

**OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU GÖSTEREN
ÇOCUKLARA SOSYAL BECERİ ÖĞRETİMİNDE
SOSYAL ÖYKÜ VE VİDEO MODEL
UYGULAMALARININ ETKİLİLİK VE
VERİMLİLİKLERİ**

Ceyda TURHAN

(Doktora Tezi)

Şubat 2015

**OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU GÖSTEREN ÇOCUKLARA SOSYAL
BECERİ ÖĞRETİMİNDE SOSYAL ÖYKÜ VE
VIDEO MODEL UYGULAMALARININ
ETKİLİLİK VE VERİMLİLİKLERİ**

Ceyda TURHAN

DOKTORA TEZİ
Zihin Engellilerin Öğretmenliği Doktora Programı
Danışman: Doç. Dr. Sezgin VURAN

Eskişehir
Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Şubat 2015

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Ceyda TURHAN'ın "Otizm Spektrum Bozukluğu Gösteren Çocuklara Sosyal Beceri Öğretiminde Sosyal Öykü ve Video Model Uygulamalarının Etkililik ve Verimlilikleri" başlıklı tezi 26.02.2015 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) : Doç.Dr. Sezgin VURAN

Üye : Doç.Dr. Yasemin ERGENEKON

Üye : Yard.Doç.Dr. Arif YILMAZ

Üye : Yard.Doç.Dr. Aysun ÇOLAK

Üye : Yard.Doç.Dr.Emre ÜNLÜ

Prof.Dr. Esra CEYHAN

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

ÖZET

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU GÖSTEREN ÇOCUKLARA SOSYAL BECERİ ÖĞRETİMİNDE SOSYAL ÖYKÜ VE VİDEO MODEL UYGULAMALARININ ETKİLİLİK VE VERİMLİLİKLERİ

Ceyda TURHAN

Zihin Engelliler Öğretmenliği Doktora Programı

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Şubat 2015

Danışman: Doç. Dr. Sezgin VURAN

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) gösteren çocuklar sosyal iletişim ve etkileşim yetersizliğine sahip olma özelliğinin bir yansıması olarak sosyal becerilerin gelişiminde normal gelişim gösteren akranlarından farklılık gösterirler. OSB tanılı bireylere sosyal becerilerin öğretiminde kullanılan birçok yöntem bulunmaktadır. Bu yöntemlerin sadece bir bölümü kanıt temelli müdahaleler arasında sayılmaktadır. Sosyal öyküler ve video modellerle öğretim de bu müdahaleler arasında yer almaktadır.

Bu çalışmada OSB gösteren çocuklara sosyal becerilerin öğretiminde bilgisayar ortamında sunulan sosyal öykülerin ve video modellerle öğretimin etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Çalışma 6 – 8 yaş aralığında OSB tanılı dört çocukla yürütülmüştür. Araştırmada çocuklara kazandırılan hedef davranışlar bağımsız oyun başlatma ve sürdürme, anneyle birlikte oyun oynama ve kendisine verilen etkinlikleri tek başına tamamlama becerileridir. Araştırmada tek denekli araştırma desenlerinden dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılmıştır.

Araştırmanın etkililik bulguları dört katılımcının da hedeflenen sosyal becerileri hem sosyal öykü hem de video model uygulamalarıyla öğrenebildiklerini göstermiştir. Bir katılımcı dışında diğer katılımcılar video model uygulamasıyla daha kısa sürede

hedeflenen becerileri kazanmışlardır. Bir katılımcı ise aynı sürede hem sosyal öykü hem de video model uygulamasında ölçüte ulaşmıştır. Katılımcıların hepsinin çalışma sona erdikten sonra da kazandıkları becerileri sürdürdükleri görülmüştür.

Araştırmanın sosyal geçerlik verileri anneleri ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmış ve bulguları betimsel analiz sonucunda elde edilmiştir. Bulgularda ailelerin video model uygulamalarını sosyal öykü uygulamalarından daha etkili buldukları, çocuklarının çalışma sona erdikten sonra kazandıkları becerileri farklı ortamlarda da sürdürdükleri ve genellebildikleri, ailelerin sosyal öykü ve video model yöntemlerini uygulanabilir buldukları görülmüştür. Ayrıca anneler çalışma sonlandırıldıktan sonra da davranış problemlerini azaltmaya yönelik olarak öyküler kullandıklarını belirtmişler ve annelerden biri de yerinde oturma davranışıyla ilgili olarak video çektiğini ve çektiği videoyu oğluna izleterek kullandığını belirtmiştir.

Anahtar Sözcükler: Otizm spektrum bozukluğu, sosyal beceri, sosyal öyküyle öğretim, video modelle öğretim.

ABSTRACT

COMPARING THE EFFECTIVENESS AND EFFICIENCY OF COMPUTER BASED SOCIAL STORIES AND VIDEO MODELLING ON TEACHING SOCIAL SKILLS TO CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Ceyda TURHAN

Educating Intellectual Disabilities Doctorate Programme

Anadolu University, Institute of Educational Sciences

February 2015

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Sezgin VURAN

The children with autism spectrum disorder have differences at the field of social skills than normally developing children as in the other developing fields. There are so many methods that teach social skills to the children with autism spectrum disorder. Some of all these the methods are considered as evidence based interventions. Social stories and video modeling are evidence based interventions.

The purpose of this study is to compare the effectiveness and efficacy of computer based social stories and video modeling while teaching social skills to children with autism spectrum disorder. The study was conducted with four children with autism spectrum disorder that 6-8 years old. The target behaviors were starting and carrying on independently playing skills, playing with mother skills, completing the activities alone independently skills. The research desing of the study is alternating treatment design.

The results of the study indicated that the participants of the study could learned the target skills intervened social stories and video models. Three participants got the target skills in a shorter time using video model except one participant. One participant got the criteria at the same day both social story and video modeling interventions. It was seen that all the participants carried on the the target skills after the study was completed.

The social validity data of the study was obtained doing descriptive analysis. The result of the social validity findings showed that the mothers find effective the social stories and video modeling, the participants could generalize the target skills to different people and environment after the study was completed and the families found the social stories and video modeling practicable. Also, the mothers indicated that they used social stories to decrease problem behaviors after the study was completed. One of the mothers said that she recorded to the video camera her son's sitting behavior to increase his sitting period.

Key Words: Autism spectrum disorder, social skill, social stories, video modeling.

ÖNSÖZ

Bilimsel hazırlık, yüksek lisans ve doktora eğitimim süresince kendisinden çok şeyler öğrendiğim, bilgi ve deneyimlerini hiçbir zaman esirgemeyen, şehir dışından çalışmalarımı en iyi şekilde yürütmeme her zaman destek olan, hafta sonu, gece demeden sorularımı büyük bir sabırla yanıtlayan, beni hep destekleyen ve cesaretlendiren değerli hocam Doç. Dr. Sezgin VURAN'a desteği ve şefkati için minnettarım.

Çocuklarıyla çalışmama izin veren, öğretimlerimi rahatça yapabilmem için evlerinde en iyi şekilde ortam düzenlemeleri yapan ailelere sonsuz teşekkürler.

Tez sürecinin başından sonuna kadar değerli görüşlerini esirgemeyen, daha iyisinin olması için çabalayan sayın hocalarım Doç. Dr. Yasemin ERGENEKON ve şehirler arası trafik yoğunluğuna bizi de ekleyen Yard. Doç. Dr. Arif YILMAZ'a teşekkürü bir borç bilirim.

Çalışmam için katılımcıları bulmamda ve tezimin güvenilirlik çalışmalarında benden desteğini esirgemeyen değerli çalışma arkadaşım Öğr. Gör. Dr. Özlem TOPER-KORKMAZ'a teşekkür ederim.

Videoların çekilmesinde ve sosyal öykülerin fotoğraflarının hazırlanmasında senaryolardaki rollerini titizlikle yerine getiren biricik oğlum Utku TURHAN, kıymetli hocam Sezgin VURAN, sevgili Naz GÜRGÜR, Müge YAŞAR, Ece YAŞAR, Serpil DUVAN, Kardelen DUVAN, Feyza ÇETİNER ve Tülay KİBAROĞLU'na katkılarından dolayı çok teşekkür ederim.

Yaşamımın her aşamasında beni sonuna kadar destekleyen, her koşulda yanımda olan canım anneme bu çalışmamda da bana sağladığı desteğinden dolayı sonsuz teşekkürler.

Sadece çalışmalarına odaklanmam için hiçbir desteğini benden esirgemeyen, her sıkıştığım da çözümler üretmeye çalışarak beni rahatlatan, bu uzun yolda her zaman anlayışlı ve sabırlı olan canım eşim Ozan'a katkılarından dolayı ne kadar teşekkür etsem az...

Son olarak, çalışmamın her aşamasında yaşımın çok üzerinde bir olgunluk göstererek evde rahatça çalışmamı sağlayan, kendi arkadaşlarından ve programından

fedakarlık yapan, annesi hep ders çalıştığı için o da hep sessiz olmak zorunda kalan dünya tatlısı biricik oğlum Utku'ya çok teşekkür ederim.

Ceyda Turhan

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÖZET	ii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ	vi
ÖZGEÇMİŞ	viii
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ	1
Problem Durumu	1
Amaç	6
Önem	6
İKİNCİ BÖLÜM : ALANYAZIN TARAMASI	8
Sosyal Yeterlik	8
Sosyal Beceriler	8
Sosyal Yetersizlik	12
Sosyal Öykülerle Öğretim	12
Sosyal Öykü Yazmanın Aşamaları	14
Sosyal Öykünün İçeriği ve Yapısı	14
Sosyal Öykünün Uygulanması	15
Sosyal Öykünün Silikleştirilmesi	16
Sosyal Öykü Çalışmaları	16
Sosyal Becerilerin Öğretiminde Video Model	40
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM	53
Katılımcılar	53
Denekler	53
Deneklerde Aranılan Önkoşul Özellikler	53

Deneklerin Özellikleri	54
Uygulamacı	56
Gözlemciler	56
Akran Modeller	56
Ortam	57
Araç Gereçler	57
Bağımlı Değişken	58
Bağımsız Değişken	59
Araştırma Modeli	59
İç Geçerlik	61
Dış geçerlik	62
Uygulama Süreci	63
Pilot Uygulama Süreci	63
Deney Süreci	67
Başlama Düzeyi Oturumları	67
Uygulama Süresi	68
Sosyal Öykülerin Hazırlanması	69
Videoların Hazırlanması	70
Kullanılan Pekiştireçler	71
Öğretim Oturumları	71
Sosyal Öykülerle Öğretim Oturumları	71
Video Modelle Öğretim Oturumları	73
İzleme Oturumları	75
Verilerin Toplanması ve Analizi	75
Veri Toplama Araçları	75
Güvenirlilik Verilerinin Toplanması	76
Gözlemciler Arası Güvenirlilik	77
Uygulama Güvenirliği	78
Sosyal Geçerlik Verileri	79
Etkililik Verileri	81
Verimlilik Verileri	81

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR	82
Yağmur'a Uygulanan Sosyal Öykü ve Video Modelle Öğretimin Etkililiklerine İlişkin Bulgular	82
Eren'e Uygulanan Sosyal Öykü ve Video Modelle Öğretimin Etkililiklerine İlişkin Bulgular	83
Emre'ye Uygulanan Sosyal Öykü ve Video Modelle Öğretimin Etkililiklerine İlişkin Bulgular	85
Sosyal Öykü ve Video Modelle Öğretimin Verimliliklerinin Karşılaştırılması	86
Sosyal Geçerlik Bulguları	87
Çalışılan Becerinin Önemi	88
Çocuğun Araştırma Öncesi Davranışları	88
Video Model ve Sosyal Öykünün Aile Tarafından Kullanımı	89
Oyun Oynarken Çektim, Sonra da Ona İzlettim	89
Yaşadığımız Problemlerle İlgili Öyküler Anlatıyorum	90
Çocukta Etkili Olan Model	90
Ailelerin Tercih Ettikleri Model	90
Katkılar	91
Kumdan Kaleler Yapıyor	91
Anneler İş Yaparken Çocuklar Oyun Oynar	92
Kavga Etmiyoruz, İlişkimiz Düzeldi	93
BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA	94
Sınırlılıklar	101
Öneriler	101
Uygulamaya Yönelik Öneriler	102
İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler	102
EKLER	103
KAYNAKÇA	137

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1: Yeni Sosyal Becerilerin Kazandırılmasına Yönelik Yapılan Sosyal Öykü Çalışmaları	18
Tablo 2: Varolan Sosyal Becerilerin Öğretimine Yönelik Yapılan Sosyal Öykü Çalışmaları	31
Tablo 3: Uygun Olmayan Davranışların Azaltılmasına Yönelik Yapılan Sosyal Öykü Çalışmaları	32
Tablo 4: Uygun Sosyal Davranışların Arttırılmasına Yönelik Video Modelle Öğretim Yönteminin Uygulandığı Çalışmalar	38
Tablo 5: Uygun Olmayan Davranışların Azaltılmasına Yönelik Video Modelle Öğretim Yönteminin Uygulandığı Çalışmalar	50
Tablo 6: Katılımcıların Demografik Özellikleri	56
Tablo 7: Davranışın gerçekleşme süresinin kaydedilmesine ilişkin kayıt formu	76
Tablo 8: Gözlemcilerarası Güvenirlik Bulguları	77
Tablo 9: Sosyal Öykü ve Video Modelle Öğretime İlişkin Verimlilik Verileri	86

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Olcay'ın başlama düzeyi, uygulama ve izleme oturumlarında bağımsız oyun oynama becerisine ilişkin doğru tepki yüzdesi	67
Şekil 2: Sosyal öykü öğretim oturumları akış şeması	73
Şekil 3: Video modelle öğretim oturumları akış şeması	74
Şekil 4: Yağmur'un başlama düzeyi, uygulama ve izleme oturumlarında annesiyile birlikte oyun oynama becerisine ilişkin doğru tepki yüzdesi	83
Şekil 5: Eren'in başlama düzeyi, uygulama ve izleme oturumlarında kendisine verilen etkinlikleri tek başına tamamlama becerisine ilişkin doğru tepki yüzdesi	84
Şekil 6: Emre'nin başlama düzeyi, uygulama ve izleme oturumlarında kendisine verilen etkinlikleri tek başına tamamlama becerisine ilişkin doğru tepki süresi	85

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Otizm spektrum bozukluğu (OSB), tekrarlayıcı ve sınırlı ilgi ve davranışlar, karşılıklı sosyal iletişim ve etkileşimdeki yetersizliklerle tanımlanan genel olarak üç yaşından önce ortaya çıkan ve yaşam boyu devam eden nörogelişimsel bir bozukluktur. Sosyal iletişimdeki zorluklar, karşılıklı sosyal iletişim zorluklarını, sözel olmayan sosyal davranışları ve sosyal ilişkilerin kurulmasını içermektedir. Sınırlı ve tekrarlayıcı davranışlar da stereotipik davranış ya da konuşmayı, rutinlere aşırı bağlılığı ve takıntılı ilgileri içermektedir. Davranışlardaki bu farklılıklar erken çocukluk döneminde bile görülebilmektedir (Kanner, 1943, Wong vd.,2014).

Osterling ve Dawson (1994) tarafından yapılan bir çalışmada, OSB gösteren çocukların 12 aylıkken diğer kişilere bakışlarındaki farklılıktan anlaşılabilirdiği görülmüştür. Osterling ve arkadaşları (2002) OSB gösteren çocukların 1. yaş günü video görüntülerine ulaşarak normal gelişim gösteren akranlarıyla karşılaştırmışlardır. Bu çalışmada, OSB gösteren çocukların normal gelişim gösteren akranlarından farklı olarak isimleri söylendiğinde zayıf tepki verdikleri, sosyal olmayan görsel uyaranlara dikkat yönelttikleri, nesnelere sürekli ağızlarına götürdükleri ve sosyal dokunmayı reddettikleri görülmüştür (Luiselli, Russo, Christian ve Wilczynski, 2008).

Yapılan çalışmalar, OSB'nin bilişsel düzeyi, iletişim düzeyini ve sosyal yeterlikleri etkileyen nörolojik sorunlardan kaynaklanan bir bozukluk olduğunu desteklemektedir. Ancak, bu konuda henüz kesin nörolojik bulgulara ulaşılmamıştır (Scheuermann ve Webber, 2002; Şahin-Zeteroğlu, 2006; Tekin-İftar, 2012).

Ruhsal Bozukluklara İlişkin Tanı ve İstatistik El Kitabı V (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders V, DSM V) 2013'de Amerikan Psikiyatri Birliği tarafından yayınlanmıştır. DSM-V tek bir otizm spektrum bozukluğu kategorisi tanımlamıştır. DSM V'te OSB kategorisi; (a) farklı durumlarda gözlenen sürekli bir sosyal iletişim ve sosyal etkileşim yetersizliği, (b) sınırlı ve yineleyici davranış, ilgi ve etkinlikler olmak üzere iki temel özelliğe ek olarak belirtilerin erken

çocukluk döneminde ortaya çıkması ve günlük yaşamda aksamaların görülmesi özellikleri vurgulanmaktadır (DSM V, 2013).

OSB gösteren çocuklar çevrelerindeki sosyal uyaranlara dikkat etmede yetersizlik yaşamaktadırlar. Bu beceri, normal gelişim gösteren çocuklarda ilk aylarda gelişen bir beceridir. Sosyal uyaranlara dikkatini verememek sosyal iletişimde önemli yetersizliklere neden olmaktadır (Luiselli ve diğ., 2008). Bununla birlikte, OSB gösteren çocuklar çevrelerindeki kişileri anlamakta ve onlarla iletişime geçmekte de zorluklar yaşamaktadırlar. Hatta, OSB gösteren çocukların insanlardan çok nesnelere düşkün oldukları yazılmaktadır (Webber ve Scheuermann, 2008). Yapılan çalışmalarda, OSB tanısı alan çocukların göz kontağı kurmada, sosyal uyaranları anlamada, vücut dilini kullanmada, mimiklerde ve yüz ifadelerinde yetersizlikleri bulunduğu; bu yetersizlikler nedeniyle problem davranışlar sergiledikleri belirtilmektedir (Adams, Gouvousis, VanLue ve Waldron, 2004; Keller, Ramisch ve Carolan, 2014; Watson, Lord, Schaffer, ve Schopler, 1989).

OSB gösteren çocukların sahip oldukları yetersizliklerin azaltılabilmesi için sistemli ve düzenli bir biçimde eğitim almaları gerekmektedir. OSB tanılı çocukların aldıkları eğitimlerden istedik sonuçlar alabilmeleri onlara uygulanan yöntemlerin özelliklerine bağlıdır. Amerika Birleşik Devletleri'nde çeşitli kuruluşlar (NAC, 2009; NPDC, 2010-2014) en etkili uygulamaları ortaya koyabilmek için farklı araştırmalar yürütmüşlerdir. Bu uygulamalar Türkçe alanyazında kanıt temelli ya da bilimsel dayanaklı, delile dayalı uygulamalar (evidence-based) adlarıyla anılmaktadır. Kanıt temelli uygulamalar OSB tanılı çocukların eğitiminde üzerinde önemle durulan konulardan biridir (Armstrong, Bregman, Farmer, Huber, Kilo, Mantovani, McCarrell ve Ratcliffe, 2012; Keenan, Dillenburger, Röttgers, Dounavi, Jondottir, Moderato, Schenk, Ortega, Petterson ve Martin, 2014; Lindgren ve Doobay, 2011; Ünlü, 2012; Wang ve Spillane, 2009).

ABD'de Ulusal Otizm Merkezi (NAC, 2009) tarafından OSB tanılı bireylere yönelik eğitim, terapi ve tedavi yöntemlerinin bilimsel dayanak düzeylerinin belirlenmesi yönünde "Ulusal Standartlar Projesi" hazırlanmıştır. Proje, çok kapsamlı bir otizm uygulamaları alanyazın taraması niteliği taşımaktadır. 2007 yılına kadar yapılan çalışmalar gözden geçirilmiş ve 775 deneysel araştırmanın değerlendirme

kapsamına alındığı çalışmada, deneysel tasarımın gücü, bağımlı değişkenin niteliği, uygulama güvenilirliği, denek özelliklerinin netliği ve genelleme verileri dikkate alınmıştır. Projede otizm alanında kullanılan uygulamalardan 11'i yeterli bilimsel dayanağa sahip uygulama olarak, 22'si umut vaat eden uygulama olarak, 5'i ise bilimsel dayanaktan yoksun uygulamalar olarak nitelendirilmiştir. Yeterli kanıtla sahip uygulamalar arasında; (a) öncül-temelli uygulamalar, (b) davranışsal uygulamalar, (c) küçük çocuklara yönelik kapsamlı davranışsal uygulamalar, (d) ortak dikkat öğretimi, (e) model olma, (f) doğal öğretim stratejileri, (g) akran öğretimi/desteği uygulamaları, (h) temel tepki öğretimi, (i) çizelgeler, (j) kendini yönetme ve (k) öykü temelli uygulamalar bulunmaktadır.

Umut vaat eden uygulamalar arasında, (a) alternatif ve destekleyici iletişim araçları, (b) bilişsel-davranışsal müdahale paketi, (c) gelişimsel ilişki temelli uygulama, (d) kaygı yaratan durumlara maruz bırakma, (e) taklit temelli etkileşim, (f) girişim öğretimi, (g) dilin üretimini destekleme, (h) dilin anlaşılmasını destekleme, (i) masaj/dokunma terapisi, (j) çok öğeli paket, (k) müzik terapisi, (l) akran aracılı öğretim düzenlemesi, (m) resim değişimli iletişim sistemi (PECS), (n) davranış azaltma paketi, (o) replikler, (p) işaret dili öğretimi, (r) sosyal iletişim kazandırma, (s) sosyal beceri paketi, (t) yapılandırılmış öğretim (TEACCH), (u) teknoloji temelli uygulama, (v) zihin kuramı ve (y) egzersiz bulunmaktadır.

Bilimsel dayanaktan yoksun uygulamalar arasında ise, (a) akademik müdahale, (b) duyuşsal bütünleştirme, (c) işitsel bütünleştirme, (d) yardımcı/kolaylaştırılmış iletişim ve (e) glüten-kazain diyeti bulunmaktadır.

Kanıt temelli müdahaleleri belirlemek amacıyla 2010'da ikinci bir rapor da Ulusal Profesyonel Gelişim Merkezi (NPDC) tarafından hazırlanmıştır. Bu çalışmada 1997-2007 yılları arasında basılan makalelere ulaşılmış ve 175 makale değerlendirme kapsamına alınmıştır. Değerlendirme sonucunda 24 uygulamanın kanıt temelli uygulama olduğuna karar verilmiştir. Her iki rapor da farklı zamanlarda ve birbirinden bağımsız olarak yazılmasına rağmen, bulguları benzerlik göstermektedir.

Alanyazında kanıt temelli uygulamalara ilişkin son rapor ise yine NPDC (2014) tarafından yazılmıştır. 1990-2011 yılları arasında yapılan çalışmalar gözden geçirilmiş ve 456 çalışma değerlendirilmiştir. Değerlendirme yapılırken, en az iki yüksek kaliteli

ve yarı-deneysel grup modeli makaleler (en az iki farklı araştırmacı veya araştırmacı grubu tarafından yürütölmüş olması) veya en az beş yüksek kaliteli tek denekli araştırmalar (en az üç farklı araştırmacı veya araştırmacı grubu tarafından yürütölmüş olması, araştırmalarda toplam en az 20 katılımcı olması) veya en az bir yüksek kaliteli deneysel ya da yarı deneysel grup modeli araştırmanın ve en az üç yüksek kaliteli tek denekli araştırmanın kombinasyonu (en az iki farklı araştırma grubu tarafından yürütölmüş olması) yapılmış olma ölçütleri aranmıştır (Wong, Odom, Hume, Cox, Fettiĝ, Kucharczyk, Brock, Plavnik, Fleury ve Schultz, 2014). Hazırlanan raporda 27 uygulamanın kanıt temelli olduĝu, 24 uygulamanın da daha fazla araştırma desteĝine gereksinim duyan uygulamalar olduĝu belirtilmiştir. Kanıt temelli uygulamalar arasında ; (1) öncül-temelli uygulamalar, (2) bilişsel davranışsal uygulamalar, (3) alternatif, uyuşmayan ya da diĝer davranışların ayrımlı pekiştirilmesi, (4) ayrıık denemelerle öğretim, (5) egzersiz, (6) sönme, (7) işlevsel davranışsal deĝerlendirme, (8) işlevsel iletişim öğretimi, (9) model olma, (10) doĝal öğretim, (11) aile temelli uygulamalar, (12) akran öğretimi / desteĝi uygulamaları, (13) resim deĝişimli iletişim sistemi (PECS), (14) temel tepki öğretimi, (15) ipucu verme, (16) pekiştirme, (17) tepkiyi yarıda kesme / yönlendirme, (18) replikli öğretim, (19) kendini yönetme, (20) sosyal öykü, (21) sosyal beceri öğretimi, (22) yapılandırılmış oyun grupları, (23) beceri analizi, (24) teknoloji destekli uygulamalar, (25) bekleme süreli öğretim, (26) video model ve (27) görsel destek uygulamaları bulunmaktadır.

Destek gereksinimli uygulamalar arasında, (1) destekli dil modeli, (2) işitsel bütünleştirme öğretimi, (3) davranışsal ivme kazandırma uygulamaları, (4) koçluk, (5) işbirlikli öğrenme grupları, (6) doğrudan öğretim, (7) uyaran yoğunluğunun artırılması ya da azaltılması (8) yırtmaksızın el yazması, (9) bağımsız çalışma sistemleri, (10) ortak dikkat–sembolik oyun öğretimi, (11) müzik yoğunluğu, (12) müzik terapi, (13) karşılıklı taklit öğretimi, (14) baskıyı geri çekme, (15) şema temelli strateji öğretimi, (16) yazma becerilerinin gelişiminde kendini yönetme stratejisi, (17) duyuşsal temelli etkinlikler, (18) duyu bütünleme ve ince motor uygulamaları, (19) cümle tamamlama tekniĝi, (20) test alma stratejisi öğretimi, (21) zihin kuramı, (22) tuvalet öğretimi, (23) dokun – işaret et öğretimi ve (24) dokunma terapisi uygulamalarıdır.

Kanıt temelli uygulamaların büyük bölümü uygulamalı davranış analizi disiplinine dayanmaktadır. Tüm raporlarda (NAC, 2009; NPDC, 2010 ve NPDC, 2014) video modelle öğretim ve sosyal öyküler (son raporda “social narratives” olarak kullanılmıştır) kanıt temelli uygulamalar arasında gösterilmektedir.

OSB olan öğrencilere sosyal becerilerin öğretiminde birçok yöntem kullanılmaktadır. Örneğin bilişsel süreç yaklaşımıyla öğretim, doğrudan öğretim, akran aracılı öğrenme, işbirlikli öğrenme, temel tepki öğretimi, model olma, şekil verme, ipucu verme, fırsat öğretimi, dönüt, sosyal pekiştirme, davranışsal prova uygulamaları (Akmanoğlu, 2008; Armstrong vd.,2012; Dağseven Emecen, 2008; Güven ve Diken, 2014; NPDC, 2014; Pirece-Schreibman, 1995). Bu yöntemler arasında sosyal öyküler ve video modelle öğretim uygulamaları da bulunmaktadır. Sosyal öykü ve video modelle öğretim OSB gösteren çocuklarda görsel öğrenme gücünü ortaya çıkardıkları için etkili yöntemler olarak görülmektedirler. Ayrıca sosyal öyküler çocuğun ağzından doğrudan çocuğun problem davranışına yönelik yazıldıkları için; video model uygulamaları da aynı sosyal öykü uygulamalarında olduğu gibi çocuğa özgü ve onun problem davranışı azaltmaya ya da yeni beceri kazandırmaya yönelik oldukları için uygulaması etkili yöntemlerdir.

Alanyazında, sosyal becerilerin öğretiminde sosyal öyküyle ve video modelle öğretimin ayrı ayrı etkililiklerinin araştırıldığı pek çok araştırma bulunmaktadır (Andrews, 2004; Olçay Gül, 2012; Scattone, 2008; Tetreault ve Lerman, 2010; Washburn, 2006). Yapılan çalışmalarda her iki yöntemin de sosyal beceri öğretiminde etkili yöntemler oldukları görülmektedir. Ayrıca, her iki yöntem de kanıt temelli uygulamalar olarak kabul edilmektedir (NAC, 2009; NPDC, 2010; Wong ve diğ., 2014). Ancak, yapılan alanyazın taramasında sosyal becerilerin öğretiminde sosyal öyküyle öğretim yöntemini ve video modelle öğretim yöntemini zaman, uygulamaların hazırlık süreleri, oturum sayısı, hata sayısı, hazırlanan materyalin yeniden kullanımı gibi kriterler göz önüne alınarak verimlilik açısından değerlendiren bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada OSB gösteren çocuklara sosyal beceri öğretiminde sosyal öykü ve video modelle öğretim yöntemlerinden hangisinin daha etkili ve verimli olduğu sorusuna yanıt aranmıştır.

Amaç

Bu çalışmanın genel amacı, OSB gösteren çocuklara sosyal becerilerin öğretiminde sosyal öyküyle ve video modelle öğretim yöntemlerini etkililik ve verimlilik açısından karşılaştırmaktır. Bu genel amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Sosyal becerilerin OSB gösteren çocuklara kazandırılmasında, sosyal öykü ve video modelle öğretim yöntemlerinden hangisi çocukların sosyal becerileri kazanmalarında daha etkilidir?
2. Sosyal becerilerin OSB gösteren çocuklara kazandırılmasında sosyal öykü ve video modelle öğretim yöntemleri verimlilikleri açısından farklılaşmakta mıdır?
 - i. Sosyal becerilerin kazandırılmasında sosyal öykü ve video modelle öğretim yöntemlerinden hangisi öğretim süresi açısından daha verimlidir?
 - ii. Sosyal becerilerin kazandırılmasında sosyal öykü ve video modelle öğretim yöntemlerinden hangisi toplam öğretim oturumu sayısı açısından daha verimlidir?
3. Ebeveynlerin OSB gösteren çocuklara sosyal öykü ve video modelle öğretim yöntemleriyle kazandırılan sosyal beceriler hakkındaki görüşleri (sosyal geçerlik) nelerdir?

Önem

Bu araştırma hem kuramsal açıdan hem de uygulama açısından önemli görülmektedir. Araştırmanın kuramsal açıdan önemi, OSB gösteren çocuklara sosyal beceri öğretiminin gerekliliğini, sosyal öykü ve video modelle öğretim yöntemlerinin kullanımının önemini ve kullanılabilirliğini vurgulamış olmasıdır.

Çalışmanın uygulama açısından önemi ise uygulamalar sonucunda araştırmaya katılan çocukların uygun olmayan davranışlarında azalma ya da uygun olan davranışlarında artış olacağı; dolayısıyla, akranları ve öğretmenleri tarafından sosyal

kabulünün artacağı düşünülebilir. Hedef davranışların seçiminde tek bir hedef davranış üzerinden gidilmeyip, özellikle katılımcıların annelerinin ve öğretmenlerinin öğretilmesi gereken sosyal beceriye ilişkin görüşlerinin alınması çalışılacak becerinin işlevsel olmasını sağlamaktadır. Her katılımcıda katılımcının kendisine özgü bir beceri belirlenip, o beceriyi geliştirmeye yönelik çalışma yapılacak olması uygulamanın diğer önemli noktalardan biridir. Ayrıca, çalışmanın başka bir önemi, sınıf öğretmenine ve çocuğun ailesine sosyal beceri öğretiminde iki farklı yöntemle tanışma fırsatı vermesi olarak düşünülebilir.

Bu araştırmanın diğer bir önemi ise OSB gösteren çocuklara eğitim veren kişilere ve ailelere farklı, motive edici ve eğlenceli bir biçimde sosyal becerilerin nasıl öğretilebileceği ya da uygun olmayan davranışların nasıl azaltılabileceği konularında katkı sağlaması ve bu kişileri örnek uygulamalarla tanıştırmasıdır.

Bu çalışmanın başka bir katkısının da, Türkiye’de sosyal beceri öğretiminde sosyal öykü ve video modelle öğretimin karşılaştırıldığı ilk çalışma olması nedeniyle alanyazına katkı sağlayabilecek olması düşünülebilir. Ayrıca, sosyal öykü ve video modelle yapılan çalışmalarda her iki yöntemin de OSB tanılı çocuklarda etkili olduğu görülmüştür. Bu çalışmada sonucunda ortaya çıkacak verimlilik bulgularının OSB tanılı bireylere sosyal becerilerin kazandırılmasında, özel eğitim alanında çalışan uzman, öğretmen ve araştırmacılar tarafından benzer uygulamaların geliştirilmesinde ve yaygınlaştırılmasında yeni araştırmalara olumlu katkılar getireceği düşünülmektedir.

İKİNCİ BÖLÜM

İLGİLİ ALANYAZIN TARAMASI

Bu bölümde OSB tanımlı bireylere sosyal beceri öğretiminde sosyal öykü ve video modellerle yapılan çalışmalarla ilgili alanyazın taraması yer almıştır.

Sosyal Yeterlik

Sosyal yeterlik, insan yeteneğinin temel özelliklerinden biri olarak kabul edilmektedir. Diğer bir deyişle, sosyal yeterlik bireyin içinde yaşadığı toplum tarafından belirlenen ölçütlere uygun davranıp davranmadığını temel alan değerlendirici bir terimdir. Sosyal beceriler de sosyal yeterliğin temelini oluşturmaktadır. Sosyal yeterlik kavramı bir şemsiye gibidir ve sosyal becerileri içine alan bir kavramdır. Bireyler sosyal becerilere sahip olduklarında ve bu becerileri uygun biçimde kullandıklarında sosyal yeterliği gerçekleştirmiş olurlar (Sucuoğlu ve Çifci, 2001; Ergenekon, 2012).

Gresham ve Reschly (1981) sosyal yeterliği iki ayrı boyutta açıklamaktadırlar. Bunlar, uyumsal davranış ve sosyal becerilerdir. Uyumsal davranış, çocukların ve gençlerin bağımsız olarak işlevde bulunma becerilerini, fiziksel gelişimlerini, akademik yeterliklerini ve dil gelişimlerini içermektedir. Sosyal beceriler ise üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar, kişilerarası davranışlar, kendiyle ve görevleriyle ilişkili davranışlardır. Kendiyle ilişkili davranışlar; duygularını ifade etme, ahlaki davranış, kendine karşı olumlu tutum geliştirme gibi davranışlardan oluşmaktadır. Görevle ilişkili davranışlar ise uyarılara dikkat etme, sorumluluklarını yerine getirme, yönergeleri izleme, bağımsız olarak çalışma gibi davranışları kapsamaktadır (Avcioğlu, 2007; Çolak, Vuran ve Uzuner, 2013; Şahin, 2001; Vuran, 2007).

Sosyal Beceriler

Sosyal beceriler, bireyin sosyal ortamlarda olumlu sonuçlar elde etmesini sağlayan öğrenilmiş davranışlardır. Bu tanım; a) kişiler arası etkileşim için bireyin gösterdiği eylemler ya da davranışları, b) belirli bir sosyal durum ya da bağlamın gerektirdiği

davranışları yerine getirmeyi, c) sosyal beceri ile olumlu sosyal sonuçlar ve başarılı sosyal etkileşimi içermektedir (Vuran, 2007).

Sucuoğlu ve Çifci (2001) tarafından sosyal becerilerin bazı ortak özellikleri şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Sosyal beceriler bireyin içinde yaşadığı toplumun sosyal kurallarına bağlı olan, bireylerin sosyal ortamlarda olumlu ya da nötr tepkiler almalarını, olumsuz tepkilerden kaçınmalarını sağlayan becerilerdir. Kiminle, nerede, nasıl konuşulur, sınıfta nasıl davranılır, nasıl konuşulur ya da nasıl konuşulmaz gibi becerilerin sosyal becerileri yetersiz olan bireylere öğretilmesi gerekmektedir.
2. Sosyal beceriler öğrenilmiş davranışlardır. Her toplumun kendine özgü sosyal kurallarının olması ve farklı sosyal davranışların istendik kabul edilmesi, sosyal becerilerin öğrenilmiş davranışlar olduğunu göstermektedir.
3. Sosyal beceriler amaca yöneliktir ve birey tarafından belirlenen bir amaç için kullanılırlar. Bireyin amacını belirleyebilmesi ve bu amacı sosyal ortamlarla bütünleştirebilmesinin, sosyal yeterliğin bir göstergesi olduğu düşünülmektedir.
4. Sosyal beceriler duruma özgüdür ve sosyal ortamlara göre farklılaşırlar. Bu beceriler, kişinin içinde bulunduğu ortama ve ortamdaki kişilere göre farklılık göstermektedir.
5. Sosyal beceriler gözlenebilen becerilerin yanı sıra gözlenemeyen bilişsel ve duyuşsal elemanlardan oluşmaktadır. Teşekkür etme, özür dileme, selamlaşma gibi davranışlar gözlenebilirken; karar verme, sosyal durumu algılayabilme gibi davranışlar gözlenememektedir.

Günlük yaşamda diğer bireylerle başarılı şekilde etkileşime girmek, arkadaşlık kurmak, serbest zaman etkinliklerine katılmak ya da bir grubun üyesi olmak gibi insan yaşamını zenginleştiren, yaşamın kalitesini arttıran sosyal beceri deneyimleri tüm bireyler için olduğu gibi yetersizliği olan bireyler için de oldukça önemlidir (Vuran, 2007). Yaşına uygun sosyal becerileri olmayan çocukların akran ilişkilerinde güçlük yaşama ya da akranlar tarafından kabul görmeme olasılığı bulunmaktadır. Sosyal

becerileri yetersiz olan çocuklarda akademik başarısızlık, uygun olmayan davranışlar ve ciddi psikiyatrik rahatsızlıkların meydana geldiği görülebilmektedir. Önleyici bir strateji olarak, çocukluk süresince sosyal yeterlikle ilgili becerileri geliştirmek için erken eğitim ve yetişkinlikteki sosyal yeterlik için uzun dönemi kapsayan bir eğitim gerekmektedir (Loncola, 2004; Akt., Altunel, 2007).

OSB olan çocuklar için sosyal becerilerde yaşanan yetersizlik, sosyal soyutlama ve akranlar tarafından dışlanma ile sonuçlanabilmektedir. Sosyal becerileri arttırmak, sosyal amacı olan etkinlikleri yaparak oluşabilmektedir. Örneğin, akranlarla olan etkileşimin artması, çocukların kendi ihtiyaç ve isteklerini ifade edebilmelerine, edindikleri bilgileri başkaları ile paylaşabilmelerine katkı sağlamaktadır. Dolayısıyla OSB tanılı çocuklara sosyal becerilerin öğretimi son derece önemlidir (Scheuermann ve Webber, 2002).

Goldstein ve diğerleri (1992), normal gelişim gösteren çocukların, OSB gösteren akranlarının oyun etkinliklerine katılmalarını arttırmak için bazı etkinlikler hazırlamışlardır. Bu etkinliklerde rol alma, etkinlik hakkında yorum yapma ve akran iletişimini gerçekleştirmeye yardımcı olabilecek bilgi isteme ve uygun tepki verme davranışlarının öğretimi yer almıştır. Çalışmaya normal gelişim gösteren ve OSB gösteren beşer öğrenci katılmıştır. Oyun etkinlikleri süresince, öğretene akran hazırlanan programı uygularken, öğretmen gerekli hatırlatmalarda bulunmuş, öğrencilerin birbirleriyle etkileşimde bulunmaları için onları teşvik etmiştir. Araştırmanın sonucunda, beş öğrenciden dördünün oyun etkinlikleri sırasında sosyal etkileşimlerinin arttığı görülmüştür (Sazak, 2003).

Benzer bir çalışma Garfinkle ve Schwartz (2002) tarafından OSB gösteren öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarını taklit edip etmediklerini belirlemek ve akranlar arasındaki etkileşimi değerlendirmek amacıyla yürütülmüştür. Yapılan çalışmaya anasınıfına devam eden OSB gösteren üç çocuk ve normal gelişim gösteren bir çocuk katılmıştır. Çocuklar iki ayrı kaynaştırma sınıfındaki etkinliklere katılmışlardır. Çoklu yoklama modeline göre desenlenen çalışmada 15 dakikalık etkinliklerde çocukların akranlarını ne ölçüde taklit ettiklerine bakılmıştır. Araştırma sonucunda, kaynaştırma ortamlarında bulunan çocukların katıldıkları serbest oyun etkinliklerinin akran taklidi yapma becerisini arttırdığı görülmüştür. Bu çalışmada, OSB

gösteren çocukların normal gelişim gösteren akranlarıyla sosyal etkileşimde bulunma derecelerinde artış meydana geldiği de görülmüştür.

OSB gösteren çocukların sosyal becerilerinin gelişimi normal gelişim gösteren çocuklarınkinden farklılık göstermektedir. Gelişimlerdeki bu farklılıklar aynı zamanda çocukların sosyal kabullerini, etkileşim kurma ve sosyal becerilerini de etkileyebilmektedir. Sosyal uyum güçlüğü, OSB gösteren çocukların temel sorunlarının başında yer almaktadır (Dışıklı, 2007; Vuran, 2005).

Sosyal uyum güçlüğü, sınırlı iletişim yeteneği ve sosyal davranışlarda yaşanan zorluklar problem davranışların temelini oluşturmaktadır. Problem davranışlar OSB gösteren çocukların ailelerinin ve eğitimcilerinin üzerinde sıkça gördükleri konulardan biridir. Bu çocuklarda görülen problem davranışlar arasında asabiyet, kendine zarar verme, bağırıp tepinme, pika, düzen bozma, kurallara uymama, öfke nöbetleri, yıkıcı ve takıntılı davranışlar bulunmaktadır. Bu davranışlar OSB gösteren çocukların çoğu zaman kaynaştırma eğitimi almalarına ve topluma katılmalarına engel olmaktadır (Brosnan ve Healy, 2011; Dominick, Davis, Lainhart, Tager-Flusberg ve Folstein, 2007; Luiselli ve diğ., 2008).

Yetersizlikten etkilenmiş olsun ya da olmasın tüm bireylerin toplumda bağımsız olarak yaşamlarını sürdürebilmeleri ve başarılı olabilmeleri için sosyal becerileri kazanmaları gerekmektedir. Sosyal becerilerin öğretimi bu bakımdan çok önemlidir. Ayrıca, sosyal becerilerin öğretilmesi gelişimsel yetersizliği olan çocukların akademik becerileri öğrenmelerini kolaylaştırmakta, problem davranışlarla olumlu şekilde baş etmeyi sağlamakta, ceza ya da davranışların kontrol edilmesine daha az gereksinim duyulmasını sağlamakta, gelişimsel yetersizliği olan öğrencilerin sosyal kabullerinin artmasına neden olmakta, hem işe girilmesine ve işte uzun süre çalışılmasına yardımcı olmakta, hem de iş başarısı ve iş doyumunu arttırmakta, kaynaştırma programlarının etkililiğini ve çocuğun yaşatları tarafından sosyal kabulünü arttırmakta ve bireyin bulunduğu ortamın aktif üyesi olmasını sağlamaktadır (Huitt ve Dawson, 2011; Sucuoğlu ve Çifci, 2001).

Sosyal Yetersizlik

Bazı durumlarda bireyler sosyal durumlara uyum sağlamakta zorluk çekerler. Bireylerin çeşitli nedenlerle, belli sosyal durumlara uygun biçimde tepkide bulunamaması ve olumlu sosyal sonuçlar elde edememesi sosyal yetersizlik olarak ifade edilmektedir (Ergenekon, 2012).

Bireylerin sosyal durumlara uyum sağlamada yaşadıkları güçlüklerin nedenleri; a) bireyin ortamdaki sosyal ipuçlarını anlayamaması, b) bireyin bulunduğu ortamda tepkide bulunmak için uygun yolun ne olduğunu bilmemesi, c) bireyin beceriyi doğal bir şekilde kullanmak için yeterli alıştırmalarının olmaması, d) bireyin uygun tepkiyi düşünmek için duygularını yeterince kontrol edememesi olarak sıralanmaktadır (Vuran, 2007).

Sosyal yetersizlik, beceri yetersizliği, performans yetersizliği, kendini kontrol yetersizliği ve beceriyi ortaya koyma yetersizliği olmak üzere dört grupta toplanabilmektedir.

1. Sosyal beceri yetersizliği: Birey beceriyi daha önce hiç sergileyememişse beceriyi kazanamamış olduğu düşünülebilir.
2. Performans yetersizliği: Birey beceriyi nasıl sergileyeceğini bilir; ancak, yeterli sıklıkta ve uygun ortamlarda sergileyemez.
3. Kendini kontrol yetersizliği: Bireyin yaşadığı yoğun duygusal tepkiler bireyin beceriyi öğrenmesini engeller.
4. Beceriyi ortaya koymada yetersizlik: Birey, duygusal tepkilerindeki artış ya da yetersiz alıştırma nedeniyle beceriyi sergileyemez (Avcıoğlu, 2007; Ergenekon, 2012).

OSB tanılı bireylerde sosyal yetersizliğin aşılmasında ve sosyal becerilerin kazandırılmasında bazı yöntemlere gereksinim duyulmaktadır. Sosyal öykü ve video modellerle öğretim bu yöntemler arasında yer almaktadır.

Sosyal Öykülerle Öğretim

Sosyal öyküler OSB gösteren çocuklarda sosyal becerilerin edinimini sağlamak ve varolan sosyal becerileri geliştirmek amacıyla ilk kez 1991'de Carol Gray tarafından desenlenmiş ve uygulanmıştır. Sosyal öyküler, OSB gösteren çocuklara sosyal

durumları açıklamak, sosyal becerileri öğretmek ve sosyal durumlarda zorluklarla başa çıkma larını sağlamak amacıyla özel bir formatta çocuğun ağzından yazılan öykülerdir (Reynhout ve Carter, 2007; Spencer, Simpson ve Lynch, 2008).

OSB gösteren çocukları kaynaştırma ortamlarında eğ itmek, birçok genel eğitim öğretmeni için sorun olsa da bu durum gittikçe yaygınlaşmaktadır. Dolayısıyla, kaynaştırma ortamlarındaki sınıf öğretmenleri özel gereksinimli öğrencilere istedik davranışları kazandırabilmek için daha fazla yonteme ihtiyaç duymaktadırlar. Bu yöntemlerden biri de sosyal öykülerdir. Sosyal öyküler OSB gösteren çocukların eğitiminde çok kabul gören bir uygulamadır (Crozier ve Tincani, 2005; Sansosti ve Powell-Smith, 2008).

Sosyal öykülerin yazılmasının üç amacı bulunmaktadır. Bunlar alanyazında;

1. Uygun olmayan davranışları azaltmak
2. Yeni beceriler kazandırmak
3. Varolan becerileri geliştirmek şeklinde ifade edilmektedir (Vuran ve Turhan, 2012).

Sosyal öykülerin OSB tanılı bireylerde etkili olmasının nedenleri aşağıda yer almaktadır:

1. Sosyal öyküler görseldir. Özellikle OSB gösteren çocuklarda görsel öğrenme gücünü ortaya çıkarmaktadır (Hawley ve Arnold, 2005).
2. Aynı öykü öğrenci tarafından defalarca tekrarlanabilmektedir (Gray, 2002).
3. Öyküler öğrencinin gereksinimleri doğrultusunda yazılmaktadır (Reynhout ve Carter, 2006).
4. Öyküler diğer insanların ne düşündükleri ve ne yaptıkları üzerinde odaklanmaktadır (Barry ve Burlew, 2004).
5. Öyküler öğrencinin düzeyine ve sözcük dağarcığına uygun olarak yazılmaktadır (Hawley ve Arnold, 2005).
6. Sosyal öykülerde somut ifadeler kullanılmaktadır. Dolayısıyla, çocuklar yeni bir beceriyi kolaylıkla anlayabilmektedir (Reynhout ve Carter, 2006).
7. Öğretmenler ve ebeveynler sosyal öyküleri etkili ve uygulaması kolay bulmaktadır (Crozier ve Tincani, 2005).

Sınıf ortamında öğrencilerden arkadaşlarını selamlamak, grup etkinliklerine katılmak, oyun oynamak, eşyalarını toplamak ve sırasını beklemek gibi birçok sosyal davranış sergilemeleri beklenmektedir. Öğretmenler hedefledikleri sosyal becerileri kazandırmak için tüm sınıf için sosyal öykü yazabilirler. Ancak OSB gösteren öğrenciler için daha fazla bilgiye ve daha duru bir dile ihtiyaç duyulabilmektedir (Gray, 2002).

Sosyal öyküleri sadece öğretmenler değil, çocukla aynı ortamı paylaşan ve sosyal öykü yazmayı bilen herkes yazabilir. Bu kişiler; çocuğun öğretmenin yanı sıra anne-babası, konuşma terapisti, fizyoterapisti, psikoloğu, komşuları, arkadaşları, akrabaları ve kardeşleri olabilir (Gray, 2002).

Sosyal Öykü Yazmanın Aşamaları

İlk olarak hedef davranış belirlenir. Öğretmen kazandırmak istediği sosyal beceriyi gözlem yaparak ya da işlevsel bir davranış değerlendirme ölçeğiyle belirleyebilir. Bu durumda, öğretmen davranışın sıklığı ve süresi hakkında yeterli veriye sahip olabilmektedir. İkinci olarak, öğretmen hedeflediği davranış doğrultusunda, öğrencilerinin seviyelerine uygun olacak şekilde öyküyü yazar (Spencer, Simpson ve Lynch, 2008).

Sosyal Öykünün İçeriği ve Yapısı

Sosyal öyküler sosyal becerinin tanımlanmasını, uygun olan davranışı ve diğerlerinin görüşlerini içeren ortalama 5-10 cümle arasında yazılabilmektedir. Bu sayı, öğrencilerin düzeylerine göre artış gösterebilir. Öyküler mutlaka çocuğun anlayacağı düzeyde yazılmalıdır. Hafif düzeyde OSB gösteren bir öğrenci için yazılan bir sosyal öyküde, bütün cümleler tek bir kağıt üzerinde bulunabilir. Ancak, orta veya ağır düzeyde OSB gösteren bir öğrenci için her cümlenin ayrı bir sayfaya yazıldığı bir kitapçık hazırlanması gerekebilir. Bu çocuklarda cümle sayısının az olması öykünün anlaşılabilirliğini artırır. Okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler için sayfalara cümleyi anlatan resimler de eklenebilir. Öğrencilerin ilgilerine göre sayfalara sosyal beceriyi anlatan fotoğraflar da yapıştırılabilir. Eğer mümkünse, hazırlanan öyküler “power point” sunularıyla hazırlanıp, daha çekici bir hale getirilebilir (Gray, 2002).

Sosyal öykünün başlığı ana fikri içermelidir (teach with the title). Başlığı okuyan öğrenci öykünün içeriği hakkında tahminde bulunabilmelidir. Bazen başlık soru şeklinde de yazılabilir. O zaman da öykü soruya cevap verecek biçimde oluşturulmalıdır. Örneğin, “Neden saçlarımı kestirmeliyim?” (Spencer, Simpson ve Lynch, 2008).

Bir sosyal öykü yazılırken aşağıdaki sıra izlenir:

Betimleyici cümle (Descriptive sentence): Öyküye başlanırken iki ile beş cümle arası sosyal ortamdaki durum ve uygun olan davranış tanımlanır. Örnek: Ben bazen okulda tenefüse çıktığımda kraker yerim.

Yönlendirici cümle (Directive sentence): Bir cümle ile olumlu, gözlenebilir ve uygun olan tepki yazılır. Örnek: Yediğim krakerin poşetini çöp kutusuna atmam gerekir.

Yansıtıcı cümle (Perspective sentence) : İsteğe göre, diğer kişilerin görüşleri ve duyguları bir cümle ile yazılabilir. Örnek: Ben çöpleri çöp kutusuna atarsam öğretmenim çok mutlu olur.

Kontrol cümlesi (Control sentence): Çocuğun sosyal durumda uygun olan davranışı yazılır. Örnek: Bundan sonra çöpleri çöp kutusuna atmaya çalışacağım.

Doğrulamaya cümle (Affirmative sentence) : Genellikle içinde yaşanılan kültürü ve ortak değerleri ifade eden cümlelerdir. Örnek: Bayramlarda büyüklerimizi ziyaret etmemiz gerekir.

İşbirlikçi cümle (Cooperative sentence) : Ebeveynlerin, akranların ve uzmanların çocuğa nasıl yardım edebileceklerini anlatan cümlelerdir. Örnek: Odamı toplarken annem bana yardım edebilir. (Spencer, Simpson ve Lynch, 2008).

Sosyal Öykünün Uygulanması

Yazılan öykü çocuğa sakın bir ortamda açıklama yapılarak sunulmalıdır. Çocuğa öykü ilk gösterildiğinde, “Senin için bir öykü yazdım. İstersen birlikte okuyalım. Ne dersin?” ya da “Birlikte okumamızı ister misin?” şeklinde cümleler kullanılarak sunulabilir. Eğer çocuk öyküyü okumak istemezse bir süre sonra tekrar denenmelidir (Howley ve Arnold, 2005).

Öykü ilk kullanıldığında, öğretmen öğrencinin öyküyü ve hangi becerinin öğretileceğini anladığından emin olmalıdır. Çocuk daha sonra öyküyü bağımsız bir

şekilde, yüksek sesle bir yetişkine okuyabilir veya öyküyü bir yetiştikinden dinleyebilir. Yazılan öykü defalarca kullanılabilir. Bir sosyal öykünün ne kadar süre kullanılacağına ilişkin kesin bir kural yoktur. Ayrıca, yazılan öyküler üzerinde çocuğun bulunduğu diğer ortamlara uyarlamalar da yapılabilir (Spencer, Simpson ve Lynch, 2008).

Sosyal Öykünün Silikleştirilmesi

Sosyal öykü uygulamasına bireyde bağımsızlık sağlanana kadar devam edilir. Birey bağımsızlığını kazandıktan sonra öykü uygulamasında silikleştirmeye gidilebilir. Silikleştirme iki şekilde yapılabilir. Bunlardan ilki öykü içindeki yönlendirici cümlelerin öyküden çıkartılması şeklindedir. Ancak bu uygulama yeniliklere açık olamayan bazı OSB tanısı alan çocukları rahatsız edebilir. Diğer silikleştirme şekli ise sosyal öykünün içeriğinde değişikliğe gidilmeden öykünün sunulma zamanları arasındaki süreyi uzatmak şeklinde yapılmaktadır. Haftada dört gün okunan sosyal öyküyü haftada iki gün okumak silikleştirmeye örnek olarak verilebilir (Kokina ve Kaczmarek, 2014).

Sosyal Öykü Çalışmaları

Sosyal öykü çalışmalarının taranması aşamasında sosyal öykü (social story), otizm (autism) ve sosyal beceriler (social skills) gibi anahtar kelimeler kullanılmış; taramalar internet ortamında arama motorları kullanılarak, Yüksek Öğretim Kurumunun tez merkezinde bulunan tezler taranarak ve üniversite kütüphanelerinin “Eric” ve “Academic Search Complete” veri tabanları kullanılarak yapılmıştır. Ulaşılan araştırmaların hakemli dergilerde yayınlanmış olması, bir yüksek lisans ya da doktora tezi olması ve sosyal öykülerin uygulanmasını konu alması tarama ölçütü olarak düşünülmüştür. Yapılan alan taramasında sosyal beceri öğretiminde 1995-2015 yılları arasında sosyal öykülerin uygulamalı olarak kullanıldığı toplam 46 çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmalardan sadece iki tanesi (Balçık, 2010; Olçay Gül, 2012) yurt içinde yapılmıştır. Diğer 42 çalışma yurt dışında yapılmıştır. Sosyal öyküyle sosyal beceri öğretimine ilişkin yapılan çalışmaların kısa analizleri Tablo 1, Tablo 2 ve Tablo 3’de gösterilmiştir.

Gelişimsel yetersizlik gösteren bireylere sosyal öykü yöntemiyle sosyal becerilerin öğretimini konu alan 46 çalışma incelendiğinde, toplam 286 denek'in çalışmalarına katıldığı görülmektedir.

Denekler tanıları bakımından incelendiğinde, çalışmalara katılan deneklerin %70'inin otizm, %24'ünün dil ve konuşma bozukluğu, %4'ünün Asperger Sendromu ve %2'sinin zihin yetersizliği tanısı alan bireyler olduğu görülmektedir. Denekler yaş gruplarına göre incelendiğinde, 0-6 yaş arası deneklerin oranının %41.9 ve 7-15 yaş arası deneklerin oranının ise %58.1 olduğu görülmektedir.

Sosyal öykü yönteminin kullanıldığı çalışmalar ortam bakımından da ele alınmış ve çalışmaların %12,5'inin deneklerin evlerinde; %87,5'inin ise sınıf, okul kafeteryası, okul yemekhanesi, okul kütüphanesi, okul oyun alanı ve üniversite birimlerinde uygulandığı görülmüştür.

Çalışmalarda hedeflenen sosyal becerilerin üç grupta toplandığı görülmektedir: (a) Yeni becerilerin kazandırılması, (b) varolan becerilerin geliştirilmesi ve (c) uygun olmayan davranışların azaltılması. Araştırmalar gruplara ayrılırken, çalışmalarda kullanılan grafikler göz önünde bulundurulmuştur. Çalışılan 74 becerinin %55'inin arttırılmak istenen davranışlar olduğu (selamlaşma, paylaşma, oyuna davet etme, etkinlik başlatma, sohbeti sürdürme, vb.), %41'inin azaltılmak istenen davranışlar olduğu (tepinme, vurma, bağırma, gereksiz temasta bulunma, vb.) ve %4'ünün ise varolan becerileri geliştirme (hikaye dersine katılım, el yıkama, etkinlik takip etme, vb.) amaçlı yapılan çalışmalar olduğu görülmüştür.

Çalışmalar kullanılan araştırma modelleri bakımından değerlendirildiğinde, gelişimsel yetersizlik gösteren bireylere sosyal beceri öğretiminde sosyal öykü yönteminin etkililiğini inceleyen çalışmaların %27,5'inde denekler arası çoklu başlama modeli, %17,5'inde ABAB modeli, %12,5'inde ön-test son-test modeli, %7,5'inde AB modeli, %5'inde ABC modeli, %5'inde ABAC modeli, %5'inde ortamlar arası çoklu başlama modeli, %5'inde davranışlar arası çoklu başlama modeli, %2,5'inde davranışlar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli, %2,5'inde betimsel çalışma, %2,5'inde ACABA modeli, %2,5'inde ABA modeli ve %2,5'inde ise ABCACBC modelinin uygulandığı görülmüştür.

Yapılan çalışmalar genelleme ve izleme verileri açısından değerlendirildiğinde, çalışmaların %35'inde genelleme ve izleme verilerinin toplandığı, %2,5'inde sadece genelleme verilerinin toplandığı, %7,5'inde sadece izleme verilerinin toplandığı ve %55'inde genelleme ve izleme verilerinin toplanmadığı görülmektedir.

Çalışmalarda toplanan sosyal geçerlik verilerine bakıldığında, çalışmaların sadece %22,5'inde sosyal geçerlik verilerinin toplandığı, %77,5'inde ise sosyal geçerlik verilerinin toplanmadığı görülmektedir.

Aşağıda sosyal beceri öğretiminde sosyal beceri öğretiminde sosyal öykünün kullanıldığı araştırmalarla ilgili tablolar ve kısa açıklamalar bulunmaktadır. Tablolar ve açıklamalar (a) yeni becerilerin kazandırılmasına yönelik yapılan çalışmalar, (b) varolan becerilerin geliştirilmesine yönelik yapılan çalışmalar, (c) uygun olmayan davranışların azaltılmasına yönelik yapılan çalışmalar şeklinde gruplandırılmıştır. Tablolarda deneklerin özellikleri belirtilirken DSM V (2013) yayınlanmadan önce yapılan çalışmalarda otizm, asperger sendromu, atipik otizm gibi tanımlamalar yapılmış ancak 2013 sonrası çalışmalarda OSB tanımı yer almıştır.

Tablo 1. Yeni sosyal becerilerin kazandırılmasına yönelik yapılan sosyal öykü çalışmaları

Kaynak	Sosyal Beceri	Denek Özellikleri	Ortam	Araştırma Modeli	Genelleme ve İzleme	Sosyal Geçerlik
Pettigrew, 1998	*Arkadaşıyla oyun oynama *Oyuncaklarını paylaşma	3-4 yaş arası dil ve konuşma bozukluğu olan altmış dokuz denek	Okul	Ön-test Son-test	(-)	(-)
Rogers ve Myles, 2001	*Sözel yönergelere tepki verme	14 yaşında Asperger Sendromu tanılı bir denek	Okul	Ön-test Son-test	(-)	(-)
Theimann ve Goldstein, 2001	*İletişim başlatma	6-12 yaş arası otizm tanılı beş denek	Okul kütüphanesi	Davranışlar arası çoklu başlama modeli	(+)	(+)
Brownell, 2002	*Sözel yönergelere tepki verme	6-9 yaş arası otizm tanılı dört denek	Sınıf	ABAC	(-)	(-)
Feinberg, 2002	*Selamlaşma *Oyuna davet etme *Ne oynamak istediğini sorma	8-13 yaş arası otizm tanılı otuz dokuz denek	Oyun odası	Ön-test Son-test	(-)	(-)

Bledsoe, Myles, ve Simpson, 2003	*Yiyecek ve içeceğini koyma *Peçete kullanma	13 yaşında Asperger sendromu tanılı bir denek	Okul yemekhanesi	ABAB	(-)	(-)
Delano, 2003	*Dikkatini yöneltme, yorum yapma, ricada bulunma	6-13 yaş arası OSB tanılı 5 katılımcı	Okul	Deneklerarası çoklu yoklama modeli	Genelleme (+)	(-)
Andrews, 2004	*Oyun/etkinlik başlatma *Sıra alma *Oyunu sürdürme	8-12 yaş arası otizm tanılı 20 denek	Okul	Ön-test Son-test	(+)	(-)
Barry ve Burlew, 2004	*Etkinlik seçme *Seçtiği oyuncakla uygun biçimde oynama	7 ve 8 yaşında otizm tanılı iki denek	Özel Eğitim sınıfı	Denekler arası çoklu başlama modeli	(-)	(-)
Delano ve Snell, 2006	*Akranlarla sosyal etkileşim kurabilme *Oyun alanında bulunma	6-9 yaş arası otizm tanılı üç denek ve 6 yaşında normal gelişim gösteren 3 akran	Anaokulu	Denekler arası çoklu yoklama modeli	(+)	(-)

Sansosti ve Powell-Smith, 2006	*Sohbete katılma	9-11 yaş arası Asperger Sendromu tanılı üç denek	Okul	Denekler arası çoklu başlama modeli	İzleme (-)	(-)
Scattone, Tingstrom ve Wilczynski, 2006	*İletişim başlatma otizm tanılı	8-13 yaş arası üç denek	Okul	Denekler arası çoklu başlama modeli	(-)	(+)
Soenkssen ve Alper, 2006	*Akranlarına ilgi gösterme	5 yaşında "hyperlexia" tanılı bir denek	Okul	Ortamlar arası çoklu başlama modeli	(+)	(-)
Washburn, 2006	*Dinlediği belli eden ifadeler kullanma *Sohbeti devam ettirme	12-14 yaş arası Asperger Sendromu tanılı dört denek	Okul	Denekler arası çoklu başlama modeli	(-)	(-)
Toplis ve Hadwin, 2006	*Öğle yemeğini uygun biçimde yeme	7 yaşında zihin yetersizliği tanılı beş denek	Sınıf Okul yemekhanesi	ABAB	(-)	(-)

Crozier ve Tincani, 2007	*Sabah etkinliğinde ilk 10 dakika yerinde oturma *Sofrada sohbet etme *Akranlarıyla oyun oynama	3-5 yaş arası otizm tanılı üç denek	Sınıf	ABAB (1. ve 2. Denek) ABCACBC (3. Denek)	(+)	(+)
Bernad-Ripoll, 2007	*Duygularını tanıma, farkına varma *Her duygu ile bağlantılı tepkide bulunma	9 yaşında Asperger Sendromu tanılı bir denek	Okul	AB modeli	Genelleme (+)	(-)
Sansosti ve Powell-Smith, 2008	*Bir oyun/etkinliğe katılma *Sohbet sürdürme	6-10 yaş arası otizm tanılı üç denek	Okul	Denekler arası çoklu başlama modeli	(+)	(+)
Quirnbach, 2009	*Selamlaşma *Oyuna davet etme *Arkadaşının ne oynamak istediğini sorma *Arkadaşının oyun teklifini kabul etme	7-14 yaş arası otizm tanılı kırk beş denek	Okul	Ön-test Son-test	(+)	(-)
Reichow ve Sabornie, 2009	*Selamlaşmayı başlatma	11 yaşında otizm tanılı bir denek	Okul	ABABC	(-)	(-)

Balçık, 2010	*Kendini tanıma *Yardım ya da bilgi İsteme *Devam eden etkinliğe katılma	Otizm tanılı okulöncesi kaynaştırma programına devam eden bir denek	Okul	Davranışlar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli	(+)	(-)
Hochdorfer, 2010	*Akranlarla sosyal etkileşim kurabilme *Oyun alanında bulunma	6-12 yaş arası üçü Asperger Sendronu biri otizm tanılı toplam dört denek	Okul	Denekler arası çoklu başlama modeli	(+)	(-)
Litras, Moore ve Anderson,2010	*Selamlaşma *Oyuna davet etme *Oyuna davet edildiğinde kabul etme	3 yaşında otizm tanılı bir denek	Ev	Davranışlar arası çoklu başlama modeli	(+)	(+)
Olçay Gül, 2012	*OSB tanılı çocuğu bulunan ailelere öykü uygulama becerisi kazandırmak	12-16 yaş arası 3 OSB tanılı ergen ve aileleri	Okul Ev	Yoklama evreli çoklu yoklama modeli	(+)	(+)
Grigore ve Rusu, 2014	*Arkadaşını selamlama	7-8 yaş arası OSB tanılı üç öğrenci	Okul	ABAC	(-)	(-)

Katılımcıların daha önce sahip olmadıkları sosyal becerilerin sosyal öyküler aracılığıyla öğretimi amacıyla yapılan çalışmalardan aşağıda kısaca söz edilmektedir.

Pettgrew (1998) tarafından üç - dört yaş arası dil ve konuşma bozukluğu olan 69 çocuğun katılımcı olarak yer aldığı bir çalışma yürütülmüştür. Çalışma kapsamında sosyal öyküler aracılığıyla katılımcıların arkadaşlarıyla oyun oynama ve oyuncaklarını paylaşma davranışlarının arttırılması hedeflenmiştir. Okul ortamında yürütülen çalışmanın verileri ön-test / son-test değerlendirmeleriyle toplanmıştır. Çalışmada genelleme, izleme ve sosyal geçerlik bulguları toplanmamıştır.

Rogers ve Myles (2001) tarafından yürütülen bir çalışmada 14 yaşında Asperger Sendromu tanısı alan bir katılımcının sözel yönergelere tepki verme davranışının arttırılmasında sosyal öykülerin etkililiği incelenmiştir. Okul ortamında yürütülen çalışmanın verileri ön-test / son-test yapılarak toplanmıştır. Genelleme ve sosyal geçerlik verilerinin toplanmadığı çalışmada sözel yönergelere tepki verme davranışının arttırılmasında sosyal öykülerin etkili olduğu görülmüştür.

Theimann ve Goldstein (2001) tarafından yapılan bir araştırmada sosyal öykülerin iletişim başlatma üzerindeki etkileri incelenmiştir. Çalışma 6-12 yaş arası OSB tanılı beş katılımcıyla yürütülmüştür. Okul kütüphanesinde yapılan çalışmada davranışlar arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Genelleme, izleme ve sosyal geçerlik verilerinin toplandığı çalışmada sosyal öykülerin iletişim başlatma üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Sosyal öykülerin sözel yönergelere tepki verme davranışı üzerindeki etkilerini inceleyen bir çalışma Brownell (2002) tarafından yapılmıştır. Araştırma altı - dokuz yaş arası OSB tanılı dört katılımcıyla sınıf ortamında yürütülmüştür. Araştırma deseni olarak ABAC deseninin kullanıldığı çalışmada sosyal geçerlik, izleme ve genelleme verileri toplanmamıştır. Araştırma bulgularında sosyal öykülerin sözel yönergelere tepki verme davranışının arttırılmasında etkili olduğu görülmüştür.

Feinberg (2002) tarafından yapılan bir çalışmada sosyal öykülerin selamlaşma, oyuna davet etme ve ne istediğini sorma davranışları üzerine etkililiği incelenmiştir. Araştırma 8-13 yaş arası OSB tanılı otuz dokuz katılımcıyla yürütülmüştür. Araştırmanın verileri oyun odasında ön-test / son-test yapılarak toplanmıştır. Çalışmada katılımcılar sosyal öyküyle öğretimi yapılan selamlaşma, oyuna davet etme ve ne

oynamak istediğini sorma davranışlarına ölçütü karşılar düzeyde performans göstermişlerdir. Çalışmanın genelleme, izleme ve sosyal geçerlik verileri toplanmamıştır.

Bledsoe vd. (2003) yiyecek ve içeceğini koyma ile peçete kullanma becerilerinin öğretimini sosyal öyküler aracılığıyla çalışmışlardır. 13 yaşında Asperger sendromu tanımlı bir katılımcıyla yapılan çalışma okul yemekhanesinde yürütülmüştür. ABAB modeline göre desenlenen çalışmanın genelleme ve sosyal geçerlik verileri toplanmamıştır. Araştırmanın bulgularında sosyal öykülerin peçete kullanımı ve yiyecek içeceğini koyma davranışlarının öğretiminde etkili olduğu görülmüştür.

Delano (2003) tarafından yapılan bir çalışmada dikkatini yöneltme, yorum yapma, ricada bulunma ve uygun tepkide bulunma becerilerinin öğretiminde ve katılımcıların akranlarıyla geçirdikleri zamanın arttırılmasında sosyal öykülerin etkisi incelenmiştir. Çalışma 6-13 yaşları arasında OSB tanımlı beş katılımcıyla yürütülmüştür. Araştırma süresince OSB tanımlı her katılımcıya normal gelişim gösteren bir akranı eşlik etmiştir. Deneklerarası çoklu yoklama modeliyle desenlenen çalışma katılımcıların okulunda yürütülmüştür. Genelleme verilerinin toplandığı çalışmada sosyal geçerlik verileri toplanmamıştır. Çalışmanın bulgularında katılımcıların sosyal öykülerin etkisiyle akranlarıyla geçirdikleri zamanda artış gözlenirken, katılımcıların kazandıkları becerileri diğer akranlara da genelledebildikleri görülmüştür.

Andrew (2004) yaptığı bir çalışmada sosyal öykülerin oyun başlatma, oyunu sürdürme ve sıra alma becerileri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Çalışma 8-12 yaş aralığında toplam 20 katılımcıyla sürdürülmüştür. Katılımcılar deney ve kontrol gruplarına yansız atama yoluyla atanmıştır. Deney grubuna sosyal öyküler sunulurken kontrol grubuna herhangi bir uygulama sunulmamıştır. Araştırmanın verileri gözlem ve genellenmiş sosyal algı testleriyle ön-test ve son-test şeklinde toplanmıştır. Araştırmanın bulgularında deney grubundaki katılımcıların oyun başlatma, oyunu sürdürme ve sıra alma becerilerinde kontrol grubundaki katılımcılara göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür.

Barry ve Burlew (2004) birlikte yaptıkları bir çalışmada yedi ve sekiz yaşlarında OSB tanımlı iki katılımcıya etkinlik seçme ve seçtiği oyuncaklarla uygun biçimde oynama becerilerini sosyal öyküler aracılığıyla kazandırmaya çalışmışlardır. Çalışmada

sosyal öyküler katılımcılar için ayrı ayrı yazılmıştır. Araştırma özel eğitim sınıfında denekler arası çoklu başlama modeli kullanılarak uygulanmıştır. Çalışmada genelleme ve sosyal geçerlik verileri toplanmamıştır. Araştırmanın bulgularında sosyal öykülerin OSB tanılı katılımcıların uygun sosyal davranışlarını arttırmada etkili oldukları görülmüştür.

Delano ve Snell (2006) yaptıkları çalışmada yaşları altı - dokuz arasında değişen OSB tanılı üç katılımcıyla çalışmışlardır. Araştırmada katılımcılara dikkatini yöneltme, yorumda bulunma, ricada bulunma ve oyun alanında uygun tepkide bulunma becerilerinin öğretimi sosyal öyküler aracılığıyla kazandırılmaya çalışılmıştır. Araştırmada katılımcılara normal gelişim gösteren altı yaşında üç akran eşlik etmiştir. Normal gelişim gösteren akranların hangi görevleri üstlenecekleri yansız atama yapılarak belirlenmiştir. Katılımcıların devam ettikleri anaokulunda yürütülen çalışmada denekler arası çoklu yoklama deseni kullanılmıştır. Çalışmada izleme ve genelleme verileri toplanırken sosyal geçerlik verileri toplanmamıştır. Araştırma bulgularında katılımcıların sosyal etkileşim sürelerinde ve hedef davranışın gerçekleşme sıklığında belirgin bir artışın olduğu görülmektedir. Ayrıca izleme verileri göz önünde bulundurulduğunda katılımcıların edindikleri becerileri uygulama sona erdikten sonra da korudukları ve kazandıkları beceriyi başka ortamlara genelleyebildikleri görülmüştür.

Sosyal öykülerin yaşları 9-11 arasında değişen Asperger Sendromu tanılı üç katılımcının sosyal etkileşimleri üzerindeki etkisini inceleyen bir çalışma da Sansosti ve Powell-Smith (2006) tarafından yapılmıştır. Çalışmada takım arkadaşını selamlama, rakibini ya da antrenörü alkışlama, grupla iletişim kurma, sohbete katılma ve akranlarıyla oyun etkinliklerine katılma becerileri hedef davranışlar olarak belirlenmiştir. Her bir katılımcı için hazırlanan sosyal öyküler Meyer-Johnson resimli iletişim sembolleriyle birlikte sunulmuştur. Araştırmada sosyal öykülerin sosyal etkileşim becerileri üzerindeki etkililiğini incelemek amacıyla deneklerarası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Çalışmada katılımcılar ve aileleri tarafından doldurulması için ayrıca bir sosyal öykü dergisi hazırlanmıştır. Araştırmanın uygulama evresinde araştırmacılar tarafından hazırlanan sosyal öyküler aileler tarafından katılımcılara okunmuş ve öykülerin anlaşılabilirliğini ölçmek amacıyla da sorular

sorulmuştur. Uygulama bittikten sonra iki hafta süresince sosyal öykülerde silikleştirmeye gidilmiştir. Araştırma bulgularında iki katılımcının hedeflenen sosyal davranışlarında artışın meydana geldiği ancak bir katılımcıda hedeflenen davranışın değişkenlik gösterdiği görülmüştür.

Scattone, Tingstrom ve Wilczynski (2006) tarafından iletişim başlatma becerisi üzerinde sosyal öykülerin etkililiğini belirlemek amacıyla bir çalışma yapılmıştır. Çalışmaya 8-13 yaş arasında OSB tanılı üç katılımcı dahil olmuştur. Çalışma katılımcıların okulunda yürütülmüştür. Araştırma tek denekli araştırma desenlerinden denekler arası çoklu başlama modeli kullanılarak planlanmıştır. İzleme ve genelleme verilerinin toplanmadığı ancak sosyal geçerlik verilerinin toplandığı çalışmada sosyal öykülerin iletişim başlatma becerileri üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Soenkssen ve Laper (2006) sosyal öyküler aracılığıyla 5 yaşında “hyperlexia” tanılı bir katılımcıya akranlarına ilgi gösterme becerisinin kazandırılmasını çalışmışlardır. Okul ortamında yürütülen çalışma ortamlar arası çoklu başlama modeli kullanılarak yürütülmüştür. Genelleme ve sosyal geçerlik verilerinin toplandığı çalışmada sosyal öyküler aracılığıyla akranlarına ilgi gösterme davranışının arttırılması hedeflenen çalışmada olumlu bulgular elde edilmiştir.

Dinlediğini belli eden ifadeler kullanma ve sohbeti devam ettirme becerilerinin kazandırılmaya çalışıldığı bir çalışma Washburn (2006) tarafından yapılmıştır. Çalışma yaşları 12-14 arasında değişen Asperger Sendromu tanılı dört katılımcıyla yürütülmüştür. Hedef davranışların okul ortamında kazandırılmaya çalışıldığı araştırma deneklerarası çoklu başlama modeline göre desenlenmiştir. Genelleme ve sosyal geçerlik verilerinin toplanmadığı çalışmada sosyal öykülerin dinlediğini belli eden ifadeler kullanma ve sohbeti devam ettirme becerilerinin arttırılmasında olumlu etkileri görülmüştür.

Toplis ve Hadwin (2006) yaptıkları bir çalışmada sosyal öykülerin herhangi bir tanısı olmayan, sadece problem davranışlara sahip olan beş katılımcının öğle yemeği zamanında ortaya çıkan problem davranışları üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırma yaş ortalamaları yedi olan beş katılımcı ile yürütülmüştür. Çalışmada her bir katılımcı için farklı bir sosyal öykü yazılmıştır. Çalışma ABAB modeli kullanılarak desenlenmiştir. Araştırma kapsamında katılımcıların öğretmenlerinden Conners

Öğretmen Değerlendirme Ölçeğini kullanarak öğrencilerini değerlendirmeleri istenmiştir. Çalışma bulgularında sosyal öykülerin beş katılımcıdan üçünün problem davranışlarında azalmaya yol açtığı görülmüştür. Ayrıca öğretmenler tarafından doldurulan Connors Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinde katılımcıların sosyal problemler alt ölçeğinden çalışma sonunda oldukça düşük puanlar aldıkları görülmüştür.

Bernad ve Ripoll (2007) yaptıkları bir çalışmada sosyal becerilerin öğretiminde sosyal öyküler ile video modelin öğretimini birlikte kullanmışlardır. Dokuz yaşında Asperger Sendromu tanılı bir katılımcıyla yürütülen çalışmada duygularını tanıma, farkına varma ve her duygu ile bağlantılı tepkide bulunma becerilerinin öğretimi çalışılmıştır. Çalışmada duyguların tanınması ve farkına varılma davranışları sosyal öyküler aracılığıyla öğretilirken, her duygu ile bağlantılı tepkide bulunma davranışı video model aracılığıyla öğretilmiş. Çalışma AB modeline göre desenlenmiştir. Genelleme verilerinin toplandığı çalışmada sosyal geçerlik verileri alınmamıştır. Araştırma bulgularında her iki yöntemde de ölçüt karşılanmıştır.

Sabah etkinliğinde ilk 10 dakika yerinde oturma, sofrada sohbet etme ve akranlarıyla oyun oynama becerilerinin çalışıldığı bir çalışma da Crozier ve Tincani (2007) tarafından yapılmıştır. Çalışma üç - beş yaş arası OSB tanılı üç katılımcıyla yürütülmüştür. Çalışma katılımcıların kendi sınıflarında yürütülmüştür. Çalışmanın araştırma deseni 1. ve 2. katılımcı için ABAB; 3. katılımcı için ise ABCACBC deseni kullanılarak planlanmıştır. İzleme, genelleme ve sosyal geçerlik verilerinin toplandığı çalışmada sosyal öykülerin sabah etkinliğinde ilk 10 dakika yerinde oturma, sofrada sohbet etme ve akranlarıyla oyun oynama becerileri üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Sansosti ve Powell-Smith (2008) yaptıkları bir çalışmada oyun etkinliğine katılma ve sohbeti sürdürme becerilerinin öğretimini sosyal öyküler aracılığıyla kazandırmaya çalışmışlardır. 6-10 yaş arası OSB tanılı üç katılımcının yer aldığı çalışma okul ortamında yürütülmüştür. Deneklerarası çoklu başlama modeline göre desenlenen çalışmada genelleme ve sosyal geçerlik verileri toplamıştır. Araştırmanın bulgularında katılımcıların bir oyun ya da etkinliğe katılma ve sohbeti sürdürme davranışlarında belirgin bir artışın meydana geldiği görülmüştür.

Quirnbach (2009) Feinberg (2001) tarafından yürütülen bir çalışmayı yinelemiştir. Araştırmada selamlaşma, oyuna davet etme, arkadaşının ne oynamak

istediğini sorma ve arkadaşının oyun teklifini kabul etme becerileri sosyal öyküler aracılığıyla kazandırılmaya çalışılmıştır. 7-14 yaş arası OSB tanılı kırk-beş katılımcının yer aldığı çalışma okul ortamında yürütülmüştür. Katılımcılar standart öykü (yönlendirici, yansıtıcı ve betimleyici cümlelerden oluşan öykü), yönlendirici öykü (sadece yönlendirici cümlelerden oluşan öykü) ve kontrol edici öykü (sadece kontrol cümlelerinden oluşan öykü) gruplarına yansız olarak atanmışlardır. Grup deneysel araştırma modeliyle yürütülen çalışmanın verileri ön-test / son-test değerlendirmeleriyle incelenmiştir. Araştırma bulgularında standart öykü ve yönlendirici öykünün oyun becerilerinin öğretiminde aynı oranda etkiye sahip olduğu, bu gruplarda yer alan katılımcıların kontrol grubuna oranla oyun becerilerini daha yüksek düzeyde edindiklerini ve edindikleri becerileri farklı oyunlara genelleyebildikleri görülmüştür.

Reichow ve Sabornie (2009) tarafından yapılan bir çalışmada 11 yaşında yüksek işlevli OSB tanılı bir erkek öğrenciye selamlaşmayı başlatma becerileri sosyal öyküler aracılığıyla öğretilmeye çalışılmıştır. Okul ortamında yürütülen çalışmada ipucu silikleştirme aşamasının da yer aldığı ABABC modeli kullanılmıştır. İpucu silikleştirme aşamasında katılımcıya sadece görsel ipucu kartları sunulmuştur. İzleme ve sosyal geçerlik verilerinin toplanmadığı çalışmada sosyal öykülerin hem akranlarla sözel selamlaşma becerisinde hem de toplam sözel selamlaşma becerisinde artış meydana getirdiği görülmüştür.

Balçık (2010) tarafından sosyal öyküler aracılığıyla okulöncesi kaynaştırma programında yer alan OSB tanılı bir öğrenciye kendini tanıtmaya, yardım ya da bilgi isteme, devam eden etkinliğe katılma becerileri kazandırılmaya çalışılmıştır. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden davranışlar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Öğretilmesi hedeflenen kendini tanıtmaya, yardım ya da bilgi isteme ve devam eden etkinliğe katılma sosyal becerileri için ayrı ayrı sosyal öyküler hazırlanmış, bu öykülerin görselleştirilmesi için de her bir öykü için resimler hazırlanmıştır. Çalışmanın katılımcının devam ettiği özel eğitim okulu ve anaokulunda yürütülmüştür. Araştırmada hedeflenen sosyal becerilerin öğretiminde istenen ölçüt karşılanmış, toplanan izleme verilerinde de öğretilen becerilerin kalıcı olduğu belirlenmiştir.

Hanley-Hochdorfer (2010) sosyal öykülerin sosyal becerilerin arttırılması üzerindeki etkisini incelemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Çalışmada akranlarla sosyal etkileşim kurabilme ve oyun alanında bulunma becerilerinin öğretimi 6-12 yaş arası üçü Asperger Sendromu, biri OSB tanılı dört katılımcıyla yapılmıştır. Çalışma okul ortamında yürütülmüştür. Deneklerarası çoklu başlama modeline göre desenlenen çalışmada genelleme verileri toplanmış ancak sosyal geçerlik verileri toplanmamıştır. Araştırma bulgularında birinci ve ikinci katılımcı için akranlarla olan sosyal etkileşimlerinde ve oyun alanında bulunma davranışlarında anlamlı bir artış olmadığı ancak üçüncü ve dördüncü katılımcıların sosyal davranışlarında bir değişimin meydana geldiği gözlenmiştir.

Litras, Moore ve Anderson (2010) selamlaşma, oyuna davet etme ve oyuna davet edildiğinde kabul etme becerilerinin arttırılmasının hedeflendiği bir çalışma yapmıştır. Çalışmaya üç yaşında OSB tanılı bir katılımcı dahil edilmiştir. Çalışma ev ortamında yürütülmüştür. Sosyal öykülerin etkililiğinin sınındığı çalışmanın deseni davranışlararası çoklu başlama modeline göre planlanmıştır. Genelleme, izleme ve sosyal geçerlik verilerinin toplandığı çalışmanın bulgularında sosyal öykülerin oyuna davet etme, oyun davetini kabul etme ve selamlaşma becerilerinin öğretiminde etkili olduğu görülmüştür.

Olçay Gül (2012) tarafından yapılan bir çalışmada OSB tanılı çocuğu bulunan ailelere sosyal öykü uygulama becerisi kazandırılmaya çalışılmıştır. Çalışmanın katılımcılarını 12-16 yaş arası 3 otizm tanılı öğrenci ve onların aileleri oluşturmaktadır. Araştırmanın ilk aşamasında ailelere sosyal öykü uygulama becerisi özel eğitim hizmetinin sunulduğu bir okulda kazandırılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın çocuklara öğretim yapıldığı ikinci aşaması ise ev, okula gidiş yolu ve okul olmak üzere öğrencilerin doğal ortamlarında gerçekleşmiştir. Yoklama evreli çoklu yoklama modeline göre desenlenen çalışmanın genelleme, izleme ve sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. Çalışmanın bulgularında aileler tarafından sunulan sosyal öykülerin OSB tanılı öğrencilerin sosyal becerilerini arttırmada etkili olduğu görülmüştür.

Grigore ve Rusu (2014) yaptıkları bir çalışmada yedi - sekiz yaş arası OSB tanılı üç katılımcıya arkadaşını selamlama becerisini sosyal öyküler aracılığıyla kazandırmaya çalışmışlardır. Çalışma okul ortamında yürütülmüştür. ABAC desenine göre planlanan

Çalışmada izleme, genelleme ve sosyal geçerlik verileri toplanmamıştır. Araştırmanın bulgularında sosyal öykülerin arkadaşını selamlama becerisinin ğretiminde etkili olduğu görülmüştür.

Tablo 2. Varolan sosyal becerilerin geliştirilmesine yönelik yapılan sosyal öykü çalışmaları

Kaynak	Sosyal Beceri	Denek Özellikleri	Ortam	Araştırma Modeli	Genelleme ve İzleme	Sosyal Geçerlik
Hagiwara ve Myles, 1999	*Ellerini bağımsız yıkama *Yüksek sesle okuma *Göz teması kurma *Konu ile ilgili yorumda bulunma	7-9 yaş arası otizm tanılı üç denek	Sınıf Kaynak oda	Ortamlar arası çoklu başlama modeli	(-)	(-)
Ivey, Heflin ve Alberto, 2004	*Hikaye dersine katılımı artırma	5-7 yaş arası otizm tanılı üç denek	Sınıf	ABAB	(-)	(+)

Varolan becerilerin geliştirilmesine yönelik olarak sosyal öykülerin kullanıldığı sadece iki çalışma bulunmaktadır. Bunlardan birincisi Hagiwara ve Myles (1999) tarafından yapılan bilgisayar ortamında sunulan sosyal öykülerin ellerini bağımsız yıkama, yüksek sesle okuma, göz teması kurma ve verilen görevi yerine getirme becerileri üzerine etkilerinin araştırıldığı çalışmadır. Araştırma yedi-dokuz yaş arası üç katılımcıyla yürütülmüştür. Araştırma sınıf ve kaynak odada ortamlar arası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılarak yapılmıştır. Sosyal geçerlik verilerinin toplanmadığı çalışmada katılımcıların hedef davranışları ölçütü karşılar düzeyde sergiledikleri ve edindikleri becerileri yeni ortamlara genelleyebildikleri görülmüştür.

Diğer çalışma da Ivey, Heflin ve Alberto (2004) tarafından hikaye dersine katılımı arttırma amaçlı yapılan çalışmadır. Çalışma 5-7 yaş arası OSB tanılı üç katılımcıyla yapılmıştır. ABAB araştırma deseniyle planlanan çalışma katılımcıların sınıflarında yürütülmüştür. Sosyal geçerlik verilerinin toplandığı çalışmada genelleme ve izleme verileri toplanmamıştır. Araştırmanın bulgularında öğretmenlerin sosyal öykülerin derse katılım davranışının arttırılmasında etkili olduğunu söyledikleri ve öğrencilerin de bu davranışlarında artış gözlemlendiği belirlenmiştir.

Tablo 3. Uygun olmayan davranışların azaltılmasına yönelik yapılan sosyal öykü çalışmaları

Kaynak	Sosyal Beceri	Denek Özellikleri	Ortam	Araştırma Modeli	Genelleme ve İzleme	Sosyal Geçerlik
Swaggart ve Gagnon, 1995	*Selamlaşma *Gereksiz dokunmadan kaçınma *Paylaşma *Bağırmandan kaçınma	7-11 yaş arası otizm tanılı üç denek	Üniversite Özel Eğitim Birimi	AB	(-)	(-)
Kuttler, Myles ve Carlson, 1998	*Gürültü yapma *Tepinme	12 yaşında otizm tanılı bir denek	Sınıf	ABAB	(-)	(-)
Rowe C. 1999	*Öğle yemeğine katılma *Yemek sırasında bağırma	6 yaşında otizm tanılı bir denek	Okul	Betimsel durum çalışması	(-)	(-)
Norris ve Dattilo, 1999	*Kendi kendine şarkı söyleme *Televizyon seslerini taklit etme	8 yaşında otizm tanılı bir denek	Okul	AB	(-)	(-)
Smith, 2001	*Takıntılı davranışlar *Kendini yönetme *Arkadaşlık kurma	1-3 yaş arası otizm tanılı on dokuz denek	Okul Ev	Son-test	(-)	(-)

Cullain, 2002	*Nesne fırlatma *Oyunu reddetme *Akranlarına gereksiz dokunma	6-10 yaş arası otizm tanılı beş denek	Okul Ev	AB	Genelleme (+)	(-)
Lorimer, Simpson, Myles ve Ganz, 2002	*Bağırma *Vurma *Çılgılık atma *Tepinme	5 yaşında otizm tanılı bir denek	Ev	ABAB	(-)	(-)
Romano, 2002	*Vurma *Tekmeleme *Ekolali	4-8 yaş arası otizm tanısı almış on öğrenci	Sınıf	Ön-test Son-test	İzleme (+)	(-)
Scattone, 2002	*Sözel fiziksel olarak jest ve mimiklerini kullanarak akranına uygun tepkide bulunma	8-13 yaş arası OSB tanılı 3 katılımcı	Okul	Deneklerarası çoklu başlama modeli	(-)	(-)
Scattone, Wilczynski, Edwards ve Rabian, 2002	*Sandalyeyi sallayarak ses çıkarma *Derste bağırma *Kız öğrencilere dik dik bakma	7-15 yaş arası otizm tanılı üç denek	Okul	Denekler arası çoklu başlama modeli	(-)	(-)
Staley, 2002	*Ağız kapalı şekilde sakız çiğneme *Peçete kullanma	12-14 yaş arası otizm tanılı beş denek	Okul kafeteryası	Denekler arası çoklu başlama modeli	(-)	(-)

Graetz, 2003	*Yüksek sesle konuşma *Nesneleri ağızına sokma *”Ne” kelimesinin sıkça tekrarı	12-15 yaş arası otizm tanılı beş denek	Okul	Denekler arası çoklu başlama modeli	(+)	(-)
Kuoch, 2003	*Oyuncaklarını kardeşiyle paylaşma *Ellerini iç çamaşırının içine sokma *Arkadaşlarına gereksiz temasta bulunma	3-6 yaş arası otizm tanılı üç denek	Ev Okul	ABA (1.denek) ACABA	İzleme (+)	(-)
Adams, Gouvousis, VanLue ve Waldron, 2004	*Ödev yaparken ağlama, bağırma, vurma ve düşme	7 yaşında otizm tanılı bir denek	Ev	ABAB	(-)	(-)
Agosta, Graetz, Mastropieri ve Scruggs, 2004	*Rahatsız edici sesler çıkarma *Çığlık atma	6 yaşında otizm tanılı bir denek	Sınıf	ABC	(-)	(-)

Crozier ve Tincani, 2005	*Parmak kaldırmadan (izinsiz) konuşma davranışı	8 yaşında otizm tanılı bir denek	Sınıf	ABAC	(+)	(+)
Reynhout ve Carter, 2007	*Okulda masaya vurma	8 yaşında otizm tanılı bir denek	Sınıf	ABC	(+)	(-)
Özdemir, 2008	*Sınıfta yüksek sesle konuşma *Sandalyeyi sallayarak ses çıkarma *Öğle yemeği sırasını bozma	7-9- yaş arası otizm tanılı üç denek	Okul	Denekler arası çoklu başlama modeli	(+)	(+)
Kim, Blair ve Lim, 2014	*Sınıf içi problem davranışların azaltılması	Ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan üç lise öğrenci	Okul	Denekler arası çoklu yoklama modeli	(+)	(+)

Sosyal öyküler aracılığıyla uygun olmayan davranışların azaltılmasına yönelik olarak yapılan çalışmalar aşağıda kısaca özetlenmektedir.

Swaggart ve Gagnon (1995) yaptıkları çalışmada yaşları 7-11 arası değişen OSB tanılı üç katılımcıya sosyal öyküler aracılığıyla sosyal davranışların arttırılmasını hedeflemişlerdir. Araştırma kapsamında birinci katılımcı için selamlaşma becerisi, ikinci ve üçüncü katılımcılar için paylaşma, gereksiz dokunma ve bağırmandan kaçınma davranışları çalışılmıştır. Araştırma üniversitenin özel eğitim biriminde yürütülmüştür. Araştırmada her bir denek için farklı sosyal öykülerin yazıldığı çalışmada AB deseni kullanılmıştır. Genelleme, izleme ve sosyal geçerlik verilerinin toplanmadığı çalışmada sosyal öykülerin uygun sosyal davranışların arttırılmasında ve uygun olmayan davranışların azaltılmasında etkili olduğu görülmüştür.

Gürültü yapma ve tepinme davranışının sosyal öyküler aracılığıyla azaltılmasının hedeflendiği bir çalışma Kuttler, Myles ve Carlson (1998) tarafından yapılmıştır. Araştırma 12 yaşında OSB tanılı bir katılımcıyla yürütülmüştür. Araştırmanın ortamı katılımcının devam ettiği okulun sınıfıdır. ABAB deseninin kullanıldığı çalışmada izleme, genelleme ve sosyal geçerlik verileri toplanmamıştır. Çalışmanın bulguları sosyal öykünün katılımcının uygun olmayan davranışlarının azaltılmasında etkili olduğunu göstermiştir.

Rowe (1999) tarafından yapılan bir araştırmada altı yaşında OSB tanılı bir katılımcıya sosyal öyküler aracılığıyla öğle yemeğine katılma ve yemek sırasında bağırma davranışlarının öğretimi hedeflenmiştir. Betimsel araştırma modelinin uygulandığı çalışma katılımcının devam ettiği okulda yürütülmüştür. Genelleme, izleme ve sosyal geçerlik verilerinin toplanmadığı çalışmada sosyal öykülerin uygun davranışların arttırılmasında ve uygun olmayan davranışların azaltılmasında etkili olduğu görülmüştür.

Sekiz yaşındaki bir kız öğrenci için sosyal öykülerin kendi kendine şarkı söyleme ve televizyon seslerini taklit etme davranışlarının azaltılması yönündeki etkisini inceleyen bir çalışma Norris ve Dattilo (1999) tarafından yapılmıştır. Okul ortamında öğle yemeği zamanında yürütülen çalışmada AB araştırma deseni kullanılmıştır. Genelleme ve sosyal geçerlik bulgularının toplanmadığı çalışmada katılımcının uygun

olmayan etkileşim davranışlarında sosyal öykülerin etkisiyle %50 azalma olduğu görülmüştür.

Takıntılı davranışlar, kendini yönetme ve arkadaşlık kurma davranışlarının arttırılmasında sosyal öykülerin etkililiğini inceleyen bir çalışma da Smith (2001) tarafından yapılmıştır. Bir - üç yaş arası on dokuz katılımcıyla planlanan çalışma ev ve okul ortamında yürütülmüştür. Son-test verilerinin değerlendirildiği çalışmada izleme, genelleme ve sosyal geçerlik verileri toplanmamıştır. Sosyal öykülerin takıntılı davranışlar, kendini yönetme ve arkadaşlık kurma davranışları üzerinde olumlu etkileri araştırma bulgularında görülmüştür.

Cullain (2002) altı-on yaş arası OSB tanılı beş katılımcıyla yürüttüğü bir çalışmada uygun olmayan davranışların azaltılmasında sosyal öykülerin etkililiğini incelemiştir. Çalışmada azaltılmak istenen davranışlar nesne fırlatma, oyunu reddetme ve akranlarına gereksiz dokunma olarak belirlenmiştir. Ev ve okul ortamında yürütülen çalışmada AB araştırma deseni kullanılmıştır. Genelleme verilerinin toplandığı çalışmada izleme ve sosyal geçerlik verileri toplanmamıştır. Araştırma bulgularında katılımcıların uygun olmayan sosyal davranışlarında azalmaların olduğu ve bu davranışları başka ortamlara genelleyebildikleri görülmüştür.

Lorimer vd. (2002) tarafından yürütülen araştırmada beş yaşında OSB tanılı bir katılımcıyla çalışılmıştır. Araştırmada ev ortamında gerçekleşen bağırma, vurma, çılglık atma ve tepinme davranışlarının azaltılması hedeflenmiştir. Çalışma ABAB deseni kullanılarak desenlenmiştir. İzleme, genelleme ve sosyal geçerlik verilerinin toplanmadığı çalışmada bağırma, vurma, tepinme ve çılglık atma davranışlarında belirgin düzeyde azalma olduğu görülmüştür.

Romano (2002) dört - sekiz yaş arası otizm tanısı almış on öğrencinin uygun olmayan davranışlarını sosyal öyküler aracılığıyla azaltmaya çalışmıştır. Araştırma kapsamında vurma, tekmeleme ve ekolali davranışları sınıf ortamında ön-test / son-test yapılarak değerlendirilmiş ve sosyal öykü uygulamalarından sonra problem davranışlarda belirgin ölçüde azalma görülmüştür. İzleme verilerinin toplandığı çalışmada karşılanan ölçütün devam ettiği görülmüştür. Çalışmanın genelleme ve sosyal geçerlik verileri toplanmamıştır.

Sosyal öykülerin yıkıcı davranışlar üzerindeki etkisi inceleyen bir çalışma da Scattone vd. (2002) tarafından yapılmıştır. Araştırma 7-15 yaş arası OSB tanılı üç katılımcı ile yürütülmüştür. Her bir katılımcı için öykülerin ayrı ayrı yazıldığı çalışmada sandalyeyi sallayarak ses çıkarma, derste bağırma ve kız öğrencilere rahatsız edici şekilde bakma davranışlarının azaltılması hedeflenmiştir. Çalışma okul okulda yürütülmüş ve denekler arası çoklu başlama modeline göre desenlenmiştir. Genelleme ve sosyal geçerlik verilerinin toplanmadığı çalışmada sosyal öykülerin katılımcıların uygun olmayan davranışlarının azaltılmasında belirgin bir etkisi olduğu görülmüştür.

Uygun sosyal etkileşimleri arttırmada sosyal öykülerin etkisini inceleyen bir çalışma Scattone (2002) tarafından yapılmıştır. Araştırma yaşları 8-13 arası değişen üç OSB tanılı katılımcı ile yürütülmüştür. Çalışmanın hedef davranışları uygun sosyal etkileşim, sözel ya da fiziksel olarak jest ve mimiklerini kullanarak akranına uygun tepkide bulunma, konuşmayla ilgili yorum yapma, soru sorma, akranıyla aynı etkinliği sürdürme olarak belirlenmiştir. Deneklerarası çoklu başlama modeliyle desenlenen çalışma okul ortamında yürütülmüştür. Sosyal geçerlik ve genelleme verilerinin toplanmadığı çalışmanın bulguları sosyal öykülerin üç katılımcı için de etkili olduğunu göstermiştir.

Staley (2002) tarafından yapılan bir çalışmada 12-14 yaş arası OSB tanılı beş katılımcının uygun sosyal davranışlarının arttırılması hedeflenmiştir. Okul kafeteryasında yürütülen çalışmada ağız kapalı biçimde sakız çiğneme ve peçete kullanma becerilerinin sosyal öyküler aracılığıyla öğretimi planlanmıştır. Araştırma denekler arası çoklu başlama modeline göre desenlenmiştir. Sosyal öykülerin uygun olan sosyal davranışların arttırılmasında etkili olduğunun görüldüğü çalışmada genelleme ve sosyal geçerlik verileri toplanmamıştır.

Graetz (2003) yaptığı bir çalışmada yaşları 12-15 arası değişen OSB tanılı beş katılımcıya uygun olan sosyal davranışların kazandırılmasında sosyal öykülerin etkililiğini incelemiştir. Bu çalışma kapsamında ayrıca Graetz öğretmenlerin sosyal öykülerin yazımı ve uygulanmasına ilişkin tutumlarını da değerlendirmiştir. Her katılımcı için ayrı ayrı öyküler yazılmış ve öyküler renkli fotoğraflarla desteklenmiştir. Okul ortamında yürütülen çalışmada denekler arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır.

Çalışmanın bulgularında sosyal öykülerin yüksek sesle konuşma, nesnelere ağzına sokma ve “ne” kelimesinin sıkça tekrarı gibi uygun olmayan davranışların azaltılması yönünde etkili olduğu görülmüştür. Genelleme ve izleme verilerinin toplandığı çalışmada sosyal geçerlik verileri öğretmenlerle görüşülerek alınmıştır.

Oyuncaklarını kardeşiyle paylaşma becerisinin artırılması, ellerini iç çamaşırının içine sokma ve arkadaşlarına gereksiz temasta bulunma davranışlarının azaltılmasını hedefleyen bir çalışma da Kuoch (2003) tarafından yapılmıştır. Üç - altı yaş arası OSB tanılı üç katılımcıyla yürütülen çalışmada uygun olmayan davranışlarını azaltılması ve uygun sosyal davranışların artırılması sosyal öyküler aracılığıyla sağlanmaya çalışılmıştır. Hem ev hem de okul ortamında yürütülen çalışmada birinci katılımcı için ABA, diğer katılımcılar için ise ACABA modelleri desenlenmiştir. İzleme verilerinin alındığı çalışmada genelleme ve sosyal geçerlik verileri toplanmamıştır. Araştırmanın bulguları sosyal öykülerin uygun olmayan davranışlarını azaltılması ve uygun sosyal davranışların artırılmasında etkili olduğunu göstermiştir.

Adams vd. (2004) tarafından yapılan bir çalışmada ödev yaparken ağlama, bağırma, vurma ve düşme davranışlarının sosyal öyküler aracılığıyla azaltılması hedeflenmiştir. Çalışmada yedi yaşında OSB tanılı bir denekle ev ortamında çalışılmıştır. Araştırma deseni olarak ABAB modelinin kullanıldığı çalışmada izleme, genelleme ve sosyal geçerlik verileri toplanmamıştır. Araştırma bulgularında sosyal öykülerin sosyal öykülerin uygun olmayan davranışların azaltılmasında etkili olduğu görülmüştür.

Rahatsız edici sesler çıkarma ve çığlık atma davranışlarının azaltılmasında sosyal öykülerin etkililiği Agosta vd. (2004) tarafından incelenmiştir. Çalışmada 6 yaşında OSB tanısı alan bir katılımcı yer almıştır. Çalışma sınıf ortamında ABC modeli kullanılarak desenlenmiştir. Çalışmada izleme, genelleme ve sosyal geçerlik verileri toplanmamıştır. Araştırma bulgularında sosyal öykülerin rahatsız edici sesler çıkarma ve çığlık atma davranışlarının azaltılmasında etkili olduğu görülmüştür.

Parmak kaldırmadan (izinsiz) konuşma davranışının azaltılması amacıyla sekiz yaşında OSB tanılı bir katılımcıyla sosyal öyküler aracılığıyla bir çalışma Crozier ve Tincani (2005) tarafından yapılmıştır. Sınıf ortamında yürütülen çalışma ABAC modeline göre desenlenmiştir. Çalışmada genelleme, izleme ve sosyal geçerlik verileri

toplanmıştır. Araştırma bulgularında sosyal öykülerin uygun olmayan izinsiz konuşma davranışının azaltılmasında etkili olduğu görülmüştür.

Okulda masaya vurma davranışının azaltılmasına yönelik bir çalışma da Reinhout ve Carter (2007) tarafından yapılmıştır. Sekiz yaşında OSB tanılı bir katılımcının yer aldığı çalışma sınıf ortamında yürütülmüştür. ABC modeline göre desenlenen çalışmada A aşamasında başlama düzeyi verileri toplanmış, B aşamasında öykü katılımcıya derse başlamadan önce bir kez okunmuş ve ders süresince kayıt tutulmuş, C aşamasında ise sosyal öykü katılımcıya dersten hemen önce bir kez okunmuş ve ders süresince de öğretmen tarafından bir kez tekrar edilmiştir. Araştırma bulgularında öykünün dersten hemen önce okunduğu ve ders devam ederken tekrar edildiği süreçte problem davranışta daha belirgin bir azalma meydana gelmiştir. İzleme verilerinin toplandığı çalışmada sosyal geçerlik verileri toplanmamıştır.

Özdemir (2008) tarafından yapılan bir çalışmada uygun olmayan davranışların azaltılmasında sosyal öykülerin etkisi incelenmiştir. Çalışmanın hedef davranışları sınıfta yüksek sesle konuşma, sandalyeyi sallayarak ses çıkarma ve öğle yemeği sırasını bozma davranışları yer almaktadır. Araştırmada sosyal öykülerin uygun olmayan davranışlar üzerindeki etkisini incelemek amacıyla deneklerarası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın verileri 20 dakikalık gözlem oturumlarına bölünerek parçalı zaman aralığı kaydı kullanarak toplanmıştır. İzleme ve sosyal geçerlik verilerinin toplandığı çalışmada sosyal öykülerin uygun olmayan davranışların azaltılması üzerinde belirgin bir etkisi olduğu görülmüştür.

Kim, Blair ve Lim (2014) sınıf içi problem davranışların azaltılmasını hedefledikleri çalışmalarını ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan üç lise öğrencisiyle gerçekleştirmişlerdir. Çalışma öğrencilerin devam ettikleri okulda yürütülmüştür. Deneklerarası çoklu yoklama modeline göre desenlenen çalışmanın genelleme, izleme ve sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. Araştırmanın bulguları sosyal öykülerin sınıf içi problem davranışların azaltılmasında etkili olduğunu göstermektedir.

Sosyal Becerilerin Öğretiminde Video Modelle Öğretim

Video model, sosyal becerilerin öğretiminde kullanılan etkili uygulamalardan biridir. Uygulamaların temelinde, bireylerin bilgi ve becerileri davranışa ilişkin öğretim

yapılmadan ya da bireyin davranışının sonucunu yaşayarak öğrenmesi gerekmeden diğer bireylerin bu davranışları sergilemelerini gözleyerek öğrendikleri görüşüne dayanan gözleyerek öğrenme kuramı bulunmaktadır (Akmanoğlu, 2008). Videoyla model olma, bireyin hedef davranışları gerçekleştiren modeli videodan gözlemesini ve ardından bu davranışları tekrar etmesini içermektedir (Ergenekon, 2012; Nikopoulos ve Keenan, 2006). Video modelle öğretimde gözlemci, öncelikle modelin davranışını ayırt eder ve daha sonra o beceriyi doğal ortamlarda sergiler. Bu nedenle, video model aracılığıyla öğretilen beceriler kalıcı olduğu kadar, genellenebilir olma özelliği de taşımaktadır (Halisküçük, 2007). Araştırmacılar, çoğu durumda model olma sürecinin, öğrenen bireyin hatasız yeni tepkiler göstermesine olanak sağladığını ifade etmektedirler. Bu bağlamda düşünüldüğünde, model olmanın bir yararı ise, günlük yaşamımızda kullanılan doğal öğretim yönteminin bir uyarlaması olmasıdır (Nikopoulos ve Keenan, 2006).

Videoyla model olma ile canlı model olma karşılaştırıldığında, videoyla model olmada videoların hazırlanmasının ve uygulanmasının daha az maliyet ve daha az zaman gerektirdiği görülmektedir. Bu nedenle, videoyla model olma, öğretmenler ve ebeveynler için uygun bir öğretim stratejisidir. Öğretmenler hazırladıkları videoları sadece hedef öğrenci için değil, benzer yetersizliklere sahip diğer öğrenciler için de kullanabilirler. Ayrıca, video klipler, öğretmenlere becerilerin kritik basamaklarını tekrar sunma imkanı vermektedir. Böylece, öğretmenler işlevsel birçok beceriyi öğretmek için birden fazla öğrenci ile tekrar kullanabilecekleri videolarla öğretim süreci hazırlayabilirler (Ayres ve Langone, 2005; Banda, Matuszynny ve Turkan, 2007; Corbett, 2003; Ergenekon, Tekin-İftar, Kapan ve Akmanoğlu, 2014; Graetz, Mastropieri ve Scruggs 2006).

Video model, hedef davranışı ve bu davranışı oluşturan alt basamakları oldukça net ve somut bir şekilde betimleyen, gerçek deneyimler ve videodan gösterilen deneyimler arasında yüksek derecede benzerlik kurulmasına olanak sağlayan, pek çok öğretim ile birleştirilerek kullanılabilen ve gerektiğinde hangi tepkilerden kaçınılmasına ilişkin hata modellerinin de kullanımına olanak tanıyan bir yöntem olması nedeniyle gelişimsel yetersizlik gösteren bireylere pek çok farklı becerinin öğretiminde rahatlıkla kullanılabilir. Ayrıca, bu model maliyet, zaman ve tekrar kullanılabilirlik

açısından verimli bir öğretim aracı, veri toplamadaki iç tutarlılığı arttırması bakımından da güvenilir bir değerlendirme aracıdır (Gül ve Vuran, 2010).

Video teknolojisi kullanılarak sunulan öğretim; (a) videoyla model olma, (b) videoyla geri bildirim, (c) video ile ipucu ve (d) bilgisayar destekli video öğretimi olarak dört biçimde gerçekleştirilebilmektedir. Videoyla model olma, bireyin becerinin tüm alt basamaklarının bir akran, yetişkin ya da kendisi tarafından sergilendiği video kayıtlarını izlemesi ve ardından bu davranışları tekrar etmesi sürecidir. Videoyla model olma sürecinde hedef davranış farklı modeller tarafından sergilenebilir. Hedef davranış, yetişkin bir model, aynı yaş ve cinsiyetteki bir akran model ya da kişinin kendisi tarafından gerçekleştirilebilir (McCoy ve Hermansen, 2007). Video ile geribildirimde, üzerinde düzeltme yapılmamış bir videoda birey kendi performansını izler, hatalarını ve doğrularını fark edebilir ve uygulamacıyla beraber hataları ve doğruları hakkında konuşabilir. Program tarafından verilen ipucuna bağlı olarak bireye beceri basamağını anında yerine getirme fırsatı sağlayan ve bireyi aktif bir şekilde sürece dahil eden video eğitimi videoyla ipucu olarak adlandırılır. Bilgisayar destekli öğretim programı ise metinlerin, grafiklerin, animasyonların, sesin, müziğin, slaytların tek bir sistem içinde bulunduğu uygulamalar olarak adlandırılmaktadır (Halisküçük, 2007; Nikopoulos ve Keenan, 2004; Sansosti ve Powell-Smith, 2008).

Video modelle öğretim şekilleri değişse bile uygulamalar hedef davranışları tanımlama ve seçme, gerekli izinleri alma, ebeveyn ile görüşme ve çocuğu gözleme, modelleri seçme ve modellerin eğitimi, araç-gereç ve ortamı hazırlama, hedef davranışları kaydetme, videoyu düzenleme, başlama düzeyi verilerini toplama, videoyu izlettirme, uygulama verisi toplama ve grafik çizme, izleme ve genelleme sürecini planlama ve veri toplama, gözlemciler arası güvenilirlik, uygulama güvenilirliği ve sosyal geçerlik verisi toplama aşamalarından oluşmaktadır (Gül ve Vuran, 2010).

Video model çalışmalarının taranması aşamasında video model (video modeling), otizm (autism) ve sosyal beceriler (social skills) gibi anahtar kelimeler kullanılmış; taramalar internet ortamında arama motorları kullanılarak, Yüksek Öğretim Kurumunun tez merkezinde bulunan tezler taranarak ve üniversite kütüphanelerinin “Eric” ve “Academic Search Complete” veri tabanları kullanılarak yapılmıştır. Ulaşılan araştırmaların hakemli dergilerde yayınlanmış olması, bir yüksek lisans ya da doktora

tezi olması ve video modelin uygulanmasını konu alması tarama ölçütü olarak düşünülmüştür. Yapılan alan taramasında video modelle sosyal beceri öğretiminin yapıldığı 29 çalışmaya ulaşılmıştır. Çalışmaların kısa analizi Tablo 4 ve 5'te yer almaktadır.

Gelişimsel yetersizlik gösteren bireylere, video modelle sosyal beceri öğretimini konu alan araştırmalar kapsamında toplam 80 denek ile çalışılmıştır. Deneklerin tanıları bakımından özellikleri incelendiğinde, %78'inin OSB, %9'unun zihinsel yetersizlik, %5'inin Asperger Sendromu, %8'inin ise OSB ve zihinsel yetersizlik tanısı bulunmaktadır. Deneklerin yaş gruplarına göre dağılımları incelendiğinde, %64'sinin 3-6 yaş grubunda, %44'ünün ise 7-15 yaş aralığında olduğu görülmektedir.

Araştırmalar, öğretimin sunulduğu ortam açısından incelendiğinde, %76'sının okul, tıp merkezi, rehabilitasyon merkezi gibi ortamlarda, %24'ünün ise ev ortamında gerçekleştirildiği görülmektedir.

Gelişimsel yetersizlik gösteren bireylere sosyal beceri öğretiminde video model yönteminin etkililiğini inceleyen araştırmaların %57'sinde denekler arası çoklu başlama modeli kullanılırken, %24'ünde davranışlar arası çoklu başlama düzeyi modeli, %14'ünde AB modeli, %5'inde çoklu uygulamalar modeli, %5'inde ise uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılmıştır. Video model uygulamasının grup üzerindeki etkililiğini inceleyen bir araştırmaya rastlanmıştır. Bu araştırmanın verileri de ön test-son test verileriyle analiz edilmiştir (Kroeger et al., 2007).

Çalışmalar izleme ve genelleme verileri açısından incelendiğinde, ulaşılan araştırmaların %71'inde izleme sürecinin planlandığı ve bu sürece ilişkin veri toplandığı görülmüştür. Genelleme açısından incelendiğinde, araştırmaların %24'ünde kişiler, ortamlar ve uyaranlar arası genelleme verilerinin toplandığı, %19'unda sadece ortamlar arası, %10'unda sadece kişiler arası, %5'inde ise yalnızca durumlar arası genelleme verilerinin toplandığı görülmüştür.

Gelişimsel yetersizlik gösteren bireylere, sosyal beceri öğretimi için video model uygulamalarının kullanıldığı araştırmaların %33'ünde sosyal geçerlik verisi toplandığı görülmüştür.

Aşağıda sosyal becerilerin öğretiminde (a) uygun olan davranışların artırılması ve (b) uygun olmayan davranışların azaltılmasına yönelik olarak video model

uygulamalarının kullanıldığı çalışmalara ait tablolar ve çalışmaların kısa özetleri verilmektedir.

Tablo 4. Uygun Sosyal Davranışların Artırılmasına Yönelik Video Modelle Öğretim Yönteminin Uygulandığı Çalışmalar

Kaynak	Sosyal Beceri	Denek Özellikleri	Ortam	Araştırma Modeli	Genelleme ve İzlem	Sosyal Geçerlik
Charlop-Christy,*	Duyguları adlandırma	7-11 yaş arası	Okul	Denekler arası	Genelleme	(-)
Le ve Freeman, 2000	*Selamlaşma *Konuşma dili *Sosyal oyun becerileri	otizm tanılı beş denek		çoklu başlama modeli	(+)	
Sherer et al., 2001	*Sohbet/karşılıklı konuşma becerileri	5-11 yaş arası otizm tanılı beş denek	Okul	Denekler arası çoklu başlama modeli	(-)	(-)
Charlop-Christy ve Daneshvar, 2003	*Bakış açısı kazanma becerisi	6-9 yaş arası otizm tanılı dört denek	Okul	Denekler arası çoklu başlama modeli	(+)	(-)
D'Ateno Mangiapanell ve Taylor, 2003	*Uygun motor ve sözel oyun becerileri	3 yaşında otizm tanılı bir denek	Okul	Davranışlar arası çoklu başlama modeli	(-)	(-)
Corbett, 2003	*Sosyal beceriler	8 yaşında otizm tanılı bir denek		Çoklu yoklama	(+)	(+)

LeBlanc vd, 2003	*Karşısındakinin düşüncesini anlama	7-13 yaş arası otizm tanılı	Okul	Çoklu başlama modeli	(+)	(-)
Nikopoulos ve Keenan, 2003	*Sosyal iletişim başlatma	9-15 yaş arası otizm tanılı yedi denek	Okul	Çoklu uygulamalar (6 denek için) AB modeli (1 denek için)	(+)	(+)
Wert ve Neisworth, 2003	*Bir eylem ya da nesneyi ricada bulunarak isteme	3-6 yaş arası otizm tanılı dört denek	Okul	Denekler arası çoklu başlama modeli	İzleme (+)	(-)
Bidwell ve Rehfelt, 2004	*Akranına kahve ikram etme *Akranının yanına oturarak onunla kahve içme	33-72 yaş arası ileri düzeyde zihinsel yetersizlik gösteren 3 denek	Ev	Denekler arası çoklu başlama modeli	(+)	(-)
Dauphin, Kinney ve Stromer, 2004	*Sosyal beceriler	3 yaş otizm tanılı	Okul	Matriks uygulama modeli	İzleme (+)	(-)
Nikopoulos ve Keenan, 2004a	*Sosyal iletişim başlatma	7-9 yaş arası otizm tanılı	Okul	Çoklu başlama modeli	İzleme (+)	(-)

Nikopoulos ve Keenan, 2004b	*Sosyal iletişim başlatma	7-10 yaş arası otizm tanılı	Okul	Çoklu başlama modeli	İzleme (+)	(+)
Gena, Couloura ve Kymissis, 2005	*Sempatı duyduğunu, beğenmediğini ve takdir ettiğini uygun sözel ifadeler, ses tonu ve jest-mimiklerle ifade etme	3-5 yaş arası otizm tanılı 3 denek	Okul	Denekler arası çoklu başlama düzeyi	(+)	(-)
MacDonald, Clark, Garrigan ve Vangala, 2005	*Sosyal beceri, oyun becerileri	4-7 yaş arası otizm tanılı	Okul	Çoklu başlama modeli	(+)	(-)
Maione ve Miranda, 2006	*Sözel sosyal etkileşim becerileri	5 yaşında otizm tanılı bir denek 5-7 yaş arası İki akran	Okul	Davranışlar arası çoklu yoklama modeli	İzleme (+)	(-)
Reagon, Higbee ve Endicott, 2006	*Sosyal beceri ve oyun becerileri	4 yaş otizm tanılı	Okul	AB Modeli	(+)	(-)
Bellini, Akullian, ve Hopf, 2007	*Akranlarla sosyal etkileşim kurabilme	4-5 yaş arası otizm tanılı iki denek	Okul	Denekler arası çoklu başlama modeli	İzleme (+)	(+)

Kroeger, Schultz ve Newson, 2007	*Etkileşime tepkide bulunma *Etkileşim için akranı davet etme *Sosyal etkileşimi koruma	4-6 yaş arası otizm tanılı 25 denek	Okul	Ön test - Son test	(-)	(-)
Nikopoulos ve Keenan, 2007	*Sosyal iletişim başlatma *Karşılıklı oynama	6,5-7,5 yaş arası otizm tanılı beş denek	Okul	Denekler arası çoklu başlama modeli AB modeli	(+)	(+)
Paterson ve Arco , 2007	*Uygun motor ve sözel oyun davranışları	6-9 yaş arası otizm tanılı dört denek	Okul	Davranışlar arası çoklu başlama modeli	(+)	(-)
Sansosti ve Powell-Smith, 2008	*Sohbet etme *İletişim sürdürme *Oyun etkinliğine aktif olarak katılma	7-11 yaş arası Asperger Sendromu tanılı üç denek	Okul	Denekler arası çoklu başlama modeli	(+)	(+)
Scattone, 2008	*Göz göze iletişim kurma *Gülümseme *İletişim başlatma	9 yaşında Asperger Sendromu tanılı bir denek	Okul	Davranışlar arası çoklu başlama modeli	Genelleme (+)	(+)

Charlop, Dennis, Carpenter ve Freenberg, 2010	*Duruma uygun mimik, yüz ifadeleri vurgulama, sözel tepkide bulunma	7-11 yaş arası otizm tanılı 3 katılımcı	Okul	Çoklu başlama modeli	Genelleme (+)	(+)
Litras, Moore ve Anderson, 2010	*İletişim başlatma ve sürdürme	3 yaşında otizm tanılı bir denek	Okul	Çoklu başlama modeli	(+)	(+)
Cihak, Smith, Cornett ve Coleman, 2012	*İletişim başlatma, yiyecek ve nesne isteme	3 yaşında otizm tanılı dört denek	Okul	Dönüşümlü uygulamalar	İzleme (+)	(+)
Green ve vd. 2013	*Akran ilişkilerinin arttırılması	4 yaşında sosyal etkileşimi zayıf normal gelişim gösteren dört erkek öğrenci	Okul	Denekler arası çoklu başlama modeli	İzleme	(-)

Tablo 4’te bulunan arttırılması hedeflenen sosyal becerilerin video modelle öğretime ilişkin yapılan çalışmalar hakkında kısa bilgiler aşağıda sunulmaktadır.

Charlop-Christy, Le ve Freeman (2000) tarafından yapılan bir çalışmada 7-11 yaş aralığındaki OSB tanılı beş katılımcıya okul ortamında duyguları adlandırma, selamlaşma, konuşma dili ve sosyal oyun becerileri video model aracılığıyla öğretilmeye çalışılmıştır. Araştırma denekler arası çoklu başlama modeli kullanılarak desenlenmiştir. Genelleme ve izleme verilerinin toplandığı çalışmada sosyal geçerlik verileri toplanmamıştır. Çalışma bulgularında video modelle öğretimin okul ortamında duyguları adlandırma, selamlaşma, konuşma dili ve sosyal oyun becerilerinin öğretiminde etkili bir yöntem olduğu görülmüştür.

Sherer vd. (2001) yaptıkları bir çalışmada karşılıklı konuşma becerilerinin öğretimini video model aracılığıyla geliştirmeyi planlamışlardır. Çalışma 5-11 yaş aralığında OSB tanılı beş katılımcıyla yürütülmüştür. Çalışma katılımcıların okulunda yürütülmüştür. Denekler arası çoklu başlama modelinin kullanıldığı çalışmada izleme, genelleme ve sosyal geçerlik verileri toplanmamıştır. Araştırmanın bulgularında video modelle öğretimin karşılıklı konuşma becerilerinin öğretiminde etkili olduğu belirlenmiştir.

Charlop-Christy ve Daneshvar (2003) tarafından yapılan bir çalışmada video model aracılığıyla bakış açısı kazanma becerisi öğretilmeye çalışılmıştır. Çalışma 6-9 yaş arası OSB tanılı beş katılımcıyla yürütülmüştür. Araştırma katılımcıların okulunda yürütülmüştür. Araştırma tek denekli araştırma desenlerinden denekler arası çoklu başlama modeline göre planlanmıştır. Çalışmanın genelleme ve izleme verileri toplanırken sosyal geçerlik verileri toplanmamıştır. Araştırma bulgularında video modelle öğretimin bakış açısı kazanma becerisinin öğretiminde etkili bir uygulama olduğu görülmüştür.

D’Ateno, Mangiapanell ve Taylor (2003) yaptıkları bir çalışmada uygun motor ve sözel oyun becerilerinin arttırılmasını hedeflemişlerdir. Araştırma 3 yaşında OSB tanılı bir katılımcıyla yürütülmüştür. Çalışma katılımcının okulunda yürütülmüştür. Araştırma tek denekli araştırma modellerinden davranışlar arası çoklu başlama modeline göre desenlenmiştir. Çalışmada izleme, genelleme ve sosyal geçerlik verileri toplanmamıştır.

Çalışmanın bulgularında video modelle öğretimin uygun motor ve sözel oyun becerilerinin öğretiminde etkili bir uygulama olduğu belirlenmiştir.

LeBlanc vd. (2003) yaptıkları bir çalışmada 7-13 yaş aralığında OSB tanılı 3 erkek öğrenciye video model öğretiminin karşısındaki kişinin bir olay karşısında düşüncelerini anlama üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Çalışma birinci katılımcı için okulun dinlenme odasında, ikinci ve üçüncü katılımcı için ise özel eğitim sınıfında yapılmıştır. Video modelin etkililiğinin incelendiği çalışmada denekler arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. İzleme ve genelleme verilerinin toplandığı çalışmada sosyal geçerlik verileri toplanmamıştır. Çalışmanın bulgularında iki katılımcı için video modelle öğretimin karşısındaki kişinin düşüncelerini anlamada etkili olduğu görülürken bir katılımcı için video modelle öğretimin ölçütü karşılamadığı görülmüştür.

Nikopoulos ve Keenan (2003) yaptıkları bir çalışmada sosyal iletişim başlatma becerisinin öğretiminde video modelin etkililiğini incelemişlerdir. Çalışma 9-15 yaş arası OSB tanılı yedi katılımcı ile yürütülmüştür. Çalışma katılımcıların okullarında sürdürülmüştür. Çalışmada altı katılımcı için çoklu uygulamalar deseni, bir katılımcı için ise AB modeli kullanılmıştır. İzleme, genelleme ve sosyal geçerlik verilerinin toplandığı çalışmanın bulgularında video modelle öğretimin sosyal iletişim başlatma becerisinin öğretiminde etkili olduğu görülmüştür.

Bir eylem ya da nesneyi ricada bulunarak isteme davranışının öğretiminde video model uygulamasının etkililiği Wert ve Neisworth (2003) tarafından incelenmiştir. Çalışma 3-6 yaş arası OSB tanılı dört katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma katılımcıların okullarında yürütülmüştür. Denekler arası çoklu başlama modeline göre planlanan çalışmada izleme ve genelleme verileri toplanmış ancak sosyal geçerlik verileri toplanmamıştır. Çalışmanın bulgularında katılımcıların hedeflenen becerileri video model aracılığıyla öğrendikleri ve öğrendikleri becerileri farklı ortamlara genellebildikleri görülmüştür.

Bidwell ve Rehfelt (2004) yaptıkları bir çalışmada akranına kahve ikram etme ve akranının yanına oturarak birlikte kahve içme becerisinin öğretimini video model aracılığıyla gerçekleştirmeye çalışmışlardır. Araştırma 33-72 yaş arası ileri düzeyde zihinsel yetersizlik gösteren üç katılımcıyla yürütülmüştür. Çalışma katılımcıların evlerinde gerçekleştirilmiştir. Denekler arası çoklu başlama modeline göre desenlenen

çalışmanın genelleme ve izleme verileri toplanmış ancak sosyal geçerlik verileri toplanmamıştır. Araştırma bulgularında video modelle öğretimin ileri yaş ve ileri düzeyde zihinsel yetersizlik gösteren üç katılımcı üzerinde kahve ikram etme ve birlikte kahve içme becerisinin öğretiminde etkili olduğu görülmüştür.

Dauphin, Kinney ve Stromer (2004) tarafından video modelle öğretimin sosyodramatik oyun becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışma 3 yaşında OSB tanılı bir katılımcıyla yürütülmüştür. Çalışmada sosyodramatik oyun becerilerinin öğretimini değerlendirmek amacıyla Matriks uygulama modeli kullanılmıştır. İzleme verilerinin toplandığı çalışmada genelleme ve sosyal geçerlik verileri toplanmamıştır. Çalışmanın bulguları video modelle öğretimin sosyodramatik oyun becerileri üzerinde etkili bir yöntem olduğunu göstermiştir.

Video modelle öğretimin sosyal iletişim başlatma becerisi üzerindeki etkisini inceleyen bir çalışma da Nikopoulos ve Keenan (2004a) tarafından yapılmıştır. Çalışma 7-9 yaş arası OSB tanılı üç katılımcıyla yürütülmüştür. Çoklu başlama modeline göre desenlenen çalışma katılımcıların okullarında gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın izleme verileri toplanmış ve çalışma sona erdikten sonra da katılımcıların sosyal iletişim başlatma becerilerinde istenen ölçütün devam ettiği görülmüştür. Çalışmada genelleme ve sosyal geçerlik verileri toplanmamıştır. Çalışma bulgularında video modelle öğretimin sosyal iletişim başlatma becerileri üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Nikopoulos ve Keenan (2004a) tarafından video modelle öğretimin sosyal iletişim başlatma becerileri üzerindeki etkisini inceleyen çalışma Nikopoulos ve Keenan (2004b) tarafından replike edilmiştir. Çalışma 7-10 yaş arası OSB tanılı üç katılımcı ile yürütülmüştür. Çoklu başlama modeline göre desenlenen çalışma katılımcıların okullarında yürütülmüştür. Çalışmanın izleme, genelleme ve sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. Araştırma bulgularında video modelle öğretimin sosyal iletişim başlatma becerilerinde etkili olduğu görülmüştür.

Gena, Coulora ve Kymissis (2005) yaptıkları bir çalışmada video modelle öğretimin sempati duyduğunu, beğenmediğini ve takdir ettiğini ifade eden uygun sözler kullanma, bu duygularını ses tonu ve jest mimiklerle ifade etme becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. 3-5 yaş arası OSB tanılı üç katılımcıyla yürütülen çalışma katılımcıların okulunda sürdürülmüştür. Çalışmanın araştırma deseni denekler arası

çoklu başlama modeli olarak planlanmıştır. Çalışmanın izleme verileri toplanmış ve çalışma sonlandırıldıktan sonra da video model aracılığıyla kazandırılan becerilerin devam ettiği görülmüştür. Çalışmada sosyal geçerlik verileri toplanmamıştır.

Oyun becerilerinin video model aracılığıyla öğretilmeye çalışıldığı bir çalışma da MacDonald, Clark, Harrigan ve Vangala (2005) tarafından yapılmıştır. 4-7 yaş arası OSB tanılı üç katılımcıyla sürdürülen çalışma katılımcıların okullarında yürütülmüştür. Tek denekli araştırma modellerinden çoklu başlama modeline göre desenlenen çalışmanın izleme ve genelleme verileri toplanmış ve çocukların çalışma sona erdirildikten sonra da hedef davranışları sürdürdükleri ve kazandırılan davranışları farklı ortamlara genelleyebildikleri görülmüştür. Ayrıca çalışmanın bulgularında video modelle öğretimin oyun becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir öğretim olduğu görülmüştür.

Sözel sosyal becerilerin video model aracılığıyla öğretilmeye çalışıldığı bir çalışma da Maione ve Miranda (2006) tarafından yapılmıştır. Çalışma 5 yaşında OSB tanılı bir katılımcı ve 5-7 yaş arası iki akranla yürütülmüştür. Çalışma katılımcıların okulunda yürütülmüştür. Davranışlar arası çoklu başlama modeline göre desenlenen çalışmada izleme verileri toplanmış ve öğretimi hedeflenen davranışların devam ettiği görülmüştür. Çalışmanın genelleme ve sosyal geçerlik verileri toplanmamıştır. Araştırmanın bulgularında video modelle öğretimin sözel sosyal becerilerin geliştirilmesinde etkili olduğu görülmüştür.

Reagon, Higbee ve Endicott (2006) tarafından yapılan bir çalışmada video modelle öğretimin oyun becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışma 4 yaşında OSB tanılı bir katılımcıyla katılımcının okulunda yürütülmüştür. Çalışmada video modelle öğretimin oyun becerileri üzerindeki etkisini değerlendirmek amacıyla tek denekli araştırma desenlerinden AB modeli kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda izleme ve genelleme verileri toplanmış; çalışma sona erdirildikten sonra da katılımcının hedeflenen davranışı sürdürdüğü ve kazanılan davranışı farklı ortamlara genelleyebildiği görülmüştür. Çalışmada oyun becerisinin önemini değerlendirmek amacıyla sosyal geçerlik verisi toplanmamıştır. Araştırma bulgularında video modelle öğretimin oyun becerilerinin öğretiminde etkili bir model olduğu görülmüştür.

Bellini, Akullian ve Hopf (2007) birlikte yürüttükleri bir çalışmada video modelle öğretimin akranlarla sosyal etkileşim kurabilme becerisi üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Çalışma 4-5 yaş aralığında OSB tanılı iki katılımcıyla yürütülmüştür. Tek denekli araştırma desenlerinden denekler arası çoklu başlama modeline göre desenlenen çalışma katılımcıların okulunda yürütülmüştür. Çalışmada izleme verileri toplanırken, genelleme ve sosyal geçerlik verileri toplanmamıştır. Çalışmanın bulgularında video modelle öğretimin akranlarla sosyal etkileşim kurabilme becerisi üzerinde etkili olduğu ve kazanılan bu beceriyi öğretim süreci sona erdikten sonra da sürdürdükleri görülmüştür.

Video modelle öğretimin etkileşime tepkide bulunma, etkileşim için akranı davet etme ve sosyal etkileşimi koruma davranışları üzerindeki etkisini inceleyen bir çalışma Kroeger, Schultz ve Newson (2007) tarafından yapılmıştır. 4-6 yaş arası OSB tanılı 25 katılımcıyla yürütülen çalışmanın verileri ön-test / son-test ölçümleriyle toplanmıştır. İzleme, genelleme ve sosyal geçerlik verilerinin toplanmadığı çalışmanın bulgularında video modelle öğretimin etkileşime tepkide bulunma, etkileşim için akranını davet etme ve sosyal etkileşimi koruma becerilerinin öğretiminde etkili olduğu görülmüştür.

Nikopoulos ve Keenan (2007) yaptıkları bir çalışmada video modelle öğretimin sosyal iletişim başlatma ve karşılıklı oynama becerilerinin öğretiminde etkililiğini incelemişlerdir. Çalışma 6,5-7,5 yaş aralığında OSB tanılı beş katılımcıyla yürütülmüştür. Katılımcıların okul ortamında yürütülen çalışmanın araştırma deseni olarak denekler arası çoklu başlama modeli ve AB modeli kullanılmıştır. İzleme, genelleme ve sosyal geçerlik verilerinin toplandığı çalışmanın bulgularında katılımcıların çalışma sona erdikten sonra da hedeflenen davranışı sürdürdükleri ve kazandırılan davranışları farklı kişilere genelleyebildikleri görülmüştür.

Peterson ve Arco (2007) birlikte yürüttükleri bir çalışmada video modelle öğretimin uygun motor ve sözel oyun davranışlarının arttırılmasındaki etkisini incelemişlerdir. Çalışma 6-9 yaş aralığında OSB tanılı dört katılımcı ile katılımcıların okullarında sürdürülmüştür. Davranışlar arası çoklu başlama modeline göre desenlenen çalışmada izleme ve genelleme verileri toplanmış ancak sosyal geçerlik verileri toplanmamıştır. Çalışmanın bulgularında katılımcıların kazandıkları becerileri çalışma

sonlandırıldıktan sonra da sürdürdükleri ve farklı ortamlara genelleyebildikleri görülmüştür.

Sansosti ve Powell-Smith (2008) tarafından yapılan bir çalışmada sohbet etme, iletişim sürdürme ve oyun etkinliğine aktif olarak katılma becerileri video model aracılığıyla öğretilmeye çalışılmıştır. Çalışma 7-11 yaş arası asperger sendromu tanılı bir katılımcıyla yürütülmüştür. Çalışma katılımcının okulunda sürdürülmüştür. Araştırmanın desenini tek denekli araştırma desenlerinden denekler arası çoklu başlama modeli oluşturmaktadır. İzleme, genelleme ve sosyal geçerlik verilerinin toplandığı çalışmanın bulgularında sohbet etme, iletişim sürdürme ve oyun etkinliğine aktif olarak katılma becerilerinin video model aracılığıyla öğretiminde etkili olduğu görülmüştür. Çalışma sona erdirildikten sonra da katılımcıdan istenen ölçütün devam ettiği ve kazandırılan davranışın farklı kişilere genellenebildiği görülmüştür.

Göz teması kurma, gülümseme ve iletişim başlatma becerilerinin video model aracılığıyla öğretiminin kazandırıldığı bir başka çalışma da Scattone (2008) tarafından yapılmıştır. Çalışma 9 yaşında asperger sendromu tanılı 9 yaşında bir katılımcıyla yürütülmüştür. Okul ortamında yapılan çalışma davranışlar arası çoklu başlama modeline göre desenlenmiştir. Genelleme ve sosyal geçerlik verilerinin toplandığı çalışmanın bulgularında katılımcının video model aracılığıyla göz göze iletişim kurma, gülümseme ve iletişim başlatma becerilerini ölçütü karşılar düzeyde kazandığı ve bu becerileri farklı kişilere genellenebildiği görülmüştür.

Charlop, vd. (2010) tarafından yapılan bir çalışmada video model aracılığıyla 7-11 yaş aralığında 3 katılımcıya duruma uygun mimik ve yüz ifadelerini kullanma, vurgulama yapma, birkaç duruma özgü sözel tepkide bulunma davranışları kazandırılmaya çalışılmıştır. Çalışmada video model olarak yetişkin modeller görevlendirilmiştir. Çalışma okul ortamında yürütülmüş ve çoklu başlama modeline göre planlanmıştır. Çalışmada akranlar arası genelleme verileri toplanmış ve katılımcıların öğrendikleri becerileri farklı kişilere genellenebildikleri görülmüştür. Ayrıca çalışmanın sosyal geçerlik verileri toplanmış ve öğretmenler tarafından yapılan çalışmanın olumlu sonuçlar meydana getirdiği ifade edilmiştir. Çalışmanın bulgularında video model aracılığıyla yapılan öğretimin duruma uygun mimik ve yüz ifadeleri

kullanma, vurgulama ve birkaç duruma özgü sözel tepkide bulunma becerilerinin öğretiminde etkili olduğu görülmüştür.

Litras, Moore ve Anderson (2010) tarafından yapılan bir çalışmada iletişim başlatma ve sürdürme becerileri video model aracılığıyla öğretilmeye çalışılmıştır. Çalışma 3 yaşında OSB tanılı bir katılımcıyla yürütülmüştür. Katılımcının kendisinin model olarak kullanıldığı çalışma okul ortamında yapılmıştır. Çalışmanın araştırma desenini çoklu başlama modeli oluşturmaktadır. Ortam ve kişiler arası genelleme verilerinin toplandığı çalışmada sosyal geçerlik verileri de ayrıca toplanmıştır. Çalışmanın bulgularında video model uygulamasının iletişim başlatma ve sürdürme becerilerinin öğretiminde etkili olduğu ve kazanılan bu becerilerin farklı kişi ve ortamlarda genellenebildiği görülmüştür.

Cihak, vd. (2012) yaptıkları bir çalışmada iletişim başlatma, yiyecek ve nesne isteme becerilerini video model aracılığıyla kazandırmaya çalışmışlardır. Çalışma 3 yaşında OSB tanılı dört katılımcıyla yürütülmüştür. Çalışmada iletişim başlatma, yiyecek ve nesne isteme becerileri video model ve PECS dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılarak okul ortamında karşılaştırılmıştır. İzleme ve sosyal geçerlik verilerinin toplandığı çalışmanın bulgularında hem video model hem de PECS öğretim modellerinin iletişim başlatma, yiyecek ve içecek isteme becerilerinin öğretiminde etkili oldukları ancak, video modelle öğretimin daha hızlı sonuç verdiği görülmüştür.

Green vd. (2013) akran ilişkilerinin arttırılmasını amaçladıkları çalışmalarında video model yöntemini kullanmışlardır. Çalışma 4 yaşında sosyal etkileşimleri zayıf normal gelişim gösteren dört erkek katılımcıyla yürütülmüştür. Araştırma denekler arası çoklu başlama modeline göre desenlenmiştir. Okul ortamında yürütülen çalışmanın izleme verileri toplanmış ancak genelleme verileri toplanmamıştır. Çalışmanın bulgularında video modelle öğretimin akran ilişkilerinin arttırılmasında etkili olduğu görülmüştür.

Tablo 5. Uygun Olmayan Davranışların Azaltılmasına Yönelik Video Modelle Öğretim Yönteminin Uygulandığı Çalışmalar

Kaynak	Sosyal Beceri	Denek Özellikleri	Ortam	Araştırma Modeli	Genelleme ve İzlem	Sosyal Geçerlik
Schreibman, Whalen ve Stahmer, 2000	*Uygun olmayan geçiş davranışlarını azaltma	3-6 yaş arası otizm tanılı üç denek	Ev Okul	Denekler arası çoklu başlama modeli	(+)	(-)
Buggey, 2005	*İletişim başlatma *Uygun olmayan davranışların azaltılması	5-11 yaş arası otizm tanılı beş denek	Okul	Denekler arası çoklu başlama düzeyi	İzleme (+)	(-)
Graetz, Mastropiere ve Scruggs, 2006	*Uygun olmayan davranışların azaltılması (ellerini ovuşturma, sallanma ve öfke nöbetleri)	13 yaşında otizm tanılı bir denek	Okul	Belirtilmemiş	(-)	(-)

Tablo 5’te görüldüğü gibi uygun olmayan davranışların azaltılmasına yönelik olarak video model yönteminin uygulandığı çok az sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalar aşağıda kısaca özetlenmiştir.

Uygun olmayan geçiş davranışlarının azaltılması amacıyla yapılan bir çalışma da Schreibman, Whalen ve Stahmer (2000) tarafından yürütülmüştür. Araştırmaya 3-6 yaş arası OSB tanılı katılımcı dahil edilmiştir. Çalışma katılımcıların evlerinde ve okullarında sürdürülmüştür. Denekler arası çoklu başlama modeline göre planlanan çalışmada genelleme ve izleme verileri toplanmış ancak sosyal geçerlik verileri toplanmamıştır. Araştırmanın bulgularında video modelle öğretimin katılımcıların uygun olmayan geçiş davranışlarının azaltılmasında etkili bir yöntem olduğu görülmüştür.

Buggey (2005) tarafından yapılan bir çalışmada iletişim başlatma ve uygun olmayan davranışların azaltılmasında video modelle öğretim yönteminin etkililiği araştırılmıştır. Çalışma 5-11 yaş arası OSB tanılı beş katılımcı ile yürütülmüştür. Katılımcıların okullarında yürütülen çalışmanın deseni tek denekli araştırma modellerinden denekler arası çoklu başlama modeline göre planlanmıştır. Çalışmada izleme verileri toplanırken, genelleme ve sosyal geçerlik verileri toplanmamıştır. Çalışma bulgularında video modelle öğretimin iletişim başlatma ve uygun olmayan davranışların azaltılmasında etkili bir yöntem olduğu görülmüştür.

Graetz, Mastropiere ve Scruggs (2006) tarafından yapılan bir çalışmada ellerini ovuşturma, sallanma ve öfke nöbetleri gibi uygun olmayan davranışların azaltılmasında video modelle öğretimin etkililiği araştırılmıştır. Çalışma 13 yaşında OSB tanılı bir katılımcıyla yürütülmüştür. Çalışma katılımcının okulunda yürütülmüş ve davranışlar arası çoklu başlama modeline göre desenlenmiştir. İzleme, genelleme ve sosyal geçerlik verilerinin toplanmadığı çalışmada video modelle öğretimin ellerini ovuşturma ve sallanma gibi uygun olmayan davranışların azaltılmasında etkili olduğu görülmüştür.

Sosyal öykü ve video modelle yapılan çalışmalar incelendiğinde, çalışmaların %64’ünün erken çocukluk döneminde bulunan katılımcılarla gerçekleştirildiği ve sadece %24’ünün katılımcıların evlerinde, doğal ortamlarında gerçekleştirildiği görülmektedir. Ayrıca video modelle yapılan çalışmaların sadece %10’unun uygun olmayan

davranışların azaltılmasına yönelik olduğu görülmektedir. Bu çalışmanın 6-8 yaş grubunda bulunan katılımcılarla, katılımcıların doğal ortamlarında yürütülmesi ve uygun sosyal davranışları kazandırırken diğer taraftan da uygun olmayan davranışların azaltılması planlanmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcıları; denekler, uygulamacı, gözlemciler ve akran modeller/modellerden oluşmaktadır.

Denekler

Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri ve özel eğitim öğretmenleri ile işbirliğinde bulunularak araştırma kapsamında çalışılmak üzere dokuz çocuğa ulaşılmıştır. Bu çocukların önkoşul özelliklerini karşılayıp karşılayamadıklarını belirlemek amacıyla anneleriyle ve öğretmenleriyle görüşmeler yapılmış, anneye birlikte Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği-2 Türkçe Versiyonu (GOBDÖ-2-TV) doldurulmuş, ayrıca çocuklar evlerinde ziyaret edilip uygulamacı tarafından gözlem yapılmıştır. Yapılan gözlemler ve görüşmeler sonucunda biri pilot çalışma kapsamında olmak üzere önkoşul özelliklerini karşılayan biri pilot olmak üzere toplam dört OSB tanısı olan katılımcıyla çalışılmıştır.

Araştırmada katılımcıların kod isimleri kullanılmıştır.

Deneklerde Aranılan Önkoşul Özellikler

Bu çalışmaya katılacak olan deneklerde çalışma amaçlarına uygun biçimde aranılan önkoşul özellikler şunlardır:

- a) Çalışmada uygulamaya katılacak olan deneklerin OSB tanısı almış ve 4-8 yaş aralığında olmaları,
- b) Kendisine verilen yönergeleri yapabilecek yeterlikte olması,
- c) Görsel, işitsel ve dokunsal uyaranlara en az üç dakika süreyle dikkatlerini yöneltebilmeleri,
- d) Deneklere verimlilikleri araştırılan sosyal öykü ve video modellerle öğretim yöntemlerinin kullanılması yoluyla daha önce sosyal beceri öğretiminin yapılmamış olması.

Deneklerde aranılan bu önkoşul özellikleri değerlendirmek amacıyla, (a) çocukların doğum tarihleri annelerinden öğrenilmiş ve OSB tanısını nereden aldıkları

sorulmuştur, (b) çocuklara “gel, izle, bak, beni takip et, benim yaptığım gibi yap, ” gibi yönergeler verilmiş, bu yönergeler üç kez tekrarlanmış ve 12 denemede 10 doğru yanıt vermesi uygun kabul edilmiştir, (c) anne ve öğretmen görüşlerinin alınmasının yanısıra bir hikaye kitabı çocukla birlikte incelenmiş ve çocukların televizyon ve bilgisayar karşısında zaman geçirip geçiremediği gözlenmiştir, (d) daha önce sosyal öykü ve video modellerle öğretim yapıp yapılmadığına ilişkin anne ve öğretmenleriyle görüşülmüştür.

Araştırma kapsamında dokuz deneğe 1995’te Gilliam tarafından geliştirilen ve 2011’de Diken, Ardıç ve Diken tarafından Türkçe’ye uyarlanan Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği-2 Türkçe Versiyonu (GOBDÖ-2-TV) uygulanmıştır. GOBDÖ-2 TV çalışmaya katılması uygun görülen çocukların anneleri ile birlikte doldurulmuş, otistik bozukluk indeksi 70 puanın üzerinde olan ve diğer önkoşul becerileri de karşılayan dört denekle çalışma yapılmıştır.

Deneklerin Özellikleri

Birinci katılımcı Yağmur altı yaşındadır ve özel bir anaokuluna yarı zamanlı olarak devam etmektedir. Ayrıca, özel özel eğitim merkezinden de destek hizmet almaktadır. Yağmur’a Uludağ Üniversitesi Araştırma Hastane tarafından OSB tanısı verilmiştir. Anneyle birlikte Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği-2 Türkçe Versiyonu (GOBDÖ-2 TV) doldurulmuş ve öğrencinin otistik bozukluk indeksinin 93 puan olduğu görülmüştür. Bu puan OSB görülme olasılığı oldukça yüksek olduğunu ifade etmektedir. Anneyle çalışılabilecek sosyal beceri hakkında bir görüşme yapılmış ve anneye farklı kaynaklardan hazırlanan bir sosyal beceri listesi sunulmuştur (Ek H). Anne tarafından, kendisiyle birlikte etkinlik sürdürme becerisinin çalışılabileceği belirtilmiştir. Annenin çalışılabilecek beceri hakkındaki fikri alındıktan sonra öğrencinin özel eğitim öğretmeniyle de bir görüşme yapılmış ve çalışılması planlanan becerinin uygun olduğuna karar verilmiştir. Öğretmeninin ifadelerine göre Yağmur’un sınıf kurallarını yerine getirebilme, selamlaşma ve bir iş yaparken sırasında uygun biçimde oturma gibi sosyal davranışlarına sahip olduğu görülmüştür. Ancak, annesinin ifadelerine göre, katılımcı evde tek başına oyun kurma, oyunu sürdürme ve kardeşiyle ya da annesiyle birlikte oyun oynama becerilerinde yetersizlik göstermektedir.

İkinci katılımcı Eren yedi yaşındadır ve anaokulunun hazırlık sınıfına devam etmektedir. Ayrıca, haftanın iki günü özel özel eğitim okulundan destek eğitim hizmeti almaktadır. Eren'e Uludağ Üniversitesi Araştırma Hastanesi tarafından OSB tanısı verilmiştir. Anneyle birlikte GOBDÖ-2 TV doldurulmuş ve öğrencinin otistik bozukluk indeksinin 88 puan olduğu görülmüştür. Bu puan “ OSB görülme olasılığı oldukça yüksek” anlamını ifade etmektedir. Anneyle ve özel eğitim öğretmeniyle birlikte çalışılabilecek sosyal beceri hakkında bir görüşme yapılmış ve anneyle öğretmene farklı kaynaklardan hazırlanan bir sosyal beceri listesi sunulmuştur (Ek H). Anne tarafından, “masa başında kendisine sunulan etkinlikleri bağımsız olarak tamamlama” davranışına çocuğunun sahip olmadığı belirtilmiş, araştırmada bu davranışın çalışılabileceği düşünülmüştür. Özel eğitim öğretmeni, tarafından da bu davranışın çalışılması uygun görülmüştür. Eren annesinin ve öğretmenin ifadelerine göre teşekkür etme, özür dileme, selamlaşma, paylaşma gibi sosyal becerileri yerine getirebilmekte, ancak bir iş yaparken sırasında uygun oturma, bir işi bağımsız olarak tamamlama ve boş zamanını uygun kullanma gibi sosyal becerilerde yetersizlikler göstermektedir.

Üçüncü katılımcı Emre sekiz yaşındadır. Katılımcı Otistik Çocuklar Eğitim Merkezine (OÇEM) hafta içi her gün tam zamanlı olarak devam etmekte, ayrıca haftanın bir günü de özel bir özel eğitim kurumundan bireysel ders almaktadır. Emre'ye OSB tanısı İstanbul Üniversitesi Çocuk Psikiyatrisi Bölümü tarafından verilmiştir. Ayrıca, katılımcının hiperaktivite tanısı da bulunmaktadır. Anneyle birlikte GOBDÖ-2 TV doldurulmuş ve katılımcının otistik bozukluk indeksinin 77 olduğu belirlenmiştir. Bu puan “OSB görülme olasılığı var” anlamına gelmektedir. Anneyle ve katılımcının özel eğitim okulundaki öğretmenleriyle birlikte çalışılabilecek sosyal beceriler hakkında bir görüşme yapılmış ve farklı kaynaklardan hazırlanan bir sosyal beceri listesi sunulmuştur (Ek H). Yapılan görüşmelerde hem anne hem de öğretmenler tarafından katılımcının ders sırasında çok sık ayağa kalkıp sınıfta dolaştığı ya da verilen ödevleri evde masada oturup yapmadığı ifade edilmiştir. Bu görüşmeler ve yapılan gözlemler doğrultusunda “evde masa başında kendisine sunulan çizgi birleştirme, boyama ve nesne-sayı eşleme etkinliklerini ard arda 10 dakika boyunca bağımsız olarak tamamlama” davranışının çalışılmasına karar verilmiştir. Emre, öğretmenin ve annesinin ifadelerine göre selamlaşma, özür dileme, teşekkür etme, izin isteme gibi

sosyal becerilerde uygun davranışlar sergilemekte ancak bir işi bağımsız yerine getirme ve boş zamanını uygun kullanma sosyal becerilerinde yetersizlik göstermektedir.

Tablo 6.

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Adı	Yaşı	Cinsiyeti	Tanısı	GOBDÖ Puanı
Yağmur	6	Kız	OSB	93
Eren	7	Erkek	OSB	88
Emre	8	Erkek	OSB	77

Uygulamacı

Uygulamacı Zihin Engellilerin Eğitimi alanında yüksek lisans derecesine sahip ve aynı programda doktora öğrencisidir. Bir üniversitenin Özel Eğitim Bölümünde öğretim görevlisi olarak çalışmaktadır. Uygulamacının GOBDÖ-2-TV uygulama sertifikası bulunmaktadır.

Gözlemciler

Araştırmanın gözlemcilerarası güvenilirlik ve uygulama güvenilirlikleri alandan uzman kişilerce toplanmıştır. Uzmanlardan biri özel eğitim alanında lisans, yüksek lisans ve doktorasını tamamlamış, uzun yıllardır uygulamalı davranış analizi derslerini yürüten ve pek çok kez davranış kayıtları tutan bir öğretim üyesidir. Diğer uzman ise özel eğitim alanında lisans, yüksek lisans ve doktorasını tamamlamış, daha önce davranış kayıtları tutmuş ve bir devlet üniversitesinin özel eğitim bölümünde çalışan bir öğretim görevlisidir.

Akran Modeller

Araştırma süresince sosyal öykülerin ve video modellerin hazırlanması aşamalarında çeşitli akran modeller ve onların anne ya da öğretmeni rolünde modeller yer almıştır. Birinci deneğin sosyal öykü fotoğraflarında birlikte etkinlikler yapan yedi yaşında bir kız çocuk ve annesi rolünde bir bayan model, video görüntülerinde yine birlikte etkinlikler yapan yedi yaşında bir kız çocuk ve annesi rolünde bir bayan model yer

almıştır. Birinci uygulamada yer alan modellerin daha önce bilimsel araştırmalar kapsamında yapılan fotoğraf ve video çekimlerinde deneyimleri bulunmaktadır. İkinci deneğin sosyal öykü fotoğraflarında annesi ev işlerini yaparken etkinliklerini yapan sekiz yaşında bir erkek çocuk ve ev işlerini yapan anne rolünde bir bayan model yer almıştır. Video çekimleri ise sosyal öykünün fotoğraflarında yer alan modelle yapılmıştır. Üçüncü deneğin sosyal öykü fotoğraflarında dokuz yaşında bir erkek çocuk ve onun annesi ve öğretmeni rollerinde iki bayan model kullanılmıştır. Video çekimleri ise sosyal öykü fotoğraflarında yer alan akran model ve annesi rolündeki bayan modelle yapılmıştır. İkinci ve üçüncü uygulamalarda yer alan akran modelin video çekim deneyimi bulunmakta ancak anne ve öğretmen rolündeki modellerin video çekim deneyimleri bulunmamaktadır.

Modellerin seçiminde yaş ve cinsiyetleri bakımından katılımcılarla benzer özellikler göstermelerine dikkat edilmiştir.

Ortam

Araştırma, çalışılan sosyal becerilerle bağlantılı olarak katılımcıların evlerinde yürütülmüştür. Çalışmada çocukların boylarına uygun bir masa ve iki sandalye kullanılmış, katılımcı ve uygulamacı yan yana oturarak video izleme ve öykü dinleme çalışması yapmışlardır. Sosyal öyküyle öğretimde de video modelle öğretimde de aynı ortam kullanılmıştır. Öğretim sırasında ortam oyuncaklar ya da çocuğun takıntılı olduğu nesnelere gibi dikkat dağıtıcı uyarlardan arındırılmıştır. Birinci ve üçüncü katılımcılar için yapılan uygulama evlerin oturma odalarında gerçekleştirilirken, ikinci katılımcı için yapılan uygulama evin misafir odasında gerçekleştirilmiştir.

İzleme oturumlarında da ortam değişikliği yapılmamış, öğretim oturumlarının yapıldığı ortamlarda izleme verileri toplanmıştır.

Araç Gereçler

Araştırma süresince her bir katılımcı için belirlenen davranışlara uygun olarak ayrı sosyal öykü ve videolar hazırlanmıştır. Sosyal öyküler için her bir cümleyi ifade eden fotoğraflar çekilmiş ve bu fotoğraflar bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Sosyal öyküler “power point” sunusuna dönüştürülmüş ve katılımcılara bilgisayar ortamında

sunulmuştur. Her yansıda bir fotoğraf ve altında da o fotoğrafı anlatan bir cümle yer almıştır.

Video çekimine başlamadan önce her hedef davranış için senaryo yazılmıştır (Ek B). Videolar yazılan senaryolar doğrultusunda her katılımcı için ayrı ayrı çekilmiştir. Akran modellerle oluşturulan videoların doğal sosyal bağlamlarda öğrenmeyi kolaylaştırdığını gösteren çalışmalar bulunmaktadır (McConell, 2002; Zhang ve Wheeler, 2011). Bu çalışmada da videolar normal gelişim gösteren akran modellerle çekilmiştir. Akran modellerin yer aldığı videolar bilgisayar ortamında katılımcılara sunulmuştur.

Bağımlı Değişken

Bağımlı değişken bir araştırmada üzerinde değişiklik yapılmak istenen değişkendir (Tekin-İftar, 2012). Bu araştırmanın bağımlı değişkenleri katılımcılara göre farklılık göstermektedir. Birinci katılımcı için belirlenen bağımlı değişken (hedef davranış) “Herhangi bir problem davranış göstermeksizin annesi ile birlikte boyama, çivi takma, lego yapma ve şarkı söyleme etkinliklerini 15 dakika boyunca sürdürür.” şeklinde belirlenmiştir. Veri toplama sürecinde katılımcının elindeki oyuncak/oyuncaklarla annesiyle birlikte oynaması doğru tepki kabul edilmiş; kendine zarar verecek nesnelere ilgilenmesi, oyuncaklarını bırakıp evin içinde dolaşması ya da oyuncaklarıyla bir oyun kurgulamadan ilgilenmesi hatalı tepki kabul edilmiştir. Hedef davranış belirlenmeden önce katılımcının annesi ve öğretmeniyle görüşmeler yapılmış, çalışılacak davranışa birlikte karar verilmiştir.

İkinci katılımcı için bağımlı değişken “Evde masa başında kendisine sunulan lego birleştirme, kartlara bakarak tahta küplere şekil verme ve ahşap yap-boz etkinliklerini ard arda ve 10 dakika süreyle bağımsız olarak yapar.” şeklinde belirlenmiştir. Veri toplama sürecinde katılımcının ulaşabileceği mesafeye koyulan etkinlik araçlarıyla uygun biçimde bağımsız olarak oynaması doğru davranış kabul edilmiş; masada etkinliklerini yapmadan oturması ya da etkinliklerini bırakıp evin içinde dolaşması hatalı tepki olarak kabul edilmiştir. Bu hedef davranışa katılımcının annesi ve öğretmeniyle ayrı ayrı görüşüldükten sonra karar verilmiştir.

Üçüncü katılımcı için ise, “Evde masa başında kendisine sunulan çizgi birleştirme, boyama ve nesne-sayı eşleme etkinliklerini ard arda 10 dakika boyunca bağımsız olarak tamamlar.” şeklinde belirlenmiştir. Veri toplama sürecinde katılımcının masasına koyulan etkinliklerini sırasıyla bağımsız olarak yapması doğru tepki olarak kaydedilirken, verilen etkinlikleri amaçsız biçimde karalaması, etkinliklerini bırakıp masada boş oturması ya da etkinliklerini bırakıp odanın içinde dolaşması hatalı tepki olarak kabul edilmiştir. Bu hedef davranışa ve çalışmada kullanılacak etkinliklere katılımcının annesi ve iki öğretmeniyle ayrı ayrı görüşüldükten sonra karar verilmiştir.

Bağımsız Değişken

Bağımsız değişken, bağımlı değişken üzerinde istenilen değişiklik ortaya çıkarmak için uygulanan değişkendir. Bu değişken bir öğretim uygulaması, sağaltım, müdahale ya da terapi olabilir (Tekin-İftar, 2012). Bu araştırmanın iki bağımsız değişkeni bulunmaktadır. Sosyal becerilerin öğretiminde kullanılacak bağımsız değişkenler bilgisayar ortamında sunulan sosyal öykü uygulaması ve video modelle öğretim uygulamalarıdır. Her bir bağımsız değişken katılımcıların evlerinde bire-bir öğretim şeklinde hafta içi üç gün günde birer öğretim oturumu düzenlenerek uygulanmıştır. Diğer bir deyişle, her katılımcıyla hedef davranış hafta içi üç gün biri sosyal öykü diğeri de video model olmak üzere günde toplam iki öğretim oturumu şeklinde çalışılmıştır.

Araştırma Modeli

Araştırmanın deseni, tek denekli araştırma yöntemlerinden “dönüşümlü uygulamalar modelidir”. Araştırmalarda iki ya da daha fazla bağımsız değişkenin bir bağımlı değişken üzerindeki etkilerinin karşılaştırıldığı model dönüşümlü uygulamalar modeli olarak adlandırılır (Tekin, 2000). Dönüşümlü uygulamalar modelinde bağımsız değişkenlerin uygulanma sırası yansız olarak belirlenmektedir. Modelde karşılaştırma yapabilmek amacıyla uygulama evresinde iki ya da daha fazla bağımsız değişken eşzamanlı olarak uygulanmakta ve karşılaştırma yapılmaktadır. Her iki bağımsız değişken verisi de grafik üzerinde gösterilerek değerlendirme yapılmaktadır. Modelde temel amaç, iki uygulama arasında bir ayırt edici etkinin bulunup bulunmadığını ortaya koymaktır. Modelde dönüşüm oturumları sırasında, günün değişik zamanlarında ya da

farklı günlerde yapılabilmektedir. Dönüşümlü uygulamalar modeli hem arttırılması hem de azaltılması planlanan davranışlar için kullanılmaktadır (Tekin-İftar, 2012).

Bu araştırmada dönüşümlü uygulamalar modelinin gereği olarak, bir bağımlı değişken ve iki bağımsız değişken bulunmaktadır. Seçilen sosyal beceriler araştırmanın bağımlı değişkenleri, bilgisayar ortamında sunulan sosyal öykü ve video modelle öğretim ise araştırmanın bağımsız değişkenlerini oluşturmuştur. Çalışmada biri pilot olmak üzere toplam dört katılımcıyla da farklı zamanlarda çalışılmıştır. Araştırma şu şekilde uygulanmıştır: Çalışmaya başlama düzeyi verileri toplanarak başlanmıştır. Dönüşümlü uygulamalar modelinde başlama düzeyine ilişkin veri toplanması zorunlu olmadığı halde araştırma modelini daha güçlü kılmak adına üç oturum üst üste kararlı veri elde edilinceye kadar başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Birinci katılımcıyla başlama düzeyinde kararlı veri elde edildikten sonra uygulama oturumlarına geçilmiştir. Çalışmaya hangi stratejiyle başlanacağına yansız atama yoluyla karar verilmiştir. Yansız atamaya belirlenen öğretim sırası Ek N’de görülmektedir. Atamada ilk gelen stratejiyle uygulamaya başlanmış ve hemen ardından veri toplanmıştır. Aradan en az bir saat geçtikten sonra diğer strateji uygulanmış ve onun da verileri toplanmıştır. Örneğin, yansız atamada ilk sosyal öykü geldiğinde uygulamaya sosyal öyküyle başlanmış, sosyal öyküyle öğretimin verileri toplandıktan sonra en az bir saat ara verilmiş ve video modelle öğretime geçilmiştir. Yansız atamada ilk video model geldiğinde tam tersi bir süreç izlenmiştir. Öğetime video modelle başlanmış, video modelle öğretimin verileri toplandıktan sonra en az bir saat ara verilmiş ve sonra sosyal öykü öğretim oturumuna geçilmiştir. Uygulamanın yapıldığı her gün ilk olarak hangi stratejiyle başlanacağı yansız atama yoluyla belirlenmiştir. Ölçüt karşılanıp üst üste üç kez kararlı veri elde edildikten sonra çalışma sonlandırılmıştır. Ölçütün karşılanmadığı stratejiyle de çalışmaya devam edilmemiştir. Dönüşümlü uygulamalar modelinde etkili olan uygulama geri çekilmediği için etik açıdan bir sorun bulunmamaktadır (Tekin, 2012).

Bu araştırmada deneysel kontrol, her bir bağımsız değişkene özgü etkinin, bağımlı değişken düzeyinde tutarlı bir biçimde gözlenmesi ile sağlanmıştır.

İç Geçerlik

İç geçerlik, bağımlı değişkende gerçekleşen değişikliğin, yalnızca bağımsız değişkene bağlı olduğunun gösterilmesidir (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997). Araştırmalarda iç geçerliği tehdit eden unsurlar arasında zaman, olgunlaşma, deney öncesi ölçme, ayrı ölçme araç ve süreleri, merkeze yönelme, yanlı gruplar, denek kaybı ve gruplandırma – olgunlaşma etkileşimi bulunmaktadır (Karasar, 2014).

1. *Zaman*: Bağımsız değişken dışında kalan bazı değişkenler, zamanla bağımsız değişken kadar etkili olabilmektedir. Bu etkiyi kontrol altına alabilmek amacıyla çalışma planlandığı şekilde haftada üç gün, oturumlar arasında planlandığından daha fazla süre uzatımı yapılmadan tamamlanmıştır.
2. *Olgunlaşma*: Olgunlaşma etkisi, araştırmaya katılanların zamanla fizyolojik ve psikolojik yönlerden değişmesinin bağımlı değişken üzerinde deney öncesi ve deney sonrası farklılaşması olarak görülmektedir. Uygulamanın iyi planlanması ve mümkün olan en kısa sürede tamamlanması hedeflenerek bu etki kontrol altına alınmıştır.
3. *Deney öncesi ölçme*: Deney öncesinde, bağımlı değişken üzerinde yapılacak bir ölçme, denekleri uyarıcı, onları güdüleyici bir rol oynayarak deney sonu ölçmeyi de etkileyebilir. Bu etkiyi kontrol altında tutabilmek amacıyla başlama düzeyi oturumları kararlı veri elde edildiğinde sonlandırılmıştır.
4. *Ayrı ölçme araç ve süreçleri*: Karşılaştırılmak üzere, aynı ölçütlere göre yapılması gereken ölçmelerde, ayrı araç ve süreçlerin kullanılması ve izlenmesi karşılaştırmaları anlamsız kılabilir. Hem sosyal öykü hem de video model öğretim oturumlarında aynı araç gereçler kullanılarak bu etki kontrol altına alınmıştır.
5. *Merkeze yönelme*: Birinci ölçmede, çok yüksek ya da çok düşük puan almış deneklerin sonraki ölçmelerde tüm grubun ortalamasına doğru kaydıkları görülmektedir. Bu araştırma katılımcılarıyla bireysel olarak çalışıldığı için herhangi bir etkilenme yaşanmamıştır.

6. *Yanlı gruplama*: Katılımcıların karşılaştırılmak üzere oluşturulan gruplara atanmalarındaki yanlılık ayrı özellikteki grupların oluşmasına yol açabilmektedir. Bu etkiyi kontrol altında tutabilmek için katılımcılar uygulama öncesi ve uygulama sonrası kendi içlerinde karşılaştırılmışlardır.
7. *Denek kaybı*: Araştırma süresince bazı deneklerin zorunlu nedenlerle ya da isteyerek çalışmadan ayrılmaları çalışmayı aksatabilir. Bu etkiyi kontrol altında tutmak amacıyla devam sorunu olmayan ve gönüllü katılımcılarla çalışılmıştır.
8. *Gruplandırma – olgunlaşma etkisi*: Yanlı gruplandırma sonucu oluşan ayrı nitelikteki grupların, araştırma süresince olgunlaşmaları da değişik olabilmektedir. Bu çalışmada katılımcılarla bireysel olarak ve planlanan sürede çalışılarak bu etki kontrol altında tutulmuştur.

Dış Geçerlik

Dış geçerlik, örnek bir grup üzerinde ve araştırma koşulları içinde varılan bir sonucun evrene, gerçek yaşama genellenebilme durumudur. Alanda yapılan araştırmaların dış geçerliğinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Dış geçerliği etkileyebilecek faktörler ölçme-bağımsız değişken etkileşimi, yanlı-seçim-bağımsız-değişken etkileşimi, deneme tepkisi ve bağımsız değişkenlerin etkileşimidir (Karasar, 2014).

1. *Ölçme-bağımsız değişken etkileşimi*: Ölçme işlemiyle güdülenen grupların, bağımsız değişkenden etkilenmeleri de değişik olabilmektedir. Etkileşim en çok deney öncesi ölçme ile olmakta ise de deney sonrası ölçmenin de etkisi bulunmaktadır. Bu durum başlama düzeyi verilerinin üç oturum üst üste kararlı veri elde edildiğinde sonlandırılmasıyla ve izleme verilerinin 3., 5. ve 7. haftalarda birer kez alınmasıyla kontrol edilmiştir.
2. *Yanlı-seçim-bağımsız değişken etkileşimi*: Araştırmaya katılan deneklerin seçiminde yansızlık kuralına uymama ya da yeterli sayıda örnek almama gibi nedenlerle örneklemin evreni temsil etme yeteneği sağlanamayabilir. Bu durum tek denekli araştırmaların gereği olarak en az üç denek üzerinde çalışmayı uygulayarak kontrol edilmiştir.

3. *Deneme tepkisi*: Deneme ortamının yapay olarak yarattığı fizik ve psikolojik etkiler sonucu deneklerin normal koşullarda göstermeyecekleri tepkilere deneme tepkisi denmektedir. Bu araştırma katılımcıların doğal ortamlarında yapıldığı için böyle bir etkiyle karşılaşılmamıştır.
4. *Bağımsız değişkenlerin etkileşimi*: Birbiri ardından, değişik değişken ve düzeylerinin etkisine giren deneklerin her yeni duruma, diğerlerinden bağımsız olarak tepkide bulunma olasılığı yok gibidir. Bu araştırmada bağımsız değişkenler arasında uygulama süresinin, dönüşümlü uygulamalar modelinin gereği olarak, en az bir saat olacak şekilde planlanmasıyla bu etki kontrol altında tutulmuştur.

Uygulama Süreci

Pilot Uygulama Süreci

Deney sürecine başlamadan önce bir pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışmanın katılımcısı Olcay altı yaşındadır ve özel bir anaokulunun altı yaş sınıfına tam zamanlı olarak devam etmektedir. Ayrıca özel özel eğitim kurumundan da haftanın belli günleri destek almaktadır. Olcay'a OSB tanısı Uludağ Üniversitesi Araştırma Hastanesi tarafından verilmiştir. Öncelikle öğrencinin annesiyle birlikte GOBDÖ-2 TV doldurulmuş ve öğrencinin otistik bozukluk indeksinin 73 puan olduğu görülmüştür. Anneyle çalışılabilecek sosyal beceri hakkında bir görüşme yapılmış ve anneye farklı kaynaklardan hazırlanan bir sosyal beceri listesi sunulmuştur (Ek H). Anne tarafından, "Bağımsız oyun başlatma ve oyunu sürdürme" davranışına çocuğunun sahip olmadığı belirtilmiş, araştırmada bu davranışın çalışılabileceği düşünülmüştür. Anneyle görüşme yapıldıktan sonra çocuğun anaokulundaki sınıf öğretmeniyle "bağımsız oyun başlatma ve oyunu sürdürme" davranışıyla ilgili olarak bir görüşme yapılmıştır. Çocuğun bu davranışa sahip olup olmadığı, sınıf içinde bu davranışı sergileyip sergilemediği ve sınıf arkadaşlarıyla serbest oyun zamanlarındaki etkileşimi hakkında sınıf öğretmenin görüşleri alınmıştır. Anne ve öğretmenin ortak görüşleri doğrultusunda çocukla bağımsız oyun başlatma ve sürdürme davranışının çalışılmasına karar verilmiştir. Annesi Olcay'ın kendisine sorulan sorulara yanıt verme, sınıf kurallarını yerine getirebilme, teşekkür etme, özür dileme, selamlaşma ve bir iş yaparken sırasında uygun

biçimde oturma gibi sosyal davranışlarına sahip olduğunu, ancak, evde tek başına oyun kurma, oyunu sürdürme ve kardeşiyle birlikte oyun oynama becerilerinde yetersizlik gösterdiğini belirtmiştir.

Bu bilgiler ışığında pilot çalışmada bağımlı değişken bağımsız oyun oynama davranışı olarak belirlenmiştir. Bu davranış, “Anne demeden, ağlamadan elindeki oyuncak/oyuncaklarla kendi odasında, oturma odasında ya da antrede en az 10 dakika süreyle bağımsız biçimde oynar.” şeklinde tanımlanmıştır. Veri toplama sürecinde katılımcının elindeki oyuncak/oyuncaklarla ya da kendine zarar vermeyecek nesnelere bağımsız biçimde oynaması doğru tepki olarak kabul edilmiş; kendine zarar verecek nesnelere ilgilenmesi, oyuncaklarını bırakıp evin içinde dolaşması ya da oyuncaklarıyla bir oyun kurgulamadan ilgilenmesi hatalı tepki olarak kabul edilmiştir. Bu hedef davranışa katılımcının annesi ve öğretmeniyle ayrı ayrı görüşüldükten sonra karar verilmiştir.

Sosyal öykü ve video model uygulamalarına başlamadan önce hedef davranışın düzeyini görmek için başlama düzeyi oturumları toplanmıştır. Başlama düzeyi verileri üç farklı günde katılımcının evinde toplanmıştır. Veri toplamaya başlamadan önce ortam hazırlanmış ve katılımcının kolaylıkla ulaşabileceği şekilde oyuncaklar odasında hazır edilmiştir. Katılımcıya, “Annen yemek pişiriyor, haydi şimdi sen de oyuncaklarınla oyna.” yönergesi verilmiş ve katılımcı videoya kayıt edilmiştir. Oturum sonunda video kaydına bakılarak veri kayıt çizelgesi doldurulmuştur. Başlama düzeyi oturumlarında katılımcının hedeflenen davranışa sahip olmadığı görülmüş ve uygulama oturumlarına geçilmiştir. Uygulama oturumlarının hangi sıra ile olacağı yansız atama yapılarak belirlenmiştir. Öğretim sıralamasına ilişkin liste Ek N’de verilmektedir.

Sosyal öykü uygulaması için yedi cümleden oluşan bir öykü yazılmıştır. Öykü içinde yemek pişiren, ütü yapan, bulaşık yıkayan, çamaşır asan bir annenin fotoğrafları ve anne ev işlerini yaparken oyuncaklarıyla oynayan bir çocuğun fotoğrafları bulunmaktadır. Pilot çalışma için hazırlanan videoda ise evin mutfağında yemek pişiren bir anne ve anne yemek yaparken evin başka bir bölümünde arabalarıyla oynayan bir erkek çocuk yer almaktadır. Videonun uzunluğu 2.53 dakikadır.

Öğretim oturumuna hangi yöntemle başlanacağı yansız atama yoluyla belirlenmiştir. Sosyal öyküyle öğretim oturumuna başlamadan önce katılımcıya “Senin

için bir öyküm var. Dinlemek ister misin?” şeklinde sorulmuş ve olumlu yanıt alındığında öykü okunmaya başlanmıştır. Katılımcı öyküyü dinledikten sonra dinleme davranışı betimlenerek pekiştirilmiş ve öyküyü anlayıp anlamadığını değerlendirmek amacıyla iki soru sorulmuştur. Soruların yanıtları alındıktan sonra bilgisayar kaldırılmış ve “Annen yemek yapıyor. Haydi sen de oyuncaklarınla oyna.” yönergesi sunulmuştur. Katılımcının bağımsız oynama davranışı videoya kayıt edilmiş ve hedef davranış sonlandığında öğrenci bir parça çikolata ile pekiştirilmiştir. Video model öğretim oturumları da benzer şekilde sürdürülmüştür. Uygulamacı tarafından ortam hazırlandıktan sonra “Senin için bir videom var. İzlemek ister misin?” şeklinde sorulmuş ve olumlu yanıt alındıktan sonra video izlenmiştir. Katılımcının videoyu izleme davranışı sözel olarak pekiştirilmiş ve “Annen yemek yapıyor. Haydi sen de oyuncaklarınla oyna.” yönergesi sunulmuştur. Katılımcının bağımsız oynama davranışı videoya kayıt edilmiş ve hedef davranış katılımcı tarafından sonlandırıldığında oynama davranışı betimlenerek bir parça çikolata ile pekiştirilmiştir.

Araştırmanın pilot çalışmasında uygulamalı davranış analizine dayalı davranış kayıt etme yöntemlerinden biri olan “Bütüncül Zaman Aralığı” kayıt yöntemi kullanılmıştır. Bütüncül Zaman Aralığı kaydında gözlem süresi küçük parçalara bölünür ve bir aralık süresince hedef davranışın gerçekleşip gerçekleşmediğine bakılır (Ek G). Hedef davranış sadece gözlem aralığı boyunca sergilenirse “var”, gözlem aralığı boyunca sergilenmezse “yok” kabul edilir. Bütüncül zaman aralığı kaydı artırılması hedeflenen ve başlangıç ve bitişi açıkça ayırtedilebilir olmayan davranışlar için tercih edilen bir kayıt sistemidir (Vuran, 2015).

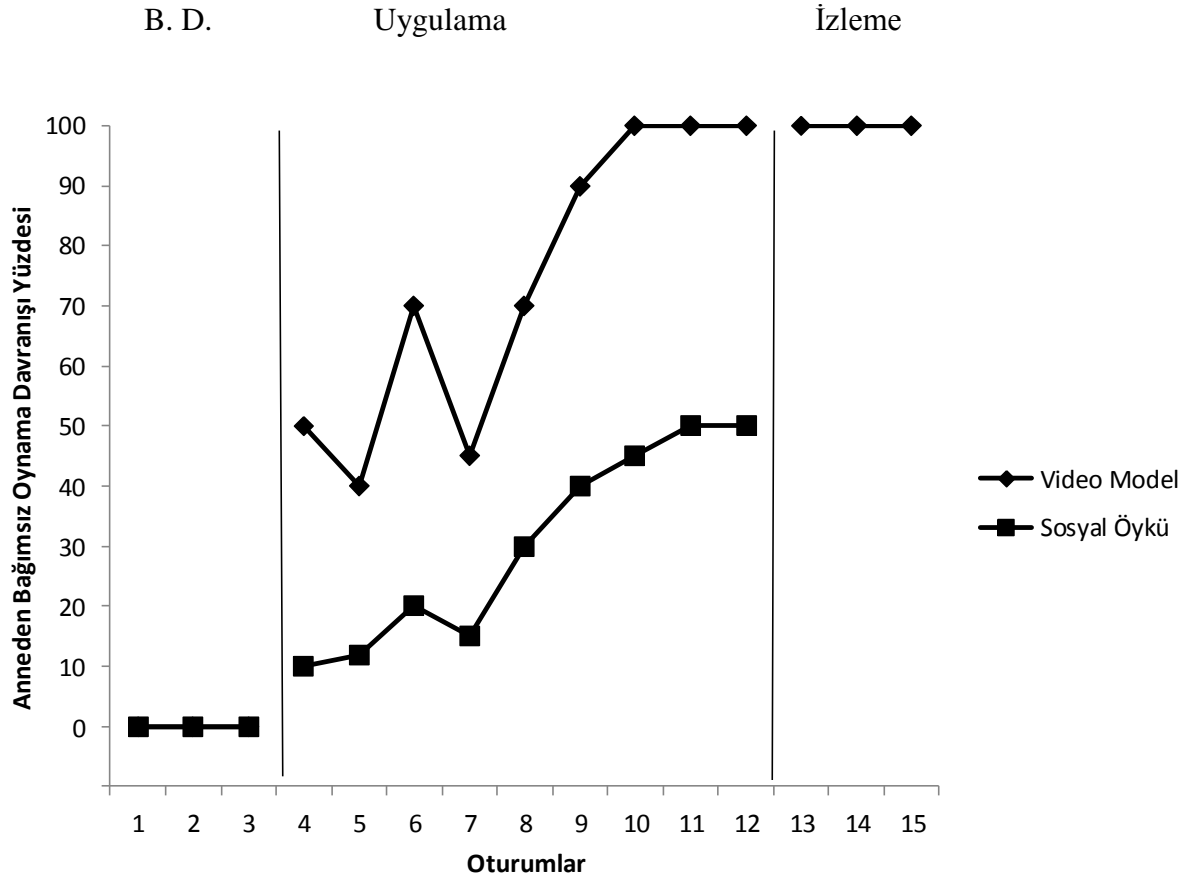
Pilot çalışmanın bulgularına bakıldığında başlama düzeyi oturumlarında Olcay’ın üzerinde çalışılacak olan beceriye ilişkin doğru davranış sergilemediği görülmektedir. Uygulama oturumlarına başlar başlamaz hedef davranışta artışın meydana geldiği ve bu artışın giderek devam ettiği görülmektedir. Sadece uygulamanın başladığı üçüncü oturumlarda katılımcının geçirdiği kısa süreli hastalığından dolayı bir düşüş yaşanmıştır ancak iyileştikten sonra hedef davranıştaki yükseliş devam etmiştir. Video modelle yapılan uygulamaların 7. oturumunda hedeflenen beceri için ölçüt karşılanmış ancak kararlı veri elde edebilmek amacıyla 8. ve 9. oturumlarda da video model uygulamasına devam edilmiştir. Sosyal öykü uygulamasıyla yapılan oturumlarda da düzenli bir artışın

olduğu ancak bu artışın video modele göre daha yavaş olduğu görülmektedir. Video modelle öğretimin 9. oturumunda üç oturum üst üste ölçüt karşılandığı halde sosyal öykü öğretim oturumlarında bu oran hedef davranışın yarısı düzeyinde karşılanmıştır. Uygulama aşamasının 9. oturumunda video model yönteminde ölçüt karşılandığı için kararlı veri elde edildikten sonra çalışma sonlandırılmıştır. Sosyal öykü uygulama oturumlarında da ölçüt karşılanmamasına rağmen video modelle öğretimde ölçüt karşılandığından dolayı uygulama yarıda kesilmiştir. Çalışmaya devam edilmiş olsaydı sosyal öyküyle öğretimde de ölçütün karşılanacağı ancak beceri kazanımının daha uzun bir sürede sağlanacağı görülmektedir. Çalışmanın sonunda Olcay anne demeden, bağırmadan seçtiği oyuncaklarla en az 10 dakika süreyle oynama becerisini kazanmıştır.

Sosyal öykü ve video modelle öğretime ilişkin verimlilik verileri incelendiğinde Olcay'ın 12 oturum devam eden sosyal öykü uygulaması sonucunda bağımsız oyun kurma becerisine ilişkin %50 düzeyinde doğru tepkide bulunduğu görülmektedir. Sosyal öyküyle yapılan öğretim oturumları toplam 14 dk. 52 sn. sürmüştür. Video modelle yapılan öğretim uygulamasına bakıldığında ise 10 oturum sonunda katılımcının %100 düzeyinde doğru tepkide bulunduğu görülmektedir. Video modelle yapılan öğretim oturumları 25 dk. 03 sn. sürmüştür.

Çalışma bittikten sonra 3., 5. ve 7. haftalarda toplanan izleme verilerinde de katılımcının hedef davranışı ölçütü karşılar düzeyde sürdürdüğü, oyuncaklarıyla bağımsız olarak en az 10 dakika süreyle oynadığı görülmektedir. (Bkz., Şekil 1).

Pilot çalışmanın gözlemcilerarası ve uygulama güvenilirliği verileri alandan bir uzmanla toplanmıştır. Başlama düzeyi oturumlarında %100, video model ve sosyal öyküyle öğretim oturumlarında %100 ve izleme oturumlarında %100 güvenilirlik verisi elde edilmiştir.



Şekil 1. Olcay'ın başlama düzeyi, uygulama ve izleme oturumlarında bağımsız oyun oynama becerisine ilişkin doğru tepki yüzdesi.

Pilot çalışma sonucunda araştırmaya devam edilebileceği ve herhangi bir değişikliğe gerek olmadığı görülmüştür. Pilot çalışmanın sosyal geçerlik bulgularına ilgili bölümlerde yer verilmiştir.

Deney Süreci

Başlama Düzeyi Oturumları

Başlama düzeyi verileri her katılımcı için günde bir kez olmak üzere üç farklı günde toplamıştır. Katılımcıların hedef davranışına uygun olan kayıt yöntemi (süre kaydı) kullanılarak veriler toplanmıştır.

Birinci katılımcı için belirlenen hedef davranış “Herhangi bir problem davranış göstermeksizin annesi ile birlikte boyama, çivi takma, lego yapma ve şarkı söyleme

etkinliklerini 15 dakika boyunca sürdürür” şeklindedir. Veri toplamaya başlanmadan önce ortam düzenlemesi yapılmış, anneyle birlikte oynayacağı oyuncaklar ve yapacağı etkinlikler ortamda hazır edilmiştir. Katılımcıya, “Haydi, annenle birlikte oyna” yönergesi sunulmuş ve video kaydı yapılmıştır. Oturum sonlandırıldıktan sonra video kaydına bakılarak veri kayıt çizelgesi (Tablo 7) doldurulmuştur.

İkinci katılımcı için “Evde masa başında kendisine sunulan lego birleştirme, kartlara bakarak tahta küplere şekil verme ve ahşap yap-boz etkinliklerini ard arda 10 dakika süreyle bağımsız olarak yapar.” hedef davranışı belirlenmiştir. Bu davranışın başlama düzeyi verisini almak için evin salonuna çocuğun boyuna uygun bir masa ve sandalye yerleştirilmiş, çalışma için planlanan etkinlikler de masanın yanında hazır bulundurulmuştur. Katılımcıya, “Haydi, etkinliklerini yap” yönergesi sunulmuş ve katılımcı videoya kayıt edilmiştir. Oturum sonunda video kaydı izlenip veriler kayıt formuna (Tablo 7) işlenmiştir. Başlama düzeyi oturumları sonunda katılımcının hedeflenen davranışa sahip olmadığı görülmüş ve uygulama oturumlarına başlanmıştır.

Üçüncü katılımcı için belirlenen hedef davranış “Evde masa başında kendisine sunulan çizgi birleştirme, boyama ve nesne-sayı eşleme etkinliklerini ard arda 10 dakika boyunca bağımsız olarak tamamlar.” şeklinde belirlenmiştir. Başlama düzeyi oturumlarında çocuğun boyuna uygun bir masa ve bir sandalye evin salonuna yerleştirilmiş, yapacağı etkinlikler masanın üzerinde koyulmuştur. Katılımcıya “Haydi, etkinliklerini tamamlar.” yönergesi sunulmuş ve video kaydı yapılmıştır. Oturum sonlarında video kayıtları izlenmiş ve elde edilen veriler veri kayıt formuna (Tablo 7) işlenmiştir. Başlama düzeyi oturumları üç oturum üst üste kararlı veri elde edildikten sonra sonlandırılmış ve öğretim oturumlarına başlanmıştır.

Uygulama Süresi

Uygulama oturumları katılımcıların okul saatleri göz önünde bulundurularak hafta içi üç gün olacak şekilde düzenlenmiştir. İki öğretim yönteminin karşılaştırıldığı dönüşümlü uygulamalar modelinde iki yöntem arası sürenin en az bir saat olması gerekmektedir. Dolayısıyla uygulama oturumlarında sosyal öykü ve video model uygulamalarının arasında en az bir saat ara verilmiştir. Bu ara bazı günler katılımcının ikinci öğretim oturumu için hazır olmamasından kaynaklı olarak uzayabilmiştir. Verilen arayla birlikte

yapılan öğretim bir günde en az iki saat sürmüştür. Başlama düzeyi ve öğretim oturumları birinci katılımcıda dört hafta, ikinci katılımcıda dört hafta ve üçüncü katılımcıda beş hafta sürmüştür.

Sosyal Öykülerin Hazırlanması

Birinci uygulamada anne ile birlikte etkinlik tamamlama çalışılmıştır. Bu bağlamda yedi cümleden oluşan bir sosyal öykü yazılmıştır (Ek C). Sosyal öyküde bilgisayarını kapatıp annesiyle lego yapan, boyama yapan, çivi takan ve dans eden bir kız çocuğunun ve annesinin fotoğrafları yer almaktadır.

İkinci uygulamada ise yine annesi ev işlerini yaparken önündeki etkinliklerini sırasıyla tamamlayan bir erkek çocuğunun fotoğrafları yer almıştır (Ek D). Bu uygulamanın sosyal öyküsü dokuz cümleden oluşmaktadır.

Üçüncü uygulamada kullanılan öyküde ise verilen boyama, çizgi birleştirme ve sayı-nesne eşleme etkinliklerini uygun biçimde tamamlayan bir çocuğun fotoğrafları yer almıştır (Ek E). Çalışmanın sosyal öyküsü yedi cümleden oluşmaktadır. Öykülerde fotoğrafları kullanılan normal gelişim gösteren modeller yaş ve cinsiyetleri bakımından katılımcılarla benzer özellikler göstermektedirler.

Sosyal öyküler yazılırken Gray (2002) tarafından belirlenen kurallara dikkat edilmiştir. Öykünün başlığının hedef davranışı içerecek biçimde yazılması, betimleyici, yönlendirici, yansıtıcı ve kontrol cümlelerinin öykülerde bulunması, öykünün çocuğun ağzından ve çocuğun bakış açısıyla yazılması, cümle oranlarına uyulması, yazılan cümlelerin çocuğun dil gelişim düzeyine uygun olması ve olumlu ifadeler kullanılması dikkat edilen unsurlar arasında bulunmaktadır.

Sosyal öyküler katılımcılar için belirlenen hedef davranışlar ve katılımcıların sahip oldukları problem davranışlar göz önünde bulundurularak yazılmıştır. Hazırlama aşamasında her bir sosyal öykü uygulamacı tarafından yazılmış ve tezin danışmanı tarafından öykü üzerinde gerekli değişiklikler yapılmıştır. Bu değişiklikler birinci ve ikinci katılımcıların öykülerinde iki, üçüncü katılımcının öyküsünde üç kez yapılmıştır. Öykülerin hazırlık süreleri, öykülerin yazımı, tez danışmanı tarafından gerekli dönütlerin sağlanması, karar verilen cümleler için fotoğrafların çekilmesi, çekilen

fotoğraflar arasından uygun olanlarının seçilmesi ve “power point” sunusu şekline dönüştürülmesi için harcanan süre 7-10 gün arasında değişiklik göstermiştir.

Videoların Hazırlanması

Birinci uygulamanın videosunda bilgisayarıyla oynayan bir kız çocuğu annesinin odaya girmesiyle bilgisayarını kapatıp annesiyle oynamaya başlamaktadır. Anne kız birlikte boya yapmakta, çivi takmakta, legolarla oynamakta, bebekle oynamakta ve dans etmektedirler. Videonun uzunluğu 3.21 dakikadır. İkinci uygulamanın videosunda bir erkek çocuğu kendi odasında boyuna uygun olan bir masa başında önündeki etkinlikleri sırasıyla tek başına tamamlamakta ve etkinlikleri bitince annesine seslenmektedir. Videonun uzunluğu 5.31 dakikadır. Üçüncü uygulamanın videosunda ise odasında boyuna uygun bir masada oturan ve kendisine verilen çizgi birleştirme, boyama ve sayı-nesne etkinliklerini sırayla tamamlayan bir erkek çocuk yer almaktadır. Videonun uzunluğu 4.54 dakikadır. Videolarda kullanılan modeller yaş ve cinsiyetleri bakımından katılımcılarla benzer özellikler göstermektedirler. Hazırlanan videolar alanda uzman üniversite öğretim elemanları tarafından onaylandıktan sonra kullanılmaya başlanmıştır. Videolar katılımcılar için belirlenen hedef davranışlar doğrultusunda çekilmiştir. Videoları hazırlama süreci senaryoların yazılmasıyla başlamıştır. Yazılan senaryolar tez danışmanına onaylatıldıktan sonra video çekimi için uygun olan akran modeller bulunmuştur. Öncelikle modellere çalışmanın amacı ve kendilerinden nelerin beklendiği açıklanmıştır. Daha sonra senaryolar anne ya da öğretmen rolündeki modellere sunulmuş ve rollerini okumaları istenmiştir. Akran modeller arasında ise okuma bilmeyenlere senaryoları uygulamacı tarafından okunmuş, okuma bilenlerin ise senaryoları okumaları istenmiştir. Tüm modellere çekim sırasında kameraya bakmamaları, senaryo dışında herhangi bir ekleme ya da çıkarma yapmamaları, çekim sırasında doğal davramaları gerektiği açıklanmıştır. Ortam düzenlenmesinin ardından çekim yapılmıştır. İstenen görüntüler elde edilinceye kadar her video için 4-12 arasında çekim yapılmıştır. Bir videonun hazırlanma süresi yaklaşık 12-15 gün arasında değişiklik göstermiştir.

Kullanılan Pekiştirenler

Uygulamalar süresince katılımcılar için çeşitli pekiştirenler kullanılmıştır. Çalışmada kullanılacak pekiştirenler anne ve öğretmene danışılarak belirlenmiştir. Video izlendikten, sosyal öykü okunduktan ve öykünün soruları yanıtlandıktan sonra sözel pekiştirenler; davranış gerçekteştikten sonra ise yiyecek ve etkinlik pekiştirenleri (çikolata, çıkartma, muzlu süt, telefonla oynama, vb.) kullanılmıştır.

Öğretim Oturumları

Öğretim oturumları sosyal öykünün uygulandığı öğretim oturumları ve video modelle öğretimin uygulandığı öğretim oturumları şeklinde yapılmıştır. Gün içerisinde bir oturum sosyal öykü ve bir oturum video model olmak üzere toplam iki öğretim oturumu düzenlenmiştir. Öğretim oturumları hafta içi üç gün katılımcının evinde gerekli ortam düzenlemeleri yapılarak sürdürölmüştür. Öğretim oturumlarına üç oturum üst üste ölçüt karşılanıncaya dek devam edilmiştir.

Sosyal Öykülerle Öğretim Oturumları

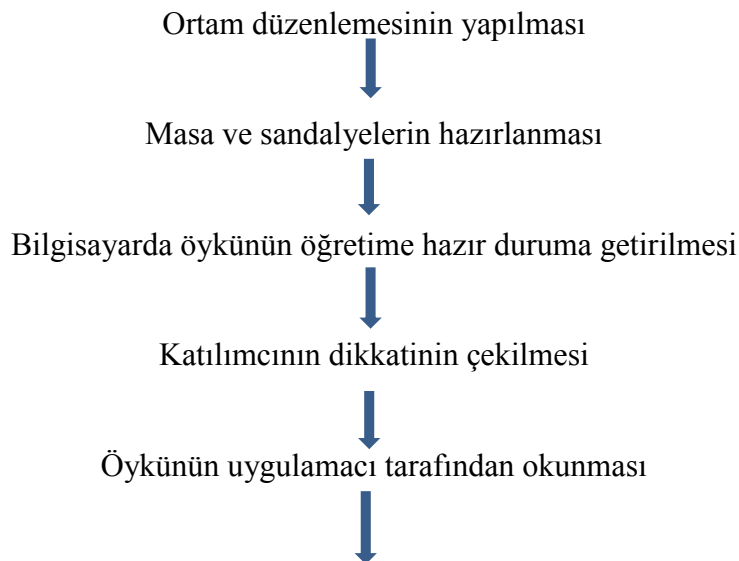
Başlama düzeyi verilerinde kararlı veri elde edildikten sonra sosyal öyküyle ve video modelle öğretim oturumlarına geçilmiştir. İlk olarak hangi yöntemle başlanacağına yansız atama yapılarak karar verilmiştir. Yansız atamayla belirlenen öğretim sırası Ek N’de verilmektedir. Öğretim başlamadan önce ortam düzenlemesi yapılmıştır. Bunun için katılımcının boyuna uygun bir çalışma masası ve sandalyesi kullanılmıştır. Uygulamacı katılımcının sandalyesinin yanına kendisi için de katılımcının sandalyesiyle aynı boyda bir sandalye hazırlamıştır. Ayrıca çalışma ortamına öğretim sürecini kayıt etmek amacıyla bir video kamera yerleştirilmiştir. Ortam dikkat dağıtıcı uyaranlardan arındırıldıktan ve gerekli araç gereç hazırlandıktan sonra çalışma masası üzerine bilgisayar açılmış ve katılımcıya “Senin için bir öyküm var. Dinlemek ister misin?” şeklinde sorulmuştur. Katılımcının istekli olduğu göröldükten sonra birlikte masaya oturulmuş ve öğretim sürecine başlanmıştır.

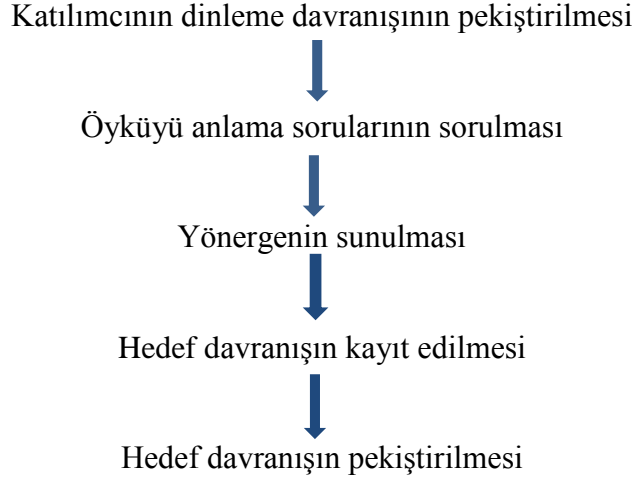
Sosyal öykü uygulamalarında katılımcılar öykü okunmasına istekli olmadıklarında zorlama yapılmaması, bir süre bekleyip tekrar istekli olup olmadığının sorulması gerekmektedir (Gray, 2002). Ancak bu araştırma süresince her katılımcının

öyküleri dinlemeye istekli oldukları görülmüştür. Katılımcının istekli olduğu görüldükten sonra uygulamacı öyküyü okumaya başlamıştır. Yansılar arasında geçiş yapılırken katılımcının her yansıyı dikkatle incelemesi için geçişler uygun hızda yapılmıştır. Öykü okunurken uygulamacı ses tonuna dikkat etmiş ve öyküyü gerekli vurgulamaları yaparak okumuştur. Öykünün okunması bittikten sonra katılımcının öyküyü dikkatlice dinlediği betimlenerek sözel olarak pekiştirilmiştir. Katılımcı pekiştirildikten sonra öyküyle ilgili iki soru sorulmuştur. Yanıtlar alındıktan sonra yönerge sunulmuş ve davranış kayıt edilmeye başlanmıştır. Yağmur için “Haydi, şimdi sen de annenle birlikte oyna.” yönergesi, Eren için “Annen yemek yapıyor. Haydi şimdi sen de etkinliklerini tamamla.” yönergesi ve Emre için ise “Haydi şimdi önündeki etkinlikleri tek başına tamamla.” yönergesi verilmiştir. Kayıt işlemi hedef davranışın sona ermesine kadar devam etmiştir. Yağmur için uygulamacı ve anne tarafından belirlenen etkinlikleri annesi ile birlikte yapma süresi, Eren için yanına dizilen etkinlikleri sırasıyla tamamlama süresi ve Emre için ise önüne verilen etkinlikleri sırasıyla tamamlama süreleri kaydedilmiştir. Hedef davranış sonlandıktan sonra belirlenen pekiştireçler katılımcılara sunulmuştur. Yağmur Peppe çıkartması verilerek, Eren muzlu süt verilerek ve Emre ise 5 dakika telefonla oynamasına izin verilerek pekiştirilmişlerdir.

Aşağıda sosyal öyküyle öğretim oturumlarına ilişkin bir akış şeması verilmektedir.

Sosyal Öykü Öğretim Oturumları Akış Şeması





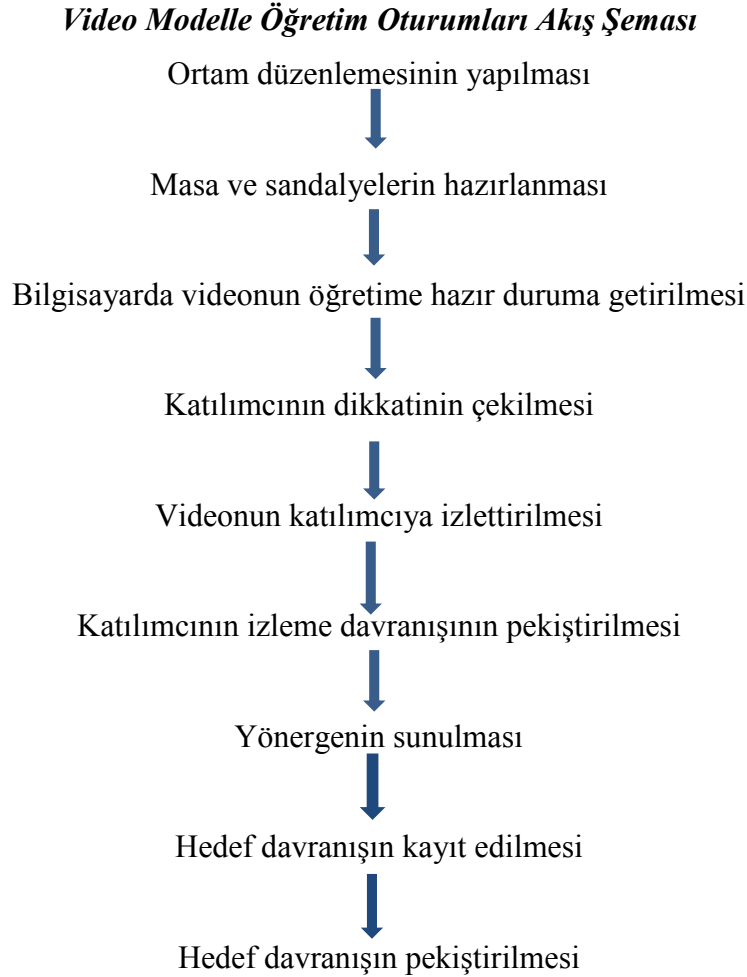
Şekil 2. Sosyal öykü öğretim oturumları akış şeması

Video Modelle Öğretim Oturumları

Video modelle öğretim oturumlarına başlamadan önce ortam düzenlemesi yapılmış ve çalışmada kullanılacak araç gereçler hazırlanmıştır. Bu uygulama için katılımcının boyuna uygun bir çalışma masası, biri katılımcı diğeri de uygulamacı için olmak üzere iki sandalye, video gösteriminin yapılacağı bilgisayar, kayıt süresince katılımcının hedef davranışında kullanacağı etkinlikler ve kaydın yapılacağı bir video kamera çalışma ortamında hazır bulundurulmuştur. Çalışma masasının üzerine bilgisayar açılıp video hazırlandıktan sonra, “Senin için bir videom var. İzlemek ister misin?” şeklinde sorulmuştur. Katılımcıdan olumlu yanıt alındıktan sonra, uygulamacı ve katılımcı sandalyelerine oturmuşlar ve videoyu izlemişlerdir. Katılımcı videoyu izledikten sonra uygulamacı tarafından sözel olarak pekiştirilmiştir. Daha sonra bilgisayar ortamdan kaldırılmış ve katılımcılara yönergeler sunulmuştur. Yağmur için “Haydi, şimdi sen de annenle birlikte oyna.”, Eren için “Annen yemek yapıyor. Haydi şimdi sen de etkinliklerini tamamla.” ve Emre için ise “Haydi şimdi önündeki etkinlikleri tek başına tamamla.” yönergeleri verilmiştir. Yönerge sunumuyla birlikte uygulamacı katılımcının yanından uzaklaşmış ve hedef davranışı kayıt etmeye başlamıştır. Hedeflenen davranışlar katılımcılar tarafından sonlandırılıncaya kadar kayıt işlemine devam edilmiştir. Yağmur için uygulamacı ve anne tarafından belirlenen etkinlikleri annesi ile

birlikte yapma süresi, Eren için yanına dizilen etkinlikleri sırasıyla tamamlama süresi ve Emre için ise önüne verilen etkinlikleri sırasıyla tamamlama süreleri kaydedilmiştir. Oturum sonunda sosyal öykü oturumlarında kullanılan pekiştireç aynı şekilde kullanılarak katılımcılar uygulamacı tarafından pekiştirilmişlerdir. Belirlenen hedef davranış için ölçüt karşılandıktan ve üç oturum üst üste kararlı veri elde edildikten sonra çalışma sonlandırılmıştır.

Aşağıda video modelle öğretim oturumlarına ilişkin bir akış şeması yer almaktadır.



Şekil 3. Video modelle öğretim oturumları akış şeması

İzleme Oturumları

Öğretim oturumlarında hedef davranışlara ilişkin karşılanan ölçütün çalışma bittikten sonra da devam edip etmediğini belirlemek amacıyla izleme oturumları düzenlenmiştir. İzleme oturumları çalışma bittikten 3., 5. ve 7. haftalarda toplanmıştır. İzleme oturumlarında katılımcının hedef davranışa uygun olan araç gereçler hazır edildikten sonra öğretim oturumlarında kullanılan yönergeler sunularak hedef davranış kayıt edilmiştir. İzleme oturumlarındaki süreç başlama düzeyi oturumlarına benzer şekilde yürütülmüştür.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada güvenilirlik verileri (uygulama güvenilirliği ve gözlemciler arası güvenilirlik), izleme verileri ve sosyal geçerlik verileri toplanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada belirlenen hedef davranışları kayıt etmek amacıyla uygulamalı davranış analizine dayalı davranış kayıt etme yöntemlerinden biri olan süre kaydı tekniği kullanılmıştır. Süre kaydı tekniği hedef davranışın ne kadar süreyle meydana geldiğini belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. Süre kaydı, başlangıcı ve bitişi kolaylıkla ayırt edilebilen davranışları kaydetmek için uygun bir kayıt tekniğidir (Vuran, 2015). Bu araştırmada da birinci katılımcının annesiyle oyun oynama süresinin arttırılması, ikinci katılımcının kendisine sunulan lego yapma, ahşap yap-boz birleştirme ve ahşap küplerle şekil oluşturma etkinliklerini yaparak masa başında etkinlik tamamlama süresinin arttırılması, üçüncü katılımcının ise kendisine sunulan çizgi birleştirme, nesne-sayı eşleme ve boyama etkinliklerini masa başında tamamlama sürelerinin arttırılması hedeflendiğinden süre kaydı tekniği en uygun kayıt tekniği olarak düşünülmüştür. Her öğretim oturumundan sonra video kayıtları izlenerek veri kayıt formuna katılımcıların hedef davranışı ne kadar süre sergiledikleri kayıt edilmiştir. Toplanan veriler grafiksel olarak analiz edilmiştir.

Tablo 7.

Davranışın gerçekleşme süresinin kaydedilmesine ilişkin kayıt formu

Katılımcı:	Gözlemci:
Tarih:	Gözlem zamanı:
Hedef Davranış:	Öğretim modeli:
Gözlem Zamanı	Toplam Süre
Açıklama:	

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından biri de Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği-2-Türkçe Versiyonu (GOBDÖ-2-TV) dur. Çalışma kapsamına alınabilecek olan katılımcıların önkoşul özelliklerinden biri OSB düzeylerinin 70 puan ve üzerinde olmasıdır. Katılımcıların OSB düzeylerini değerlendirebilmek amacıyla katılımcılara GOBDÖ-2-TV uygulanmıştır. GOBDÖ-2-TV, otistik spektrum bozukluğunu karakterize eden davranışlar sergileyen bireylerin değerlendirilmesini amaçlayan bir derecelendirme ölçeğidir. GOBDÖ-2-TV OSB gösteren bireyleri tarama, tanılama, davranış problemlerini değerlendirme, davranışsal ilerlemeyi belirleme, BEP için amaçları belirleme ve bilimsel araştırmalar için veri toplama amacıyla kullanılmaktadır. GOBDÖ-2-TV görüşe dayalı dörtlü bir derecelendirme ile puanlanan likert tipi bir ölçektir. GOBDÖ-2-TV stereotip davranışlar, iletişim ve sosyal etkileşim olmak üzere üç alt ölçekten oluşmaktadır ve her alt ölçekte 14 olmak üzere toplam 42 madde yer almaktadır. GOBDÖ-2-TV’de 70-84 puan arası alan bireyler “OSB görülme olasılığı var” olan bireyler olarak; 85 ya da daha yüksek puan alan bireyler “OSB görülme olasılığı oldukça yüksek” olan bireyler olarak nitelendirilmektedir.

Güvenirlik Verilerinin Toplanması

Araştırmada gözlemciler arası güvenilirlik ve sosyal öykü ve video modelle öğretim uygulamalarının doğru biçimde uygulanıp uygulanmadığını belirlemek amacıyla toplanan uygulama güvenilirliği verileri olmak üzere iki tür güvenilirlik verisi toplanmıştır.

Gözlemciler Arası Güvenirlik

OSB bulunan katılımcıların hedef davranışları gerçekleştirip gerçekleştirmediklerine ilişkin gözlemciler arası güvenirlilik verileri başlama, öğretim ve izleme oturumları olmak üzere tüm oturumların %30'undan toplanmıştır. Bu amaçla tüm oturumlara ilişkin video kayıtları numaralandırılmış ve hangi video kayıtlarının inceleneceğine yansız atama yoluyla karar verilmiştir. Pilot çalışmanın hedef davranış kaydı bütüncül zaman aralığı kaydı kullanılarak tutulduğundan gözlemciler arası güvenirliliği Gözlemciler arası güvenirlilik= $[Görüş Birliği / (Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı)] \times 100$ formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Diğer katılımcılar için gözlemciler arası güvenirlilik katsayısının hesaplanmasında hedef davranışlar süre kaydıyla tutulduğundan $[Kısa süre/Uzun Süre] \times 100$ formülü kullanılmıştır (Tekin, E. ve Kırcaali-İftar, 1997).

Tablo 8. Gözlemciler Arası Güvenirlilik Bulguları

Öğrenci	Uygulama	Başlama Düzeyi	Öğretim	İzleme
Yağmur	Sosyal Öykü	%100	%97	%100
	Video Model	%100	%98	%100
Eren	Sosyal Öykü	%100	%97	%100
	Video Model	%100	%94	%100
Emre	Sosyal Öykü	%100	%100	%100
	Video Model	%100	%96	%100

Tablo 8'de hedef davranışlara ilişkin gözlemciler arası güvenirlilik verileri sunulmuştur. Tablodan da anlaşılacağı gibi Yağmur için başlama düzeyi oturumlarında %100, sosyal öyküyle öğretim oturumlarında %97, video modelle öğretim oturumlarında %98, izleme oturumlarında %100 düzeyinde gözlemciler arası güvenirlilik verisi elde edilmiştir. Eren için başlama düzeyi oturumlarında %100, sosyal öyküyle öğretim oturumlarında %97, video modelle öğretim oturumlarında %94, izleme oturumlarında ise %100 güvenirlilik verisi elde edilmiştir. Emre için başlama düzeyi oturumlarında %100, sosyal öyküyle öğretim oturumlarında %100, video modelle öğretim oturumlarında %96 ve izleme oturumlarında %100 düzeyinde güvenirlilik verisi alınmıştır. Hedef davranışa ilişkin

gözlemciler arası güvenilirlik verisi en az %75 oranında bulunduğu uygulama güvenilir bir uygulama olarak kabul edilmektedir (Vuran ve Ünlü, 2015). Dolayısıyla bu araştırmanın gözlemciler arası güvenilirlik verileri güvenilir olarak kabul edilmiştir.

Uygulama Güvenirliği

Sosyal öykü ve video model yöntemlerinin uygulamacı tarafından güvenilir biçimde uygulanıp uygulanmadığını değerlendirmek üzere her iki öğretim yönteminin beceri analizleri yapılmış ve “Uygulama Güvenirliği Formu” hazırlanmıştır (Ek E). Sosyal öyküyle öğretim oturumlarında uygulamacıdan beklenen davranışlar (a) araç – gereci hazırlama, (b) dikkati sağlama, (c) sosyal öyküyü okuma, (d) okunanı anlama sorusunu sorma, (e) katılımcının yanıtını bekleme, (f) dinleme davranışını pekiştirme, (g) beceri yönergesini sunma, (h) hedef davranışı pekiştirme olarak belirlenmiştir. Bu amaçla tüm oturumlara ilişkin video kayıtları numaralandırılmış ve hangi video kayıtlarının inceleneceğine yansız atama yoluyla karar verilmiştir. Uygulama güvenirligi verileri alanda uzman kişilerce toplanmıştır. Uygulama güvenirligi katsayısının hesaplanmasında [Gözlenen Uygulamacı Davranışı / Planlanan Uygulamacı Davranışı x 100] formülü kullanılmıştır (Tekin, E. ve Kırcaali-İftar, G., 2001).

Video modelle öğretim oturumlarında uygulamacıdan beklenen davranışlar için de “Uygulama Güvenirliği Formu” hazırlanmıştır (Ek F). Bu formda uygulamacıdan beklenen davranışlar (a) araç – gereci hazırlama, (b) video klibi hazırlama, (c) dikkati sağlama, (d) video klibi izletme, (e) izleme davranışını pekiştirme, (f) beceri yönergesini sunma, (g) hedef davranışı pekiştirme olarak belirlenmiştir. Tüm oturumlara ilişkin video kayıtları aynı sosyal öykü oturumlarında olduğu gibi numaralandırılmış ve hangi video kayıtlarının inceleneceğine yansız atama yoluyla karar verilmiştir. Uygulama güvenirligi verileri alanda uzman kişilerce toplanmıştır. Uygulama güvenirligi katsayısının hesaplanmasında [Gözlenen Uygulamacı Davranışı / Planlanan Uygulamacı Davranışı x 100] formülü kullanılmıştır (Tekin, E. ve Kırcaali-İftar, G., 2001). Uygulamacının tüm katılımcılarda çalışmada uygulama güvenirligi toplanırken dikkate alınan tüm davranışlara ilişkin planladığı gibi tepki gösterdiği ve tüm oturumları %100 güvenilirlik düzeyinde gerçekleştirdiği görülmüştür. Hedef davranışa ilişkin uygulama güvenirligi verisi en az %75 oranında bulunduğu

uygulama güvenilir bir uygulama olarak kabul edilmektedir (Vuran ve Ünlü, 2015). Dolayısıyla bu araştırmanın uygulama güvenilirlik verileri güvenilir olarak kabul edilmiştir.

Sosyal Geçerlik Verileri

Sosyal geçerlik, sosyal olarak kabul edilebilir programlar geliştirmek, anlamlı amaçların seçildiğinden emin olmak ve sosyal olarak önemli etkilere ulaşmak için bir program stratejisi olarak kullanılmaktadır. Bir çalışmanın başarılı olmasının önemli bir ölçütü de sosyal geçerliliğinin olmasına bağlıdır (Vuran ve Sönmez, 2008). Sosyal geçerlik iki şekilde belirlenebilmektedir: (a) öznel değerlendirme, (b) sosyal karşılaştırma. Öznel değerlendirme yapılırken bilgi, doğrudan çalışmaya katılan ya da bu kişilerin yaşamındaki önemli kişilerden toplanır. Örneğin katılımcının kendisi, annesi, öğretmeni, vb. Sosyal karşılaştırma ise, katılımcının performansını normal gelişim gösteren akranlarının performansı ile karşılaştırılmasıdır. Bu karşılaştırma sonucunda araştırmaya katılan bireyin performansının sınırları arasında kaldığına karar verilirse çalışmanın başarılı olduğu düşüncesine varılır (Houten, 1979; Wolf, 1978). Bu araştırmada, hedef davranışların belirlenmesi aşamasında annelerin görüşlerine başvurulduğu için öznel değerlendirme yaklaşımı tercih edilmiştir ve araştırmanın sosyal geçerlik verileri çalışma bittikten sonra katılımcıların anneleriyle görüşülerek toplanmıştır. Araştırma katılımcıların evlerinde yürütüldüğü ve problem davranışlar ev ortamında annelere karşı sergilendiğinden sosyal geçerlik verilerinin de annelerle görüşülerek toplanmasına karar verilmiştir. Görüşmelerde yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ve tüm görüşmelerin ses kaydı alınmıştır. Ses kaydı gönüllülük esasına dayalı olarak alınmış ve annelerin onayı ile ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Çalışmaya başlamadan önce tüm annelerle çalışma süresince çocuklarıyla ve kendileriyle ilgili elde verilerin gizli tutulacağına ilişkin sözleşme imzalanmıştır. Görüşmelerde annelere (a) çocuğa kazandırılan becerinin önemi, (b) sosyal öykü ve video model yöntemlerini çalışma bittikten sonra kullanıp kullanmadıkları, (c) hangi yöntemi daha kolay uygulayabilecekleri, (d) kazandırılan beceriyi başka ortam ve kişilere genelleyip genellemedikleri ve (e) çalışmanın katılımcının kendisine ve ailesine olan katkıları sorulmuştur (Ek K). Annelerle yapılan görüşmeler toplam 5-10

dakika sürmüştür. Yapılan görüşmeler her anne için ayrıntılı görüşme formları kullanılarak analiz edilmiştir. Dört görüşmede toplam 19 sayfa metin elde edilmiştir. İlk olarak yapılan görüşmeler yazılı metne dönüştürülmüştür. Yazılı dökümler ayrıntılı görüşme formunun (Ek M) betimsel veri bölümüne uygulamacının soruları ve annelerin yanıtları ard arda gelecek biçimde söylendiği biçimde yazılmıştır. Oluşturulan betimsel veriler incelenerek betimsel indeks oluşturulmuştur. Betimsel indeks annelerin cevaplarını kısaca özetleyen, örneğin “sürekli beni meşgul ediyordu, video model daha etkili, oyun oynarken çektim sonra da izlettim” gibi ifadelerden oluşmuştur. Betimsel indeks oluşturulduktan sonra birbirine benzeyen ve aynı tema ya da kategoride toplanabilecek bilgiler bir araya getirilmiştir. Bunlar isimlendirilerek tema ve alt temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan tema ve alt temalar şu şekildedir:

1. Çalışılan becerinin önemi
2. Çocuğun araştırma öncesi davranışları
3. Video model ve sosyal öykünün aile tarafından kullanımı
 - a) Video model
 - b) Sosyal öykü
4. Çocukta etkili olan model
5. Ailelerin tercih ettikleri model
6. Katkılar
 - a) Çalışmanın çocuğa katkıları
 - b) Çalışmanın anneye katkıları
 - c) Çalışmanın aileye katkıları

Betimsel indeksin %100’ü tez danışmanı tarafından orijinal veri ile karşılaştırılarak gözden geçirilmiş ve uygulamacının belirlediği kodlar ve temalar tez danışmanı tarafından onaylanmıştır. Alanyazında buna kısa teyid (Audit trail) adı verilmektedir. Bu orijinal veri ile analiz edilmiş verinin karşılaştırılması anlamına gelmektedir (Schwandt ve Halpern, 1988). Sınırlı sayıda görüşme olduğundan analiz herhangi bir değişikliğe uğramamıştır.

Etkililik Verileri

Etkililik verilerinin toplanmasında katılımcıların gösterdikleri doğru tepkiler, hedef davranışta bulunma süreleri öğretim oturumları veri toplama formuna kayıt edilmiştir. Çalışma sonunda elde edilen bulgular grafiksel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Grafiklerde yatay eksen zaman boyutunu göstermekte, bu da çalışmada düzenlenen oturum sayısı olarak yer almaktadır. Dikey eksen ise araştırmanın bağımlı değişkenleri olan bağımsız oyun oynama, annesiyle birlikte oynama ve etkinliklerini tek başına tamamlama becerilerini katılımcının ne kadar süreyle sergilediğine ilişkin uygun davranış süresi yer almaktadır. Çalışmada sosyal öykü ve video modelle öğretim uygulamaları aynı gün içerisinde uygulanmıştır. Hedef davranış süresi her bir uygulama için hesaplanarak grafiğe işlenmiştir. Etkililik bulgularına bulgular bölümünde detaylı olarak yer verilecektir.

Verimlilik Verileri

Araştırmada sosyal öykü ve video modelle öğretimin (a) ölçüt karşılanıncaya kadar gerçekleştirilen oturum sayısı, (b) çalışma sonlandırıldığında ulaşılan doğru tepki süreleri ve (c) ölçüt karşılanıncaya kadar geçen toplam öğretim süreleri açısından verimlilikleri incelenmiştir. Verimlilik verileri veri kayıt formları incelenerek ve video görüntüleri izlenerek toplanmıştır. Verimlilik verileri her bir katılımcı için sosyal öykü ve video modelle öğretimde ayrı ayrı toplanmıştır. Toplanan verilerin tablo üzerine dökümü yapılarak analiz edilmiştir. Verimlilik bulgularına bulgular bölümünde yer verilmiştir.

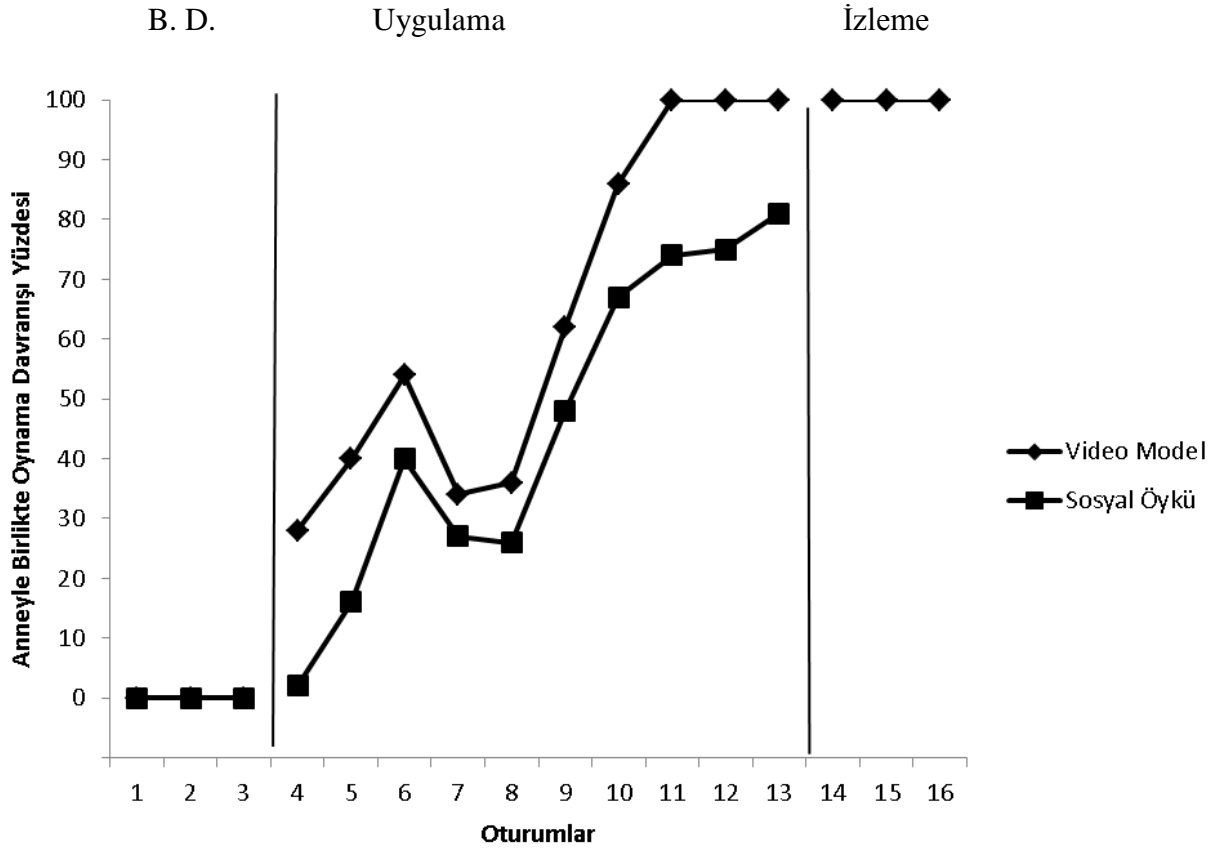
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Araştırmada sosyal öykü ve video modelin hedef davranışlar üzerindeki etkililik ve verimliliklerine ilişkin bulgular, izleme bulguları ve sosyal geçerlik bulguları elde edilmiştir. Verilerin grafikleri Yağmur, Eren ve Emre için sırasıyla Şekil 4, 5 ve 6'da yer almaktadır. Bu bulgulara izleyen bölümde yer verilmiştir.

Yağmur'a Uygulanan Sosyal Öykü ve Video Modelle Öğretimin Etkililiklerine İlişkin Bulgular

Yağmur için belirlenen hedef davranış “annesiyile birlikte etkinliklerini tamamlama” şeklindedir. Başlama düzeyi oturumlarında katılımcının hedeflenen davranışa ilişkin doğru tepki sergilemediği görülmektedir. Uygulama oturumları başladığında video modelle yapılan öğretimin ilk oturumunda katılımcının hedeflenen davranışında artışın meydana geldiği ancak sosyal öyküyle yapılan öğretimin hedef davranışı etkilemediği görülmüştür. Uygulamanın 4. ve 5. oturumlarında katılımcının ilaç değişiminden kaynaklanan bir düşüş yaşamış ancak diğer uygulamalarda hedef davranışta devam eden bir artış meydana gelmiştir. Video modelle öğretimin 8. oturumunda hedef davranışta ölçüt karşılanmış 9. ve 10. oturumlarda da kararlı veri elde edilerek çalışmaya son verilmiştir. Sosyal öyküyle yapılan öğretim oturumlarında 10. oturumda da ölçüt karşılanamamış ancak çalışmaya devam edilebilseydi sosyal öykü oturumlarında da ölçütün karşılanabileceği düşünülmektedir.



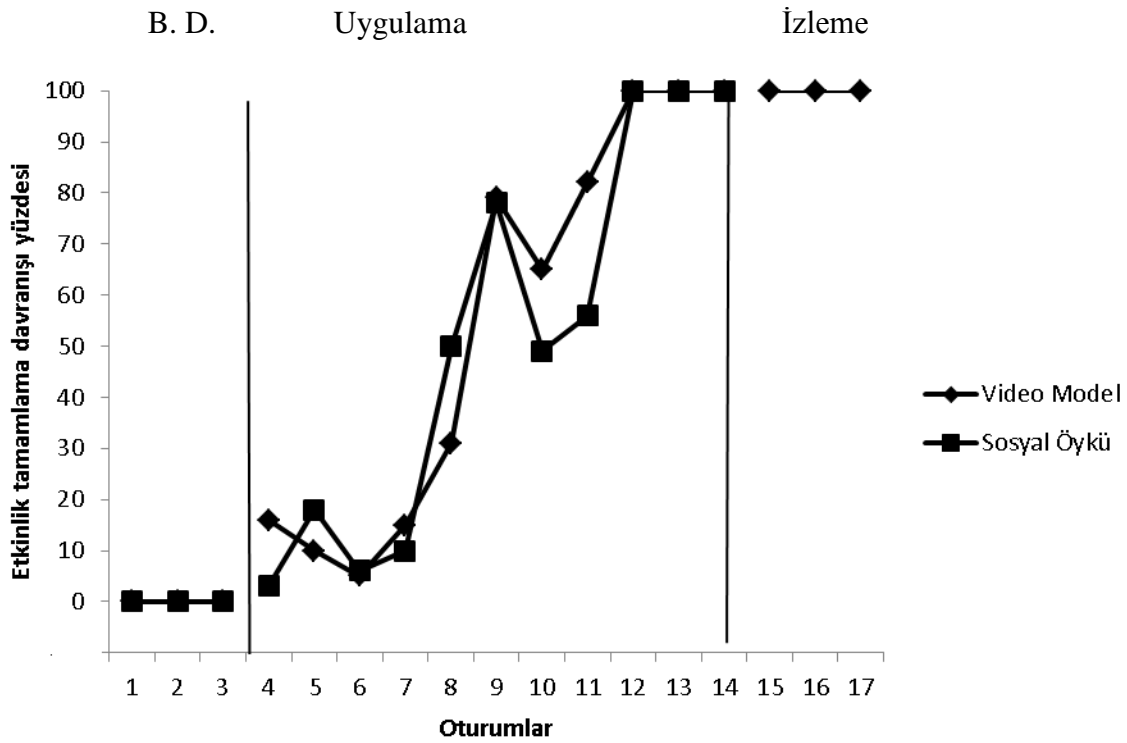
Şekil 4. Yağmur'un başlama düzeyi, uygulama ve izleme oturumlarında annesiyle birlikte oyun oynama becerisine ilişkin doğru tepki yüzdesi.

Çalışmanın sonunda katılımcının annesiyle birlikte en az 15 dakika oyun oynadığı görülmüştür. Çalışma bitirildikten sonra 3., 5. ve 7. haftalarda izleme verileri toplanmış, katılımcının ölçütü karşılar düzeyde hedeflenen davranışı sergilemeye devam ettiği görülmüştür.

Eren'e Uygulanan Sosyal Öykü ve Video Modelle Öğretimin Etkililiklerine İlişkin Bulgular

Eren için hedef davranış “kendisine sunulan etkinlikleri sırasıyla tek başına tamamlar” şeklinde belirlenmiştir. Bu amaçla çalışma bitiminde katılımcının etkinliklerini 10 dakika süreyle sırasıyla tek başına tamamlaması planlanmıştır. Başlama düzeyi oturumlarında katılımcının hedef davranışa sahip olmadığı görülmektedir. Ancak uygulama başlar başlamaz az da olsa etkisini gösteren öğretim oturumlarındaki artış

giderek devam etmiştir. Uygulamanın yedinci oturumunda eve habersiz gelen misafirlerden kaynaklı bir düşüş yaşanmıştır. Ancak 8. oturumda tekrar öğrencinin hedef davranış düzeyinde bir artış meydana gelmiştir. Öğretimin 9. oturumunda hem video model hem de sosyal öyküyle yapılan uygulamalarda ölçüt karşılanmıştır. 10. ve 11. uygulamalarda da kararlı veri elde edildiği görülmüş ve çalışma sonlandırılmıştır. Eren araştırma süresince aynı öğretim oturumunda hem video modelle hem de sosyal öyküyle öğretimde aynı anda ölçüt karşılayan tek katılımcıdır. Çalışma sonunda Eren kendisine sunulan etkinlikleri sırasıyla en az 10 dakika yapma becerisini kazanmıştır.

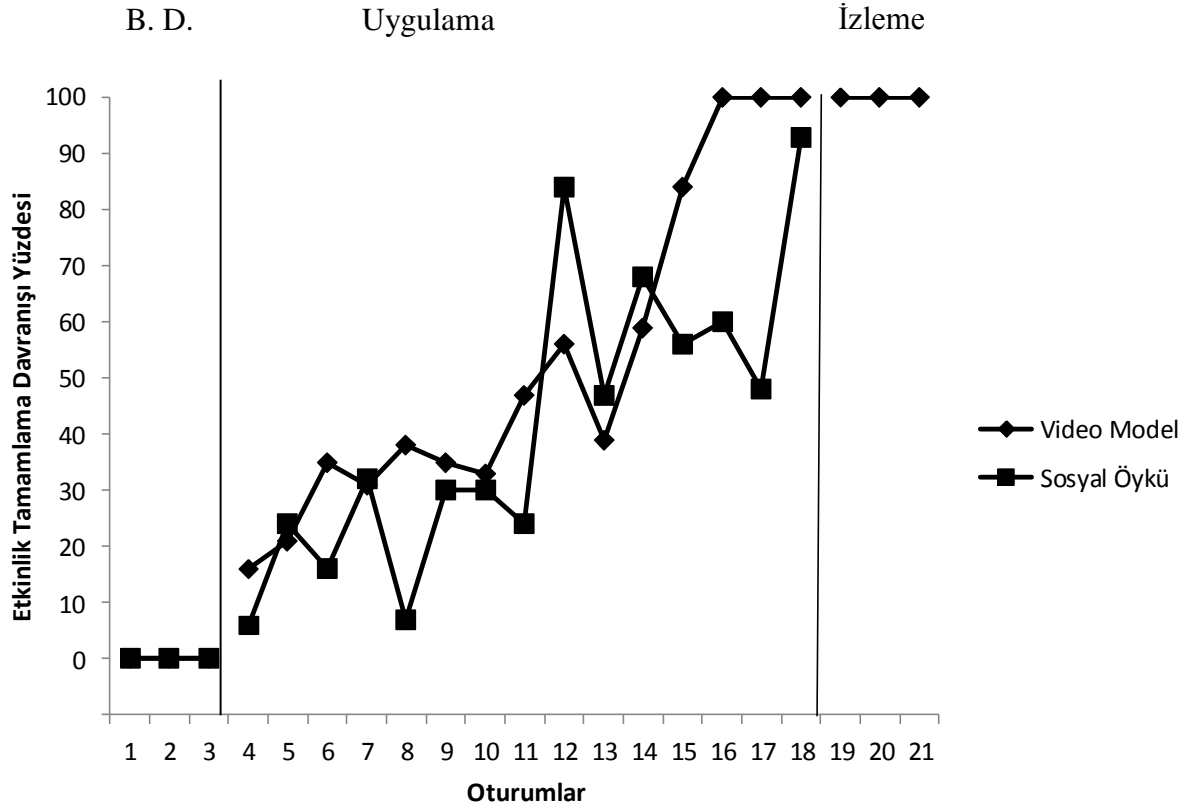


Şekil 5. Eren'in başlama düzeyi, uygulama ve izleme oturumlarında kendisine verilen etkinlikleri tek başına tamamlama becerisine ilişkin doğru tepki yüzdesi.

Çalışma bittikten sonra 3., 5., ve 7. haftalarda izleme verileri toplanmıştır. İzleme verilerinde de katılımcının kazandığı beceriyi en az dakika boyunca sürdürdüğü görülmüştür.

Emre'ye Uygulanan Sosyal Öykü ve Video Modelle Öğretimin Etkililiklerine İlişkin Bulgular

Emre için “10 dakika süresince yerinden kalkmadan kendisine sunulan etkinlikleri bağımsız olarak tamamlama” hedef davranışı belirlenmiştir. Hedef davranışa ilişkin toplanan başlama düzeyi verilerinde katılımcının etkinliklerini tek başına tamamlama becerisine sahip olmadığı görülmektedir. Uygulamanın 16. oturumunda video modelde ölçüt karşılanmış ve 17. ve 18. oturumlarda da kararlı veri elde edebilmek için uygulama sürdürülmüştür. Sosyal öyküyle yapılan öğretim oturumlarında inişli çıkışlı bir seyir izlenmiş ancak öğretim sonlandırılırken sosyal öykü uygulamalarının da neredeyse ölçütü karşılar düzeye geldiği görülmüştür. Çalışmaya devam edilmiş olsaydı sosyal öyküyle yapılan öğretim oturumlarında da ölçütün karşılanabileceği düşünülmektedir.



Şekil 6. Emre'nin başlama düzeyi, uygulama ve izleme oturumlarında kendisine verilen etkinlikleri tek başına tamamlama becerisine ilişkin doğru tepki süresi.

Çalışma sonunda Emre 10 dakika boyunca kendisine sunulan etkinlikleri yerinden kalkmadan tamamlama becerisini kazanmıştır. Çalışma bittikten sonra 3.,5. ve 7. haftalarda katılımcının kazanmış olduğu beceriyi sürdürüp sürdürmediğini görebilmek adına izleme verileri toplanmıştır. İzleme bulgularında Emre'nin masasında en az 10 dakika süreyle kendisine verilen etkinlikleri yerinden kalkmadan tamamladığı görülmüştür.

Sosyal Öykü ve Video Modelle Öğretimin Verimliliklerinin Karşılaştırılması

İki öğretim uygulamasının verimlilik açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla (a) ölçüt karşılanıncaya kadar geçen oturum sayısına, (b) çalışma sonlandırıldığında ulaşılan doğru tepki sürelerine, (c) ölçüt karşılanıncaya kadar geçen toplam öğretim süresine ilişkin veri toplanmıştır. Tablo 9'da katılımcılar için bu değişkenlere göre toplanan veriler yer almaktadır.

Tablo 9. Sosyal Öykü ve Video Modelle Öğretime İlişkin Verimlilik Verileri

Öğrenci	Uygulama	Oturum Sayısı	Doğru Tepki	Öğretim	Hazırlık
			Süresi	Süresi	Süresi
Yağmur	SÖ	10	%80	12:00	10 gün
	VM	8	%100	26:18	15 gün
Eren	SÖ	12	%100	15:28	7 gün
	VM	12	%100	1:04:12	13 gün
Emre	SÖ	15	%90	19:08	8 gün
	VM	13	%100	59:02	12 gün

Tablo 9'de yer alan verilere göre, Yağmur 8 oturum devam eden video modelle öğretim uygulamaları sonucunda annesiyle birlikte oynama davranışına ilişkin %100 düzeyinde doğru tepkide bulunmuştur. Video modelle yapılan öğretim oturumları toplamda 26 dk. 18 sn. sürmüştür. Sosyal öyküyle yapılan öğretim uygulamalarına 10 oturum devam edilmiş ancak doğru tepki süresi %80 düzeyinde gerçekleşmiştir. Sosyal öyküyle

yapılan öğretim oturumları toplam 12 dakika sürmüştür. Yağmur için hazırlanan sosyal öykülerin hazırlık süresi 10 gün sürerken videoların hazırlanması 15 gün sürmüştür.

Eren için yapılan sosyal öykü öğretim uygulamaları 12 oturum devam etmiştir. 12 oturum sonunda Eren etkinliklerini tek başına tamamlama davranışına ilişkin %100 düzeyinde ölçütü karşılamıştır. Sosyal öyküyle yapılan öğretim oturumları toplam 15 dk. 28 sn. sürmüştür. Video modelle yapılan öğretim uygulamaları da 12 oturum sürmüş ve %100 düzeyinde ölçüt karşılanmıştır. Video modelle yapılan öğretim oturumları toplam 1 saat 4dk. 12 sn. sürmüştür. Eren için hazırlanan sosyal öykülerin hazırlık süresi 7 gün sürerken videoların hazırlanması 13 gün sürmüştür.

Emre video model uygulamasının 13. Oturumunda %100 düzeyinde ölçütü karşılamış ve tek başına yerinden kalkmadan etkinliklerini tamamlama davranışını kazanmıştır. Video modelle yapılan öğretim oturumları toplam 59 dk. 02 sn. sürmüştür. Sosyal öykü uygulamaları ise 15 oturum devam etmiş ve doğru tepki yüzdesi %90 seviyesine ulaşmıştır. Sosyal öyküyle yapılan öğretim oturumları toplam 19 dk. 08 sn. sürmüştür. Emre için hazırlanan sosyal öykülerin hazırlık süresi 8 gün sürerken videoların hazırlanması 12 gün sürmüştür.

Sosyal Geçerlik Bulguları

Çalışmanın sosyal geçerlik bulguları katılımcıların anneleriyle görüşülerek toplanmıştır. Sosyal geçerlik verileri çalışma bittikten ve izleme verileri toplandıktan sonra çalışmayla ilgili olarak ailelerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Görüşmelerde ailelere, çocuklarına kazandırılan becerinin onlar için önemli bir beceri olup olmadığı, çalışmada uygulanan sosyal öykü ve video model yöntemlerini çalışma bittikten sonra kullanıp kullanmadıkları, uygulayacak olsalar hangi yöntemi daha kolay uygulayabilecekleri, çalışmada annelere göre hangi yöntemin daha etkili olduğu, kazandırılan beceriyi başka ortamlarda da kullanıp kullanmadıkları ve son olarak çalışmanın anneye ve çocuğa ne tür katkıları olduğuna ilişkin sorular sorulmuştur. Görüşmelerden elde edilen betimsel verilerin betimsel indeksleri bulunmuştur. Bulunan betimsel indekslerin kodları ve temaları oluşturulmuştur. Çalışmada elde edilen tüm veriler orijinal veriyle karşılaştırılmış ve danışman tarafından kısa teyid yapılmıştır.

Çalışmada elde edilen sosyal geçerlik bulgularının temaları pilot uygulamanın katılımcısı dahil tüm katılımcıları kapsayacak şekilde aşağıda açıklanmaktadır.

Çalışılan Becerinin Önemi

Çalışılan becerinin önemine ilişkin aileler olumlu görüş belirtmişlerdir. Emre'nin annesi çocuğunun oturmasının güzel bir şey olduğunu, bu açıdan da çalışılan becerinin kendisi ve oğlu için önemli olduğunu belirtmiş, *“Hiperaktif bir çocuk olduğu için oturarak ders çalışması çok önemli bir şey.”* ifadelerini kullanmıştır. Olcay'ın annesi ise çalışılan becerinin çocuğunun iletişim kurması, sosyalleşmesi ve vaktini kullanması için çok önemli olduğunu ifade etmiştir.

Yağmur'un ve Eren'in anneleri ise çalışmanın önemine ilişkin sorulan soruya çocuklarının çalışma sonundaki kazanımlarını açıklayarak yanıt vermişlerdir. Yağmur'un annesi kızının önceden hep tek başına oynadığını ama artık kendisiyle ve kardeşiyle de oynadığını belirterek çalışmanın önemini açıklamaktadır. Yağmur'un annesi şu cümleleri kullanmaktadır: *“Kardeşi legolarla falan oynarsa birlikte oynuyorlar. Bazen kardeşi elinden çekiyor birlikte oynayalım diye, Yağmur da oynuyor onunla.”* Eren'in annesi ise çocuğunun oturma alışkanlığı kazanmasının derslerine de olumlu yansımaları olduğunu ve göz temasının arttığını belirtmiştir. Eren'in annesi, *“Derslerde oturması arttı, göz kontağımız falan arttı. Bu yüzden çalışmamızın çok büyük katkısı olduğunu düşünüyorum ben.”* Çalışmaya katılan aileler çalışılan becerinin çocukları ve kendileri için önemli beceriler olduğuna ilişkin ortak görüş belirtmişlerdir.

Çocuğun Araştırma Öncesi Davranışları

Katılımcıların araştırma öncesi davranışlarına ilişkin annelerinden görüş alınırken Olcay'ın annesi işlerini yapamadığını ve Olcay'ın sürekli kendisini meşgul ettiğini *“Eğer televizyon ya da bilgisayar seyretmiyorsa, bana iş yaptırmıyordu, yemek yapamıyordum.”* ifadelerini kullanarak belirtmiştir. Yağmur'un annesi kızının önceden hep tek başına oynadığını belirtirken *“Yağmur benimle birlikte hiç birşey yapmıyordu, hep yalnız birşeyler yapıyordu, tek başına oyalanıyordu.”* ifadelerini kullanmıştır. Ayrıca, kızının önceden sadece *Peppe* izlediğini ama çalışmamızdan sonra başka çizgi

filmleri de izlemeye başladığını belirtmiştir. Eren'in annesi çocuğunun çalışma öncesi davranışlarına ilişkin “*Önceden çizgi filmlere hiç bakmıyordum, izlemiyordum Eren. Onları [videoları ve öyküleri] izledikten sonra bakmaya başladım.*” ifadelerini kullanmıştır. Ayrıca, çalışmadan önce çocuğunun oturmadığını, oturduğunda derslerine dikkatini vermediğini ve evde ders çalışmadığını belirtmiştir. Emre'nin annesi çalışma öncesinde çocuğunun ders çalışma isteğinin olmadığını ve yerinde oturmadığı, çalışma sonrasında bu davranışlarında artış olduğunu belirtmiştir.

Video Model ve Sosyal Öykünün Aile Tarafından Kullanımı

“Oyun oynarken çektim, sonra da ona izlettim”

Video modelin aileler tarafından kullanımına ilişkin anneler çeşitli yanıtlar vermişlerdir. Görüşme yapılan dört anneden sadece Emre'nin annesi çalışma sonlandırıldıktan sonra çocuğunun oturma davranışını telefonuna kayıt etmiş ve bu kaydı çocuğuna izletmiştir. Anne yaptığı uygulamayı şu cümlelerle ifade etmektedir: “*Oyun içinde telefona çektim Emre'yi, kısa süreli, sonra da bak sen burada çok güzel oturuyorsun diye izlettim*”. Anne burada yaratıcılığını kullanarak videoda çocuğun kendisini model olarak kullanmış ve çocuğunun uygun davranışlarını video model kullanarak arttırmaya çalışmıştır. Anne yaptığı bu uygulamayı “*Kendisini izlemek çok hoşuna gitti.*” şeklinde açıklamaktadır. Yağmur'un, Eren'in ve Olcay'ın anneleri çalışma sona erdikten sonra çocuklarının çizgi film izleme davranışlarında artış olduğunu belirtmişler, çocuklarına kazandırmak istedikleri beceriler için ayrıca video çekmediklerini ama çocuklarının izledikleri mevcut çizgi filmlerden yararlanmaya başladıklarını ifade etmişlerdir. Olcay'ın annesi yaptığı çalışmaları şu şekilde anlatmaktadır: “*Bağırma ve ağlama davranışlarıyla ilgili yapmaya çalıştık. Kendim video çekmedim ama televizyon seyrederken birlikte izledik.... Çizgi filmlerde ağlayan çocuklar olduğunda anne babası ne yapıyor, arkadaşları ne yapıyor bak gördün mü? Ağlamadan bağırmadan güzelce konuştuğunda ne yapıyor, nasıl olumlu tepkiler alıyor... bunlar üzerinde gösterip konuşarak faydasını gördük*”. Yağmur'un annesi benzer şekilde video çekmediğini ancak fırsat bulduğunda çizgi filmleri çocuğuyla birlikte izlediğini ve film hakkında konuştuğunu belirtmiştir.

Ailelere neden video model kullanmadıkları sorulduğunda ise, evde diğer çocuklarının da olduğunu, video çekmenin zor geldiğini, kimi çekeceklerini ve nasıl çekeceklerini bilemediklerini ifade etmişlerdir. Olcay'ın annesi videonun Olcay'da çok etkili olduğunu, okulda yaşadığı bir sorunda video modeli kullanmayı düşündüklerini ancak kullanmadıklarını ifade etmiştir.

“Yaşadığımız problemle ilgili öyküler anlatıyorum”

Ailelere çalışma bittikten sonra sosyal öyküyle ilgili çalışmalar yapıp yapmadıkları sorulduğunda Olcay'ın annesi sosyal öykü formatında öyküler yazmadığını ancak geceleri yaşadıkları sorunlarla ilgili olarak kendisi öyküler anlattığını söylemiş ve şu ifadeleri kullanmıştır: *“Akşamları masal anlatırken yaşadığımız bir problem varsa o problemle ilgili öyküler ben anlatıyorum, hatta ikisine birden uyguluyorum”*. Eren ve Emre'nin anneleri öykü ile ilgili hiçbir çalışma yapmadıklarını belirtmişlerdir. Yağmur'un annesi ise çalışma öncesinde de zaman zaman kızına öyküler okuduğunu, çalışmadan sonra da öykü okumaya devam ettiğini ancak çalışmanın etkisiyle kızının öykü dinleme süresinde artış olduğunu belirtmiştir.

Çocukta Etkili Olan Model

Annelere çocuklarında hangi modelin daha etkili olduğu sorulduğunda iki anne (Olcay ve Yağmur'un anneleri) video modelin daha etkili olduğunu, iki anne (Eren ve Emre'nin anneleri) ise her iki modelin de çocuğunda etkili olduğu görüşünü bildirmiştir. Yağmur'un annesi *“Video model film gibi, daha bir ilgisini çekti.”* ifadelerini kullanırken, Olcay'ın annesi *“Video model hem işitsel hem görsel olduğu için daha çok hitap ediyor Olcay'a.”* ifadelerini kullanmıştır.

Ailelerin Tercih Ettikleri Model

Annelere uygulayacak olsalar hangi modeli daha kolay uygulayabilecekleri sorulduğunda annelerin hepsi video modeli daha kolay uygulayabileceklerini söylemişlerdir. Olcay'ın annesi video model uygulamasının hem işitsel hem görsel olduğunu, sosyal öykü uygulamasının ise daha havada kaldığını belirtmiştir. Yağmur'un annesi videodaki hareketlerin kızının daha çok ilgisini çektiğini, orada yapılanları

kızının da yapmaya çalıştığını ifade etmiştir. Eren'in annesi, "*Video model çünkü sesli ve görsel izlemeyi daha çok seviyor Eren.*" diyerek uygulayacak olsa video modeli tercih edeceğini belirtmiştir. Emre'nin annesi ise video modeli zaten uyguladığını, tekrar uygulayabileceğini, sosyal öykü yazmanın kendisine daha zor geldiğini söylemiştir. Bu durumu, "*...telefonda videoyu açıyorum, kendi çektiğim videoyu, kendi de açıyor oyun içinde çalışmalar yapıyoruz. Bunu daha kolay yapabiliyorum.*" şeklinde açıklamıştır.

Katkılar

"Kumdan kaleler yapıyor"

Annelere çalışmanın çocuklarına ne gibi katkıları olduğu sorulduğunda çalışmada bulunan bütün anneler çeşitli katkılar belirtmişlerdir. Olcay'ın annesi çalışmamızdan önce çocuğunun hiç oyun oynamadığını ancak çalışmanın sonunda artık kardeşini ve arkadaşlarını oyuna davet ettiğini, futbol oynamaya başladığını, annesinin işi varken kardeşiyle çok güzel oynadığını, okul arkadaşlarıyla iletişime geçmeye başladığını, plajda kumlar kaleler yaptığını ve zamanını daha verimli bir biçimde değerlendirdiğini belirtmiştir. Anne Olcay'ın oyun oynama davranışını şu şekilde özetlemektedir: "*Dün geldi, anne soğuk sıcak oynayalım mı dedi. Kardeşine, komşunun kızına falan da söyledi. Çok memnun oldum... Ben yemek yaparken, işim olduğu zaman kardeşiyle oyun kuruyorlar. O anlamda hiç sıkıntım yok.*" Ayrıca çalışma bittikten kısa bir süre sonra uygulamacıya anne tarafından telefon mesajıyla katılımcının oyun oynamasını anlatan bir resim gönderilmiştir. O durumu anne şu şekilde ifade etmektedir: "*Yaratıcı oyunlar kurmaya başladı çalışmamızdan sonra. Size bir resim göndermişim hatırlıyor musunuz? Böyle çeşit çeşit parkurlar yapıp binalar yapıp edip oynuyordu. Ben de çekip size göndermiştim.*" Katılımcının annesi artık Olcay'ın okulda arkadaşlarıyla iletişime geçmeye başladığını şu sözlerle anlatmaktadır: "*Okulda diğer çocuklarla da iletişim kurmaya başladı. Yani farklılaşıyor. Çünkü çocuklar oyun oynayan çocukları seviyorlar.*" Ayrıca Olcay'ın annesi evde çalışılan beceriyi çocuğunun başka ortamlara da genellebileceğini ve farklı oyunlar kurmaya çalıştığını şu şekilde anlatmaktadır: "*Tatile gidiyoruz mesela orada da dışarı çıktığımızda gözlüyorum. Survivor parkurları*

kuruyor, oynuyorlar. Plajda kumdan kaleler yapıyor. Olcay bunların hiçbirini yapmıyordu. Yani sırf evde değil genellemeye de başladı artık oyun oynama becerisini.” Çalışmanın ikinci katılımcısı olan Yağmur’un annesine çalışmanın çocuğuna ne tür katkıları olduğu sorulduğunda çocuğunun öykü dinleme süresinde artış olduğunu söylemekte ve şu ifadeleri kullanmaktadır: *“Mesela önceden daha çabuk sıkılıyordu, ben öykü okurken hemen kalkar giderdi. Çalışmadan sonra öykülere olan ilgisi arttı.”* Ayrıca, kızının artık komşu çocuklarıyla oynadığını, komşu çocukları onlara geldiğinde daha fazla ilgilendiğini ifade etmektedir.

Eren’in annesi çalışmanın çocuğuna katkıları konusunda oğlunun derslerde oturmasının ve göz temasının arttığını söylemiştir. Ayrıca, uygulamacıyla yapılan çalışmayı ev öğretmenine de genelleyebildiği ve evdeki çalışmalarda da masada oturma süresinin arttığını ifade etmiştir. Anne bu katkıyı şu şekilde ifade etmektedir: *“Önceden sadece kendi özel eğitim öğretmeninde oturuyordu, sizinle birlikte başka öğretmenlerle de bunu devam ettirdi. Şu an mesela beş öğretmeni var, hepsinde oturuyor.”* Anne ayrıca, *“Eren’i evde ders çalıştıramıyordum çünkü oturmuyordu. Oturduğunda dikkatini vermiyordu.”* sözleriyle yapılan çalışmadan sonra çocuğunun derslerine daha fazla dikkatini verdiğini ve verilen ödevlerini yapmaya çalıştığını ifade etmiştir.

Emre’nin annesi yapılan çalışmanın oğlunun yerinde oturma davranışını ve ders çalışma isteğini arttırdığı yönünde görüş bildirmiştir. Anne ayrıca okuldaki öğretmenlerinden de Emre’nin derslerde oturma davranışına ilişkin daha olumlu dönütler aldığını, *“Ders çalışma isteğinde bir artış oldu. Derslerde oturma sürelerinde artış oldu, öğretmenleri daha memnunlar”* sözleriyle ifade etmektedir. Emre’nin annesi ders çalışma isteğinde artış meydana geldiğini şu sözlerle ifade etmektedir: *“Mesela sizi soruyor bana, ders çalışmak istiyorum diyor, Ceyda ne zaman gelecek diyor”* .

“Anneler iş yaparken çocuklar oyun oynar”

Annelere çalışmanın kendilerine olan katkıları sorulduğunda Olcay’ın annesi çalışmada kullanılan “annen yemek yapıyor, haydi şimdi sen de oyuncaklarınla oyna” yönergelerinin çalışma bittikten sonra da kendisi tarafından kullanıldığını şu şekilde açıklamaktadır: *“Çalışmamızdan sonra artık evimizde kural oldu..... Anneler iş*

yaparken çocuklar oyun oynar diye aynı videodaki gibi. Onu devam ettirdik, ediyor da hala.” Görüşme sırasında anne rahat rahat yemek yapabildiğini de sözlerine eklemiştir. Ayrıca annelerin hepsi yeni öğretim yöntemleriyle tanıştıklarını, çocuklarının bir takım becerileri bu yöntemler aracılığıyla daha kolay kazanabileceklerini anladıklarını ve kendileri de mevcut çizgi filmleri ve öyküleri birer öğretim aracı görmeye başladıklarını ifade etmişlerdir.

“Kavga etmiyoruz, ilişkimiz düzeldi”

Anneler yapılan çalışmanın ailelerine olan katkıları konusunda da görüş bildirmişlerdir. Olcay’ın annesi, *“İlişkimiz düzeldi, artık kavga etmiyoruz. İletişim açısından da bizim ilişkimizin bozulmaması açısından da, benim gerilmemem açısından da çok iyi oldu.”* sözleriyle çalışmanın kendilerine olan katkılarından söz etmektedir. Yağmur’un annesi kızının çalışmadan önce kardeşiyle hiç oynamadığını, artık kardeşiyle de oynadığını, Eren ve Emre’nin anneleri de çocuklarının oturma davranışlarında artış olmasından dolayı artık aralarında daha az çatışma yaşadıklarını ve ev ortamındaki gerginliğin azaldığını ifade etmişlerdir.

Sosyal geçerlik bulgularından da anlaşılacağı gibi sosyal öykü ve video model yöntemleri aileler tarafından oldukça kabul gören yöntemlerdir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA

Bu araştırmada, OSB gösteren çocuklara sosyal becerilerin öğretiminde sosyal öykü ve video modelle öğretim yöntemlerinin bağımsız oyun kurma, anne ile oyun oynama, kendisine sunulan etkinlikleri tek başına tamamlama ve kendisine sunulan etkinlikleri yerinden kalkmadan tamamlama becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Ayrıca çalışmada sosyal öykü ve video model yöntemleri uygulama süreleri ve oturum sayıları açısından da karşılaştırılmıştır. Çalışma sonlandırıldıktan sonra annelerle görüşmeler yapılarak sosyal geçerlik verileri toplanmıştır.

Araştırma bulguları OSB tanılı çocuklara sosyal becerilerin öğretiminde sosyal öykü ve video modelle öğretim yöntemlerinin etkili olduğunu göstermektedir. Verimlilik açısından bakıldığında video modelin uygulama süresinin biraz daha uzun sürdüğü ancak daha az oturum sayısı ile ölçütün karşılandığı görülmüştür. Araştırmanın sosyal geçerlik bulguları annelerle yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerle toplanmış ve betimsel veri analizi sonuçlarına göre değerlendirilmiştir. Sosyal geçerlik bulgularına göre annelerin sosyal öykü ve video modelle öğretim yöntemlerine karşı olumlu tutum içinde oldukları görülmektedir. Uygulama oturumları sona erdikten sonra belirli aralıklarla izleme verileri toplanmış ve katılımcıların kazandıkları beceriyi sürdürdükleri görülmüştür. Ayrıca, katılımcıların kazandıkları becerileri başka ortamlarda ve başka kişilere karşı da gösterebildiklerini sosyal geçerlik görüşmeleri sırasında anneler ifade etmişlerdir.

Araştırma bulguları OSB tanılı çocuklara sosyal becerilerin öğretiminde sosyal öykülerin ve video modelle öğretimin etkili olduğunu göstermiştir. Ancak elde edilen bulgularda oturum sayıları ve doğru tepki yüzdelerine bakıldığında video modelle öğretimin daha verimli olduğu görülmektedir. Alanyazında sosyal öykü ve video model uygulamalarının verimlilikleri açısından karşılaştırıldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır, ancak sosyal öykü ve video modelin birlikte kullanımına ilişkin çalışmalara rastlanmıştır. Litras-Moore ve Anderson (2010) yaptıkları çalışmada iletişim başlatma

ve sürdürme becerisine ilişkin 3 yaşında OSB tanılı bir katılımcıyla çalışmışlardır. Araştırmacılar çalışmada sosyal öyküleri ve katılımcının kendisinin model olarak kullanıldığı bir videoyu birlikte kullanmışlardır. Sansosti ve Powell-Smith (2008) sohbet etme, iletişim sürdürme ve oyun etkinliğine aktif olarak katılma becerilerine ilişkin yaptıkları bir çalışmada Asperger Sendromu tanılı üç katılımcıyla çalışmışlar ve sosyal öykü ile video model uygulamasını birlikte kullanmışlardır. Aynı şekilde Scattone (2008) göz göze iletişim kurma, gülümseme ve iletişim başlatma becerilerinin öğretimine ilişkin sosyal öykü ve video model uygulamalarını birlikte kullanmışlardır. Yukarıda sözü geçen çalışmaların hepsinde sosyal öykü ve video modelle öğretim uygulamalarının birlikte kullanımları etkili sonuçlar vermiştir. Ancak bu çalışmalarda verimlilik amaçlı bulgular toplanmamıştır. Dolayısıyla yapılan bu çalışmanın verimlilik inceleme bağlamında alanda özgün bir nitelik taşıdığı düşünülmektedir.

Yapılan alanyazın taramasında sosyal becerilerin öğretiminde sosyal öykü ve video modelle öğretimi karşılaştırma amacı taşımadan sadece etkililiklerinin incelendiği çok sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Sosyal öykü uygulamasının oyun ve etkinlik başlatma ve seçtiği oyuncaklarla uygun biçimde oynama davranışları üzerinde de etkililiğini gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Andrews, 2004; Barry ve Burlew, 2004). Ayrıca, video modelle öğretim uygulamasında da oyun becerilerinin arttırılmasına ve devam eden bir etkinliğe katılma davranışlarının arttırılmasına yönelik çalışmalar bulunmaktadır (Charlop-Christy, Le ve Freeman, 2000; Clark, Garrigan ve Vangala, 2005; Dauphin, Kinney ve Stromer, 2004; MacDonald, Reagon, Higbee ve Endicott, 2006; Nikopoulos ve Keenan, 2007; Sansosti ve Powell-Smith, 2008). Dolayısıyla, bu araştırmanın bulgularının sosyal becerilerin öğretiminde sosyal öykü ve video modelle öğretimin etkililiklerinin bağımsız olarak incelendiği çalışmalarda elde edilen bulgularla tutarlılık gösterdiği görülmektedir.

Araştırma sona erdikten üç, beş ve yedinci haftalarda toplanan izleme verileri katılımcıların kazandıkları sosyal becerileri uygulama sona erdikten sonra da sürdürdüklerini göstermektedir. Video model uygulamalarının sosyal beceriler üzerindeki etkililiğini inceleyen araştırmaların %71'inde izleme verilerinin toplandığı ve katılımcıların uygulama sona erdikten sonra da kazandıkları becerileri sürdürmeye devam ettikleri görülmüştür (Akmanoğlu, 2008; Bellini, Akullian ve Hopf, 2007;

Bidwell ve Rehfelt, 2004; Buggey, 2005; Charlop-Christy ve Daneshvar, 2003; Cihak, Smith, Cornett ve Coleman, 2012; Corbett, 2003; Dauphin, Kinney ve Stromer, 2004; Gena, Couloura ve Kymissis, 2005; Green ve ark., 2013; Litras, Moore ve Anderson, 2010; LeBlanc ve ark., 2003; MacDonald, Clark ve Vangala, 2005; Maione ve Miranda, 2006; Nikopoulos ve Keenan, 2003; Nikopoulos ve Keenan, 2004; Nikopoulos ve Keenan, 2007; Paterson ve Arco, 2007; Sansosti ve Powell-Smith, 2008; Schreibman, Whalen ve Stahmer, 2000; Wert ve Neisworth, 2003). Ancak sosyal öykülerin etkililiğini inceleyen araştırmaların sadece %3'ünde yalnızca izleme, %35'inde de hem izleme hem de genelleme verileri toplanmıştır. İzleme verilerinin toplandığı çalışmalarda katılımcıların kazandıkları becerileri araştırma sona erdikten sonra da sürdürdükleri görülmüştür (Andrews, 2004; Balçık, 2010; Crozier ve Tincani, 2005; Crozier ve Tincani, 2007; Graetz, 2003; Hochdorfer, 2010; Kim, Blair ve Lim, 2014; Kuoch, 2003; Litras, Moore ve Anderson, 2010; Olcay-Gül, 2012; Özdemir, 2008; Quirnbach, 2009; Reynhout ve Carter, 2007; Romano, 2002; Sansosti ve Powell-Smith, 2008; Soenkssen ve Alper, 2006; Theimann ve Goldstein, 2001). Araştırmada elde edilen izleme bulguları alanda yapılan diğer çalışmaların izleme bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Bu anlamda araştırmaların izleme bulguları alanyazındaki bulguları desteklemektedir. Ayrıca sosyal beceri öğretiminin sosyal öyküler aracılığıyla öğretiminin yapıldığı çalışmaların çoğunda izleme verilerinin alınmamış olduğu görüldüğünden, yapılan bu çalışmanın alanyazına bu anlamda da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Alanyazında sosyal beceri öğretiminde sosyal öykü ve video modelle öğretimin kullanıldığı çalışmalar incelendiğinde sosyal öyküyle öğretimin yapıldığı çalışmaların sadece %22'sinde, video model öğretimiyle yapılan çalışmaların ise sadece %33'ünde sosyal geçerlik verilerinin toplandığı görülmektedir. Yapılan çalışmaların sosyal geçerlik verilerinin öznel değerlendirme ya da sosyal karşılaştırma (Delano ve Snell, 2006; Olcay-Gül, 2012) yaklaşımları kullanılarak toplandığı görülmektedir. Sosyal geçerlik verileri öğretmenlerin ya da ebeveynlerin görüşlerine başvurularak anket ya da bireysel görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Ancak sosyal becerilerin öğretiminde sosyal öykü ve video modelle öğretimin yapıldığı çalışmalar incelendiğinde ayrıntılı görüşmelerin yapıldığı ve betimsel indeksin oluşturulması yoluna gidilerek temaların

oluşturulduğu bir sosyal geçerlik geçerlik çalışmasına rastlanmamıştır. Bu bağlamda çalışmanın özgün bir çalışma olduğu düşünülebilir. Alanyazındaki sosyal geçerlik verilerinin toplandığı çalışmalarda katılımcıların anneleri ya da öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde uygulamalara ilişkin olumlu görüşler alınmıştır. Bu bulgular yapılan bu çalışmada elde edilen sosyal geçerlik bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Bu açıdan bakıldığında da çalışmada elde edilen sosyal geçerlik verilerinin alanyazındaki diğer çalışmaları destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Alanyazında sosyal beceri öğretiminde sosyal öyküyle öğretim çalışmalarının katılımcıları incelendiğinde 7-15 yaş arası katılımcıların oranının %58, 0-6 yaş arası katılımcıların oranının ise %42 olduğu görülmektedir. Büyük yaş grubundaki yoğunluğun sebebi olarak öyküye dikkatini verme ve öyküyle ilgili sorulara yanıt verebilecek yeterlilikte olmak gerektiği düşünülebilir. Ancak video modelle öğretim uygulamalarının katılımcıları incelendiğinde katılımcıların %56'sının 3-6 yaş grubunda olduğu ve %44'ünün 7-15 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Alanyazındaki diğer çalışmaların katılımcılarıyla karşılaştırıldığında bu çalışmanın katılımcılarının demografik özellikleri benzerlik göstermektedir.

Sosyal beceri öğretiminin sosyal öyküler aracılığıyla öğretiminin yapıldığı çalışmalar incelendiğinde hedef davranışların %55'inin arttırılmak istenen davranışlar, %41'inin azaltılmak istenen davranışlar ve %4'ünün ise geliştirilmek istenen davranışlar olduğu görülmektedir. Video modelle sosyal beceri öğretiminin yapıldığı çalışmalar incelendiğinde çalışmaların %90'ının arttırılması hedeflenen davranışlara yönelik, %10'unun ise azaltılması hedeflenen davranışlara yönelik olduğu görülmektedir. Bu çalışmada belirlenen hedef davranışlar katılımcıya yeni bir sosyal beceri kazandırmaya yönelik olduğu kadar ev içinde yaşanan problem davranışları da azaltmaya yönelik olarak belirlenmiştir. Ayrıca seçilen hedef davranışlar annelerle ve öğretmenlerle yapılan detaylı görüşmeler sonucunda belirlenmiştir. Dolayısıyla, tamamen katılımcının gereksinimleri göz önünde bulundurulmuş ve hem kendisi hem de ailesi için işlevsel olan bir becerinin öğretimi yapılmıştır. Bu özelliğiyle de yapılan çalışma özgünlük taşımaktadır.

Araştırmanın öğretim araçları hazırlanırken hem videonun hem de sosyal öykülerin bilgisayar ortamında sunulması gerektiğine karar verilmiştir. Alanyazındaki

sosyal öykü çalışmaları incelendiğinde öykülerin kitap formunda hazırlanarak katılımcılara sunulduğu görülmüştür. Ancak bu çalışma bir karşılaştırma çalışması olduğundan yöntemlerin birbirini etkilememelerine dikkat edilmiştir. Bu nedenle hem videolar hem de sosyal öyküler bilgisayar ortamında sunulmuştur.

Araştırmadan elde edilen bulgular olumlu olmakla birlikte araştırma sırasında gözlenen birkaç noktanın tartışılması gerekmektedir. Bu noktalardan biri, uygulama sırasında katılımcıların doğru tepkilerini kayıt etmek amacıyla kullanılan video kameranın ilk oturumlarda katılımcıların ilgisini çekmesi olmuştur. Katılımcıların kameraya alışılması sağlandıktan sonra kayıt süreci başlatılarak bu etki kontrol altına alınmıştır.

Uygulama sürecinde kullanılacak videoların hazırlanması sırasında zaman zaman zorluklar yaşanmıştır. Çekilen videonun uzunluğu, videoda model olan oyuncuların çekim yapan uygulamacının deneyimsizlikleri nedeniyle her bir beceri için defalarca video çekilmiştir. Videoların kullanımına ilişkin olarak alanda çalışan uzman görüşlerine başvurulduktan sonra videolar kullanılmıştır.

Ailelerin sosyal öykü yazıp uygulamalarına ilişkin bir çalışma Olçay-Gül (2012) tarafından yapılmıştır. Çalışmada ailelere sosyal öykülerin nasıl yazılacağı ve nasıl uygulanacağı öğretilmiş, aileler kendi yazdıkları sosyal öyküleri çocuklarının sosyal becerilerini arttırmak amacıyla uygulamışlardır. Çalışma sonunda ailelerin uygulamaları doğru biçimde yaptıkları ve ergen katılımcıların sosyal davranışlarında da artış olduğu görülmüştür. Ancak bu çalışmanın sosyal geçerlik bulgularında da görüldüğü gibi aileler çalışma sona erdikten sonra çocuklarına sosyal beceri kazandırmak amacıyla sosyal öyküler yazmamış, mevcut öykülerden yararlanmışlardır. Bu bulgu bize ailelerin sosyal öyküleri yazmak için eğitim almaya gereksinim duyduklarını ifade etmektedir. Çalışmada kullanılan sosyal öykülerde cümleleri ifade eden fotoğraflar çekilmiş ve onların aralarından en uygun olanlar seçilerek öyküler oluşturulmuştur. Aileler öykü hazırlama konusunda kimi nasıl çekeceklerini, öyküleri nasıl yazmaları gerektiğini bilemediklerini ifade etmişlerdir. Sosyal becerilerin öğretiminde sosyal öykülerin etkililiği bilinen bir gerçektir. Bu bağlamda sosyal öykülerin nasıl yazılması ve uygulanması gerektiğine ilişkin ailelerin ve öğretmenlerin bilgilendirilmesi sağlanabilir. Aynı süreç video modelle öğretim için de düşünülebilir. Çalışmaya katılan aileler video

modelle öğretimin çocuklarında çok faydalı olduğu ifade etmişler, çocuklarına sosyal beceri kazandırmak ya da problem davranışlarını azaltmak amacıyla video modelle öğretimi kullanmak istediklerini ancak kimi nasıl çekeceklerini bilemediklerini ifade etmişlerdir. Sadece bir anne çocuğunu yerinde uygun biçimde oturup oyun oynarken cep telefonuna kayıt etmiş ve daha sonra çektiği video kaydını çocuğuna izleterek onun uygun davranışını pekiştirmiştir. Bu bağlamda video modelle öğretimin de ailelere öğretilmesi gerektiği düşünülebilir.

Hem bu araştırma hem de daha önce yürütülen diğer araştırmalar düşünüldüğünde şu sonuçlarla karşılaşılmaktadır. İlk olarak, OSB tanılı çocuklar sosyal öykü ve video modelle öğretim uygulamalarıyla sosyal becerileri kazanabilir, kazandıkları becerileri sürdürebilir ve farklı ortamlara ve kişilere karşı da gösterebilirler. İkinci olarak, aileler sosyal öyküleri ve video modelle öğretimi etkili bulmaktadırlar. Ailelere sosyal öykü ve video modelle öğretimin nasıl uygulanacağı ve materyallerin nasıl hazırlanacağı öğretildiğinde ya da hazır bir materyal verildiğinde uygulaması kolay yöntemler olarak düşünülmektedirler. Sosyal öykülerin ve video modelle öğretimin aileler tarafından rahatlıkla uygulanabilecek yöntemler olduğu düşünülmektedir. Sosyal öyküler ve video model yöntemleri ailelere ekonomik açıdan yük getirmeyen yöntemlerdir. Hazırlıkları biraz zaman alsa da uygulamaları kısa sürmektedir. Ayrıca yeniden kullanılabilirlik özelliği göstermektedirler. Araştırmada kullanılan en kısa sosyal öykünün öğretimi 1.21 dakika, en uzun sosyal öykünün öğretimi ise 1.32 dakika sürmüştür. Sosyal öykülerin bilgisayar aracılığıyla sunulması hem maliyeti hem de hazırlama süresini azaltmaktadır. Araştırmada kullanılan en kısa video 1.32 dakika, en uzun video ise 10.38 dakikadır. Bu açıdan bakıldığında video modelin öğretim oturumları daha fazla süre almış ancak çalışmada bir katılımcı hariç diğer katılımcılarda video modelle öğretim oturumlarında ölçüt daha kısa zamanda sağlanmıştır. Üçüncü olarak, iki öğretim yöntemi materyal hazırlıkları açısından karşılaştırıldığında video modelle öğretimin araç-gereç hazırlık sürecinin sosyal öyküyle öğretimin hazırlık sürecinden daha uzun sürdüğü görülmektedir. Ancak, her iki yöntemin öğretim oturum sayıları karşılaştırıldığında video modelle öğretim oturum sayısının daha az olduğu görülmüştür. Dördüncü olarak, aileler araştırma sürecinde daha önce duymadıkları yeni yöntemlerle tanışmışlar ve

öğretimin sadece okulda değil evde de devam edebileceğine ilişkin fikir sahibi olmuşlardır.

Araştırmada katılımcıların GOBDÖ puanlarının öğretim oturumlarının sayılarını etkileyip etkilemediğine bakıldığında, GOBDÖ puanıyla hedef davranışa ulaşma süresi arasında bir doğru orantı olmadığı görülmektedir. Olcay'ın GOBDÖ puanının sınır düzeyde kabul edilebilecek 73 puan olduğunu ve dokuzuncu oturumda çalışmanın sonlandırıldığını görüyoruz. Bu katılımcı için GOBDÖ puanıyla öğretim oturumları arasında bir doğru orantının olduğu düşünülebilir. Ancak Yağmur'un GOBDÖ puanı 93 ama öğretim oturumu sayısı 10, Eren'in GOBDÖ puanı 88 ama öğretim oturumu sayısı 11, araştırmada düşük GOBDÖ puanlarından birine sahip olan Emre'nin puanı 77 ama hedef davranışa ulaştığı öğretim oturumu sayısı 15. Bu veriler bize bu araştırma kapsamında GOBDÖ puanlarıyla öğretim oturumlarının sayısı arasında bir ilişkinin olmadığını göstermektedir.

Uygulamaya hangi yöntemle başlanacağı her oturumda yansız atama yapılarak belirlenmiştir. Bu sıralama Ek N'de verilmektedir. Sıralamada sosyal öykü ve video modelle öğretim dağılımının oldukça orantılı olduğu, herhangi bir yığılmanın söz konusu olmadığı görülmektedir. Bu durumda birinci öğretim oturumlarında belirlenen yöntemin hedef davranış üzerindeki etkisi hakkında değerlendirme yapmak mümkün görünmemektedir.

Araştırmanın pilot çalışmasında davranış kayıt edilirken bütüncül zaman aralığı kayıt tekniği kullanılmış, diğer uygulamalarda süre kaydı tekniği kullanılmıştır. Bunun sebebi pilot çalışmanın hedef davranışının bağımsız oyun oynama davranışı olmasından dolayı davranışın başlangıç ve bitişinin kesin olarak belirlenemeyecek olmasının düşünülmesiydi. Ancak, hedef davranışın başlangıç ve bitişinin net olarak belirlendiği görülebildiğinden diğer davranışlarda (anneyle oyun oynama, etkinliklerini bağımsız olarak tamamlama) süre kaydı tekniği kullanılmıştır.

Sosyal becerilerin öğretiminde sosyal öyküyle öğretim tercih edilen ve kanıt temelli uygulamalar arasında gösterilen bir öğretim yöntemidir. Ancak, Sani Bozkurt ve Vuran (2014) tarafından yapılan bir meta analiz çalışmasında sosyal öyküyle yapılan çalışmalar sosyal geçerlik, kalıcılık ve genellemeleri açısından değerlendirilmiştir. Araştırma bulgularında sosyal öyküyle öğretimin %63.43 düzeyinde etkili olduğu

görülmüştür. Bu veri OSB gösteren bireylere sosyal becerilerin öğretiminde sosyal öykülerin etkililiğinin kanıtlanması için daha fazla sayıda çalışmanın yapılması gerektiğini göstermektedir. Yapılan bu araştırmanın da Sani Bozkurt ve Vuran (2014)'ın çalışmalarındaki bulguyu destekler nitelikte olduğunu görülmektedir.

Sınırlılıklar

Araştırmanın dört açıdan sınırlılık taşıdığı düşünülebilir.

1. Araştırma dört katılımcıyla ve dört katılımcının özellikleriyle sınırlıdır.
2. Araştırma seçilen beceriler gereği katılımcıların evlerinde yürütülmüştür. Çalışmanın ilk şekillenme sürecinde araştırmacı tarafından genelleme verilerinin toplanması düşünülmüştür. Ancak, hedef davranışlar belirlendiğinde problem davranışların evlerde annelere karşı ortaya çıktığı görülmüştür. Dolayısıyla uygulamalarda ağırlıklı olarak annelerin seçtiği doğal materyaller kullanılmıştır. Bu sebeple çalışma bitiminde katılımcıların buldukları farklı ortamlarda, farklı kişilerle ya da farklı materyallerle genelleme verileri toplanmamıştır. Ancak çalışma sonunda anneler tarafından katılımcıların kazandıkları becerileri farklı kişilere ve ortamlara genelledebildikleri ve okuldaki problem davranışlarında azalmaların olduğu ifade edilmiştir.
3. Çalışma süresince her katılımcıda bazı öğretim oturumlarında kararlı olmayan veriler elde edildiği görülmüştür. Bunun sebebi birinci katılımcının çalışma sırasında kısa süreli bir rahatsızlık geçirmesi, iki katılımcının ilaç değişikliği yaşamaması ve bir katılımcının da öğretim yapılırken eve gelen misafirlerin dikkatini dağıtmasından kaynaklanmaktadır.
4. Etkinliklerini tek başına tamamlama becerileriyle ilgili olarak çalışmada uygulamacı, katılımcı çalışmaya devam edebilecek durumdayken etkinlikler bittiği için çalışmayı sonlandırmak zorunda kalmıştır. Tek denekli araştırmaların gereği olarak çalışma öncesinde planlanan etkinliklerin dışına çıkılamadığından ölçütün karşılandığı oturumlarda katılımcı çalışmayı sonlandırmak zorunda kalmıştır.

Öneriler

Bu araştırmanın sonunda uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik olarak bazı önerilerden söz edilebilir.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Çalışmada hem sosyal öyküyle öğretim hem de video modelle öğretimin etkili olduğu görülmüştür. Bu noktadan hareketle sosyal becerilerin öğretiminde her iki yöntemin de kullanılabilmesi önerilebilir.
2. Öğretmenlere, alanda çalışan uzmanlara ve ailelere sosyal öykülerin ve video modelin nasıl hazırlanması ve uygulanması gerektiğine ilişkin öğretimler yapılabilir. Ancak hangi öğretim uygulanmasının tercih edileceğine karar verilirken öğrencinin, uygulamacının ve öğretilecek becerinin özelliklerinin dikkate alınması gerektiği önerilebilir.

İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmanın bulgularından hareketle sosyal öykü ve video modelle öğretimin farklı ortamlarda (örn., sınıf ortamında, okul ortamında) ve farklı kişilerle (örn., öğretmenlerle, ailelerle, akranlarla) yürütüleceği çalışmaların yapılması önerilebilir.
2. Farklı tanımlara sahip bireylere sosyal becerilerin öğretiminde sosyal öykü ve video modelin öğretime ilişkin çalışmaların yapılması önerilebilir.
3. Sosyal öykülerin bilgisayar ortamında değil kitaptan, telefonda ya da tablet üzerinden sunulduğu çalışmaların yapılması önerilebilir. Aynı şekilde video model uygulaması da tablet ya da telefon üzerinden yürütülebilir.
4. Sosyal öykülerin sadece sosyal becerilerin öğretimi üzerindeki etkisine değil farklı becerilerin öğretiminde de etkili olup olmadığına bakılabilir.
5. Sosyal öykü ve video model uygulamaları farklı öğretim yöntemleriyle de karşılaştırılabilir.
6. Sosyal öykü ve video modelle öğretim sadece özel gereksinimli öğrencilere yönelik olarak değil kaynaştırma ortamlarında normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik algı ve tutumlarının değiştirilmesi amacıyla da uygulanabilir.

EKLER

EK A – Anne Baba İzin Formu	104
Ek B – Öenek Senaryo	105
Ek C – Pilot Çalışma İçin Yazılan Sosyal Öykü	107
Ek D – Birinci Katılımcı İçin Yazılan Sosyal Öykü	112
Ek E – İkinci Katılımcı İçin Yazılan Sosyal Öykü	117
Ek F – Üçüncü Katılımcı İçin Yazılan Sosyal Öykü	123
Ek G – Gözlemciler Arası Güvenirlik Verisi Toplama Formu (Bütüncül Zaman Aralığı Kayıt Formu)	127
Ek H – Gözlemciler Arası Güvenirlik Verisi Toplama Formu (Süre Kaydı Formu)	128
Ek I – Sosyal Öykü Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu	129
Ek J – Video Modelle Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu	130
Ek K – Sosyal Geçerlik Soruları	131
Ek L – Sosyal Beceri Listesi	132
Ek M – Ayrıntılı Görüşme Formu.....	133
Ek N – Yansız Atamayla Belirlenen Öğretim Oturumlarının Sıralanışı	135

EK A. Anne Baba İzin Formu

Anne Baba İzin Formu

Ceyda TURHAN'ın çocuğuma sosyal öykü ve video modelle öğretim yöntemlerini kullanarak bağımsız oyun kurma ve sürdürme becerisini öğretmesini kabul ediyorum. Bu çalışmanın amacı, sosyal becerilerin öğretiminde sosyal öyküyle öğretim ve video modelle öğretim yöntemlerini etkililik ve verimlilik açısından karşılaştırmaktır.

Bu çalışmanın Ceyda TURHAN'ın doktora tez çalışması olacağını ve çalışma süresince soracağım tüm sorulara yanıt vereceğini anlamış bulunmaktayım.

Ceyda TURHAN'ın çocuğum ile periyodik çalışmalar yürüteceğini, çalışmanın çocuğum için herhangi bir psikolojik ve/veya fiziksel bir risk taşımadığını, çalışma süresince istediğim zaman çocuğumun katılımını engelleyebileceğimi ya da katılımını tamamen önleyebileceğimi anlamış bulunmaktayım.

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

Bu çalışma Doç. Dr. Sezgin VURAN danışmanlığında yürütülecektir.

Anne-Baba İmzası

Tarih

EK B. Örnek Senaryo

SENARYO

Çalışmanın amacı: Çocuğun herhangi bir problem davranış göstermeksizin annesi ile birlikte boyama, lego birleştirme, çivi takma ve şarkı söyleme etkinliklerini masada, minderde ve bilgisayar karşısında 15 dakika boyunca sürdürmesi.

Ortam: Çocuğun odası.

Araç-gereç: Boyama kitabı, boya kalemleri, legolar, çivi tahtası ve çiviler, Peppee şarkısı.

.....
Anne, çocuğun masanın başına gelmesini ister. Masayı işaret eder, gerekirse masaya birkaç kez vurur.

Anne: Bugün seninle boyama yapacağız, lego takacağız, çivi takacağız ve Peppee şarkısını söyleyeceğiz. Önce hangisini yapmak istersin?

Çocuk düşünür ve cevap verir.

Anne: Haydi, o zaman boyama yapalım.

Çocuğun masaya doğru yönelmesi için bekler. Çocuk masaya geldiğinde anne onu oturtur. Boyamaya dikkatini çeker. (Çocuk masaya yönelmezse anne çocuğunun elinden tutar ve masaya gelmesi için destekler.)

Anne: Boyama etkinliği bitince seninle mindere oturup lego takacağız.

Boyama etkinliği bitince,

Anne: Eeeeet, boyaman çok güzel oldu. Haydi bunu sehpanın üzerine bırakalım. (Ya da, haydi bunu panoya / kapıya asalım).

Birlikte yaptıkları etkinliği kapıya / panoya asarlar.

Anne: Eeeeet, şimdi lego takmaya gidiyoruz. Sen mindere otur, ben de geliyorum.

Anne çocuğu takip eder. Birlikte mindere oturup lego takmaya başlarlar. Anne çocuğun takmasına yardım eder.

Anne: Aaaa, bak ben sandalye yaptım. Sen ne yaptın?

Anne yaptığı legoları gösterir. Çocuk da yaptıktan sonra,

Anne: Eeeeet, Legolardan çok güzel bir şekil yaptın, bayıldım. Şimdi masaya oturup şu çivileri takalım.

Anne kalker, çivileri alır, çocuğa gösterir ve masanın üstüne koyar.

Anne masayı işaret eder, gerekirse masaya birkaç kez hafifçe vurur.

Anne: Masaya gel. Bak çiviler burada. Haydi, şimdi çivileri al ve tahtaya tak.

Anne çocuğun çivileri tamamlamasına yardım eder.

Etkinlik tamamlanınca,

Anne: Bravo sana, aferin. Çivileri çok güzel taktın.

Anne, *çocuk çivi taktıktan sonra pekiştirme almasına izin verir.*

Anne: Haydi bakalım, şimdi bir çivi daha takalım.

Anne, çocuk 4-5 çivi taktıktan sonra etkinliğe son verir. Çocuk devam etmek isterse anne izin verir.

Anne biten çivi tahtasını alır ve sandalyeye koyar ya da diğer araç-gereçlerin yanına koyar.

Anne: Eeveet, çivi taktıktan sonra seninle masadan kalkıp Peppee şarkısını söyleyebiliriz.

Anne ve çocuk birlikte kalkıp Peppee şarkısını dans ederek söylerler.

EK C. Pilot Çalışma İçin Yazılan Sosyal Öykü

TEK BAŞIMA OYNUYORUM



Bazen annemin evde çok işi olur.



Yemek yapması, ütü yapması, çamaşırları yıkaması, çamaşırları asması, evi temizlemesi gerekir.



Böyle durumlarda annem benimle oynayamaz ve benim canım da çok sıkılır.



Anneme benimle oynaması için ısrar ettiğimde çok üzülür.



Canım sıkıldığında istediğim bir oyuncayı alıp oynamam gerekir.



Ben oyuncuğım ile oynarsam annem de çok mutlu olur ve işlerini rahatça bitirebilir.



Annemin işi çok olduğu zaman odamdan istediğim oyuncadı alıp oynamaya çalışacağım.

Ek D – Birinci Katılımcı İçin Yazılan Sosyal yk

ANNEMLE OYNUYORUM



Annem benimle oynamak ister.



Annemle oynamak istediğimde bilgisayarımı kapatıp annemle oynamam gerekir.



Annemle odamdan oyuncak seçeriz.



Birlikte boya yaparız,



ivi takarız,



legolardan ev yaparız.



Bebeğimle oynar, ona şarkılar söyleriz.



Birlikte oynadığımızda ikimiz de mutlu oluruz.



Bilgisayarımı kapatıp annemle oynayacağım.

Ek E. İkinci Katılımcı İçin Yazılan Sosyal Öykü

ETKİNLİKLERİMİ TEK BAŞIMA YAPIYORUM



Bazen annemin evde çok işi olur.



Bulaşıkları yıkaması,



Ütü yapması,



Çamaşırları yıkayıp asması gerekir.





Böyle durumlarda annem sadece kendi işleriyle ilgilenir.



Anneme benimle etkinlik yapması için ısrar ettiğimde üzülür.



Annemin işleri varken etkinliklerimi kendi başıma yapmam gerekir.



Ben etkinliklerimi kendi başıma yaparsam annem de çok mutlu olur.



Annemin işi olduğu zaman etkinliklerimi tek başıma yapmaya çalışacağım.

Ek F. Üçüncü Katılımcı İçin Yazılan Sosyal Öykü

ETKİNLİKLERİMİ TEK BAŞIMA YAPIYORUM



Bazen öğretmenlerim bana derste yapmam için etkinlikler verirler.



Bazen de bazı etkinlikleri evde yapmamı isterler.



Bu etkinlikler çizgi birleştirme, boyama ya da yazma etkinlikleri olabilir.



Annemin evde işleri olduğu için benimle ilgilenemez.



Öğretmenlerimin bana verdikleri etkinlikleri evde tek başıma yapmam gerekir.



Ben etkinliklerimi tek başıma tamamlarsam annem de öğretmenlerim de çok mutlu olurlar.



Öğretmenlerimin bana verdikleri etkinlikleri tek başıma tamamlamaya çalışacağım.

EK G. Gözlemcilerarası Güvenirlik Verisi Toplama Formu

Gözlemciler arası Güvenirlik Verileri Toplama Formu (Bütüncül Zaman Aralığı Kayıt Formu)

Gözlemci:..... Gözlenen:.....

Tarih:.....

Hedef

Davranış:.....

	10 sn.	10 sn.	10 sn.	10 sn.	10 sn.	10sn.
1. dk.						
2. dk.						
3. dk.						
4. dk.						
5. dk.						
6. dk.						
7. dk.						
8. dk.						
9. dk.						
10. dk.						

EK H. Gözlemcilerarası Güvenirlik Verisi Toplama Formu

Gözlemciler arası Güvenirlik Verileri Toplama Formu
(Süre Kayıt Formu)

Katılımcı:	Gözlemci:
Tarih:	Gözlem zamanı:
Hedef Davranış:	Öğretim modeli:
Gözlem Zamanı	Toplam Süre
Açıklama:	

EK I. Sosyal Öykü Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu

Sosyal Öykü Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu

Gözlemci:

Gözlenen:

Tarih:

	1. Oturum
1. Araç-gereci kontrol eder.	
2. Dikkati sağlar.	
3. Sosyal öyküyü okur.	
4. Okuduğunu anlama sorusunu sorar.	
5. Katılımcının yanıtını bekler.	
6. Katılımcının dinleme davranışını pekiştirir.	
7. Katılımcıya beceri yönergesini sunar.	
8. Davranışı pekiştirir.	
Toplam (+ / -) %	

EK J. Video Modelle Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu

Video Modelle Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu

Gözlemci:

Gözlenen:

Tarih:

	1. Oturum
1. Araç-gereçlerini hazırlar.	
2. Video klibi hazırlar.	
3. Dikkat sağlayıcı ipucunu sunar.	
4. Video klibi izletir.	
5.Soruyu yöneltir.	
6. İzleme davranışını pekiştirir.	
7. Beceri yönergesini sunar.	
8.Davranışı pekiştirir.	
Toplam (+ / -) %	

EK K. Sosyal Geçerlik Soruları

- 1.Çalışmamızda ocuğunuza kazandırılan becerinin onun için önemli bir beceri olduğunu dşnyor musunuz?
- 2.Çalışmamız sona erdikten sonra çalışmada kullandığımız sosyal öykü ve video model yöntemlerini kullandınız mı?
- 3.Uygulayacak olsanız hangi yöntemi daha kolay uygulayabileceğinizi dşnyorsunuz?
- 4.Sizce alışmamızda hangi yöntem daha etkili oldu?
- 5.Çocuğunuz kazandığı bu beceriyi başka ortamlarda da kullanabildi mi?
- 6.Yaptığımız bu çalışmanın size ve çocuğunuza ne tür katkıları oldu?

EK L. Sosyal Beceri Listesi

SOSYAL BECERİLER (Uygun olan davranışların arttırılması)	EVET	HAYIR
1. Özür dileme		
2. Teşekkür etme		
3. Selamlaşma (merhaba, günaydın, hoşçakalın, vb.)		
4. Alay edilmeye başa çıkma		
5. Paylaşma (oyuncağını, kitabını, vb.)		
6. Dinleme		
7. Yardım ya da bilgi isteme		
8. Sıraya girme		
9. Sırasında bekleme		
10. Sorulara cevap verme		
11. Bir iş yaparken sırasında / yerinde uygun oturma		
12. Sınıf kurallarına uyma (yüksek sesle konuşmama, öğretmeni dinleme, parmak kaldırma, sırasını temiz tutma, vb)		
13. Arkadaşlarına yardım etme/destek olma		
14. İşbirliği ile çalışma		
15. Sohbet başlatma ya da devam ettirme		
16. Boş zamanını uygun kullanma		
17. Devam eden bir etkinliğe katılma		
18. Akranlarla oynama		
19. Arkadaşlarını takdir etme		
20. Arkadaşlarına iltifat etme		
21. Arkadaşlarını oyuna davet etme		
22. Bir işi bağımsız olarak tamamlama		
23. Kurallara uyma		
24. Anlamadığını dile getirme		
SOSYAL BECERİLER (Uygun olmayan davranışların azaltılması)		
1. Gürültü yapma		
2. Bağırma		
3. Vurma		
4. Nesne atma (fırlatma)		
5. Tepinme		
6. Sandalyeyi sallayarak ses çıkarma		
7. Oyuncaklarını paylaşması istenince bağırma, vurma,vb.		
8. Sırasını bozma		
9. Sözü kesme		
10. Ellerini ya da nesnelere ağzına sokma		
11. Bazı kelimelerin çok sık tekrarı		

AYRINTILI GÖRÜŞME FORMU

YER: Katılımcının evi

TARİH: 02.10.2014

SAAT: Başlangıç saati-16.22/Bitiş saati-16.26
Toplam süre-6 dakika

GÖRÜŞME KONUSU: Yapılan çalışmaya ilişkin aile görüşünün alınması

GÖRÜŞÜLEN KİŞİ: Anne

GÖRÜŞME NO: 3

SAYFA NO: 1

TOPLAM SATIR:91

GÖRÜŞMECİ: Ceyda Turhan

BETİMSSEL İNDEKS	SATIR	BETİMSSEL VERİ	GÖZLEMÇİ YORUMU
	1	A hanım, sizinle bir çalışma yapmıştık sosyal öykü ve video	
	2	modelin bağımsız oyun becerilerindeki etkisi ile ilgili olarak.	
	3	Şimdi de bu çalışmayla ilgili bir görüşme yapacağız.	
	4	Çocuğunuzun bağımsız oyun kurma becerisinin onun için önemli	
	5	bir beceri olduğunu düşünüyor musunuz?	
İletişim kurması ve sosyalleşmesi	6	Tabii ki, yani iletişim kurması için sosyalleşmesi için diğer	Çalışılan becerinin önemi
İçin önemli	7	çocuklarla iletişime geçmesi için çok çok önemli, uyum	
	8	sağlayabilmesi için	
	9	Bir de o zamanlar siz işten geldiğinizde size mutfakta sıkıntı	
	10	yaratıyordu değil mi?	
İşlerimi yapamıyordum	11	Tabii, kesinlikle. Yani eğer bilgisayar ya da televizyon	Çocuğun araştırma öncesi
Sürekli beni meşgul ediyordu	12	seyretmiyorsa	davranışları
	13	bana iş yaptırmıyordu, yemek yapamıyordum. Sürekli beni	

	14	meşgul ediyordu. Bu anlamda vaktini kullanması açısından çok	
	15	önemli	
	16	peki siz bizim uyguladığımız bu sosyal öykü ve video model	
	17	uygulamalarını çalışmamız bittikten sonra da başka	
	18	becerilere uygulayabildiniz mi?	
Kendim video çekmedim	19	İıı, şöyle yapmaya çalıştık, bağırma ve ağlama davranışıyla ilgili	Video model ve sosyal öykünün
Mevcut çizgi filmleri kullandım	20	yapmaya çalıştık. Kendim video çekemedim, televizyonda	aile tarafından kullanımı
		televizyon seyrederken beraber seyrettik. Şeyi işte, çizgi	
		filmlerde ağlayan çocukları olduğunda anne babası ne yapıyor	

	21	arkadaşları ne yapıyor bak gördün mü? Ağlamadan bağırmandan	
	22	güzelce konuştuğunda ne yapıyor, nasıl olumlu tepkiler alıyor ve	
	23	bunlar üzerinde gösterip konuşarak faydasını gördük.	
	24	Yani hazır bir videodan yararlanmış gibi.	
	25		
Kimi çekeceğimi nasıl	26	Aynen öyle. Televizyondaki sevdiği çizgi filmlerdeki karakterleri	Video model ve sosyal öykünün aile
Çekeceğimi bilemedim	27	kullandık. Ben çekemedim. Çünkü çeksem kardeşini çekeceğim.	tarafından kullanımı
	28	Çekecek şey bulamadım. Kimi çekeceğim, ne yapacağım.	
	29	Düşündünüz ama kullanmayı.	
Video Olcay'da çok etkili oluyor.	30	Tabi tabi hatta şey, okulda falan da bununla ilgili sıkıntı yaşadığımda	Çocukta etkili olan model
Okulda yaşadığı bir sorunda	31	geçen sene konuşmuştuk hani video model çok etkili oluyor.	
Kullanmayı düşündük ama	32	Ne yapıyordu? derste dışarı bakmak istiyordu. Onunla ilgili	
Kullanmadık	33	öğretmeni bana video çekerek göstermişti. Video model Olcay'da çok	
	34	etkili oluyor. Oradan yürümüşük. İsterseniz hani sınıfta çocuk	

Ek N. Yansız Atamayla Belirlenen Öğretim Oturumlarının Sıralanışı

Olca'yın yansız atamayla belirlenen öğretim oturumları sırası

Günler	1. Oturum	2. Oturum
1.Gün	Sosyal öykü	Video model
2.Gün	Sosyal öykü	Video model
3.Gün	Video model	Sosyal öykü
4.Gün	Sosyal öykü	Video model
5.Gün	Video model	Sosyal öykü
6.Gün	Video model	Sosyal öykü
7.Gün	Sosyal öykü	Video model
8.Gün	Video model	Sosyal öykü
9.Gün	Video model	Sosyal öykü

Yağmur'un yansız atamayla belirlenen öğretim oturumları sırası

Günler	1. Oturum	2. Oturum
1.Gün	Sosyal öykü	Video model
2.Gün	Video model	Sosyal öykü
3.Gün	Video model	Sosyal öykü
4.Gün	Sosyal öykü	Video model
5.Gün	Video model	Sosyal öykü
6.Gün	Video model	Sosyal öykü
7.Gün	Sosyal öykü	Video model
8.Gün	Sosyal öykü	Video model
9.Gün	Sosyal öykü	Video model
10.Gün	Video model	Sosyal öykü

Eren'in yansız atamayla belirlenen öğretim oturumları sırası

Günler	1. Oturum	2. Oturum
1.Gün	Sosyal öykü	Video model
2.Gün	Video model	Sosyal öykü
3.Gün	Video model	Sosyal öykü
4.Gün	Sosyal öykü	Video model
5.Gün	Video model	Sosyal öykü
6.Gün	Video model	Sosyal öykü
7.Gün	Sosyal öykü	Video model
8.Gün	Video model	Sosyal öykü
9.Gün	Sosyal öykü	Video model
10.Gün	Sosyal öykü	Video model
11.Gün	Video model	Sosyal öykü

Emre'nin yansız atamayla belirlenen öğretim oturumları sırası

Günler	1. Oturum	2. Oturum
1.Gün	Video model	Sosyal öykü
2.Gün	Video model	Sosyal öykü
3.Gün	Sosyal öykü	Video model
4.Gün	Video model	Sosyal öykü
5.Gün	Sosyal öykü	Video model
6.Gün	Sosyal öykü	Video model
7.Gün	Video model	Sosyal öykü
8.Gün	Video model	Sosyal öykü
9.Gün	Sosyal öykü	Video model
10.Gün	Sosyal öykü	Video model
11.Gün	Sosyal öykü	Video model
12.Gün	Video model	Sosyal öykü
13.Gün	Sosyal öykü	Video model
14.Gün	Video model	Sosyal öykü
15.Gün	Video model	Sosyal öykü

KAYNAKÇA

- Adams, L., Gouvousis, A., VanLue, M. ve Waldron, C. (2004). Social story intervention: Improving communication skills in a child with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 19(2), 87-94.
- Agosta, E., Graetz, J. E., Mastropiere, M. A. ve Scruggs, T. (2004). Teacher-Researchers partnership to improve social behavior through social stories. *Intervention in School and Clinic*, 39(5), 276-287.
- Akmanoğlu, N. (2008). *Otistik çocuklara kötü niyetli yabancı kişilerin kaçırma girişimlerinden kaçınmayı öğretme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Altunel, M. (2007). *Otistik özellik gösteren öğrencilere soru cevaplama becerilerinin öğretiminde küçük grup düzenlemesi ile sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Amerikan Psychiatric Association: Desk Reference to the Diagnostic Criteria From DSM-5, (2013).
<http://www.dsm5/documents/Autism%20Spectrum%20Disorder%20Fact%20Sheet.pdf> adresinden 22.08.2014 tarihinde edinilmiştir.
- Andrews, M. (2004). Increasing game play skills and social comprehension in school aged children with autism using social stories. Yayınlanmamış Doktora Tezi. California School of Professional Psychology, Allient International University.
- Armstrong, J.E., Bregman, J.D., Farmer, J.E., Huber, D., Kilo, M., Mantovani, J.F., McCarrell, V. & Ratcliffe, K. (2012). *Autism spectrum disorders: Guide to evidence based interventions*. Missouri: Consensus Publication.
- Avcıoğlu, H. (2007). *Etkinliklerle sosyal beceri öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Ayres, K. M., ve Langone, J. (2005). Intervention and instruction with video for students with autism: A review of the literature. *Educating and Training in Developmental Disabilities*, 40(2), 183–196.

- Balçık, B. (2010). *Otizimli bireylere sosyal beceri öğretiminde sosyal öykülerin etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- 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(6), 47–52.
- 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(1), 45-51.
- Bellini, S., Akullian, J. ve Hopf, A. (2007). Increasing social engagement in young children with autism spectrum disorders using self-modeling. *School Psychology*, 36(5), 80-90.
- 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(2), 100-106.
- Bidwell, M. A. ve Rehfeldt, R. A. (2004). Using video modeling to teach a domestic skill with on embedded social skill to adults with severe mental retardation. *Behavioral Intervention*, 19, 263-274.
- Bledsoe, R., Myles, B. S. ve Simpson, R. I. (2003). Use of a social story intervention to improve mealtime skills of an adolescent with asperger syndrome. *Autism*, 7(3), 289-295
- Brownell, M. D. (2002). Musically adapted social stories to modify behaviors in students with autism: Four case studies. *Journal of Music Therapy*, 39, 117-144.
- Brosnan, J. ve Healy, O. (2011). A review of behavioral interventions for the treatment of aggression in individuals with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*. 32, 437-446.
- Buggey, T. (2005). Video self modelling applications with students with autistic spectrum disorder in a small private school setting. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 20(1), 52-73.

- Charlop, M.H., Dennis, B., Carpenter, M.H. ve Greenberg, A.L. (2010). Teaching socially expressive behaviors to children with autism through video modeling. *Education & Treatment of Children*, 33(3), 371-393.
- Charlop-Christy, M.H. ve Daneshvar, S. (2003). Using video modelling 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 modelling for teaching children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30, 37-552.
- Cihak, D.F., Smith, C.C., Cornett, A. ve Coleman, B.M. (2012). The use of video modeling with the picture exchange communication system to increase independent communicative initiations in preschoolers with autism and developmental delays. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 27(1), 3-11.
- Corbett, A. B. (2003). Video modeling: A window into the world autism, *The Behavior Analyst Today*, 4(3),367-377.
- Crozier, S. ve Tincani, M. J. (2007). Effects of social stories on prosocial behavior of preschool children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 1803-1814.
- Crozier, S. ve Tincani, M. J. (2005). Using a modified social story to decrease disruptive behavior of a child with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 20(3), 150-157.
- Cullain, R. E. (2002). *The effects of social stories on anxiety levels and excessive behavioral expressions of elementary school aged children with autism*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. The Union Institute Graduate College, Cincinnati, Ohio.
- Çifci, İ. & Sucuoğlu, İ. (2004). *Bilişsel süreç yaklaşımıyla sosyal beceri öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Çolak, A., Vuran, S. ve Uzuner, Y. (2013). Kaynaştırma uygulanan bir ilköğretim sınıfındaki sosyal yeterlik özelliklerinin betimlenmesi ve iyileştirilmesi

- çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 14(2), 33-49.
- Dağseven Emecen, D. (2008). *Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere sosyal becerilerin kazandırılmasında doğrudan öğretim ve bilişsel süreç yaklaşımları ile yapılan öğretimin etkililiklerinin ve verimliliklerinin karşılaştırılması*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- D'Ateno, P., Mangiapanello, K. ve Taylor, A.B. (2003). Using video modelling to teach complex play sequences to a preschooler with autism. *Journal of Positive Behavior Intervention*, 5(1), 5-11.
- Dauphin, M., Kinney, E.M. ve Stromer, R. (2004). Using video-enhanced activity schedules and matrix training to teach sociodramatic play to a child with autism. *Journal of Positive Behavior Intervention*, 6(4), 238-250.
- Delano, M. ve Snell, M. E. (2006). The effects of social stories on the social engagement of children with autism. *Journal of Positive Behavior Intervention*, 8(1), 29-42.
- Dışıklı, S. (2007). *24-36 aylık otistik çocukların sosyal ve duygusal gelişim özelliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Diken, İ. H. (2010). *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim*. (Edt. Diken, İ. H.). Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Diken, İ.H., Ardiç, A. ve Diken, Ö. (2011). *Gilliam otistik bozukluk derecelendirme ölçeği-2-Türkçe versiyonu (GOBDÖ-2-TV)*. Ankara: Maya Akademi.
- Dominick, K.C., Davis, N.O., Lainhart, J., Tager-Flusberg, H. Ve Folstein, S. (2007). Atypical behaviors in children with autism and children with a history of language impairment. *Research in developmental Disabilities*, 28, 145-162.
- Ergenekon, Y. (2012). Otizmlı çocuklara videoyla model olma kullanılarak ev kazalarında basit ilkyardımcı becerilerinin öğretimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 12(4), 2739-2766.
- Ergenekon, Y. (2012). Sosyal yeterlikle ilişkili kavramlar ve sosyal yeterliğin bileşenleri. S. Vuran (Ed.), *Sosyal yeterliklerin geliştirilmesi içinde* (s. 15-33). Ankara: Vize Yayıncılık.

- Ergenekon, Y., Tekin-İftar, E., Kapan, A. ve Akmanoğlu, N. (2014). Comparison of video and live modeling in teaching response chains to children with autism. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 49(2), 200-213.
- Eripek, S. (1996). *Zihinsel engelli çocuklar*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Eripek, S. (2005). *Zeka geriliği*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Eripek, S. (2009). *Zihinsel yetersizliği olan çocuklar*. Ankara: Maya Akademi.
- Feinberg, M. J. (2002). Using social stories to teach specific social skills to individuals diagnosed with autism. Yayınlanmamış Doktora Tezi, California School of Professional Psychology, San Diego, California.
- Garfinkle, A., ve Schwartz, I. S. (2002). Peer imitation: Increasing social interactions in children with autism and other developmental disabilities in inclusive preschool. *Topics in Early Childhood*, 22, 26-39.
- Gena, A., Couloura, S. ve Kymiss, E. (2005). Modifying the affective behavior of preschoolers with autism using in vivo or video modelling and reinforcement contingencies. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35, 545-556.
- Graetz, J.E. (2003). *Promoting social behaviors for adolescents with autism with social skills*. Doktora tezi. George Mason University, Virginia.
- Graetz, J. E., Mastropiere, M. A. ve Scruggs, T. E. (2006). Show time: Using video self modelling to decrease inappropriate behavior. *Teaching Exceptional Children*, 38, 43-48.
- Gray, C. (2002). *The New Social Story Book*. Future Horizons: UK.
- Green, V.A., Drysdale, H., Boelema, T., Smart, E., Meer, L., Achmadi, D. ve Prior, T. (2013). Use of video modeling to increase positive peer interactions to four preschool children with social skills difficulties. *Education and Treatment of Children*, 36(2), 59-85.
- Grigore, A.A. ve Rusu, A.S. (2014). Interaction with a therapy dog enhances the effects of social story method in autistic children. *Journal of Human Animal Studies*, 1-21.

- Güven, D. ve Diken, H.İ. (2014). Otizm spektrum bozukluğu olan okul öncesi çocuklara yönelik sosyal beceri öğretim müdahaleleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(1), 19-38.
- Hagiwara, T. ve Myles, B.S. (1999). A multimedia social story intervention: Teaching Skills to children with Autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 14(2), 82-95.
- Halisküçük, E. S. (2007). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere makarna pişirme becerisinin öğretiminde video modelin etkililiği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Hanley-Hochdorfer, K., Bray, M. A., Kehle, T. J. & Elinoff, M. J. (2010). Social stories to increase verbal initiation in children with autism and asperger's disorder. *School Psychology Review*, 39(3), 484-492.
- Houten, R. (1979). Social validation: The evolution of standarts of competency for target behaviors. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 12 (4), 581-591.
- Howley, M. ve Arnold, E. (2005). *Revealing the hidden social code: Social stories for people with autistic spectrum disorders*. London ve Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Huitt, W.G. ve Dawson, C. (2011). Social Development: Why it is important and how to impact it. Educational Psychology Interactive. Valdosta State University.
- Ivey, M. L., Heflin, L. J. ve Alberto, P. (2004). The use of social stories to promote independent behaviors in novel events for children with PDD-NOS. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 19(3), 164-176.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Chils* 2, 217-250.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Keenan, M., Dillenburger, K., Röttgers, H.R., Dounavi, K., Moderato, P., Jonsdottir, S.L., Schenk, J.J.A.M., Virues-Ortega, J. ve Roll-Pettersson, L. (2014). Autism and ABA: The gulf between North America and Europe. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*.
- Keller, T., Ramisch, J. & Carolan, M. (2014). Relationship of children with autism spectrum disorders and their fathers. *The Qualitative Report*, 19 (66), 1-15.

- Kırcaali-İftar, G. ve Tekin, E. (1997). *Tek Denekli Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Kırcaali-İftar, G. (2003). *Otistik Özellikler Gösteren Çocuklara İletişim Becerilerinin Kazandırılması*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Kim, M., Blair, K.C. ve Lim, K.W. (2014). Using tablet assisted social stories to improve classroom behavior for adolescents with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 35, 2241-2251.
- Kokina, A. ve Kaczmarek, L.A. (2014). Social story interventions for children with autism spectrum disorders. *Comprehensive Guide to Autism*, 2261-2281.
- Kroeger, K. A., Schiltz, R. J. ve Newsom, C. (2007). A comparison of two group delivered social skills programs for young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 808-817.
- Kuoch, H. ve Mirinda, P. (2003). Social story interventions for young children with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18, 219-227.
- Kuttler, S., Myles, B. S. ve Carlson, J. K. (1999). The use of social stories to reduce precursors to tantrum behavior in a student with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 3(3), 176-182.
- LeBlanc, L.A., Coates, A.M., Daneshvar, S., Charlop Christy, M.H., Morris, C. ve Lancaster, B.M. (2003). Using video modeling and reinforcement to teach perspective-taking skills to children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 36(2), 253-257.
- Lindgren, S. ve Doobay, A. (2011). *Evidence-based interventions for autism spectrum disorders*. The University of Iowa.
- Litras, S., Moore, D. W. ve Anderson, A. (2010). Using video self modelled social stories to teach social skills to a young child with autism. *Hindawi Publishing Corporation Autism Research and Treatment*, article ID: 834979, 9 sayfa.
- Loncola, J. A. (2004). Teaching social communication skills to children with autism. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University Of Illinois, Chicago.

- Lorimer, P. A., Simpsons, 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 Intervention*, 4(1), 53-60.
- Luiselli J. K., Russo D. C., Christian P., W. & Wilczynski M. S. (2008). *Effective Practices for Children with Autism*. Oxford University Press.
- MacDonald, R., Clark, M., Garrigan, E., ve Vangala, M. (2005). Using video modeling to teach pretend play to children with autism. *Behavioral Interventions*, 20 (4), 225-238.
- Maione, L. ve Mirenda, P. (2006). Effects of video modeling and video feedback on peer-directed social language skills of with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 8, 106-118.
- McConell, S.R. (2002). Interventions to facilitate social interactions for young children with autism: Review of available research and recommendations for educational intervention and future research. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32(5), 351-372.
- McCoy, K. ve Hermansen, E. (2007). Video modeling for individuals with autism: A review of model types and effects. *Education and Treatment of Children*, 30(4), 183–213.
- Nikopoulos, C. ve Keenan, M. (2003). Promoting social initiation in children with autism using video modelling. *Behavioral Interventions*, 18, 87-108.
- Nikopoulos, C. ve Keenan, M. (2004a). Effects of video modeling on social initiations by children with autism. *Journal of Applied Behavioral Analysis*, 37(1), 93-96.
- Nikopoulos, C. ve Keenan, M. (2004b). Effects of video modelling on training and generalisation of social initiation and reciprocal play by children with autism. *European Journal of Behaviour Analysis*, 5, 1-13.
- Nikopoulos, C. K., ve Keenan, M. (2006). *Video modeling and behaviour analysis: A guide for teaching social skills to children with autism*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Nikopoulos, C. ve Keenan, M. (2007). Using video modeling to teach complex social sequences to children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 3, 678-693.

- Norris, C. ve Dattilo, 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.
- Olçay Gül, S. ve Vuran, S. (2010). Sosyal becerilerin öğretiminde video model yöntemiyle yürütülen araştırmaların analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(1), 217-274.
- Olçay Gül, S. (2012). *Ailelerce sunulan sosyal öykülerin otizm spektrum bozukluğu olan ergenlerin sosyal becerilerine etkileri*. Doktora 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.
- Özdemir, S. (2007). Sosyal öyküler: Otistik çocuklara yönelik bir sağaltım. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(2), 49-62.
- Paterson, R.C. ve Arco, L. (2007). Using video modeling for generalizing toy play in children with autism. *Behavior Modification*, 31(5), 660-681.
- Pettigrew, J.D.C. (1998). *Effects of the modeling of verbal and non verbal procedures for interactions with peers through social stories and scaffolded activities on the social competence of 3-year-old and 4-year-old children with specific language impairments*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Texas Woman's University, Denton, Texas.
- Pierce, K. ve Schreibman, L. (1995). Increasing complex social behaviors in children with autism: effects of peer-implemented pivotal response training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28(3), 285-295.
- Quirnbach L. M., Lincoln, A. J., Feinberg, M. J., Ingersoll, B. R. & Andrews, S. M. (2009). *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39, 299-321.
- Reagon, K. A., Higbee, T. S., ve Endicott, K. (2006). Teaching pretend play skills to a student with autism using video modeling with a sibling as model and play partner. *Education and Treatment of Children*, 29 (3), 517-528.

- 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.
- 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(3), 173-182.
- Rogers, M. F. ve Myles, B. S. (2001). Using social stories and comic strip conversations to interpret social situations for an adolescent with asperger syndrome. *Intervention in School and Clinic*, 36, 310-313.
- Romano, J. (2002). Are social stories effective in modifying behavior in children with autism? Yayınlanmamış Doktora Tezi. Fairleigh Dickinson University, Teaneck, New Jersey.
- Rowe, C. (1999). Do social stories benefit children with autism in mainstream primary schools? *Special Education Forward Trends*, 26(1), 12-14.
- Sani Bozkurt, S. ve Vuran, S. (2014). An analysis of the use of social stories in teaching social skills to children with autism spectrum disorders. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(5), 1875-1892.
- Sansosti, F. J. ve Powell-Smith, A. K. (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(3), 162-178.
- Sansosti, F. J. ve Powell-Smith, A. K. (2006). Using social stories to improve the social behavior of children with asperger syndrome. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 8(1), 43-57.
- Sazak, E. (2003). *Zihin engelli birey için hazırlanan akran aracılı sosyal beceri öğretim programının etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Scattone, D. (2008). Enhancing the conversation skills of a boy with asperger's disorder through social stories and video modeling. *Autism Developmental Disorder*, 38, 395-400.

- Scattone, D., Tingstrom, D. H. ve Wilczynski, S. M. (2006). Increasing appropriate social interactions of children with autism spectrum disorders using social stories. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*,21(4), 211-222.
- Scattone, D., Wilczynski, S. M., Edwards, R. P. ve Rabian, B. (2002). Decreasing disruptive behaviors of children with autism using social stories. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32, 535-543.
- Scheuermann, B. ve Webber, J. (2002). *Autism, teaching does make a difference*. Wadsworth Group: Canada.
- Schreibman, L., Whalen, C. ve Stahmer, A.C. (2000). The use of video priming to reduce transition behavior in children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*,2(1), 3-11.
- Scherer, M., Pierce, K.L., Paredes, S., Kisacky, K.L., Ingersoll, B. ve Schreibmann, L. (2001). Enhancing conversation skills in children with autism via video technology: Which is better “self” or “other” as a model? *Behavior Modification*, 25,140-158.
- Schwandt, T. ve Halpern, E. (1988). *Linking auditing and metaevaluation: Enhancing in quality in applied inquiry*. Newbury Park, CA:Sage.
- Smith, C. (2001). Using social stories to enhance behavior in children with autistic spectrum difficulties. *Educational Psychology in Practice*, 17, 337-345.
- Soenksen, D. ve Alper, S. (2006). Teaching a young child to appropriately gain attention of peers using a social story intervention. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*,21(1), 36-44.
- 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(1), 58-61.
- Staley, M. J. (2002). *An investigation of social story effectiveness using reversal and multiple baseline designs*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. University of Kansas, Lawrence, Kansas.
- Sucuoğlu, İ. ve Çıfci, İ. (2001). *Yapamıyor mu? Yapmıyor mu?: Zihin engelli çocuklar için sosyal beceri öğretimi*. Ankara Üniversitesi Basımevi: Ankara.

- Swaggart, B. L. ve Gagnon, E. (1995). Using social stories to teach social and behavioral skills to children with autism. *Focus on Autistic Behavior*, 10(1), 1-16.
- Şahin, C. (2001). Sosyal beceri ve sosyal yeterlik. *G.Ü. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 9-19.
- Şahin-Zeteroğlu, E. (2006). Yirmibeş-yetmişiki aylar arasındaki otistik çocukların gelişimlerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tekin, E. (2000). Karşılaştırmalı tek denekli araştırma modelleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(4), 1-12.
- Tekin, E. ve Kırcaali-İftar, G. (2001). *Özel Eğitimde Yanlızsız Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tetreault, A.S. ve Lerman, D.C. (2010). Teaching social skills to children with autism using point-of-view video modelling. *Education and Treatment of Children*, 33(3), 395-419.
- Tekin-İftar, E. (2012). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- The National Autism Center's (2009), National Standarts Report.
http://dlr.sd.gov/autism/documents/nac_standarts_report_2009.pdf sayfasından [21.11](#) 10 Mayıs 2011 tarihinde edinilmiştir.
- The National Professional Development Center (2010). Evidence Based Practices. (Aktaran: Wong ve diğ., 2014).
- Theimann, K. S. ve Goldstein, H. (2001). Social stories, written text cues, and video feedback: Effects on social communication of children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 34, 425-446.
- Toplis, R. ve Hadwin, A. J. (2006). Using social stories to change problematic lunchtime behavior in school. *Educational Psychology in Practice*, 22(1), 53-67.
- Ülke-Kürkçüoğlu, B. (2007). Otistik özellik gösteren çocuklara bire-bir öğretimde etkinlikler içi ve arası seçim fırsatları sunmanın etkilerinin karşılaştırılması. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Ünlü, E. (2012). Anne babalara sunulan otizm spektrum bozukluğu gösteren çocuklara yönelik ayırık denemelerle öğretim programının (ADÖSEP) etkililiği. Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Vuran, S. (2005). The sociometric status of students with disabilities in elementary level integration classes in Turkey. *Eğitim Araştırmaları. Eurasian Journal of Educational Research*. 18, 217-235.
- Vuran, S. (2007). Sosyal yeterliklerin geliştirilmesi. S.Eripek (Ed.) *İlköğretimde kaynaştırma* içinde (s 221-242). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları: Eskişehir.
- Vuran, S. ve Sönmez, M. (2008). Sosyal geçerlik kavramı ve Türkiye’de özel eğitim alanında yürütülen lisansüstü tezlerde sosyal geçerliğin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(1), 55-65.
- Vuran, S. ve Turhan, C. (2012). Sosyal öyküler. S. Vuran (Ed.), *Sosyal yeterliklerin geliştirilmesi* içinde (s167-182). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Vuran, S. ve Ünlü, E. (2015). Veri toplama süreçleri. H. Sarı (Ed.) *Uygulamalı davranış analizi* içinde (s. 66-104). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Wang, P. ve Spillane, A. (2009). Evidence based social skills interventions for children with autism: A meta – analysis. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 44(3), 318-342.
- Washburn, K. P. (2006). The effects of a social story intervention on social skills acquisition in adolescents with asperger’s syndrome. Yayınlanmamış Doktora Tezi. University of Florida.
- Watson, L., Lord, C., Schaffer, B. Ve Schopler, E. (1989). *Teaching spontaneous communication to autistic and developmentally handicapped children*. United States of America: Pro.Ed Publishing.
- Webber, J. ve Scheuermann, B. (2008). *Educating students with autism: A quick start manual*. Austin, Texas: Pro-ed Publishing.
- Wert, B. Y. ve Neisworth, J. T. (2003). Effects of video self modeling on spontaneous requesting in children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 5, 30-34.

- Wolf, M.M. (1978). Social validity: The case for subjective measurement of how applied behavior analysis is finding its heart. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11(2), 203-214.
- Wong, C., Odom, S., Hume, K., Cox, A.W., Fettig, A., Kucharczyk, S., Brock, M.E., Plavnick, J.B., Fleury, V.P. ve Schultz, T.R. (2014). *Evidence Based Practices for Children, Youth and Young Adults with Autism Spectrum Disorder*. <http://autismpdc.fpg.unc.edu/sites/autismpdc.fpg.unc.edu/files/2014-EBP-Report.pdf> 20 Kasım 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Zhang, J. ve Wheeler, J.J. (2011). A meta analysis of peer-mediated interventions for young children with autism spectrum disorders. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 46(1), 62-77.