

OTİZMLİ BİREYLERE
YABANCI KİŞİLERDEN KORUNMA BECERİLERİNİN ÖĞRETİMİNDE
SOSYAL ÖYKÜLERİN YALNIZ SUNUMUYLA
VİDEO MODELLE BİRLİKTE SUNULMASININ
KARŞILAŞTIRILMASI

Doktora Tezi

Metehan KUTLU

Eskişehir, 2016

**OTİZMLİ BİREYLERE YABANCI KİŞİLERDEN KORUNMA
BECERİLERİNİN ÖĞRETİMİNDE SOSYAL ÖYKÜLERİN YALNIZ
SUNUMUYLA VİDEO MODELLE BİRLİKTE SUNULMASININ
KARŞILAŞTIRILMASI**

Metehan KUTLU

DOKTORA TEZİ

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Onur KURT

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Mayıs, 2016

Bu Tez Çalışması Anadolu Üniversitesi BAP Komisyonunca kabul edilen 1305E097 no.lu proje ve TÜBİTAK 2214-A - Yurt Dışı Doktora Sırası Araştırma Burs Programı kapsamında desteklenmiştir.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Metehan KUTLU'nun "Otizmli Bireylere Yabancı Kişilerden Korunma Becerilerinin Öğretiminde Sosyal Öykülerin Yalnız Sunumuyla Video Modelle Birlikte Sunulmasının Karşılaştırılması" başlıklı tezi 04.05.2016 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Programında, Doktora tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	Adı-Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	: Doç.Dr. Onur KURT	
Üye	: Doç.Dr. Bahadır ERİŞTİ	
Üye	: Yard.Doç.Dr. Nurgül AKMANOĞLU	
Üye	: Yard.Doç.Dr. Emre ÜNLÜ	
Üye	: Yard.Doç.Dr. Ceyda TURHAN	

Prof.Dr.Esra CEYHAN
Eğitim Bilimleri Enstitü
Müdürü

ÖZET

OTİZMLİ BİREYLERE YABANCI KİŞİLERDEN KORUNMA BECERİLERİNİN ÖĞRETİMİNDE SOSYAL ÖYKÜLERİN YALNIZ SUNUMUYLA VIDEO MODELE BİRLİKTE SUNULMASININ KARŞILAŞTIRILMASI

Metehan KUTLU

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mayıs, 2016

Danışman: Doç. Dr. Onur KURT

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) sosyal etkileşim sorunları ve sınırlı/yinelenen ilgi ve davranışlarla ya da çoğunlukla olduğu gibi bu sorunların yanı sıra, dil ve iletişim becerilerinde gözlenen sınırlılıklarla ortaya çıkan ileri derecede ve karmaşık bir gelişimsel yetersizlik türüdür. Alan yazında OSB olan bireylerin toplumda bağımsız bireyler olarak yaşayabilmeleri için gereksinim duydukları davranış ve becerilerin öğretiminde kullanılmak üzere çeşitli öğretim uygulamaları geliştirilmekte ve uygulanmaktadır. Sosyal öyküler ve video modellerle öğretim de bu uygulamalar arasında yer almaktadır. Bu araştırmanın amacı, OSB olan bireylere yabancı kişilerden korunma becerilerinin öğretiminde sosyal öykülerin yalnız sunumuyla, video modellerle birlikte sunumunun etkililik ve verimlilik açısından farklılaşp farklılaşmadığını belirlemektir.

Araştırma 10 – 13 yaş aralığında OSB tanılı dört çocukla yürütülmüştür. Araştırmada katılımcılara öğretilen hedef davranışlar yabancı kişilerin kaçırma girişimlerinden korunma ve kapıyı çalan yabancı kişilerden korunma becerileridir. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılmıştır.

Araştırmanın etkililik bulguları, OSB olan dört katılımcıdan üçünün yabancı kişilerden korunma becerilerini her iki uygulamayla da ölçütü karşılar düzeyde öğrendiklerini göstermiştir. Dördüncü katılımcı için sosyal öykülerin yalnız sunulduğu öğretimin daha etkili olduğu gözlenmiştir. Dördüncü katılımcıda sosyal öykülerin video modellerle birlikte

sunulduğu öğretim uygulamasıyla üzerinde çalışılan beceride belirli bir düzeyde öğrenme gerçekleşmiş olmasına rağmen ölçüt karşılanamamıştır. Katılımcıların üçünde iki uygulama arasında kalıcılık etkisi bakımından bir farklılık olmadığı görülmüştür. Katılımcıların her iki yöntemle de öğrendikleri yabancı kişilerden korunma becerilerini korudukları gözlenmiştir.

İki öğretim uygulaması verimlilik açısından karşılaştırıldığında, elde edilen bulguların tüm katılımcılarda tutarlı bir biçimde yinelenemediği görülmektedir. Sosyal öykülerin yalnız sunulduğu öğretim uygulamasının üç katılımcıda daha verimli olduğu görülmüştür. Çalışmada yer alan katılımcıların birinde ölçüt karşılanıncaya kadar gerçekleşen oturum sayısı, deneme sayısı, toplam öğretim süresi ve hatalı öğrenci tepkilerinin yüzdesi açısından sosyal öykülerin yalnız sunulduğu öğretim uygulaması daha verimli olmuştur. Katılımcıların bir diğerinde ise tüm parametreler açısından sosyal öykülerin video modelle birlikte sunulduğu öğretim uygulaması daha verimli olmuştur. Diğer bir katılımcıda ise sosyal öykülerin yalnız sunumuyla gerçekleştirilen öğretimin sosyal öykülerin video modelle birlikte sunulduğu öğretime kıyasla sadece toplam öğretim süresi açısından daha verimli olduğu görülmüştür. Son katılımcıda ise sosyal öykülerin yalnız sunulduğu uygulama etkili olurken sosyal öykülerin video modelle birlikte sunulduğu öğretim uygulamasıyla ölçüt karşılanamamıştır.

Bu araştırmada hem katılımcıların annelerinden hem de kendilerinden sosyal geçerlik verisi çalışma sırasında hazırlanan sosyal geçerlik soru formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın bulguları, katılımcıların kendilerinin ve annelerinin çalışma hakkında olumlu görüşler ifade ettiklerini göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Güvenlik becerileri, Otizm, Sosyal öyküler, Video modelle öğretim

ABSTRACT

A COMPARISON OF SOCIAL STORIES WITH AND WITHOUT VIDEO MODELING IN TEACHING HOW TO RESPOND TO LURES OF STRANGERS TO INDIVIDUALS WITH AUTISM

Metehan KUTLU

Special Education Major

Anadolu University, Institute of Educational Sciences, May 2016

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Onur KURT

The purpose of the present study was to compare the effectiveness and efficiency of social stories with and without video modeling in teaching how to respond to lures of strangers to individuals with autism.

An adapted alternating treatments design was used and four male students with ASD whose ages ranged from 10 to 13 participated in the study. Target skills for the students were how to avoid abduction by strangers and how to respond if a stranger knocked at the door.

The findings of the study showed that both procedures were equally effective on promoting acquisition for three of the four students with ASD. Data indicated that there was no difference between the two procedures regarding maintenance effects.

Mixed results were obtained regarding the efficiency parameters. Social Stories delivered alone seemed to be more efficient than social stories with video modeling in terms of all efficiency parameters for two students. The data showed that social stories with video modeling was more efficient than social stories alone in terms of all efficiency parameters for one student. For the remaining student social stories seemed to be more efficient than social stories with video modeling in terms of instructional time to criterion. Therefore, there was no considerable difference between the two procedures in terms of efficiency.

Social validity findings showed that opinions of the participants and their mothers were positive overall.

Keywords: Autism, Social stories, Video modeling, Safety skills

Önsöz

Tez danışmanlığımın yanında kişisel gelişimim ve mesleki hayatıma çok önemli katkılar sağlayan, hiçbir görüşme isteğimi geri çevirmeyen ve beni her konuda sabırla dinleyen ve yol gösteren hocam Doç. Dr. Onur KURT'a teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesi sürecinde bilgi ve görüşlerini paylaşan, akademik gelişimime çok önemli katkıları olan Prof. Dr. Elif TEKİN-İFTAR'a çok teşekkür ederim.

Akademik gelişimime katkıları olan ve öğrencisi olduğum süreç içerisinde hoşgörüsünü eksik etmeyen Engelliler Araştırma Enstitüsü Müdürü Prof. Dr. İbrahim H. DİKEN'e teşekkürlerimi sunarım.

Mesleki hayatıma katkıları olan ve öğrencisi olmaktan keyif aldığım Özel Eğitim Bölüm Başkanı Prof. Dr. Atilla CAVKAYTAR'a teşekkürlerimi sunarım.

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde değerli bilgi ve görüşlerini paylaşan Doç. Dr. Bahadır ERİŞTİ ve Yrd. Doç. Dr. Nurgül AKMANOĞLU'na çok teşekkür ederim.

Samimi ve içten davranışlarıyla beni her an güldürebilen, yardımını hiçbir konuda eksik etmeyen ve araştırmanın güvenilirlik verilerini toplayan oda arkadaşım Erkan KURNAZ'a çok teşekkür ederim.

Sosyal öykülerdeki resimlerde ve video modellerle öğretim uygulamasında video görüntülerinde yer alan ve akademik gelişimime önemli katkıları olan Prof. Dr. Emine Sema BATU'ya çok teşekkür ederim. Araştırmada akran model olarak yer alan Kerem BATU'ya çok teşekkür ederim.

Araştırmanın yoklama denemeleri sırasında yabancı bireyler olarak araştırmaya katılan başta Sahragül TAŞKIN, Coşkun ÖZDEN olmak üzere adını hatırlayamadığım daha birçok öğrencime ve Zihin Engelliler Öğretmenliği Bölümü lisans öğrencilerine, Özel Eğitim Bölümü ve Engelliler Araştırma Enstitüsü'ndeki öğretim elemanlarına, araştırmada yer alan katılımcıların ailelerine göstermiş oldukları işbirliğinden dolayı sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Doktora öğrenciliğim dönemimde mesleki bilgi ve görüşlerini paylaşan Yrd. Doç. Dr. Özcan KARAASLAN'a çok teşekkür ederim.

Doktora öğrenciliğim sürecinde öğretmenlik deneyimlerini ve alandaki yeterliklerini benimle paylaşarak hiçbir zaman yardımlarını eksik etmeyen hocalarım Gazi ACAR,

Çimen ACAR, Özlem ÇETİN, İclal ADALIOĞLU ve Alper KAPAN'a çok teşekkür ederim.

Öğretmenlik staj uygulaması asistanlığı görevim sürecinde bilgi ve görüşlerini paylaşan, akademik gelişimime çok önemli katkıları olan Yrd. Doç. Dr. Aysun ÇOLAK'a çok teşekkür ederim.

İlk günden itibaren samimiyetini hissettiğim, karakter sahibi, iletişim uzmanı, yüce insan, üstad Nail Anıl CİNİSLİ'ye çok teşekkür ederim.

Hayat arkadaşım, sevdiğim kadın ve Barış'ın annesi eşim Derya KUTLU'ya ve biricik oğlum Barış KUTLU'ya, maddi ve manevi desteklerini hissettiğim annem, babam ve kardeşime bana göstermiş oldukları sevgi ve anlayıştan dolayı çok teşekkür ederim. Bu çalışmayı Mustafa BAYKAN'a ithaf ediyorum.

Metehan KUTLU

Mayıs 2016

16.05/2016

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

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

Metehan KUTLU

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
ÖNSÖZ	vii
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	ix
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar DİZİNİ	xiv
ŞEKİLLER DİZİNİ	xv
SİMGE VE KISALTMALAR DİZİNİ	xvi
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Otizm Spektrum Bozukluğu ve Güvenlik Becerileri.....	1
1.2. Yabancı Kişilerden Korunma.....	3
1.2.1. Yabancı kişiler tarafından gerçekleştirilen çocuk kaçırmaları.....	3
1.2.2. Yabancı kişilerin kullandıkları tuzak türleri.....	4
1.2.3. Yabancı kişilerin kaçırma girişimlerinden korunma.....	5
1.2.4. Kapıyı çalan yabancı kişilerden korunma.....	6
1.2.5. Yabancı kişilerden korunma becerilerine ilişkin araştırma örnekleri.....	7
1.3. Sosyal Öyküler.....	10
1.3.1. Sosyal öykülerde bulunması gereken özellikler.....	10
1.3.2. Sosyal öykülerde bulunması gereken cümle türleri ve oranları.....	12
1.3.3. Sosyal öykülerin uygulanması.....	13
1.3.4. Sosyal öykünün silikleştirilmesi.....	14

1.3.5. Sosyal öykülerin olumlu yönleri.....	14
1.3.6. Sosyal öykülere ilişkin araştırmalar.....	15
1.3.6.1. <i>Sosyal öykülerin etkililiğini inceleyen araştırmalar</i>	15
1.3.6.2. <i>Sosyal öykülere ilişkin karşılaştırma araştırmaları</i>	20
1.3.6.3. <i>Sosyal öykülerin video modellerle birlikte sunulduğu araştırmalar</i>	22
1.4. Video Modellerle Öğretim.....	24
1.4.1. Video modellerle öğretimin olumlu yönleri.....	27
1.4.2. Video modellerle öğretime ilişkin deneysel araştırmalar.....	28
1.5. Araştırma Gereksinimi.....	33
1.6. Araştırmanın Amacı.....	34
2. YÖNTEM.....	36
2.1. Katılımcılar.....	36
2.1.1. Denekler.....	36
2.1.2. Yabancı Kişiler.....	40
2.1.2.1. <i>Yabancı Kişilerin bilgilendirilmesi</i>	40
2.1.3. Akran model.....	42
2.2. Ortam.....	42
2.3. Araç-Gereçler.....	42
2.4. Araştırma Modeli.....	44
2.4.1. Deneysel Analiz.....	44
2.5. Bağımlı Değişkenler.....	46
2.5.1. Yoklama ve izleme oturumlarında olası katılımcı tepkileri.....	47
2.6. Bağımsız Değişkenler.....	48
2.7. Genel Süreç.....	48
2.7.1. Deneysel analiz.....	48
2.7.2. Deney süreci.....	49
2.7.2.1. <i>Yoklama oturumları</i>	49
2.7.2.1.1. <i>Başlama düzeyi yoklama oturumları</i>	49
2.7.2.1.2. <i>Günlük yoklama oturumları</i>	51

2.7.2.2. Öğretim oturumları.....	51
2.7.2.2.1. Sosyal öykülerin yalnız sunulduğu öğretim uygulaması.....	52
2.7.2.2.2. Sosyal öykülerin video modelle birlikte sunulduğu öğretim uygulaması.....	54
2.8. İzleme.....	56
2.9. Verilerin Toplanması.....	56
2.9.1. Etkililik verilerinin toplanması.....	56
2.9.2. Verimlilik verilerinin toplanması.....	56
2.9.3. Sosyal geçerlik verilerinin toplanması.....	57
2.9.3.1. Sosyal geçerlik soru formları.....	57
2.9.4. Güvenirlik verilerinin toplanması.....	57
2.9.4.1. Gözlemciler arası güvenirlik verilerinin toplanması...	58
2.9.4.2. Uygulama güvenirligi verilerinin toplanması.....	58
2.10. Verilerin Analizi.....	59
2.10.1. Etkililik verilerinin analizi.....	59
2.10.2. Verimlilik verilerinin analizi.....	59
2.10.3. Sosyal geçerlik verilerinin analizi.....	60
2.10.4. Güvenirlik verilerinin analizi.....	60
2.10.4.1. Gözlemciler arası güvenirlik verilerinin analizi...	60
2.10.4.2. Uygulama güvenirligi verilerinin analizi.....	60
3. BULGULAR.....	62
3.1. Sosyal Öykülerin Yalnız Sunulmasıyla Video Modelle Birlikte Sunulmasının Karşılaştırılması.....	62
3.1.1. Arda'ya sosyal öykülerin yalnız ve video modelle birlikte sunulmasının etkileri.....	62
3.1.2. Burak'a sosyal öykülerin yalnız ve video modelle birlikte sunulmasının etkileri.....	63
3.1.3. Soner'e sosyal öykülerin yalnız ve video modelle birlikte sunulmasının etkileri.....	64

3.1.4. Emre'ye sosyal öykülerin yalnız ve video modelle birlikte sunulmasının etkileri.....	65
3.2. Sosyal Öykülerin Yalnız ve Video Modelle Birlikte Sunulmasının Verimliliklerinin Karşılaştırılması.....	67
3.3. Sosyal Geçerlik.....	69
3.3.1. Annelerin çalışmanın sosyal geçerliğine ilişkin görüşleri	69
3.3.2. Katılımcıların kendilerinin çalışmanın sosyal geçerliğine ilişkin görüşleri.....	69
4. TARTIŞMA.....	71
4.1. Sınırlılıklar.....	79
4.2. Öneriler.....	80
4.2.1.Uygulamaya yönelik öneriler	80
4.2.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler.....	81
KAYNAKÇA.....	82
EKLER.....	95
ÖZGEÇMİŞ.....	123

TABLolar/ÇİZELGELER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 1.1. Sosyal Öykülerin Etkililiğini İnceleyen Araştırma Örnekleri.....	18
Tablo 1.2. Video Modelle Öğretimin Etkililiğini İnceleyen Deneysel Araştırmalara Örnekler.....	30
Tablo 2.1. Katılımcıların Demografik Özellikleri.....	40
Tablo 2.2. Yabancı Kişilerin Özellikleri.....	40
Tablo 2.3. Yabancı Kişilerin Kaçırma Girişimlerinden Korunma.....	47
Tablo 2.4. Kapıyı Çalan Yabancı Kişilerden Korunma.....	47
Tablo 2.5. Sosyal Öykülerin Yalnız Sunulduğu ve Video Modelle Birlikte Sunulduğu Öğretim Uygulamalarının Katılımcılara ve Öğretimi Hedeflenen Becerilere Dağılımı.....	52
Çizelge 2.1. Sosyal Öykülerin Yalnız Sunulduğu Öğretimin Uygulama Akışı.....	53
Çizelge 2.2. Sosyal Öykülerin Video Modelle Birlikte Sunulduğu Öğretim Uygulaması.....	55
Tablo 2.6. Gözlemciler Arası Güvenirlik Bulguları.....	60
Tablo 2.7. Uygulama Güvenirliği Bulguları.....	61
Tablo 3.1. Sosyal Öykülerin Yalnız ve Video Modelle Birlikte Sunulmasına İlişkin Verimlilik Bulguları.....	67

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

- Şekil 3.1.** Arda'nın Başlama Düzeyi Yoklama, Uygulama ve İzleme Oturumlarında Kapıyı Çalan Yabancı Kişilerden Korunma ve Yabancı Kişilerin Kaçırma Girişimlerinden Korunma Becerilerine İlişkin Doğru Tepki Yüzdeleri..... 63
- Şekil 3.2.** Burak'ın Başlama Düzeyi Yoklama, Uygulama ve İzleme Oturumlarında Kapıyı Çalan Yabancı Kişilerden Korunma ve Yabancı Kişilerin Kaçırma Girişimlerinden Korunma Becerilerine İlişkin Doğru Tepki Yüzdeleri..... 64
- Şekil 3.3.** Soner'in Başlama Düzeyi Yoklama, Uygulama ve İzleme Oturumlarında Kapıyı Çalan Yabancı Kişilerden Korunma ve Yabancı Kişilerin Kaçırma Girişimlerinden Korunma Becerilerine İlişkin Doğru Tepki Yüzdeleri..... 65
- Şekil 3.4.** Emre'nin Başlama Düzeyi Yoklama, Uygulama ve İzleme Oturumlarında Kapıyı Çalan Yabancı Kişilerden Korunma ve Yabancı Kişilerin Kaçırma Girişimlerinden Korunma Becerilerine İlişkin Doğru Tepki Yüzdeleri..... 66

SİMGE VE KISALTMALAR DİZİNİ

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

AIDD: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities

NAC: National Autism Center-Ulusal Otizm Merkezi

NPDC: National Professional Development Center-Amerikan OSB Mesleki Geliştirme Merkezi

OSB: Otizm Spektrum Bozukluğu

1. GİRİŞ

1.1. Otizm Spektrum Bozukluğu ve Güvenlik Becerileri

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) “sosyal etkileşim sorunları ve sınırlı/yinelenen ilgi ve davranışlarla ya da çoğunlukla olduğu gibi bu sorunların yanı sıra, dil ve iletişim becerilerinde gözlenen sınırlılıklarla ortaya çıkan ileri derecede ve karmaşık bir gelişimsel yetersizlik türüdür” (Kırcaali-İftar, 2007; Kurt, 2012a; Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013). OSB olan bireyler sosyal, bilişsel, dil, oyun ve akademik beceri alanlarında normal gelişim gösteren bireylere oranla belirgin düzeyde yetersizlik göstermekte ve bu durum OSB olan bireylerin toplumda bağımsız birer birey olarak yaşayabilme yeterliklerini olumsuz yönde etkilemektedir (Lord ve Mc Gee, 2001).

OSB olan bireylerin toplumda bağımsız bireyler olarak yaşayabilmeleri için gereksinim duydukları davranış ve becerilerin öğretiminde kullanılmak üzere çeşitli öğretim yöntemleri geliştirilmekte ve geliştirilen bu yöntemler anne/babalar, öğretmenler, uzmanlar ve akranlar aracılığıyla uygulanmaktadır. Alan yazında bu öğretim yöntemleriyle çoğunlukla sosyal becerilerin, dil ve iletişim becerilerinin ve akademik becerilerin öğretimi ile problem davranışların azaltılmasına yönelik çalışmaların yapıldığı; bazı uyumsal davranışların öğretiminin ise genellikle göz ardı edildiği belirtilmektedir (Tarbox, Persicke ve Bergstrom, 2014). OSB olan bireyler normal gelişim gösteren bireylere kıyasla uyumsal davranışları sergilemekte sıklıkla yetersizlik göstermektedir. Bu nedenle alan yazında özellikle bazı uyumsal davranışların öğretiminin öncelikli alanlar arasında ele alınması gerektiği vurgulanmaktadır (Furniss, 2009). Uyumsal davranışlar bireylerin günlük yaşamda işlevsel olarak öğrendikleri ve kullandıkları bilişsel, sosyal ve pratik becerilerin tümüdür (AAIDD, 2011; Kırcaali-İftar, 2009; Kurt, 2012a).

Uyumsal beceriler bireyin toplumda bağımsız olarak yaşayabilmesi için sergilemesi gereken birçok farklı beceriyi kapsamaktadır. Bu beceriler arasında kişisel hijyen ve bakım becerileri, boş zaman etkinlikleriyle meşgul olma, bir iş bulma ve barınma gibi toplumsal beceriler, yemek hazırlama, bulaşık yıkama, telefon kullanma, ütü yapma, yemek masası hazırlama gibi ev içi becerileri ve güvenlik becerileri sayılabilir (Turygin ve Matson, 2014). Yaşamsal önemi nedeniyle “güvenlik becerilerinin” öncelikli olarak öğretilmesi gereken beceriler arasında olduğu ifade edilmektedir (Tarbox ve diğ., 2014).

Güvenlik becerileri; evde, okulda ve diğer toplumsal ortamlarda gereksinim duyulan güvenlik becerileri olmak üzere üç ana grupta sınıflandırılabilir. Evde gereksinim duyulan güvenlik becerileri; göz, kulak, burun ve ağız için tehlike oluşturabilecek nesnelere uzak durmak, elektrik prizlerinden veya elektrik kablolarından kaçınmak, soba ya da fırın gibi sıcak eşyalardan uzak durmak gibi becerilerle örneklendirilebilir. Okulda gerekli olan güvenlik becerilerine yetişkinler ya da diğer çocuklar tarafından cinsel istismara, şiddete ya da zorbalığa maruz kalındığında uygun tepkide bulunmak örnek olarak gösterilebilir. Diğer toplumsal ortamlarda gereksinim duyulabilecek güvenlik becerileri arasında ise, trafikte karşıdan karşıya geçerken araçlara dikkat etmek ya da gerektiğinde acil numaraları arayabilmek gibi beceriler yer almaktadır (Zager ve Shamow, 2005).

Özel gereksinimli olsun ya da olmasın tüm çocuklar evde, okulda ya da diğer toplumsal ortamlarda çeşitli güvenlik tehditleriyle karşı karşıya kalabilirler. Ancak, alan yazında özel gereksinimli bireylerin yaralanma ya da şiddete maruz kalma olasılıklarının normal gelişim gösteren bireylere kıyasla daha yüksek olduğu belirtilmektedir (Agran, Krupp, Spooner ve Zagas, 2012). Sobsey (1994) özel gereksinimli bireylerin güvenliğiyle ilgili mağduriyetlerinin normal gelişim gösteren bireylere oranla dört ile 10 kat daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Stimpson ve Best (1991) özel gereksinimli kadınların %70'nin şiddete maruz kaldığını belirtmiştir. Bu istatistiklere rağmen günümüzde özel gereksinimli bireylerin müfredatlarında güvenlik becerilerinin öğretimine yeterince yer verilmemektedir (Carruth ve diğ., 2010). Ülkemizdeki müfredatlar incelendiğinde durumun benzer olduğu söylenebilir. Özel gereksinimli bireylerin müfredatlarında güvenlik becerilerine yeterli düzeyde yer verilmeyişinin olası nedenleri arasında ilk olarak öğretmen ve ailelerin, çocukların temel düzeydeki güvenlik becerilerini bildiklerini ve bu nedenle bu becerileri kazandırmak yerine daha farklı becerilerin öğretimine yer verilmesi gerektiğine olan inançları gösterilmektedir. İkinci bir neden olarak; öğretmenlerin ve ailelerin bu becerilerin çocuklar tarafından öğrenilemeyeceğine ilişkin beklentileri ya da öğrenseler dahi bu becerileri gerçek yaşamda kullanmayacaklarına ilişkin düşünceleri gösterilmektedir. Diğer bir neden olarak ailelerin çocuklarının herhangi bir güvenlik tehdidine maruz kalmayacağına olan inançları gösterilmektedir (Agran ve diğ., 2012). Ancak bu inançların aksine çocuklar gündelik yaşamda pek çok tehlikeyle iç-içe yaşamaktadır. Bu tehlikeler arasında; çocukların ulaşım araçlarında emniyet kemeri takmadan seyahat etmelerine ve koruyucu başlık

olmadan bisiklete binmelerine izin verilmesi, evde ilaç, kesici alet veya silahların çocukların kolayca ulaşabilecekleri yerlerde bulundurulması, elektrik prizlerinin açık bırakılması vb. durumlar sayılabilir. Her ne kadar çocuklar genellikle kendi başlarına ya da ailelerinin yardımıyla kişisel güvenliklerini tehdit eden bu gibi durumlardan korunmayı başarabilseler de, bazı çocuklar tehlike oluşturabilecek bu ve benzeri durumlarda tam olarak nasıl davranmaları gerektiğini bilmediklerinden yaralanma hatta ölüm gibi istenmeyen sonuçlarla bile karşılaşılabilirler (Miltenberger, 2008). Yabancı kişiler tarafından gerçekleştirilen vurma, itme gibi fiziksel istismar, alay etme, aşağılama gibi duygusal istismar ya da cinsel istismar ya da bu istismarların tümünü kapsayabilen çocuk kaçırmaları da bu tehlikeli durumlar arasında sayılabilir (Finkelhor, Hammer ve Sedlak, 2002). Özel gereksinimli olsun ya da olmasın tüm çocukların yabancı kişilerin neden olabileceği tehlikeli durum ve davranışlardan kaçınmaları ve korunmaları gerekmektedir. İzleyen bölümde çocukları yabancı kişilerden korumayla ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

1.2. Yabancı Kişilerden Korunma

Alan yazında her ne kadar çocuk istismarlarının, çocuk kaçırma vakalarının ya da buna benzer zarar verici davranışların aile üyeleri tarafından da gerçekleştirilebileceği ifade edilse de yabancı kişiler tarafından gerçekleştirilen zarar verici davranışların çocuğun güvenliği açısından daha ciddi sonuçlar yaratabileceği ve daha tehlikeli olabileceği belirtilmektedir (Holcombe, Wolery ve Katzenmeyer, 1995; Johnson ve diğ., 2005). Yabancı kişilerin neden olduğu tehlikeli durumlar çocuğun kaçırılması biçiminde gerçekleştirilebileceği gibi çocuk evdeyken kapıyı çalarak çocuğa zarar verme biçiminde de gerçekleştirilebilir. İzleyen bölümde yabancı kişiler tarafından gerçekleştirilen çocuk kaçırmalarından söz edilmiştir.

1.2.1. Yabancı kişiler tarafından gerçekleştirilen çocuk kaçırmaları

Yabancı kişiler tarafından gerçekleştirilen çocuk kaçırmalarının büyük bir çoğunluğunun herhangi fiziksel bir güç kullanılmadan çocuğun bir yere gitmeye ikna edilmesiyle gerçekleştiği belirtilmiştir (Holcombe ve diğ., 1995). Çocukları kaçıran yabancı kişiler, çocuğun yanında herhangi bir kişinin olmadığı bir zamanı kollayıp o zaman zarfında kaçırma girişiminde bulunmanın en uygun fırsat olduğunu itiraf etmişlerdir (Poche, Brouwer ve Swearingen, 1981).

Dünya genelinde çocukların kaçırılmalarına ya da kaybolmalarına ilişkin net bir istatistiki veri bulunmamaktadır. Ancak Dünya’da her yıl en az sekiz milyon çocuğun kaybolduğu belirtilmektedir [www.icmec.org]. Amerika Birleşik Devletleri (ABD) Federal Soruşturma Bürosu’nun (FBI) 2014 yılı için kayıp bireylerle ilgili yayımlanmış olduğu raporda ABD’de 18 yaşın altında toplam 466,949 çocuğa ilişkin kayıp raporu düzenlendiği belirtilmiştir. Bunlardan 4258’inin özel gereksinimli olduğu belirtilmiştir [www.fbi.gov]. ABD’de 1999 yılı içerisinde 12 aylık dönemi kapsayan çocuk kaçırma sayısının belirlenmesine ilişkin yapılan çalışmada 58.200 çocuğun yabancı kişiler tarafından kaçırıldığı tahmin edilmektedir (Finkelhor ve diğ., 2002). Türkiye’de ise çocuk kaçırma olaylarına ilişkin net bir veri bulunmamaktadır. Ancak Türkiye İstatistik Kurumunun, 81 ilde yapılan “Güvenlik Birimine Gelen veya Getirilen Çocuklar” başlıklı raporunda 2008-2011 yılları arasında kaybolan çocuk sayısının 27 bini geçtiği belirtilmektedir [www.tbmm.gov.tr]. Ayrıca Başbakanlık İnsan Hakları Başkanlığı’nın 2007 yılı verilerini kapsayan raporunda 7.183 çocuğun kaybolduğu, bu çocukların büyük bölümünün aynı yıl içerisinde bulunduğu ancak 833’ünün bulunamadığı belirtilmiştir [www.abdigm.meb.gov.tr]. 27 Mayıs 2009 tarihi itibarıyla ülkemizdeki kayıp çocuk sayısı 1592 olarak tespit edilmiştir [www.tbmm.gov.tr].

Çocuk kaçırma ve kaybolmalarıyla ilgili ulusal ve uluslararası istatistiklere rağmen çocukları yabancı kişilerin kaçırma girişimlerinden korumaya yönelik yeterli sayıda eğitim programı geliştirilmediği belirtilmektedir (Johnson ve diğ., 2005). Ancak son yıllarda çocukları yabancı kişilerin kaçırma girişimlerinden korumaya yönelik sınırlı sayıda olsa da bazı araştırmalar yapılmakta ve bu konuyla ilgili yapılan çalışmalarda geçmişe oranla bir artış görülmektedir. Yapılan araştırmalarda genellikle yabancı kişilerin çocukları kaçırmak için kullandıkları belli başlı tuzak türlerinden nasıl korunmaları gerektiği konusu üzerinde çalışılmaktadır. İzleyen bölümde bu tuzak türleriyle ilgili bilgilere yer verilmiştir.

1.2.2. Yabancı kişilerin kullandıkları tuzak türleri

Tuzak türleri arasında basit (simple), emredici (authority), özendirici (incentive) (Poche ve diğ., 1981) ve yardım isteme (assistance) tuzak türlerini saymak mümkündür (Holcombe ve diğ., 1995; Johnston ve diğ., 2005). Basit tuzak türü, çocuğu kaçırmayı planlayan kişinin herhangi bir teşvik edici neden olmaksızın çocuktan kendisiyle beraber gelmesini talep etmesidir (Örneğin, “Benimle beraber biraz yürümek ister misin?”). Emredici tuzak türü, çocuğu kaçırmayı planlayan kişinin anne, baba ya da öğretmen gibi

çocuk üzerinde otoritesi olan bir kişiyi belirterek çocuğa kendisiyle beraber gelmesi gerektiğini ifade etmesidir (Örneğin, “Annen benimle gelmeni istedi, seni dışarıda bekliyormuş.”). Özendirici tuzak türü, çocuğu kaçırmayı planlayan kişinin çocuğa kendisiyle beraber geldiği takdirde kendisine bir ödül vereceğini belirtmesidir (Örneğin, “Eğer benimle gelersen beraber dondurma yiyebiliriz?”). Yardım talep etme tuzak türü, çocuğu kaçırmayı planlayan kişinin çocuktan bir konuda kendisine yardım etmesini talep etmesidir (Örneğin, “Cep telefonumu kaybettim bana yardım eder misin?”) (Johnson ve diğ., 2005).

1.2.3. Yabancı kişilerin kaçırma girişimlerinden korunma

Yabancı kişilerin kaçırma girişimlerinden korunma becerisi “bireyin, yabancı bir kişinin kendisine bir yere gitme teklifinde bulunduğu, nasıl davranması gerektiğini bilmesi” olarak tanımlanmaktadır (Tarbox ve diğ., 2014).

Alan yazın incelendiğinde, çocukları kaçıran yabancı kişilerin sadece %10 ila %17’sinin fiziksel güç kullanarak kaçırma eylemini gerçekleştirdikleri belirtilmektedir (Groth ve Bernbaum, 1978; Tobiasand ve Gordon, 1977). Kaçırma vakaları çoğunlukla yabancı kişiler tarafından düzenlenmiş tuzaklarla çocuğun güvenli bölgeden uzaklaştırılması şeklinde gerçekleştirilmektedir (Poche ve diğ., 1981). Bu nedenle çocukların yabancı kişilerin kaçırma girişimlerinden nasıl korunabileceklerini öğrenmeleri, çocuk kaçırma vakalarının önlenmesini sağlamada önemli rol oynayabilir.

OSB olsun ya da olmasın bütün çocukların kendilerine zarar verebilecek yabancı kişilerden korunmak için öncelikli olarak böyle bir durumla karşılaştıklarında bir güvenlik tehdidi altında olup olmadıklarını anlamaları gerekmektedir. Ancak OSB olan çocuklar sosyal durumları anlamlandırmada yaşamış oldukları zorluklardan dolayı yabancı bir kişi tarafından sunulan tuzağa kolayca inanıp savunmasız kalabilmektedir (Gunby, Carr ve Leblanc, 2010).

Alan yazın incelendiğinde çocukların, yabancı kişilerin kaçırma girişimlerinden korunmayı öğrenmesi için sergilemesi gereken üç temel davranış olduğu görülmektedir. Bunlar: a) Kaçırma girişiminde bulunan yabancı kişilerin tekliflerinin çocuk tarafından açıkça reddedilmesi (Örneğin; “Hayır veya Olmaz!” şeklinde tepki göstermesi), b) Kaçırma girişiminde bulunan yabancı kişilerin yanından uzaklaşması, c) Çocuğun kendisinin bir kaçırma girişimine maruz kaldığını aile üyelerine ya da tanıdığı bir yetişkine bildirmesi/ihbar etmesidir (Miltenger, 2008; Poche ve diğ., 1981). Bu

davranışlardan özellikle; “Çocuğun yabancı kişinin yanından uzaklaşması” davranışının, bu becerinin öğrenilmesindeki en önemli aşama olduğu belirtilmektedir (Holcombe ve diğ., 1995). Çünkü çocuk kötü niyetli olduğunu sezdiği yabancı kişinin yanından hızla uzaklaşarak öncelikle tehlike altında kalmaktan kurtulmuş olacaktır. Ancak eğer bunu bir yetişkine bildirmezse daha sonra benzer bir tehlikeyle yeniden karşılaşması söz konusu olabilir. Aslında çocuk maruz kaldığı kaçırma girişimini bir yetişkine bildirerek kendisini kaçırmayı planlayan veya bu yönde bir eğilimi olan yabancı kişilerin kontrol altına alınmasına da yardım etmiş olabilir (Miltenberger, 2008).

Yabancı kişiler park, sokak, okul, alışveriş merkezi gibi çeşitli ortamların yanı sıra, çocukların güvenliğini oturdukları evin kapısını çalarak da tehdit edebilecek bazı girişimlerde bulunabilirler. Kapıyı çalan yabancı kişiler çocukları kaçırma girişiminde bulunabilecekleri gibi sadece vurma gibi fiziksel şiddet uygulama, gasp, hırsızlık ya da cinsel saldırılar gibi çok çeşitli şekillerde zarar verebilirler (Summers, 2008). Özellikle gelişimsel yetersizliği olan bireyler normal gelişim gösteren bireylere oranla bu tür saldırılara daha çok maruz kalmaktadır (Randall, Parilla ve Sobsey, 2000).

1.2.4. Kapıyı çalan yabancı kişilerden korunma

Kapıyı çalan yabancı kişilerden korunma becerisinin öğretilmesi çocukları kaçırma girişiminden korumanın yanı sıra itilme, vurma gibi fiziksel istismardan, alay etme, aşağılama, korkutma gibi duygusal istismardan, cinsel istismardan ya da gasp ve hırsızlık gibi birçok tehlikeli durumdan korunmaya hizmet edebilir (Summers, 2008).

Alan yazında kapıyı çalan yabancı kişilerden korunma becerisinin sergilenmesi için gereksinim duyulabilecek davranışlar şu şekilde sıralanmaktadır: a) Kapı zili çalındıktan sonra çocuğun kapıyı açmaması, b) ev içerisinde aile üyelerinden birisinin bulunduğu ortama gitmesi, c) aile üyelerinden birisine kapıda yabancı bir kişinin olduğunu bildirmesi (Summers ve diğ., 2011).

Sonuç olarak sokakta yabancı kişilerin kaçırma girişimlerinden korunma ve kapıyı çalan yabancı kişilerden korunma becerilerinin çocukların kişisel güvenliğini yakından ilgilendiren ve sözü edilen tehlikelerden korunmalarını sağlayan iki önemli bağımsız yaşam becerisi olduğu söylenebilir. İzleyen bölümde yabancı kişilerden korunma becerilerinin öğretimine ilişkin yayımlanmış araştırmalar özetlenmektedir.

1.2.5. Yabancı kişilerden korunma becerilerine ilişkin araştırma örnekleri

Alan yazında OSB olan çocukları yabancı kişilerden koruma becerilerinin öğretimine ilişkin yayımlanmış araştırma sayısı sınırlı olmakla birlikte, son yıllarda bu konuya ilişkin yayımlanmış çalışmalara rastlamak mümkündür (Akmanoğlu ve Tekin-İftar, 2011; Bergstrom, Najdowski and Tarbox, 2014; Godish, 2010; Gunby ve diğ., 2010; Gunby ve Rapp, 2014; Kenny, Bennett, Dougery, ve Steele 2013; Summers ve diğ., 2011). Yapılan çalışmalarda çocukları yabancı kişilerden korunma becerileri olarak; yabancı kişilerin kaçırma girişimlerinden korunma, kapıyı çalan yabancı kişilerden korunma ve cinsel tacizden korunma gibi becerilerin öğretimi üzerinde çalışıldığı görülmektedir. Bu araştırmalarda yer alan katılımcıların yaşlarının 4-17 arasında farklılaştığı görülmektedir. Araştırmaların altı tanesinde tek denekli araştırma modellerinden çoklu başlama düzeyi modeli kullanılırken, bir araştırmada çoklu yoklama modeli kullanılmış (Akmanoğlu ve Tekin-İftar, 2011), diğer bir araştırmada ise vaka çalışması yapılmıştır (Kenny ve diğ., 2013). Araştırmaların sonunda genellikle katılımcıların öğretimi hedeflenen becerileri edindikleri ve uygulama sona erdikten sonra da öğrendikleri davranışı korudukları bulgusu elde edilmiştir. Ancak bazı araştırmalarda genelleme ve izleme bulgularının rapor edilmediği ya da bu konulara ilişkin veri toplanmadığı görülmüştür (Godish, 2010; Gunby ve Rapp, 2014, Summers ve diğ., 2011).

Akmanoğlu ve Tekin İftar (2011) aşamalı yardımla öğretim, videoyla model olma ve toplum temelli öğretim kullanılarak gerçekleştirilen öğretim düzenlemesinin OSB olan bireylere yabancı kişilerin kaçırma girişimlerinden korunma becerisinin öğretimi üzerindeki etkisini incelemiştir. Çoklu yoklama modelinin kullanıldığı araştırmada yaşları 6-11 arasında değişen dört çocuk yer almıştır. Basit, özendirici ve emredici olmak üzere üç farklı tuzak türünün kullanıldığı araştırmada katılımcıların üç oturum üst üste beş puan düzeyinde doğru tepki vermeleri ölçüt olarak belirlenmiştir. Araştırma sonunda OSB olan çocukların yabancı kişilerin kaçırma girişiminden korunma becerisini öğrendikleri ve uygulama sona erdikten sonra da bu beceriyi sürdürdükleri, farklı ortam ve kişilere genelledebildikleri görülmüştür.

Bergstrom ve diğ., (2014) OSB olan çocuklara yabancı kişilerin kaçırma girişiminden korunma becerisinin öğretiminde davranışsal öğretim programının etkililiğinin incelemiştir. Davranışsal eğitim programında “yönerge sunma, sabit bekleme süreli öğretim, rol yapma ve kural koyma” uygulamaları kullanılmıştır. Katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modelinin kullanıldığı araştırmada yaşları 10-12

arasında değişen dört çocuk yer almıştır. Sadece özendirici tuzak türünün kullanıldığı araştırmada bağımlı değişkene ilişkin sıfır ile üç puan arasında değişen bir puanlama çizelgesi oluşturulmuştur. Katılımcıların iki oturum üst üste 3 puan alması ölçüt olarak belirlenmiştir. Araştırma sonunda çalışmaya katılan üç çocuğun da beceriyi edindikleri ve farklı ortamlara genelleyebildikleri görülmüştür. Bu çalışmada izleme oturumlarının yapılmadığı belirtilmiştir.

Godish (2010) OSB olan çocuklara yabancı kişilerin kaçışma girişimlerinden korunma becerisinin öğretiminde video modelle öğretim etkililiğini incelemiştir. Katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modelinin kullanıldığı araştırmada yaşları 6-7 arasında değişen dört çocuk yer almıştır. Dört farklı tuzak türünün de kullanıldığı araştırmada bağımlı değişkene ilişkin sıfır ile beş puan arasında değişen bir puanlama çizelgesi oluşturulmuştur. Katılımcıların üç oturum üst üste 4 puan alması ölçüt olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan dört çocuğun da beceriyi edindikleri ve uygulama sona erdikten sonra bu beceriyi sürdürdükleri bulgusu görülmüştür. Araştırmada genelleme bulgusu rapor edilmemiştir.

Gunby ve diğ., (2010) OSB olan çocuklara yabancı kişilerin kaçışma girişimlerinden korunma becerisinin öğretiminde bir davranışsal eğitim programının etkililiğini incelemiştir. Davranışsal eğitim programında “yönerge sunma, model olma, rol yapma ve geri bildirim” öğretim uygulamaları kullanılmıştır. Katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modelinin kullanıldığı araştırmada yaşları 6-8 arasında değişen üç çocuk yer almıştır. Dört farklı tuzak türünün de kullanıldığı araştırmada bağımlı değişkene ilişkin sıfır ile dört puan arasında değişen bir puanlama çizelgesi oluşturulmuştur. Katılımcıların tuzak türlerine ilişkin alınan yoklama denemelerinden dört puan alması ölçüt olarak belirlenmiştir. Araştırma sonunda katılımcıların beceriyi edindikleri ve uygulama sona erdikten sonra öğrendikleri davranışı korudukları bulgusu elde edilmiştir. Genelleme oturumlarının katılımcılardan sadece bir tanesi için gerçekteştirildiği belirtilmiştir. Katılımcı öğrendiği beceriyi farklı bir ortama da genelleyebilmiştir.

Gunby ve Rapp (2014) OSB olan çocuklara yabancı kişilerin kaçışma girişimlerinden korunma becerisinin öğretiminde bir davranışsal eğitim programının etkililiğini incelemiştir. Bu araştırmanın Gunby, Carr ve Leblanc'nın (2010) yapmış oldukları araştırmanın bir yinelemesi olduğu belirtilmektedir. Araştırmada kullanılan davranışsal eğitim programında “yönerge sunma, model olma, rol yapma ve geri bildirim sunma” öğretim uygulamaları kullanılmıştır. Çoklu başlama düzeyi modelinin

kullanıldığı araştırmada yaşları 5-6 arasında değişen üç çocuk yer almıştır. Dört farklı tuzak türünün de kullanıldığı araştırmada bağımlı değişkene ilişkin sıfır ile dört puan arasında değişen bir puanlama çizelgesi oluşturulmuştur. Katılımcıların dört farklı tuzak türüyle ilgili yapılan yoklama denemelerinde üst üste dört puan almaları ölçüt olarak belirlenmiştir. Araştırmada katılımcıların beceriyi öğrendikleri ve uygulama sona erdikten bir ay sonra da öğrendikleri beceriyi sergileyebildikleri görülmüştür. Araştırmada genelleme bulguları rapor edilmemiştir.

Kenny ve diğ (2013) OSB olan bir çocuğa yangından ve ateşli silahlardan korunma, trafikte uyulması gereken genel güvenlik kurallarına uyma ve cinsel istismardan korunmayla ilgili bilgi düzeyinde bir öğretim programının etkililiğini incelemişlerdir. Öğretim programı olumlu pekiştirme, model olma uygulamaları ve grup liderlerini bulunduğu psikoloji tabanlı bir eğitim sürecinden oluşmuştur. Araştırma vaka çalışması biçiminde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada ön test ve son test uygulanması gerçekleştirilmiştir. Araştırmada beş yaşında OSB olan bir çocuk yer almıştır. Araştırma son test bulguları katılımcının trafik kurallarına uyma, cinsel tacizden, yangından ve ateşli silahlardan korunmayla ilgili bilgi düzeyinde artış sağlandığını göstermiştir. İzleme oturumlarında katılımcının öğretimi hedeflenen becerilerle ilgili bilgi düzeyinde artışı sürdürmediği rapor edilmiştir.

Süzer (2015) OSB olan bireylere cinsel istismardan korunma becerilerinin öğretiminde sosyal öykülerin etkililiğini incelemiştir. Çoklu yoklama modelinin kullanıldığı araştırmada yaşları 10-17 arasında değişen üç çocuk yer almıştır. Cinsel istismar türlerinden uygunsuz dokunma, uygunsuz öpüşme ve teşhir taciz türleri kullanılmıştır. Bağımlı değişkene ilişkin sıfır ile beş arasında değişen bir puanlama çizelgesi oluşturulmuştur. Katılımcıların yoklama denemelerinde üç defa arka arkaya en az dört puan almaları ölçüt olarak belirlenmiştir. Araştırma sonunda katılımcıların öğretimi hedeflenen beceriyi öğrendikleri ve öğretim sona erdikten sonra da beceriyi genelleyebildikleri ve sergileyebildikleri görülmüştür.

Summers ve diğ., (2011) OSB olan bireylere kapı zilini çalan yabancı kişilerden korunma ve tehlikeli kimyasal maddelerden uzak durmanın öğretiminde bir davranışsal öğretim programının etkililiğini incelemiştir. Davranışsal öğretim programı içerisinde kural koyma, fiziksel ipucu sunumu ve pekiştireç kullanımı yer almıştır. Çoklu başlama düzeyi modelinin kullanıldığı araştırmada yaşları 4-8 arasında değişen üç çocuk yer almıştır. Kapı zilini çalan yabancı kişilerden korunmanın öğretiminde yoklama denemesi

olarak yabancı bir kişiden kapı ziline basması istenmiştir. Araştırmada sıfır ile dört puan arasında değişen bir puanlama çizelgesi oluşturulmuştur. Puanlama çizelgesinden en az üç puan almak ölçüt olarak belirlenmiştir. Araştırma sonunda katılımcıların öğretimi hedeflenen her iki beceriyi de öğrendikleri görülmüştür. Araştırmada izleme ve genelleme bulguları rapor edilmemiştir.

OSB olan bireylere yabancı kişilerden korunma becerilerinin öğretimine yönelik araştırmaların büyük bölümünde çocuklara yabancı kişilerin kaçırma girişimlerinden korunma becerisinin öğretimi hedeflenmiştir. Yapılan tüm araştırmalarda etkililiği deneysel araştırmalarla belirlenmiş olan yanlışsız öğretim yöntemleri, model olma, video modelle öğretim gibi uygulamalı davranış analizine dayalı etkili öğretim uygulamalarının kullanıldığı görülmektedir. Sosyal öyküler de OSB olan bireylere öğretim sunmada kullanılan uygulamalı davranış analizine dayalı öğretim uygulamalarından biridir. İzleyen bölümde sosyal öykülere ilişkin ayrıntılı açıklamalara yer verilmektedir.

1.3. Sosyal Öyküler

Sosyal öyküler, “OSB olan bireylere sosyal durumları açıklamak, sosyal becerileri öğretmek ve karşılaştıkları sosyal durumlara uygun tepkide bulunmalarını sağlamak amacıyla belirli bir formatta, sosyal bilgiyi doğrudan ve kolay anlaşılır bir biçimde sunan, kısa öykülerdir” (Gray ve Garand, 1993). Sosyal öyküler bireyin sosyal bir durumun farklı yönlerini anlamasına yardımcı olur. Her ne kadar sosyal öyküler OSB olan bireyler için geliştirilmiş olsa da farklı türde gelişimsel yetersizliği olan ya da normal gelişim gösteren bireyler için de kullanılabilir (Test, Richter, Knight ve Spooner, 2011; Gray, 2004). Alan yazında sosyal öykülerin OSB olan 3- 18 yaş aralığındaki okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise dönemindeki çocukların eğitiminde etkili olarak kullanılabildiği belirtilmektedir (National Autism Center [NAC], 2015; National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders [NPDC], 2014).

1.3.1. Sosyal öykülerde bulunması gereken özellikler

Gray (2010), bir sosyal öykünün hazırlanması sürecinde göz önünde bulundurulması gereken özellikler şu şekilde sıralanmaktadır;

- a) Bir sosyal öykünün amacı öğretimi hedeflenen davranışı bireyin anlayabileceği bir formatta yazarak, bilgiyi doğru bir biçimde ve uygun ses tonu ile sunmak olmalıdır.

- b) Bir sosyal öykü yazılırken öğretilmek istenen davranışa ilişkin her türlü bilgi toplanmalı ve katılımcının anlamasını kolaylaştırabilecek her türlü ayrıntı dikkate alınmalıdır.
- c) Bir sosyal öyküde konuyu açıklayan bir giriş, detayları açıklayan bir gelişme ve bilginin desteklenip özetlendiği bir sonuç bölümü olmalıdır.
- d) Bir sosyal öyküde, öykünün uzunluğu, cümle yapısı, kullanılan sözcük dağarcığı, yazı puntoları ve öyküde kullanılacak görsel destekler konusunda katılımcının bireysel özellikleri dikkate alınmalıdır.
- e) Bir sosyal öykü yazılırken katılımcının yaşı ve öğrenme düzeyi dikkate alınmalıdır. Küçük yaştaki çocuklar için öyküdeki her sayfa dikkatli bir şekilde okunmalıdır. Cümleler kısa ve sınırlı sayıda olmalıdır (Örneğin; en az üç, en fazla 12).
- f) Bir sosyal öyküde kullanılan görsel destekler öykünün doğru anlaşılmasında büyük önem taşır. Öyküde kullanılan görsel desteklerin gerçek fotoğraf, resim, çizgi, şekil ya da şema olmasından çok öyküde anlatılmak istenen davranışı ne derecede temsil edebildiği önemlidir.
- g) Bir sosyal öykü ne, nerede, nasıl, neden, ne zaman, kim (5N1K) sorularının yanıtlarını içermelidir.
- h) Bir sosyal öykü 1. tekil ya da 3. tekil şahıs bakış açısıyla yazılmalıdır.
- i) Bir sosyal öykü her zaman betimleyici cümleleri içermelidir, buna ek olarak diğer cümle çeşitleri de bir sosyal öyküde yer alabilir (yansıtıcı, doğrulayıcı, yönlendirici, kontrol cümlesi, işbirlikçi veya parçalı cümle). Cümle çeşitlerine ilişkin açıklamalara izleyen bölümde yer verilmektedir.
- j) Sosyal öyküde yer alan cümle türlerinin oranlarına dikkat edilmelidir.
- k) Sosyal öykü bireyin ilgi ve gereksinimlerine uygun olmalı ve doğru yazılmalıdır.
- l) Öyküye uygun bir başlık konulmalıdır.

1.3.2. Sosyal öykülerde bulunması gereken cümle türleri ve oranları

Gray (2010)'e göre sosyal öyküler; a) betimleyici, b) yansıtıcı, c) yönlendirici, d) doğrulayıcı, e) kontrol cümlesi, f) işbirlikçi cümle ve g) parçalı cümle olmak üzere yedi çeşit cümleden oluşmaktadır. Betimleyici cümleler bir sosyal öyküde mutlaka bulunmalıdır; ancak diğer cümle çeşitlerinin kullanımı uygulamacının tercihine bağlıdır. Gray (2010) sosyal öykülerde yer alabilecek cümle türlerini aşağıdaki şekilde açıklamaktadır:

- a) Betimleyici cümle (*Descriptive Sentence*): Betimleyici cümlelerle bir durumla, kişiyle, etkinlikle, beceriyle ya da genel bir kavramın içeriğiyle ilgili bilgi vermenin yanı sıra bu öğelerin çeşitli yönleriyle ilgili bilgilere de yer verilebilir. Ör: *Bazen annemle birlikte dışarı çıkarız.*
- b) Yansıtıcı cümle (*Perspective Sentence*): Katılımcının dışındaki kişilerin hedeflenen beceriyle ilgili duygularının, düşüncelerinin, inançlarının ve görüşlerinin aktarıldığı cümledir. Ör: *Ödevlerimi yaparsam annem ve babam çok mutlu olurlar.*
- c) Yönlendirici cümle (*Directive Sentence*): Katılımcıdan sergilemesi beklenen uygun tepkinin tanımlandığı cümledir. Cümle içinde “Yapmaya çalışacağım, deneyeceğim” ya da “yapmam gerekir” gibi ifadeler kullanılmaktadır. Ör: *Akşamları yatmadan önce dişlerimi fırçalamam gerekir.*
- d) Doğrulayıcı cümle (*Affirmative Sentence*): İçinde yaşanan kültürü ve ortak değerleri ifade eden ve bir konuyla ilgili genel geçer ifadeleri içeren cümledir. Doğrulayıcı cümle bir sosyal öykü içinde diğer cümleleri takiben yazılır. Ör: *Başkalarına yardım etmek güzel bir davranıştır.*
- e) Kontrol cümlesi (*Control Sentence*): Katılımcının sergilemesi gereken beceriyi öykü içerisinde hatırlaması için katılımcının kendisi tarafından ifade edilen cümledir. Bu cümle türü öykü içinde kullanılacaksa katılımcının kendisi tarafından ve istediği biçimde yazılmalıdır. Bu cümle türü katılımcının kendi kendine telkinde bulunmasıdır. Ör: *Yemektan önce ellerimi yıkamam gerektiğini hatırlamaya çalışacağım.*
- f) İşbirlikçi cümle (*Cooperative Sentence*): Beceriyi öğrenme sürecinde katılımcının çevresindeki kişilerin nasıl yardım edeceğini ifade eder. Bu cümlede aile üyelerinden birisine ya da öyküyü sunan uygulamacıya yer vermek daha uygundur. Ör: *Mete öğretmenim ödevlerimi yapmam konusunda bana yardım eder.*
- g) Parçalı cümle (*Partial Sentence*): Öyküde geçen cümlelerden birisinin boş bırakılarak yazıldığı cümledir. Örneğin; betimleyici bir cümle aynı zamanda parçalı cümle olarak da yazılabilir. Bu cümlenin boşluk bırakılan kısmının katılımcı tarafından tahmin edilmesi ve böylelikle katılımcının konuyu kavraması ve ilgisini çekmesini sağlamak amaçlanmaktadır. Örneğin; *Doğru söylemek... bir davranıştır.*

Gray (2010) sosyal öykülerde bulunması gereken cümle oranlarını belirtirken cümle türlerini, betimleyen (describe) ve yönlendiren (direct) cümleler olmak üzere iki farklı kategori altında ele almıştır. Bunlardan birincisi betimleyen cümleler; betimleyici, yansıtıcı ve doğrulayıcı cümle türlerinden oluşmaktadır. Yönlendiren cümleler ise yönlendirici, kontrol cümlesi ve işbirlikçi cümle türlerinden oluşmaktadır. Bir sosyal öyküde bulunması gereken cümlelerin oranını belirlemeye ilişkin bir formül aşağıda sunulmaktadır. Bu formüle göre her bir yazılan cümle türü sayılmalı ve betimleyen cümlelerin sayısı yönlendiren cümle sayısına bölüldüğünde sonuç her zaman ikiye eşit veya ikiden fazla olması gerekmektedir. Cümleler parçalı veya tam cümle şeklinde de yazılabilir.

$$\text{Sosyal Öykü} = \frac{\text{Betimleyen Cümleler (Betimleyici+Yansıtıcı+Doğrulayıcı)}}{\text{Yönlendiren Cümleler (Yönlendirici + Kontrol + İşbirlikçi)}} \geq 2$$

1.3.3. Sosyal öykülerin uygulanması

Sosyal öykülerin katılımcının kendini iyi hissettiği bir zamanda uygulanmasına dikkat edilmelidir. Eğer katılımcı kendisini huzursuz hissediyorsa bu durum katılımcının öğrenmesini olumsuz yönde etkileyebilir. Sosyal öykünün uygulanacağı ortamın sessiz ve katılımcının rahat edebileceği şekilde ayarlanmış olması da gerekmektedir (Gray, 2000).

Sosyal öykülerin uygulanması aşamasında, ilk olarak uygulamacı katılımcılara basit sözcüklerle, doğrudan, açık ve net olarak “sosyal öyküyü okumaya başlamaları” gerektiğini ifade etmelidir. “Bu öyküyü senin için yazdım”, “Öğle yemeği ile ilgili bir öyküm var” ya da “Şimdi öykü okuma zamanı” şeklinde ifadeler kullanılabilir. Daha sonra uygulamacı katılımcının yanına ya da arkasına oturarak öyküyü yumuşak bir ses tonuyla, yavaşça ve katılımcıyı sıkmadan okumalıdır. Sosyal öykü uygulamacı tarafından okunabileceği gibi katılımcının kendisi tarafından da okunabilmektedir (Gray, 2000).

Öykü ilk kez okunduktan sonra bazı katılımcılar öyküden zevk alabilir ve bu durum katılımcının hedef beceriyi öğrenmesini kolaylaştırabilir. Ancak bazı katılımcılar öykünün sunuluş biçiminden ya da öyküden keyif almayabilir ve bu durum katılımcıyı rahatsız edebilir. Dolayısıyla katılımcının verdiği tepkiye göre öykünün yeniden düzenlenmesi gerekebilir. Gray (1998) sosyal öykünün hedef davranıştan hemen önce günde bir kez okumanın uygun olduğunu belirtmiştir. Ancak bu durum katılımcının bireysel özelliklerine bağlı olarak değişkenlik gösterebilir. Bazı katılımcılar öyküyle ilgili

sorulan sorulara hemen cevap verebilirken bazılarına öyküyü defalarca okumak gerekebilir (Howley ve Arnold, 2005).

1.3.4. Sosyal öykünün silikleştirilmesi

Sosyal öykünün silikleştirilmesi için iki strateji kullanılmaktadır. Bunlardan birincisi sosyal öyküde bulunan yönlendirici cümlelerin çıkarılmasıdır. Ya da bu cümleler öyküden çıkarılmadan boşluklu cümle haline getirilip katılımcının öğretimi hedeflenen bilgiyi hatırlaması sağlanabilir. Ancak OSB olan bazı bireyler bu durumdan rahatsız olabilir bu durumda diğer stratejiyi kullanmak daha uygun olabilir. Diğer strateji ise öyküde herhangi bir değişiklik yapmak yerine öykünün katılımcıya sunumu arasında geçen sürenin azaltılmasıdır. Örneğin; uygulamacı öyküyü her gün okumak yerine haftada dört kez okuyabilir (Gray, 2000).

1.3.5. Sosyal öykülerin olumlu yönleri

Alan yazında sosyal öykülerin olumlu yönleri şu şekilde sıralanmaktadır: a) Sosyal öyküler uzmanlar, anne/babalar, öğretmenler, terapistler, psikologlar, akranlar, kardeşler gibi birçok farklı kişi tarafından yazılabilir ve kolayca uygulanabilir (Gray, 2004; Mancil, Hayden ve Whitby, 2009). b) Sosyal öyküler OSB olan bireylerin çevrelerini algılama, iletişim kurma, günlük rutinleri gerçekleştirme, yeni beceri öğrenme ve bağımsız yaşamlarını desteklemede kullanılan görsel uyarıları içerir (Gray, 2004; Quill 1997). c) Öyküler her ne kadar OSB olan çocuklar için geliştirilmiş olsa da farklı gelişimsel yetersizliği olan diğer bireyler için ya da normal gelişim gösteren bireyler için de kullanılabilir (Gray, 2004). d) farklı yaş aralığındaki bireyler için kullanılabilir (NPDC, 2014). e) Sosyal öyküler sosyal beceriler, oyun becerileri, öz bakım becerilerinin öğretiminde ve uygun olmayan davranışların azaltılmasında etkili olarak kullanılabilir (Adams, Gouvousis, Vanlue ve Waldron, 2004; Barry ve Burlew, 2004; Bledsoe, Myles ve Simpson, 2003; Delano ve Snell, 2006), f) Sosyal öyküler bir kez yazıldıktan sonra tekrar kullanılabilir (Andrews, 2004; Olçay-Gül, 2012) Sosyal öyküleri hazırlama ve sunmanın maliyeti yüksek değildir (Quirnbach, Lincoln, Feinberg-Gizzo, Ingersoll ve Andrews, 2008). Sıralanan bu özellikler sosyal öykülerin farklı yaş gruplarındaki çocuklarla çeşitli becerilerin öğretiminde anne/babalar, öğretmenler, uzmanlar tarafından yaygın olarak kullanılmasında ve sosyal öykülerle ilgili çok sayıda araştırmanın yapılmasında önemli rol oynamıştır. İzleyen bölümde sosyal öykülere ilişkin yayımlanmış araştırmalara ilişkin açıklamalara yer verilmektedir.

1.3.6. Sosyal öykülere ilişkin araştırmalar

Alan yazında OSB olan bireylerin eğitiminde sosyal öykülere ilişkin çok sayıda deneysel araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmaların büyük bir bölümü tek denekli araştırma modelleriyle yürütölmüştür. Sosyal öykülerin grupla yürütölen deneysel modellerle incelendiği araştırma sayısı ise sınırlıdır.

1.3.6.1. Sosyal öykülerin etkililiğini inceleyen araştırmalar

Alan yazında sosyal öykülere ilişkin grup deneysel ve tek denekli araştırma modelleriyle yürütölen deneysel araştırmalar bulunmaktadır. Grup deneysel araştırma modelleriyle yürütölen toplam altı araştırmaya rastlanmıştır (Andrews, 2004; Bader, 2006; Feinberg, 2001; Pettigrew, 1998; Quirnbach ve diğ., 2008). Bu araştırmalarda yaşları 3-13 arasında değişen OSB, öğrenme güçlüğü, dil ve konuşma bozukluğu olan bireylerle çalışılmıştır. Bu araştırmalarda öğretimi hedeflenen beceriler arasında paylaşma, sıra alma, selamlaşma, bir başkasının oyun oynama davetini kabul etme gibi sosyal beceriler (Andrews, 2004; Feinberg, 2001), oyun oynamayı başlatma ve oynadığı oyundan zevk alma gibi oyun becerileri (Andrews, 2004) ve başkalarıyla çatışma davranışının azaltılması gibi problem davranışların (Kalyva ve Agoliotis, 2009) üzerinde çalışılmıştır. Araştırmalarda yer alan katılımcıların yaş aralığının ve bağımlı değişkenlerin benzerlik gösterdiği görölmektedir. Grup deneysel araştırma modellerinden öntest-sontest kontrol gruplu modelin kullanıldığı araştırmalarda, deney grubunda bulunan katılımcıların hedef becerilerinin kontrol grubunda yer alan katılımcılara oranla anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği, bir başka deyişle sosyal öykülerin deney grubunda yer alan katılımcıların hedef becerileri öğrenmeleri üzerinde etkili olduğu görölmüştür.

Tek denekli araştırma modelleriyle yürütölen sosyal öykü araştırmalarının büyük bir bölümü sosyal öykülerin etkililiğine ilişkindir. Sosyal öykülerin diğer uygulamalarla karşılaştırıldığı araştırma sayısı ise oldukça sınırlı sayıdadır. İzleyen bölümde alan yazında çeşitli becerilerin öğretiminde sosyal öykülerin etkililiğinin incelendiği bazı araştırma örnekleri özetlenmektedir. Sosyal öykülerin etkililiğini inceleyen araştırmalara ilişkin bazı örnekler Tablo 1,1'de kısaca özetlenmiştir.

Sosyal öykülere ilişkin etkililik araştırmalarında sosyal öykülerin selamlaşma, paylaşma, izin isteme, talep etme gibi sosyal beceriler (Delano ve Snell, 2006; Sansosti ve Powel-Smith, 2008; Olçay-Göl, 2012), yemek yerken üzerine dökmeden yemek, ağzını silmek için peçete kullanma, el yıkama becerisi gibi öz bakım becerileri (Bledsoe

ve diğ., 2003; Hagiwara ve Myles, 1999), legolarla daha büyük nesnelere yapma, hayali oyunlar oynama gibi oyun becerileri (Barry ve Burlew, 2004) ve ağlama, vurma, bağırma, yüksek sesle konuşma gibi uygun olmayan davranışlar (Adams ve diğ., 2004; Kuoch ve Mirenda, 2003; Scattone, Wilczynski, Edwards ve Rabian, 2002) üzerindeki etkililiği incelenmiştir. Ancak sosyal öykülerin öz bakım becerilerinin öğretimi üzerindeki etkililiğine ilişkin araştırmaların sayısının sosyal beceriler ve uygun olmayan davranışlar üzerindeki etkililiğini inceleyen araştırma sayısına kıyasla sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Araştırmalardaki katılımcıların yaş aralığının ise çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Tek denekli araştırma modelleriyle yürütülen etkililik araştırmalarının sonuçları incelendiğinde sosyal öykülerin genellikle etkili olduğu belirtilmektedir. İzleyen bölümde sosyal öykülerin sırasıyla sosyal beceriler, öz bakım becerileri ve uygun olmayan davranışlar üzerindeki etkililiğini inceleyen araştırmaların bir kısmı örneklendirilerek özetlenmiştir.

Delano ve Snell (2006) OSB olan bireylere paylaşma, akranlarıyla işbirliğine dayalı blok dizaynı yapma, akranını övme, pekiştirme ve eğlendiğini ifade etme becerilerinin öğretiminde sosyal öykülerin etkililiğini incelemiştir. Çoklu yoklama modelinin kullanıldığı araştırmada yaşları 6-9 arasında değişen ve OSB olan dört çocuk yer almıştır. Araştırma sonunda sosyal öykülerin öğretimi hedeflenen becerilerin öğretiminde etkili olduğu görülmüştür. İzleme oturumlarında her bir katılımcının öğrendiği becerileri koruma düzeyinin farklılaştığı ve katılımcıların becerileri ölçüt düzeyinde sergileyemedikleri belirtilmiştir. Katılımcılardan biri dışında tüm katılımcılar öğrendikleri becerileri farklı durumlara genelleylebilmişlerdir.

Olçay-Gül (2012) aile üyeleri tarafından sunulan sosyal öykülerin OSB olan bireylerin merhaba deme, mutlu olduğunda uygun tepkide bulunma ve izin isteme becerilerini öğrenmesi üzerindeki etkisini incelemiştir. Çoklu yoklama modeli kullanılan araştırmada yaşları 12-16 arasında değişen üç ergen ile bu ergenlerden birinin ablası ve diğer iki ergenin anneleri yer almıştır. Araştırma sonunda aile üyelerinin sosyal öyküleri kurallarına uygun biçimde doğru olarak hazırlayabildikleri ve uygulayabildikleri; ergenlerin de kendilerine öğretilmesi hedeflenen becerileri öğrenebildikleri görülmüştür. Ayrıca hem aile üyeleri hem de ergenler öğrendikleri becerileri öğretim sona erdikten sonra da sürdürmüşler ve farklı durumlara genelleylebilmişlerdir.

Hagiwara ve Myles (1999) OSB olan bireylere el-yıkama becerisinin öğretiminde bilgisayar desteğiyle sunulan sosyal öykülerin etkililiğini incelemiştir. Çoklu başlama düzeyi modelinin kullanıldığı araştırmada yaşları 7-9 arasında değişen üç çocuk yer almıştır. Bu çalışma sosyal öykülerin bilgisayar destekli teknolojiyle bir arada kullanıldığı ilk çalışmalardan biri olma özelliğini göstermektedir. Araştırma sonunda sosyal öykülerin el-yıkama becerisi üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Katılımcılardan sadece birisi öğrendiği beceriyi üç farklı ortama da genelleyebilmiştir. İkinci katılımcı iki farklı ortamda beceriyi sergileyebilmiştir. Üçüncü katılımcı ise beceriyi iki farklı ortamda sınırlı düzeylerde doğru olarak sergilediği görülmüştür. Araştırmada kalıcılık verisi rapor edilmemiştir.

Adams ve diğ., (2004) OSB olan bir bireyin vurma, ağlama, bağırma ve kendini sandalyeden yere atma davranışlarının azaltılmasında sosyal öykülerin etkililiğini incelemiştir. ABAB modelinin kullanıldığı araştırmada yedi yaşında OSB olan bir çocuk yer almıştır. Araştırma sonunda uygun olmayan davranışlar tamamen ortadan kalkmamış da olsa bu davranışlarda ölçülebilir düzeylerde azalma görülmüştür. Araştırmada genelleme oturumu düzenlenmemiş ancak öğretim oturumları ev ortamının yanında sınıf ve okul çevresinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kalıcılık verisi rapor edilmemiştir.

Tablo 1.1. Sosyal Öykülerin Etkililiğini İnceleyen Araştırma Örnekleri

Kaynak	Bağımlı Değişken	Katılımcılar ve özellikleri	Araştırma Modeli	Sonuç
Süzer, 2015	Cinsel tacizden korunma	10-17 yaş, 3 katılımcı, OSB	ÇYM	Etkili
Olçay-Gül, 2012	Merhaba, izin isteme, uygun sarılma	12-16 yaş, 3 katılımcı, OSB	ÇYM	Etkili
Hanley-Hochdorfer ve diğ., 2010	Sözel iletişim başlatma	6-11 yaş, 3 katılımcı, OSB	ÇBM	Etkili
Schneider ve Goldstein, 2010	Okulda bir sınıftan diğerine geçme	5-10 yaş, 3 katılımcı, OSB	ÇBM	Etkili
Kalya ve Agaliotis, 2009	Kişilerarası çatışma	10 yaş ort., 63 kişi, ÖG	Ö.T-S.T-KG	Etkili
Chan ve O'Reilly, 2008	Yakın durmak, uygunsuz yorumlar	5-6 yaş, 2 katılımcı, OSB	ÇYM	Etkili
Quirnbach ve diğ., 2008	Oyun oynama	7-14 yaş, 45 katılımcı, OSB	Ö.T-S.T-KG	Etkili
Bader, 2006	Duygusal farkındalık	6-13 yaş, 20 katılımcı, OSB	Ö.T-S.T-KG	Etkili
Soenksen ve Alper, 2006	Akranyla iletişim başlatma	5 yaş, 1 katılımcı, OSB	ÇBM	Etkili
Scattone ve diğ., 2006	İletişim başlatma	8-13 yaş, 3 katılımcı, OSB	ÇBM	Etkili
Delano ve Snell, 2006	Paylaşma, oyun oynama	6-9 yaş, 3 katılımcı, OSB	ÇYM	Etkili
Adams ve diğ., 2004	Ağlama, bağırma, düşme	3-6 yaş, 2 katılımcı, OSB	ABAB	Etkili
Andrews, 2004	Oyun başlatma, sıra alma	8-12 yaş, 20 kişi, OSB	Ö.T-S.T-KG	Etkili
Barry ve Burlew, 2004	Seçim yapma, oyun oynama	7-8 yaş, 2 katılımcı, OSB	ÇBM	Etkili
Kuooh ve Mirenda, 2003	Ağlama, bağırma, gürültü yapma	4-7 yaş, 3 katılımcı, OSB	ABAB	Etkili
Bledsoe ve diğ., 2003	Uygun yemek yeme davranışı	13 yaş, 1 katılımcı, OSB	ABAB	Etkili
Scattone, 2002	Bağırma ve sandalyeyi devirme	7-15 Yaş, 3 katılımcı, OSB	ÇBM	Etkili

Feinberg, 2001	Selamlaşma, rica etme, kabul etme	8-13 yaş, 34 kişi, OSB	Ö.T-S.T-KG	Etkili
Hagiwara ve Myles, 1999	El yıkama	7-9 Yaş, 3 katılımcı, OSB	ÇBM	Etkili
Pettigrew, 1998	Paylaşma, oyun oynamayı teklif etmek	3-4 yaş, 69 kişi, OSB	Ö.T-S.T-KG	Etkili

Ö.G.=*Öğrenme Güçlüğü*, **Ö.T**=*Ön test*, **S.T**=*Son test*, **K.G**=*Kontrol Grubu*

1.3.6.2. Sosyal öykülere ilişkin karşılaştırma araştırmaları

Daha önce de ifade edildiği gibi sosyal öykülerin diğer uygulamalarla karşılaştırıldığı araştırma sayısı oldukça sınırlıdır. Sosyal öykülerin diğer öğretim uygulamalarıyla karşılaştırıldığı araştırmalarda yardım isteme, izin isteme, kendini tanıtmaya, iltifat etme, teselli etme gibi sosyal beceriler (Acar, 2015; Leaf, Oppenheim-Leaf, Call, Sheldon ve Sherman, 2012; Turhan ve Vuran, 2015) ve arkadaşını itmek, yakalamak, dokunmak gibi uygun olmayan davranışlar (Mancil ve diğer., 2009) üzerinde çalışıldığı görülmüştür. Yayımlanmış araştırmaların ikisinde sosyal öyküler ve video modelle öğretim uygulaması karşılaştırılmış, bir araştırmada sosyal öykülerle olumlu pekiştirme, geri bildirim, model olma ve rol oyun uygulamalarından oluşan etkileşime dayalı öğretim paketi karşılaştırılmış, diğer bir araştırmada ise geleneksel kitap formatıyla sunulan sosyal öykülerle bilgisayar desteğiyle sunulan sosyal öyküler karşılaştırılmıştır.

Araştırmaların etkililik bulguları incelendiğinde sosyal öykülerin etkililiğinin diğer öğretim uygulamalarına kıyasla farklılaşabildiğini göstermektedir. Bir araştırmada olumlu pekiştirme, geri bildirim, model olma ve rol oyun uygulamalarıyla oluşturulan öğretim paketiyle karşılaştırılan sosyal öykülerin daha az etkili olduğu bulgusu elde edilmiştir (Leaf ve diğer., 2012). Diğer iki araştırmada ise karşılaştırılan sosyal öyküler ve video modelle öğretim uygulamalarının eşit düzeyde etkili olduğu belirtilmiştir (Acar, 2015; Turhan ve Vuran, 2015). Bir araştırmada ise bilgisayar desteğiyle sunulan sosyal öykülerin kitap formatıyla sunulan sosyal öykülerden çok az bir farkla daha etkili olduğu belirtilmiştir (Mancil ve diğer., 2009).

Araştırmaların verimlilik bulguları incelendiğinde diğer uygulamaların sosyal öykülere kıyasla verimliliklerinin farklılaşabildiği görülmektedir. İki araştırmada video modelle öğretim ve rol oyun, sözel ipucu, olumlu pekiştirme ve geri bildirim sunma uygulamalarıyla oluşturulan öğretim paketinin sosyal öykülere kıyasla hedeflenen beceriler üzerinde ölçüt karşılanıncaya kadar gerçekleşen öğretim süresi, öğretim oturumu sayısı ve deneme sayısı bakımından daha verimli olduğu belirtilmiştir (Acar, 2015; Leaf ve diğer., 2012). Diğer bir araştırmada video modelle öğretimin sosyal öykülere kıyasla ölçüt karşılanıncaya kadar gerçekleşen oturum sayısı ve doğru tepki süresi bakımından daha verimli olduğu, öğretim süresi bakımından ise sosyal öykülerin daha verimli olduğu belirtilmiştir (Turhan ve Vuran, 2015). İzleyen bölümde sosyal öykülerin diğer öğretim uygulamalarıyla karşılaştırıldığı araştırmalar özetlenmiştir.

Acar (2015) OSB olan bireylere yardım teklif etme, izin isteme, kendini tanıtmaya, adresini söyleme ve oyuncak toplama becerilerinin öğretiminde anneler tarafından hazırlanarak sunulan sosyal öykü ve video modelle öğretim uygulamalarının etkililik ve verimliliklerini

karşılaştırmıştır. Uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modelinin kullanıldığı araştırmada 7-11 yaşlarında üç çocuk yer almıştır. Araştırmanın bulguları sosyal öykü ve video modelle öğretim uygulamalarının hedeflenen becerilerin öğrenilmesinde neredeyse eşit düzeyde etkili olduğunu, katılımcıların edindikleri becerileri öğretim sona erdikten sonra koruduklarını ve genelleyebildiklerini göstermektedir. Verimlilik açısından ise video modelle öğretimin ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleştirilen deneme sayısı, hatalı tepki sayısı ve öğretim süresi bakımından sosyal öykülere kıyasla daha verimli olduğu belirtilmiştir.

Turhan ve Vuran (2015) OSB olan bireylere oyun oynama ve etkinlik tamamlama becerilerinin öğretiminde sosyal öykü ve video model uygulamalarının etkililik ve verimliliklerini karşılaştırmıştır. Dönüşümlü uygulamalar modelinin kullanıldığı araştırmada 6-8 yaşlarında OSB olan üç katılımcı yer almıştır. Araştırmanın etkililik bulguları üç katılımcının da hedeflenen becerileri hem sosyal öykü hem de video model uygulamalarıyla öğrenebildiklerini göstermiştir. Araştırmanın verimlilik bulguları iki katılımcıda oturum sayıları ve tepki yüzdeleri bakımından video modelle öğretimin sosyal öykülere kıyasla daha verimli olduğunu göstermiştir. Bir katılımcıda ise ölçüt karşılanıncaya kadar gerçekleşen oturum sayısı ve doğru/ yanlış tepki yüzdelerinin eşit olduğu görülmektedir. Tüm katılımcılarda ölçüt karşılanıncaya değin geçen toplam öğretim süresinin ise sosyal öykülerle gerçekleştirilen çalışmalarda video modelle öğretimin kullanıldığı çalışmalara kıyasla daha verimli olduğu görülmüştür.

Leaf ve diğ., (2012) OSB olan bireylere selamlaşma, iltifat etme, bir oyuna katılma, yardım etme, bir arkadaşını sevindirme gibi sosyal becerilerin öğretiminde sosyal öykülerle bir öğretim paketinin etkililik ve verimliliklerini karşılaştırmıştır. Öğretim paketinde Olumlu pekiştirme, geri bildirim, model olma ve rol oyun uygulamalarından oluşmaktadır. Paralel uygulamalar modelinin kullanıldığı araştırmada yaşları 5-13 arasında değişen altı çocuk yer almıştır. Araştırmanın etkililik bulguları öğretim paketinin sosyal öykülere kıyasla daha etkili olduğu göstermiştir. Araştırmanın verimlilik bulguları öğretim paketinin sosyal öykülere kıyasla hedeflenen beceriler üzerinde ölçüt karşılanıncaya kadar gerçekleşen öğretim süresi, öğretim oturumu sayısı ve deneme sayısı bakımından daha verimli olduğunu göstermiştir.

Mancil ve diğ., (2009) OSB olan bireylere arkadaşını itme, yakalama, dokunma davranışlarının azaltılmasında sosyal öykülerin kitap formatında sunulmasıyla bilgisayardan Microsoft PowerPoint aracılığıyla sunulmasını karşılaştırmıştır. ABC modelinin kullanıldığı araştırmada yaşları 6-9 arasında değişen üç çocuk yer almıştır. Araştırmanın etkililik bulguları bilgisayar desteğiyle sunulan sosyal öykülerin kitap formatıyla sunulan sosyal öykülerden çok

az bir farkla daha etkili olduğunu göstermiştir. Araştırmanın verimlilik bulguları rapor edilmemiştir. Ancak bulgular incelendiğinde bilgisayar destekli sunulan sosyal öykülerin doğru tepki sayısı bakımından daha verimli olduğu söylenebilir. Alan yazında sosyal öykülerin OSB olan bireylere çeşitli becerilerin öğretiminde etkililiğinin incelendiği veya başka uygulamalarla karşılaştırıldığı araştırmaların yanı sıra çeşitli uygulamalarla birlikte sunulduğu araştırmalar da bulunmaktadır. Örneğin; sosyal öyküler müzikle (Brownell, 2002), ipucunun giderek arttırılmasıyla (Barry ve Burlew, 2004) veya tepkinin bedeli gibi davranış azaltma yöntemleriyle (Swaggart ve Gagnon, 1995) birlikte kullanılabilir. Sosyal öykülerin farklı uygulamalarla birlikte kullanılmasına örnek gösterilebilecek uygulamalardan bir diğeri de video modelle öğretimdir. İzleyen bölümde sosyal öykülerin video modelle birlikte sunulduğu araştırmalara ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

1.3.6.3. Sosyal öykülerin video modelle birlikte sunulduğu araştırmalar

Alan yazında sosyal öykülerin video modelle birlikte sunulduğu yayımlanmış dört araştırmaya rastlanmıştır. Bu araştırmalarda yaşları 6-9 arasında değişen OSB olan bireylerle çalışılmış ve oynanan bir oyuna katılma, göz kontağı kurma, iletişim başlatma, duygu durum hallerinin (mutluluk, öfke, endişe, hayal kırıklığı ve sakinlik) farkına varma ve anlama gibi sosyal becerilerin öğretimi hedeflenmiştir (Sansosti ve Powel Smith, 2008; Scattone, 2008; Bernad-Ripoll, 2007). Yapılan araştırmalarda üzerinde çalışılan beceri alanlarının, yaş aralığının ve yetersizlik kategorisinin benzerlik gösterdiği görülmektedir. Bu araştırmaların bulguları katılımcıların hedeflenen becerileri öğrenme düzeylerinin farklılaşabildiğini göstermektedir. İzleyen bölümde sosyal öykülerin video modelle birlikte sunulduğu araştırmalar özetlenmiştir.

Sansosti ve Powell-Smith (2008) OSB olan bireylere bir veya birden fazla çocuğun bulunduğu oyun etkinliği ya da bir sohbete katılma becerisinin öğretiminde sosyal öykülerin video modelle birlikte sunumunun etkililiğini incelemişlerdir. Çoklu başlama düzeyi modelinin kullanıldığı araştırmada yaşları 6-9 arasında değişen ve OSB olan üç çocuk yer almıştır. Araştırmada sosyal öyküler Microsoft PowerPoint programı kullanılarak sunulmuş ve uygulamacı tarafından seslendirilmiştir. Diğer bir deyişle öğretim sırasında sosyal öykü uygulamacı tarafından otomatik olarak bilgisayardan çocuklara okunmuştur. Sosyal öykü sunumunun ardından video modelle öğretim sunulmuştur. Araştırma bulguları video modelle birlikte sunulan sosyal öykülerin sosyal bir etkinliğe katılma becerisinin öğretiminde etkililiğinin farklılaştığını göstermektedir. Uygulama evresinde katılımcıların birisi hedef beceriyi ölçüt düzeyinde sergilerken, katılımcılardan ikisinde ölçüt karşılanamamıştır.

Uygulamacı bunun üzerine ipucu kullanarak öğretimde uyarılama yapmış ve katılımcıların hedef beceriyi öğrenme düzeylerinde artış görülmüştür. Genelleme oturumu sadece bir katılımcı için yapılabilmektedir. Katılımcının genelleme oturumlarında öğrendiği beceriyi farklı ortamlarda belirli düzeylerde sergileyebildiği görülmüştür. İzleme oturumlarında katılımcılar öğrendikleri beceriyi öğretim sona erdikten sonrada sergileyebilmişlerdir.

Scattone (2008) OSB olan bir bireye göz kontağı kurma, gülümseme ve iletişim başlatma becerilerinin öğretiminde sosyal öykülerin video modelle birlikte sunumunun etkililiğini incelemiştir. Çoklu başlama düzeyi modelinin kullanıldığı araştırmada OSB olan dokuz yaşındaki bir katılımcı yer almıştır. Uygulamacı öğretim oturumları başlamadan önce sosyal öyküleri okumuş ve bu okuma sürecini videoya kaydetmiştir. Daha sonra bu video görüntüsü öğretim oturumu sırasında bilgisayardan katılımcıya izletilmiştir. Ardından hedef becerinin sergilendiği video modelle öğretim uygulamasına geçilmiştir. Araştırmanın sonunda video modelle birlikte sunulan sosyal öykülerin göz kontağı kurma becerisi üzerinde etkili olduğu, iletişim başlatma becerisi üzerinde belirli düzeylerde etkili olsa da katılımcının ölçütü karşılar düzeyde performans sergilemediği görülmüştür. Video modelle birlikte sunulan sosyal öykülerin gülümseme becerisinin öğretiminde ise etkili olmadığı belirtilmiştir. Ancak tüm becerilere ilişkin yapılan genelleme oturumlarında katılımcının becerileri ölçüt düzeyinde olmasa da farklı düzeylerde sergileyebildiği görülmüştür. Bu araştırmada izleme oturumları rapor edilmemiştir.

Bernad-Ripoll (2007) OSB olan bir bireye mutluluk, öfke, endişe, hayal kırıklığı ve sakinlik duygu durum hallerinin farkına varma ve anlamının öğretiminde sosyal öykülerin video modelle birlikte sunumunun etkililiğini incelemiştir. AB modelinin kullanıldığı araştırmada dokuz yaşındaki bir katılımcı yer almıştır. Araştırmada sosyal öyküler kitap formatında katılımcıya okunmuş ve video modelle öğretim sürecine geçilmiştir. Araştırma sonunda sosyal öykülerin video modelle birlikte sunumunun duygu durum hallerini farketme ve anlama üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Katılımcının araştırma sonunda öğrendiği becerileri farklı kişilere de genelleyebildiği bulgusu elde edilmiştir. Bu araştırmada kalıcılık bulguları rapor edilmemiştir.

Litras, Moore ve Anderson, (2010) OSB olan bir bireye selamlaşma, bir kişiyi oyun oynamaya davet etme, yetişkine ya da akranına bağlama uygun biçimde yanıt verme becerilerinin öğretiminde sosyal öykülerin video modelle birlikte sunulmasının etkililiğini incelemiştir. Bu araştırmada Litras ve diğ., (2010) sosyal öykülerin video modelle birlikte sunulduğu araştırmalardan farklı olarak sosyal öyküler için yazılan cümleleri video model için

oluşturulan video kayıtları içerisinde sunmuşlardır. Araştırmada sosyal öyküler için yazılan cümleler iki oyuncak kukla model tarafından seslendirilerek video modelle öğretim sürecinde sunulmak üzere videoya kaydedilmiştir. Araştırma bulguları video modelle birlikte sunulan sosyal öykülerin öğretimi hedeflenen beceriler üzerinde etkili olduğu göstermiştir. Katılımcılar öğretim bittikten sonra da öğrendikleri becerileri sürdürmüşler ve farklı durumlara genelledebilmişlerdir.

Sonuç olarak alan yazında OSB olan bireylere sosyal becerilerin öğretiminde sosyal öykülerin video modelle birlikte sunulduğu araştırmaların bulgularının farklılaştığı söylenebilir. İzleyen bölümde video modelle öğretim sürecine ilişkin ayrıntılı açıklamalara ve araştırma örneklerine yer verilmiştir.

1.4. Video Modelle Öğretim

Video modelle öğretim; “Bir model tarafından gerçekleştirilen hedef beceriye ilişkin video görüntülerinin katılımcıya izletilmesi ve ardından katılımcının beceriyi taklit ederek sergilemesi olarak tanımlanmaktadır (Bellini ve Akullian, 2007). Alan yazında video modelle öğretimin farklı yaş gruplarıyla ve zihinsel yetersizlik, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, öğrenme güçlüğü, gelişimsel gerilik gibi farklı yetersizlik kategorilerinde bireylerin eğitiminde etkili olarak kullanıldığı belirtilmektedir (Sigafos, O’Reilly ve Cruz, 2007). Video modelle öğretimin etkili olarak kullanıldığı yetersizlik kategorilerinden bir diğeri de OSB’dir. Alan yazında video modelle öğretimin OSB olan bireylere sosyal beceriler, oyun becerileri, dil ve iletişim becerileri, öz-bakım becerileri ve günlük yaşam becerileri gibi becerileri kazandırmada etkili olarak kullanılabildiği belirtilmiştir (Acar ve Diken, 2012). Video modelle öğretimin OSB olan bireylerin eğitiminde etkili bir biçimde kullanılabilmesi için izlenmesi önerilen basamaklar şu şekilde sıralanmaktadır: a) Hedef davranışın belirlenmesi, b) araç-gerecin hazırlanması, c) öğretimi hedeflenen beceriye ilişkin beceri analizinin yapılması ve beceri analizinde yer alacak basamaklar için başlama düzeyi verisinin toplanması, d) videoda yer alacak senaryoya ilişkin plan yapılması, e) Öğretim ortamının düzenlenmesi, f) videonun katılımcıya izletilmesi, g) ilerlemenin takip edilmesi, eğer ilerleme sağlanamıyorsa gerekli çözüm önerilerinin geliştirilmesi ve (h) silikleştirme yapılması (Murray ve Noland, 2013). İzleyen bölümde bu basamaklara ilişkin açıklamalara yer verilmektedir.

Hedef davranışın belirlenmesi: Öğretimi hedeflenen davranış katılımcının yaşına ve bireysel özelliklerine uygunluk göstermelidir. Örneğin; dört yaşındaki bir katılımcı için diş fırçalama katılımcının yaşına uygun bir hedef davranışken, katılımcının ders sırasında 45 dakika boyunca yerinde oturması beklenemez (Murray ve Noland, 2013).

Araç-gerecin hazırlanması: Araştırmacı video modelle öğretim sürecine başlamadan önce kullanacağı araçları belirlemelidir. Bunlardan birincisi video model için videoyu kaydedebileceği bir video kamera, diğeri ise video kaydını katılımcıya izleteceği video oynatıcıdır (Sigafos ve diğ., 2007).

Beceri analizinde yer alacak basamaklar için başlama düzeyi verisinin toplanması: Araştırmacı video modeli hazırlamak için katılımcıdan başlama düzeyi verisi toplayabilir. Başlama düzeyi verisinin toplanmasıyla öğretimi hedeflenen beceride katılımcının beceri analizinde yer alacak beceri basamaklarından hangilerine sahip olduğu belirlenir ve uygun görüldüğü takdirde video modelde sergilenecek bazı beceri basamaklarına yer verilmeyebilir (Murray ve Noland, 2013).

Video senaryosuna ilişkin plan yapılması: Bir öğretim videosu için senaryo modelin ne yaptığını ve ne söylediğini anlatan repliklerden oluşur (Sigafos ve diğ., 2007). Araştırmacı video modelin senaryosunu oluşturmadan önce hangi tür video modeli kullanacağına karar vermelidir. İzleyen bölümde video modelle öğretim sürecinde yer alabilecek model türlerine ilişkin açıklamalar sunulmaktadır.

- (a) *Yetişkin model (Adult model):* Hedef davranışın bir yetişkin tarafından sergilendiği video kayıdır (D'Ateno, Mangiapanello ve Taylor, 2003).
- (b) *Akran model (Peer model):* Hedef davranışın kişinin yaşıyla aynı ya da yaşına yakın bir birey tarafından sergilendiği video kayıdır (Nikopoulos ve Keenan, 2004).
- (c) *Kişinin kendisinin model olması (Video self-model):* Kişinin kendi görüntüleri ile oluşturulan video kayıtlarıdır (Buggey, 2009).
- (d) *Bakış açısıyla çekilen video model (Point-of-view):* Becerinin sergilenişinin izleyen kişinin bakış açısıyla hazırlandığı video kayıdır (Rayner, Denholm ve Sigafos, 2009). Görüntülerde beceriyi sergileyen modelin bedeninin tümünü göstermeye gerek yoktur. Örneğin, yalnızca modelin beceriyi gerçekleştirirken kullandığı ellerine odaklanarak görüntüler hazırlanabilir (Genç-Tosun ve Kurt, 2014; Hine ve Wolery, 2006; McCoy ve Hermansen, 2007; Sigafos, O'Reilly, Cannella, 2005).
- (e) *Video ipucu (Video Prompting):* Kişinin doğru yaptığı davranışlar parça parça kaydedilerek birleştirilmesiyle oluşturulur. Gereksinim duyulan beceri basamağından önce videolar parça parça izletilebilir (NPDC, 2014).
- (f) *Karma model (Mixed model):* Birden fazla model türünün bir arada kullanıldığı modeldir (McCoy ve Hermansen, 2007, Genç-Tosun ve Kurt, 2014)

Öğretim ortamının düzenlenmesi: İyi düzenlenmiş bir öğretim ortamı öğrenme sürecini hızlandırabilir. Öğrenme ortamı düzenlenirken üç bileşen göz önünde bulundurulmalıdır.

- (a) Öğretim uygulamaları mümkün olduğunca her gün aynı saatte gerçekleştirilmelidir.
- (b) Öğretim oturumları hedef davranışın sergilenebileceği doğal ortamda yapılmalıdır. Örneğin; alışveriş yapma becerisi çalışılıyorsa, markette ya da alışveriş merkezlerinde çalışmak daha uygun olabilir.
- (c) Video kaydında kullanılan materyaller ile öğrencinin hedef davranışı doğal ortamda sergilerken kullanması beklenen materyaller aynı olmalıdır. Örneğin, tost makinesi kullanmayı öğretmek amaçlanıyorsa video kaydında kullanılan tost makinesinin hedef katılımcının evindeki tost makinesi olması daha anlamlı olabilir (Sigafoos ve diğ., 2007)

Videonun katılımcıya izletilmesi: Uygulamacı video modeli katılımcıya gerekli dikkat sağlayıcı ipucunu kullanarak izletmelidir. Videonun izletilmesi sırasında dvd player, televizyon, bilgisayar, akıllı telefon gibi çeşitli video oynatıcılar kullanılabilir. Videonun izletilmesi sırasında çocuğun videoyu izlemesi kesintiye uğratılmamalıdır (Murray ve Noland, 2013).

İlerlemenin takip edilmesi ve gerekli uyarlamaların yapılması: Uygulamacı katılımcının sergilemiş olduğu hedef davranışa ilişkin veri toplamalı ve kayıt tutmalıdır. Öğretim sürecinde katılımcının video modeli kaç kez ve ne zaman izlediği not edilmelidir (Sigafoos, 2007). Eğer katılımcının performansında beklenen ilerleme sağlanamazsa uygulamacı sorunun kaynağını belirlemek amacıyla sıralanan sorulara yanıt arayabilir ve gerekli uyarlamaları yapabilir: (a) Katılımcı videoyu yeteri kadar izliyor mu? (b) Gün içerisinde videonun çocuğa gösterilebileceği daha iyi bir zaman dilimi var mı?, (c) Çocuğun videoyu izlediği ortamda dikkat dağıtıcı bir uyaran var mı?, (d) Videonun süresi çok mu uzun?, (e) Hedeflenen becerinin öğretimiyle ilgili beceri analizindeki basamaklar çok mu fazla ya da çocuktan beklenen davranışın zorluk düzeyi çocuğa uygun değil mi?, (f) Video da yer alan model akranın yaşı, cinsiyeti v.b. özellikleri katılımcıdan çok mu farklı? (Murray ve Noland, 2013). Alanyazında video görüntülerinin hazırlanması aşamasında dikkat edilmesi gereken basamaklar şu şekilde sıralanmaktadır: a) Hedef davranışa ilişkin beceri analizindeki her bir basamağın video kaydı eksiksiz olarak yapılmalıdır, b) Hedef davranışı sergileyen model tüm görüntülerde aynı kişi olmalıdır, c) Temel düzeyde hedef davranışlar için hazırlanan videoların süresi 30-40 saniyeyi geçmemelidir, d) Öğretimin başlarında video model görüntülerindeki

ortamla çocuğun hedef davranışı sergileyeceği ortam birbirine benzer olmalıdır, e) Video modelde hedef davranış net ve yakın bir biçimde görünmelidir (Nikopoulos ve Keenan, 2006).

Video ve ipuçlarının silikleştirilmesi: Uygulamacı hedef davranışın katılımcı tarafından bağımsız ve kalıcı bir şekilde sergilenmesini sağlamak için ipuçlarını silikleştirmelidir. İpuçlarının silikleştirilmesi katılımcıya öğrendiği hedef davranışı farklı kişilerle ve farklı durumlarda sergilemesi için fırsatlar sunar. Uygulamacılar videoları üç farklı biçimde silikleştirilebilir:

- (a) *Geciktirme/erken durdurma:* Video görüntüsünü geç başlatarak ya da video kaydının tamamı bitmeden görüntüyü kapatarak gerçekleştirilir.
- (b) *Hata düzeltilmesi:* Katılımcı hedef davranışın sürekli aynı basamağında hata yapıyorsa, öğrencinin sadece o basamağı tekrar izlemesi ve uygulaması sağlanabilir.
- (c) *Basamakları azaltma:* Katılımcının akıcı olarak yaptığı basamak ya da basamaklar video kayıttan çıkarılabilir (Genç-Tosun, 2014; Sigafos ve diğ., 2007).

1.4.1. Video modelle öğretimin olumlu yönleri

Alan yazında video modelle öğretimin olumlu yönleri şu şekilde sıralanmaktadır: (a) OSB olan bireylere çeşitli becerilerin öğretiminde görsel uyarıyı kullanmayı gerektiren video modelle öğretim uygulamasının bilgiyi anlama ve organize etme konusunda geleneksel öğretim stratejilerine kıyasla daha etkili sonuçlanması (Schreibman, Whalen ve Stahmer, 2000), (b) hedef beceriye ilişkin çeşitli örnekler ve düzenlemeler sunmaya olanak sağlaması, (c) araştırmacıların hedef beceriye ilişkin senaryo oluşana kadar video kayıtlarını düzenleyebilmesi, (d) katılımcıların hedef becerinin sergilenişine ilişkin video kaydını birden fazla defa seyredebilmesi, (e) video kayıtlarının benzer gereksinimi olan başka bireyler için tekrar kullanılabilmesi, (f) hedef becerileri doğal ortamlarında sergilenirken izlemeyi mümkün kılması (Charlop-Christy, Le ve Freeman, 2000; Corbett, 2003; Thelen, Fry, Fethenbach ve Frautsch, 1979), (g) video modelle öğretimin, zaman ve öğretim maliyeti bakımından verimli olması (Charlop-Christy ve diğ., 2000; Nikopoulos ve Keenan, 2006), (h) Video kaydı izlemenin bazı katılımcılar açısından keyifli bir süreç olması (Nikopoulos ve Keenan, 2006), ve (i) uygulama sırasında öğrencinin dikkatini çekmesi, uygulamacıyla sosyal etkileşim gerektirmemesi ve bilgiyi doğrudan sunması video modelle öğretimin olumlu yönleri olarak sıralanabilir (Genç-Tosun ve Kurt, 2014; Sherer ve diğ., 2001). İzleyen bölümde video modelle öğretime ilişkin deneysel araştırmalardan söz edilecektir.

1.4.2. Video modelle öğretime ilişkin deneysel araştırmalar

Alan yazında OSB olan bireylerin eğitiminde video modelle öğretimin kullanımına ilişkin çok sayıda yayımlanmış deneysel araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmaların büyük bir bölümü tek denekli araştırma modelleriyle yürütülmüştür. Alan yazında video modelle öğretime ilişkin grup deneysel araştırma modeliyle yürütölen bir araştırmaya rastlanmıştır (Kroeger, Schultz ve Newsom, 2007). Bu araştırmada yaşları dört ila altı arasında değişen 25 OSB olan çocuk yer almıştır. Bu araştırmada öğretimi hedeflenen beceriler arasında kovaya küp atma, sıra alma, topla oynama, oyun partnerini arama, oyun konsolu kullanma, paralel oyun oynama becerileri yer almaktadır. Öntest-sontest kontrol gruplu modelin kullanıldığı araştırmada, her iki grupta bulunan katılımcıların becerilerinde artış gözlenirken, deney grubunda bulunan katılımcıların kontrol grubunda yer alan katılımcılara kıyasla daha fazla sayıda beceri öğrendikleri belirtilmiştir. İzleyen bölümde tek denekli araştırma modeliyle yürütölen video model araştırmalarına ilişkin açıklamalar yer alacaktır.

Video modelle öğretimin etkililiğini inceleyen araştırmalarda bu öğretim uygulamasının selamlaşma, paylaşma, yardım isteme, oyun etkinliklerine katılmak isteme, iltifat etme, empati kurma ve verilen bir nesneyi kabul etme gibi sosyal beceriler (Bellini, Akullian ve Hopf, 2007; Charlop-Christy ve Daneshvar, 2003; Wert ve Neisworth, 2003) iki eliyle itme, ağlama, bağırma ve vurma gibi problem davranışlar (Buggey, 2005; Scheribman ve diğ., 2000), bahçivanlık, aşçılık oyunu gibi oyun becerileri (Besler ve Kurt, 2016; D'Ateno ve diğ., 2003; Hine ve Wolery, 2006) gibi beceriler üzerindeki etkililiğini ortaya koyan çalışmalar yapılmıştır. Bu araştırmalarda kullanılan araştırma modellerinin benzerlik gösterdiği yaş aralığının ve bağımlı değişkenlerin ise farklılaştığı görölmektedir. Çoğunlukla tek denekli araştırma modelleriyle yürütölen araştırmaların sonuçları incelendiğinde video modelle öğretimin genellikle etkili olduğu görölmektedir. Video modelle öğretimin etkililiğini inceleyen araştırmalardan bazıları Tablo 1.2'de örneklendirilmektedir. İzleyen bölümde video modelle öğretimin sosyal beceriler, oyun becerileri ve uygun olmayan davranışların azaltılması üzerindeki etkililiğini inceleyen araştırmaların bir kısmı özetlenmektedir.

Bellini ve diğ., (2007) OSB olan bireylere selamlaşma, paylaşma, yardım talep etme, oyun etkinliklerine katılmayı isteme, iltifat etme ve verilen bir nesneyi kabul etme becerilerinin öğretiminde video modelle öğretimin etkililiğini incelemişlerdir. Çoklu başlama düzeyi modelinin kullanıldığı araştırmada 4-5 yaşlarında OSB olan iki çocuk yer almıştır. Araştırmanın bulguları video modelle öğretimin hedef davranışlar üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Katılımcıların araştırma sona erdikten sonra da öğrendikleri beceriyi

korudukları görülmüştür. Araştırmada genelleme verisi toplanmamıştır. Ancak çalışmadaki başlama düzeyi, öğretim ve izleme oturumları katılımcıların sıklıkla bulunduğu doğal ortamlardan birisi olan okuldaki sınıflarında gerçekleştirilmiştir.

Wert ve Neisworth (2013) OSB olan bireylere talep etme becerisinin öğretiminde video modelle öğretimin etkililiğini incelemiştir. Çoklu başlama düzeyi modelinin kullanıldığı araştırmada yaşları 3-6 arasında değişen ve OSB olan dört çocuk yer almıştır. Araştırmanın bulguları dört katılımcıdan üçünde video modelle öğretimin hedef beceri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Dördüncü katılımcıda belirli bir düzeyde öğrenme gerçekleşmiş olmasına rağmen ölçüt düzeyinde doğru tepki göstermeyi öğrenememiştir. Çalışmaya katılan dört katılımcıdan üçünün öğretim bittikten sonra da öğrendikleri becerileri korudukları görülmüş ve farklı durumlara genelleylebilmişlerdir.

Besler ve Kurt (2016) OSB olan bireylere legolarla tren yapma becerisinin öğretiminde anneler tarafından sunulan video modelle öğretimin etkililiğini incelemiştir. Çoklu yoklama modelinin kullanıldığı araştırmada yaşları 5-6 arasında değişen ve OSB olan üç çocuk yer almıştır. Araştırmanın bulguları annelerin video modelle öğretimi yüksek düzeyde uygulama güvenilirliğiyle uygulayabildiğini göstermiştir. Çalışmaya katılan tüm çocuklar öğretim bittikten sonra da öğrendikleri becerileri sürdürmüşler ve farklı durumlara genelleylebilmişlerdir.

D'Ateno ve diğ., (2003) OSB olan bireylere oyuncak malzemelerle yemek pişirme, çay yapma ve alışveriş yapma becerisinin öğretiminde video modelle öğretimin etkililiğini incelemiştir. Çoklu başlama düzeyi modelinin kullanıldığı araştırmada üç yaşında bir katılımcı yer almıştır. Araştırma bulguları video modelle öğretimin hedeflenen becerilerin öğretimi üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Araştırmada izleme ve genelleme bulgusu rapor edilmemiştir.

Buggey (2005) OSB olan bireylere öfke nöbeti ve arkadaşını iki eliyle itme davranışının azaltılması ve çevresindeki bireylerle iletişim başlatma becerisinin öğretiminde OSB olan bireylere video modelle öğretimin etkililiğini incelemiştir. Çoklu başlama düzeyi modelinin kullanıldığı araştırmada yaşları 5-11 arasında değişen beş çocuk yer almıştır. Araştırma bulguları video modelle öğretimin hedeflenen becerilerin öğretimi üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Katılımcılar araştırma tamamlandıktan sonra da öğrendikleri becerileri sürdürmüşler ve farklı ortamlara genelleylebilmişlerdir.

Tablo 1.2. *Video Modelle Öğretimin Etkililiğini İnceleyen Deneysel Araştırmalara Örnekler*

Kaynak	Bağımlı Değişken	Katılımcılar	Model	Sonuç
Besler ve Kurt, 2016	Legolarla tren yapma	5-6 yaş, 3 katılımcı, OSB	ÇYM	Etkili
Bellini, 2007	Selamlaşma, paylaşma v.d.	4-5 yaş, 2 katılımcı, OSB	ÇBM	Etkili
Paterson ve Arco, 2007	Oyuncaklarla oynama	6-9 yaş, 4 katılımcı, OSB	ÇBM	Etkili
Nikopoulos ve Keenan, 2007	Oyun ve iletişim başlatma	6-7 yaş, 3 katılımcı, OSB	ÇBM	Etkili
Hine ve Wolery, 2006	Aşçılık, bahçıvanlık oyunu	2-4 yaş, 2 katılımcı, OSB	ÇYM	Etkili
Buggey, 2005	Öfke nöbeti, itme, konuşma	5-11 yaş, 5 katılımcı, OSB	ÇBM	Etkili
Mac Donald ve diğ., 2005	Rol oyun becerisi	4-7 yaş, 2 katılımcı, OSB	ÇYM	Etkili
Nikopoulos ve Keenan, 2004	İletişim başlatma, top tutma	7-9 yaş, 3 katılımcı, OSB	ÇBM	Etkili
Charlop-Christy ve Daneshvar, 2003	Empati kurma	6-9 yaş, 3 katılımcı, OSB	ÇBM	Etkili
D'Ateno ve diğ., 2003	Oyuncaklarla yemek yapma	3 yaş, 1 katılımcı, OSB	ÇBM	Etkili
Wert ve Neisworth, 2003	Talep etme	3-6 yaş, 4 katılımcı, OSB	ÇBM	Etkili
Sherer ve diğ., 2001	Sohbet becerileri	4-11 yaş, 5 katılımcı, OSB	ÇBM	Etkili
Schreibman ve diğ., 2000	Ağlama, bağırma v.d.	3-6 yaş, 3 katılımcı, OSB	ÇBM	Etkili

ÇYM: Çoklu yoklama model, **ÇBM:** Çoklu başlama modeli, **OSB:** Otizm spektrum bozukluğu

Alanyazın incelendiğinde video modelle öğretimin OSB olan bireylere öğretim sunarken farklı uygulamalarla birlikte kullanıldığı araştırmalara rastlanmaktadır. Video modelle öğretimin aşamalı yardımla öğretim, eş zamanlı ipucuyla öğretim gibi tepki- ipucu yöntemleriyle (Akmanoğlu ve Tekin-İftar, 2011; Genç, 2010), doğrudan öğretimle (Kroeger ve diğ., 2007) veya etkinlik çizelgeleriyle (Dalgın-Eyiip, 2011) birlikte kullanıldığı araştırmalar bunlardan bazılarıdır. Bu araştırmaların sonuçları incelendiğinde, video modelle öğretimin farklı uygulamalarla birlikte kullanıldığı tüm çalışmalarda katılımcıların öğretimi hedeflenen davranışları istenilen ölçüt düzeyinde sergilemeyi öğrendikleri görülmektedir. Alanyazında OSB tanısı olan bireylere çeşitli becerilerin öğretiminde bazı öğretim uygulamalarının yalnız sunumuyla, video modelle birlikte sunumunun etkililik ve verimlilik açısından farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyen araştırmalara da rastlamak mümkündür.

Murzynski ve Bourret (2007) OSB olan bireylere pantolon ve tişört katlama, sandviç ve meyve suyu hazırlama becerilerinin öğretiminde ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin yalnız sunumu ile video modelle birlikte sunumunu karşılaştırmıştır. Parelel uygulamalar modelinin kullanıldığı araştırmada 8-9 yaşlarında iki çocuk yer almıştır. Araştırmanın etkililik bulguları, OSB olan iki katılımcının da hedef davranışları her iki uygulamayla da ölçütü karşılar düzeyde öğrendiklerini göstermiştir. İki öğretim uygulaması verimlilik açısından karşılaştırıldığında, her iki katılımcı için de video modelle birlikte sunulan ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin ölçüt karşılanıncaya kadar gerçekleşen deneme sayısı ve ipucu kullanımı açısından ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin yalnız sunulduğu uygulamaya kıyasla daha verimli olduğu görülmüştür. Araştırmada kalıcılık ve genelleme oturumları düzenlenmemiştir.

Genç (2010) OSB olan bireylere yiyecek-içecek hazırlama becerilerin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin yalnız sunulduğu ve video modelle birlikte sunulduğu öğretim uygulamalarının etkililik ve verimliliklerinin farklılaşıp farklılaşmadığı incelemiştir. Uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modelinin kullanıldığı araştırmada yaşları 5-6 arasında değişen ve OSB olan dört çocuk yer almıştır. Araştırmanın etkililik bulguları, OSB olan dört katılımcıdan üçünün hedef davranışlarını her iki uygulamayla da ölçütü karşılar düzeyde öğrendiklerini göstermiştir. Katılımcılardan biri eşzamanlı ipucuyla öğretimin yalnız sunulduğu öğretim uygulamasıyla üzerinde çalışılan beceride belirli bir düzeyde öğrenme gerçekleşmiş olmasına rağmen ölçüt düzeyinde doğru tepki göstermeyi öğrenememiştir. Araştırmanın

verimlilik bulguları yanlış tepki oranı açısından değerlendirildiğinde, deneklerden ikisinde video modelle birlikte sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretimin daha verimli olduğu görülürken; diğer iki denekte ise, yalnız sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretimin video modelle birlikte sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretime kıyasla daha verimli olduğu görülmüştür. Sonuç olarak bu çalışmada eşzamanlı ipucuyla öğretimin yalnız sunulduğu öğretim uygulamasıyla video modelle birlikte sunulduğu öğretim uygulaması arasında verimlilik değişkeni açısından önemli bir fark görülmemiştir. Katılımcıların tümünde iki uygulama arasında kalıcılık ve genelleme etkisi bakımından önemli bir farklılık olmadığı ifade edilmektedir.

Cihak, Smith, Cornett ve Coleman (2012) OSB tanısı bulunan bireylere oyuncak veya yiyecek talep etme becerisinin öğretiminde resim değiş tokuşuna dayalı iletişim sistemi (PECS) uygulamasının yalnız sunumu ile video modelle birlikte sunumunu karşılaştırmışlardır. Dönüşümlü uygulamalar modelinin kullanıldığı araştırmada yaşları üç olan dört katılımcı yer almıştır. Araştırmanın etkililik bulguları video modelle birlikte sunulan PECS uygulamasının yalnız sunulan PECS uygulamasından daha etkili olduğunu göstermiştir. Tüm katılımcılar video modelle birlikte sunulan PECS uygulamasıyla üzerinde çalışılan becerilerde ölçütü karşılar düzeyde performans sergilerken yalnız sunulan PECS uygulamasıyla üzerinde çalışılan becerilerde belirli bir düzeyde öğrenme gerçekleşmiş olmasına rağmen ölçüt karşılanamamıştır. Araştırmanın verimlilik bulguları incelendiğinde tüm katılımcılarda video modelle birlikte sunulan PECS uygulamasının yalnız sunulan PECS uygulamasına oranla daha hızlı edinimle sonuçlandığı görülmüştür. Sonuç olarak bu araştırmada video modelle birlikte sunulan PECS uygulamasının yalnız sunulan PECS uygulamasından daha etkili ve daha verimli olduğu görülmüştür. Araştırmada kalıcılık ve genelleme bulgusu rapor edilmemiştir.

Alanyazında OSB tanısı olan bireylere çeşitli becerilerin öğretiminde bazı öğretim uygulamalarının yalnız sunumuyla, video modelle birlikte sunumunu karşılaştırmayı amaçlayan araştırmaların etkililik bulguları incelendiğinde bu çalışmaların ikisinde OSB olan bireylere öğretimi hedeflenen beceriler üzerinde her iki uygulamanın da eşit düzeyde etkili olduğu (Murzynski ve Bourret, 2007; Genç, 2010), bir araştırmada ise video modelle birlikte sunulan uygulamanın daha etkili olduğu görülmektedir (Cihak ve diğ., 2012). Araştırmalar verimlilik açısından değerlendirildiğinde ise iki araştırmada öğretimi hedeflenen beceriler üzerinde kullanılan uygulamaların video modelle birlikte sunumunun yalnız sunumuna kıyasla daha verimli olduğu bulgusu elde edilmiştir (Cihak

ve diğ., 2012; Murzynski ve Bourret, 2007). Diğ er araştırmada ise oturma sayısı, deneme sayısı ve yanlış tepki açısından önemli bir fark görülmemiştir (Genç, 2010). Buradan hareketle alan yazında OSB olan bireylerin eğitiminde etkili olarak kullanılan uygulamaların yalnız ve video modelle birlikte kullanımının karşılaştırılmasına yönelik daha fazla sayıda araştırma yapılmasının önemli olabileceği söylenebilir.

1.5. Araştırma Gereksinimi

Alan yazında OSB olan bireylere video modelle öğretim, aşamalı yardımla öğretim, model olma gibi çeşitli öğretim uygulamalarıyla yabancı kişilerden korunma becerilerinin öğretiminde gerçekleştirildiği araştırmalara rastlanmaktadır. Ancak yabancı kişilerden korunma becerilerinin öğretiminde hangi öğretim uygulamasının daha etkili ve verimli olabileceğini belirlemeyi amaçlayan yayımlanmış karşılaştırma araştırmalarına rastlanmamıştır. Dolayısıyla, OSB olan bireylere yabancı kişilerden koruma becerilerinin öğretiminde hangi uygulamaların daha etkili ve verimli bir şekilde kullanılabilirdiğine ilişkin araştırmaların önemli olabileceği düşünölebilir.

Alan yazında sosyal öykülerin OSB olan bireylere çeşitli becerilerin öğretiminde etkili bir şekilde kullanılabilirdiğini gösteren çok sayıda yayımlanmış araştırma bulunmasına karşın sosyal öyküleme ilişkin daha fazla sayıda araştırma yapılmasına gereksinim duyulduğu, yapılacak bu araştırmalarda kalıcılık, güvenilirlik ve sosyal geçerlik verilerinin toplanmasının ileri araştırmalar açısından önemli bir gereksinim olduğu belirtilmektedir (Kokina ve Kern, 2010; Test ve diğ., 2011). Her ne kadar alan yazında sosyal öyküler bilimsel dayanaklı uygulamalar arasında gösterilse de (NAC 2015; NPDC, 2014) bu öğretim uygulamasına ilişkin meta-analiz çalışmalarının sonuçlarına göre sosyal öykü uygulamasının etkililiği tartışılmaktadır (Kokina ve Kern, 2010; Sani-Bozkurt ve Vuran, 2014; Test ve diğ., 2011). Bu nedenle sosyal öykülerin etkililiği ve verimliliğine ilişkin daha fazla sayıda araştırma yapılması gerektiği belirtilmektedir (Kokina ve Kern, 2010; Test ve diğ., 2011).

OSB olan bireylere çeşitli becerilerin öğretiminde görsel destek yaygın olarak kullanılmaktadır (LeBlanc ve diğ., 2003; Rao ve Gagie 2006). Görsel destek ve ipuçları OSB olan bireylerin çevrelerini algılama, iletişim kurma, günlük rutinleri gerçekleştirme, yeni beceri öğrenme ve bağımsız yaşamlarını destekleme gibi durumlarda etkili biçimde kullanılabilir (Quill, 1997). Görsel destek yoluyla yürütölen çalışmalarda kullanılan araçlar arasında; fotoğraf, resim, yazılı materyal ve video görüntülerini saymak

mümkündür (Genç-Tosun ve Kurt 2014; Quill, 1997; West, 2008). Video modellerle öğretim görsel desteğin kullanıldığı en yaygın uygulamalardan biridir. Alan yazında OSB olan bireylere çeşitli becerilerin öğretiminde video modellerle öğretimin daha hızlı edinim ve daha iyi düzeyde genelleme sağladığı ifade edilmektedir (Charlop-Christy ve diğ., 2000). Scattone (2008) sosyal öykülerin video modellerle öğretimle birlikte sunulmasının sosyal öykülerin etkililiğini arttırabileceğini belirtmiştir. Ayrıca sosyal öykülerle video modellerle öğretimin birlikte kullanımının etkililik ve verimlilik açısından sonuçlarının belirlenmesine yönelik araştırma gereksinimi yayımlanmış çalışmalarda da ifade edilmektedir (Scattone, 2008; Sansosti ve Powell-Smith, 2008). Dolayısıyla sosyal öykülerin video modellerle birleştirilerek sunulmasının öğretim sürecinin daha az deneme sayısı, daha az oturum sayısı, daha az öğretim süresiyle ve daha az hatalı öğrenci tepkisiyle tamamlanmasını sağlayabileceği düşünülebilir.

Daha önce de ifade edildiği gibi, alan yazında sosyal öykülerin video modellerle birlikte sunulduğu sınırlı sayıda yayımlanmış araştırmaya rastlanmıştır (Scattone, 2008; Sansosti ve Powel-Smith, 2008, Bernad-Ripoll, 2007). Ancak bu iki uygulamanın bir arada kullanılmasının etkililiğine ilişkin araştırma bulgularının tutarlılık göstermediği; farklı araştırmalarda farklı bulguların elde edildiği görülmektedir. Dolayısıyla, sosyal öykülerin yalnız sunumuyla video modellerle birlikte sunulmasını etkililik ve verimlilik açısından karşılaştırmayı amaçlayan bir araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Sıralanan bu gerekçelerden hareketle, bu araştırmada sosyal öykülerin yalnız sunumuyla video modellerle birlikte sunumunun etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır.

1.6. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, OSB olan bireylere yabancı kişilerden korunma becerilerinin öğretiminde sosyal öykülerin yalnız sunumuyla, video modellerle birlikte sunumunun etkililik ve verimlilik açısından farklılaşp farklılaşmadığını belirlemektir.

Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. OSB olan bireylere yabancı kişilerden korunma becerilerinin öğretiminde sosyal öykülerin yalnız sunumuyla video modellerle birlikte sunumunun edinim ve izleme aşamasında etkililikleri farklılaşmakta mıdır?
2. OSB olan bireylere yabancı kişilerden korunma becerilerinin öğretiminde sosyal öykülerin yalnız sunumu ve video modellerle birlikte sunumu arasında (a) ölçüt

karşılanıncaya kadar gerçekleşen oturum sayısı, (b) deneme sayısı, (c) toplam öğretim süresi açısından farklılık var mıdır?

3. Araştırmaya katılan OSB olan bireylerin ve annelerinin çalışma hakkındaki görüşleri nelerdir?

2. YÖNTEM

Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere yabancı kişilerden korunma becerilerinin öğretiminde sosyal öykülerin yalnız sunumuyla video modelle birlikte sunumunun etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırıldığı bu çalışma, tek-denekli araştırma yöntemleri ile yürütülmüştür. Bu bölümde katılımcılar, ortam ve araç-gereçler, araştırma modeli, deney süreci, veri toplama ve analizi, güvenilirlik ve sosyal geçerlik konularına ilişkin ayrıntılı açıklamalar yer almaktadır.

2.1. Katılımcılar

Bu başlık altında çalışmada yer alan denekler, katılımcıları kaçırma girişiminde bulunan kişiler gibi rol yapmak için ve kapıyı çalmak için tuzak sunan yabancı kişiler ve video modelle öğretim için kullanılan görüntülerde yer alan akarana ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

2.1.1. Denekler

Araştırmada yer alan katılımcıların yaşları 10-15 arasında değişen dört erkek ve bir kız öğrencidir. Katılımcılardan birisi araştırmanın deneysel analiz sürecinde yer almıştır. Tüm katılımcıların otizm spektrum bozukluğu tanısı bulunmaktadır. Katılımcılardan üçü hafif düzeyde zihinsel yetersizlik göstermekteyken birisi sınır zekâ düzeyinde, diğeri ise normal zekâ düzeyindedir. Katılımcılara araştırmacı tarafından 1995 yılında Gilliam tarafından geliştirilen ve Diken, Ardıç ve Diken (2011) tarafından standardizasyon çalışması yapılan Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği-2-Türkçe Versiyonu (GOBDÖ-2-TV) uygulanmıştır. GOBDÖ-2-TV otistik bozukluğu karakterize eden davranışlar sergileyen 3-23 yaşlar arasındaki bireylerin değerlendirilmesini amaçlayan bir derecelendirme ölçeğidir. GOBDÖ-2-TV'nin değerlendirmesi sonucu birey zeka testlerinde olduğu gibi Otistik Bozukluk İndeksi (OBİ) adı verilen standart bir puan elde etmektedir. OBİ puanı "85 veya daha yüksek" ise "Otistik Bozukluk Görülme Olasılığı Oldukça Yüksek", "70-84" arasında ise "Otistik Bozukluk Görülme Olasılığı Var", "69 ve altında" ise "Otistik Bozukluk Görülme Olasılığı Yok" biçiminde yorumlanmaktadır. Katılımcılara zeka ölçeği olarak 1949 yılında Wechsler tarafından geliştirilen ve Savaşır ve Şahin (1995) tarafından standardizasyon çalışması yapılan Wechsler Çocuklar için Zeka Ölçeği (WISC-R) uygulanmıştır. WISC-R birer yedekle birlikte altı sözel (Genel Bilgi, Benzerlikler, Aritmetik, Yargılama, Sözcük Dağarcığı, Sayı Dizisi) ve altı performans (Resim

Tamamlama, Resim Düzenleme, Küplerle Desen, Parça Birleştirme, Şifre, Labirentler) alt testinden oluşmaktadır. Bu alt testlere yönelik standart puanların yanısıra, uygulama sonrasında Sözel Zeka Bölümü, Performans Zeka Bölümü ve Tüm Test Zeka Bölümü katsayıları da elde edilmektedir (Tan, Soysal, Aldemir ve Işık, 2012).

Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği-2-Türkçe versiyonu (GOBDÖ-2-TV) katılımcıların annelerinden alınan bilgiler doğrultusunda araştırmacı tarafından uygulanmış ve katılımcıların otistik bozukluk indeks puanları belirlenmiştir. WISC-R ise uygulama sertifikası olan bir psikolog tarafından uygulanmış ve katılımcıların zeka düzeyleri belirlenmiştir. Katılımcılarla ilgili çalışma için katılımcıların annelerinden yazılı izin alınmıştır.

Katılımcıların araştırmaya katılabilmesi için gerekli olan bazı önkoşul özellikler belirlenmiştir. Bunlar; (a) görsel algılama, (b) gel, al, ver, bak, getir vb. basit yönergeleri takip edebilme, (c) görsel ve işitsel uyarılara en az beş dakika süresince dikkatini yönltebilme, (d) kısa bir öyküyü okuyabilme ya da dinleyebilme ve bu öykü ile ilgili sorulara yanıt verebilmedir. İzleyen bölümde, çalışmada yer alan katılımcılar için belirlenen önkoşul özelliklerin nasıl değerlendirildiğine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

- a) *Görsel algılama:* Katılımcıların görsel algılamaya ilişkin becerilerini değerlendirmek için tablet bilgisayardan bazı nesne fotoğrafları gösterilmiş ve bu nesnelerin ne olduğunu söylemesi istenmiştir. Bu değerlendirme sonucunda tüm katılımcıların, bilgisayar ekranında bulunan üç resimden adı söylenen nesneyi 5 denemeden 4'ünde, beş saniye içinde gösterdikleri ve bu çalışma için gerekli ön koşul özelliklerden biri olan "görsel algılama" yeteneğine sahip oldukları anlaşılmıştır.
- b) *Yönergeleri takip edebilme:* Bu beceriyi değerlendirmek için OSB tanısı bulunan katılımcılara tablet bilgisayarda yer alan bir çizgi film ya da fotoğrafla ilgili "bak, izle vb." yönergeler sunulmuş, evde bulunan nesnelerle ilgili olarak "kitabı getir", "kalemi ver", "kapağı aç" yönergeleri sunulmuştur. Tüm katılımcıların kendilerine sunulan yönergeleri 5 denemenin 4'ünde beş saniye içinde yerine getirmeye başladıkları gözlenmiş ve " yönergeleri takip edebilme" becerisine çalışma için gerekli olan düzeyde sahip oldukları görülmüştür.
- c) *Görsel ve işitsel uyarılara en az beş dakika süreyle dikkatini yöneltme:* Katılımcılara öğretimi gerçekleştirilecek öyküler dışında tablet bilgisayardan bir

öykü okunarak görsel ve işitsel uyarılar sunulmuştur. Tüm katılımcıların 5 denemenin 4'ünde, en az iki dakika süreyle dikkatini görüntüye yönetip yönetmediği gözlenmiştir. Tüm katılımcılar 5 denemenin 4'ünde en az iki dakika süreyle bilgisayar ekranındaki görüntülere dikkatlerini yöneltebilmiştir.

- d) *Kısa bir öyküyü okuyabilme ve metni anlama*: Bu beceriyi değerlendirebilmek için ise, OSB tanısı bulunan katılımcılara önceden belirlenen bir öykü okunmuş ve bu öyküyle ilgili “ne, ne zaman, nerede, nasıl, neden, kim” (5N1K) soruları sorulmuş ve katılımcıların 6 sorudan 5'ine doğru yanıt vermeleri beklenmiştir. Katılımcıların sorulan soruların hepsine doğru yanıt verdikleri görülmüştür.

Araştırmanın deneysel analiz sürecinde yer alan katılımcı Ebru 15 yaşında ve lise öğrencisidir. Ebru'ya 2012 yılında Osmangazi Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde çocuk psikiyatristi tarafından otizm tanısı konulmuştur. Ebru'ya uygulanan GOBDÖ-2-TV sonucunda otistik bozukluk indeks puanının 92 olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre Ebru'da otistik bozukluk görülme olasılığı oldukça yüksektir. Ebru'nun zekâ puanının 87 olduğu belirtilmiştir. Bu sonuca göre Ebru sınır zekâ düzeyindedir. Ebru okuduğu bir metni anlayabilme, yazabilme gibi akademik becerileri, teşekkür etme, selamlaşma, duygularını ifade etme gibi sosyal becerileri, yönergelere uyma, dinleme ve kendisiyle ilgili sorulan sorulara yanıt verebilme gibi alıcı dil becerilerini yerine getirebilmektedir. İletişim başlatma, uygun arkadaşlık ilişkileri geliştirme, paylaşma, konuşmayı sürdürme gibi sosyal ve iletişim becerilerini ise yerine getirmede güçlükler yaşamaktadır.

Arda 13 yaşında ve ortaokul öğrencisidir. Arda'ya 2004 yılında Eskişehir Asker Hastanesi'nde çocuk psikiyatristi tarafından otizm tanısı konulmuştur. Arda'ya uygulanan GOBDÖ-2-TV sonucunda otistik bozukluk indeks puanının 81 olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre Arda'da otistik bozukluk görülme olasılığı vardır. Arda'nın WISC-R sonucunda aldığı toplam zekâ puanının 63 olduğu görülmüştür. Yapılan değerlendirme sonucunda Arda'nın hafif düzeyde zihinsel yetersizlik gösterdiği belirtilmiştir. Arda okuduğu bir metni anlayabilme, yazabilme gibi akademik becerileri, izin isteme, teşekkür etme, paylaşma gibi sosyal becerileri, dinleme, bekleme, yönergelere uyma gibi bazı uyumsal becerileri yerine getirebilmektedir. Ancak arkadaşlık ilişkileri geliştirme, bağlama uygun konuşabilme gibi sosyal ve iletişim becerilerini yerine getirmede ise yetersizlik göstermektedir.

Burak 10 yaşında ve ilkokul öğrencisidir. Burak'a Eskişehir Devlet Hastanesinde çocuk psikiyatristi tarafından 2008 yılında otizm tanısı konulmuştur. Burak'a uygulanan GOBDÖ-2-TV sonucunda otistik bozukluk indeks puanı 83 olarak belirlenmiştir. Bu sonuca göre Burak'da otistik bozukluk görülme olasılığı vardır. Burak'ın WISC-R sonucunda aldığı toplam zekâ puanı 94 olarak belirlenmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda Burak'ın yaşlılarıyla karşılaştırıldığında normal zekâ düzeyinde olduğu belirtilmiştir. Burak okuduğu bir metni anlayabilme ve yazabilme gibi akademik becerileri, bekleme, dinleme, yönergelere uyma, kendisiyle ilgili sorulan sorulara cevap verebilme gibi uyumsal becerileri, ne istediğini ifade edebilme ve paylaşma gibi sosyal becerileri yerine getirebilmektedir. Ancak iletişimi başlatma ve sürdürme, bir gruba katılma gibi sosyal ve iletişim becerilerini yerine getirmede yetersizlik göstermektedir.

Emre 12 yaşında ve ortaokul öğrencisidir. Emre'ye 2011 yılında Eskişehir Devlet Hastanesi'nde çocuk psikiyatristi tarafından otizm tanısı konulmuştur. Emre'ye uygulanan GOBDÖ-2-TV sonucunda otistik bozukluk indeks puanının 110 olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre Emre'de otistik bozukluk görülme olasılığı oldukça yüksektir. Emre'nin WISC-R sonucunda aldığı toplam zekâ puanının 51 olduğu görülmüştür. Yapılan değerlendirme sonucunda Emre'nin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olduğu belirtilmiştir. Emre okuduğu bir metni anlayabilme ve yazabilme gibi akademik becerileri, dinleme, yönergelere uyma gibi uyumsal becerileri, izin isteyebilme, bir şeye ihtiyacı olduğunda isteme gibi sosyal becerileri yerine getirebilmektedir. Ancak iletişim başlatma ve sürdürme, paylaşma, akranlarıyla bir etkinliğe katılma, akran baskısıyla baş etme gibi sosyal ve iletişim becerilerini yerine getirmede yetersizlik göstermektedir.

Soner 12 yaşında ve ortaokul öğrencisidir. Soner'e 2007 yılında Eskişehir Asker Hastanesi'nde çocuk psikiyatristi tarafından konulmuştur. Soner'e uygulanan GOBDÖ-2-TV sonucunda otistik bozukluk indeks puanının 83 olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre Soner'de otistik bozukluk görülme olasılığı vardır. Soner'in WISC-R sonucunda aldığı toplam zeka puanının 41 olduğu görülmüştür. Yapılan değerlendirme sonucunda Soner'in hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olduğu belirtilmiştir. Soner okuduğunu anlayabilme ve yazabilme gibi akademik becerileri, kendisiyle ilgili sorulan sorulara cevap verebilme, dinleme, gel, al, ver gibi basit yönergeleri yerine getirebilme gibi alıcı dil becerilerine, özür dileme, duygularını ifade edebilme, paylaşma gibi sosyal becerileri yerine getirebilmektedir. Ancak başkalarıyla iletişim başlatma ve sürdürme, akranlarıyla

uygun arkadaşlık ilişkileri geliştirme, akran baskısıyla baş etme ve izin isteme gibi sosyal becerilerde yetersizlik göstermektedir.

Tablo 2.1. *Katılımcıların Demografik Özellikleri*

Adı	Yaşı	Cinsiyeti	GOBDÖ	WISC-R
Arda	13	Erkek	81	63
Burak	10	Erkek	83	94
Emre	12	Erkek	110	51
Soner	12	Erkek	83	41

2.1.2. Yabancı Kişiler

Yabancı kişiler, katılımcıları kaçıрма girişiminde bulunan kişiler gibi rol yapmak için ve kapıyı çalmak için araştırmada yer almışlardır. Yabancı kişiler, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde bulunan lisans öğrencileri, öğretim elemanları, öğretmenler, araştırmada yer alan katılımcıların yaşına yakın akranlar ve çeşitli meslek gruplarındaki diğer bireylerden oluşmaktadır (Bkz. 2.2). Yabancı kişiler boy, kilo, dış görünüm, cinsiyet ve yaş gibi özellikler bakımından çeşitlilik göstermesine özen gösterilmiştir. Başlama düzeyi ve uygulama süresince her iki beceri için de her denemede her katılımcı için farklı yabancı kişiler yer almıştır. Araştırmaya toplam 78 yabancı kişi katılmıştır.

Tablo 2.2. *Yabancı Kişilerin Özellikleri*

Erkek	Kadın	Yaş-Aralığı 15-30	Yaş Aralığı 30-45	Kilo Aralığı	Boy Aralığı
46	32	69	9	55-97kg	159-188cm

2.1.2.1. Yabancı kişilerin bilgilendirilmesi

Yabancı kişilerden korunma becerilerinin öğretimine yönelik araştırmada yer alan yabancı kişiler gönüllülük ilkesi ile çalışmaya katılmıştır. Çalışmada düzenlenen yoklama oturumlarından önce yabancı rolünü oynayan kişilerle kendilerinden beklenen rollere ilişkin bilgilendirme toplantısı yapılmıştır. Bilgilendirme çalışmasında yabancı kişiler araştırmanın amacı ve önemine, kaçırmaya girişimi sırasında kullanılan tuzak türüne tuzak

sunumu sırasında karşılaşılabilecekleri olası öğrenci tepkilerine ilişkin bilgilendirilmiş ve yabancı kişilerin tuzak sunumuna ilişkin model olunmuştur.

- (a) *Araştırmanın amacı ve önemi konusunda bilgilendirme:* İlk olarak yabancı kişilere kaçırma girişiminde bulunacakları OSB olan katılımcıların sosyal, iletişim, bilişsel beceri alanlarındaki genel performansı ve OSB'ye bağlı davranış özelliklerine ilişkin kısa bilgi verilmiştir. Daha sonra öğretimi hedeflenen becerilerin neden önemli olduğu ve son olarak araştırmanın amacı açıklanmıştır.
- (b) *Kaçırma girişimi sırasında kullanılan tuzak türlerine ilişkin bilgilendirme:* Bu aşamada kaçırma girişiminde bulunmak için gerçekleştirilmesi planlanan tuzak türlerinin ne olduğu belirtilmiş ve örnekler verilmiştir. Örneğin; emredici tuzak türünün ne olduğu yabancı kişiye açıklanmış ve ardından bu tuzak türüyle ilgili şu şekilde bir örnek verilmiştir; “Annen benimle gelmeni istedi hadi beraber annenin yanına gidelim.”
- (c) *Tuzakların sunumuna model olma:* Araştırmacı yabancı kişilere tuzak sunumunun nasıl yapacağına ilişkin model olmuştur. Örneğin; yabancı bir kişi olarak hedef katılımcının yanına yaklaşacaksınız ve ona şu cümleyi söyleyeceksiniz: “Merhaba! Buralarda cep telefonumu kaybettim. Bana yardım eder misin?” ya da kapı ziline basıp çocuğun kapıyı açmasını ya da kim o diye seslenmesini bekledikten sonra: “Ben kargo şirketinden geliyorum, kargonuz var.”
- (d) *Tuzak sunumu sırasında deneklerin olası tepkilerine ilişkin bilgilendirme:* Bu aşamada yabancı kişilere deneklerin tuzak sunumu sırasındaki olası tepkileri ve bu tepkiler gerçekleştiğinde ne şekilde davranmaları gerektiği konusunda bilgilendirme yapılmıştır. Denek yabancı bir kişi tarafından kendisine sunulan kaçırma girişimine karşılık yanlış tepkide bulunursa diğer bir ifadeyle yabancı kişinin sunduğu tuzağa inanırsa, yabancı kişiden 3-5 sn gibi kısa bir sürede denekin yanından bir bahane bularak ayrılması istenmiştir. Eğer denek yabancı kişi tarafından sunulan kaçırma girişimine karşılık herhangi bir tepkide bulunmazsa ya da yabancı kişiye karşı sadece “hayır” ifadesini kullanırsa, yabancı kişiden katılımcıya daha önce belirlenen tuzak türünü en fazla iki kez daha tekrarlama istenmiştir. Eğer denek hala aynı tepkide bulunuyorsa yabancı kişiden katılımcının yanından uzaklaşması istenmiştir. Denek yabancı kişi tarafından sunulan kaçırma girişimine doğru tepkide bulunursa, diğer bir ifadeyle

yabancı kişiye “hayır” deyip yabancı kişinin yanından uzaklaşırsa yabancı kişinin ortamdaki ayrılması istenmiştir.

2.1.3. Akran model

Akran, öğretimi hedeflenen beceriye model olmak için katılımcıların izledikleri video görüntülerinde ve sosyal öykülerde kullanılan fotoğraflarda yer almıştır. Ayrıca video görüntülerinde ve fotoğraflarda akran modelin annesi rolünde bir yetişkin yer almıştır. Yetişkinin yaş, kilo ve boy özellikleri bakımından katılımcıların anneleriyle benzer özellikte olmasına özen gösterilmiştir. Akranın, yaş cinsiyet gibi özellikler açısından katılımcılara benzer özelliklerde olmasına dikkat edilmiştir. Seçilen akran, ilköğretim beşinci sınıfa devam eden 11 yaşında bir erkek öğrencidir. Öğretim sürecinde kullanılan video kayıtları, öğretimin gerçekleştirildiği benzer ortamlarda, bir akranın beceriyi uygun bir biçimde sergilemesi ile hazırlanmıştır. Hazırlanan sosyal öykülerin tablet bilgisayardan sunumu ve sosyal öykülerde kullanılan görsellerin düzenlenmesiyle ilgili olarak, OSB olan çocuklara yabancı kişilerden korunma becerilerinin öğretimi ve sosyal öykülerle ilgili araştırma ve uygulamacı deneyimi olan bir öğretim üyesinden görüş alınmıştır.

2.2. Ortam

Yabancı kişilerin kaçırma girişimlerinden korunma becerisine ilişkin tüm yoklama oturumları katılımcıların günlük yaşamda sıklıkla bulunduğu şehir içindeki cadde ve sokaklar, okul çevresi, alış-veriş merkezleri, kırtasiye ve market önleri gibi doğal ortamlarda gerçekleştirilmiştir. Öğretim oturumları ise katılımcıların evlerinde, devam ettikleri rehabilitasyon merkezi ve okullarda bire-bir düzenlemeyle gerçekleştirilmiştir. Kapıyı çalan yabancı kişilerden korunma becerisine ilişkin tüm yoklama ve öğretim oturumları ise katılımcıların evlerinde gerçekleştirilmiştir.

2.3. Araç-Gereçler

Araştırmada öğretilmesi hedeflenen beceriler için yazılan sosyal öyküler katılımcılara tablet bilgisayar aracılığıyla ve Microsoft PowerPoint programı kullanılarak sunulmuştur. Her bir sosyal öykü sekizer cümleden oluşmuştur. Her bir öyküde dört betimleyici, bir yönlendirici, bir yansıtıcı, bir doğrulayıcı ve bir işbirlikçi cümle yer almıştır. Cümle oranları açısından altı tane betimleyen cümle, üç tane yönlendiren cümle yer almıştır. Betimleyen cümle sayısı yönlendiren cümle sayısına bölüldüğünde her bir öykü için sonuç üç olmaktadır. Bu oran Gray’in ölçütlerine göre bir sosyal öyküde olması

gereken cümle oranına uygundur. Her bir beceri için yazılan öyküyle ilgili PowerPoint sunusunda toplam sekizer slayt ve dokuzar fotoğraf yer almıştır. Slaytların bir tanesinde iki cümle ve iki fotoğraf yer almıştır. Sosyal öykülerde kullanılan fotoğraflar ve video model için gerekli olan video kayıtları tablet bilgisayarın fotoğraf ve video çekme özelliğinden yararlanılarak oluşturulmuştur.

Yabancı kişilerin kaçırma girişiminden korunmak için iki video kaydı hazırlanmıştır. Bu video kayıtları iki tuzak türüne göre hazırlanmıştır. Video kayıtların sürelerinin eşit olmasına özen gösterilmiştir. Video kayıtlarından birisinin süresi 37 saniye diğerinin süresi ise 38 saniyedir.

Kapıyı çalan yabancı kişilerden korunma becerisinin öğretimi için de iki video kaydı hazırlanmıştır. Video kayıtların sürelerinin eşit olmasına özen gösterilmiştir. Video kayıtlarından birisinin süresi 34 saniye diğerinin süresi ise 36 saniye sürmüştür. Böylece her bir beceriye ilişkin toplam ikişer video kaydı görüntüsü hazırlanmıştır.

Ayrıca araştırmada etkililik, verimlilik, sosyal geçerlik ve güvenilirlik verilerini toplamak için veri toplama formları ve video kamera kullanılmıştır. Araştırma boyunca sıralanan araç gereçler kullanılmıştır:

Sosyal Öykülerin hazırlanması ve sunulması için kullanılan araç-gereçler

- Microsoft PowerPoint programı aracılığıyla hazırlanmış sosyal öyküler.
- Hazırlanan PowerPoint dosyalarının sunumu için 10.1” tablet bilgisayar.

Video modelin hazırlanması ve sunumu için kullanılan araç-gereçler

- Her bir sosyal beceri için ekran modelin gerçekleştirdiği video kayıtları.
- Sosyal öyküleri içeren Microsoft PowerPoint dosyaları ve video kayıtları barındıran bir tablet bilgisayar.

Verilerin toplanması için gerekli araç-gereçler:

- Uygulama güvenilirliği ve gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin toplanması için video kamera ve çalışma boyunca gerçekleştirilen oturumların görüntülerinin kaydedildiği bir veri kayıt cihazı.
- Katılımcıların performansına ilişkin kayıt tutmak için her bir hedef beceri için yoklama, izleme oturumları veri toplama formları.
- Öğretim oturumları veri toplama formları.
- Uygulama güvenilirliği veri toplama formları.

2.4. Araştırma Modeli

OSB olan bireylere yabancı kişilerden korunma becerilerinin öğretiminde sosyal öykülerin yalnız sunumuyla video modelle birlikte sunumunun etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırıldığı bu araştırmada tek denekli araştırma modellerinden uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılmıştır. Uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli, iki ya da daha fazla geriye dönüşü olmayan bağımsız değişkenin iki ya da daha fazla bağımlı değişken üzerindeki etkililiklerinin karşılaştırılmasında kullanılan tek denekli bir araştırma modelidir (Kurt, 2012c). Araştırmada uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modelinin gereklerini yerine getirebilmek için bazı konulara özen gösterilmiştir. İzleyen bölümde bu konuya ilişkin açıklamalar sunulmaktadır.

2.4.1. Deneysel Analiz

Çalışmada üzerinde değişiklik yaratılması hedeflenen davranışların eşit zorluk düzeyinde olmasına dikkat edilmiştir. Davranışların eşit zorluk düzeyinde olup olmadığını belirlemek için başvuru çeşitli uygulamalar söz konusudur. Gast ve Wolery (1988)'e göre uyumsal ve toplumsal beceriler gibi becerilerin kazandırılması hedeflendiğinde becerilerin eşit zorluk düzeyinde olup olmadığını belirlemek için deneysel analiz veya mantık analizi yapılabilir. Bu araştırmada zorluk düzeyini belirlemek amacıyla deneysel analiz ve mantık analizi yapılmıştır. Deneysel analiz, öğretim sürecinde becerilerin ölçüt karşılanıncaya değin eşit ya da birbirine yakın sayıda öğretim oturumu gerektirmesi olarak değerlendirilir. Mantık analizinde ise kazandırılması hedeflenen davranış için katılımcının sergilemesi beklenen davranış basamak sayılarının birbirine benzer ya da yakın olması dikkate alınır (Gast, 2010; Kurt, 2012c).

Araştırmada katılımcılara öğretilmesi hedeflenen becerilerin eşit zorluk düzeyinde olup olmadığını belirlemek için yapılan deneysel analiz sürecinde Ebru'ya öğretilmesi hedeflenen her iki korunma becerisi de sadece sosyal öyküler uygulaması kullanılarak öğretilmiştir. Ebru öğretimi hedeflenen her iki korunma becerisiyle ilgili olarak başlama düzeyi evresinde hiç doğru tepki sergilemediği görülmüştür. Sosyal öykülerle ilgili öğretime başlar başlamaz uygulama evresinde kendisine öğretilen her iki becerinin eğilim ve düzeyinde acil etki görülmüş ve Ebru her iki korunma becerisine ilişkin üç oturum ard arda beş puan düzeyinde doğru tepki gösterdiği görülmüştür. İzleme aşamasında, katılımcının çalışmada belirlenen ölçütü karşılamasından bir ve altı hafta

sonra becerilerin kalıcılık düzeylerinin farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan incelemelerde, Ebru'nun öğrendiği her iki beceriyi de beş puan düzeyinde doğru tepki sergilediği görülmüştür. Bulgulara göre, Ebru üç oturum sosyal öyküler öğretim uygulaması sonucunda kapıyı çalan yabancı kişilerden korunma becerisine; üç oturum sosyal öyküler öğretim uygulaması sonucunda da yabancı kişilerin kaçırma girişimlerinden korunma becerisine ilişkin beş puan düzeyinde doğru tepkide bulunmuştur.

Bu araştırmada üzerinde değişiklik yaratılması hedeflenen davranışların hem birbirinden bağımsız, hem de işlevsel olarak birbirine benzer olmasına dikkat edilmiştir. Davranışların birbirinden bağımsız olması, bir davranışta öğrenmenin olmasının diğer davranışta öğrenmeye yol açmıyor olması olarak tanımlanmaktadır (Gast, 2010; Kurt, 2012c). Bu araştırmada üzerinde çalışılan her iki davranış da yabancı kişilerden korunma becerileri olarak birbirine benzer özelliktedir ve farklı davranış basamaklarından oluştuğu için birbirinden bağımsız becerilerdir.

Araştırmada her iki öğretim uygulaması için yansız atamayla birer beceri seçilmiştir. Katılımcılara öğretilen becerilerden biri sosyal öykülerin yalnız sunumuyla, diğeri ise sosyal öykülerin video modelle birlikte sunumuyla öğretilmiştir. Her bir beceri için hazırlanan öykülerle ilgili cümle, fotoğraf, slayt sayılarının eşit ve kullanılan cümle türlerinin benzer olmasına dikkat edilmiştir.

Araştırmada sıralama etkisini kontrol altına almak için bağımsız değişkenlerin uygulanma sırası yansız atama ile belirlenmiş ve hızlı dönüşümleri sağlanmıştır. Bu dönüşüm her iki öğretim uygulamasının gün içinde farklı saatlerde ve en az bir saat arayla uygulanmasına dikkat edilerek gerçekleştirilmiştir. Her iki öğretim uygulamasında eşit sayıda öğretim oturumuna ve yoklama denemesine yer verilmiştir. Her iki öğretim uygulaması için de her gün bir öğretim oturumu ve birer deneme yapılmıştır.

Araştırmanın iç geçerliğini tehdit edebilecek riskleri azaltmak amacıyla katılımcıların aile üyeleri araştırmada öğretimi gerçekleştirilen becerilerle ilgili çalışma yapmamaları konusunda bilgilendirilmiştir. Son olarak bağımsız değişkenlere özgü özellikler dışındaki ortam, uygulamacı, öykülerde yer alan cümle sayısı ve pekiştireç gibi diğer tüm değişkenlerin dengeli dağılımı sağlanmıştır.

2.5. Bağımlı Değişkenler

Araştırmanın iki bağımlı değişkeni vardır. Bunlardan biri katılımcıların yabancı kişilerin kaçırma girişimlerinden korunmayı öğrenme düzeyi; diğeri; kapıyı çalan yabancı kişilerden korunmayı öğrenme düzeyidir. Alan yazında OSB olan çocukları ya da zihinsel yetersizliği olan çocukları yabancı kişilerden korunma becerilerinin öğretimiyle ilgili yapılan çalışmalarda bağımlı değişkenlere ilişkin sıfır ile beş puan arasında değişen puanlama çizelgeleri oluşturulduğu görülmüştür (Bergstrom ve diğ., 2014; Godish, 2010; Gunby ve diğ., 2010; Lumley, Miltenberger, Long, Rapp ve Roberts, 1998; Süzer, 2015; Summers ve diğ., 2011). Bu çalışma için de benzer bir puanlama çizelgesi oluşturulmuştur. Katılımcıların günlük yoklama oturumlarında üç oturum üst üste beş puan alması öğretim uygulamasıyla ilgili silikleştirme yapılabilmesi için ölçüt olarak belirlenmiştir. Sosyal öykülerin video modelle sunulduğu öğretim uygulamasında video modelle öğretim de sosyal öyküyle birlikte silikleştirilmiştir. Öğretimin silikleştirilmesi sürecinde katılımcının iki oturum üst üste beş puan alması ve böylece katılımcıların toplamda beş oturum üst üste beş puan almaları ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada kullanılan puanlama çizelgesi Lumley ve diğ., (1998) ile Süzer (2015)'in çalışmalarından uyarlanmıştır.

Yabancı kişilerin kaçırma girişimlerinden korunma becerisi için: (5 puan) Tuzak Cümleyi reddetmek, ortamdan uzaklaşmak ve güvenilir bir yetişkine durumu rapor etmek. (4 puan) Tuzak cümleyi reddedip ortamdan uzaklaşmak ancak durumu güvenilir bir yetişkine rapor etmemek. (3 puan) Tuzak cümleyi reddeden bir ifadede bulunmadan ortamdan uzaklaşmak ve durumu bir yetişkine rapor etmek. (2 puan) Tuzak cümleyi reddeden bir ifadede bulunmadan ortamdan uzaklaşmak. (1 puan) Tuzak cümleyi reddetmek ancak ortamdan uzaklaşmamak. (0 puan) Tuzağa uymak olarak değerlendirilmiştir (Tablo 2.3).

Kapıyı çalan yabancı kişilerden korunma için: (5 puan) Kim olduğunu sormak, kapıyı kapalı tutmak ve durumu güvenilir bir yetişkine rapor etmek. (4 puan) Kim olduğunu sormak, kapıyı kapalı tutmak ancak durumu güvenilir bir yetişkine rapor etmemek ya da kim olduğunu sormadan durumu güvenilir bir yetişkine rapor etmek. (3 puan) Kim olduğunu sormadan kapıyı kapalı tutarak kapıda tepkisiz beklemek. (2 puan) Kim olduğunu sormak, yabancı olduğu halde kapıyı açmak ve durumu güvenilir bir yetişkine söylemeye gitmek. (1 puan) Kim olduğunu sormak ancak yabancı olduğu halde

kapıyı açmak. (0 puan) Kim olduğunu sormadan veya kim olduğunu sorup beklemeden kapıyı açmak olarak değerlendirilmiştir (Tablo 2.4).

Tablo 2.3. Yabancı Kişilerin Kaçırma Girişimlerinden Korunma

-
- (5) Tuzak cümleyi reddetmek, ortamdan uzaklaşmak ve güvenilir bir yetişkine durumu rapor etmek.
 - (4) Tuzak cümleyi reddedip ortamdan uzaklaşmak ancak durumu güvenilir bir yetişkine rapor etmemek.
 - (3) Tuzak cümleyi reddeden bir ifadede bulunmadan ortamdan uzaklaşmak ve durumu bir yetişkine rapor etmek.
 - (2) Tuzak cümleyi reddeden bir ifadede bulunmadan ortamdan uzaklaşmak.
 - (1) Tuzak cümleyi reddetmek ancak ortamdan uzaklaşmamak.
 - (0) Tuzağa uymak
-

Tablo 2.4. Kapıyı Çalan Yabancı Kişilerden Korunma

-
- (5) Kim olduğunu sormak, kapıyı kapalı tutmak ve durumu güvenilir bir yetişkine rapor etmek.
 - (4) Kim olduğunu sormak, kapıyı kapalı tutmak ancak durumu güvenilir bir yetişkine rapor etmemek ya da kim olduğunu sormadan kapıyı kapalı tutmak ve durumu güvenilir bir yetişkine rapor etmek.
 - (3) Kim olduğunu sormadan kapıyı kapalı tutarak kapıda tepkisiz beklemek.
 - (2) Kim olduğunu sormak, yabancı olduğu halde kapıyı açmak ve durumu güvenilir bir yetişkine söylemeye gitmek.
 - (1) Kim olduğunu sormak ancak yabancı olduğu halde kapıyı açmak.
 - (0) Kim olduğunu sormadan veya kim olduğunu sorup beklemeden kapıyı açmak diğer bir ifadeyle tuzağa uymak
-

2.5.1. Yoklama (Başlama düzeyi, Günlük yoklama ve İzleme) oturumlarında olası katılımcı tepkileri

Tüm oturumlarda katılımcıların doğru tepki, yanlış tepki ya da tepkide bulunmama üzere üç tür tepkiden birini göstermesi beklenmiştir. Aşağıda doğru tepki ve yanlış tepki tanımlarına yönelik açıklamalar yer almaktadır.

Doğru tepki: Yabancı kişilerin kaçırma girişimlerinden korunma becerisi için katılımcının kendisine sunulan kaçırma teklifini “5 sn.” içinde reddetmesi (“hayır” ya da reddetme anlamına gelen başka bir ifade ya da jest ve mimikler), bulunduğu ortamdan

uzaklaşması ve durumu güvenilir bir yetişkine (anne, baba, komşu, vb.) bildirmesi doğru tepki olarak kabul edilmiş ve beş puan olarak belirlenmiştir. Kapıyı çalan yabancı kişilerden korunma becerisi için ise katılımcının kapı zili çaldığında kapıya doğru yaklaşıp, “kim o” diye sorması, “5 sn.” içerisinde kapıyı açmadan kapının yanından uzaklaşması ve yabancı bir kişinin kapıda olduğunu evdeki bireylerden birine durumu bildirmesi doğru tepki olarak kabul edilmiş ve beş puan olarak belirlenmiştir.

Yanlış tepki: Yabancı kişilerin kaçırma girişimlerinden korunma becerisi için katılımcının beş puan düzeyinde doğru tepkisi dışında sergilemiş olduğu diğer tüm tepkiler yanlış tepki olarak kabul edilmiş ve puanlanmıştır (Tablo 2.2). Kapıyı çalan yabancı kişilerden korunma becerisi için ise katılımcının beş puan düzeyinde doğru tepkisi dışında sergilemiş olduğu diğer tüm tepkiler yanlış tepki olarak kabul edilmiştir ve puanlanmıştır (Tablo 2.3).

2.6. Bağımsız Değişkenler

Araştırmanın bağımsız değişkenleri sosyal öykülerin yalnız sunulduğu öğretim uygulaması ve sosyal öykülerin video modelle birlikte sunulduğu öğretim uygulamasıdır. Bu çalışmada OSB tanısı bulunan bireylere yabancı kişilerden korunma becerilerinin öğretiminde sosyal öykülerin yalnız sunumuyla video modelle birlikte sunumunun etkililik ve verimliliklerinin farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Her iki öğretim uygulamasının etkililikleri karşılaştırılırken katılımcıların doğru ve yanlış tepkileri kaydedilmiş ve doğru tepki yüzdesi belirlenmiştir. Öğretim uygulamalarının verimlilik açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla her bir katılımcı için (a) ölçüt karşılanıncaya kadar gerçekleşen oturum sayısı, (b) deneme sayısı ve (c) toplam öğretim süresine ilişkin verilerin karşılaştırılması planlanmıştır.

2.7. Genel Süreç

2.7.1. Deneysel analiz

Bu çalışmada davranışların eşit zorluk düzeyinde olup olmadığını belirleyebilmek için deneysel analiz yapılmıştır. Deneysel analiz sürecinde sadece sosyal öyküler öğretim uygulaması olarak kullanılmıştır. Deneysel analiz süreci sonunda katılımcının her iki beceriyi de eşit öğretim oturumu sayısı ile öğrendiği görülmüştür. Her iki becerinin öğrenilmesi üçer öğretim oturumu sürmüştür. Deneysel analiz süreci sonlandırılarak deney sürecine geçilmiştir.

2.7.2. Deney süreci

Deney sürecinde yoklama (başlama düzeyi yoklama ve günlük yoklama oturumları), öğretim, izleme oturumları düzenlenmiştir. Uygulama süreci araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Her bir katılımcıda üç oturum ard arda beş puan alması diğer bir ifadeyle ölçüt karşılandıktan sonra sosyal öykülerin zaman bağlamında silikleştirilmesi aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada sosyal öykünün okunması ile hedef becerilere ilişkin yoklama oturumu alma arasında geçen süre uzatılmıştır. Diğer bir ifadeyle sosyal öykünün yalnız sunulduğu öğretim uygulamasında ilk olarak sosyal öykülerle ilgili öğretim oturumu düzenlenmiştir. Öğretimi hedeflenen beceriye ilişkin yoklama oturumu ise öğretim oturumundan bir gün sonra yapılmıştır. Sosyal öykülerin nasıl uygulandığına ilişkin açıklamalara öğretim oturumu başlığı altında yer verilmiştir. Sosyal öykülerin video modelle birlikte sunulduğu öğretim uygulamasında ilk olarak sosyal öykülerle ilgili öğretim oturumu düzenlenmiştir. Daha sonra video model uygulamasına geçilmiştir. Silikleştirme sürecinde sosyal öyküler ve video modelle öğretim uygulamalarına ilişkin öğretim oturumu gerçekleştirildikten bir gün sonra yoklama denemesi alınmıştır. Sosyal öykülerin ve ardından video modelle öğretimin nasıl uygulandığına ilişkin açıklamalara öğretim oturumları başlığı altında yer verilmiştir. Katılımcılar hedef becerilere ilişkin iki oturum üst üste beş puan alındıktan sonra silikleştirme süreci de sonlandırılmıştır. Her iki öğretim uygulamasında tüm oturumlar bire-bir öğretim düzenlemesiyle gerçekleştirilmiştir.

2.7.2.1. Yoklama oturumları

Araştırmada başlama düzeyi yoklama oturumları ve günlük yoklama oturumları olmak üzere iki tür yoklama oturumu düzenlenmiştir.

2.7.2.1.1. Başlama düzeyi yoklama oturumları

Başlama düzeyi yoklama oturumları öğretime başlamadan önce en az üç oturum üst üste kararlı veri elde edinceye kadar sürdürülmüştür. Yoklama oturumları kontrollü başlama düzeyi evresi düzenlemesiyle gerçekleştirilmiştir. Kontrollü başlama düzeyi evresi, uygulama evresi ile başlama düzeyi evresindeki karşılaştırma durumunun dışındaki tüm değişkenlerin sabit tutularak veri toplanmasıdır (Tekin-İftar, 2012). Bu oturumlarda katılımcıların hedef davranışı sergileyip sergileyemediğine ilişkin veri toplamak amacıyla olası senaryolar oluşturularak veri toplanmıştır. Bütün katılımcılarda her gün her bir beceri için bir yoklama oturumu düzenlenmiş ve bu yoklama

oturumlarında her bir beceri için birer deneme yapılmıştır. Başlama düzeyi yoklama oturumlarında veri toplamak için tek fırsat yöntemi kullanılmıştır. Bu bağlamda yabancı kişilerin kaçırma girişiminden korunma becerisine ilişkin katılımcının yanlış tepki verdiği ilk basamakta deneme sonlandırılmıştır. Diğer bir ifadeyle eğer katılımcı yabancı kişilerin kaçırma girişimi sırasında kullandıkları tuzak teklifini kabul ederse ya da teklifi reddettiği halde ortamdaki uzaklaşmazsa oturum sonlandırılmıştır. Kapıyı çalan yabancı kişilerden korunma becerisine ilişkin ise yabancı kişi kapıyı çaldıktan sonra katılımcı kapıyı açarsa oturum sonlandırılmıştır.

Daha önce de açıklandığı gibi çocuk kaçırma vakalarında yabancı kişilerin kullandıkları belli başlı tuzak türleri bulunmaktadır. Bu araştırmada tüm katılımcılarla başlama düzeyi öncesinde basit, emredici, özendirici ve yardım isteme olmak üzere dört farklı tuzak türüne ilişkin ön eleme oturumları gerçekleştirilmiştir. Katılımcılardan üç tanesi emredici ve yardım isteme tuzak türlerine ilişkin teklifleri kabul etmişlerdir. Dolayısıyla bu katılımcılar için emredici ve yardım isteme tuzak türlerine yönelik başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Katılımcılardan bir tanesi ise sadece emredici tuzak türüne yönelik teklifi kabul etmiştir. Bu katılımcı için ise sadece emredici tuzak türüne ilişkin başlama düzeyi verisi toplanmıştır.

Başlama düzeyi yoklama oturumları şu şekilde gerçekleştirilmiştir: Yabancı kişilerin kaçırma girişimlerinden korunma becerisi için katılımcıların kısa bir süreliğine buldukları ortamlarda yalnız kalmaları sağlanmıştır (örn., Market önünde annesi katılımcıya: Sen burada bekle ben birazdan geleceğim! diyerek katılımcıyı yalnız bırakmıştır). Daha sonra yabancı bir kişi katılımcının yanına gelmiş ve tuzak türlerinden birisini sunarak kaçırma girişiminde bulunmuştur (örn., Merhaba! Annem benimle gelmeni istedi, hadi beraber gidelim”). Katılımcı beş saniye içinde doğru tepki verdiği bir başka deyişle katılımcı kendisine sunulan kaçırma teklifini “5 sn.” içinde reddedip (“hayır” ya da reddetme anlamına gelen başka bir ifade ya da jest ve mimikler), bulunduğu ortamdaki uzaklaştığında ve durumu annesine bildirdiğinde katılımcının annesi katılımcıyı sözel olarak pekiştirmiştir. Ancak yanlış tepki verdiği diğer bir deyişle yabancı bir kişinin teklifini kabul ettiğinde kaçırma girişimini sunan yabancı kişi bir bahane bularak (örn., “Cep telefonum çalıyor benim hemen gitmem gerek, sen şurada bekle”) birkaç saniye içerisinde katılımcının yanından ayrılmıştır.

Kapıyı çalan yabancı kişilerden korunma becerisiyle ilgili başlama düzeyi verisi toplamak için yabancı bir kişi kapıyı çalmıştır. Daha sonra katılımcı eğer kapıda kim

olduğuna bakmaya kendi gidiyorsa m¼dahalede bulunmayarak ancak kapıda kim olduğuna bakmaya gitmiyorsa katılımcının annesi tarafından kapıya bakmaya yönlendirilmiştir (örn., oğlum kapıya bakar mısın?). Katılımcı doğru tepki verdiğinde bir başka deyişle kapıya doğru yaklaşp, “kim o” diye sorarak “5 sn.” içerisinde kapıyı açmadan kapının yanından uzaklaştığında ve yabancı bir kişinin kapıda olduğunu evdeki bireylerden birine durumu bildirdiğinde katılımcının annesi katılımcıyı sözel olarak pekiştirmiştir (örn.,Aferin!). Ancak yanlış tepki verdiğinde diğer bir deyişle katılımcı kapıyı yabancı kişiyeye açar açmaz katılımcının annesi hemen kapıya gelerek oturumu sonlandırmış ve yabancı kişi annesinin kontrolünde uzaklaşmıştır.

2.7.2.1.2. Günlük yoklama oturumları

Günlük yoklama oturumları her bir uygulama oturumunun ardından gerçekleştirilmiştir. Günlük yoklama oturumlarında öğretilcek beceriler için her gün her bir beceri için bir günlük yoklama oturumu düzenlenmiş ve her yoklama oturumunda her bir beceri için birer deneme yapılmıştır. Günlük yoklama oturumlarında başlama düzeyi yoklama oturumlarında izlenen sürecin aynısı izlenmiştir. Günlük yoklama oturumlarında her bir katılımcı için başlama düzeyinde sunulan aynı tuzak türleri sunulmuştur.

2.7.2.2. Öğretim oturumları

Başlama düzeyi evresinde kararlı veri elde edildikten sonra yansız atama yoluyla sosyal öykülerin yalnız sunulduğu ve sosyal öykülerin video modelle birlikte sunulduğu öğretim uygulamasına atanan becerilerin öğretimine başlanmıştır. İlk olarak Microsoft PowerPoint programıyla hazırlanan öyküler tablet bilgisayardan uygulamacı tarafından açılmış ve slayt geçişleri katılımcılara sağlanmıştır. Sosyal öykülerin yalnız sunulduğu ve video modelle birlikte sunulduğu her iki uygulama için gerçekleştirilen öğretim oturumlarında öyküler araştırmada yer alan katılımcıların kendileri tarafından tablet bilgisayarı kendileri tutarak okunmuştur. Öğretim oturumları katılımcıların kendilerini rahat ve huzurlu hissettiği bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Öğretim oturumları sırasında katılımcı ve araştırmacı yan yana oturmuştur. Her bir katılımcıya hangi öğretim uygulaması ile hangi becerinin öğretildiği Tablo 2.5’de gösterilmektedir.

Tablo 2.5. *Sosyal Öykülerin Yalnız Sunulduğu ve Video Modelle Birlikte Sunulduğu Öğretim Uygulamalarının Katılımcılara ve Öğretimi Hedeflenen Becerilere Dağılımı*

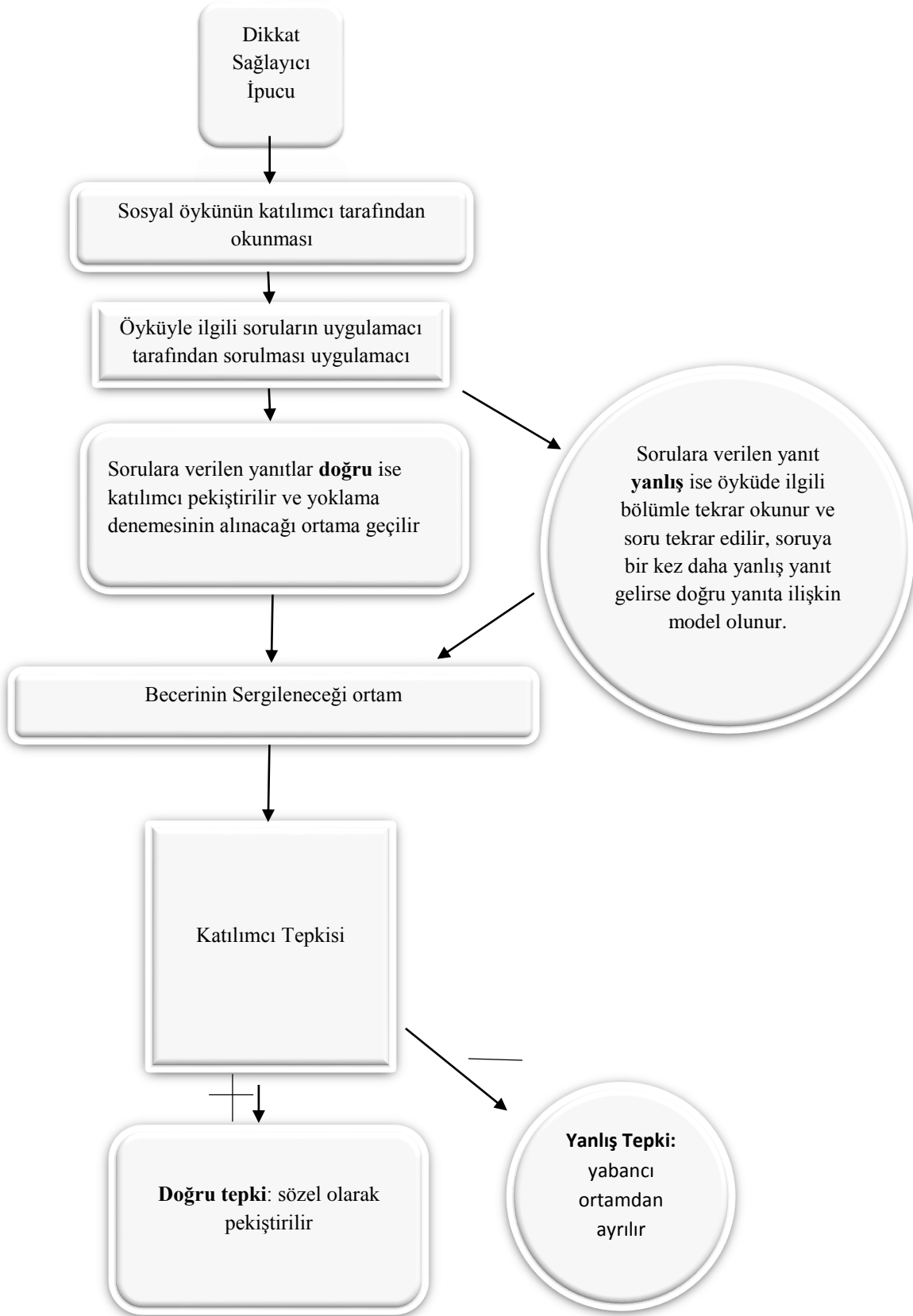
Katılımcılar	SÖ	SÖ + VM
Arda	Kapıyı çalan kişilerden korunma	Kaçırma girişiminden korunma
Burak	Kaçırma girişiminden korunma	Kapıyı çalan kişilerden korunma
Emre	Kapıyı çalan kişilerden korunma	Kaçırma girişiminden korunma
Soner	Kaçırma girişiminden korunma	Kapıyı çalan kişilerden korunma

SÖ: *Sosyal Öyküler*, **SÖ + VM:** *Sosyal Öyküler ve Video Model*

2.7.2.2.1. Sosyal öykülerin yalnız sunulduğu öğretim uygulaması

Öncelikle uygulamacı, katılımcının dikkatini çalışmaya yöneltmesini sağlamak için katılımcıya özel dikkat sağlayıcı ipucunu sunmuştur (“Benimle çalışmaya hazır mısın? Şimdi bir öykü okuyacaksın daha sonra ben bu öyküyle ilgili sana bazı sorular soracağım, tamam mı?”). Katılımcı çalışmaya hazır olduğunu işaretle ya da sözel olarak ifade ettiğinde uygulamacı tarafından pekiştirilmiştir (örn., “Aferin”). Katılımcı hedeflenen beceriyle ilgili yazılan öyküyü tablet bilgisayar aracılığıyla kendisi okumuştur. Öykü katılımcı tarafından okunduktan sonra araştırmacı katılımcıya öyküyle ilgili sorular sormuş (örn., Neden tanımadığım birisine kapıyı kapalı tutmam gerekir?) ve katılımcıdan tüm bu sorulara doğru yanıt vermesini beklemiştir (örn., Çünkü bana zarar verebilir). Katılımcı tüm sorulara doğru yanıt vermesi durumunda sözel olarak pekiştirilmiştir (örn., “Aferin, çok güzel”) ve süreç sonlandırılarak katılımcının hedef beceriyi sergileyeceği ortama geçmesi sağlanmıştır. Katılımcının öyküyü anlayıp anlamadığına ilişkin sorulardan birine yanlış yanıt vermesi durumunda, yanlış yanıt verilen soruyla ilgili kısım öyküde bulunarak tekrar okunmuş ve ilgili değerlendirme sorusu tekrar sorulmuştur. Katılımcının tekrar yanlış yanıt vermesi durumunda doğru yanıtla ilişkin model olunmuş ve hemen sonra davranışın sergileneceği ortama geçilerek öğretim süreci sonlandırılmıştır. Sosyal öykülerin yalnız sunulduğu öğretim akışı Çizelge 2.1’de gösterilmektedir.

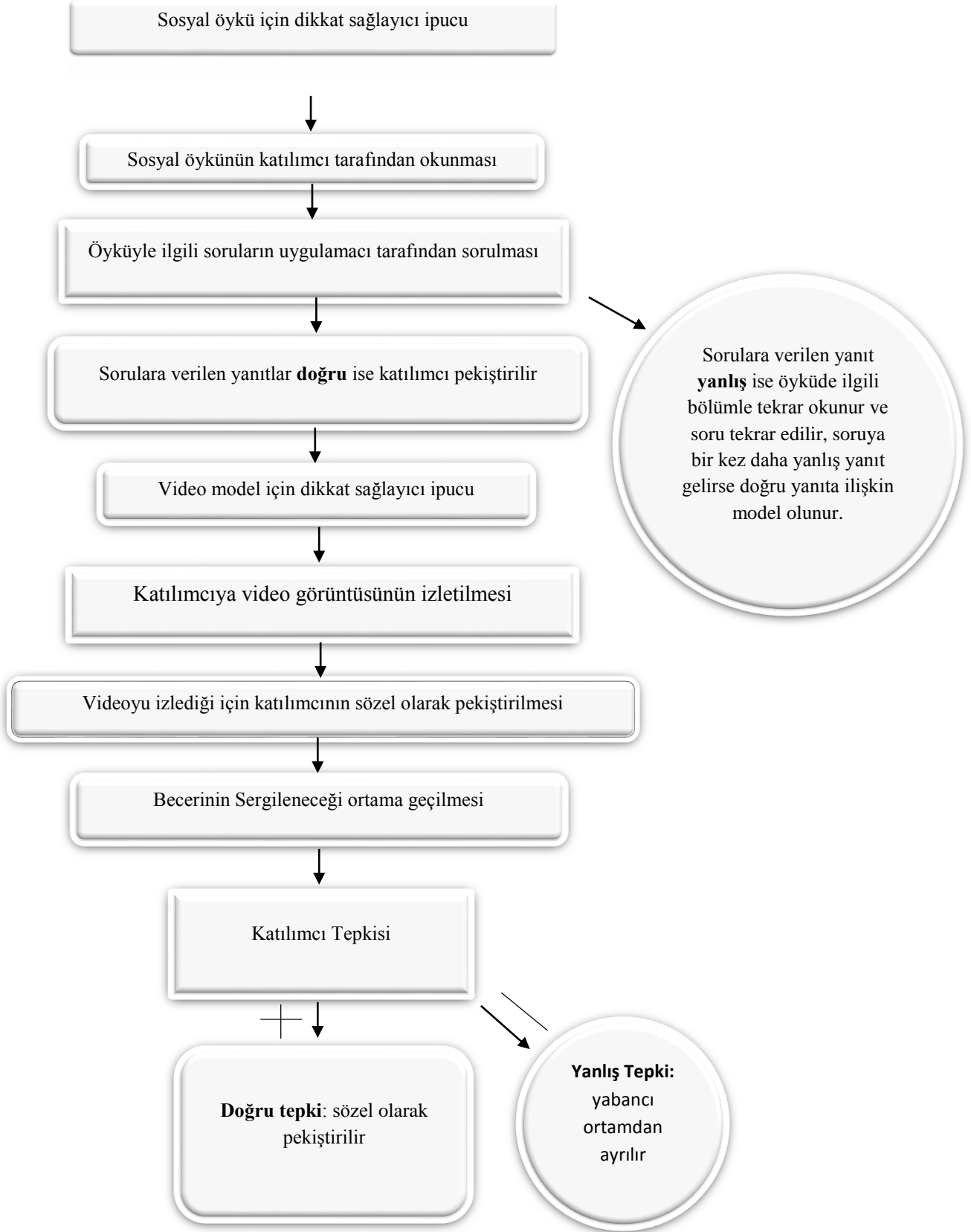
Çizelge 2.1. Sosyal Öykülerin Yalnız Sunulduğu Öğretimin Uygulama Akışı



2.7.2.2.2. Sosyal öykülerin video modellerle birlikte sunulduğu öğretim uygulaması

Sosyal öykülerin video modellerle birlikte sunulduğu öğretim uygulamasında her gün bir öğretim oturumu düzenlenmiştir. Öğretim sürecinde öncelikle uygulamacı, katılımcının dikkatini çalışmaya yöneltmesini sağlamak için katılımcıya dikkat sağlayıcı ipucu sunulmuştur (Örn; Benimle çalışmaya hazır mısınız? İlk önce sen öyküyü okuyacaksın daha sonra ben bu öyküyle ilgili sana sorular soracağım”). Katılımcı çalışmaya hazır olduğunu işaretle ya da sözel olarak ifade ettiğinde uygulamacı tarafından pekiştirilmiştir (örn; “Aferin”). Öykü katılımcı tarafından okunduktan sonra araştırmacı katılımcıya öyküyle ilgili sorular sormuş (örn., Tanımadığım bir kişiyle nerede karşılaşabilirim?) ve katılımcıdan tüm bu sorulara doğru yanıt vermesini (örn., Markette, okulda, çarşıda, rehabilitasyon merkezinde, evimizin yakınlarında) beklemiştir. Katılımcı tüm sorulara doğru yanıt vermesi durumunda sözel olarak pekiştirilmiştir (örn; “Aferin, çok güzel”) Katılımcının öyküyü anlayıp anlamadığına ilişkin sorulardan birine yanlış yanıt vermesi durumunda, yanlış yanıt verilen soruyla ilgili kısım öyküde bulunarak tekrar okunmuş ve ilgili değerlendirme sorusu tekrar sorulmuştur. Katılımcının tekrar yanlış yanıt vermesi durumunda doğru yanıtla ilişkin model olunmuş ve video modellerle öğretim sürecine başlanmıştır. Video modellerle öğretim sürecinde ilk olarak katılımcıya dikkat sağlayıcı ipucu sunulmuştur (Örn; Benimle video izlemeye hazır mısınız?). Katılımcı çalışmaya hazır olduğunu işaretle ya da sözel olarak ifade ettiğinde uygulamacı tarafından pekiştirilmiştir (örn., “Çok güzel”). Daha sonra tablet bilgisayardan hedef davranışın sergilenmesine ilişkin katılımcıya video görüntüsü izletilmiştir. Video görüntüleri sosyal öykü uygulamasının gerçekleştiği aynı ortamda katılımcıya sunulmuştur. Videoda model akran, deneğin gerçekleştirmesi beklenen beceriyi bağımsız olarak sergileyerek model olmuştur. Araştırmacı ve katılımcı video görüntüsünü birlikte izlemiştir. Video görüntüsü izlendikten sonra katılımcının sürece katılımı pekiştirilmiştir (örn; “Aferin çok güzel izledin”). Daha sonra katılımcının hedef beceriyi sergileyeceği ortama geçilerek süreç sonlandırılmıştır. Sosyal öykülerin video modellerle birlikte sunulduğu öğretim uygulaması akışı Çizelge 2.2’de gösterilmektedir.

Çizelge 2.2. Sosyal Öykülerin Video Modelle Birlikte Sunulduğu Öğretim Uygulaması



2.8. İzleme

İzleme oturumları tüm katılımcılarda öğretilmesi hedeflenen becerilerde ölçüt karşılandıktan sonra (7, 14 ve 30 gün sonra) gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada öğretilmesi hedeflenen becerilerden birisi olan katılımcılara yabancı kişilerin kaçırma girişimlerinden korunma becerisinin doğal ve farklı ortamlarda sınanmış olması ve tuzak girişimlerinde farklı kişiler kullanılarak çalışılmış olması nedeniyle ortamlar arası ve kişilerarası genellenmenin deney süreci boyunca gerçekleştirilmesine olanak sağlandığı düşünülebilir. Öğretilmesi hedeflenen diğer beceri olan kapıyı çalan kişilerden korunma becerisinin öğretimi için gerçekleştirilen yoklama denemelerinde kapıyı çalan kişilerin her defasında farklılaşması bu beceride kişiler arası genellenmenin deney süreci boyunca gerçekleşmesini sağlamıştır. İzleme aşamasında yoklama oturumlarındaki sürecin aynısı izlenmiştir.

2.9. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada etkililik, verimlilik, sosyal geçerlik ve güvenilirlik verileri (gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği verileri), olmak üzere dört tür veri toplanmıştır. Güvenirlik verilerinin dışındaki verilerin tümü uygulamacı tarafından toplanmıştır.

2.9.1. Etkililik verilerinin toplanması

Etkililik verilerini toplarken katılımcıların doğru ve yanlış tepkileri kaydedilerek doğru tepki yüzdesi hesaplanmıştır. Her bir beceri için katılımcıların verdikleri tepkiler beş farklı puan türü üzerinden hesaplanmış ve bu grafiğe işlenmiştir. Bu veriler her iki öğretim uygulamasına ilişkin günlük yoklama oturumları sırasında toplanmıştır. Etkililik verileri toplanırken yoklama ve izleme veri toplama formları kullanılmıştır.

2.9.2. Verimlilik verilerinin toplanması

İki öğretim uygulamasının verimlilik açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için (a) ölçüt karşılanıncaya kadar gerçekleşen oturum sayısına, (b) ölçüt karşılanıncaya kadar gerçekleşen deneme sayısına, (c) ölçüt karşılanıncaya kadar gerçekleşen yanlış tepki sayısına, (d) ölçüt karşılanıncaya kadar geçen toplam öğretim süresine ilişkin veri toplanmıştır.

2.9.3. Sosyal geçerlik verilerinin toplanması

Araştırmanın amaçlarını, bu amaçlara ulaşmak için kullanılan öğretim yöntemlerinin uygunluğunu, araştırmada elde edilen sonuçların katılımcıların annelerinin ve kendileri açısından önemini belirleyebilmek amacıyla, çalışmaya katılan katılımcıların kendilerinden ve annelerinden sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. Sosyal geçerlik verilerinin toplanması için uygulamacı tarafından geliştirilen “Sosyal geçerlik veri toplama formları” (Ek-8, Ek-9) kullanılmıştır. Bu amaçla çalışmada yer alan anneye ve katılımcılar için birer zarf hazırlanmıştır. Sosyal geçerlik soru formları annelere ve katılımcılara kapalı zarfla elden teslim edilmiştir. Anneler ve katılımcılardan sosyal geçerlik soru formunu doldurmaları ve kendilerine teslim edilen zarfla araştırmacıya teslim etmeleri istenmiştir. Annelerden ve katılımcılardan kimliklerini veri toplama formu üzerinde belirtmemeleri istenmiştir.

2.9.3.1. Sosyal geçerlik soru formları

Sosyal geçerlik soru formları iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde veri toplama aracının nasıl doldurulması gerektiğine ilişkin kısa bir açıklamadan oluşan kullanım yönergesi bulunmaktadır. İkinci bölümde ise araştırmanın amaçlarının, yönteminin ve sonuçlarının sosyal geçerliğini belirlemeye yönelik sorular yer almıştır. Sosyal geçerlik veri toplama formunda sorular kapalı uçlu ve açık uçlu olarak yer almaktadır. Kapalı uçlu soruları yanıtlarken verilecek yanıtlar evet, kararsızım, hayır seçeneklerinden oluşmaktadır. Açık uçlu sorular ise kısa cevaplı olacak şekilde hazırlanmıştır. Anneler için hazırlanan sosyal geçerlik soru formunda yedi adet seçenekli soru ve iki adet kısa yanıtı açık uçlu soru olmak üzere toplam dokuz soru yer almıştır (Ek-8). Katılımcılar için hazırlanan sosyal geçerlik soru formunda beş adet seçenekli soru ve iki adet kısa yanıtı olmak üzere toplam yedi soru yer almıştır (Ek-9). Toplam dört anne ve dört katılımcı olmak üzere tüm anneler ve katılımcılar soruları yanıtlamıştır.

2.9.4. Güvenirlik verilerinin toplanması

Araştırmada deney sürecinde gerçekleştirilen tüm oturumların en az % 30’unda gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği verisi toplanmıştır. Araştırmanın güvenilirlik verileri özel eğitim alanında lisansüstü eğitimini sürdüren bir öğretim elemanı tarafından toplanmıştır. Gözlemciler arası güvenilirlik verilerini toplayan öğretim elemanına öncelikle araştırmanın amacından söz edilmiş daha sonra araştırmanın yoklama, izleme oturumlarında katılımcıların verebilecekleri olası tepkiler açıklanmıştır.

Daha sonra bu tepkilere ilişkin ne şekilde puanlama yapılması gerektiği açıklanmıştır. Uygulama güvenilirliği verilerinin toplanmasıyla ilgili olarak her iki öğretim uygulamasının nasıl gerçekleştirilmesi gerektiğine ilişkin açıklamalar yapılmıştır.

2.9.4.1. Gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin toplanması

Gözlemciler arası güvenilirlik verileri hedef becerinin ne düzeyde gerçekleşip gerçekleşmediğini belirlemek amacıyla yoklama, izleme oturumlarında toplanmıştır. Bu veriler her bir beceri için oluşturulan yoklama ve izleme oturumları veri toplama formlarına (Ek-2, Ek-3) kaydedilmiştir.

2.9.4.2. Uygulama güvenilirliği verilerinin toplanması

Uygulama güvenilirliği verileri yoklama, öğretim ve izleme oturumlarında toplanmıştır. Uygulama güvenilirliği verileri toplanırken her bir beceri için oluşturulan yoklama ve izleme oturumları uygulama güvenilirliği veri toplama formları (Ek-6, Ek-7), sosyal öykülerin yalnız sunulduğu öğretim oturumları uygulama güvenilirliği veri toplama formu (Ek-4) ve sosyal öykülerin video modelle birlikte sunulduğu öğretim oturumları uygulama güvenilirliği veri toplama formu (Ek-5) kullanılmıştır.

Yabancı kişilerin kaçırma girişimlerinden korunma becerisi için yoklama ve izleme oturumlarında uygulama güvenilirliği verileri toplanırken (a) katılımcıyı yalnız bırakma, (b) kaçırma girişiminde bulunacak yabancı kişiyi uygun konumda bekletme, (c) yabancı kişinin önceden belirlenen kaçırma girişiminde bulunması, (d) doğru tepkiyi pekiştirme, (e) yanlış tepkide yabancı kişinin ortamdaki uzaklaşması davranışları dikkate alınmıştır. Kapıyı çalan yabancı kişilerden korunma becerisi için yoklama ve izleme oturumlarında uygulama güvenilirliği verileri toplanırken (a) katılımcıyı evde uygun ortamda bulundurma, (b) kapıyı çalacak yabancı kişileri uygun konumda bekletme, (c) yabancı kişinin kapıyı çalması, (d) doğru tepkiyi pekiştirme, (e) yanlış tepkide anne/babanın kapıya gelerek oturumu sonlandırması ve yabancı kişiyi uzaklaştırması davranışları dikkate alınmıştır.

Sosyal öykülerin yalnız sunulduğu öğretim oturumlarında uygulama güvenilirliği verileri toplanırken, (a) öğretim oturumlarında kullanılacak araç-gereci hazırlama, (b) dikkat sağlayıcı ipucunu sunma, (c) öykünün katılımcı tarafından okunmasını sağlama, (d) öykünün anlaşılıp anlaşılmadığını değerlendirmeye yönelik sorular sorma, (e) sorulara verilen yanıtlar için uygun davranış sonrası uyarılar sunma, (f) davranışın sergileneceği

ortama geçme, (g) katılımcının işbirliği göstererek çalışmaya katılımını pekiştirme davranışları dikkate alınmıştır.

Sosyal öykülerin video modellerle birlikte sunulacağı uygulama oturumlarında uygulama güvenilirliği verileri toplanırken uygulamacının dikkate alınan davranışları şu şekildedir: (a) Öğretim oturumlarında kullanılacak araç-gereci hazırlama, (b) öyküyü uygun ortamda sunma, (c) dikkat sağlayıcı ipucunu sunma, (d) öyküyü okuma, (e) öykünün anlaşılıp anlaşılmadığını değerlendirmeye yönelik sorular sorma, (f) sorulara verilen yanıtlar için çocuğa uygun davranış sonrası uyarılar sunma, (g) katılımcıya video model süreciyle ilgili dikkat sağlayıcı ipucu sunma, (h) katılımcıyla birlikte model ekranın video görüntüsünü izleme, (ı) katılımcının video görüntüsünü izleme davranışını pekiştirme, (i) davranışın sergileneceği ortama geçme, (j) katılımcının işbirliği göstererek çalışmaya katılımını pekiştirmesi dikkate alınmıştır.

2.10. Verilerin Analizi

2.10.1. Etkililik verilerinin analizi

Uygulamacı tarafından sunulan her iki öğretim uygulamasının katılımcıların hedef davranışları edinmeleri üzerinde etkili olup olmadığına ilişkin toplanan veriler görsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Görsel analizde kullanılan grafikte yatay eksen araştırmada düzenlenen zaman boyutunu, dişey eksene ise öğrencilerin gösterdiği doğru tepki yüzdelerini ifade etmektedir.

Bu araştırmada her bir katılımcı için iki becerinin öğretilmesi planlanmıştır. Her bir katılımcıya öğretilen becerilerden birinin öğretimi sosyal öykülerin yalnız sunulduğu öğretim uygulamasıyla, diğer becerinin öğretimi ise sosyal öykülerin video modellerle birlikte sunulduğu öğretim uygulamasıyla yapıldığı için her katılımcı için ayrı birer grafik çizilmiştir.

2.10.2. Verimlilik verilerinin analizi

İki öğretim uygulamasının verimlilik açısından farklılık gösterip göstermediği, her bir katılımcı için (a) ölçüt karşılanıncaya kadar gerçekleşen oturum sayısı, (b) ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleşen deneme sayısı, (c) ölçüt karşılanıncaya kadar gerçekleşen yanlış tepki sayısı, (d) ölçüt karşılanıncaya kadar gerçekleşen toplam öğretim süresine ilişkin verilerin karşılaştırılmasıyla belirlenmiştir.

2.10.3. Sosyal geçerlik verilerinin analizi

Araştırmada kazandırılmak istenen hedef davranışların öğretiminde kullanılan öğretim uygulamalarının uygunluğunu, elde edilen sonuçların katılımcılar ve katılımcıların anneleri açısından önemini belirleyebilmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen sosyal geçerlik soru formu uygulanmıştır. Sosyal geçerlik soru formundan elde edilen veriler analiz edilirken frekans ve yüzde hesaplaması yapılmıştır. Ayrıca veriler niteliksel olarak değerlendirilmiştir.

2.10.4. Güvenirlik verilerinin analizi

2.10.4.1. Gözlemciler arası güvenirlik verilerinin analizi

Çalışmada gözlemciler arası güvenirlik verilerinin analizi için [(Görüş Birliği/Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) X 100] formülü kullanılmıştır (Gast, 2010; Tekin-İftar, 2012). Tablo 2.6’da sunulan gözlemciler arası güvenirliği verilerinde görüldüğü gibi tüm katılımcılar için başlama düzeyi, günlük yoklama ve izleme oturumlarında %100 gözlemciler arası güvenirlik katsayısı elde edilmiştir.

Tablo 2.6. *Gözlemciler Arası Güvenirlik Bulguları*

	Arda	Burak	Emre	Soner
Başlama Düzeyi	%100	%100	%100	%100
Günlük Yoklama	%100	%100	%100	%100
İzleme	%100	%100	%100	%100

2.10.4.2. Uygulama güvenirliği verilerinin analizi

Araştırmanın uygulama güvenirliğinin analizinde başlama düzeyi, öğretim ve izleme oturumlarının %30'undan veri toplanmıştır. Uygulama güvenirliği katsayısının hesaplamasında [Gözlenen uygulamacı davranışı/Planlanan uygulamacı davranışı x100] formülü kullanılmıştır (Erbaş, 2012). Tablo 2.7’de görülen uygulama güvenirliği verilerinde görüldüğü gibi tüm katılımcılar için yoklama, uygulama ve izleme oturumlarında %100 uygulama güvenirliği katsayısı elde edilmiştir.

Tablo 2.7. *Uygulama Güvenirliği Bulguları*

	Arda	Burak	Emre	Soner
Başlama Düzeyi	%100	%100	%100	%100
Öğretim	%100	%100	%100	%100
Günlük Yoklama	%100	%100	%100	%100
İzleme	%100	%100	%100	%100

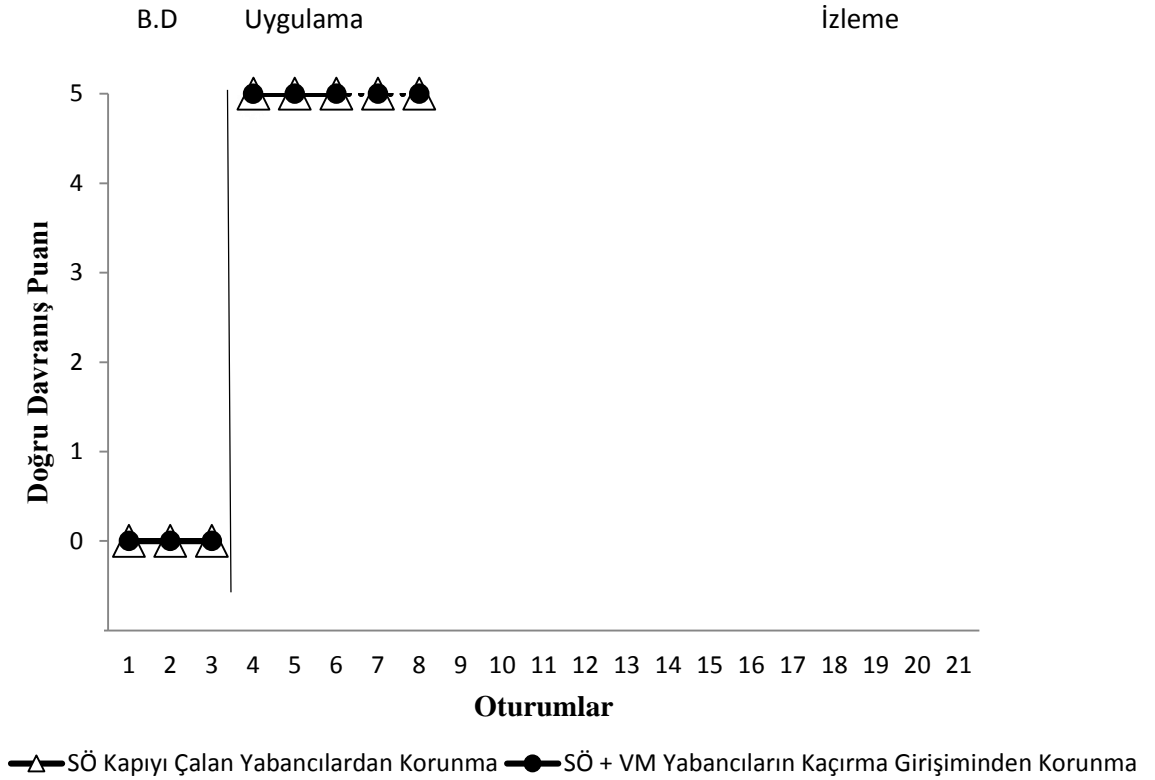
3. BULGULAR

3.1. Sosyal Öykülerin Yalnız Sunumuyla Video Modelle Birlikte Sunulmasının Karşılaştırılması

Araştırmada yer alan katılımcılara sosyal öykülerin yalnız sunumu ve video modelle birlikte sunulmasının yabancı kişilerin kaçırma girişimlerinden korunma ve kapıyı çalan yabancı kişilerden korunma becerileri üzerindeki etkililiklerine ilişkin veriler sırasıyla Şekil 3.1, 3.2 ve 3.3 ve 3.4’de gösterilmektedir. Her bir katılımcı için bir çizgi grafiğine yer verilmiştir. Çizgi grafiğinde başlama düzeyi, uygulama ve izleme oturumlarının verileri yer almaktadır. Bu çalışmada katılımcılara yabancı kişilerden korunma becerilerinin öğretimi için gerçekleştirilen yoklama oturumlarının doğal ve farklı ortamlarda yapılmış olması ve tuzak girişimlerinde farklı kişiler kullanılarak çalışılmış olması ortamlar arası ve kişilerarası genellemenin deney süreci boyunca gerçekleştirilmesine olanak sağlamıştır. Bu bağlamda katılımcıların bu beceriyi öğrenme süreci boyunca genellebildikleri ve bunu izleme oturumlarında da devam ettirdikleri görülmüştür. İzleyen bölümde, katılımcıların her iki öğretim uygulamasıyla kendilerine öğretilen yabancı kişilerden korunma becerilerine ilişkin performans düzeyleriyle ilgili açıklamalara yer verilmektedir.

3.1.1. Arda’ya sosyal öykülerin yalnız ve video modelle birlikte sunulmasının etkileri

Arda’nın başlama düzeyi evresinde her iki öğretim uygulamasıyla da öğretimi hedeflenen becerilere ilişkin doğru tepki sergilemediği görülmüştür. Uygulama evresinde ise kendisine öğretilen her iki becerinin de eğilim ve düzeyinde acil etki görülmüş ve Arda’nın her iki beceri için de ölçütü karşılayarak beş puan düzeyinde doğru tepki gösterdiği görülmüştür. İzleme aşamasında yapılan incelemelerde Arda’nın öğrendiği her iki beceriyi de beş puan düzeyinde koruduğu görülmüştür (Bkz. Şekil 3.1)

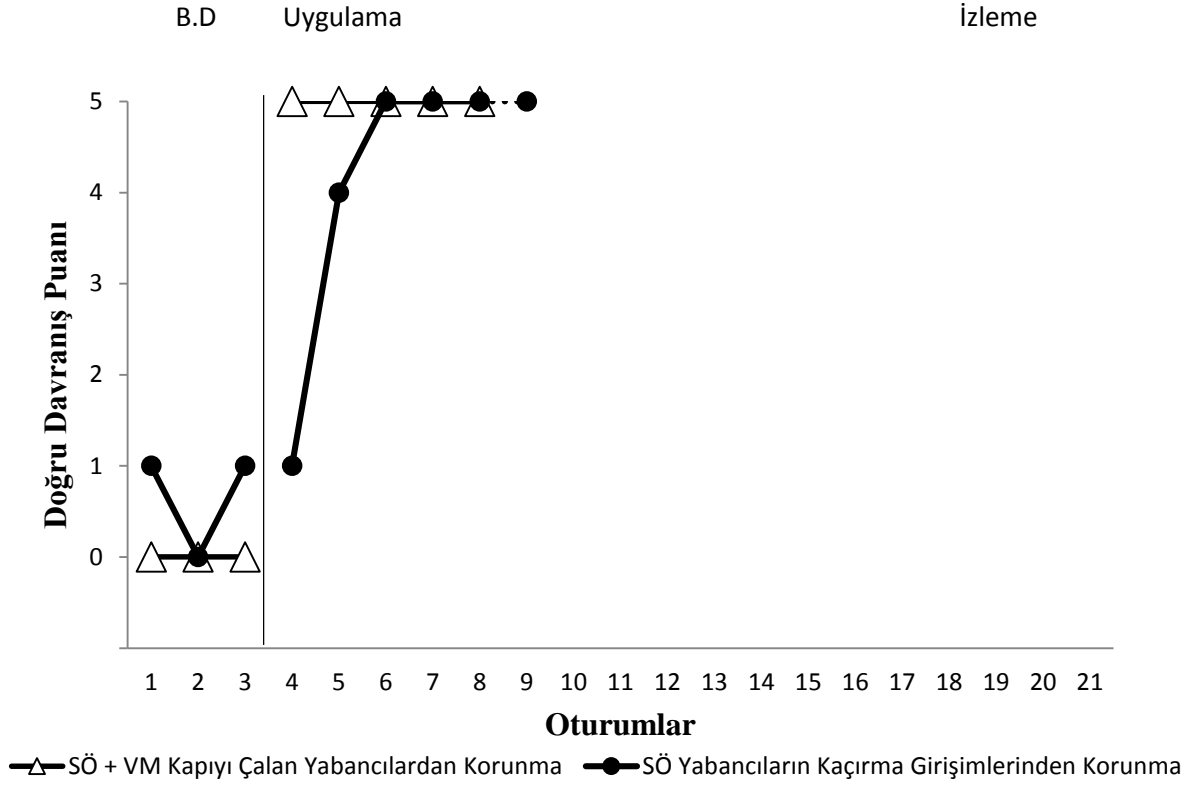


Şekil 3.1. *Arda'nın Başlama Düzeyi Yoklama, Uygulama ve İzleme Oturumlarında Yabancı Kişilerin Kaçırma Girişimlerinden Korunma ve Kاپیы Çalan Yabancı Kişilerden Korunma Becerilerine İlişkin Doğru Davranış Puanları.*

Bulgulara göre, Arda beş oturum sosyal öyküler öğretim uygulaması sonucunda kاپیы çalan yabancı kişilerden korunma becerisine; beş oturum sosyal öykülerin video modelle birlikte sunulduğu öğretim uygulaması sonucunda da yabancı kişilerin kaçırma girişimlerinden korunma becerisine ilişkin beş puan düzeyinde doğru tepkide bulunmuştur.

3.1.2. Burak'a sosyal öykülerin yalnız ve video modelle birlikte sunulmasının etkileri

Burak'ın başlama düzeyi evresinde her iki öğretim uygulamasıyla da öğretimi hedeflenen becerilere ilişkin doğru tepki sergileyemediği görülmüştür. Uygulama evresinde ise kendisine öğretilen her iki becerinin de eğilim ve düzeyinde ilerleme olduğu ve Arda'nın her iki beceri için de ölçütü karşılayarak beş puan düzeyinde doğru tepki gösterdiği görülmüştür. İzleme aşamasında yapılan incelemelerde Arda'nın öğrendiği her iki beceriyi de beş puan düzeyinde koruduğu görülmüştür (Bkz. Şekil 3.2).

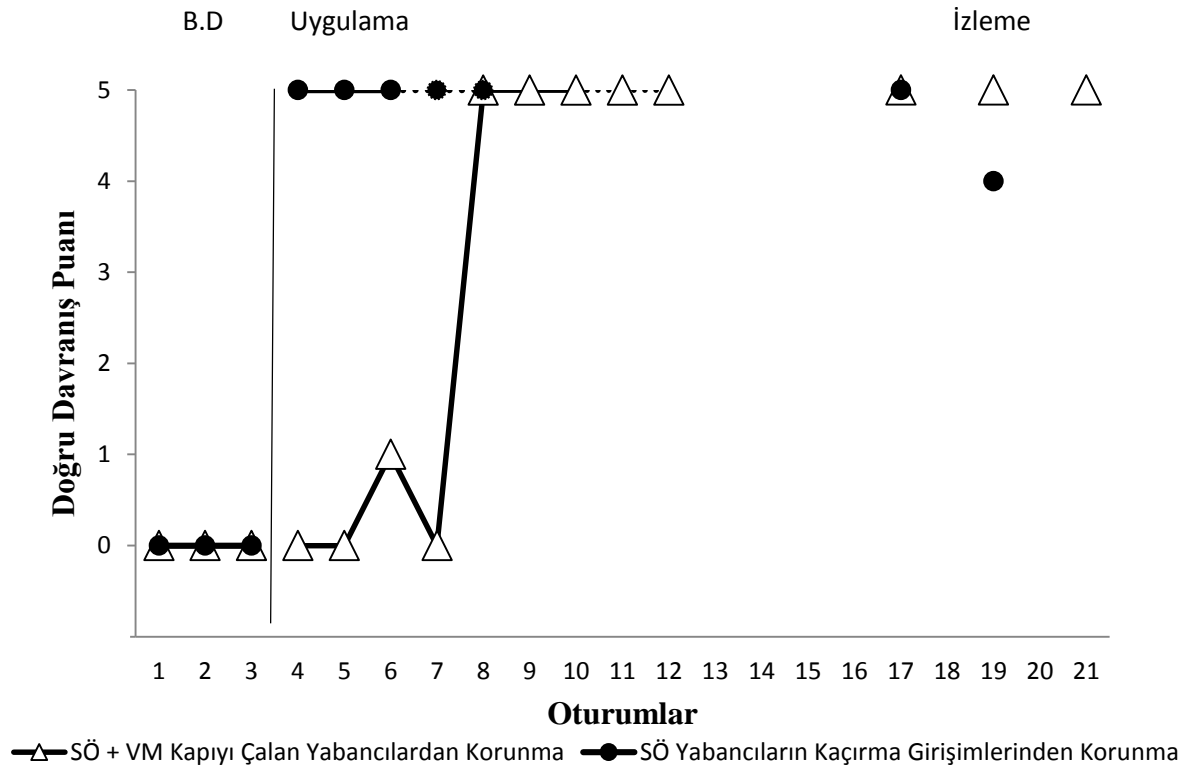


Şekil 3.2. *Burak'ın Başlama Düzeyi Yoklama, Uygulama ve İzleme Oturumlarında Yabancı Kişilerin Kaçırma Girişimlerinden Korunma ve Kapıyı Çalan Yabancı Kişilerden Korunma Becerilerine İlişkin Doğru Davranış Puanları.*

Bulgulara göre, Burak beş oturum sosyal öykülerin video modelle birlikte sunulduğu öğretim uygulaması sonucunda kapıyı çalan yabancı kişilerden korunma becerisine; yedi oturum sosyal öyküler öğretim uygulaması sonucunda da yabancı kişilerin kaçırma girişimlerinden korunma becerisine ilişkin beş puan düzeyinde doğru tepkide bulunmuştur.

3.1.3. Soner'e sosyal öykülerin yalnız ve video modelle birlikte sunulmasının etkileri

Soner'in başlama düzeyi evresinde her iki öğretim uygulamasıyla da öğretimi hedeflenen becerilere ilişkin doğru tepki sergileyemediği görülmüştür. Uygulama evresinde ise kendisine öğretilen her iki becerinin de eğilim ve düzeyinde ilerleme olduğu ve Soner'in her iki beceri için de ölçütü karşılayarak beş puan düzeyinde doğru tepki gösterdiği görülmüştür. İzleme aşamasında yapılan incelemelerde Soner'in öğrendiği becerilerden kapıyı çalan yabancı kişilerden korunma becerisini beş puan düzeyinde koruduğu görülmüştür (Bkz. Şekil 3.3).



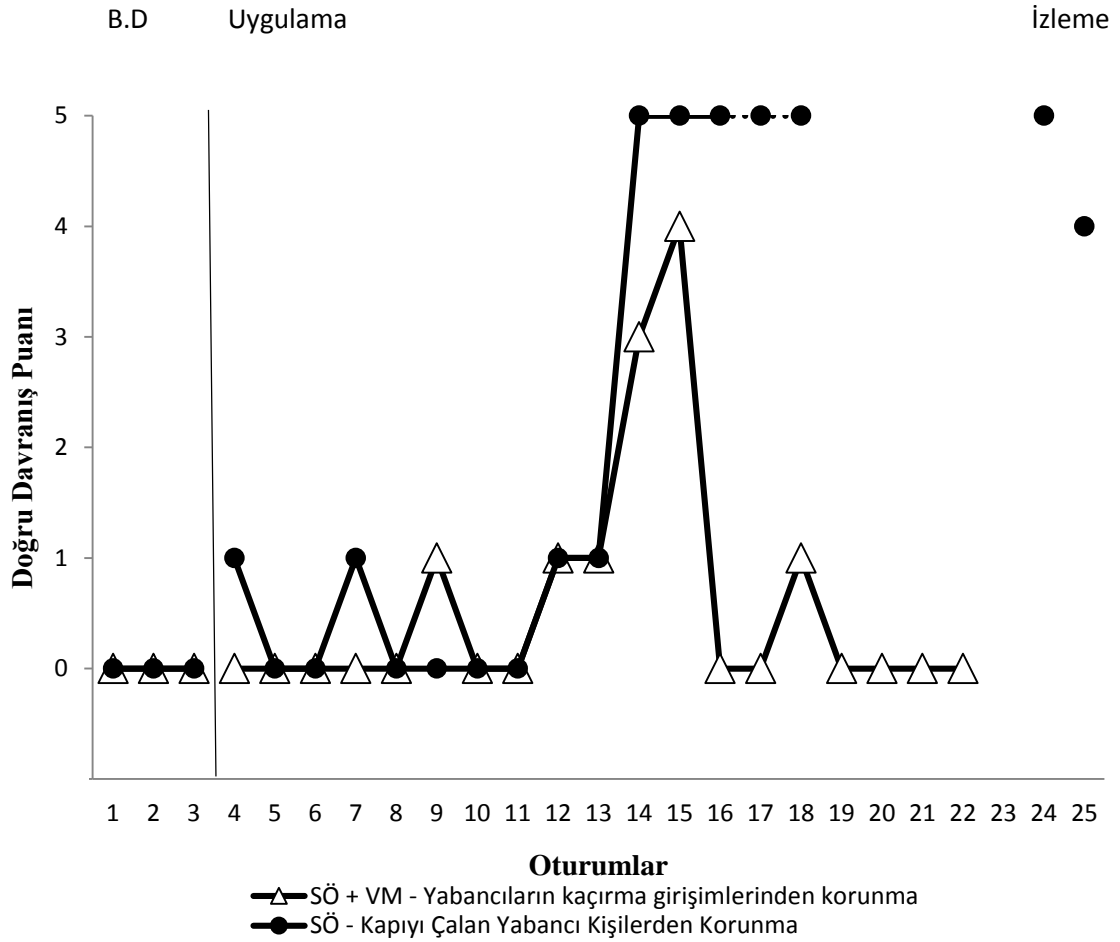
Şekil 3.3. *Soner'in Başlama Düzeyi Yoklama, Uygulama ve İzleme Oturumlarında Yabancı Kişilerin Kaçırma Girişimlerinden Korunma ve Kapıyı Çalan Yabancı Kişilerden Korunma ve Becerilerine İlişkin Doğru Davranış Puanları.*

Bulgulara göre, Soner dokuz oturum sosyal öykülerin video modelle birlikte sunulduğu öğretim uygulaması sonucunda kapıyı çalan yabancı kişilerden korunma becerisine; beş oturum sosyal öyküler öğretim uygulaması sonucunda da yabancı kişilerin kaçırma girişiminden korunma becerisine ilişkin beş puan düzeyinde doğru tepkide bulunmuştur.

3.1.4. Emre'ye sosyal öykülerin yalnız ve video modelle birlikte sunulmasının etkileri

Emre'nin başlama düzeyi evresinde her iki öğretim uygulamasıyla da öğretimi hedeflenen becerilere ilişkin doğru tepki sergileyemediği görülmüştür. Emre'nin, sosyal öykülerin video modelle birlikte sunulduğu öğretim uygulamasıyla üzerinde çalışılan yabancı kişilerin kaçırma girişimlerinden korunma becerisinde belirli bir düzeyde öğrenme gerçekleşmiş olmasına rağmen dört oturum üst üste sıfır puanlık tepki sergilemiş ve bu aşamadan sonra öğretim süreci sonlandırılmıştır. Emre sosyal öykülerin yalnız

sunularak öğretildiği kapıyı çalan yabancı kişilerden korunma becerisinde ölçütü karşılayarak beş puan düzeyinde doğru tepki göstermiştir. İzleme aşamasında yapılan incelemelerde Emre'nin kapıyı çalan yabancı kişilerden korunma becerisini sürdürdüğü görülmüştür (Bkz. Sekil 3.4).



Şekil 3.4. Emre'nin Başlama Düzeyi Yoklama, Uygulama ve İzleme Oturumlarında Yabancı Kişilerin Kaçırma Girişimlerinden Korunma ve Kapıyı Çalan Yabancı Kişilerden Korunma ve Becerilerine İlişkin Doğru Davranış Puanları

Bulgulara göre, Emre sosyal öykülerin yalnız sunulduğu 20 oturum öğretim uygulaması sonucunda kapıyı çalan yabancı kişilerden korunma becerisine ilişkin beş puan düzeyinde doğru tepkide bulunmuştur. Diğer yandan, Emre sosyal öykülerin video modelle birlikte sunulduğu 23 oturum öğretim uygulaması sonucunda yabancı kişilerin kaçırma girişiminden korunma becerisine ilişkin ölçütü karşılar düzeyde doğru tepkide bulunmamıştır.

3.2. Sosyal Öykülerin Yalnız ve Video Modelle Birlikte Sunulmasının Verimliliklerinin Karşılaştırılması

İki öğretim uygulamasının verimlilik açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere (a) ölçüt karşılanıncaya kadar gerçekleşen oturum sayısına, (b) ölçüt karşılanıncaya kadar gerçekleşen deneme sayısına, (c) ölçüt karşılanıncaya kadar gerçekleşen yanlış tepki sayısına, (d) ölçüt karşılanıncaya kadar geçen toplam öğretim süresine ilişkin veri toplanmıştır. Tablo 3.1.'de tüm katılımcılar için bu değişkenlere ilişkin veriler gösterilmektedir.

Tablo 3.1. *Sosyal Öykülerin Yalnız ve Video Modelle Birlikte Sunulmasına İlişkin Verimlilik Verileri*

Katılımcı	Uygulama/Beceri	Oturum Sayısı	Deneme Sayısı	Yanlış Tepki Sayı	Süre Dk:sn
Arda	SÖ+VM-Kaçırma	5	5	0	21:11
	SÖ-Kapı	5	5	0	17:03
Burak	SÖ+VM-Kapı	5	5	0	17:58
	SÖ-Kaçırma	7	7	2	20:51
Emre	SÖ+VM-Kapı	23	25	19	1:55:4
	SÖ-Kaçırma	20	20	10	56:25
Soner	SÖ+VM-Kaçırma	9	9	4	41:52
	SÖ-Kapı	5	5	0	23:28

Tablo 3.1’de yer alan verilere göre, Arda beş oturum sosyal öykülerin video modellerle birlikte sunulduğu öğretim uygulaması sonucunda yabancı kişilerin kaçırma girişimlerinden korunma becerisine ilişkin beş puan düzeyinde doğru tepkide bulunmuştur. Arda ölçüt düzeyinde tepki sergileyinceye kadar yabancı kişilerin kaçırma girişimlerinden korunma becerisinin öğretimi için beş deneme gerçekleştirilmiş; öğretim oturumları toplam 21 dk. 11 sn. sürmüştür. Arda yabancı kişilerin kaçırma girişimlerinden korunma becerisinde ölçütü karşılanıncaya kadar yanlış tepki sergilememiştir. Arda’ya sosyal öyküler öğretim uygulaması ile kapıyı çalan yabancı kişilerden korunma becerisinin öğretimi için beş öğretim oturumunda beş deneme gerçekleştirilmiş; öğretim oturumları toplam 17 dk. 03 sn. sürmüştür. Arda bu beceride ölçüt düzeyinde tepkide bulununcaya kadar yanlış tepki sergilememiştir.

Burak beş oturum sosyal öykülerin video modellerle birlikte sunulduğu öğretim uygulaması sonucunda kapıyı çalan yabancı kişilerden korunma becerisinin ilişkin beş puan düzeyinde doğru tepkide bulunmuştur. Burak ölçüt düzeyinde tepki sergileyinceye kadar kapıyı çalan yabancı kişilerden korunma becerisinin öğretimi için beş deneme gerçekleştirilmiş; öğretim oturumları toplam 17 dk. 58 sn. sürmüştür. Burak yabancı kişilerin kaçırma girişimlerinden korunma becerisinde ölçütü karşılanıncaya kadar yanlış tepki sergilememiştir. Burak’a sosyal öyküler öğretim uygulaması ile öğretimi için yedi öğretim oturumunda yedi deneme gerçekleştirilmiş; öğretim oturumları toplam 20 dk. 51 sn. sürmüştür. Burak bu beceride ölçüt düzeyinde tepkide bulununcaya kadar iki kez yanlış tepki sergilemiştir.

Soner dokuz oturum sosyal öykülerin video modellerle birlikte sunulduğu öğretim uygulaması sonucunda kapıyı çalan yabancı kişilerden korunma becerisine ilişkin beş puan düzeyinde doğru tepkide bulunmuştur. Burak ölçüt düzeyinde tepki sergileyinceye kadar kapıyı çalan yabancı kişilerden korunma becerisinin öğretimi için dokuz deneme gerçekleştirilmiş; öğretim oturumları toplam 41 dk. 52 sn. sürmüştür. Soner kapıyı çalan yabancı kişilerden korunma becerisinde ölçütü karşılanıncaya kadar dört yanlış tepki sergilemiştir. Soner’a sosyal öyküler öğretim uygulaması ile yabancı kişilerin kaçırma girişimlerinden korunma becerisinin öğretimi için beş öğretim oturumunda beş deneme gerçekleştirilmiş; öğretim oturumları toplam 23 dk. 28 sn. sürmüştür. Burak bu beceride ölçüt düzeyinde tepkide bulununcaya kadar yanlış tepki sergilememiştir.

Emre sosyal öykülerin video modelle birlikte sunulduğu 23 oturum öğretim uygulaması sonucunda yabancı kişilerin kaçırma girişiminden korunma becerisine ilişkin ölçütü karşılar düzeyde doğru tepkide bulunamamıştır. Sosyal öykülerin video modelle birlikte sunulduğu öğretim oturumlarında 25 deneme gerçekleştirilmiş; bu öğretim oturumları toplam 1sa. 55dk. 44sn. sürmüştür. Emre yabancı kişilerin kaçırma girişiminden korunma becerisinde ölçüt karşılanıncaya kadar 19 yanlış tepki sergilemiştir. Son dört oturum katılımcının beceriye ilişkin hiç doğru tepki sergilememesi nedeniyle bu becerinin öğretimi sonlandırılmıştır. Diğer yandan Emre sosyal öykülerin yalnız sunulduğu 20 oturum öğretim uygulaması sonucunda kapıyı çalan yabancı kişilerden korunma becerisine ilişkin beş puan düzeyinde doğru tepkide bulunmuştur. Emre ölçüt düzeyinde tepki sergileyinceye kadar kapıyı çalan yabancı kişilerden korunma becerisinin öğretimi için 20 deneme gerçekleştirilmiş; öğretim oturumları toplam 56 dk. 25sn. sürmüştür. Emre kapıyı çalan yabancı kişilerden korunma becerisinde ölçüt karşılanıncaya kadar 10 yanlış tepki sergilemiştir.

3.3. Sosyal Geçerlik

Araştırmada öğretilen becerilerin önemi, bu becerileri öğretmekte kullanılan yöntemlerin uygunluğu ve elde edilen davranış değişikliğinin önemiyle ilgili katılımcıların kendilerinden ve annelerinden görüş alınarak çalışmanın sosyal geçerliği incelenmiştir.

3.3.1. Annelerin çalışmanın sosyal geçerliğine ilişkin görüşleri

Sosyal geçerlik formları dört anne tarafından yanıtlanmıştır. Annelerin çalışmanın sosyal geçerliğine ilişkin görüşleri incelendiğinde yabancı kişilerden korunma becerilerinin çocukları açısından önemli ve gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Anneler becerilerin öğretiminde kullanılan sosyal öyküler ve video model uygulamasından ve çalışmanın doğal ortamlarda gerçekleştirilmiş olmasından memnun kaldıklarını ifade etmişlerdir. Anneler çocuklarının yabancı kişilerden korunma becerilerinin öğretimi sürecinde her defasında yabancı kişilerle deneme sunulmasını uygun bulduklarını belirtmişlerdir. Annelerden birisi dışında tümü çocuklarının yabancı kişilerin kaçırma girişiminden korunma becerisini öğrendiklerini belirtmişlerdir. Anneler çocuklarının kapıyı çalan yabancı kişilerden korunma becerisini öğrendiklerini belirtmiştir. Annelerden biri yabancı kişilerden korunma konusunda çocuğunun güvenli bir yaşam sürmesi konusunda kararsız olduğunu ifade etmiştir. Annelerden bir diğeri ise çocuğunun

güvenli bir yaşam sürmesi konusunda tam olarak emin olamadığını belirtmiştir. Diğer Anneler ise yabancı kişilerden korunma konusunda çocuklarının günlük yaşamlarını güvenli bir biçimde sürdürebileceklerini belirtmiştir. Bu çalışmanın beğendikleri yönlerinin neler olduğu sorulduğunda annelerden biri bu konudaki görüşünü “Çalışma eğlenceli ve öğretici, ayrıca görsel materyallerin kullanılmasını uygulamayı anlaşılır kılıyor” şeklinde belirtmiştir. Diğer bir annede “Çocuğumun becerileri hızlı öğrendiğini düşünüyorum. Hatta diğer normal gelişim gösteren çocuklar için bu uygulamaların kullanılmasını tavsiye ederim” şeklinde görüşünü bildirmiştir. Annelerden bir diğeri “Bu araştırmanın araştırmacı tarafından gerçekleştirildiği için çocuğum becerileri öğrendi eğer biz öğretmeye çalışsaydık öğrenmezdi” şeklinde belirtmiştir. Anneler çalışmanın beğenmedikleri yönlerinin neler olduğu sorulduğunda ise, bu çalışmada beğenmedikleri herhangi bir şey olmadığını ifade etmişlerdir.

3.3.2. Katılımcıların kendilerinin çalışmanın sosyal geçerliğine ilişkin görüşleri

Sosyal geçerlik formları dört katılımcı tarafından yanıtlanmıştır. Katılımcıların kendilerinden elde edilen çalışmanın sosyal geçerliliğine ilişkin verileri incelendiğinde yabancı kişilerden korunmanın kendileri için önemli olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılar araştırmada sosyal öyküleri tablet bilgisayar aracılığıyla okumaktan memnun olduklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar tanımadığı kişilerden kendilerini koruyacaklarını ve bu durumu annelerine söyleyeceklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların tümü öğrendikleri becerilerle ilgili olarak “Tanımadığım kişilerden uzaklaşırım, bu durumu anneme anlatırım, kapıda tanımadığım birisi varsa anneme söylerim” şeklinde düşüncelerini belirtmişlerdir. Katılımcılar çalışmanın beğenmedikleri yönlerinin neler olduğu sorulduğunda bu çalışmada beğenmedikleri herhangi bir şey olmadığını ifade etmişlerdir.

4. TARTIŞMA

Bu araştırmada, OSB olan bireylere yabancı kişilerden korunma becerilerinin öğretiminde sosyal öykülerin yalnız sunumu ile video modelle birlikte sunulmasının etkililik ve verimliliklerinin farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Ayrıca, araştırmaya katılan çocukların kendilerinin ve annelerin çalışma hakkındaki görüşleri incelenmiştir. İzleyen bölümde ilk olarak etkililik bulgularına ilişkin ardından verimlilik bulgularına ilişkin açıklamalara yer verilmiştir. Bu açıklamalar araştırma sorularındaki sıralama dikkate alınarak özetlenmiş ve tartişılmıştır.

Araştırma bulguları, OSB olan bireylere yabancı kişilerden korunma becerilerinin öğretiminde sosyal öykülerin yalnız ve video modelle birlikte sunulmasının etkililiklerinin farklılaşmadığını göstermiştir. Başka bir deyişle, bu çalışmada yabancı kişilerden korunma becerilerinin öğretiminde sosyal öykülerin yalnız ve video modelle birlikte sunulmasının etkililikleri eşit derecede etkili bulunmuştur. Katılımcılardan Emre, sosyal öykülerin yalnız sunulduğu öğretim uygulamasıyla öğretilen beceriyi öğrenebilmiş, ancak sosyal öykülerin video modelle birlikte sunulduğu öğretim uygulamasıyla öğretilen beceriye ilişkin belirli bir düzeyde performans sergilemesine karşın ölçüt düzeyinde performans sergileyememiştir. Araştırma bulguları katılımcılardan üçü için sosyal öykülerin yalnız ve video modelle birlikte sunulduğu öğretim uygulamalarının etkililiklerinin edinim aşamasında olduğu gibi kalıcılık aşamasında da benzer olduğunu göstermiştir.

Alan yazında OSB olan bireylere sosyal öykülerin yalnız sunulduğu ve video modelle birlikte sunulduğu öğretim uygulamalarının etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırıldığı başka bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak OSB olan bireylere sosyal, iletişim ve çeşitli uyumsal becerilerin öğretiminde sosyal öykülerin yalnız veya video modelle birlikte sunulmasıyla etkililiklerinin incelendiği çalışmalarda her iki öğretim uygulamasının da etkili bulunduğu belirtilmektedir (Bernap-Ripoll, 2007; Chan ve O'Reilly, 2008; Delano ve Snell, 2006; Hanley-Hochdorfer ve diğ., 2010; Sansosti ve Powell-Smith, 2008; Scattone, 2008). Dolayısıyla, bu araştırmanın bulgularının uyumsal becerilerin öğretiminde sosyal öykülerin yalnız veya video modelle birlikte sunulmasıyla etkililiklerinin incelendiği çalışmalarda elde edilen bulgularla tutarlılık gösterdiği söylenebilir.

Alan yazında sosyal öyküler ve video modellerle öğretim uygulamalarının etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırıldığı araştırmalar bulunmaktadır (Acar, 2015; Turhan ve Vuran, 2015). Bu araştırmalarda katılımcılar öğretimi hedeflenen becerileri her iki yöntemle de öğrenmişlerdir. Dolayısıyla, bu araştırmanın bulgularının çeşitli becerilerin öğretiminde sosyal öykülerin ve video modellerle öğretimin etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırıldığı çalışmalarda elde edilen bulgularla tutarlılık gösterdiği söylenebilir.

OSB olan bireylere yabancı kişilerden korunma becerilerinin öğretimiyle ilgili bugüne kadar yayımlanmış çalışmalarda video modellerle öğretim, aşamalı yardımla öğretim, sabit bekleme süreli öğretim, model olma gibi öğretim uygulamalarının etkili olarak kullanılabilirdiği görülmektedir (Akmanoğlu ve Tekin-İftar, 2011; Bergstrom ve diğ., 2014; Godish, 2010; Gunby ve diğ., 2010; Gunby ve Rapp, 2014; Kenny ve diğ., 2013; Summers ve diğ., 2011). Bu araştırmanın bulguları OSB olan bireylere yabancı kişilerden korunma becerilerinin öğretiminde diğer öğretim uygulamalarının yanısıra sosyal öykülerin yalnız veya video modellerle birlikte sunulmasının da etkili olarak kullanılabileceğini göstermektedir.

Alan yazında OSB olan bireylere yabancı kişilerden korunma becerisinin öğretiminde sosyal öykülerin etkililiğini inceleyen yalnızca bir araştırmaya rastlanmıştır (Süzer, 2015). Bu araştırmanın bulguları, Süzer tarafından yapılan çalışmanın bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Her iki araştırmada da sosyal öykülerin OSB olan bireylere yabancı kişilerden korunma becerilerinin öğretiminde etkili olduğu görülmüştür. OSB bireylere yabancı kişilerden korunma becerilerinin öğretiminde sosyal öykülerin etkililiğini veya verimliliğini inceleyen sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Dolayısıyla OSB olan bireylere yabancı kişilerden korunma becerilerinin öğretiminde sosyal öykülerin etkililiğini veya verimliliğini inceleyen daha fazla araştırma planlanabilir.

Araştırmanın etkililik bulguları olumlu olmakla birlikte, çalışma sırasında gözlenen birkaç noktanın tartışılması önemli görülmektedir. Aşağıda, bu konulara ilişkin açıklamalara yer verilmektedir.

Araştırma sonunda çalışmaya katılan dört katılımcıdan üçünde her iki uygulamanın da öğretilmesi hedeflenen beceriler üzerinde ölçütü karşılar düzeyde etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak katılımcılardan Emre, yabancı kişilerin kaçırma girişimlerinden korunma becerisine ilişkin belirli bir düzeyde performans sergilemesine

rağmen uygulama süreci sonunda ölçütü karşılayamamıştır. Emre kapıyı çalan yabancı kişilerden korunma becerisine ilişkin ölçütü karşılayarak 100% doğruluk düzeyinde tepki göstermiştir. Çalışmanın etik gereği olarak yabancı kişilerin kaçırma girişimlerinden korunma becerisinin öğretimine başka bir öğretim uygulamasıyla devam edilmesi planlanmış, ancak dönem sonunda araştırmacının şehirden ayrılması nedeniyle çalışmaya devam edilememiştir. Araştırma sonunda Emre'nin annesine yabancı kişilerden korunma becerileriyle ilgili bilgi verilmiş ve annelerin bu konuyla ilgili farkındalıkları sağlanmıştır.

Araştırmanın deney sürecinde Emre'nin ilk ilk beş oturumda hedeflenen becerileri öğrenme düzeyinde önemli bir gelişme kaydedemediği görülmüştür. Bu nedenle altıncı, yedinci ve sekizinci oturumlarda her iki uygulama için de sosyal öyküler okunduktan hemen sonra öykü kısaca katılımcıya özetlenmiştir. Ancak sosyal öyküler özetlendikten sonra da katılımcının her iki beceriye ilişkin performansında bir ilerleme gözlenmemiştir. Daha sonraki öğretim oturumlarında her iki becerinin öğretimine ilişkin aşamalı olarak bir takım uyarlamalar yapılmıştır. İlk olarak dokuzuncu ve 10. öğretim oturumlarında deneme öncesinde katılımcıya sözel ipucu sunulmuştur (örn., “Eğer dışarı çıktığında yanına yabancı bir kişi yaklaşır kendisiyle beraber gitmeni isterse ona “hayır” deyip hemen yanından uzaklaş ve bu durumu anne anlat, yoksa sana zarar verebilir”). Sözel ipucu kullanımından sonra düzenlenen yoklama oturumlarında Emre'nin beceriyi öğrenme düzeyinde bir ilerleme sağlayamadığı görülmüştür. Daha sonraki aşamada 11, 12 ve 13. öğretim oturumlarında sözel ipucunun katılımcıya her iki beceri için de sıfır saniyeli olarak sunulmasına karar verilmiştir (örn., yabancı bir kişi yaklaşır “annen benimle gelmeni istedi” dediği anda Emre'ye “Hayır” de ve “yabancı kişinin yanından uzaklaş” ipucu sunulmuştur). Ancak katılımcının öğrenme düzeyinde bir ilerleme sağlanamayınca son olarak 14. ve 15. öğretim oturumlarında hata düzeltmesi yapılmasına karar verilmiştir. Hata düzeltmesi aşamasında yoklama oturumlarında katılımcı becerilere ilişkin yanlış tepki verdikten hemen sonra katılımcıya yabancı kişilere karşı nasıl tepki vermesi gerektiği sözel olarak ifade edilmiştir (Örn., “Bak! Kapıda yabancı bir kişi var, kapıyı kapalı tutmalısın ve kapıda yabancı bir kişi olduğunu annene söylemelisin, çünkü sana zarar verebilir”). Bu aşamadan sonra katılımcının hedef becerilere ilişkin performansında önemli düzeyde ilerleme kaydedilmiştir. Kapıyı çalan yabancı kişilerden korunma becerisinde katılımcı ölçütü karşılar düzeyde performans sergilemiştir. Emre öykünün silikleştirilmesi aşamasında yine beş puan düzeyinde doğru tepkide

bulunmuştur. Hata düzeltmesine ilişkin uyarılmanın ardından Emre'ye yabancı kişilerin kaçırma girişimlerinden korunma becerisinin öğretimi sırasında düzenlenen ilk iki günlük yoklama oturumunda Emre'nin beceriyi sergileme düzeyinde önemli bir artış sağlanmış ancak daha sonra beceriyi öğrenme düzeyinde tekrar düşüş olmuştur. Sosyal öykülerin video modelle birlikte sunulduğu öğretim uygulamasında hata düzeltmesi sırasında araştırmacının ortamda bulunmasına bağlı olarak katılımcının doğru tepkileri artmıştır. Daha sonra araştırmacının ortamda bulunduğu denemelerde araştırmacı aşamalı olarak geri çekilmiştir (Örn., araştırmacı katılımcının ilk olarak yaklaşık beş metre yakınında, daha sonra 10 metre ve son olarak 15 metre yakınında durmuştur). Ancak araştırmacının ortamda bulunmadığı bir başka deyişle bağımsız olarak düzenlenen yoklama denemelerinde katılımcının doğru tepki sergileyemediği görülmüştür. Bu aşamadan sonra deneysel süreç bu beceri için sonlandırılmıştır.

Emre'nin yabancı kişilerden korunma becerisine ilişkin ölçüt düzeyinde doğru tepki sergileyememesinin birkaç nedeni olabilir. İlk olarak; Emre için öğretilmesi hedeflenen davranışların zorluk düzeyi eşitlenememiş olabilir. Daha önce de ifade edildiği gibi araştırmada deneysel süreç henüz başlamadan önce becerilerin eşit zorluk düzeyinde olup olmadığını belirlemek için OSB olan bir katılımcıyla deneysel analiz yapılmıştır. Bu süreç sonunda becerilerin eşit zorluk düzeyinde olduğu varsayımı ortaya konmuş olmasına rağmen; beceriler işlevsel olarak birbirine benzer ancak birbirinden bağımsız becerilerdir. Yabancı kişilerin kaçırma girişiminden korunma becerisi sırasında katılımcılar yabancı kişilerle yüz yüze ve açık bir iletişim kurmak durumunda kalırken, kapıyı çalan yabancı kişilerden korunma becerisini sergileme sırasında katılımcı ile yabancı kişi arasındaki iletişim kapı arkasından sağlanmaktadır. Dolayısıyla diğer katılımcılara oranla otizmden daha yoğun bir biçimde etkilenmiş olan Emre için yüz yüze iletişim kurduğu bireyin duygu ve düşüncelerini anlamlandırmak ve bu süreci yönetmek daha zor olmuş olabilir ve bu durumda yabancı kişinin kaçırma girişimine karşı yanlış tepkide bulunma olasılığı artmış olabilir. Sonuç olarak, Emre'nin yabancı kişilerin kaçırma girişiminden korunma becerisiyle ilgili ölçütü karşılayamamış olması Emre için bu becerinin zorluk düzeyinin daha zor olması olasılığıyla açıklanabilir. Diğer yandan Emre uygulama evresinde dokuz öğretim oturumu gerçekleştirilmesine rağmen yoklama oturumlarında her iki beceriye ilişkin ölçütün çok altında doğru tepki düzeyinde performans sergilemiştir. Kapıyı çalan yabancı kişilerden korunma becerisine ilişkin ölçüt düzeyine ise yapılan öğretim uyarlamalarından sonra ulaşmıştır. Buradan hareketle,

araştırmacılara Emre gibi otizme özgü davranış özelliklerini daha yoğun düzeyde sergileyen ve otizmden daha yoğun biçimde etkilenmiş bireyler için yabancı kişilerden korunma becerilerinin öğretiminde sosyal öykülerin etkili olup olmadığına ilişkin başka araştırmalar planlayarak yürütmeleri önerilebilir. Diğer araştırmalarda da bu tür özellikler gösteren bireylere yabancı kişilerden korunma becerilerinin öğretiminde sosyal öykülerin etkili olmaması durumunda bu becerilerin öğretiminde uygulamalı davranış analizine dayalı diğer etkili yöntemlerin kullanılmasını önermenin uygun olacağı düşünölmektedir.

Emre'nin yakın çevresinde ve okulunda yapılan gözlemler sonucunda Emre'nin tanımadığı yabancı kişilerin ya da sınıfındaki arkadaşlarının yanıtı hayır olabilecek isteklerini reddedemediği ya da sorularına “hayır” diyemediği gözlenmiş ve yakınları tarafından ifade edilmiştir. Bu durum Emre'nin yabancı kişilerin kaçıırma girişimlerine uygun biçimde tepki vermeyi öğrenememesini açıklayan bir başka etmen olabilir. Çünkü yabancı kişilerin kaçıırma girişimlerinden korunma becerisine ilişkin ilk basamak yabancı kişilere “hayır” diyebilmedir. Sıralanan tüm bu etmenlerin Emre'nin yabancı kişilerin kaçıırma girişiminden korunma becerisini öğrenememiş olmasına neden olmuş olabileceği düşünölebilir.

İki öğretim uygulaması verimlilik açısından karşılaştırıldığında, elde edilen bulguların tüm katılımcılarda tutarlı bir biçimde yinelenemediği görölmektedir. Sosyal öykülerin yalnız sunulduğu öğretim uygulamasının üç katılımcıda daha verimli olduğu görölmüştür. Çalışmada yer alan katılımcıların birinde ölçüt karşılanıncaya kadar gerçekteşen oturum sayısı, deneme sayısı, toplam öğretim süresi ve hatalı öğrenci tepkilerinin yüzdesi açısından sosyal öykülerin yalnız sunulduğu öğretim uygulaması daha verimli olmuştur. Katılımcıların bir diğerinde ise tüm parametreler açısından sosyal öykülerin video modelle birlikte sunulduğu öğretim uygulaması daha verimli olmuştur. Diğer bir katılımcıda ise sosyal öykülerin yalnız sunumuyla gerçekteşirilen öğretim sosyal öykülerin video modelle sunulduğu öğretime kıyasla sadece toplam öğretim süresi açısından daha verimli olduğu görölmüştür. Son katılımcıda ise sosyal öykülerin yalnız sunulduğu uygulama etkili olurken sosyal öykülerin video modelle birlikte sunulduğu öğretim uygulamasıyla ölçüt karşılanamamıştır.

Scattone (2008) sosyal öykülerin OSB olan bireylere çeşitli becerilerin öğretiminde verimli bir biçimde kullanılabilmesi için düzenlenecek araştırmalarda bu öğretim uygulamasının yalnız ve video modelle birlikte sunulmasının karşılaştırılmasını önermiştir. Alan yazında sosyal öykülerin yalnız ve video modelle birlikte sunulduğu

öğretim uygulamalarının etkililik ve verimliliklerini karşılaştıran yayımlanmış başka bir araştırmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu çalışmada elde edilen bulguların sosyal öyküler ve video modelle öğretime ilişkin alan yazını genişleterek alan yazına katkı sağladığı düşünülebilir. Araştırma bulguları araştırmaya katılan üç katılımcı için ölçüt karşılanıncaya kadar gerçekleşen toplam öğretim süresi açısından, iki katılımcı için de oturum sayısı, deneme sayısı ve yanlış tepki sayısı açısından sosyal öykülerin yalnız sunulduğu öğretim uygulamasının sosyal öykülerin video modelle birlikte sunulduğu öğretim uygulamasına kıyasla daha verimli olduğunu göstermiştir. Ancak iki uygulama arasında verimlilik değişkeni açısından önemli bir fark görülmemiştir. Dolayısıyla, bu araştırmanın bulgularına dayalı olarak, sosyal öykülerin video modelle öğretim gibi başka bir öğretim uygulamasıyla birlikte kullanılmaksızın da etkili ve verimli bir öğretim uygulaması olarak kullanılabilmesi düşünülebilir. Buradan hareketle, öğretmenlere, araştırmacılara, uygulamacılara ve ailelere sosyal öyküleri kullanarak öğretim sunarken video modelle öğretimi de kullanmak yerine sosyal öyküleri yalnız kullanmalarının uygun olabileceği ifade edilebilir.

Sosyal öykülerin video modelle birlikte sunulmasının verimlilik değişkeni açısından fark yaratmamış olması izleyen biçimde tartışılabilir; Reynhout ve Carter (2006) yaptıkları alan yazın çalışmasında sosyal öykülerin yalnız sunulduğu ve diğer öğretim uygulamalarıyla birlikte sunulmasıyla birlikte sunularak etkililiklerinin incelendiği araştırmaların etki büyüklüklerini karşılaştırmıştır. Araştırmanın bulguları sosyal öykülerin yalnız sunulduğu araştırmalardaki etki büyüklüğü toplamının, sosyal öykülerin diğer öğretim uygulamalarıyla birlikte sunulduğu araştırmalardaki etki büyüklüğü toplamından az bir farkla da olsa daha yüksek olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla sosyal öykülerin video modelle birlikte sunulmasının etkililik ve verimlilik açısından sosyal öykülerin yalnız sunulduğu öğretim uygulamasına kıyasla bir fark yaratmaması ve sosyal öykülerin üç katılımcı için bazı parametreler açısından daha verimli çıkması bu alan yazın taramasının bulgularını destekler niteliktedir. Ayrıca, OSB olan bireylere çeşitli becerilerin öğretiminde sosyal öykülerle birlikte birden fazla öğretim uygulamasının kullanılması OSB olan bireylerin dikkatlerini sürdürmelerini zorlaştırmış olabilir. Buradan hareketle, sosyal öykülerin video modelle birlikte sunulması yerine sosyal öyküdeki her bir cümle için o cümleyi betimleyen video görüntülerinin çekildiği ve bu şekilde oluşturulan videolaştırılmış sosyal öykülerin etkililiğini belirlemeye yönelik daha fazla araştırma

yapılması; ayrıca, sosyal öykülerle videolaştırılmış sosyal öykülerin etkililik ve verimlilik açısından karşılaştırılmasının önemli olabileceği düşünülebilir.

Bu çalışmada elde edilen verimlilikle ilgili bulguların, sosyal öyküler ve video modellerle öğretimin verimliliklerinin karşılaştırıldığı araştırmaların (Acar, 2015; Turhan ve Vuran, 2015) bulgularıyla tutarlılık gösterdiği söylenebilir. Sosyal öyküler ve video modellerle öğretimin karşılaştırıldığı iki araştırmanın verimlilik bulgularının katılımcılarda tutarlı bir biçimde yinelenemediği görülmektedir. Turhan ve Vuran (2015) OSB olan bireylere sosyal becerilerin öğretiminde sosyal öyküler ve video modellerle öğretimi karşılaştırmıştır. Araştırmanın verimlilik bulguları sosyal öykülerin tüm katılımcılar için ölçüt karşılanıncaya değin toplam öğretim süresi bakımından daha verimli olduğunu göstermektedir. Çalışmada iki katılımcı için ise video modellerle öğretimin ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleşen oturum sayısı bakımından sosyal öykülere oranla daha verimli olduğu görülmüştür. Bir katılımcı için ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleşen toplam oturum sayılarının her iki öğretim uygulaması için aynı olduğu görülmektedir. Acar (2015) OSB olan bireylere sosyal becerilerin öğretiminde anneler tarafından sunulan sosyal öyküler ve video modellerle öğretimin etkililik ve verimliliklerini karşılaştırmıştır. Araştırmanın verimlilik bulguları toplam öğretim süresi bakımından video modellerle öğretimin sosyal öykülere oranla daha verimli olduğu göstermiştir. Ölçüt karşılanıncaya kadar gerçekleşen oturum sayıları incelendiğinde ise iki katılımcı için sosyal öykülerin daha verimli olduğu görülmüştür.

Araştırmanın etkililik bulgularının yanında başka bazı olumlu yanları da bulunmaktadır. İlk olarak, araştırmanın deney sürecinde yabancı kişilerin kaçırma girişimlerinden korunma becerisiyle ilgili gerçekleştirilen tüm oturumlar (yoklama, öğretim ve izleme oturumları) farklı ortamlarda (örn., rehabilitasyon merkezi, market, kırtasiye önü, okul bahçesi, katılımcıların evlerine yakın cadde ve sokaklar gibi çeşitli ortamlarda), farklı kişilerle (örn., yaşları, boyları, kiloları, kıyafetleri, meslekleri) ve farklı zamanlarda gerçekleştirilmiştir. Kapıyı çalan yabancı kişilerden korunma becerisiyle ilgili ise gerçekleştirilen tüm oturumlar (yoklama, öğretim ve izleme oturumları) farklı kişilerle ve farklı zamanlarda gerçekleştirilmiştir. Alan yazında gelişimsel yetersizlik gösteren bireylerle çalışan araştırmacı, öğretmen ve uygulamacıların araştırmanın edinim aşamasından sonra genelleme oturumlarını gerçekleştirmek amacıyla planlama yapmaları gerektiği belirtilmektedir (Kurt, 2009; Özyürek, 1996; Stokes ve Baer 1977; Wolery, Bailey ve Sugai, 1988). Bu çalışmada ise

sosyal öyküler ve sosyal öykülerin video modellerle birlikte sunulduğu öğretim uygulamalarının edinim aşamasında değişik koşullar altında gerçekleştirilmesinin araştırmaya katılan katılımcıların tüm deneysel süreç boyunca öğrendikleri becerileri farklı koşullara genellemelerini sağladığı düşünülmektedir. İkinci olarak bu araştırmada öğretimi hedeflenen becerilerin eşit zorluk düzeyinde olup olmadığını belirlemek için hem mantık analizi hem de deneysel analiz yapılmıştır. Dolayısıyla, bu araştırmada birden fazla zorluk düzeyi analizinin yapılmış olması araştırmanın olumlu yanları arasında sayılabilir.

Alan yazında bir uygulamanın öğretimi hedeflenen davranışlar üzerindeki etkilerini deneysel kontrolün başarılı bir şekilde kurularak bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki işlevsel ilişkinin ortaya konduğu deneysel çalışmalarla göstermenin yeterli olmadığı ifade edilmektedir (Horner ve diğ., 2005; Foster ve Mash, 1999; Kurt, 2012b; Wolf, 1978). Uygulamadan etkilenen bireylerin sağlanan davranış değişikliğini yeterli bulup bulmadıkları, elde edilen sonuçların bireylerin yaşam kaliteleri üzerinde etkili olup olmadığı gibi araştırmanın sosyal açıdan önemli olabilecek taraflarının da sorgulanması gerektiği belirtilmektedir (Kurt, 2012b; Carr ve diğ., 2002). Bu araştırmada hem katılımcıların annelerinden hem de kendilerinden sosyal geçerlik verisi toplanmıştır. Araştırmanın bulguları, katılımcıların kendilerinin ve annelerinin çalışma hakkında olumlu görüşler ifade ettiklerini göstermektedir. Bu bulgular, sosyal öykülerin ve video modellerle öğretimin sosyal geçerlik boyutunun incelendiği araştırma bulguları ile tutarlılık göstermektedir (Acar, 2015; Chan ve O'Reilly, 2008; Sani-Bozkurt ve Özen, 2015; Turhan ve Vuran, 2015). Annelerin çalışmanın sosyal geçerliğine ilişkin görüşleri incelendiğinde yabancı kişilerden korunma becerilerinin önemli ve gerekli olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Bu araştırmada anneler haftanın altı günü uygulamacıyla evde ve dışarıda işbirliği yapmış ve gün içerisinde uygun oldukları zamanlarda istekli bir şekilde çalışmaya katılım göstermişlerdir. Katılımcıların annelerinden biri çalışmanın beğendiği yönlerini “Çalışma eğlenceli ve öğretici, ayrıca görsel materyallerin kullanılmasını uygulamayı anlaşılır kılıyor” diyerek belirtmiştir. Bir başka anne “Çocuğumun becerileri hızlı öğrendiğini düşünüyorum. Hatta diğer normal gelişim gösteren çocuklar için bu uygulamaların kullanılmasını tavsiye ederim” şeklinde görüşlerini bildirmiştir. Annelerin çalışma süresince işbirliği içinde istekli ve hevesli olmaları annelerin becerileri yaşamsal açıdan önemli ve gerekli görmeleriyle açıklanabilir. Araştırmanın katılımcıları tablet bilgisayar aracılığıyla öykü okumaktan ve

video izlemekten hoşnut olduklarını belirtmişlerdir. Çalışma öncesinde katılımcıların tablet bilgisayara olan ilgileri ve öyküleri tablet bilgisayardan okurken istekli olmaları ve videoları istekli bir biçimde izlemeleri becerilerin öğrenilmesini olumlu yönde etkilemiş olabilir. Diğer yandan, sosyal öykülerin ve video modellerle öğretimin sosyal geçerlik boyutunun incelendiği sınırlı sayıda araştırma bulgusu bulunmaktadır. Ayrıca, sosyal öykü uygulamalarının sosyal geçerlik boyutunun incelendiği diğer çalışmalarda sosyal geçerliğin çoğunlukla anne/baba (Acar, 2015; Chan ve O'Reilly, 2008; Turhan ve Vuran, 2015) görüşlerine dayalı olarak değerlendirildiği görülmektedir. Bu çalışmada sosyal geçerlik verileri annelerin yanı sıra araştırmada yer alan katılımcıların görüşlerine dayalı olarak toplanmıştır. Bu çalışmada sosyal öykü ve video modellerle öğretim uygulamasının sosyal geçerliğinin anneler ve katılımcıların kendilerinin görüşlerine dayalı olarak incelenmiş olmasının sosyal öyküler ve video modellerle öğretimin sosyal geçerliğine ilişkin alan yazını genişlettiği düşünülebilir.

Alan yazında sosyal öykülerin OSB olan bireylere çeşitli becerilerin öğretiminde kitap formatının yanı sıra tablet bilgisayar aracılığıyla da sunulabildiği görülmektedir. (Vandermeer ve diğ., 2012; Vandermeer ve diğ., 2013). Sosyal öykülerin tablet bilgisayar aracılığıyla sunulduğu çalışmalarda katılımcıların öğretimi hedeflenen becerileri öğrendikleri ifade edilmektedir (Chan ve O'Reilly, 2008; Scattone ve diğ., 2006). Bu tez çalışmasında da sosyal öyküler tablet bilgisayar aracılığıyla sunulmuştur. Sosyal öyküde yer alan fotoğraflar ve video model için çekilen video görüntüleri tablet bilgisayar aracılığıyla kolay bir şekilde hazırlanmıştır. Ayrıca, tablet bilgisayar öğretim ve yoklama oturumlarının yapıldığı doğal ortamlara yıpranmadan kolayca taşınabilmiştir. Buradan hareketle ileri araştırmalarda ya da öğretim uygulamalarında öğretmenlere, araştırmacılara, ailelere ve diğer uygulamacılara öyküleri tablet bilgisayardan kolayca ve etkili bir biçimde kullanabilecekleri ifade edilebilir.

4.1. Sınırlılıklar

Araştırmanın üç açıdan sınırlı olduğu düşünülebilir:

1. Bu araştırmada üzerinde çalışılan becerilerden birisi yabancı kişilerin kaçırma girişimlerinden korunma becerisidir. Ancak alan yazında kaçırma vakalarının büyük bir çoğunluğunun çocuğun yakın çevresi veya çocuğu tanıyan bireyler tarafından gerçekleştirildiğinden söz edilmektedir (Holcombe ve diğ., 1995; Miltenberger ve Olsen, 1996). Bu araştırmada çocukların kaçırma girişimlerinden

korunmalarında sadece yabancı kişilerle çalışılmış olması bir sınırlılık olarak kabul edilebilir.

2. Katılımcılara öğretilmesi hedeflenen becerilerden kapıyı çalan yabancı kişilerden korunma becerisinin öğretiminde çalışma boyunca farklı kişilerle çalışılması becerinin kişilerarası genellemesine hizmet etmiştir. Ancak becerinin sergilenmesi gereken ortam açısından katılımcıların sadece doğal yaşam alanı olan evlerinde çalışılmış olması becerinin otel, misafırhane gibi farklı ortamlarda çalışılmamış olması bu becerinin ortamlar arası genellenmesiyle ilgili bir sınırlılık yaratmış olabilir.
3. Araştırmada her iki beceriye ilişkin günlük yoklama denemeleri sırasında kaçırma girişimini sunan ve kapıyı çalan kişilerin büyük bir çoğunluğunu 18-23 yaş aralığındaki bireyler oluşturmuştur. Orta yaş grubunun çalışma koşulları yüzünden çoğunlukla gün içerisinde uygun olmayışı ve bu yüzden denemelerin çoğunlukla genç yaş grubuyla gerçekleştirilmiş olması diğer bir sınırlılık olarak düşünülebilir.

4.2. Öneriler

4.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler

1. Bu araştırmada sosyal öykülerin yalnız sunulduğu ve video modelle birlikte sunulduğu öğretim uygulamaları arasında etkililik ve verimlilik açısından önemli bir fark görülmemiştir. Dolayısıyla, öğretmenlere, araştırmacılara, uygulamacılara ve ailelere sosyal öyküleri kullanarak öğretim sunarken video modelle öğretimi de kullanmak yerine sosyal öyküleri yalnız kullanmalarının uygun olabileceği ifade edilebilir.
2. Bu araştırmada sosyal öykülerde yer alan fotoğraflar ve video model için çekilen video görüntüleri tablet bilgisayar aracılığıyla kısa sürede ve kolayca çekilmiştir, ayrıca tablet bilgisayar öğretim ve yoklama oturumlarının yapılacağı doğal ortamlara yıpranmadan kolayca taşınabilmiştir. Araştırmacının bu öznel görüşünden hareketle ileri araştırmalarda ya da öğretim uygulamaları sırasında öğretmenlere, araştırmacılara, ailelere ve diğer uygulamacılara tablet bilgisayarı sosyal öyküleri ya da video modelle öğretim sırasında kullanılacak kayıtları hazırlamada kolayca kullanabilecekleri ifade edilebilir.

4.2.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler

1. Bu araştırmada OSB olan bireylere yabancı kişilerden korunma becerilerinin öğretilimi üzerinde çalışılmıştır. İleri araştırmalarda OSB olan çocukların tanıdıkları bireylerden korunmalarına yönelik araştırmalar planlanabilir.
2. OSB olan bireylere yabancı kişilerden korunma becerilerinin öğretilimine ilişkin araştırmalarda aşamalı yardımla öğretim, model olma, sabit beklemeli öğretim, sosyal öyküler gibi uygulamalı davranış analizine dayalı uygulamalar kullanılmıştır. İleri araştırmalarda bu uygulamalardan hangilerinin daha etkili ve verimli olduğunu belirlemeye yönelik araştırmalar tasarlanabilir.
3. Alanyazında OSB olan bireylere çeşitli becerilerin öğretiliminde sosyal öykülerin ve videolaştırılmış sosyal öykülerin etkililiğine ilişkin araştırmalar bulunmaktadır. İleri araştırmalarda OSB olan bireylere çeşitli becerilerin öğretiliminde sosyal öykülerle videolaştırılmış sosyal öykülerin etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması önerilebilir.
4. Bu araştırmanın bulgularından yola çıkarak, benzer çalışmaların farklı uygulamacılarla (aileler, öğretmenler), farklı becerilerin öğretiliminde ve farklı yaş gruplarındaki katılımcılarla yürütülmesi önerilebilir.
5. Bu araştırmada OSB olan bireylere yabancı kişilerden korunma becerilerinin öğretiliminde sosyal öykülerin yalnız ve video modelle birlikte sunumunun etkililik ve verimlilikleri karşılaştırılmıştır, bundan sonraki yapılacak araştırmalarda OSB olan bireylere yabancı kişilerden korunma becerilerinin öğretiliminde sosyal öyküler ve video modelle öğretilimin etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması önerilebilir.
6. Bu araştırmada sosyal öykülerin video modelle birlikte sunulduğu tüm öğretim oturumlarında önce sosyal öykü okunmuş, ardından video model katılımcılara izletilmiştir. Çalışmada boyunca bu sıralamanın izlenmiş olmasının araştırma bulgularını etkilemiş olabileceği düşünülebilir. Dolayısıyla, ileri araştırmalarda sosyal öykülerin ve video modelle öğretilimin sunum sıralaması değiştirilerek benzer araştırmalar yinelenabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, Ç. (2015). *OSB çocuklara sosyal becerilerin öğretiminde anneler tarafından hazırlanarak sunulan sosyal öykü ve video modelle öğretim uygulamalarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Acar, Ç. ve Diken, İ. (2012). Otistik bozukluk gösteren çocuklara video model öğretim uygulamalarıyla yapılan çalışmaların incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4, 2731-2735.
- Agran, M., Krupp, M., Spooner, F. ve Zakas T. L. (2012). Asking students about the importance of safety skills instruction: A preliminary analysis of what they think is important. *Research ve Practice for Persons with Severe Disabilities*, 37, 45-52.
- Akmanoğlu, N. ve Tekin-İftar, E. (2011). Teaching children with autism how to respond to the lures of strangers. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 15, 205-222.
- American Psychiatric Association (2013). *Dianostic and statistical manual of mental disorder five edition*. Washington DC: APA.
- Andrews, S. (2004). *Using social stories to increase reciprocal social interactions and social comprehension in school aged children diagnosed with autism*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. San Diego: California School of Professional.
- AAIDD (American Associaton on Intellectual and Developmental Disabilities) (2011). Definition of Intellectual Disability (www.aamr.org).
- Adams, L., Gouvousis, A., VanLue, M. ve Waldron, C. (2004). Social story intervention: Improving communication skills in a child with an autism spectrum disorder. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 19, 87-94.
- Barry, L. ve Burlew, S. (2004). Using social stories to teach choice and play skills to children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 19, 45-51.
- Bader, R. (2006) *Using social stories to increase emotion recognition and labeling in school-age children with autism*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. San Diego: Alliant International University.

- Bellini, S. ve Akullian, J. (2007). A meta-analysis of video modeling and video self-modeling interventions for children and adolescents with autism spectrum disorders. *Exceptional Children*, 73, 264-287.
- Bellini, S., Akullian, J. ve Hopf, A. (2007). Increasing social engagement in young children with autism spectrum disorders using self-modeling. *School Psychology*, 36, 80-90.
- Bergstrom, R., Najdowski, A. J. ve Tarbox, J. (2014). A systematic replication of teaching children with autism to respond appropriately to lures from stranger. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 47, 1-5.
- Besler, F. ve Kurt, O. (2015). Effectiveness of video modeling provided by mothers in teaching play skills to children with autism. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 16, 2016.
- Bernad-Ripoll, S. (2007). Using a self-as-model video combined with social stories to help a child with asperger syndrome understand emotions. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 22, 100-106.
- Bledsoe, R., Myles, B. S. ve Simpson, R. L. (2003). Use of a social story intervention to improve mealtime skills of an adolescent with asperger syndrome. *Autism*, 7, 289-29.
- 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.
- 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*, 1, 52-73.
- Buggey, T. (2009). *Seeing is believing: Video self-modeling for people with autism and other developmental disabilities*. Bethesda, MD: Woodbine House.
- Carruth, A. K., Pryor, S., Cormier, C., Bateman, A., Matzke, B. ve Gilmore, K. (2010). Evaluation of a school-based train-the-trainer intervention program to teach first aid and risk reduction among high school students. *Journal of School Health*, 80, 453-460.

- Carr, E. G., Dunlap, G., Horner, R. H., Koegel, R. L., Turnbull, A. P., Sailor, W., Anderson, J. L., Albin, R. W., Koegel, L. K. ve Fox, L. (2002). Positive behavior support: Evolution of an applied science. *Journal of Positive Behavior Intervention*, 4, 4-16.
- Chan, J. M. ve O'Reilly, M. F. (2008). A social stories intervention package for students with autism in inclusive classroom settings. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 41, 405-409.
- Charlop-Christy, M. H., Le, L., ve Freeman, K. A. (2000). A comparison of video modeling with in vivo modeling for teaching children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30, 537-552.
- 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.
- Cihak, D. F., Smith, C. C., Cornett, A. ve Coleman, M. B. (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, 3-11.
- Corbett, B. A. (2003). Video modeling: A window into the world of autism. *The Behavior Analyst Today*, 4, 367-377.
- Dalgın-Eyiip, Ö. (2011). *Bilgisayar destekli etkinlik çizelgeleriyle sunulan öğretimin otizm spektrum bozukluğu gösteren çocukların çizelge izleme ve rol Oyun becerilerini öğrenmedeki etkileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Delano, M. ve Snell, M. E. (2006). The effects of social stories on the social engagement of children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 8, 29-42.
- Diken, İ. H., Ardıç, A. ve Diken, Ö. (2011). Gilliam otistik bozukluk derecelendirme ölçeği -2- Türkçe versiyonu (GOBDÖ-2-TV): Türkiye standardizasyon çalışması. *Uluslararası Katılımlı Birinci Gelişimsel Pediatri Kongresi*'nde sunulan bildiri, Ankara.

- D'Ateno, P., Mangiapanello, K. ve Taylor, B. A. (2003). Using video modeling to teach complex play sequences to a preschooler with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 5, 5-11.
- Erbaş, D. (2012). Güvenirlilik. E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırmalar* içinde (s. 109-131). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Foster, S. L. ve Mash, E. J. (1999). Assessing social validity in clinical treatment research issues and procedures. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67, 308-319.
- Feinberg, M. J. (2001). *Using social stories to teach specific social skills to individuals diagnosed with autism*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. San Diego: California School of Professional Psychology.
- Furniss, F., (2009). Assessment methods. J. L. Matson (Ed.), *Applied behavior analysis* içinde (s. 33-66). Springer: New York Dordrecht Heidelberg London.
- Finkelhor, D., Hammer, H. ve Sedlak, A. J. (2002). Nonfamily abducted children: National estimates and characteristics. *NISMART: National Incidence Studies on Missing, Abducted, Runaway, and Thrownaway Children*. Washington, DC: U.S. Department of Justice.
- Gast, D. L. (2010). *Single subject research methodology in behavioral sciences*. New York: Rutledge.
- Gast, D. L. ve Wolery, M. (1988). Parellel treatments design: A nested single subject design for comparing instructional procedures. *Education and Treatment of Children*, 11, 270-285.
- Genç, D. (2010). *Otistik özellikler gösteren çocuklara eşzamanlı ipucuyla öğretimin yalnız sunulmasıyla video modellerle birlikte sunulmasının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Godish, D. (2010). *Evaluation of video modeling for teaching abduction prevention skills to children diagnosed with autism and aspergers disorder*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Florida: University of South Florida.

- Gray, C. ve Garand, J. D. (1993). Social stories: Improving responses of students with autism with accurate social information. *Focus on Autistic Behavior*, 8, 1-10.
- Genç-Tosun, D. ve Kurt, O., (2014). Otizm spektrum bozukluğu ve video modellerle öğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15, 37-49.
- Gray, C. (2010). *The new social story book*. TX: Future Horizons
- Gray, C. (2000). *Writing social stories with Carol Gray accompanying workbook to video*. Arlington, TX: Future Horizons.
- Gray, C. (2004). Social stories 10.0: The new defining criteria and guidelines. *The Jenison Autism Journal*, 16, 2-21.
- Gray, C. (1998). Social stories and comic strip conversations with students with asperger syndrome and high functioning autism. E. Schopler, G. B. Mesimov, L. J. Kuncze (Eds.), *Asperger syndrome or high functioning autism?* içinde (s. 167-198). New York: Plenum Press.
- Groth, A. N. ve Bernbaum, M. S. (1978). Adult sexual orientation and attraction to underage persons. *Archives of Sexual Behavior*, 7, 175-181.
- Genç-Tosun, D. ve Kurt, O. (2014). Otizm spektrum bozukluğu ve video modellerle öğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15, 37-49.
- Gunby, K. V. ve Rapp, J. T. (2014). The use of behavioral skills training and in situ feedback to protect children with autism from abduction lures. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 47, 856-860.
- Gunby, K. V., Carr, J. E. ve Leblanc, L. A. (2010). Teaching abduction-prevention skills to children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 43, 107-112.
- Hanley-Hochdorfer, K., Bray, M. A. ve Kehle, T. J. (2010). Social stories to increase verbal initiation in children with autism and asperger disorder. *School Psychology Review*, 39, 484-492.
- Holcombe, A., Wolery, M. ve Katzenmeyer, J. (1995). Teaching preschoolers to avoid abduction by strangers: Evaluation of maintenance strategies. *Journal of Child and Family Studies*, 4, 177-191.

- 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.
- Hine, J. F. ve Wolery, M. (2006). Using point-of-view video modeling to teach play to preschoolers with autism. *Topics in Early Childhood Special Education*, 26, 83-93.
- Hourcade, J. P., Bullock-Rest, N. E. ve Hansen, T. E. (2012). Multitouch tablet applications and activities to enhance the social skills of children with autism spectrum disorders. *Pers Ubiquit Comput*, 16, 157-168.
- Horner, R. H., Carr, E. G., Halle, J., McGee, G., Odom, S. ve Wolery, M. (2005). The use of single subject research to identify evidence based practice in special education. *Exceptional Children*, 71, 165-179.
- Howley, M. ve Arnold, E. (2005). *Revealing the hidden social code: Social stories for people with autistic spectrum disorders*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Johnson, B. M., Miltenberger, R. G., Egemo-Helm, K., Jostad, C. M., Flessner, C. ve Gatheridge, B. (2005). Evaluation of behavior skills training for teaching abduction-prevention skills to young children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 38, 67-78.
- Kenny, M. C., Bennett, K. D., Dougery, J. ve Steele, F. (2013). Teaching general safety and body safety training skills to a Latino preschool, male with autism. *Journal of Child and Family Studies*, 22, 1092-1102.
- Kalyva, E. ve Agaliotis, I. (2009). Can social stories enhance the interpersonal conflict resolution skills with LD? *Research in Developmental Disabilities*, 30, 192-202.
- Kırcaali-İftar, G. (2009). Değerlendirme. B. Sucuoğlu (Ed.), *Zihin engelliler ve eğitimleri içinde* (s. 177-202). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Kırcaali-İftar, G. (2007). *Otizm Spektrum Bozukluğu*. İstanbul: Daktylos Yayınları.
- Kroeger, K. A., Schultz, 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.

- Kokina, A. ve Kern, L. (2010). Social story interventions for students with autism spectrum disorders: A meta-analysis. *Journal of Autism Developmental Disorder*, 40, 812-826.
- Kurt, O. (2012a). Yetersizlik türleri-I. E. Tekin İftar (Ed.), *Özel gereksinimli bireyler ve bakım hizmetleri* içinde (s. 22-45). Anadolu Üniversitesi: Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Kurt, O. (2012b). Sosyal geçerlik. E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* içinde (s. 375-402). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Kurt, O. (2012c). Uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli. E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* içinde (s. 329-350). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Kurt, O. (2009). *Otistik özellikler gösteren çocuklara zincirleme serbest zaman becerilerinin öğretiminde sabit bekleme süreli öğretimin ve eşzamanlı ipucuyla öğretimin gömülü öğretimle sunulmasının etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kuooh, H. ve Mirenda, P. (2003). Social story intervention for young children with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18, 219-227.
- Lord, C. ve McGee, J. P. (2001). *Educating children with autism*. Washington DC: National Academy Press.
- Lumley, V. A., Miltenberger, R. G., Long, E. S., Rapp, J. T. Ve Roberts, J. A. (1998). Evaluation of a sexual abuse prevention program for adults with mental retardation. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 31, 91-101.
- Leaf, J. B., Oppenheim-Leaf, M. L., Call, N. A., Sheldon, J. B. ve Sherman, J. A. (2012). Comparing the teaching interaction procedure to social stories for people with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 45, 281-298.
- 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*, 2, 253-257.
- 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. *Autism Research and Treatment* 2010:9 pages.
- MacDonald, R., Clark, M., Garrigan, E. ve Vangala, M. (2005). Using video modeling to teach pretend play to children with autism. *Behavioral Interventions*, 4, 225- 238.
- Mancil, G.R., Haydon, T. ve Whitby, P. (2009). Differentiated effects of paper and computer-assisted social stories on inappropriate behavior in children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 24, 205–215.
- Miltenberger, R. G. (2008). Teaching safety skills to children: Prevention of firearm injury as an exemplar of best practice in assessment, training, and generalization of safety skills. *Behavior Analysis in Practice*, 1, 30-36.
- 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, 182-213.
- Miltenberger, R. G. ve Olsen, L. A. (1996). Abduction prevention training: A review of findings and issues for future research. *Education and Treatment of Children*, 19, 69–82.
- Murzynski, N. T. ve Bourret, J. C. (2007). Combining video modeling and least to most prompting for establishing response chains. *Behavioral Interventions*, 22, 147-152.
- Murray, S. ve Noland, B. (2013). *Video modeling for young children with autism spektrum disorders: A practical guide for parents and professionals*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- NAC (National Autism Center) (2015). *Evidence based practice and autism in the schools: A guide to providing appropriate interventions to students with autism spektrum disorder*. Randolph, MA: National Autism Center
- NPDC (National Professional Developmental Center on Autism Spectrum Disorders) (2014). (<http://autismpdc.fpg.unc.edu>).

- Nikopoulos, C. ve Keenan, M. (2004). Effects of video modeling on social initiations by children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 37, 93-96.
- 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.
- Olçay-Gül, S. (2012). *Ailelerce sunulan sosyal öykülerin otizm spektrum bozukluğu olan ergenlerin sosyal becerilerine etkileri*. Ankara: Eğitenkitap.
- Özyürek, M. (1996). *Sınıfta davranış yönetimi-uygulamalı davranış analizi*. Ankara: Karatepe Yayınları.
- Paterson, C. R. ve Arco, L. (2007). Using video modeling for generalizing toy play in children with autism. *Behavior Modification*, 31, 660-681.
- Pettigrew, J. (1998). *Effects of the modelling of verbal and nonverbal procedures for interaction with peers through social stories*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. TX: Texas Woman's University.
- Poche, C., Brouwer, R. ve Swearingen, M. (1981). Teaching self-protection to young children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2, 169-176.
- Quill, K. A. (1997). Instructional consideration for young children with autism: The rationale for visually cued instruction. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 27, 697-714.
- Quirnbach, L. M., Lincoln, A. J., Feinberg-Gizzo, M. J., Ingersoll, B. R. ve Andrews, S. M. (2008). Social stories: Mechanisms of effectiveness in increasing game play skills in children diagnosed with Autism spectrum disorder using a pretest posttest repeated measures randomized control group design. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39, 299-321.
- Rao, S. M. ve Gagie, B. (2006). Learning through seeing and doing: Visual supports for children with autism. *Teaching Exceptional Children*, 6, 26-33.

- Randall, W., Parilla, R. ve Sobsey, D. (2000). Gender, disability status and risk for sexual abuse in children. *Journal on Developmental Disability*, 7, 1-15.
- Rayner, C., Denholm, C. ve Sigafoos, J. (2009). Video-based intervention for individuals with autism: Key questions that remain unanswered. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3, 291-303.
- Reynhout, G. ve Carter, M. (2006). Social Stories for children with disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36, 445-469.
- Sansosti, F. ve Powell-Smith, K. A. (2008). Using computer-presented social stories and video models to increase the social communication skills of children with high functioning autism spectrum disorders. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 10, 162-178.
- Sani-Bozkurt, S. ve Özen A. (2015). Effectiveness and efficiency of peer and adult models used in video modeling in teaching pretend play skills to children with autism spectrum disorder. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 50, 71-83.
- 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 and Practice*, 14, 1875-1892.
- Savaşır, I. ve Şahin, N. (1995). Wechsler çocuklar için zeka ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması ve standardizasyonu. *Doga Bilim Dergisi*, 8, 91-97.
- Scattone, D. (2008). Enhancing the conversation skills of a boy with asperger's disorder through social stories and video modeling. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 395-400.
- 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.
- Scattone, D., Tingstrom, D. H., Wilczynski, S. M. ve Rabian, B. (2006). Increasing appropriate social interactions of children with autism spectrum disorders using social stories. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 21, 211-222.

- 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*, 1, 3-11.
- Schneider, N. ve Goldstein, H. (2010). Using social stories and visual schedules to improve socially appropriate behaviors in children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 12, 149-160.
- Sherer, M., Pierce, K. L., Paredes, S., Kisacky, K. L., Ingersoll, B. ve Schreibman, 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.
- Sigafoos, J., O'Reilly, M. ve Cannella, H. (2005). Computer-presented video prompting for teaching microwave oven use to three adults with developmental disabilities. *Journal of Behavioral Education*, 14, 189-201.
- Sigafoos, J., O'Reilly, M. ve De La Cruz, B. (2007). *How to use video modeling and video prompting*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Sobsey, D. (1994). Crime prevention and personal safety. M. Agran, N. E. Marchand-Martella, ve R. C. Martella (Ed.), *Promoting health and safety: Skills for independent living* içinde (s. 193-213). Baltimore: Paul H. Brookes.
- 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, 36-44.
- Summers, J., Tarbox, J., Findel-Pyles, R. S., Wilke, A. E., Bergstrom, R. ve Williams, W. L. (2011) Teaching two household safety skills to children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5, 629-632.
- Summers, J. (2008). *Teaching children with autism to respond appropriately to a doorbell and the presence of dangerous chemicals in the home*. Yüksek Lisans Tezi. Nevada: University of Nevada.
- Süzer, T. (2015). *Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere cinsel istismardan korunma becerilerinin öğretiminde sosyal öykü yönteminin etkililiği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

- Stimpson, L. ve Best, M. C. (1991). *Courage above all: Sexual assault against people with disabilities*. Canada: Disabled Women's Network.
- Stokes, T. F. ve Baer, D. M. (1977). An implicit technology of generalization. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 10, 349-367.
- Swaggart, B. L. ve Gagnon, E. (1995). Using social stories to teach social and behavioral skills to children with autism. *Focus on Autistic Behavior*, 1, 1-16.
- Tan, S., Soysal, Ş., Aldemir, S., ve Işık, B. (2012). Üstün zekâ düzeyindeki bir grup öğrencinin WISC-R profillerinin incelenmesi. *Yeni Tıp Dergisi*, 3, 170-173.
- Tarbox, J., Persicke, A. ve Bergstrom, R. (2014). Adaptive. D. Granpeesheh, J. Tarbox, A. C. Najdowski, J. Kornack (Ed.), *Evidence-Based Treatment For Children With Autism The Card Model* içinde (s. 241-260). Waltham: Academic Press.
- Test, D. W., Richter, S., Knight, V. ve Spooner, V. (2011). A comprehensive review and meta-analysis of the social stories literature. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 26, 49-62.
- Tekin-İftar, E. (2012). Tek-denekli araştırmalar ve temel kavramlar. E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* içinde (s. 15-40). Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Thelen, M. H., Fry, R. A., Fethenbach, P. A. ve Frautsch, N. M. (1979). Therapeutic videotape and film modeling: A review. *Psychological Bulletin*, 86, 701-720.
- Turygin, N. C. ve Matson, J. L. (2014). Adaptive behavior, life skills, and leisure skills training for adolescents and adults with autism spectrum disorders. F. R. Volkmar, B. Reichow ve J. C. McPartland (Ed.), *Adolescents and Adults with Autism Spectrum Disorders* içinde (s. 131-160). New York Heidelberg Dordrecht London: Springer.
- Tobias, J. L. ve Gordon, T. (1977). *Operation lure*. Detroit, Michigan: Oakland County Task Force.
- Turhan, C. ve Vuran, S. (2015). Otizm spektrum bozukluğu gösteren çocuklara sosyal beceri öğretiminde sosyal öykü ve video model uygulamalarının etkililik ve verimlilikleri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 2, 294-315.

- 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.
- West, E. A. (2008). Effects of verbal cues versus pictural cues on the transfer of stimulus control for children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 23, 229-241.
- Wolery, M., Bailey, D. B. ve Sugai, G. M. (1988). *Effective teaching: Principles and procedures of applied behavior analysis with exceptional students*. Boston: Ally ve Bacon.
- Wolf, M. M. (1978). Social validity: The case for subjective measurement or how applied behavior analysis is finding its heart. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11, 203-214.
- www.fbi.gov (Erişim Tarihi: 16.05.2015)
- www.icmec.org (Erişim Tarihi: 18.04. 2015)
- www.tbmm.gov.tr (Erişim Tarihi: 16.04.2015)
- www.abdigm.meb.gov.tr (Erişim Tarihi: 10.05.2016)
- Vandermeer, J., Beamish, W., Milford, T. ve Lang, W. (2013). iPad-presented social stories for young children with autism. *Developmental Rehabilitation*, 18, 75-81.
- Vandermeer, J., Milford, T., Beamish, W. ve Lang, W. (2012). Using an iPad-presented social story to increase on-task behaviours of a young child with Autism. *Explorations of Best Practice in Technology, Design and Engineering Education*, 2, 146-154.
- Zager, D. ve Shamow, N. (2005). Teaching students with autism spectrum disorder. D. Zager (Ed.), *Autism spectrum disorders* içinde (s. 295-327). Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associate.

EKLER

EK-1 Anne/Baba İzin Formu.....	96
EK-2 Yabancı Kişilerin Kaçırma Girişimlerinden Korunma Becerisi İçin Yoklama ve İzleme Oturumları Veri Toplama Formu.....	97
EK-3 Kapıyı Çalan Yabancı Kişilerden Korunma Becerisi için Yoklama ve İzleme Oturumları Veri Toplama Formu	98
EK-4 Sosyal Öykülerin Yalnız Sunulduğu Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu.....	99
EK-5 Sosyal Öykülerin Video Modelle Birlikte Sunulduğu Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu.....	100
EK-6 Yabancı Kişilerin Kaçırma Girişimlerinden Korunma Becerisi İçin Yoklama ve İzleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu.....	101
EK-7 Kapıyı Çalan Yabancı Kişilerden Korunma Becerisi için Yoklama ve İzleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu.....	102
EK- 8 Anne/Babalar için Sosyal Geçerlik Soru Formu.....	103
EK-9 Katılımcılar için Sosyal Geçerlik Soru Formu.....	105
EK-10 Yabancı Kişilerin Kaçırma Girişimlerinden Korunma Becerisi İçin Yazılan Sosyal Öykü.....	107
EK -11 Kapıyı Çalan Yabancı Kişilerden Korunma Becerisi için Yazılan Sosyal Öykü.....	115

EK - 1
Anne/Baba İzin Formu

Bu çalışmanın amacı, otizm spektrum bozukluğu olan bireye yabancı kişilerden korunma becerilerini sosyal öykülerin yalnız sunumuyla ve video modellerle birlikte sunarak öğretmektir.

Metehan Kutlu'nun sosyal öyküleri ve sosyal öyküleri video modellerle birlikte sunacağı öğretim uygulamalarını çocuğuma yabancı kişilerden kendini koruma becerilerini öğretmek amacıyla kullanmasına izin veriyorum.

Bu çalışmanın Metehan Kutlu'nun doktora tez çalışması olacağını ve çalışma süresince kendisine soracağım tüm sorulara yanıt vereceğini biliyorum.

Bu çalışmanın çocuğumun üzerinde fiziksel veya psikolojik bir risk taşımadığını, risk taşıdığını düşündüğüm anda çocuğumun çalışmaya katılımını durdurabileceğimi biliyorum.

Çalışma süresince verilerin toplanması ve analizinde kullanılmak üzere çocuğumun video görüntülerinin alınacağını, çocuğumun isminin gizli tutularak çeşitli bilimsel etkinliklerde ve derslerde bu görüntülerin sunulabileceğini biliyorum.

Bu çalışmanın hafta belirli günlerinde düzenli olarak yürütüleceğini ve çocuğumun çalışma saatlerinde sosyal becerileri öğrenmek amacıyla belirlenen doğal ortamlarda bulunması gerektiğini biliyorum.

Bu çalışma Doç. Dr. Onur Kurt'un danışmanlığında yürütülecektir.

Uygulamacı: Metehan Kutlu

Uygulamacının İletişim bilgileri: 0539 476 33 51 – metehank@anadolu.edu.tr

Anne/Baba Adı-Soyadı:

Tarih:

Anne/Baba İmzası:

EK - 2

YOKLAMA VE İZLEME OTURUMLARI VERİ TOPLAMA FORMU

Adı-Soyadı:

Tarih:

Beceri: Yabancı Kişilerin Kaçırma Girişimlerinden Korunma

Araştırmacı:

	1.Oturum	2.Oturum	3.Oturum	4.Oturum	5.Oturum	6.Oturum
Tuzak cümleyi reddetmek, ortamdaki uzaklaşmak ve güvenilir bir yetişkine durumu rapor etmek – 5 Puan						
Tuzak cümleyi reddedip ortamdaki uzaklaşmak ancak durumu güvenilir bir yetişkine rapor etmemek – 4 puan						
Tuzak cümleyi reddeden bir ifade bulunmadan ortamdaki uzaklaşmak ve durumu bir yetişkine rapor etmek – 3 puan						
Tuzak cümleyi reddeden bir ifade bulunmadan ortamdaki uzaklaşmak – 2 puan						
Tuzak cümleyi reddetmek ancak ortamdaki uzaklaşmamak – 1 puan						
Tuzağa uymak – 0 puan						
Toplam Puanlar:						

Doğru Tepki Sayısı/Yüzdesi:

Yanlış Tepki Sayısı/Yüzdesi:

+: Doğru, -: Yanlış

EK - 3

YOKLAMA VE İZLEME OTURUMLARI VERİ TOPLAMA FORMU

Adı-Soyadı:

Tarih:

Beceri: Kapıyı Çalan Yabancı Kişilerden Korunma

Araştırmacı:

	1.Oturum	2.Oturum	3.Oturum	4.Oturum	5.Oturum	6.Oturum
Kim olduğunu sormak, kapıyı kapalı tutmak ve durumu güvenilir bir yetişkine rapor etmek – 5 Puan						
Kim olduğunu sormak, kapıyı kapalı tutmak ancak durumu güvenilir bir yetişkine rapor etmemek ya da kim olduğunu sormadan kapıyı kapalı tutmak ve durumu güvenilir bir yetişkine rapor etmek – 4 puan						
Kim olduğunu sormadan kapıyı kapalı tutarak kapıda tepkisiz beklemek – 3 puan						
Kim olduğunu sormak, yabancı bir kişi olduğu halde kapıyı açmak ve durumu güvenilir bir yetişkine söylemeye gitmek – 2 puan						
Kim olduğunu sormak ancak yabancı bir kişi olduğu halde kapıyı açmak – 1 puan						
Kim olduğunu sormadan veya kim olduğunu sorup beklemeden kapıyı açmak diğer bir ifadeyle tuzağa uymak – 0 puan						
Toplam Puanlar:						

Doğru Tepki Sayısı/Yüzdesi:

Yanlış Tepki Sayısı/Yüzdesi:

+: Doğru, -: Yanlış

EK - 4

SOSYAL ÖYKÜLERİN YALNIZ SUNULDUĞU ÖĞRETİM OTURUMLARI UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ VERİ TOPLAMA FORMU

Adı-Soyadı:

Araştırmacı:

Gözlemci:

Tarih/Toplam Süre:

	Araç-gereci hazırlama,	Dikkat sağlayıcı ipucunu sunma	Öyküyü okuma	Sorulara doğru yanıt verme		Sorulara yanlış yanıt verme		Anlaşılmayan kısım tekrar okunup yine doğru yanıt vermezse doğru yanıtla ilişkin model olup süreci sonlandırarak katılımı pekiştirme ve davranışın sergileneyeceği ortama geçme
				Doğru tepkileri ve katılımı pekiştirme	Süreci sonlandırarak davranışın serileneceği ortama geçme	Öyküdeki yanlış verilen yanıtla ilgili kısmı bir kez daha okuma	Soru sorma sürecini tekrarlama	
1.oturum								
2.oturum								
3.oturum								

Doğru Yüzdesi:

+: Doğru, -: Yanlış

EK - 5

SOSYAL ÖYKÜLERİN VIDEO MODELLE BİRLİKTE SUNULDUĞU ÖĞRETİM OTURUMLARI UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ
VERİ TOPLAMA FORMU

Adı-Soyadı:

Araştırmacı:

Gözlemci:

Tarih/Toplam Süre:

	Araç- gereci hazırla ma, Uygun zamand a sunma	Uygun ortamda sunma	Dikkat sağlayıcı ipucunu sunma	Öykü ü okuma	Sorulara doğru yanıt verme		Sorulara yanlış yanıt verme		Anlaşılmaya n kısım tekrar okunup yine doğru yanıt vermezse doğru yanıtla ilişkin model olma	Katılımcıyl a birlikte model akranın video görüntüsün ü izleme	Video görüntüsünü izleme davranışını pekiştirme ve davranışın sergileneceğ i ortama geçme
					Doğru tepkileri ve katılımı pekiştirme	Süreci sonlandırma	Öyküdeki yanlış verilen yanıtla ilgili kısmı bir kez daha okuma	Soru sorma sürecini tekrarla ma			
1.oturum											
2.oturum											
3.oturum											

Doğru yüzdesi:

+: Doğru, -: Yanlış

EK – 6

YOKLAMA VE İZLEME OTURUMLARI UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ VERİ TOPLAMA FORMU

Adı-Soyadı:

Araştırmacı:

Gözlemci:

Tarih/Toplam Süre:

Beceri: Yabancı kişilerin kaçırma girişimlerinden korunma

	1.Oturum	2.Oturum	3.Oturum	4.Oturum	5.Oturum
Katılımcıyı yalnız bırakma					
Kaçırma girişiminde bulunacak yabancı kişiyi uygun konumda bekletme					
Yabancı kişinin önceden belirlenen kaçırma girişiminde bulunması					
Doğru tepkiyi pekiştirme					
Yanlış tepkide yabancı kişinin ortamdan uzaklaşması					

Doğru Yüzdesi:

+: Doğru, -: Yanlış

EK – 7

YOKLAMA VE İZLEME OTURUMLARI UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ VERİ TOPLAMA FORMU

Adı-Soyadı:

Araştırmacı:

Gözlemci:

Tarih/Toplam Süre:

Beceri: Kapıyı çalan yabancı kişilerden korunma

	1.Oturum	2.Oturum	3.Oturum	4.Oturum	5.Oturum
Katılımcıyı evde uygun ortamda bulundurma					
Kapıyı çalacak yabancı kişileri uygun konumda bekletme					
Yabancı kişinin kapıyı çalması					
Doğru tepkiyi pekiştirme					
Yanlış tepkide anne/babanın kapıya gelerek oturumu sonlandırması ve yabancı kişiyi uzaklaştırması					

Doğru Yüzdesi:

+: Doğru, -: Yanlış

EK – 8

SOSYAL GEÇERLİK SORU FORMU

Sayın Anne/Baba,

Bu form çocuğunuzun karşılaştığı kötü niyetli yabancı kişilerden kendini koruma becerilerinin öğretimi konusundaki görüşlerinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Formda yer alan sorulara vereceğiniz yanıtlar ileride bu konuda yapılacak çalışmaların planlanmasında yardımcı olacağı düşünülmektedir. Formda 9 adet seçenekli soru ve 2 adet kısa yanıtli soru yer almaktadır. Seçenekli sorularda görüşünüz için uygun olan seçeneği (X) şeklinde işaretlemeniz ve kısa yanıtli sorular için verilen boşlukları doldurmanızı rica ederim. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Metehan KUTLU

1. Çocuğunuzun güvenlik becerilerini (örneğin; kötü niyetli tanımadığı kişilerin kaçırma girişimlerinden kaçınma, kapı zilini çalan tanımadığı kişilere kapıyı kapalı tutma, elektrik prizleri ya da kablolarından sakınma, kibriti uygun şekilde kullanma, acil numaraları arama, ilk yardım becerileri) öğrenmesinin önemli ve gerekli olduğunu düşünüyor musunuz?
 Evet Hayır Kararsızım
2. Çocuğunuzun kötü niyetli tanımadığı kişilerin kaçırma girişimlerinden kaçınmasını ve kapı zilini çalan tanımadığı kişilere kapıyı kapalı tutma becerilerinin önemli ve gerekli olduğunu düşünüyor musunuz?
 Evet Hayır Kararsızım
3. Çocuğunuza kötü niyetli yabancı kişilerden kendini koruma becerilerinin öğretiminde sosyal öykülerin kullanılmasından hoşnut oldunuz mu?
 Evet Hayır Kararsızım
4. Çocuğunuza kötü niyetli yabancı kişilerden kendini koruma becerilerinin öğretiminde sosyal öykülerin video modelle birlikte kullanılmasından hoşnut oldunuz mu?
 Evet Hayır Kararsızım

5. Çocuğunuza yabancı kişilerden kendini koruma becerilerinin öğretilmesi için doğal ortamlarda (örneğin, evde, market önünde, evin yakınlarında, farklı binalarda) öğretim yapılmasından hoşnut oldunuz mu?

Evet Hayır Kararsızım

6. Çocuğunuza yabancı kişilerden kendini koruma becerilerinin öğretilmesi için çocuğunuzun tanımadığı çok sayıda kişinin kullanılmasını uygun buldunuz mu?

Evet Hayır Kararsızım

7. Çocuğunuzun bu çalışmada kendisine öğretilen yabancı kişilerden kendini koruma becerilerini öğrendiğini düşünüyor musunuz?

Evet Hayır Kararsızım

8. Bu uygulamadan sonra en azından uzaktan gözeterek çocuğunuzu park, sokak gibi yerlerde bir süre yalnız başına bırakır mısınız?

Evet Hayır Kararsızım

9. Çocuğunuzun bu uygulamada öğrendiği yabancı kişilerden kendini koruma becerileri sayesinde günlük yaşamını daha güvenli bir biçimde geçireceğini düşünüyor musunuz?

Evet Hayır Kararsızım

10. Bu çalışmanın beğendiğiniz yönlerini birkaç cümleyle açıkla r mısınız?

11. Bu çalışmanın beğenmediğiniz yönlerini birkaç cümleyle açıkla r mısınız?

EK – 9
SOSYAL GEÇERLİK SORU FORMU

Sevgili Öğrenci,

Bu soru formunda, yaptığımız çalışmaya ilişkin görüşlerinizi belirlemeye yönelik 7 soru yer almaktadır. Soruları yanıtlarken uygun olan seçeneği (x) şeklinde işaretlemeniz ve kısa yanıtlı sorular için verilen boşlukları doldurmanız rica edilmektedir. Çalışma boyunca göstermiş olduğunuz işbirliği ve yardımlarınız için tekrar teşekkür ederiz.

Metehan KUTLU

Yaşınız:

Cinsiyetiniz:

Bulduğunuz Sınıf:

1. Bu çalışmada öğrendiğiniz tanımadığınız kişilerin sizi bir yere götürme teklifinden uzaklaşmak becerisinin önemli olduğunu düşünüyor musunuz?

Evet

Kararsızım

Hayır

()

()

()

2. Bu çalışmada öğrendiğiniz tanımadığınız kişilere kapıyı kapalı tutmak becerisinin önemli olduğunu düşünüyor musunuz?

Evet

Kararsızım

Hayır

()

()

()

3. Bu çalışmada tablet bilgisayar aracılığıyla öykü okumaktan hoşnut oldunuz mu?

Evet

Kararsızım

Hayır

()

()

()

4. Dışarda yalnız başınıza kaldığınızda tanımadığınız bir kişi sizi bir yere götürme teklifi yaptığında ne yapmanız gerektiğini biliyor musunuz?

Evet

Kararsızım

Hayır

()

()

()

Bu konudaki düşüncelerinizi benimle paylaşır mısınız

5. Evde kapı zilini tanımadığınız kişiler çaldığında ne yapmanız gerektiğini biliyor musunuz?

Evet

Kararsızım

Hayır

()

()

()

Bu konudaki düşüncelerinizi benimle paylaşır mısınız

6. Varsa bu çalışmanın beğenmediğiniz yanlarını birkaç cümle ile sıralar mısınız?

7. Varsa çalışma sonunda kendinizde gördüğünüz değişiklikleri sıralar mısınız?

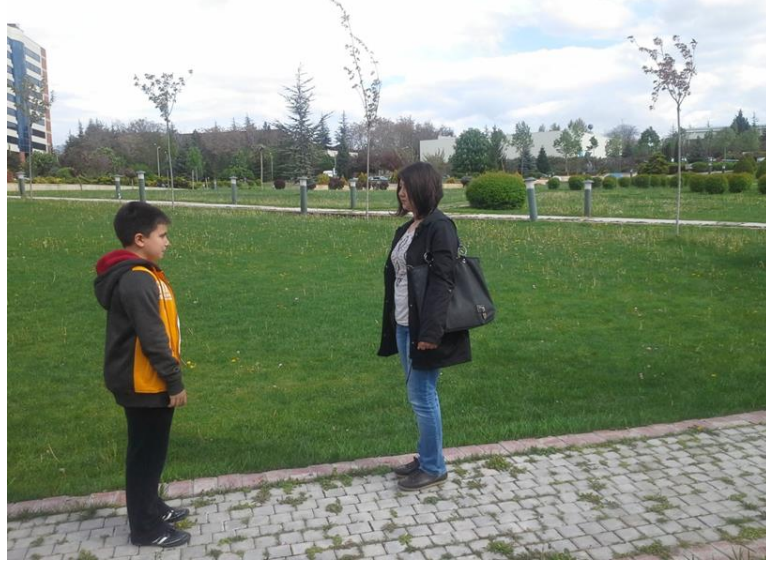
TANIMADIĞIM KİŐIYE DİKKAT ETMEM GEREKİR



Bazen annem ve ben dışarıya çıkarız



Markette, okulda, çarşıda, rehabilitasyon merkezinde, evimizin yakınlarında tek başıma kaldığım zamanlarda tanımadığım bir kişiyle karşılaşabilirim.



Tanımadığım bir kişi bana yaklaşıp annemin beni çağırıldığını söyleyerek, yol tarifi sorarak ya da herhangi bir konuda yardım etmemi isteyerek kendisiyle beraber gitmemi isteyebilir.



Tanımadığım bir kişi bana yaklaşıp kendisiyle beraber gitmemi istediğinde bana zarar verebilir. Bu nedenle tanımadığım bir kişi kendisiyle gitmemi istediğinde ona “hayır” diyerek yanından uzaklaşmam ve daha sonra bu durumu anneme anlatmam gerekir



Mete öğretmenim tanımadığım bir kişiden nasıl korunmam gerektiğini bana öğretir.



Tanımadığım bir kişi bana yaklaşıp kendisiyle beraber gitmemi istediğinde ona “hayır” diyerek yanından uzaklaşmak ve bu olayı anneme anlatmak çok önemli bir davranıştır.



Tanımadığım bir kişinin kendisiyle beraber gitme ya da yardım teklifine “hayır” diyerek yanından uzaklaşırsam bu daha güvenli olduğu için annem çok mutlu olur.



TANIMADIĞIM KİŞİYE KAPIYI KAPALI TUTMAM GEREKİR



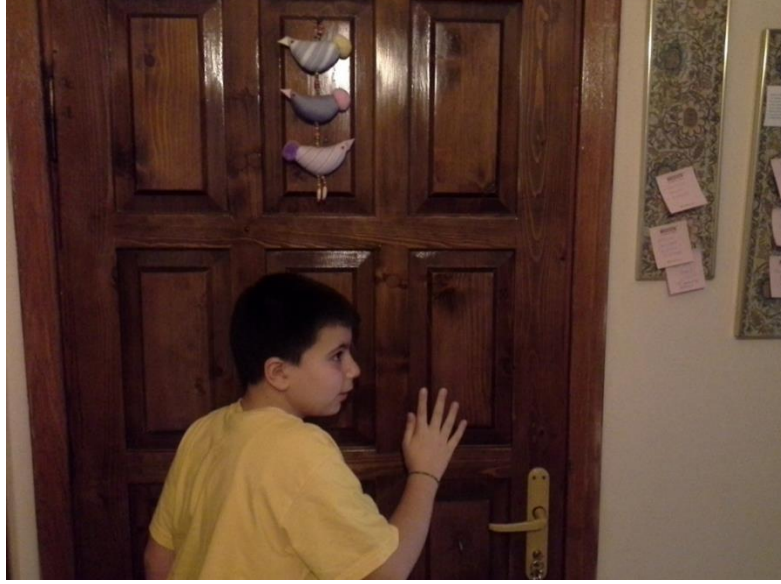
Evdeyken bazen kapı zilimizi birisi çalabilir.



Kapı zilimizi çalan bazen tanımadığım birisi olabilir.



Kapıyı açmadan önce kapıya yaklaşıp “kim o” diye sorarım.



Kapı zilimizi çalan eğer tanımadığım birisi ise bana zarar verebilir. Bu nedenle kapıyı kapalı tutmam ve kapı zilimizi yabancı birisinin çaldığını anneme söylemem gerekir.



Mete öğretmenim kapıyı çalan tanımadığım birisine kapıyı kapalı tutmam konusunda beni bilgilendirerek bana yardım eder.



Kapıyı çalan tanımadığım birisine kapıyı kapalı tutarsam ve bu durumu anneme söylersem annem bu daha güvenli olduğu için çok mutlu olur.



Kapıyı çalan tanımadığım birisine kapıyı kapalı tutmak ve bu durumu anneme söylemek çok önemli bir davranıştır.

