireylerin, tipik gelişim gösteren ya da farklı yetersizlik gruplarındaki akranlarına kıyasla daha yüksek düzeyde problem davranış sergilediklerini göstermektedir (Chezan vd., 2023). Problem davranışlar; kültürel ve sosyal normlara uymayan, bireyin kendisine veya çevresine zarar verme potansiyeli taşıyan, öğrenme süreçlerini olumsuz etkileyen ve bireyin sosyal yaşama katılımını sınırlandıran, süreklilik gösteren davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Chandler & Dahlquist, 2002; Gülboy & Yücesoy-Özkan, 2017; Yücesoy-Özkan, 2013). OSB olan öğrencilerde sıklıkla gözlenen problem davranışlar arasında saldırganlık, kendine zarar verme, öfke nöbetleri, stereotipik davranışlar ve sosyal uyum güçlükleri yer almaktadır (Matson vd., 2010; Matson vd., 2011; Minshawi vd., 2014). Nitekim yapılan çalışmalar, OSB tanılı bireylerin çok büyük bir bölümünün (%94,3) en az bir problem davranış sergilediğini ortaya koymaktadır (Matson vd., 2008).

Problem davranışların ortaya çıkmasında ve sürdürülmesinde çok sayıda etken rol oynamaktadır. İletişim becerilerindeki yetersizlikler, duyuşal hassasiyetler, bireyin gelişim düzeyine uygun olmayan beklentiler ve çevresel pekiştiriciler bu etkenler arasında yer almaktadır (Kaya, 2021; Richards vd., 2012; Taylor & Seltzer, 2010). İşlevsel davranış değerlendirmesi yaklaşımlarına göre problem davranışlar, genellikle dikkat çekme, kaçınma, nesne elde etme ya da duyuşal doyum sağlama gibi işlevlere hizmet etmektedir (Camacho vd., 2014). Bu davranışlara işlevine uygun müdahaleler geliştirilmediğinde problem davranışların kendiliğinden ortadan kalkması beklenmemekte, aksine zaman zaman içinde daha kalıcı ve dirençli hale gelebildiği belirtilmektedir.

Problem davranışların kalıcı hâle gelmesi yalnızca OSB tanılı bireyin yaşam kalitesini değil, aynı zamanda aile üyelerinin, öğretmenlerin ve akranların refahını da olumsuz etkilemektedir. Bu durum, bireylerin eğitim ortamlarından dışlanma, sosyal ilişkilerde kopukluk yaşama ve toplumsal yaşama katılımda sınırlılıklar deneyimleme riskini artırmaktadır (Güder vd., 2018). Problem davranışların çoğunlukla işlevsel sonuçları aracılığıyla pekiştirilerek sürdürüldüğü dikkate alındığında, bu davranışların ortaya çıkardığı sonuçlara yönelik düzenlemeler yapılmadığı sürece, davranış sıklığında anlamlı bir azalma beklenmemektedir (Horner vd., 2002). Bununla birlikte problem davranışlar, öğrencilerin akademik başarısını, akran ilişkilerini ve sosyal uyumlarını olumsuz etkileyerek yaşam kalitesini düşürmektedir (Lory vd., 2020; Wehmeyer vd., 2020). Bu süreçten yalnızca öğrenciler değil, sınıf ortamında problem davranışlarla doğrudan karşılaşan öğretmenler de etkilenmekte; öğretmenlerin iş doyumunu, mesleki motivasyonu ve tükenmişlik düzeyleri bu davranışlardan doğrudan etkilenmektedir (Ghani vd., 2014).

Bu bağlamda özel eğitim öğretmenleri, OSB tanılı öğrencilerin hem akademik gelişiminde hem de problem davranışların yönetiminde merkezi bir role sahiptir. Öğretmenlerin hangi davranışları problem davranış olarak tanımladıkları, bu davranışlara nasıl yaklaştıkları, hangi müdahale stratejilerini benimsedikleri ve bu süreçte ne tür desteklere ihtiyaç duydukları, davranış yönetiminin etkililiğini belirleyen temel unsurlar arasında yer almaktadır. Bir davranışın problem olarak değerlendirilmesi ve bu davranışa yönelik müdahale biçimi, büyük ölçüde öğretmenin bilgi birikimi, mesleki deneyimi ve algılarıyla ilişkilidir. Bu nedenle öğretmenlerin problem davranışları tanıma ve uygun müdahaleler geliştirme yeterlikleri, öğrencilerin hem akademik hem de sosyal başarılarını doğrudan etkilemektedir (Simpson, 2005; Chezan vd., 2023).

Alanyazında öğretmenlerin problem davranışlara yönelik tutumlarının ve müdahale stratejilerinin, aldıkları eğitim, mesleki deneyim ve destek sistemleriyle yakından ilişkili olduğu belirtilmektedir (Herman vd., 2020; Koçak & Sarı, 2021; Westling, 2010). Bununla birlikte birçok öğretmenin problem davranışlarla başa çıkma konusunda kendini yetersiz hissettiği, sınıf içinde yalnız bırakıldığını düşündüğü ve bu durumun öğretmenler üzerinde ciddi düzeyde stres yarattığı ifade edilmektedir (Abidin & Robinson, 2002; Richards vd., 2012). Bu bulgular, öğretmenlerin problem davranışlara ilişkin deneyimlerinin ve algılarının derinlemesine incelenmesini gerekli kılmaktadır.

Ulusal alanyazın incelendiğinde, öğretmenlerin OSB tanılı öğrencilerin problem davranışlarına ilişkin görüşlerini ele alan çalışmaların sayısının sınırlı olduğu görülmektedir (Akgül, 2016; Karakoç & Atbaşı, 2020; Koçak & Sarı, 2021; Uyanık & Sarı, 2021). Mevcut çalışmaların büyük bir kısmının nicel desenlere dayandığı, belirli davranış türleri ya da müdahale stratejileriyle sınırlı kaldığı ve öğretmenlerin sınıf içi deneyimlerini bütüncül ve derinlemesine ele almadığı dikkat

çekmektedir. Oysa öğretmen deneyimlerine dayalı nitel veriler, problem davranışların sınıf bağlamında nasıl ortaya çıktığını, öğretmenlerin bu davranışları nasıl anlamlandırdığını ve uygulamada ne tür güçlükler yaşadığını ortaya koyma açısından önemli bir potansiyele sahiptir. Bu durum, öğretmen deneyimlerinin nitel yaklaşımlar aracılığıyla ayrıntılı biçimde incelenmesine duyulan ihtiyacı artırmaktadır. Bu çalışma, Türkiye bağlamında özel eğitim öğretmenlerinin problem davranışlara ilişkin deneyimlerini bütüncül biçimde ortaya koyarak, okul temelli destek mekanizmalarına ilişkin uygulamaya dönük çıkarımlar sunmaya katkı sağlamayı hedeflemektedir.

Bu araştırmanın amacı, özel eğitim öğretmenlerinin OSB tanılı öğrencilerin sergilediği problem davranışlara ilişkin görüşlerini incelemek ve bu davranışlarla başa çıkma süreçlerine dair deneyimlerini nitel bir bakış açısıyla ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda, öğretmenlerin problem davranışları nasıl tanımladıkları, bu davranışların nedenlerine ilişkin algıları, sınıf içinde kullandıkları müdahale stratejileri ile bu süreçte kimlerden ne tür destekler bekledikleri betimsel bir yaklaşımla incelenmiştir. Bu yaklaşım, öğretmenlerin deneyimlerinin kendi ifadeleri temelinde ortaya konulmasına ve mevcut durumun ayrıntılı biçimde betimlenmesine olanak sağlamaktadır.

Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Özel eğitim öğretmenleri, problem davranışları nasıl tanımlamakta ve OSB tanılı öğrencilerin hangi davranışlarını problem davranış olarak değerlendirmektedir?
2. Özel eğitim öğretmenlerinin, OSB olan öğrencilerin sergiledikleri problem davranışların nedenlerine ve ortaya çıktığı bağlamsal durumlara ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Özel eğitim öğretmenlerini, problem davranışların öğretim süreci, sınıf ortamı, diğer öğrenciler ve kendi mesleki iyi oluşları üzerindeki etkilerini nasıl değerlendirmektedir?
4. Özel eğitim öğretmenleri, bu problem davranışlarla başa çıkmak için sınıf içinde hangi uygulamaları ve stratejileri kullanmaktadır?
5. Özel eğitim öğretmenlerinin, problem davranışlarla başa çıkma sürecinde aile, okul ve diğer uzmanlardan beklentileri nelerdir?
6. Özel eğitim öğretmenlerinin, problem davranışlarla başa çıkmaya yönelik meslektaşlarına önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırma deseni

Bu araştırma, özel eğitim öğretmenlerinin otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan öğrencilerin sergilediği problem davranışlara ilişkin görüşlerini ve bu davranışlarla başa çıkma süreçlerine dair deneyimlerini incelemeyi amaçlayan nitel betimsel bir çalışmadır. Nitel betimsel araştırma deseni, katılımcıların belirli bir olguya ilişkin görüş ve deneyimlerini kendi ifadeleri doğrultusunda ortaya koymayı ve mevcut durumu ayrıntılı biçimde betimlemeyi amaçlamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu desen, araştırmacının olguyu yorumlayıcı ya da kuramsal bir çerçeveye oturtmasından ziyade, katılımcı perspektiflerini olabildiğince doğrudan yansıtmaya olanak tanımaktadır. Bu doğrultuda çalışmada, özel eğitim öğretmenlerinin OSB olan öğrencilerin problem davranışlarına ilişkin algıları, deneyimleri ve uygulamada benimsedikleri müdahale yaklaşımları ayrıntılı biçimde ele alınmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye'nin farklı illerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan ve OSB tanılı öğrencilerle çalışma deneyimi bulunan 9 özel eğitim öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, araştırmaya dahil edilecek katılımcıların araştırmacı tarafından ya da önceden hazırlanmış kontrol listelerine dayalı ölçütler doğrultusunda, araştırmanın katılımcılarının seçilmesini temel alan bir örnekleme yöntemidir (Şimşek & Yıldırım, 2018). Bu araştırmanın katılımcılarını belirlemek üzere araştırmacı tarafından belirlenen ölçütler; (a) özel eğitim öğretmeni olarak görev yapıyor olmak ve (b) OSB olan öğrencilerle fiilen çalışma deneyimine sahip olmak şeklinde belirlenmiştir. Bu kapsamda araştırmacı, daha önce iletişimde olduğu özel eğitim öğretmenleri aracılığıyla araştırma ölçütlerini karşılayan meslektaşlarının olup olmadığını sormuştur. Uygun özelliklere sahip ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden öğretmenlerin iletişim bilgileri, araçlar tarafından araştırmacıya iletilmiş ve bu kişilerle doğrudan iletişime geçilerek çalışma grubuna dâhil edilmiştir.

Nitel araştırmalarda örneklem büyüklüğü, nicel araştırmalardan farklı olarak genellenebilirlikten ziyade bilgi zenginliği ve veri doygunluğu temel alınarak belirlenmektedir (Guest vd., 2006). Bu çalışmada veri toplama sürecinde sekizinci katılımcıdan sonra katılımcıların benzer şeyler söylediği, tekrarlar oluştuğu ve yeni bir tema oluşmadığı düşünülerek veri

doğrunluğuna ulaşıldığı kararına varılmıştır. Veri doayunluğunun doğrulanması amacıyla ek bir görüşme daha gerçekleştirilmiş, bu görüşmelerde de yeni bir tema ya da alt tema ortaya çıkmaması üzerine veri doayunluğuna ulaşıldığı kabul edilmiştir. Bu doğrultuda çalışma grubu 9 katılımcı ile sınırlandırılmıştır. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler.

Kod	Cinsiyet	Yaş	Mesleki Deneyim	OSB Deneyimi	Okul Türü	Mezun Olduğu Üniversite
K1	Kadın	27	4	4	Özel Eğitim Uygulama Okulu	Marmara Üniversitesi
K2	Kadın	29	7	2	Özel Eğitim Anaokulu	Necmettin Erbakan Üniversitesi
K3	Kadın	33	10	2	Özel eğitim sınıfı	Anadolu Üniversitesi
K4	Erkek	44	12	8	Özel eğitim meslek okulu	Karadeniz Teknik Üniversitesi
K5	Erkek	36	11	4	Özel eğitim meslek okulu	Samsun 19 Mayıs Üniversitesi
K6	Erkek	32	2	2	Özel Eğitim Anaokulu	Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi
K7	Erkek	27	1	1	Özel eğitim uygulama okulu	İzmir Demokrasi Üniversitesi
K8	Kadın	36	5	1	Özel Eğitim Anaokulu	Anadolu Üniversitesi
K9	Erkek	36	11	1	Özel Eğitim Alt Sınıf	Ankara Üniversitesi

Katılımcıların dördü kadın, beşi erkektir. Yaşları 27 ile 44 arasında değişmektedir. Mesleki deneyim süreleri 1–12 yıl, OSB olan öğrencilerle çalışma deneyimleri ise 1–8 yıl arasındadır. Katılımcıların tamamı özel eğitim alanında lisans mezunudur ve farklı okul türlerinde görev yapmaktadır.

Veri Toplama Aracı ve Süreci

Araştırma verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırılan konuya ilişkin açık uçlu sorular yoluyla katılımcıların görüşlerini ayrıntılı biçimde ifade etmelerine olanak tanıyan esnek bir veri toplama tekniğidir (Polat, 2022). Araştırmanın amacı doğrultusunda sekiz açık uçlu sorudan oluşan bir görüşme formu hazırlanmıştır (Tablo 2). Görüşme sorularının kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla, özel eğitim alanında nitel araştırma deneyimi bulunan üç alan uzmanından görüş alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda soru ifadelerinde dilsel ve içeriksel düzenlemeler yapılmıştır. Ayrıca, araştırma öncesinde bir özel eğitim öğretmeniyle pilot görüşme gerçekleştirilmiş; pilot uygulama sonucunda soruların anlaşılabilirliği ve akışı gözden geçirilerek gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Görüşmeler öncesinde katılımcılara, demografik bilgilerin elde edilmesi amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan demografik bilgi formu uygulanmıştır.

Tablo 2.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

No	Görüşme Soruları
1.	Problem davranışları nasıl tanımlarsınız?
2.	Sizce OSB olan öğrencilerin sergiledikleri problem davranışlar nelerdir?
3.	Sizce bu problem davranışların altında yatan nedenler nelerdir?
4.	Sizce bu problem davranışlar genellikle hangi durumlarda ortaya çıkar?
5.	Bu öğrencilerin sergiledikleri problem davranışlarla başa çıkmak için neler yapıyorsunuz?
6.	Bu problem davranışlar sizi ve diğer öğrencileri nasıl etkiliyor?
7.	Problem davranışların önlenmesi konusunda kimlerden beklentileriniz var?
8.	OSB olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin problem davranışlarla başa çıkması için önerileriniz nelerdir?

Araştırmacı ve katılımcıların farklı illerde olmasından dolayı görüşmeler telefon aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Görüşme öncesinde katılımcılarla iletişime geçilerek uygun zaman dilimleri belirlenmiş ve görüşmeler bu doğrultuda planlanmıştır. Tüm katılımcılardan görüşme öncesinde gönüllü katılım ve ses kaydı için izin alınmıştır. Görüşmelerin toplam süresi 3 saat 5 dakika 10 saniyedir; ortalama görüşme süresi yaklaşık 21 dakikadır. Görüşmeler ses kaydı alınarak gerçekleştirilmiş, daha sonra yazıya dökülmüş ve katılımcılara gönderilerek katılımcı teyidi sağlanmıştır. Katılımcılardan kendi ifadelerinin doğruluğunu kontrol etmeleri istenmiştir. Bu süreç araştırmanın inandırıcılığını ve veri doğruluğunu arttırmak amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Veri Analizi

Toplanan verilerin analizinde öncelikle tüm ses kayıtları yazıya dökülmüştür. Elde edilen dökümler 12 punto Times New Roman yazı tipi ve 1,5 satır aralığıyla yazılarak toplam 75 sayfa tutmuştur. Dökümlere sayfa ve satır numaraları verilerek analiz sürecine geçilmiştir.

Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz sürecinde, araştırma soruları temel alınmış ve veriler bu çerçevede doğrultusunda düzenlenmiş, doğrudan alıntılarla desteklenmiş ve anlamlı bütünler hâline getirilmiştir. Analiz süreci araştırmacı tarafından tek tek ve elle yapılmıştır.

Analizin güvenilirliğini artırmak amacıyla, veriler özel eğitim alanında nitel araştırma deneyimine sahip ikinci bir kodlayıcı tarafından bağımsız olarak yeniden kodlanmıştır. Kodlayıcılar arası güvenilirlik, Miles & Huberman (1994) tarafından önerilen [uyuşulan alt tema sayısı / (uyuşulan + uyuşulmayan alt tema sayısı)] formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucunda kodlayıcılar arası uyum oranı %86 gibi yüksek düzeyde bulunmuştur. Kodlama sürecinde görüş ayrılığı yaşanan sınırlı sayıdaki kod ve alt tema, araştırmacılar arasında yapılan tartışmalar sonucunda uzlaşılıyla netleştirilmiştir.

Etik İlkeler

Araştırma sürecinin tüm aşamaları etik ilkelere uygun biçimde yürütülmüştür. Araştırma gerçekleştirilmeden önce, araştırmacının bağlı bulunduğu üniversitenin etik kurulundan 18.06.2025 tarihli ve 2025/117 sayılı etik kurul onayı alınmıştır. Çalışmaya katılan tüm öğretmenlerden bilgilendirilmiş onam alınmış; katılımcılara görüşme sırasında istedikleri soruya yanıt vermeme ve istedikleri zaman çalışmadan çekilme hakları olduğu açıklanmıştır.

Araştırmanın raporlanması sürecinde katılımcı gizliliğini sağlamak amacıyla gerçek isimler yerine kodlar (K1, K2, ...) kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen ses kayıtları ve yazılı dökümler, yalnızca araştırmacı tarafından erişilebilecek şekilde güvenli ortamda saklanacak ve beş yıl sonunda imha edilecektir.

Bulgular

Araştırmadan elde edilen bulgular 8 tema ve 39 alt tema altında toplanmıştır. Bulgular tablo halinde sunularak katılımcı yorumlarının doğrudan alıntılarıyla desteklenmiştir.

Tablo 3.

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Problem Davranışın Tanımına İlişkin Görüşleri

Tema	Alt Tema	Katılımcılar
Problem davranışın tanımı	Tipik gelişime uygun olmayan/norm dışı davranışlar	K1, K9
	Kendisine ve/veya başkasına zarar veren davranışlar	K2, K5, K6
	Kendini ifade edememe/iletişimle ilişkili davranışlar	K4, K5, K6,
	Öğrenmeyi/öğretimi engelleyen davranışlar	K3, K7
	Sosyal etkileşimi olumsuz etkileyen davranışlar	K6, K7
	Toplum tarafından kabul edilmeyen davranışlar	K4, K5,

Araştırma kapsamında öğretmenlere “Problem davranışları nasıl tanımlarsınız?” sorusu yöneltilmiştir. Verilerin analizi sonucunda “problem davranışın tanımı” teması altında altı alt tema belirlenmiştir (Tablo 3). Bulgular, öğretmenlerin problem davranışı tek bir ölçüte indirgemediğini; zarar verme (n=3), kendini ifade edememe/iletişimle ilişkili durumlar (n=3), öğrenmeyi engelleme (n=2), norm dışılık (n=2), sosyal etkileşimi olumsuz etkileme (n=2) ve toplumsal kabul (n=2) boyutlarında tanımladıklarını göstermektedir.

Öğretmenlerin bir bölümü, problem davranışı tipik gelişim örüntülerinden sapma/norm dışılık üzerinden tanımlamıştır (n=2). Bu duruma ilişkin bir katılımcı, “*Normal gelişimin dışında göstermiş olduğu tavırlara bakarım*” (K1) ifadesini kullanmıştır.

Katılımcıların bir kısmı ise problem davranışı kendisine ve/veya başkasına zarar verme potansiyeli ile ilişkilendirmiştir (n=3). Bu alt temaya ilişkin olarak bir öğretmen, “*Kendisine ve çevresine zarar verebilme kapasitesi oluşturacak durumlara biz problem davranış diyoruz*” (K5) şeklinde görüş bildirmiştir. Benzer biçimde K6, zarar verme boyutunu “*kendi çevresine... ailesine, akranlarına zarar veriyorsa*” (K6) sözleriyle ifade etmiştir.

Bazı öğretmenler, problem davranışı öğrenme ve öğretim sürecini engelleme çerçevesinde tanımlamıştır (n=2). Bu doğrultuda bir katılımcı, “*Çocukla çalışacağım beceri her neyse onu çalışmamı engelleyen her türlü şey benim için problem davranış*” (K3) demiş; bir diğer katılımcı ise “*Öğrencinin eğitsel durumunu... akademik başarısını engelleme*” (K7) vurgusu yapmıştır.

Öğretmenlerin bir kısmı, problem davranışı kendini ifade edememe/iletişimle ilişkili güçlükler bağlamında ele almıştır (n=3). Örneğin K4, problem davranışı “*çocuğun kendini ifade edememesi*” (K4) olarak tanımlamış; K6 ise “*çocuğun... iletişimine engel oluyorsa... problem davranıştır*” (K6) ifadesiyle bu boyuta dikkat çekmiştir.

Bunun yanında bazı katılımcılar, problem davranışın sosyal etkileşimi olumsuz etkilemesi üzerinden tanım yapmıştır (n=2). Bu alt temaya ilişkin olarak K7, problem davranışı “*sosyal çevreye rahatsızlık verme*” (K7) şeklinde ifade etmiştir.

Son olarak, bazı öğretmenler problem davranışı toplumsal normlar ve kabul edilebilirlik çerçevesinde değerlendirmiştir (n=2). K4’ün “*Toplumsal kendi düzeni içinde kabullenemeyeceğimiz davranışlar...*” (K4) ifadesi bu yaklaşımı örneklemektedir.

Özetle, bulgular öğretmenlerin problem davranış tanımlarının; zarar verme, iletişim/ifade güçlüğü, öğrenmeyi engelleme ve toplumsal normlar gibi birden fazla boyut üzerinden şekillendiğini göstermektedir.

Tablo 4.

Özel Eğitim Öğretmenlerinin OSB Olan Öğrencilerin Sergiledikleri Problem Davranışlarına İlişkin Görüşleri

Tema	Alt Tema	Katılımcı
OSB olan öğrencilerin sergiledikleri davranışlar	Başkasına yönelik fiziksel şiddet	K1, K2, K5, K6, K7, K8, K9,
	Tekrarlayıcı/stereotipik davranışlar	K1, K2, K5, K6, K7, K8, K9,
	Kendisine zarar verme davranışları	K1, K2, K5, K6, K8, K9,
	Öğretimi kesintiye uğratan davranışlar	K2, K3, K7
	Eşyaya zarar verme	K2, K5
	Duygusal tepkiler (Ağlama, öfke nöbeti)	K3, K9
	Çığlık atma	K4, K7, K8
	Ortamdan kaçma/uzaklaşma	K3, K4,
	Sosyal açıdan uygunsuz davranışlar	K1, K3, K4

Araştırma kapsamında öğretmenlere “Sizce OSB olan öğrencilerin sergiledikleri davranışlar nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Verilerin analizi sonucunda, OSB tanılı öğrencilerin sergiledikleri problem davranışların dokuz alt tema altında toplandığı görülmüştür (Tablo 4). Bulgular, öğretmenlerin sınıf ortamında en sık fiziksel şiddet (n=7) ve stereotipik davranışları (n=7) gözlemlediklerini göstermektedir.

Katılımcıların büyük çoğunluğu, OSB olan öğrencilerin başkasına yönelik fiziksel şiddet içeren davranışlar sergilediğini belirtmiştir (n=7). Bu davranışlar arasında vurma, saç çekme, tükürme ve ısırma yer almaktadır. K1 bu durumu “*Saç çekme çok fazla gördüm*” şeklinde ifade ederken; K6 “*Vurmadır, tükürmedir*” sözleriyle gözlemlerini aktarmıştır.

Öğretmenlerin büyük bir bölümü, öğrencilerde tekrarlayıcı/stereotipik davranışlar gözlemlediklerini ifade etmiştir (n=7). Bu davranışlar el çırpma, sallanma, aynı noktada dönme ve zıplama gibi örüntüler şeklinde tanımlanmıştır. K4 bu durumu “*Stereotipi dediğimiz el çırpması, sallanma*” şeklinde belirtirken; K1 “*Hep koşuyor ama aynı noktada koşuyor*” ifadesini kullanmıştır.

Katılımcıların bir kısmı, öğrencilerin kendilerine zarar verme davranışları sergilediğini bildirmiştir (n=6). Bu davranışlar arasında kafayı duvara vurma, kendini ısırma ve yüzünü tırmalama yer almaktadır. K1 “*Duvara vuran otizmli çocuğu gördüm*” derken; K5 “*Tırnaklarıyla yüzünü kanatıyordu*” ifadesiyle bu durumu açıklamıştır.

Bazı öğretmenler, öğrencilerin eşyaya zarar verme davranışları sergilediğini ifade etmiştir (n=2). K2 “*Eşyaları dökme, eşyalara zarar verme*” derken; K5 “*Televizyonu, kapıyı kıran öğrenci gördüm*” sözleriyle bu davranışları örneklendirmiştir.

Öğretmenlerin bir bölümü, öğrencilerin öğretim sürecini kesintiye uğratan davranışlar sergilediğini belirtmiştir (n=3). Bu davranışlar arasında ders sırasında ayağa kalkma ve sınıf içinde dolaşma yer almaktadır. K3 bu durumu “*Yerinden kalkma davranışı çok fazla*” şeklinde ifade etmiştir.

Bazı katılımcılar, öğrencilerin duygusal tepkiler (ağlama, öfke nöbeti) gösterdiğini bildirmiştir (n=2). K3 “*Yoğun bir ağlama davranışı vardı*” ifadesini kullanmıştır.

Öğretmenler ayrıca yüksek sesle konuşma ve çığlık atma davranışlarını da problem davranış olarak tanımlamıştır (n=3). K4 bu durumu “*Bağırma, çığlık atma*” şeklinde dile getirmiştir.

Katılımcıların bir kısmı, öğrencilerin ortamdan kaçma veya uzaklaşma davranışları sergilediğini ifade etmiştir (n=2). K3 “*Okuldan gitmeye çalışıyordu*” sözleriyle bu durumu örneklendirmiştir.

Bazı öğretmenler, öğrencilerin sosyal açıdan uygunsuz davranışlar sergilediğini belirtmiştir (n=3). Bu davranışlar arasında toplumca hoş karşılanmayan alışkanlıklar ve başkalarına ait eşyaları izinsiz alma yer almaktadır. K4 “Sümüğünü çıkarıp yemesi” ifadesini kullanırken; K3 “Kendisine ait olmayan şeyleri cebine koyuyor” demiştir.

Son olarak, bir öğretmen ise, öğrencilerin bağlam dışı konuşmalar yaptığını problem davranış olarak değerlendirmiştir. Bu duruma ilişkin olarak K3 “Ders esnasında bağlam dışı konuşmalar yapıyor” ifadesini kullanmıştır.

Özetle, bulgular OSB olan öğrencilerin sergilediği problem davranışların fiziksel, davranışsal, duygusal ve sosyal boyutlarda çeşitlilik gösterdiğini ve öğretmenlerin bu davranışları sınıf ortamında farklı biçimlerde gözlemlediklerini ortaya koymaktadır.

Tablo 5.

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Problem Davranışların Nedenlerine İlişkin Görüşleri

Tema	Alt Tema	Katılımcı
Problem davranışların nedenleri	Aile kaynaklı nedenler	K2, K3, K4, K6, K7
	Öğretmen kaynaklı nedenler	K1, K3, K4
	Öğrenciye özgü bireysel nedenler	K1, K3, K8
	İletişim yetersizlikleri	K4, K6, K9
	Sağlıkla ilişkili sorunlar	K1, K5
	Elde etmeye yönelik işlev	K1, K6, K9

Araştırma kapsamında öğretmenlere “Sizce bu problem davranışların altında yatan nedenler nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Verilerin analizi sonucunda problem davranışların nedenlerine ilişkin altı alt tema belirlenmiştir (Tablo 5). Bulgular, öğretmenlerin problem davranışları aile, öğretmen, öğrenciye özgü bireysel özellikler ve iletişim süreçleri gibi birden fazla kaynağa dayandırdıklarını göstermektedir.

Katılımcıların yarısından fazlası, problem davranışların aile kaynaklı nedenlerle ilişkili olduğunu ifade etmiştir (n=5). Özellikle ebeveyn tutumlarının ve ev ortamındaki sınırların problem davranışları etkileyebildiği belirtilmiştir. K2 bu durumu “Ebeveynler... acıma duygusuyla daha fazla imtiyaz gösterebiliyorlar” sözleriyle açıklamıştır.

Bazı öğretmenler, problem davranışların öğretmen uygulamalarından kaynaklanabildiğini belirtmiştir (n=3). Bu bağlamda öğretmenler, davranışlara verilen tepkilerin ya da müdahale biçimlerinin davranışı sürdürebileceğini ifade etmiştir. K1 bu durumu “Müdahale ettikçe o davranışın daha fazla pekiştiğini düşünüyorum” şeklinde dile getirmiştir. Benzer şekilde K4, “Problem davranış analiz edemememiz... o davranış pekiştiriyor” ifadesini kullanmıştır.

Katılımcıların bir kısmı, problem davranışların öğrenciye özgü bireysel özelliklerle ilişkili olabileceğini belirtmiştir (n=3). Öğretmenler, öğrencilerin mizacı, dürtüsellliği ya da kendini rahatlatma ihtiyacının bu davranışlarda rol oynayabileceğini ifade etmiştir. K3 bu durumu “Biraz çocuğun karakteriyle alakalı” sözleriyle dile getirmiştir.

Bazı öğretmenler, problem davranışların iletişim yetersizlikleri ile ilişkili olduğunu vurgulamıştır (n=3). Öğrencilerin ihtiyaçlarını sözlü ya da işlevsel yollarla ifade edememelerinin davranışlara yol açabildiği belirtilmiştir. K4 bu durumu “Kendini ifade edebilmek için bu davranışları gösterdiğini düşünüyorum” şeklinde ifade ederken; K6 “İfade edemeyince çocuk problem davranış sergiliyor” demiştir.

Katılımcıların bir bölümü, sağlıkla ilişkili sorunların da problem davranışlara eşlik edebildiğini ifade etmiştir (n=2). Bu bağlamda fizyolojik ya da biyolojik faktörlere atıfta bulunulmuştur. K5 bu durumu “Stres seviyeleri çok yüksek... hormonal olduğunu düşünüyorum” şeklinde dile getirmiştir.

Bazı öğretmenler ise problem davranışların bir nesneyi, ilgiyi ya da isteği elde etmeye yönelik işlevi olduğunu belirtmiştir (n=3). K6 bu durumu “İstediği nesneyi elde edemeyince problem davranış sergiliyorlar” sözleriyle açıklamıştır. Benzer biçimde K9, “Bir şeye ulaşma çabasıydı” ifadesini kullanmıştır.

Özetle, bulgular problem davranışların öğretmenler tarafından çok boyutlu ve etkileşimsel nedenlerle açıklandığını; aile, öğretmen, öğrenci ve çevresel etmenlerin birlikte değerlendirildiğini ortaya koymaktadır.

Tablo 6.

Özel Eğitim Öğretmenlerinin OSB Olan Öğrencilerin Problem Davranışlarının Ortaya Çıktığı Durumlara İlişkin Görüşleri

Tema	Alt Tema	Katılımcı
Problem davranışların ortaya çıktığı durumlar	Aile üyelerinden birinin varlığı	K1, K2, K6
	Zorlayıcı görevler	K3, K5, K8
	Boş zamanlar ve geçişlerde	K4, K7, K8

Araştırma kapsamında öğretmenlere “Problem davranışlar genellikle hangi durumlarda ortaya çıkmaktadır?” sorusu yöneltilmiştir. Verilerin analizi sonucunda, OSB tanıılı öğrencilerin problem davranışlarının dört farklı bağlamda daha sık ortaya çıktığı belirlenmiştir (Tablo 6). Bulgular, problem davranışların durumsal ve bağlamsal özellikler ile ilişkili olarak ortaya çıktığını göstermektedir.

Katılımcıların bir kısmı, problem davranışların aile figürünün varlığında daha sık gözlemlendiğini ifade etmiştir (n=3). Öğretmenler, özellikle öğrencilerin annelerini gördükleri anlarda problem davranışların ortaya çıkabildiğini belirtmiştir. K1 bu durumu “*Anne gördüğü an problem davranış sergiliyor*” ifadesiyle dile getirmiştir.

Öğretmenlerin bir bölümü, öğrencilerden zorlayıcı ya da ilgi çekmeyen görevler istendiğinde problem davranışların ortaya çıktığını belirtmiştir (n=3). K3 bu durumu “*İstemediği bir şeyi yaptırmaya çalıştığımda oluyor*” şeklinde ifade ederken; K5 “*İstenmediği şeyler yapıldığında bu davranışlar artıyor*” sözleriyle görüşünü paylaşmıştır.

Bazı katılımcılar, öğrencilerin boş zamanlarında ya da etkinlikler arası geçişlerde problem davranış sergilediklerini bildirmiştir (n=3). K4 bu durumu “*Tek başına kaldığı zaman bu davranışları gösteriyor*” ifadesiyle açıklamıştır.

Katılımcıların bir kısmı ise problem davranışların yeni bir ortama girildiğinde ortaya çıktığını belirtmiştir (n=2). Bu duruma ilişkin olarak K4, “*Yeni bir ortam, yeni kişiler olduğunda bu davranışları sergilediğini düşünüyorum*” sözlerini kullanmıştır.

Katılımcılardan biri, problem davranışların otorite eksikliği yaşanan durumlarda ortaya çıktığını belirtmiştir (n=1). Bu duruma ilişkin olarak, “Bir otorite olmadığı zaman bu davranışlar ortaya çıkıyor” (K2) ifadesini kullanmıştır. Yine aynı öğretmen problem davranışların duygusal boşluk ya da ilgi eksikliği durumlarında görülebildiğini “Duygusal bir boşluk, sevgi hissetmeme durumlarında” (K2) sözleriyle dile getirilmiştir.

Özetle, bulgular problem davranışların OSB tanıılı öğrencilerde belirli bağlamlarda ve durumlarda ortaya çıktığını; aile varlığı, görev talepleri, geçişler ve çevresel değişikliklerin öğretmenler tarafından önemli bağlamsal etmenler olarak değerlendirildiğini göstermektedir.

Tablo 7.

Öğretmenlerin, Problem Davranışlarla Başa Çıkmak için Kullandıkları Stratejilere İlişkin Görüşleri

Tema	Alt Tema	Katılımcı
Problem davranışlarla başa çıkma stratejileri	Öncüllere dayalı müdahaleler	K1, K3, K4, K5, K7, K8, K9
	Sonuçlara dayalı teknikler	K2, K3, K6, K7
	Davranışın nedenini belirlemeye yönelik müdahaleler	K4, K9
	Ebeveyn iş birliği	K2

Araştırma kapsamında öğretmenlere “OSB olan öğrencilerin sergiledikleri problem davranışlarla başa çıkmak için neler yapıyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin problem davranışlara yönelik müdahale süreçlerinde dört alt tema altında toplanan stratejiler kullandıkları belirlenmiştir (Tablo 7). Bulgular, öğretmenlerin müdahalelerinde davranış öncesi düzenlemelere daha fazla yer verdiklerini göstermektedir.

Katılımcıların büyük bir bölümü, problem davranışların ortaya çıkmasını önlemeye yönelik öncüllere dayalı müdahaleler kullandıklarını ifade etmiştir (n=7). Bu kapsamda öğretmenler, çevresel düzenlemeler yapma, etkinlik çizelgeleri kullanma, öğrencinin ilgi alanlarına uygun materyaller sunma ve ortam değişikliği gibi uygulamalara başvurduklarını belirtmiştir. K3 bu yaklaşımı “*Etkinlik çizelgesi kullandım... gerçek fotoğraflar üzerinden ilerledim*” sözleriyle ifade ederken; K8 “*Dikkatini başka bir şeye yönlendiriyorum ki davranış ortaya çıkmadan önleyeyim*” şeklinde açıklamıştır.

Bazı öğretmenler, problem davranışlar ortaya çıktıktan sonra sonuçlara dayalı teknikler kullandıklarını belirtmiştir (n=4). Bu teknikler arasında söndürme, mola verme, görmezden gelme ve pekiştirecin ortamdaki kaldırılması yer almaktadır. K2 bu durumu “*Öncelikle söndürme çalışması yapıyorum*” ifadesiyle dile getirmiştir. Benzer biçimde K3, mola uygulamasının davranış durdurmaya yönelik kullanıldığını ifade etmiştir.

Katılımcıların bir kısmı, müdahaleden önce davranışın nedenini belirlemeye yönelik uygulamalar yaptıklarını belirtmiştir (n=2). Öğretmenler, problem davranışın hangi durumlarda ve hangi sıklıkta ortaya çıktığını gözlemleyerek

müdahale sürecini planladıklarını ifade etmiştir. K9 bu süreci “Önce gözlem yapıyoruz... ne zaman, hangi ortamda sergiliyor analiz ediyoruz” sözleriyle açıklamıştır.

Az sayıda öğretmen, problem davranışlarla başa çıkma sürecinde ebeveyn iş birliğini vurgulamıştır (n=1). K2, okulda uygulanan yöntemlerin ev ortamında da sürdürülmesini beklediklerini ifade ederek, “Evde de aynı şekilde kontrol edilmesini istiyoruz” sözlerini kullanmıştır.

Özetle, bulgular öğretmenlerin problem davranışlarla başa çıkmada önleyici (öncül temelli) stratejileri daha yaygın biçimde kullandıklarını; bunun yanı sıra sonuçlara dayalı müdahaleler, davranışın nedenini belirleme ve sınırlı düzeyde ebeveyn iş birliğinden yararlandıklarını göstermektedir.

Tablo 8.

OSB Olan Öğrencilerin Sergilediği Problem Davranışların Etkilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Alt Tema	Katılımcı
Problem etkileri	Diğer öğrenciler üzerindeki etkileri	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K8, K9,
	Öğretmenin motivasyonu ve tükenmişliği	K1, K3, K4, K5, K7,
	Eğitim sürecinin aksaması	K3, K4, K5, K6, K8, K9

Araştırma kapsamında öğretmenlere “OSB olan öğrencilerin sergilediği problem davranışların etkileri nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Verilerin analizi sonucunda problem davranışların etkilerine ilişkin üç alt tema belirlenmiştir (Tablo 8). Bulgular, problem davranışların sınıf ortamında hem öğretmenleri hem de diğer öğrencileri etkilediğini ortaya koymaktadır.

Katılımcıların büyük çoğunluğu, problem davranışların sınıftaki diğer öğrenciler üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir (n=8). Öğretmenler, bu davranışların diğer öğrencilerin dikkatinin dağılmasına, davranışları model almalarına ve sınıf içi etkileşimin değişmesine yol açabildiğini ifade etmiştir. K3 bu durumu “Öteki öğrencimin ağlama davranışı bütün sınıfı etkiliyordu” sözleriyle dile getirirken; K4 “Çığlık atıyorsa o da atmaya başlıyor” ifadesini kullanmıştır.

Bazı öğretmenler, problem davranışlarla başa çıkma sürecinin mesleki motivasyonlarını etkilediğini ve zaman zaman tükenmişlik yaşadıklarını belirtmiştir (n=5). K1 bu durumu “Motivasyonumuza düşürüyor” şeklinde ifade ederken; K4 yaşadığı durumu “Artık yapamayacağımı hissediyorum” sözleriyle aktarmıştır.

Katılımcıların bir bölümü, problem davranışların eğitim sürecini kesintiye uğrattığını ve öğretim süresinin etkin kullanımını zorlaştırdığını belirtmiştir (n=6). K4 bu durumu “40 dakikanın büyük kısmı davranışla geçiyor” sözleriyle ifade ederken; K9 “Çok verimli bir zaman kullanımı olmuyor” ifadesini kullanmıştır.

Bir katılımcı ise, problem davranışların psikolojik etkiler yarattığını ifade etmiştir. Bu duruma ilişkin olarak K4, “Kendini psikolojik olarak kötü hissediyorsun” şeklinde görüş bildirmiştir.

Özetle, bulgular OSB olan öğrencilerin sergilediği problem davranışların sınıf ortamında çok yönlü etkilere sahip olduğunu; diğer öğrenciler, öğretmenlerin motivasyonu ve eğitim süreci üzerinde olumsuz yansımaları bulunduğunu göstermektedir.

Tablo 9.

Problem Davranışlarla Başa Çıkma Sürecinde Öğretmenlerin Beklentilerine İlişkin Görüşleri

Tema	Alt Tema	Katılımcı
Öğretmenlerin Beklentileri	Aile ile iş birliği	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9
	Diğer uzmanlardan destek	K1, K4, K5, K6, K8, K9
	Okul idaresi desteği	K1, K5, K9
	Yardımcı öğretmenle uyumu	K2, K3
	Akademik camiadan katkı	K4, K6

Araştırma kapsamında öğretmenlere “Problem davranışların önlenmesi ve yönetilmesi sürecinde kimlerden beklentileriniz bulunmaktadır?” sorusu yöneltilmiştir. Verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin beklentilerine ilişkin beş alt tema belirlenmiştir (Tablo 9). Bulgular, öğretmenlerin problem davranışlarla başa çıkma sürecinde çok paydaşlı destek sistemlerine ihtiyaç duyduklarını göstermektedir.

Katılımcıların tamamı, problem davranışlarla etkili biçimde başa çıkılabilmesi için aile ile iş birliğini temel bir beklenti olarak ifade etmiştir (n=9). Öğretmenler, okulda uygulanan müdahalelerin ev ortamında da sürdürülmesini, ailelerin

tutarlı ve bilinçli bir yaklaşım sergilemesini beklediklerini belirtmiştir. K7 bu durumu “*Ne kadar çalışsak da her şey ailede bitiyor*” sözleriyle ifade ederken; K1 “*Evde de aynı müdahalelerin uygulanmasını istiyoruz*” şeklinde görüş bildirmiştir.

Katılımcıların bir bölümü, diğer uzmanlardan destek beklentisi içinde olduklarını belirtmiştir (n=6). Öğretmenler, fizyoterapist, ergoterapist, rehber öğretmen, psikolog ve hekimler gibi farklı uzmanlık alanlarıyla iş birliği yapılmasının problem davranışların yönetiminde önemli olduğunu ifade etmiştir. K1 bu durumu “*Çocuğun birden fazla alanda desteğe ihtiyacı olabiliyor*” sözleriyle dile getirmiştir. K7 ise bu uzmanlarla iletişim kurmakta yaşadıkları güçlükleri vurgulamıştır.

Bazı öğretmenler, okul idaresinin desteğine ihtiyaç duyduklarını ifade etmiştir (n=3). Bu kapsamda öğretmenler, idarecilerin özel eğitim alanına ilişkin bilgi sahibi olmasının ve öğretmenleri süreçte desteklemesinin önemli olduğunu belirtmiştir. K1 bu durumu “*Neden o müdahaleyi yaptığımı idarenin bilmesi gerekiyor*” şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcıların bir kısmı, yardımcı öğretmenlerle uyumlu çalışmanın önemine dikkat çekmiştir (n=2). Öğretmenler, sınıf içi uygulamalarda tutarlılığın sağlanabilmesi için yardımcı personelin de davranış yönetimi konusunda ortak bir yaklaşım benimsemesi gerektiğini ifade etmiştir. K2 bu durumu “*Partnerimle aynı davranışları sergilememiz gerekiyor*” sözleriyle dile getirmiştir.

Bazı öğretmenler, akademik camiadan katkı beklentilerini dile getirmiştir (n=2). Bu beklentiler, öğretmenlere ve ailelere yönelik eğitimler, seminerler ve sertifikalı programların düzenlenmesi yönünde ifade edilmiştir. K4 bu durumu “*Akademisyenlerin ailelere eğitim vermesi faydalı olur*” şeklinde belirtmiştir.

Öğretmenlerden biri ise, problem davranışlarla başa çıkma sürecinde ücretsiz ve erişilebilir kaynaklara ihtiyaç duyduklarını ifade etmiştir. Bu bağlamda K1, “*mevcut destek hizmetlerinin büyük ölçüde ücretli olmasının erişimi sınırladığını*” belirtmiştir.

Özetle, bulgular öğretmenlerin problem davranışların yönetiminde aile merkezli, disiplinler arası ve kurumsal desteklere dayalı bir yaklaşım beklentisi içinde olduklarını ortaya koymaktadır.

Tablo 10.

OSB Olan Öğrencilerin Problem Davranışlarıyla Başa Çıkmaya Yönelik Öğretmenlerin Meslektaşlarına Önerileri

Tema	Alt Tema	Katılımcı
Meslektaşlara yönelik öneriler	OSB'ye ilişkin bilgilerini güncelleme Meslektaşlarla iş birliği	K1, K2, K3, K4, K8, K9, K1, K7

Araştırma kapsamında öğretmenlere “OSB olan öğrencilerin sergilediği problem davranışlarla başa çıkmada diğer özel eğitim öğretmenlerine neler önerirsiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Verilerin analizi sonucunda öğretmen önerileri iki tema altında toplanmıştır (Tablo 10). Bulgular, öğretmenlerin meslektaşlarına yönelik önerilerinin bilgi temelli ve iş birliğine dayalı olduğunu göstermektedir.

Katılımcıların çoğu, problem davranışlarla etkili biçimde başa çıkabilmek için öğretmenlerin OSB'ye ilişkin bilgilerini güncel tutmaları gerektiğini ifade etmiştir (n=6). Öğretmenler, kuramsal bilgi eksikliğinin ve güncel uygulamalardan haberdar olmamanın problem davranışların yönetimini zorlaştırdığını belirtmiştir. K2 bu durumu “*Otizm konusunda bilgi edinmek çok önemli*” sözleriyle ifade ederken; K4 “*Yeterince okumadıklarını düşünüyorum*” şeklinde görüş bildirmiştir.

Bazı öğretmenler, problem davranışların yönetiminde meslektaşlar arası iş birliğinin önemli olduğunu vurgulamıştır (n=2). Öğretmenler, deneyim paylaşımı ve ortak karar almanın müdahale süreçlerini güçlendirdiğini ifade etmiştir. K1 bu durumu “*Fikir alışverişi başka güzel şeyleri de doğuruyor*” sözleriyle açıklamıştır.

Ayrıca katılımcıların bazıları, etkili müdahalenin ön koşulunun problem davranışın nedenlerinin belirlenmesi olduğunu “*Çocuk bu davranışla ne elde ediyor, önce bunun anlaşılması gerekiyor K3*”, öğretmenlerin kongre, seminer ve bilimsel etkinliklere katılarak bilgi ve deneyimlerini artırmalarının faydalı olacağını ve “*Önce güçlü bir otorite kurmak lazım K5*” sözleriyle öğretmen otoritesinin problem davranışların önlenmesinde önemli olduğunu ifade etmişlerdir.

Bir öğretmen ise, bazı problem davranışların uygun bağlamlarda görmezden gelinmesinin etkili bir strateji olabileceğini belirtmiştir (n=1). K6 bu yaklaşımı “*Problem davranışı görmezden gelmek gerekiyor*” sözleriyle ifade etmiştir.

Özetle, bulgular öğretmenlerin meslektaşlarına yönelik önerilerinin ağırlıklı olarak bilgi güncelleme, iş birliği ve davranışların işlevini anlama ekseninde toplandığını; bunun yanında sınıf yönetimi ve belirli müdahale stratejilerine ilişkin sınırlı sayıda görüş bulunduğunu göstermektedir.

Tartışma

Bu araştırmanın amacı, özel eğitim OSB olan öğrencilerin sergilediği problem davranışlara ilişkin görüşlerini incelemek ve bu davranışlarla başa çıkma süreçlerine dair deneyimlerini ortaya koymaktır. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmenlerin problem davranışları çok boyutlu bir çerçevede ele aldıklarını ve bu davranışlara yönelik değerlendirme ve müdahalelerinin büyük ölçüde alanyazınla örtüştüğünü göstermektedir. Bununla birlikte çalışma, öğretmen deneyimlerine dayalı nitel veriler sunarak ulusal alanyazına özgün katkılar sağlamaktadır.

Araştırma bulgularına göre öğretmenler, problem davranışları tanımlarken genellikle bireyin kendisine ya da çevresine zarar verme, öğrenme sürecini engelleme, sosyal etkileşimi olumsuz etkileme ve toplum normlarına uymama gibi ölçütlere vurgu yapmıştır. Bu tanımlamalar, problem davranışın alanyazındaki temel bileşenleriyle büyük ölçüde örtüşmektedir (Chandler & Dahlquist, 2002; Gülboy & Yücesoy-Özkan, 2017; Yücesoy-Özkan, 2013). Ayrıca problem davranışlar yalnızca gözlenebilir eylemlerle değil bireyin öğrenme fırsatını engellemesi, sosyal kabulünü azaltması ve yaşam kalitesini olumsuz etkilemesi gibi işlevsel sonuçlarıyla ele alındığı görülmektedir. Bu yönüyle davranışın birey ve çevre etkileşimi içindeki işlevine odaklanılması gerektiğini göstermektedir (Carr vd., 2009). Öğretmenlerin problem davranışı yalnızca fiziksel zarar boyutuyla değil, eğitsel ve sosyal işlevleri üzerinden de değerlendirmeleri, davranışlara bütüncül bir bakış açısıyla yaklaştıklarını göstermektedir. Nitekim uygulamalı davranış analizi bakış açısıyla problem davranışların büyük çoğunluğu kaçma-kaçınma ya da elde etme gibi belirli işlevlere hizmet etmekte olup, bu işlevlerin dikkate alınmaması müdahale süreçlerinde başarısız olmayı da beraberinde getirmektedir (Erbaş, 2017). Bununla birlikte öğretmenlerin tanımlarında toplumsal normlara yaptıkları vurgu, problem davranışın kültürel ve bağlamsal yönüne işaret etmekte; bir davranışın problem olarak değerlendirilmesinin içinde bulunulan sosyal bağlam, beklentiler ve kabul edilebilirlik düzeyine göre değişebileceğini göstermektedir (Kauffman vd., 2002).

Öğretmenlerin bildirdiği problem davranış türleri arasında fiziksel saldırganlık, kendine zarar verme, stereotipik davranışlar, öfke nöbetleri, bağırma, sınıf düzenini bozma ve toplum tarafından uygun görülmeyen davranışlar öne çıkmaktadır. Bu bulgular, OSB olan bireylerde problem davranışların yaygınlığına ve çeşitliliğine dikkat çeken önceki çalışmalarla tutarlıdır (Matson vd., 2010; Matson vd., 2011; Minshawi vd., 2014; Sturmey vd., 2008). Davranışların bu denli çeşitli ve yoğun olması, öğretmenlerin sınıf yönetimi, öğretim sürecini sürdürme ve duygusal dayanıklılık açısından önemli güçlüklerle karşı karşıya kaldıklarını düşündürmektedir. Nitekim alanyazında problem davranışların öğretmenlerde stres ve tükenmişlik düzeyini artırdığına ilişkin bulgular bu durumu desteklemektedir (Ghani vd., 2014; Pas vd., 2016). Bu bulgular, problem davranışların yalnızca öğrenciye özgü değil, öğretim sürecini ve öğretmen iyi oluşunu etkileyen çok boyutlu bir süreç olarak ele alınması gerektiğini göstermektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin önleyici ve kanıt temelli müdahalelere yönelik bilgi ve becerilerinin güçlendirilmesinin kritik bir gereklilik olduğunu söylemek mümkündür.

Problem davranışların nedenlerine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, davranışların çoğunlukla iletişim yetersizlikleri, dikkat çekme isteği, isteklerin anlaşılmaması, duyuşal farklılıklar ve kaçma-kaçınma işlevleriyle ilişkilendirildiği görülmektedir. Bu bulgular, problem davranışların işlevsel bir çerçevede ele alınması gerektiğini vurgulayan uygulamalı davranış analizi yaklaşımıyla uyumludur (Matson vd., 2011). Alanyazında, özellikle sözel iletişim becerileri sınırlı olan OSB'li bireylerde problem davranışların çoğu zaman bir iletişim aracı olarak ortaya çıktığı ve belirli çevresel sonuçlara ulaşmayı amaçladığı belirtilmektedir (Boonen vd., 2014). Bu bağlamda öğretmenlerin davranışın altında yatan işlevi fark etmeleri, müdahalelerin etkililiği açısından kritik bir öneme sahiptir. Bununla birlikte, bu farkındalığın sistematik işlevsel davranış değerlendirme süreçleriyle desteklenmemesi durumunda müdahalelerin sınırlı kalabileceği ifade edilmektedir. Dolayısıyla elde edilen bulgular, öğretmenlerin işlev temelli değerlendirme ve müdahale planlama becerilerinin güçlendirilmesine yönelik mesleki desteklerin gerekliliğine işaret etmektedir.

Araştırma bulguları, problem davranışların ortaya çıktığı bağlamlara ilişkin önemli ipuçları sunmaktadır. Öğretmenler, bu davranışların özellikle zorlayıcı görevler sırasında, geçiş zamanlarında, yapılandırılmamış etkinliklerde ve yeni ortamlarda daha sık görüldüğünü ifade etmiştir. Bu bulgu, problem davranışların yalnızca bireysel özelliklere değil, çevresel ve bağlamsal düzenlemelere de duyarlı olduğunu göstermektedir. Alanyazında da yapılandırılmamış zamanlar, geçişler ve çevresel değişikliklerin problem davranışları tetikleyebildiği vurgulanmaktadır (Ung vd., 2017; Wilder vd., 2006). Dolayısıyla öğretim ortamlarının yapılandırılması ve geçişlerin planlı biçimde düzenlenmesi, problem davranışların önlenmesinde kritik bir rol oynamaktadır.

Araştırma bulguları incelendiğinde öğretmenlerin problem davranışlarla başa çıkmak üzere öncüllere dayalı müdahaleleri sonuçlara dayalı tekniklere kıyasla daha fazla kullandıkları görülmektedir. Problem davranışlarla başa çıkmak üzere öncüllere dayalı müdahalelerin öğretmenler tarafından yaygın bir şekilde kullanılması alanyazında önerilen kanıt temelli uygulamalarla örtüştüğünü göstermektedir (Hume vd., 2021). Öğretmenlerin çevresel düzenlemeler yapma, rutin oluşturma ve etkinlik geçişlerini kolaylaştırma gibi önleyici yaklaşımlara yönelmeleri, problem davranışları ortaya çıkmadan önce azaltmaya yönelik bilinçli bir çaba sarf ettikleriyle açıklanabilir. Alanyazında da öncül temelli ve öğretim odaklı müdahalelerin daha sürdürülebilir sonuçlar doğurduğu vurgulanmaktadır (Williams vd., 2018; Rojas vd., 2025). Bununla birlikte, bazı öğretmenlerin hâlen sonuçlara dayalı müdahalelere başvurduğu görülmektedir. Sonuç olarak, araştırma bulguları öğretmenlerin bazı kanıt temelli uygulamaları (özellikle öncüllere dayalı müdahaleler) yaygın biçimde

kullandıklarını; ancak bazı uygulamaların (ör. görmezden gelme, otorite temelli yaklaşımlar) sistematik ve işlev temelli bir çerçeveye yeterince dayandırılmadan uygulanabildiğini göstermektedir. Bu durum öğretmenlerin davranış yönetimi konusunda desteklenmeye ve yapılandırılmış hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duyduğunu düşündürmektedir. Nitekim önlemeye dayalı müdahaleler kullanan ve kullanmayan öğretmenlerin sınıflarında problem davranışlar görülme düzeyleri arasında anlamlı fark olduğu belirtilmektedir (Sucuoğlu vd., 2004)

Araştırma bulguları, problem davranışların yalnızca OSB olan öğrencileri değil, sınıftaki diğer öğrencileri ve öğretmenlerin mesleki iyi oluşlarını da etkilediğini ortaya koymuştur. Özellikle problem davranışların diğer öğrenciler tarafından modellenmesi, öğretim süresinin azalması ve öğretmen motivasyonunun düşmesi gibi etkiler, problem davranışların sınıf ortamında çok boyutlu sonuçlar doğurduğunu göstermektedir. Bu durum, problem davranışlara yönelik müdahalelerin bireysel olduğu kadar sınıf ve okul düzeyinde de ele alınması gerektiğine işaret etmektedir. Alanyazında olumlu davranış destek gibi okul çaplı çok aşamalı müdahalelerin, hem problem davranışları azaltmada hem de öğretmenlerin mesleki iyi oluşlarını desteklemede etkili olduğu vurgulanmaktadır (Sugai & Horner, 2014). Dolayısıyla elde edilen bulgular, problem davranışların birey, sınıf ve okul düzeyinde bütüncül bir yaklaşımla ele alınmasının önemine işaret etmektedir.

Öğretmenlerin beklentileri incelendiğinde, aile ile iş birliğinin tüm katılımcılar tarafından vurgulanması dikkat çekicidir. Öğretmenler, okulda yürütülen müdahalelerin ev ortamında da tutarlı biçimde sürdürülmesinin davranış değişimi açısından belirleyici olduğunu ifade etmiştir. Bu bulgu, aile-okul iş birliğinin problem davranışların yönetiminde kritik bir rol oynadığını ortaya koyan önceki çalışmalarla örtüşmektedir (Ceylan & Yıkılmış, 2017; Karakoç & Atbaşı, 2020). Ayrıca öğretmenlerin okul idaresi, diğer uzmanlar ve akademik çevrelerden destek beklentisi, problem davranışların çok paydaşlı bir yaklaşımla ele alınması gerektiğini göstermektedir.

Son olarak öğretmenlerin meslektaşlarına yönelik önerileri, profesyonel gelişime ve bilgi paylaşımına verilen önemi ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin OSB'ye ilişkin bilgilerini güncel tutma, davranışların nedenlerini analiz etme ve meslektaşlarla iş birliği yapma yönündeki önerileri, problem davranışların etkili biçimde yönetilebilmesi için yalnızca bireysel deneyimin değil, sistematik bilgi ve iş birliğinin de gerekli olduğunu göstermektedir.

Genel olarak, bu araştırma, özel eğitim öğretmenlerinin OSB olan öğrencilerin problem davranışlarına ilişkin algı ve deneyimlerini bütüncül bir biçimde ortaya koyarak, öğretmen odaklı nitel veriler aracılığıyla ulusal alanyazındaki önemli bir boşluğu doldurmaktadır. Bulgular, problem davranışların yönetiminde öğretmen yeterliklerinin güçlendirilmesi, aile-okul iş birliğinin artırılması ve çok disiplinli destek sistemlerinin yapılandırılması gerektiğine işaret etmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, özel eğitim öğretmenlerinin otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan öğrencilerin sergilediği problem davranışlara ilişkin görüşleri ve bu davranışlarla başa çıkma süreçlerine dair deneyimleri nitel olarak incelenmiştir. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin problem davranışları çok boyutlu biçimde değerlendirdiklerini; bu davranışların nedenlerini, ortaya çıktığı bağlamları ve etkilerini dikkate alarak çeşitli müdahale stratejileri geliştirdiklerini göstermektedir. Bununla birlikte bulgular, öğretmenlerin problem davranışların yönetiminde yalnızca bireysel bilgi ve çabalarına dayalı çözümlerin yeterli olmadığını, çok paydaşlı ve yapılandırılmış destek sistemlerine ihtiyaç duyduklarını ortaya koymaktadır.

Araştırma sonuçları, öğretmenlerin problem davranışlarla başa çıkmada bilgi, beceri ve deneyim geliştirdiklerini; ancak bu sürecin öğretmenler üzerinde mesleki ve duygusal yük oluşturabildiğini göstermektedir. Ayrıca aile, okul idaresi ve alan uzmanlarıyla iş birliğinin yetersiz olduğu durumlarda problem davranışların yönetiminin güçleştiği görülmektedir. Bu bağlamda elde edilen bulgular, yalnızca öğretmen deneyimlerini değil, aynı zamanda okul temelli destek mekanizmalarındaki yapısal ve sistemsels eksiklikleri de görünür kılmaktadır.

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- OSB tanımlı öğrencilerle çalışan öğretmenlerin, problem davranışların nedenleri ve yönetimine ilişkin güncel ve bilim temelli bilgiye düzenli olarak erişimlerinin desteklenmesi önemlidir.
- Öğretmenlere problem davranışlara nasıl müdahale edeceklerini açıklayan Proje Dil&Dav gibi projelerin tanıtılması önerilebilir.
- Öğretmenlere uygulamalı davranış analizi, işlevsel davranış değerlendirme ve olumlu davranış destekleri gibi yaklaşımlara yönelik uygulama odaklı hizmet içi eğitimler sunulabilir.
- Sınıf içi uygulamalarda yapılandırılmış öğrenme ortamları, rutinler ve geçiş stratejilerine ilişkin örnek uygulamaların paylaşılması, öğretmenlerin müdahale repertuarlarını genişletebilir.

- Öğretmenler arası iş birliği ve deneyim paylaşımını artırmaya yönelik vaka toplantıları, mesleki öğrenme toplulukları ve mentorluk uygulamaları teşvik edilebilir.
- Problem davranışlarla yoğun biçimde çalışan öğretmenlerin duygusal yüklerini azaltmaya yönelik olarak psikolojik danışmanlık, süpervizyon ve destek mekanizmalarına erişim olanakları artırılabilir.

Politika Geliştiricilere Yönelik Öneriler

- Okullarda problem davranışların önlenmesi ve yönetimine yönelik okul temelli destek sistemlerinin (rehberlik servisi, danışman öğretmen, davranış uzmanı vb.) yapılandırılması ve etkin biçimde işletilmesi sağlanabilir.
- Ailelerin OSB ve problem davranış yönetimi konularında bilinçlenmesini desteklemek amacıyla aile eğitim ve rehberlik programları yaygınlaştırılabilir.
- Eğitim fakültelerinin özel eğitim öğretmenliği programlarında, problem davranış yönetimine ilişkin uygulama ağırlıklı ders içeriklerine daha fazla yer verilmesi değerlendirilebilir.
- Okullarda öğretmenlerin, rehberlik servislerinin ve alan uzmanlarının birlikte çalışabileceği çok disiplinli ekip modellerinin geliştirilmesi ve bu ekiplerin işlevselliğinin desteklenmesi önerilmektedir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Farklı eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin problem davranış yönetimine ilişkin deneyimleri karşılaştırmalı olarak incelenebilir.
- Öğretmenlerin stres, tükenmişlik düzeyleri ve problem davranışlara müdahale yeterlikleri arasındaki ilişkiler nicel ya da karma desenli çalışmalarla araştırılabilir.
- Ailelerin ve diğer uzmanların bakış açılarını da içeren çok perspektifli nitel araştırmalar yürütülebilir.
- Problem davranışlara yönelik müdahale yaklaşımlarının etkililiğini değerlendiren deneysel ya da eylem araştırmaları, uygulamaya dönük güçlü kanıtlar sunabilir.

Etik Kurul Onay Bilgileri

Çalışma Hakkari Üniversitesi Etik Kurulu'nun 18.06.2025 tarih ve 2025/117 oturum sayılı izni ile yayın etiğine uygun olarak gerçekleştirilmiştir.

Çıkar Çatışması

Çalışmada herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Finansal Destek

Bu çalışma için herhangi bir finansal destek alınmamıştır.

Kaynakça

- Abidin, R. R., & Robinson, L. L. (2002). Stress, biases, or professionalism: What drives teachers' referral judgments of students with challenging behaviors?. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10(4), 204-212. <https://doi.org/10.1177/10634266020100040201>
- Akgül, H. C. (2016). *Otizm Spektrum Bozukluğu Tanılı Öğrencilerin Stereotip Davranışlarına İlişkin Öğretmen Deneyimleri* (Tez No: 438267). [Yüksekisans Tezi, Anadolu Üniversitesi]
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Boonen, H., Maljaars, J., Lambrechts, G., Zink, I., Van Leeuwen, K., & Noens, I. (2014). Behavior problems among school-aged children with autism spectrum disorder: Associations with children's communication difficulties and parenting behaviors. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(6), 716-725. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2014.03.008>
- Camacho, R., Anderson, A., Moore, D. W., & Furlonger, B. (2014). Conducting a function-based intervention in a school setting to reduce inappropriate behaviour of a child with autism. *Behaviour Change*, 31(1), 65-77. <https://doi.org/10.1017/bec.2013.33>
- Carr, J. E., Severtson, J. M., & Lepper, T. L. (2009). Noncontingent reinforcement is an empirically supported treatment for problem behavior exhibited by individuals with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 30(1), 44-57. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2008.03.002>
- Centers for Disease Control and Prevention. (2025). About autism spectrum disorder (ASD). U.S. Department of Health & Human Services. <https://www.cdc.gov/autism/about/index.html>
- Ceylan, F., & Yıkış, A. (2017). Kaynaştırma öğrencilerinin sergilediği problem davranışlara yönelik sınıf öğretmenlerinin uyguladıkları önleme ve müdahale stratejileri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 239-264. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/317656>
- Chandler, L., & Dahlquist, C. (2002). *Functional assessment strategies to prevent and remediate challenging behavior in school settings* (4. Edt.). Merrill Prentice Hall, Pub. Co.
- Chezan, L. C., McCammon, M. N., Wolfe, K., Drasgow, E., & Tabacu, L. M. (2023). Teachers' familiarity, confidence, training, and use of problem behavior interventions for learners with autism spectrum disorder in school settings. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 35(5), 863-887. <https://doi.org/10.1007/s10882-022-09885-2>
- Erbaş, D. (2017). Problem davranışların işlevini belirleme. D. Erbaş, Ş. Yücesoy-Özkan (Ed.), *Uygulamalı Davranış Analizi* içinde (ss. 215-264). Pegem Akademi
- Ghani, M. Z., Ahmad, A. C., & Ibrahim, S. (2014). Stress among special education teachers in Malaysia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 114, 4-13. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.648>
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field Methods*, 18(1), 59-82. <https://doi.org/10.1177/1525822X05279903>
- Güder, S. Y., Alabay, E., & Güner, E. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları davranış problemleri ve kullandıkları stratejiler. *İlköğretim Online*, 17(1), 414-430. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.413792>
- Gülboy, E., & Yücesoy-Özkan, Ş. (2017). Otizmi olan çocukların geçiş sırasında sergileyebilecekleri problem davranışları önlemek üzere kullanılan geçiş stratejileri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(25), 53-97. <https://izlik.org/JA66CG36BS>
- Herman, K. C., Reinke, W. M., & Eddy, C. L. (2020). Advances in understanding and intervening in teacher stress and coping: The coping-competence-context theory. *Journal of School Psychology*, 78, 59-74. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.01.001>

- Horner, R. H., Carr, E. G., Strain, P. S., Todd, A. W., & Reed, H. K. (2002). Problem behavior interventions for young children with autism: A research synthesis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32, 423-446. <https://doi.org/10.1023/A:1020593922901>
- Hume, K., Steinbrenner, J. R., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, Ş., & Savage, M. N. (2021). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism: Third generation review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(11), 4013-4032. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04844-2>
- Karakoç, B., & Atbaşı, Z. (2020). Özel eğitim öğretmenlerinin problem davranışlara müdahalede işbirliğinin önemine ve uygulanmasına yönelik görüşleri. *OPUS International Journal of Society Researches*, 16(29), 1666-1688. <https://doi.org/10.26466/opus.727238>
- Kauffman, J. M., Bantz, J., & McCullough, J. (2002). Separate and better: A special public school class for students with emotional and behavioral disorders. *Exceptionality*, 10(3), 149-170. https://doi.org/10.1207/S15327035EX1003_1
- Kaya, F. (2021). *Bir ilkokulda okul çaplı olumlu davranışsal destek programının uygulanması* (Tez No: 873570). [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi]
- Koçak, F., & Sarı, H. (2021). Determining the teacher education needs for the treatment of the problem behaviors of students with autism spectrum disorder. *Asian Journal of Education and Training*, 7(2), 146-162. <https://doi.org/10.20448/journal.522.2021.72.146.162>
- Lory, C., Mason, R. A., Davis, J. L., Wang, D., Kim, S. Y., Gregori, E., & David, M. (2020). A meta-analysis of challenging behavior interventions for students with developmental disabilities in inclusive school settings. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50, 1221–1237. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04329-x>
- Matson, J. L., Kozlowski, A. M., Worley, J. A., Shoemaker, M. E., Sipes, M., & Horovitz, M. (2011). What is the evidence for environmental causes of challenging behaviors in persons with intellectual disabilities and autism spectrum disorders?. *Research in Developmental Disabilities*, 32(2), 693-698. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2010.11.012>
- Matson, J. L., Mahan, S., Hess, J. A., Fodstad, J. C., & Neal, D. (2010). Progression of challenging behaviors in children and adolescents with autism spectrum disorders as measured by the Autism Spectrum Disorders-Problem Behaviors for Children (ASD-PBC). *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4(3), 400-404. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2009.10.010>
- Matson, J. L., Wilkins, J., & Macken, J. (2008). The relationship of challenging behaviors to severity and symptoms of autism spectrum disorders. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*, 2(1), 29-44. <https://doi.org/10.1080/19315860802611415>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. Baskı). Sage.
- Minshawi, N. F., Hurwitz, S., Fodstad, J. C., Biebl, S., Morriss, D. H., & McDougle, C. J. (2014). The association between self-injurious behaviors and autism spectrum disorders. *Psychology Research and Behavior Management*, 125-136. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S44635>
- Pas, E. T., Johnson, S. R., Larson, K. E., Brandenburg, L., Church, R., & Bradshaw, C. P. (2016). Reducing behavior problems among students with autism spectrum disorder: Coaching teachers in a mixed-reality setting. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(12), 3640-3652. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2898-y>
- Polat, A. (2022). Nitel araştırmalarda yarı-yapılandırılmış görüşme soruları: Soru form ve türleri, nitelikler ve sıralama. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 161-182. <https://doi.org/10.18037/ausbd.1227335>
- Richards, C., Oliver, C., Nelson, L., & Moss, J. (2012). Self-injurious behaviour in individuals with autism spectrum disorder and intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(5), 476-489. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2012.01537.x>

- Rojas, A., Cividini-Motta, C., & Llinás, M. (2025). Contextual Fit of Interventions for Vocal Stereotypy: A Systematic Review of Research Evaluating Antecedent-Based Interventions. *Behavior Analysis in Practice*, 1-21. <https://doi.org/10.1007/s40617-025-01056-x>
- Shaw, K. A. (2025). Prevalence and early identification of autism spectrum disorder among children aged 4 and 8 years—Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 16 Sites, United States, 2022. *MMWR. Surveillance Summaries*, 74. <http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.ss7402a1>
- Simpson, R. L. (2005). Evidence-based practices and students with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 20(3), 140-149. <https://doi.org/10.1177/1088357605020003020>
- Sturmey, P., Seiverling, L., & Ward-Horner, J. (2008). Assessment of challenging behaviors in people with autism spectrum disorders. *Clinical Assessment and Intervention for Autism Spectrum Disorders*, 131-163. <https://doi.org/10.1016/B978-012373606-2.50007-3>
- Sucuoğlu, B., Ünsal, P., & Özokçu, O. (2004). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(02), 51-64.
- Sugai, G., & Horner, R. (2014). The evolution of discipline practices: School-wide positive behavior supports. In *Behavior psychology in the schools* (pp. 23-50). Routledge.
- Taylor, J. L., & Seltzer, M. M. (2010). Changes in the autism behavioral phenotype during the transition to adulthood. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40, 1431-1446. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-1005-z>
- Ung, D., Boone, D. M., McBride, N., Howie, F., Scalli, L., & Storch, E. A. (2017). Parent and teacher agreement of behavior problems in youth diagnosed with and without autism spectrum disorders. *Journal of Child and Family Studies*, 26(2), 370-380. <https://doi.org/10.1007/s10826-016-0566-7>
- Uyanık, A., & Sarı, H. (2021). Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin yaşadıkları sorunların incelenmesi. *Turkish Special Education Journal: International*, 3(2), 1-22. <https://izlik.org/JA97CG88SD>
- Wehmeyer, M. L., Shogren, K. A., & Kurth, J. (2020). The state of inclusion with students with intellectual and developmental disabilities in the United States. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 18(1), 36-43. <https://doi.org/10.1111/jppi.12332>
- Westling, D. L. (2010). Teachers and challenging behavior: Knowledge, views, and practices. *Remedial and Special Education*, 31(1), 48-63. <https://doi.org/10.1177/0741932508327>
- Wilder, D. A., Chen, L., Atwell, J., Pritchard, J., & Weinstein, P. (2006). Brief functional analysis and treatment of tantrums associated with transitions in preschool children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 39(1), 103-107. <https://doi.org/10.1901/jaba.2006.66-04>
- Williams, D. L., Siegel, M., & Mazefsky, C. A. (2018). Problem behaviors in autism spectrum disorder: Association with verbal ability and adapting/coping skills. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(11), 3668-3677. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3179-0>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yücesoy-Özkan, Ş. (2013). Okul öncesi sınıflarında sınıf yönetimi ve problem davranışların kontrolü. B. Sucuoğlu & H. Bakkaloğlu (Eds.), *Okul öncesinde kaynaştırma*. İçinde (s. 193-260). Kök Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

Problem behaviors are among the most challenging issues encountered in the education of students with autism spectrum disorder (ASD). These behaviors—such as aggression, self-injury, tantrums, stereotypical movements, and noncompliance—may negatively affect not only the learning and development of students with ASD but also the overall classroom climate, peer interactions, and teachers' professional well-being. In educational settings, problem behaviors often function as barriers to effective instruction, participation, and inclusion, making their identification and management a critical concern for special education professionals.

The literature consistently indicates that students with ASD are more likely to exhibit persistent and intense problem behaviors compared to their peers with typical development or other disabilities. From a functional perspective, these behaviors are not random but are shaped by environmental contingencies and may serve communicative or regulatory purposes, such as gaining attention, escaping demands, accessing desired items, or regulating sensory input. Therefore, understanding problem behaviors requires attention not only to their observable forms but also to their underlying functions and contextual triggers.

Special education teachers play a central role in recognizing, interpreting, and addressing problem behaviors in students with ASD. Teachers' perceptions of what constitutes a "problem behavior," their beliefs about its causes, and the strategies they use to manage such behaviors directly influence the effectiveness of behavioral interventions. Moreover, teachers' experiences with problem behaviors are closely linked to their professional motivation, stress levels, and perceived self-efficacy. Despite the critical role of teachers, national studies in Türkiye that examine special education teachers' perspectives on problem behaviors in ASD through in-depth qualitative inquiry remain limited.

This study addresses this gap by exploring special education teachers' experiences and views regarding problem behaviors exhibited by students with ASD. By focusing on teachers' firsthand accounts, the study aims to provide a comprehensive understanding of how problem behaviors are defined, interpreted, managed, and experienced within school contexts. Importantly, the study also seeks to generate practice-oriented implications for school-based support systems. In this sense, the study contributes to the Turkish literature by presenting a holistic picture of teachers' experiences and by highlighting the need for structured, multi-stakeholder support mechanisms in schools.

The purpose of this study is to examine special education teachers' views on problem behaviors exhibited by students with ASD and to explore their experiences in managing these behaviors. Specifically, the study seeks to answer the following research questions:

1. How do special education teachers define problem behaviors?
2. What types of problem behaviors do teachers observe in students with ASD, and what do they perceive as the underlying causes of these behaviors?
3. What strategies do special education teachers use to cope with and manage problem behaviors?
4. From whom do teachers expect support in addressing problem behaviors, and what kinds of support do they perceive as necessary?

Method

This study was conducted using a qualitative descriptive research design. Qualitative descriptive studies aim to provide a comprehensive and straightforward description of participants' experiences and perspectives related to a specific phenomenon. This design was considered appropriate because the study focused on understanding teachers' views and experiences without imposing a predetermined theoretical framework.

The study group consisted of nine special education teachers working in public schools affiliated with the Ministry of National Education in different provinces of Türkiye. Criterion sampling, a type of purposive sampling, was used to select participants. The inclusion criteria were (a) being a certified special education teacher and (b) having experience working with students diagnosed with ASD. The participants varied in terms of age, gender, professional experience, and type of school setting, providing diverse perspectives on the phenomenon under investigation.

Data were collected through semi-structured interviews developed by the researcher. The interview form consisted of eight open-ended questions designed to elicit teachers' definitions of problem behaviors, observed behavior types, perceived causes, coping strategies, perceived effects, support needs, and recommendations for other teachers. The

interview questions were reviewed by three experts in qualitative research and special education, and a pilot interview was conducted to refine the questions.

All interviews were conducted via telephone, audio-recorded with participants' consent, and transcribed verbatim. The total duration of the interviews was approximately three hours, with an average interview length of 21 minutes.

The data were analyzed using descriptive analysis. Data were coded manually, and themes and subthemes were identified and organized accordingly. To enhance reliability, a second coder with experience in qualitative research independently coded the data, and high agreement between coders was achieved.

Ethical approval was obtained from the relevant university ethics committee prior to data collection. All participants provided informed consent and were assured of confidentiality and voluntary participation. Pseudonyms were used to protect participants' identities.

Result and Discussion

The findings were organized under eight main themes and thirty-nine subthemes. Teachers defined problem behaviors in multiple ways, emphasizing behaviors that (a) deviate from typical developmental norms, (b) cause harm to the student or others, (c) interfere with learning and instruction, (d) reflect difficulties in self-expression, (e) negatively affect social interaction, and (f) are not socially accepted. These definitions indicate that teachers conceptualize problem behaviors not only in terms of physical disruption but also in relation to educational and social functioning.

Teachers reported a wide range of problem behaviors exhibited by students with ASD. Common examples included physical aggression toward others, self-injurious behaviors, stereotypical movements, tantrums, crying, screaming, noncompliance, damaging objects, leaving the classroom, and behaviors considered socially inappropriate. Teachers emphasized that these behaviors often disrupt classroom routines and require immediate attention.

Teachers identified multiple factors contributing to problem behaviors. These included family-related factors (e.g., inconsistent parenting practices), teacher-related factors (e.g., ineffective intervention approaches), individual characteristics of the student, communication difficulties, health-related issues, and attempts to obtain desired objects or attention. Teachers frequently noted that communication deficits played a central role, with problem behaviors serving as a means of expression.

According to teachers, problem behaviors were more likely to occur in specific contexts, such as during the presence of family members, when there was a lack of clear authority, during emotionally demanding situations, in response to challenging tasks, during unstructured times and transitions, and in unfamiliar environments. These findings highlight the importance of contextual and environmental variables in understanding problem behaviors.

Teachers reported using a variety of strategies to manage problem behaviors. These included consequence-based techniques (e.g., extinction, time-out), antecedent-based interventions (e.g., environmental arrangement, visual schedules), efforts to identify the function of behavior, and collaboration with parents. Antecedent-based strategies were reported more frequently, suggesting a preference for preventive approaches.

Teachers emphasized that problem behaviors had significant effects on other students, the instructional process, and their own professional well-being. These effects included disruption of learning, modeling of inappropriate behaviors by peers, reduced instructional time, decreased motivation, and emotional strain on teachers.

Teachers expressed strong expectations for family collaboration, support from school administration, assistance from other professionals, access to free and accessible resources, and cooperation with assistant teachers. They also recommended that their colleagues continuously update their knowledge about ASD, collaborate with peers, analyze the causes of behaviors, participate in professional development activities, establish clear authority in the classroom, and use strategies such as planned ignoring when appropriate.

The findings of this study align with existing literature emphasizing the complexity and contextual nature of problem behaviors in students with ASD. Teachers' emphasis on communication difficulties and contextual triggers underscores the importance of functional and preventive approaches to behavior management. The preference for antecedent-based strategies suggests an awareness of proactive intervention practices among teachers.

Importantly, the study highlights that managing problem behaviors is not solely an individual teacher responsibility but requires structured, school-based support systems and collaboration among families, administrators, and specialists. The findings point to systemic and organizational gaps that may hinder effective behavior management in schools.

Overall, this study provides a comprehensive picture of special education teachers' experiences with problem behaviors in students with ASD in the Turkish context. By presenting teachers' voices, the study contributes to the national literature and offers practical implications for improving school-based support mechanisms, teacher training programs, and collaborative practices. Future research may expand on these findings by incorporating multiple perspectives and examining the effectiveness of specific intervention models.