

AİLELERCE SUNULAN SOSYAL
ÖYKÜLERİN OTİSTİK SPEKTUM
BOZUKLUĞU OLAN ERGENLERİN
SOSYAL BECERİLERİNE ETKİLERİ

Seray OLÇAY GÜL

(Doktora Tezi)

Ağustos 2012

AİLELERCE SUNULAN SOSYAL ÖYKÜLERİN OTİSTİK SPEKTRUM
BOZUKLUĞU OLAN ERGENLERİN SOSYAL BECERİLERİNE ETKİLERİ

Seray OLÇAY GÜL

DOKTORA TEZİ

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Elif TEKİN İFTAR

Ağustos 2011

“Bu Tez Çalışması Anadolu Üniversitesi, Bilimsel Araştırma Projeleri’nce
desteklenmiştir. Proje no: 1103E062”



JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Seray OLCAY GÜL'ün "Ailelerce Sunulan Sosyal Öykülerin Otizim Spektrum Bozukluğu Olan Ergenlerin Sosyal Becerilerine Etkileri" başlıklı tezi 03.08.2012 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Programında, Doktora tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	Adı-Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	: Prof.Dr.Elif TEKİN İFTAR	
Üye	: Doç.Dr.Sezgin VURAN	
Üye	: Yard.Doç.Dr.Bahadır ERİŞTİ	
Üye	: Yard.Doç.Dr.Onur KURT	
Üye	: Yard.Doç.Dr.Yeşim GÜLEÇ ASLAN	

Prof.Dr.H.Ferhan ODABAŞI
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ÖZET

AİLELERCE SUNULAN SOSYAL ÖYKÜLERİN OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ERGENLERİN SOSYAL BECERİLERİNE ETKİLERİ

Seray OLÇAY GÜL

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Ağustos 2012

Danışman: Prof. Dr. Elif TEKİN İFTAR

Bu araştırmada, geliştirilen Aile Eğitimi Programı'nın ergenlik dönemindeki OSB tanısı bulunan çocuğa sahip aile üyelerinin sosyal öyküleri uygulama bilgi ve becerisi kazanmaları ve programı tamamlayan aile üyeleri tarafından sunulan sosyal öykülerin ergen bireylerin hedef sosyal becerileri öğrenmeleri, uygulama sona erdikten bir ve dört hafta sonra korumaları, farklı kişi ve ortamlara genellemeleri üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ayrıca aile üyelerinden öznel değerlendirme, ergen bireylerden ise sosyal karşılaştırma yaklaşımıyla sosyal geçerlik verisi toplanmıştır.

Bu çalışma Ankara ilindeki özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine devam eden, OSB tanısı bulunan, yaşları 12-16 arasında değişen üç ergen ile bu ergenlerden birinin ablası ve diğer iki ergenin anneleriyle gerçekleştirilmiştir. Aile üyelerine sosyal öyküleri nasıl yazacakları ve öğretecekleri küçük grup düzenlemesiyle ve el kitabını sunma, model olma, deneme, geri bildirim sunma, öğretimi planlama akışı içinde öğretilmiştir. Aile üyeleri altı saatte sosyal öykü yazma bilgi ve becerisini edinmişler; yöntemi güvenilir bir biçimde uygulamayı öğrenmişlerdir.

Araştırma karışık desen ile tasarlanmıştır; karışık desen tasarımında araştırmanın birinci kısmında tek-denekli araştırma modeli, ikinci kısmında ise betimsel model

kullanılmıştır. Aile üyeleri tarafından sunulan sosyal öykülerin ergen katılımcıların ilgili sosyal becerileri öğrenmeleri üzerindeki etkisini değerlendirmek amacıyla tek-denekli araştırma modellerinden “yoklama evreli çiftler (ergen-aile üyesi) arası çoklu yoklama modeli”, aile üyelerinin sosyal geçerliğe ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesinde, üzerinde çalışılan konunun tanımlanmasını amaç edinen, betimsel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmada sosyal karşılaştırmaya ilişkin ise nicel değerlendirme yapılmıştır.

Araştırma bulguları, aile üyelerinin sosyal öyküleri %100 doğru olarak yazma ve yüksek düzeyde güvenilir olarak uygulama bilgi ve becerisi edindiğini, edindiği bu becerileri koruduklarını ve farklı becerilerin öğretimine ilişkin öykü yazımına genellediklerini göstermiştir. Sosyal öykü yazma ve uygulama becerisini edinen aile üyeleri tarafından sunulan öğretim sonrasında ise ergen bireylerin hedef sosyal becerileri edindikleri, edindikleri sosyal becerileri araştırma sona erdikten bir ve dört hafta sonra korumaya devam ettikleri, farklı ortamlara ve kişilere genelledikleri görülmüştür. Aile üyelerinden öznel değerlendirme yaklaşımıyla toplanan sosyal geçerlik verileri aile üyelerinin hedef becerilere, sosyal öykülere ve araştırmanın sonuçlarına ilişkin görüşlerinin olumlu olduğunu, sosyal karşılaştırma yaklaşımıyla toplanan sosyal geçerlik verileri ise ergen bireylerin hedef becerilere ilişkin performansının normal gelişim gösteren ergen bireylerin performansı ile benzerlik gösterdiğini ortaya koymuştur.

Bu bulguların ileri araştırmalarla desteklenmesine ve sosyal öykülerin aile üyeleri, alanda çalışan uzmanlar ve öğretmenler tarafından sosyal beceri öğretiminde kullanımının yaygınlaştırılmasına gereksinim olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Sosyal öyküler, aile eğitimi, sosyal geçerlik, tek denekli araştırmalar.

ABSTRACT

FAMILY DELIVERED SOCIAL STORIES ON TEACHING SOCIAL SKILLS TO YOUTH WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Seray OLÇAY GÜL

Department of Special Education

Graduate School of Educational Sciences, Anadolu University.

August, 2012

Advisor: Assoc. Prof. Elif TEKİN İFTAR

The present study was designed to investigate the effects of Parent Education Program on teaching family members who have children with autism spectrum disorders to develop and implement social stories. The effects of social stories delivered by family members on teaching social skills to youth with autism were also investigated. Moreover, maintenance and generalization effects of social stories were tested. Last but not least, social validity of the study was examined through subjective evaluation and social comparison.

Three youths with autism whose ages are 12 to 16 years old and their mothers and older sister participated in this study. Small group arrangement was designed to teach family members how to develop and implement social stories to their children with using parent manual, modeling, practicing, and feedback sequence. Learning to develop social stories and implement it reliably took 6 hours.

Mixed design was used in the study including single subject research and descriptive design. The effects of social stories on teaching social skills to youths with autism was investigated by using multiple probe design with probe conditions across

parent-youth dyads. Social validity of the study was examined by using descriptive design.

Findings of the study showed that family members learned to write social stories with 100% accuracy and delivered social stories to their children with high reliability. Also, it is seen that family members were able to maintain the acquired skills and generalized it to the novel situations. The results of the study showed that youths with autism were able to acquire their target skills, and maintain and generalized the acquired target skills. Social validity findings of the study were positive. Family members reported their opinions about the social validity of the study positively and social comparison results showed that after the intervention the performance of the youth autism spectrum disorders were same as their peers with normal development on targeted social skills.

Further research are needed to support these findings and parents, teachers and other experts should widely use social stories on teaching social skills.

Keywords: Social stories, parent education, social validity, single-subject research.

ÖNSÖZ

Ankara Üniversitesi Psikoloji bölümünde okurken derslerden birinde konumuz otizmdi. Derste anlatılanlar çok dikkatimi çekmişti ve o günden sonra tüm ilgimi otizme vermiştim. Otizmle ilgili kitaplar okudukça diğer tanı gruplarına da ilgi duymaya başladım. İşte bu ilgi üniversiteyi bitirir bitirmez özel eğitim alanında çalışmama ve doktora eğitimine başlamama neden oldu. Yaklaşık 8 yıldır hem bu alanda eğitimime hem de çeşitli özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde uygulamalar yapmaya devam etmekteyim. Bu uygulamaların en zor, en zahmetli; ama bana en çok haz vereni tez çalışmam oldu.

Bu tez çalışması sırasında hiç kuşkusuz yalnız değildim ve birçok değerli insanın yardımını gördüm. Öncelikle tezimin konu seçiminden sonuçlanmasına kadar her aşamada desteğini aldığım, uzakta olmama rağmen başım her sıkıştığında yardımına koşan, e-postalarım, telefonlarım ve sorularımla bıktırdığım değerli hocam ve danışmanım Prof. Dr. Elif TEKİN İFTAR'a ne kadar teşekkür etsem azdır.

Tez izleme komitesinde yer alan, değerli görüş ve önerileriyle tezimin şekillenmesine katkı sağlayan Yrd. Doç. Dr. Onur KURT ve Yrd. Doç. Dr. Bahadır Erişti'ye teşekkürü bir borç bilirim. Doktora eğitimim süresince beni yönlendiren, desteklerini esirgemeyen değerli hocalarım Doç. Dr. Sezgin VURAN ve Yrd. Doç. Dr. Oğuz GÜRSEL'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez çalışmamın pilot uygulamasına ve deney sürecine katılan, benim bu yorucu süreçten keyif almamı sağlayan, enerjileriyle beni motive eden katılımcılarıma ve ailelerine çok teşekkür ederim. Çalışmamda güvenilirlik analizlerini yapan meslektaşım Psikolog Burcu İNAN'a, yazım denetimini yapan Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Uzmanı Esra YİĞİT'e, en başından beri beni veri toplama sürecinde yalnız bırakmayan, benimle birlikte koşturan ve yaşadığım stresi paylaşan mesai arkadaşlarım Birgül ÖKTEM, Cenk ADIGÜZEL ve Pınar FİDAN başta olmak üzere tüm İlk Emek Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi ailesine; katılımcıların bulunmasında, aile eğitimi için ortamın hazırlanmasında bana destek olan, mesai saatleri içerisinde izin almam konusunda hiç zorluk çıkarmayan yöneticim Faruk SEVİNDİ'ye çok teşekkür ederim.

Yaşamım boyunca maddi ve manevi desteklerini hep hissettiğim, bana olan inançlarını hiç kaybetmeyen ve bu süreçte bana hep başarabileceğimi hatırlatan canım annem Serpil OLÇAY ve canım babam Cemal OLÇAY'a çok teşekkür ederim. Yalnızca tez çalışmamda değil, doktora derslerimde de başım ne zaman sıkışsa yardımına yetişen, özellikle bilgisayar kullanımı konusundaki yetersizliğimi bana hiç hissettirmeyen sevgili eşim Ali GÜL'e çok teşekkür ederim. Doktora başladıktan bir yıl sonra doğarak hayatıma renk ve anlam katan, dersler ve tez çalışmam nedeniyle, onunla birlikte vakit geçirmem gereken zamanlarda da çalışmalarına devam etmemi sorun etmeyerek bana hep gülümseyen sevgili kızım Deniz GÜL'e, en zor anlarımda bana güç verdiği için teşekkür ederim.

Son olarak, tez çalışmam Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Başkanlığı tarafından desteklenmiştir. Bu destek için Anadolu Üniversitesi'ne teşekkürlerimi sunarım.

Seray Olçay Gül

Eskişehir, 2012

İÇİNDEKİLER

ÖZET	iii
ABSTRACT	v
ÖNSÖZ	vii
ÖZGEÇMİŞ	ix
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar LİSTESİ	xvi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xviii
KISALTMALAR LİSTESİ	xix
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ	1
Otistik Spektrum Bozukluğu: Tanım, Tarihçe ve Özellikleri	1
Dil ve İletişimsel Özellikler	2
Bilişsel Özellikler	3
Sosyal Özellikler	3
Davranışsal Özellikler	4
Duyusal Özellikler	4
Motor Özellikler	5
Tanılama, Sınıflandırma ve Tanı Kriterleri	5
Otistik Spektrum Bozukluğunda Kullanılan Sağıaltım Modelleri	6
Sosyal Öyküler: Tanım ve Tarihçe	11
Sosyal Öykülerin Yararları ve Sınırlılıkları	12

Sosyal Öykülerin Hazırlanması	13
Sosyal Öykülerin Yazımı ve Cümle Türleri	13
Sosyal Öykü Yazmada Kullanılan Aşamalar	15
Hedef Davranışı Belirleme	15
Bilgi Toplama	15
Öyküyü Yazma	16
Öyküye Uygun Bir Başlık Koyma	16
Sosyal Öykünün Uygulanması	18
Sosyal Öyküyü Sunma	18
Sosyal Öyküyü Gözden Geçirme	19
Sosyal Öyküyü Silikleştirme	19
Sosyal Öykü Araştırmaları.....	19
Betimsel Araştırma Modeliyle Yürütülen Sosyal Öykü Araştırmaları ...	20
Grup Deneysel Araştırma Modelleriyle Yürütülen Sosyal Öykü Araştırmaları	21
Tek-Denekli Araştırma Modelleriyle Yürütülen Sosyal Öykü Araştırmaları.....	24
Aile Eğitimi.....	43
Aile Eğitiminde Kullanılan Eğitim Teknikleri.....	45
Öğretim Sunma.....	45
Model Olma	45
Rol Oynama ve Deneme	46

Geribildirim Sunma	46
Aile Üyeleri Tarafından Sunulan Uygulamaları Konu Alan Araştırmalar	47
Araştırma Gereksinimi	54
Amaç	56
Önem	57
İKİNCİ BÖLÜM: YÖNTEM	59
Katılımcılar ve Seçimi	59
Ergen Katılımcılarda Bulunması Gereken Önkoşul Özellikler	61
Aile Üyelerinde Bulunması Gereken Önkoşul Özellikler	62
Ortam	63
Araç-Gereçler	63
Aile Üyelerinin Öğretici Olarak Yetiştirilmesi Süreci	64
Sosyal Öykü Kullanımının Öğretiminde İzlenen Aşamalar	66
El Kitabını Sunma	68
Sosyal Öykülerin Yazımına Model Olma	68
Sosyal Öykü Yazmayı Deneme	68
Sosyal Öykü Uygulamasına Model Olma	69
Sosyal Öykü Uygulamasını Deneme	69
Geri Bildirim Sunma	70
Öğretimin Planlanması	70

Sosyal Öyküleri Yazma ve Uygulama Becerisinin Öğretiminde İzlenen Süreç	72
Sosyal Öykü Kullanımı için Yoklama, Uygulama, İzleme ve Genelleme Oturumlarındaki Gerekli Becerilerin Değerlendirilmesi	73
Sosyal Öykü Kullanımı için Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumlarındaki Gerekli Becerilerin Değerlendirilmesi	73
Sosyal Öykü Kullanımı için Uygulama Oturumlarındaki Gerekli Becerilerin Değerlendirilmesi	76
Araştırma Modeli	78
Deney Süreci	80
Yoklama Oturumları	80
Toplu Yoklama Oturumları	81
Günlük Yoklama Oturumları	81
Uygulama Oturumları	82
İzleme	82
Genelleme	83
Veri Toplama	83
Sosyal Öykünün Aile Üyeleri Tarafından Doğru Olarak Yazılıp Yazılmadığına ve Güvenirliğe İlişkin Veri Toplama	84
Sosyal Öykünün Aile Üyeleri Tarafından Doğru Olarak Yazılıp Yazılmadığını Değerlendirmek Üzere Veri Toplama	84
Güvenirlik Verilerini Toplama	84
Sosyal Öykülerin Etkililiklerine İlişkin Veri Toplama	85
Aile Üyelerine İlişkin İzleme ve Genelleme Verilerini Toplama	85

Sosyal Geçerliği Değerlendirmek Üzere Veri Toplama	85
Verilerin Analizi	86
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR	88
Sosyal Öykünün Aile Üyeleri Tarafından Doğru Olarak Yazılıp Yazılmadığına ve Güvenirliğe İlişkin Bulgular	88
Sosyal Öykünün Aile Üyeleri Tarafından Doğru Olarak Yazılıp Yazılmadığına İlişkin Bulgular	88
Güvenirlik Bulguları	89
Sosyal Öykülerin Etkililiklerine İlişkin Bulgular	91
Ali için Elde Edilen Etkililik Bulguları: Edinim, İzleme ve Genelleme.....	93
Umut için Elde Edilen Etkililik Bulguları: Edinim, İzleme ve Genelleme.....	93
Berkant için Elde Edilen Etkililik Bulguları: Edinim, İzleme ve Genelleme	94
Aile Üyelerine İlişkin İzleme ve Genelleme Bulguları	98
Sosyal Geçerlik Bulguları	99
Ergen Katılımcılardan Sosyal Karşılaştırma Yaklaşımıyla Elde Edilen Sosyal Geçerlik Bulguları	99
Aile Üyelerinden Öznel Değerlendirme Yaklaşımıyla Elde Edilen Sosyal Geçerlik Bulguları	100

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: TARTIŞMA	102
Tartışma	102
Sınırlılıklar	112
Öneriler	112
Uygulamaya Yönelik Öneriler	112
İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler	112
EKLER	114
KAYNAKÇA	149

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1 :	OSB'nin Sağaltımında Başvurulan Uygulamalar	9
Tablo 2 :	Sosyal Öykü Yazımında Kullanılan Cümle Türleri	14
Tablo 3 :	Sosyal Öykülerin Yazımında Dikkat Edilmesi Gereken Özellikler	17
Tablo 4 :	Grup Deneysel Araştırma Modelleriyle Yürütülen Sosyal Öykü Araştırmaları	22
Tablo 5 :	Tek-denekli Araştırma Modelleriyle Yürütülen Sosyal Öykü Araştırmaları	26
Tablo 6 :	Aile Üyeleri Tarafından Sunulan Uygulamaları Konu Alan Araştırmalar	48
Tablo 7 :	Katılımcıların Demografik Özellikleri	61
Tablo 8 :	Sosyal Öykü Yazma Becerisi için Dikkat Edilmesi Gereken Basamaklar	66
Tablo 9 :	Sosyal Öyküyü Kullanarak Öğretim Sunma Becerisi İçin İzlenen Basamaklar	66
Tablo 10 :	Sosyal Öykülerin Yazımına İlişkin Veriler	89
Tablo 11 :	Gözlemcilerarası Güvenirlik Verileri	89
Tablo 12 :	Aile Üyelerinin Yoklama, Uygulama, İzleme ve Genelleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Verileri	90
Tablo 13 :	Uygulama Evresindeki Verilerin Kararlılık Hesaplaması	95
Tablo 14 :	Uygulama Evresindeki Verilerin Eğilim Kararlılığının Hesaplaması	96
Tablo 15 :	Uygulama Evresindeki Verilerin Düzey Kararlılığının Hesaplaması	96

Tablo 16 :	Ardışık Evrelerde Mutlak Düzey Analizinin Hesaplanması	97
Tablo 17 :	Örtüşmeyen Veri Yüzdesi Analizinin Hesaplanması	98

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1:	Sosyal Öyküleri Konu Alan Araştırmaların Kullanılan Araştırma Yöntemine Göre Dağılımı	20
Şekil 2:	Sosyal Öykü Kullanımının Öğretimi Uygulama Akışı	67
Şekil 3:	Ergen Katılımcıların Hedef Sosyal Becerileri Öğrenme Düzeyleri	92
Şekil 4:	Ergen Katılımcıların Genelleme Öntest-Sontest Verilerine İlişkin Grafik.....	94
Şekil 5:	Aile Üyelerinin Genelleme Öntest-Sontest Verilerine İlişkin Grafik	99
Şekil 6:	OSB Tanısı Bulunan Ergen Katılımcıların ve Karşılaştırma Grubundaki Normal Gelişim Gösteren Ergen Bireylerin Performans Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Grafik	100

KISALTMALAR LİSTESİ

5N1K:	Ne, Nerede, Nasıl, Neden, Ne Zaman, Kim
ADÖ:	Ayrık Denemelerle Öğretim
DSM-IV-TR:	Psikiyatride Hastalıkların Tanınması ve Sınıflandırılması Elkitabı, Yeniden Gözden Geçirilmiş Dördüncü Baskı
EDEP:	Etkileşime Dayalı Erken Eğitim Programı
GOBDÖ-2-TV:	Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği-2-Türkçe Versiyonu
ICD-10:	Hastalıklar ve İlişkili Sağlık Sorunlarının İstatistiksel Sınıflandırılması
NAC:	National Autism Center-Ulusal Otizm Merkezi
NPDC:	National Professional Development Center-Amerikan OSB Mesleki Geliştirme Merkezi
OSB:	Otistik Spektrum Bozukluğu
RAM:	Rehberlik ve Araştırma Merkezi
SBDS:	Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi
Slk:	Silikleştirme
TTÖ:	Temel Tepki Öğretimi

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Otistik Spektrum Bozukluğu: Tanım, Tarihçe ve Özellikleri

Otistik spektrum bozukluğu (OSB), karşılıklı sosyal iletişim ve etkileşimdeki yetersizlikler; tekrarlayıcı, sınırlı ve basmakalıp davranışlar, etkinlikler ve ilgilerle tanımlanan genel olarak üç yaşından önce beliren ve ömür boyu süren nörogelişimsel bir bozukluktur (Boyd ve Shaw, 2010; Ekinci, Sabuncuoğlu ve Berkem 2009; Gabing, 2008; Heward, 2007; Landa, 2007). Alanyazında, OSB ve yaygın gelişimsel bozukluk terimlerinin birbirlerinin yerine kullanıldığı görülmektedir (Doyle ve Illand, 2004). Bu çalışmada OSB teriminin kullanılması tercih edilmektedir.

Tarihsel olarak incelendiğinde OSB'nin özelliklerini taşıyan bireylerin diğer yetersizlik gösteren bireylerle aynı çatı altında değerlendirildiği ve ölüme terk edildiği görülmektedir (Kirk, Gallagher ve Anastasiow, 1993). 1900'lerde Bleuler, sosyalleşmede yetersizlik gösteren ve yalnızca kişisel ilgilerine odaklanan bireylerden söz etmiş ve bu bireyleri tanımlarken şu anda alanyazında OSB için kullanılan benzer terimleri kullanmıştır (Frith, 1991). 20. yüzyılın ortalarına doğru Johns Hopkins Üniversitesi'nde psikiyatrist olarak görev yapan Leo Kanner kendisine tanı ve tedavi için gelen bir grup çocuğun sosyal iletişim kurmada zorluk çekme ve takıntılı davranışlar sergileme gibi ortak özelliklere sahip olduğunu fark etmiştir (Kanner, 1943). Kanner 1943'te yayınladığı benzer davranışsal özelliklere sahip 11 çocuğu tanımladığı makalesinde, bu çocuklar için ilk kez otizm terimini kullanmıştır (Volkmar, Carter, Grosman ve Klin, 1997).

Kanner ile benzer tarihlerde, İkinci Dünya Savaşı sırasında, Viyana'da Dr. Hans Asperger, kendisine tedavi için getirilen yaşları 6-11 arasında değişen dört erkek çocuğun sözel olmayan iletişim becerilerinde (alışılmadık göz iletişimi, ses tonu ve mimikleri kullanmada monotonluk) farklılık gösterme ve uygun olmayan nesnelere toplama gibi benzer özelliklere sahip olduğunu fark etmiş ve bu çocukların durumlarını adlandırmak için otistik psikopati terimini kullanmıştır (Frith, 2004). Wing 1981'de Asperger'in tanımladığı özelliklerle benzer özellikler taşıyan bireylerle yaptığı çalışmalar sonucunda, bu bireyleri tanımlamak için Asperger Sendromu terimini

kullanmıştır (Wing, 2005; Woodbury-Smith ve Volkmar, 2009). Kanner (1943) ve Wing (1981) tarafından yayımlanan iki makaleyle OSB yelpazesi altında yer alan otistik bozukluk ve Asperger Sendromu tanımlanmış ve dikkatler bu gelişimsel yetersizliğe çekilmiştir.

OSB'ye ilişkin tarihsel gelişim incelendiğinde, 1960'lı yıllara kadar otizme; ilgisiz, soğuk ve entelektüel özellikler gösteren annelerin neden olduğu görüşünün hâkim olduğu görülmektedir. 1960'lı yıllarda ise bu görüş tamamen çürütülerek otizmin biyolojik nedenlerden kaynaklanabileceğine ilişkin ilk çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Yine aynı dönemde OSB alanında ilk kapsamlı eğitim çalışmaları başlatılmıştır. 1990'lı yıllar ise, OSB alanında tanılama ve sınıflama çalışmalarında önemli gelişmelerin sağlandığı yıllardır. 1990 ve 2000'li yıllarda OSB'ye ilişkin tıbbi ve eğitsel nitelikli çalışmalar artarak devam etmiştir (Kurt, 2012).

OSB tanısı bulunan bireylerin davranışlarında, becerilerinde, işlevde bulunma ve öğrenme gereksinimlerinde çeşitlilik görüldüğü için OSB bir spektrum bozukluğu olarak ele alınmaktadır (Ingersoll ve Dvortcsak, 2010; Lord, Cook, Leventhal ve Amaral, 2000). Bu nedenle, OSB tanısı bulunan bireylerin özelliklerini tanımlarken bir genelleme yapmanın zorluğuna dikkat çekilmektedir. Ancak, yine de OSB tanısı bulunan bireylerin sahip olduğu özellikler altı başlık altında toplanmakta; bu özellikler OSB tanısı bulunan bireylerde farklı biçimlerde ve düzeylerde görülebilmekte ya da hiç görülmeyebilmektedir (Gabing, 2008; Heward, 2007; Lockshin, Gillis ve Romanczyk, 2005; Webber ve Scheuermann, 2007). İzleyen bölümde her bir başlığa ilişkin ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir.

Dil ve İletişimsel Özellikler

OSB tanısı bulunan bireyler dil gelişiminde gecikme, konuşma zorluğu ve sıra dışı konuşma özellikleri gösterebilirler (Friend, 2006; Kırcaali-İftar, 2003). OSB tanısı bulunan bireylerin bazılarının konuşmaları diğerlerinin konuşmalarını hemen tekrar etme olarak ortaya çıkan anında ekolali ya da duyduklarını aradan zaman geçtikten sonra tekrar etme olarak ortaya çıkan gecikmiş ekolali şeklindedir (Heflin ve Alaimo, 2007; Landa, 2007).

Konuşma diline sahip olan OSB tanısı bulunan bireyler ise iletişim başlatma, diğerleriyle etkileşim kurma, iletişim sırasında göz kontağı kurma ve karşısındaki kişi ile arasındaki mesafeyi ayarlama zorluklar yaşayabilirler (Webber ve Scheuermann, 2007). Bu tanıyı alan bireyler dili alışılmadık şekillerde kullanma; vücut dili, jest ve mimikleri kullanamama ya da söyledikleriyle jest ve mimiklerinin uyuşmaması gibi iletişim özelliklerine sahip olabilirler (Alexander, 1995; Heward, 2007; Kırcaali-İftar, 2003). Ek olarak, OSB tanısı bulunan bireyler dilin işlevsel/amaçlı kullanımında da sıkıntı yaşayabilirler (Heflin ve Alaimo, 2007).

Bilişsel Özellikler

OSB tanısı bulunan bireylerin önemli bir bölümü, tanıya eşlik eden çeşitli düzeylerde zihinsel yetersizlikler gösterebilirler (Doyle ve Illand, 2004). Turnbull, Turnbull, Shank, Smith ve Leal (2002)'in Fombonne (1999)'dan aktardığına göre OSB tanısı bulunan bireylerin yaklaşık %20'si normal zekâ düzeyine, %30'u hafif ve orta düzeyde zihinsel yetersizliğe ve yaklaşık %42'si ise ileri düzeyde zihinsel yetersizliğe sahiptir.

OSB tanısı bulunan bireyler bilişsel-uyumsal beceriler açısından değerlendirildiklerinde bu bireylerin genellikle başkalarının görüş, düşünce, duygularını anlama; kendi düşünce, ifade ve davranışlarının başkalarının duygu ve düşüncelerini nasıl etkileyeceğini farkına varma; merak ve çevreyi keşfetme motivasyonunda ve problem çözme becerilerinde yetersizlik ya da eksiklikler gösterdikleri görülmektedir (Bernad-Ripoll, 2007; Charlop-Christy ve Daneshvar, 2003; Hoevenaars-van den Boom, Antonissen, Knoors ve Vervloed, 2009; Kırcaali-İftar, 2003; Klinger ve Renner, 2000; Webber ve Scheuermann, 2007).

Sosyal Özellikler

Sosyal yetersizlikler OSB'nin en önemli belirtilerinden biridir. OSB tanısı bulunan bireyler bebeklik dönemlerinden itibaren göz iletişimi kurma, sese ve ismine tepkide bulunma ve sosyal gülümseme gibi becerilerde sınırlılık gösterebilirler (Heward, 2007; Landa, 2007; Volkmar, Cohen ve Paul, 1986). Bu tanıdaki bireyler başkasının işaret ettiği yere bakma ya da başkasının dikkatini belli bir yere çekme olarak tanımlanan ortak dikkat yetersizlikleri de sergileyebilirler (Kırcaali-İftar, 2003; Osterling ve Dawson, 1994).

Aynı zamanda OSB tanısı bulunan bireyler dokunulmaya ve sarılmaya direnç gösterme, çevresindeki bireylerle etkileşim kurmaktan kaçınma, nesnelere insanlara tercih etme, insanlara nesne gibi muamele etme, yalnızlığı tercih etme, diğerleriyle yalnızca favori konulardaki düşüncelerini paylaşarak iletişim kurma gibi sosyal beceri yetersizlikleri sergileyebilirler (Dawson, Meltzoff, Osterling, Rinaldi ve Brown, 1998; Hoevenaars-van den Boom vd., 2009; Kırcaali-İftar, 2003; Landa, 2007; Webber ve Scheuermann, 2007).

Davranışsal Özellikler

OSB tanısı bulunan bireylerin davranışsal özelliklerinin temelinde takıntılara bağlı olarak gerçekleştirdikleri eylemler yer almaktadır. OSB tanısı bulunan bireylerin nesnelere sıra dışı şekillerde etkileşme (örn., nesnelere yerde döndürüp seyretme, nesnelere sıraya dizme, koklama ya da yalama) şeklinde görülen nesne takıntıları; el çırpma, sallanma, dönme gibi yinelemeli davranışları uzun süre yapma şeklinde görülen hareket takıntıları; bir ya da birkaç konu ile aşırı derecede ilgilenme ve sürekli bu konularda uğraşlarda bulunma şeklinde görülen ilgi takıntıları; günlük yaşamda belli işleri belli şekillerde yapma konusunda ısrarcı olma ve düzen değişikliklerine karşı aşırı tepki gösterme şeklinde görülen düzen takıntıları bulunmaktadır (Doyle ve Illand, 2004; Kırcaali-iftar, 2003; Simpson ve Myles, 1998).

Kendini uyarıcı ve kendine zarar verici davranışlar sergileme, öfke nöbetleri geçirme ve saldırgan davranışlarda bulunma ise, OSB tanısı bulunan bireylerde en yaygın rastlanan davranış problemleri arasında yer almaktadır (Hoevenaars-van den Boom vd., 2009; Shattuck vd., 2007; Webber ve Scheuermann, 2007).

Duyusal Özellikler

Görme, işitme, tat alma, koku alma ve dokunma duyularının bazılarında ya da tümüne aşırı duyarlılık gösterme; fiziksel acıya ve diğerleriyle fiziksel etkileşime duyarsız olma; yüksek sese, değişikliklere ve sürprizlere aşırı tepkide bulunma OSB tanısı bulunan bireylerde yaygın olarak karşılaşılan duyu özellikleridir (Hoevenaars-van den Boom vd., 2009; Kırcaali-iftar, 2003, Webber ve Scheuermann, 2007).

Motor Özellikler

OSB tanısı bulunan bireyler kas gelişiminde tutarsızlık, temel motor becerilerde gecikme, motor işlevlerde yetersizlik ve hareket yeteneği açısından sınırlılık gösterebilirler (Doyle ve Illand, 2004; Landa, 2007).

Tanılama, Sınıflandırma ve Tanı Kriterleri

Tanılama tıbbi ve eğitsel tanılama olmak üzere iki şekilde gerçekleştirilmektedir. OSB'nin tanılanmasında yaygın olarak kullanılan uluslararası tanı ölçütleri arasında *Psikiyatride Hastalıkların Tanılanması ve Sınıflandırılması Elkitabı, Yeniden Gözden Geçirilmiş Dördüncü Baskı (DSM-IV-TR)* ve *Hastalıklar ve İlişkili Sağlık Sorunlarının İstatistiksel Sınıflandırılması (ICD-10)* yer almaktadır (Hall, 2009). Bu tanı ölçütleri ayrıca OSB şemsiyesi altında yer alan bozukluklara ilişkin de bir sınıflama sunmaktadır.

DSM- IV- TR OSB'yi (a) otistik bozukluk, (b) Asperger Sendromu, (c) atipik otizm (başka türlü adlandırılmayan yaygın gelişimsel bozukluk), (d) Rett Sendromu ve (e) çocukluk dezente gratif bozukluğu olmak üzere beş; ICD-10 ise (a) çocukluk otizmi, (b) atipik otizm, (c) Rett Sendromu, (d) çocukluk çağının diğer dezente gratif bozukluğu, (e) mental gerilik ve stereotipik hareketlerle bağlantılı overaktif bozukluk ve (f) Asperger Sendromu olmak üzere altı alt grupta sınıflandırmaktadır.

OSB'nin tanılanmasında kullanılan değerlendirme araçlarından bir diğeri de davranışsal değerlendirme ölçekleridir. OSB'nin özelliklerini içeren bir dizi maddenin bulunduğu bu ölçekler bireyi çok iyi tanıyan kişiler tarafından doldurularak OSB'nin erken dönemde tanılanmasına hizmet etmektedir (Bryson, Rogers ve Fambonne, 2003).

OSB tanısı bulunan bireylerin tıbbi tanılaması ülkemizde çocuk ruh sağlığı ve hastalıkları uzmanları ya da çocuk nörologları tarafından uluslararası tanı ölçütlerine göre yapılmaktadır. OSB tanısı bulunan bireyin tıbbi olarak tanılanmasını, Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM) tarafından gerçekleştirilen eğitsel tanılama ve yerleştirme süreci izlemektedir. OSB tanısı bulunan bireylerin yerleştirildikleri eğitim ortamlarının destekleyici bir öğrenme ortamı olması için bu tanıdaki bireylere bilimsel dayanaklı uygulamalardan yararlanılarak öğretim sunulması gerektiği vurgulanmaktadır (Diken, 2008).

Otistik Spektrum Bozukluğunda Kullanılan Sağaltım Modelleri

OSB tanısı bulunan bireylere sunulan sağaltım modelleri genellikle bu tanıdaki bireylerin yetersizlik gösterdikleri sosyal gelişim, dil gelişimi, sözel olmayan iletişim, oyun ve davranış yönetimi gibi alanlardaki becerilerin öğretimine odaklanarak bu bireylerin bağımsız yaşamlarına katkıda bulunmayı amaçlamaktadır [*National Autism Center (NAC)*, 2010]. Bu amaca yönelik olarak geliştirilen sağaltım programları evde, okulda ya da toplumsal ortamlarda çeşitli teknikler ve uygulamalar kullanılarak anne-baba, kardeş, uzman ve akranlar tarafından sunulmaktadır (Dawson ve Osterling, 1997).

Alanyazın incelendiğinde, OSB'nin sağaltımında başvurulan uygulama ve tekniklerin çeşitlilik gösterdiği, bu durumun ise aile üyeleri ve uzmanlar için en etkili uygulamayı seçme gereksinimini ortaya çıkardığı görülmektedir (Odom ve Strain, 2002; Odom vd., 2005). Bilimsel çalışmalarla etkili olduğu ortaya konmuş bilimsel dayanaklı uygulamalardan yararlanılarak bu gereksinimin karşılanabileceği vurgulanmaktadır (NAC, 2010).

Bilimsel dayanaklı uygulamalar, yeterli sayıda iyi desenlenmiş deneysel kontrolün sağlandığı araştırmalarla birey için etkili olduğu görülmüş olan uygulamalardır (Cook, Tankersley, Cook ve Landrum, 2008). 1970'li yıllarda tıp alanında gerçekleştirilen araştırmalar ile gündeme gelen bilimsel dayanaklı uygulamalar terimi günümüzde tıp, psikoloji ve eğitim alanlarında yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır (Reichow, Volkmar ve Cicchetti, 2008). Amerikan Psikoloji Derneği'nin çalışmaları (Detrich, 2008), araştırmalarla desteklenmiş uygulamaların okullarda ağırlıklı olarak kullanılmasını zorunlu kılan Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın Yasası (*No Child Left Behind-NCLB*) ve Özürlü Bireylerin Eğitimi Yasası'yla (*Individuals with Disabilities Education Act-IDEA*) meydana gelen gelişmeler (Cook vd., 2008) ve çocuk-ergenlere hizmet sunan çeşitli profesyonel organizasyonların girişimleriyle (Simpson, 2005) bu uygulamalar özel eğitim alanındaki yerini almış ve böylece bilimsel dayanaklı uygulamaların neler olduğu sorusu gündeme gelmiştir.

Bilimsel dayanaklı uygulamaların belirlenmesinde eşik yöntemi (threshold method) (Chambless ve Ollendick, 2001; Detrich, 2008; Odom ve Strain, 2002) ve bilimsel veri hiyerarşisi (hierarchy of evidence) (Detrich, 2008) gibi yöntemler

kullanılarak Amerika Birleşik Devletleri'nde farklı organizasyonlar tarafından belirlenen farklı ölçütlere göre değerlendirme yapılmaktadır. Bu ölçütlerden en çok tartışılanı ise tek-denekli araştırmaların bilimsel dayanaklı uygulamalar olarak değerlendirilip değerlendirilemeyeceğidir. Örneğin, bilimsel dayanaklı uygulamaları derleyerek uygulamacıları bilgilendirmeyi hedefleyen What Works Clearinghouse, okul çocuklarıyla yapılmış akademik ve sosyal uygulamaları içeren grup deneysel araştırmalarını bilimsel dayanaklı uygulama olarak kabul ederken; Amerikan Nöroloji Akademisi nörolojik araştırmaları bilimsel dayanaklı olarak kabul etmektedir (Detrich, 2008). Ulusal Otizm Merkezi (National Autism Center -NAC) ve Amerikan OSB Mesleki Geliştirme Merkezi (National Professional Development Center-NPDC) ise otizmlili çocuklara sunulan öğretim ve müdahale yöntemlerini derleyen kuruluşlara örnek olarak gösterilebilir. Her iki kuruluş da tek-denekli araştırmalarla yürütülen uygulamaları bilimsel dayanaklı uygulamalar olarak kabul etmektedir.

Ulusal Otizm Merkezi, OSB tanısı bulunan 22 yaş altındaki bireylere sunulan eğitsel ve davranışsal uygulamaların araştırmalarla desteklenme düzeyini belirlemek; anne-babalara, öğretmenlere, hizmet sunan uzman ve uygulamacılara bilimsel dayanaklı uygulamalara karar verirken hangi ölçütlere dikkat etmeleri gerektiği konusunda bilgi sunmak amacıyla Ulusal Standartlar Projesi'ni (National Standards Project) başlatmıştır. Proje kapsamında 775 araştırma incelenmiş, incelenen araştırmaların OSB tanısı bulunan bireyler için etkili olup olmadığını objektif bir şekilde değerlendirmek üzere Bilimsel Değere Göre Sınıflama Ölçeği (Scientific Merit Rating Scale) geliştirilmiştir. Bu ölçek kullanılarak araştırmalar beş ölçüte dayalı olarak analiz edilmiştir. Her bir araştırma; araştırma modeli, bağımlı değişkenin ölçümü, bağımsız değişkenin ölçümü ya da uygulama güvenilirliği, katılımcıların özelliklerinin ayrıntılı bir şekilde açıklanması ve genelleme kategorilerinde 0-5 arasında puanlanarak analiz edilmiştir. Ek olarak, bu ölçütler dikkate alınarak araştırmalar uygulamaların katılımcılar üzerindeki etkisi açısından (a) yararlı, (b) etkisiz, (c) zararlı, (d) bilinmeyen etki başlıkları altında; uygulama etkililiklerine ilişkin bilimsel dayanaklarının düzeyleri açısından ise; (a) yeterli bilimsel dayanağa sahip (etkili), (b) umut vaat eden, (c) bilimsel dayanaktan yoksun (etkili olmayan) ve (d) zararlı kategorilerinde incelenmiştir.

Bilimsel dayanağın gücü açısından değerlendirilen tüm uygulamalar; uygulamanın amaçları (uygun becerilerin arttırılması, uygun olmayan davranışların azaltılması), uygulamaya katılan bireylerin yaşı (0-2, 3-5, 6-9, 10-14, 15-18 ve 19-21) ve tanı grubu (otistik bozukluk, Asperger Sendromu, başka türlü adlandırılmayan yaygın gelişimsel bozukluk) başlıkları altında analiz edilmiş ve tablolaştırılmıştır. Araştırma sonucunda OSB tanısı bulunan bireyler için etkili olduğu ortaya konmuş on bir uygulamaya, umut vaat eden yirmi üç uygulamaya, etkili olmayan beş uygulamaya ulaşılmıştır. Zararlı olduğu belirlenen herhangi bir uygulamaya ise ulaşılmadığı görülmektedir (Bkz., Tablo 1).

NPDC ise OSB tanısı bulunan çocuklar ve ergenler için bilimsel dayanaklı uygulamaların kullanımını yaygınlaştırmak amacıyla bir proje kapsamında kurulmuş, birden fazla üniversitenin katkısıyla oluşturulmuş bir merkezdir (Tekin-İftar ve Kurt, 2012). Merkez, bir uygulamanın bilimsel dayanaklı olup olmadığını değerlendirmek üzere bazı ölçütler belirlemiştir. Bunlar, (a) uygulamanın 0-22 yaş arası OSB tanısı bulunan katılımcılarla yürütülmüş olması, (b) katılımcılar için uygulamanın sonuçlarının bağımlı değişkene ilişkin ölçümlerle ortaya konması, (c) öğretimi hedeflenen beceriler için kullanılan uygulamanın açıkça tanımlanması, (d) iç geçerliliği tehdit eden etmenlerin kontrol altına alınarak deneysel kontrolün sağlanması olarak tanımlanmıştır. Ek olarak, bir uygulamanın bilimsel dayanaklı kabul edilebilmesi için (a) uygulamayla ilgili bağımsız araştırmacılar tarafından yapılmış en az iki grup modelleriyle yürütülmüş deneysel ya da yarı deneysel araştırmanın olması, (b) uygulamayla ilgili üç bağımsız araştırmacı tarafından yapılmış tek-denekli modelle yürütülmüş en az beş araştırmanın olması, (c) uygulamayla ilgili bağımsız araştırmacılar tarafından yapılmış en az bir deneysel ya da yarı deneysel araştırma ve en az üç tek-denekli araştırmanın olması koşulları aranmıştır (Odom, Collet-Klingenberg, Rogers ve Hatton, 2010). Merkez tarafından otizm, OSB, yaygın gelişimsel bozukluk, akademik/bilişsel, davranış, iletişim, oyun, sosyal beceri, geçiş gibi anahtar sözcükler kullanılarak taramalar yapılmış; ulaşılan araştırmalar yukarıda sıralanan ölçütlere ve koşullara göre değerlendirilmiş; sonuç olarak bilimsel dayanaklı olduğu düşünülen 24 uygulama belirlenmiştir. Belirlenen uygulamalar akademik/bilişsel, davranış, iletişim, oyun, sosyal ve geçiş olmak üzere altı kategoride incelenmiştir (Bkz., Tablo 1).

Tablo 1

OSB'nin Sağaltımında Başvurulan Uygulamalar

Ulusal Otizm Merkezi Tarafından Belirlenen Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar			
Bilimsel Dayanağı Olan (Etkili)	Umut Vaat Eden	Bilimsel Dayanağı Olmayan (Etkili Olmayan)	Zararlı
Öncül düzenlemeye yönelik uygulamalar	Alternatif ve destekleyici iletişim araçları	Akademik uygulamalar	
Davranışsal uygulamalar	Bilişsel davranışçı uygulamalar	İşitsel bütünleştirme terapisi	
Kapsamlı erken yoğun davranışsal müdahale uygulamaları	Gelişimsel ilişki temelli uygulamalar	Yardımcı (kolaylaştırıcı) iletişim	
Ortak dikkat geliştirmeye yönelik uygulamalar	Alıştırma/deneme/egzersiz	Glüten ve kazein diyeti	
Model olma uygulamaları	Keşfedici öğrenme paketi	Duyu bütünleme terapisi	
Doğal öğretim yöntemleri	Taklit temelli etkileşim		
Akran öğretimi uygulamaları	İletişim başlatma öğretimi		
Temel tepki öğretimi	Dil öğretimi (dil üretimi ile dili anlama)		
Etkinlik çizelgeleri	Masaj/dokunma terapisi		
Kendini yönetmeye yönelik uygulamalar	Çoklu uygulama paketi		
Öykü temelli uygulamalar	Müzik terapisi		
	Akran aracılı öğretimsel düzenlemeler		
	Resim değiş-tokuş iletişim sistemi (PECS)		
	Problem davranışı azaltmaya yönelik uygulamalar		
	Senaryolar/replik sunma		
	İşaret dili öğretimi		
	Sosyal iletişim uygulamaları		
	Sosyal beceri öğretimi paketleri		
	Yapılandırılmış öğretim		
	Teknoloji temelli uygulamalar		
	Zihin kuramı uygulamaları		

Tablo 1

OSB'nin Sağaltımında Başvurulan Uygulamalar (Devam)

Amerikan OSB Mesleki Geliştirme Merkezi Tarafından Belirlenen Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar

Davranışsal stratejiler
 İpucu sunma
 Pekiştirme
 Beceri analizi ve zincirleme
 Bekleme süreli öğretim
 Bilgisayar destekli öğretim
 Ayrık denemelerle öğretim
 Doğal öğretim
 Ebeveyn aracılı uygulamalar
 Akran aracılı uygulamalar
 Resim değiş tokuş iletişim sistemi (PECS)
 Tepki temelli öğretim
 Olumlu davranış desteği uygulamaları
 İşlevsel değerlendirme
 Uyarın kontrolü/çevre düzenlemesi/öncül düzenleme
 Tepki kırma ve yeniden yönlendirme
 İşlevsel iletişim eğitimi
 Sönme
 Ayrımlı pekiştirme
 Kendini yönetme
 Sosyal öyküler
 Sosyal beceri öğretimi grupları
 Yapılandırılmış çalışma sistemleri
 Video modellerle öğretim
 Görsel destek
 VOCA/konuşma üreten cihazlar

Kaynak: National Autism Center, 2010; Odom vd., 2010

Tablo 1’de görüldüğü gibi, OSB tanısı bulunan bireyler için bilimsel dayanaklı uygulamalardan biri de öykü temelli uygulamalardır. Ulusal Standartlar Projesi ve Amerikan OSB Mesleki Geliştirme Merkezi kapsamında öykü temelli uygulamalar, hedef davranışa ilişkin sosyal durumun betimlendiği belli bir formatta yazılan öykülerin öğretim amaçlı kullanıldığı uygulamalar olarak tanımlanmış ve OSB tanısı bulunan bireylerin sağaltımında bu uygulamaların etkili olarak kullanıldığı vurgulanmıştır. Bu uygulamalar arasında en bilineni ve yaygın olarak kullanılanı ise sosyal öykü uygulamalarıdır. İzleyen bölümde sosyal öykü uygulamalarına ilişkin açıklama ve araştırmalara yer verilmiştir.

Sosyal Öyküler: Tanım ve Tarihçe

Carol Gray ilk kez 1991 yılında fiziksel eğitim sınıfındaki bir öğrencisiyle yaşadığı zorluklar nedeniyle kuralları ve doğru tepkileri tanımlayan bir öykü yazmış ve bu öykü sonrasında öğrencisinin kuralları ve kendisinden beklenen tepkileri daha iyi anladığını, sınıftaki etkinliklere daha etkin katıldığını görmüştür. Bu deneyim Gray’e sosyal becerilerde yetersizlik gösteren bireyler için öykülerin etkili bir şekilde kullanılabileceğini göstermiştir (Feinberg, 2001).

Sosyal öyküler adı verilen bu öyküler, OSB tanısı bulunan bireylere sosyal durumları açıklamak, sosyal becerileri öğretmek ve çocukların karşılaştıkları sosyal durumlara uygun tepkide bulunmalarını sağlamak amacıyla belli bir formatta, kurallı yazılan ve söz konusu beceri, olay ya da durumu nesnel olarak tanımlayan, kurgusal, kısa öykülerdir (Barry ve Burlew, 2004; Gray, 1998; Gray ve Garand, 1993; Scattone, 2002; Wheeler, 2005).

Gray ve Garand (1993) sosyal öykülerin özellikle OSB tanısı bulunan bireyler için ev ya da okuldaki rutinleri açıklamak, rutindeki değişikliklere uyumu kolaylaştırmak, başkalarının davranışlarının nedenlerini açıklamak, yeni sosyal ve akademik becerileri öğretmek, doğum günü, gezi, yangın vb. özel olayları açıklamak ve bireyin başarılarının farkına varmasını sağlamak olmak üzere farklı amaçlar için yazılabileceğini belirtmiştir.

Uygun sosyal davranış ve normlara ilişkin kişisel mesajlar içeren bu öyküler, bireyin karmaşık bir sosyal durumda ya da ortamda nasıl davranması gerektiğine ilişkin ipuçları sunarak bireyi, yaşadığı sosyal sorunu çözebilecek temel karakter olarak gösterir (Gray, 2002; Quirnbach, 2006; Wheeler, 2005). Bu bağlamda sosyal öyküler,

sosyal farkındalığı arttırarak sosyal algılamadaki olası eksiklik, yanlışlık ve yetersizlikleri azaltır (Delano, 2003). Sosyal öyküler ayrıca kim, ne, nerede, ne zaman ve niçin sorularına yanıt vererek olası karmaşık öğretimsel etkileşimleri azaltır ve sosyal etkileşim için uygun ve gerekli bilgileri sunar (Gray ve Garand, 1993; Quirnbach, 2006). Sosyal öykülerin bu özellikleri tahmin edilebilir durumlarda daha uygun tepkide bulunan, rutinlerdeki değişikliklerde ve etkinlik geçişlerindeki belirsizliklerde daha yoğun davranış problemleri sergileyen, görsel ipuçlarına daha duyarlı ve sosyalleşmek için adım adım tanımlanan sosyal bilgilere daha fazla gereksinim duyan OSB tanısı bulunan bireylerde uygulamanın etkili bir şekilde gerçekleştirilmesini sağlamaktadır (Andrews, 2004; Graetz, 2003; Quirnbach, 2006; Scattone, 2002; Smith, 2001; Toplis ve Hadwin, 2006).

Anne-babalar, öğretmenler, komşular, konuşma terapistleri, doktorlar, büyük anne-babalar, kardeşler ve akranlar gibi çocukla etkileşimde bulunan ya da yaşayan herkes tarafından yazılabileceği vurgulanan sosyal öyküler (Reynhout ve Carter, 2007); bilgisayar destekli teknolojilerle (Hagiwara ve Myles, 1999), video modellerle (Sansosti ve Powell-Smith, 2008) ya da müzik eşliğinde (Brownell, 2002) sunulabilen; yalnızca genel ya da özel eğitim sınıflarında değil, ev ortamında da kullanılabilen, OSB tanısı bulunan bireylerde etkili olduğu ortaya konmuş bilimsel dayanaklı uygulamalardan biridir (Hagiwara ve Myles, 1999; Kuttler, Myles ve Carlson, 1998; Norris ve Dattilo, 1999; Rowe, 1999; Simpson, 1993; Swaggart vd., 1995).

Sosyal Öykülerin Yararları ve Sınırlılıkları

Sosyal öykülerin yararları arasında (a) görsel uyarılar içermesi (Gray, 2002); (b) her öğrencinin bireysel özellikleri, gelişimi ve gereksinimleri doğrultusunda yazılması (Gray, 2002); (c) bir kez yazıldıktan sonra tekrar tekrar sunulabilmesi (Andrews, 2004); (d) akademik, sosyal ve uyumsal becerilerin öğretiminde ve davranış problemleriyle başa çıkmada etkili olarak kullanılabilmesi (Gray ve Garand, 1993); (e) tek bir sosyal öyküyle birden fazla becerinin öğretimine izin vermesi (Washburn, 2006); (f) hem okullarda genel ve özel eğitim uzmanları tarafından hem de okul dışı ortamlarda anne-babalar, kardeşler ve bakım sağlayıcılar tarafından kolayca kullanılabilmesi (Delano ve Snell, 2006; Hagiwara ve Myles, 1999; Kuttler vd., 1998; Norris ve Dattilo, 1993; Swaggart vd., 1995); (g) maliyet açısından verimli olması (Quirnbach, 2006) sayılabilir. Sıralanan bu yararlar sosyal öykü kullanımının giderek yaygınlaşmasında ve etkili sonuçlar elde edilmesinde önemli rol oynamaktadır.

Sosyal öykülerin sağladığı yararların yanı sıra sınırlılıkları da bulunmaktadır. Bu sınırlılıkların en belli başlıları ise sosyal öykülerin (a) genellikle sınırda zekâ ya da hafif düzeyde zihinsel yetersizlik tanısı olan bireyler (IQ 69 ve üzeri) gibi yüksek işlevli bireylerde etkili olması (Gray, 2002) ve (b) iyi düzeyde okunanı anlama becerisini (sosyal öyküyü okuması beklenen katılımcılarda ise iyi düzeyde okuma becerisi) gerektirmesidir (Gray ve Garand, 1993; Wheeler, 2005). Bu iki sınırlılık OSB tanısı bulunan tüm bireylerde sosyal öykülerin etkili bir şekilde kullanılmasını engellemektedir.

Sosyal Öykülerin Hazırlanması

Sosyal öykülerin hazırlanması süreci sosyal öykülerin yazımı ve cümle türleri ile sosyal öykü yazma aşamaları olmak üzere iki noktada ele alınmakta ve izleyen bölümde bu noktalara ilişkin ayrıntılı bilgi sunulmaktadır.

Sosyal Öykülerin Yazımı ve Cümle Türleri

Gray (2002), sosyal öykü yazmayı, ürünle sonuçlanan bir süreç olarak tanımlamakta; bu süreçte belli kurallara uyulması gerektiğini, bu kuralların sosyal öyküleri geleneksel beceri analizlerinden ve diğer görsel stratejilerden ayırdığını belirtmektedir. Sosyal öykülerin yazımında dikkat edilmesi gereken kurallardan en önemlisi öykülerdeki cümle türleri ve oranlarına ilişkin kurallardır.

Gray ve Garand (1993)'e göre sosyal öyküler (a) betimleyici, (b) yansıtıcı, (c) yönlendirici ve (d) doğrulayıcı cümle olmak üzere dört çeşit cümleden oluşmaktadır. 1990'larda tanımlanan dört cümleye daha sonraki yıllarda işbirlikçi cümle ve kontrol cümlesi olmak üzere iki cümle çeşidi daha eklenmiştir (Carbo, 2005). Tablo 2'de sosyal öykülerin yazımında kullanılan cümle türleri tanımlanmıştır. Temel bir sosyal öyküde betimleyici, yansıtıcı, yönlendirici ve doğrulayıcı cümle türlerinin yer alması gerekmektedir. Cümle türleri kadar cümlelerin öykü içindeki oranı da sosyal öykü yazımında dikkat edilmesi gereken bir diğer kuraldır. Bir yönlendirici cümle için öyküde iki-beş betimleyici, yansıtıcı ve/veya doğrulayıcı cümlelerin bulunması gerekmektedir (Gray, 2000; Gray ve Garand, 1993; Spencer, Simpson ve Lynch, 2008). Temel bir sosyal öykünün içeriğine ek olarak öyküde kontrol cümlesi ve işbirlikçi cümle de yer alabilir. Bu tür bir öyküde ise, bir yönlendirici ya da kontrol cümlesi için iki-beş betimleyici, yansıtıcı, doğrulayıcı ya da işbirlikçi cümlelerin bulunması gerekmektedir (Gray, 2002).

Tablo 2

Sosyal Öykü Yazımında Kullanılan Cümle Türleri

Betimleyici Cümle	Yansıtıcı Cümle	Yönlendirici Cümle	Kontrol Cümlesi	Doğrulayıcı Cümle	İşbirlikçi Cümle
Ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N1K) sorularının yanıtlarını içeren ve sosyal öykülerin geliştirilmesinde belirleyici olan cümledir (Gray, 2002; Gray ve Garand, 1993; Wheeler, 2005).	Bireyin kendisi dışındakilerin ilgili sosyal durumla ilgili düşüncelerinin, duygularının, inançlarının ve görüşlerinin tanımlandığı cümledir (Gray ve Garand, 1993; Washburn, 2006).	Bireyi, kendi davranışlarını yönetmesi için yönlendiren uygun tepkinin tanımlandığı cümledir (Washburn, 2006).	Bilgiye ulaşmak ya da bilgiyi tekrar çağırmak için kullanılacak kişisel stratejileri tanımlayan, bireyin sosyal duruma uygun olan davranışını açıklayan cümledir (Gray, 2002; Quirnbach, 2006).	Genellikle içinde yaşanılan kültürü ve ortak değerleri ifade eden ya da diğerlerinin genel olarak düşüncelerini içeren cümledir (Carbo, 2005).	Söz konusu amaca ulaşmada anne-babaların, kardeşlerin, akranların ve uzmanların bireye nasıl yardım edebileceklerini anlatan cümledir (Carbo, 2005; Gray, 2002).

Son zamanlarda bu oranlamada bir uyarlamaya gidilmiş, her iki ya da daha fazla betimleyici, yansıtıcı, doğrulayıcı ya da işbirlikçi cümle için öyküde bir tane yönlendirici cümle ya da kontrol cümlesinin yer alabileceği belirtilmiştir (Carbo, 2005).

Sosyal öyküler parçalı ve tamamlanmış olmak üzere iki şekilde yazılabilir. Parçalı şekilde yazılan öykülerde, öyküde geçen cümlelerden herhangi birinin bir bölümü boş bırakılır. Bu bölümü bireyin doldurması beklenir (Gray, 2002). Bu cümleler bireyin tahminde bulunma becerisinin gelişmesine katkıda bulunur ve genellikle bilişsel düzeyi iyi olan bireyler için kullanılabilir (Carbo, 2005). Örneğin, “Yemeğimi yerken bana yardım eder.” Tamamlanmış şekilde yazılan sosyal öykülerde ise, cümleler boşluk bırakılmadan, eksiksiz olarak yazılır (Gray, 2002; Spencer vd., 2008). İkinci kullanıma “Yemeğimi yerken bana annem yardım eder.” ifadesi örnek olarak verilebilir.

Sosyal Öykü Yazmada Kullanılan Aşamalar

Sosyal öykü yazmanın aşamaları Gray (2002) tarafından sıralanan dört grupta toplanmıştır: (a) hedef davranışı belirleme, (b) bilgi toplama, (c) öyküyü yazma, (d) öyküye uygun bir başlık koymadır. İzleyen bölümde her bir aşamaya ilişkin ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir.

Hedef Davranışı Belirleme

Sosyal öykü ile kazandırılması ya da ortadan kaldırılması hedeflenen durum için hedef davranış belirlenir. Hedef davranış belirleme süreci herhangi bir davranışsal programa başlamadan önce izlenen hedef davranış belirleme sürecinden farklılık göstermez. Hedef davranış belirleme sürecinde gözlem, görüşme ya da işlevsel bir davranış değerlendirme ölçeği kullanılabilir.

Bilgi Toplama

Hedef davranış belirlendikten sonra, uygulamacı davranış ve durum ile ilgili bilgi toplar. Durumun nerede ve ne zaman ortaya çıktığı, kimlerin bu süreçte yer aldığı, olayın nasıl ve neden gerçekleştiği ve nelerin olduğuna ilişkin sorulara yanıt verebilecek bilgilerin toplanması gerekmektedir (Quirnbach, 2006). Ayrıca kendisi için öykü

yazılan birey, davranışın ortaya çıktığı ortamda gözlenmeli ve bireyin sosyal durumdaki deneyimlerine ilişkin de bilgi toplanmalıdır (Andrews, 2004). Bireyin öğrenme tarzı, okuma yeteneği, dikkat süresi ve ilgileri gibi sosyal öykülerin amaca ulaşmasında önemli yer tutan konularda da gerekli bilgiler toplanmalıdır (Feinberg, 2001). Bu bilgiler anne-baba, kardeş, uzman ya da mümkün olduğunda bizzat kişinin kendisi ile görüşülerek toplanabilir ya da gözlemler yapılabilir.

Öyküyü Yazma

Sosyal öyküler bireyin öğrenme özellikleri, gereksinimleri, ilgileri ve yeterlilikleri doğrultusunda ortalama 5-10 cümle arasında yazılır. Öyküdeki toplam cümle sayısı ve cümlelerin sayfalara göre dağılımı kişilerin düzeylerine göre farklılık gösterebilir. Otizmden hafif düzeyde etkilenmiş bir birey için yazılan bir sosyal öyküde bütün cümleler tek bir kâğıt üzerinde bulunabilirken, otizmden orta ve ileri düzeyde etkilenmiş bir birey için her cümlenin ayrı bir sayfaya yazıldığı bir kitapçık hazırlanması gerekebilir. Bu tür sosyal öykülerin bireye sunulan uyaran miktarını azalttığı ve öykünün anlaşılabilirliğini arttırdığı ifade edilmektedir (Andrew, 2004).

Gray (2002) sosyal öykülerin ilk uygulanmaya başlandığı yıllarda öykülerin resim, çizim, fotoğraf gibi görsel uyaranları içermemesi gerektiğini belirtmiş, ancak 1995'te bu konudaki görüşlerini değiştirerek okuma ve metni anlama güçlüğü yaşayan kişiler için sayfalara cümleleri anlatan görsel uyaranların eklenmesinin öykülerin etkiliğini arttıracaklarını belirtmiştir (Andrews, 2004; Wheeler, 2005). Uygun olan durumda, hazırlanan öykülerin bilgisayar ortamına aktarılarak ve görsel destekler kullanılarak sunulması da mümkündür. Sosyal öykülerin yazımında dikkat edilmesi gereken özellikler Tablo 3'te sıralanmıştır (Gray, 2002).

Öyküye Uygun Bir Başlık Koyma

Bir sosyal öykünün başlığı öykünün özünü ve içeriğini açıkça ortaya koymalıdır. Bazen herhangi bir davranışa –olumlu ya da olumsuz- yapılan atıflar bir sosyal öykünün başlığı olabileceği (örn., “merhaba demenin önemi”) gibi bazen de öykünün yanıt vermek üzere yazıldığı bir soru (örn., “Sabah kalkınca ne yaparız?”) da öykünün başlığı olabilir. Bir cümle ya da bir soru olarak başlık öyküdeki en önemli bilgiyi anımsatıcı ve açıklayıcı olmalıdır (Feinberg, 2001; Gray ve Garand, 1993).

Tablo 3

Sosyal Öykülerin Yazımında Dikkat Edilmesi Gereken Özellikler

-
1. Bir sosyal öyküde başlığı tanımlayan bir giriş, durumla ilgili ayrıntıların yer aldığı bir gelişme ve hedef davranışın tanımlandığı bir sonuç bölümü olmalıdır.
 2. Bir sosyal öykü kim, ne, nerede, ne zaman, niçin ve nasıl sorularına yanıt vermelidir.
 3. Bir sosyal öykü olay ya da durumu bireyin bakış açısından tanımlamalıdır. Eğer sosyal öykü küçük bir çocuk ya da telaffuz sorunu olan bireyler için yazılıyorsa üçüncü bir kişinin ağzından ya da bakış açısından yazılabilir.
 4. Bir sosyal öykü olumlu cümleler ile olumlu tepki ve davranışa vurgu yapılarak yazılmalıdır.
 5. Bir sosyal öyküde dört temel cümle çeşidi yer almalıdır (betimleyici, yansıtıcı, doğrulayıcı, yönlendirici cümle). Cümle oranlarına dikkat edilmelidir.
 6. Bir sosyal öykü açık ve anlaşılır bir dil ile yazılmalı ve “genellikle, bazen” gibi ifadeler kullanılarak rutinlerde ya da sosyal durumlarda meydana gelebilecek değişikliklere zemin hazırlanmalıdır.
 7. Sosyal öyküler anlaşılmayı kolaylaştıracak ve ilgi çekecek görsel uyanlarla desteklenebilir.
 8. Bir sosyal öykü, metnin daha iyi anlaşılması ve durumun daha iyi açıklanması için örnekler içerebilir. Örnekler genellikle küçük çocuklar ve birden fazla engeli olan çocuklar için yazılan öykülerde kullanılır. Çocukların yaşları ve bireysel öğrenme özelliklerine uygun örneklere yer verilmelidir.
 9. Öykünün tarz ve biçimi ilgi çekici olmalı ve kimin için yazılıyorsa o bireyin ilgilerini yansıtmalıdır.
-

Kaynak: Andrews, 2004; Carbo, 2005; Feinberg, 2001; Gray, 2002.

Sosyal Öykünün Uygulanması

Sosyal öykü sıralanan özellikler doğrultusunda yazıldıktan sonra uygulama sürecine geçilir. Gray (2002) sosyal öykülerin sıralanan üç aşamada uygulanmasını önermektedir: (a) sosyal öyküyü sunma, (b) sosyal öyküyü gözden geçirme ve (c) sosyal öyküyü silikleştirme. İzleyen bölümde bu aşamalara ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

Sosyal Öyküyü Sunma

Sosyal öyküler bireylerin kendilerini rahat ve güvende hissettiği bir ortamda sunulmalıdır. Sosyal öykü, birey üzüntülü ve sinirli iken ya da kötü ve can sıkıcı bir olay yaşadıktan hemen sonra sunulmamalıdır. Ayrıca, sosyal öyküyü hatalı bir davranışın ardından ceza olarak sunmak da uygun değildir.

Sosyal öykü çocuğa sunulacağı zaman dürüst olunmalı, bu sürecin planlı ve yapılandırılmış olduğu “Bu öyküyü senin için yazdım.” ya da “Öğle yemeği ile ilgili bir öyküm var. Şimdi bu öyküyü okumanın tam zamanı.” gibi ifadelerle yer verilerek belirtilmelidir. Sosyal öykünün daha önce kullanıldığı bir birey, daha sonra herhangi bir konuda tekrar öykü yazılmasını istediğinde, “Senin için öğle yemeği ile ilgili bir öykü yazmamı istemiştin. Öyküyü bitirdim. İstersen birlikte okuyalım.” ya da “Şimdi bu öyküyü birlikte okuyalım.” gibi ifadeler kullanılarak öykü sunulmalıdır.

Gray (1995) sosyal öykülerin (a) okuma (bireyin kendisi ya da çevresindeki bireylerin okuması), (b) sesli kaset ve (c) videokaset olmak üzere üç farklı biçimde sunulabileceğini belirtmiştir. Birey yazılı metni okuma ve anlama becerisine sahipse sosyal öykü yazılı formatta sunulabilir. Sosyal öyküyü dinleme ya da videokasetten izleme gibi alternatif yollar ise okuma ve okuduğunu anlama becerisine sahip olmayan bireyler için uygun olabilir. Ayrıca, bu bireyler için görsel uyaranlarla desteklenmiş yazılı metinler de kullanılabilir (Andrews, 2004; Hagiwara ve Myles, 1999; Schneider ve Goldstein, 2010). Sosyal öykü okunduktan sonra ise, öykünün anlaşılıp anlaşılmadığını değerlendirmek için okuduğunu anlama sorularına yer vermelidir (Gray, 2002; Quirnbach, 2006; Scattone, Tingstrom, Wilczynski ve Rabian, 2006).

Sosyal Öyküyü Gözden Geçirme

Bu aşama sosyal öykünün uygulanmasındaki en önemli aşamadır. Bu aşamada uygulamacı tarafından bireye öykü sunulduktan sonra, bireyin çevresindeki diğer kişilerden de öyküyü bireye sunarak gözden geçirmeleri ve öyküye ilişkin aksaklıkları, eksiklikleri ya da yanlışlıkları belirlemeleri istenir. Böylece öykünün içeriğinde gerekli düzeltmeleri yapmak ve öykünün farklı durum, ortam ve kişilere genellenmesini sağlamak da mümkün olabilir (Gray, 2002).

Sosyal Öyküyü Silikleştirme

Birey kendisinden beklenen davranışı sosyal öykü okunmadan gerçekleştirinceye değin sosyal öykü silikleştirilerek sunulmaya devam edilir (Andrews, 2004). Sosyal öyküyü silikleştirmek ve bireyin bağımsızlığını arttırmak için kullanılabilir iki strateji vardır (Gray, 2002). Birey bir davranış ya da beceriyi sergilemeye başladıktan sonra sosyal öyküdeki yönlendirici cümleler öyküden çıkarılabilir ya da bu cümleler boşluklu, “.....”lı cümleler, şeklinde yazılabilir. Ancak cümlelerin atılması ya da düzenlenmesi sırasında meydana gelecek değişiklikler OSB tanısı bulunan bireylerin yeniliklere açık olmamaları nedeniyle rahatsız edici olabilir. Bu gibi durumlarda öyküyü silikleştirmek için diğer strateji kullanılmalıdır.

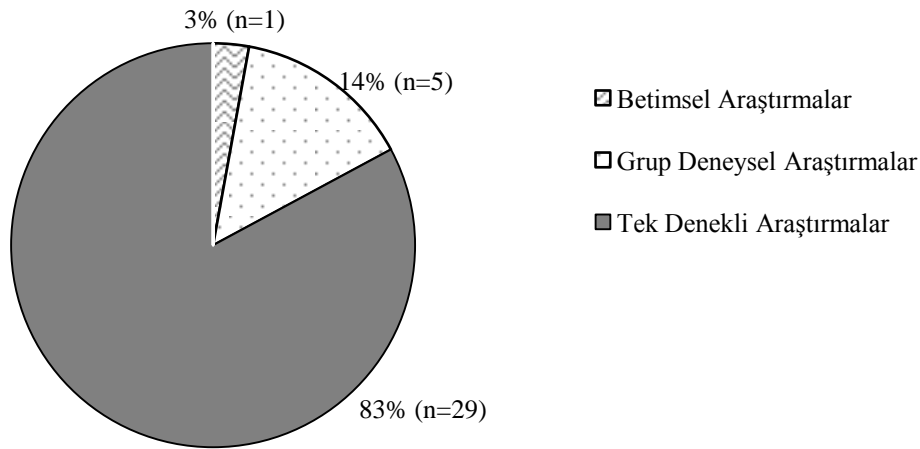
Diğer silikleştirme stratejisi ise, orijinal öyküde değişiklik yapmak yerine öykünün sunumu arasında geçen süreyi değiştirmektir. Dolayısıyla, öykünün uygulanması için hazırlanan zaman çizelgesinde değişiklikler yapılabilir. Öykünün her gün değil haftada üç ya da dört kez okunması bu uygulamaya örnek olarak verilebilir.

Sosyal Öykü Araştırmaları

Sosyal öyküleri konu alan araştırmaların taranması sürecinde sosyal öykü (social story), otizm (autism), sosyal beceriler (social skills), sosyal beceri öğretimi (social skill training/teaching) gibi anahtar sözcükler kullanılarak hem üniversite kütüphanelerindeki kaynaklar için elle tarama yapılmış hem de internet üzerinden (EBSCO-Host, Google, ProQuest) elektronik veri tabanları taranmış; bu konuda yapılan araştırmalara ulaşılmıştır. Ulaşılan araştırmalarda (a) araştırmaların 1990-2012 yılları arasında yapılmış olması, (b) araştırmaların hakemli bir dergide yayınlanmış olması, (c) yüksek

lisans ya da doktora tezi olması, (d) sosyal öyküleri konu alması olmak üzere dört ölçüt aranmış, herhangi bir dışlama ölçütü ise kullanılmamıştır. Bu ölçütleri karşılayan toplam 35 araştırmaya ulaşılmıştır.

Bu ölçütleri karşılayan araştırmaların önemli bir bölümünde sosyal öykülerin sosyal becerilerin kazandırılması ve uygun olmayan davranışların azaltılması üzerindeki etkililiğinin incelendiği ve OSB tanısı bulunan bireylerle çalışıldığı görülmekte, araştırma bulguları ise sosyal öykülerin etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca bu araştırmaların amaçları, katılımcı özellikleri, veri toplama süreci vb açılardan benzerlik gösterdiği, kullanılan araştırma yöntemlerine göre ise farklılaştığı gözlenmiştir. Bu noktadan yola çıkılarak sosyal öyküleri konu alan araştırmalar kullanılan araştırma yöntemine göre betimsel araştırmalar, grup deneysel araştırmalar ve tek-denekli araştırmalar olmak üzere üç sınıfta gruplandırılmış ve özetlenmiştir. Sosyal öyküleri konu alan araştırmaların kullanılan araştırma yöntemine göre dağılımı Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1: Sosyal Öyküleri Konu Alan Araştırmaların Kullanılan Araştırma Yöntemine Göre Dağılımı

Betimsel Araştırma Modeliyle Yürütülen Sosyal Öykü Araştırmaları

Sosyal öyküleri konu alan betimsel araştırmalar kategorisinde yalnızca tek bir araştırma bulunmakta, bu araştırmada da görüşme yapılarak uzmanların sosyal öykülerin kullanımına ilişkin görüşleri alınmaktadır. Carbo (2005) tarafından gerçekleştirilen bu araştırmada uzmanların otizmli bireyler için sosyal öyküleri nasıl kullandıkları üzerine odaklanılmış, bu amaçla otizmli bireylerle çalışan ve sosyal öyküleri uygulama

deneyimi bulunan beş uzman ile görüşme yapılmıştır. Veriler sosyo-demografik bilgi toplama formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formları ile toplanmış, toplanan veriler vaka analizi ile çapraz vaka (cross case) analizi teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma bulguları uzmanların belli bir süreci izleyerek sosyal öyküleri kullandıklarını, görsel ipuçlarıyla desteklendiğinde bu uygulamayı daha etkili bulduklarını, sosyal öyküdeki cümle oranlarına dikkat ettiklerini, 2-21 yaş arasında farklı gelişimsel yetersizlik gruplarındaki bireylerde sosyal öyküleri etkili bir şekilde kullanabildiklerini göstermiştir.

Grup Deneysel Araştırma Modelleriyle Yürütülen Sosyal Öykü Araştırmaları

Sosyal öyküleri konu alan grup deneysel araştırma modelleriyle yürütülen araştırmalar kategorisinde beş araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmaların dördünde yaşları 7-14 arasında değişen OSB tanısı bulunan bireylere oyun oynama becerisinin öğretimine odaklanılırken (Andrew, 2004; Feinberg, 2001; Quirnbach, 2006; Quirnbach, Lincoln, Feinberg-Gizzo, Ingersoll ve Andrews, 2008), diğerinde özel öğrenme güçlüğü tanısı bulunan bireylere kişiler arası çatışmaları çözme becerisinin öğretimine odaklanılmıştır (Kalyva ve Agaliotis, 2009). Katılımcıların gruplara yansız olarak atandığı ve verilerin öntest-sontest ölçümleriyle toplandığı bu araştırmaların üçünde katılımcıların edindikleri becerileri koruyup korumadığının değerlendirildiği (Kalyva ve Agaliotis, 2009; Quirnbach, 2006, Quirnbach vd., 2008), ikisinde ise genellemeye ilişkin veri toplandığı (Quirnbach, 2006; Quirnbach vd., 2008) görülmüştür. Sosyal geçerlik verisinin toplanmadığı bu araştırmalar izleyen bölümde ve Tablo 4’te özetlenmiştir.

Selamlaşma, oyun oynamak için ricada bulunma, diğerlerine ne oynamak istediğini sorma, diğerlerinin tercih ettiği oyunu kabul etme becerilerinin öğretiminde sosyal öykü ve normal öykünün etkililiğinin karşılaştırıldığı deneysel araştırmada, Feinberg (2001) yaşları 8-13 arasında değişen otizmli 34 bireyle çalışmış, bireyler sosyal öykü ve normal öykü gruplarına yansız olarak atanmıştır. Verilerin öntest-sontest ölçümleriyle toplandığı araştırmada, sosyal öykü grubunda bulunan katılımcıların hedef becerilerdeki performansının normal öykü grubunda yer alan katılımcılardan anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği, sosyal öykü grubunda yer alan katılımcıların hedef becerilerinde belirgin bir artışın meydana geldiği görülmüştür.

Tablo 4

Grup Deneysel Araştırma Modelleriyle Yürütülen Sosyal Öykü Araştırmaları

Kaynak	Bağımlı Değişken	Katılımcılar ve Özellikleri	Bağımsız Değişken	Araştırma Modeli	Sonuç
Feinberg, 2001	Oyun oynama	8-13 yaş, otizmlili 34 öğrenci	Sosyal öykü ve normal öykü	Öntest-Sontest (Kontrol gruplu)	Etkili
Andrew, 2004	Oyun oynama, metni anlama, genellenmiş sosyal algı	8-12 yaş, otizmlili 20 öğrenci	Sosyal öykü	Öntest-Sontest (Kontrol gruplu)	Etkili
Quirnbach, 2006	Oyun oynama	7-14 yaş otizmlili 45 öğrenci	Standart öykü, yönlendirici öykü, kontrol edici öykü	Öntest-Sontest	Etkili (Standart ve yönlendirici öykü eşit etkiye sahip, her iki öykü de kontrol edici öyküden daha etkili)
Quirnbach vd., 2008	Oyun oynama	7-14 yaş 42'si otizm, 3'ü OSB tanısı bulunan 45 öğrenci	Standart öykü, yönlendirici öykü, kontrol edici öykü	Öntest-Sontest (Kontrol gruplu)	Etkili (Standart ve yönlendirici öykü eşit etkiye sahip, her iki öykü de kontrol edici öyküden daha etkili)
Kalyva Agalotis, 2009	Uygun kişiler arası çatışmaları çözme stratejisi	Yaş ortalaması 10 olan özel öğrenme güçlüğü bulunan 63 öğrenci	Sosyal öykü	Öntest-Sontest (Kontrol gruplu)	Etkili

Andrew (2004) sosyal öykülerin oyun oynama becerisi, okuduğunu anlama becerisi ve genellenmiş sosyal algı düzeyi üzerindeki etkisini incelemiş, bu bağlamda yaşları 8-12 arasında değişen otizmlili 20 katılımcı ile çalışmıştır. Katılımcılar kontrol ve deney gruplarına yansız olarak atanmış; deney grubuna sosyal öyküler sunulurken kontrol grubuna herhangi bir uygulama sunulmamıştır. Veriler gözlem, metni anlama testi ve genellenmiş sosyal algı testleriyle toplanmış; araştırma sonucunda deney grubundaki katılımcıların oyun oynama ve metni anlama becerilerinde kontrol grubundaki katılımcılardan anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği ve sosyal öykülerin hedef becerilerin öğretiminde etkili olduğu görülmüştür.

Quirnbach (2006) Feinberg (2001)'in yürütmüş olduğu araştırmayı yinelemiştir. Bu araştırmada selamlaşma, oyun oynamak için ricada bulunma, diğerlerine ne oynamak istediğini sorma, diğerlerinin tercih ettiği oyunu kabul etme, sıra alma, oyun oynarken eğlenme, oyun oynama isteğini sürdürme becerilerinden oluşan oyun oynama becerilerinin öğretiminde standart öykü, yönlendirici öykü ve kontrol edici öykünün etkililiği karşılaştırılmıştır. Araştırmaya yaşları 7-14 arasında değişen 45 otizmlili birey katılmış, katılımcılar standart öykü (yönlendirici, yansıtıcı ve betimleyici cümlelerden oluşan öykü), yönlendirici öykü (yalnızca yönlendirici cümlelerden oluşan öykü) ve kontrol edici öykü (oyun oynama becerileriyle ilgili olmayan sosyal öykü) gruplarına yansız olarak atanmıştır. Araştırma bulguları, standart öykü ve yönlendirici öykünün oyun becerilerinin öğretiminde eşit etkiye sahip olduğunu, bu gruplarda yer alan katılımcıların kontrol grubuna kıyasla oyun becerilerini daha yüksek düzeyde edindiğini ve edindikleri becerileri farklı oyunlara genelledebildiğini göstermiştir.

Feinberg (2001) tarafından yürütülen araştırmanın yinelenildiği bir diğer araştırmada Quirnbach vd. (2008) selamlaşma, oyun oynamak için ricada bulunma, diğerlerine ne oynamak istediğini sorma, diğerlerinin tercih ettiği oyunu kabul etme becerilerinden oluşan oyun oynama becerilerinin öğretiminde standart öykü, yönlendirici öykü ve kontrol edici öykünün etkililiğini karşılaştırmışlardır. Kontrol gruplu öntest-sontest desenin kullanıldığı araştırmada yaşları 7-14 arasında değişen 42'si otizm, üçü OSB tanısı bulunan 45 katılımcı standart öykü, yönlendirici öykü ve

kontrol edici öykü gruplarına yansız olarak atanmışlardır. Araştırma bulguları, hem standart hem de yönlendirici öykünün oyun oynama becerilerinin edinilmesinde, sürekliliğinin sağlanmasında ve genellenmesinde eşit düzeyde etkili olduğunu; deney grubundaki katılımcıların oyun oynama becerisini kontrol grubundakilerden daha yüksek düzeyde edindiğini göstermiştir.

Kalyva ve Agaliotis (2009) ise yürüttükleri deneysel çalışmada özel öğrenme güçlüğü olan ve kişiler arası çatışmaları çözmede problem yaşayan bireylere uygun kişiler arası çatışmaları çözme stratejisini seçme becerisinin öğretiminde sosyal öykülerin etkililiğini incelemişlerdir. Araştırmaya yaş ortalaması 10 olan 41’i erkek, 22’si kız toplam 63 çocuk ve 17 öğretmen katılmıştır. Katılımcılar kontrol ve deney gruplarına yansız olarak atanmışlardır. Deney grubuna kişiler arası çatışmaları çözmede etkili olabilecek çözüm yollarının anlatıldığı öyküler sunulmuş, öyküler okunduktan sonra katılımcılardan öyküde anlatılan durumu hayal etmeleri ve sıralanan üç soruya yanıt vermeleri istenmiştir: (1) Bu durumda hangi stratejiye başvurursun? (2) Başka hangi stratejileri kullanabilirsin? (3) Hangi strateji en iyisi? Katılımcıların uygulama öncesi ve sonrası yanıtları kaydedilmiş ve analiz edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerden 64 maddeden oluşan 5’li Likert tipi bir ölçek olan “Matson Sosyal Beceri Ölçeği (Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters-Teacher)”ni kullanarak öğrencilerinin uygun ve uygun olmayan tepkilerini değerlendirmeleri istenmiştir. Bu süreçte kontrol grubuna herhangi bir uygulama sunulmamış, sadece aynı yöntemlerle katılımcılardan veri toplanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubundaki katılımcıların kontrol grubuna kıyasla daha olumlu problem çözme stratejilerini seçtiği görülmüştür.

Tek-Denekli Araştırma Modelleriyle Yürütülen Sosyal Öykü Araştırmaları

Sosyal öyküleri konu alan 29 adet tek-denekli araştırma modeliyle tasarlanmış araştırmaya ulaşılmıştır. Sosyal becerilerin öğretimi ve uygun olmayan davranışların azaltılması üzerine odaklanan bu araştırmaların 28’i OSB tanısı bulunan bireylerle, biri ise davranış problemleri olan normal gelişim gösteren bireylerle (Toplis ve Hadwin, 2006) gerçekleştirilmiştir.

Araştırmalar kullanılan tasarım açısından analiz edildiğinde iki tanesinde çoklu yoklama modelleri (Delano ve Snell, 2006; Özdemir, 2008), dokuz tanesinde A-B modelleri (Adams, Gouvousis, Van Lue ve Waldron, 2004; Croizer ve Tincani, 2006; Kuoch ve Mirenda, 2003; Lorimer, Simpson, Myles ve Ganz, 2002; Norris ve Dattilo, 1999; Swaggart vd., 1995; Toplis ve Hadwin, 2006; Wheeler, 2005; Xin ve Sutman, 2011), altı tanesinde çoklu uygulamalar modeli (Agosta, Graetz, Mastropieri ve Scruggs, 2004; Croizer ve Tincani, 2006; Keyworth, 2004; Kuoch ve Mirenda, 2003; Mancil, Hydon ve Whitby, 2009; Reichow ve Sabornie, 2009), geriye kalan 14 tanesinde ise çoklu başlama düzeyi modellerinin kullanıldığı görülmüştür. Tek-denekli araştırma modelleriyle yürütülen sosyal öykü araştırmaları katılımcılara kazandırılması amaçlanan becerilerde kalıcılığın ve genellemenin sağlanıp sağlanmadığının değerlendirilmesi açısından da incelenmiş; araştırmaların 18 tanesinde kalıcılığın (Croizer ve Tincani, 2006; Delano, 2003; Delano ve Snell, 2006; Dodd, Hupp, Jewell ve Krahn, 2008; Graetz, 2003; Hanley-Hochdorfer, Bray ve Kehle, 2010; Keyworth, 2004; Kuoch ve Mirenda, 2003; Quilty, 2007; Mancil vd., 2009; Özdemir, 2008; Reichow ve Sabornie, 2009; Sansosti ve Powell-Smith, 2006; Schenider ve Goldstein, 2010; Swaggart vd., 1995; Swaine, 2004; Washburn, 2006; Xin ve Sutman, 2011), 10 tanesinde ise genellemenin (Bernad-Ripoll, 2007; Delano, 2003; Delano ve Snell, 2006; Graetz, 2003; Hagiwara ve Myles, 1999; Keyworth, 2004; Mancil vd., 2009; Reichow ve Sabornie, 2009; Sansosti ve Powell-Smith, 2006; Smith, 2001) incelendiği görülmüştür.

Araştırmalar sosyal geçerlik verisinin toplanması açısından değerlendirildiğinde ise toplam 17 araştırmada sosyal geçerlik verisinin toplandığı, bu araştırmaların 15 tanesinde öznel değerlendirme yaklaşımının (Adams vd., 2004; Croizer ve Tincani, 2006; Delano, 2003; Dodd vd., 2008; Graetz, 2003; Hanley-Hochdorfer vd., 2010; Mancil vd., 2009; Özdemir, 2008; Sansosti ve Powell-Smith, 2006; Scattone, 2002; Scattone, Wilczynski, Edwards ve Rabian, 2002; Scattone vd., 2006; Smith, 2001; Toplis ve Hadwin, 2006; Washburn, 2006), iki tanesinde sosyal karşılaştırma yaklaşımının (Delano ve Snell, 2006; Swaine, 2004) kullanıldığı görülmüştür. İzleyen bölümde ve Tablo 5'te her bir araştırma hakkında bilgi sunulmuştur.

Tablo 5

Tek-denekli Araştırma Modelleriyle Yürütülen Sosyal Öykü Araştırmaları

Kaynak	Bağımlı Değişken	Katılımcılar ve Özellikleri	Bağımsız Değişken	Araştırma Modeli	Sonuç
Swaggart vd., 1995	Selamlaşma, paylaşma, paralel oyun ve uygun olmayan davranışlar	7-11 yaş, otizmlı 3 öğrenci	Sosyal öykü	A-B	Etkili
Norris ve Dattilo, 1999	Sosyal etkileşim	8 yaşında otizmlı 1 öğrenci	Sosyal öykü	A-B	Etkili
Hagiwara ve Myles, 1999	El yıkama, görevi yerine getirme	7-9 yaş, otizmlı 3 öğrenci	Hyper Card™ ile birlikte sunulan sosyal öykü	Ortamlararası çoklu başlama düzeyi	Etkili
Scattone, 2002	Sosyal etkileşim	8-13 yaş, OSB tanısı bulunan 3 öğrenci	Sosyal öykü	Katılımcılararası çoklu yoklama	Etkili (3 katılımcıdan 2'si için)
Scattone vd., 2002	Yıkıcı davranışlar	7-15 yaş, otizm tanısı bulunan 3 öğrenci	Sosyal öykü	Katılımcılararası çoklu başlama düzeyi	Etkili
Lorimer vd., 2002	Çıglık atma, vurma, tekme atma, nesne fırlatma	5 yaşında OSB tanısı bulunan bir öğrenci	Resim iletişim sistemi kullanılarak hazırlanmış sosyal öykü	A-B-A-B	Etkili

Tablo 5

Tek-denekli Araştırma Modelleriyle Yürütülen Sosyal Öykü Araştırmaları (Devam)

Kaynak	Bağımlı Değişken	Katılımcılar ve Özellikleri	Bağımsız Değişken	Araştırma Modeli	Sonuç
Graetz, 2003	Uygun sosyal davranışlar, uygun olmayan sosyal davranışlar	Yaş ortalaması 12,6, otizmlili 5 öğrenci	Uygun tepkileri tanımlayan renkli fotoğraflarla birlikte sunulan sosyal öykü	Katılımcılararası çoklu başlama düzeyi	Etkili (5 katılımcıdan 4'ü için)
Delano, 2003	Dikkati yöneltme, yorum yapma, ricada bulunma, uygun tepkide bulunma	6-13 yaş, otizmlili 5 öğrenci ve normal gelişim gösteren 5 akran	Sosyal öykü	Katılımcılararası çoklu başlama	Etkili
Kuoch ve Mirenda, 2003	Problem davranışlar	3-6 yaş, OSB tanısı bulunan 3 öğrenci	Sosyal öykü, kitap, animatör	A-B-A A-C-A-B-A (C: Sosyal öykü, kitap, hatırlatıcı)	Etkili
Keyworth, 2004	Sosyal etkileşim, uygun olmayan davranışlar	7-12 yaş, otizmlili 3 erkek öğrenci	Sosyal öykü	A-B-C-B-C (B:Sosyal Öykü, C:İpucu)	Etkili (3 katılımcıdan 2'si için)
Agosta vd., 2004	Rahatsız edici sesler	6 yaşında otizm tanısı olan bir öğrenci	Sosyal öykü, sembol pekiştireç ve sözel pekiştireç	A-B-C-A (B: Sosyal öykü-sembol pekiştirme- sözel pekiştirme, C: Sosyal öykü-sözel pekiştirme)	Etkili

Tablo 5

Tek-denekli Araştırma Modelleriyle Yürütülen Sosyal Öykü Araştırmaları (Devam)

Kaynak	Bağımlı Değişken	Katılımcılar ve Özellikleri	Bağımsız Değişken	Araştırma Modeli	Sonuç
Smith, 2001	Sosyal iletişim	Okul öncesi dönemdeki otizmli 3 öğrenci ve normal gelişim gösteren 3 iletişim partneri	Sosyal öykü, resimli ipucu kartları, rol oynama	Davranışlararası çoklu başlama düzeyi	Etkili
Swaine, 2004	İletişim başlatma, yorum yapma, ricada bulunma	Yüksek işlevli otizm tanısı bulunan 2 öğrenci	Sosyal öykülerle birlikte sunulan rol oynama çalışması	Katılımcılararası çoklu başlama düzeyi	Etkili
Adams vd., 2004	Problem davranışlar	7 yaşında OSB tanısı bulunan 1 öğrenci	Sosyal öykü	A-B-A-B	Etkili
Wheeler, 2005	Verilen görevi bağımsız olarak tamamlama	Yaşları 8 ve 9 olan düşük işlevli OSB tanısı bulunan 2 öğrenci	Sosyal öykü	A-B	Etkili
Washburn, 2006	Sıra alma ve karşısındaki kişinin sözünü kesmeme	Ergenlik dönemindeki Asperger Sendromu tanısı bulunan 3 öğrenci	Sosyal öykü	Katılımcılararası çoklu başlama düzeyi	Etkili
Croizer ve Tincani, 2006	Uygun sosyal beceriler	3-5 yaş, OSB tanısı bulunan 3 öğrenci	Sosyal öykü	A-B-A-B A-B-A-C-B-C (C: Sözel İpucu)	Etkili

Tablo 5

Tek-denekli Araştırma Modelleriyle Yürütülen Sosyal Öykü Araştırmaları (Devam)

Kaynak	Bağımlı Değişken	Katılımcılar ve Özellikleri	Bağımsız Değişken	Araştırma Modeli	Sonuç
Delano ve Snell, 2006	Dikkatini yöneltme, yorumda bulunma, ricada bulunma, uygun tepkide bulunma	6-9 yaş, otizmli 3 öğrenci ve 6 normal gelişim gösteren akran	Sosyal öykü	Katılımcılararası çoklu yoklama	Etkili
Sansosti ve Powell-Smith, 2006	Sosyal etkileşim	9-12 yaş, OSB tanısı bulunan 3 öğrenci	Meyer-Johnson sembolleriyle birlikte sunulan sosyal öykü	Katılımcılararası çoklu başlama düzeyi	Etkili (3 katılımcıdan 2'si için)
Scattone vd., 2006	Sosyal etkileşim	8-13 yaş OSB tanısı bulunan 3 öğrenci	Sosyal öykü	Katılımcılararası çoklu başlama düzeyi	Az Etkili
Toplis ve Hadwin, 2006	Problem davranışlar	Yaş ortalaması 7 olan ve davranış problemleri bulunan 5 öğrenci	Sosyal öykü	A-B-A-B	Etkili (5 katılımcıdan 3'ü için)
Quilty, 2007	Paraprofesyoneller için sosyal öyküleri yazma ve uygulama; öğrenciler için problem davranışlar	6-10 yaş, OSB tanısı bulunan 3 öğrenci ve 3 paraprofesyonel	Paraprofesyoneller için eğitim programı; öğrenciler için sosyal öykü	Gruplar (Paraprofesyonel-öğrenci) arası çoklu başlama düzeyi	Etkili (Hem paraprofesyoneller hem de öğrenciler için etkili)
Dodd vd., 2008	Uygun sosyal beceriler	9-12 yaş, OSB tanısı bulunan 2 öğrenci	Sosyal öykü	Davranışlararası çoklu başlama düzeyi	Etkili
Özdemir, 2008	Yıkıcı davranışlar	7-9 yaş arasında otizmli 3 öğrenci	Sosyal öykü	Katılımcılararası çoklu yoklama	Etkili

Tablo 5

Tek-denekli Araştırma Modelleriyle Yürütülen Sosyal Öykü Araştırmaları (Devam)

Kaynak	Bağımlı Değişken	Katılımcılar ve Özellikleri	Bağımsız Değişken	Araştırma Modeli	Sonuç
Reichow ve Sabornie, 2009	Sözel olarak selamlaşma	11 yaşında yüksek işlevli otizm tanısı bulunan 1 öğrenci	Sosyal öykü İpucu sunma İpucu silikleştirme	Çoklu Uygulamalar	Etkili
Mancil vd., 2009	Problem davranışlar	6-9 yaş otizimli 3 öğrenci	PowerPoint™ ile sunulan sosyal öykü Kitap formatında sunulan sosyal öykü	A-B-A-B-C-B-C	Etkili (Her iki koşulda da etkili, ancak PowerPoint™ koşulunda daha etkili)
Schneider ve Goldstein, 2010	Görevi yerine getirme	Okul öncesi dönemdeki otizimli 3 öğrenci	Meyer-Johnson sembolleriyle birlikte sunulan sosyal öykü Görsel ipucu sunma	Katılımcılararası çoklu başlama düzeyi	Etkili
Hanley-Hochdorfer vd., 2010	Sözel iletişim kurma ve akranlara uygun tepkide bulunma	Yaşları 6-12 arasında değişen biri otizm, diğeri Asperger Sendromu tanısı bulunan 4 öğrenci	Sosyal öykü	Katılımcılararası çoklu başlama düzeyi	1. ve 2. katılımcı için etkili değil, 3. ve 4. katılımcı için az etkili
Xin ve Sutman, 2011	Parmak kaldırarak ve sessizce bekleyerek öğretmeniyle konuşma, arkadaşlarıyla oynamak için "Oynayabilir miyim?" diye sorma	Yaşları 9 olan ve otizm tanısı bulunan biri kız, biri erkek 2 öğrenci	Akıllı tahtadan PowerPoint™ ile sunulan ve katılımcının kendisinin model olarak yer aldığı sosyal öykü	A-B	Etkili

Swaggart vd. (1995), yaşları 7-11 arasında değişen otizmliler için üç bireye uygun sosyal davranışları kazandırmada sosyal öykülerin etkililiğini incelemiştir. Araştırma kapsamında birinci katılımcı için selamlaşma becerisi, ikinci ve üçüncü katılımcı için ise paylaşma ile paralel oyun becerilerinin kazandırılması ve uygun olmayan davranışlarının azaltılması hedef davranış olarak belirlenmiştir. Her bir katılımcı için bir sosyal öykünün hazırlandığı ve sosyal öykü uygulamasının ayrı ayrı gerçekleştirildiği çalışmada A-B tasarımı kullanılmıştır. Araştırma bulguları sosyal öykülerin hedef davranışların kazandırılmasında ve uygun olmayan davranışların azaltılmasında etkili olduğunu göstermiştir.

Sosyal öykülerin otizmliler için sekiz yaşındaki bir kız öğrencinin normal gelişim gösteren akranlarıyla olan etkileşimi üzerindeki etkisini inceledikleri araştırmalarında Norris ve Dattilo (1999), katılımcı için üç sosyal öykü yazmışlardır. Uygulama öncesi ve sonrasında toplanan veriler öğle yemeği zamanında uygun sosyal etkileşim, uygun olmayan sosyal etkileşim ve sosyal etkileşimin olmaması olmak üzere üç kategoride analiz edilmiştir. Araştırma bulguları, katılımcının uygun olmayan sosyal etkileşim davranışlarının %50 düzeyinde azaldığını, uygun sosyal etkileşim davranışlarında belirgin bir değişiklik olmadığını, sosyal etkileşimin ortaya çıkmama durumunda ise bir azalma olduğunu göstermiştir.

Hagiwara ve Myles (1999) tarafından yürütülen araştırmada ise, bilgisayarda sunulan sosyal öykülerin el yıkama ve görevi yerine getirme becerileri üzerindeki etkililiği incelenmiştir. Araştırmaya yaşları 7-9 arasında değişen otizmliler için katılmıştır. Sosyal öykülerin hedef davranışlar üzerindeki etkililiğini değerlendirmek için ortamlararası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Araştırmada sosyal öyküler, Hyper Card™ (Apple Computer, 1994) adı verilen ve sosyal öykü metnini katılımcının sosyal öyküyle ilişkili eylem resimleriyle birleştirerek kitap formatında sunan sistem kullanılarak hazırlanmıştır. Araştırmada, katılımcılara hedef davranışın ortaya çıkacağı ortama girmeden önce sosyal öyküleri okumaları için Macintosh™ markalı bilgisayarı kullanmaları da öğretilmiştir. El yıkama becerisi için veriler bağımsız tepki, sözel ipucunun sunulduğu tepki ve fiziksel ipucunun sunulduğu tepki olmak üzere üç kategoride; görevi yerine getirme becerisi için ise 20 dakikalık gözlem oturumları süresince beceriyi yerine getirme ve getirmeme olmak üzere iki kategoride

analiz edilmiştir. Araştırma bulguları, katılımcıların hedef davranışları ölçütü karşılar düzeyde sergilediğini ve katılımcıların edindikleri becerileri yeni ortamlara genelledebildiğini göstermiştir.

Scattone (2002) araştırmasında, uygun sosyal etkileşimleri arttırmak için sosyal öykülerin kullanımının etkili olup olmadığını incelemiştir. Araştırmaya yaşları 8-13 arasında değişen ve OSB tanısı bulunan üç birey katılmıştır. Birinci katılımcı için uygun sosyal etkileşim; sözel ya da fiziksel olarak ya da jest ve mimiklerini kullanarak akranına uygun tepkide bulunma, konuşmayla ilgili yorum yapma, soru sorma, akranıyla aynı etkinliği sürdürme olarak tanımlanırken; ikinci ve üçüncü katılımcı için akranının konuşmayla ilgili yorum ve sorularına tepkide bulunma, konuşmayla ilgili yorum yapma ve soru sorma, akranını onayladığını ya da onaylamadığını jest ve mimikleriyle gösterme olarak tanımlanmıştır. Katılımcılararası çoklu başlama düzeyi modelinin kullanıldığı araştırmada veriler oyun, öğle yemeği ve atıştırma zamanındaki 10 dakikalık gözlemlerle toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları sosyal öykülerin üç katılımcıdan ikisi için etkili olduğunu ve katılımcıların sözel etkileşim becerilerinde artışa yol açtığını göstermiştir.

Scattone vd. (2002) sosyal öykülerin yıkıcı davranışlar üzerindeki etkisini inceledikleri araştırmalarında otizm tanısı bulunan ve yaşları 7-15 arasında değişen üç katılımcıyla çalışmışlardır. Her bir katılımcı için bir sosyal öykünün yazıldığı araştırmada birinci katılımcı için sandalyeye vurma, ikinci katılımcı için gözlerini dikerek bakma, üçüncü katılımcı için ise çığlık atma azaltılması hedeflenen davranışlar olarak belirlenmiştir. Sosyal öykülerin yıkıcı davranışlar üzerindeki etkisini incelemek için katılımcılararası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Araştırma bulguları tüm katılımcıların yıkıcı davranışlarında belirgin bir azalma olduğunu göstermiştir.

Lorimer vd. (2002) tarafından yürütülen araştırmada beş yaşındaki otizmlili bir çocukla çalışılmıştır. Araştırmada ev ortamındaki öfke nöbetlerini azaltmada sosyal öykülerin etkililiği incelenmiş; öfke nöbeti ise; çığlık atma, vurma, tekme atma ve nesne fırlatma olarak tanımlanmıştır. A-B-A-B tasarımı ile tasarlanan araştırmada resim iletişim sistemiyle birlikte hazırlanan iki sosyal öykü kullanılmıştır. Araştırma bulguları katılımcının çığlık atma, vurma, tekme atma ve nesne fırlatma şeklinde ortaya çıkan öfke nöbetlerinde belirgin bir azalma olduğunu göstermiştir.

Graetz (2003) yaş ortalaması 12,6 olan otizmliler beş bireye uygun sosyal davranışların kazandırılmasında sosyal öykülerin etkililiğini incelemiştir. Bu araştırma kapsamında ayrıca öğretmenlerin sosyal öykülerin yazımı ve uygulanmasına ilişkin tutumları da değerlendirilmiştir. Her bir katılımcı için bir öykü yazılmış ve öyküler renkli fotoğraflarla desteklenmiştir. Katılımcılararası çoklu başlama düzeyi modelinin kullanıldığı araştırmanın bulguları, beş katılımcıdan dördü için sosyal öykülerin etkili olduğunu, katılımcıların uygun olmayan davranışlarında belirgin bir azalma olurken uygun sosyal davranışlarında bir artış olduğunu ve katılımcıların edindikleri becerileri koruduğunu göstermiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşme sonucunda ise, öğretmenler sosyal öyküleri etkili bulduklarını ve sosyal öyküleri uygulamak için yeterli zamana sahip olduklarını belirtmişlerdir.

Delano (2003) dikkatini yöneltme, yorum yapma, ricada bulunma ve uygun tepkide bulunma becerilerinin öğretiminde ve katılımcıların akranlarıyla geçirdikleri zamanın arttırılmasında sosyal öykülerin etkisini incelediği araştırmasında, yaşları 6-13 arasında değişen otizmliler beş bireyle çalışmıştır. Araştırma süresince her bir deneğe normal gelişim gösteren bir akranı eşlik etmiştir. Sosyal öykülerin etkililiğini incelemek için katılımcılararası çoklu yoklama modelinin kullanıldığı araştırmada tüm katılımcıların akranlarıyla geçirdikleri zamanın arttığı ve öğretimi amaçlanan becerilerde belirgin bir artışın gerçekleştiği görülmüştür. Ayrıca katılımcıların edindikleri becerileri yeni akranlara genelleyebildiği gözlenmiştir.

Kuooh ve Mirenda (2003) sosyal öykülerin, yaşları 3-6 arasında değişen ve OSB tanısı bulunan okulöncesi dönemdeki üç çocuğun problem davranışlarının azaltılması üzerindeki etkililiğini incelemişlerdir. Katılımcılardan ikisi için uygulama okulda araştırmacılar tarafından gerçekleştirilirken, biri için evde katılımcının annesi tarafından gerçekleştirilmiştir. Sosyal öykülerin problem davranışlar üzerindeki etkililiğinin incelendiği çalışmada iki katılımcı için A-B-A tasarımı; bir katılımcı için ise, A-C-A-B-A tasarımı kullanılmıştır. Uygulama evresinin B aşamasında sosyal öykü, C aşamasında ise, sosyal öykü, kitap ve anımsatıcı kullanılmıştır. Başlama düzeyi ve izleme evresinde problem davranışlar ortaya çıktığında herhangi bir uygulamaya yer verilmemiş, yalnızca katılımcılara düzeltici sözel geribildirim sunulmuştur. Uygulama sonrasında tüm

katılımcıların problem davranışlarında belirgin bir azalma olduğu ve bu azalmanın uygulama sona erdikten sonra da devam ettiği görülmüştür.

Altı yaşında otizm tanısı bulunan bir çocuğun özel eğitim sınıfında etkinlik sırasında ortaya çıkan çılgık atma, mırıldanma vb. davranışlarını azaltmada sosyal öykülerin ve öğretmen-araştırmacı işbirliğinin etkililiğinin incelendiği araştırmada Agosta vd. (2004) A-B-C-A tasarımını kullanmışlardır. Araştırmada çocuk için iki sosyal öykü hazırlanmış, her iki sosyal öyküde de resim iletişim sistemi kullanılmıştır. Araştırmanın B evresinde sosyal öykülerle birlikte sembol pekiştirme-sözel pekiştirme, C evresinde sosyal öykülerle birlikte yalnızca sözel pekiştirme yer verilmiştir. Araştırmanın B evresinde çocuk beş dakika boyunca sırasında sessizce oturursa kendisine gülen yüz ile birlikte sözel pekiştirme sunulmuştur. C evresinde ise çocuk beş dakika boyunca sırasında sessizce oturursa kendisine yalnızca sözel pekiştirme sunulmuştur. Araştırma sonucunda problem davranışlarda belirgin bir azalma olduğu ve öğretmen-araştırmacı işbirliğinin etkili olduğu görülmüştür.

Keyworth (2004) tarafından yapılan bir diğer araştırmada ise, sosyal öykülerin ve sosyal öykülerle birlikte sunulan ipucunun sosyal etkileşim becerilerinin artırılması ve uygun olmayan davranışların azaltılması üzerindeki etkileri karşılaştırılmıştır. Araştırmaya yaşları 7-12 arasında değişen otizmliler üç erkek öğrenci katılmıştır. Araştırmada sosyal öykülerin etkililiğini değerlendirmek amacıyla tek-denekli araştırma modellerinden A-B-C-B-C (B: Sosyal öykü, C: Sosyal öykü+ipucu) tasarımı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sosyal öykülerin üç katılımcıdan sadece birinin sosyal etkileşim becerilerinde artışa yol açtığı, diğer iki katılımcının ise uygun olmayan davranışlarında bir artışın meydana geldiği görülmüştür. Sosyal öykülerle birlikte sunulan ipucunun ise hedef beceriler üzerinde daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal etkileşim becerilerinde artış meydana gelen katılımcının altı hafta süresince edindiği beceriyi koruduğu ve bu beceriyi farklı bir ortama genellebileceği görülmüştür.

Smith (2001) okulöncesi dönemdeki otizmliler üç çocuğa iletişim becerilerinin öğretiminde sosyal öyküler, resimli ipucu kartları ve rol oynama stratejilerinin birlikte kullanıldığı paket programın etkililiğini incelemiş, araştırma süresince otizmliler üç bireye aynı yaş grubundaki üç normal gelişim gösteren akranı iletişim partneri olarak eşlik

etmiştir. Verilerin sosyal iletişim davranışlarının videoya kaydedilmesiyle toplandığı araştırmada davranışlararası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Araştırma bulguları, üç katılımcının sosyal iletişim becerilerinde belirgin ve hızlı bir artış olduğunu ve katılımcıların edindikleri becerileri diğer arkadaşlarına genelleyebildiğini göstermiştir.

Sosyal öykülerle birlikte sunulan rol oynama çalışmalarının yüksek işlevli otizm tanısı bulunan ve yaşları 11 olan iki erkek öğrencinin iletişim başlatma, yorum yapma ve ricada bulunma becerilerini edinimi üzerindeki etkisinin incelendiği araştırmada Swaine (2004) katılımcılararası çoklu başlama düzeyi modelini kullanmıştır. Araştırma süresince veriler sınıf ortamında yapılan gözlemler ile toplanmıştır. Bulgular, başlama düzeyi evresinde sergilenen becerilerde uygulama sırasında belirgin bir artış olduğunu, başlama düzeyi evresinde hiç ortaya çıkmayan becerilerde ise herhangi bir değişimin olmadığını göstermiştir.

Adams vd. (2004) araştırmalarında sosyal öykülerin yedi yaşında, OSB tanısı bulunan bir erkek öğrencinin problem davranışları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada, ev ödevi sırasında ortaya çıkan ağlama, düşme, vurma ve bağırma davranışı, azaltılması hedeflenen problem davranışlar olarak tanımlanmıştır. Sosyal öykülerin bu problem davranışlar üzerindeki etkisinin incelendiği araştırmada A-B-A-B tasarımı kullanılmıştır. Bu araştırmada sosyal öykü uygulamasının gerçekleştirilmesinde çocuğun anne-babası uzmanlarla işbirliği yapmış; verilerin toplanması ve analizinde uzmanlara yardımcı olmuştur. Araştırmada hem gözlem verileri hem de katılımcının annesi ve öğretmeninden toplanan uygulamaya ilişkin veriler analiz edilmiştir. Araştırma bulguları, katılımcının ev ödevi sırasındaki ağlama davranışında %48, bağırma davranışında %61, düşme davranışında %74, vurma davranışında ise %60 düzeyinde bir azalma olduğunu göstermiş, anne ve öğretmenden toplanan verilerle de bu bulgular desteklenmiştir.

Wheeler (2005) düşük bilişsel yeteneğe sahip otizmlili bireylere, okulda kendilerine verilen görevleri bağımsız olarak tamamlama becerisinin öğretiminde sosyal öykülerin etkililiğini incelemiş, bu amaçla yaşları sekiz ve dokuz olan iki katılımcı ile çalışmıştır. A-B tasarımı ile tasarlanan araştırmada çocukların ilgileri doğrultusunda iki öykü yazılmış, öyküler sunulduktan sonra çocuklar sınıf rutini içerisinde gözlenerek

veri toplanmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların verilen görevi bağımsız olarak tamamlama becerisinde belirgin bir artış olduğu, katılımcılardan birinin saldırgan davranışlarında ise azalma olduğu görülmüştür.

Washburn (2006) tarafından yapılan bir diğer araştırmada Asperger Sendromu tanısı bulunan ergenlik dönemindeki üç bireye sıra alma ve karşısındaki kişinin sözünü kesmeme becerilerinin öğretiminde sosyal öykülerin etkililiği araştırılmıştır. Tekdenekli araştırma modellerinden katılımcılararası çoklu başlama düzeyi modelinin kullanıldığı bu araştırmada hedef davranışların işe vuruk tanımları yapılmış, tanımlanan hedef davranışlara ilişkin gözlem yapılarak veri toplanmış ve veriler grafiksel olarak analiz edilmiştir. Araştırma bulguları sosyal öykülerin hedef davranışların edinilmesinde etkili olduğunu ve uygulama sona erdikten bir ay sonra gerçekleştirilen izleme oturumlarında katılımcıların edindikleri becerileri koruduğunu göstermiştir.

Croizer ve Tincani (2006) ise, yaşları 3-5 arasında değişen otizmlili anaokulu öğrencilerinin uygun sosyal becerileri edinmesinde sosyal öykülerin etkililiğini incelemiştir. Araştırma kapsamında katılımcılara hangi sosyal becerilerin kazandırılacağı, katılımcıların öğretmenleriyle yapılan görüşmelerle belirlenmiş; birinci katılımcıya sabah etkinliğinin ilk 10 dakikasında uygun bir şekilde yerinde oturma, ikinci katılımcıya atıştırma zamanında akranlarla iletişim kurma, üçüncü katılımcıya ise akranlarla uygun şekilde oynama becerilerinin öğretimi amaçlanmıştır. Araştırmada iki katılımcı için A-B-A-B tasarımı, üçüncü katılımcı için ise A-B-A-C-B-C tasarımı kullanılmıştır. C evresinde belirlenen ölçüte ulaşamayan üçüncü katılımcı için sözel ipucu sunulmuştur. Araştırma sonucunda tüm katılımcıların uygun sosyal becerilerinde belirgin bir artış olduğu, uygulama sona erdikten iki ve üç hafta sonra gerçekleştirilen izleme oturumlarında katılımcıların edindikleri becerileri koruyabildiği görülmüştür.

Delano ve Snell (2006) çalışmalarında yaşları 6-9 arasında değişen otizmlili üç çocuğa dikkatini yöneltme, yorumda bulunma, ricada bulunma ve uygun tepkide bulunma becerilerinin öğretiminde ve uygun etkileşim süresinin artmasında sosyal öykülerin etkililiğini incelemiştir. Araştırmada, otizmlili çocuklara normal gelişim gösteren altı akranı eşlik etmiştir. Normal gelişim gösteren çocukların üçü öğretmen, üçü ise oyun arkadaşı olarak görev yapmıştır. Normal gelişim gösteren akranların hangi görevleri üstleneceği yansız olarak belirlenmiştir. Sosyal öykülerin hedef davranış

üzerindeki etkililiğini değerlendirmek için katılımcılararası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırma bulguları, hem katılımcıların sosyal etkileşim sürelerinde hem de belirlenen hedef davranışın gerçekleşme sıklığında belirgin bir artış olduğunu, katılımcıların edindikleri becerileri uygulama sona erdikten sonra koruduğunu ve katılımcılardan ikisinin edindikleri becerileri yeni ortamlara genelledebildiğini göstermiştir.

Sansosti ve Powell-Smith (2006) ise araştırmalarında, sosyal öykülerin yaşları 9-12 arasında değişen ve OSB tanısı bulunan üç bireyin sosyal etkileşimleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Birinci katılımcı için takım arkadaşını, rakibini ya da antrenörünü saygıyla alkışlama, ikinci katılımcı için bir akran ya da grupta karşılıklı iletişim kurma, üçüncü katılımcı için ise akranlarıyla oyun etkinliklerine katılma becerileri hedef davranış olarak belirlenmiştir. Her bir katılımcı için hazırlanan sosyal öyküler Meyer-Johnson resim iletişim sembolleriyle birlikte sunulmuştur. Araştırmada, sosyal öykülerin sosyal etkileşim becerileri üzerindeki etkililiğini incelemek amacıyla katılımcılararası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Araştırmada katılımcılar ve aileleri tarafından doldurulması için ayrıca bir sosyal öykü dergisi hazırlanmıştır. Araştırmanın uygulama evresinde araştırmacılar tarafından hazırlanan sosyal öyküleri çocuğa okuma sorumluluğu aileye verilmiş, sosyal öykü okunduktan hemen sonra çocuk ve aileden öykünün anlaşılıp anlaşılmadığını değerlendirmek için hazırlanan sosyal öykü dergisinde yer alan soruları yanıtlamaları istenmiştir. Uygulama sona erdikten sonra iki hafta süresince sosyal öyküler daha az sıklıkla sunularak silikleştirilmiştir. Araştırma bulguları, sosyal öykülerin iki katılımcının sosyal etkileşim becerilerinde artışa yol açtığını, diğer katılımcının performansının ise değişkenlik gösterdiğini ortaya koymuştur.

Scattone vd. (2006) tarafından yapılan bir diğer araştırmada sosyal öykülerin yaşları 8-13 arasında değişen OSB tanısı bulunan üç çocuk ve ergenin akranlarıyla kurdukları sosyal etkileşim becerileri üzerindeki etkililiği incelenmiştir. Bu araştırma kapsamında sosyal etkileşim becerileri sözel ya da fiziksel olarak ya da jestler ve mimiklerini kullanarak akranlarıyla iletişim başlatma, akranına tepkide bulunma, etkinlik ya da konuşmayla ilgili yorum yapma, soru sorma, akranın soru ya da yorumlarına tepkide bulunma olarak tanımlanmıştır. Katılımcılararası çoklu başlama

düzeıı modelinin kullanıldığı araştırmada sosyal öykülerin hazırlanması, sunulması ve uygulanması katılımcıların öğretmenleri tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla, uygulama öncesinde öğretmenlere sosyal öyküleri ilişkin bilgi sunma ve rol oynama çalışmalarından oluşan eğitim sunulmuştur. Başlama düzeıı evresinde veri toplandıktan sonra uygulama evresine geçilmiş, uygulama evresinde sosyal öykü okunduktan hemen sonra katılımcıların öyküyü anlayıp anlamadıkları önceden hazırlanan sorular ile değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları, birinci katılımcının sosyal etkileşim becerilerinde bir değerlişlik olmadığını, ikinci katılımcının sosyal etkileşim becerilerinin ortalama %7'den %39'a, üçüncü katılımcının sosyal etkileşim becerilerinin ise ortalama %13'ten %28'e yükseldiğini göstermiştir.

Toplis ve Hadwin (2006) ise, çalışmalarında sosyal öykülerin herhangi bir tanısı olmayan, yalnızca davranış problemi olan beş öğrencinin öğle yemeği zamanında ortaya çıkan problem davranışları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma yaş ortalamaları yedi olan üçü erkek, ikisi kız beş katılımcıyla gerçekleştirilmiştir. Her bir katılımcı için bir sosyal öykünün yazıldığı araştırmada sosyal öykülerin etkililiğini değerlendirmek için A-B-A-B tasarımı kullanılmıştır. Araştırma süresince çocukların öğle yemeği sırasındaki tepkileri (a) bağımsız tepkiler, (b) ipucu sunulan tepkiler, (c) fiziksel yardımla gerçekleşen tepkiler olmak üzere üç kategoride analiz edilmiştir. Ayrıca katılımcıların öğretmenlerinden Conners Öğretmen Değerlendirme Ölçeği'ni kullanarak öğrencilerini değerlendirmeleri istenmiştir. Araştırma sonrasında sosyal öykülerin beş katılımcıdan üç tanesinin problem davranışlarında bir azalmaya yol açtığı ve katılımcıların öğretmenleri tarafından doldurulan Conners Öğretmen Değerlendirme Ölçeği'nin sosyal problemler alt ölçeğinden uygulama sonrasında daha düşük puanlar aldığı görülmüştür.

Quilty (2007) uzmanlara sosyal öyküleri yazma ve uygulama becerisi kazandırmak ve uzmanlar tarafından sunulan sosyal öykülerin otizmlili bireylerin problem davranışlarının azalması üzerindeki etkililiğini değerlendirmek amacıyla yapmış olduğu araştırmasında çiftler (ocuk-uzman) arası çoklu başlama düzeıı modelini kullanmıştır. Araştırmaya yaşları 6-10 arasında değerlişen otizmlili üç ocuk ile üç uzman katılmış, çocuklar ve uzmanlar eşleştirilmiştir. Araştırmanın ilk aşamasında uzmanlara sosyal öykü yazma kuralları ve uygulamaları hakkında eğitim sunulmuş;

ikinci aşamasında ise uzmanlardan, otizmli üç çocuğa öğretim sunmaları beklenmiştir. Araştırma bulguları iki uzmanın sosyal öyküleri %100, bir diğerrinin ise %67 düzeyinde doğru olarak uyguladığını, uzmanlar tarafından sunulan sosyal öykülerin katılımcıların problem davranışlarında belirgin bir azalmaya neden olduğunu ve hem uzmanların hem de öğrencilerin edindikleri beceriyi uygulama sona erdikten iki gün, altı hafta ve dokuz hafta sonra koruduklarını göstermiştir.

Dodd vd. (2008) çalışmalarında sosyal beceri yetersizliklerinin azaltılmasında ve uygun sosyal becerilerin kazandırılmasında sosyal öykülerin etkililiğini incelemiştir. Araştırmaya yaşları 9-12 arasında değişen ve başka türlü adlandırılmayan yaygın gelişimsel bozukluk tanısı bulunan iki erkek öğrenci katılmıştır. Katılımcılardan biri için hem sosyal yetersizliklerin azaltılması hem de uygun sosyal becerilerin kazandırılması amaçlanmış, sosyal öykülerin bu hedef davranışlar üzerindeki etkisini incelemek için ise davranışlararası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Diğer katılımcı için ise, yalnızca sosyal beceri yetersizliklerinin azaltılması amaçlanmış, bu beceri her iki katılımcı için ortak olduğundan sosyal öykülerin bu davranış üzerindeki etkisi katılımcılararası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılarak incelenmiştir. Araştırma süresince anne-babaların ve kardeşlerin sürece olabildiğince aktif katılımları sağlanmıştır. Araştırma bulguları sosyal öykülerin sosyal beceri yetersizliklerinin azaltılmasında ve uygun sosyal becerilerin öğretiminde etkili olduğunu ve ailelerin bu uygulamaya ilişkin görüşlerinin olumlu olduğunu göstermiştir.

Özdemir (2008) ise çalışmasında sosyal öykülerin yaşları 7-9 arasında değişen otizmli üç bireyin yıkıcı davranışları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada sosyal öykülerle birlikte katılımcıların uygun tepkide bulunurken çekilen fotoğrafları da sunulmuştur. Araştırmada sosyal öykülerin yıkıcı davranışlar üzerindeki etkisini incelemek için katılımcılararası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Veriler 20 dakikalık gözlem oturumları süresince parçalı zaman aralığı kaydı kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, tüm katılımcıların yıkıcı davranışlarında başlama düzeyine göre belirgin bir azalma olduğu ve uygulama sona erdikten sonra bu durumun devam ettiği görülmüştür.

Reichow ve Sabornie (2009) tarafından yapılan bir başka araştırmada ise 11 yaşındaki yüksek işlevli otizm tanısı bulunan bir erkek öğrencinin okuldaki kişilerle

sözel olarak selamlaşma becerisini edinmesinde sosyal öykülerin etkililiği incelenmiştir. Araştırmada sosyal öykülerin hedef davranış üzerindeki etkisini incelemek için ipucu silikleştirme aşamasının yer aldığı A-B-A-B-C tasarımı kullanılmıştır. İpucu silikleştirme aşamasında yalnızca görsel ipucu kartları sunulmuş, sosyal öykü ise sunulmamıştır. Araştırma sonucunda sosyal öykülerin hem akranlarla sözel selamlaşma becerisinde hem de toplam sözel selamlaşma becerisinde bir artışa yol açtığı, öğrencinin ipucu silikleştirme aşamasında da sosyal öykülerin sunulduğu uygulama evresine benzer bir performans sergilediği görülmüştür.

Mancil vd. (2009) ise, çalışmalarında PowerPoint™ ve kitap formatında sunulan sosyal öykülerin OSB tanısı bulunan ve yaşları 6-9 arasında değişen üç bireyin problem davranışlarının azaltılması üzerindeki etkililiğini karşılaştırmışlardır. Her iki koşulda da sosyal öyküler katılımcıların uygun tepkide bulunurken çekilen fotoğraflarıyla birlikte sunulmuştur. Katılımcıların öğretmenleri tarafından sunulan uygulamanın hedef davranışlar üzerindeki etkililiğini incelemek için A-B-A-B-C-B-C tasarımı kullanılmıştır. Araştırmada ayrıca öğretmenlere, öğrencilerine sosyal öyküleri nasıl sunacakları ve ilk okumadan sonra öykünün anlaşılıp anlaşılmadığını nasıl değerlendireceklerine; öğrencilere ise öyküyü okuma ve sorulan sorulara yanıt verme becerilerine ilişkin eğitim sunulmuştur. Araştırma sonucunda, her iki uygulamada da katılımcıların problem davranışlarında azalma olduğu, PowerPoint sunulan uygulamada ise bu azalmanın kitapla sunulan uygulamaya göre daha fazla olduğu görülmüştür.

Schneider ve Goldstein (2010) çalışmalarında anaokuluna devam eden otizmlili üç çocuğa görevi yerine getirme becerisinin öğretiminde sosyal öykülerin etkililiğini incelemişlerdir. Araştırma kapsamında hazırlanan sosyal öyküler Meyer-Johnson resim iletişim sembolleriyle birlikte sunulmuştur. Sosyal öykülerin hedef davranış üzerindeki etkililiğini incelemek için katılımcılararası çoklu başlama düzeyi modelinin kullanıldığı araştırmada uygulama evresinde sosyal öyküler okunduktan sonra çocuklara ne yapmaları gerektiği sorulmuştur. Çocuklar doğru yanıt verirse “Doğru” denmiş, eğer çocuk yanlış yanıt verirse öykü tekrar okunmuştur. Araştırma sırasında katılımcılardan biri ölçüte ulaşamadığından bu katılımcı için sosyal öykülere ek olarak görsel ipucu kartları da kullanılmıştır. Araştırma bulguları iki katılımcı için sosyal öykülerin, bir katılımcı için ise sosyal öykülerle birlikte sunulan ipucu kartlarının görevi yerine

getirme becerisinde belirgin bir artışa yol açtığını ve katılımcıların edindikleri becerileri koruduklarını göstermiştir.

Sosyal öykülerin otizm ve Asperger Sendromu tanısı bulunan çocukların okul ortamındaki sözel iletişimleri ve akranlarına uygun tepkide bulunmaları üzerindeki etkisini inceledikleri araştırmalarında Hanley-Hochdorfer vd. (2010) yaşları 6-12 arasında değişen dört erkek çocuk ile çalışmışlardır. Araştırmada sözel iletişim çocukların üç saniye içinde gereksinim duyduğu bilgi ya da nesneyi rica ederek istemesi ve o anki konuşulan başlık ya da etkinlik hakkında yorum yapması olarak; akranlara uygun tepkide bulunma ise çocukların üç saniye içinde akranlarının söylemlerine uygun sözel ya da sözel olmayan yanıtlar vermesi (akranla hem fikir olma, akranın sorularına yanıt verme) olarak tanımlanmıştır. Sosyal öykülerin hedef davranışlar üzerindeki etkisini incelemek üzere katılımcılararası çoklu başlama düzeyi modelinin kullanıldığı araştırmada uygulama güvenilirliği, gözlemcilerarası güvenilirlik ve sosyal geçerlik verileri toplanmış; araştırma sonucunda birinci ve ikinci katılımcı için hedef davranışlarda anlamlı bir değişimin olmadığı, üçüncü ve dördüncü katılımcı için ise hedef davranışlarda küçük de olsa bir değişimin meydana geldiği görülmüştür. Ayrıca uygulama bir özel eğitim öğretmeni ve iki okuyucu tarafından da kabul edilir bulunmuştur.

Xin ve Sutman (2011) ise araştırmalarında dokuz yaşında, otizm tanısı bulunan biri kız, diğeri erkek iki çocuğa sosyal becerileri öğretmede çocukların kendilerinin model olarak yer aldığı sosyal öykülerin etkililiğini incelemiştir. Birinci katılımcı için hedef davranış, parmak kaldırarak ve sessizce bekleyerek öğretmeni söz verdiğinde öğretmeniyle konuşma, ikinci katılımcı için ise arkadaşlarıyla oyun oynamak için “Oynayabilir miyim?” diye sorma olarak belirlenmiştir. Öğretmenleri tarafından hedef davranışlara ilişkin olarak yazılan sosyal öykülerin sunumu için bir PowerPoint sunusu hazırlanmıştır. Sunuda her bir slaytta bir cümle, o cümleye ilişkin çocuğun kendisinin model olarak yer aldığı ve hedef davranışın daire içine alınarak ön plana çıkarıldığı bir görüntü yer almaktadır. Araştırmada ayrıca, slaytların gösterimi için akıllı tahta kullanılmış ve çocuklara akıllı tahtayı nasıl kullanacakları da öğretilmiştir. Araştırma bulguları, çocukların hedef becerileri edindiklerini ve iki hafta sonra birinci katılımcının edindiği beceriyi bağımsız olarak, ikinci katılımcının ise öğretmen ipucuna ihtiyaç duyarak sergileyebildiğini göstermiştir.

Sonuç olarak bu çalışmada, sosyal öyküleri konu alan toplam 35 araştırmaya ulaşılmış, ulaşılan araştırmaların beşi 3-6 yaş aralığındaki okul öncesi dönemdeki çocuklarla (Croizer ve Tincani, 2006; Kuoch ve Mirenda, 2003; Lorimer vd., 2002; Schneider ve Goldstein, 2010; Smith, 2001), biri ergenlik dönemindeki bireylerle (Washburn, 2006), biri alanda çalışan uzmanlarla (Carbo, 2005), ikisi öğretmen-çocuk gruplarıyla, 26'sı ise 6-14 yaş aralığındaki bireylerle gerçekleştirilmiştir. Özel öğrenme güçlüğü tanısı (Kalyva ve Agalotis, 2009) ve davranış problemleri bulunan bireylerle (Toplis ve Hadwin, 2006) gerçekleştirilen iki araştırma hariç, diğer araştırmalarda OSB tanısı bulunan bireylerle çalışılmıştır. Sosyal öykülerin etkililiğini inceleyen araştırmaların yalnızca birinde el yıkama becerisinin öğretimi amaçlanmış (Hagiwara ve Myles, 1999), diğer araştırmalarda ise sosyal öykülerin sosyal becerilerin edinilmesi ve uygun olmayan davranışların azaltılması üzerindeki etkililiği incelenmiştir. Sosyal öykülerin etkililiğini inceleyen araştırmaların genelinde sosyal öykü uygulamaları uygulamacılar ve katılımcıların öğretmenleri tarafından yürütülürken, araştırmacılar tarafından planlanan uygulama sürecinin aile üyeleri tarafından ya da aile üyesi-araştırmacı işbirliğiyle yürütüldüğü araştırmalara da ulaşılmıştır (Adams vd., 2004; Dodd vd., 2008; Kuoch ve Mirenda, 2003). Araştırmaların bulguları sosyal öykülerin araştırmalarda ele alınan hedef becerilerin öğretiminde etkili olduğunu göstermiştir. Aile üyelerinin öykülerin yazımından uygulanmasına kadar tüm süreci kendilerinin yürüttüğü herhangi bir çalışmaya ise ulaşılmamıştır.

Ülkemizde sosyal becerilerin çocuklara kazandırılmasında, çocukların ev ve doğal ortamlarda sergilediği davranış problemlerinin kontrolünde okullardan çok ailelerin sorumlu olduğu ya da çocukların bu becerileri kendi kendilerine kazanmaları gerektiği düşüncesinin yaygın olduğu izlenimi edinilmekte (Çiftçi, 2001); araştırmacılar, ailelerin çocuklarına sosyal becerileri öğretmek için daha fazla zamana ve fırsata sahip olduğunu ve bu becerilerin öğretiminde daha etkin olarak rol alabileceklerini belirtmektedir (Baker, 2004; Ingersoll ve Dvortcsak, 2010). Bu nedenle aile üyelerine sosyal becerilerin öğretiminde ve uygun olmayan davranışların azaltılmasında etkili olduğu pek çok araştırmayla kanıtlanmış olan sosyal öyküleri yazma ve uygulama becerisini kazandırmak için bir aile eğitimi programı geliştirilmesinin ve bu programı tamamlayan aile üyeleri tarafından sunulan sosyal öykü uygulamasının çocuklar üzerindeki etkisinin incelenmesinin önemi ve gereği açıktır.

İzleyen bölümde aile eğitimi, aile eğitiminin önemi, aile eğitimi programlarında kullanılan yöntemler ve aileler tarafından sunulan öğretimin etkililiği üzerine odaklanan araştırmalarla ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

Aile Eğitimi

Tüm çocuklar gibi OSB tanısı bulunan çocuklar da temel gereksinimlerinin karşılanması konusunda aile üyelerine bağımlı olarak doğarlar. Çocuk ve aile üyeleri arasında temel gereksinimlerin karşılanmasına dayalı olarak başlayan ilişki sosyal ve duygusal ilişkinin de kurulmasıyla yaşam boyu devam eder (Bricker ve Waddell, 2002). Yıllar önce aile üyeleri bu ilişkide yalnızca çocuklarının bakımından sorumlu olan kişiler olarak görülmekteydi. Günümüzde ise aile üyeleri, geleneksel rollerinin dışında çocuklarının haklarını savunan, öğreten, değerlendiren, çocuğuyla ilgili eğitsel kararları veren kişiler olarak görülmekte ve bu anlamda farklı roller üstlenmektedir (Berger, 2008). Aile üyelerinin bu rollerinin farkına varması ve bu konuda bilinçlenmesi ise, aile eğitimi ve etkili aile eğitimi programlarının geliştirilmesi gereksinimini doğurmaktadır (DiPipi-Hoy ve Jitendra, 2004).

Aile eğitimi sadece aile üyelerinin, bir araya getirilerek onlara çeşitli konularda bilgi vermek ya da onların birbirlerinin deneyimlerini paylaşabilmeleri için ortamlar oluşturmak anlamına gelmemektedir. Aile eğitimi programlı bir süreçtir ve aile eğitimi programları diğer eğitim programlarında olduğu gibi amaçları ve içeriği olan, öğretme-öğrenme süreçlerinin açıkça tanımlandığı, değerlendirilebilir programlardır (Cavkaytar, 2010). Özel eğitim alanında yaygın olarak aile üyelerinin anne-baba-kardeş olarak, savunucular olarak, öğretmenler olarak, gönüllüler olarak ve kaynaklar olarak eğitilmesini ve yetiştirilmesini hedefleyen aile eğitim programlarından söz edilmektedir (Berger, 2008; Shea ve Bauer, 1991).

Aile üyelerini, annelik-babalık-kardeşlik açısından eğitmeyi amaçlayan programlarda, anne-baba-kardeşlere çocuklarının engeline uyum süreci, çocuğun sosyalleşmesi, kardeşlerle ilişkileri, vasilik ve yasal işlemlerle ilgili bilgi, destek ve kaynak sağlanmaktadır (Cavkaytar, 1998). Aile üyelerini savunucular olarak eğitmeyi amaçlayan programlarda ise onlara çocukları ve kendileri ile ilgili yasa ve kararnemelerle elde ettikleri hak ve ayrıcalıklara ilişkin bilgi sağlanmakta ve onların çocuklarının haklarını savunma rollerinden haberdar olmaları amaçlanmaktadır (Fiedler,

Clark ve Simpson, 2007). *Aile üyelerini gönüllüler olarak eğitmeyi amaçlayan programlarda* aile üyeleri, öğretmenlere sınıf içi etkinliklerde destek olma (Shea ve Bauer, 1991); çocuğun eğitimiyle ilgili uzman, toplumsal ve ekonomik kaynak bulma (Cavkaytar, 1998); toplumda farkındalık yaratma (Fiedler vd., 2007) konularında gönüllü bireyler olarak eğitilirken, *aile üyelerini kaynaklar olarak eğitmeyi amaçlayan programlarda* aile üyeleri, diğer aile üyelerine eğitim sunma ve destek sağlamak üzere kaynak kişiler olarak eğitilmektedir (Shea ve Bauer, 1991). *Aile üyelerini çocuğuna öğretici/öğretmen olarak eğitmeyi ve yetiştirmeyi amaçlayan programlarda* ise onlara çocuk yetiştirme yaklaşımları hakkında bilgi verme; çocuğuna farklı gelişim alanlarına ait becerileri öğretme (Cavkaytar, 1998; Sucuoğlu, Küçükler ve Kanık, 1993; Tekin-İftar, 2008) ve uygun davranışları kazandırma (Gümüseli, 2004) konusunda bilgi ve beceri kazandırmak; onların evdeki etkinliklerde ve akademik çalışmalarda çocuklarını desteklemeye ilişkin yeterliliklerini artırmak (Çelenk, 2003) amaçlanmaktadır.

1960'larda aile üyelerini çocuklarına öğretmenlik yapmak üzere eğitmeyi amaçlayan programların sınırlılık gösterdiği, OSB tanısı bulunan bireylere uygun davranışlar, sosyal beceriler ve bağımsız yaşam becerilerini kazandırmak amacıyla klinik ortamlarda uzmanlar tarafından sunulan uygulamalara yaygın olarak yer verildiği; ancak bu uygulamaların etkilerinin kalıcı olmadığı ve doğal ortamlara genellenemediği görülmüştür (Lovaas vd., 1973). Bu deneyim OSB tanısı bulunan bireylere aile üyeleri tarafından sunulan öğretimin daha etkili olabileceğini düşündürmüştü ve yapılan araştırmalar eğitim alan aile üyeleri tarafından sunulan öğretimin daha kalıcı sonuçlara yol açtığını ve genellenebilir olduğunu göstermiştir (Koegel, Schreibman, Britten, Burke ve O'Neill, 1982). Bu tarihten itibaren aile üyeleri tarafından sunulan uygulamaların etkililiğini inceleyen pek çok araştırma, aile üyelerinin OSB tanısı bulunan çocuklarına başarılı bir biçimde öğretim sunabildiklerini ve çocuklarının da kendilerine öğretilen becerileri öğrenebildiklerini göstermiştir (Becker-Cottrill, McFarland ve Anderson, 2003; Brookman-Frazer, Stahmer, Baker- Ericzen ve Tsai, 2006; Johnson vd., 2007; Tekin-İftar, 2008). Ingersoll ve Dvortcsak, 2010; McConachie ve Diggle, 2007 ise bu uygulamaların yararlarına sıralanan maddelerle değinmişlerdir: (a) Aile üyeleri tarafından sunulan eğitim ve hizmetlerin süre ve sıklığı daha fazladır, (b) aile üyeleri edindikleri yöntemleri/stratejileri yüksek uygulama güvenliğiyle başarılı bir şekilde kullanabilir, (c) aile üyeleri tarafından sunulan öğretim sonunda

kazanılan becerinin kalıcılığı ve genellenebilirliği daha yüksektir, (d) aile eğitimi, aile üyelerinin çocuklarının geleceğine dair olumsuz düşüncelerden kurtulmalarını sağlayarak hem onların yaşadıkları stres düzeyini azaltır hem de yaşam kalitesini ve kendilerine ayırdıkları zamanı arttırır, (e) aile eğitimi, sunulan öğretimin maliyetini azaltır.

Aile Eğitiminde Kullanılan Eğitim Teknikleri

Yetişkinler etkili öğretmenler olmak için yeterli bilgi ve becerilere sahip değildir. Bu nedenle, pek çok aile üyesi çocuklarına öğretim sunabilmek için eğitime ihtiyaç duymakta, bu amaçla gerçekleştirilen aile eğitimi üç aşamada gerçekleştirilmektedir (Shea ve Bauer, 1991): Birinci aşamada aile üyelerine üzerinde çalışılan konuda öğretim sunma bilgi ve becerisi edinmeleri ve bu beceriyi uygulamada yeterli düzeye gelmeleri için eğitim sunulmaktadır. İkinci aşamada aile üyeleri edindikleri bilgi ve beceriyi kullanarak çocuklarına öğretim sunmaktadır. Son aşamada ise, aile üyelerinin edindikleri becerileri korumaları, farklı durum ve koşullara genellemeleri yer almaktadır. Aile eğitiminde öğretim sunma, model olma, rol oynama ve deneme, geri bildirim sunma olmak üzere yaygın olarak dört teknik kullanılmaktadır (Wang, 2008; Ward-Horney ve Sturmey, 2008; Yanqing, 2006).

Öğretim Sunma

Öğretim sunma, eğitimcinin beceri öğretiminin neden önemli olduğunu tanımlaması, yazılı notları sunması, belli becerilerin beceri analizindeki basamakları açıklaması ve anlaşılmayan yanlar varsa bunlara ilişkin soruları kısaca yanıtlamasından oluşan süreçtir (Sturmey, 2008). Bu süreçte anlaşılır bir dil kullanmak, teknik terim kullanmaktan kaçınmak hem aile üyelerinin katılımının azalması gibi istenmeyen sonuçları önler hem de aile üyelerinin eğitimden en üst düzeyde faydalanmasını sağlar.

Model Olma

Model olma, gözlem ve taklit etme süreçlerini içeren en yaygın öğretim şeklidir (Bandura ve Walters, 1963). Model olma sürecinde aile üyesi ve uygulamacı, aile üyesi beceride akıcılık kazanıncaya kadar (a) uygulamacının, aile üyesi kendilerini gözlemlerken çocuk ile hedef beceriyi ya da etkinliği gerçekleştirmesi, (b) aile üyesinin,

uygulamacı kendilerini gözlemlerken çocuk ile etkinliği gerçekleştirmesi, (c) aile üyesi ve uygulamacının aile üyesinin performansını tartışması olmak üzere üç adımı tekrar ederler (Shea ve Bauer, 1991).

Model olma aşamasında canlı model ya da video model uygulamalarına yer verilebilir. Canlı model uygulamalarında aile üyesinin, uygulamacıyı kendisine eşlik eden bir öğrenci ya da rol arkadaşı ile hedef beceriyi sergilerken canlı olarak (Charlop-Christy, Le ve Freeman, 2000; Tekin-İftar, 2008), video model uygulamalarında ise videoteypten izlemesi ve model alması amaçlanır (Banda, Matuszny ve Turkan, 2007). Öğretimi yapılan beceri, aile üyesi ve çocuğun özellikleri, uygulama ortamı ve koşulları, canlı model ve video model uygulamalarının olumlu ve olumsuz özellikleri göz önüne alınarak hangi model olma tekniğinin kullanılacağına karar verilir.

Rol Oynama ve Deneme

Rol oynama ve deneme, canlandırılan olaya ilişkin hem bilişsel hem de duygusal öğeler içeren ve aile üyelerine öğretimi yapılan beceriyi deneme imkânı sağlayan bir tekniktir (Sturmey, 2008). Bu süreçte (a) canlandırılacak rol ve durumun seçilmesi ve açıklanması, (b) rolün canlandırılması ve (c) canlandırma sırasında ortaya çıkan duygu ve düşüncelerin tartışılması olmak üzere üç basamak izlenir (Shea ve Bauer, 1991). Ayrıca zaman zaman geribildirimler, zaman zaman da uygulamacının yanlış sergilenen basamağa ilişkin model olmasıyla bu sürecin etkililiği artırılabilir.

Geribildirim Sunma

Geribildirim, uygulamacının aile üyesinin performansına ilişkin düşünce, yorum ve görüşlerini ilettiği süreçtir (Leblanc, Ricciardi ve Luiselli, 2005). Geribildirim sunma sırasında öncelikle olumlu yorumlara yer verme, daha sonra aile üyesine beceriyi nasıl sergilemesi gerektiğine ilişkin düzeltici geribildirim sunma ve tekrar olumlu yorumlara yer vererek süreci sonlandırma olmak üzere üç aşamalı bir süreç izlenir (Reid ve Parsons, 1995).

Geribildirim sözel, yazılı, grafiksel olarak ya da doğru ve yanlış uygulamalara ilişkin video görüntüleri kullanılarak sunulabileceği gibi, hemen ya da gecikmeli olarak da sunulabilir (Johnson vd., 2007; Sturmey, 2008). Geribildirim sunulurken olumsuz,

iğneleyici ve alaycı yorumlardan kaçınılması, sunulan geribildirim amaca ulaşmasını sağlar.

Aile Üyeleri Tarafından Sunulan Uygulamaları Konu Alan Araştırmalar

Alanyazında, OSB tanısı bulunan çocuğa sahip aile üyelerine çeşitli konularda bilgi ve beceri kazandırmaya yönelik birçok araştırma bulunmaktadır; bu çalışma kapsamında ise aile eğitimi programlarına katılarak çeşitli teknik ve yöntemleri uygulama becerisi kazanan aile üyeleri tarafından sunulan öğretimin çocukların hedef becerileri öğrenmeleri üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalara yer verilmektedir. İzleyen bölümde ve Tablo 6’da bu araştırmalar özetlenmiştir.

Charlop-Christy ve Carpenter (2000) araştırmalarında anne-babalara doğal öğretim yöntemlerinden biri olan fırsat öğretimi, uyarlama yapılan fırsat öğretimi ve ayrıık denemelerle öğretimi (ADÖ) uygulama bilgi ve becerisi kazanmaları için sunulan anne-baba eğitiminin ve anne-babalar tarafından çocuklarına sunulan öğretimin etkililiğini incelemiştir. Araştırmaya yaşları 6-9 arasında değişen otizm tanısı bulunan üç çocuk ve anne-babaları katılmıştır. Araştırmada anne-babalar tarafından sunulan fırsat öğretimi, uyarlama yapılan fırsat öğretimi ve ADÖ’nün etkililiklerini karşılaştırmak için dönüşümlü uygulamalar modeli, sunulan öğretimin çocukların performansı üzerindeki etkisini değerlendirmek içinse katılımcılararası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Sözel bilgi sunma, model olma, rol oynama ve geribildirim tekniklerinin kullanıldığı anne-baba eğitimi sonrasında anne-babalardan, öğrendikleri yöntemleri doğru olarak uygulamaları; çocuklardan ise anne-babaları tarafından model olunan ifadeleri tekrar etmeleri ve buldukları ortamda ipucu sunulmaksızın uygun tepkide bulunmaları beklenmiştir. Araştırma sonrasında anne-babaların her üç yöntemi de doğru olarak uygulama becerisini kazandıkları, tüm çocuk katılımcıların uyarlama yapılan fırsat öğretimiyle, bir çocuk katılımcının anne-babası tarafından sunulan geleneksel fırsat öğretimiyle, iki çocuk katılımcının ise ADÖ ile hedef davranışı ölçütü karşılar düzeyde sergileyebildiği görülmüştür.

Tablo 6

Aile Üyeleri Tarafından Sunulan Uygulamaları Konu Alan Araştırma Örnekleri

Kaynak	Bağımlı Değişken	Katılımcılar ve Özellikleri	Bağımsız Değişken	Araştırma Modeli	Sonuç
Charlop-Christy ve Carpenter, 2000	Rastlantısal öğretim, uyarlanmış rastlantısal öğretim ve ADÖ yöntemlerini uygulama	6-9 yaş otizmlı 3 çocuk ve anne-babaları	Sözel bilgi sunma, model olma, rol oynama, geribildirim tekniklerinden oluşan anne-baba eğitimi programı	Katılımcılararası çoklu başlama düzeyi	Etkili
Weiskop, Matthews ve Richdele, 2001	Uyku rutini, pekiştirme, etkili öğretim, destek stratejileri	5 yaşında otizmlı bir çocuk ve anne-babası	Sözel bilgi sunma, rol oynama, model olma	Öntest-Sontest	Etkili
Koegel, Symon ve Koegel, 2002	TTÖ'yü uygulama	3-5 yaş otizmlı 5 çocuk ve anne-babaları	El kitabı, model olma, deneme	Öntest-Sontest	Etkili
Symon, 2005	TTÖ'yü uygulama	2-5 yaş otizmlı 3 çocuk, 3 anne-baba ve diğer bakım sağlayıcılar	El kitabı, model olma tekniklerinden oluşan anne-baba eğitimi programı	Katılımcılararası çoklu başlama düzeyi	Etkili

Tablo 6

Aile Üyeleri Tarafından Sunulan Uygulamaları Konu Alan Araştırma Örnekleri (Devam)

Kaynak	Bağımlı Değişken	Katılımcılar ve Özellikleri	Bağımsız Değişken	Araştırma Modeli	Sonuç
Ward-Horney ve Sturmey, 2008	ADÖ'yü uygulama	4-5 yaş otizmli 3 çocuk ve anne-babaları	Öğretim sunma, model olma, davranışsal prova, geribildirim sunmadan oluşan anne-baba eğitimi	Katılımcılararası çoklu başlama düzeyi	Etkili
Tekin-İftar, 2008	Toplum temelli öğretim sunma	7-12 yaş 3 otizmli, 1 zihinsel yetersizlik gösteren 4 çocuk ve anneleri	Sözel açıklama, rol oynama, deneme ve geribildirim sunmadan oluşan anne-baba eğitimi	Beceriler arası çoklu yoklama, katılımcılararası yinelenmiş	Etkili
Karaaslan, 2010	EDEP'i uygulama	Yaşları 0-6 arasında değişen Down Sendromlu, zihinsel yetersizlik gösteren ve otizm tanısı bulunan 19 çocuk ve anneleri	Sözel açıklama, model olma ve rehberlik etme tekniklerinden oluşan ebeveyn eğitimi	Öntest-sontest kontrol gruplu desen	Etkili

Otizimli beş yaşındaki bir erkek öğrencinin uyku problemlerini azaltmak için sunulan davranışsal anne-baba eğitimi programının etkililiğini incelemek için yürüttükleri araştırmalarında Weiskop vd. (2001) anne-babaya sözlü bilgi sunma, rol oynama ve model olma tekniklerini kullanarak eğitim sunmuşlardır. Bu araştırma bağlamında anne-babaya uyku rutini, pekiştirme, etkili öğretim, destek stratejileri konularında eğitim sunulmuş, araştırma sonucunda anne-baba tarafından sunulan programın çocuğun uyku problemlerini azalttığı, üç ve 12 ay sonra gerçekleştirilen izleme oturumlarında ise anne-babanın ve çocuğun edindikleri becerileri koruduğu görülmüştür.

Koegel vd. (2002) araştırmalarında (a) anne-babaların otizimli çocuklarına iletişim becerilerini öğretmek için temel tepki öğretimini (TTÖ) kullanma becerisini edinip edinemeyeceğini, (b) anne-baba eğitiminin bir sonucu olarak çocukların iletişim becerilerinde bir değişiklik olup olmayacağını değerlendirmiştir. Araştırmaya merkezden uzakta yaşayan, yaşları 3-5 arasında değişen otizimli beş çocuk ve anne-babaları katılmıştır. Anne-baba eğitimi süresince öncelikle anne-babalara TTÖ'ye ilişkin aşamaları ve stratejileri tanımlayan bir el kitabı dağıtılmış, sonrasında uzman bu yöntemi nasıl kullanacaklarına ilişkin anne-babalara model olmuş ve son olarak anne-babalara yöntemi deneme imkânı tanınmıştır. Anne-baba eğitiminin anne-babaların performansı üzerindeki etkisini değerlendirmek için öntest-sontest ölçümleri, anne-babaları tarafından sunulan TTÖ'nün çocukların performansı üzerindeki etkisini değerlendirmek için ise katılımcılararası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Araştırma bulguları anne-babaların sunulan anne-baba eğitimi sonrasında TTÖ'yü ölçütü karşılar düzeyde kullanma becerisini kazandığını, anne-babalar tarafından sunulan öğretim sonrasında ise çocukların ifade edici dil becerilerinde belirgin bir artış olduğunu göstermiştir.

Symon (2005) araştırmasında sunulan anne-baba eğitim programının anne-babaların TTÖ'yü öğrenme düzeyi, TTÖ'yü öğrenen anne-babalar tarafından sunulan eğitimin programa katılmayan diğer bakım sağlayıcıların TTÖ tekniklerini öğrenme düzeyleri ve bu tekniği öğrenen bakım sağlayıcıların sunduğu öğretimin çocukların sosyal iletişim ve davranışlarındaki etkisini incelemiştir. Araştırmaya yaşları 2-5 arasında değişen otizimli üç çocuk ve anne-babası katılmıştır. Araştırma kapsamında

günde beş saatten beş gün boyunca, toplam 25 saat anne-baba eğitimi sunulmuştur. Anne-baba eğitimi sırasında el kitabı, model olma vb. teknikler kullanılmış ve anne-babaların benzer teknikler kullanarak bakım sağlayıcılara eğitim vermesi beklenmiştir. Anne-babalar tarafından bakım sağlayıcılara sunulan programın etkililiğini değerlendirmek için katılımcıların çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Sonuç olarak, anne-babaların eğitim öncesi performansının ortalama %14'ten %90'a yükseldiği, anne-babalar tarafından sunulan eğitim sonrasında bakım sağlayıcıların TTÖ'yu ölçütü karşılar düzeyde uygulama becerisi edindiği ve çocukların bakım sağlayıcılar tarafından sunulan öğretim sonrasında sosyal etkileşim düzeylerinde belirgin bir artış olduğu görülmüştür.

Ward-Horney ve Sturmey (2008), davranışsal beceri öğretimi ve genel durum öğretiminin yaşları dört-beş arasında değişen otizmlili çocuğa sahip üç anne-babanın ayırık denemelerle öğretimi öğrenmeleri ve genellemeleri üzerindeki etkisini ve anne-babalar tarafından sunulan öğretimin çocukların uygun ve uygun olmayan davranışları üzerindeki etkisini inceledikleri araştırmalarında katılımcıların çoklu başlama düzeyi modelini kullanmışlardır. Araştırma sürecinde anne-babalara 10 basamaktan oluşan ADÖ'yu uygulama bilgi ve becerisinin kazandırılması amaçlanmış ve anne-babalardan çocuklarına bu yöntemi kullanarak öğretim sunmaları beklenmiştir. Başlama düzeyi evresinde kararlı veri elde edildikten sonra uygulama evresine geçilmiş, uygulama evresinde öğretim sunma, model olma, davranışsal prova ve geribildirim sunma teknikleri kullanılarak anne-baba eğitimi sunulmuştur. Araştırma sonucunda anne-babaların ayırık denemelerle öğretimi doğru olarak sergileme düzeyinde, anne-babalar tarafından sunulan öğretim sonrasında ise çocukların uygun davranışlarında belirgin bir artış olduğu görülmüştür.

Tekin-İftar (2008) annelerin, eşzamanlı ipucuyla birlikte sunulan toplum temelli öğretimle çocuklarına satın alma becerilerini güvenilir bir şekilde öğretip öğretemeyeceklerini belirlemek ve anneler tarafından sunulan öğretimin çocukların satın alma becerilerini (markette alış-veriş yapma, pastane ve kuru temizlemede sipariş verme) edinmeleri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yürüttüğü çalışmada yaşları 7-12 arasında değişen dört çocuk, üç anne ve bir büyükannenle çalışmıştır. Çocuk katılımcıların birinin otizm, ikisinin otizm ve zihinsel yetersizlik, birinin ise

yalnızca zihinsel yetersizlik tanısı bulunmaktadır. Anne-çocuk gruplarının oluşturulduğu çalışmada anneler tarafından sunulan öğretimin çocukların satın alma becerilerini edinmeleri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla beceriler arası çoklu yoklama modeli kullanılmış ve katılımcılararası yinelenmiştir. Her bir satın alma becerisi için beceri analizlerinin hazırlandığı çalışmada annelere sözel açıklama, rol oynama, deneme ve geribildirim sunmadan oluşan aile eğitimi sunulmuştur. Ayrıca araştırmada kalıcılık, genelleme ve sosyal geçerliğe ilişkin veri toplanmıştır. Sonuçlar tüm annelerin yüksek uygulama güvenilirliğiyle uygulamayı tamamladıklarını, anneler tarafından sunulan öğretimin çocukların satın alma becerilerini edinmeleri üzerinde etkili olduğunu, katılımcıların edindikleri becerileri koruduklarını, farklı ortamlara genelledebildiklerini ve çalışmaya ilişkin görüşlerinin olumlu olduğunu göstermiştir.

Karaaslan (2010), annelere Etkileşime Dayalı Erken Eğitim Programı'nı (EDEP) uygulama becerisi kazandırmayı ve programı uygulama becerisi kazanan anneler tarafından sunulan programın çocukların gelişimleri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçladığı araştırmasında Down Sendromu tanısı olan altı, orta düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip olan dört ve otistik bozukluğa sahip olan dokuz çocuk olmak üzere toplam 19 çocuk ve bu çocukların anneleriyle çalışmıştır. Çocukların yaşları ise 0-6 arasında değişmektedir. Kontrol gruplu öntest-sontest desenin kullanıldığı araştırma aynı zamanda nitel ve nicel verilerin kullanıldığı karışık desen (mixed method) özelliklerini yansıtmaktadır. Çalışmada anne ve çocuklara ilişkin kişisel veriler bilgi formuyla, annelerin çocukları ile etkileşimleri Ebeveyn Davranışını Değerlendirme Ölçeği Türkçe Versiyonu (EDDÖ-TV) ve Çocuk Davranışını Değerlendirme Ölçeği-Türkçe Versiyonu (ÇDDÖ-TV) ile, çocukların bilişsel, dil ve sosyal-duygusal gelişim alanlarına ilişkin veriler Denver Gelişimsel Tarama Testi-II (kişisel-sosyal, dil) ve Ankara Gelişim Tarama Envanteri (dil-bilişsel beceriler) ile toplanmıştır. Araştırmada ayrıca EDEP'i uygulayan annelerin EDEP'in etkileri ve kullanımını konusundaki görüşlerini almak için yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları EDEP'in gelişimsel yetersizliğe sahip küçük çocukların ve annelerinin etkileşimsel davranışlarını arttırmada ve çocukların bilişsel, dil ve sosyal-duygusal gelişim alanlarında ilerleme kaydetmelerinde etkili olduğunu göstermiştir. EDEP'i uygulayan annelerle yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçların, bu sonuçları destekler nitelikte olduğu belirlenmiştir.

Aile üyeleri tarafından sunulan uygulamaların etkililiğini konu alan yukarıda özetlenen araştırmalar incelendiğinde, araştırmalardan birinde OSB tanısı bulunan çocuğa sahip aile üyelerine destek stratejileri ve etkili öğretim yöntemlerini kullanma (Weiskop vd., 2001), bir diğerinde çocuklarıyla etkili etkileşim kurma (Karaaslan, 2010), ikisinde temel tepki öğretimini sunma (Koegel vd., 2002; Symon, 2005), ikisinde ayrı denemelerle öğretim sunma (Charlop-Christy ve Carpenter, 2000; Ward-Horney ve Sturmey, 2008), birinde de toplum temelli öğretim sunma (Tekin-İftar, 2008) bilgi ve becerisinin kazandırılmasının amaçlandığı görülmüştür.

Araştırmalar aile üyeleri tarafından sunulan öğretim sonucunda çocuklara kazandırılması hedeflenen beceriler açısından incelendiğinde ise, araştırmaların üçünde aile üyelerinden OSB tanısı bulunan çocuklarına iletişim becerilerini (Charlop-Christy ve Carpenter, 2000; Koegel vd., 2002; Symon, 2005), birinde etkili etkileşim kurma becerilerini (Karaaslan, 2010), birinde satın alma becerilerini (Tekin-İftar, 2008), ikisinde de uygun olmayan davranışları azaltarak uygun davranışları kazandırmalarının (Ward-Horney ve Sturmey, 2008; Weiskop vd., 2001) beklendiği görülmüştür.

Alanyazında aile üyeleri tarafından sunulan uygulamaların etkililiğini konu alan araştırmalarda aile üyelerinden, özellikle iletişim becerilerinde ve sosyal becerilerde yetersizlik gösteren, basmakalıp ve yineleyici davranışlar sergileyen OSB tanısı bulunan çocuklarına iletişim ve etkileşim becerilerini kazandırmaları ve onların davranış problemleriyle başa çıkmaları beklenmiştir. Tablo 6'dan da anlaşılacağı gibi, aile üyeleri tarafından sunulan uygulamaları konu alan araştırmalar arasında aile üyelerinin ergenlik dönemindeki OSB tanısı bulunan çocuklarına sosyal becerileri öğretmesini konu alan herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Aile üyelerine; öğretim sunma, model olma, deneme ve geribildirim sunma aşamalarının en az iki ya da daha fazlasının birlikte kullanılarak eğitim sunulduğu araştırmaların bulguları aile üyelerinin sunulan eğitim sonrasında çeşitli teknik ve yöntemleri uygulamada yeterlilik kazandığını, aile üyeleri tarafından sunulan öğretimin de çocukların belirlenen hedef davranışları edinmesinde etkili olduğunu göstermiştir.

Tüm uygulamalar gibi aile üyeleri tarafından sunulan uygulamalarda incelenmesi gereken etmenlerden biri uygulama güvenilirliğidir. Uygulama güvenilirliği,

uygulamanın ne derece plana uygun olarak gerçekleştirildiğidir ve uygulama güvenilirliği değerlendirilmeksizin hedef davranışta meydana gelen değişiklik ile uygulama arasındaki işlevsel ilişkiyi ortaya koymak güçtür (Gresham, 2004; Gresham, MacMillan, Beebe-Frankenberger ve Bocian, 2000). Uygulamalı araştırmalarda incelenmesi gereken diğer bir etmen ise sosyal geçerliktir. Sosyal geçerlik ilişkili kişilerin bir uygulamanın önemine, etkililiğine, uygunluğuna ve/veya yaratmış olduğu hoşnutluk düzeyine ilişkin yaptıkları değerlendirmedir (Kennedy, 2005). Alanyazın incelendiğinde sosyal geçerliği belirlemek için üç yönteme başvurulduğu görülmektedir. Bunlar öznel değerlendirme, sosyal karşılaştırma ve sürdürülebilirliktir (Kennedy, 2002). Öznel değerlendirme, bir araştırma ya da uygulama çalışmasıyla herhangi bir şekilde ilişkili olan kimselerin o çalışmanın amaçları, yöntemi ve sonuçlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi (Kurt, basımda); sosyal karşılaştırma, bireyin performansının normal gelişim gösteren akranlarının performanslarıyla karşılaştırılması (Houten, 1979); sürdürülebilirlik ise, davranışta meydana getirilen değişikliğin çalışma sona ermiş olmasına rağmen devam ediyor olmasıdır (Kurt, basımda).

Aile eğitimi programlarına katılan aile üyelerinin ve onlar tarafından öğretim sunulan çocukların hedef becerileri edinmeleri kadar, edindikleri becerileri korumaları, farklı ortam, kişi ve becerilere genellemeleri de önemli görülmektedir (Charlop-Christy ve Carpenter, 2000; Weiskop vd., 2001; Tekin-İftar, 2008). Ek olarak sunulan öğretimin amacı, yöntemi ve etkilerinin anlamlılığına ve kabul edilebilirliğine ilişkin değerlendirmeler yapılmasının gerekliliği de alanyazında sıkça vurgulanmaktadır (Kurt, basımda).

Araştırma Gereksinimi

Aile üyeleri tarafından sunulan öğretim değerlendirildiğinde, aile üyelerine OSB tanısı bulunan çocuklarına çeşitli davranış ya da becerileri öğretmeleri ya da çocuklarının sergiledikleri davranış problemleriyle başa çıkabilmeleri için çeşitli program ve yöntemleri uygulama becerisi kazandırmanın pek çok yararı olduğu ve çocukların aile üyeleri tarafından sunulan öğretim sonrasında daha iyi bir performans sergilediği görülmektedir (Becker-Cottrill vd., 2003; Brookman-Fraze vd., 2006).

Ülkemizde, aile üyelerine belli bir yöntem ya da programı uygulama bilgi ve becerisi kazandırmayı, söz konusu programı uygulama becerisi kazanan aile üyeleri tarafından sunulan öğretimin de çocukların davranışları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlayan ve aile üyelerinin çocuklarının eğitim gereksinimlerinin belirlenmesinden, öğretim sürecinin planlanması ve uygulanmasına kadar sürece dâhil eden sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır (Batu, 2008; Birkan, 2001; Cavkaytar, 1999; Karaaslan, 2010; Özcan, 2004; Tekin-İftar, 2008). Bu araştırmalar incelendiğinde ise, uygulamaların zihinsel yetersizlik gösteren çocuğa sahip aile üyeleriyle gerçekleştirildiği; OSB tanısı bulunan çocuğa sahip aile üyelerine, çocuklarına öğretim sunma bilgi ve becerisi kazandırmayı amaçlayan yalnızca iki çalışmanın bulunduğu görülmektedir (Karaaslan, 2010; Tekin-İftar, 2008).

Aile üyelerine öğretim sunma becerisi kazandırmayı amaçlayan uygulamaların etkili olabilmesi için aile üyelerinin yalnızca çeşitli öğretim yöntemlerini uygulama bilgi ve becerisi kazanmaları yeterli görülmemekte, aile üyelerinden edindikleri becerileri öğretim sona erdikten sonra da sergilemeleri, farklı ortam, kişi, beceri ve durumlara genellemeleri beklenmektedir. Bu nedenle aile üyelerine öğretim sunma becerisi kazandırmayı amaçlayan uygulamaları konu alan kalıcılık ve genelleme aşamalarının planlandığı araştırmalara gereksinim duyulmaktadır.

Alanyazında aile üyelerine öğretim sunma becerisi kazandırmayı amaçlayan uygulamaları konu alan araştırmalarda, aile üyelerinden OSB tanısı bulunan çocuklarının iletişim becerilerini geliştirmeleri ve davranış problemlerini azaltmaları beklenmektedir. Oysaki yetersizlik gösterebilir ya da göstermesin tüm bireylerin toplumda bağımsız bir şekilde, sosyal bir varlık olarak hayatlarını devam ettirebilmeleri; okul, iş, ev ve diğer toplumsal ortamlarda bir birey olarak var olabilmeleri için sosyal becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Özellikle sosyal etkileşim ve iletişimde önemli sınırlılıklar gösteren OSB tanısı bulunan bireyler için bu gereklilik daha da önemli bir hâle gelmektedir (Antes ve House, 2008). Alanyazında aile üyelerinin çocuklarına sosyal beceri öğretimi sunmak için uzmanlara göre daha fazla fırsata ve imkâna sahip olduğu vurgulanmakta (Baker, 2004; Ingersoll ve Dvortcsak, 2010); aile üyeleri tarafından uygulanan öğretim programlarının öğretimin etkililiğini arttırarak ve çocukların yaşadıkları sınırlılıkları en aza indirgeyerek bu sürece katkıda bulunduğu

gözlenmektedir (Becker-Cottrill vd., 2003; Brookman-Fraze vd., 2006; Johnson vd., 2007). Ancak, aile üyelerine çocuklarına sosyal beceri öğretimi sunma bilgi ve becerisi kazandırmaya yönelik araştırmalara rastlanmamaktadır.

OSB tanısı bulunan bireylere sosyal becerileri kazandırmada pek çok farklı yöntem kullanılabilir (Baker, 2004; Çolak, 2007). Bu yöntemlerden biri de bilimsel dayanaklı uygulamalar arasında yer alan sosyal öykülerdir. Alanyazın incelendiğinde sosyal öykülerin, otizm tanısı bulunan bireylere çeşitli sosyal becerilerin öğretiminde ve uygun olmayan davranışların azaltılmasında etkili olduğu, sosyal öykülerin etkililiğini inceleyen araştırmalarda ise uygulamaların genelde uygulamacılar ya da öğretmenler tarafından gerçekleştirildiği, ergenlik dönemindeki bireylerle gerçekleştirilen çalışmaların ise sınırlılık gösterdiği gözlenmektedir.

Sosyal öykü ve aile üyelerine öğretim sunma becerisi kazandırmayı amaçlayan uygulamalara odaklanan araştırmalar söz konusu olduğunda, sosyal geçerlik verisinin toplanması sunulan uygulamanın kabul edilebilirliği ve anlamlılığı açısından büyük bir önem taşımakta; ancak alanyazın incelendiğinde bu sürece gereken önemin verilmediği, sosyal geçerlik verisinin toplandığı araştırmalarda ise genellikle öznel değerlendirme yaklaşımının kullanıldığı gözlenmektedir (Adams vd., 2004; Croizer ve Tincani, 2006; Delano, 2003; Dodd vd., 2008; Graetz, 2003); sosyal geçerlik verisinin sosyal karşılaştırma yaklaşımıyla toplandığı araştırmaların ise sayıca sınırlılık gösterdiği görülmektedir (Delano ve Snell, 2006; Swaine, 2004).

Bu bağlamda, aile üyelerini ergenlik dönemindeki OSB tanısı bulunan çocuklarına sosyal becerileri sosyal öyküleri kullanarak öğretmede yeterli hâle getirmeyi amaçlayan bir aile eğitimi programının geliştirilmesine, uygulanmasına ve sosyal öyküleri uygulama bilgi ve becerisi kazanan aile üyeleri tarafından sunulan öğretimin çocukların sosyal beceri öğrenimi üzerindeki etkisinin araştırılmasına ihtiyaç duyulmakta; bu amaçla planlanan araştırmada izleme, genelleme ve sosyal geçerlik verilerinin toplanması önemli görülmektedir.

Amaç

Yukarıda özetlenen araştırmalar ve söz edilen sınırlılıklar dikkate alınarak planlanan bu araştırmanın amacı, geliştirilen Aile Eğitimi Programı'nın ergenlik dönemindeki OSB

tanısı bulunan çocuğa sahip aile üyelerinin sosyal öyküleri uygulama bilgi ve becerisi kazanmaları ve programı tamamlayan aile üyeleri tarafından sunulan sosyal öykülerin çocuklarının hedef sosyal becerileri öğrenmeleri üzerindeki etkilerini incelemek; ergen bireylerden sosyal karşılaştırma, aile üyelerinden ise öznel değerlendirme yaklaşımını kullanarak sosyal geçerlik verisi toplamaktır. Bu amaçlarla aşağıda sıralanan sorulara yanıt aranmıştır:

1. OSB tanısı bulunan çocuklarına öğretim sunmak için aile üyelerine sosyal öyküleri doğru bir şekilde yazmaları ve güvenilir biçimde uygulamaları öğretilir mi?
2. Aile üyeleri tarafından sunulan sosyal öyküler OSB tanısı bulunan ergen katılımcıların hedef sosyal becerileri öğrenmesinde, edindikleri bu becerileri bir ve dört hafta sonra koruyabilmelerinde ve bu becerileri farklı ortam ve kişilere genelleyebilmelerinde etkili midir?
3. Aile üyeleri uygulama sona erdikten beş hafta sonra sosyal öykü uygulama becerisini koruyup, sosyal öykü yazma becerisini farklı becerilerin öğretimine ilişkin öykü yazımına genelleyebilirler mi?
4. Aile üyeleri tarafından sosyal beceri öğretimi sunulan OSB tanısı bulunan ergen katılımcılar kendilerine öğretilmesi planlanan hedef beceriler açısından normal gelişim gösteren akranlarına benzer bir performans sergileyecek midir?
5. Aile üyelerinin uygulamaya ilişkin görüşleri nelerdir?

Önem

Bu araştırma, OSB tanısı bulunan çocuğa sahip aile üyelerine sosyal öyküleri yazma ve uygulama becerisi kazandırmayı amaçlaması ve sosyal öyküleri uygulama becerisi kazanan aile üyeleri tarafından sunulan öğretimin ergenler üzerindeki etkisini incelemesi açısından ulusal ve uluslararası alanyazındaki diğer araştırmalardan farklılık göstermektedir. Araştırmanın ayrıca sahip olduğu özelliklerle yukarıda belirtilen gereksinimleri karşılayarak alanyazınına katkıda bulunacağı ve elde edilecek araştırma bulgularıyla da OSB tanısı bulunan çocuğa sahip tüm ailelere, otizmlili bireyle çalışan uzmanlara ve öğretmenlere ışık tutacağı düşünülmektedir.

Ülkemizde sosyal beceri öğretimiyle ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde doğrudan öğretim, bilişsel süreç yaklaşımı, akran aracılığıyla öğretim ve işbirlikçi öğrenme yaklaşımına dayalı olarak yapılan araştırmalara rastlanmaktadır. Ancak, sosyal beceri öğretiminde sosyal öykülerin kullanıldığı hiçbir araştırma bulunmamaktadır. Bu özelliğiyle araştırmanın Türkiye’deki etkili öğretim alanyazınına ve alanda çalışan uzmanlara da katkı sağlayabileceği düşünölmektedir.

Araştırmada aile üyelerinin edindikleri öykü yazma becerisini genelleyip genellemediğine ilişkin genelleme verisinin toplanması; ergen bireylerden sosyal karşılaştırma, aile üyelerinden ise öznel değerlendirme yaklaşımıyla sosyal geçerlik verisinin toplanması amaçlanmaktadır. Araştırmanın bu özellikleriyle de alanyazına katkı sağlayacağı düşünölmektedir.

Araştırma ayrıca aile üyelerini çocuklarına öğretici olarak yetiştirerek ev ortamlarının da etkili birer öğretim ortamına dönüştürölebileceğini göstermesi, sosyal beceri öğretimine gereken önemin verilmediği okullardaki açığı ev ortamında kapatılmasını sağlaması açısından uygulamadaki önemli bir gereksinimin karşılanmasına olanak tanımaktadır. Bu özelliğiyle araştırmanın OSB tanısı bulunan çocuğa sahip tüm ailelere ışık tutacağı ve yol göstereceği düşünölmektedir.

Sonuç olarak; çalışmanın yukarıda sıralanan özellikleriyle özel eğitim ve etkili öğretim alanyazınına, OSB tanısı bulunan bireylerle çalışan öğretmenlere, uzmanlara, uygulamacılara ve OSB tanısı bulunan çocuğa sahip ailelere katkıda bulunacağı ve ışık tutacağı; sıralanan konulardaki ulusal ve uluslar arası alanyazını zenginleştireceği düşünölmektedir.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Katılımcılar ve Seçimi

Bu çalışma Ankara ilindeki özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine devam eden, OSB tanısı bulunan, üç ergen ile bu ergenlerden birinin ablası ve diğer iki ergenin anneleriyle gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma kapsamında ergenlere 1995'te Gilliam tarafından geliştirilen ve Diken, Ardıç ve Diken (2011) tarafından standardizasyon çalışması yapılan Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği-2-Türkçe Versiyonu (GOBDÖ-2-TV), Gresham ve Elliot (1990) tarafından geliştirilen ve Sucuoğlu ve Özokçu (2005) tarafından standardizasyon çalışması yapılan Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi (SBDS) uygulanmıştır. Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği-2-Türkçe versiyonu (GOBDÖ-2-TV) ergenlerin annelerinden alınan bilgiler doğrultusunda uygulanmış ve katılımcıların otistik bozukluk indeksi puanları belirlenmiştir. Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi (SBDS) ise ergenlerin öğretmenlerinden alınan bilgiler doğrultusunda uygulanmış ve ergen katılımcıların sosyal becerilere ilişkin performansları değerlendirilmiştir. İzleyen bölümde ergenlerin yaşları, okul durumları, tanıları, performansları ve kendilerine uygulanan ölçeklerden aldıkları puanlar hakkında bilgi verilmektedir.

Birinci katılımcı olan Ali 12 yaşındadır ve ilköğretim beşinci sınıf kaynaştırma öğrencisidir. Ali'ye Başkent Üniversitesi Hastanesi tarafından yaygın gelişimsel bozukluk tanısı konulmuştur. Ali'nin uygulanan GOBDÖ-2-TV sonucunda otistik bozukluk indeksi puanınının 110 olduğu görülmüştür ve bu puan Ali'de otistik bozukluk görülme olasılığının oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. SBDS'nin sosyal beceriler ölçeğinden Ali 75 standart puan almıştır. Bu puan Ali'nin sosyal becerilerde "düşük" kategorisinde yer aldığını ve ortalamanın altında bir performans sergilediğini göstermektedir. Ali okuyup yazabilmekte, basit düzeyde toplama-çıkarma ve çarpma işlemi yapabilmekte; problem çözme, neden-sonuç ilişkisi kurma becerilerinde ise yetersizlik göstermektedir. Ali göz iletişimi kurma, adına tepki verme, yörgeleri yerine getirme, sınıf kurallarına uyma, kendisine sorulan sorulara yanıt verme, oyun kurallarına uyma, hatırlatıldığında teşekkür etme, lütfen, özür dilerim gibi ifadeleri

kullanma gibi sosyal becerileri yerine getirebilmektedir. Basit selamlaşma, vedalaşma ifade ve eylemlerini kullanma, kendini tanıtmaya, akranları ve yetişkinlerle iletişim başlatma, sürdürme, sonlandırma, duygu ve düşüncelerini ifade etme gibi sosyal becerilerde ise yetersizlik göstermektedir.

İkinci katılımcı olan Umut 12 yaşındadır ve ilköğretim beşinci sınıf kaynaştırma öğrencisidir. Başkent Üniversitesi Hastanesi tarafından Umut'a yaygın gelişimsel bozukluk tanısı konulmuştur. Uygulanan GOBDÖ-2-TV sonucunda Umut'un otistik bozukluk indeksi puanının 97 olduğu görülmüştür. Bu puan Umut'ta otistik bozukluk görülme olasılığının oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. Uygulanan SBDS'nin sosyal beceriler ölçeğinden aldığı 65 standart puan Umut'un "düşük" kategorisinde yer alarak ortalamanın altında bir performans sergilediğini göstermektedir. Umut ilk grup seslerden oluşturulan hece ve kelimeleri okuyup yazabilmekte, basit düzeyde toplama ve çıkarma işlemleri yapabilmektedir. Umut bağımsız okuma-yazma, problem çözme ve neden-sonuç ilişkisi kurma becerilerinde yetersizlik göstermekte; ayrıca artikülasyon bozukluğu nedeniyle kendini ifade etmekte zorluk çekmektedir. Umut göz iletişimi kurma, adına tepki verme, sınıf kurallarına uyma, kendisine sorulan sorulara yanıt verme, hatırlatıldığında teşekkür etme, lütfen, özür dilerim gibi ifadeleri kullanma, temel duyguları ayırt etme gibi sosyal becerileri yerine getirebilmektedir. Yetersizlik gösterdiği sosyal beceriler ise, diğerlerinin isteğini kabul etme, reddetme, tartışma yaratan bir konu üzerinde uzlaşma, akranı ile duygu, düşünce ve bilgi paylaşımında bulunma ve duygularını uygun şekilde ifade etme olarak sıralanabilir.

Üçüncü katılımcı olan Berkant ise 16 yaşındadır ve okula devam etmemektedir. Berkant'a Hacettepe Üniversitesi Hastanesi tarafından otizm tanısı konulmuştur. Berkant'ın uygulanan GOBDÖ-2-TV'ye göre otistik bozukluk indeksi puanı 107'dir. Bu puan Berkant'ta otistik bozukluk görülme olasılığının oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. SBDS ise 3-12 yaş aralığındaki çocuklara uygulanan bir değerlendirme aracı olması nedeniyle Berkant'a uygulanamamıştır. Berkant bağımsız olarak okuyup yazabilmekte, üç basamaklı sayılarla toplama, çıkarma, çarpma ve bölme işlemi yapabilmekte; problem çözme, neden-sonuç ilişkisi kurma ve iletişim becerilerinde ise yetersizlik göstermektedir. Berkant göz iletişimi kurma, adına tepki verme, yörgeleri yerine getirme, kendisine sorulan sorulara yanıt verme, verilen etkinlik ya da görevi

yerine getirme, hatırlatıldığında teşekkür etme, lütfen, özür dilerim gibi ifadeleri kullanma gibi sosyal becerileri yerine getirebilmektedir. Akranlarıyla ya da yetişkinlerle anlaşmazlık durumunda öfkesini kontrol etme, hayır yanıtına uygun tepki gösterme, diğerlerinin isteğini kabul etme, ortama ve duruma uygun sosyal kurallara uyma gibi sosyal becerilerde ise yetersizlik göstermektedir.

Katılımcıların tümü okuduğunu anlama becerilerinde sıkıntı yaşarken kendisine okunan metni anlayabilmekte, bu metne ilişkin sorulan “kim, ne, nerede, ne zaman, neden ve nasıl” sorularına yanıt verebilmektedir. Ergenler ve aile üyeleri olmak üzere katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Ergen Katılımcı				Aile Üyesi			
Adı	Yaşı	Cinsiyeti	Tanısı	Adı	Akrabalık Bağı	Yaşı	Öğrenim Durumu
Ali	12	Erkek	OSB	Neriman	Annesi	36	Lise
Umut	12	Erkek	OSB	Özge	Annesi	38	Üniversite
Berkant	16	Erkek	Otizm	Berra	Ablası	19	Lise

Ergen Katılımcılarda Bulunması Gereken Önkoşul Özellikler

Çalışma grubunu oluşturan ergenlerden (a) yönergeleri takip etme, (b) görsel ve işitsel uyaranlara en az beş dakika süreyle dikkatini yöneltme, (c) kendisine okunan metni anlama ve (d) hafta içi en az üç gün çalışma için uygun olma olmak üzere dört önkoşul özelliği karşılamaları beklenmiştir. İzleyen bölümde, çalışmaya katılan ergen katılımcılar için belirlenen önkoşul özelliklerin nasıl değerlendirildiğine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

a) *Yönergeleri takip etme*: Bu beceriyi değerlendirmek için OSB tanısı bulunan katılımcılara “ver, al, gel, söyle, getir vb.” yönergeler sunulmuş ve katılımcılardan sunulan yönergelere beş saniye içinde tepkide bulunmaları beklenmiştir. Bu değerlendirme sonucunda tüm ergen katılımcıların kendilerine sunulan yönergelere beş saniye içinde tepkide buldukları ve bu çalışma için gerekli önkoşul becerilerden biri olan “yönergeleri takip etme” becerisine sahip oldukları anlaşılmıştır.

b) Görsel ve işitsel uyaranlara en az beş dakika süreyle dikkatini yöneltme: Bu beceriyi değerlendirmek için katılımcılara “hikaye anlatan eğitici oyuncak, 20 parçalı yap-boz” gibi görsel ve işitsel uyaranlar sunulmuş ve katılımcıların bu uyaranlara en az beş dakika süre ile dikkatlerini yöneltip yöneltmedikleri gözlenmiştir. Tüm ergen katılımcıların en az beş dakika süreyle dikkatlerini bu uyaranlara yönelttikleri ve “görsel ve işitsel uyaranlara en az beş dakika süreyle dikkatini yöneltme” becerisine sahip oldukları görülmüştür.

c) Kendisine okunan metni anlama: Bu beceriyi değerlendirebilmek için ise, OSB tanısı bulunan katılımcılara 11 cümleden oluşan “Söz dinlemeyen Cemil” başlıklı (Bkz., Ek A) kısa öykü okunmuş ve bu öyküyle ilgili 3-4 tane “ne, ne zaman, nerede, nasıl, neden, kim” (5N1K) soruları sorulmuştur. Tüm ergen katılımcıların sorulan sorulara doğru yanıt verdikleri görülmüştür.

d) Hafta içi en az üç gün çalışma için uygun olma: OSB tanısı bulunan katılımcıların çalışma için zaman ayırıp ayıramayacaklarını değerlendirmek için aile üyelerine hafta içi üç gün çocuklarının çalışma için uygun olup olmadıkları sorulmuş ve tüm ergen katılımcıların çalışma için uygun oldukları görülmüştür.

Aile Üyelerinde Bulunması Gereken Önkoşul Özellikler

Abla ve annelerin yer aldığı katılımcılardan ise, (a) aile eğitimi programı kapsamında hazırlanan yazılı materyali ve sunulan sözel bilgiyi anlama, (b) çalışmaya katılmak için gönüllü olma ve (c) hafta içi en az üç gün çalışma için uygun olma olmak üzere üç önkoşul özelliğe sahip olmaları beklenmiştir. Yukarıda sıralanan önkoşul özelliklere sahip olan, OSB tanısı bulunan, ergen katılımcılar ve aile üyelerini belirlemek için Ankara ilinde bulunan özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleriyle görüşülmüş ve çalışma hakkında bilgi verilmiştir. İlgili önkoşul özellikleri taşıyan ergen katılımcıların aileleriyle görüşülmesine karar verilmiştir. Bu amaçla aile üyeleriyle bireysel olarak görüşülmüş ve bu görüşmelerde aile üyelerine araştırmanın amacı ve yöntemi hakkında bilgi verilmiştir (Ek B). Bu bilgilendirmenin ardından araştırmaya katılma konusunda gönüllü olan aile üyeleriyle sözleşme (Ek C) imzalanarak çalışmalara başlanmıştır.

İzleyen bölümde, aile üyeleri için belirlenen önkoşul özelliklerin nasıl değerlendirildiğine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

a) Aile eğitimi programı kapsamında hazırlanan yazılı materyali ve sunulan sözel bilgiyi anlama: Bu beceriyi değerlendirmek için aile üyelerine “otizm” hakkında hazırlanan bilgilendirici kitapçık sunulmuş ve aile üyelerinden bu kitapta yer alan bilgilere ilişkin soruların tümüne doğru yanıt vermeleri istenmiştir. Tüm aile üyelerinin sorulan sorulara doğru yanıt verdikleri görülmüştür.

b) Çalışmaya katılmak için gönüllü olma: Aile üyelerinin çalışmaya katılmak için gönüllü olup olmadıklarını değerlendirmek üzere kendilerine çalışma hakkında bilgi sunulmuş (Ek B) ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan aile üyeleriyle araştırmacı arasında bir sözleşme imzalanmıştır (Ek C).

c) Hafta içi en az üç gün çalışma için uygun olma: Aile üyelerinin çalışma için zaman ayırıp ayıramayacaklarını değerlendirmek üzere aile üyelerine hafta içi üç gün çalışmaya katılıp katılamayacakları sorulmuş ve tüm aile üyeleri çalışma için uygun olduklarını belirtmiştir.

Ortam

Araştırmanın ilk aşaması olan aile üyelerine sosyal öyküleri uygulama bilgi ve becerisini kazandırmak için gerçekleştirilen öğretim oturumları Ankara ilindeki İlk Emek Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi’nde bir hafta sonu yürütülmüştür. Araştırmanın ikinci aşaması olan aile üyelerinin sosyal öyküleri kullanarak OSB tanısı bulunan çocuklarına öğretim sunmaları ise her ergen-aile üyesi çiftinin kendi evinde, aile üyesi ve çocuğun karşılıklı ya da yan yana oturabileceği masa, sandalye ya da koltukların bulunduğu odalarda yürütülmüştür. Ayrıca, Ali için evden okula gidiş yolu, Umut için devam ettiği özel eğitim merkezi, evi ve okulu, Berkant için ise evi hedef sosyal becerinin gerçekleşmesinin planlandığı doğal ortamlar olarak belirlenmiştir.

Araç-Gereçler

Aile üyelerine sosyal öyküleri yazma ve uygulama becerisini kazandırmak üzere gerçekleştirilen öğretim oturumlarının sosyal öykü yazma ve sosyal öyküyü uygulama

süreci ve basamaklarına ilişkin olarak aile üyelerini bilgilendirmek için el kitabı, bu el kitabında yer alan bilgilerin PowerPoint olarak sunumu için projeksiyon, aile üyelerinin not alması ve sosyal öykü denemelerinde kullanması için de kâğıt, not defteri ve kalem kullanılmıştır.

Aile üyelerinin sosyal öyküleri kullanarak çocuklarına öğretim sunmaları sürecinde ise, her ergen katılımcının gereksinimleri ve Gray (2000) tarafından belirlenen kurallar doğrultusunda hazırlanmış resimli öykü kitapları kullanılmıştır. Her cümlelerin bir sayfada sunulduğu 8-10 sayfalık öykü kitaplarında görsellere ve ergen katılımcıların fotoğraflarına yer verilmiştir. Ek D’de örnek bir sosyal öykü kitabı yer almaktadır. Araştırmanın her iki aşamasında da görüntü kaydı almak üzere bir video kamera bulundurulmuştur.

Aile Üyelerinin Öğretici Olarak Yetiştirilmesi Süreci

Aile üyelerini ergen katılımcılara sosyal öyküleri kullanarak öğretim sunmada yeterli hâle getirmek için hazırlanan aile eğitimi programını sunmaya başlamadan önce, programın eksik ve aksayan yönlerini belirleyerek iyileştirmek için bir pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışma sürecinde, belirlenen önkoşul özelliklere sahip, 11 yaşında OSB tanısı bulunan çocuğu olan bir anne ve baba ile çalışılmıştır. Anne ve babaya öğretim sunulmaya başlanmadan önce öntest uygulamasına geçilmiş; anneden çocuğuna öğretmek üzere bir sosyal beceri seçmesi ve bu sosyal beceriye ilişkin bir öykü yazarak öyküyü çocuğuna uygulaması istenmiştir. Öntest uygulamasından sonra el kitabının sunumuyla öğretim aşamasına geçilmiştir. Öğretimin; el kitabının sunumu, sosyal öykü yazımına model olma, sosyal öykü yazmayı deneme, sosyal öykü uygulamasını deneme aşamaları planlandığı gibi gerçekleştirilmiştir. Sosyal öykü uygulamasına model olma aşamasında ise rol oynama çalışmasına (annenin çocuk, araştırmacının anne rolünü üstlenmesi) yer verilerek öğretim sürecinde uyarlama yapılmıştır. Anne ve babanın sosyal öykü yazmayı ve uygulamayı öğrenip öğrenmediği ise sontest uygulamasıyla değerlendirilmiş; sontest uygulaması sürecinde anneden belirlediği sosyal beceriye ilişkin öykü yazarak çocuğuna uygulaması istenmiştir. Öntest ve sontest uygulamasıyla yalnızca sunulan aile eğitiminin, aile üyelerinin sosyal öykü yazma ve uygulama becerilerini kazanmaları üzerindeki etkisi incelenmemiş; aynı zamanda sosyal öykü yazma değerlendirme formu ve sosyal öykü uygulama oturumları

uygulama güvenilirliği veri toplama formunun veri toplamadaki geçerliği ve güvenilirliği de değerlendirilmiştir. Pilot çalışma dört saat sürmüş ve iki kez ara verilmiştir.

Araştırmanın uygulama sürecinde ise ilk olarak aile eğitimi aşamasına yer verilmiştir. Aile üyelerine sosyal öykü yazma ve uygulama becerisine ilişkin öğretim sunulmaya başlanmadan önce, aile üyelerinin bu becerilere ilişkin performans düzeylerini belirlemek için öntest uygulanmıştır. Öntest uygulamasında aile üyelerinden ergen katılımcılara öğretmek üzere bir sosyal beceri seçmeleri ve hedef sosyal beceri için bir öykü yazarak öğretim sunmaları istenmiştir. Aile üyelerine sosyal öykü yazma ve uygulama becerilerini kazandırmak için sunulan öğretimin ardından ise sontest uygulamasına geçilerek aile üyelerinden ergen katılımcılara öğretmek üzere bir sosyal beceri seçmeleri ve hedef sosyal beceri için bir öykü yazarak öğretim sunmaları istenmiştir.

Aile üyelerinin öntest ve sontestteki sosyal öykü yazma becerileri Tablo 8’de sıralanan dokuz basamağı; sosyal öyküyü kullanarak öğretim sunma becerileri ise Tablo 9’da sıralanan dokuz basamağı yerine getirip getirmediği gözlenerek değerlendirilmiştir. Aile üyelerinin öntest ve sontestteki performansları sosyal öykü yazma becerisi için “Sosyal Öykü Yazma Değerlendirme Formu”ndaki (Ek E), sosyal öykü uygulama becerisi için ise yöntemin beceri analizini içeren “Uygulama Güvenirliği Formu”ndaki (Ek F) doğru tepki yüzdelerinin hesaplanmasıyla belirlenmiştir.

Aile üyelerinin öntest uygulamasında sosyal öykü yazma basamaklarını %22, sosyal öykü uygulaması basamaklarını %0-30 doğru sergilerken; sontest uygulamasında her iki beceriyi de %100 doğru sergilediği görülmüştür. Aile üyeleri hem sosyal öykü yazma hem de uygulama becerilerinde %100’lük ölçüte ulaşmıştır. İzleyen bölümde, sosyal öykü yazma ve uygulama becerilerinin aile üyelerine nasıl öğretildiğine ilişkin sürece yer verilmiştir.

Tablo 8

Sosyal Öykü Yazma Becerisi için Dikkat Edilmesi Gereken Basamaklar

	Sosyal Öykü Yazma Becerisi İçin Basamaklar	Evet	Kısmen	Hayır
1.	Başlık koyma			
2.	Giriş (durumun tanımlanması), gelişme (uygun olmayan davranışın nedenine, uygun davranışın tanımına ve elde edilecek pekiştirece yer verme) ve sonuç (hedef davranışa ilişkin diğerlerinin ve/veya kültürün duygu ve düşüncelerini vurgulama) bölümlerine yer verme			
3.	5N1K sorularına yanıt verme			
4.	Çocuğun ağzından ve bakış açısından yazma			
5.	Betimleyici, yönlendirici, yansıtıcı ve/veya doğrulayıcı cümle yazma			
6.	Cümle oranlarına uyma			
7.	Olumlu ifadeler kullanma			
8.	Çocuğun anlayacağı açıklıkta yazma			
9.	Uygun kelime, cümle, ifade vb. kullanma			

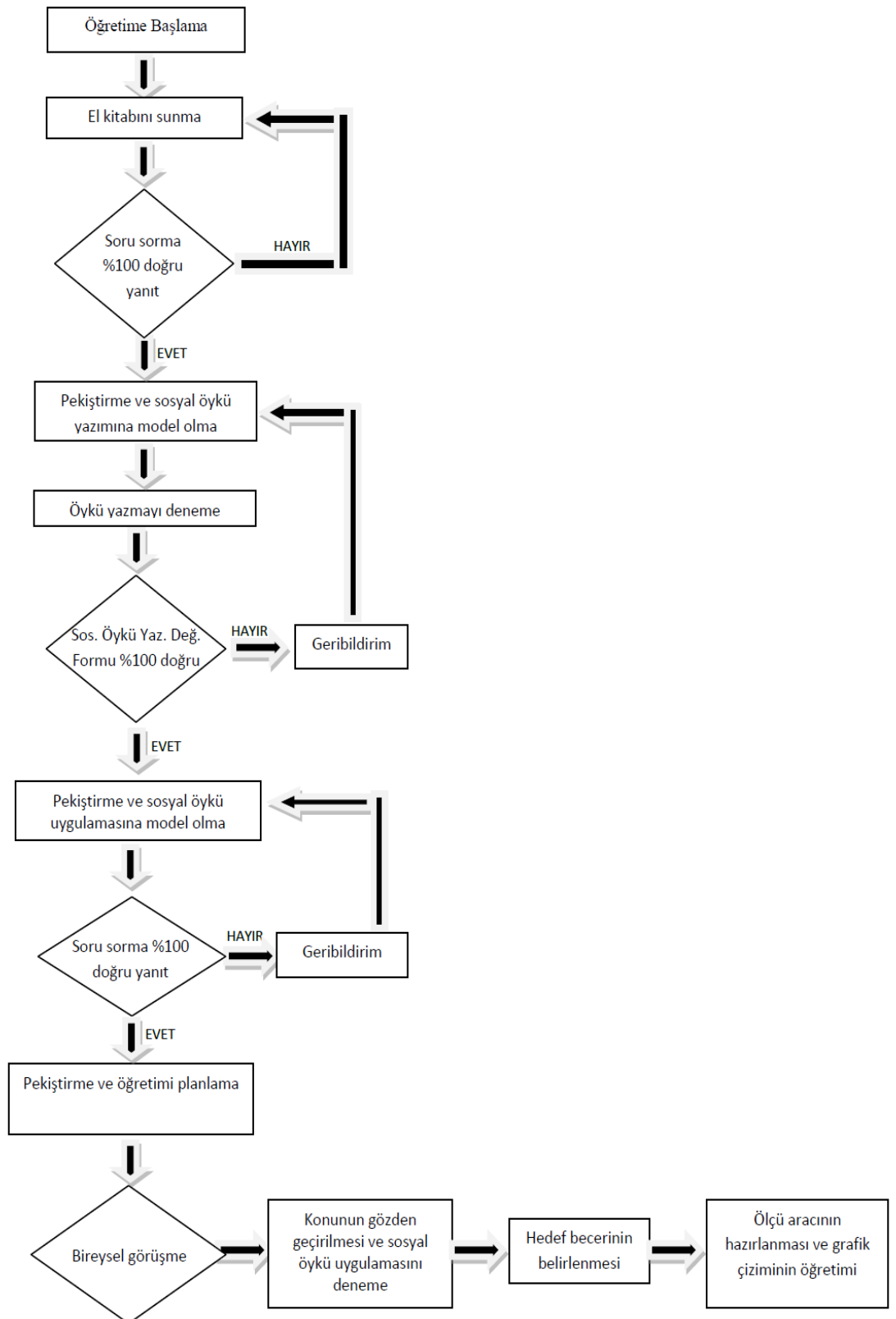
Sosyal Öykü Kullanımının Öğretiminde İzlenen Aşamalar

Sosyal öykü kullanımının aile üyelerine öğretilmesi sürecinde el kitabını sunma, model olma, gerekli durumlarda deneme ve geri bildirim sunma yöntemleri kullanılarak sosyal öykü yazma ve öyküyü uygulama olmak üzere iki becerinin aile üyelerine kazandırılması amaçlanmıştır. Şekil 2’de sosyal öykü kullanımının aile üyelerine öğretilmesi sürecine ilişkin uygulama akışı yer almaktadır. Buna göre sosyal öykü kullanımının öğretimi aşağıda sıralanan basamaklar doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

Tablo 9

Sosyal Öyküyü Kullanarak Öğretim Sunma Becerisi İçin İzlenen Basamaklar

	Sosyal Öyküyü Kullanarak Öğretim Sunma Becerisi İçin Basamaklar	Evet	Hayır
1.	Öyküyü uygun zamanda sunma (Öykünün öğretilmek istenen becerinin sergilenme olasılığı bulunan ortama girilmeden hemen önce sunulması)		
2.	Uygun ortamda sunma (Öykünün sessiz ve başkaları tarafından rahatsız edilmeyecek bir ortamda sunulması)		
3.	Dikkat çekici ipucunu sunma (MerhabaŞimdi senin için yazdığım başlıklı öyküyü okumanın tam zamanı. Hazır mısın, başlayalım mı?)		
4.	Öyküyü okuma		
5.	Öykünün anlaşılıp anlaşılmadığını değerlendirme (4-5 tane 5N1K sorusu sorma)		
6.	Öykü anlaşılırsa çocuğu sözel olarak pekiştirme (Aferin sana, çok iyi dinledin.)		
7.	Süreci sonlandırarak davranışın sergileneceği ortama geçme (Hadi gidelim.)		
8.	Öykü anlaşılırsa öyküyü okuma ve öykünün anlaşılıp anlaşılmadığını değerlendirme sürecini tekrarlama		
9.	Öykü 3 kez okunduktan sonra çocuk 5N1K sorularına doğru yanıt vermezse doğru yanıtlara ilişkin model olarak süreci sonlandırma		



Şekil 2: Sosyal Öykü Kullanımının Öğretimi Uygulama Akışı

El Kitabını Sunma

Bu aşamada araştırmacı, aile üyelerine sosyal öykülerin yazımı ve uygulanmasına ilişkin bilgilerin yer aldığı el kitabını sunmuş ve açıklamalarda bulunmuştur (Ek G). Sosyal öykülerin yazımı ve uygulanması olmak üzere iki bölümden oluşan el kitabının hazırlanması aşamasında çocukları özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde eğitim gören üç anneden (biri ilkokul, ikisi lise mezunu) el kitabını okumaları, anlaşılmayan cümle ve kelimelerin altına çizmeleri istenmiş; onların yönlendirmeleri doğrultusunda el kitabında gerekli değişiklikler ve açıklamalar yapılmıştır.

El kitabına ilişkin açıklamalarda bulunduktan sonra araştırmacı kitapta sunulan bilgilerin aile üyeleri tarafından öğrenilip öğrenilmediğini değerlendirmek için aile üyelerine sözel olarak sorular yöneltilmiş ve aile üyelerinden tüm sorulara doğru yanıt vermeleri beklenmiştir. El kitabını sunma aşamasında aile üyeleri tüm sorulara doğru yanıt verdiği için sözel olarak pekiştirilmiş ve sosyal öykülerin yazımına model olma aşamasına geçilmiştir.

Sosyal Öykülerin Yazımına Model Olma

Araştırmacı temel bir sosyal öyküde olması beklenen betimleyici, yönlendirici, yansıtıcı ve doğrulayıcı cümle yazımını, öykü içindeki oranlarını ve “Sosyal Öykü Yazma Değerlendirme Formu”nda yer alan maddeleri örneklerle açıklayarak sosyal öykülerin nasıl yazılacağına ilişkin model olmuştur. Aile üyelerinin sosyal öyküleri yazmayı öğrenip öğrenmedikleri ise sosyal öykü yazmayı deneme aşamasındaki performanslarıyla değerlendirilmiştir.

Sosyal Öykü Yazmayı Deneme

Bu aşamada aile üyelerinden, kendilerinin belirlediği bir hedef beceriye ilişkin sosyal öykü yazmaları istenerek onların sosyal öykülerin yazımına ilişkin alıştırmaları sağlanmıştır. Araştırmacı, “Sosyal Öykü Yazma Değerlendirme Formu”nu kullanarak aile üyelerinin sosyal öykü yazma performansını değerlendirmiştir. Araştırmacı tüm basamakları %100 düzeyinde doğru sergileyemeyen aile üyelerine düzeltici geri bildirim sunarak sosyal öykülerin yazımına model olma aşamasına geri dönmüş ve bu süreç tüm aile üyeleri %100'lük ölçütü karşılayana değin devam etmiştir. Ölçütü

karşılamanın aile üyeleri sözel olarak pekiştirilerek sosyal öykü uygulamasına model olma aşamasına geçilmiştir.

Sosyal Öykü Uygulamasına Model Olma

Araştırmacı, “Uygulama Güvenirliği Formu”nda yer alan davranışları sergileyerek ve “kendisinin anne, aile üyesinin çocuk olduğu” rol oynama çalışmalarına yer vererek sosyal öykülerin nasıl uygulanacağına ilişkin model olmuştur.

Aile üyelerinin model olma aşamasından sonra yöntemi kullanmayı öğrenip öğrenmedikleri ise aile üyelerine, sosyal öykü uygulama aşamasındaki basamaklara ilişkin sorular sorularak değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda aile üyelerinin tüm sorulara doğru yanıt verdiği gözlenmiştir. Aile üyeleri doğru yanıtları için sözel olarak pekiştirilmiş ve öğretimin planlanması aşamasına geçilmiştir.

Sosyal Öykü Uygulamasını Deneme

Çalışmanın planlanması sürecinde, aile üyelerinin sosyal öykü uygulamasına ilişkin performanslarının sosyal öykü uygulamasını deneme aşamasındaki performanslarıyla değerlendirilmesi planlanmış; ancak her bir aile üyesine uygulamayı denemesi için tek tek süre ayrılmasının zorunlu olması, aile üyelerinin topluluk içinde rol oynama çalışmaları yapmaktan çekinmesi ve eğitimin sonuna doğru aile üyelerinin dikkatlerinin azalması gibi nedenlerle aile üyelerinden sosyal öykü uygulamasına ilişkin deneme yapmaları istenmemiş; bunun yerine aile üyelerine sosyal öykü uygulamasında yer alan basamaklara ilişkin sorular sorulmuş ve aile üyelerinden bu soruların tümüne doğru yanıt vermeleri beklenmiştir. Pilot çalışmada birebir çalışma gerçekleştirildiği için bu sorunla karşılaşılma ve bu nedenle uygulama öncesinde bu konuda bir değişiklik yapılmasına gerek duyulmamıştır. Uygulama sürecinde o anki koşullar değerlendirilerek bir değişiklik yapılmasına karar verilmiştir.

Aile üyeleri ile bireysel olarak çalışılması nedeniyle sosyal öykü uygulamasını deneme aşamasına bireysel görüşmeler ve ev ziyaretleri sırasında yer verilmiş ve bu süreçte aile üyelerine kendilerinin uygulayıcı, araştırmacının ise çocuk olacağı rol oynama çalışmaları yapma fırsatı sunularak onların sosyal öykü uygulamasını denemesi, anımsaması ve çocuklarıyla çalışmadan önce alıştırmaya yapmasının sağlanması amaçlanmıştır.

Sosyal öykü kullanımının aile üyelerine öğretilmesi sürecinde, aile üyeleri sosyal öykü uygulamasına ilişkin sorulan tüm sorulara doğru yanıt vermiş ve sosyal öykü uygulamasını deneme aşamasına yer verilmeden öğretimin planlanması aşamasına geçilmiştir. Sosyal öykü uygulamasını deneme aşamasına ise bireysel görüşmeler ve ev ziyaretleri sırasında yer verilmiştir.

Geri Bildirim Sunma

Sosyal öykü yazma ve uygulama becerilerinde ölçütün karşılanamaması durumunda düzeltici geri bildirim sunularak model olma aşamalarının tekrarlanması planlanmıştır; sosyal öykü kullanımının aile üyelerine öğretilmesi sürecinde yalnızca sosyal öykü yazmayı deneme aşamasında düzeltici geri bildirim sunularak sosyal öykülerin yazımına model olma aşamasına geri dönmüştür. Bu süreç sosyal öykü yazma becerisinde ölçüt karşılanıncaya değin tekrarlanmıştır. Diğer aşamalarda ise aile üyeleri belirlenen ölçütlere ulaştıkları için düzeltici geri bildirim sunulmamıştır.

Öğretimin Planlanması

Aile üyelerinin yetiştirilmesi süreci sona erdikten sonra aile üyeleriyle yapılan bireysel görüşmelerde kendilerinden çocuklarına öğretmek istedikleri sosyal beceriyi seçmeleri ve bu beceriye uygun bir sosyal öykü yazmaları istenmiştir. Aile üyelerinin yazdığı sosyal öykü, aile üyesi ve araştırmacıyla birlikte gözden geçirilmiş, daha sonra ise aile üyesine çocukları için seçtikleri hedef beceriyi nasıl değerlendirecekleri anlatılarak uygun veri toplama formları geliştirilmiştir. Aile üyelerine bu formları kullanarak yoklama ve öğretim oturumlarında çocuklarının doğru ve yanlış tepkilerini kaydetmeleri ve ardından grafiğe işlemleri de öğretilmiştir.

Bu aşamada araştırmacı rol oynama çalışmalarına yer vererek aile üyelerine sosyal öykü uygulamasını deneme olanağı vermiştir. Rol oynama çalışmaları sırasında önce araştırmacının uygulayıcı, aile üyesinin çocuk olduğu çalışmalara; daha sonra ise araştırmacının çocuk, aile üyesinin uygulayıcı olduğu çalışmalara yer verilmiştir. Rol oynama çalışmalarının ardından öğretimin planlanması aşamasına son verilerek öğretim aşamasına geçilmiştir.

Ali'nin annesiyle yapılan görüşmede anne, oğlunun yolda karşılaştığı tanıdık kişilere iletişim başlatarak merhaba demediğini, ancak kendisine merhaba dendiğinde iletişimi sürdürdüğünü, oğlunun iletişim başlatarak merhaba dememesinden duyduğu rahatsızlığı dile getirmiş ve oğluna okula giderken karşılaştığı tanıdık kişilerle selamlaşmayı öğretmek istediğini belirtmiştir. Anneden bu beceriyi öğretmek için bir sosyal öykü yazması (Bkz., Ek H) ve daha sonra evden okula gidinceye kadar (yaklaşık 10 dakika) çocuğunun tanıdığı kişilerden kaçına “merhaba” dediğini kaydetmesi istenerek bir ölçü aracı hazırlanmış ve anneye bu amaçla nasıl grafik çizeceği gösterilmiştir. Bu süreçte Ali'nin okula giderken tanıdık beş kişiyle karşılaşmasının sağlanmasına ve bir oturumda katılımcıya beş deneme yapma fırsatı verilerek kontrollü olay kaydı tutulmasına karar verilmiştir.

Umut'un annesi oğlunun özellikle çok mutlu olduğunu göstermek için aile üyelerine, arkadaşlarına ve öğretmenlerine çok sıkı ve sert sarıldığını, hızlı hızlı koşarak çığlık attığını ya da tepkisiz kaldığını belirtmiştir. Oğlunun bu tür davranışlarının onun arkadaşları tarafından dışlanmasına neden olduğunu ve bu olumsuz davranışlarını kendisini mutlu eden kişiye çak yapma; “teşekkür ederim, oley, yaşasın, kutluyorum seni” deme, rica ederek nesne isteme (örn., “Topu bana da verir misin?”, “Ben de oynayabilirim?”); zarar vermeden sarılma gibi uygun tepkilerle yer değiştirmek istediğini belirtmiştir. Anneden uygun tepkileri öğretmek için bir sosyal öykü yazması istenmiştir (Bkz., Ek I). Bu amaçla Umut'u evde, okulda ya da özel eğitim merkezinde mutlu eden beş durum yaratılması planlanmıştır. Bu durumlarda uygun tepkilerin gerçekleşip gerçekleşmediğini kaydetmek üzere bir ölçü aracı hazırlanarak anneye bu ölçü aracını nasıl dolduracağı ve grafiğe döneceği öğretilmiştir. Umut için bir oturumda beş deneme yapılmasına ve kontrollü olay kaydı tutulmasına karar verilmiştir.

Berkant'ın ablasıyla yapılan görüşmede ise abla, kardeşinin eve gelen kişinin cep ve çantasını gizlice karıştırma davranışının diğer aile üyelerini ve zaman zaman eve gelen misafirleri çok rahatsız ettiğini belirterek kardeşine cep ve çanta karıştırma davranışı için izin almayı öğretmek istediğini belirtmiş ve bu beceriyi öğretmek amacıyla bir öykü yazmıştır (Bkz., Ek İ). Bu süreçte araştırmacı izin alarak cep ve çanta karıştırma davranışını öğretmeninin çok uygun olmadığını belirtmiş; ancak abla bu davranışı öğretmede ısrarlı olduğunu söylemiştir. Ablaya kardeşinin cep ve çanta

karıştırma davranışını gerçekleştirip gerçekleştirmediğini nasıl kaydedeceği ve grafikleştirileceği de öğretilmiştir. Bireysel görüşmenin ardından ablayla tekrar görüşülerek kardeşine cep ve çanta karıştırma davranışı için izin alma becerisinin öğretiminin uygun olmadığı gerekçeleriyle birlikte anlatılmıştır. Abla bu görüşmenin ardından fikrini değiştirmiştir. Abla özellikle kendisi ve babası eve geldiğinde, kardeşinin onların getirdiği çikolata, şeker, sakız vb yiyecekleri almak için çanta ve ceplerini karıştırdığını belirtmiş; bu yiyecekleri izin istemeden almasının uygun olmadığını, kardeşinin bu tür davranışları farklı kişilere de sergilediğini dile getirmiştir. Abla, kardeşine izin isteme becerisini kazandırabilirse çanta ve cep karıştırma davranışının da azalacağını ya da tamamen ortadan kalkacağını belirtmiş ve bir şeyi alırken izin isteme becerisini öğretilmesi amaçlanan beceri olarak seçmiştir. Abladan bir şeyi alırken izin isteme becerisinin öğretimi için bir sosyal öykü yazarak elektronik posta aracılığıyla yazdığı öyküyü araştırmacıya göndermesi istenmiştir (Bkz., Ek J). Berkant için yapılan planlamada ablanın beş kere içinde yiyecek olan çantasını evin çeşitli yerlerine koymasına, katılımcıya hedef davranışı sergilemesi için bir oturumda beş deneme yapma fırsatı verilmesine ve kontrollü olay kaydı tutulmasına karar verilmiştir.

Sosyal Öyküleri Yazma ve Uygulama Becerisinin Öğretiminde İzlenen Süreç

Sosyal öykü yazma ve uygulama becerilerinde yeterli kazandırmak için aile üyelerine yalnızca bir hafta sonu öğretim sunulmuştur. Aile üyeleriyle toplam bir gün ve altı saat süresince çalışılmıştır. Aile üyelerine, sosyal öyküleri kullanarak sosyal beceri öğretimini nasıl sunacakları küçük grup düzenlemesiyle öğretilmiş, öğretimin planlanmasına yönelik çalışmalar ise bireysel görüşmelerle gerçekleştirilmiştir. Bireysel görüşmeler araştırmacı ve aile üyeleri için uygun olan gün ve saatlerde gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı aile eğitimi aşamasında aile üyelerine, ilk olarak kendisi, sosyal öyküler ve araştırma hakkında bilgi vermiş; daha sonra ise sosyal öykü yazma ve uygulaması hakkında bilgi verileceğini, sürecin model olunarak gösterileceğini, kendilerine süreci deneme fırsatı verileceğini ve gerektiğinde performanslarına ilişkin düzeltici geri bildirim sunulacağını açıklamıştır. Ardından el kitabının sunumuna geçilmiş, aile üyelerinin el kitabındaki bilgiyi öğrenip

öğrenmediklerini değerlendirmek için aile üyelerine sözel olarak sorular yöneltilmiştir. Aile üyelerinin soruların tümüne doğru yanıt vermesi sonucunda model olma aşamasına geçilmiştir. Model olma aşamasının ilk basamağında sosyal öykü yazımına model olma, ikinci basamağında ise sosyal öykü uygulamasına model olma yer almaktadır. Aile üyelerinin sosyal öykü yazımına ilişkin performansları Sosyal Öykü Yazma Değerlendirme Formu'nda yer alan tüm basamakları %100 düzeyinde doğru olarak sergilemeleriyle, sosyal öykü uygulamasına ilişkin performansları ise sosyal öykü uygulamasına ilişkin sorulara verdikleri doğru yanıtlarla değerlendirilmiştir. Aile üyelerinin sosyal öykü yazma denemelerinde ölçütü karşılayamamaları nedeniyle geri bildirim sunularak sosyal öykü yazımına model olma aşamasına geri dönmüştür. Bu süreç, tüm aile üyeleri sosyal öykü yazmayı deneme sürecinde yer alan tüm basamakları %100 düzeyinde doğru olarak sergileyinceye değin devam ettirilmiştir. Aile üyelerinin sosyal öykü yazma ve uygulama becerilerini ölçütü karşılar düzeyde edinmesinden sonra ise, öğretimin planlanması aşamasına geçilmiş ve aile üyelerinin sosyal öyküleri kullanarak çocuklarına öğretim sunmak üzere çalışmaya başlamaları sağlanmıştır.

Sosyal Öykü Kullanımı için Yoklama, Uygulama, İzleme ve Genelleme Oturumlarındaki Gerekli Becerilerin Değerlendirilmesi

Bu bölümde sosyal öykü kullanımı için gerçekleştirilmesi planlanan yoklama, uygulama, izleme ve genelleme oturumlarına ve bu oturumlarda sergilenmesi beklenen becerilere ilişkin bilgi verilmektedir. Uygulama oturumlarında sergilenmesi beklenen beceriler yoklama, izleme ve genelleme oturumlarındaki becerilerden farklılık gösterdiği için izleyen bölümde bu beceriler iki ayrı başlıkta sunulmuştur.

Sosyal Öykü Kullanımı için Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumlarındaki Gerekli Becerilerin Değerlendirilmesi

Yoklama, izleme ve genelleme oturumlarındaki gerekli becerilerin değerlendirilmesi süreci, aile üyelerinin çocuklarına öğretmeyi amaçladıkları becerilere göre planlanmıştır. Bu oturumların tümünde kontrollü başlama düzeyi evresi düzenleme ilkesi benimsenmiştir. Kontrollü başlama düzeyi evresinde, uygulama evresi ile başlama

düzevi evresinde karşılaştırma durumunun dışındaki tüm değişkenlerin sabit tutulması planlanır. Ancak, araştırmada veri toplanmak istenen bağımlı değişkenin oluşabilmesi koşulunun da yaratılması gerekir. Bu nedenle, araştırmacı kontrollü başlama düzevi evresi düzenleyeceği zaman hedef davranışın gerçekleşmesine zemin hazırlayacak olay, uyaran ve ortam düzenlemelerinde bulunur (Tekin-İftar, basımda, a). Araştırmada başlama düzevi evresiyle uygulama evresi arasında uygulama evresinde sosyal öykülerin uygulanması dışındaki tüm koşullar sabit tutulmuş; başlama düzevi, yoklama, izleme ve genelleme oturumlarının tümünde hedef davranışın sergilenebilmesi için aşağıda sıralanan düzenlemeler gerçekleştirilmiştir.

Ali için okula giderken geçen 10 dakikalık sürede karşılaştığı tanıdık arkadaşlarıyla ve yetişkinlerle iletişim başlatarak onlara “merhaba” deme, Umut için ise mutlu olduğunda, kendisini mutlu eden kişiye çak yapma; “teşekkür ederim, oley, yaşasın, kutluyorum seni” deme; zarar vermeden sarılma gibi tepkiler gösterme, Berkant için ise ablası dışarıdan eve girdiğinde ablasının kendisi için getirdiği yiyecekleri izin isteyerek alma öğretilmesi hedeflenen beceriler olarak belirlenmiştir. Belirlenen hedef becerileri değerlendirmek üzere Ali için evden okula gidinceye değin süren 10 dakikalık okul yolunda veri toplanmasına karar verilmiş ve Ali’nin her yoklama oturumunda beş kişiyle karşılaşması sağlanmıştır. Bu amaçla araştırmacı ve anne, Ali’nin tanıdığı yetişkin ve akranları okul güzergahındaki yola ve okul bahçesine yerleştirerek onların Ali’nin karşısına çıkmasını sağlamıştır. Umut için yoklama oturumları evde, okulda ve özel eğitim merkezinde yürütülmüş ve katılımcının mutlu olduğunda çak yapma; “teşekkür ederim, oley, yaşasın, kutluyorum seni” deme, rica ederek nesne isteme (örn., “Topu bana da verir misin?”, “Ben de oynayabilirim?” vb.); zarar vermeden sarılma gibi tepkiler gösterip göstermediği kaydedilmiştir. Yoklama oturumları süresince Umut için onu mutlu edecek beş farklı durum hazırlanmış; bu durumların neler olacağı anne ve araştırmacı tarafından planlanmıştır. Bu amaçla anne ve araştırmacı tarafından sevdiği bir dergiyi almak, sevdiği bir nesneyi almak, sevdiği bir yiyeceği ikram etmek, sevdiği bir oyunu oynamak için davette bulunmak, ders esnasında doğru tepkilerini ve yanıtlarını pekiştirmek, oyunda kazanmasını sağlamak, sevdiği bir etkinliği yapması için fırsat vermek gibi durumlar yaratılmıştır. Berkant için

ise ablası eve geldikten sonraki süreçte evde gözlem yapılmasına ve veri toplanmasına karar verilmiştir. Berkant için yoklama oturumları evde farklı odalarda yürütülmüştür. Bu süreçte Berkant'ın ablası günün farklı saatlerinde beş defa çantasında çeşitli yiyeceklerle eve gelerek çantasını evin farklı odalarına bırakmış; Berkant'ın ablasının çantasına koyduğu yiyecekleri 'izin alarak' isteyip istemediği kaydedilmiştir. Bu amaçla abla ve araştırmacı Berkant için hangi yiyecekleri kullanacaklarına birlikte karar vermiş; yalnızca Berkant'ın sevdiği yiyecekler değil, aynı zamanda Berkant'ın sağlıklı beslenmesini engellemek için besin değeri yüksek yiyecekler (örn., meyveli yoğurt) tercih edilmiştir.

Ali için hedef davranış "Ali evden okula gidene kadar geçen sürede karşılaştığı tanıdık kişilerin (akran ya da yetişkin) beşinden dördüyle iletişim başlatarak onlara 'merhaba' der." olarak belirlenmiştir. Genelleme oturumlarında ise ortamlar arası genelleme verisi toplanmasına karar verilmiş; Ali'nin evden özel eğitim merkezine gidinceye kadar geçen sürede karşılaştığı tanıdık kişilere "merhaba" demesi hedeflenmiştir. Bu hedef davranış için anne yoklama oturumlarında kontrollü olay kaydını kullanarak veri toplamıştır.

Umut için "Umut mutlu olduğunda beş denemeden dördünde, kendisini mutlu eden kişiye çak yapma; 'teşekkür ederim, oley, yaşasın, kutluyorum seni' deme, rica ederek nesne isteme (örn., "Topu bana da verir misin?", "Ben de oynayabilirim ?" vb.); zarar vermeden sarılma gibi tepkiler gösterir." hedef davranış olarak belirlenmiştir. Genelleme oturumlarında ortamlar arası genelleme verisi toplanmasına karar verilmiştir. Bu nedenle verilerin Ankara'da bir alış-veriş merkezinde toplanması planlanmıştır. Bu hedef davranış için anne ve ergenin öğretmenleri yoklama oturumlarında kontrollü olay kaydını kullanarak veri toplamıştır.

Berkant için ise hedef davranış "Berkant ablası eve geldiğinde ablasının kendisi için getirdiği yiyecekleri almak için beş denemeden dördünde ablasından 'alabilir miyim?' diyerek izin ister." olarak belirlenmiş; genelleme oturumlarında ise ortamlar ve kişiler arası genelleme verisinin toplanmasına karar verilmiştir. Bu amaçla Berkant'ın

özel eğitim merkezinde farklı kişilerden izin istemesi planlanmıştır. Belirlenen hedef davranışın kaydedilmesi sürecinde kontrollü olay kaydı kullanılmıştır.

Sosyal Öykü Kullanımı için Uygulama Oturumlarındaki Gerekli Becerilerin Değerlendirilmesi

Sosyal öykü kullanımının değerlendirilmesi süreci, sosyal öykülerin yazımı ve uygulanması olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiş ve aile üyelerinin tepkileri doğru ve yanlış tepkiler olmak üzere iki grupta değerlendirilmiştir.

Sosyal öykü yazma aşamasındaki doğru tepkiler, (a) başlık koyma, (b) giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine yer verme, (c) 5N1K sorularına yanıt verme, (d) çocuğun ağzından ve bakış açısından yazma, (e) betimleyici, yansıtıcı, yönlendirici ve doğrulayıcı cümleler yazma, (f) cümle oranlarına uyma, (g) olumlu ifadeler kullanma, (h) çocuğun anlayacağı açıklıkta yazma, (ı) uygun kelime, cümle, ifade vb. kullanma olarak tanımlanmaktadır. Yanlış tepkiler ise, sosyal öykülerin yazımı sırasında aile üyelerinin yukarıda sıralanan basamakları yerine getirmemesi ya da öyküyü yukarıda sıralanan basamaklara uygun olarak yazmaması olarak tanımlanmaktadır.

Sosyal öykü uygulama aşamasındaki doğru tepkiler (a) öyküyü uygun zamanda sunma, (b) öyküyü uygun ortamda sunma, (c) dikkat çekici ipucunu sunma, (d) öyküyü okuma, (e) öykünün anlaşılıp anlaşılmadığını değerlendirme, (f) öykü anlaşılıyorsa çocuğu sözel olarak pekiştirme, (g) süreci sonlandırarak davranışın sergileneceği ortama geçme, (h) öykü anlaşılmadıysa öyküyü okuma ve öykünün anlaşılıp anlaşılmadığını değerlendirme sürecini tekrarlama, (ı) öykü üç kez okunduktan sonra çocuk 5N1K sorularına doğru yanıt vermezse doğru yanıtlara ilişkin model olarak süreci sonlandırma biçiminde tanımlanmaktadır. Yanlış tepkiler ise, sosyal öykü sunumunun uygulanması sırasında aile üyelerinin yukarıda sıralanan basamakları yerine getirmemesi veya yanlış ya da eksik olarak yerine getirmesi olarak tanımlanmaktadır.

Uygulama aşamasında ayrıca silikleştirme sürecine de yer verilmiştir. Silikleştirme (a) öykünün içeriğinde yapılan silikleştirme ve (b) öykünün okunmasına ilişkin zamanlamada yapılan silikleştirme olmak üzere iki biçimde gerçekleştirilmiştir. Öykünün içeriğinde yapılan silikleştirmede ergen katılımcıları hedef beceriyi sergilemeleri için yönlendiren cümlelerde; öykünün okunmasına ilişkin zamanlamada

yapılan silikleştirmede ise öykünün okunması ile davranışın gerçekleşmesi arasında geçen sürenin uzatılmasıyla silikleştirme yapılması planlanmıştır. Ali ve Berkant için üç aşamalı silikleştirme sürecine yer verilmiştir. Birinci silikleştirme sürecinde aile üyelerinden hedef davranışın sergileneceği ortama geçmeden hemen önce yönlendirici cümleyi çıkararak öyküyü okuması istenmiş; bu şekilde öykünün içeriğinde silikleştirme yapılmıştır. Bu silikleştirme sürecinde uygulama aşamasındaki diğer basamaklar planlandığı gibi gerçekleştirilmiştir. İkinci silikleştirme sürecinde aile üyelerinden hedef davranışın sergileneceği ortama geçmeden daha önce yalnızca öykünün başlığını, ilk ve son cümlesini okuması istenmiş; bu şekilde hem öykünün sunumu için belirlenen sürede (Ali ve Berkant'tan öykü okunduktan hemen sonra veri toplanırken sürede yapılan silikleştirme sonrasında Ali için saat 07.30'da öykü okunmuş saat 12.30'da veri toplanmış; Berkant için ise saat 10.00'da öykü okunmuş saat 20.00'da veri toplanmıştır.) hem de öykünün içeriğinde silikleştirme yapılmıştır. Üçüncü silikleştirme sürecinde aile üyelerinden hedef davranışın sergileneceği ortama geçmeden daha önce çocuklarına onlar için hazırlanan öykü kitabını göstermeleri istenerek hem sürede hem de öykünün içeriğinde silikleştirme yapılmıştır. Umut için ise üç aşamalı olarak öykünün içeriğinde (yönlendirici cümleyi çıkarma-başlık, ilk ve son cümleyi okuma-kitabı gösterme) silikleştirme yapılmıştır. Umut ve annesi sabahları saat 08.00'de evden çıktıkları için her gün saat 07.30-08.00'de sosyal öykü okunmuş, saat 13.00-14.00'te veri toplanmıştır; bu nedenle sürede silikleştirme yapılmasına ihtiyaç duyulmamıştır.

Birinci silikleştirme sürecinde doğru tepkiler (a) öyküyü uygun zamanda sunma, (b) öyküyü uygun ortamda sunma, (c) dikkat çekici ipucunu sunma, (d) öyküyü okuma (yönlendirici cümleyi çıkararak öyküyü okuma), (e) öykünün anlaşılıp anlaşılmadığını değerlendirme, (f) öykü anlaşıldıysa çocuğu sözel olarak pekiştirme, (g) süreci sonlandırarak davranışın sergileneceği ortama geçme, (h) öykü anlaşılmadıysa öyküyü okuma ve öykünün anlaşılıp anlaşılmadığını değerlendirme sürecini tekrarlama, (ı) öykü üç kez okunduktan sonra çocuk 5N1K sorularına doğru yanıt vermezse doğru yanıtlara ilişkin model olarak süreci sonlandırma biçiminde tanımlanırken; İkinci ve üçüncü silikleştirme sürecinde doğru tepkiler (a) öyküyü uygun zamanda sunma, (b) öyküyü uygun ortamda sunma, (c) dikkat çekici ipucunu sunma, (d) öyküyü okuma (başlık, ilk ve son cümleyi okuma-kitabı gösterme), (e) süreci sonlandırarak davranışın

sergileneceği ortama geçme olarak tanımlanmaktadır. Yanlış tepkiler ise, sosyal öykünün silikleştirilmesi sırasında aile üyelerinin yukarıda sıralanan basamakları yerine getirmemesi veya yanlış ya da eksik olarak yerine getirmesi olarak tanımlanmaktadır. Silikleştirme sürecinin her aşamasında katılımcıların doğru tepki yüzdeleri incelenmiştir.

Araştırmacı sosyal öykülerin doğru olarak yazılıp yazılmadığına ve uygulanıp uygulanmadığına ilişkin verileri, yukarıda sıralanan basamakların aile üyeleri tarafından yerine getirilip getirilmediğini kaydederek toplamıştır.

Araştırma Modeli

Bu araştırmada tek-denekli araştırma modeli ve betimsel model kullanılmıştır. Bu araştırmanın bağımlı değişkeni, aile üyeleri tarafından sosyal öyküler kullanılarak sunulan öğretim sonrasında OSB tanısı bulunan ergen katılımcıların sosyal becerileri öğrenme düzeyidir. Aile üyeleri tarafından sunulan sosyal öykülerin ergen katılımcıların ilgili sosyal becerileri öğrenmeleri üzerindeki etkisini değerlendirmek amacıyla tek-denekli araştırma modellerinden “yoklama evreli çiftler (ergen-aile üyesi) arası çoklu yoklama modeli” kullanılmıştır. Araştırmada sosyal karşılaştırmaya ilişkin nicel değerlendirme yapılmıştır. Aile üyelerinin sosyal geçerliğe ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesinde ise, üzerinde çalışılan konunun tanımlanmasını amaç edinen, betimsel araştırma modeli kullanılmıştır. Betimsel araştırma, çalışılan durumun mevcut durumuna ilişkin hipotezleri sınamak veya sorulara yanıtlar bulmak için gözlem, anket, görüşme ve ölçü aracı gibi bilgi toplama yollarıyla verilerin toplandığı araştırma modelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). İzleyen bölümde yoklama evreli çiftler arası çoklu yoklama modeline ilişkin ayrıntılı bilgi verilmektedir.

Yoklama evreli çoklu yoklama modelinde tüm durumlarda eşzamanlı olarak başlama düzeyi verisi toplanır. Birinci durumda kararlı veri elde edildikten sonra başlama düzeyi evresi sonlandırılarak birinci durumda uygulamaya geçilir. Birinci durumda uygulama evresi sürerken ikinci ve üçüncü durumlarda veri toplanmaz. Birinci durumda ölçüt karşılanıp kararlı veri elde edildikten sonra ise tüm durumlarda eşzamanlı olarak birinci yoklama evresi düzenlenir. Birinci yoklama evresinde ikinci durumda kararlı veri elde edildikten sonra bu yoklama evresi sonlandırılarak ikinci

durumda öğretime başlanır. Bu süreç tüm durumlar için yinelenir (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997; Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2004).

Bu araştırmada yoklama evreli çiftler (ergen-aile üyesi) arası çoklu yoklama modeli şu şekilde uygulanmıştır: Öncelikle tüm çiftlerde eşzamanlı olarak başlama düzeyi verisi toplanmış, birinci “ergen-aile üyesi” çiftinde kararlı veri elde edildikten sonra bu “ergen-aile üyesi” çiftinde öğretime başlanmıştır. Birinci “ergen-aile üyesi” çiftinde ölçüt karşılanıp kararlı veri elde edildikten sonra tüm “ergen-aile üyesi” çiftlerinden eşzamanlı olarak yoklama verisi toplanmıştır. Yoklama evresinde ikinci “ergen-aile üyesi” çiftinde kararlı veri elde edildikten sonra ikinci “ergen-aile üyesi” çiftinde öğretime başlanmıştır. İkinci “ergen-aile üyesi” çiftinde uygulama evresi verileri kararlılık gösterdiğinde bütün çiftlerden tekrar yoklama verisi toplanmıştır. Üçüncü “ergen-aile üyesi” çiftinde kararlı veri elde edildikten sonra üçüncü “ergen-aile üyesi” çiftinde uygulama evresine geçilmiştir. Üçüncü “ergen-aile üyesi” çiftinin uygulama evresi verileri kararlılık gösterdiğinde bütün “ergen-aile üyesi” çiftlerinden son yoklama verileri toplanmıştır. Uygulama sona erdikten bir ve dört hafta sonra ise izleme verileri toplanmıştır.

Bu araştırmada deneysel kontrol, sadece uygulamaya başlanan durumun veri düzey ya da eğiliminde değişiklik olması; henüz uygulamaya başlanmamış olan durumların veri düzey ya da eğiliminde değişiklik olmaması, aynı şekilde diğer durumlarda da uygulama art zamanlı olarak gerçekleştirildikçe verilerin eğilim ya da düzeylerinde benzer değişikliklerin gerçekleşmesi ile sağlanmıştır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2004).

Her deneysel araştırma modelinde olduğu gibi çoklu yoklama modelinde de araştırmanın iç geçerliğini tehdit eden etmenler bulunmaktadır. Bu etmenler arasında dış etmenler, olgunlaşma, katılımcı seçimi yanlılığı, ölçülme etkisi ve katılımcı kaybı yer almaktadır. İlerleyen bölümde bu etmenlerin araştırmada nasıl kontrol altına alındığı açıklanmaktadır.

Araştırmada dış etmenler, ergen katılımcıların çevresinde bulunan kişilere çalışma dışında, çalışmada ele alınan hedef davranışa ilişkin öğretim yapmamaları gerektiği açıklanarak; olgunlaşma, uygulamanın olabildiğince kısa sürede

tamamlanması sağlanarak; katılımcı seçimi yanlılığı, katılımcılar uygulama öncesi ve sonrası veriler açısından kendi içlerinde karşılaştırılarak; ölçülme etkisi, araştırma süresince gözlemcilerarası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği verileri toplanarak ve uygulamanın art zamanlı olarak gerçekleşmesi sağlanarak; katılımcı kaybı ise devam sorunu olmayan gönüllü katılımcılarla çalışılarak kontrol altına alınmıştır.

Araştırmada kullanılan çoklu yoklama modelinde bir uygulamanın etkililiği tahminde bulunma, doğrulama ve yineleme evrelerinde verilerin eğilim, düzey ve kararlılığı incelenerek ortaya konulur. Eğilim, verilerde gözlenen sistematik ve kararlı artış ya da azalmadır. Bir evredeki eğilim, eğilim kararlılığı analiziyle belirlenir. Düzey bağımlı değişkenin y eşit aralıklı ölçek ekseninde aldığı büyüklüktür ve düzey analizi düzey değişkenliği ya da örtüşme analiziyle yapılır. Kararlık ise bir evredeki veri noktalarının değişken olmamasıdır ve kararlık analizi veri noktalarının değişkenliğinin incelendiği analizdir (Tekin-İftar, basımda, b). Bu çalışmanın verileri yukarıda açıklanan kapsamda ele alınarak araştırmada deneysel kontrol sağlanmış ve uygulamanın etkililiği konusunda karar verilmiştir.

Deney Süreci

Aile üyelerine sosyal öykü yazma ve uygulama becerisi kazandırıldıktan sonra deney sürecine başlanmıştır. Deney sürecinde yoklama, uygulama, izleme ve genelleme oturumları düzenlenmiş; uygulama oturumları ergen katılımcılar ve aile üyelerinin evlerinde bu çalışma için düzenlenmiş uygun odalarda; yoklama, izleme ve genelleme oturumları ise ilgili hedef becerinin gerçekleşmesinin beklendiği doğal ortamlarda yürütülmüştür. İzleyen bölümde, bu oturumların nasıl gerçekleştirildiğine ilişkin açıklamalara yer verilmektedir.

Yoklama Oturumları

Araştırmada toplu yoklama ve günlük yoklama olmak üzere iki ayrı yoklama verisi toplanmıştır. Yoklama oturumları kontrollü başlama düzeyi evresi düzenleme esasıyla tasarlanmıştır. Kontrollü başlama düzeyi evresinde, uygulama evresi ile başlama düzeyi evresindeki karşılaştırma durumunun dışındaki tüm değişkenler sabit tutulur ve hedef davranışın gerçekleşmesine zemin hazırlayacak olay, ortam ya da uyaranlar araştırmacı tarafından planlanır (Tekin-İftar, basımda, a). Araştırmada uygulama oturumlarında

sosyal öykünün sunulması dışında yoklama oturumlarıyla uygulama oturumlarındaki tüm değişkenler sabit tutulmuş; yoklama oturumlarının tümünde hedef davranışın sergilenebilmesi için “sosyal öykü kullanımı için yoklama, izleme ve genelleme oturumlarındaki gerekli becerilerin değerlendirilmesi” başlığında ayrıntılı olarak tanımlanan düzenlemelere yer verilmiştir. İzleyen bölümde kontrollü başlama düzeyi esasıyla düzenlenen yoklama oturumlarına ilişkin ayrıntılı bilgi verilmektedir.

Toplu Yoklama Oturumları

İlk toplu yoklama oturumu, başlama düzeyi verisi toplamak amacıyla gerçekleştirilmiş; diğer toplu yoklama oturumları ise bir katılımcıyla öğretime başlamadan hemen önce ve öğretim çalışmalarında ölçüt karşılandıktan hemen sonra, tüm katılımcılarda eşzamanlı olarak gerçekleştirilmiştir. Toplu yoklama oturumları en az üç sürekli, kararlı veri elde edilinceye değin sürdürülmüş ve her gün bir toplu yoklama oturumu düzenlenmiştir. Toplu yoklama evresinin tüm oturumlarında, her bir katılımcı için beş deneme gerçekleştirilmiştir.

OSB tanısı bulunan ergen katılımcıların, aile üyeleri tarafından öğretilmesi amaçlanan becerilere ilişkin performanslarının belirlenmesi için gerçekleştirilen yoklama oturumları Ali için katılımcının evden çıkıp okula gidinceye değin süren 10 dakikalık okul yolunda yürütülmüş ve her bir yoklama oturumunda katılımcının yolda karşılaştığı tanıdığı kişilere ‘merhaba’ deyip demediği kaydedilmiştir. Umut için yoklama oturumları evde, okulda ve özel eğitim merkezinde yürütülmüş ve katılımcının mutlu olduğunda çak yapma; “teşekkür ederim, oley, yaşasın, kutluyorum seni” deme, rica ederek nesne isteme (örn., “Topu bana da verir misin?”, “Ben de oynayabilirim?” vb.); zarar vermeden sarılma gibi tepkiler gösterip göstermediği kaydedilmiştir. Berkant için ise yoklama oturumları evde farklı odalarda yürütülmüş; katılımcının ablasının çantasına koyduğu yiyecekleri ‘izin alarak’ isteyip istemediği kaydedilmiştir.

Günlük Yoklama Oturumları

Günlük yoklama oturumları, her gün sosyal öykünün okunmasından hemen sonra gerçekleştirilmiştir. Günlük yoklama oturumları da, toplu yoklama oturumları gibi yürütülmüştür. Ergen katılımcıların günlük yoklama oturumlarındaki doğru tepkileri ve yanlış tepkileri yoklama oturumları veri toplama formuna kaydedilmiştir. Günlük

yoklama oturumları katılımcılar art arda üç oturum %80 düzeyinde doğru tepki sergileyinceye değin yürütölmüş ve uygulama verileri toplanmıştır.

Uygulama Oturumları

Uygulama oturumları, OSB tanısı bulunan ergen katılımcıların öğretimi amaçlanan beceriyi gerçekleştirebileceği ortama girmeden ya da onlara beceriyi gerçekleştirme fırsatı verilmeden hemen önce yürütölmüştür. Uygulama oturumları ergen-aile üyesi çiftinin evlerinde, ergen katılımcının kendini rahat ve huzurlu hissettiği bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Uygulama oturumları sırasında ergen katılımcı ve aile üyesi ya karşılıklı ya da yan yana oturmuş; aile üyesi, ergen katılımcıya dikkat sağlayıcı ipucunu sunarak onun için yazdığı öyküyü okumuştur. Her bir çiftin araştırma için düzenlediği ortamın özellikleri, oturma biçimini belirlemiştir. Öykü okunduktan sonra aile üyesi ergen katılımcının öyküyü anlayıp anlamadığını değerlendirmek için öyküyle ilgili sorular sormuş ve ergen katılımcıdan tüm bu sorulara doğru yanıt vermesi beklenmiştir. Ergen katılımcı tüm sorulara doğru yanıt vermesi durumunda sözel olarak pekiştirilmiş ve süreç sonlandırılarak ergen katılımcının hedef beceriyi sergileyeceği ortama geçmesi sağlanmıştır. Ergen katılımcının öyküyü anlayıp anlamadığına ilişkin sorulardan birine yanlış yanıt vermesi durumunda ise öykü okuma ve öykünün anlaşılıp anlaşılmadığını değerlendirme süreci tekrarlanmıştır. Ergen katılımcı öykü üç kez okunduktan sonra 5N1K sorularına doğru yanıt veremezse doğru yanıtlara ilişkin model olunarak ve davranışın sergileneceği ortama geçilerek süreç sonlandırılmıştır.

Uygulama aşamasında ölçüt karşılandıktan sonra daha önce açıklanan silikleştirme aşamasına geçilmiştir. Silikleştirme aşamasında ise hem öykünün içeriğinde (yönlendirici cümleyi çıkararak öyküyü okuma-başlık, ilk ve son cümleyi okuma-kitabı gösterme) hem de sürede silikleştirme yapmak yoluyla üç aşamalı silikleştirme süreci gerçekleştirilmiştir.

İzleme

Son yoklama oturumundan bir ve dört hafta sonra ergen katılımcıların edindikleri beceriyi koruyup korumadıklarını değerlendirmek için izleme oturumları gerçekleştirilmiştir. İzleme oturumları toplu yoklama oturumları gibi

gerçekleştirilmiştir. Her iki izleme evresinde de beş denemeden oluşan bir oturum gerçekleştirilmiştir.

Aile üyelerinin sosyal öykü uygulama becerisini koruyup korumadıkları ise uygulama sona erdikten beş hafta sonra gerçekleştirilen izleme oturumlarıyla değerlendirilmiştir.

Genelleme

OSB tanısı bulunan ergen katılımcıların öğrendikleri becerileri farklı kişilere ve ortamlara genelleyip genellemedikleri öntest-sontest ölçümleriyle değerlendirilerek genelleme verisi toplanmıştır. Ali için evden çıkıp özel eğitim merkezine gidinceye değin süren yol boyunca ortamlar arası genelleme, Umut için alış-veriş merkezinde ortamlar arası genelleme, Berkant için ise ortamlar ve kişiler arası genelleme verisi toplanmıştır. Araştırmanın uygulama sürecinde Ali'nin farklı tanıdık kişilerle karşılaşması sağlanırken; Umut'u mutlu eden durumlar farklı kişiler tarafından yaratılmıştır. Bu nedenle aslında uygulama sürecinde Ali ve Umut için kişiler arası genelleme sağlanmıştır.

Genelleme öntest oturumları katılımcılarda uygulamaya başlamadan önce ve toplu yoklama oturumlarına benzer bir şekilde kontrollü oturumlar olarak gerçekleştirilmiştir. Sontest oturumları ise uygulama oturumları sona erdikten sonra ve toplu yoklama oturumlarına benzer bir şekilde gerçekleştirilmiştir.

Aile üyeleriyle gerçekleştirilen genelleme oturumlarında ise aile üyelerinden çocukları için yeni bir beceri belirlemeleri, bu beceriye ilişkin yeni bir sosyal öykü yazmaları istenmiş; aile üyelerinin sosyal öykü yazma becerisini farklı becerilerin öğretimine ilişkin öykü yazmaya genelleyip genellemediği ise öntest-sontest ölçümleriyle değerlendirilmiştir.

Veri Toplama

Araştırmada sosyal öykülerin doğru olarak yazılıp yazılmadığını değerlendirmek üzere toplanan veriler, güvenilirlik verileri (gözlemcilerarası güvenilirlik ve uygulama

güvenirligi verileri), etkililik verileri, aile üyelerine ilişkin izleme ve genelleme verileri, sosyal geçerlilik verileri olmak üzere beş tür veri toplanmıştır.

Sosyal Öykünün Aile Üyeleri Tarafından Doğru Olarak Yazılıp Yazılmadığına ve Güvenirlige İlişkin Veri Toplama

Bu bölümde sosyal öykülerin aile üyeleri tarafından doğru olarak hazırlanma düzeylerini belirlemek ve güvenirligi (gözlemcilerarası güvenirlilik ve uygulama güvenirligi) değerlendirmek üzere veri toplama süreciyle ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

Sosyal Öykünün Aile Üyeleri Tarafından Doğru Olarak Yazılıp Yazılmadığını Değerlendirmek Üzere Veri Toplama

Sosyal öykülerin aile üyeleri tarafından doğru olarak yazılıp yazılmadığı, “Sosyal Öykü Yazma Değerlendirme Formu” kullanılarak değerlendirilmiş, toplanan veriler araştırmacı tarafından bu değerlendirme formuna kaydedilmiştir. Sosyal öykü yazma becerisi için $[\text{Doğru tepki sayısı} / \text{Toplam tepki sayısı} \times 100]$ formülü kullanılarak doğru tepki yüzdesi hesaplanmıştır.

Güvenirlilik Verilerini Toplama

Araştırmada gözlemcilerarası güvenirlilik ve sosyal öykünün güvenilir biçimde uygulanıp uygulanmadığını değerlendirmek üzere toplanan veriler olmak üzere iki tür güvenirlilik verisi toplanmıştır. İzleyen bölümde güvenirlilik verilerinin toplanmasına ilişkin açıklamalara yer verilmektedir.

OSB tanısı bulunan ergen katılımcıların belirlenen hedef davranışları gerçekleştirip gerçekleştirmediğine ilişkin gözlemcilerarası güvenirlilik verileri tüm oturumların %30’undan toplanmıştır. Bu amaçla tüm oturumlara ilişkin video kayıtları numaralandırılmış ve hangi video kayıtlarının inceleneyeğine yansız olarak karar verilmiştir. Gözlemcilerarası güvenirlilik verileri klinik psikoloji alanında yüksek lisans yapmakta olan ve altı yıldır alanda çalışan bir psikolog tarafından toplanmıştır. Gözlemcilerarası güvenirlilik katsayısının hesaplanmasında, $[\text{Görüş birliği} / (\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı})] \times 100$ formülü kullanılmıştır (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997).

Sosyal öykülerin aile üyeleri tarafından güvenilir biçimde uygulanıp uygulanmadığını değerlendirmek üzere öğretim yönteminin beceri analizinin yer aldığı “Uygulama Güvenirliği Formu” kullanılmış, toplanan veriler araştırmacı tarafından bu forma kaydedilmiştir. Uygulama güvenirligi katsayısının hesaplanmasında [Gözlenen uygulamacı davranışı / Planlanan uygulamacı davranışı x 100] formülü kullanılmıştır (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997).

Sosyal Öykülerin Etkililiklerine İlişkin Veri Toplama

Ergen katılımcıların başlama düzeyi, yoklama, uygulama, izleme ve genelleme oturumlarındaki performansları dikkate alınarak sosyal öykülerin etkililiklerine ilişkin veri toplanmıştır. Öykülerin etkililiklerine ilişkin veriler aile üyeleri ve araştırmacı tarafından öğretimi amaçlanan becerilerin tanımlanmasına göre toplanmıştır. Daha sonra ise, doğru tepki yüzdeleri hesaplanmıştır.

Aile Üyelerine İlişkin İzleme ve Genelleme Verilerini Toplama

Araştırmada ergen katılımcıların yanı sıra aile üyelerinden de izleme ve genelleme verisi toplanmıştır. Aile üyelerinin sosyal öykü uygulama becerisini koruyup korumadıklarını belirlemek üzere beş hafta sonra izleme verisi, sosyal öykü yazma becerisini farklı becerilerin öğretimine ilişkin öykü yazmaya genelleyip genellemediğini belirlemek üzere ise genelleme verisi toplanmıştır.

Sosyal Geçerliği Değerlendirmek Üzere Veri Toplama

Araştırmada sosyal geçerlik verileri; ergen katılımcılar için sosyal karşılaştırma yaklaşımı, aile üyeleri için ise öznel değerlendirme yaklaşımı kullanılarak toplanmıştır. Sosyal karşılaştırma, uygulamaya katılan ergen katılımcıların performansının normal gelişim gösteren akranlarının performansıyla karşılaştırılmasıdır (Houten, 1979). Bu karşılaştırma sonucunda uygulamaya katılan bireyin performansının normal olarak belirlenen performans sınırları arasında yer aldığına karar verilirse uygulamanın başarılı olduğu sonucuna varılır (Walker ve Hops, 1976). Bu bağlamda çalışmaya katılan OSB tanısı bulunan ergen katılımcıların yolda karşılaştıkları tanıdık arkadaşlarına ve yetişkinlere “merhaba” deme, mutlu olduğunda çak yapma; “teşekkür ederim, oley, yaşasın” deme; zarar vermeden sarılma gibi tepkiler gösterme ve bir şeyi izin isteyerek

alma becerilerine ilişkin performansları yaşları 12-15 [12 yaş (n=3), 13 yaş (n=2), 14 yaş (n=2) ve 15 yaş (n=3)] arasında değişen 10 normal gelişim gösteren ergen bireyin performansı ile karşılaştırılmıştır. Norm grubu diyebileceğimiz bu ergenler, araştırmacının yakın çevresinde kolayca ulaşılabileceği ergenlerden yansız olarak seçilmiştir. Normal gelişim gösteren ergenlerden sosyal karşılaştırma verisi toplama sürecinde araştırmacı onların merhaba demesini (örn., yolda arkadaşlarıyla, tanıdık yetişkinlerle karşılaşması sağlanmıştır.), mutlu olmasını (örn., yolda para bulmaları, oyunu kazanmaları, güzel bir haber almaları, hoşlarına gidecek bir etkinliğe davet edilmeleri sağlanmıştır.), izin istemesini (örn., yiyecek almak, gazete okumak, bisiklete binmek, sandalyeye oturmak için izin istemeleri sağlanmıştır.) sağlayacak fırsatlar yaratmış; veriler toplu yoklama oturumlarına benzer bir şekilde kontrollü oturumlar gerçekleştirilerek toplanmıştır. Her ergene her beceriye ilişkin beş deneme yapma fırsatı verilmiştir. Bu amaçla OSB tanısı bulunan ergen katılımcılar için kullanılan değerlendirme araçları kullanılmıştır.

Araştırmada kazandırılmak istenen hedef davranışların önemini, hedef davranışları kazandırmak için kullanılan uygulamanın uygunluğunu ve araştırma sonuçlarının ergen katılımcılar ve aile üyeleri için anlamlılığını belirleyebilmek amacıyla ise aile üyelerinden “Aile Üyelerine Yönelik Sosyal Geçerlik Formu” kullanılarak veri toplanmıştır (Ek K). Bu formda 14’ü kapalı uçlu (evet-kararsızım-hayır) , dördü açık uçlu olmak üzere toplam 18 soru yer almaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırmada veriler deneysel ölçüt ve klinik ölçüt olmak üzere iki biçimde değerlendirilmiştir (Tekin-İftar, basımda, c). Deneysel ölçüt değerlendirmesinde, aile üyeleri tarafından sunulan öğretimin ergen katılımcıların hedef davranışları edinmeleri üzerinde etkili olup olmadığına ilişkin bulgular grafiksel olarak (görsel olarak) analiz edilmiştir. Grafiksel analizde, elde edilen veriler nicelleştirilerek grafiğe işlenmiş; grafikte yatay eksene araştırmada düzenlenen oturum sayıları, dikey eksene ise öğrencilerin gösterdiği doğru tepki yüzdeleri işaretlenmiştir. Grafiğe işlenen veriler için hem katılımcıların oturumlardaki performansları (başarı değerlendirme) değerlendirilmiş; hem de uygulamanın etkileri bir bütün olarak (erişi değerlendirme) değerlendirilmiştir (Tekin-İftar, basımda, b). Ek olarak, araştırmada uygulamanın

etkililiği tahminde bulunma, doğrulama ve yinleme evrelerinde verilerin kararlılığı, eğilimi ve düzeyi incelenerek ortaya konulmuş; uygulamanın etkililiğini değerlendirebilmek üzere hem bir evrede hem de evreler arasında değerlendirmeler yapılmıştır. Kararlılık bir evredeki veri noktalarının değişken olmamasıdır ve araştırmada kararlık analizi yapılarak bir evrede ve evreler arasında veri noktalarının değişkenliği incelenmiştir. Eğilim, verilerde gözlenen sistematik ve kararlı artış ya da azalmadır. Araştırmada bir evredeki ve evreler arasındaki eğilim, eğilim analiziyle belirlenmiştir. Düzey, bağımlı değişkenin y eşit aralıklı ölçek ekseninde aldığı büyüklüktür. Araştırmada bir evredeki ve evreler arasındaki düzey, düzey analiziyle belirlenmiştir (Tekin-İftar, basımda, b). Bu çalışmanın verileri açıklanan kapsamda ele alınarak uygulamanın etkililiği konusunda karar verilmiştir.

Klinik ölçüt değerlendirmesinde ise aile üyeleri tarafından öğretilen hedef davranışların ergen katılımcıların yaşamı üzerindeki etkisini incelemek amacıyla ergen katılımcılardan sosyal karşılaştırma verileri toplanmıştır. Sosyal karşılaştırma verileri nicel olarak değerlendirilmiş ve çizgi grafiği çizilerek grafiksel analiz yapılmıştır. Ayrıca, aile üyelerinden öznel değerlendirme yaklaşımıyla veri toplanmış ve toplanan veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Gözlemcilerarası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği verileri daha önce sözü edilen formüller kullanılarak analiz edilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Araştırmada sosyal öykülerin doğru olarak yazılıp yazılmadığına ve güvenilirliğe (gözlemcilerarası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği) ilişkin bulgular, sosyal öykülerin etkililiğine ilişkin bulgular, aile üyelerine ilişkin izleme ve genelleme bulguları, sosyal geçerliğe ilişkin bulgular elde edilmiş; bu bulgulara izleyen bölümde ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

Sosyal Öykünün Aile Üyeleri Tarafından Doğru Olarak Yazılıp Yazılmadığına ve Güvenirliğe İlişkin Bulgular

Bu bölümde sosyal öykülerin aile üyeleri tarafından doğru olarak hazırlanma düzeylerine ve güvenilirliğe ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Sosyal Öykünün Aile Üyeleri Tarafından Doğru Olarak Yazılıp Yazılmadığına İlişkin Bulgular

Aile üyelerinden aile eğitimi öntest oturumunda, aile eğitimi sontest oturumunda, yapılan bireysel görüşmelerde ve genelleme sontest oturumunda ergen katılımcılar için bir hedef beceri seçerek sosyal öykü yazmaları istenmiş; sosyal öykülerin aile üyeleri tarafından doğru olarak yazılıp yazılmadığı aile üyelerinin öykülerinde (a) başlık koyma, (b) giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine yer verme, (c) 5N1K sorularına yanıt verme, (d) çocuğun ağzından ve bakış açısından yazma, (e) betimleyici, yansıtıcı, yönlendirici ve doğrulayıcı cümleler yazma, (f) cümle oranlarına uyma, (g) olumlu ifadeler kullanma, (h) çocuğun anlayacağı açıklıkta yazma, (ı) uygun kelime, cümle, ifade vb. kullanma basamaklarına yer verip vermediği dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Ali'nin annesi Neriman ve Berkant'ın ablası Berra “Başlık koyma ve 5N1K sorularına yanıt verme”, Umut'un annesi Özge ise “Giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine yer verme, 5N1K sorularına yanıt verme” basamaklarına yer vermedikleri için aile eğitimi öntest oturumunda %22'lik bir performans sergilemiş; diğer tüm oturumlarda öyküleri %100 doğru yazmışlardır. Tablo 10'da aile üyelerinin sosyal öykü yazma becerilerine ilişkin performansları yer almıştır.

Tablo 10

Sosyal Öykülerin Yazımına İlişkin Bulgular

Oturumlar	Neriman	Özge	Berra
Aile eğitimi öntest	22	22	22
Aile eğitimi sontest	100	100	100
Bireysel görüşme	100	100	100
Genelleme sontest	100	100	100

Güvenirlilik Bulguları

Araştırmada uygulama güvenirliliği ve gözlemcilerarası güvenirlilik olmak üzere iki tür güvenirlilik verisi toplanarak güvenirlilik analizleri yapılmıştır. İzleyen bölümde önce gözlemcilerarası güvenirlilik bulgularına, ardından da uygulama güvenirliliği bulgularına yer verilmiştir.

OSB tanısı bulunan ergen katılımcıların belirlenen hedef davranışları gerçekleştirip gerçekleştirmediğine ilişkin gözlemcilerarası güvenirlilik verileri tüm oturumların %30'undan toplanmıştır. Önce tüm oturumlar numaralandırılmış ardından yansız olarak seçilen videolar klinik psikoloji alanında yüksek lisans yapmakta olan ve özel eğitim alanında yaklaşık altı yıldır çalışan bir psikolog tarafından analiz edilmiştir. Tablo 11'de sunulan gözlemcilerarası güvenirlilik verilerinden de anlaşılacağı gibi Ali için yoklama oturumlarında ortalama %99 (ranj= 99-100), uygulama oturumlarında %98 (ranj=95-100), izleme ve genelleme oturumlarında %100 güvenirlilik katsayısı elde edilmiştir. Umut için yoklama oturumlarında ortalama %97 (ranj= 93-100), uygulama oturumlarında %97 (ranj=94-100), izleme ve genelleme oturumlarında %100 güvenirlilik katsayısı elde edilmiştir. Berkant için ise yoklama oturumlarında ortalama %99 (ranj= 98-100), uygulama oturumlarında %99 (ranj=97-100), izleme ve genelleme oturumlarında %100 güvenirlilik katsayısı elde edilmiştir.

Tablo 11

Gözlemcilerarası Güvenirlilik Bulguları

	Ali	Umut	Berkant
Yoklama Oturumları	99	97	99
Uygulama Oturumları	98	97	99
İzleme Oturumları	100	100	100
Genelleme Oturumları	100	100	100

Aile üyelerinin sosyal öyküleri ne derece güvenilir olarak kullandıklarını belirleyebilmek üzere yoklama oturumlarının %33'ünden, izleme ve genelleme oturumlarının ise %50'sinden uygulama güvenilirliği verileri toplanmıştır. Uygulama güvenilirliği analizi yapılacak oturumlar yansız olarak belirlenmiştir. Ardından elde edilen veriler analiz edilmiştir. Uygulama oturumlarının ise tümünden güvenilirlik verisi toplanmıştır. Tablo 12'de aile üyelerinin yoklama, uygulama, izleme ve genelleme oturumlarına ilişkin uygulama güvenilirliği verileri yer almaktadır. Uygulama oturumlarında aile üyelerinden sergilemesi beklenen davranışlar (a) öyküyü uygun zamanda sunma, (b) öyküyü uygun ortamda sunma, (c) dikkat çekici ipucunu sunma, (d) öyküyü okuma, (e) öykünün anlaşılıp anlaşılmadığını değerlendirme, (f) öykü anlaşıldıysa çocuğu sözel olarak pekiştirme, (g) süreci sonlandırarak davranışın sergileneyeceği ortama geçme, (h) öykü anlaşılmadıysa öyküyü okuma ve öykünün anlaşılıp anlaşılmadığını değerlendirme sürecini tekrarlama, (ı) öykü üç kez okunduktan sonra çocuk 5N1K sorularına doğru yanıt vermezse doğru yanıtlara ilişkin model olarak süreci sonlandırma olarak belirlenmiştir. Aile üyelerinden yoklama, izleme ve genelleme oturumlarında yerine getirmeleri beklenen basamaklar uygulama oturumlarında yerine getirmeleri beklenen basamaklardan farklılık göstermektedir. Bu oturumlarda aile üyelerinden (a) hedef beceri için beş fırsat sunmaları ve (b) beceriye ilişkin tepkileri kaydetmeleri beklenmiştir.

Tablo 12

Aile Üyelerinin Yoklama, Uygulama, İzleme ve Genelleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Bulguları

	Neriman (Ali)	Özge (Umut)	Berra (Berkant)
Yoklama Oturumları	100	100	100
Uygulama Oturumları	100	100	86
İzleme Oturumları	100	100	100
Genelleme Oturumları	100	100	100

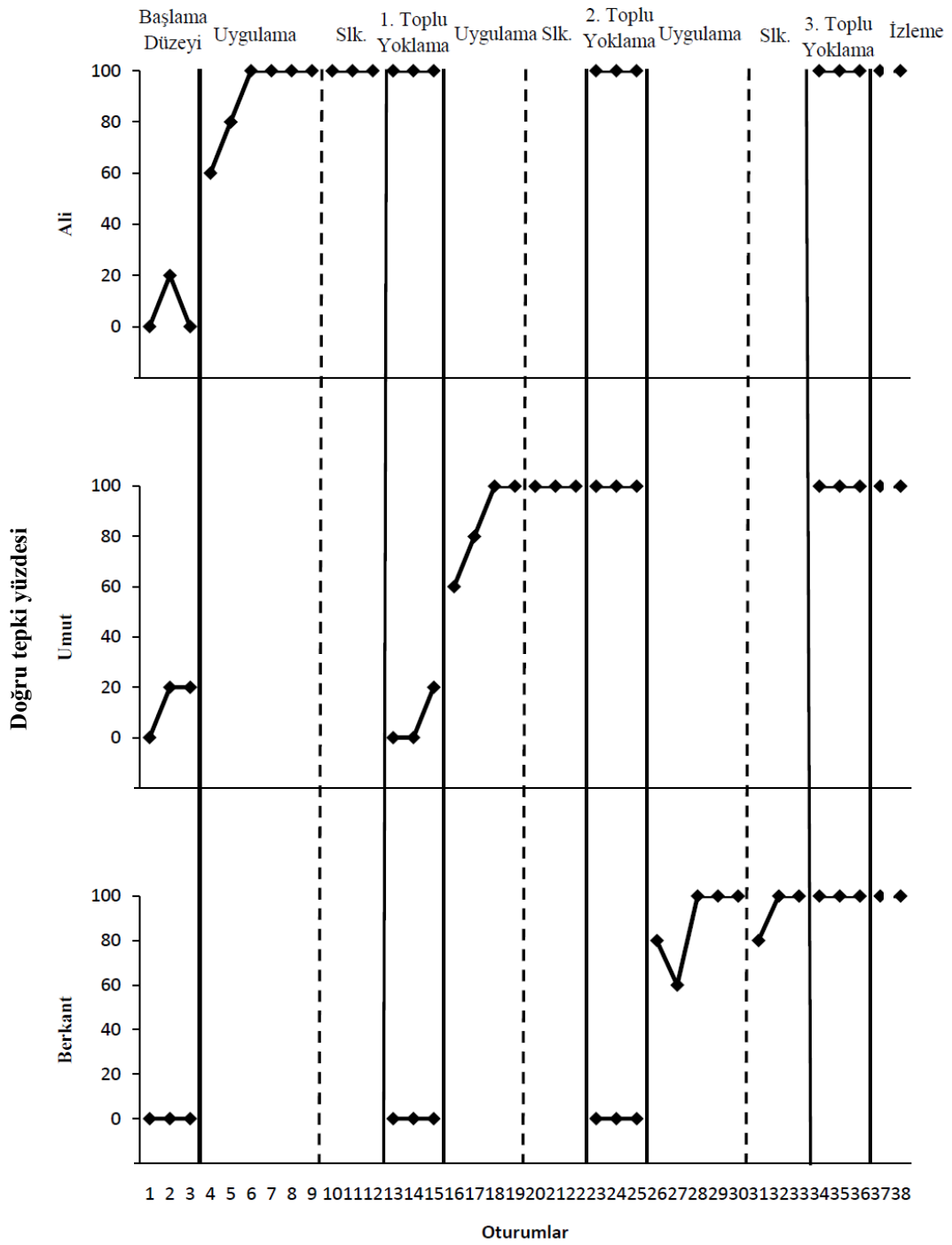
Ali'nin annesi altı oturum sosyal öyküleri kullanarak öğretim sunma ve üç oturum silikleştirme olmak üzere toplam dokuz oturum uygulama yapmıştır. Ali'nin annesi uygulama oturumlarında kendisinden beklenen tüm basamakları doğru olarak sergilemiş; başka bir deyişle, tüm oturumları %100 düzeyinde güvenilir olarak uygulamıştır. Umut'un annesi dört oturum sosyal öyküleri kullanarak öğretim sunma ve

üç oturum silikleştirme olmak üzere yedi oturum uygulama yapmıştır. Ali'nin annesi gibi Umut'un annesi de uygulama oturumlarında kendisinden beklenen tüm basamakları doğru olarak sergilemiş, başka bir deyişle tüm oturumları %100 düzeyinde güvenilir olarak uygulamıştır. Berkant'ın ablası beş oturum sosyal öyküleri kullanarak öğretim sunma ve üç oturum silikleştirme olmak üzere toplam sekiz oturum uygulama yapmıştır. Berkant'ın ablası, “süreci sonlandırarak davranışın sergileneceği ortama geçme” basamağı dışındaki diğer basamakları doğru sergileyerek uygulama oturumlarını ortalama %86 düzeyinde güvenilir olarak gerçekleştirmiştir.

Yoklama, izleme ve genelleme oturumlarının düzenlenmesi açısından aile üyelerinin sergilemeleri beklenen davranışlar analiz edildiğinde Ali'nin annesinin 12 toplu yoklama, dokuz günlük yoklama olmak üzere toplam 21 yoklama oturumu, Umut'un annesinin 12 toplu yoklama, yedi günlük yoklama olmak üzere toplam 19 yoklama oturumu, Berkant'ın ablasının ise 12 toplu yoklama, sekiz günlük yoklama olmak üzere toplam 20 yoklama oturumu gerçekleştirdiği görülmüştür. Analizler sonucunda aile üyelerinin belirlenen yoklama, izleme ve genelleme oturumlarını %100 düzeyinde güvenilir olarak gerçekleştirdiği görülmüştür.

Sosyal Öykülerin Etkililiklerine İlişkin Bulgular

Ergen katılımcıların başlama düzeyi, yoklama, uygulama, izleme ve genelleme oturumlarındaki performansları analiz edilerek sosyal öykülerin etkililiklerine ilişkin bulgulara ulaşılmış; yoklama, uygulama ve izleme oturumlarına ilişkin bulgulara Şekil 3'te yer verilmiştir. Ergen katılımcıların genelleme öntest-sontest verilerine ise Şekil 4'te yer verilmiştir. Ek olarak sosyal öykülerin etkililiklerine ilişkin elde edilen veriler grafiksel olarak analiz edilmiş; grafiksel analizde hem bir evredeki hem de evreler arasındaki verilerin kararlılığı, eğilimi ve düzeyi incelenmiştir. Bu amaçla uygulama evresinde ve ardışık evrelerde kararlılık, eğilim ve düzey analizi yapılmıştır (Tekin-İftar, basımda, b). İzleyen bölümde bu analizlere ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir.



Şekil 3: Ergen Katılımcıların Hedef Sosyal Becerileri Öğrenme Düzeyleri

Ali İçin Elde Edilen Etkililik Bulguları: Edinim, İzleme ve Genelleme

Şekil 3’te yer alan grafikte görüldüğü gibi Ali, başlama düzeyinde “merhaba” deme becerisini ortalama %6,7 düzeyinde sergilerken üçüncü oturumda %100’lük ölçüte ulaşmış; ancak kararlı veri elde edilinceye değin uygulama sürecine devam edilmiştir. Uygulama evresinde toplam dokuz oturum gerçekleştirilmiş ve Ali’nin üç oturum art arda %100 düzeyinde doğru tepkide bulunması üzerine silikleştirme oturumlarına geçilmiştir. Ali’nin üç aşamalı silikleştirme sürecinde araştırma ölçütünü (en az %80 doğru tepkide bulunması) karşılamasıyla uygulama evresi sona erdirilmiştir. Ali’nin ayrıca birinci, ikinci ve üçüncü toplu yoklama oturumlarının tümünde %100 düzeyinde doğru tepkide bulunduğu görülmüştür.

İzleme oturumları bir ve dört hafta sonra gerçekleştirilmiş; izleme verilerine göre Ali’nin merhaba deme becerisini beş denemenin beşinde de doğru olarak sergilediği görülmüştür. Genelleme verileri analiz edildiğinde ise Ali’nin öntest oturumunda “merhaba” deme becerisini beş denemenin beşinde de sergileyemediği, sontest oturumunda ise beş denemenin beşinde de doğru olarak sergilediği; başka bir deyişle %100’lük ölçüte ulaştığı görülmüştür.

Umut İçin Elde Edilen Etkililik Bulguları: Edinim, İzleme ve Genelleme

Şekil 3’te yer alan grafikte görüldüğü gibi Umut, başlama düzeyinde kendisini mutlu eden kişiye ak yapma; “teşekkür ederim, oley, yaşasın, kutluyorum seni” deme, rica ederek nesne isteme (örn., “Topu bana da verir misin?”, “Ben de oynayabilirim?” vb.); zarar vermeden sarılma gibi tepkiler gösterme becerisini ortalama %13,3 düzeyinde sergilerken; yedi uygulama oturumundan sonra ortalama %91 düzeyinde sergilemeye başlamıştır. Umut’un art arda üç oturum ortalama %93 düzeyinde doğru tepkide bulunması üzerine silikleştirme oturumlarına geçilmiştir. Umut’un üç aşamalı silikleştirme sürecinde araştırma ölçütünü (en az %80 doğru tepkide bulunması) karşılamasıyla uygulama evresi sona erdirilmiştir. Umut’un ayrıca birinci toplu yoklama oturumunda %6,7, ikinci ve üçüncü toplu yoklama oturumlarında ise %100 düzeyinde doğru tepkide bulunduğu görülmüştür.

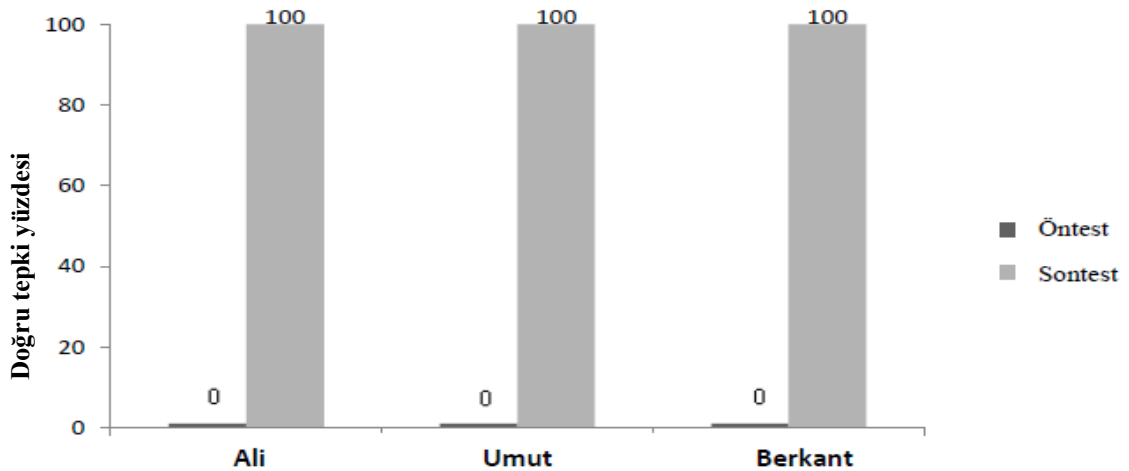
Uygulama sona erdikten bir ve dört hafta sonra gerçekleştirilen izleme oturumlarından elde edilen verilere göre ise Umut, kendisini mutlu eden kişiye ak

yapma; “teşekkür ederim, oley, yaşasın, kutluyorum seni” deme, rica ederek nesne isteme (örn., “Topu bana da verir misin?”, “Ben de oynayabilirim?” vb.); zarar vermeden sarılma gibi tepkiler gösterme becerisini %100 düzeyinde sergilemiştir. Genelleme verileri analiz edildiğinde Umut’un öntest oturumunda hedef beceriyi %0 düzeyinde sergilediği, sontest oturumunda %100 doğru tepki yüzdesine ulaştığı görülmüştür.

Berkant İçin Elde Edilen Etkililik Bulguları: Edinim, İzleme ve Genelleme

Şekil 3’te yer alan grafikte görüldüğü gibi, üçüncü katılımcı Berkant, başlama düzeyinde ablasının dışarıdan kendisi için getirdiği yiyecekleri izin isteyerek alma becerisini %0 düzeyinde sergilerken; sekiz uygulama oturumundan sonra ortalama %90 düzeyinde sergilemeye başlamıştır. Berkant’ın art arda üç oturum ortalama %93 düzeyinde doğru tepkide bulunarak araştırma ölçütüne ulaşması üzerine silikleştirme oturumlarına geçilmiştir. Berkant’ın üç aşamalı silikleştirme sürecinde araştırma ölçütünü (en az %80 doğru tepkide bulunması) karşılamasıyla uygulama evresi sona erdirilmiştir. Berkant’ın ayrıca ilk iki toplu yoklama oturumunda %0, son toplu yoklama oturumunda ise %100 düzeyinde doğru tepkide bulunduğu görülmüştür.

Uygulama sona erdikten bir ve dört hafta sonra gerçekleştirilen izleme oturumlarından elde edilen verilere göre ise Berkant, ablasının dışarıdan kendisi için getirdiği yiyecekleri izin isteyerek alma becerisini %100 düzeyinde sergilemiştir. Genelleme verileri analiz edildiğinde ise Berkant’ın öntest oturumunda hedef beceriyi %0 düzeyinde sergilediği, sontest oturumunda ise %100 doğru tepki yüzdesine ulaştığı görülmüştür.



Şekil 4: Ergen Katılımcıların Genelleme Öntest-Sontest Verilerine İlişkin

Sosyal öykülerin etkililiklerine ilişkin elde edilen verilerin grafiksel analizinde hem bir evredeki (uygulama evresi) hem de evreler arasındaki (ardışık toplu yoklama-uygulama) verilerin kararlılığı, eğilimi ve düzeyi de incelenmiştir. Uygulama evresindeki verilerin analizi sürecinde kararlılık analizi, eğilim kararlılığı analizi ve düzey kararlılığı analizi yapılmıştır. İzleyen bölümde verilerin uygulama evresindeki kararlılığı, eğilimi ve düzeyine ilişkin bulgulara yer verilmektedir.

Verilerin uygulama evresindeki kararlılığını belirlemek üzere her bir katılımcının uygulama oturumlarındaki performansları için Tablo 13'te sıralanan basamaklar izlenerek kararlılık analizi yapılmıştır (Tekin-İftar, basımda, b). Tablo 13'te görüldüğü gibi, uygulama evresindeki tüm veriler %86 - %89 arasında kararlılık göstermektedir. Bu durumda verilerin yüksek düzeyde kararlılık gösterdiği söylenebilir.

Tablo 13

Uygulama Evresindeki Verilerin Kararlılık Hesaplaması

Basamaklar	Ali	Umut	Berkant
Uygulama evresindeki verilerin ortalaması	840/9=93	640/7=91	720/8=90
Ortalamanın %15'i	93x15/100=14	91x15/100=14	90x15/100=14
Kabul edilebilir veri aralığı	79-107	77-105	76-104
Kabul edilebilir veri aralığında bulunan veri noktası sayısı	8	6	7
Toplam veri noktası sayısı	9	7	8
Verilerin kararlılığı yüzdesi	8/9x100=89	6/7x100=86	7/8x100=88
Yorum	Veriler %89 kararlı	Veriler %86 kararlı	Veriler %88 kararlı

Uygulama evresindeki verilerin eğilim kararlılığını belirlemek üzere her bir katılımcının uygulama oturumlarındaki performansları için Tablo 14'te sıralanan basamaklar izlenmiştir (Tekin-İftar, basımda, b). Tablo 14'te görüldüğü gibi uygulama evresindeki verilerin eğilim kararlılığı %86 - %89 arasında yer almaktadır. Bu durumda verilerin eğiliminin yüksek düzeyde kararlılık gösterdiği söylenebilir.

Tablo 14

Uygulama Evresindeki Verilerin Eğilim Kararlılığının Hesaplaması

Basamaklar	Ali	Umut	Berkant
Bir evredeki verilerin ortanca değeri	100	100	100
Ortancanın %20'si	$100 \times 20 / 100 = 20$	$100 \times 20 / 100 = 20$	$100 \times 20 / 100 = 20$
Kabul edilebilir veri aralığı	80-120	80-120	80-120
Kabul edilebilir veri aralığında bulunan veri noktası sayısı	8	6	7
Toplam veri noktası sayısı	9	7	8
Verilerin kararlılığı yüzdesi	$8/9 \times 100 = 89$	$6/7 \times 100 = 86$	$7/8 \times 100 = 88$
Yorum	Verilerin eğilimi %89 kararlı	Verilerin eğilimi %86 kararlı	Verilerin eğilimi %88 kararlı

Uygulama evresindeki verilerin düzey kararlılığını belirlemek üzere Tablo 15'te sıralanan basamaklar izlenerek düzey analizi yapılmıştır (Tekin-İftar, basımda, b). Tablo 15'te görüldüğü gibi uygulama evresindeki verilerin düzey kararlılığı %86 - %89 arasında yer almaktadır. Bu durumda verilerin yüksek düzeyde düzey kararlılığı gösterdiği söylenebilir.

Tablo 15

Uygulama Evresindeki Verilerin Düzey Kararlılığının Hesaplaması

Basamaklar	Ali	Umut	Berkant
Bir evredeki verilerin ortanca değeri	100	100	100
Ortancanın %20'si	$100 \times 20 / 100 = 20$	$100 \times 20 / 100 = 20$	$100 \times 20 / 100 = 20$
Kabul edilebilir veri aralığı	80-120	80-120	80-120
Kabul edilebilir veri aralığında bulunan veri noktası sayısı	8	6	7
Toplam veri noktası sayısı	9	7	8
Verilerin kararlılığı yüzdesi	$8/9 \times 100 = 89$	$6/7 \times 100 = 86$	$7/8 \times 100 = 88$
Yorum	Verilerin düzeyi %89 düzeyinde kararlı	Verilerin düzeyi %86 düzeyinde kararlı	Verilerin düzeyi %88 düzeyinde kararlı

Grafiksel analizde bir evredeki verilerin kararlılığı, eğilimi ve düzeyine ilişkin analizler önem taşımakla birlikte; ardışık evreler arasında da verilerin kararlılığı, eğilimi ve düzeyine ilişkin analizler önem taşımaktadır (Tekin-İftar, basımda, b). İzleyen bölümde ardışık evrelerde mutlak düzey değişikliği analizi, ardışık evrelerde eğilim değişikliği analizi ve örtüşmeyen veri yüzdesi analizi yapılarak elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Ardışık evreler arasında verilerin düzeyinde karşılaştırma yapmak, başka bir deyişe bir evreden diğer evreye geçişte görülen acil etkiyi ortaya koymak üzere mutlak düzey değişikliği analizi yapılmış; bu amaçla Tablo 16’da sıralanan basamaklar izlenmiştir. Acil etki, bir evreden diğer evreye geçilmesiyle birlikte bağımlı değişken düzeyinde görülen değişikliktir (Tekin-İftar, basımda, b). Tablo 16’da görüldüğü gibi Ali için başlama düzeyi evresinden uygulama evresine geçişte görülen acil etki 60, Umut için birinci toplu yoklama evresinden uygulama evresine geçişte görülen acil etki 40, Berkant için ise ikinci toplu yoklama evresinden uygulama evresine geçişte görülen acil etki 80’dir. Bu değerler sosyal öykülerin hedef davranışta acil etki yarattığını ve davranışta istendik yönde değişiklik yapma konusunda umutvar olunabileceğini göstermiştir.

Tablo 16

Ardışık Evrelerde Mutlak Düzey Analizinin Hesaplanması

Basamaklar	Ali	Umut	Berkant
İlk evredeki son veri noktası	0	20	0
İkinci evredeki ilk veri noktası	60	60	80
Mutlak düzey değişikliği büyüklüğü	60-0=60	60-20=40	80-0=80
Yorum	Sosyal öykü hedef davranışta acil etki yaratmış	Sosyal öykü hedef davranışta acil etki yaratmış	Sosyal öykü hedef davranışta acil etki yaratmış

Ardışık evrelerdeki eğilim değişikliği görsel olarak analiz edilmiş; evreler arasında sabit eğilimden artma eğilimine bir geçiş olduğu görülmüştür.

Ardışık evrelerde verilerin örtüşme (benzeşme) yüzdesini belirlemek üzere örtüşmeyen veri yüzdesi hesaplanmıştır. Örtüşmeyen veri yüzdesini belirlemek üzere ise Tablo 17’de sıralanan basamaklar izlenmiştir (Tekin-İftar, basımda, b). Tablo 17’de görüldüğü gibi Ali için başlama düzeyi evresiyle uygulama evresindeki veriler, Umut için birinci toplu yoklama evresiyle uygulama evresindeki veriler, Berkant için ise ikinci toplu yoklama evresiyle uygulama evresindeki veriler hiçbir biçimde benzerlik göstermemektedir. Bu bulgudan yola çıkılarak aile üyeleri tarafından sunulan sosyal öykülerin ergen katılımcıların hedef davranışları öğrenmesinde etkili olduğu güçlü bir biçimde ifade edilebilir.

Tablo 17

Örtüşmeyen Veri Yüzdesi Analizinin Hesaplaması

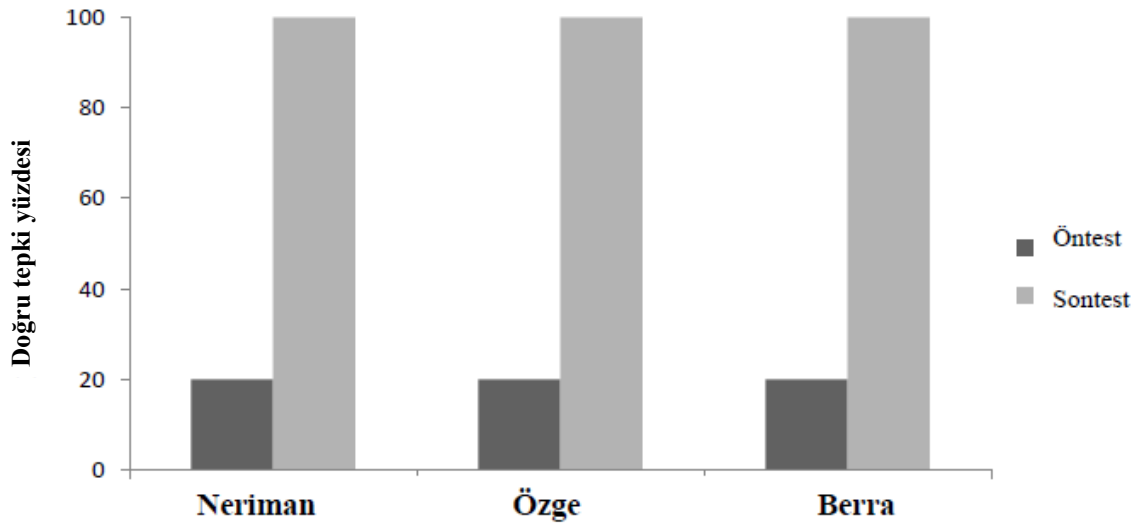
Basamaklar	Ali	Umut	Berkant
Birinci evrenin veri analığı	0-20	0-20	0
İkinci evrede birinci evrenin veri aralığı dışında yer alan veri noktası sayısı	9	7	8
İkinci evrede toplam veri noktası sayısı	9	7	8
Örtüşmeme yüzdesi	$9/9 \times 100 = 100$	$7/7 \times 100 = 100$	$8/8 \times 100 = 100$
Yorum	Sosyal öykü hedef davranış üzerinde etkili	Sosyal öykü hedef davranış üzerinde etkili	Sosyal öykü hedef davranış üzerinde etkili

Aile Üyelerine İlişkin İzleme ve Genelleme Bulguları

Araştırmada ergen katılımcıların yanı sıra aile üyelerinden de izleme ve genelleme verisi toplanarak analiz edilmiştir. Aile üyeleriyle gerçekleştirilen izleme ve genelleme oturumlarından elde edilen bulgulara izleyen bölümde yer verilmiştir.

Aile üyelerinin sosyal öykü uygulama becerisini koruyup korumadıklarını belirlemek üzere beş hafta sonra gerçekleştirilen izleme oturumu sonrasında Ali'nin ve Umut'un annesinin edindikleri uygulama becerisini % 100 düzeyinde korudukları, Berkant'ın ablasının ise %86 düzeyinde koruduğu görülmüştür.

Aile üyeleriyle gerçekleştirilen genelleme oturumlarında ise, aile üyelerinden çocukları için yeni bir beceri belirlemeleri, bu beceriye ilişkin yeni bir sosyal öykü yazmaları istenmiş; aile üyelerinin sosyal öykü yazma becerisini farklı becerilerin öğretimine ilişkin öykü yazmaya genelleyip genellemediği ise öntest-sontest ölçümleriyle değerlendirilmiştir. Şekil 5'teki sütun grafiğinde aile üyelerinin genelleme öntest-sontest verilerine ilişkin grafik yer almaktadır. Şekil 5'te de görüldüğü gibi aile üyeleri sosyal öykü yazma becerisini farklı becerilerin öğretimine ilişkin öykü yazmaya genellemişlerdir.



Şekil 5: Aile Üyelerinin Genelleme Öntest-Sontest Verilerine İlişkin Grafik

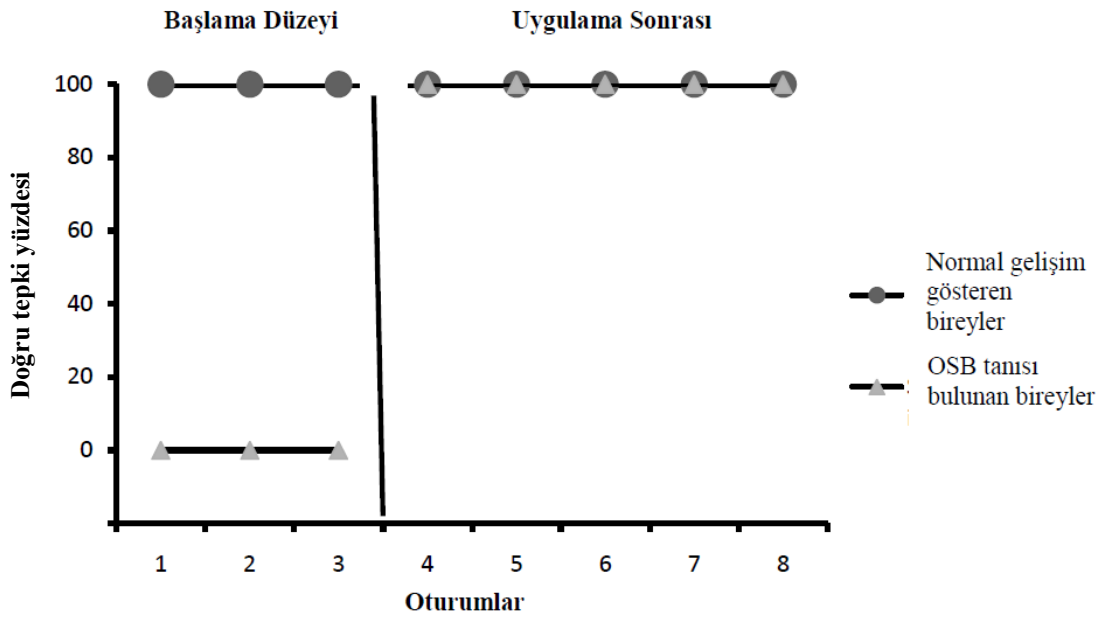
Sosyal Geçerlik Bulguları

Araştırmada sosyal geçerlik verileri; ergen katılımcılar için sosyal karşılaştırma yaklaşımı, aile üyeleri için ise öznel değerlendirme yaklaşımı kullanılarak toplanmış ve analiz edilmiştir.

Ergen Katılımcılardan Sosyal Karşılaştırma Yaklaşımıyla Elde Edilen Sosyal Geçerlik Bulguları

OSB tanısı bulunan ergen katılımcıların performansının normal gelişim gösteren akranlarının performansı ile karşılaştırılması sürecinde, yaşları 12-15 arasında değişen ve normal gelişim gösteren 10 ergen birey ile çalışılmış ve ergen bireylerin yolda karşılaştıkları tanıdık arkadaşlarına ve yetişkinlere “merhaba” deme, mutlu olduğunda çak yapma, “teşekkür ederim, oley, yaşasın” deme; zarar vermeden sarılma gibi tepkiler gösterme ve bir şeyi izin isteyerek alma becerilerine ilişkin performansları değerlendirilmiştir. Bu amaçla yöntem bölümünde betimlenen fırsatlar yaratılarak norm grubundaki ergenlerin hedef becerileri sergilemeleri sağlanmış; veri toplama sürecinde OSB tanısı bulunan ergen katılımcılar için kullanılan değerlendirme araçları kullanılmıştır.

Sosyal karşılaştırma bulguları OSB tanısı bulunan ergen katılımcıların öğretim öncesindeki performanslarının araştırmaya katılmayan ve hedef davranışları istendik biçim ve düzeyde sergilediği düşünülen normal gelişim gösteren akranlarından önemli ölçüde farklılaştığını; öğretim sonrasındaki performanslarının ise normal gelişim gösteren akranlarının performansıyla benzerlik gösterdiğini, araştırmanın başarılı ve sosyal açıdan geçerli olduğunu ortaya koymuştur. Bir diğer deyişle, OSB tanısı bulunan ergen katılımcılar başlama düzeyi evresinde hedef becerileri %0 düzeyinde sergilerken, uygulama sona erdikten sonra karşılaştırma grubunda yer alan ergen akranlar gibi %100 düzeyinde sergilemişlerdir. Şekil 6'da OSB tanısı bulunan ergen katılımcıların ve karşılaştırma grubundaki normal gelişim gösteren ergen bireylerin performans düzeylerinin karşılaştırılmasına ilişkin grafik yer almaktadır.



Şekil 6: OSB Tanısı Bulunan Ergen Katılımcıların ve Karşılaştırma Grubundaki Normal Gelişim Gösteren Ergen Bireylerin Performans Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Grafik

Aile Üyelerinden Öznel Değerlendirme Yaklaşımıyla Elde Edilen Sosyal Geçerlik Bulguları

Aile üyelerinden öznel değerlendirme yaklaşımıyla toplanan sosyal geçerlik verileri betimsel olarak analiz edilmiştir. Aile üyelerinin tümü çocuklarına öğrettikleri becerinin

çocukları tarafından yaşamlarının geri kalan kısmında da kullanılabileceğini ve farklı ortamlara genellenebileceğini belirtmiştir. Aile üyelerinden iki tanesi sosyal öykülerin uygulanması kolay bir yöntem olduğunu belirtirken, bir tanesi bu konuda kararsız olduğunu ifade etmiştir.

Ek olarak, aile üyeleri sosyal öykülerin çocuklarının davranışlarını kısıtlayan bir yöntem olmadığını belirtmişlerdir. Aile üyelerinden iki tanesi çocuklarında meydana gelen davranış değişikliğinin onun yaşamında olumlu bir değişikliğe yol açtığını ve çocuklarında meydana gelen davranış değişikliğinin farklı ortam, kişi ve araç-gereçlerin varlığında da ortaya çıktığını, bir tanesi bu konuda kararsız olduğunu ifade etmiştir. Aile üyelerinin tümü ise öğretim sonucunda çocuklarında meydana gelen davranış değişikliğinin kendilerini mutlu ettiğini, öğretim öncesinde hazırlık yapmak için çaba harcamaları gerekmediğini, uygulamanın kendilerine ekonomik açıdan yük getirmediğini, çocuklarına öğretim sunmaktan hoşnut kaldıklarını, sosyal öykü yazma ve uygulama becerisini kazanmaları için kendilerine sunulan öğretim sürecini beğendiklerini belirtmiştir. Aile üyelerine bu çalışmada en beğendikleri yönlerin (varsa) neler olduğu sorulduğunda ise aile üyeleri (a) kamera çekimlerinin yapılması, (b) yöntemin güçlü bir pekiştirici olması, (c) uygulamanın kademe kademe olmasını beğendikleri yönler olarak yazmışlardır. Aile üyelerine çalışmada en beğenmedikleri yönlerin (varsa) neler olduğu sorulduğunda ise aile üyelerinden biri kamera çekimlerinin yapılmasını beğenmediğini, iki tanesi ise çalışmada beğenmediği herhangi bir yön olmadığını ifade etmiştir. Aile üyeleri bu çalışmada çocuklarında gördükleri değişikliklerle ilgili olarak, çocuklarının hedef davranışlarında kendilerini kontrol etmeyi öğrendiklerini, çalışılan davranışlarda öğrenme gerçekleşikçe problem davranışların azaldığını; kendilerinde gördükleri değişikliklerle ilgili olarak ise, çocuklarına öğretim sundukları için mutlu olduklarını, çocuklarına karşı daha sabırlı olmayı ve nasıl yaklaşacaklarını öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Son olarak aile üyelerinin tümü ileride benzer bir çalışmaya katılmaları istenirse katılmayı kabul edeceklerini belirtmişlerdir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

TARTIŞMA

Tartışma

Bu araştırmada, geliştirilen Aile Eğitimi Programı'nın ergenlik dönemindeki OSB tanısı bulunan çocuğa sahip aile üyelerinin sosyal öyküleri uygulama bilgi ve becerisi kazanmaları ve programı tamamlayan aile üyeleri tarafından sunulan sosyal öykülerin ergen katılımcıların hedef sosyal becerileri öğrenmeleri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Ayrıca araştırmada ergen katılımcılardan sosyal karşılaştırma, aile üyelerinden ise öznel değerlendirme yaklaşımıyla sosyal geçerlik verisi toplanmıştır.

Araştırma bulguları, aile üyelerinin sosyal öyküleri %100 doğru olarak yazdığını ve yüksek düzeyde güvenilir olarak uyguladığını; sosyal öykü yazma ve uygulama becerisini edinen aile üyeleri tarafından sunulan öğretim sonrasında ise ergen katılımcıların hedef sosyal becerileri edindiklerini, edindikleri sosyal becerileri araştırma sona erdikten bir ve dört hafta sonra korumaya devam ettiklerini, farklı ortamlara ve kişilere genellediklerini göstermiştir. Sosyal karşılaştırma yaklaşımıyla toplanan sosyal geçerlik bulguları ergen katılımcıların hedef becerilere ilişkin performansının normal gelişim gösteren ergen bireylerin performansıya benzerlik gösterdiğini, aile üyelerinden öznel değerlendirme yaklaşımıyla toplanan sosyal geçerlik bulguları ise aile üyelerinin hedef becerilere, sosyal öykülere ve araştırmanın sonuçlarına ilişkin görüşlerinin olumlu olduğunu ortaya koymuştur.

Araştırmanın güvenilirlik bulguları aile üyelerinin sosyal öyküleri doğru olarak yazma becerisini (% 100 doğru olarak yazdıkları) edindiklerini ve sosyal öyküleri yüksek düzeyde güvenilir olarak uyguladıklarını (%86-% 100 doğru olarak uyguladıkları) göstermiştir. Alanyazında sosyal öykü yazma ve uygulama becerisi kazandırmayı amaçlayan tek bir çalışmaya ulaşılmış; bu çalışmada da çocukların öğretmenleriyle çalışılmıştır. Quilty (2007) tarafından yürütülen bu araştırmada uzmanlara sosyal öyküleri yazma ve uygulama becerisi kazandırmak ve uzmanlar tarafından sunulan sosyal öykülerin otizmli bireylerin problem davranışlarının azalması üzerindeki etkililiğini değerlendirmek amaçlanmıştır. Araştırma bulguları iki uzmanın sosyal öyküleri %100, bir diğerrinin ise %67 düzeyinde doğru olarak uyguladığını, uzmanlar tarafından sunulan sosyal öykülerin katılımcıların problem davranışlarında

belirgin bir azalmaya neden olduğunu göstermiştir. Bu araştırma dışında çocukların anne-babalarına, öğretmenlerine, kardeşlerine vb. kişilere sosyal öykü yazma ve uygulama becerisini kazandırmayı amaçlayan bir araştırmaya ulaşılmamış; ancak, araştırmacılar tarafından planlanan uygulama sürecinin aile üyeleri tarafından ya da aile üyesi-araştırmacı işbirliğiyle yürütüldüğü araştırmalara ulaşılmıştır (Adams vd., 2004; Dodd vd., 2008; Kuoch ve Mirenda, 2003). Adams vd. (2004) tarafından yürütülen araştırmada sosyal öykü uygulaması aile üyeleri-araştırmacı işbirliğiyle sunulurken; Dodd vd. (2008) tarafından yürütülen araştırmada sosyal öykü uygulaması katılımcıların anneleri aracılığıyla sunulmuş; annelerin sosyal öykü uygulamasını %97-%100 düzeyinde güvenilir olarak gerçekleştirdikleri ve anneleri aracılığıyla sunulan sosyal öykülerin katılımcıların hedef sosyal becerileri edinmeleri üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Kuoch ve Mirenda (2003) tarafından yürütülen araştırmada ise, katılımcılardan birisine sosyal öykü uygulaması annesi tarafından sunulmuş, bu araştırmada uygulama güvenilirliğinin %91-%100 arasında değiştiği ve anne aracılığıyla sunulan sosyal öykünün katılımcının problem davranışlarının azalması üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Bu bulgular da aile üyelerinin yüksek düzeyde uygulama güvenilirliğiyle öğretim sunduklarını ve öğretimin çocuklarının hedef becerileri edinmeleri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Aile üyeleri tarafından sunulan sosyal öykülerin etkililiğini inceleyen araştırmalardan elde edilen bulgular bu araştırmadan elde edilen uygulama güvenilirliği, etkililik bulgularıyla tutarlılık göstermekte ve bu açıdan araştırma bulgularını zenginleştirdiği görülmektedir. Araştırmanın, sosyal öykülerin yazımından uygulanmasına kadar tüm sürecin aile üyeleri tarafından gerçekleştirilmesi ve bu anlamda bir ilk olması nedeniyle ilgili alanyazını genişlettiği ifade edilebilir.

Araştırmada veriler deneysel ölçüt ve klinik ölçüt olmak üzere iki biçimde değerlendirilmiştir. Deneysel ölçüt değerlendirmesinde uygulamanın etkili olup olmadığı grafiksel analiz ile değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda ulaşılan bulgular, sosyal öykülerin OSB tanısı bulunan ergen katılımcılara hedef sosyal becerilerin öğretiminde etkili olduğunu göstermiştir. Bu bulgu sosyal öykülerin sosyal becerilerin edinilmesi üzerindeki etkililiğini inceleyen ve OSB tanısı bulunan katılımcılarla yürütülen diğer tek-denekli araştırma bulgularıyla benzerlik

göstermektedir (Croizer ve Tincani, 2006; Delano, 2003; Delano ve Snell, 2006; Dodd vd., 2008; Noris ve Dattilo, 1999; Schenider ve Goldstein, 2010; Smith, 2001; Swaggart vd., 1995; Swaine, 2004; Washburn, 2006; Wheeler, 2005; Xin ve Sutman, 2011). İzleyen cümlelerde bu çalışmadan elde edilen bulguların alanyazına getirmiş olduğu katkılar sıralanmıştır. Araştırmayı sosyal öykülerin ele alındığı diğer tek-denekli araştırmalardan ayıran en önemli özellik, sosyal öykü uygulamasının aile üyeleri tarafından planlanmış ve yürütülmüş olmasıdır. Araştırma bu özelliğiyle sosyal öykülerin aile üyeleri tarafından da uygulanabileceğini, araştırmacılar ve uzmanlar tarafından gerçekleştirilen uygulamalar gibi olumlu sonuçlar elde edilebileceğini göstermektedir. Araştırmanın ön plana çıkan diğer bir özelliği ise uygulamanın tümü ergenlik dönemindeki OSB tanısı bulunan katılımcılarla gerçekleştirilmiş olmasıdır. Washburn (2006) da çalışmasında Asperger Sendromu tanısı bulunan üç ergene sıra alma ve karşısındaki kişinin sözünü kesmeme becerilerinin öğretiminde sosyal öykülerin etkililiğini araştırmıştır. Tek-denekli araştırma modellerinden katılımcılararası çoklu başlama düzeyi modelinin kullanıldığı bu çalışmada sosyal öykülerin hedef davranışların edinilmesinde etkili olduğu görülmüştür. İlgili alanyazında sosyal öykülerin, tamamı ergenlik dönemindeki OSB tanısı bulunan katılımcılardan oluşan çalışma grubu üzerindeki etkisinin incelendiği bir başka araştırmaya rastlanmamıştır. Araştırmanın çalışılan katılımcı grubu nedeniyle sosyal öykünün etkililiğini inceleyen alanyazına, yaş aralığını genişleterek katkı getirdiği düşünülmektedir.

Araştırmada gerçekleştirilen silikleştirme oturumlarında hem öykünün içeriğinde hem de öykünün okunmasıyla davranışın sergilenmesi arasında geçen sürede silikleştirme yapılmıştır. Araştırma bu yönüyle alanyazındaki sosyal öyküleri konu alan diğer araştırmalardan farklılık göstermektedir. Bu çalışmada her iki silikleştirme yöntemi de kullanılarak üç aşamalı bir silikleştirme sürecine yer verilmiş; sürede yapılan silikleştirmede ise günler arası değil, gün içerisinde silikleştirme yapılmıştır. Araştırmanın silikleştirme sürecindeki özgünlüğünün ulusal ve uluslar arası alanyazınına ve alandaki uygulamacılara katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Araştırmada silikleştirme oturumlarında dikkat çeken diğer bir nokta ise, ergen katılımcıların performanslarında nicel değişikliklere ek olarak nitel değişikliklerin

ortaya çıkmasıdır. Uygulama oturumlarında Ali'nin kısık sesle ve jest-mimiklerini kullanmadan yalnızca karşısındaki kişiye sözel olarak merhaba dediği, silikleştirme oturumlarında ise karşılaştığı kişiyle yalnızca sözel olarak değil, aynı zamanda göz iletişimi kurarak ve gülümseyerek merhabalaştığı gözlenmiştir. Umut'un mutluluğunu göstermek için kullandığı ifadelerin ise silikleştirme oturumunda çeşitlendiği (örn., "Seni çok seviyorum."), mutluluğunu ifade ederken beden dilini ve ses tonunu uygun şekilde kullanabildiği gözlenmiştir. Berkant'ın ilk iki uygulama oturumunda daha izin istemeden yiyeceği aldığı ve sonra izin istediği gözlenirken, diğer uygulama ve silikleştirme oturumlarında Berkant'ın bu davranışının ortadan kaktığı, yiyeceği almadan izin istediği ve izin isterken doğru bir tonlama ve vurgulama yaptığı gözlenmiştir.

Araştırmada etkililik verilerinin analizinde hem bir evredeki hem de evreler arasındaki verilerin kararlılığı, eğilimi ve düzeyine ilişkin bulgulara yer verilmektedir. Bu bulgular arasında ardışık evreler arasında verilerin düzeyinde karşılaştırma yapmak, başka bir deyişle bir evreden diğer evreye geçişte görülen acil etkiyi ortaya koymak üzere yapılan mutlak düzey değişikliği analizinin sonuçları dikkat çekicidir. Ali için başlama düzeyi evresinden uygulama evresine geçişte görülen acil etki 60, Umut için birinci toplu yoklama evresinden uygulama evresine geçişte görülen acil etki 40, Berkant için ise ikinci toplu yoklama evresinden uygulama evresine geçişte görülen acil etki 80'dir. Katılımcılarda görülen acil etki değerinin çok yüksek olması katılımcılarda OSB'ye eşlik eden bir zihinsel yetersizlik durumunun olmaması, uygulama sürecinde hazırlanan sosyal öykü kitaplarında hedef becerilerin çok iyi tanımlanması, sosyal öykü kitaplarında katılımcıların fotoğraflarına yer verilmesi, kitapların katılımcılar tarafından çok sevilmesi ve annelerin oldukça yüksek düzeyde güvenilirlik ile uygulamayı gerçekleştirmiş olmalarıyla açıklanabilir. Bu bulgu sosyal öykülerin olumlu özellikleriyle de paralellik göstermektedir. Sosyal öykülerin en önemli olumlu özellikleri arasında görsel uyaranlar kullanılmasına izin vermesi, net mesajlar içermesi, becerinin sergileneceği durumu ve hedef davranışı çok iyi tanımlaması gibi özelliklerin yer aldığı düşünülürse tahmin edilebilir durumlarda daha uygun tepkide bulunan, görsel uyaranlara ve ipuçlarına daha açık ve sosyalleşmek için açıkça sunulan ipuçlarına daha

fazla gereksinim duyan OSB tanısı bulunan bireylerde uygulamanın etkili olması beklendik bir durumdur (Andrews, 2004; Graetz, 2003; Quirnbach, 2006; Scattone, 2002; Smith, 2001; Toplis ve Hadwin, 2006).

Araştırma sona erdikten bir ve dört hafta sonra toplanan izleme verileri ergen katılımcıların edindikleri hedef sosyal becerileri uygulama sona erdikten sonra da koruduklarını göstermiştir. Sosyal öykülerin etkililiğini inceleyen araştırmaların pek çoğunda da izleme verilerinin toplandığı ve katılımcıların edindikleri becerileri uygulama sona erdikten sonra korumaya devam ettikleri görülmüştür (Croizer ve Tincani, 2006; Delano, 2003; Delano ve Snell, 2006; Dodd vd., 2008; Graetz, 2003; Hanley-Hochdorfer vd., 2010; Keyworth, 2004; Kuoch ve Miranda, 2003; Quilty, 2007; Mancil vd., 2009; Özdemir, 2008; Reichow ve Sabornie, 2009; Sansosti ve Powell-Smith, 2006; Schenider ve Goldstein, 2010; Swaggart vd., 1995; Swaine, 2004; Washburn, 2006; Xin ve Sutman, 2011). Araştırmada elde edilen izleme bulguları kalıcılığın incelendiği diğer araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Bu anlamda edinilen izleme bulguları alanyazındaki bulguları desteklemektedir.

Araştırma sürecinde hem aile üyelerinden hem de ergen katılımcılardan genelleme verisi toplanmıştır. Aile üyeleriyle gerçekleştirilen genelleme oturumlarında, aile üyelerinden çocukları için yeni bir beceri belirlemeleri ve bu beceriye ilişkin yeni bir sosyal öykü yazmaları istenmiş; aile üyelerinin sosyal öykü yazma becerisini farklı becerilerin öğretimine ilişkin öykü yazmaya genelleyip genellemediği ise öntest-sontest ölçümleriyle değerlendirilmiştir. Ergen katılımcılarla gerçekleştirilen genelleme oturumlarında ise ergen katılımcıların edindikleri becerileri farklı kişi ve ortamlara genelleyip genellemediğine ilişkin öntest-sontest verisi toplanmıştır. Araştırma bulguları hem aile üyelerinin hem de ergen katılımcıların edindikleri becerileri %100 düzeyinde genellediğini göstermiştir. Araştırma bulgularının genellenmesi dış geçerlik ile ilgilidir. Tüm tek-denekli araştırmalarda olduğu gibi bu araştırmadan elde edilen bulguların da genellenmesiyle ilgili tartışmalar olabilir (Kazdin, 1982; Tekin-İftar, basımda, c). Bu araştırmada sosyal öykülerin hem katılımcı içinde hem de farklı katılımcılar arasında uygulanması ve geri çekilmesiyle (Kennedy, 2005), başlama

düzeinin açık ve detaylı bir biçimde açıklanması, uygulama ortamının ve katılımcının tüm özellikleriyle ayrıntılı olarak tanımlanması gibi gerekli önlemlerin alınmasıyla dış geçerliğin artması, başka bir deyişle araştırma bulgularının genellenmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca, elde edilen bulguların genellenmesiyle ilgili bir diğer nokta araştırmada yapılan doğal yinelemedir (Tekin-İftar, basımda, c). Araştırmada doğal yineleme katılımcı içi ve katılımcılar arasında çok sayıda yinelenen ölçümler yapılarak gerçekleştirilmiştir. Akmanoğlu (2008)'nin Kerr ve Nelson (1998)'dan aktardığına göre gelişimsel yetersizlik gösteren ve OSB tanısı bulunan bireylerden işlevsel becerileri öğrendiklerinde, öğrendikleri becerileri genellemeleri (farklı ortam, araç ve kişilere) beklenmekte; ancak, genellemeyi sağlamak ya da kolaylaştırmak için uygun genelleme stratejileri öğretime dâhil edilmedikçe bu bireylerin edindikleri becerileri genellenmekte zorluk yaşadıkları görülmektedir. Bu araştırmada uygulama katılımcıların doğal yaşamlarının geçtiği farklı ortamlarda ve farklı kişilerin varlığında gerçekleştirilmiştir. Bu durumun da araştırmaya katılan katılımcıların öğrendikleri becerileri farklı ortam ve kişilere genellemelerini sağladığı düşünülmektedir. Bütün bunlara dayalı olarak, araştırmanın genellemeyle ilgili özelliklerinin ve bulgularının araştırmanın güçlü yanını oluşturduğu; bu bulguların ise ilgili alanyazına katkıda bulunacağı düşünülebilir.

Araştırmada veriler klinik ölçüt açısından da değerlendirilmiştir. Klinik ölçüt değerlendirmesinde, uygulama ile elde edilen etkinin hem katılımcılar hem de çevresindekiler açısından önemi sosyal geçerlik verileri toplanarak değerlendirilmiş ve uygulama amacının, yönteminin ve sonuçlarının ergen katılımcılar ve çevresindekiler açısından olumlu olduğu görülmüştür. Araştırmada hedef becerilerin belirlenmesi sürecinde aile üyeleriyle yapılan bireysel görüşmelerde tüm aile üyelerine çocuklarına öncelikli olarak hangi sosyal beceriyi öğretmek istedikleri sorulmuş; aile üyeleri hem çocuklarının hem de kendilerinin yaşamını kolaylaştıracağını düşündükleri becerileri öğretilmesi istenen hedef beceriler olarak belirlemişlerdir. Araştırmanın öğretimi yapılan beceriler açısından günlük yaşama katkı getirebileceği düşünülmektedir. Ayrıca, araştırmada hedef becerilerin aile üyeleri tarafından belirlenmesiyle “çalışmanın amaçlarının anlamlı ve önemli olması”sürecine ilişkin uygulama öncesinde sosyal geçerlik sağlanmıştır. Sosyal geçerlik bulguları ise, aile üyelerinin araştırmada öğretilen

beceriye çocukları için önemli ve yaşamlarını kolaylaştıracak bir beceri olarak gördüklerini göstermiştir. Araştırmada hedef becerilerin aile üyeleri tarafından belirlenmesinin yanı sıra, sosyal geçerlikle ilgili de veri toplanmıştır. Araştırmada hem ergen katılımcılardan sosyal karşılaştırma hem de aile üyelerinden öznel değerlendirme yaklaşımıyla veri toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular OSB tanısı bulunan katılımcıların hedef sosyal becerilere ilişkin performansının normal gelişim gösteren akranlarıyla benzerlik gösterdiğini, aile üyelerinin ise uygulamanın amacı, yöntemi ve sonuçlarına ilişkin görüşlerinin olumlu olduğunu göstermiştir. Sosyal öyküleri konu alan araştırmalar sosyal geçerlik verisinin toplanmasında benimsenen yaklaşım açısından değerlendirildiğinde, sosyal geçerlik verisinin toplandığı 17 araştırmanın 15'inde öznel değerlendirme yaklaşımının (Adams vd., 2004; Croizer ve Tincani, 2006; Delano, 2003; Dodd vd., 2008; Graetz, 2003; Hanley-Hochdorfer vd., 2010; Mancil vd., 2009; Özdemir, 2008; Sansosti ve Powell-Smith, 2006; Scattone, 2002; Scattone vd., 2006; Smith, 2001; Toplis ve Hadwin, 2006; Washburn, 2006), ikisinde ise sosyal karşılaştırma yaklaşımının (Delano ve Snell, 2006; Swaine, 2004) kullanıldığı görülmüştür. Öznel değerlendirme yaklaşımı kullanılarak sosyal geçerlik verisinin toplandığı araştırmalarda katılımcıların anneleri, öğretmenleri ya da kendileriyle görüşülerek uygulamanın amacı, yöntemi ve sonuçlarına ilişkin değerlendirme yapılmıştır. Bu araştırmalardan elde edilen bulgular aile üyelerinin uygulamanın amacı, yöntemi ve sonuçlarına ilişkin görüşlerinin olumlu olduğunu göstermiştir. Bu bulgu öznel değerlendirme yaklaşımı kullanılarak elde edilen sosyal geçerlik bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Dolayısıyla bu açıdan araştırma bulgularının konuyla ilgili var olan alanyazını güçlendirdiği söylenebilir.

Sosyal karşılaştırma yaklaşımı kullanılarak sosyal geçerlik verisinin toplandığı araştırmalardan birinde (Delano ve Snell, 2006) uygulama başlamadan önce hedef davranışın uygun biçimde sergilenmesine ilişkin birtakım ölçütlerin neler olabileceğini belirlemek amacıyla normal gelişim gösteren akranlarla beyin fırtınası adı verilen oturumlar gerçekleştirilmiştir. Bu oturumlarda kabul edilebilir davranış kalıplarının neler olabileceği belirlenmiş ve hedef davranışı tanımlamak için sosyal geçerlik verisi toplanmıştır. Sosyal karşılaştırma yaklaşımının kullanıldığı diğer araştırmada (Swaine,

2004) ise katılımcıların hedef davranışa ilişkin performanslarının yer aldığı başlama düzeyi, uygulama 1, uygulama 2 ve izleme oturumlarının kayıtları konuşma ve dil terapistliği bölümü öğrencilerine izletilerek onlardan katılımcıların performansının normal sınırlar içerisinde yer alıp almadığını değerlendirmeleri istenmiştir. Bu araştırmada ise uygulama sona erdikten sonra araştırmanın katılımcıların hedef davranışları uygun biçimde sergileyip sergilemediğine karar vermek için sosyal karşılaştırma verisi toplanmıştır. Bu amaçla normal gelişim gösteren 10 ergenden bir norm grubu oluşturulmuş, bu ergenlerin araştırmada kazandırılması hedeflenen becerileri ne şekilde sergiledikleri belirlenmiş; OSB tanısı bulunan katılımcıların uygulama sonrasındaki performanslarının normal gelişim gösteren akranlarının performanslarıyla benzerlik gösterip göstermediği incelenmiştir. OSB tanısı bulunan ergen katılımcıların başlama düzeyi evresinde hedef becerilere ilişkin performansının normal gelişim gösteren ergenlerin performansından dramatik farklılık gösterdiği, uygulama sona erdikten sonra ise norm grubunu oluşturan ergenlerin performansı ile benzerlik gösterdiği ve normal sınırlar içerisinde yer aldığı görülmüştür. Sosyal karşılaştırma yaklaşımıyla sosyal geçerlik verisinin toplandığı araştırmalarda veri toplama sürecinde ve şeklinde farklılıklar görülse bile asıl amaç uygulamaya katılan katılımcıların uygulama sonrasında performansının normal olarak belirlenen performans sınırları arasında yer alıp almadığını değerlendirmektir (Kurt, basımda). Sosyal karşılaştırma yaklaşımının kullanıldığı araştırma bulguları katılımcıların performansının normal sınırlar içerisinde yer aldığını göstermektedir. Araştırmadan elde edilen sosyal karşılaştırma bulguları diğer araştırmalardan elde edilen bulgular ile örtüşmekte; bu anlamda alanyazındaki bulguları desteklemektedir. Hem öznel değerlendirme hem de sosyal karşılaştırma yaklaşımı kullanarak sosyal geçerlik verisinin toplanması araştırmanın güçlü yönlerinden biri olarak görülebilir.

Araştırma aile üyelerine sosyal becerilerin öğretiminde sosyal öykü yazma ve uygulama bilgi ve becerisi kazandırmayı amaçlayan, sürecin planlanmasından uygulanmasına kadar tüm aşamaların aile üyeleri tarafından yürütüldüğü alanyazındaki tek çalışmadır. Araştırma ayrıca ülkemizde çalışma grubunu OSB tanısı bulunan ergen bireylerin oluşturduğu ve bu bireylere aile üyeleri tarafından sunulan uygulamanın

sosyal becerilerin öğretimi üzerindeki etkililiğinin incelendiği tek çalışmadır. Araştırma sosyal geçerliği değerlendirmek üzere hem öznel değerlendirme hem de sosyal karşılaştırma verilerinin toplanması açısından da ülkemizdeki birkaç araştırmadan biridir. Araştırmada öne çıkan diğer bir özellik ise veri analizinde grafiksel analizin yanı sıra hem bir evredeki hem de evreler arasındaki verilerin kararlılığı, eğilimi ve düzeyinin de incelenmesi; bu amaçla uygulama evresinde ve ardışık evrelerde kararlılık, eğilim ve düzey analizinin yapılmasıdır. Ergen katılımcıların günlük yaşamlarını geçirdiği doğal ortamlarda yürütülmüş olması ise araştırmanın bir diğer öne çıkan özelliğidir. Araştırmanın yukarıda sıralanan özellikleri ve ulaşılan edinim, izleme, genelleme, sosyal geçerlik bulgularıyla sadece etkili öğretim yöntemleri alanyazınına değil; ayrıca aile üyelerinin öğretim etkinliklerine etkin katılımı ve ev merkezli öğretim konularına da katkıda bulunduğu söylenebilir. Elde edilen araştırma bulgularının ise OSB tanısı bulunan çocuğa sahip tüm ailelere, otizmli çocukla çalışan uzmanlara ve öğretmenlere ışık tutacağı düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular olumlu olmakla birlikte, araştırma sırasında gözlenen birkaç noktanın tartışılması önemli görülmektedir. İzleyen bölümde, bu noktalara ilişkin açıklamalara yer verilmektedir. Bu noktalardan birincisi katılımcıların kısa bir zaman diliminde hedef becerileri öğrenmeleridir. Bu durum aile üyelerinin edindikleri yöntemi yüksek uygulama güvenilirliğiyle başarılı bir şekilde kullanabilmeleri (Ingersoll ve Dvortcsak, 2010; McConachie ve Diggle, 2007), sosyal öykü uygulamasının doğası ve öğretimi yapılan hedef becerilerin sergilenmesi durumunda ergen katılımcıların doğal olarak pekiştirilmesiyle açıklanabilir. Ali, çevresindekilere “merhaba” dediğinde, Umut, mutlu olduğunda tepkilerini uygun olarak gösterdiğinde, Berkant ise başkasına ait nesnelere izin isteyerek aldığı karşıdaki kişilerin olumlu tepkileriyle karşılaşmıştır. Bu da katılımcıların hedef becerileri öğrenmesinde etkili olmuş olabilir. Bu noktalardan bir diğeri ise uygulama sürecinde katılımcıların kameraya kaydedilmesi sırasında zaman zaman yaşanan sorunlar nedeniyle uygulama planında değişiklik yapılmasıdır. Umut için uygulamanın gerçekleştirilmesinin planlandığı ortam katılımcının eviyken kamera kaydı sırasında yaşanan zorluklar nedeniyle devam ettiği özel eğitim merkezi ve okulu olmuştur. Umut’un bir kardeşinin olması, kardeşinin katılımcının olumsuz davranışlarının kameraya kaydedildiğini fark etmesi ve katılımcının mutlu olduğu zamanlarda ortaya

çıkan olumsuz davranışlarını model alması, bu durumun aile üyelerini kaygılandırması gibi nedenlerle uygulama ortamı değiştirilmiştir. Katılımcıların kameraya kaydedilmelerinin ve bir uygulamada yer aldıklarını fark etmelerinin araştırma bulguları üzerindeki etkisini azaltmak için uygulama öncesi doğal ortamlarda farklı davranışlara ilişkin kamera kaydı alınmıştır. Uygulama sırasında katılımcıların doğal davranışlarını yakalamak için olabildiğince gizli çekim yapılmaya çalışılsa da katılımcılar kimi zaman kameraya çekildiklerini fark etmiştir. Ancak alınan önlemlerle kamera kaydının katılımcılar üzerindeki etkisi azaltılmaya çalışılmıştır.

Uygulama sürecinde kullanılacak sosyal öykü kitaplarının hazırlanması sırasında da zaman zaman öykünün içeriğine uygun fotoğraf ve görsel uyaran bulmakta zorluk yaşanmış; alanda çalışan uzmanların görüşlerine başvurularak sosyal öykü kitapları hazırlanmıştır.

Hem bu araştırma hem de daha önce yürütülen araştırmalar dikkate alındığında şu sonuçlara varılabilir. Birinci olarak, aile üyeleri sunulan aile eğitimi sonrasında sosyal öyküleri yazma ve uygulama becerisini edinebilir, edindikleri becerileri koruyabilir, farklı becerilerin öğretimine genelleyebilirler. Ergen katılımcılar ise aile üyeleri tarafından sunulan öğretim sonrasında hedef sosyal becerileri öğrenebilir, öğretim sona erdikten sonra edindikleri becerileri koruyabilir ve farklı ortam, kişilere genelleyebilirler. İkinci olarak, sosyal öyküler aşağıda sıralanan özellikler dikkate alındığında aile üyeleri tarafından özellikle OSB tanısı bulunan bireylere beceri öğretiminde rahatlıkla kullanılabilir. Sosyal öyküler oldukça kısa sürede uygulanmaktadır. Araştırmada sosyal öykülerin yazımı ortalama üç dakika, uygulanması ise en uzun 4 dakika 29 saniye, en kısa 1 dakika 56 saniye sürmüştür. Sosyal öyküler aileye ekonomik açıdan yük getirmeyen bir yöntemdir. Araştırma sürecinde sosyal öykü kitaplarının hazırlanması için ortalama 4 L harcanmıştır. Üçüncü olarak ise, araştırma boyunca aile üyeleriyle çocukları arasında olumlu etkileşim gözlenmiştir. Olumlu etkileşimin gözlenmesi araştırmanın sosyal geçerlik bulgularından da anlaşılacağı gibi aile üyelerinin OSB tanısı bulunan çocuklarına karşı sabırlı olmayı ve onlara nasıl yaklaşmaları gerektiğini öğrenmeleriyle açıklanabilir.

Sınırlılıklar

Araştırmanın üç açıdan sınırlı olduğu düşünülebilir.

- Araştırma üç katılımcının ve bu katılımcıların aile üyelerinin özellikleriyle sınırlıdır.
- Sosyal karşılaştırma yaklaşımı için araştırmacının yakın çevresinde bulunan ve söz konusu davranışları istendik biçim ve düzeyde sergilediği düşünülen yalnızca 10 normal gelişim gösteren ergen bireyden veri toplanmıştır.
- Çalışmada yalnızca sosyal öykülerin sosyal beceri öğretimi üzerindeki etkililiği incelenmiştir.

Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ve araştırma sırasındaki gözlemlere dayalı olarak uygulama ve ileri araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Aile üyelerini OSB tanısı bulunan çocuklarına sosyal beceri öğretimi sunmada yeterli hale getirmek için aile eğitimi programları yaygınlaştırılabilir.
- Aile üyelerine, alanda çalışan uzmanlara ve öğretmenlere sosyal becerilerin öğretiminde sosyal öykülerin kullanımına yer vermeleri önerilebilir.
- Aile üyelerinin çocuklarına öğretmen olarak yetiştirilmesi, sosyal beceri öğretimine gereken önemin verilmediği okullardaki açığın ev ortamında kapatılmasına katkı sağlayabilir.

İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Bu araştırmaların bulgularından yola çıkılarak benzer araştırmaların farklı ortamlarda (örn., sınıf ortamında) ve farklı kişilerle (örn., öğretmen, akran) yürütülmesinin etkililikleri araştırılabilir.
- Diğer sosyal beceri öğretim yöntemlerinin aile üyeleri tarafından uygulanabilirliği ve etkililiği araştırılabilir.
- Farklı tanılarına sahip bireylere sosyal becerilerin öğretiminde sosyal öykülerin etkililiği sınanabilir.

- Sosyal öykülerin özbakım, günlük yaşam, bağımsız yaşam becerileri gibi farklı becerilerin öğretimindeki etkililiği sınanabilir.
- Sosyal öyküler ile aile üyeleri tarafından uygulanan farklı sosyal beceri öğretim yöntemlerinin (örn., bilişsel süreç yaklaşımı, doğrudan öğretim vb.) etkililikleri karşılaştırılabilir.
- Sosyal öykülerin kitaptan değil bilgisayar ya da telefondan sunulduğu uygulamaların etkililikleri incelenebilir.
- Sosyal öykülerin küçük grup düzenlemesi kullanılarak, sosyal becerilerin öğretimindeki etkililiğine yönelik çalışmalara yer verilebilir.
- Geleneksel sosyal öyküler (Gray, 2000) ile yönlendirici cümlelerin ağırlıklı olarak kullanıldığı sosyal öykülerin farklı becerilerin öğretiminde yaratacağı etkilerin karşılaştırılabileceği çalışmalar tasarlanabilir.

Ekler

Ek A- Söz Dinlemeyen Cemil

Ek B- Aileleri Çalışma Hakkında Bilgilendirme

Ek C- Sözleşme

Ek D- Örnek Sosyal Öykü Kitabı

Ek E- Sosyal Öykü Yazma Değerlendirme Formu

Ek F- Sosyal Öykü Uygulama Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu

Ek G- Sosyal Öykülerin Yazımına Ve Uygulanmasına İlişkin El Kitabı

Ek H- Ali için Hazırlanan Sosyal Öykü: Merhabanın Önemi

Ek I- Umut için Hazırlanan Sosyal Öykü: Çok Mutluyum

Ek İ- Berkant için Hazırlanan İlk Sosyal Öykü: İzin Almak Güzeldir

Ek J- Berkant için Hazırlanan İkinci Sosyal Öykü: İzin Almak Güzeldir

Ek K- Aile Üyelerine Yönelik Sosyal Geçerlik Formu

Ek A**SÖZ DİNLEMİYEN CEMİL**

Cemil ve Jale harçlıkları ile kitap almak istediler. Birlikte çarşıya çıktılar. Cemil dondurmacıyı gördü. Dondurma almak istedi. Jale parasını daha gerekli şeylere harcamasını söyledi. Cemil Jale'yi dinlemedi ve dondurma aldı. Cemil dondurmasını yedi. Kitapçıya gittiler. Jale kitabını seçti ve parasını ödedi. Cemil de bir kitap seçti ama onun parası kitabı almaya yetmedi. Cemil yaptığı yanlışını anladı. Biriktirdiği parayı gerekli şeylere harcamaya karar verdi.

Ek B**Aileleri Çalışma Hakkında Bilgilendirme**

Sevgili Anne-Baba-Kardeş,

Bireyin içinde bulunduğu topluma istenilen bir biçimde uyum sağlayabilmesi ve toplumun etkin bir üyesi olabilmesi için sosyal gelişimini sağlıklı bir biçimde tamamlaması gerekmektedir. Bu süreçte de bireyin içinde yaşadığı toplumun kendisinden beklediği ve yapmasını istediği davranışları gösterecek biçimde yetişmesi başka bir deyişle sosyal becerilerde yeterlik göstermesi büyük önem taşımaktadır.

Otizm tanısı bulunan çocukların en belirgin özelliklerinin sosyal becerilerde, dil ve iletişim becerilerinde yetersizlik göstermeleri ve takıntılı davranışlar sergilemeleri olduğu düşünüldüğünde onlara sosyal becerilerin kazandırılmasının gereği açıktır. Sosyal beceriler otizm tanısı bulunan çocuklarımızın öğrenmekte ve sergilemekte en çok zorlandıkları ve öğrenmek için sizlere en çok gereksinim duydukları beceriler arasındadır.

Ülkemizde sosyal becerilerin çocuklara kazandırılmasında okullardan çok ailelerin sorumlu olduğu ya da çocukların bu becerileri kendi kendilerine kazanmaları gerektiği düşüncesinin yaygın olduğu izlenimi edinilmektedir. Ayrıca sosyal beceri öğretimi üzerine yapılan araştırmalar, ailelerin çocuklarına sosyal becerileri öğretmek için daha fazla zamana ve fırsata sahip olduğunu ve bu becerilerin öğretiminde daha aktif olarak rol alabileceklerini göstermektedir.

Bu görüşten yola çıkarak sizleri sosyal beceri öğretim yöntemlerinden biri olan sosyal öyküleri kullanarak çocuğunuza öğretim sunmada yeterli hale getirmek için bir AİLE EĞİTİM PROGRAMI hazırlanmıştır.

Aile Eğitimi Programı'nın içeriği gerçekleştirilecek olan küçük grup çalışmaları ve bireysel görüşmeler ile sizlere sunulacaktır. Gerçekleştirilecek çalışmalarla öncelikle sizlere sosyal öykü yazma ve kullanımı hakkında bilgi verilecek, sürece ilişkin model olunacak, sizlere süreci deneme fırsatı verilecek ve gerektiğinde performanslarınıza ilişkin geribildirim sunulacaktır. Sizlerle hafta sonu bir gün toplam altı saat süresince çalışmayı planlıyorum. Bu süreçte 10-15 dakikalık bir ara verilecektir. Sosyal öyküleri uygulama becerisi kazandıktan sonra ise, sizlerden öğrendiğiniz bu yöntemi kullanarak çocuklarınıza öğretim sunmanızı bekliyorum.

Katılımlarınız için teşekkür ederim.

Ek C

SÖZLEŞME

Tarih:

Sevgili Anne-Baba-Kardeş,

Bu araştırmanın amacı, geliştirilen Aile Eğitimi Programı'nın ergenlik dönemindeki OSB tanısı bulunan çocuğa sahip aile üyelerinin sosyal öyküleri uygulama bilgi ve becerisi kazanmaları ve programı tamamlayan aile üyeleri tarafından sunulan sosyal öykülerin çocuklarının hedef sosyal becerileri öğrenmeleri üzerindeki etkisini incelemektir.

..... ile Seray Olçay Gül arasında yapılan bu sözleşmeye göre Seray Olçay Gül'ün bana sosyal öyküleri yazmayı-uygulamayı öğretmesini ve öğreneceğim öğretim yöntemini kullanarak çocuğuma öğretmeyi kabul ediyorum.

Bu çalışmanın Seray Olçay Gül'ün doktora tez çalışması olacağını, çalışma süresince kendisine soracağım tüm sorulara yanıt vereceğini ve istediğim zaman kendisine ulaşabileceğimi anlamış bulunmaktayım.

Seray Olçay Gül'ün ben ve çocuğum ile periyodik çalışmalar yürüteceğini, çalışmanın ben ve çocuğum için herhangi bir psikolojik ve/veya fiziksel risk taşımadığını, çalışma süresince istediğim zaman kendi katılımımı ve çocuğumun katılımını engelleyebileceğimi ya da tamamen önleyebileceğimi anlamış bulunmaktayım.

Çalışmada gizliliğin esas olduğunu, kendi ismimin ve çocuğumun isminin hiçbir yerde rapor edilmeyeceğini anlamış bulunmaktayım.

Bu çalışma Prof. Dr. Elif TEKİN-İFTAR danışmanlığında yürütülecektir.

Uygulamacının İletişim Bilgileri

0 533 743 29 82 - solcaygul@gmail.com

Uygulamacı

Aile Üyesi

Seray Olçay Gül



Ek D

“Merhaba”nın Önemi

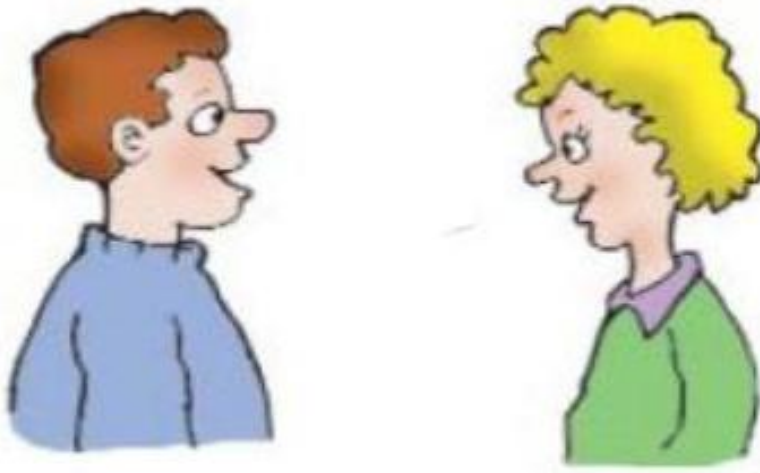


Bazen okula giderken yolda tanıdıklarımla karşılaşırım.



1

Yolda tanıdıklarımla karşılaştığım zaman çok mutlu olurum.



**Önce onlar bana “merhaba” der, sonra ben onlara
“merhaba” derim.**



3

**Tanıdıklarına “merhaba” demeye utandığım için
önce onların bana merhaba demesini beklerim.**



Yolda tanıdıklarımla karşılaştığım zaman önce benim “merhaba” demem gerekir.



Tanıdıklarına “merhaba” dersem onlar beni alkışlar.



ozgunresimler.com

Tanıdıklarına “merhaba” dersem ben, annem ve onlar çok mutlu olur.



Tanıdıklarına “merhaba” demek güzel bir davranıştır.



Bu kitap Alper için hazırlanmıştır.

Ek E

SOSYAL ÖYKÜ YAZMA DEĞERLENDİRME FORMU

Adı Soyadı:

Gözlemci:

Tarih:

	Başlık koyma	Giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine yer verme	5N1K sorularına yanıt verme	Çocuğun ağızından ve bakış açısından yazma	Cümle türlerine yer verme	Cümle oranlarına uyuma	Olumlu ifadeler kullanma	Çocuğun anlayacağı açıklıkta yazma	Uygun kelime, cümle, ifade vb. kullanma(bazen, genellikle, deneyeceğim vb.)
1.deneme									
2.deneme									
3.deneme									
4.deneme									
5.deneme									

Ek F

SOSYAL ÖYKÜ UYGULAMA OTURUMLARI UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ VERİ TOPLAMA FORMU

Adı Soyadı:

Gözlemci:

Tarih:

Oturum:

	Uygun zamanda sunma	Uygun ortamda sunma	Dikkat çekici ipucunu sunma	Öyküyü okuma/ okunmasını isteme	Soru sorma	Sorulara doğru yanıt verme		Sorulara yanlış yanıt verme		Öykü 3 kez okunduktan sonra çocuk 5N1K sorularına doğru yanıt vermezse doğru yanıtlara ilişkin model olarak süreci sonlandırma
						Doğru tepkileri ve katılımı pekiştirme	Süreci sonlandırarak davranışın sergileneceği ortama geçme	Okuma sürecini tekrarlama	Soru sorma sürecini tekrarlama	
1.oturum										
2.oturum										
3.oturum										
4.oturum										
5.oturum										

Ek G

**SOSYAL ÖYKÜLERİN YAZIMINA VE UYGULANMASINA İLİŞKİN
EL KİTABI**

GİRİŞ

Bireyin içinde bulunduğu topluma istenilen bir biçimde uyum sağlayabilmesi ve toplumun etkin bir üyesi olabilmesi için sosyal gelişimini sağlıklı bir biçimde tamamlaması gerekmektedir. Bu süreçte de bireyin içinde yaşadığı toplumun kendisinden beklediği ve yapmasını istediği davranışları gösterecek biçimde yetişmesi, başka bir deyişle sosyal becerilerde yeterlik göstermesi büyük önem taşımaktadır.

Otizm tanısı bulunan çocukların en belirgin özelliklerinin sosyal becerilerde, dil ve iletişim becerilerinde yetersizlik göstermeleri ve takıntılı davranışlar sergilemeleri olduğu düşünülürse onlara sosyal becerilerin kazandırılmasının gereği açıktır. Sosyal beceriler otizm tanısı bulunan çocuklarımızın öğrenmekte ve sergilemekte en çok zorlandıkları ve öğrenmek için sizlere en çok ihtiyaç duydukları becerilerdir.

Ülkemizde sosyal becerilerin çocuklara kazandırılmasında okullardan çok ailelerin sorumlu olduğu ya da çocukların bu becerileri kendi kendilerine kazanmaları gerektiği düşüncesinin yaygın olduğu izlenimi edinilmektedir. Ayrıca sosyal beceri eğitimi üzerine yapılan araştırmalar, ailelerin çocuklarına sosyal becerileri öğretmek için daha fazla zamana ve fırsata sahip olduğunu ve bu becerilerin öğretiminde daha aktif olarak rol alabileceklerini göstermektedir.

Bu görüşten yola çıkarak sizleri sosyal beceri öğretim yöntemlerinden biri olan sosyal öyküleri kullanarak çocuğunuza öğretim sunmada yeterli hale getirmek için bir AİLE EĞİTİM PROGRAMI hazırlanmıştır.

Aile Eğitimi Programı'nın içeriği gerçekleştirilecek olan aile toplantıları ve bireysel görüşmeler ile sizlere sunulacaktır. Gerçekleştirilecek aile toplantıları ile sizlere bu kitapçıkta yer alan konularda eğitim verilecektir. Her bir aile toplantısı yaklaşık 2 saat sürecek ve bu süreçte 10-15 dakikalık bir ara verilecektir.

Bu kitap 2 bölümden oluşmaktadır. Kitabın;

1. Bölümünde

- sosyal öykülere,
- sosyal öykülerin yazımına;

2. Bölümünde

- sosyal öykülerin uygulanmasına ilişkin bilgi verilecektir.

BÖLÜM I

SOSYAL ÖYKÜLER

SOSYAL ÖYKÜLERİN YAZIMI

Sosyal Öyküler

Sosyal öyküler, otizm tanısı bulunan çocuklarınıza sosyal durumları açıklamak, sosyal becerileri öğretmek ve çocuklarınızın karşılaştıkları sosyal durumlara uygun tepkide bulunmalarını sağlamak amacıyla belli kurallara uygun olarak yazılan ve söz konusu beceri, olay ya da durumu tanımlayan kısa öykülerdir.

Sosyal öyküler; çocuklarınıza ev ya da okulda uymaları gereken rutinleri (gün içerisinde yapılması alışkanlık hâline gelmiş işler, örneğin; sabah kalkınca elini yüzünü yıkamak, ardından pijamalarını çıkarıp giysilerini giymek, daha sonra kahvaltıya oturmak gibi) açıklamak, rutindeki değişikliklere uyumu kolaylaştırmak, diğerlerinin davranışları için nedenleri açıklamak, yeni sosyal ve akademik becerileri (eğitim ortamlarında başarılı olmak için gerekli Türkçe, matematik gibi beceriler) öğretmek, özel bazı olayları (doğum günü, gezi, yangın vb.) açıklamak ve çocuğunuzun başarılarının farkına varmasını sağlamak olmak üzere farklı amaçlar için yazılabilir.

Sosyal Öykülerin Yazımı

Sosyal öykülerin yazımında dikkat edilmesi gereken kurallar vardır. Bu kurallardan en önemlileri öykülerde kullanılacak cümle türleri ve bu türlerin öykü içindeki sayısına ilişkin kurallardır.

Sosyal öykülerin yazımında betimleyici, yönlendirici, yansıtıcı, doğrulayıcı, işbirlikçi cümle ve kontrol cümlesi olmak üzere altı çeşit cümleye yer verilebilir.

- a) Betimleyici Cümle:* Ne, nerede, ne zaman, neden, nasıl ve kim sorularının (sosyal durum nerede ve ne zaman ortaya çıkıyor, kimler bu duruma katılıyor vb.) yanıtlarını içeren ve sosyal öykülerin geliştirilmesine rehberlik eden cümledir. Bu cümleler öyküye başlarken sosyal ortamdaki durumu tanımlar.

Ör: *Pazartesi günleri annem ve ben alışveriş yapmak için yürüyerek markete gideriz.*

Markete girerken alışveriş arabası alırız.

Araba büyükse annem küçükse ben sürerim.

Bazen arabayı sürmek çok zevkli olabilir ve ben büyük olsa bile arabayı sürmek isterim.

b) Yönlendirici Cümle: Çocuğunuzu, kendi davranışlarını yönetmesi için yönlendiren uygun tepkinin tanımlandığı cümledir. Yönlendirici cümlelerin yazımında “Yapmaya çalışacağım, deneyeceğim, yapmam gerekir” gibi ifadelerin kullanılması “yapacağım, yapmak zorundayım, yapmalıyım.” gibi ifadelerin kullanılmasına tercih edilmelidir. Aksi takdirde çocuğunuz, davranışı hiç hatasız yerine getirmek zorunda olduğunu düşünebilir ve üzerinde bir baskı hissedebilir.

Ör: *Oyuncaklarımla oynamaya devam etmek istesem bile onları toplamayı deneyeceğim.*

Birisi bana yardım ettiğinde, “Teşekkür ederim” demeye çalışacağım.

Yemekten önce ellerimi yıkamam gerekir.

c) Yansıtıcı Cümle: Bireyin kendisi dışındakilerin, ilgili sosyal durumla ilgili düşüncelerinin, duygularının, inançlarının ve görüşlerinin tanımlandığı cümledir. Bu cümlelerle çocuğunuz diğer insanların ilgili sosyal durumu nasıl algıladıklarını öğrenme imkanı bulur.

Ör: *Yemeğim bittikten sonra “eline sağlık” dersem annem çok mutlu olur.*

Odama ve oyuncaklarımı topladığım zaman annem ve babam çok sevinirler.

d) Doğrulayıcı Cümle: Genellikle içinde yaşanan kültürü ve ortak değerleri ifade eden ya da diğerlerinin genel olarak düşüncelerini içeren cümledir.

Ör: *Erken yatmak sağlığımız için önemlidir.*

Birisi benimle bir şey paylaştığında, “Teşekkür ederim” demek güzeldir.

e) Kontrol Cümlesi: Bilgiye ulaşmak ya da daha önce öğrenilen bilginin hatırlanmasını sağlamak için bireyin uygun tepkisini açıklayan cümledir. Kontrol cümlesi öykünün anlamını hatırlamada çocuğunuza yardımcı olur.

Ör: *Yemeğim bittikten sonra ellerimi yıkamayı hatırlamaya çalışacağım.*

Birisi benimle bir şey paylaştığında, "Teşekkür ederim" demeyi hatırlamaya çalışacağım.

f) İşbirlikçi Cümle: İşbirlikçi cümle, söz konusu amaca ulaşmada sizlerin, akranların ve uzmanların çocuğunuza nasıl yardım edebileceklerini anlatan cümledir.

Ör: *Ayakkabılarımı giyerken annem ayakkabının bağcıklarını nasıl bağlayacağımı göstererek bana yardım eder.*

Ödevlerimi yaparken babam bilmediğim konuları anlatarak bana yardım eder.

Bu cümle türleri kadar, cümle türlerinin öykü içindeki sayısı da sosyal öykü yazımında dikkat edilmesi gereken bir diğer kuraldır.

Örneğin; temel bir sosyal öyküde bir yönlendirici cümle için 2-5 betimleyici, yansıtıcı ve/veya doğrulayıcı cümlenin bulunması gerekmektedir.

$$\text{Sosyal Öykü} = \frac{1 \text{ yönlendirici cümle}}{2-5 \text{ betimleyici, yansıtıcı ve/veya doğrulayıcı cümle}}$$

Temel bir sosyal öykünün içeriğine ek olarak öyküde kontrol cümlesi ve işbirlikçi cümle de yer alabilir. Bu tür bir öyküde ise oranlama aşağıdaki gibi yapılmaktadır.

$$\text{Sosyal Öykü} = \frac{1 \text{ yönlendirici cümle ya da kontrol cümlesi}}{2-5 \text{ betimleyici, yansıtıcı, doğrulayıcı ve/veya işbirlikçi cümle}}$$

Sosyal Öykü Yazmanın Aşamaları

Basamak 1: Öğretilmesi amaçlanan davranışı belirleme (Hedef davranış belirleme):

İlk olarak çocuğunuza öğretmek istediğiniz hedef davranışı belirleyin. Hedef davranışı gözlem yaparak ya da bir davranış değerlendirme ölçeği kullanarak belirleyebilirsiniz.

Basamak 2: Bilgi toplama:

Hedef davranışı belirledikten sonra, davranış ve durum ile ilgili bilgi toplayın. Durumun nerede ve ne zaman ortaya çıktığı, kimlerin bu süreçte yer aldığı, olayın nasıl ve neden gerçekleştiği ve nelerin olduğuna ilişkin sorulara yanıt verebilecek bilgileri toplayın. Sosyal öykülerin amaca ulaşması için çocuğunuzun öğrenme tarzı, okuma yeteneği, dikkat süresi ve ilgileri gibi konularda da gerekli bilgileri toplayın.

Basamak 3: Öyküyü yazma:

Sosyal öyküler çocuğunuzun öğrenme özellikleri, ihtiyaçları, ilgileri ve yeterlilikleri doğrultusunda ortalama 5-10 cümle arasında yazılır. Öyküdeki toplam cümle sayısı ve cümlelerin sayfalara göre dağılımı çocuğunuzun düzeyine göre farklılık gösterebilir. Çocuğunuzun okuduğunu anlama becerisi iyi düzeyde ise yazılan sosyal öyküde yer alan bütün cümleler tek bir kâğıt üzerinde bulunabilir. Çocuğunuzun okuduğunu anlama becerisi orta düzeyde ise her cümlenin ayrı bir sayfaya yazıldığı bir kitapçık hazırlayabilirsiniz. Çocuğunuz okuma ve metni anlama gücü yaşıyorsa sayfalara cümleleri anlatan resim, fotoğraf (görsel uyaran) ekleyerek öykülerin etkililiğini arttırabilirsiniz.

Sosyal öykülerin yazımında dikkat edilmesi gereken özellikler aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- a) Temel bir sosyal öyküde durumu tanımlayan bir giriş, uygun olmayan davranışın nedeni, uygun davranışın tanımı ve elde edilecek pekiştirecin yer aldığı bir gelişme ve hedef davranışa ilişkin diğerlerinin ve/veya kültürün duygu ve düşüncelerinin vurgulandığı sonuç bölümü olmalıdır.
- b) Bir sosyal öykü kim, ne, nerede, ne zaman, niçin ve nasıl sorularına yanıt vermelidir.
- c) Bir sosyal öykü olay ya da durumu bireyin bakış açısından tanımlanmalıdır ve çocuğun ağzından yazılmalıdır.

- d) Bir sosyal öykü olumlu cümleler ile olumlu tepki ve davranışa vurgu yapılarak yazılmalıdır.
- e) Bir sosyal öyküde betimleyici, yönlendirici, yansıtıcı, doğrulayıcı, işbirlikçi cümle ve kontrol cümlesi gibi farklı cümle türlerine yer verilmelidir. Cümle türlerinin öykü içindeki sayısına dikkat edilmelidir.
- f) Bir sosyal öykü açık ve anlaşılır bir dil ile yazılmalı ve “genellikle, bazen” gibi ifadeler kullanılarak rutinlerde ya da sosyal durumlarda meydana gelebilecek değişikliklere zemin hazırlanmalıdır.
- g) Öykünün tarz ve formatı motive edici olmalı ve kimin için yazılıyorsa o kişinin ilgilerini yansıtmalıdır.
- h) Sosyal öyküler anlaşılmayı kolaylaştıracak ve ilgi çekecek görsel uyarılarla desteklenebilir.
- i) Bir sosyal öykü metnin daha iyi anlaşılması ve durumun daha iyi açıklanması için örnekler içerebilir.

Basamak 4: Öyküye uygun bir başlık koyma: Bir sosyal öykünün başlığı öykünün özünü ve içeriğini açıkça ortaya koymalıdır. Bazen herhangi bir davranışa –olumlu ya da olumsuz- yapılan atıflar bir sosyal öykünün başlığı olabileceği gibi bazen de öykünün yanıt vermek üzere yazıldığı bir soru da öykünün başlığı olabilir.

OYUN ZAMANI (Örnek sosyal öykü 1)

Ben ödevimi yaptıktan sonra odamda oyuncaklarımla oynamayı çok severim (betimleyici cümle).

Oyuncaklarımı toplama zamanı geldiğinde annem bana oyuncakları toplama şarkısını söyler (betimleyici cümle).

Bazen ben çok eğlenirim ve oyuncaklarımla oynamaya devam etmek isterim (betimleyici cümle).

Oyuncaklarımla oynamaya devam etmek istesem bile, onları toplamaya çalışacağım (yönlendirici cümle).

Oyuncaklarımı topladıktan sonra bahçede oynamaya çıkabilirim (betimleyici cümle).

Ben oyuncaklarımı topladığımda annem ve babam çok mutlu olur (yansıtıcı cümle).

Annem ve babam oyuncaklarımı toplamamı istediğinde oyuncaklarımı toplamam çok güzel bir davranıştır (doğrulayıcı cümle).

ÖDEVLERİMİ YAPMAM GEREKİR (Örnek sosyal öykü 2)

Bazen okuldaki öğretmenim evde yapmam için bana ödev verir (betimleyici cümle).

Eve gelince yemeğimi yerim ve dinlenirim (betimleyici cümle).

Annem dinlenme zamanı bittiğinde “ödev zamanı” der (betimleyici cümle).

Bazen dinlenmek çok eğlenceli olabilir ve ödevlerimi yapmak istemem (betimleyici cümle).

Ödev zamanı geldiğinde dinlenmeye devam etmek istesem bile ödevlerimi yapmam gerekir (yönlendirici cümle).

Ödev zamanı geldiğinde ödevimi yaparsam annem çizgi film izlememe izin verebilir; öğretmenim ödevlerimi yaptığım için defterime yıldız atabilir (betimleyici cümle).

Ben ödevlerimi yaptığımda annem, babam ve öğretmenim çok mutlu olur (yansıtıcı cümle).

Verilen ödevleri zamanında yapmak çok önemlidir (doğrulayıcı cümle).

BÖLÜM II

SOSYAL ÖYKÜLERİN UYGULANMASI

Sosyal Öykünün Uygulanması

Sosyal öyküyü çocuğunuzun kendisini rahat ve güvende hissettiği bir ortamda sunun. Sosyal öyküyü, çocuğunuz üzüntülü ve sinirli iken ya da kötü ve can sıkıcı bir olay yaşadıktan hemen sonra sunmamaya dikkat edin. Ayrıca sosyal öyküyü çocuğunuzun hatalı bir davranışının ardından ceza olarak da sunmayın.

Sosyal öyküyü ilk defa sunarken “Bu öyküyü senin için yazdım” ya da “Öğle yemeği ile ilgili bir öyküm var. Şimdi bu öyküyü okumanın tam zamanı” gibi ifadelerle yer verin.

Sosyal öyküleri çocuğunuza üç farklı biçimde sunabilirsiniz. Eğer çocuğunuz yazılı metni okuma ve anlama becerisine sahipse sosyal öyküyü yazılı bir formatta sunabilirsiniz. Çocuğunuz okuma becerisine sahip değil ancak okunanı anlama becerisine sahipse sosyal öyküyü siz okuyabilirsiniz ya da öykünün sunumunda dinleme ya da videokasetten izleme gibi alternatif yollara başvurabilirsiniz. Bu gibi durumlarda yazılı metne eşlik eden resim, fotoğraf vb. de kullanabilirsiniz.

Sosyal öykü okunduktan sonra çocuğunuzun öyküyü anlayıp anlamadığını değerlendirmek için metni anlama sorularına yer vermeyi unutmayın. Çocuğunuz metni anlama sorularına doğru yanıt verirse çocuğunuzun pekiştirerek süreci sonlandırın. Çocuğunuz metni anlama sorularına yanlış yanıt verirse öyküyü okuma ve öykünün anlaşılıp anlaşılmadığını değerlendirme sürecini tekrarlayın.

Çocuğunuz kendisinden beklenen davranışı, sosyal öykü okunmadan gerçekleştirinceye değin sosyal öyküyü giderek daha az sunmaya devam edin. Bu süreci iki biçimde gerçekleştirebilirsiniz.

Birinci uygulama öyküyü tekrar yazmaktır. Örneğin; çocuğunuz bir davranış ya da beceriyi sergilemeye başladıktan sonra sosyal öyküdeki yönlendirici cümleleri öyküden çıkarabilir ya da bu cümleleri “.....”lı cümleler olarak tekrar yazabilirsiniz. Ancak bu tür cümleler çocuğunuz için rahatsız edici olabilir.

Yukarıda belirtilen durumlarda öykünün etkisini daha az ortaya koyabilmek için (silikleştirmek için) ikinci uygulamaya başvurun. Bu uygulamada ise öyküde değişiklik yapmak yerine; öykünün sunumu arasında geçen süreyi değiştirmeniz gerekir. Dolayısıyla öykünün uygulanması için hazırlanan zaman çizelgesinde değişiklikler yapabilirsiniz. Örneğin; öyküyü her gün değil de haftada dört kez okuyabilirsiniz.

Ek H**Ali için Hazırlanan Sosyal Öykü****Merhabanın Önemi**

- Bazen okula giderken yolda tanıdıklarımla karşılaşırım.
- Yolda tanıdıklarımla karşılaştığım zaman çok mutlu olurum.
- Önce onlar bana “merhaba” der, sonra ben onlara “merhaba” derim.
- Tanıdıklarıma merhaba demeye utandığım için önce onların bana merhaba demesini beklerim.
- Yolda tanıdıklarımla karşılaştığım zaman önce benim “merhaba” demem gerekir.
- Tanıdıklarıma merhaba dersem onlar beni alkışlar.
- Tanıdıklarıma merhaba dersem ben, annem ve onlar çok mutlu olur.
- Tanıdıklarıma merhaba demek güzel bir davranıştır.

Merhabanın Önemi (Silikleştirme 1)

- Bazen okula giderken yolda tanıdıklarımla karşılaşırım.
- Yolda tanıdıklarımla karşılaştığım zaman çok mutlu olurum.
- Önce onlar bana “merhaba” der, sonra ben onlara “merhaba” derim.
- Tanıdıklarıma merhaba demeye utandığım için önce onların bana merhaba demesini beklerim.
- Tanıdıklarıma merhaba dersem onlar beni alkışlar.
- Tanıdıklarıma merhaba dersem ben, annem ve onlar çok mutlu olur.
- Tanıdıklarıma merhaba demek güzel bir davranıştır.

Merhabanın Önemi (Silikleştirme 2)

- Bazen okula giderken yolda tanıdıklarımla karşılaşırım.
- Tanıdıklarıma merhaba demek güzel bir davranıştır.

Merhabanın Önemi (Silikleştirme 3)

- Yalnızca kitabın gösterildiği aşamadır.

Ek I**Umut için Hazırlanan Sosyal Öykü****Çok Mutluyum**

- Bazen kendimi çok mutlu hissedirim.
- Mutlu olduğumu herkese göstermek isterim.
- Bunu göstermek için de beni mutlu eden kişiye sarılırım, çığlık atarım ya da hiçbir tepki göstermem.
- Ama bazen bu davranışlarımın karşımdaki kişiyi rahatsız ettiğini fark edemeyebilirim.
- Mutlu olduğumu göstermek için sarılmak, çığlık atmak ya da tepkisiz kalmak yerine ona çak yapabilir; “teşekkür ederim, harikasin, çok mutlu oldum, senle oynamak çok güzel” diyebilir ya da zarar vermeden sarılabilirim.
- Mutlu olduğumda beni mutlu eden kişiye çak yapmaya; “teşekkür ederim, harikasin, çok mutlu oldum, senle oynamak çok güzel” demeye ve zarar vermeden uygun biçimde sarılmaya çalışacağım.
- Böylece mutluluğumu karşımdaki kişiye daha güzel gösterebilirim ve o da beni mutlu edecek tepkiler verebilir.
- Mutluluğumu uygun biçimde gösterirsem çevremdekiler daha mutlu olurlar.
- Mutluluğu uygun bir biçimde göstermek güzel bir davranıştır.

Çok Mutluyum (Silikleştirme 1)

- Bazen kendimi çok mutlu hissedirim.
- Mutlu olduğumu herkese göstermek isterim.
- Bunu göstermek için de beni mutlu eden kişiye sarılırım, çığlık atarım ya da hiçbir tepki göstermem.
- Ama bazen bu davranışlarımın karşımdaki kişiyi rahatsız ettiğini fark edemeyebilirim.
- Mutlu olduğumu göstermek için sarılmak, çığlık atmak ya da tepkisiz kalmak yerine ona çak yapabilir; “teşekkür ederim, harikasin, çok mutlu oldum, senle oynamak çok güzel” diyebilir ya da zarar vermeden sarılabilirim.

- Böylece mutluluğumu karşımdaki kişiye daha güzel gösterebilirim ve o da beni mutlu edecek tepkiler verebilir.
- Mutluluğumu uygun biçimde gösterirsem çevremdekiler daha mutlu olurlar.
- Mutluluğu uygun bir biçimde göstermek güzel bir davranıştır.

Çok Mutluyum (Silikleştirme 2)

- Bazen kendimi çok mutlu hissedirim.
- Mutluluğu uygun bir biçimde göstermek güzel bir davranıştır.

Çok Mutluyum (Silikleştirme 3)

- Yalnızca kitabın gösterildiği aşamadır.

Ek İ**Berkant için Hazırlanan İlk Sosyal Öykü****İzin Almak Güzeldir**

- Ben eve annem, babam ve ablam geldiğinde çok mutlu olurum.
- Onlarla oynamak ve sohbet etmek isterim.
- Bazen de onların çantasında ve cebinde neler olduğunu merak ederim ve bakmak isterim.
- Çantalarına ve ceplerine bakmama izin vermeyeceklerini düşündüğüm için onlara sormadan gizlice bakarım.
- Çok merak etsem bile izin alarak annem, babam ve ablamın çantasına ve ceplerine bakmam gerekir.
- Onlardan izin alarak çantalarına bakarsam onlar bana kızmadan izin verirler.
- Böyle yaptığımda annem, babam ve ablam mutlu olurlar ve beni çok severler.
- Başkalarının eşyalarını izin alarak kullanmak güzel bir davranıştır.

Ek J**Berkant için Hazırlanan İkinci Sosyal Öykü****İzin Almak Güzeldir**

- Ben ablam eve geldiğinde çok mutlu olurum.
- Ablamla oynamak, sohbet etmek ve onun benim için getirdiği yiyecekleri yemek isterim.
- Bazen izin istesem bile ablamın getirdiği yiyecekleri bana vermeyeceğini düşündüğüm için ben de ablamın çanta ve ceplerini karıştırarak onları izinsiz alırım.
- Ablamın getirdiği yiyecekleri almak için izin istemem gerekir.
- Ablam getirdiği yiyecekleri izin isteyerek alırsam bilgisayarda oyun oynamama izin verir.
- Ablamın getirdiği yiyecekleri izin isteyerek alırsam annem, ablam ve babam çok mutlu olur.
- İzin istemek güzel bir davranıştır.

İzin Almak Güzeldir (Silikleştirme 1)

- Ben ablam eve geldiğinde çok mutlu olurum.
- Ablamla oynamak, sohbet etmek ve onun benim için getirdiği yiyecekleri yemek isterim.
- Bazen izin istesem bile ablamın getirdiği yiyecekleri bana vermeyeceğini düşündüğüm için ben de ablamın çanta ve ceplerini karıştırarak onları izinsiz alırım.
- Ablam getirdiği yiyecekleri izin isteyerek alırsam bilgisayarda oyun oynamama izin verir.
- Ablamın getirdiği yiyecekleri izin isteyerek alırsam annem, ablam ve babam çok mutlu olur.
- İzin istemek güzel bir davranıştır.

İzin Almak Güzeldir (Silikleştirme 2)

- Ben ablam eve geldiğinde çok mutlu olurum.
- İzin istemek güzel bir davranıştır.

İzin Almak Güzeldir (Silikleştirme 3)

- Yalnızca kitabın gösterildiği aşamadır.

Ek K**Aile Üyelerine Yönelik Sosyal Geçerlik Formu****Sayın Veli,**

Aşağıdaki formda çocuğunuzla yaptığımız çalışmaya (sosyal öykü) ilişkin görüşlerinizi belirlemeye yönelik 18 madde bulunmaktadır. Maddeleri dikkatlice okuyarak belirtilen maddeye ne kadar katıldığınızı, o ifadenin önündeki kutucuğa X koyarak işaretleyiniz.

Zarf içinde size gönderilen forma lütfen isminizi yazmayınız ve doldurduğunuz formun tarafsız olarak değerlendirilebilmesi için formu yine zarf içinde kurumdaki öneri kutusuna atınız.

1. Bu çalışmada çocuğunuza öğrettiğiniz beceri çocuğunuz tarafından hayatının geri kalan kısmında da kullanılabilir mi?

Evet Kararsızım Hayır

2. Bu çalışmada çocuğunuza öğrettiğiniz becerinin çocuğunuz tarafından farklı ortamlarda sergilenebilmesi söz konusu mudur?

Evet Kararsızım Hayır

3. Bu çalışmada çocuğunuza öğrettiğiniz beceri günlük yaşamının geçtiği doğal ortamlarda çocuğunuzun ödül kazanmasını (takdir edilmesini) sağlıyor mu?

Evet Kararsızım Hayır

4. Bu çalışmada çocuğunuza beceriyi öğretirken kullandığımız yöntem uygulanması kolay bir yöntem midir?

Evet Kararsızım Hayır

5. Bu çalışmada çocuğunuza beceriyi öğretirken kullandığınız yöntem çocuğunuzun davranışlarını kısıtlayan bir yöntem midir? (örn., “Uygulama çocuğunuzun çevresindeki kişilerle iletişimini engelleyen, gün içerisindeki etkinliklere katılımını etkileyen ya da çocuğunuzun vücudu üzerinde uygulamacının kontrolünü gerektiren bir yöntem midir?”)

Evet Kararsızım Hayır

6. Öğretim sonucunda çocuğunuzda meydana gelen davranış değişikliği çocuğunuzun yaşamında (örn., ev yaşamı, okul yaşamı vb.) olumlu değişikliğe yol açtı mı?

Evet Kararsızım Hayır

7. Öğretim sonucunda çocuğunuzda meydana gelen davranış değişikliği çocuğunuzun çevresindeki kişileri (örn., ailesini, öğretmenlerini, arkadaşlarını) memnun etti mi?

Evet Kararsızım Hayır

8. Öğretim sonucunda çocuğunuzda meydana gelen davranış değişikliği farklı ortamlarda/kişiler/araç-gereçlerin varlığında da ortaya çıkıyor mu?

Evet Kararsızım Hayır

9. Öğretim sürecinde günlük hayattaki işlerinizi yerine getirmenizi engelleyecek kadar zaman harcamanız gerekti mi?

Evet Kararsızım Hayır

10. Öğretim öncesinde hazırlık yapmak için çaba harcamanız gerekti mi?

Evet Kararsızım Hayır

11. Öğretim süreci, ailenize ekonomik açıdan yük getirdi mi?

Evet Kararsızım Hayır

12. Çocuğunuza öğretim sunmaktan hoşnut kaldınız mı?

Evet Kararsızım Hayır

13. Sosyal öyküleri kullanarak çocuğunuza öğretim sunma becerisini kazanmanız için size sunulan öğretim sürecini beğendiniz mi?

Evet

Kararsızım

Hayır

14. Çalışmanın en beğendiğiniz yönünü birkaç cümleyle açıkla mısınız?

15. Çalışmanın beğenmediğiniz yönlerini birkaç cümleyle açıkla mısınız?

16. Bu çalışmayla birlikte çocuğunuzda gördüğünüz değişiklikleri sıralayınız.

17. Bu çalışmayla birlikte kendinizde gördüğünüz değişiklikleri sıralayınız.

18. Bu çalışmaya katılmamış olsaydınız, ileride benzer bir çalışmaya katılmanız teklif edilseydi çalışmaya katılmayı kabul eder miydiniz?

KAYNAKÇA

- Adams, L., Gouvousis, A., Van Lue, M. ve Waldron, C. (2004). Social story intervention: Improving communication skills in a child with an autism spectrum disorder. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 19*, 87-94.
- Agosta, E., Graetz, J.E., Mastropieri, M.A. ve Scruggs, T.E. (2004). Teacher-researcher partnerships to improve social behavior through social stories. *Intervention in School and Clinic, 39*, 276-287.
- Akmanoğlu, N. (2008). *Otistik çocuklara kötü niyetli yabancı kişilerin kaçırma girişimlerinden kaçınmayı öğretme*. Yayınlanmış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Alexander, D. (1995). *The emergence of repair strategies in chronologically and developmentally young children*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Florida State University, Tallahassee.
- Amerikan Psikiyatri Birliği, (2000). *Psikiyatride Hastalıkların Tanımlanması ve Sınıflandırılması El Kitabı, Yeniden Gözden Geçirilmiş 4. Basım, (DSM-IV-TR)*. E. Köroğlu (Çev.). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Andrews, S. (2004). *Using social stories to increase reciprocal social interactions and social comprehension in school aged children diagnosed with autism*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, California School of Professional Psychology, San Diego.
- Antes, A.E. ve House, S.N. (2008). *Autistic disorder intervention manual*. USA: Hawthorne Educational Services.
- Baker, J.E. (2004). *Social skills training for children and adolescents with Asperger Syndrome and social-communication problems*. Kansans: Autism Asperger Publishing,
- Banda, D.R., Matuszny, R.M. ve Turkan, S. (2007). Video modeling strategies to enhance appropriate behaviors in children with autism spectrum disorders. *Teaching Exceptional Children, 39*, 47-52.

- Bandura, A. ve Walters, R.H. (1963). *Social learning and imitation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Barry, L. ve Burlew, S. (2004). Using social stories to teach choice and play skills to children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 19, 45-51.
- Batu, E.S. (2008). Care-giver provided home-based instruction using simultaneous prompting for teaching home skills to individuals with developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43, 541-555.
- Becker-Cottrill, B., McFarland J. ve Anderson V. (2003). A model of positive behavioral support for individuals with autism and their families: The family focus process. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18, 110–120.
- Berger, H.E. (2008). *Parents as partners in education: Families and school working together*. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Bernad-Ripoll, S. (2007). Using a self-as-model video combined with social stories to help a child with Asperger Syndrome understand emotions. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 22, 100-106.
- Birkan, B. (2001). *Küçük Adımlar Kursu'nun gelişim geriliği olan çocuğa sahip annelerin Küçük Adımlar'ı uygulama becerilerini kazanmalarına etkisi*. Yayınlanmış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Boyd, B.A. ve Shaw, E. (2010). Autism in the classroom: A group of students changing in population and presentation. *Preventing School Failure*, 54, 211-219.
- Bricker, D. ve Waddell, M. (2002). *Assessment, evaluation and programming system for infants and children*. Baltimore MD: Paul. H. Publishing.
- Brookman-Fraze, L., Stahmer, A., Baker, M. ve Tsai, K. (2006). Parenting interventions for children with autism spectrum and disruptive behavior disorders: Opportunities for cross-fertilization. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 9, 181-200.

- Brownell, M. (2002). Musically adapted social stories to modify behaviors in students with autism: Four case studies. *The Journal of Music Therapy*, 39, 117-144.
- Bryson, S. E., Rogers, S. J. ve Fombonne, E. (2003). Autism spectrum disorders: Early detection, intervention, education, and psychopharmacological management. *Canadian Journal of Psychiatry*, 48, 506-516.
- Carbo, B.C. (2005). *The use of social stories with individuals with autism spectrum disorders*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, University of Delaware, Newark.
- Cavkaytar, A.(1998). *Zihin engellilere özbakım ve ev içi becerilerinin öğretiminde bir aile eğitimi programının etkililiği*. Yayınlanmış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Cavkaytar, A. (1999). Zihin engellilere özbakım ve ev içi becerilerinin öğretiminde bir aile eğitimi programının etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2, 40-50.
- Cavkaytar, A. (2010). Toplum ve aile. A. Cavkaytar (Ed.). *Özel eğitimde aile eğitimi ve rehberliği* içinde (s. 7-18). Ankara: Maya Akademi Yayınları.
- Charlop-Christy, M. H. ve Carpenter, H. M. (2000). Modified incidental teaching sessions: A procedure for parents to increase spontaneous speech in their children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2, 98-112.
- Charlop-Christy, M.H. ve Daneshvar, S. (2003). Using video modeling to teach perspective taking to children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 5, 12-22.
- Charlop-Christy, M.H., Le, L. ve Freeman, K.A. (2000). A comparison of video modeling with in vivo modeling for teaching children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30, 537-552.
- Chambless, D.L. ve Ollendick, T.H. (2001). Empirically supported psychological interventions: Controversies and evidence. *Annual Review of Psychology*, 52, 685-716.

- Cook, B.G., Tankersley, M., Cook, L. ve Landrum, J.T. (2008). Evidence-based practices in special education: Some practical considerations. *Intervention in School and Clinic*, 4, 69-75.
- Croizer, S. ve Tincani, M. (2006). Effects of social stories on prosocial behavior of preschool children with autism. *Journal of Autism Developmental Disorder*, 37, 1803-1814.
- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *İlköğretim-Online*, 2, 28-34.
- Çiftçi, İ. (2001). Zihinsel engelli bireyler için hazırlanan bilişsel süreç yaklaşımına dayalı sosyal beceri programının etkililiğinin incelenmesi. Yayınlanmış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Çolak, A. (2007). *Kaynaştırma uygulanan bir ilköğretim sınıfındaki sosyal yeterlik özelliklerinin betimlenmesi ve iyileştirilmesi çalışmaları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Dawson, G., Meltzoff, A.N., Osterling, J., Rinaldi, J. ve Brown, E. (1998). Children with autism fail to orient to naturally occurring social stimuli. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 28, 479-485.
- Dawson, G. ve Osterling, J. (1997). The effectiveness of early intervention: Second generation research. M.J. Guralnick (Ed.). *Early intervention in autism: Effectiveness and common elements of current approaches* içinde (s. 307-326). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Delano, M.E. (2003). *The effects of social stories on the social engagement of children with autism*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Virginia, Virginia.
- Delano, M.E. ve Snell, M.E. (2006). The effects of social stories on the social engagement of children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 8, 29-42.

- Detrich, R. (2008). Evidence-based, empirically supported, or best practice? A guide for the scientist-practitioner. J.K. Luiselli, D.C. Russo, W.P. Christian ve S.M. Wilczynski (Eds.). *Effective practices for children with autism* içinde (s. 3-27). USA: Oxford University Press.
- Diken, İ.H. (2008). Otistik bozukluğu olan öğrenciler. İ.H.Diken (Ed.). *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde* (s. 409-447). Ankara: Pegem Akademi.
- Diken, İ. H., Ardiç, A. ve Diken, Ö. (2011). *GILLIAM Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği -2- Türkçe Versiyonu (GOBDÖ-2-TV): Türkiye standardizasyon çalışması*. Uluslararası Katılımlı Birinci Gelişimsel Pediatri Kongresi'nde sunulan bildiri, Ankara.
- DiPipi-Hoy. C. ve Jitendra, A. (2004). A parent-delivered intervention to teach purchasing skills to young adults with disabilities. *The Journal of Special Education*, 38, 144-157.
- Dodd, S., Hupp, S.D.A., Jewell, D.J. ve Krahn, E. (2008). Using parents and sibling during a social story intervention for two children diagnosed with PDD-NOS. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 20, 217-229.
- Doyle, B.T. ve Illand, E.D. (2004). *Autism spectrum disorders from A to Z*. USA: Future Horizons.
- Ekinci, Ö., Sabuncuoğlu, O. ve Berkem, M. (2009). Fluoxetine induced fecal incontinence in a 9 years old child with autistic spectrum disorder: A case report. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*, 19, 289-293.
- Feinberg, M.J.(2001). *Using social stories to teach specific social skills to individuals diagnosed with autism*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, California School of Professional Psychology, San Diego.
- Fiedler, C. R., Clark, D.M. ve Simpson, R.L.(2007). *Parents and families of children with disabilities*. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.

- Friend, M. (2006). *Special education: Contemporaray perspectives for school professionals*. New York: Pearson Education.
- Frith, U. (1991). *Autism and Asperger Syndrome*. Cambridge UK: University Press.
- Frith, U. (2004). Emanuel Miller lecture: Confusions and controversies about Asperger Syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 672-686.
- Gabing, C.S. (2008). Verbal working memory and story retelling in school-age children with autism. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 39, 498-511.
- Graetz, J.E. (2003). *Promoting social behaviors for adolescents with autism using social stories*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, George Mason University, Fairfax VA.
- Gray, C.A. (1998). Social stories and comic strip conversations with students with Asperger Syndrome and high functioning autism. E. Schopler vd. (Eds.). *Asperger Syndrome or high functioning autism?* içinde (s. 167-198). New York: Plenum Press.
- Gray, C.A. (2000). *Writing social stories with Carol Gray accompanying workbook to video*. Arlington, TX: Future Horizons.
- Gray, C. A. (2002). *The new social stories book*. Rexas: Future Horizons.
- Gray, C.A. ve Garand, J.D. (1993). Social stories: Improving responses of students with autism with accurate social information. *Focus on Autistic Behavior*, 8, 1-10.
- Gresham, F. M. (2004). Current status and future directions of school-based behavioral interventions. *School Psychology Review*, 33, 326-343.
- Gresham, F. M. ve Elliot, S. N. (1990). *Social Skills Rating System*. Circle Pines: American Guidance Services.
- Gresham, F. M., MacMillan, D. L., Beebe-Frankenberger, M. E. ve Bocian, K. B. (2000). Treatment integrity in learning disabilities intervention research: Do we really know how treatments are implemented? *Learning Disabilities Research and Practice*, 15, 198-205.

- Gümüşeli, A.İ. (2004). Ailenin katılım ve desteğinin öğrenci başarısına etkisi. *Özel Okullar Birliği Bülteni*, 2, 14-17.
- Hagiwara, T. ve Myles, B. (1999). A multimedia social story intervention: Teaching skills to children with autisms. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, 14, 82-95.
- Hall, L.J. (2009). *Autism spectrum disorders from theory to practices*. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Hanley-Hochdorfer, K., Bray, M.A. ve Kehle, T.J. (2010). Social stories to increase verbal initiation in children with autism and Asperger's Disorder. *School Psychology Review*, 39, 484-492.
- Heflin, L.J. ve Alaimo, D.F. (2007). *Students with autism spectrum disorders: Effective instructional practices*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Heward, W.L. (2007). *Exceptional children: An introduction to special education*. (9. basım). New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Hoevenaars-van den Boom, M.A. A., Antonissen, A. C. F. M., Knoors, H. ve Vervloed, M. P. J. (2009). Differentiating characteristics of deafblindness and autism in people with congenital deafblindness and profound intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 53, 548-558.
- Houten, R. (1979). Social validation: The evolution of standards of competency for target behaviors. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 12, 581-591.
- ICD-10 "Hastalıkların ve Sağlıkla İlgili Sorunların Uluslararası İstatistiksel Sınıflaması, 7. Versiyonu" (International Statistical Classification of Diseases, ICD-10, 7. basım). <http://sbu.saglik.gov.tr/esaglik/icd10> adresinden 08.09.2010 tarihinde edinildi.
- Ingersoll, B. ve Dvortcsak, A.(2010). *Teaching social communication to children with autism*. New York: The Guilford Press.

- Johnson vd. (2007). Development of a parent training program for children with pervasive developmental disorders. *Behavioral Interventions*, 22, 201–221.
- Kalyva, E. ve Agaliotis, I. (2009). Can social stories enhance the interpersonal conflict resolution skills with LD? *Research in Developmental Disabilities*, 30, 192-202.
- Kanner, L.(1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217–250.
- Karaaslan, Ö. (2008). *Etkileşime Dayalı Erken Eğitim Programı (Responsive Teaching)'nın gelişimsel yetersizliği olan çocuklar ve anneleri ile etkililiği*. Yayınlanmış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Kazdin, A.E. (1982). Acceptability of child treatment techniques: The influence of treatment efficacy and adverse side effects. *Behavior Therapy*, 12, 493-506.
- Kennedy, C.H. (2002). The maintenance of behavior change as an indicator of social validity. *BehaviorModification*, 26, 594-604.
- Kennedy, C.H. (2005). *Single-case designs for educational research*. USA: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Keyworth, P.L.W. (2004). *The effects of social stories on the social interactions of studentwith autism*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, The University of Iowa, Iowa City IA.
- Kırcaali-İftar, G. (2003). *Otistik özellik gösteren çocuklara iletişim becerilerinin kazandırılması*. İstanbul: YA-PA.
- Kırcaali-İftar, G. ve Tekin, E. (1997). *Tek-denekli araştırma yöntemleri*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Kirk, S., Gallagher, J. ve Anastasiow, N. (1993). *Educating exceptional children* (7. basım). Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Klinger, G.L. ve Renner, P. (2000). Performance-based measures in autism, implications for diagnosis, early detection and indentification of cognitive profiles. *Journal of Clinical Child Psychology*, 49, 479-492.

- Koegel, R.L., Schreibman, L., Britten, K.R., Burke, J.C. ve O'Neill, R.E. (1982). A comparison of parent training to direct child treatment. R.L. Koegel, A. Rincover, ve A.L. Egel (Eds.). *Educating and understanding autistic children* içinde (s. 260-279). San Diego: College-Hill Press.
- Koegel, R.L., Symon, J.B. ve Koegel, L.K. (2002). Parent education for families of children with autism living in geographically distant areas. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4, 88-103.
- Kuoch, H. ve Mirenda, P. (2003). Social story intervention for young children with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18, 219-227.
- Kurt, O. (2012). Yetersizlik türleri-I. E. Tekin-İftar (Ed.). *Özel gereksinimli bireyler ve bakım hizmetleri* içinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kurt, O. (basımda). Sosyal geçerlilik. E. Tekin-İftar (Ed.). *Davranış ve eğitim bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* içinde. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Kuttler, S., Myles, B. ve Carlson, J. (1998). The use of social stories to reduce precursors to tantrum behavior in a student with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 13, 176-182.
- Landa, R. (2007). Early communication development and intervention for children with autism. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13, 16-25.
- Leblanc, M.P., Ricciardi, J.N. ve Luiselli, J.K. (2005). Improving discrete trial instruction by paraprofessional staff through an abbreviated performance feedback intervention. *Education and Treatment of Children*, 28, 76-82.
- Lockshin, S.B., Gillis, J.F. ve Romanczyk, R.G. (2005). *Helping your child with autism spectrum disorder: A step-by-step workbook for families*. England: New Harbinger Publications.

- Lord, C., Cook, E. H., Leventhal, B. L. ve Amaral, D. G. (2000). Autism spectrum disorders. *Neuron*, 28, 355-363.
- Lorimer, P.A., Simpson, R.L., Myles, B.S. ve Ganz, J.B. (2002). The use of social stories as a preventative behavioral intervention in a home setting with a child with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4, 53-60.
- Lovaas, O. I., Koegel, R., Simmons, J. Q., vd. (1973). Some generalization and follow-up measures on autistic children in behavior therapy. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 6, 131-166.
- Mancil, G.R., Haydon, T. ve Whitby, P. (2009). Differentiated effects of paper and computer-assisted social stories™ on inappropriate behavior in children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 24, 205–215.
- McConachie, H. ve Diggle, T. (2007). Parent implemented early intervention for young children with autism spectrum disorder: A systematic review. *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 13, 120-129.
- National Autism Center (2010). *National standards report*. <http://www.nationalautismcenter.org/pdf/NACStandards> adresinden 01.05.2010 tarihinde edinildi.
- Norris, C. ve Datillo, J. (1999). Evaluating effects of a social story intervention on a young girl with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 14, 180-186.
- Odom, S.L., Brantlinger, E., Gersten, R., Horner, R.H., Thompson, B. ve Harris, K.R. (2005). Research in special education: Scientific methods and evidence-based practices. *Exceptional Children*, 71, 137-148.
- Odom, S.L., Collet-Klingenberg, I., Rogers, S.J. ve Hatton, D.D. (2010). Evidence based practices in interventions for children and youth with autism spectrum disorder. *Preventing School Failure*, 54, 275-282.

- Odom, S. L. ve Strain, P. S. (2002). Evidence-based practice in early intervention/early childhood special education: Single subject design research. *Journal of Early Intervention, 25*, 151–160.
- Osterling, J. ve Dawson, G. (1994). Early recognition of children with autism: A study of first birthday home videotapes. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 24*, 247-257.
- Özcan, N. (2004). *Zihin özürlü çocuklara tuvalet becerisi öğretimine yönelik aile eğitimi programının etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Özdemir, S. (2008). The effectiveness of social stories on decreasing disruptive behaviors of children with autism: Three case studies. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 38*, 1689-1696.
- Quilty, K.M. (2007). Teaching paraprofessionals how to write and implement social stories for students with autism spectrum disorders. *Remedial and Special Education, 28*, 182-189.
- Quirnbach, L.M. (2006). *Social stories: Mechanisms of effectiveness in increasing social skills, social skills comprehension, generalization and maintenance of newly acquired skills in school aged children diagnosed with autism*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, California School of Professional Psychology, San Diego.
- Quirnbach, L.M., Lincoln, A.J., Feinberg-Gizzo, M.J., Ingersoll, B.R. ve Andrews, S.M. (2008). Social stories: Mechanisms of effectiveness in increasing game play skills in children diagnosed with Autism spectrum disorder using a pretest posttest repeated measures randomized control group design. *Journal of Autism Developmental Disorders, 39*, 299-321.
- Reichow, B. ve Sabornie E.J. (2009). Brief report: Increasing verbal greeting initiations for a student with autism via a social story intervention. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 39*, 1740-1743.

- Reichow, B., Volkmar, F.R. ve Cicchetti, D.V. (2008). Development of the evaluative method for evaluating and determining evidence-based practices in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 1311–1319.
- Reid, M.B. ve Parsons, D.H. (1995). Training residential supervisors to provide feedback for maintaining staff teaching skills with people who have severe disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28, 317-322.
- Reynhout, G. ve Carter, M. (2007). Social story efficacy with a child with autism spectrum disorder and moderate intellectual disability. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 22, 173-182.
- Rowe, C. (1999). Do social stories benefit children with autism in mainstream primary schools? *British Journal of Special Education*, 26, 12-14.
- Sansosti, F. J. ve Powell-Smith, K. A. (2006). Using social stories to improve the social behavior of children with Asperger Syndrome. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 8, 43-57.
- Sansosti, F. ve Powell-Smith, K. A. (2008). Using computer-presented social stories and video models to increase the social communication skills of children with high functioning autism spectrum disorders. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 10, 162-178.
- Scattone, D. (2002). *Increasing appropriate social interactions of children with autistic spectrum disorders using social stories*. Yayınlanmış Doktora Tezi, University of Southern Mississippi, Mississippi.
- Scattone, D., Tingstrom, D. H., Wilczynski, S. M. ve Rabian, B. (2006). Increasing appropriate social interactions of children with autism spectrum disorders using social stories. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 21, 211-222.
- Scattone, D., Wilczynski, S., Edwards, R. ve Rabian, B. (2002). Decreasing disruptive behaviors of children with autism using social stories. *Journal of Autism and Developmental Disabilities*, 32, 535–543.

- Schneider, N. ve Goldstein, H. (2010). Using social stories and visual schedules to improve socially appropriate behaviors in children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 12, 149-160.
- Shattuck, P.T., Seltzer, M.M., Greenberg, J.S., Orsmond, G.I., Bolt, D., Kring, S., vd. (2007). Change in autism symptoms and maladaptive behaviors in adolescents and adults with an autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 1735-1747.
- Shea, T. M. ve Bauer, A. M. (1991). *Parents and teachers of children with exceptionalities*. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Simpson, R.L. (1993). Tips for practitioners: Reinforcement of social story compliance. *Focus on Autistic Behavior*, 8, 15-16.
- Simpson, R.L. (2005). Evidence-based practices and students with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 20, 140-149.
- Simpson, R.L. ve Myles, B.S. (1998). Aggression among children and youth who have Asperger's Syndrome: A different population requiring different strategies. *Preventing School Failure*, 42, 149-153.
- Smith, C. (2001). Using social stories to enhance behavior in children with autistic spectrum difficulties. *Educational Psychology in Practice*, 17, 337-345.
- Spencer, V., Simpson, C. G. ve Lynch, S. A. (2008). Using social stories to increase positive behaviors for children with autism spectrum disorders. *Intervention in School and Clinic*, 44, 58-61.
- Sturmey, P. (2008). Best practice methods in staff training. J.K. Luiselli, D.C. Russo, W.P. Christian ve S. M. Wilczynski (Eds.). *Effective practices for children with autism* içinde (s.159-178). USA: Oxford University Press.
- Sucuoğlu, B., Kanık, N. ve Küçükler, S.(1993). *Anne Babaların Özürlü Çocuklarının Eğitimine Katılımları*. Nihai Rapor, Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Sucuoğlu, B. ve Özođu, O. (2005). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakóltesi Özel Eğitim Dergisi*, 6, 41-57.
- Swaggart, E., Gagnon, E., Bock, S., Earles, T., Quinn, C., Myles, B., vd. (1995). Using social stories to teach social and behavioral skills to children with autism. *Focus on Autistic Behavior*, 10, 1-16.
- Swaine, J.M. (2004). *Teaching language skills to children with autism through the use of social stories*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dalhousie University, Halifax NS.
- Symon, J.B. (2005). Expanding interventions for children with autism: Parents as trainers. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 7, 159-173.
- Tekin-İftar, E. (2008). Parent-delivered community-based instruction with simultaneous prompting for teaching community skills to children with developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43, 249-265.
- Tekin-İftar, E. (basımda, a). Tek-denekli araştırmalar ve temel kavramlar. E. Tekin-İftar (Ed.). *Davranış ve eğitim bilimlerinde tek-denekli araştırmalar içinde*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tekin-İftar, E. (basımda, b). Grafik ve görsel analiz. E. Tekin-İftar (Ed.). *Davranış ve eğitim bilimlerinde tek-denekli araştırmalar içinde*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tekin-İftar, E. (basımda, c). Geçerlik. E. Tekin-İftar (Ed.). *Davranış ve eğitim bilimlerinde tek-denekli araştırmalar içinde*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tekin-İftar, E. ve Kırcaali-İftar, G. (2004). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. (2. basım). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Tekin-İftar, E. ve Kurt, O. (2012). *Otizm spektrum bozukluğu: Eğitim ve terapi uygulamaları*. TODEV'de sunulan sözlü bildiri, İstanbul.

- Toplis, R. ve Hadwin, A. J. (2006). Using social stories to change problematic lunchtime behavior in school. *Educational Psychology in Practice*, 22, 53-67.
- Turnbull, R., Turnbull, A., Shank, M., Smith, S. ve Leal, D. (2002). *Exceptional lives: Special education in today's schools*. Upper Sadle River, NY: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Volkmar, F.R., Carter, A., Grosman, J. ve Klin, A. (1997). Social development in autism. D. J. Cohen ve F. Volkmar (Eds.). *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* içinde (s.173 -194). New York: Wiley.
- Volkmar, F.R., Cohen, D.J. ve Paul, R. (1986). An evaluation of DSM-III criteria for infantile autism. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 25, 190-197.
- Walker, H. ve Hops, H. (1976). Use of normative peer data as a standard for evaluating classroom treatment effects. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 9, 159-168.
- Wang, P. (2008). Effects of a parent training program on the interactive skills of parents of children with autism in China. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 5, 96-104.
- Ward-Horney, J. ve Sturmey, P. (2008). The effects of general-case training and behavioral skills training on the generalization of parents' use of discrete-trial teaching, child correct responses, and child maladaptive behavior. *Behavioral Interventions*, 23, 271-284.
- Washburn, P.K. (2006). *The effects of a social story intervention on social skills acquisition in adolescents with Asperger's Syndrome*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Florida, Florida.
- Webber, J. ve Scheuermann, B. (2007). *Educating students with autism*. USA: Pro-ed.
- Weiskop, S., Matthews, J. ve Richdale, A. (2001). Treatment of sleep problems in a 5-year-old boy with autism using behavioural principles. *Autism*, 5, 209-211.

- Wheeler, K.L. (2005). *The power of social stories: A strategy for students with autism spectrum disorder*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, California State University, California.
- Wing, L. (2005). Reflections on opening Pandora's box. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35, 197-203.
- Woodbury-Smith, M.R. ve Volkmar, F.R. (2009). Asperger Syndrome. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 18, 2-11.
- Xin, J.F. ve Sutman, F.X. (2011). Smart board in teaching social stories to students with autism. *Teaching Exceptional Children*, 43, 18-24.
- Yanqing, G. (2006). Training parents and professionals to help children with autism in China: The contribution of behaviour analysis. *International Journal of Psychology*, 41, 523-526.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (5. basım). Ankara: Seçkin Yayınları.