

T.C
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ZİHİNSEL ENGELLİLERİN EĞİTİMİ BİLİM DALI

OTİZMLİ ÇOCUKLARA SOSYAL BECERİLERİN
ÖĞRETİMİNDE ANNELER TARAFINDAN HAZIRLANARAK
SUNULAN SOSYAL ÖYKÜ VE VIDEO MODELLE ÖĞRETİM
UYGULAMALARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Çimen ACAR

BOLU-2015

T.C
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİMDALI
ZİHİNSEL ENGELLİLERİN EĞİTİMİ BİLİM DALI

OTİZMLİ ÇOCUKLARA SOSYAL BECERİLERİN
ÖĞRETİMİNDE ANNELER TARAFINDAN HAZIRLANARAK
SUNULAN SOSYAL ÖYKÜ VE VIDEO MODELLE ÖĞRETİM
UYGULAMALARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Doktora Tezi

Hazırlayan
Çimen ACAR

Danışman
Yrd.Doç.Dr. Ahmet YIKMIŞ

İkinci Danışman
Prof.Dr. Elif TEKİN-İFTAR

BOLU, HAZİRAN-2015

DOKTORA TEZ ONAYI

Çimen ACAR'a ait "Otizmli çocuklara sosyal becerilerin öğretiminde anneler tarafından hazırlanarak sunulan sosyal öykü ve video modellerle öğretim uygulamalarının karşılaştırılması" adlı çalışma jüri tarafından Özel Eğitim Anabilim Dalında Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

01/06/2015

Jüri Üyeleri**Akademik Unvanı, Adı ve Soyadı**

Üye (Tez Danışmanı)

: Yrd. Doç. Dr. Ahmet YIKMIŞ

Üye

: Prof. Dr. Atilla CAVKAYTAR

Üye

: Doç Dr. İlknur ÇİFCİ-TEKİNARSLAN

Üye

: Doç. Dr. Kaya YILDIZ

Üye

: Yrd. Doç. Dr. Seray OLÇAY GÜL

İmza

Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı

Doç. Dr. Türkan ARGON

Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN

Doktora tezi olarak sunduğum “Otizmli çocuklara sosyal becerilerin öğretiminde anneler tarafından hazırlanarak sunulan sosyal öykü ve video modelle öğretim uygulamalarının karşılaştırılması” başlıklı çalışmanın yazılmasında, bilimsel ve etik kurallara uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim. .../.../...

İmza

Eşim Gazi ve çocuklarım Sevgi Başak ve Rüzgar Burak'a

TEŞEKKÜR

Uzun yıllar öğretmenlik yapmanın verdiği tecrübe ile her zaman okul dışında evde de otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sistemli bir eğitim verilmesi gerektiğini düşündüm. Bu araştırmada evde aileler için yapabileceklerimle ilgili önerileriyle beni düşünmeye sevk eden sevgili danışmanlarım oldu ve tez çalışmam böylece oluştu. Kuşkusuz çalışmam boyunca bana pek çok değerli insanın katkıları oldu. Mesleki tecrübeleri ve hayata dair verdiği derslerle beni her zaman düşünmeye sevk eden, her aradığımda bilgileriyle ve olumlu düşünceleriyle beni aydınlatan ve her an arkamda desteğini hissettiğim çok değerli danışmanım Yrd. Doç. Dr. Ahmet YIKMIŞ’a, azmiyle ve bilgisiyle bana ışık tutan, doktora başladığım ilk andan itibaren her an benim yanımda duran, her aradığımda sabırla ve inanarak bana her zaman destek olup cesaretlendiren çok değerli danışmanım Prof. Dr. Elif TEKİN-İFTAR’a sonsuz teşekkür ederim.

Tez izleme komitesinde yer alan, tezimin oluşmasında görüşleriyle önemli katkılar sağlayan, aradığımda her zaman görüşlerini paylaşan değerli hocalarım Doç. Dr. İlknur ÇİFCİ-TEKİNARSLAN ve Doç. Dr. Kaya YILDIZ’a çok teşekkür ederim.

Tez çalışmamın yapılmasına katkıda bulunan, beni her evlerine gittiğimde güleryüzle karşılayan, azimle çalışan çok kıymetli annelerime; bana her zaman sabırla davranan, çalışmanın tamamlanmasında önemli katkıları olan sevgili katılımcı çocuklarıma ve akran model olarak çalışmamda yer alan sevgili çocuklara teşekkür ederim.

Tez çalışmam boyunca bana her türlü desteği sağlayan, beni cesaretlendiren değerli bölüm başkanım Prof. Dr. Atilla CAVKAYTAR’a teşekkür ederim. Doktora başladığımız andan itibaren manevi desteğini yanımda hissettiğim kıymetli arkadaşım Öğr. Gör. Nuray ÖNCÜL’e çok teşekkür ederim. Doktora başlamamda öncülük eden, üniversite yıllarımdan itibaren birlikte olduğum, beni her zaman varlıklarıyla destekleyen kıymetli dostlarım Doç. Dr. Sema BATU ve Doç. Dr. Arzu ÖZEN’e, doktora yaptığım zaman sürecinde bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşan kıymetli

arkadaşlarım Doç. Dr. Yasemin ERGENEKON'a ve Yrd. Doç. Dr. Aysun ÇOLAK'a teşekkür ederim.

Tezimin uygulama sürecinde bana gerekli olan bireysel katkılarından dolayı Engelliler Araştırma Enstitüsü yardımcı personeline ve 2013-2014 yılında uygulama hocalığını yaptığım 4. sınıf stajer öğrencilerime desteklerinden dolayı çok teşekkür ederim. Tez çalışmam için bana uygun ortam desteği sunan Ahenk Rehabilitasyon Merkezi yönetimine teşekkür ederim.

Tez çalışmamda güvenilirlik analizlerini yapan sevgili arkadaşım Özel Eğitim Uzmanı İclal ADALIOĞLU'na, bana her zaman gülyüz göstererek psikolojik destek olan, deneyimlerini paylaşan Arş. Gör. sevgili Sunagül SANİ-BOZKURT ve eşi Aras BOZKURT'a teşekkür ederim. Tez çalışmam boyunca benden manevi desteklerini esirgemeyen sevgili arkadaşlarım Yrd. Doç. Dr. Mehtap UYGUNGÖZ ve Öğr. Gör. Levent UYGUNGÖZ'e, sevgili arkadaşlarım İsmail KÖSEMEN ve Burcu KÖSEMEN'e teşekkür ederim. Tez çalışmam sürecinde ihtiyacım olduğunda yanımda olan sevgili abim Mustafa ACAR ve eşi Sare ACAR'a, Necla KARATAY ve eşi Şaban KARATAY'a, Sevim TOPÇU ve Gülay TOPAL'a sonsuz teşekkürler.

Bana yaşam veren, başım her sıkıştığında yardımına yetişen, başaracağıma inanan ve bana her zaman güvenen canım annem Hatice GENÇ'e ve şu an hayatta olmasa da canım babam Mustafa GENÇ'e sonsuz teşekkürler.

Yaşamımı paylaştığım, her zaman yanımda desteğini hissettiğim, bana inanan, sözleriyle beni her zaman güçlendiren ve çalışmam boyunca bana her türlü desteği vererek beni anlamaya çalışan canım eşim Gazi ACAR'a, çalışmam gereken zamanlarda bana sabır göstererek çalışmamı sağlayan, gülen yüzleriyle bana yorgunluğumu unutturana, bana en zor anlarımda güç veren canım kızım Sevgi Başak ACAR ve canım oğlum Rüzgar Burak ACAR'a teşekkür ederim.

Çimen ACAR

İÇİNDEKİLER

DOKTORA TEZ ONAYI	ii
ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN	iii
TEŞEKKÜR	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ	xii
ÖZET	xiii
ABSTRACT	xv
 I. BÖLÜM	 1
1. Giriş	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	9
1.3. Araştırmanın Önemi	10
1.4. Sınırlılıklar	12
1.5. Tanımlar	12
 II. BÖLÜM	 14
2. Kuramsal Çerçeve	14
2.1. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler	14
2.2. Sosyal Beceri ve Sosyal Yeterlik	17
2.3. Otizm Spektrum Bozukluğu ve Sosyal Beceri	19
2.4. Sosyal Beceri Öğretiminde Kullanılan Yöntemler	21
2.4.1. Sosyal Öyküler	22
2.4.1.1. Sosyal Öykülerin Tanımı	22
2.4.1.2. Sosyal Öykülerin Yazılması	24
2.4.1.3. Sosyal Öykü Yazmanın Aşamaları	26
2.4.1.4. Sosyal Öykülerin Uygulanması	28
2.5. Video Modelle Öğretim	29
2.5.1. Video Model Uygulama Basamakları	32
2.6. Aile Eğitimi	36

2.6.1. Aile Eğitimi Sürecinde Kullanılan Teknikler	39
2.7. İlgili Literatür	40
2.7.1. Sosyal Öyküler.....	41
2.7.2. Video Modelle Öğretim	57
2.7.3. Aile Eğitimi.....	71
III. BÖLÜM.....	77
3. Yöntem.....	77
3.1. Katılımcılar.....	77
3.1.1. Katılımcı Çocuklar.....	77
3.1.2. Katılımcı Anneler	80
3.1.3. Video Modelle Öğretim İçin Gerekli Olan Akran Model ve Akran Modelin Sürece Hazırlanması	81
3.2. Ortam.....	82
3.3. Araç-Gereçler	83
3.4. Aile Eğitimi Uygulama Süreci	83
3.4.1. Annelere Sosyal Öykü Uygulaması İle Öğretim Sunma Becerisi Öğretimi	84
3.4.1.1. Sosyal Öykü Yazma ve Uygulama Öğretiminde İzlenen Aşamalar ...	84
3.4.2. Annelere Video Modelle Öğretim Sunma Becerisi Öğretimi.....	90
3.4.3. Annelere Veri Toplama Sürecinin Öğretimi.....	92
3.5. Öğretimin Planlanması	94
3.6. Sosyal Öykü Uygulaması ve Video Modelle Öğretim Uygulaması İçin Gerekli Becerilerin Değerlendirilmesi	98
3.6.1. Sosyal Öykü Öğretim Uygulaması İçin Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumlarındaki Gerekli Becerilerin Değerlendirilmesi	99
3.6.1.1. Sosyal Öykü Öğretim Uygulamasında Uygulama Oturumlarındaki Gerekli Becerilerin Değerlendirilmesi	100
3.6.2. Video Modelle Öğretim Uygulaması İçin Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumlarındaki Gerekli Becerilerin Değerlendirilmesi	102
3.6.2.1. Video Modelle Öğretim Uygulaması İçin Uygulama Oturumlarındaki Gerekli Becerilerin Değerlendirilmesi	103
3.7. Araştırma Modeli.....	104
3.8. Bağımlı Değişken	105

3.8.1. Olası Tepki Tanımları.....	106
3.8.1.2. Sosyal Öykü Öğretim Uygulamasıyla Öğretilmesi Hedeflenen Davranışlara İlişkin Olası Tepki Tanımları.....	106
3.8.1.2. Video Modelle Öğretim Uygulamasıyla Öğretilmesi Hedeflenen Davranışlara İlişkin Olası Tepki Tanımları.....	107
3.9. Bağımsız Değişkenler.....	108
3.10. Genel Süreç	108
3.10.1. Pilot Çalışma.....	108
3.10.2. Deney Süreci.....	110
3.10.2.1. Yoklama Oturumları	111
3.10.2.1.1. Başlama Düzeyi Yoklama Oturumları	111
3.10.2.1.2. Doğal Yoklama Oturumları	112
3.10.3. Uygulama Oturumları	113
3.10.3.1. Anneler Tarafından Sosyal Öykülerin Sunulduğu Öğretim Uygulaması	113
3.10.3.2. Anneler Tarafından Video Modelle Öğretim Uygulamasının Sunulduğu Öğretim Uygulaması.....	116
3.10.4. İzleme.....	118
3.10.5. Genelleme	118
3.11. Verilerin Toplanması.....	119
3.12. Verilerin Analizi	122
IV. BÖLÜM.....	124
4. Bulgular.....	124
4.1. Sosyal Öykülerin ve Video Modelle Öğretim Uygulama Materyallerinin Doğru Olarak Hazırlanmasına ve Güvenirlilik Analizlerine ilişkin Bulgular	124
4.2. Etkililik Bulguları: Edinim ve İzleme	130
4.3. Etkililik Bulguları: Genelleme	135
4.4. Sosyal Öykü Uygulaması ve Video Modelle Öğretim Uygulaması Verimlilik Bulguları	137
4.5. Sosyal Geçerlik.....	139

V. BÖLÜM	147
5.1 Tartışma.....	147
5.2. Sonuç ve Öneriler	162
5.2.1. Sonuç	162
5.2.2. Öneriler	163
5.2.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	163
5.2.2.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler	164
 KAYNAKÇA.....	 165
EKLER	181
ÖZGEÇMİŞ	226

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1.1. NAC (2009) ve NAC (2015) Raporlarında Bilimsel Dayanağı Olan Uygulamalar.....	3
Tablo.1.2. NPDC (2014) Bilimsel Dayanağı Olan Uygulamalar.....	5
Tablo 2.1. Sosyal Öykülerde Bulunması Gereken Öğeler	27
Tablo 2.2. Sosyal Öykülerin Sosyal Etkileşim ve Sosyal İletişim Becerileri Üzerindeki Etkililiğini İnceleyen Araştırmalar	43
Tablo 2.3. Sosyal Öykülerin Uygun Olmayan Davranışlar Üzerindeki Etkililiğine İlişkin Araştırmalar	46
Tablo 2.4. Sosyal Öykülerin Uygun Davranışlar Kazandırma Üzerindeki Etkililiğine İlişkin Araştırmalar	48
Tablo 2.5. Sosyal Öykülerin Oyun Becerileri, Günlük Yaşam Becerileri ve Kendini Yönetme Becerileri Üzerindeki Etkililiğine İlişkin Araştırmalar	50
Tablo 2.6. Sosyal Öykülerin Farklı Uygulamalarla Birlikte Kullanılabildiğini Gösteren Araştırmalar	52
Tablo 2.7. Videoyla Model Olma Öğretim Uygulamasının Sosyal Beceri Öğretiminde Etkili Olduğunu Gösteren Araştırmalar	59
Tablo 2.8. Videoyla Model Olma Öğretim Uygulamasının Oyun Becerilerinin Öğretiminde Etkili Olduğunu Gösteren Araştırmalar.....	61
Tablo 2.9. Videoyla Model Olma Öğretim Uygulamasının Farklı Becerilerin Öğretiminde Kullanılabildiğini Gösteren Araştırmalar	64
Tablo 2.10. Videoyla Model Olma Öğretim Uygulamasının Farklı Uygulamalarla Birlikte Kullanılabildiğini Gösteren Araştırmalar	66
Tablo 2.11. Aile Üyeleri Tarafından Sunulan Uygulamaları Konu Alan Araştırmalar ..	73
Tablo 3.1. Katılımcıların Demografik Özellikleri.....	81
Tablo 3.2. Sosyal Öykü Yazma Becerisinde Dikkat Edilmesi Gereken Basamaklar	87
Tablo 3.3. Annelerin Video Klip Hazırlama Beceri Basamakları	91
Tablo 3.4. Katılımcılar İçin Belirlenen Hedef Davranışlar.....	106
Tablo 4.1. Annelerin Sosyal Öykü Yazma Becerisine İlişkin Bulgular	125
Tablo 4.2. Annelerin Video Klip Hazırlama Becerisine İlişkin Bulgular.....	126
Tablo 4.3. Sosyal Öykü Uygulaması Gözlemcilerarası Güvenirlik Bulguları.....	127
Tablo 4.4. Video Model Öğretim Uygulamasına İlişkin Gözlemcilerarası Güvenirlik Bulguları	128
Tablo 4.5. Annelerin Sosyal Öykü Uygulamasına İlişkin Yoklama, Uygulama, İzleme ve Genelleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Bulguları	129
Tablo 4.6. Annelerin Video Model Öğretim Uygulamasına İlişkin Yoklama, Uygulama, İzleme ve Genelleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Bulguları	130
Tablo 4.7. Sosyal Öykü Uygulaması ve Video Modelle Öğretim Uygulaması Verimlilik Bulguları	138

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 3.1. Sosyal Öykü Öğretim Uygulama Akışı.....	89
Şekil 3.2. Video Modelle Öğretim Uygulama Akışı	93
Şekil 3.3. Annenin Sosyal Öykü İle Öğretim Sunma Akışı	115
Şekil 3.4. Annenin Video Model Uygulaması İle Öğretim Sunma Akışı	117
Şekil 4.1. Kerem'in Başlama Düzeyi, Uygulama ve İzleme Evrelerinde Sosyal Öykü Uygulaması ve Video Modelle Öğretim Uygulaması ile Hedef Sosyal Becerileri Öğrenme Düzeyleri.....	131
Şekil 4.2. Rüzgar'ın Başlama Düzeyi ve Uygulama Evrelerinde Sosyal Öykü Uygulaması ve Video Modelle Öğretim Uygulaması ile Hedef Sosyal Becerileri Öğrenme Düzeyleri.....	133
Şekil 4.3. Yılmaz'ın Başlama Düzeyi, Uygulama ve İzleme Evrelerinde Sosyal Öykü Uygulaması ve Video Modelle Öğretim Uygulaması ile Hedef Sosyal Becerileri Öğrenme Düzeyleri.....	134
Şekil 4.4. Katılımcıların Sosyal Öykü Öğretim Uygulaması İle Elde Edilen Genelleme Ön-Test-Son-Test Verilerine İlişkin Grafik.....	136
Şekil 4.5. Katılımcıların Video Model Öğretim Uygulaması İle Elde Edilen Genelleme Ön-Test-Son-Test Verilerine İlişkin Grafik.....	137

ÖZET

OTİZMLİ ÇOCUKLARA SOSYAL BECERİLERİN ÖĞRETİMİNDE ANNELER TARAFINDAN HAZIRLANARAK SUNULAN SOSYAL ÖYKÜ VE VIDEO MODELLE ÖĞRETİM UYGULAMALARININ KARŞILAŞTIRILMASI

ACAR, Çimen

Doktora Tezi

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Zihinsel Engellilerin Eğitimi

Tez Danışmanları: Yrd. Doç. Dr. Ahmet YIKMIŞ, Prof. Dr. Elif TEKİN-İFTAR

Haziran-2015

Otizm spektrum bozukluğu (OSB) tanısı olan birçok birey sosyal ve bilişsel işlevlerde güçlükler yaşamaktadırlar. Bu nedenle bu tür becerilerin öğretiminde aile bireylerinin de katılımı sağlanarak okul ve ev ortamında sistematik eğitim sunulması gerekmektedir. Bu araştırmanın amacı, OSB olan çocuğa sahip annelerin sosyal öyküleri hazırlama ve uygulama bilgi ve becerisi ile video modelle öğretim uygulama bilgi ve becerisini kazanmaları; her iki aile eğitim programını tamamlayan anneler tarafından sunulan sosyal öykülerin ve video modelle öğretim uygulamasının çocuklarının hedeflenen sosyal becerileri öğrenmeleri üzerindeki etkililik ve verimliliklerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir. Ayrıca, çalışmada çocukların hedef sosyal becerileri uygulama sona erdikten sonraki koruma düzeylerinin ve bu becerileri farklı ortamlara genellemeleri üzerindeki etkilerinin incelenmesi de amaçlanmıştır. Aynı zamanda annelerin çalışmanın sosyal geçerliğine ilişkin görüşleri de değerlendirilmiştir. Araştırmaya yaşları 7-11 arasında değişen ve OSB tanılı üç erkek katılımcı çocuk ile onların anneleri katılmıştır. Araştırmada tek-denekli araştırma modellerinden uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılmıştır. Araştırmada uygulama öncesinde annelere sosyal öykü ve video modelle öğretim uygulamalarının

nasıl planlanacağı ve uygulanacağını öğretmek amacıyla aile eğitimi oturumları düzenlenmiştir. Araştırmada anneler tarafından hazırlanarak sunulan öğretim uygulamalarının katılımcı çocukların hedef davranışları edinmeleri üzerinde etkili olup olmadığına ilişkin bulgular grafiksel olarak analiz edilmiştir. Bulgular, annelerin sosyal öyküleri %100 doğru olarak yazabildiğini ve %100 doğru olarak video klip hazırlayabildiklerini göstermiştir. Aynı zamanda bulgular, annelerin öğrendikleri her iki öğretim uygulamasını yüksek düzeyde güvenilir olarak uygulayabildiğini, bu becerileri sürdürdüklerini ve farklı becerilerin öğretimine ilişkin öykü yazımına genelleyebildiklerini göstermiştir. Bulgular, 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 her üç katılımcı çocukta da ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleştirilen deneme sayısı, hata sayısı, ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleşen öğretim süreleri açısından video modelle öğretim uygulaması sosyal öykü uygulamasına göre daha verimli görülmüştür. Ancak, hedeflenen becerilerde ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleşen oturum sayısı açısından iki katılımcı arasında çok az da olsa farklılık görülmüş, bir katılımcı da ise video modelle öğretim uygulaması daha verimli bulunmuştur. Ayrıca yoklama oturumları süreleri açısından karşılaştırıldığında ise; iki katılımcıda video modelle öğretim uygulamasının bir katılımcıda ise sosyal öykü uygulamasının verimli olduğu görülmüştür. Araştırmaya ilişkin annelerin görüşleri incelendiğinde anneler sosyal öykü ve video modelle öğretim uygulamalarının her ikisi için de olumlu görüş bildirmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Otizm spektrum bozukluğu, sosyal beceriler, aile eğitimi, sosyal öykü uygulaması, video modelle öğretim uygulaması

ABSTRACT**COMPARING THE EFFECTS OF MOTRHER DEVELOPED AND
DELIVERED SOCIAL STORIES AND VIDEO MODELLING INTERVENTION
ON TEACHING CHILDREN WITH AUTSIM SPECTRUM DISORDERS**

ACAR, Cimen

Doctoral Dissertation

Special Education

Teaching Children with Mental Retardation

Advisors: Assiss. Prof. Ahmet YIKMIŞ, Prof. Elif TEKİN-İFTAR

June 2015

Individuals with autism spectrum disorders (ASD) experience difficulties in social and cognitive skills. Therefore, providing systematic instruction at home and school by ensuring active participation of the parents are crucial. The purpose of the present study was to investigate whether parents acquire developing and implementing the knowledge and skills of developing and implementing the intervention with social stories and video modeling and the effectiveness and efficiency of mother delivered social stories and video modeling on teaching social skills to children with ASD. Besides, the effects of both interventions on maintaining and generalizing the acquired skills were examined in the study. Last but not least, mothers' opinions about the social validity of the study was examined in the study. Three male students with ASD whose ages were between 7-11 years old participated to this study. An adapted alternating treatments design was used in the study. Prior to delivering intervention to children with ASD, a parental training was implemented by the researcher to teach how to develop and implement intervention with social stories and video modeling. Graphical analysis was conducted to see the differential effects of the interventions. Results show that mothers were able to develop social stories and video modeling with 100% accuracy and implemented intervention with high treatment integrity. Moreover the findings also show that mothers were able maintain and generalize the skills of developing social

stories and video modeling over time and across behaviors. Effectiveness findings on participants learning show that both interventions were almost equally effective on teaching social skills to children with ASD and they were able to maintain and generalize the acquired skills taught by both interventions. Efficiency findings revealed that intervention with video modeling was more efficient than social story intervention in terms of number of trials, number of errors and training times through criterion across three participants. There was a minimal difference in terms of number of intervention sessions in two participants and video modeling was more efficient in one participant. Lastly, in terms of probe session time through criterion intervention with video modeling is more efficient in two participants and social story intervention is more efficient in the third participant. Mothers' opinions about the social validity of both interventions in study are positive in general.

Keywords: Autism spectrum disorders, social skills, parent delivered intervention, social stories, video modeling

I. BÖLÜM

1. Giriş

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Otizm spektrum bozukluğu (OSB), karşılıklı sosyal etkileşim ve iletişimdeki yetersizlikler; sınırlı, yineleyici davranış örüntüleri ve etkinlikler ve ilgilerle kendini gösteren erken gelişim evresinde ortaya çıkan bir bozukluk olarak belirtilmektedir (American Psychiatric Association, 2013).

Otizm ilk kez Bleuler tarafından 1911 yılında “sosyal dünyaya katılımdan kendini çekme” olarak tanımlanmıştır (Heflin ve Alaimo, 2007; Kırcaali-İftar, 2012). 1943 yılında Leo Kanner otizmi, bir grup çocuğun benzer davranış özelliklerini tanımlamak amacıyla kullanmıştır. Kanner, bu gruptaki çocukların aynılıkta ısrarcı davranışlar sergilediklerini, sosyal ilişkilerde sorun yaşadıklarını, iletişim sorunlarının olduğunu, yalnızlığı yeğlediklerini ve takıntılı davranışlar sergilediklerini belirtmiştir (Wong ve diğerleri, 2014). 1944 yılında ise Hans Asperger, bir grup çocuğu incelediği çalışmada grubun özelliklerini betimlerken “otistik psikopati” terimini kullanmış ve bu gruptaki çocukların iletişim ve etkileşimde sorunları olduğunu, sosyal beceriler açısından yetersiz olduklarını; ancak normal zekaya sahip olduklarını belirtmiştir (Kırcaali-İftar, 2012). 1960’lı yıllar, ailelerin otizmle ilgili olarak öne çıktığı ve örgütlenme çabalarının sergilemeye başladığı yıllardır. Aynı zamanda 1960’lı yıllar otizmin biyolojik nedenlerden kaynaklanabileceğine ilişkin ilk kapsamlı çalışmaların yapılmaya başlandığı yıllardır. Yine bu yıllarda 1969’da, Ivar Lovaas uygulamalı

davranış analizine dayalı yürüttüğü ilk çalışmasını yayımlamıştır. 1970'lerin sonundan 90'ların başına kadar otizm, bir spektrum bozukluğu olarak ele alınmıştır. Wing (1981) gerçekleştirdiği bir çalışmada otizmin bir spektrum bozukluğu olabileceğini belirtmiş ve “otizm” terimi yerine “otizm spektrum bozukluğu” terimi kullanılmaya başlanmış ve bu şemsiye terim altında otizm, Asperger Sendromu, çocukluk dezentegratif bozukluğu, Rett Sendromu ve atipik otizm yer almıştır (Doyle ve Iland, 2004). 1990'lı yıllar ise, OSB alanında tanılama ve sınıflama çalışmalarında önemli gelişmelerin görüldüğü yıllardır. 1990'lı yıllardan günümüze değin OSB'ye ilişkin hem tıbbi hem de eğitsel nitelikteki çalışmalar devam etmiştir. 2000'li yıllarda OSB'li bireylerin eğitimlerine yönelik çalışmalar “bilimsel dayanaklı uygulamalar” ışığı altında yürütülmeye başlanmıştır. Bu çalışmaların ilki ABD'de Ulusal Araştırma Konseyi (*NRC-National Research Council*) tarafından oluşturulan ve Otizmlili Çocuklara Yönelik Eğitsel Müdahaleler Komitesi (*Committee on Educational Interventions for Children with Autism*) tarafından hazırlanan rapordur. Bu raporda otizme ilişkin eğitsel uygulamalar değerlendirilmiştir. 2009 yılında ABD'de Ulusal Otizm Merkezi (*NAC-National Autism Center*) tarafından düzenlenen Ulusal Standartlar Projesi (*NSP-National Standart Project*) ile hazırlanan NAC (2009) raporunda, otizme yönelik çalışmalar, bilimsel dayanaklar çerçevesinde değerlendirilerek; (a) yeterli bilimsel dayanağı olanlar, (b) ümit vaat eden uygulamalar ve (c) bilimsel dayanaktan yoksun olan uygulamalar olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Aynı merkezde 2011 yılında konu yeniden gündeme alınarak OSB olan bireyler için kullanılan uygulamalara yönelik olarak güncel bilgilere ulaşmak amacıyla NSP'nin ikinci aşaması başlatılmıştır (NSP2). 2015 Mart ayında yayımlanan NSP2'de 2007-2012 yılları arasında gerçekleştirilen araştırmalar gözden geçirilmiş, NSP'nin ilk aşamasındaki gibi OSB olan bireyler için eğitim ve davranışsal müdahale uygulamalarının değerlendirmesi yapılmıştır. NSP'nin ilk aşamasında yalnızca 22 yaşından küçük bireyler için müdahalelere odaklanılmış, yapılan güncelleme ile 22 yaş ve üzeri OSB olan bireyler için müdahale çalışmaları analiz edilmiştir. NSP2 (2015), NAC'nin 2009 yılında yayınladığı ilk rapordan 2012 yılına kadar OSB olan çocuk, ergen ve genç yetişkinler (22 yaş ve üstü de alınmıştır) için gerçekleştirilmiş müdahale uygulamalarının sonuçları gözden geçirmeyi amaç edinmiştir. Müdahale uygulamaları (a) çocuklar, ergenler ve 22 yaş altındaki gençler için ve (b) yetişkinler için olmak üzere iki bölümde incelenmiş ve araştırma bulguları sunulmuştur. NAC (2009) ve NAC

(2015) raporlarında 22 yaş altı için bilimsel dayanağı olan uygulamalar aşağıda Tablo 1.1’de yer almaktadır.

NAC (2015) raporunda NSP2’de 22 yaş ve üstü OSB olan bireyler için Davranışsal Müdahale Uygulamaları yer almaktadır. Davranışsal Müdahale Uygulamaları genellikle öncül müdahaleler (anecedent interventions) ve sonuca bağlı müdahaleler (consequent interventions) olarak tanımlanan müdahalelerden oluşmaktadır. Öncül müdahaleler hedef davranış ortaya çıkmadan önce oluşan müdahaleleri, sonuca bağlı müdahaleler hedef davranışın ortaya çıkmasını takiben oluşan çevresel müdahaleleri kapsamaktadır.

Tablo 1.1. NAC (2009) ve NAC (2015) raporlarında bilimsel dayanağı olan uygulamalar

NAC (2009) Raporunda 22 Yaş Altı İçin Bilimsel Dayanağı Olan Uygulamalar	NAC (2015) Raporunda 22 Yaş Altı İçin Bilimsel Dayanağı Olan Uygulamalar
Davranış Öncesine Dayanan Uygulamalar	Davranışsal Müdahaleler
Davranışsal Uygulama Paketi	Bilişsel Davranışçı Müdahale Paketi
Küçük Çocuklar İçin Kapsamlı Davranışsal Müdahaleler	Küçük Çocuklar İçin Kapsamlı Davranışsal Müdahaleler
Ortak Dikkate Yönelik Müdahaleler	Dil Eğitimi (üretim)
Model Olma	Model Olma
Doğal Öğretim Stratejileri	Doğal Öğretim Stratejileri
Akran Öğretimi Paketi	Aile Eğitimi
Temel Tepki Uygulamaları	Akran Öğretimi Paketi
Çizelgelere Dayalı Uygulamalar	Temel Tepki Öğretimi
Kendini Yönetmeye Dayalı Uygulamalar	Çizelgeler
Öykü Temelli Müdahale Uygulamaları	Replikle Öğretim
	Kendini Yönetme
	Sosyal Beceri Paketi
	Öykü Temelli Uygulamalar

Amerika Birleşik Devletleri’nde bilimsel dayanaklı uygulamaları ele alan diğer bir kuruluş Amerikan Ulusal Mesleki Gelişim Merkezidir (*NPDC-National Professional Development Center*). NAC ve NPDC birbirlerinden bağımsız ve farklı zaman aralıklarını içeren çalışmalar yapmış olmalarına rağmen merkezlerde yapılan çalışmalarda bilimsel dayanağı olan uygulamalara ilişkin benzer bulgular yer almaktadır. NPDC (2007) bilimsel dayanaklı uygulamalara ilişkin gerçekleştirdiği inceleme çalışmalarını 2014 yılında gerçekleştirilen çalışmalarla güncellemiştir. NPDC (2014) tarafından güncellenen çalışmalarla 1990-2011 yılları arasında gerçekleştirilen uygulamalar incelenmiştir. NPDC (2014) tarafından gerçekleştirilen incelemelerde bilimsel dayanağı olan 27 uygulamadan söz edilmektedir. Bu uygulamalar aşağıda Tablo 1.2’de yer almaktadır.

NPDC (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada bilişsel davranışsal uygulamalar, alıştırma yapma, model olma, replikle öğretim (scripting) ve yapılandırılmış oyun grupları uygulamaları ilk kez ele alınmış ve bu uygulamalar için daha fazla bilimsel çalışmaların yapılması gerektiği belirtilmiştir. Teknoloji destekli müdahaleler genişletilerek bir önceki çalışmada yer alan bilgisayar destekli müdahalelerin de bu uygulamalara dahil edilebileceği belirtilmiştir (örn., bilgisayar destekli öğretimde konuşma üreten cihazlar/VOCA, akıllı telefon ve tablet teknolojisi kullanımı) (Wong ve diğerleri, 2014).

OSB’nin tanımlanmasına ilişkin çalışmalar 2000 yılında Amerikan Psikiyatri Birliği’nin (*American Psychiatric Association*) yayımladığı DSM-IV-TR kılavuzunda yer almaktadır. OSB’nin; sosyal etkileşim sorunları, iletişim sorunları ve sınırlı/yineleyici ilgi ve davranışlarla kendini gösterdiği belirtilmektedir. Aynı zamanda DSM-IV’de OSB; (a) otistik bozukluk, (b) Asperger Sendromu, (c) atipik otizm (başka türlü adlandırılmayan yaygın gelişimsel bozukluk), (d) Rett Sendromu ve (e) çocukluk dezente-gratif bozukluğu olmak üzere beş grupta; Dünya Sağlık Örgütü’nün ICD-10 (*International Classification of Diseases*) kılavuzuna göre ise (a) çocukluk otizmi, (b) atipik otizm, (c) Rett Sendromu, (d) çocukluk çağıının diğer dezente-gratif bozukluğu, (e) zihinsel yetersizlik ve stereotipik hareketlerle bağlantılı overaktif bozukluk ve (f) Asperger Sendromu olmak üzere altı alt grupta sınıflandırılmaktadır.

Tablo.1.2. NPDC (2014) Bilimsel dayanağı olan uygulamalar

Öncül Temelli Uygulamalar	Pekiştirme
Bilişsel Davranışsal Uygulamalar	Tepkinin Durdurulması/Yeniden Yönlendirme
Ayrık Denemelerle Öğretim	Replikle Öğretim
Egzersizler	Kendini Yönetme
Sönme	Sosyal Alıntılar
İşlevsel Davranış Değerlendirmesi	Sosyal Beceri Uygulamaları
İşlevsel İletişim Öğretimi	Yapılandırılmış Oyun Grubu
Model Olma	Beceri Analizi
Doğal Müdahaleler	Teknoloji Destekli Öğretim ve Müdahale
Aile-Uygulamalı Müdahaleler	Geciktirme
PECS	Video Model
Akran Aracılı Öğretim ve Müdahale	Görsel Destek
Temel Tepki Öğretimi	Diğer Davranışların Ayrımlı Pekiştirilmesi
İpuçları	

2010'lu yıllarda OSB olan bireylerin tanılanması ve sınıflandırılmasına yönelik yeni gelişmeler kaydedilmiştir. 2013 yılında yayımlanan DSM-5, DSM-IV tanı kriterlerinde değişikliğe yol açmıştır. DSM-5'te OSB ile ilgili iki önemli değişikliğin yer aldığı görülmektedir. DSM-5'te en çok tartışılan değişikliklerden biri Asperger sendromu kategorisinin kaldırılmasıdır. DSM-5'te otistik bozukluk ve Asperger sendromu da dahil olmak üzere tüm alt kategorilerin tek bir OSB kategorisinde tanımlandığı görülmektedir (Heward, 2013; Lauritsen, 2013; Wong ve diğerleri, 2014). Ayrıca DSM-5'te Rett Sendromu ve çocukluk dezentegratif bozukluğu, OSB şemsiyesi dışında bırakılmıştır (American Psychiatric Association, 2013).

Amerikan Psikiyatri Birliği'nin (APA) 2013 yayımladığı DSM-5'te OSB özellikleri ise; (a) farklı gözlenen sürekli bir sosyal iletişim ve sosyal etkileşim yetersizliği, (b) sınırlı ve yineleyici davranış, ilgi ve etkinlik örüntüleri, (c) belirtilerin erken çocuklukta ortaya çıkması ve (d) günlük yaşam işlevlerinde aksama olması şeklinde yer almaktadır. Diğer yandan DSM-IV'te ayrı bir özellik olarak yer alan dil gelişiminde gecikme DSM-5'te bir tanı ölçütü olmaktan çıkarılmış ve otizmin 3

yaşından sonra da ortaya çıkabileceği belirtilmiştir (Heward, 2013; Lauritsen, 2013). DSM-5'te yer alan bu değişikliklerin bilimsel bir gerçekliği olduğu belirtilmekte ve bu değişikliklerin OSB olan bireylerin yaygınlığının ölçülmesini ve bu bireylerin hizmetlere erişimini etkileyebileceği belirtilmektedir.

Türkiye'de 1990'lı yıllarda otizme ilişkin örgütlenme çalışmaları başlamıştır (Kırcaali-İftar, 2012). İlk olarak Ankara'da İlgi Otistik Çocukları Koruma Derneği ve İstanbul'da Türkiye Otistiklere Destek ve Eğitim Vakfı (TODEV) açılmıştır. 1990-2000'li yıllarda otizm spektrum bozukluğuna ilişkin tıbbi ve eğitsel nitelikli çalışmalar devam etmiştir. Türkiye'de Tohum Otizm Vakfı ABD'deki Princeton Child Development Institute adlı kurumla işbirliği yaparak bilimsel dayanakları olan uygulamalara ilişkin çalışmalar gerçekleştirmektedir. Ayrıca Anadolu Üniversitesi bünyesinde kurulmuş olan Engelliler Araştırma Enstitüsü Gelişimsel Yetersizlik Uygulama Birimi'nde OSB olan çocuklara eğitim verilmektedir. Türkiye'de OSB olan çocukların eğitimleri resmi kurumlarda kaynaştırma ve özel eğitim sınıflarının yanısıra Eğitim ve Uygulama Okullarında yapılmaktadır. Ayrıca bu çocuklar devlet desteği ile özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinden de eğitim almaktadırlar. Türkiye'de diğer yetersizlik grupları gibi OSB'li çocukların da eğitim hakkı yasalarla güvence altına alınmıştır, ancak nerede olursa olsun verilen eğitimin nitelik ve nicelik açısından geliştirilmesi gerektiği görülmektedir. Son yıllarda Türkiye'de OSB alanında yürütülen çalışmalarda artış olmakla birlikte bu çalışmaların da desteklenmesi ve bu çalışmalarda da OSB olan çocukların eğitimlerine ilişkin uygulamalar hakkında aile, öğretmen ve diğer bireylerin bilgilendirilmeleri gerekliliği öne çıkartılmalıdır.

OSB tanısı olan birçok birey sosyal ve bilişsel işlevlerde güçlükler yaşamaktadırlar. OSB olan bireylerin uygun sosyal etkileşim kurmaları, sosyal durumları anlamaları ve anlamlandırmaları için bilimsel dayanağı olan yöntem ve uygulamaların kullanılması önemlidir. Bu amaçla, özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nde NPDC ve NAC gibi bağımsız kuruluşlar bilimsel dayanaklı uygulamaları derlemişlerdir. Her iki kuruluşun raporunda da sosyal öyküler ve video modelle öğretim uygulamaları bilimsel dayanaklı uygulamalar arasında yer almaktadır.

NAC (2015)'de sosyal öyküler, öykü temelli uygulamalar başlığı altında yer almaktadır. Öykü temelli uygulamalar, hedef davranışa ilişkin sosyal durumun betimlendiği belli bir formatta yazılan öykülerin öğretim amaçlı kullanıldığı uygulamalardır ve yaygın olarak kullanılanı ise sosyal öykü uygulamalarıdır (NAC, 2015). Videoyla model olma, video kayıttaki kişinin hedef davranışı gösterdiğinde çocuğun video kayıttaki kişiyi model alması ile gerçekleştirilmektedir (NAC, 2015).

NPDC'de sosyal öyküler sosyal anlatılar (social narratives) başlığı altında yer almakta ve sosyal öykülerin uygun olmayan davranışlara müdahale, sosyal beceriler, iletişim becerileri, ortak dikkat, okula hazırlık, akademik ve uyumsal becerilerde etkili bir şekilde kullanıldığı belirtilmektedir (Wong ve diğerleri, 2014). Sosyal öyküler ev, okul ve hem ev hem okul ortamında kolaylıkla kullanılmaktadır (NPDC, 2010). Video model, video kaydı ve görüntüleme araçları yardımıyla sağlanan hedeflenen beceri/davranışın görsel modelinin izlenmesi yoluyla beceri/davranışın birey tarafından sergilenmesi olarak belirtilmektedir (Wong ve diğerleri, 2014). Video model yalnız kullanılabileceği gibi diğer stratejilerle de etkili bir biçimde kullanılmaktadır.

Alanyazında araştırmalar incelendiğinde, OSB olan çocuklara çeşitli beceri ve davranışların öğretiminde kullanılan yukarıda belirtilen yöntemlerin çoğunlukla uzmanlar tarafından uygulandığı ancak az sayıda da olsa aile eğitim programlarının düzenlenmesiyle uygulamalara ailelerin de katıldığı görülmektedir (Wong ve diğerleri, 2014). OSB olan çocukların kendilerine öğretilcek olan becerilerle/davranışlarla, aile içinde hem çocuğun hem de diğer aile üyelerinin yaşam kalitesinin artacağı bilinmektedir. Aile eğitim programlarının düzenlenerek ailede anne-babaların ve diğer aile üyelerinin öğretici olarak çocuğun eğitim sürecinde yer almalarının ailelerin (a) kendilerine ayırdıkları zamanın artmasına, (b) çocuğunun geleceği ile ilgili olumlu düşüncelerinin artmasına ve (c) stres düzeyinin azalmasına yol açtığı belirtilmektedir (Ingersoll ve Dvortcsak, 2010). Aynı zamanda incelenen araştırmalarda aile eğitim programları ile çocukların da anne-baba ya da diğer aile üyeleri ile uygun sosyal etkileşim ve iletişim kurma düzeylerinde belirgin bir artış olduğu görülmüştür (Brookman-Frazee, Vismara, Drahota ve Openden, 2009; Symon, 2005).

Türkiye’de gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde, gelişimsel yetersizliği olan çocuklarla yapılan çalışmaları iki grupta yoğunlaşmaktadır. İlk grupta zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip anne-babalara çocuklarına eğitim sunma bilgi ve becerisini kazandırmayı amaçlayan çalışmalar yer almaktadır. Bu grupta öz-bakım, ev içi becerileri gibi günlük yaşam becerilerinin öğretimiyle davranış değiştirme uygulamalarının çalışıldığı görülmektedir (Akkök, 1984; Batu, Bozkurt-Aksoy ve Öncül, 2014; Cavkaytar, 1999). İkinci grupta ise, OSB tanısı olan çocuğa sahip anne-babalara çocuklarına öğretim sunma bilgi ve becerisi kazandırmayı amaçlayan çalışmalar yer almaktadır. Bu grupta yalnızca üç araştırmaya rastlanırken (Besler ve Kurt, 2014; Olçay-Gül, 2012; Tekin-İftar, 2008) bu çalışmalardan yalnızca bir tanesinde sosyal becerilerin öğretimi amaç edinilerek tüm sürecin aile tarafından sürdürüldüğü görülmüştür (Olçay-Gül, 2012). Dolayısıyla, OSB olan çocuklara sosyal becerilerin kazandırılmasında anneler tarafından hazırlığının yapıldığı ve sürecin tamamının anneler tarafından uygulandığı aile eğitim programlarına gereksinim duyulmaktadır.

Alanyazında sosyal öykülerin ve video modellerle öğretim uygulamasının OSB olan çocuklara sosyal beceriler de dahil olmak üzere pek çok becerinin öğretilmesinde kullanıldığını gösteren araştırmalar yer almaktadır (Barry ve Burlew, 2004; Bledsoe, Myles ve Simpson, 2003; Chan ve O’Reilly, 2008; Chan, O’Reilly, Lang, Boutot, White, Pierce ve Baker, 2010; Crozier ve Tincani, 2007; Delano ve Snell, 2006; Klett ve Turan, 2012; Kellems, 2010; Mason, Rispoli, Ganz, Boles ve Orr, 2012; Nikopoulos ve Keenan, 2007; Reynhout ve Carter, 2007; Scattone, Tingstrom ve Wilczynski, 2006; Scheflen, Freeman ve Paperelle, 2012; Tereshko, McDonald ve Ahearn, 2010). Bu araştırmalarda uygulamaların daha çok uzmanlar ya da öğretmenler tarafından gerçekleştirildiği ve yapılan çalışmaların daha çok okul temelli çalışmalar olduğu görülmektedir. Çocukların okulda edindikleri becerilerin kalıcılığının ve genellemesinin sağlanmasında, okulda gerçekleştirilen çalışmaların ev ortamında yapılacak düzenlenmelerle sürdürülmesi de önemlidir. Bu anlamda evde ailelerin öğretici olarak çocuklarının eğitim sürecinde yer aldığı çalışmalara da gereksinim duyulduğu görülmektedir (Heward, 2013; Tekin-İftar, 2008).

Alanyazında ailelerin katılım gösterdikleri çalışmalar incelendiğinde, daha çok ailelerin uzmanlarla ya da öğretmenlerle işbirliği yaparak çalışmalarda yer aldığı görülmektedir. Araştırmalarda sosyal becerilerin öğretilmesine ilişkin sosyal öykülerin aileler tarafından hazırlanarak uygulandığı (Olçay-Gül, 2012) ve video modelle öğretim uygulamasının ailelerce hazırlığının yapılarak uygulandığı (Besler ve Kurt, 2014) sadece birer araştırmaya rastlanmıştır. Videoyla model olma uygulamaları (a) zaman ve maliyet açısından verimlilik sağlamakta, (b) video kayıtları istenen senaryo oluşana kadar değiştirilip yeniden çekilebildiğinden uygulamayı gerçekleştirecek olan bireyler model olma süreci üzerinde daha fazla kontrole sahip olmakta, (c) hem gözlem yolu ile hem de bireysel yaşantı ile bireyin öğrenmesini sağlamakta, (d) öğrenilen davranışların kalıcılık ve genellemesini sağlamada, hızlandırmada çeşitli örnekler ve ortamlar sunmaktadır. Ayrıca, OSB olan çocukların pek çoğunun görsel uyaranları tercih etmesi ve bu uyaranlara daha iyi tepki vermelerinden dolayı videoyla model olma tekniğinin bu çocuklarda etkili olarak kullanıldığı görülmektedir (Acar ve Diken, 2012; Charlop-Christy, Le ve Freeman, 2000; NAC, 2009). Dolayısıyla, yukarıda belirtilen bu yararlar dikkate alındığında, OSB olan çocuklara sosyal becerilerin öğretiminde aile üyeleri tarafından hazırlanan ve uygulanan sosyal öykü ve video modelle öğretimin kullanıldığı uygulamaların etkililiğini ve verimliliğini belirlemeye yönelik araştırmalara gereksinim olduğu görülmektedir. Diğer yandan her iki öğretim uygulamasıyla üzerinde çalışılacak olan beceri/davranışta istendik değişikliği yaratmakta hangi uygulamanın daha etkili veya verimli olduğunun sınanmasıyla; aileler kendileri için en etkili öğretim sunma uygulamasını öğrenmekte ve ailelere bu uygulamayı sistemli bir şekilde kullanma fırsatı verilmektedir. Böylece ailelerin çocuklarına öğretim sunmada hem istekli olmaları hem de uygulamada kendilerine güven duymaları da sağlanmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, OSB olan çocuğa sahip annelerin sosyal öyküleri hazırlama ve uygulama bilgi ve becerisi ile video modelle öğretim uygulama bilgi ve becerisini kazanıp kazanamayacaklarını; her iki aile eğitim programını tamamlayan anneler tarafından sunulan sosyal öykü ve video modelle öğretim uygulamasının çocuklarının hedeflenen sosyal becerileri öğrenmeleri üzerindeki etkililik ve

verimliliklerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir. Bu amaçla araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. OSB tanısı olan çocuğa sahip annelere çocuklarına öğretim sunabilmek amacıyla sosyal öyküleri ve video modelle öğretim uygulamalarını doğru bir biçimde hazırlamaları ve güvenilir olarak uygulamaları öğretilbilir mi?
2. Annelere her iki öğretim uygulamasının güvenilir biçimde kullanımı öğretilbilirse uygulama sona erdikten sonra sosyal öykü ve video modelle öğretim uygulama becerisini sürdürüp, bunu farklı becerilerin öğretimine yönelik genelleleyebilirler mi?
3. Anneler tarafından sunulan sosyal öykülerin ve video modelle öğretim uygulamasının OSB tanısı olan çocukların sosyal becerileri edinmelerinde, çocukların edindikleri bu becerileri koruyabilmelerinde ve genelleyeabilmelerindeki etkililikleri farklılaşmakta mıdır?
4. OSB tanısı olan çocuklara sosyal becerilerin öğretiminde anneler tarafından sunulan sosyal öyküler ve video modelle öğretim uygulaması verimlilikleri (a) ölçüt karşılanıncaya kadar gerçekleşen oturum sayısı, (b) deneme sayısı, (c) toplam öğretim süresi, (d) hatalı öğrenci tepkilerinin yüzdesi ve (e) her iki öğretim uygulamasının maliyeti açısından farklılaşmakta mıdır?
5. Araştırmaya katılan annelerin, bu araştırmada belirlenen hedef becerilere, kullanılan yöntemlere ve elde edilecek bulgulara ilişkin görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

OSB olan çocuklara sosyal becerilerin öğretiminde anneler tarafından hazırlanarak sunulan sosyal öykü ve video modelle öğretim uygulamalarının etkililiğinin ve verimliliğinin incelendiği bu araştırmadan elde edilen bulguların uzmanlara ve öğretmenlere kuramsal ve uygulama açısından, aileler için ise, günlük yaşantıları açısından önemli olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca araştırmanın konu itibarıyla ilk araştırma olması nedeniyle hem ulusal hem de uluslararası alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Türkiye’de sosyal beceri öğretimiyle ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, sosyal öykülerin kullanıldığı yalnızca iki araştırmaya rastlanmıştır (Balçık ve Çifci-Tekinarslan, 2012; Olçay-Gül, 2012). Bu nedenle araştırmanın Türkiye’deki alanyazına ve alanda çalışan uzmanlara ve araştırmacılara sosyal beceri öğretim uygulamalarını gerçekleştirmelerinde örnek oluşturması açısından katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırmaya katılacak çocukların sosyal öyküler kullanılarak yapılan uygulamayla sosyal becerileri öğrenmesinin çocukların sosyal etkileşim ve sosyal kabul düzeylerinin arttıracak olması nedeniyle bu araştırma önemli görünmektedir.

Türkiye’de OSB olan çocuklara sosyal becerilerin öğretiminde kullanılan yöntemlerden bir diğeri de video modelle öğretim yöntemidir. Video modelle öğretim uygulamalarının zamandan ve maliyet açısından tasarruf sağlaması, OSB olan çocukların pek çoğunun görselliğe dayalı uygulamalara daha iyi tepki vermeleri, kısa sürede edinim, kalıcılık ve genelleme sağlaması, anne-baba ve kardeşler tarafından kolaylıkla uygulanabilir olması ve video görüntülerinin tekrar kullanılabilmesi gibi nedenlerden dolayı videoyla model olma yönteminin etkili olduğu belirtilmektedir (NPDC, 2014; Shipley-Benomou, Lutzker ve Taubman, 2002). Dolayısıyla video modelle öğretim uygulamalarının Türkiye’de OSB olan çocuklara sosyal beceriler gibi çeşitli becerilerin öğretiminde örnek oluşturacağı için alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Alanyazında geliştirilen aile eğitim programları ile ailelere kendi çocuklarına nasıl öğretim hazırlayıp sunabilecekleri gösterilmektedir. Ailenin evde çocuğunun okulda edindiği bilgi ve becerilerin kalıcılığını ve öğrendiklerini farklı sosyal ortamlara genellemesini sağlamadaki rolü oldukça önemlidir. Dolayısıyla ailede anne-baba-kardeşlerin çocuğun öğretmeni rolünü üstlenebildiği söylenebilir.. Bu nedenle bu araştırmada OSB olan çocuğa sahip annelerin çocuklarına öğretici olarak yetiştirilmelerinin, diğer ailelere ve eğitimci/uygulamacılara model oluşturabileceği konusunda ve araştırmacı/uzmanların anne-babaları bir öğretici olarak nasıl yetiştirecekleri konusunda ise diğer araştırmacı/uzmanlara örnek oluşturacağı düşünülmektedir. Araştırmanın uzmanların/araştırmacıların ve çocuğa öğretim sunan diğer bireylerin çocuklarının edindikleri beceri ve davranışların kalıcılık ve genellemeye

ilişkin sorunlarının ortadan kaldırılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırmanın annelerin çocuklarıyla geçirdikleri zamanın nitelik olarak artırıcı örnekleri öğretmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

1. Araştırma tek-denekli araştırmalarla sınırlıdır.
2. Otizm Spektrum Bozukluğu tanısı almış üç çocuk ve anneleriyle sınırlıdır.
3. Araştırma sosyal beceri öğretimi ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Otizm Spektrum Bozukluğu: Karşılıklı sosyal etkileşim ve iletişimdeki yetersizlikler; sınırlı, yineleyici davranış örüntüleri ve etkinlikler ve ilgilerle kendini gösteren erken gelişim evresinde ortaya çıkan bir bozukluktur (APA, 2013).

Sosyal Beceriler: Bireyin toplum tarafından kabul edilmeyen tepkilerden kaçınmasına olanak veren ve toplumdaki çoğu bireyin kabul ettiği öğrenilmiş becerilerdir (Gresham ve Elliott, 1984). Sosyal beceriler genellikle bir bireyin diğer bireylerle olumlu etkileşim kurmasını sağlayan sözel ve sözel olmayan davranışlar olarak belirtilmektedir (Gerhardt ve Crimmins, 2013).

Sosyal Öykü: Sosyal öyküler, otizm spektrum bozukluğu tanısı bulunan bireylerin karmaşık sosyal durumlarını anlamada ve açıklamada yardım etmek için kullanılan kısa öykülerdir (Gray, 2004).

Video Model: Video model hedeflenen davranış ya da beceri için bir model kullanılarak ve video kaydı ve görüntüleme araçlarından yararlanarak uygulanan bir uygulamadır (Wong ve diğerleri, 2014). Videoya model olma, bireyin hedef davranışları gerçekleştiren modelin video kaydını gözlemesini ve ardından bu davranışları tekrar etmesini içermektedir (Charlop-Christy ve diğerleri, 2000).

Tek-denekli Araştırma: Standart koşullar altında yinelenen ölçümler yapılarak uygulamanın etkilerinin her bir katılımcıda tekil olarak değeriendirildiğı araştırmadır (Tekin-İftar, 2014).

Aile Eğitimi: Aile üyelerine uzman/uzmanlar tarafından gereksinimi duyulan beceri ya da davranışa ilişkin eğitim verilmesi sürecinin ardından aileler tarafından çocuklarına sunulan eğitim sürecidir.

II. BÖLÜM

2. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde OSB, sosyal beceriler, sosyal beceri öğretiminde kullanılan uygulamalar, sosyal öykü uygulaması, sosyal öykü uygulama basamakları, video modelle öğretim uygulaması, video modelle öğretim uygulama basamakları, aile eğitimi ve önemi, aile eğitimi sırasında kullanılan teknikler ve bu konulara ilişkin araştırmalar ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

2.1. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler

OSB olan bireyler normal gelişim gösteren akranlarına göre pek çok gelişim alanında gerilik veya yetersizlik göstermektedirler. OSB olan bireyler dil ve iletişim becerilerinde, sosyal etkileşim becerilerinde, zihinsel işlevlerde, davranışsal özelliklerde ve motor becerilerde yetersizliklere sahiptirler. Aynı zamanda duyuşal uyaranlara karşı sıradışı tepkiler göstermekte, sınırlı ve yineleyici davranışlar sergilemekte ve bulundukları toplumsal ortamlarda problem davranışlar göstermektedirler (Heward, 2013). Özellikle toplumdaki diğer bireylerle düşük düzeyde sosyal ilişkiler kurdukları, duygularını ifade etmede zorlandıkları görülmektedir. Ayrıca OSB olan bireylerin ortak dikkat gerektiren becerilerde ve sosyal hareketleri sergilemekte başarısızlıkla karşılaştıkları (örn., birşeyleri gösterme ve işaret etme gibi) ve çevresindeki bireylerin kendisine seslendiklerinde tepki vermekte güçlükler yaşadıkları da görülmektedir (Heward, 2013). Dolayısıyla, OSB olan bireylerin, bu bireylerle çalışan uzman ve öğretmenlerin, ailelerin onlar için düzenlenmiş birtakım müdahale yöntemlerine gereksinimlerinin olduğu görülmektedir. Baker (2003), sosyal beceri öğretiminde ayrık denemelerle öğretim, doğal öğretim, sosyal beceri resimli öyküler, resimli kartlar, sosyal öyküler ve yapılandırılmış öğrenme stratejilerinin (açıklayıcı öğretim, beceri

basamaklarına model olma gibi) kullanılabileceğini belirtmektedir. Ayrıca Demir (2012), OSB olan bireylere sosyal beceri öğretiminde doğrudan öğretim, bilişsel süreç yaklaşımı, ipucu sunma, pekiştirme, sosyal senaryolar, sosyal öyküler, karikatür sohbetleri, video model, akran öğretimi ve kendini yönetme stratejileri gibi uygulamalardan yararlanıldığını ifade etmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, OSB olan bireylere farklı beceri/davranış kazandırılmasına ilişkin çeşitli müdahale yöntemlerinin olduğu görülmektedir. Aileler ve uzmanların bu müdahale yöntemlerinden en etkili yöntemi bularak kullanmaları ve kullanacakları müdahale yöntemlerinin de bilimsel dayanaklı uygulamalar olması eğitimleri için oldukça önemlidir. ABD’de bilimsel dayanaklı uygulamaların neler olduğunu belirlenmesinde iki kuruluş önemli yere sahiptir. NAC ve NPDC otizmli çocuklara sunulan öğretim ve müdahale yöntemlerini derleyen kuruluşlardır.

NAC, OSB tanısı olan 22 yaş altındaki bireylere sunulan eğitsel ve davranışsal uygulamaların araştırmalarla desteklenme düzeyini belirlemek; anne-babalara, öğretmenlere, hizmet sunan uzman ve uygulamacılara bilimsel dayanaklı uygulamalara karar verirken hangi ölçütlere dikkat etmeleri gerektiği konusunda bilgi sunmak amacıyla Ulusal Standartlar Projesini (*National Standarts Project*) başlatmış ve 2015’de yeni çalışmaların ve yeniliklerin yer aldığı ikinci aşamasını yayınlamıştır. NAC 2011 yılında OSB olan çocuk ve bireylerin eğitimlerine ilişkin gerçekleştirilen müdahale uygulamalarına ilişkin güncel bilgiler elde etmek amacıyla Ulusal Standartlar Projesinin (NSP 2) ikinci aşamasını başlatmıştır. Bu çalışmada diğer raporda belirtilen çalışma alanı genişletilip 2007-2012 yılları arasında gerçekleştirilen çalışmalarda gözden geçirilmiştir. NAC (2015)’de hem 0-22 yaş arası erken çocukluk, ergen ve genç yetişkin OSB olan bireyler, hem de 22 yaş ve üzeri yetişkin OSB olan bireyler için müdahale uygulamaları ele alınmıştır. Ayrıca Öncül Uygulama Paketi ve Sonuca Bağlı Uygulama Müdahale Paketi NAC (2015)’de 22 yaş ve üstü için Davranışsal Müdahaleler olarak adlandırılmıştır. NPDC ise OSB tanısı olan çocuklar ve ergenler için bilimsel dayanaklı uygulamaların kullanımını yaygınlaştırmak amacıyla bir proje kapsamında kurulmuş bir merkezdir (Wong ve diğerleri, 2014).

OSB olan bireylere beceri öğretimine yönelik olarak bilimsel dayanağı olan uygulamalar NAC (2015) raporunda çocuklar için kapsamlı davranışsal müdahaleler, bilişsel davranışçı müdahale paketi, dil eğitimi (üretim), model olma, doğal öğretim, aile eğitimi, akran eğitim paketi, temel tepki öğretimi, çizelgeler, komut dosyası (scripting), kendini yönetmeye yönelik stratejiler, sosyal beceri paketi, ve öykü temelli uygulamalar olarak ele alınmıştır. Buna göre NAC (2015)'de sosyal beceri öğretiminde kullanılabilirliğinden söz edilen bilimsel dayanaklı uygulamalar; doğal öğretim, aile eğitim paketi, akran eğitim paketi, kendini yönetme stratejileri, sosyal beceri paketi, model olma, temel tepki öğretimi ve öykü temelli uygulamalardır. NPDC (2014)'e göre sosyal becerilerin öğretiminde kullanılabilirliğinden söz edilen bilimsel dayanaklı uygulamalar; doğal öğretim, aile uygulamalı müdahaleler, akran aracılı uygulamalar, kendini yönetme stratejileri, sosyal anlatılar, sosyal beceri öğretimi grupları, video modellerle öğretim, temel tepki öğretimi, görsel destek gibi uygulamalardır. Buna göre sosyal öyküler sosyal anlatılar (social narrative) içinde yer almaktadır.

NPDC (2014) ve NAC (2015)'ne göre bilimsel dayanaklı uygulamalar olarak belirtilen ve OSB gösteren bireylere sosyal becerilerin öğretiminde yaygın olarak kullanılan uygulamalardan biri sosyal öyküler, bir diğeri de video modellerle öğretim uygulamalarıdır. NAC (2015)'de sosyal öyküler öykü temelli uygulamalar içinde yer almaktadır. Öykü temelli uygulamalar, hedef davranışa ilişkin sosyal durumun betimlendiği belli bir formatta yazılan öykülerin öğretim amaçlı kullanıldığı uygulamalardır ve yaygın olarak kullanılanı ise sosyal öykü uygulamalarıdır (NAC, 2015). NAC (2015)'de videoyla model olma uygulaması model olma başlığı altında yer almaktadır. Videoyla model olma video kayıttaki kişinin hedef davranışı gösterdiğinde çocuğun video kayıttaki kişiyi model alması ile gerçekleştirilmektedir (NAC, 2015).

Bu araştırmada OSB olan çocuklara sosyal becerilerin öğretilmesinde anneler tarafından hazırlanan sosyal öykü ve video modellerle öğretim uygulamalarının etkililik ve verimliliği incelenmiştir. Bu amaçla izleyen bölümde sosyal beceriler ve sosyal öykü uygulamaları ile videoyla model olma uygulamalarına ilişkin açıklamalara yer verilmektedir.

2.2. Sosyal Beceri ve Sosyal Yeterlik

Sosyal yeterliğin farklı tanımları bulunmaktadır. Kerr ve Nelson (1989) sosyal yeterliği bireyin sahip olduğu sosyal becerileri uygun zaman, yer ve durumda kullanabilme yeteneği olarak tanımlamaktadır. Han ve Kemple (2006) sosyal yeterliği, bireyin akranlarıyla ve çevresinde yer alan yetişkinlerle etkili ve uygun bir biçimde etkileşim ve iletişim kurması, bu iletişim ve etkileşimleri sürdürmesi için gereksinim duyduğu sosyal, duygusal ve bilişsel beceriler olarak belirtmektedir. Gresham ve Reschly (1988) sosyal yeterliğin (a) uyumsal davranışlar ve (b) sosyal beceriler olmak üzere iki önemli unsurundan söz etmektedir. Uyumsal davranışlar; öz-bakım, sosyal beceriler, kendini yönetme, ev yaşamı, işlevsel akademik beceriler, boş zamanı kullanma, sağlık ve güvenlik becerileri ve iş becerileri gibi becerileri kapsamaktadır. Sosyal becerilerin; kişilerarası davranışları (örn., işbirliği, oyun becerileri, konuşma becerileri), bireyin kendisiyle ilgili davranışları ve görevle ilgili davranışları kapsadığı görülmektedir.

Sosyal beceriler bireyin toplumdaki diğer bireylerle ya da akranlarıyla etkileşimde bulunmasını sağlamaktadır. Sosyal beceriler, bireyin toplum tarafından kabul edilmeyen tepkilerden kaçınmasına olanak veren ve toplumdaki çoğu bireyin kabul ettiği öğrenilmiş becerilerdir (Gresham ve Elliott 1984). Sosyal yeterlik ise, bireyin kazanmış olduğu bu becerileri toplumda sergilemesine ilişkin diğer bireylerin görüşlerini ifade etmektedir. Sosyal yeterliğe sahip bir birey diğer bireylerle etkili iletişim başlatma ve sürdürme, sosyal etkileşim kurma, diğer bireylerin duygu ve düşüncelerini anlama ve uygun tepkide bulunma ve karşılaştığı sorunlarla başa çıkma gibi becerileri de yerine getirebilir. Dolayısıyla sosyal becerilerin sosyal yeterliğin içinde yer aldığı görülmektedir. Sosyal beceriler toplum içinde yaşayan her bir birey için önemli ve gerekli becerilerdir.

Sosyal beceriler genellikle bir bireyin diğer bireylerle olumlu etkileşim kurmasını sağlayan sözel ve sözel olmayan davranışları kapsamaktadır (Gerhardt ve Crimmins, 2013). Sosyal beceriler (a) işbirliği, (b) kendine güven, (c) kendini kontrol etme, (d) sorumluluk, (e) kişilerarası ilişkiler ve (f) uygun olmayan davranışlar şeklinde

gruplandırılmaktadır (Gerhardt ve Crimmins, 2013; Gresham ve Elliott, 1990). Sucuoğlu ve Çifçi (2010) sosyal becerilerin beş temel özelliği olduğunu belirtmektedirler:

- (a) Sosyal beceriler öğrenilmiş davranışlardır. Sosyal beceriler her toplumda o toplumun kültürel yapısına göre farklılıklar göstermektedir. Farklı toplumlarda ve kültürlerde farklı sosyal kurallar, istedik ve beklendik sosyal kurallar vardır.
- (b) Sosyal beceriler duruma özgüdür ve sosyal ortama göre farklılık göstermektedir. Sosyal beceriler bireyin içinde yer aldığı sosyal ortama, ortamda yer alan diğer kişiler ve onların değerlerine göre farklılıklar göstermektedir.
- (c) Sosyal beceriler bireyin içinde yaşadığı toplumun sosyal kurallarına bağlı olan, sosyal ortamlarda olumlu ya da nötr tepkiler almasını ya da olumsuz tepkilerden kaçınmasını sağlayan becerilerdir.
- (d) Sosyal beceriler amaca yöneliktir. Bireyin içinde yaşadığı toplumun belirlediği amaca uygun davranması onun sosyal yeterliğe sahip olduğunun bir göstergesidir.
- (e) Sosyal beceriler gözlenebilen becerilerin yanısıra gözlenemeyen bilişsel ve duygusal elemanlardan oluşmaktadır. Sosyal durumu algılama, karar verme ve diğer bireylerden alınan tepkileri değerlendirebilme davranışları gözlenememekte ancak, teşekkür etme ve paylaşma gibi davranışlar gözlenebilmektedir.

Yukarıda belirtilen bu beceriler hem normal gelişim gösteren bireylerde hem de OSB olan bireylerde oldukça önemli bir yere sahiptir. OSB olan bireylerin toplum içinde kabul görmesi, toplumsallaşması, diğer bireylerle olumlu iletişim ve etkileşim kurması ve bunu sürdürmesi ancak sosyal becerilerde yeterliği ile mümkün görülmektedir. Bu amaçla çeşitli sosyal beceri öğretim programları düzenlenmektedir ve bu programlarda asıl amaç çocukların öncelikle temel sosyal becerileri edinmelerini sağlamaktır. Ancak edinilen bu becerilerin de kalıcılığının ve genellemesinin sağlanması çocukların yeni beceriler öğrenmelerinde ve etkileşim kurmalarında yaşam boyu gereklidir (Radley, Jenson, Clark ve O'Neill, 2014).

2.3. Otizm Spektrum Bozukluğu ve Sosyal Beceri

Yaşadıkları toplumun bir üyesi olabilmek ve bunu sürdürebilmek için bireylerin toplumun bir parçası olan diğer bireylerle olumlu ilişkiler kurabilmesi oldukça önemlidir. Sosyal beceriler bu anlamda bireyin yaşamının her kesitinde, evde, okulda, iş hayatında ve aile hayatı dışındaki tüm ortamlarda diğer bireylerle iletişim kurmak için gerekli becerilerdir. DSM-5'te OSB özellikleri (a) farklı gözlenen sürekli bir sosyal iletişim ve sosyal etkileşim yetersizliği, (b) sınırlı ve yineleyici davranış, ilgi ve etkinlik örüntüleri, (c) belirtilerin erken çocuklukta ortaya çıkması ve (d) günlük yaşam işlevlerinde aksama olması şeklinde yer almaktadır. Sosyal becerilerde yaşanan sınırlılıklar aslında OSB'yi tanımlayan özellikler arasında yer almaktadır. Birçok OSB olan çocuk sosyal becerilerde yaşadıkları sınırlılıktan dolayı başkalarıyla iletişime girememektedir (Scattone, 2007). Bununla birlikte çocuklarda oluşan iletişimle ilgili gecikmeler onların sınıf ortamında akranlarıyla olumlu ilişkiler kurmasını, onlarla etkileşime girmesini geciktirerek olumsuz bir etki yaratmaktadır. İletişim ve etkileşime giremeyen çocukların ve bireylerin akranları onlarla ilgilenmemekte ve bu durum OSB olan çocuk ve bireylerin sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimleri açısından gecikmeler yaşamalarına yol açmaktadır (Hume, Bellini ve Pratt, 2005). Dolayısıyla OSB olan çocukların ve bireylerin en temel yetersizlik alanlarından birisinin sosyal beceri alanında olduğu ve özellikle de sosyal iletişim başlatma, karşılıklı konuşma, yaşıtları ve çevresindeki bireylerle sosyal etkileşime girme, başkalarının duygu ve düşüncelerini anlamada güçlükler yaşadıkları belirtilmektedir (Sani-Bozkurt ve Vuran, 2014; Schneider & Goldstein, 2010).

Çocuklar bebeklikten itibaren aslında gülümsemeleriyle, kendisine yaklaşan bireyle göz kontağı kurmasıyla, jest ve mimiklerini kullanmalarıyla temel sosyal becerileri edinmiş olduklarını göstermektedirler. Ancak OSB olan bebeklerin bu becerileri yerine getirmede oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. OSB olan çocuklar ve bireylerin sosyal beceri sınırlılıkları okul öncesi dönemde daha da belirgin hale gelmektedir. Özellikle akranlarıyla birlikte oyun oynama zamanlarında, toplumsal ortamlarda yer aldığı ve okul öncesi eğitim süreci başladığında bu sınırlılıklar kendini göstermeye başlamaktadır (Radley ve diğerleri, 2014). Sosyal beceri

sınırlılıklarından dolayı OSB olan çocuk kendisiyle kurulan iletişime yanıt vermekte ve iletişimi başlatmakta sınırlılıklar yaşamakta, iletişim başlatsa dahi bu iletişim kısa süreli olmaktadır (McConnell, 2002). Sosyal becerilerde görülen bu sınırlılıklar okul çağında da uygun eğitimler alınmadıkça daha artmakta ve yaşamın her evresinde bireyleri etkilemeye devam etmektedir. Bu durumun okul sonrası yetişkinlik döneminde bireylerde mesleki becerilerde sınırlılıklara yol açtığı ve duygusal yıkımlar yaşanmasına neden olduğu görülmektedir (Radley ve diğerleri, 2014; Strain ve Schwartz, 2001). Bu nedenle özellikle OSB olan çocuklarda etkili sosyal beceri öğretim programları ile diğerlerinin bakış açısını algılama, hayali oyun oynama ve oyuna katılma becerileri, başkalarına empati gösterme, başkalarının beden dilini anlama gibi becerilerin öğretilmesi oldukça önemli görünmektedir (Scattone, 2007). McConnell (2002) sosyal becerilere ilişkin gerçekleştirilen müdahalelerin amacını, OSB olan çocukların akranları ve diğer bireylerle karşılıklı sosyal iletişim başlatma, diğer bireylerin bakış açılarını anlayarak empati kurma, bireylerin sosyal tepkilerine yanıt verme olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla OSB olan bireylere sistematik uygulamalarla sosyal beceriler kazandırılarak toplum içinde sosyal açıdan yeterli hale getirilebilir.

Demir (2012) OSB olan çocuklar ve bireylerin sosyal beceri yetersizliklerinin (a) sözel olmayan iletişimde sınırlılıklar, (b) ortak dikkat kurmada zorluk, (c) taklit becerilerinde sınırlılıklar ve (d) sosyal karşılıklılık gerektiren becerilerde sınırlılıklar şeklinde sınıflandırıldığını belirtmektedir. *Sözel olmayan iletişimde sınırlılıklar* göz kontağı kurma, jest ve mimiklerini kullanma, ses tonunu kullanma, diğer bireylerin yüz ifadelerini ve duygularını anlamada, beden dilini kullanmada sınırlılıkları kapsamaktadır. *Ortak dikkat* nesnelere ya da olaylara ilişkin bir diğer kişiyle arasında parmakla gösterme, işaret etme ya da sözel olarak paylaşma yoluyla dikkati sağlama becerisi olarak tanımlanmaktadır (Ingersoll ve Dvortcsak, 2010). Ortak dikkat OSB olan bireyin diğer bireylerle uygun ve olumlu bir sosyal gelişim sağlaması için kritik bir öneme sahiptir. OSB olan bireyler objeleri işaret etmede ya da göstermede, ilginç bir nesne ya da kişiye bakma davranışlarında ve diğer bireylerin komutlarını anlamada oldukça zorlanmaktadırlar (Reichow, Doehring, Cicchetti ve Volkmar, 2011). Bu durum çocuklarda sosyal iletişim kurma ve sürdürme becerilerinde sınırlılıklara yol açmaktadır. *Taklit becerilerinde sınırlılıklar* bireylerin çıkardığı sesleri ya da

sözcükleri, gerçekleştirdiği davranışları bir diğer bireyin tekrarlama taklit etme olarak belirtilmektedir (Demir, 2012). Çocuklar paylaşma, birlikte oyun oynama ya da iletişim başlatma gibi temel sosyal becerileri yetişkinleri ya da akranlarını gözleyerek öğrenmektedirler. Bu gözlemler sonucu olaylara karşı tepkilerini nerede, nasıl ve ne zaman göstereceklerini diğer bireyleri taklit ederek öğrenirler. OSB olan çocuk ve bireyler özelliklerinden dolayı diğer bireylerin çıkardıkları seslere, konuşmalarına, yaptıklarına ve oyunlarına ilgilerinin az olması taklit becerilerinde sınırlılıklara yol açmaktadır. *Sosyal karşılıklık* bireyin duygularını diğer bireylerle paylaşması, sosyal oyunlara onlarla birlikte katılması olarak belirtilmektedir (Demir, 2012; Reichow, Doehring, Cicchetti ve Volkmar, 2011). Ayrıca OSB olan bireyler kendi koydukları kurallarının dışına çıktığında ya da bir topluluk içinde kendilerinin belirledikleri kurallara göre davrandıklarında da arkadaşlık kurma ve sürdürme becerilerinde de güçlükler yaşamaktadırlar. Tüm bu sosyal beceri sınırlılıkları OSB olan çocuk ve bireylerin toplumsal yaşama katılımlarında olumsuz etkilere yol açmakta, çocuk ve bireyler toplumsal yaşama katılmak istememekte ya da sosyal ortama katıldıklarında nasıl davranacaklarına ilişkin sorunlar yaşamaktadırlar (Tureck ve Matson, 2012). Dolayısıyla, izleyen bölümde OSB’li bireylere sosyal beceri öğretimi için gerekli olan müdahale yöntemlerine yer verilmiştir.

2.4. Sosyal Beceri Öğretiminde Kullanılan Yöntemler

OSB olan çocukların sosyal beceri öğretimine ilişkin McConnell, (2002) sosyal beceri uygulamalarının beş kategoride ele alınabileceğini belirtmektedir: (a) çevresel müdahaleler, (b) çocuğa özgü müdahaleler, (c) becerilere ilişkin müdahaleler, (d) akran aracılı müdahaleler ve (e) kapsamlı müdahaleler. *Çevresel müdahaleler*; OSB olan çocuklar ve akranları arasında sosyal etkileşimi arttırıcı fiziksel ve sosyal çevre değişikliklerini içeren müdahaleler, *çocuğa özgü müdahaleler*; iletişim başlatma ve sürdürmeyi içeren sosyal davranışların doğrudan öğretimini ele alan müdahaleler, *becerilere ilişkin müdahaleler*; ilgili beceriye ilişkin öğretim verilmesi yoluyla (oyun ve iletişim becerileri) sosyal etkileşimleri teşvik edici stratejileri içeren müdahaleler, *akran aracılı müdahaleler*; OSB olan çocukların sosyal davranışlarına karşılık vermek için

doğrudan akranların eğitimini içeren müdahaleler, *kapsamlı müdahaleler*; iki ya da daha fazla müdahale uygulamalarını içeren müdahaleler olarak belirtilmektedir.

NAC (2015)'de sosyal becerilerin öğretiminde kullanılabilirliğinden söz edilen bilimsel dayanaklı uygulamaların doğal öğretim, aile eğitim paketi, akran eğitim paketi, kendini yönetme stratejileri, sosyal beceri paketi, model olma, temel tepki öğretimi ve öykü temelli uygulamalar olduğu belirtilmekte; NPDC (2014)'de ise; doğal öğretim, ebeveyn aracılı uygulamalar, akran aracılı uygulamalar, kendini yönetme stratejileri, sosyal anlatılar, sosyal beceri öğretimi grupları, video modelle öğretim, görsel destek stratejileri gibi uygulamalar olduğu belirtilmektedir. NAC (2015)'de sosyal öyküler öykü temelli uygulamalar içinde yer alırken video model uygulamaları ise model olma başlığı içinde yer almaktadır. NPDC (2014)'de sosyal öyküler sosyal alıntılar içinde yer almakta, video model uygulaması da bilimsel dayanaklı uygulamalar arasında yer alan bir uygulama olarak belirtilmektedir. Son yıllarda gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde bu yöntemlerden sosyal öykü ve video modelle öğretim uygulamalarının çok tercih edilen ve etkililiği kanıtlanmış uygulamalar olduğu görülmektedir. Aşağıda sosyal öykü ve video model öğretim uygulamalarına ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

2.4.1. Sosyal öyküler

2.4.1.1. Sosyal öykülerin tanımı

Sosyal öyküler OSB tanısı olan bireylere uygun davranış ve becerileri kazandırmak için geliştirilmiş ve etkililiği bilimsel yollarla ortaya konulmuş uygulamalar arasında yer almaktadır. Gray (2002) sosyal öyküleri OSB tanısı olan bireylerin karmaşık sosyal durumlarını anlamada ve açıklamada yardım etmek için kullanılan kısa öyküler olarak tanımlanmaktadır. Styles (2011) sosyal öyküleri çocukla ilgili beklentilerin belirtildiği, belirli bir sosyal durum karşısında çocuktan beklenen uygun davranışın betimlendiği ve çocukla ilgili bilgilerin paylaşıldığı kısa ama oldukça bireyselleştirilmiş bir öykülendirme olarak belirtmektedir. Sosyal öykülerin amacı (a) bireylerin doğrudan sosyal kuralları ve bu kurallara ilişkin ipuçlarını hatırlamalarını sağlamak, (b) akranlarının sosyal durumlarını, olası sosyal ortamlardaki davranışlarını tanımlamak (bazı durumlarda ne yapılması veya ne söylenmesi gerektiği ile ilgili

açıklamalar yapmaya yardımcı olmak) ve (c) otizmlili birey etkinlikle meşgul olduğu sırada uygun tepki vermesini sağlamaktır (Gray, 2002; Sansosti, Powell-Smith ve Kincaid, 2004).

Gray ve Garand (1993) tarafından geliştirilen sosyal öykülerde, öğrencilerin problem durumlarının anlaşılmasını artırmak için birincil kişilerin yazmış olduğu öyküler kullanılmaktadır. Sosyal öyküler yetersizlikten etkilenmiş bireylere karşılaştıkları sosyal durumlarda ve yeni becerileri öğrenmelerinde yardımcı olmaktadır ve sosyal öyküler bir öğrencinin ya da bir grubun gereksinimleri dikkate alınarak yazılmaktadır (Gray ve Garand, 1993; Test, Richter, Knight and Spooner, 2011).

Gray ve Garand (1993) sosyal öykülerin özellikle OSB tanılı bireyler için okulda ve evdeki yeni rutinleri açıklanması, bireyin bu rutinelere uyumunun kolaylaştırılması, başkalarının davranışlarının nedenlerinin açıklanması, yeni sosyal ve akademik becerilerin öğretilmesi amacıyla yazıldığını belirtmektedir. Kuotch ve Mirenda (2003) ise sosyal öykülerin bireylerin karşılaştıkları bireysel değişikliklere uyum sağlamasına yardımcı olmak başkalarının duygu ve düşüncelerini anlamalarını sağlamak ve karşılaştıkları problem davranışlara alternatif olarak bireylere belirli sosyal becerileri öğretmek için yazıldığını belirtmektedir. Dolayısıyla bu amaçla yazılan sosyal öykülerin oldukça yararlı olduğundan söz edilebilir.

Sosyal öyküler (a) her çocuk için bireysel olarak ve çocuğa özgü yazılması, (b) görsel uyaranlarla birlikte sunulması, (c) davranış sorunlarıyla başa çıkma, akademik, sosyal ve uyumsal becerilerin öğretiminde kullanılması (Gray, 2002; Gray ve Grand 1993), (d) bir kez yazıldıktan sonra tekrar kullanılabilmesi (Andrews, 2004), (e) okullarda genel eğitim öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenleri tarafından, okul dışındaki ortamlarda (ev ortamında ve çeşitli toplumsal ortamlarda) anne-babalar, kardeşler ve bakım sağlayıcılar tarafından kolaylıkla kullanılabilmesi (Delano ve Snell, 2006; Hagiwara ve Myles, 1999) ve (f) maliyetinin düşük olması (Quirnbach, 2006) nedeniyle yararlı olduğu ve uygulandığında da etkilerinin olumlu sonuçlar verdiği görülmektedir. Ancak iyi düzeyde okuduğunu anlama becerisi gerektirmesi de sosyal öykülerin sınırlılığı olarak belirtilmektedir (Wheeler, 2005).

NPDC (2014) ve sosyal öykülerin erken çocukluk ve ortaokul yaş aralığında değişen otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda yaygın ve etkili olarak kullanıldığını belirtmektedir (Wong ve diğerleri, 2014).

2.4.1.2. Sosyal öykülerin yazılması

Gray ve Grand, (1993)'e göre sosyal öyküler (a) betimleyici cümleler, (b) yönlendirici cümleler, (c) yansıtıcı cümleler ve (d) doğrulayıcı cümleler olmak üzere dört cümle türü kullanılarak yazılmaktadır. Gray ve Grand (1993) tarafından tanımlanan dört cümle çeşidine daha sonraki yıllarda işbirlikçi cümle ve kontrol cümlesi olmak üzere iki cümle çeşidi daha eklenmiştir (Gray, 2010; Reynhout ve Carter, 2011).

Betimleyici cümle

Çeşitli durumlarda insanların eylemlerini betimleyen ve bu eylemler için bir gerekçe sunan cümlelerdir. Ne, nerede, ne zaman, neden, nasıl ve kim sorularının yanıtlarını içeren cümlelerdir. Betimleyici cümleler öyküye başlarken sosyal ortamdaki durumu tanımlar (Gray ve Grand, 1993; Gray, 2002; 2004; 2010; More, 2012). Sıralanan cümleler betimleyici cümlelere örnek olarak verilmiştir.

- Bazen annem, kardeşim ve ben parka gideriz.
- Parka gittiğimde oradaki çocuklarla oyun oynamak isterim.
- Zamanımız bittiğinde annem bana eve gitme zamanı geldiğini söyler.
- Eve dönme zamanı geldiğinde annemle birlikte eve giderim.

Yönlendirici cümleler

Çocuktan beklenen tepkilerin neler olduğu ve çocuğun duruma nasıl tepki vermesi gerektiğinin anlatıldığı cümle türüdür. Yönlendirici cümlelerin yazımında “yapmaya çalışacağım, deneyeceğim, yapmam gerekir” gibi ifadelerin kullanılması “yapacağım, yapmak zorundayım, yapmalıyım.” gibi ifadelerin kullanılmasına tercih edilmelidir (Gray ve Grand, 1993; Gray, 2002, 2004; 2010, More, 2012). Sıralanan cümleler yönlendirici cümlelere örnek olarak verilmiştir.

- Sabah arkadaşımı gördüğümde ona “günaydın” demem gerekir.

- Annem oyuncaklarımı toplamamda yardım ettiğinde “teşekkür ederim” demeliyim.

Yansıtıcı cümleler

Çocuklar uygun davranışlar gösterdiğinde diğer bireylerin (örn., aileler, öğretmenler) bakış açılarını tanımlayan cümlelerdir. Bu cümlelerle çocuk diğer insanların ilgili sosyal durumu nasıl algıladıklarını öğrenme fırsatı bulur (Gray ve Grand, 1993; Gray, 2002; 2004; 2010; More, 2012). Sıralanan cümleler yansıtıcı cümlelere örnek olarak verilmiştir.

- Oyun oynarken oyuncaklarımı paylaşırsam *arkadaşım çok mutlu olur.*
- Kardeşimden oyuncakını almak için izin istersem *kardeşim çok sevinir.*

Doğrulayıcı cümle

Ortak toplumsal değerler hakkında fikir veren ve diğerlerinin genel olarak düşüncelerini içeren cümledir. Doğrulayıcı cümlede öyküde anlatılmak istenen davranış vurgulanmaktadır (Gray, 2002; 2004; 2010; More, 2012). Sıralanan cümleler doğrulayıcı cümlelere örnek olarak verilmiştir.

- Sınıfta söz almak için parmak kaldırmak *doğru bir davranıştır.*
- Arkadaşlarımızla oynarken oyuncaklarımızı paylaşmamız *herkes tarafından beğenilir.*

İşbirlikçi cümle

Bir durumda uzmanların, akranların ve ailelerin bireye nasıl destek olabileceklerine ilişkin ipuçlarını içeren cümlelerdir (Gray, 2002; 2004; 2010; More, 2012). Sıralanan cümleler işbirlikçi cümlelere örnek olarak verilmiştir.

- Odamı toplarken oyuncaklarımı nereye koyacağımı annem bana göstererek yardımcı olur.
- Kaydırdıktan kaymak için sıraya girmem gerektiğini öğretmenim bana göstererek yardım eder.

Kontrol cümlesi

Bireyin sosyal durumlarına uygun davranışını tanımlayan cümledir. Kontrol cümlesi öykünün anlamını anımsamasında çocuğa yardımcı olur (Gray ve Grand, 1993; Gray, 2010; Reynhout ve Carter, 2011). Sıralanan cümleler kontrol cümlelerine örnek olarak verilmiştir.

- Markette alış-veriş yaparken sessiz olmam gerektiğini *hatırlamaya çalışacağım*.
- Arkadaşım bana bir şey verdiğinde ona “teşekkür ederim” demeyi *hatırlamaya çalışacağım*.

Sosyal öykülerin yazımında Gray (2002) bir sosyal öyküde bulunması gereken cümlelerde, bir yönlendirici ya da kontrol cümlesi için 2-5 oranında betimleyici, yansıtıcı, doğrulayıcı ya da işbirlikçi cümlelerin kullanılmasına karşılık, 0-1 tane yönlendirici ve/veya kontrol cümlesinin kullanılmasını önermektedir.

2.4.1.3. Sosyal öykü yazmanın aşamaları

Sosyal öykülerin yazılması (a) hedef davranışın belirlenmesi, (b) beceri ya da davranışa ilişkin bilgi toplama, (c) öykü yazma ve (d) belirlenen amaç doğrultusunda öğretime başlama olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır (Gray, 2002).

Hedef davranışın belirlenmesi

Öncelikle çocuk için kazandırılması istenen hedef davranış ya da becerinin belirlenmesi gerekmektedir. Bu beceri ya da davranış çocuk için öncelikli olmalı ve çocuğun gereksinimleri doğrultusunda belirlenmelidir. Bu amaçla gözlem, görüşme ya da geçerliği olan bir davranış değerlendirme ölçeği kullanılabilir.

Bilgi toplama

Hedef davranış ya da beceri belirlendikten sonra bu davranış ya da durumla ilgili bilgi toplanmalıdır. Davranış ya da durum nerede, ne zaman ortaya çıkmaktadır, bu sırada kimler orada bulunmaktadır, olayın ortaya çıkış nedeni nedir, nasıl gerçekleşmiştir, nasıl sona ermiştir gibi sorulara yanıt aranarak bilgiler toplanmalıdır. Ayrıca çocuğun öğrenme tarzı, okuma yeteneği, dikkat süresi ve ilgileri gibi konularda

da bilgiler edinilmelidir. Bu amaçla çocuğun iletişim içinde olduğu kişilerle görüşmeler yapılmalı ve çocuğun içinde bulunduğu mümkün olan her ortamda gözlemler yapılmalıdır.

Öykü yazma

Sosyal öykülerin yazımında çocuğun düzeyi oldukça önemlidir. Öyküde yer alacak olan cümlelerin sayısı çocuğun ilgileri ve yeterlikleri, öğrenme özellikleri ve ihtiyaçları doğrultusunda ortalama 5-10 cümle olmalıdır. Yazılan sosyal öyküdeki cümleler çocuğun okuduğunu anlama düzeyine göre farklılık göstermektedir. Çocuk orta düzeyde okuduğunu anlama becerisine sahipse her cümle için ayrı bir sayfaya yazıldığı bir kitapçık hazırlanabilir, çocuk iyi düzeyde okuduğunu anlama becerisine sahipse yazılan sosyal öyküde yer alan bütün cümleler tek bir kâğıt üzerinde bulunabilir. Ancak çocuk okuduğunu anlama ve metni anlama güçlüğü yaşıyorsa öykünün sayfalarına yazılmış olan cümleleri anlatan resim ya da fotoğraf eklenebilir. Gray (2010)'ın bir sosyal öyküde bulunması gerektiğini önerdiği öğelere Tablo 2.1'de yer verilmiştir.

Tablo 2.1. Sosyal öykülerde bulunması gereken öğeler

-
- | | |
|----|--|
| a) | Sosyal öykü belirli bir sosyal bilgiyi etkili ve güvenli bir şekilde paylaşarak o öyküyü dinleyenlerin kolayca anlamalarını sağlamak amacını taşımaktadır. |
| b) | Sosyal öyküler konuyu açıkça tanımlayan giriş, ayrıntıların yer aldığı gelişme, bilgilerin desteklenip özetlendiği bir sonuç bölümünden oluşmalıdır. |
| c) | Bir sosyal öykü ne, nerede, nasıl, neden, ne zaman, kim sorularına cevap sağlamalıdır. |
| d) | Bir sosyal öykü 1. tekil şahıs ya da 3.tekil şahıs bakış açısıyla yazılmalıdır. |
| e) | Bir sosyal öyküde olumlu cümleler kullanılmalı, olumlu tepki ve davranışa vurgu yapılarak olumsuz tepkiler atlanarak yazılmalıdır. |
| f) | Bir sosyal öyküde dört temel cümle çeşidine yer verilmelidir (betimleyici, yansıtıcı, doğrulayıcı, yönlendirici cümle). |
| g) | Sosyal öykü kurallarındaki cümle oranlarına dikkat edilmelidir. |
| h) | Sosyal öyküler düzenlenirken metnin anlamını yansıtan resimler bireye özgü olmalıdır. |
| i) | Sosyal öyküler bireyin yetenek ve ilgi alanlarına uygun bir biçimde yazılmalıdır. |
| j) | Sosyal öykülerin başlığı öykünün özünü ve içeriğini açıkça belirtmelidir. |
-

Öyküye uygun bir başlık koyma

Bir sosyal öykünün başlığı öykünün özünü ve içeriğini açıkça ortaya koymalıdır. Bir sosyal öykünün başlığı herhangi bir davranışa olumlu ya da olumsuz yapılan atıflar olabileceği gibi öykünün yanıt vermek üzere yazıldığı bir soru da olabilir.

2.4.1.4. Sosyal öykülerin uygulanması

Sosyal öykülerin yazımı tamamlandıktan sonra uygulama aşamasına geçilmelidir. Sosyal öyküler kitap formatı ya da tek sayfa olarak yazılmış olmak üzere farklı formatlarda sunulabilir, sosyal öykülerin sunumunda resimler veya simgeler (Barry ve Burlew, 2004; Brownell, 2002), gerçek resimler, fotoğraflar, videolar, çizimler ve power point sunumları kullanılabilir (Gray, 2010). Gray (2002)'e göre sosyal öyküler çocuklar kendilerini huzurlu ve güvende hissettiği bir ortamda sunulmalıdır. Sosyal öyküler çocuk üzüntülü ve sinirli iken ya da hoş olmayan ve can sıkıcı bir olay yaşadıktan hemen sonra sunulmamalıdır. Ayrıca sosyal öykünün bir ceza aracı olarak kullanılmasına izin verilmemelidir. Sosyal öykü sunulurken davranışın tanımlanmasında sosyal öyküyü çocuğa okuyan bireyin olumlu ve uygun bir ses tonu ve olumlu bir dil kullanması da önemlidir (Gray, 2010). Sosyal öyküyü ilk defa sunarken “Bu öyküyü senin için yazdım. Birlikte okumaya ne dersin?” ya da “İstersen birlikte okuyabiliriz ne dersin?” gibi ifadelerle yer verilmelidir.

Sosyal öykülerin uygulanmasında çeşitli teknikler bulunmaktadır (Gray, 2002; Gray ve Grand, 1993). Bu teknikler çocuğun gereksinimleri ve becerilerine göre belirlenmektedir. Çocuk okuma ve okuduğunu anlama becerisine sahipse önce yetişkin öyküyü okur çocuk dinleyerek öyküye aşina olur ve sonrasında da çocuk bağımsız olarak kendisi öyküyü okur. Çocuk okuma becerisine sahip değilse öykü bir kasete kaydedilebilir ve sonrasında günde bir kez kasetten öyküyü dinler ya da öyküyü çocuğa yetişkin okuyabilir. Ayrıca öykü videodan da çocuğa okunabilir ve çocuk videodan öyküyü dinler. Bu sunumda öykü video üzerinde bir model tarafından yüksek sesle okunur ve aynı anda videoda okunan sayfa görünür (Mancil, Haydon ve Whitby, 2009; Sansosti ve Powell-Smith, 2008). Sosyal öykülerin iPad aracılığıyla da sunulduğunu gösteren araştırmalarda bulunmaktadır (Vandemeer, Beamish, Milford ve Lang, 2013).

Sosyal öykü okunduktan sonra çocuğa öykü ile ilgili sorular yöneltilerek metni anlamasıyla ilgili sorulara yer verilir. Çocuk öykü ile ilgili sorulara doğru yanıt verdiğinde pekiştirilir, yanlış yanıt verdiğinde öyküyü tekrar okuyarak süreç tekrar edilir. Çocuk kendisinden beklenen davranışı, sosyal öykü okunmadan gerçekleştirinceye değin sosyal öykü giderek daha az sunulmaya devam edilir. Gray (2002) sosyal öykünün silikleştirilmesi olarak adlandırılan bu sürecin iki şekilde gerçekleştirilebileceğini belirtmektedir: (a) çocuk bir davranış ya da beceriyi sergilemeye başladıktan sonra sosyal öyküdeki yönlendirici cümleler öyküden çıkarılabilir ya da bu cümleler “.....”lı cümleler olarak tekrar yazılabilir; (b) öykünün sunumu arasında geçen süre yani sosyal öykünün uygulanması için hazırlanan zaman çizelgesinde değişiklikler yapılarak öykü her gün yerine haftada üç-dört kez okunabilir. Öykünün okunmasına da ölçüt karşılandıktan sonra son verilmelidir (Gray, 2002; Olçay Gül, 2010; Reinhout ve Carter, 2007). Sosyal öykünün okunma aşamasından sonra doğal ortamda becerinin sergilenmesi çalışması gerçekleştirilerek sosyal öykü uygulaması tamamlanmaktadır.

2.5. Video Modelle Öğretim

OSB olan bireylere öğretim sunmak üzere sıkça başvurulmuş ve bilimsel dayanaklı uygulamalar içinde yer alan uygulamalardan bir diğeri de video model öğretim uygulamalarıdır. NPDC’de video model, hedeflenen davranış ya da beceri için bir model kullanılarak ve video kaydı ve görüntüleme araçlarından yararlanarak uygulanan bir uygulama modeli olarak belirtilmektedir (Wong ve diğerleri, 2014). NAC (2015)’de bu uygulamalar model olma başlığı altında yer almaktadır ve model olma uygulamalarının canlı model ve video model uygulamaları şeklinde gerçekleştirildiği görülmektedir. Canlı model olma, bir kişinin gerçek ortamda hedef davranışı yaparak göstermesi ve çocuğun bunu model alması ile gerçekleştirilir ve canlı model bir yetişkin ya da akran olmaktadır. Video model ise; video kayıttaki kişinin hedef davranışı gösterdiğinde çocuğun onu model alması ile gerçekleştirilmektedir (NAC, 2015). Canlı model ve video model uygulamalarında öğrenen birey modeli gözleme davranışından ötürü pekiştirilmektedir.

Videoyla model olma bireyin hedef davranışları gerçekleştiren modelin video kaydını gözlemesini ve ardından bu davranışları tekrar etmesini içeren bir uygulama olarak tanımlanmaktadır (Bellini ve Akullian, 2007; Bellini, Akullian ve Hopf, 2007; Charlop-Christy ve diğerleri, 2000; Delano, 2007). Videoyla model olma uygulamasında beceriyi/davranışı model uygular ve bu sırada uygulamacı modeli kameraya çekerek kaydeder. Sonrasında öğretim yapılacak bireye bu kayıtlar izlettirilir ve beceri/davranışı bireyden sergilemesi beklenir (Charlop-Christy, Le ve Freeman, 2000; Nikopoulos ve Keenan, 2003). Video modelle öğretimin temel amacı bireyin kendi davranışını değiştirmek ya da bireye yeni davranışlar öğretmektir (Nikopoulos ve Keenan, 2003).

Video modelle öğretimin alanyazında çeşitli yararlarının olduğu belirtilmektedir. Öncelikle (a) canlı model kullanımı her zaman mümkün olmadığından videoyla model olma canlı modellerin kullanımının zor olduğu ortamlarda kullanılabilir (NAC, 2009), (b) videoyla model olma zaman ve maliyet açısından tasarruf sağlamaktadır (NAC, 2015), (c) video kayıtları istenen senaryo oluşana kadar değiştirilip yeniden çekilebildiğinden terapist ya da öğretmen model olma süreci üzerinde daha fazla kontrole sahiptir, (d) video çocuğu motive etmekte ve video seyretmek çocuk için doğal pekiştirici olmaktadır (Charlop-Christy ve diğerleri, 2000; Corbertt, 2003), (e) videoyla model olma öğrenilen davranışların kalıcılık ve genellemesini sağlamada, hızlandırmada çeşitli örnekler ve ortamlar sunmaktadır ve (f) sınıf ortamlarında öğretim ya da model olma süreçlerinde karşılaşılabilen olası öğretimi bozucu etmenlerin ortadan kalkmasını sağlamaktadır. Özellikle videoyla model olma uygulaması; hem gözlem yolu ile hem de bireysel yaşantı ile bireyin öğrenmesini sağlayan bir uygulamadır ve bu özellik bu uygulamayı güçlü kılmaktadır. Bu nedenle özellikle sosyal becerilerin sergilenmesinde güçlükler yaşayan OSB olan çocuklar için görsel uyarılar sunan videoyla model olma uygulaması onlara yeni beceri ve davranışlar öğretmek için önemlidir. Bu yararları gözönünde bulundurularak video modelle öğretim uygulamalarının evde ve okulda kullanımının uygun bir uygulama olduğu görülmektedir. Ancak video görüntülerinin çok iyi hazırlanmasının zor olması ve öğretim sırasında teknolojik araç donanımı gerektirdiği için uygulamacılar açısından da sınırlı bir uygulama olduğu görülmektedir (Ayres ve Langone, 2005).

Video modelle öğretimde hedef davranışın sergilenmesi için kişinin kendisi, yetişkin model ve akran model kullanılmaktadır. Yetişkin model kullanımının modelin karmaşık becerilerin öğretiminde daha etkili olarak kullanılabileceği ve hedef beceriyi daha kolaylıkla gerçekleştirebileceği vurgulanmaktadır (Sigafaoss, O'Reilly ve De La Cruz, 2007). Diğer yandan akran modelin ise sosyal beceri öğretiminde sıklıkla kullanıldığı belirtilmektedir. Akran model kullanılırken akran modelin öğretim yapılacak çocukla aynı yaş düzeyinde, aynı cinsiyette ve sınıf düzeyinin de benzer olmasına dikkat edilmesi gerektiği, ancak yetişkin modele göre akran modelin daha fazla ipucuna gereksinim duyduğu belirtilmektedir (Sigafaoss ve diğerleri, 2007). Video modelle öğretim uygulamalarında hedef davranışın olumlu örneği akran, yetişkin/deneğin kendisi olabilir, ancak her bir model çocukların gereksinimleri ve tercihlerine göre belirlenir (Wilson, 2013; Wong ve diğerleri, 2014).

Video model uygulamalarının (a) basit video model, (b) kendi kendine video model olma, (c) görüş açısına göre video model olma ve (d) video ipucu olmak üzere dört çeşit olduğu belirtilmektedir (Franzone ve Klingenberg, 2008; Wong ve diğerleri, 2014). Basit video model uygulamasında, model beceriyi gerçekleştirirken çekimi yapılır ve daha sonra hedef davranışın gerçekleştirilmiş olumlu şekli hedef birey tarafından izlenir. Kendi kendine video model olma uygulamasında, hedef davranışın olumlu örneği hedef bireyin kendisi tarafından gerçekleştirilir ve daha sonra öğretim sunma sırasında izletilerek birey kendi kendisine model olur. Görüş açısına göre video model uygulaması, bireyin kendi görüş açısından hedef davranış ya da beceri sergilenirken kaydedilen video model uygulamasıdır. Video ipucu ile model olma uygulaması ise hedef davranış ya da beceri gerçekleştirilirken becerinin her aşamasında adım adım kayıt yapıldığı uygulamayı içermektedir (Franzone ve Klingenberg, 2008; Wong ve diğ, 2014).

Video model uygulamaları tek başına bir beceri ya da davranışın öğretiminde kullanılabileceği gibi farklı öğretim stratejileriyle birlikte de kullanılabilir (Wilson, 2013; Wong ve diğerleri, 2014). OSB olan çocukların özellikle dil-iletişim ve sosyal etkileşim becerilerinde güçlükler yaşadıkları için video model uygulamaları etkili

uygulamalar arasında yer almaktadır. İlerleyen bölümde bu uygulamalara ilişkin alanyazın incelemesi yapılarak var olan araştırmalara yer verilmiştir.

2.5.1. Video model uygulama basamakları

Alanyazında video model öğretim uygulama basamaklarını açıklayan çeşitli kaynaklar yer almaktadır (Murray ve Noland, 2013; NPDC, 2010). Video model uygulama basamakları aşağıda belirtilmektedir.

a. Öğretim için bir beceri/davranış seçme: Uygulamacılar tarafından çocuğa kazandırılmak üzere hedef beceri/davranışlar belirlenmeye çalışılmaktadır. Belirlenen bu beceri/davranışlar gözlenebilir ve ölçülebilir bir şekilde açıkça tanımlanmalıdır. Belirlenen beceri/davranış çocuk için işlevsel olmalı ve gelişim düzeyine uygun olmalıdır (Murray ve Noland, 2013; NPDC, 2010).

b. Uygun araç-gereçler belirleme ve bir araya getirme: Beceri/davranışa ilişkin yeni bir video çekimi yapılabilir ya da varolan videolar kullanılabilir. Uygulamacılar araç olarak el kamerası ya da bilgisayar kullanabilir ve videoyu izlemek içinde bir DVD, VCD gibi araçlar kullanabilir. Gelişen teknoloji ile tablet, iPad, akıllı telefon, akıllı tahtalar kullanılabilir. Bu araç-gereçlerin uygulamacıların aşına olduğu ve rahatlıkla kullanabilecekleri araç-gereçler olması önem taşımaktadır (Murray ve Noland, 2013; NPDC, 2010).

c. Beceri analizi yapma ve başlama düzeyi verisi toplama: Uygulamacılar tarafından video kaydı sürecinde öğretilmesi hedeflenen beceri/davranışla ilgili olarak söylenmesi ya da yapılması gerekenlere ilişkin ayrıntılı bir beceri/davranış analizi yapılmalıdır. Beceri analizi yapılarak beceri küçük basamaklara ayrılır. Beceri/davranış analizi yapılarak çocuklara öğretim süresince ne yapmaları gerektiği açıkça belirtilmiş olmaktadır (Murray ve Noland, 2013; NPDC, 2010). Uygulamadan önce çocukların belirlenen hedef beceri/davranışlara ilişkin performanslarıyla ilgili bilgi sahibi olmak oldukça önemlidir. Uygulamacılar beceri/davranışa ilişkin çocuğun düzeyini belirleyebilmek için çocuğun beceri/davranış analizindeki basamakları

gerçekleştirmesini isterler ve böylece öğretime nereden başlanacağına ilişkin veri toplanmış olmaktadır. Video oluşturmadan önce çocuğun beceriye ilişkin ne yapabildiğine ilişkin fikir sahibi olmak oldukça önemlidir (Murray ve Noland, 2013; NPDC, 2010).

d. Video oluşturmak için plan yapma: Uygulamacıların video modelle öğretim uygulaması sırasında kullanacakları beceri/davranışa ait video görüntüsünü oluşturmaları gerekmektedir. Bu amaçla öğretimi yapılacak beceri/davranışa göre ilk olarak hangi tür video model uygulamasını kullanacaklarını belirlemek amacıyla video çekiminden önce plan yapmalıdırlar. (Murray ve Noland, 2013; NPDC, 2010).

e. Video kaydı: Uygulamacıların öğretimi yapılacak olan beceri/davranışın analizine uygun bir video kaydı yapması önemlidir. Video kaydı nasıl yapılacak, ne kadar sürecek, kullanılacak modelin (akran, yetişkin, kişinin kendisi) kim olacağı, modelin yaşı ve işlevde bulunma düzeyinin ne olacağının belirlenmesi gerekmektedir. Bu video kaydının sonrasında kayıtlar incelenmeli hatalar ya da eksikler tekrar gözden geçirilerek düzenlemeleri yapılması gerekmektedir. Modelin yetiştirilmesi için, rol oyun yapılabilir, replikler hazırlanabilir ve beceri analizine uygun basamaklar model olunarak modele gösterilebilir. Video kaydının becerinin sergileneceği gerçek ortamında yapılması da önemlidir (Murray ve Noland, 2013; NPDC, 2010).

f. Video görüntülerini düzenleme: Öncelikle ham görüntüleri düzenlemek ve aktarmak gereklidir. Ham video görüntülerini beceriye uygun şekilde düzenlemek gereklidir. Gerekirse ilgisi olmayan görüntüler çıkarılabilir. Videoda hareketsiz görüntülere yer verip verilmeyeceğine karar verilmelidir. İstenmeyen sesler varsa bu sesler çıkarılmalıdır. Gerekğinde uygunsa video görüntülerine sözlü ifadeler, arka plan müziği eklenebilir. Ayrıca görüntüler flash bellek, bir DVD, tablet ya da iPad'e de kaydedilebilir (Murray ve Noland, 2013).

g. Video izleme: Bu basamakta uygulamacılar çocuk için belirlenen hedef davranışın gerçekleştirildiği videoyu çocuğa göstermektedir. Video görüntüleri ev ortamında, sınıfta, farklı bir sosyal ortamda izlenebilir. Video görüntüleri bilgisayar,

DVD, VCD, akıllı tahta, akıllı telefon, televizyon tabletten izletilebilir. Uygulamacı ve çocuk uygun olacak şekilde oturur, uygulamacı çocuğun videoyu izlemesini sağlamak için dikkatini çekmeye çalışır ve ipucu olmaksızın video izlenir. Sınıf rutinleri ve faaliyetleri sırasında hedef beceri/davranışları göstermeden önce çocuğa videonun birkaç kez gösterilebileceği belirtilmektedir. Her çocuk birbirinden farklı özellikte olduğu için bazı çocuklarda video her gün izlenebilir, bazı çocuklarda haftada birkaç kez izlenebilir (Murray ve Noland, 2013). NPDC (2010)'da video izleme için çevre düzenlemesi yapılması gerektiği belirtilmektedir. Uygulamacıların beceri/davranışın nasıl gerçekleştirildiğinin öğretimi sırasında video izlemek için çevre düzenlemesi yapmaları önemlidir. Video görüntüsü izlenmesinin çocuğun doğal rutinleri içerisinde olmasına ve ne zaman, nasıl izlenmesi gerektiğine ilişkin ortamı belirlemek gereklidir. Hedef becerinin/davranışın videodaki görüntüsü ile hedef beceri/davranışın analizindeki basamakların benzer olmasına dikkat edilmelidir. Ayrıca öğretimin doğal ortamda ve beceri/davranış için uygun zamanda ve aynı araç-gereçlerle gerçekleştirilmesi de önemlidir (örn., portakal suyu sıkma becerisinin yemekten önce videosunun izlenmesi ve becerinin öğretiminin yapılması).

h. Video izleme ile beceri gelişimi: Video model uygulamasında her zaman hızlı bir ilerleme kaydedilemeyeceği ve her zaman beceri ya da davranışlarda artış sağlanamayacağını göz önünde bulundurulmalıdır. Bazı uygulamalarda bu tür durumlarla karşılaşılabilir. Çocuk uygulamalar sonucu ilerlemeler kaydedecektir, ilerlemelerin yanısıra diğer etkili stratejilerden de yararlanarak yeni becerilerin geliştirilmesine destek olmak önemlidir.

i. Gelişimi izleme: Bu basamakta uygulamanın etkililiğini belirlemek için çocuğun gösterdiği ilerleme izlenmektedir. Uygulamacılar tarafından çocuğun hedef beceri/davranışı ne derece gerçekleştirdiği ile ilgili veri toplanır. Çocuk izlenir ve ne yapıp yapmadığı kaydedilir. Veri kaydı geriye dönüp bakıldığında ilerleme olup olmadığının görülmesini sağlamaktadır (Murray ve Noland, 2013). Toplanan veri türü ve veri toplama yöntemi, başlama düzeyi evresindeki yöntemle aynı olmalıdır. Bu şekilde başlama düzeyi evresi ile uygulama evresi arasında karşılaştırma olanağı elde edilebilir ve uygulamanın etkili olup olmadığına karar verilebilir. 3-5 izleme oturumu

sürecinden sonra çocukta ilerleme kaydedilmezse uygulamacılar tarafından problemin ne olduğu değerlendirilmeye ve probleme ilişkin çözüm önerileri geliştirilmeye çalışılır. Eğer ilerleme kaydedilmişse çocuk tarafından beceri/davranış en üst düzeyde sergilenene kadar uygulama devam ettirilir. En üst düzeydeki performansın çocuğun bireyselleştirilmiş eğitim programına (BEP) bağlı olarak belirlendiği görülmektedir (NPDC, 2010).

j. İlerleme kaydedilmediğinde sorunu giderme: Uygulamacıların video model uygulamasında gerekli değişiklikleri yapabilmeleri için çocuğa ilişkin izleme verilerini analiz etmeleri gerekmektedir. Çocukta ilerlemelerin olması için; çocuğun bir haftada yeterli oranda video izleyip izlemediğine, videoyu uygun şekilde izleyip izlemediğine, hedef beceri/davranışı gerçekleştirmek için yetişkin ya da akran tarafından uygun ipucu verilip verilmediğine ve videonun çok karmaşık olup olmadığına, beceri analizinin basamaklarının video görüntüsündeki basamaklara uygun olup olmadığına uygulamacı tarafından bakılması gerektiği belirtilmektedir (Murray ve Noland, 2013; NPDC, 2010).

İlerleme kaydedildiğinde video izlemeyi geri çekme: Uygulamacı çocuk ölçütü karşılar düzeyde bir ilerleme kaydettiğinde ya da hedef beceri/davranış süreklilik kazandığında videoyu/ipucunu geri çekme sürecini planlayarak uygulamalıdır. Bu amaçla;

- a) Videoyu başlatmayı geciktirme/videoyu erken durdurma: Videoyu başlatma geciktirilebilir ya da video gösterimi önce bitirilerek video daha az gösterilebilir, böylece video izleme zamanı daha az olur ve çocuk video modeli daha az kullanır hale gelir. Bu uygulama çocuğun hedef beceri/davranışı genelleyme değin devam ettirilir ve ölçüt karşılandıktan sonra durdurulur.
- b) Hata düzeltme: Çocuk hedef beceri/davranışın belirli basamaklarında hata yapmaya devam ederse hata düzeltmesi gerçekleştirilir. Sadece hatanın olduğu basamak tekrar gösterilir ve uygulanır.
- c) Uygulamayı geri çekme: Bu uygulamada çocuğun öğrenmiş olduğu beceri/davranış basamaklarının videodan izlenmesinin geri çekilmesini içerir (Sigafos, O'Reilly ve De La Cruz; 2007; www.autisminternetmodules.org).

OSB olan çocuklar kendilerine sağlanan eğitim ortamlarında uzmanlar tarafından sunulan sistemli öğretim düzenlemeleri ile eğitim almakta ve aynı zamanda da öğretmenlere de destek verilmektedir. Ancak OSB'nin tanılanma sürecindeki yeni gelişmeler, OSB'nin görülme sıklığının artması ve çocukların eğitim aldıkları kurumlarda edindikleri beceri ve davranışları kurum dışındaki ev ve diğer toplumsal ortamlara genellemesinde yaşanan sorunlar göz önüne alındığında ailelerin önemli görevleri olduğu ortaya çıkmaktadır (Tekin-İftar ve Kutlu, 2012). Bu durum aile üyelerinin üstlendikleri pek çok rolü yerine getirmesine yol açmaktadır. İzleyen bölümde aile eğitimi ve önemi, aile eğitim programları, aile üyelerinin tamamen kendileri tarafından hazırlanıp sunulan uygulamalara ilişkin araştırma örneklerine yer verilmiştir.

2.6. Aile Eğitimi

Aileye bir bireyin katılmasıyla birlikte aile üyeleri ve çocuk birbirlerinin yaşantılarını doğrudan doğruya etkilemeye başlamaktadırlar (Fiedler, Simpson ve Clark, 2007). Yaşam boyu süregelen bu süreçte aileler karşılaştıkları bir dizi olaylar karşısında sosyal, duygusal ve eğitsel açıdan desteğe gereksinim duyarlar. Normal gelişim gösteren çocuk aileleri gibi özellikle OSB olan çocukların aileleri bu gereksinimlerin üstesinden gelmede çocuklarının temel bazı özelliklerinden dolayı güçlükler yaşamaktadırlar (Acar ve Diken, 2012; Olçay-Gül, 2012). Bu güçlüklerle başa çıkmada onlara uzmanlar tarafından psikolojik ve tıbbi birtakım destekler sunulmaktadır. Ancak ailelerin bu temel desteklerin yanı sıra çocuklarının gereksinim duydukları çeşitli becerilerin öğretimi ve çocuklarında ortaya çıkan davranış sorunlarıyla nasıl başa çıkacaklarının da öğretilmesi önemlidir. Dolayısıyla, bu gereksinimlerinin karşılanması da ancak onlara verilecek olan aile eğitimi ile mümkün olmaktadır. Aile eğitimi çocuğun ailesinde yer alan başta anne-baba olmak üzere tüm aile üyelerini kapsayan; onları her yönüyle bilgilendirmek, çocuklarının gereksinim duyduğu becerileri öğretmek ve gelişimlerine desteklemek için geliştirilen uygulamalardır (Özdemir, 2010; Symon, 2005). Ailelere verilecek olan bu eğitimin sistemli bir şekilde planlanması çocukların öğrenme yaşantıları için oldukça önemlidir. Bu nedenle aile eğitim programları geliştirilerek aileler çocuklarının eğitim sürecine dahil edilmeye

çalışılmaktadır. Ancak bu süreçte ailelerin hem maddi hem de eğitim açısından bazı sıkıntılar yaşadıkları belirtilmektedir (Tekin-İftar ve Kutlu, 2012). Özellikle eğitim ve bilgi eksikliği yaşayan aileler çocuklarına öğretim sunmada güçlüklerle karşılaşmaktadırlar. Bu amaçla düzenlenen aile eğitimi çalışmaları ile ailelerin OSB ve beceri ve davranış öğretimi ile ilgili desteklenebilecekleri ve böylece çocuklarının eğitim sürecine dahil olabilecekleri görülmektedir (Tekin-İftar ve Kutlu, 2012).

Aile eğitimin yararları şöyle özetlenebilir: (a) Aileler yüksek uygulama güvenirliği ile etkili stratejilerini öğrenebilir ve sonrasında da kullanabilirler, (b) edinilen becerilerin kalıcılığı ve genellemesinin sağlanmasında etkilidir, (c) aile eğitim uygulamaları ailelerin kendilerine ayırdıkları zamanın ve yaşam kalitesinin artmasına neden olur, (d) ailelerin çocuğunun geleceği ile ilgili olumlu düşüncelerini artırır, (e) ailelerin stres düzeyinin azalmasına yol açar, (f) aile eğitimi maliyet açısından uygundur, (g) aile eğitimi ile aileler çocuklarının gelişimine katkıda bulunduklarının farkına varırlar, (h) aile eğitim programları çocukların öğrenmeleri üzerinde olumlu sonuçlar ortaya çıkmasını sağlar, (i) müdahale programlarında sürekliliğin sağlanmasında rol oynar ve (j) daha yüksek oranda aile memnuniyetinin oluşmasına yol açar. Ayrıca çocuklar açısından ele alındığında (a) aile eğitimi ile aile ve çocuk arasında olumlu etkileşim kurulmasına, (b) aile çocuk arasındaki duygusal bağın kuvvetlenmesine ve (c) ailelerin çocuklarına öğretmek üzere yeni beceriler öğrenmelerine fırsat verdiği için de aile eğitimi oldukça önemli görünmektedir (Ingersoll ve Dvortcsak, 2010; Kaminski, Valle, Filene ve Boyle, 2008; Tekin-İftar, 2008).

Aile eğitiminin bireysel ve grup aile eğitimi olarak gerçekleştirildiği belirtilmektedir (Brookman-Fraze ve diğerleri, 2009). Bireysel aile eğitimi, çocuğa ve ailesine özeldir ve özel düzenlemelerin yapılmasına izin verir. Bireysel aile eğitimlerinde aileye anında geri bildirim verilerek öğretilecek beceride edinimin daha kolay olmasını sağlar. Bireysel aile eğitiminde, (a) kullanılacak tekniklerin sunumu ve yazılı materyaller gözden geçirilir, (b) yeni uygulamalar gösterilir ya da bu uygulamalara model olunur ve (c) uzman tarafından gerçekleştirilen canlı uygulamalarla öğretim sırasında anında geri bildirim verilir (Brookman-Fraze ve diğerleri, 2009). Grup

aile eğitiminde, hem grup olarak aileler eğitilmekte hem de bireysel eğitim almaktadırlar. Grup eğitimi birden fazla aileyle gerçekleştirildiği için bireysel eğitime göre zamandan tasarruf sağlamak ve daha az maliyetle sonuçlanmaktadır (Brookman-Fraze ve diğerleri, 2009). Grup aile eğitimi, (a) eğitim sunumları, (b) model olma, (c) rol oyun ve (c) probleme ilişkin çözüm süreci sunma ve birlikte yapılan çalışmaları tartışma şeklinde gerçekleştirilmektedir (Brookman-Fraze ve diğerleri, 2009; Ingersol ve Dvortcsak, 2006).

Aile eğitiminin olumlu sonuçlar vermesi ailelerin sistemli ve planlı bir şekilde eğitilmesi ile mümkündür. Ailelere çocuklarının eğitim sürecinde yer almalarında gerekli olan bilgi ve becerilerin öğretilmesi için aile eğitim programları düzenlenmektedir. Aile eğitim programları hazırlanırken bir hedef gruba yönelik olarak hazırlanmakta, bu hedef grubun gereksinimleri belirlenmekte, belirli bir amaca/amaçlara hizmet etmekte, uzmanlarca içeriği hazırlanmakta, programın öğretim süreci hazırlanmakta ve gerekli değerlendirmeler yapılmaktadır (Cavkaytar, 2010).

Aile eğitim programları; kurum merkezli, ev merkezli ve uzaktan eğitime dayalı olarak hazırlanmaktadır (Cavkaytar, 2010). *Kurum merkezli aile eğitim programları* çocukların devam ettiği okul/kurumlarda ailelerin katılımıyla oluşturulan gruplara uygulanan eğitim programlarıdır. Ailelere verilen eğitimler önceden planlı olarak hazırlanan ortamlarda, belirli amaçlara dayanılarak, uygun zamanlarda ve alanında uzman kişiler tarafından gerçekleştirilmektedir. Bu programlarla ailelere çocuklarının eğitimine yönelik neler yapabilecekleri, ailelerin ve uzmanların bu eğitimlerin neresinde yer alabilecekleri, yasal haklarının neler olduğu gibi birçok farklı konuya ilişkin bilgilendirici çalışmalar yapılmaktadır. *Ev merkezli aile eğitim programları* çocukların öğretmenleri ya da uzmanlar ev ortamında ailelerle birlikte önceden belirlenen gereksinimler ve amaçlar doğrultusunda sistemli olarak çalışmaktadırlar. Bu programlarda aileler etkin olarak uygulamalar gerçekleştirmekte ve gerçekleştirilen uygulamalar ve sonuçları uzmanlar tarafından izlenmektedir. Ayrıca bu uygulamalara ilişkin ailelere geri bildirimler sunulmaktadır. Bu programlarla aileler çocuklarıyla olumlu ilişkilerini geliştirme olanağı bulmakta, farklı beceri/davranışları çocuklarına öğretirken kendilerine güven duymakta, ileride karşılaştıkları sorunlarla başa çıkmada ne

yapacaklarını bilmektedirler. *Uzaktan eğitime dayalı aile eğitim programları* günümüzde internet ortamından ya da televizyon aracılığıyla uygulanmaktadır. Bu programlar ile aileler yasal hakları, çocuklarının eğitimi, çocuklarının eğitiminde kullanılan çeşitli yöntem ve uygulamalarla ilgili neler yapıldığına ilişkin bilgilendirilmektedirler. Bu programlarda ev ve kuruma dayalı programlara çeşitli nedenlerle katılamayan ailelerin TV ve internet üzerinden oluşturulan yayınlarla, hazırlanan programlarla hizmetlere erişimi sağlanmaya çalışılmaktadır (Cavkaytar, 2010).

2.6.1. Aile eğitimi sürecinde kullanılan teknikler

Ailelerin çocuklarını eğitim aldıkları kurum dışında kurumda edindikleri beceri ve davranışları sürdürmeleri ve yeni beceri ve davranışlar öğretebilmeleri için öncelikli olarak bir aile eğitim programına dahil olmaları önerilmektedir. Bu programlarla aileler çocuklarının kurum dışındaki ortamlarda öğretmeni olabilirler. Aileleri birer öğretici olarak yetiştirmek amacıyla oluşturulan aile eğitimi süreci (a) aileleri bilgilendirici eğitim sunumları, (b) model olma, (c) rol oyun ve (d) geri bildirim sunma uygulamalarıyla gerçekleştirilmektedir (Lequia Machalicek ve Liyons, 2013; Mazurik-Charles ve Stefanou, 2010; Olçay-Gül, 2012; Ward-Hoornier ve Sturmey, 2008).

Aileleri bilgilendirici eğitim sunumları

Çocuğa öğretilmesi hedeflenen beceri/davranışa ve öğretim sürecinde kullanılacak öğretim yöntemine ilişkin ailenin eğitilmesi amacıyla aileye öğretim sunulur. Ayrıca bu aşamada ailelere basılı notlar sunmak, el kitabı, video klip ya da CD gibi materyaller hazırlayıp sunmak eğitimlerin yararı açısından önemlidir. Bu öğretim sunumlarının zamanı öğretilmesi hedeflenen beceri/davranışa göre belirlenmekte; bir gün içinde olabileceği gibi birden fazla gün sürecinde de gerçekleştirildiği görülmektedir (Lequia Machalicek ve Liyons, 2013; Olçay-Gül, 2012).

Model olma

Uygulamacının ailelerin kendisini çocukla beceri ya da davranışı gerçekleştirirken gözlemesini, diğer taraftan aile çocuğuyla beceri ya da davranışı

gerçekleştirirken uygulamacının onları gözlemlemesi sürecini içermektedir. Model olma aşamasında canlı model olma ve video model kullanılabilir (Charlop-Christy ve diğerleri, 2000; Nikopoulos ve Keenen, 2003). Böylece aile uygulamanın neresinde ne yapacağını ya da yapmaması gerektiğini, nasıl yapması gerektiğine ilişkin olumlu örnekler görmektedir.

Rol-Oyun

Canlandırılması yapılacak olan role ilişkin bilgi verilmesi, rolün canlandırılması ve yapılan rol-oyun çalışmasının değerlendirilmesini içermektedir (Olçay-Gül, 2012). Değerlendirmelerle aile kendisinin bizzat rol aldığı uygulamayı tanımakta ve uygulama sırasında yaşanabilecek olan aksaklıklar hakkında bilgi sahibi olmaktadır.

Geri bildirim verme

Ailenin gerçekleştirdiği uygulamalara ilişkin uzmanın görüş bildirmesi sürecidir. Ailenin doğru uygulamalarına ilişkin olumlu bildirim verme, doğru uygulayamadığı bölümlere ilişkin uzmanın geri bildirim sunması ve doğru uyguladığında olumlu bildirim vermesi süreci olarak belirtilmektedir (Lequia Machalicek ve Liyons, 2013; Olçay-Gül, 2012; Ward-Hoerner ve Sturmey, 2008). Bu süreçte aile gerçekleştirdiği uygulamanın tamamına ilişkin neler yaptığının bilgisini edinir ve geri dönütlerle de gerekli düzenlemeleri yapma fırsatını yakalamış olmaktadır.

2.7. İlgili Literatür

Araştırmada sosyal öykü uygulamaları, video modelle öğretim uygulamaları ve aile eğitime ilişkin kaynakların taranması amacıyla belirlenen anahtar sözcükler kullanılarak üniversite kütüphanelerinde internet üzerinden elektronik veri tabanları taranmış (EBSCO-Host, Google, ProQuest) ve üniversite kütüphanesinde elle tarama yapılarak araştırmada yer alan konu alanlarına ilişkin kaynaklara ulaşılmıştır. Taramalar sonucu ulaşılan araştırmalarda (a) araştırmaların 1990-2015 yılları arasında olması, (b) araştırmaların hakemli bir dergide yayınlanmış olması, (c) araştırmaların sosyal öykü uygulaması, video modelle öğretim uygulaması, aile eğitimi ve OSB tanıli çocuklara ilişkin yapılmış yüksek lisans ya da doktora tezi olması, (d) sosyal öykü uygulaması,

video modelle öğretim uygulaması ve aile eğitimini konu alması ve (e) yalnızca tekdenek araştırma yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilen araştırmaları konu alması şeklinde ölçüt belirlenmiştir.

Sosyal öykü uygulamalarını içeren araştırmaların taranması amacıyla OSB (autism spectrum disorders), sosyal öyküler (social stories), sosyal beceriler (social skills), sosyal beceri uygulamaları (social skills training), sosyal öykü uygulamaları ve OSB (social story intervention and autism spectrum disorders) gibi anahtar sözcükler kullanılmıştır. Araştırmada video modelle öğretim uygulamalarını içeren araştırmaları taramak amacıyla OSB (autism spectrum disorders), video modelle öğretim (teaching with video model), video model uygulamaları (video model intervention), sosyal beceriler ve video modelle öğretim (social skills and video modeling intervention) gibi anahtar sözcükler kullanılmıştır. Ayrıca aile eğitimine ilişkin aile eğitimi (parent training), otizmlili çocukların ailelerinin eğitimi (training, parents, children with autism) gibi anahtar sözcükler kullanılarak tarama yapılmıştır.

Taramalar sonucunda belirtilen ölçütleri karşılayan araştırmalarda sosyal öykü uygulamalarına ilişkin gerçekleştirilen araştırmalarda daha çok sosyal beceriler ve uygun olmayan davranışların azaltılması ile ilgili çalışıldığı, video modelle öğretim uygulamalarında daha çok oyun becerileri ve sosyal beceriler ile ilgili çalışıldığı ve aile eğitimini içeren araştırmalarda çocuklarına eğitim sunmak üzere ailelere davranış ve beceri öğretim ile ilgili çalışıldığı görülmüştür. İzleyen bölümde her bir uygulamaya ve aile eğitimine ilişkin gerçekleştirilen araştırmalara yer verilmiştir.

2.7.1. Sosyal öyküler

Alanyazında sosyal öykülerin; sosyal etkileşim ve iletişim becerilerinin öğretiminde (Adams, Gouvousis, VanLue ve Waldron, 2004; Balçık ve Çiftci-Tekinarslan, 2012; Delano ve Snell, 2006; Hanley-Hochdorfer, Bray, Thomas, Kehle ve Elinoff, 2010; Olçay-Gül, 2012; Sansosti ve diğer., 2004; Scattone, Tingstrom, Wilczynski, 2006; Thiemann ve Goldstein 2001), oyun becerilerinin öğretiminde (Barry ve Burlew, 2004) ve öfke nöbeti ve diğer uygun olmayan davranışların azaltılmasında

(Brownell, 2002; Lorimer, Simpson, Myles ve Ganz, 2002; Özdemir, 2008; Scattone, Wilczynski, Edwards ve Rabian 2002) etkili olduğu görülmektedir. Tablo 2.2’de sosyal etkileşim ve sosyal iletişim becerilerinin öğretiminde sosyal öykülerin etkililiğini inceleyen araştırmalar yer almaktadır.

Scattone, Tingstrom ve Wilczynski (2006) OSB tanısı bulunan çocukların sosyal etkileşimlerini arttırmada sosyal öykülerin etkililiğini incelemiştir. Araştırma yaşları 8-13 arasında değişen ve üç katılımcı ile gerçekleştirilmiş ve katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Sosyal öykülerin hazırlanması, sunulması ve uygulanması katılımcıların sınıfında öğretmenleri tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre iki katılımcıda sosyal öykülerin sosyal etkileşim davranışlarında artışa yol açtığını, ancak; bir katılımcıda sosyal öykü uygulaması gerçekleştirilmesine karşın sosyal etkileşiminde bir artış gözlemlenmediği görülmüştür.

Delano ve Snell (2006) OSB tanısı bulunan çocukların rica etme, bir durumla ilgili yorum yapma ve dikkatini yöneltme becerilerinin öğretiminde sosyal öykülerin etkililiğini incelemiştir. Araştırmaya yaşları 6-9 yaş aralığında olan OSB tanısı bulunan üç katılımcı ve bu katılımcıların normal gelişim gösteren altı akranı katılmıştır. Araştırmada katılımcılar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, tüm katılımcılarda belirtilen becerilerin ediniminde sosyal öykülerin etkili bulunduğu ve iki katılımcının da edindikleri becerileri sınıf ortamına genelleyebildikleri görülmüştür.

Crozier ve Tincani (2007) OSB tanısı almış olan çocuklara uygun sosyal becerilerin kazandırılmasında sosyal öykülerin etkililiğini incelemiştir. Araştırma yaşları 3-5 arasında değişen ve OSB tanısı almış üç katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada iki katılımcıda ABAB modeli, bir katılımcıda ise ABCACBC modeli kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre her üç katılımcının da uygun sosyal davranışlarında artış ve uygun olmayan davranışlarında ise bir azalma görüldüğü ve izleme oturumlarında katılımcıların edindikleri bu becerileri sürdürdükleri belirlenmiştir.

Tablo 2.2. Sosyal öykülerin sosyal etkileşim ve sosyal iletişim becerileri üzerindeki etkililiğini inceleyen araştırmalar

Kaynak	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Sonuç
Scattone, Tingstrom, Wilczynski, 2006	Sosyal etkileşim becerileri	Sosyal Öykü	Etkili
Delano ve Snell, 2006	Sosyal iletişimsel beceriler	Sosyal Öykü	Etkili
Crozier and Tincani, 2007	Sosyal iletişimsel beceriler	Sosyal Öykü	Etkili
Chan ve O'Reilly, 2008	Sosyal iletişimsel beceriler	Sosyal Öykü	Etkili
Hanley-Hochdorfer ve diğerleri., 2010	Aileler aracılığıyla sunulan sosyal öykü	Sosyal Öykü	Etkili
Xin ve Sutman, 2011	Sosyal beceri	Sosyal Öykü	Etkili
Balçık ve Tekinarslan, 2012	Sosyal iletişimsel beceriler	Sosyal Öykü	Etkili
Olçay-Gül, 2012	Sözel iletişim kurma ve akranlarına uygun tepkide bulunma	Sosyal Öykü	Etkili
Samuels ve Stansfield, 2012	Sosyal etkileşim	Sosyal Öykü	Etkili ancak etki kısa süreli
Karayazi, Evans ve Filer, 2014	Sosyal beceri	Sosyal Öykü	Etkili

Chan ve O'Reilly (2008) anaokuluna devam eden OSB tanılı çocukların (5-6 yaş iki erkek) sosyal iletişim davranışlarını arttırmada sosyal öykü paketinin kullanımının etkililiğini incelemiştir. Araştırmada birinci katılımcı için sosyal etkileşim, uygun şekilde el kaldırma ve uygun olmayan şekilde seslenme davranışları üzerinde çalışılmıştır. İkinci katılımcı için ise, uygun şekilde el kaldırma, sosyal etkileşim (akranına yaklaşarak oyun oynamak isteme) ve uygun olmayan şekilde seslenme davranışları üzerinde çalışılmıştır. Araştırmada çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde, her iki çocukta da uygun sosyal davranışların arttığı ve uygun olmayan davranışların azaldığı görülmüş; çocukların bu artışlardaki etkileri yapılan izleme çalışmalarında sürdürdüğü belirlenmiştir.

Xin ve Sutman (2011) otizm tanısı bulunan çocuklara sosyal beceri öğretiminde çocukların kendilerinin model olduğu sosyal öykülerin etkililiğini incelemiştir. Araştırma biri kız ve biri erkek dokuz yaşında iki katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada birinci katılımcıda parmak kaldırıp sessizce yerinde bekleyerek öğretmeni söz verince konuşma davranışı; ikinci katılımcıda arkadaşlarına “oyun oynayabilir miyim?” diye sorma davranışı hedef davranış olarak belirlenmiştir. Araştırmada uygulamacı katılımcı çocuklar için onların hedef davranışlarına ilişkin yazdığı sosyal öyküleri power-point sunusu olarak hazırlamıştır. Araştırmada power-point sunumu için akıllı tahta kullanılmış ve ayrıca çocuklara akıllı tahtayı nasıl kullanacakları da öğretilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, her iki katılımcının da belirlenen hedef becerileri edinmelerinde sosyal öykülerin etkili olduğu görülmüştür.

Samuels ve Stansfield (2012) OSB olan yetişkinlerin sosyal etkileşimlerinin geliştirilmesinde sosyal öykülerin etkililiğini incelemiştir. Araştırma yaşları 17-32 arasında değişen dört erkek yetişkin ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada bir katılımcıda çoklu başlama düzeyi modeli diğer üç katılımcıda ise AB modeli kullanılmıştır. Araştırmada her bir katılımcı için iki sosyal öykü kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, sosyal öykülerin yetişkin otizmlili bireylerde sosyal etkileşim davranışlarının arttırılmasında etkili olduğunu göstermiş; ancak bu etkinin kısa süreli olduğu da belirtilmiştir.

Balçık ve Çitfci-Tekinarslan (2012) okulöncesi kaynaştırma programında yer alan OSB tanısı alan bir çocuğa sosyal öyküler aracılığıyla kendini tanıtmaya, yardım ya da bilgi isteme, devam eden etkinliğe katılma becerilerinin öğretiminde sosyal öykülerin etkililiğini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma dört yaşında otizm tanısı almış bir kız çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada davranışlar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, belirtilen becerilerin öğretiminde sosyal öykülerin etkili olduğu belirlenmiş ve katılımcının bu becerileri öğretim sona erdirildikten sonra da sürdürdüğü görülmüştür.

Karayazi ve diğerleri (2014) lisans eğitimine devam eden 22 yaşında olan ve OSB olan bir gence sosyal öyküler aracılığıyla burnunu silme ve selamlaşma davranışının öğretiminde sosyal öykülerin etkililiğini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde her iki davranışın öğretiminde sosyal öykülerin etkili olduğu görülmüştür. Alanyazında sosyal öykülerin uygun olmayan davranışların azaltılmasında da etkili olduğunu gösteren araştırmalar yer almaktadır. Bu araştırmalara Tablo 2.3’de yer verilmiştir.

Kuoch ve Mirenda (2003) OSB olan çocukların uygun olmayan davranışlarının azaltılmasında sosyal öykülerin etkililiğini incelemişlerdir. Araştırma yaşları 3-6 arasında değişen ve OSB tanısı bulunan üç erkek katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın uygulanması bir katılımcıda ev ortamında annesi tarafından gerçekleştirilmiştir, diğerleriyle ise uygulama okulda araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmada bir katılımcı için ACABA modeli, iki katılımcı için ise ABA modeli kullanılmıştır. Araştırmada ACABA modelinde, uygulama evresinin B aşamasında sosyal öykü, C aşamasında ise, sosyal öykü, kitap ve animatör kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde; katılımcıların uygun olmayan davranışlarında azalma (akranlarıyla oyun sırasında uygun olmayan davranışlar sergileme, çılgılık atma, vurma, kusma, elini pantolonuna sokma vb., saldırganlık, ağlama ve bağırma) olduğu ve bu azalmanın uygulama sona erdikten sonra da devam ettiği belirlenmiştir.

Tablo 2.3. Sosyal öykülerin uygun olmayan davranışlar üzerindeki etkililiğine ilişkin araştırmalar

Kaynak	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Sonuç
Brownell, 2002	Uygun olmayan davranışlar	Müzikle birlikte sunulan sosyal öykü	Etkili
Scattone ve diğerleri, 2002	Uygun olmayan davranışlar	Sosyal öykü	Etkili
Lorimer, Simpson, Myles, Ganz, 2002	Uygun olmayan davranışlar	Sosyal öykü	Etkili
Kuoch ve Mirenda, 2003	Uygun olmayan davranışlar	Sosyal öykü	Etkili
Adams ve diğerleri, 2004	Uygun olmayan davranışlar	Sosyal öykü	Etkili
Quilty, 2007	Uygun olmayan davranışlar	Uzman yardımcılarınca sunulan sosyal öykü	Etkili
Reynhout ve Carter, 2007	Uygun olmayan davranışlar	Sosyal öykü	Etkili
Özdemir, 2008	Uygun olmayan davranışlar	Sosyal öykü	Etkili
Hung ve Smith, 2011	Uygun olmayan davranışlar	Sosyal Öykü	Etkili
Wright ve McCathren, 2012	Uygun olmayan davranışların azaltılması, uygun davranışların artırılması.	Sosyal Öykü	Etkili

Adams, Gouvousis, VanLue ve Waldron (2004) OSB tanısı bulunan bir çocuğun uygun olmayan davranışlarının azaltılmasında (ağlama, çılgılık atma, düşme ve vurma) sosyal öykülerin etkililiğini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma OSB tanısı almış yedi yaşında bir erkek katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ABAB modeli kullanılmıştır. Araştırmada katılımcının ailesi verilerin toplanması ve analizi sırasında uzmanlarla birlikte çalışmışlardır. Araştırma sonuçları incelendiğinde, sosyal öykülerin otizmlili çocuğun ağlama davranışında (%48), çılgılık atma davranışında (%61), vurma davranışında (%60) ve düşme davranışında (%74) azalmaya yol açtığı belirlenmiştir.

Quilty (2007) araştırmasında uzman yardımcılara (paraprofessionals) sosyal öyküleri yazma ve uygulama becerisi kazandırmak ve uzman yardımcılar tarafından sunulan sosyal öykülerin OSB olan çocukların uygun olmayan davranışlarının azalması üzerindeki etkililiğini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya üç uzman yardımcısı ve yaşları 6-10 arasında değişen OSB tanısı bulunan üç çocuk katılmıştır. Araştırmada çiftler (çocuk-uzman yardımcısı) arası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Çocuklar ve uzman yardımcılarının eşleştirildiği çalışma iki aşamalı olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın ilk aşamasında uzman yardımcılar sosyal öykü yazma kuralları ve sosyal öykü uygulamaları hakkında eğitim almışlardır, ikinci aşamasında ise uzman yardımcılardan üç çocuğa öğretim sunmaları istenmiştir. Araştırma bulgularına göre, uzman yardımcılarının sosyal öyküleri kurallarına uygun olarak yazdıkları, iki uzman yardımcısının sosyal öyküleri %100 uygularken bir uzman yardımcısının ise sosyal öyküleri %67 düzeyinde uyguladığı belirlenmiştir. Araştırmada uzman yardımcılar tarafından sunulan sosyal öykülerin her üç katılımcının uygun olmayan davranışlarının azaltılmasında etkili olduğu ve ayrıca hem uzman yardımcılarının hem de çocukların edindikleri beceriyi uygulama sona erdikten sonra da sürdürdükleri görülmüştür.

Reynhout ve Carter (2007) OSB tanısı almış bir çocuğun uygun olmayan tekrarlanan vurma davranışının azaltılmasında (katılımcının kendi vücudu da dahil olmak üzere herhangi bir yüzeye vurma, avuç içi birbirine paralel olacak şekilde vurma gibi) sosyal öykülerin etkililiğini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sekiz yaşında çoklu yetersizliğe sahip bir çocuk ile yürütülmüştür. Araştırmanın

katılımcısında OSB, orta derecede zihinsel yetersizliği ve dil yetersizliği bulunduğu gibi gelişimsel yetersizlik türlerinin ve dil ve konuşma yetersizliğinin olduğu ifade edilmiştir. Araştırmada ABC modeli kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuca göre, sosyal öykülerin katılımcının uygun olmayan tekrarlı vurma davranışında azalmaya neden olduğu belirtilmiştir.

Özdemir (2008) sosyal öykülerin OSB olan üç çocuğun yıkıcı davranışları (sandalye devirme, sandalyede uygun şekilde oturma) üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmaya yaşları 7-9 arasında değişen OSB tanısı almış üç çocuk katılmıştır. Araştırmada katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Ayrıca sosyal öykülerle birlikte katılımcıların uygun tepkide bulunurken çekilen fotoğrafları da sunulmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde, her bir katılımcının yıkıcı davranışlarında belirgin bir azalma olduğu ve uygulama sona erdikten sonra da bu değişikliği sürdürdükleri belirlenmiştir. Alanyazında uygun davranışlar kazandırmak amacıyla da sosyal öykülerin kullanıldığı görülmektedir. Bu araştırmalara Tablo 2.4’de yer verilmiştir.

Tablo 2.4. Sosyal öykülerin uygun davranışlar kazandırma üzerindeki etkililiğine ilişkin araştırmalar

Kaynak	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Sonuç
Schneider ve Goldstein, 2010	Görevi yerine getirme	Sosyal öykü	Etkili
Chan ve diğerleri, 2010	Sınıf içi uygun davranış kazandırma	Sosyal öykü	Etkili

Schneider ve Goldstein (2010) OSB olan çocuklara görevi yerine getirme becerisinin kazandırılmasında sosyal öykü kullanımının etkililiğini incelemiştir. Araştırmada 6-10 yaş aralığında üç katılımcı ile çalışılmıştır. Araştırmada katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Araştırma incelendiğinde katılımcılardan birinde ölçüte ulaşamadığı ve bu katılımcıda sosyal öykülere ek olarak resimli görsel ipucu kartlarının kullanıldığı görülmüştür. Sonuç olarak iki katılımcıda sosyal öykülerin, bir katılımcıda ise sosyal öykülerle birlikte sunulan resimli görsel

ipucu kartlarının görevi yerine getirme becerisinde artışa yol açtığı ve edinilen becerilerin çalışma sona erdikten sonra da sürdürüldüğü görülmüştür.

Chan ve diğerleri (2010) araştırmalarında öğretmen adaylarına kaynaştırma sınıfına devam eden OSB olan üç öğrenciye sosyal öykü uygulamalarını sunarak öğretim gerçekleştirme becerilerini kazandırmak için bir eğitim sunmuştur. Araştırmada çocukların sınıf içi uygun davranışları öğrenmelerinde sosyal öykülerin etkili olup olmadığını belirleyebilmek için çoklu başlama düzeyi modeli ve sosyal öykülerin uygulanmasının hemen ardından veri toplama ile sosyal öykülerin uygulanmasından bir süre geçtikten sonra veri toplama sürecinin karşılaştırılması için ise dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, çocukların davranışları üzerinde sosyal öykü uygulamasının hemen ardından veri toplama ile gecikmeli veri toplama arasında belirgin bir farklılık olmadığı, her iki uygulama stratejisinin de aynı oranda etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırma bulgularına göre sosyal öykülerin sınıfta uygun davranışların geliştirilmesinde çok güçlü olmasa da sınıf dostu, kabul edilebilir ve basit bir uygulama olduğu belirtilmektedir.

Alanyazında sosyal öykülerin oyun becerileri, yemek yeme, el yıkama gibi günlük yaşam becerileri ve kendini kontrol etme gibi becerilerin öğretiminde de etkili bir şekilde kullanıldığını belirten araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmalara Tablo 2.5’de yer verilmiştir.

Bu araştırmalardan Hagiwara ve Myles (1999) OSB tanısı bulunan çocuklara el yıkama becerisinin öğretiminde sosyal öykülerin bilgisayar destekli öğretimle birleştirilmesinin etkililiğini incelemiştir. Araştırmaya 7-9 yaşlarında üç çocuk katılmış ve çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde bilgisayar destekli sunulan sosyal öykülerin her bir katılımcıda el yıkama becerisinin öğretiminde etkili olduğu görülmüştür.

Tablo 2.5. Sosyal öykülerin oyun becerileri, günlük yaşam becerileri ve kendini yönetme becerileri üzerindeki etkililiğine ilişkin araştırmalar

Kaynak	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Sonuç
Hagiwara ve Myles, 1999	El yıkama becerisi	Sosyal öykü	Etkili
Bledsoe ve diğerleri, 2003	Yemek yeme	Sosyal öykü	Etkili
Andrews, 2004	Oyun becerileri	Sosyal öykü	Etkili
Barry ve Burlew, 2004	Oyun becerileri	Sosyal öykü	Etkili
Thompson ve Johnston, 2013	Kendini yönetme	Sosyal öykü	Etkili

Bledsoe ve diğerleri (2003) OSB tanısı bulunan çocuklara yemek yeme becerilerinin kazandırılmasında sosyal öykülerin etkililiğini incelemiştir. Araştırmaya 13 yaşında bir erkek çocuk katılmıştır. Araştırmada katılımcının yemek sırasında problemler yaşadığı belirlenmiş ve bu problemler ağız yiyecek doluyken konuşma, masaya, giysisine ya da yere yiyecek/içecek dökme, yemekte yüksek sesle konuşma ve ağızını silme gibi problemler olarak belirtilmiştir. Araştırmada ABAB modeli kullanılmıştır. Araştırma bulguları, sosyal öykülerin okulda öğle yemeği sırasında yiyecek ve içecek dökülmesi sayısında azalma ve uygun ağız silme sıklığında artışa neden olduğunu göstermiştir.

Barry ve Burlew (2004) OSB tanısı bulunan çocuklara etkinlikler arası seçim yapma ve seçilen malzemelerle serbest oyun zamanlarında akranlarıyla uygun biçimde oyun oynama becerilerinin öğretiminde sosyal öykülerin etkililiğini incelemiştir. Araştırmaya yaşları 7-8 olan iki çocuk katılmıştır. Araştırmada çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Bulgular, sosyal öykülerin her iki katılımcının hedeflenen becerileri edinmelerinde etkili olduğu göstermiştir.

Thompson ve Johnston (2013) OSB olan çocuklara kendini yönetme (self-regulation) davranışının arttırılmasında sosyal öykülerin etkililiğini incelemiştir. Araştırma yaşları 3-6 arasında olan üç katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Bulgular sosyal öykülerin katılımcılarda istenilen davranışların artmasında etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmada kendini kontrol etme davranışının kullanımında katılımcılar arasında farklılıklar olduğu belirtilmiştir.

Sosyal öykülerin farklı uygulamalarla birlikte kullanılabildiğini gösteren araştırmalara da rastlanmaktadır. Bu araştırmalara Tablo 2.6'da yer verilmiştir.

Tablo 2.6. Sosyal öykülerin farklı uygulamalarla birlikte kullanılabildiğini gösteren araştırmalar

Kaynak	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Sonuç
Thiemann ve Goldstein, 2001	Tepkiye bağlı olarak dikkatini sürdürme, istekte bulunma	Sosyal öykü ile birlikte yazılı metin ipuçları ve video ipucu	Etkili
Agosta, Graetz, Mastropieri, ve Scruggs, 2004	Ağlama, bağırma, çığlık atma	Sosyal öykü, resim ve Pekiştireçler	Etkili
Crozier ve Tincani, 2005	Soru sorma, yorum yapmak, yardım istemek	Sosyal öykü ve Sözel İpucu	Etkili
Bernad-Ripoll, 2007	Kızgınlık sinirli ruh hali duygu durumları	Sosyal öykü ve Video model	Etkili
Scattone, 2008	Göz kontağı kurma	Sosyal öykü ve Video model	Etkili
Sansosti ve Powell-Smith, 2008	Karşılıklı konuşma becerileri	Sosyal öykü, bilgisayar destekli öğretim ve Video model	Etkili
*Mancil, Haydon ve Whitby, 2009	Uygun olmayan davranışlar	Kitap Formatında Sosyal öykü Bilgisayar destekli sunulan Sosyal öykü	Bilgisayar destekli sunulan Sosyal öykü daha etkili

Litras, Moore ve Anderson, 2010	Selamlaşma, oyun oynamaya davet etme	Sosyal öykü ile birlikte Video model	Etkili
Klett ve Turan, 2012	Menstural bakım becerisi	Sosyal öykü ve Beceri analizi	Etkili
Cihak, Kildare, Smith, McMahon ve Brown, 2012	Uygun olmayan davranışlar	İşlevsel analiz ve Sosyal öykü (videodan sunulmuştur)	Etkili
*Leaf, Oppenheim-Leaf ve diğerleri, 2012	Sosyal beceriler	Sosyal öykü, Öğretmen etkileşimli uygulamalar	Öğretmen etkileşimli uygulamalar daha etkili
*Iskander ve Rosales, 2013	Uygun olmayan davranışlar	Sosyal öykü	Sosyal öykü ile birlikte sunulan DRO daha etkili
		Sosyal öykü ile DRO	
Vandemeer ve diğerleri, 2013	Kendisine verilen görevi yerine getirme	iPad aracılığıyla sunulan sosyal öykü	Bir katılımcıda etkili
*Handley, Radley ve Whipple, 2015	Göz kontağı kurma becerisi	Sosyal öyküler	Az etkili
		Video model	Video model daha etkili
		Video modellerle birlikte sosyal öykülerin sunumu	Etkili

* Karşılaştırma araştırması

Thiemann ve Goldstein (2001) OSB tanısı bulunan çocuklarda farklı görsel ipuçlarının birleştirilerek (sosyal öyküler, yazılı metinler ve video geri bildirim) sunumunun çocuklara sosyal iletişim becerilerinin kazandırılmasındaki etkilerini incelemiştir. Araştırmaya yaşları 6-12 arasında değişen beş çocuk ve normal gelişim gösteren 10 akran çocuk katılmıştır. Araştırmada tepkiye bağlı olarak dikkatini sürdürme ve istekte bulunma becerileri çalışılmıştır. Araştırma çoklu başlama düzeyi modeli ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlara göre; sosyal öykülerle birlikte birleştirilerek sunulan yazılı metinler, görsel ipuçları ve video geri bildirim uygulamalarının çocukların sosyal iletişim davranışlarında artışa yol açtığı belirtilmiştir.

Sansosti ve Powell-Smith (2008) OSB olan çocuklara sosyal iletişim becerilerinin öğretiminde bilgisayar destekli sunulan sosyal öykülerle ve video modelle sunulan öğretimin etkililiğini incelemiştir. Araştırma 6-10 yaş aralığında değişen üç katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Araştırma bulguları gerçekleştirilen uygulama paketinin OSB olan çocuklara sosyal iletişim becerilerinin öğretiminde etkili olduğunu göstermektedir.

Mancil, Haydon ve Whitby (2009) OSB tanısı bulunan çocukların uygun olmayan davranışlarının azaltılmasında kitap formatında sunulan sosyal öyküler ile bilgisayar destekli sunulan (PowerPoint sunumu) sosyal öykülerin farklılaşan etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın katılımcıları 6-9 yaş aralığında OSB olan ilkokul öğrencileridir. Araştırmada her üç katılımcıda da sınıftaki diğer çocukları yakalayıp itme, dokunma, dürtme davranışlarının olduğu ve bu davranışlarının okuma etkinliği sırasında ve teneffüslerde ortaya çıktığı belirlenmiştir. Araştırmada ABABCBC modeli kullanılmıştır. Araştırmada ayrıca öğretmenlere sosyal öykü sunumu ve uygulaması ile ilgili ve öğrencilere de öyküyü okuma ve nasıl yanıt vereceklerine ilişkin eğitim verilmiştir. Araştırma sonucunda bilgisayar destekli sunulan (PowerPoint sunumu) sosyal öykülerin kitap formatında sunulan sosyal öykülere göre daha etkili olduğu ve çocukların uygun olmayan davranışlarının sıklığının azaldığı ve bunun uygulama sonlandırıldıktan sonra da sürdürüldüğü belirtilmiştir. Öğretmenlerin de bilgisayar destekli sunulan (PowerPoint sunumu) sosyal öykülerin kullanımının kolay ve zevkli olduğunu belirttikleri görülmüştür.

Litras ve diğerkleri (2010) OSB olan üç yaşında bir çocuğa sosyal iletişim becerilerinin kazandırılmasında sosyal öyküler ve video modelin (katılımcının kendisinin model olduğu) birlikte sunulduğu uygulamanın etkililiğini çoklu başlama düzeyi modeliyle incelemiştir. Araştırmada selamlaşma, oyuna davet etme ve başkaları tarafından sunulan sosyal etkileşime tepkide bulunma hedef beceriler olarak belirlenmiştir. Bulgular uygulamanın çocukların sosyal iletişim becerilerinin kazandırılmasında etkili olduğu göstermiştir.

Cihak ve diğerkleri (2012) OSB olan çocuklara dikkat çekme ve beceriden kaçınma davranışlarının azaltılmasında işlevsel analiz ve videodan sunulan sosyal öykülerin etkililiğini incelemiştir. Araştırmanın katılımcıları dört ortaokul öğrencisidir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre videodan sunulan sosyal öykülerin tüm öğrencilerde dikkat çekme davranışı azalırken göreve katılım davranışında artma olduğu görülmüştür. Ayrıca hem genel eğitim sınıf öğretmenleri hem de özel eğitim öğretmenlerinin gerçekleştirilen uygulamanın otizmlili çocukların sosyal kabulünün artmasında etkili olduğunu da belirtmişlerdir.

Leaf ve diğerkleri (2012) OSB tanısı bulunan çocuklara sosyal beceri öğretiminde sosyal öyküler ve öğretmen etkileşimli uygulamaların farklılaşan etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma yaşları 5-13 arasında değişen altı çocuk ve ergen katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada 18 sosyal becerinin sosyal öykü uygulaması ile 18 sosyal becerinin ise öğretmen etkileşimli uygulama ile öğretilmesi planlanmıştır. Araştırmada paralel uygulamalar modeli kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, sosyal öykü uygulaması ile 18 sosyal becerinin öğretiminde dört katılımcıda etkili olduğu, öğretmen etkileşimli uygulamada ise 18 sosyal becerinin tamamının öğretiminde altı katılımcıda da etkili sonuçlar ortaya çıktığı görülmüştür. Ayrıca öğretmen etkileşimli uygulamanın katılımcıların öğrendiği becerileri farklı kişilere (akranları ve yetişkinlere) genellemesinde daha etkili olduğu görülmüştür.

Farklı uygulamaların kullanıldığı bir diğerk araştırmada Iskander ve Rosales (2013) OSB ve dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanısı bulunan çocukların uygun olmayan davranışlarının azaltılmasında sosyal öykülerin yalnız kullanılması ve

sosyal öykülerle birlikte diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesi yönteminin birlikte kullanımının etkililiğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma ilkokula devam eden ve OSB, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanısı bulunan 8-11 yaşında iki katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde, sosyal öykülerin kullanımının uygun olmayan davranışlarda azalmaya yol açtığı; sosyal öykülerle diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesi uygulamasının birlikte kullanıldığı uygulamanın ise uygun olmayan davranışların azaltılmasında daha çok etki yarattığı belirtilmiştir.

Vandemeer ve diğerleri (2013) OSB bulunan çocuklara iPad kullanılarak sunulan sosyal öykülerin kendisine verilen görevi yerine getirme davranışını arttırma üzerinde etkililiğini incelemiştir. Araştırma yaşları dört olan üç katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre iPad kullanılarak sunulan sosyal öykülerin üç katılımcıdan birinde hedeflenen beceride artışa yol açtığı, diğer katılımcılarda ise bir etki görülmediği belirtilmiştir.

Handley ve diğerleri (2015) OSB bulunan ergenlere göz kontağı kurma becerisinin öğretiminde (a) sosyal öyküler, (b) video model ve (c) video modellerle birlikte sosyal öykülerin kullanımının etkilerini karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırmada denk gruplar arası (counterbalanced across groups) (A/B/B+C ve A/C/C+B) değişen ölçütler modelinin (embedded changing conditions) gömülü olduğu katılımcılar arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Araştırma yaş aralığı 18-19 arasında değişen altı katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre sosyal öykülerin yalnız sunulmasında katılımcıların göz kontağı kurma becerisinde orta düzeyde gelişim görülürken video modellerle birlikte sunulduğunda daha fazla gelişim olduğu görülmüştür. Video model yalnız sunulduğunda ise katılımcıların göz kontağı kurma becerilerinde daha güçlü düzeyde ilerlemeler olduğu görülmüştür. Sonuçlar, hem öğretimde hem de genelleme aşamasında sosyal öykülerin video modellerle öğretime kıyasla daha az etkili olduğunu göstermiştir.

Yukarıda açıklanan araştırmalar sosyal öykülerin OSB olan çocuklara sosyal beceriler başta olmak üzere, çeşitli beceri ve davranışların kazandırılmasında etkili bir şekilde kullanılabileceğini göstermektedir. Bu araştırmalarda okul öncesi dönemdeki çocuklarla (Croizer ve Tincani, 2007; Kuoch ve Mirenda, 2003; Lorimer vd., 2002; Scheneider ve Goldstein, 2010; Smith, 2001) ve ergenlik dönemindeki bireylerle (Olçay-Gül, 2012) çalışıldığı belirtilmektedir. Aynı zamanda araştırmaların alanda çalışan uzmanlarla (Carbo, 2005) ve uzman yardımcıları ile (paraprofesyoneller) (Quilty, 2007) gerçekleştirildiği görülmektedir.

Araştırmaların çoğunda sosyal öykü uygulamaları uygulamayı yürüten uzmanlar tarafından yürütülmektedir. Ancak, uzmanların planladığı sürecin katılımcıların öğretmenleri tarafından yürütüldüğü araştırmalar, uzmanların planladığı uygulama sürecinin aile üyeleri tarafından ya da aile üyesi ve uzman işbirliğiyle yürütüldüğü araştırmalara da rastlanmaktadır (Adams ve diğerleri, 2004; Kuoch ve Mirenda, 2003). Ancak sosyal öykülerin aileler tarafından hazırlığının yapıldığı ve ailelerin bilgilendirilerek sunumu ailelerin yaptığı yalnızca bir araştırma bulunmaktadır (Olçay-Gül, 2012). Ayrıca araştırmalar incelendiğinde aile eğitim programlarına yer verilmesi ve bu programların geliştirilmesi gerektiği de uzmanlarca belirtilmektedir (Ingersoll ve Dvortcsak, 2010; Tekin-İftar, 2008).

2.7.2. Video modelle öğretim

OSB olan bireylere öğretim sunmak üzere sıkça başvuru alan ve bilimsel dayanaklı uygulamalar içinde yer alan uygulamalardan bir diğeri de NPDC (2012)'de belirtildiği gibi video model öğretim uygulamalarıdır. OSB olan çocuklara çeşitli becerilerin öğretilmesinde videoyla model olma yönteminin etkili olduğunu gösteren araştırmalara izleyen bölümde yer verilmiştir. Bu araştırmalarda; uygun olmayan davranışlar (Graetz, Mastropieri ve Scruggs, 2006; Schreibman, Whalen ve Stahmer, 2000), günlük yaşam becerileri (Keen, Brannigan ve Cuskelly, 2007), özbakım ve iletişim becerileri (LeBlanc ve diğerleri, 2003), sosyal beceriler (Buggey, Hoopes, Sherberger ve Williams, 2011; Charlop, Dennis, Carpenter, Greenberg, 2010; Nikopoulos ve Keenan, 2003; Nikopoulos ve Keenan, 2007; Simpson, Langone ve

Ayres, 2004), oyun becerileri (D'Ateno, Mangiapanello ve Taylor, 2003), dil ve iletişim becerileri (Buggey, 2005; Wert ve Neisworth, 2003) gibi beceri alanlarında videoyla model olmanın etkililiğinin incelendiği görülmektedir. İzleyen bölümde video modelle öğretimin OSB olan çocuklara sosyal becerilerin öğretiminde etkili bir şekilde kullanıldığına ilişkin araştırmalara Tablo 2.7'de yer verilmektedir.

Charlop-Christy ve diğerleri (2000) farklı gelişim alanlarında becerilerin öğretiminde (örn., sosyal beceriler, dil becerileri) videoyla model olma ve canlı model olmanın etkililiklerini karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırmada 7-11 yaşlarında OSB olan beş katılımcı ile çalışılmıştır. Her bir katılımcıda belirlenen iki beceri üzerinde çalışılmıştır. Araştırmada katılımcılara duygularını ifade etme, bağımsız oyun oynama, selamlaşma, işbirlikçi oyun oynama, karşılıklı konuşma, sosyal oyun oynama, alıcı dil ve öz bakım becerileri öğretilmiştir. Araştırmada çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, hedef davranışların videoyla model olmada canlı model olmaya kıyasla daha hızlı edinildiğini göstermiştir. Videoyla model olma uygulamalarında katılımcıların edindikleri becerileri farklı kişilere, ortamlara ve uyaranlara genellegebildikleri gözlenmiştir, ancak canlı model olma uygulamalarında genellemenin gerçekleşmediği görülmektedir.

Nikopoulos ve Keenan (2003) OSB tanısı bulunan çocuklara sosyal becerilerin öğretiminde video modelle öğretimin etkililiğini incelemiştir. Araştırma 9-15 yaş aralığında yedi katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada altı katılımcıda çoklu başlama düzeyi modeli, bir katılımcıda ise AB modeli kullanılmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde katılımcıların becerileri edindikleri, sonrasında da bu becerileri sürdürdükleri ve farklı ortamlara genellegebildikleri görülmüştür.

Nikopoulos ve Keenan (2004) OSB tanısı bulunan çocuklara sosyal becerilerin ve oyun becerilerinin öğretiminde video modelle öğretimin etkililiğini incelemiştir. Araştırma 7-9 yaş aralığında üç katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Araştırmada her bir katılımcının sosyal etkileşim başlatma ve karşılıklı oyun becerilerinde artış olduğu ve bu becerileri sürdürdükleri görülmektedir.

Tablo 2.7. Videoyla model olma öğretim uygulamasının sosyal beceri öğretiminde etkili olduğunu gösteren araştırmalar

Kaynak	Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	Sonuç
Charlop-Christy ve diğerleri, 2000	Sosyal beceriler, dil becerileri, oyun becerileri ve günlük yaşam becerileri	Video model	Etkili
Nikopoulos ve Keenan, 2003	Sosyal beceriler	Video model	Etkili
Nikopoulos ve Keenan, 2004	Sosyal beceriler	Video model	Etkili
Reagon, Higbee ve Endicott, 2006	Sosyal beceri Oyun becerisi	Video model	Etkili
Nikopoulos ve Keenan, 2007	Sosyal beceri	Video model	Etkili
Mac Donald ve diğerleri, 2009	Sosyal beceriler	Video model	Etkili
Charlop, Dennis, Carpenter ve Greenberg, 2010	Sosyal beceriler (sosyal etkileşim başlatma)	Video model	Etkili
Mason, Rispoli, Ganz, Boles ve Orr, 2012	Sosyal beceriler	Video model	Etkili

Reagon ve diğerleri (2006) sosyal beceri ve oyun becerilerinin öğretiminde video modelle öğretimin etkililiğini incelemiştir. Araştırma OSB tanısı bulunan 4 yaşında bir katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada video model uygulamasında kullanılmak üzere akran model kullanılmıştır. Araştırma AB modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bulgular, video modelle öğretimin etkili olduğunu göstermiştir.

Nikapoulas ve Keenan (2007) 6-7 yaşlarında OSB tanısı olan üç çocukğa karmaşık sosyal becerilerin kazandırılmasında video modelle öğretimin etkililiğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada sosyal etkileşim başlatma, karşılıklı oyun, modele bakarak taklit etme ve nesnelerle oyuna katılım becerileri ile ilgili çalışılmıştır. Araştırmada üç katılımcı ile katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeli, bir katılımcı ile AB modeli kullanılmıştır. Bulgular incelendiğinde, video modelle öğretimin belirlenen becerilerin kazandırılmasında etkili olduğu görülmüştür.

Charlop ve diğerleri (2010) OSB tanısı bulunan çocuklara uygun bir şekilde sosyal etkileşim başlatma becerilerinin öğretiminde video modelle öğretimin etkililiğini incelemiştir. Araştırma yaşları 7-11 arasında değişen üç katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Araştırma sonunda katılımcıların hedeflenen becerileri öğrendikleri ve edindikleri becerileri farklı ortam ve kişilere genelleyebildikleri görülmüştür.

Mason ve diğerleri (2012) OSB tanısı bulunan çocuklara sosyal iletişim becerilerinin öğretiminde video modelle öğretimin etkililiğini incelemiştir. Araştırmada göz teması kurma, yüz iadesi, kendisiyle yapılan konuşmaya karşılık verme becerileri çalışılmıştır. Araştırma ortaokul eğitimine devam eden iki katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, video modelle öğretimin ek bir uygulama olmadan katılımcıların sosyal becerilerinin arttırılmasında etkili olduğunu göstermiştir.

Alanyazın incelendiğinde otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara oyun becerilerinin öğretiminde video modelle öğretimin etkili bir şekilde kullanıldığını gösteren araştırmalar Tablo 2.8’de yer almaktadır.

Tablo 2.8. Videoyla model olma öğretim uygulamasının oyun becerilerinin öğretiminde etkili olduğunu gösteren araştırmalar

Kaynak	Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	Sonuç
Taylor, Levin ve Jasper, 1999	Oyun becerileri	Video model	Etkili
D’Ateno, Mangiapanell ve Taylor, 2003	Oyun becerileri	Video model	Etkili
MacDonald, Clark, Garrigan, ve Vangala, 2005	Rol oyun becerileri	Video Model	Etkili
Paterson ve Arco, 2009	Oyun becerileri	Video Model	Etkili
MacDonald, Sacramone, Mansfield, Wiltz ve Ahearn, 2009	Oyun becerileri	Video Model	Etkili
Boudreau ve D’Entremont, 2010	Hayali oyun becerileri	Video Model	Etkili
Sani-Bozkurt, 2011	Rol oyun becerileri	Video model	Etkili
Özen, Batu ve Birkan, 2012	Sosyodramatik oyun becerileri	Video Model	Etkili
Scheflen ve diğerleri, 2012	Uygun oyun oynama ve bağlama uygun konuşma becerileri	Video model	Etkili
Besler ve Kurt; 2014	Oyun becerileri	Video model	Etkili

MacDonald ve diğerkleri (2005) OSB olan çocuklara senaryolaştırılmış rol oyun becerilerinin öğretiminde video modelle öğretim etkililiğini incelemişlerdir. Araştırma 4-7 yaş aralığında iki katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada köy, gemi ve okul düzenekleri ve yazılı oyun senaryoları kullanılmıştır. Araştırmada davranışlar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırma bulguları araştırmada yer alan katılımcılara rol oyun becerilerinin öğretiminde video modelle öğretimin etkili olduğunu, katılımcıların yazılı oyun senaryolarında yer alan sözel oyun davranışlarını edindiklerini ve bu becerileri sürdürdüklerini göstermektedir.

Paterson ve Arco (2007) OSB olan çocuklara oyun becerilerinin öğretiminde video modelle öğretimin etkililiğini incelemişlerdir. Araştırma yaşları 6-7 olan iki katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Bulgular incelendiğinde video modelle öğretimin katılımcıların uygun oyun oynama davranışlarında artışa neden olduğu belirlenmiştir.

MacDonald ve diğerkleri (2009) oyun becerilerinin öğretiminde video modelle öğretimin etkililiğini incelemişlerdir. Araştırmada yaşları 5-7 arasında değişen ve OSB tanısı bulunan iki katılımcı ve bu çocukların normal gelişim gösteren akranları ile çalışılmıştır. Araştırmada video modelle öğretim için yetişkin model kullanılmıştır. Araştırma çoklu yoklama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre her iki katılımcı ve normal gelişim gösteren akranlarının karşılıklı oyun oynama becerilerini edindikleri bu becerileri çalışma sona erdikten sonra da sürdürdükleri belirlenmiştir.

Sani-Bozkurt (2011) OSB tanısı olan çocuklara rol oyun becerilerinin öğretiminde akran ve yetişkin modelin kullanıldığı video modelle öğretimin etkililiğini ve verimliliğini karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırma 5-6 yaş aralığında üç katılımcı ile gerçekleştirilmiş ve uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılmıştır. Bulgular rol oyun becerilerinin öğretiminde her iki öğretim uygulamasının da etkili olduğunu, katılımcıların edindikleri becerileri araştırma sona erdikten sonra sürdürdükleri ve ayrıca farklı ortam, kişi ve araç-gereçlere genellegebildikleri görülmüştür. Ayrıca her iki öğretim uygulamasında kalıcılık ve genelleme açısından da anlamlı bir fark görülmediği belirtilmektedir.

Özen ve diğerleri (2012) OSB olan çocuklara sosyodramatik oyun becerilerinin öğretiminde video modelle öğretimin etkililiğini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma aynı zamanda küçük grup öğretimi gerçekleştirilerek çocukların gözleyerek öğrenme durumlarına da bakılmıştır. Araştırmada 9 yaşında OSB tanısı almış üç erkek katılımcı ile çalışılmıştır. Araştırmada çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre video modelle öğretimin çocukların sosyo-dramatik oyun becerilerinin öğretiminde etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca tüm katılımcılarda gözleyerek öğrenme verilerinde de artış olduğu belirtilmiştir.

Scheflen ve diğerleri (2012) OSB olan çocuklara uygun oyun oynama ve bağlama uygun konuşma becerilerinin öğretiminde video modelle öğretimin etkililiğini incelemiştir. Araştırma yaşları 3 -5 yaş aralığında değişen dört katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde, video modelle öğretim uygulamasının çocukların oyun becerilerini edinmeleri üzerinde etkili olduğu ve çocukların oyun oynarken aynı zamanda da dil becerilerinde de etkili olduğu ve dili sıklıkla kullandığı görülmüştür.

Besler ve Kurt (2014) anneler tarafından sunulan video modelle öğretimin OSB olan çocuklarına "legolarla tren yapma" becerisini öğretmeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 5-6 yaş aralığında olan üç çocuk ve onların 30-40 yaş aralığında olan anneleri katılmıştır. Araştırmada katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, anneler tarafından tüm sürecin hazırlanıp sunulduğu video modelle öğretim uygulamasının OSB olan çocuklara "legolarla tren yapma" becerisinin öğretiminde etkili olduğunu ve çocukların edindikleri beceriyi korudukları ve genellegebildikleri görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde OSB olan çocuklara farklı becerilerin öğretiminde video modelle öğretimin etkili bir şekilde kullanıldığını gösteren araştırmalar Tablo 2.9'da yer almaktadır.

Tablo 2.9. Videoyla model olma öğretim uygulamasının farklı becerilerin öğretiminde kullanılabildiğini gösteren araştırmalar

Kaynak	Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	Sonuç
Kellems, 2010	Mesleki beceriler	Tablet bilgisayar aracılığıyla sunulan video modellerle öğretim uygulaması	Etkili
Tereshko ve diğerleri, 2010	Taklit becerileri	Video model	Etkili
Ergenekon, 2012	Basit ilkyardım becerileri	Video model	Etkili

Kellems (2010) tablet bilgisayar aracılığıyla sunulan video modellerle öğretimin OSB olan yetişkinlerin mesleki becerileri öğrenmeleri üzerindeki etkililiğini incelemiştir. Araştırma otizm spektrum bozukluğu tanısı bulunan dört yetişkin ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırma bulguları İpad kullanılarak gerçekleştirilen video modellerle öğretimin katılımcıların belirlenen becerilerin kazandırılmasında önemli bir etkiye sahip olduğunu ve çalışma sona erdikten sonra da bu etkinin sürdürüldüğünü göstermektedir.

Tereshko ve diğerleri (2010) OSB olan çocuklara taklit becerilerinin kazandırılmasında video modellerle öğretimin etkililiğini incelemiştir. Araştırma yaşları 4-6 arasında değişen üç katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırma bulguları video modellerle öğretimin belirtilen becerilerin öğretiminde etkili olduğunu göstermektedir.

Ergenekon (2012) OSB olan çocuklara ev kazalarında basit ilkyardım becerilerinin kazandırılmasında video modellerle öğretimin etkililiğini incelemiştir. Araştırmanın katılımcıları yaşları 7-9 arasında değişen ilkokula devam eden kaynaştırma eğitimine devam eden üç erkek çocuktur. Araştırmada kesik, sıyrık ve yanıklarda ilkyardım yapma becerilerinin öğretimi için bir öğretim paketi kullanılarak öğretim sunulmuştur. Araştırmada yoklama denemeli davranışlar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırma sonuçları sunulan öğretim paketinin basit ilkyardım becerilerinin öğreniminde etkili olduğunu ve katılımcıların öğrendikleri becerileri koruyarak genellegebildiklerini göstermiştir.

Alanyazında video modellerle öğretimin yalnız sunulduğu araştırmaların yanı sıra video modellerle birlikte diğer stratejilerin birlikte kullanımı ile gerçekleştirilen uygulamaların çeşitli becerilerin öğretiminde kullanıldığını gösteren araştırmalar Tablo 2.10'da yer almaktadır. İzleyen bölümde bu araştırmalardan bazıları açıklanmaktadır.

Tablo 2.10. Videoyla model olma öğretim uygulamasının farklı uygulamalarla birlikte kullanılabildiğini gösteren araştırmalar

Kaynak	Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	Sonuç
LeBlanc ve diğerleri., 2003	Başkalarının düşüncelerini anlama	Video model ile birlikte pekiştirme	Etkili
*Gena ve diğerleri., 2005	Olumlu davranışların ediniminde	Video model ve pekiştirme Canlı model, hata düzeltilmesi ve pekiştirme	Her iki uygulama etkili
*Kroeger, Shultz ve Nevson, 2007	Sosyal beceri	Video model Doğrudan öğretim uygulaması	Her iki uygulama etkili
Blum-Dimaya, Reeve ve Reeve, 2010	Boş zaman becerilerinin öğretimi	Etkinlik çizelgeleriyle birlikte sunulan video model uygulaması	Etkili
Akmanoğlu ve Tekin-İftar, 2011	Kötü niyetli yabancı kişilerin kendilerini kaçırma girişiminden kaçınma	Video model ve aşamalı yardımla öğretim	Etkili
*Cihak ve diğerleri, 2012	Bağımsız iletişim becerisi	PECS uygulaması	PECS uygulaması
		PECS uygulaması ile birlikte Video model	İle birlikte VM uygulaması daha etkili
*Wilson, 2013	Sosyal İletişim becerileri	Video model Canlı model	Her iki uygulama da benzer oranda etkili

*Odluyurt, 2013	Oyun becerisi	Doğrudan öğretim Video model	Eşit derecede etkili Verimlilik açısından önemli derecede fark yok
Ergenekon ve diğerleri, 2014	Zincirleme beceriler	Video model Canlı model	İki katılımcıda eşit derecede etkili ve verimli, bir katılımcıda canlı model etkili

* Karşılaştırma araştırmaları

Bu araştırmalardan LeBlanc, Coates, Daneshvar, Charlop-Christy, Morris ve Lancaster (2003) araştırmalarında OSB olan çocuklara başkalarının dūřüncelerini anlama becerisinin kazandırılmasında videoyla model olma ve pekiştirmenin etkililiğini incelemişlerdir. Araştırma 7-13 yaşları arasında üç katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada başkalarının dūřüncelerini anlama (gerçek dışı dahi olsa) becerisi çalışılmıştır. Araştırmada davranışlar arası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Bulgular incelendiğinde tüm katılımcılarda belirtilen becerinin öğretiminde videoyla model olma ve pekiştirmenin etkili olduğu ve bu becerinin kalıcılığının devam ettiği görölmüştür.

Gena ve arkadaşları (2005) araştırmalarında otistik bozukluk gösteren çocuklara olumlu davranışların ediniminde video model ve pekiştirme yöntemlerinin birlikte kullanıldığı uygulamaları canlı model, hata düzeltmesi ve pekiştirme yöntemlerinin birlikte kullanıldığı uygulamalarla karşılaştırmışlardır. Araştırma okul öncesi eğitim alan ve yaşları 3-5 arasında değişen üç katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada katılımcıların sözel tepkileri ve mimik tepkileri incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre iki öğretim uygulaması olumlu davranışların kazandırılmasında üç katılımcıda da etkili bulunmuştur. Araştırmada kullanılan modelle ilgili bir bilgiye ulaşılamamıştır.

Kroeger ve diğerleri (2007) OSB olan çocuklara sosyal becerilerin öğretiminde video model ve doğrudan öğretim uygulamasının etkililiğini incelemiştir. Araştırma 4-6 yaş arası 25 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada akran model kullanılmıştır. Araştırmada katılımcılardan iki grup oluşturulmuştur. Birinci grupta 13 katılımcıya doğrudan öğretim ve video modelle birlikte oyun ve sosyal becerilerin öğritimi amaçlanmıştır. İkinci grupta ise 12 katılımcıya sadece oyun etkinliği verilmiştir. Bulgular iki grupta da sosyal becerilerin öğretiminde her iki uygulamanın etkili olduğunu, doğrudan öğretim grubundaki katılımcıların sosyal becerilerinde daha fazla artış olduğunu göstermiştir.

Bernard-Ripoll (2007) video modelle (model olarak katılımcının kendi kullanılmıştır) birlikte sunulan sosyal öykülerin katılımcının kendi duygularını anlama ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılmasındaki etkililiğini incelemeyi

amaçlamıştır. Araştırma Asperger sendromu tanısı bulunan dokuz yaşında bir katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada AB modeli kullanılmıştır. Bulgular her iki uygulamanın birlikte kullanımının katılımcının duygularını tanımlama ve anlamlandırmada etkili olduğunu göstermektedir.

Scattone (2008) sosyal becerilerin öğretiminde sosyal öykülerin video modellerle birlikte sunumunun etkililiğini incelemiştir. Araştırma dokuz yaşında Asperger sendromu tanısı almış bir katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada katılımcıya göz kontağı kurma, gülümseme ve iletişim başlatma becerilerinin öğretilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda katılımcının her üç beceriye ilişkin öğrenme düzeylerinde artış sağlandığı ancak sadece bir beceri de ölçüt karşılanabildiği belirtilmiştir.

Blum-Dimaya ve diğerleri (2010) OSB tanısı olan çocuklara boş zaman becerilerinin öğretiminde etkinlik çizelgeleriyle birlikte sunulan video model uygulamasının etkililiğini incelemişlerdir. Araştırma 9-12 yaş aralığında değişen katılımcılarla gerçekleştirilmiştir. Boş zaman becerileri etkinlik çizelgeleriyle sunulan video modellerle öğretim uygulamasında oyun becerilerinin içine gömülmüştür. Araştırma bulgularına göre tüm katılımcılarda etkinlik çizelgeleriyle sunulan video modellerle öğretim uygulamasının oyun becerilerinin öğretiminde olumlu sonuçlar sağladığı görülmüştür.

Akmanoğlu ve Tekin-İftar (2011) video modellerle öğretim ve toplum temelli öğretim düzenlemesinin aşamalı yardımla öğretim yöntemiyle birlikte kullanılarak sunulmasının OSB olan çocukların kötü niyetli yabancı kişilerin kendilerini kaçırma girişiminden kaçınmayı öğrenme davranışı üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırma 6-11 yaş aralığında üç katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada yoklama denemeli katılımcılar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucunda aşamalı yardımla öğretim kullanılarak gerçekleştirilen video model ve toplum temelli öğretim düzenlemesinin katılımcıların belirtilen beceriyi kazanmalarında etkili olduğu ve uygulama sonlandırıldıktan sonra da bu beceriyi sürdürdükleri ve farklı ortam ve kişilere de genelleyeabildikleri görülmüştür.

Cihak, Smith, Cornett ve Coleman (2012) OSB ve gelişimsel yetersizliği bulunan okul öncesi çocuklara bağımsız iletişim başlatma becerilerini arttırmada PECS uygulamasının yalnız sunumuyla, PECS ile birlikte sunulan video model uygulamasını incelemiştir. Araştırma üç yaşında dört katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada iki katılımcı otizm tanısı alan çocuklar ve iki katılımcı da gelişimsel yetersizliğe sahip katılımcılardır. Araştırmada dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucunda tüm katılımcıların PECS'in kullanımını öğrendikleri ve aynı zamanda bağımsız iletişim başlatma becerilerinin sayısında artış olduğu görülmüştür. Ancak video model ile birlikte PECS kullanımında tüm katılımcılarda daha hızlı bir şekilde öğrenme gerçekleştiği görülmüştür.

Wilson (2013) OSB olan çocuklara sosyal-iletişim becerilerinin öğretiminde canlı model ve video modelle öğretimin etkililiğini karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırma okulöncesi eğitime devam eden yaşları 3-5 arasında değişen dört katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde sosyal beceri öğretiminde her iki uygulamanın da benzer etkiye yol açtığı görülmüştür.

Sonuç olarak alanyazında yer alan araştırmalar incelendiğinde sosyal öykü ve video modelle öğretim uygulamalarının OSB olan çocuklara özellikle sosyal beceriler ve davranış problemleri başta olmak üzere farklı becerilerin öğretiminde etkili bir şekilde kullanıldığını gösteren araştırmaların bulunduğu görülmektedir. Sosyal öykü ve video model uygulamaları incelendiğinde dikkat çeken bir bulgu araştırmaların büyük bir çoğunluğunda uygulayıcıların araştırmayı yürüten uzmanlar olduğu ve bazı araştırmalarda da öğretmenlerin uzmanlarla işbirliği içinde bulunduğu uygulamaların sayıca çok olmasıdır. Ayrıca sosyal öykü uygulamalarının yürütüldüğü araştırmalarda aile ile işbirliği yapılarak gerçekleştirilen iki araştırmaya (Adams vd., 2004; Kuoch ve Mirenda, 2003) ve paraprofesyonellerin uygulayıcı olarak yer aldığı bir araştırmaya rastlanmaktadır (Quilty, 2007). Ancak aile üyelerinin sosyal öykülerin yazımından başlayarak uygulanmasına kadar tüm sürecin içinde olup bire-bir kendilerinin uygulayıp yürüttüğü yalnızca bir araştırmaya (Olçay-Gül, 2012) ulaşılmıştır. İncelenen araştırmalarda video modelle öğretim uygulamalarında akran öğretimi ve uygulamacılar

tarafından yürütülen araştırmalar yer almaktadır. Ancak video modellerle öğretim uygulamalarında tüm sürecin aile üyeleri tarafından yürütülerek yapılan sadece bir araştırmaya (Besler ve Kurt, 2014) rastlanmıştır.

Araştırmalar incelendiğinde OSB olan çocuklar kendilerine sağlanan eğitim ortamlarında uzmanlar tarafından sunulan sistemli öğretim düzenlemeleri ile eğitim almakta ve aynı zamanda da öğretmenlere de destek verilmektedir. Ancak OSB'nin tanılanma sürecindeki yeni gelişmeler, görülme sıklığının artması ve çocukların eğitim aldıkları kurumlarda edindikleri beceri ve davranışları kurum dışındaki ev ve diğer toplumsal ortamlara genellemesinde yaşanan sorunlar göz önüne alındığında ailelerin önemli görevleri olduğu ortaya çıkmaktadır (Tekin-İftar ve Kutlu, 2012). Bu durum aile üyelerinin üstlendikleri pek çok rolü yerine getirmesine yol açmaktadır. İzleyen bölümde aile eğitimi ve önemi, aile eğitim programları, aile üyelerinin tamamen kendileri tarafından hazırlanıp sunulan uygulamalara ilişkin araştırma örneklerine yer verilmiştir.

2.7.3. Aile eğitimi

Aile üyeleri tarafından sunulan uygulamaların etkililiğini araştıran araştırmalar incelendiğinde aile eğitim programları ile ailelere; fırsat öğretimi (Charlop-Christy ve Carpenter, 2000), ayırık denemelerle öğretim (Charlop-Christy ve Carpenter, 2000; Ward-Horney ve Sturmey, 2008), temel tepki öğretimi (Koegel, Symon ve Koegel, 2002, Symon, 2005), eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemi ve toplum temelli öğretim (Tekin-İftar, 2008), etkileşime dayalı erken eğitim programı uygulaması (Karaaslan, 2010), sosyal öykülere dayalı uygulamalar (Olçay-Gül, 2012), iPad aracılığıyla video modellerle öğretim (Cardon, 2012), yalnızca video modellerle öğretim (Besler ve Kurt, 2014) ile ilgili bilgi ve becerilerin kazandırılması amaçlanmıştır. Belirtilen bu araştırmalar OSB tanısı bulunan çocuğa sahip aile üyeleri ile gerçekleştirilmiş çalışmalardır. Tablo 2.11'de bu araştırmalardan yalnızca tek-denekli araştırma yöntemleri ile gerçekleştirilen araştırmalara yer verilmiş ve izleyen bölümde özetlenmiştir.

Symon (2005) anne-baba eğitim programının anne-babaların temel tepki öğretimi uygulamasını öğrenme düzeyi, temel tepki öğretimi uygulamasını öğrenen anne-babalar tarafından eğitim programına katılmayan çocuğun bakımından sorumlu diğer bireylere sunulan temel tepki öğretimi uygulaması tekniklerini bu bireylerin öğrenme düzeyleri ve bu tekniği öğrenen çocuğun bakımından sorumlu diğer bireylerin sunduğu öğretimin çocukların sosyal iletişim ve davranışları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya yaşları 2-5 arasında değişen OSB tanısı olan üç çocuk, anne-babası ve çocuğun bakımından sorumlu diğer bireyler katılmıştır. Araştırmada beş gün süresince toplam 25 saatlik bir anne-baba eğitim programı gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Bulgular, anne-babaların temel tepki öğretimi uygulamalarını öğrendikleri ve bu öğrendiği uygulamayı katılmayan çocuğun bakımından sorumlu diğer bireylere sunabildiklerini ve çocuğun bakımından sorumlu bireylerin de temel tepki öğretimi uygulaması tekniklerini öğrendiklerini göstermektedir.

Ward-Horney ve Sturmey (2008) OSB tanısı olan çocuğa sahip anne-babalara ayırık denemelerle öğretim uygulamasını öğrenmeleri ve genellemeleri üzerindeki etkisini ve anne-babalar tarafından sunulan öğretimin çocukların uygun olmayan davranışlarında genel durum öğretimi ve davranışsal beceri öğretiminin etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma yaşları 4-5 arasında değişen OSB tanısı bulunan üç çocuk ve onların anne-babaları ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Bulgular, anne-babaların ayırık denemelerle öğretimi doğru olarak öğrenip çocuklarına sunabildikleri, çocukların uygun davranışları kazandıkları ve bu davranışlarda artışa neden olduğu görülmüştür.

Tablo 2.11. Aile üyeleri tarafından sunulan uygulamaları konu alan araştırmalar

Kaynak	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Sonuç
Symon, 2005	Temel tepki öğretimini uygulama	El kitabı, model olma tekniklerinden oluşan anne-baba eğitimi programı	Etkili
Ward-Horney ve Sturmey, 2008	Ayrık denemelerle öğretimi uygulama	Öğretim sunma, model olma, davranışsal prova, geribildirim sunmadan oluşan anne-baba eğitimi	Etkili
Coolican, Smith ve Bryson, 2010	Temel tepki öğretimini uygulama	Anne-baba eğitimi	Etkili
Tekin-İftar, 2008	Toplum temelli öğretim sunma	Anne-baba eğitimi	Etkili
Olçay-Gül, 2012	Sosyal öykü uygulaması	Anne eğitimi	Etkili
Cardon, 2012	Taklit becerilerinin öğretiminde İpad aracılığıyla ebeveyn tarafından sunulan video model uygulaması	Anne-baba eğitimi	Etkili
Vernon, Koegel, Dauterman ve Stolen, 2012	Sosyal iletişim becerileri içine gömülen Temel Tepki öğretimi	Aile eğitimi	Etkili
Besler ve Kurt, 2014	Video modelle öğretim	Anne eğitimi	Etkili

Tekin-İftar (2008) annelerin eşzamanlı ipucuyla birlikte sunulan toplum temelli öğretimle çocuklarına satın alma becerilerini güvenilir bir şekilde öğretmeleri ve anneler tarafından sunulan bu öğretimin çocukların alış-veriş becerilerini edinmeleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma yaşları 7-12 arasında değişen dört çocuk, üç anne ve bir büyükanne ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada beceriler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmada annelere sözel açıklama, rol oynama, deneme ve geribildirim sunmadan oluşan bir aile eğitimi sunulmuştur. Bulgulara göre, annelerin yüksek uygulama güvenilirliğiyle uygulamayı gerçekleştirdikleri, anneler tarafından sunulan öğretimin çocukların satın alma becerilerini edinmeleri üzerinde etkili olduğu, katılımcıların edindikleri becerileri sürdürdükleri ve farklı ortamlara genelleleyebildikleri görülmüştür.

Coolican ve diğerleri (2010) OSB olan çocuğa sahip annelere düzenlenen kısa süreli temel tepki öğretimi uygulamasını içeren aile eğitim programının etkililiğini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya OSB tanısı olan sekiz çocuk ve onların aileleri katılmıştır. Araştırmada katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Araştırmada haftada üç kez iki saat süreli bir bireysel aile eğitim programı gerçekleştirilmiştir. Bulgulara göre, ailelerin kendilerine düzenlenen aile eğitim programından sonra temel tepki öğretimi uygulamasını öğrendikleri ve uyguladıkları, edindikleri bu beceriyi sürdürdükleri belirlenmiştir. Ayrıca ailelerce sunulan temel tepki öğretimi uygulamasının çocukların işlevsel iletişim kurma becerilerinde artışa neden olduğu görülmüştür.

Olçay-Gül (2012) ergenlik dönemindeki OSB tanısı olan çocuğa sahip aile üyelerinin hazırlayıp sunduğu sosyal öykülerin çocuklarının sosyal becerileri öğrenmeleri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmanın katılımcıları yaşları 12-16 olan üç ergen ile ergenlerden birinin ablası ve diğer ikisinin ise annesidir. Araştırmada yoklama evreli çiftler arası (ergen-aile üyesi) çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmada sosyal karşılaştırmaya ilişkin nicel değerlendirme yapılmış ve aile üyelerinden veri toplanarak betimsel analiz yapılmıştır. Araştırma sonunda aile üyelerinin sosyal öyküleri uygun biçimde doğru olarak hazırlayabildikleri ve uygulayabildikleri; ergenlerin de kendilerine öğretilmesi hedeflenen becerileri

öğrenebildikleri, aile üyelerinin ve ergenlerin edindikleri becerileri sürdürebildikleri ve farklı durumlara genelleyebildikleri görülmüştür.

Cardon (2012) OSB olan dört çocuğa taklit becerilerinin öğretiminde iPad aracılığıyla sunulan video modelle taklit becerileri öğretimi uygulamasını ailelerin öğrenme düzeyi incelenmiştir. Araştırmaya ailede çocuğun bakımından sorumlu dört katılımcı ve onların çocukları katılmıştır. Araştırmada çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde, çocuğun bakımından sorumlu ebeveynin eğitimini kısa bir zamanda tamamlayarak iPad aracılığıyla video modelle sunduğu öğretimin çocuğuna taklit becerilerini öğrenmesi üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Öğretim sona erdikten sonra katılımcı çocukların öğrendikleri becerileri koruduğu ve canlı modele genelledikleri görülmüştür. Aynı zamanda çocukların dil becerilerinde de anlamlı bir artış görüldüğü de belirlenmiştir.

Vernon ve diğerleri (2012) OSB olan çocuklara sosyal beceri öğretiminde ailelerin eğitimlerinin etkileri incelenmiştir. Araştırma otistik özellikler gösteren yaşları 2-4 arasında değişen üç katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Araştırmada katılımcılara göz kontağı kurma, sözel iletişim kurma becerileri kazandırılmaya çalışılmıştır. Araştırmada uygulama anneler tarafından hem ev hem de toplumsal ortamlarda gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre annelere verilen eğitim çocukların göz kontağı kurma ve sözel iletişimlerinde olumlu etkiler yaratmıştır. Ayrıca, sonuçlara göre uygulamanın ailelerin çocuklarının eğitim süreçlerine katılımlarını arttırdığı ve aile-çocuk davranışlarında olumlu artışlara yol açtığı görülmüştür.

Aile üyeleri tarafından sunulan uygulamaların etkililiğini konu alan yukarıda özetlenen araştırmalarda; aile üyelerinden OSB tanısı olan çocuklarına iletişim becerilerini (Symon, 2005, Coolican ve diğerleri, 2010), alış veriş gibi toplumsal becerileri (Tekin-İftar, 2008) kazandırdıkları görülmüştür. Ayrıca, uygun olmayan davranışları azaltarak uygun davranışları kazandırdıkları (Ward-Horney ve Sturmey, 2008) ve çocukların uygun sosyal beceriler (Olçay-Gül, 2012) edindikleri görülmüştür. Ancak alanyazında incelenen ve aile üyeleri tarafından sunulan uygulamaları konu alan

araştırmalardan aile üyelerinin OSB tanısı olan çocuklarına sosyal becerilerin öğretiminde sosyal öyküleri konu alan (Olçay-Göl, 2012) sadece bir araştırmaya ve video modelle öğretim uygulamasını konu alan sadece bir araştırmaya rastlanmıştır (Besler ve Kurt, 2014).

Sonuç olarak yer verilen araştırmalar değerlendirildiğinde, OSB olan çocukların eğitiminde sosyal öykü ve video modelle öğretim uygulamaları kullanılması ve ailelerin bu süreçte öğretici olarak rol alması onların öğrenmeleri üzerinde etkili olduğu görölmektedir. Bunun yanı sıra OSB olan çocukların öğretiminde sosyal öykü ve video modelle öğretim uygulamaları kullanılarak yürütölen araştırmalarda farklı beceriler kazanabildiklerini söylemek mümkündür. Ancak ailelerin sürece dahil edilerek ve ailelere aile eğitim programları ile öğretim sunma becerisi kazandırılarak gerçekleştirilen araştırmalara gereksinim olduğu görölmektedir. Aynı şekilde OSB olan çocuklara sosyal beceri öğretiminde sosyal öykü ve video modelle öğretim uygulamalarının etkililik ve verimliliğinin araştırıldığı çalışmalara da gereksinim olduğu görölmektedir.

III. BÖLÜM

3. Yöntem

Bu bölümde katılımcılar, ortam ve araç-gereçler, araştırma modeli, deney süreci, veri toplama ve verilerin analizi, güvenirlik ve sosyal geçerlik konularına ilişkin ayrıntılı açıklamalar yer almaktadır.

3.1. Katılımcılar

Araştırmada katılımcı çocuklar ve katılımcı anneler olmak üzere iki katılımcı grubu yer almıştır. İzleyen bölümde her iki katılımcı grubuna ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1.1. Katılımcı çocuklar

Araştırmanın çocuk katılımcıları OSB tanısı olan üç katılımcıdır. Katılımcı çocuklarda aranan önkoşul özellikler (a) görsel ve işitsel uyaranlara en az beş dakika süreyle dikkatini yöneltme, (b) en az iki dakika süreyle bilgisayar ekranındaki görüntüyü izleme, (c) yönergeleri takip edebilme, (d) dinleme becerisine sahip olma ve (e) kendisine okunan metni anlamadır. İzleyen bölümde, araştırmaya katılan katılımcı çocuklar için belirlenen önkoşul özellikler ve bu önkoşul özelliklerin nasıl sınandığına ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

a) *Görsel ve işitsel uyaranlara en az beş dakika süreyle dikkatini yöneltme:* Bu beceriyi değerlendirmek için katılımcılara “dokuz parçalı yap-boz, oyun hamuru, kağıt katlama” gibi etkinlikler yaptırılmış ve evlerine gidilerek “annelerinin okuduğu kısa bir öyküyü dinleme” çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu sırada katılımcıların bu uyaranlara

en az beş dakika süre ile dikkatlerini yöneltip yöneltmedikleri gözlenmiştir. Tüm katılımcıların en az beş dakika süre ile dikkatlerini bu uyaranlara yönelttikleri ve bu önkoşul özelliğe sahip oldukları belirlenmiştir.

b) *En az 2 dakika süreyle bilgisayar ekranındaki görüntüyü izleme:* Katılımcılara sınıfta, oyun zamanlarında/dersten sonra ara zamanlarda ve evine gidilerek ev ortamında dizüstü bilgisayardan çizgi film izletilmiş, çizgi film ile ilgili sorular sorulmuş ve katılımcıların bu önkoşul özelliğe sahip olduğu belirlenmiştir.

c) *Yönergeleri takip edebilme:* Bu beceriyi değerlendirmek için OSB tanısı bulunan katılımcılara “bana....ver, ...yı al, annene bak, kitabı koy, yanıma gel” gibi yönergeler sunulmuş ve katılımcılardan sunulan yönergelere beş saniye içinde tepkide bulunmaları beklenmiştir. Değerlendirmeler sonucunda katılımcıların yönergeleri takip etme önkoşul özelliğine sahip olduğu belirlenmiştir.

d) *Dinleme becerisine sahip olma:* Bu beceriyi değerlendirebilmek için katılımcılara onların düzeyine uygun basit bir öykü okunmuştur. Katılımcılar uygun bir ses tonunda kendisine okunan öyküyü dinlerken takip edilmiş ve daha sonra katılımcıya dinlediği öyküde neden bahsedildiğiyle ilgili basit bir soru yöneltilerek yanıtlaması istenmiştir. Verdiği yanıtlar doğrultusunda katılımcıların bu önkoşul özelliğe sahip olduğu belirlenmiştir.

e) *Kendisine okunan metni anlama:* Katılımcılara önceden belirlen kısa bir öykü okunarak bu öyküyle ilgili 5N1K (“ne, ne zaman, nerede, nasıl, neden, kim”) soruları sorulmuş ve sorulara verilen doğru yanıtların sayısı dikkate alınarak katılımcıların bu önkoşul özelliğe sahip olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada belirtilen önkoşul özelliklere sahip olan üç katılımcı çocuk ve anneden ikisi annelere verilen aile eğitim programı bitiminde araştırmadan ayrılmak zorunda kalmışlardır. Bu katılımcılardan bir katılımcı çocuğunun sağlık problemleri nedeniyle annelere verilen aile eğitimi programından sonra, bir katılımcı anne de katılımcı çocuğun kontrollü başlama düzeyi evresinde belirlenen becerileri yerine

getirdiği belirlendiği için araştırmadan ayrılmıştır. Bu süreçte araştırmacı yukarıda belirtilen önkoşul özelliklere sahip yeni anneler ve katılımcılar belirleyerek iki katılımcı çocuğu (Rüzgar ve Yılmaz) ve annelerini araştırma sürecine dahil etmiştir.

Kerem 7 yaşında otistik özellikler gösteren bir erkek çocuktur. Kerem’e tam teşekküllü bir hastane tarafından “otizm” tanısı konmuştur. Kerem ilköğretim birinci sınıfa devam etmekte ve yanı sıra bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden de haftada iki saat bireysel eğitim almaktadır. Kerem büyük kas ve küçük kas gelişimi açısından normal gelişim gösteren akranlarıyla benzerlik göstermektedir. Kerem sözel ifade edici dil becerilerine sahiptir. Öğretmeninden edinilen bilgilere göre Kerem yaklaşık 5 dk boyunca öğretmen denetiminde etkinliklere katılıp dikkatini yöneltebilmekte, okuyup yazabilmekte, basit toplama-çıkarma işlemlerini yapabilmekte, ancak problem çözme becerilerinde yetersizlik göstermektedir. Adına tepki vermekte, hatırlatıldığında “lütfen, teşekkür ederim, özür dilerim, hoş geldin, merhaba, güle-güle” gibi sosyal becerileri yerine getirmektedir. Ancak, aile bireyleri dışında yetişkin kişilerle iletişim başlatma ve iletişimi sürdürme ve kendisine sorulan sorulara yanıt verme, kendi duygu ve düşüncelerini ifade etme gibi becerilerde yetersizlik göstermektedir.

Rüzgar 6 yaşında otistik özellikler gösteren bir erkek çocuktur. Rüzgar’a tam teşekküllü bir hastane tarafından “otizm” tanısı konmuştur. Rüzgar Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Gelişimsel Yetersizlik Uygulama Birimi’nde grup eğitimine devam etmektedir. Rüzgar büyük kas ve küçük kas gelişimi açısından normal gelişim gösteren akranlarına göre yetersizlikler göstermektedir. Rüzgar alıcı dil becerilerine ve sözel ifade edici dil becerilerine sahiptir. Öğretmeninden edinilen bilgilere göre Rüzgar gerçekleştirilen etkinliklerde yaklaşık 5 dk süreyle dikkatini etkinliğe yöneltebilmektedir. Hatırlatıldığında “lütfen, teşekkür ederim, güle-güle gibi sosyal becerileri yerine getirmektedir. Rüzgar sosyal etkileşim başlatmakta ve sürdürmede yetersizlikler yaşamaktadır. Aynı zamanda aile bireyleri dışında yetişkin kişilerle iletişim başlatma ve iletişimi sürdürme ve kendisine sorulan sorulara yanıt verme, kendi duygu ve düşüncelerini ifade etme gibi becerilerde yetersizlik göstermektedir.

Yılmaz 10 yaşında otistik özellikler gösteren bir erkek çocuktur. Yılmaz'a tam teşekküllü bir hastane tarafından "otizm" tansı konmuştur. Yılmaz Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi (OÇEM)'nde eğitimine devam etmekte yanı sıra bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden de haftada iki saat bireysel eğitim almaktadır. Yılmaz yaklaşık 5 dk boyunca öğretmen denetiminde etkinliklere katılıp dikkatini yönltebilmekte, okuyup yazabilmekte ancak yaşitlarına göre okumada ve yazmada yetersizlikler göstermektedir. Yılmaz iki basamaklı sayılarla toplama-çıkarma işlemi yapabilmekte, basit çarpma işlemlerini yapabilmekte, ancak problem çözme becerilerinde ve neden-sonuç ilişkisi kurma becerilerinde yetersizlik göstermektedir. Alıcı dil ve sözel ifade edici dil becerilerine sahiptir. Kendisine verilen görevi yerine getirme, hatırlatıldığında teşekkür etme, özür dileme, lütfen sözcüğünü kullanma gibi sosyal becerileri yerine getirmekte ancak akranlarıyla ve yetişkinlerle sosyal iletişim ve etkileşim başlatma ve sürdürmede yetersizlikler göstermektedir. Aynı zamanda aile bireyleri dışında yetişkin kişilerle iletişim başlatma ve iletişimi sürdürme ve kendisine sorulan sorulara yanıt verme, kendi duygu ve düşüncelerini ifade etme gibi becerilerde yetersizlik göstermektedir.

Katılımcıların tümü okuduğunu anlama becerilerinde yetersizlik göstermekte ancak kendisine okunan metni anlamada güçlükleri bulunmamaktadır. Aynı zamanda kendilerine okunan metin ile ilgili sorulan basit sorulara da yanıt verebilmektedirler.

3.1.2. Katılımcı anneler

Annelerden (a) araştırmaya katılmak için istekli ve gönüllü olma ve (b) hafta içi en az üç gün çalışma için hem kendisinin hem ev ortamının uygun olması gibi önkoşul özelliklerine sahip olmaları beklenmiştir. Bunu değerlendirmek, hem OSB gösteren katılımcıları hem de anneleri belirleyebilmek için; devlet okulları ve özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinden yetkililerle görüşülerek araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Yapılan görüşmeler sonucunda ilgili önkoşul özellikleri taşıdığı düşünülen annelerle görüşülmesine karar verilmiştir. Bu amaçla annelerden telefonda randevu alınmış ve evlerinde bire-bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmede annelere araştırmacı tarafından geliştirilen ve araştırmanın amacını açıklayan, annelerin

araştırmaya gönüllü ve istekli olarak katılacağını belirtilen “Aile İzin Formu” verilmiş ve imzalamaları istenmiştir (Ek 1). İzleyen bölümde annelerin belirlenen önkoşul özelliklerinin nasıl değerlendirildiğine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

a) *Araştırmaya katılmak için gönüllü olma:* Bu amaçla annelere araştırma hakkında bilgi sunulmuş ve araştırmaya katılmaya istekli ve gönüllü olan annelerle araştırma ile ilgili sözleşme imzalanmıştır.

b) *Hafta içi en az üç gün çalışma için uygun olma:* Bu amaçla annelere araştırmanın kendilerinin ev ortamında yürütüleceğini ve haftada en az üç kez ev ortamında uygulama yapmaları gerektiği belirtilmiş, diğer aile üyeleriyle konu ile ilgili görüşülmüş, araştırmaya katılıp katılamayacakları sorulmuştur. Değerlendirmeler sonucunda tüm aile üyeleri araştırma için uygun olduklarını belirtmişlerdir. Tablo 3.1’de araştırmanın katılımcı gruplarında yer alan her bir katılımcının demografik özelliklerine yer verilmiştir.

Tablo 3.1. Katılımcıların demografik özellikleri

Katılımcı Çocuklar				Katılımcı Anneler		
Adı	Cinsiyeti	Yaşı	Tanısı	Adı	Yaşı	Öğrenim Durumu
Kerem	Erkek	7	OSB	Nisa	33	Üniversite
Rüzgar	Erkek	6	OSB	Şebnem	35	Üniversite
Yılmaz	Erkek	10	OSB	Şule	45	İlkokul

3.1.3. Video modelle öğretim için gerekli olan akran model ve akran modelin sürece hazırlanması

Araştırmada anneler tarafından sunulan video modelle öğretim uygulamasında, katılımcıların izleyecekleri video görüntüleri için akran modelin sürece hazırlanması araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmada bu süreçte video modelle öğretim için akran modeller kullanılmıştır. Akran modeller katılımcıların tanımadığı kişiler arasından seçilmiştir. Ancak bu seçim sırasında, yaş ve fiziksel gelişimi

açısından katılımcılarla benzer özellikler taşımasına dikkat edilmiştir. Araştırmada akran modelin becerilere ilişkin hazırlanması amacıyla bir ön çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada araştırmacı akarana belirlenen hedef beceriyi nasıl yerine getirmesi gerektiğini göstermiştir. Akran model beceriyi uygun şekilde gerçekleştirenceye değin bu süreç devam ettirilmiştir.

Araştırmada akran modelin hedeflenen beceriyi yerine getirirken video görüntülerinin çekilmesi ve beceriye ilişkin video klip hazırlanması anneler tarafından gerçekleştirilmiştir. Akran modelin yer aldığı bu görüntüler, özel eğitim ve video modelle öğretim konusunda deneyimi olan alanda uzman üç kişiye izletilerek video kliplerin amaca uygun olup olmadığı belirlenmiştir.

3.2. Ortam

Araştırmada annelere sosyal öykü ile ilgili bilgilendirme eğitim programı ve sosyal öykü kullanarak öğretim sunma oturumları bir anne ile katılımcının devam ettiği kurumun seminer salonunda, diğer iki anne ile kendi evlerinde gerçekleştirmiştir. Anneler tarafından çocuklarına sosyal öykülerin sunumu annelerin kendilerinin hazırladığı sosyal öykü kitabından gerçekleştirilmiştir. Sosyal öykü öğretim uygulamasında katılımcı ve anne yan yana ve rahat edebilecekleri yerde (örn., salon, oturma odasında koltukta) oturmuş ve uygulama gerçekleştirilmiştir. Video modelle öğretim uygulamasına ilişkin bilgilendirici eğitim programı ve video model kullanılarak öğretim sunma oturumları bir anne ile katılımcının devam ettiği kurumun seminer salonunda, diğer iki anne ile kendi evlerinde gerçekleştirilmiştir. Video modelle öğretim uygulamalarının gerçekleştirileceği öğretim uygulamaları dizüstü bilgisayar kullanarak yapılmıştır. Video model öğretim uygulamasında anne katılımcı ile yan yana ve bilgisayar ekranına uygun göz mesafesinde oturarak öğretim uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Ayrıca tüm katılımcılar için evleri hedef sosyal becerilerin gerçekleşmesinin planlandığı doğal ortamlar olarak belirlenmiştir.

3.3. Araç-Gereçler

Sosyal Öykülerin hazırlanması ve sunulmasına ilişkin anneleri bilgilendirmek amacıyla her anneye sosyal öykü yazma ve uygulama bilgilendirici el kitabı hazırlanmıştır (Ek 2). El kitabında yer alan bilgilere ilişkin bilgisayar ve projeksiyon kullanılarak annelere PowerPoint sunumu yapılmıştır. Ayrıca annelerin not alması ve sosyal öykü denemelerinde kullanması için kâğıt, not defteri, kalem, kalemtraş ve silgi kullanılmıştır. Annelerin sosyal öyküleri kullanarak çocuklarına öğretim sunmaları sürecinde, her katılımcının gereksinimleri ve Gray (2000; 2010) tarafından belirlenen sosyal öykü yazma kuralları doğrultusunda hazırlanmış olan resimli öykü kitapları kullanılmıştır.

Araştırmada annelere video model öğretim uygulamasının gerçekleştirilmesinin öğretilmesi amacıyla video klip hazırlanma ve sunma bilgilerini verebilmek için; video modelle öğretim sunma bilgilendirici el kitabı hazırlanmıştır (Ek 3). El kitabında yer alan bilgilere ilişkin bilgisayar ve projeksiyon kullanılarak annelere PowerPoint sunumu yapılmıştır. Ayrıca her bir hedef sosyal beceri için akran modelin gerçekleştirdiği video kayıtları, video kayıtları barındıran bir dizüstü bilgisayar, annelerin video modelle öğretim sunmaları sırasında kullanacakları masa ve sandalye kullanılmıştır.

Araştırmada ayrıca uygulama güvenilirliği ve gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin toplanması ve sosyal geçerlik verilerinin toplanması için video kamera ve çalışma boyunca gerçekleştirilen oturumların görüntülerinin kaydedildiği harici hard-disk, katılımcıların performansına ilişkin kayıt tutmak üzere her bir hedef beceri için yoklama, izleme ve genelleme oturumları veri toplama formları ve öğretim oturumları veri toplama formları, kalem ve silgi kullanılmıştır.

3.4. Aile Eğitimi Uygulama Süreci

Araştırmada annelerin çocuklarına öğretici olarak yetiştirilmelerinde bir aile eğitim programı geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Araştırmada annelerin sosyal öykü uygulaması ve video modelle öğretim uygulamasında yeterli hale gelmeleri için sosyal

öykü aile eğitim programı ve video modelle öğretim uygulaması aile eğitim programı hazırlanmıştır. Bu programlar uygulanarak ailelere bilgilendirici eğitim sunumları gerçekleştirilmiştir. İzleyen bölümde annelerin eğitim süreci yer almaktadır.

3.4.1. Annelere sosyal öykü uygulaması ile öğretim sunma becerisi öğretimi

Araştırmada yer alan annelere sosyal öykü uygulaması ile öğretim sunma becerisinin öğretiminden önce annelerin bu becerilere ilişkin varolan performans düzeyinin belirlenmesi amacıyla ön-test uygulaması gerçekleştirilmiştir. Ön-test uygulaması yapılırken, annelerden çocuklarına öğretmek için gerekli buldukları bir sosyal beceri seçmeleri, bu beceriyi dikkate alarak bir sosyal öykü hazırlamaları ve bu sosyal beceri için hazırladıkları sosyal öyküyü kullanarak öğretim sunmaları istenmiştir. Ön-test uygulamasının tamamlanmasından sonra annelere sosyal öykü yazma ve uygulama için aile eğitimi programı düzenlenmiştir. Annelere sunulan aile eğitiminin ardından annelerin sosyal öykü yazma ve öyküyü kullanarak öğretim sunma becerilerini değerlendirmek amacıyla son-test uygulaması gerçekleştirilmiştir. Annelerin gerçekleştirilen ön-test ve son-test oturumlarında sosyal öykü yazma becerileri “Sosyal Öykü Yazma Değerlendirme Formu” (Ek 4) ve “Sosyal Öykü Öğretimi Uygulama Güvenirliği Formu” (Ek 5) kullanılarak değerlendirilmiştir.

3.4.1.1. Sosyal öykü yazma ve uygulama öğretiminde izlenen aşamalar

Araştırmada annelere sosyal öykü yazma ve uygulama becerilerinde yeterlik kazandırmak için annelerle bir ön görüşme yapılarak onların uygun olduklarını belirttikleri bir gün ve saat belirlenmiş ve belirlenen gün ve saatte her bir anne ile bireysel görüşme şeklinde aile eğitim programı gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte; annelere toplam bir gün içinde önceden düzenlemesi yapılmış olan bir ortamda ve önceden hazırlanmış olan araç-gereçlerle (örn., power-point sunumu yapılarak) sosyal öyküleri kullanarak sosyal beceri öğretimini nasıl sunacakları öğretilmiştir. Bu görüşmede ayrıca annelerin çocuklarına öğretim sunma sürecinin planlanması çalışmaları da gerçekleştirilmiştir.

Sosyal öykü kullanımının annelere öğretim sürecinde, el kitabını sunma, sosyal öykü uygulamasının ne olduğu ve nasıl hazırlanacağına ilişkin power point sunumu gerçekleştirme, sunulan bilgilere yönelik sorular sorma ve gerektiğinde bilgilere ilişkin geribildirim sunma, sosyal öykü yazımına model olma, sosyal öykü yazımını deneme ve gerekli durumlarda sosyal öykü yazımı için geri bildirim sunarak sosyal öykü yazma ve öyküyü uygulamasına model olma, sosyal öykü uygulamasını gerçekleştirme ve gerektiğinde uygulamaya ilişkin geri bildirim sunma, uygulamaya ilişkin veri toplama ve öğretimi planlama aşamaları yer almaktadır. Şekil 3.1’de sosyal öykü öğretim uygulama akışı yer almaktadır.

El Kitabını Sunma

Araştırmacı eğitim verme sürecinde kendisi öncelikle annelere araştırma hakkında bilgi vermiştir. Ardından sosyal öykü bilgilendirici el kitabını annelere sunmuştur. Annelere sunulan el kitabı üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, sosyal öykülerin ne olduğu, ne amaçla kullanıldığı ve kullanıldığı beceri alanlarının neler olduğu, ikinci bölümde; sosyal öykülerin yazımında kullanılan cümle çeşitleri, bu cümlelerin yazımına ilişki örnekler ve sosyal öykülerin nasıl yazıldığı, üçüncü bölümde; sosyal öykü uygulama öğretiminin nasıl gerçekleştirileceği ve sosyal öykü uygulamasına ilişkin nasıl veri toplanacağına ilişkin bilgiler yer almaktadır. Araştırmacı el kitabını sunduktan sonra annelere açıklamalarda bulunmuş ve anlaşılmayan kısımlar varsa bunlarla ilgili görüşlerini belirtmelerini isteyerek gerekli değişiklik ve bilgilendirmelerin yapılacağını belirtmiştir. Annelerden alınan bilgilerde el kitabında herhangi bir değişikliğin yapılmasına gereksinim olmadığı görülmüştür.

Araştırmacı tarafından el kitabında yer alan bilgiler doğrultusunda annelere bilgilendirici aile eğitimi çalışması gerçekleştirilmiş ve bu bilgilere ilişkin annelere sözel olarak sorular yöneltilerek sosyal öykülere ilişkin annelerin öğrenme düzeyleri belirlenmiştir. Gerçekleştirilen bu çalışmada annelerin sorulan tüm sorulara doğru yanıt verdiği belirlenmiş ve sosyal öykü yazmaya model olma aşamasına geçilmiştir.

Sosyal Öykü Yazımına Model Olma

Araştırmacı bu aşamada, sosyal öykülerin yazımında kullanılan betimleyici, yönlendirici, yansıtıcı, doğrulayıcı, işbirlikçi ve kontrol cümlelerinin her birine ilişkin bilgi vermiş, her bir cümle çeşidine ilişkin örneklendirme yaparak sosyal öykülerde bu cümlelerin yazımına ilişkin model olmuş ve kendisi de annelerden örnekler yazmalarını istemiştir. Araştırmacı tarafından yazılan tüm örnekler tek tek kontrol edilerek annelere geri bildirim verilmiştir.

Araştırmacı cümle çeşitlerine ilişkin bilgilendirici çalışmanın ardından annelere, bir sosyal öykü yazılabilmesi için kazandırılması istenilen hedef beceriyi seçme ve bu beceriye ilişkin bir öykü yazmak için sosyal öyküde bulunması gereken öğelerin neler olduğunu açıklamıştır. Bu öğeler Tablo 3.2’de yer almaktadır. Araştırmacı bu aşamada ayrıca önceden belirlediği hedef sosyal becerilere ilişkin örnek üç sosyal öyküyü annelere okumuş ve bu öyküler tek tek annelerle birlikte Tablo 3.2’de yer alan basamaklara göre “Sosyal Öykü Yazma Değerlendirme Formu” kullanılarak değerlendirilmiştir (Bkz. Ek 4).

Sosyal Öykü Yazma

Bu aşamada araştırmacı annelerden öğrendikleri cümle çeşitlerini kullanarak bir sosyal beceri seçerek bu beceriye ilişkin bir öykü yazmalarını istemiştir. Yazılan bu öykü ile Ek 4’de yer alan “Sosyal Öykü Yazma Değerlendirme Formu” kullanılarak annelerin performansları değerlendirilmiştir. Bu forma göre üç anneden %100 performans sergileyemeyen bir anneye geri bildirim verilerek yukarıda izlenen süreç tekrar edilmiştir. Annelerde %100 ölçüt karşılandıktan sonra bir sonraki basamağa geçilmiştir.

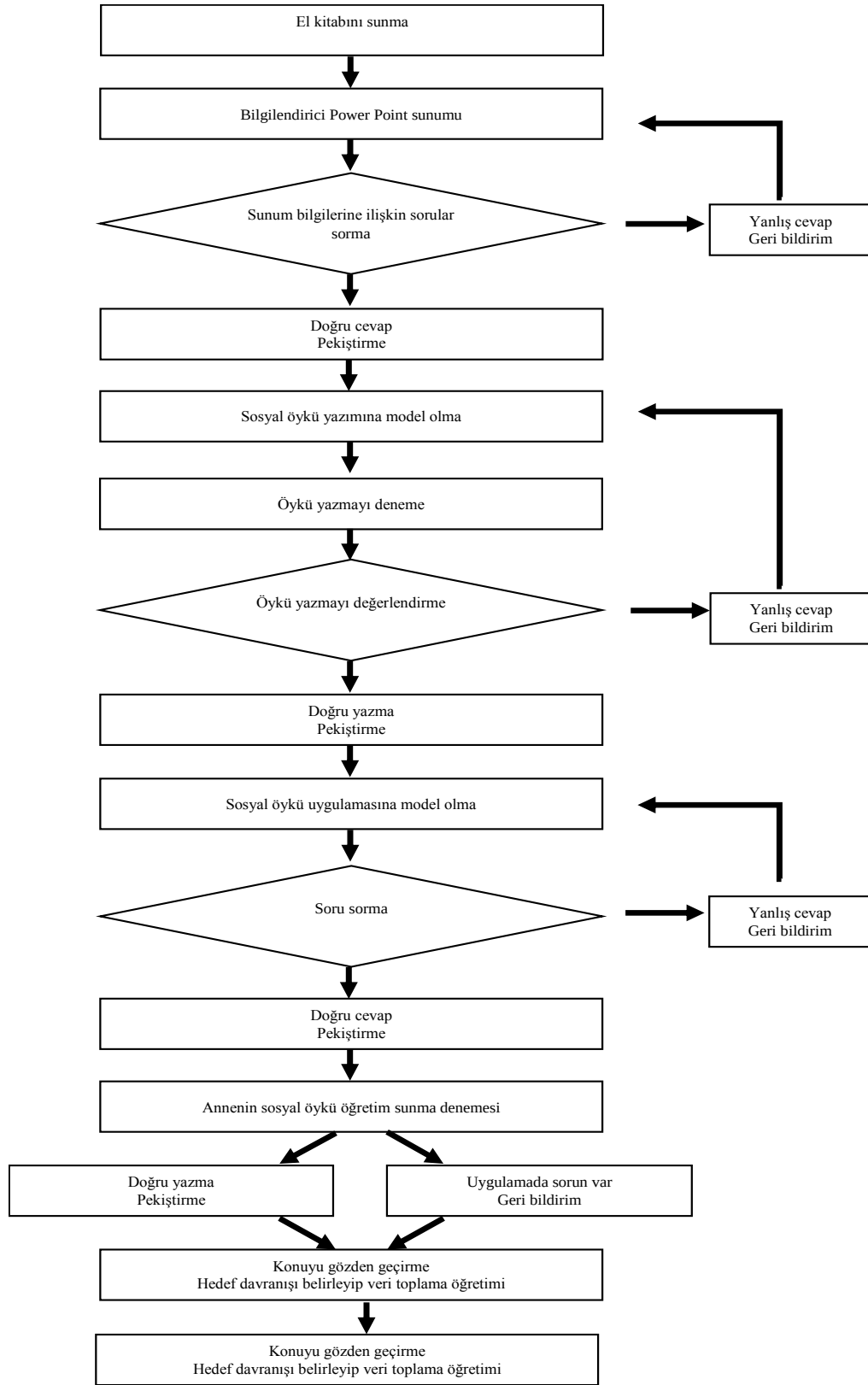
Tablo 3.2. Sosyal öykü yazma becerisinde dikkat edilmesi gereken basamaklar

Sosyal Öykü Yazma Beceri Basamaklar	Evet	Hayır
1) Öyküye uygun başlık koyma		
2) Giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine yer verme		
3) 5N1K (ne, nerede, ne zaman, kim neden ve nasıl) sorularına yanıt verme		
4) Öyküde olumlu cümleler kullanma		
5) Dört temel cümle çeşidine yer verme (betimleyici, yönlendirici, yansıtıcı ya da doğrulayıcı cümle)		
6) Cümle oranlarına dikkat etme		
7) Çocuğun bakış açısından ve ağzından yazma		
8) Çocuğun anlayacağı açıklıkta yazma		
9) Öykünün anlaşılması için görsel olarak kullanılan resim vb. öykünün içeriğine uygunluğu		
10) Öyküde verilen örneklerin çocuğun gelişim düzeyine uygunluğu		

Sosyal Öykü Uygulamasına Model Olma ve Sosyal Öykü Uygulamasını Deneme

Bu aşamada araştırmacı rol oyun çalışması gerçekleştirerek sosyal öykü uygulamasına ilişkin annelere model olmuştur. Bu amaçla araştırmacı önceden belirlediği bir sosyal beceriye ilişkin sosyal öykü hazırlamış ve bu öyküyü kitap haline getirmiştir. Araştırmacı sosyal öyküyü okumak için uygun bir ortam hazırlamış, kendisinin anne ve annenin de çocuk olduğu rol oyun çalışması için uygulamaya geçmiştir. İlk olarak öyküyü anneye okumuş, ardından anneye öykü ile ilgili 5N1K sorularını sormuş, doğru verilen cevabı pekiştirerek süreci sonlandırarak doğal ortamda becerinin uygulanmasına geçileceği belirtilmiştir. Anne yanlış tepki verdiğinde kitapta ilgili yer bulunarak tekrar okunmuş ve süreç tekrar edilmiştir. Bu uygulamanın ardından anneye uygulama denemesi yapması için fırsat sunulmuş ve annenin uygulamacı araştırmacının ise çocuk olduğu rol oyun çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Ayrıca gerektiğinde uygulamaya ilişkin geri bildirim sunulmuştur. Her bir anne ile benzer süreç izlenmiştir. Bu aşamalardan sonra annelerin sosyal öykü kullanımını öğrenip öğrenmediği annelere sosyal öykü uygulama basamaklarına ilişkin sorular sorularak değerlendirilmiştir. Araştırmada tüm annelerin bu sorulara doğru yanıtlar verdiği belirlenmiştir. Bu aşamadan sonra video modelle öğretim uygulamasının öğretim sürecine geçilmiştir.

Araştırmada annelere video modelle öğretim sunma becerisinin öğretiminden önce annelerin bu becerilere ilişkin var olan performans düzeyinin belirlenmesi amacıyla ön-test uygulaması gerçekleştirilmiştir. Ön-test uygulaması yapılırken, annelerden çocuklarına öğretmek için gerekli buldukları bir sosyal beceri seçmeleri, bu beceriyi dikkate alarak bir video hazırlamaları ve bu sosyal beceri için video modelle öğretim sunmaları istenmiştir. Ön-test uygulamasının tamamlanmasından sonra annelere video klip hazırlamaları ve video modelle öğretim uygulamasının öğretimi için aile eğitimi programı düzenlenmiştir. Annelere sunulan aile eğitiminin ardından annelerin video klip hazırlama ve video klip kullanarak öğretim sunma becerilerini değerlendirmek amacıyla son-test uygulaması gerçekleştirilmiştir. Annelerin gerçekleştirilen ön-test ve son-test oturumlarında video klip hazırlama becerileri Ek 6’de yer alan “Video Klip Hazırlama Değerlendirme Formu” ve video klipi kullanarak öğretim sunma becerileri ise Ek 7’de yer alan “Video Model ile Öğretim Uygulama Güvenirliği Formu” kullanılarak değerlendirilmiştir.



Şekil 3.1. Sosyal öykü öğretim uygulama akışı

3.4.2. Annelere video modelle öğretim sunma becerisi öğretimi

Video modelle öğretim sunma becerisinin annelere öğretim sürecinde el kitabını sunma, video modelle öğretim uygulamasının ne olduğu ve nasıl hazırlanacağına ilişkin power point sunumu gerçekleştirme, sunulan bilgilere yönelik sorular sorma ve gerektiğinde bilgilere ilişkin geri bildirim sunma, belirlenen sosyal beceri için video hazırlama, gerekli durumlarda geri bildirim sunma, video modelle öğretim sunma denemeleri için model olma, gerektiğinde video modelle öğretim sunmaya ilişkin geri bildirim sunma ve video modelle öğretim sunma aşamaları yer almaktadır. Şekil 3.2’de video modelle öğretim uygulama akışına yer verilmiştir.

El Kitabını Sunma

Araştırmacı öncelikle video modelle öğretim bilgilendirici el kitabını annelere sunmuştur. Annelere sunulan el kitabı üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, videoyla model olmanın tanımı ve yararları, ikinci bölümde; video model uygulaması için video klip hazırlama ve üçüncü bölümde; video modelle öğretim uygulamasının öğretimi ve video modelle öğretim uygulamasında nasıl veri toplanacağına ilişkin bilgiler yer almaktadır. Araştırmacı el kitabını sunduktan sonra annelere açıklamalarda bulunmuş ve anlaşılmayan kısımlar varsa bunlarla ilgili görüşlerini belirtmelerini isteyerek gerekli değişiklik ve bilgilendirmelerin yapılacağını belirtmiştir. Annelerden alınan bilgilerde el kitabında herhangi bir değişikliğin yapılmasına gereksinim olmadığı görülmüştür.

Araştırmacı tarafından el kitabında yer alan bilgiler doğrultusunda annelere bilgilendirici aile eğitimi çalışması gerçekleştirilmiş ve bu bilgilere ilişkin annelere sözel olarak sorular yöneltilerek video modelle öğretim uygulamasına ilişkin annelerin öğrenme düzeyleri belirlenmiştir. Gerçekleştirilen bu çalışmada annelerin sorulan tüm sorulara doğru yanıt verdiği belirlenmiş ve video klip hazırlamaya model olma aşamasına geçilmiştir.

Video Klip Hazırlama

Bu aşamada araştırmacı tarafından önceden belirlenmiş olan bir akran model ve video çekimi için gerekli araç-gereçler ortamda hazır halde bulundurulmuştur. Araştırmacı annelere video klip hazırlamanın öğretimine ilişkin bilgilendirici çalışmayı gerçekleştirmek amacıyla akran modeli bilgilendirme çalışması öncesinde belirlenen sosyal beceriye ilişkin eğitmiştir. Araştırmacı video klip çekimi için kamerayı kullanarak bir çekimin nasıl yapılacağını uygulamalı olarak göstermiş ve video klip çekimine model olmuştur. Tablo 3.3’de video klip hazırlama basamakları yer almaktadır. Bu basamaklar dikkate alınarak “Video Klip Hazırlama Değerlendirme Formu” kullanılarak anneler değerlendirilmiştir (Bkz. Ek 6). Araştırmada annelerin video klipleri uygun şekilde hazırladıkları belirlenmiştir.

Tablo 3.3. Annelerin video klip hazırlama beceri basamakları

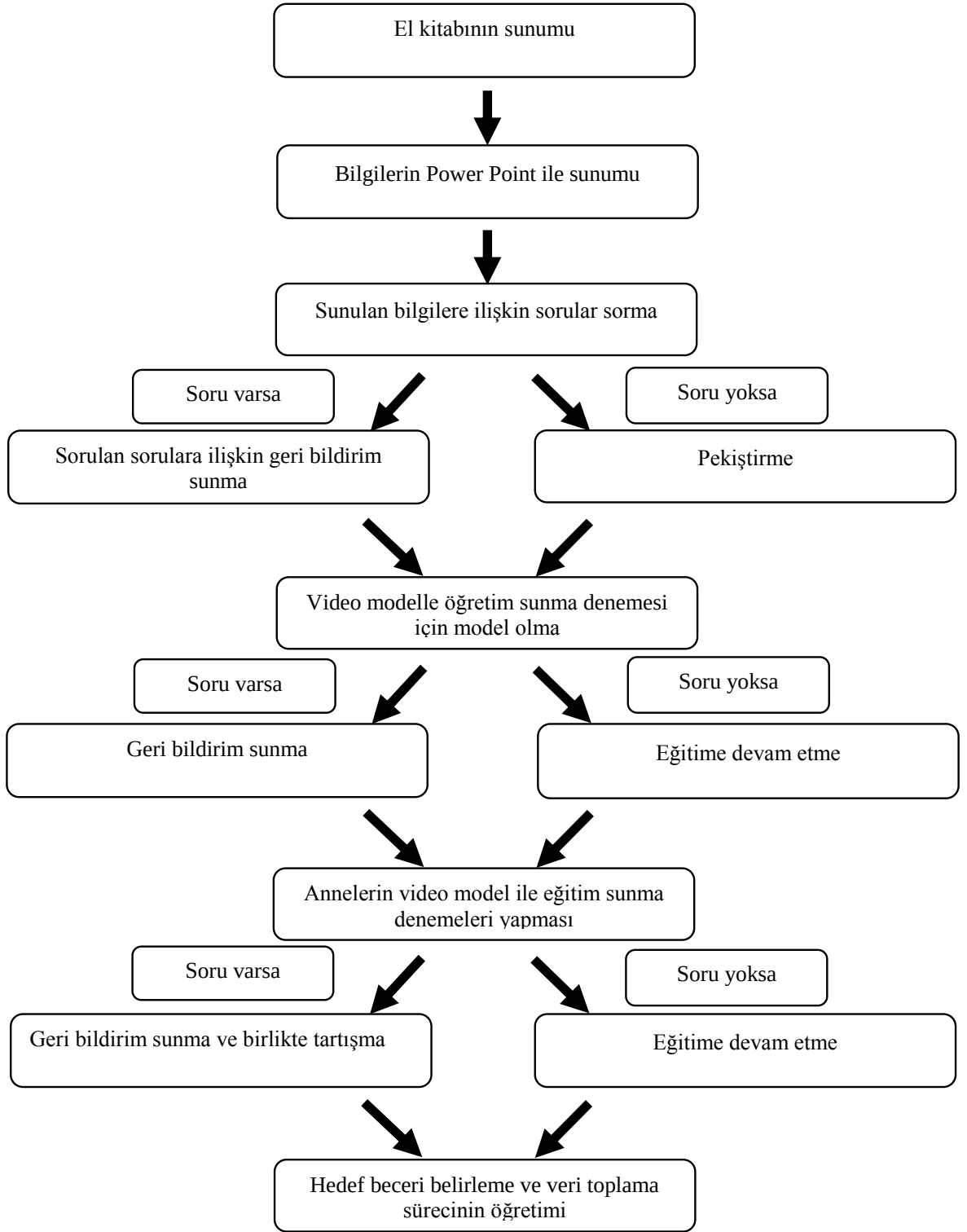
Video Klip Hazırlama Beceri Basamakları	Evet	Hayır
1. Kameranin açma düğmesine basarak kamerayı açma		
2. Çekilecek olan akran modeli çekim alanının ortasına alarak kamerayı modele sabitleme		
3. Kameranin ses ayarını ayarlama		
4. Kameranin ışık ayarını ayarlama		
5. Video çekilecek alanı görsel dikkati dağıtmayacak şekilde ayarlama		
6. Video kaydını başlatmak için kırmızı/REC tuşa basma		
7. Akran modele beceri yönergesini sunma		
8. Akran model beceriyi gerçekleştirmek için hareket ettiğinde kamerayı ona uygun ayarlama		
9. Akran model beceriyi gerçekleştirdiği sürece çekimi sürdürme		
10. Akran model beceriyi tamamladıktan sonra siyah/STOP düğmesine basarak çekimi sonlandırma		

Video Modelle Öğretim Uygulamasına Model Olma ve Video Modelle Öğretim Uygulamasını Deneme

Bu aşamada araştırmacı rol oyun çalışması gerçekleştirerek video modelle öğretim uygulamasına ilişkin annelere model olmuştur. Bu amaçla araştırmacı önceden belirlediği bir sosyal beceriye ilişkin bir video klip hazırlamıştır. Araştırmacı video klipi izletmek için uygun bir ortam hazırlamış, kendisinin anne ve annenin de çocuk olduğu rol oyun çalışması için uygulamaya geçmiştir. İlk olarak video klip anne ve çocuk tarafından birlikte izlenmiştir. Video klip izlenme sırasında anne, videoyu açma, çocuğa dikkat sağlayıcı ipucunu sunma, hazır olduğunda çocuğu pekiştirme, birlikte videoyu uygun şekilde izleme ve video izledikten sonra çocuğu pekiştirme basamaklarına dikkate alarak rol oyun çalışmasını gerçekleştirmiştir. Ardından anne süreci sonlandırarak doğal ortamda becerinin uygulanmasına geçileceğini belirtmiştir. Bu uygulamanın ardından anneye uygulama denemesi yapması için fırsat sunulmuş ve annenin uygulamacı araştırmacının ise çocuk olduğu rol oyun çalışması gerçekleştirilmiştir. Ayrıca gerektiğinde uygulamaya ilişkin geri bildirim sunulmuştur. Her bir anne ile benzer süreç izlenmiştir. Bu aşamalardan sonra annelerin video modelle öğretim sunma uygulamasını öğrenip öğrenmediği annelerin video modelle öğretim sunma uygulama basamaklarına ilişkin sorular sorularak değerlendirilmiştir. Araştırmada tüm annelerin bu sorulara doğru yanıtlar verdiği belirlenmiştir.

3.4.3. Annelere veri toplama sürecinin öğretimi

Araştırmada annelere her iki öğretim uygulamasında doğal ortamda çocuklarının sergiledikleri becerilere ilişkin nasıl veri toplanacağı öğretilmiştir. Bu amaçla annelere araştırmacı tarafından örnek sosyal beceri seçilerek bu hedef beceriye ilişkin geliştirilen veri toplama formları kullanılarak çocuklarının doğal ortamda hedef beceriye ilişkin sergiledikten tepkileri kaydetmeleri gerektiği belirtilmiş ve nasıl kaydedileceği örnek formlarla gösterilmiştir.



Şekil 3.2. Video modelle öğretim uygulama akışı

3.5. Öğretimin Planlanması

Araştırmada annelerin öğretici olarak yetiştirilmesi süreci tamamlandıktan sonra her bir anne ile evlerinde bireysel olarak görüşülerek çocuklarına sosyal öykü uygulaması ve video model öğretim uygulamasıyla öğretilmek üzere iki ayrı sosyal beceri seçmeleri istenmiştir. Bu amaçla araştırmacı tarafından oluşturulan sosyal beceri kontrol listesi anneye sunulmuş, anne ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda her iki öğretim uygulamasıyla öğretilmesi planlanan hedef beceriler belirlenmiştir. Ayrıca her bir katılımcı çocuğun öğretmeni ile de görüşülerek çalışılması planlanan hedef becerilere ilişkin öğretmen görüşü de alınmıştır. Bu süreçten sonra çocuklara öğretilmek üzere hedef sosyal beceriler belirlenmiştir.

Kerem'in annesiyle yapılan görüşmede anne; ev ortamında, alış-verişte ya da farklı toplumsal ortamlarda kendisinin tanıdığı ancak çocuğunun tanımadığı arkadaşlarıyla ya da kişilerle karşılaştığında çocuğunun iletişim kurmak istemediğini, karşıdaki kişiler adını sorduğunda cevap vermekten kaçındığını belirtmiştir. Anne bu nedenlerle çocuğuyla kendisini tanıtmaya becerisini çalışmak istediğini belirtmiştir. Anneden ikinci bir sosyal beceri seçmesi istendiğinde ise; evde çocuğunun odasını toplama, oynadığı alanı düzenleme ve gerektiğinde babasına ya da annesine basit ev işlerinde hatırlatılmadan yardım etme gibi becerileri, toplumsal ortamlarda alış-verişte eşya taşımada ya da kendileri yük taşıırken çocuğun da başka işlere yardım etmesini istediğini belirtmiştir. Kerem'in öğretmeni ile yapılan görüşmede de Kerem için annenin belirlediği becerilerin çalışılmasının uygun olduğu belirtilmiştir. Anne ve öğretmen ile yapılan görüşmeler sonucunda Kerem ile sosyal öykü uygulaması ile "Yardım teklif etme" ve video modelle öğretim uygulaması ile "Kendini tanıtmaya" becerilerinin hedef beceri olarak seçilmesine karar verilmiştir.

Araştırmada hedef beceriler seçildikten sonra sosyal öykü uygulaması için anneden "Yardım teklif etme" becerisine ilişkin bir sosyal öykü yazması istenmiştir. Annenin yazdığı sosyal öykü araştırmacının kendisi tarafından "Sosyal öykü yazma değerlendirme formu" kullanılarak değerlendirilmiş ve anneye gerekli geri bildirim sunulmuştur. Bu doğrultuda anneden öyküde sorun yaşanan bölümleri yeniden gözden

geçirmesi istenmiştir. Annenin hedef beceriye ilişkin yazdığı öykü, özel eğitim alanında çalışan, otizm spektrum bozukluğu gösteren çocuklar ve sosyal öykü öğretim uygulamaları ile ilgili çalışmaları bulunan üç uzmana gönderilmiş, öyküleri değerlendirmeleri istenmiştir. Yapılan değerlendirmede annenin yazdığı sosyal beceride değişiklik yapılmasına gerek olmadığı öykünün uygun bir şekilde yazıldığı belirtilmiştir (Ek 8). Sosyal öykünün yazılmasının ardından anneden çocuğuna fırsatlar sunarak evdeki kişilerden kaç kişiye yardım teklif ettiğini kaydetmesi istenmiştir. Bu amaçla çocuğa bir oturumda beş farklı fırsat verilerek kontrollü olay kaydı tutulmasına karar verilmiştir.

Araştırmada video modelle öğretim uygulaması için belirlenen “Kendini tanıtırma” becerisine ilişkin anneden video klip hazırlaması istenmiştir. Bu amaçla araştırmacı hedef beceriye yönelik olarak akran modeli eğitmiş ve anneden de “akran model” video görüntüsünü çekmesini istemiştir. Annenin gerçekleştirdiği çekimler araştırmacı ve anne ile birlikte gözden geçirilmiş, anneye video görüntüleri hakkında geri bildirim sunulmuştur. Bu görüntüler özel eğitim alanında çalışan, OSB gösteren çocuklar ve video modelle öğretim uygulamaları ile ilgili çalışmaları bulunan üç uzmana gönderilmiş, video görüntülerini değerlendirmeleri istenmiş ve gelen geri bildirimlerde annelerin video klip hazırlamalarında herhangi bir sorun olmadığı ve “akran model” video klipinin uygun olduğu belirtilmiştir. Araştırmacı video klipin planlanmasının ardından anneden çocuğunun eve gelen kişilerden kaç kişiye kendini tanıttığını kaydetmesini istemiştir. Bu amaçla evde çocuğun beş kişiyle karşılaşması sağlanmış ve bir oturumda beş deneme düzenleme fırsatı verilerek kontrollü olay kaydı tutulmasına karar verilmiştir.

Rüzgar’ın annesi ile yapılan görüşmede; anne çocuğun evde ya da park gibi oyun oynanan ortamlarda oyuncaklarını hiç toplamadığı oyunu bitince oyuncaklarını olduğu gibi oyun oynanan ortamda bıraktığını, sürekli kendisinin toplamak zorunda kaldığını ve bu durumdan rahatsızlık duyduğunu belirtmiştir. Anne bu nedenlerle çocukla oyuncaklarını toplama becerisini çalışmak istediğini belirtmiştir. Anneden ikinci bir sosyal beceri seçmesi istendiğinde ise çocuğun eve gelen misafir çocukların ve diğer kişilerin eşyalarına izinsiz bakmak istediğini ve aldığını, anneye ait eşyaları

izinsiz aldığını, çekmeceleri izinsiz karıştırdığını ifade etmiş ve bu nedenlerle “İzin isteme” becerisi çalışmak istediğini belirtmiştir. Öğretmeni ile yapılan görüşmede de sınıf ortamındaki çalışmalarda da oyuncaklarını toplama becerisinin çalışılmasının önemli olduğu, çocuğun izin isteme becerisinin çalışılmasına da gereksinimleri olduğunu belirtmiştir. Anne ve öğretmen ile yapılan görüşmeler sonucunda Rüzgar ile sosyal öykü uygulaması ile “Eşya ve nesneleri izin isteyerek alma” ve video modelle öğretim uygulaması ile “Oyuncaklarını toplama” becerilerinin hedef beceri olarak seçilmesine karar verilmiştir.

Araştırmada hedef beceriler seçildikten sonra sosyal öykü uygulaması için anneden “İzin isteme” becerisine ilişkin bir sosyal öykü yazması istenmiştir. Annenin yazdığı sosyal öykü araştırmacının kendisi tarafından “Sosyal Öykü Yazma Değerlendirme Formu” kullanılarak değerlendirilmiş ve anneye gerekli geri bildirim sunulmuştur. Bu doğrultuda anneden öyküde sorun yaşanan bölümleri yeniden gözden geçirmesi istenmiştir. Annenin hedef beceriye ilişkin yazdığı öykü, özel eğitim alanında çalışan, otizm spektrum bozukluğu gösteren çocuklar ve sosyal öykü öğretim uygulamaları ile ilgili çalışmaları bulunan üç uzmana gönderilmiş, öyküleri değerlendirmeleri istenmiştir. Yapılan değerlendirmede annenin yazdığı sosyal öyküde değişiklik yapılmasına gerek olmadığı öykünün uygun bir şekilde yazıldığı belirtilmiştir (Ek 9). Sosyal öykünün yazılmasının ardından anneden çocuğunun izin isteme becerisine ilişkin evde kayıt tutması istenmiştir. Bu amaçla çocuğa ait olmayan beş farklı eşya ya da nesne (örn., oyuncaklar, nesneler, tabak içinde çocuğun sevdiği bazı yiyecekler) evde çocuğun görebileceği yerlere bırakılarak ya da kişilerin elinde tutması, yanlarında bulundurması (örn., çantalarının içinde çocuğun görebileceği bir yerde) istenerek bir oturumda çocuğa beş deneme yapma fırsatı verilmiştir. Bu süreçte veri toplamak amacıyla kontrollü olay kaydı tutulmasına karar verilmiştir.

Araştırmada video modelle öğretim uygulaması için belirlenen “Oyuncaklarını toplama” becerisine ilişkin anneden video klip hazırlaması istenmiştir. Bu amaçla araştırmacı hedef beceriye yönelik olarak akran modeli eğitmiş ve anneden de “akran model” video görüntüsünü çekmesini istemiştir. Annenin gerçekleştirdiği çekimler araştırmacı ve anne ile birlikte gözden geçirilmiş, anneye video görüntüleri hakkında

geri bildirim sunulmuştur. Bu görüntüler özel eğitim alanında çalışan, OSB gösteren çocuklar ve video modelle öğretim uygulamaları ile ilgili çalışmaları bulunan üç uzmana gönderilmiş, video görüntülerini değerlendirmeleri istenmiş ve gelen geri bildirimlerde annelerin video klip hazırlamalarında herhangi bir sorun olmadığı ve “akran model” video klibinin uygun olduğu belirtilmiştir. Araştırmacı video klibin planlanmasının ardından anneden çocuğunun oyuncaklarını toplama becerisine ilişkin kayıt tutması istenmiştir. Bu amaçla anne evde çocuğuna arkadaşı, kendisi ya da eve gelen kişilerle oyun oynama fırsatı sunmuştur. Bu süreçte oyun sona erdikten sonra çocuğun oyuncaklarını toplayıp toplamadığına ilişkin kontrollü olay kaydı tutulmasına karar verilmiştir.

Yılmaz’ın annesiyle yapılan görüşmede anne çocuğunun parkta oyun oynamak için başkalarının yanına gittiğini ama karşısındaki akranları kendisine adını sormadan iletişime geçmediğini, bazen sadece adını söylediğini belirtmiştir. Anne ayrıca çocuğunun yalnız başına evde kaldığında, çarşıya alış-verişe, hastaneye vb. yerlere gittiklerinde çocuğunun kendi adını, soyadını söyleyip kendini tanıtmayı gerektiğini belirtmiştir. Bu nedenle anne çocuğuyla öncelikle kendini tanıtma becerisi çalışmak istediğini belirtmiştir. Anneden ikinci bir sosyal beceri seçmesi istendiğinde; anne çocuğunun geleceğine yönelik bir işe girmesi, kendi başına seyahat edebilmesi, güvenli bir şekilde toplumsal ortamlara katılabilmesi, gerektiğinde nerede yaşadığını söyleyebilmesi için adresini öğrenmesini istediğini ve bu beceriyi çalışmalarını çok yararlı olacağını belirtmiştir. Anne ile yapılan görüşmeler sonucunda Yılmaz ile sosyal öykü uygulaması ile “Kendini tanıtma” ve video modelle öğretim uygulaması ile “Adresini söyleme” becerilerinin hedef beceri olarak seçilmesine karar verilmiştir.

Araştırmada hedef beceriler seçildikten sonra sosyal öykü uygulaması için anneden “Kendini tanıtma” becerisine ilişkin bir sosyal öykü yazması istenmiştir. Annenin yazdığı sosyal öykü araştırmacının kendisi tarafından “Sosyal Öykü Yazma Değerlendirme Formu” kullanılarak değerlendirilmiş ve anneye gerekli geri bildirim sunulmuştur. Bu doğrultuda anneden öyküde sorun yaşanan bölümleri yeniden gözden geçirmesi istenmiştir. Annenin hedef beceriye ilişkin yazdığı öykü, özel eğitim alanında çalışan, OSB gösteren çocuklar ve sosyal öykü öğretim uygulamaları ile ilgili

çalışmaları bulunan üç uzmana gönderilmiş, öyküleri değerlendirmeleri istenmiştir. Yapılan değerlendirmede annenin yazdığı sosyal öyküde değişiklik yapılmasına gerek olmadığı öykünün uygun bir şekilde yazıldığı belirtilmiştir (Ek 10). Sosyal öykünün yazılmasının ardından anneden çocuğun kendini tanıtırma becerisine ilişkin evde kayıt tutması istenmiştir. Bu amaçla çocuğa kendisinin tanımadığı ancak annenin ya da ailedeki diğer bireylerin tanıdığı beş farklı kişi ile karşılaşma fırsatı verilmiş ve anneden çocuğun gösterdiği tepkileri kaydetmesi istenmiştir. Bu süreçte veri toplamak amacıyla kontrollü olay kaydı tutulmasına karar verilmiştir.

Araştırmada video modelle öğretim uygulaması için belirlenen “Adresini söyleme” becerisine ilişkin anneden video klip hazırlaması istenmiştir. Bu amaçla araştırmacı hedef beceriye yönelik olarak akran modeli eğitmiş ve anneden de “akran model” video görüntüsünü çekmesini istemiştir. Annenin gerçekleştirdiği çekimler araştırmacı ve anne ile birlikte gözden geçirilmiş, anneye video görüntüleri hakkında geri bildirim sunulmuştur. Bu görüntüler özel eğitim alanında çalışan, OSB gösteren çocuklar ve video modelle öğretim uygulamaları ile ilgili çalışmaları bulunan üç uzmana gönderilmiş, video görüntülerini değerlendirmeleri istenmiş ve gelen geri bildirimlerde annelerin video klip hazırlamalarında herhangi bir sorun olmadığı ve “akran model” video klipinin uygun olduğu belirtilmiştir. Araştırmacı video klipin planlanmasının ardından anneden çocuğun evinin adresini söyleyip söylemediğine ilişkin veri kaydı tutması istenmiştir. Bu amaçla veri toplamak amacıyla kontrollü olay kaydı tutulmasına karar verilmiştir (Ek 11).

3.6. Sosyal Öykü Uygulaması ve Video Modelle Öğretim Uygulaması İçin Gerekli Becerilerin Değerlendirilmesi

Araştırmada sosyal öykü öğretim uygulaması ve video modelle öğretim uygulaması için gerçekleştirilmesi planlanan yoklama, uygulama, izleme ve genelleme oturumlarına ve bu oturumlarda katılımcılardan sergilenmesi beklenen becerilere ilişkin bilgiler verilmektedir. Her iki öğretim uygulamasında uygulama oturumlarında sergilenmesi beklenen beceriler yoklama, izleme ve genelleme oturumlarındaki

becerilerden farklılıklar göstermektedir. İzleyen bölümde her iki öğretim uygulamasına ilişkin gerekli becerilerin değerlendirilmesi yer almaktadır.

3.6.1. Sosyal öykü öğretim uygulaması için yoklama, izleme ve genelleme oturumlarındaki gerekli becerilerin değerlendirilmesi

Araştırmada yoklama, izleme ve genelleme oturumları her bir anne ile çocukları için belirledikleri hedef sosyal becerilere göre planlanarak gerçekleştirilmiştir. Tüm oturumlarda kontrollü başlama düzeyi evresi düzenlenmiştir. Bu amaçla araştırmacı ve anne tarafından hedef becerinin gerçekleştirilmesine zemin hazırlayacak ortam, uyaran ve olay düzenlemelerinde bulunulmuş ve veriler toplanmıştır.

Kerem için “Yardım Teklif Etme”, Rüzgar için “İzin isteme”, Yılmaz için “Kendini Tanıtma” hedef becerilerinin öğretilmesi planlanmıştır. Kerem için yoklama ve izleme oturumları evde yürütülmüştür. Kerem’in annesine, babasına ya da tanıdık kişilere yardım teklif etmesi için beş farklı fırsatın yaratıldığı beş farklı durum oluşturulmuştur. Bu amaçla Kerem için araştırmacı ve anne tarafından anneye, babaya ya da eve gelen tanıdık bir kişiye kutu, poşet vb. ağır eşyalar taşımada, anne ve babaya eve gelen misafirlere yiyecek-içecek servisi hazırlama ve servis yapmada, anneye basit ev işlerinde yardım teklif etmesine fırsatlar vermek için durumlar yaratılmıştır. Kerem’in bu kişilere yardım teklif edip etmediği anne tarafından kaydedilmiştir.

Rüzgar için yoklama oturumları evde gerçekleştirilmiştir. Rüzgar için izleme oturumları gerçekleştirilememiştir. Rüzgar’ın kendisine ait olmayan nesne ve eşyaları izin isteyerek alma becerisini değerlendirebilmek için anne ve araştırmacı tarafından Rüzgar’ın sevdiği bir oyuncakı görüp alması, kendisine ait olmayan gördüğü bir eşyayı ya da sevdiği bir yiyeceği izin isteyerek alması için beş farklı durum yaratılmıştır. Rüzgar için yoklama oturumları sırasında evin farklı bölümleri kullanılmış, belirtilen eşya, nesne ve yiyecekler Rüzgar’ın görebileceği yerlere evin farklı köşelerine ya da farklı kişilerin yanına ya da eline verilerek izin isteyerek alması sağlanmaya çalışılmıştır. Rüzgar’ın gösterdiği tepkiler anne tarafından veri kayıt formuna kaydedilmiştir.

Yılmaz için belirlenen beceride veri toplayabilmek amacıyla her oturumda evde beş farklı durum yaratılmış ve Yılmaz'ın anne ya da ablasının tanıdığı ancak kendisinin tanımadığı eve gelen misafirlere kendini tanıtmayı istenmiştir. Yılmaz'ın eve gelen misafirlere kendini tanıtır tanıtmadığı da anne tarafından da kaydedilmiştir.

Kerem, Rüzgar ve Yılmaz için genelleme oturumlarında ortamlar arası genelleme verisi toplanmasına karar verilmiştir. Genelleme oturumları araştırmacının evinin bahçesinde ve evinde gerçekleştirilmiştir. Her üç katılımcı çocuk için yoklama, izleme ve genelleme oturumlarında kontrollü olay kaydı kullanılarak veri toplanmıştır.

3.6.1.1. Sosyal öykü öğretim uygulamasında uygulama oturumlarındaki gerekli becerilerin değerlendirilmesi

Sosyal Öykü öğretim uygulaması (a) sosyal öykü yazma ve (b) sosyal öykü uygulaması olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Annelerin gösterdiği tepkiler ise doğru ve yanlış olmak üzere iki şekilde değerlendirilmiştir.

Sosyal öykü yazma aşamasında doğru tepkiler, (a) öyküye başlık koyma, (b) giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine yer verme, (c) 5N1K sorularına yanıt verme, (d) olumlu cümleler kullanma, (e) betimleyici, yansıtıcı, yönlendirici ve doğrulayıcı cümleler yazma, (f) çocuğun ağzından ve bakış açısından yazma, (g) çocuğun anlayacağı açıklıkta yazma, (h) sosyal öykü cümle oranlarına uyma ve (i) öyküde verilen örneklerin çocuğun gelişim düzeyine uygunluğu olarak belirlenmiştir. Yanlış tepkiler ise (a) sıralanan bu basamakları annenin yerine getirmemesi ve (b) annenin öyküyü sıralanan basamaklara uygun yazmaması olarak belirlenmiştir.

Sosyal öykü uygulama aşamasında doğru tepkiler, (a) öyküyü uygun ortamda sunma, (b) öyküyü uygun zamanda sunma, (c) dikkat çekici ipucunu sunma, (d) hazır olduğunu ifade ettiğinde pekiştirme, (e) öyküyü uygun bir ses tonuyla okuma, (f) öykünün anlaşılıp anlaşılmadığını (5N1K soruları) değerlendirme, (g) öykü anlaşıldıysa çocuğu sözel olarak pekiştirme, (h) davranışın gerçekleştirileceği ortama geçme, (i) öykü anlaşılmadıysa öykünün anlaşılmayan kısmını bir kez okuma ve öykünün

anlaşılmayan kısmına ilişkin yeniden değerlendirme ve (j) öykü üç kez okunduktan sonra doğru yanıt vermezse doğru yanıtlara ilişkin model olma ve davranışın sergileneceği ortama geçme olarak belirlenmiştir. Yanlış tepkiler ise (a) annelerin sıralanan basamakları yerine getirmemesi ve (b) annelerin sıralanan basamakları eksik ya da yanlış yerine getirmesi olarak belirlenmiştir.

Araştırmada uygulama oturumlarında üç oturum üst üste kararlı veri alındıktan sonra sosyal öyküde silikleştirme aşamasına yer verilmiştir. Araştırmada her üç katılımcı çocukta da üç aşamalı silikleştirme süreci gerçekleştirilmiştir. Silikleştirme süreci hedef becerinin gerçekleştirileceği ortama geçmeden önce (a) öyküde yönlendirici cümleyi çıkararak öykünün okunması, (b) öykünün yalnızca başlığını, ilk ve son cümlesini okuma ve (c) yalnızca öykü kitabını gösterme şeklinde gerçekleştirilmiştir. Birinci silikleştirme sürecinde annelerin doğru tepkileri (a) öyküyü uygun ortamda sunma, (b) öyküyü uygun zamanda sunma, (c) dikkat çekici ipucunu sunma, (d) hazır olduğunu ifade ettiğinde pekiştirme, (e) öyküyü uygun bir ses tonuyla okuma, (f) öykünün anlaşılıp anlaşılmadığını (5N1K soruları) değerlendirme, (g) öykü anlaşıldıysa çocuğu sözel olarak pekiştirme, (h) davranışın gerçekleştirileceği ortama geçme, (i) öykü anlaşılmadıysa öykünün anlaşılmayan kısmını bir kez okuma ve öykünün anlaşılmayan kısmına ilişkin yeniden değerlendirme ve (j) öykü üç kez okunduktan sonra doğru yanıt vermezse doğru yanıtlara ilişkin model olma ve davranışın sergileneceği ortama geçme olarak belirlenmiştir. İkinci ve üçüncü silikleştirme sürecinde ise (a) öyküyü uygun ortamda sunma, (b) öyküyü uygun zamanda sunma, (c) dikkat çekici ipucunu sunma, (d) hazır olduğunu ifade ettiğinde pekiştirme, (e) öyküyü uygun bir ses tonuyla okuma ve (f) davranışın gerçekleştirileceği ortama geçme olarak belirlenmiştir. Annelerin yanlış tepkileri silikleştirme sürecinde (a) annelerin sıralanan basamakları yerine getirmemeleri ve (b) eksik ya da yanlış yerine getirmeleri olarak belirlenmiştir.

3.6.2. Video modelle öğretim uygulaması için yoklama, izleme ve genelleme oturumlarındaki gerekli becerilerin değerlendirilmesi

Araştırmada yoklama, izleme ve genelleme oturumları her bir anne ile çocukları için belirledikleri hedef sosyal becerilere göre planlanarak gerçekleştirilmiştir. Tüm oturumlarda kontrollü başlama düzeyi evresi düzenlenmiştir. Bu amaçla araştırmacı ve anne tarafından hedef becerinin gerçekleştirilmesine zemin hazırlayacak ortam, uyaran ve olay düzenlemelerinde bulunulmuş ve veriler toplanmıştır.

Kerem için “Kendini tanıtma”, Rüzgar için “Oyuncaklarını toplama”, Yılmaz için “Adresini söyleme” hedef beceriler olarak öğretilmesi planlanmıştır. Kerem için yoklama ve izleme oturumları evde yürütülmüştür. Kerem için belirlenen beceride veri toplanması amacıyla her oturumda araştırmacı ve anne tarafından Kerem’in eve gelen kişilere kendisini tanıtması için beş farklı durum oluşturulmuştur. Kerem’in gösterdiği tepkiler anne tarafından kaydedilmiştir.

Rüzgar için yoklama oturumları evde gerçekleştirilmiştir. Rüzgar için izleme oturumları gerçekleştirilememiştir. Rüzgar’ın oyuncaklarını toplama becerisini değerlendirebilmek için anne ve araştırmacı tarafından Rüzgar’ın kendi odasında ya da evin istediği bir bölümünde annesi, anneannesi ya da eve gelen arkadaş/arkadaşları ile sevdiği oyuncaklarla oynaması için oyun ortamı hazırlanmıştır. Rüzgar’ın oyun oynama sona erdikten sonra gösterdiği tepkiler anne tarafından veri kayıt formuna kaydedilmiştir.

Yılmaz için yoklama ve izleme oturumları evde gerçekleştirilmiştir. Yılmaz için evinin adresini söyleme becerisinde veri toplanması amacıyla Yılmaz’dan evinin adresini söylemesi için bir durum yaratılmış ve Yılmaz’ın evinin adresini söylemeye ilişkin gösterdiği tepkiler kaydedilmiştir.

Kerem, Rüzgar ve Yılmaz için genelleme oturumlarında ortamlar arası genelleme verisi toplanmasına karar verilmiştir. Genelleme oturumları araştırmacının evinin bahçesinde ve evinde gerçekleştirilmiştir. Kerem için “Kendini tanıtma”

becerisinde yoklama, izleme ve genelleme oturumlarında kontrollü olay kaydı, Rüzgar için yoklama ve genelleme oturumlarında ‘‘Oyuncaklarını toplama’’ becerisinde kontrollü olay kaydı ve Yılmaz için ‘‘Adresini söyleme’’ becerisinde yoklama, izleme ve genelleme oturumlarında kontrollü olay kaydı kullanılarak veri toplanmıştır.

3.6.2.1. Video modelle öğretim uygulaması için uygulama oturumlarındaki gerekli becerilerin değerlendirilmesi

Video model öğretim uygulaması (a) video model öğretim uygulaması için video klip hazırlama ve (b) video modelle öğretim sunma olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Annelerin gösterdiği tepkiler ise doğru ve yanlış olmak üzere iki şekilde değerlendirilmiştir. Video klip hazırlama aşamasında doğru tepkiler, (a) kameranın objektifini ve çekim yapılacak kapağını açma, (b) kamerayı modele sabitleme ve beceriye odaklanma, (c) kameranın ses ayarını ayarlama, (d) kameranın ışık ayarını ayarlama, (e) video çekilecek alanı görsel dikkati dağıtmayacak şekilde ayarlama, (f) kaydı başlatmak için başlama düğmesine basma, (g) beceriyi gerçekleştirmesi için modele yönerge verme, (h) modelin çekim alanı içinde kalmasını sağlama, (i) çekimi sürdürme ve (j) beceri tamamlandıktan sonra stop yazan düğmeye basarak çekimi sonlandırma olarak belirlenmiştir. Yanlış tepkiler ise (a) sıralanan bu basamakları annenin yerine getirmemesi ve (b) annenin sıralanan basamakları eksik ya da yanlış yerine getirmesi olarak belirlenmiştir.

Araştırmada annelerin video modelle öğretim sunmaya ilişkin uygulama oturumlarında annelerden sergilemesi beklenen doğru tepkiler: (a) katılımcı ile birlikte akranın model olduğu video görüntüsü için araç hazırlama, (b) katılımcının video görüntülerini izlemesi için dikkatini sağlama, (c) katılımcı hazır olduğunu belirttiğinde pekiştirme, (d) katılımcıya video görüntüsünü izletme ve video görüntüsünü izlerken katılımcıya uygun tepki verme, (e) katılımcının video görüntüsünü izleme davranışını pekiştirme, (f) hedef beceriyi sergileyeceği ortama geçerek dikkat sağlayıcı ipucunu sunma, (g) beceri yönergesi sunma ve (h) katılımcı tepkilerine uygun ve doğru tepki gösterme olarak belirlenmiştir. Yanlış tepkiler ise (a) annelerin sıralanan bu basamakları yerine getirmemesi ve (b) sıralanan basamakları eksik ya da yanlış yerine getirmesi olarak belirlenmiştir.

3.7. Araştırma Modeli

OSB tanısı bulunan çocuklara sosyal becerilerin öğretiminde sosyal öykülerin sunumuyla, video modellerle öğretim uygulamasının sunumunun etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırıldığı bu çalışmada tek-denekli araştırma modellerinden uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılmıştır. Sosyal öykülerin sunulması ve video modellerle öğretim uygulamasının sunulması araştırmacı tarafından kestirilemeyen bir sıralamayla uygulanmış ve bu sıralama yansız atama yoluyla belirlenmiştir.

Uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli, iki ya da daha fazla bağımsız değişkenin iki ya da daha fazla geriye dönüşü olmayan bağımlı değişken üzerindeki etkililiklerinin karşılaştırılmasında kullanılan tek-denekli bir araştırma modelidir (Kurt, 2012). Uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modelinde deneysel kontrolün kurulup kurulmadığını belirlemek için karşılaştırma aşamasında toplanan verilerin düzey ve eğilimlerinde meydana gelen değişiklikler karşılaştırılır. Bu modelde deneysel kontrol bir bağımsız değişkenle ilişkili bağımlı değişkenin eğiliminde ya da düzeyindeki değişikliğin, diğer bağımsız değişken ya da değişkenlerle ilişkili bağımlı değişkenlerden daha hızlı gerçekleşiyor olmasıyla sağlanır (Kurt, 2012). Bu nedenle çalışmada yer alan her bir bağımsız değişken için eşit zorluk düzeyinde, işlevsel olarak benzer; ancak, birbirinden bağımsız olan iki beceri seçilmesi planlanarak öğretim süreçlerinin birbirini etkileme olasılığı en aza indirilmeye çalışılmıştır.

Davranışların eşit zorluk düzeyinde olup olmadığını belirlemek için okul çağı çocukları için genelde sınıf düzeyinin ölçüt alındığı ve sınıf düzeyinin aynı olduğu, aynı akademik alandaki beceriler arasından eşit zorluk düzeyinde oldukları varsayılan becerilerin eşlenebileceği belirtilmektedir. Erken çocukluk dönemindeki çocuklarda ise deneysel analiz ve mantık analizi olmak üzere iki uygulamadan söz edilmektedir (Kurt, 2012). Deneysel analiz, davranışların ölçüt karşılancaya değin eşit ya da birbirine yakın deneme sayısı gerektirmesi olarak değerlendirilir. Mantık analizinde ise kazandırılması hedeflenen davranış için katılımcının sergilemesi beklenen deneme sayısı ya da zincirleme bir davranış olduğunda katılımcının sergilemesi beklenen davranış sayılarının birbirine eşit ya da yakın olması dikkate alınır (Kurt, 2012). Bu

araştırmada mantık analizine yer verilmiş, öğretilmek üzere belirlenen hedef davranışların deneme sayılarının benzer olmasına dikkat edilmiştir.

Araştırmada bağımsız değişkenler olan sosyal öykülerin sunumu ve video modelle öğretimin sunumunun hızlı dönüşümleri sağlanmaya çalışılmıştır. Bu dönüşüm her iki öğretim uygulamasının arasına bir saatlik bir süre konularak uygulamanın yapılmasına dikkat edilerek gerçekleştirilmiştir.

Uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modelinde başlama düzeyi verisi toplamak zorunlu değildir. Ancak, başlama düzeyi verisi toplamanın araştırmanın deneysel kontrolünü güçlendirdiği ifade edilmektedir (Kurt, 2012). Bu araştırmada öncelikli olarak tüm katılımcıların hedef davranışlara ilişkin performanslarını belirlemeye yönelik başlama düzeyi yoklama oturumları düzenlenmiştir. Başlama düzeyi yoklama oturumlarında kararlı veri elde edilecek şekilde katılımcılara öğretilmesi hedeflenen hedef davranışlar sınanmıştır.

Başlama düzeyi yoklama oturumlarında kararlı veri elde edildikten sonra tüm katılımcılara öğretilmesi hedeflenen becerilerin biri anneler tarafından sosyal öykülerin sunulduğu öğretim uygulamasıyla, diğeri annelerin sunduğu video modelle öğretim uygulamasıyla öğretilmek üzere uygulama evresine başlanmıştır. Her iki beceride de ölçüt karşılanıncaya değin öğretim oturumlarına devam edilmiştir. Öğretim bittikten sonra birinci katılımcı çocukta 5., 10. ve 14. haftada, Üçüncü katılımcı çocukta 4., 10. ve 14. haftada hedef becerilerin kalıcılığının devam edip etmediğini belirlemek üzere izleme oturumları düzenlenmiştir. Ancak ikinci katılımcı çocuk ile çocuğun ev ortamının uygun olmaması ve çocuğun rahatsızlığından dolayı her iki öğretim uygulamasında da izleme verisi toplanamamıştır.

3.8. Bağımlı Değişken

Araştırmanın bağımlı değişkenleri, her iki öğretim uygulamasıyla (anneler tarafından sosyal öyküler kullanılarak sunulan ve video modelle öğretim uygulaması ile sunulan öğretim) OSB tanısı bulunan çocuklara öğretilmesi planlanan sosyal becerilere

ilişkin doğru katılımcı tepkilerinin yüzdeleri olarak belirlenmiştir. Tablo 3.4’de hangi katılımcıya hangi hedef davranışın hangi bağımlı değişkenle öğretilmesinin planladığına ilişkin açıklamalara yer verilmiştir. Katılımcılar için belirlenen hedef davranışlar seçkisiz atama yoluyla öğretim uygulamalarına atanmıştır.

Tablo 3.4. Katılımcılar için belirlenen hedef davranışlar

Katılımcılar	Bağımsız değişkenler	
	Sosyal öykü uygulaması	Video modelle öğretim uygulaması
Kerem	Yardım teklif etme	Kendini tanıtmaya
Rüzgar	Nesne almak için izin isteme	Oyuncak toplama
Yılmaz	Kendini tanıtmaya	Adresini söyleme

3.8.1. Olası tepki tanımları

Araştırmada sosyal öykü öğretim uygulaması ve video modelle öğretim uygulamasına ilişkin olası katılımcı tepkileri aşağıda yer almaktadır.

3.8.1.2. Sosyal öykü öğretim uygulamasıyla öğretilmesi hedeflenen davranışlara ilişkin olası tepki tanımları

Araştırmada katılımcılardan her iki öğretim uygulamasındaki yoklama ve izleme oturumlarında, doğru tepki, yanlış tepki ve tepkide bulunmama olmak üzere üç tür öğrenci tepkisi göstermesi beklenmiştir. Öğretim oturumlarında katılımcının göstermesi istenilen tepkiler yoklama ve izleme oturumlarında gerçekleşmesi beklenen tepkilerle aynı tepkilerdir.

Doğru, Yanlış Tepki ve Tepkide Bulunmama: Araştırmada annelerin sosyal öykünün okunmasından sonra çocuklarına öyküye ilişkin yönelttikleri 5N1K sorularını çocukların 5 sn. içinde doğru tepkide bulunması doğru tepki olarak tanımlanmıştır. Kerem için doğru tepki annesine, babasına ya da evlerine gelen bir yetiştikine yardım

teklif etmesi için fırsat yaratılarak (örn., elleri alışveriş poşeti ile babanın içeriye girmesi) 5 sn. içinde yardım teklif etmesidir. Yanlış tepki ise, bu fırsatın yaratıldığı durumlarda 5 sn. içinde teklifte bulunmamasıdır. Tepkide bulunmama da yanlış tepki olarak değerlendirilmiştir. Rüzgar için doğru tepki annesinden ya da evlerine gelen bir yetişkin ya da akranından istediği nesneyi almak için fırsat yaratılarak 5 sn. içinde izin almasıdır. Yanlış tepki ise, bu fırsatın yaratıldığı durumlarda 5 sn. izin almadan nesneyi almasıdır. Bu fırsatlara herhangi bir tepkide bulunmama da yanlış tepki olarak değerlendirilmiştir. Yılmaz için doğru tepki evlerine gelen tanımadığı yetişkinlere ya da akranına kendisini tanıtmayı istendiğinde annesi tarafından fırsat yaratılarak (örn., annesinin bak misafirimiz geldi “hadi kendini tanıt”) 5 sn. içinde kendini tanıtmasıdır. Yanlış tepki ise, bu fırsatın yaratıldığı durumlarda 5 sn. içinde kendini tanıtmamasıdır. Tepkide bulunmama da yanlış tepki olarak değerlendirilmiştir.

3.8.1.2. Video modellerle öğretim uygulamasıyla öğretilmesi hedeflenen davranışlara ilişkin olası tepki tanımları

Doğru, Yanlış Tepki ve Tepkide Bulunmama: Araştırmada öğretim oturumlarında, başlama düzeyi oturumlarında, doğal ortamda gerçekleştirilen yoklama oturumlarında, izleme ve genelleme oturumlarında çocukların kendilerine yöneltilen beceri yönergesine karşılık 5 sn. içinde doğru tepkide bulunması olarak tanımlanmıştır. Kerem için doğru tepki evlerine gelen tanımadığı yetişkinlere kendisini tanıtmayı istendiğinde annesi tarafından fırsat yaratılarak (örn., annesinin bak misafirimiz geldi “hadi kendini tanıt”) 5 sn. içinde kendini tanıtmasıdır. Yanlış tepki ise, bu fırsatın yaratıldığı durumlarda 5 sn. içinde kendini tanıtmamasıdır. Tepkide bulunmama da yanlış tepki olarak değerlendirilmiştir. Rüzgar için doğru tepki arkadaşı, annesi ya da eve gelen bir yetişkin ile oyun oynadıktan sonra oyuncaklarını toplaması için anne tarafından fırsat sunulduğunda (örn., “Oyun saatimiz bitti. Şimdi ne yapıyorduk?) 5 sn. içinde oyuncaklarını toplaması doğru tepki olarak belirlenmiştir. Yanlış tepki ise, bu fırsatın yaratıldığı durumlarda 5 sn. içinde oyuncaklarını toplama girişiminde bulunmamasıdır. Tepkide bulunmama da yanlış tepki olarak değerlendirilmiştir. Yılmaz için doğru tepki annesi tarafından adresini söyle yönergesi verildiğinde 5 sn. içinde adresini doğru olarak söylemesi olarak tanımlanmıştır. Yanlış tepki ise, bu fırsatın

yaratıldığı durumlarda 5 sn içinde adresini söylerken yanlışlık yapmasıdır. Adresini söylemek üzere herhangi bir tepkide bulunmaması da yanlış tepki olarak değerlendirilmiştir.

3.9. Bağımsız Değişkenler

Araştırmanın bağımsız değişkenleri anneler tarafından sosyal öykü öğretim uygulamasının sunulduğu öğretim uygulaması ve anneler tarafından video modelle öğretimin sunulduğu öğretim uygulamalarıdır. Araştırmada OSB tanısı olan çocuklara sosyal becerilerin öğretiminde anneler tarafından sosyal öykü öğretim uygulaması kullanılarak sunulan öğretim ile anneler tarafından video modelle öğretim kullanılarak sunulan öğretim uygulamalarının etkililik ve verimliliklerinin farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Her iki öğretim uygulaması için de gerekli olan öğretim araç gereçleri (örn., sosyal öykü ve video model görüntüleri) anneler tarafından hazırlanmış ve iki öğretim uygulaması da bire-bir öğretim formatı ile sunulmuştur.

3.10. Genel Süreç

3.10.1. Pilot çalışma

Araştırmada annelerin çocuklarına sosyal öyküleri kullanarak öğretim sunma becerilerinde yeterli hale gelmelerini sağlamak üzere anneler için hazırlanan aile eğitim programını uygulamaya başlamadan önce programda oluşabilecek aksaklıkları ve eksiklikleri belirleyebilmek amacıyla bir pilot çalışma gerçekleştirilmiştir.

Pilot uygulamada yaşı altı olan ve OSB tanısı almış çocuğu olan bir anne ile çalışılmıştır. Pilot çalışma annenin belirlediği gün ve saatte, annenin evinde bire-bir olarak gerçekleştirilmiş ve dört saat sürmüştür. Öncelikle anne için bir ön-test uygulaması gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla sosyal öykü uygulamasının öğretimi için anneden çocuğuna öğretmek üzere bir sosyal beceri seçmesi ve bu beceriye ilişkin bir öykü yazarak uygulaması istenmiştir. Ön-test uygulamasından sonra anneye sosyal öykü el kitabı sunulmuş ve ardından sosyal öykü bilgilendirme çalışması

gerçekleştirilmiştir. Bu bilgilendirme çalışması tamamlandıktan sonra sosyal öykü yazımına model olma, sosyal öykü yazmayı deneme ve sosyal öykü uygulamasını gerçekleştirme basamakları planlandığı şekilde gerçekleştirilmiştir. Sosyal öykü uygulama aşamasında, annenin çocuk ve araştırmacının da anne olduğu rol oynama çalışmasına yer verilmiş ve aksayan yönler ya da eksiklikler varsa belirlenerek gerekli uyarlamalar yapılmıştır. Annenin sosyal öykü yazma ve uygulamasını öğrenip öğrenmediği ise son-test uygulaması gerçekleştirilerek değerlendirilmiştir. Son-test uygulamasında ise, anneden çocuğuna öğretmek üzere bir sosyal beceri seçmesi ve seçtiği beceriye ilişkin sosyal öykü yazması ve uygulaması istenmiştir.

Sosyal öykü uygulamasının öğretimi ile ilgili pilot çalışmasının tamamlanmasından sonra 15 dakika ara verilmiş ve hemen ardından video modelle öğretim uygulaması için bir pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Öncelikle anne için bir ön-test uygulaması gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla anneden çocuğuna öğretmek üzere bir sosyal beceri seçmesi ve bu beceriye ilişkin bir video klip hazırlaması istenmiştir. Ön-test uygulamasından sonra anneye video model öğretim uygulaması el kitabı sunulmuş ve ardından video klip hazırlama ve video modelle öğretim uygulaması bilgilendirme çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu bilgilendirme çalışması tamamlandıktan sonra belirlenen beceri için video klip hazırlaması istenmiş, gerektiğinde anneye geri bildirim sunulmuştur. Video modelle öğretim uygulama aşamasında, annenin çocuk ve araştırmacının da anne olduğu rol oynama çalışmasına yer verilmiş ve aksayan yönler ya da eksiklikler varsa belirlenerek gerekli uyarlamalar yapılmıştır. Annenin video klip hazırlama ve video model öğretim uygulamasını öğrenip öğrenmediği ise son-test uygulaması gerçekleştirilerek değerlendirilmiştir. Son-test uygulamasında ise, anneden çocuğuna öğretmek üzere bir sosyal beceri seçmesi ve seçtiği beceriye ilişkin video klip hazırlayarak video model öğretim uygulamasını gerçekleştirmesi istenmiştir.

Gerçekleştirilen pilot çalışma ile her iki öğretim uygulamasında yer alan aile eğitim programının, aile eğitim el kitabının, annenin her iki öğretim uygulamasını uygulama becerisi ve araştırmada kullanılacak tüm veri toplama formlarının geçerlik ve güvenilirliği değerlendirilmiştir. Araştırmada deney sürecinde yer alacak katılımcı

çocukta katılımcı yitimi olunca pilot çalışmada yer alan anne-çocuk katılımcılar araştırmaya dahil edilmiş ve bu anne-çocuk deney sürecine alınmıştır.

3.10.2. Deney süreci

Deney sürecinde yoklama, uygulama, izleme ve genelleme oturumları düzenlenmiştir. Araştırmada çocuklara anneleri tarafından sosyal beceri öğretiminin yapıldığı sosyal öykü öğretim uygulama oturumları ve video modelle öğretim uygulama oturumları katılımcıların her birinin kendi evlerinde çalışma için düzenlenen odalarda, yoklama ve izleme oturumları doğal ortamlarda yürütülmüştür. Araştırmada genelleme oturumları ise katılımcıların evi dışında bir ortamda düzenlenerek ortam genellemesi gerçekleştirilerek uygulama yürütülmüştür.

Araştırmanın deney sürecinin aile eğitim programı hazırlama ve annelere bilgilendirici çalışmalar yapma süreci araştırmacı tarafından yürütülmüştür. OSB olan çocuklara sosyal becerileri kazanmalarına ilişkin öğretim sunma ise çocukların anneleri tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada silikleştirme annelerin sosyal öykü sunma öğretim uygulamasında, (a) öykünün içeriğinde yönlendirici cümleyi çıkararak öyküyü okuma, (b) başlık-ilk ve son cümleyi okuma ve (c) kitabı gösterme süreçleri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmacının gerçekleştirdiği her iki öğretim programına ilişkin bilgilendirici aile eğitim programının uygulanması aşaması ve anneler tarafından sosyal öykü öğretim uygulamasının sunumu ve video modelle öğretim sunumunun yapıldığı öğretim aşaması bire-bir öğretim düzenlemesi şeklinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada çalışma öncesinde araştırmacı ve anne öğretimi planlanan, yoklama, izleme ve genelleme oturumlarında kullanılan becerilere ilişkin araç-gereçleri önceden hazır bulundurmuştur. İzleyen bölümde, yoklama, uygulama, izleme ve genelleme oturumlarının nasıl gerçekleştirildiğine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

3.10.2.1. Yoklama oturumları

Araştırmada başlama düzeyi yoklama oturumları ve doğal günlük yoklama oturumları (günlük yoklama oturumları doğal ortamda düzenlenmiştir) olmak üzere iki tür yoklama oturumu düzenlenmiştir.

3.10.2.1.1. Başlama düzeyi yoklama oturumları

Başlama düzeyi yoklama oturumları öğretime başlamadan önce düzenlenmiştir. Başlama düzeyi yoklama oturumları en az üç oturum üst üste kararlı veri elde edilinceye kadar sürdürülmüş ve kontrollü başlama düzeyi evresi düzenleme esasıyla tasarlanarak gerçekleştirilmiştir. Kontrollü başlama düzeyi evresinde, uygulama evresi ile başlama düzeyi evresindeki karşılaştırma durumunun dışındaki tüm değişkenler sabit tutulur ve hedef davranışın gerçekleşmesine zemin hazırlayacak olay, ortam ya da uyaranlar araştırmacı tarafından planlanır (Tekin-İftar, 2012).

Başlama düzeyi yoklama oturumlarında; tüm katılımcılarda her bir beceri için yoklama oturumlarının nasıl düzenleneceği hedef davranışlar ve katılımcılara göre düzenlenmiştir. Deneme sayısına hedef davranışların özelliği doğrultusunda karar verilmiştir. Başlama düzeyi yoklama oturumları katılımcıların evinde gerçekleştirilmiştir. Başlama düzeyi oturumları günde bir kez düzenlenmiştir. Sosyal öykü öğretim uygulamasına ilişkin başlama düzeyi oturumlarında her bir katılımcının öğretilmesi amaçlanan becerilere ilişkin performanslarının belirlenmesi için becerinin sergilenmesine zemin hazırlayacak beş farklı durum yaratılmıştır. Kerem için evde annesi, babası ya da eve gelen kişilere “Yardım teklif etme” davranışını sergileyeceği, Rüzgar için kendisine ait olmayan nesne, eşya ya da yiyecek vb. almak için ‘İzin isteme’ davranışını sergileyeceği ve Yılmaz için ‘Kendini tanıtırma’ becerisini sergileyeceği beş farklı durum yaratılmıştır. Her bir yoklama oturumunda katılımcının hedef davranışı sergileyip sergilemediği gözlenerek veri kayıt formuna kaydedilmiştir.

Video modellerle öğretime ilişkin başlama düzeyi yoklama oturumlarında Kerem’in öğretilmesi planlanan “Kendini tanıtırma” becerisinin sergilenmesine zemin

hazırlayacak beş farklı durum yaratılmış ve gösterdiği tepkiler anne tarafından veri kayıt formuna kaydedilmiştir. Rüzgar'ın "Oyuncaklarını toplama" becerisinin sergilenmesine zemin hazırlayacak, arkadaşıyla oyun oynayacağı bir ortam yaratılmış ve oyun oynama zamanı bitince gösterdiği tepkiler veri kayıt formuna kaydedilmiştir. Yılmaz'ın "Adresini söyleme" becerisini sergilenmesi için bir fırsat yaratılmış ve gösterdiği tepkiler becerilerle ilişkili olan veri kayıt formuna kaydedilmiştir.

Başlama düzeyi yoklama oturumları şu şekilde uygulanmıştır: Uygulamacı deneğin çalışmaya dikkatini yöneltmek üzere özel dikkat sağlayıcı ipucu sunmuştur (örn., "Kerem salonumuz ne kadar dağılmış değil mi? Toplayalım mı ne dersin?"). Katılımcının çalışmaya hazır olduğunu katılımcının işaret etmesi ya da sözel olarak ifade etmesiyle, anne katılımcıyı sözel olarak pekiştirmiştir (örn., "Evet annecim çok güzel."). Daha sonra anne katılımcıya beceriyi doğal ortamda gerçekleştirmesi için fırsatlar yaratarak (örn., "Salonumuz çok dağılmış toplamam gerekir ama bu sehpayı tek başıma kaldıramıyorum, ne yapsam acaba?") katılımcıya annesine yardım teklif etme davranışını sergilemesine yol açacak düzenlemeler sunmuştur. Araştırmacı katılımcının tepkide bulunması için beş saniye beklemiştir. Katılımcı doğru tepki verdiğinde pekiştirilmemiştir, yanlış tepki verdiğinde ise görmezden gelinerek değerlendirmeye son verilmiştir. Katılımcının çalışmaya dikkatini yöneltmesi ve işbirliğinde bulunması her oturumun sonunda sözel olarak pekiştirilmiştir. Katılımcının tepkileri veri kayıt formuna anne tarafından kaydedilmiştir. Araştırmada başlama düzeyi oturumlarıyla katılımcının öğretilmesi planlanan beceriye ilişkin performansı gözlemlenmiş ve aynı zamanda da annenin başlama düzeyi oturumlarını gerçekleştirme düzeyi de değerlendirilmiştir.

3.10.2.1.2. Doğal yoklama oturumları

Doğal ortamda gerçekleştirilen günlük yoklama oturumları uygulama sürecinde her iki öğretim uygulamasıyla öğretimi yapılan becerilere ilişkin, katılımcıların performans düzeyini belirlemek amacıyla düzenlenmiştir. Doğal ortamda gerçekleştirilen yoklama oturumları her bir uygulama oturumunun ardından gerçekleştirilmiştir. Doğal ortamda gerçekleştirilen yoklama oturumlarında başlama

düzeyi yoklama oturumlarında izlenen sürecin aynısı izlenmiştir. Bu oturumlarda elde edilen verilerin kaydı için yoklama oturumu veri toplama formları kullanılmıştır.

3.10.3. Uygulama oturumları

Araştırmada her bir beceri için hazırlanan öğretim uygulama oturumları katılımcının evinde kendisini rahat hissettiği bir ortamda (örn., evin salonunda koltukta) ve katılımcı için uygun bir zamanda gerçekleştirilmiştir. Anneler tarafından *sosyal öykülerin sunulduğu öğretim oturumlarında* sosyal öyküler anneler tarafından hazırlanan kitap aracılığıyla sunulmuştur. Anneler tarafından video modelle öğretimin sunulduğu öğretim uygulamasında sosyal beceri öğretimi için dizüstü bilgisayar kullanılmıştır. Ayrıca video modelle öğretimin sunulduğu öğretim uygulamasında model olarak akran model kullanılmıştır. Araştırmada gün içinde sosyal öykü öğretim uygulaması ile video model öğretim uygulamasının uygulanma sırası yansız atama ile belirlenmiştir. Her iki öğretim uygulamasında da katılımcılar öğretimi yapılan becerilerde %100 doğru performans sergileyinceye kadar öğretim sürdürülmüştür. Her iki öğretim uygulamasında da öğretimi yapılan beceri için her gün ve günde bir oturum şeklinde çalışma gerçekleştirilmiştir. Uygulama oturumlarında katılımcı doğru tepki verdiğinde sözel pekiştireçler kullanılarak pekiştirilmiş, (örn., “Aferin sana, çok güzel.”) yanlış tepki verdiğinde ise, görmezden gelinerek değerlendirmeye son verilmiştir. Katılımcının çalışmaya dikkatini yöneltmesi ve işbirliği göstererek çalışmaya katılması her oturum sonunda sözel pekiştireçler kullanılarak pekiştirilmiştir. Bu oturumlarda elde edilen verilerin kaydı için uygulama oturumları veri toplama formları kullanılmıştır.

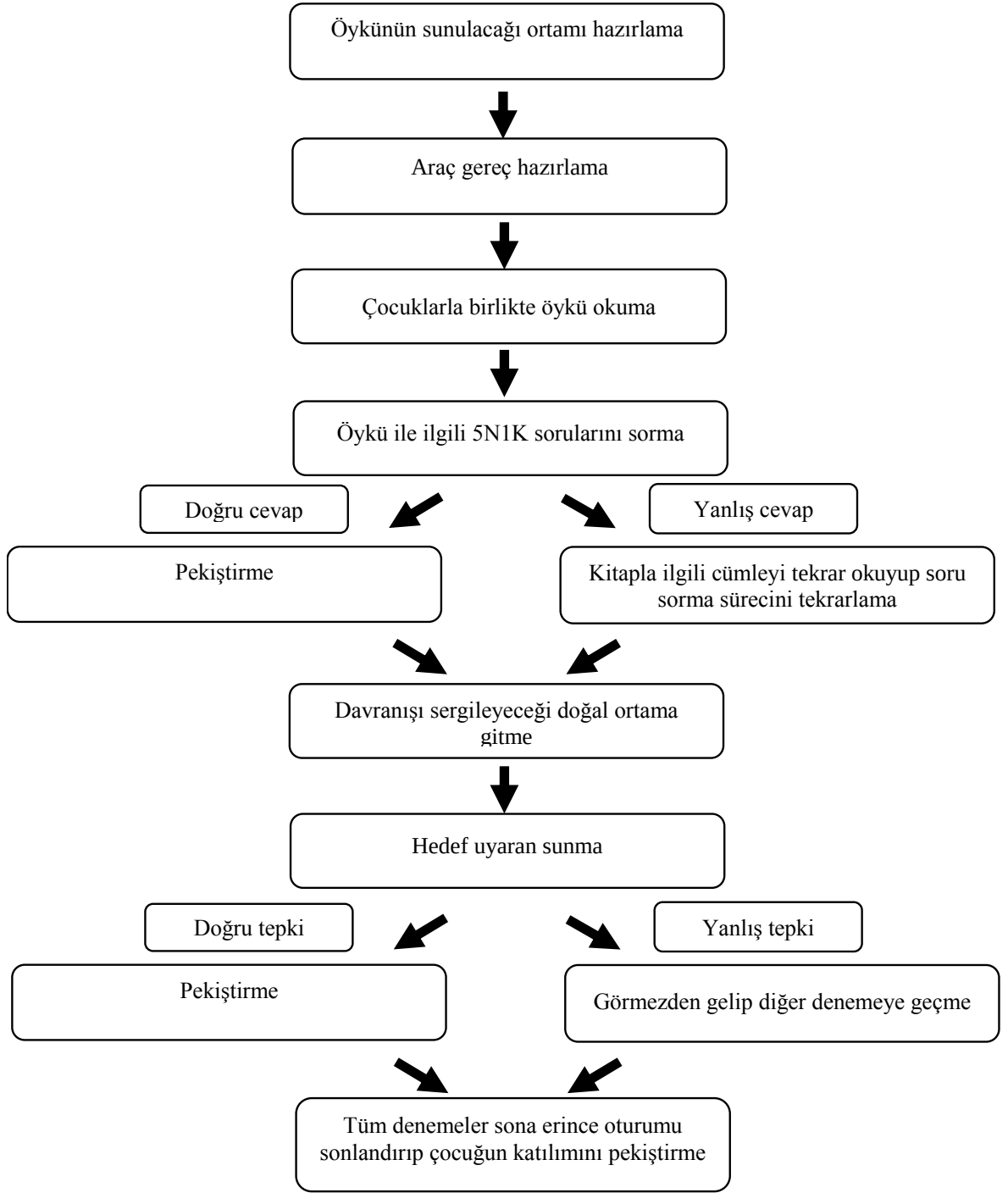
3.10.3.1. Anneler tarafından sosyal öykülerin sunulduğu öğretim uygulaması

Başlama düzeyi evresinde kararlı veri elde edildikten sonra yansız atama yoluyla belirlenen sosyal becerilerin öğretimi için anneler tarafından sosyal öykülerin sunulduğu öğretim uygulamasına başlanmıştır. Öğretim oturumları katılımcıların gereksinim ve özellikleri dikkate alınarak kendilerini huzurlu hissettikleri ortamda evin salonunda ya da katılımcı çocuğun kendi odasında gerçekleştirilmiştir. Öğretim oturumları sırasında

katılımcı ve anne yan yana oturmuştur. Sosyal öykülerin öğretim oturumları öykü kitabından yürütülmüştür. Annelerin çocuğu için yazdığı sosyal öykülerdeki toplam cümle sayısı, kitabın her bir sayfasında yer alan cümle sayısı ve cümlelerin sayfalara göre dağılımı katılımcıların ve hedef davranışların özellikleri dikkate alınarak anne tarafından yazılmıştır. Kerem için “Yardım teklif etme”, Rüzgar için “İzin isteme” ve Yılmaz için ise “Kendini tanıtma” becerisi ile ilgili anneler tarafından sosyal öykü yazılmış ve her bir öyküye ilişkin resimli öykü kitabı oluşturulmuştur. İzleyen bölümde uygulama oturumlarının gerçekleştirilmesine ilişkin ayrıntılı bilgiler yer almaktadır.

Uygulama oturumunda öncelikle anne katılımcının dikkatini çalışmaya yöneltmesini sağlamak için katılımcıya özel dikkat sağlayıcı ipucunu sunmuştur (örn., “Senin için bir öykü yazdım. Şimdi bu öyküyü sana okumak istiyorum.”). Katılımcı çalışmaya hazır olduğunu jestlerle ya da sözel olarak ifade ettiğinde anne tarafından pekiştirilmiştir (örn., “Harikasın.”). Anne hedeflenen beceriyle ilgili yazdığı öyküyü oluşturduğu öykü kitabını kullanarak okumuş ve sonrasında katılımcının öyküyü anlayıp anlamadığını değerlendirmek için öyküyle ilgili “ne, ne zaman, nerede, nasıl, neden, kim” sorularını sormuş ve katılımcıdan tüm bu sorulara doğru yanıt vermesi beklenmiştir. Katılımcı tüm sorulara doğru yanıt vermesi durumunda sözel olarak pekiştirilmiş (örn., “Aferin, harikasın.”) ve süreç sonlandırılarak katılımcının doğal ortama geçmesi sağlanmıştır. Ancak katılımcının öyküyü anlayıp anlamadığına ilişkin sorulardan birine yanlış yanıt vermesi durumunda, anne yanlış yanıt verilen soruyla ilgili kısmı öyküde bularak tekrar okumuş ve ilgili soruyu tekrar yöneltmiştir. Katılımcının tekrar yanlış yanıt vermesi durumunda doğru yanıtla ilişkin anne tarafından model olunarak, hemen sonra davranışın sergileneceği ortama geçilmiş ve süreç sonlandırılmıştır.

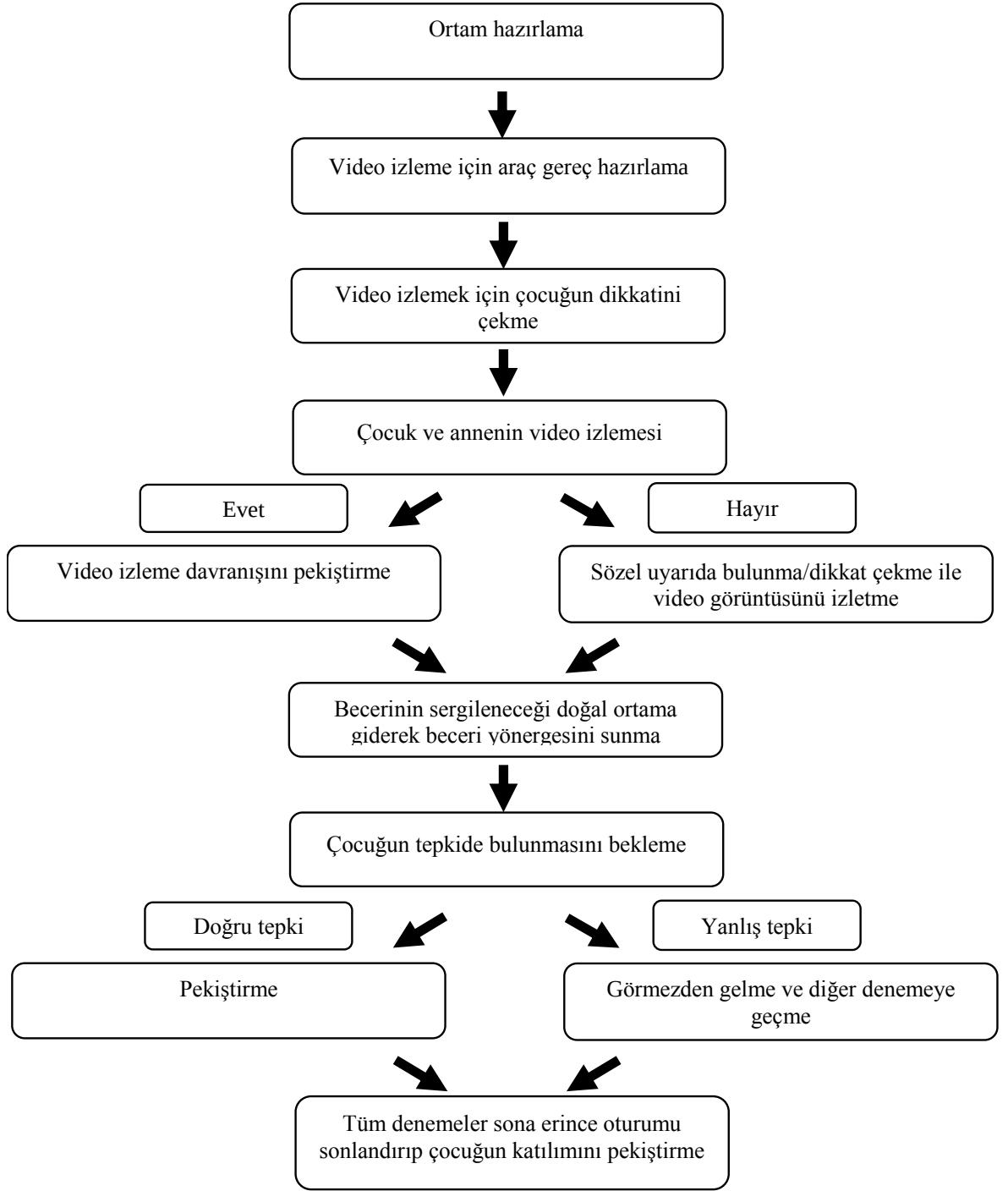
Uygulama aşamasında ölçütü karşılar düzeyde kararlı veri elde edildikten sonra silikleştirme aşamasına geçilmiştir. Silikleştirme; öykünün içeriğinde yönlendirici cümleyi çıkararak öyküyü okuma, başlık-ilk ve son cümleyi okuma, kitabı gösterme süreçleri olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Katılımcı öğretimi yapılan beceriyi ölçüte uygun biçimde doğru olarak gerçekleştirdiğinde süreç sonlandırılmıştır. Şekil 3.3’de annenin sosyal öykü ile öğretim sunma akışı yer almaktadır.



Şekil 3.3. Annenin sosyal öykü ile öğretim sunma akışı

3.10.3.2. Anneler tarafından video modelle öğretim uygulamasının sunulduğu öğretim uygulaması

Başlama düzeyi evresinde kararlı veri elde edildikten sonra yansız atama yoluyla akran modelin kullanıldığı ve anneler tarafından sunulan video modelle sosyal beceri öğretimine başlanmıştır. Öğretim oturumlarında, anne ve katılımcı bilgisayar ekranının önünde yan yana katılımcının rahat edeceği şekilde oturmuşlardır. Öncelikle anne katılımcının çalışmaya dikkatini yöneltmek üzere özel dikkat sağlayıcı ipucunu sunmuştur (örn., “Senin için bir video hazırladım, birlikte izleyelim mi?”). Katılımcı çalışmaya hazır olduğunu jestlerle ya da sözel olarak ifade ettiğinde, anne tarafından pekiştirilmiştir (örn., “Aferin sana, harikası.”). Daha sonra akranın model olduğu video klip birlikte izlenerek, anne katılımcıya görüntüyü izlediği için sözel olarak (örn., “Aferin sana, videoyu çok güzel izledin.”) pekiştirmiştir. Sosyal beceriyle ilgili görüntülerin izlenmesinin ardından anne ve katılımcı becerinin gerçekleştirileceği yere gelerek, anne katılımcıya dikkat sağlayıcı ipucu sunmuştur (örn., “Şimdi seninle izlediğimizin aynısını yapacağız, tamam mı?”). Katılımcı çalışmaya hazır olduğunu jestlerle ya da sözel olarak ifade ettiğinde, anne tarafından sözel olarak (örn., “Aferin sana, harikası.”) pekiştirilmiştir. Daha sonra anne beceriyi gerçekleştirmesi için katılımcıya beceri yönergesini sunmuş (örn., “Kendini tanı”, “Adresini söyle”) ve katılımcıyı tepkide bulunması için beş saniye süre ile beklemiştir. Katılımcı doğru tepki verdiğinde sözel olarak (örn., “Aferin sana.”) pekiştirmiş, yanlış tepki verdiğinde ise görmezden gelerek değerlendirmeye son vermiştir. Katılımcının dikkatini yöneltmesi ve çalışma için işbirliğinde bulunması her oturumun sonunda sözel olarak (örn., “Aferin sana, çok güzel çalıştın.”) anne tarafından pekiştirilmiştir. Annenin video model uygulaması ile öğretim sunma akışı Şekil 3.4’de görülmektedir.



Şekil 3.4. Annenin video model uygulaması ile öğretim sunma akışı

3.10.4. İzleme

Öğretim bittikten sonra her iki öğretim uygulamasında birinci katılımcı çocukta 5., 10. ve 14. haftada, üçüncü katılımcı çocukta 4., 10. ve 14. haftada hedef becerilerin kalıcılığının devam edip etmediğini belirlemek üzere izleme oturumları düzenlenmiştir. Ancak ikinci katılımcı çocuk ile çocuğun ev ortamının uygun olmaması ve çocuğun rahatsızlığından dolayı hiçbir öğretim uygulamasının izleme etkilerine yönelik izleme verisi toplanamamıştır. Annelerin sosyal öykü hazırlama ve uygulama becerisini ve video modelle öğretim sunma için video klip hazırlama ve video modelle öğretim sunma becerisini koruyup korumadıkları için de izleme oturumlarının gerçekleştirildiği gün ve saatte anne davranışları da kaydedilmiştir. İzleme oturumlarında katılımcılar becerileri doğru olarak gerçekleştirdiğinde oturumun sonunda çalışmaya katılımları ve işbirliği sözel olarak pekiştirilmiştir (örn., “Aferin, harikasın.”). İzleme oturumlarında doğal yoklama oturumlarında izlenen sürecin aynısı izlenmiştir.

3.10.5. Genelleme

Araştırmada OSB olan katılımcıların kendilerine anneleri tarafından sunulan öğretim uygulamalarıyla öğrendikleri becerileri farklı ortamlara genelleyip genellemedikleri ön-test son-test ölçümleriyle değerlendirilerek genelleme verisi toplanmıştır. Ön-test genelleme oturumu başlama düzeyi evresindeki yoklama oturumlarının ardından, son-test genelleme oturumu ise son yoklama oturumunun ardından yapılmıştır. Genelleme oturumlarında katılımcılar becerileri doğru olarak gerçekleştirdiğinde oturumun sonunda çalışmaya katılımları ve işbirliği sözel olarak pekiştirilmiştir. Genelleme oturumlarında doğal yoklama oturumlarında izlenen sürecin aynısı izlenmiştir. Her bir katılımcı için ortamlar arası genelleme çalışması düzenlenmiştir. Genelleme oturumları araştırmacının evinde düzenlenmiştir. Annelerle gerçekleştirilen genelleme oturumlarında ise annelerden çocukları için yeni bir beceri seçmeleri, bu beceriye ilişkin yeni bir sosyal öykü yazmaları ve yeni bir video klip hazırlamaları istenmiştir. Annelerin sosyal öykü yazma becerisini ve video klip hazırlama becerisini farklı becerilerin öğretimine ilişkin genelleyip genellemediği ise ön-test-son-test ölçümleriyle ve veri toplama formlarıyla değerlendirilmiştir.

3.11. Verilerin Toplanması

Araştırmada annelerin sosyal öyküleri doğru olarak yazıp yazmadığıyla ve video modelle öğretim uygulaması için video klbin doğru hazırlanmasıyla ilgili veriler, etkililik verileri ve verimlilik verileri, sosyal geçerlik ve güvenirlik verileri (gözlemcilerarası güvenirlik ve uygulama güvenirliği verileri) ve annelerin edindikleri uygulama becerisine ilişkin izleme ve genelleme verileri olmak üzere altı tür veri toplanmıştır.

Sosyal öykülerin anneler tarafından doğru olarak yazılıp yazılmadığı Gray (2010) tarafından açıklanan sosyal öykü yazımında dikkat edilmesi gereken basamaklar dikkate alınarak hazırlanmış olan “Sosyal Öykü Yazma Değerlendirme Formu” kullanılarak değerlendirilmiştir (Bkz. Ek 4). Video modelle öğretim sunma için annelerin video klipleri doğru olarak hazırlayıp hazırlamadıkları ile ilgili olarak “Video Klip Hazırlama Değerlendirme Formu” hazırlanarak kullanılmıştır (Bkz. Ek 6).

Etkililik verilerini toplarken katılımcıların doğru ve yanlış tepkileri kaydedilerek doğru tepki yüzdesi hesaplanmıştır. Bu veriler annelerin sosyal öyküleri sunduğu öğretim uygulaması ve annelerin video modelle öğretim sunduğu öğretim uygulaması için doğal ortamda doğal yoklama oturumlarında toplanmıştır. Etkililik verileri toplanırken yoklama, izleme, genelleme oturumları veri toplama formları kullanılmıştır.

Verimlilik ile ilgili veri toplanırken iki öğretim uygulamasının verimlilik açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için; ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleşen (a) oturum sayısına, (b) deneme sayısına, (c) toplam öğretim süresine, (d) yanlış tepki sayısına ve (e) her iki öğretim uygulamasının maliyetine ilişkin veri toplanmıştır.

Araştırmada gözlemciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliği olmak üzere iki tür güvenirlik verisi toplanmıştır. Araştırma boyunca düzenlenen tüm oturumların %30’unda gözlemciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliği verisi toplanmıştır.

Gözlemciler arası güvenirlik verileri yoklama, izleme, genelleme veri toplama formuna kaydedilmiştir.

Araştırmada annelerin sosyal öyküleri sunmaya ilişkin uygulama oturumlarında uygulama güvenirliği verileri toplanırken annelerden sergilemesi beklenen davranışlar; (a) öyküyü uygun ortamda sunma, (b) öyküyü uygun zamanda sunma, (c) dikkat çekici ipucunu sunma, (d) hazır olduğunu ifade ettiğinde pekiştirme, (e) öyküyü uygun bir ses tonuyla okuma, (f) öykünün anlaşılıp anlaşılmadığını (5N1K soruları) değerlendirme, (g) öykü anlaşıldıysa çocuğu sözel olarak pekiştirme, (h) davranışın gerçekleştirileceği ortama geçme, (i) öykü anlaşılmadıysa öykünün anlaşılmayan kısmını bir kez okuma ve öykünün anlaşılmayan kısmına ilişkin yeniden değerlendirme ve (j) öykü üç kez okunduktan sonra doğru yanıt vermezse doğru yanıtlara ilişkin model olma ve davranışın sergileneceği ortama geçme olarak belirlenmiştir. Bu amaçla “Sosyal Öykü Öğretim Uygulama Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu” kullanılmıştır (Bkz. Ek 5). Bu amaçla “Video Modelle Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu” kullanılmıştır (Bkz. Ek 7). Annelerden sosyal öykü uygulamasına ilişkin yoklama, izleme ve genelleme oturumlarında yerine getirmeleri beklenen basamaklar (a) annenin düzenlenecek oturumlarda kullanılacak araç-gereçleri ve ortamı hazırlaması, (b) hedef beceri için fırsat sunmaları ve (c) katılımcı tepkilerine uygun tepki gösterme ve beceriye ilişkin tepkileri kaydetmeleri olarak belirlenmiştir. Veriler “Annelerin Sosyal Öykü Uygulamasına İlişkin Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu” kullanılmıştır (Ek 12).

Annelerin video modelle öğretim sunumunda ise uygulama güvenirliği verileri toplanırken; (a) katılımcı ile birlikte akranın model olduğu video görüntüsü için araç hazırlama, (b) katılımcının video görüntülerini izlemesi için dikkatini sağlama, (c) katılımcı hazır olduğunu belirttiğinde pekiştirme, (d) katılımcıya video görüntüsünü izletme ve video görüntüsünü izlerken katılımcıya uygun tepki verme, (e) katılımcının video görüntüsünü izleme davranışını pekiştirme, (f) hedef beceriyi sergileyeceği ortama geçerek dikkat sağlayıcı ipucunu sunma, (g) beceri yönergesi sunma ve (h) katılımcı tepkilerine uygun ve doğru tepki gösterme davranışlarına dikkat edilmiştir. Bu amaçla “Video Modelle Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama

Formu” kullanılmıştır (Bkz. Ek 7). Araştırmada annelerin video modelle öğretim sunma uygulamasında yoklama, izleme ve genelleme oturumlarında uygulama güvenirliği verileri toplanırken; (a) annenin düzenlenecek oturumlarda kullanılacak araç-gereçleri ve ortamı hazırlaması, (b) hedef beceri için fırsat yaratıp beceri yönergesini sunması ve (c) katılımcı tepkilerine uygun ve doğru tepki göstererek beceriye ilişkin tepkileri kaydetme davranışları dikkate alınmıştır. Veriler “Annelerin Video Model Uygulamasına İlişkin Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu” kullanılmıştır (Ek 13).

Annelerin sosyal öykü sunma becerisini ve video modelle öğretim sunma becerisini koruyup korumadıklarına ilişkin uygulama sona erdikten sonra izleme verisi alınmıştır. Annelerin sosyal öykü yazma becerisini farklı becerilerin öğretimine ilişkin öykü yazmaya genelleyip genellemediğini ve video modelle öğretim uygulamasını farklı becerilerin öğretimi için genelleyip genelleyemediğini belirlemek üzere genelleme verisi toplanmıştır.

Araştırmada annelerin belirlenen hedef becerileri çocuklarına kazandırmak için gerçekleştirilen uygulamanın uygun olup olmadığını, araştırmadan elde edilecek sonuçların hem anneler hem de çocuklar için anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek için annelerden sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. Araştırmada sosyal geçerlik verilerinin toplanması için annelerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu amaçla dokuz sorudan oluşan görüşme soruları oluşturulmuş ve bu soruların uygunluğu için özel eğitim alanında çalışan beş uzmanın değerlendirilmesi alınarak sorulara son şekli verilmiştir. Bu aşamadan sonra annelerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilerek sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. Sosyal geçerlik verilerinin toplanması için araştırmacı anneden onun uygun olduğu gün ve saatte görüşme yapmak için randevu almıştır. Görüşmeler sırasında annelere araştırmanın amacı, görüşme yapılmasının amacı ve görüşmede ses ve görüntü kaydının yapılacağı açıklanarak sorular yönlendirme yapılmadan yöneltmiştir (Ek 14).

3.12. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler deneysel ölçüt dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Deneysel ölçüt ile yapılan değerlendirmede, gerçekleştirilen her iki öğretim uygulamasının katılımcıların hedef becerileri edinmeleri üzerinde etkili olup olmadığı değerlendirilmiştir (Tekin-İftar, 2012). Anneler tarafından sunulan her iki öğretim uygulamasının katılımcıların hedef davranışları edinmeleri üzerinde etkili olup olmadığına ilişkin bulgular grafiksel olarak analiz edilmiştir. Grafiksel analizde, elde edilen veriler nicelleştirilerek grafiğe işlenmiş grafikte yatay eksene araştırmada düzenlenen oturum sayıları, dikey eksene ise öğrencilerin gösterdiği doğru tepki yüzdeleri işaretlenmiştir (Tekin-İftar, 2012).

Araştırmada ardışık evreler arasında karşılaştırma yapılarak ardışık evrelerde düzey değişikliği analizi yapılmıştır. Düzey değişikliği analizinde ardışık evreler arasında düzey büyüklüğü ve kararlılığı açısından karşılaştırma yapılır ve bir evreden diğer evreye geçildiğinde görülen acil etki belirlenir (Tekin-İftar, 2012). Bu araştırmada da bir evreden diğer evreye geçildiğinde görülen acil etki belirlenmiştir.

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

Araştırmada gözlemciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliği verileri bir gözlemci tarafından toplanmıştır. Gözlemciler arası güvenirlik verileri için “görüş birliği/görüş birliği+görüş ayrılığıX100” formülü kullanılmış; uygulama güvenirliği verileri için ise; “gözlenen uygulamacı davranışı/planlanan uygulamacı davranışıX100” formülü kullanılarak değerlendirmeler yapılmıştır (Tekin-İftar, 2012).

Araştırmada ayrıca, sosyal geçerliği belirleyebilmek amacıyla öznel değerlendirme yapılarak, annelerden yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanan

veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Araştırmada öğretimi hedeflenen becerilerin önemi, bu becerilerin öğretimi için uygulanan yöntemlerin uygunluğu ve elde edilen bulguların önemine ilişkin sosyal geçerlik verisi toplamak amacıyla katılımcıların anneleriyle yarı yapılandırılmış görüşme yapılarak, annelere dokuz soru yöneltilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme sonucu elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilmiş, frekans hesaplaması yapılmış ve annelerin görüşleri değerlendirilmiştir.

IV. BÖLÜM

4. Bulgular

Araştırmada (a) annelerin sosyal öykü ve video modelle öğretim sırasında kullanacakları sosyal öykü ve video klipleri hazırlama basamaklarına uygun olarak hazırlayıp hazırlayamadıklarına ve güvenilirlik analizlerine, (b) sosyal öykü ve video modelle öğretim uygulamalarının etkililiğine, (c) sosyal öykü ve video modelle öğretim uygulamalarının izleme ve genelleme etkilerine, (d) sosyal öykü ve video modelle öğretim uygulamalarının verimliliklerine ve (e) sosyal öykü ve video modelle öğretim uygulamalarının sosyal geçerliğine ilişkin bulgular elde edilmiştir.

4.1. Sosyal Öykülerin ve Video Modelle Öğretim Uygulama Materyallerinin Doğru Olarak Hazırlanmasına ve Güvenirlik Analizlerine ilişkin Bulgular

Bu bölümde annelerin sosyal öyküleri ve video klipleri sosyal öykü ve video klip hazırlama basamaklarına uygun olarak hazırlayıp hazırlayamadıklarına ilişkin aile eğitimi öncesi ve sonrasında elde edilen bulgulara ve güvenilirlik analizi bulgularına yer verilmiştir. Bu amaçla sosyal öykü ve video klip hazırlamaya ilişkin aile eğitimi oturumlarına başlamadan önce annelerin bu becerilere ilişkin performansını belirleyebilmek üzere ön-test oturumları, bilgilendirme oturumlarından sonra son-test oturumları düzenlenmiştir. Ayrıca annelerin aile eğitimi sonrasında yeni bir beceri öğretmek üzere sosyal öykü ve video klip hazırlama becerilerine ilişkin olarak genelleme ön-test ve son-test oturumları düzenlenmiştir. Sosyal öykülerin annelerce doğru olarak yazılıp yazılmadığını sınamak üzere “Sosyal Öykü Yazma Becerisini Değerlendirme Formu”nda sıralanan basamaklar puanlanarak değerlendirilmiştir: (a) başlık koyma, (b) giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine yer verme, (c) 5N1K sorularına yanıt verme, (d) olumlu cümleler kullanma, (e) betimleyici, yansıtıcı, yönlendirici ve

doğrulamayı cümleler yazma, (f) çocuğun ağzından ve bakış açısından yazma, (g) çocuğun anlayacağı açıklıkta yazma, (h) sosyal öykü cümle oranlarına uyma ve (i) öyküde verilen örneklerin çocuğun gelişim düzeyine uygunluğu. Annelerin bilgilendirme oturumlarından önce ve sonra aile eğitimi ön-test, aile eğitimi son-test ve genelleme ön-test ve son-test oturumlarında sosyal öyküyü bu basamaklara uygun olarak hazırlama becerilerine ilişkin performanslarına Tablo 4.1’de yer verilmiştir.

Tablo 4.1. Annelerin sosyal öykü yazma becerisine ilişkin bulgular

Oturumlar	Nisa	Şebnem	Şule
Aile eğitimi ön-test	22	22	11
Aile eğitimi son-test	100	100	100
Genelleme ön-test	22	22	11
Genelleme son-test	100	100	100

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi, aile eğitimi ön-test oturumlarında Kerem’in annesi Nisa ve Rüzgar’ın annesi Şebnem yalnızca “Giriş-gelişme-sonuç bölümlerine yer verme ve 5N1K sorularına yanıt verme”, basamaklarına yer verdikleri için %22 doğruluk düzeyinde (doğru tepki sayısı toplam tepki sayısına bölünerek 100 ile çarpılmıştır) bir performans sergilemişler, diğer yandan Yılmaz’ın annesi Şule ise yalnızca “5N1K sorularına yanıt verme” basamağına yer verdiği için aile eğitimi ön-test oturumunda %11 doğruluk düzeyinde bir performans sergilemiştir. Aile eğitimi son-test oturumlarında ise tüm anneler sosyal öyküleri %100 doğru olarak yazmışlardır. Annelerin yeni bir beceriye ilişkin sosyal öykü yazma becerilerinde genelleme ön-test oturumları incelendiğinde, Kerem’in annesi Nisa ve Rüzgar’ın annesi Şebnem %22 doğruluk düzeyinde bir performans sergilemişler, diğer yandan Yılmaz’ın annesi Şule ise %11 doğruluk düzeyinde bir performans sergilemiştir. Genelleme son-test oturumlarında ise tüm annelerin yeni bir beceriye ilişkin sosyal öyküleri %100 doğru olarak yazdıkları görülmüştür. Bu bulgulardan anlaşıldığı üzere, anneler aile eğitiminden sonra sosyal öyküleri kurallarına bağlı olarak doğru bir biçimde yazmışlardır.

Video kliplerin annelerce uygun olarak hazırlanıp hazırlanmadığını sınamak üzere “Video Klip Hazırlama Becerisini Değerlendirme Formu”nda sıralanan basamaklar puanlandırılarak değerlendirilmiştir: (a) kameranın objektifini ve çekim yapılacak kapağını açma, (b) kamerayı modele sabitleme ve beceriye odaklanma, (c) kameranın ses ayarını ayarlama, (d) kameranın ışık ayarını ayarlama, (e) video çekilecek alanı görsel dikkati dağıtmayacak şekilde ayarlama, (f) kaydı başlatmak için başlama düğmesine basma, (g) beceriyi gerçekleştirmesi için modele yönerge verme, (h) modelin çekim alanı içinde kalmasını sağlama, (i) çekimi sürdürme ve (j) beceri tamamlandıktan sonra stop yazan düğmeye basarak çekimi sonlandırma (Bkz. Ek 6). Annelerin bilgilendirme oturumlarından önce ve sonra aile eğitimi ön-test, aile eğitimi son-test ve yeni bir beceriye ilişkin video klip hazırlama becerisinde genelleme ön-test ve genelleme son-test oturumlarında video klipleri bu basamaklara uygun olarak hazırlama becerilerine ilişkin performanslarına Tablo 4.2’de yer verilmiştir.

Tablo 4.2. Annelerin video klip hazırlama becerisine ilişkin bulgular

Oturumlar	Nisa	Şebnem	Şule
Aile eğitimi ön-test	33	22	0
Aile eğitimi son-test	100	100	100
Genelleme ön-test	33	22	0
Genelleme son-test	100	100	100

Tablo 4.2’de görüldüğü gibi, aile eğitimi ön-test oturumlarında Kerem’in annesi Nisa %33, Rüzgar’ın annesi Şebnem %22 ve Yılmaz’ın annesi Şule %0 doğruluk düzeyinde performans sergilemiştir. Aile eğitimi son-test oturumlarında ise tüm katılımcı anneler %100 doğruluk düzeyinde performans sergilemişlerdir. Annelerin yeni bir beceriye ilişkin video klip hazırlama becerilerinde genelleme ön-test oturumları incelendiğinde Kerem’in annesi Nisa ve Rüzgar’ın annesi Şebnem %33 ve Yılmaz’ın annesi Şule %0 doğruluk düzeyinde performans sergilemiş, genelleme son-test oturumlarında ise tüm katılımcı anneler %100 doğruluk düzeyinde performans sergilemişlerdir.

Araştırmada bağımlı değişken ve bağımsız değişken için güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Güvenirlik analizleri yapılacak olan oturumlar tüm katılımcılarda yansız olarak belirlenmiştir. Güvenirlik verileri her bir deneysel evrenin %30'unda toplanmıştır. Tablo 4.3'de araştırmanın her bir katılımcısı için sosyal öykünün kullanımında her bir deneysel evrede elde edilen gözlemciler arası güvenilirlik bulgularına yer verilmiştir. Tablo 4.3'de ise araştırmanın her bir katılımcısı için video modelle öğretim uygulamasına ilişkin yürütülen deneysel evrelerde elde edilen gözlemciler arası güvenilirlik bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 4.3. Sosyal öykü uygulaması gözlemcilerarası güvenilirlik bulguları

Oturumlar	Katılımcılar		
	Kerem	Rüzgar	Yılmaz
Başlama düzeyi oturumları	%100	%100	%100
Sosyal öykü uygulama oturumları	%100	%100	%100
İzleme oturumları	%100	-	%100
Genelleme	%100	%100	%100

Tablo 4.3'de görüldüğü gibi sosyal öykü ile öğretilmesi hedeflenen becerilere ilişkin deneysel evrelerin tamamında katılımcıların tümünde %100 güvenilirlik katsayısı elde edilmiştir.

Tablo 4.4'de görüldüğü gibi, video model öğretim uygulaması ile öğretilmesi hedeflenen becerilere ilişkin deneysel evrelerin tamamında katılımcıların tümünde %100 güvenilirlik katsayısı elde edilmiştir.

Tablo 4.4. Video model öğretim uygulamasına ilişkin gözlemcilerarası güvenilirlik bulguları

Oturumlar	Katılımcılar		
	Kerem	Rüzgar	Yılmaz
Başlama düzeyi oturumları	%100	%100	%100
Video model öğretim uygulama oturumları	%100	%100	%100
İzleme oturumları	%100	-	%100
Genelleme	%100	%100	%100

Araştırmada her iki uygulamanın da anneler tarafından güvenilir olarak uygulanıp uygulanmadığını sınamak üzere uygulama güvenirliliği analizleri de yapılmıştır. Araştırmada annelerin sosyal öyküleri sunmaya ilişkin uygulama oturumlarında uygulama güvenirliliği verileri toplanırken annelerden sergilemesi beklenen davranışlar; (a) öyküyü uygun ortamda sunma, (b) öyküyü uygun zamanda sunma, (c) dikkat çekici ipucunu sunma, (d) hazır olduğunu ifade ettiğinde pekiştirme, (e) öyküyü uygun bir ses tonuyla okuma, (f) öykünün anlaşılıp anlaşılmadığını (5N1K soruları) değerlendirme, (g) öykü anlaşıldıysa çocuğu sözel olarak pekiştirme, (h) davranışın gerçekleştirileceği ortama geçme, (i) öykü anlaşılmadıysa öykünün anlaşılmayan kısmını bir kez okuma ve öykünün anlaşılmayan kısmına ilişkin yeniden değerlendirme ve (j) öykü üç kez okunduktan sonra doğru yanıt vermezse doğru yanıtlara ilişkin model olma ve davranışın sergileneceği ortama geçme olarak belirlenmiştir. Annelerden sosyal öyküleri sunmaya ilişkin yoklama, izleme ve genelleme oturumlarında yerine getirmeleri beklenen basamaklar (a) annenin düzenlenecek oturumlarda kullanılacak araç-gereçleri ve ortamı hazırlaması, (b) hedef beceri için fırsat sunmaları ve (c) katılımcı tepkilerine uygun tepki gösterme ve beceriye ilişkin tepkileri kaydetmeleri olarak belirlenmiştir. Tablo 4.5’de sosyal öykü öğretiminde her bir deneysel evredeki oturumları güvenilir olarak uygulama becerilerine ilişkin uygulama güvenirliliği analizlerine yer verilmiştir.

Tablo 4.5. Annelerin sosyal öykü uygulamasına ilişkin yoklama, uygulama, izleme ve genelleme oturumları uygulama güvenilirliği bulguları

Oturumlar	Nisa	Şebnem	Şule
Yoklama	%100	%100	%100
Sosyal öyküyü uygulama	%100	%88	%100
İzleme	%100	-	%100
Genelleme	%100	%100	%100

Sosyal öykü öğretimi ile öğretilmesi hedeflenen becerilerin öğretimi için düzenlenen deneysel evrelerde Kerem'in annesi Nisa'nın ve Yılmaz'ın annesi Şule'nin sosyal öykü uygulama oturumlarını %100 doğruluk düzeyiyle, Rüzgar'ın annesi Şebnem'in ise sosyal öykü uygulama oturumlarını %88 (ranj=%88-%90) doğruluk düzeyiyle düzenlediği görülmüştür. Araştırmada tüm annelerin yoklama, izleme ve genelleme oturumlarını %100 doğruluk düzeyiyle düzenlediği görülmüştür.

Araştırmada annelerin video modelle öğretim sunmaya ilişkin uygulama oturumlarında uygulama güvenilirliği verileri toplanırken annelerden sergilemesi beklenen davranışlar: (a) katılımcı ile birlikte ekranın model olduğu video görüntüsü için araç hazırlama, (b) katılımcının video görüntülerini izlemesi için dikkatini sağlama, (c) katılımcı hazır olduğunu belirttiğinde pekiştirme, (d) katılımcıya video görüntüsünü izletme ve video görüntüsünü izlerken katılımcıya uygun tepki verme, (e) katılımcının video görüntüsünü izleme davranışını pekiştirme, (f) hedef beceriyi sergileyeceği ortama geçerek dikkat sağlayıcı ipucunu sunma, (g) beceri yönergesi sunma ve (h) katılımcı tepkilerine uygun ve doğru tepki gösterme olarak belirlenmiştir. Araştırmada annelerin video modelle öğretim sunma uygulamasında yoklama, izleme ve genelleme oturumlarında uygulama güvenilirliği verileri (a) annenin düzenlenecek oturumlarda kullanılacak araç-gereçleri ve ortamı hazırlaması, (b) hedef beceri için fırsat yaratıp beceri yönergesini sunması ve (c) katılımcı tepkilerine uygun ve doğru tepki göstererek beceriye ilişkin tepkileri kaydetme davranışları dikkate alınmıştır. Tablo 4.6'da video model öğretiminde annelerin her bir deneysel evreyi güvenilir olarak uygulama becerilerine ilişkin uygulama güvenilirliği analizlerine yer verilmiştir.

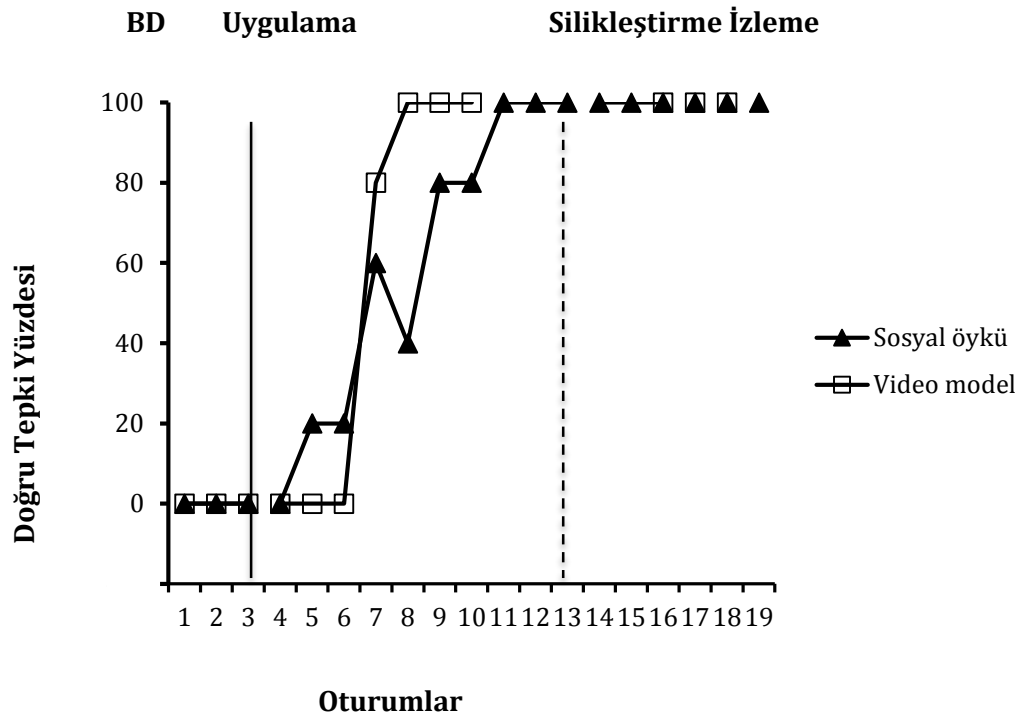
Tablo 4.6. Annelerin video model öğretim uygulamasına ilişkin yoklama, uygulama, izleme ve genelleme oturumları uygulama güvenirliği bulguları

Oturumlar	Nisa	Şebnem	Şule
Yoklama	%100	%100	%100
Video model öğretim Uygulaması	%100	%88	%94
İzleme	%100	-	%100
Genelleme	%100	%100	%100

Video modelle öğretim uygulaması ile öğretilmesi hedeflenen becerilerin öğretimi için düzenlenen deneysel evrelerde Kerem'in annesi Nisa'nın uygulama oturumlarını %100 doğruluk düzeyiyle, Rüzgar'ın annesi Şebnem'in ortalama %88 (ranj=88-90) doğruluk düzeyiyle, Yılmaz'ın annesi Şule'nin ise ortalama %94 (ranj=88-100) doğruluk düzeyiyle düzenlediği görülmüştür. Yoklama, izleme ve genelleme oturumlarında annelerden sergilemeleri beklenen davranışlar analiz edildiğinde Kerem'in annesi Nisa'nın ve Yılmaz'ın annesi Şule'nin yoklama, izleme ve genelleme oturumlarını %100 doğruluk düzeyiyle düzenlediği görülmüştür. Rüzgar'ın annesi Şebnem'in yoklama ve genelleme oturumlarını %100 doğruluk düzeyiyle düzenlediği görülmüştür.

4.2. Etkililik Bulguları: Edinim ve İzleme

Sosyal öykü ve video modelle öğretim uygulamalarının Kerem, Rüzgar ve Yılmaz'ın sosyal beceri öğretimi üzerindeki etkililiklerine ilişkin veriler sırasıyla Şekil 4.1, 4.2 ve 4.3'te yer almaktadır. Her üç şekilden de anlaşılabileceği gibi katılımcı çocuklar anneleri tarafından planlanarak sunulan sosyal öykü öğretimi ve video modelle öğretimle kendilerine öğretilmesi hedeflenen becerileri başlama düzeyinde sergileyemezken öğretim oturumlarından sonra ölçütü karşılar düzeyde sergilemişlerdir.

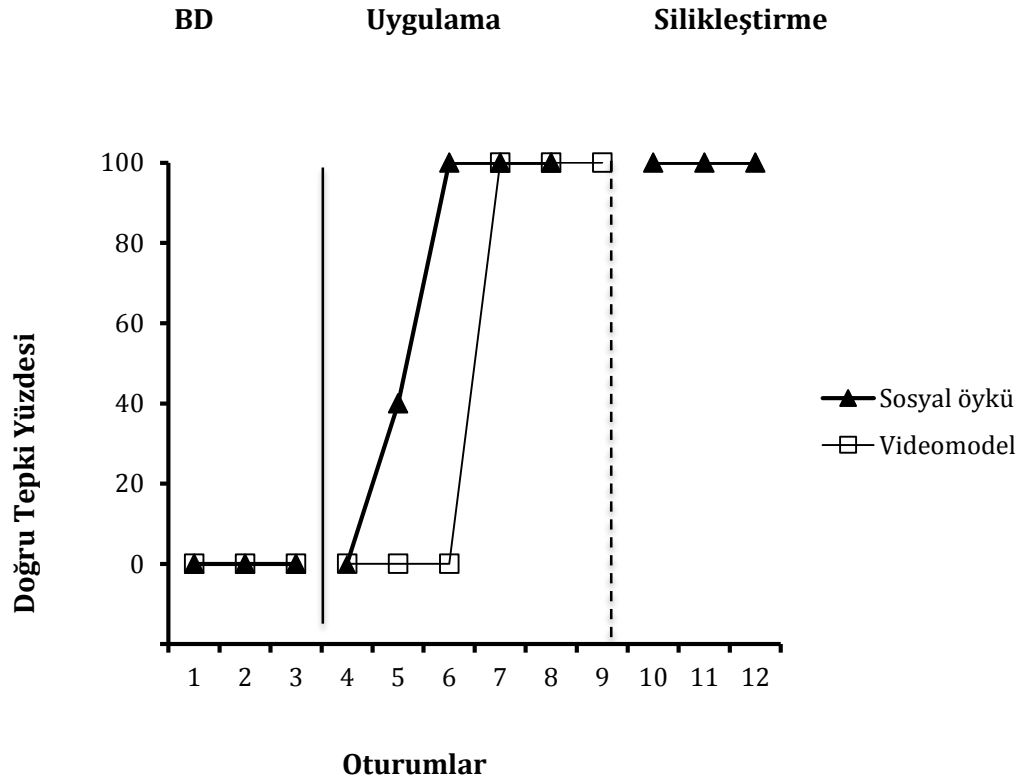


Şekil 4.1. Kerem’in Başlama Düzeyi, Uygulama ve İzleme Evrelerinde Sosyal Öykü Uygulaması ve Video Modelle Öğretim Uygulaması ile Hedef Sosyal Becerileri Öğrenme Düzeyleri

Kerem’e öğretilmesi hedeflenen beceriler için elde edilen ve Şekil 4.1’de yer alan verilerden de anlaşılabileceği gibi Kerem’in, öğretimin hemen öncesinde sosyal öykü uygulaması ile öğretilmesi hedeflenen “Yardım teklif etme” becerisinde ve video model ile öğretilmesi hedeflenen “Kendini tanıtmak” becerisinde başlama düzeyinde doğru performans sergilemediği görülmüştür. Kerem’in sosyal öykü uygulaması ve video modelle öğretim uygulaması ile sunulan öğretim oturumlarındaki verileri incelendiğinde, sosyal öykü uygulaması ile yedi öğretim oturumundan sonra, video modelle öğretim uygulamasında ise dört öğretim oturumundan sonra ölçütü karşılar düzeyde performans sergilediği görülmüştür. Araştırmada video modelle öğretim uygulama oturumlarında; beş, altı ve yedinci oturumlarda ard arda %100 doğruluk düzeyinde performans sergilediğinde video model öğretim uygulaması sonlandırılmıştır. Kerem uygulama oturumlarında sosyal öykü uygulaması ile de ard arda sekiz, dokuz ve 10. oturumlarda %100 doğruluk düzeyinde performans sergilediğinde sosyal öykü uygulaması için sosyal öykü silikleştirme oturumlarına geçilmiştir. Kerem için üç

aşamalı sosyal öykü silikleştirme oturumu düzenlenmiştir. Bu süreçte %100 doğrulukta performans sergilediğinde sosyal öykü uygulama evresine son verilmiştir. İzleme verileri incelendiğinde, Kerem’in her iki öğretim uygulaması ile sunulan öğretimle öğretilen beceriyi öğretim sona erdikten 4, 12 hafta sonra %100 doğruluk düzeyiyle sergilediği görülmüştür. Kerem’in verileri grafiksel olarak ardışık evrelerde veri düzeyleri açısından analiz edildiğinde Kerem’de sosyal öykü uygulaması ile öğretilen “Yardım teklif etme” ve video model ile öğretim uygulaması ile öğretilen “Kendini tanıtmaya” becerilerinde her iki uygulamanın da acil etkisi 0’dır. Mutlak düzey analizi sonucunda Kerem’de sosyal öykü uygulaması ile öğretilen “Yardım teklif etme” ve video modelle öğretim uygulaması ile öğretilen “Kendini tanıtmaya” becerisinin öğretiminde başlama düzeyi evresinin düzeyi olarak ortanca değer 0 iken uygulama evresinde bu değer 80 olduğu görülmüştür. Sonuçta her iki becerinin de başlama düzeyi ve uygulama evrelerinde doğru davranış yüzdeleri açısından ortanca değerlerinin önemli düzeyde farklılaştığı ve uygulama evresinde terapötik yönde iyileşme olduğu da görülmüştür.

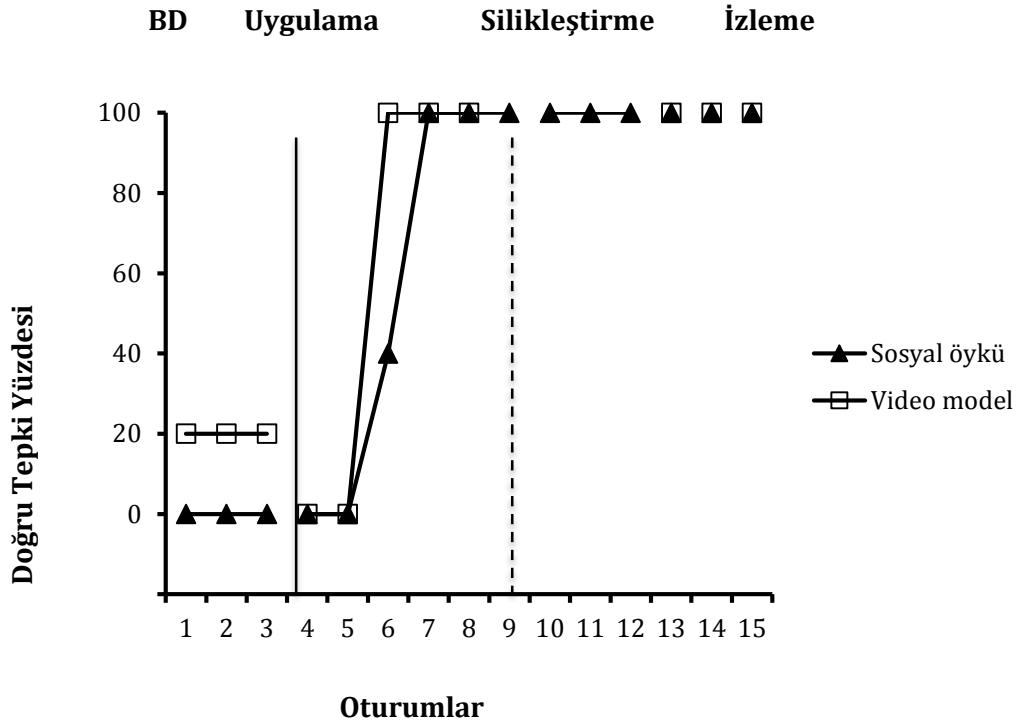
Rüzgar için elde edilen ve Şekil 4.2’de yer alan grafikte görüldüğü gibi Rüzgar’ın, öğretimin hemen öncesinde sosyal öykü uygulaması ile öğretilmesi hedeflenen “Nesneleri izin isteyerek alma” ve video model öğretim uygulaması ile öğretilmesi hedeflenen “Oyuncaklarını toplama” becerisinde başlama düzeyinde doğru performans sergilemediği görülmüştür. Rüzgar’ın sosyal öykü uygulaması ve video modelle öğretim uygulaması ile sunulan öğretim oturumlarındaki verileri incelendiğinde, sosyal öykü uygulaması ile iki öğretim oturumundan sonra, video modelle öğretim uygulaması ile de üç öğretim oturumundan sonra her iki öğretim setinde de ölçütü karşılar düzeyde performans sergilediği görülmüştür. Uygulama oturumlarında video modelle öğretim uygulama oturumlarında ard arda dört, beş ve altıncı oturumlarda %100 doğruluk düzeyinde performans sergilediğinde video modelle öğretim uygulamasına son verilmiştir. Rüzgar uygulama oturumlarında sosyal öykü öğretim uygulaması ile ard arda üç, dört ve beşinci oturumlarda %100 doğruluk düzeyinde performans sergilediğinde ise, sosyal öykü uygulamasında üç aşamalı silikleştirme oturumlarına geçilmiştir. Bu süreçte %100 doğrulukta performans sergilediğinde sosyal öykü uygulama evresine son verilmiştir.



Şekil 4.2. Rüzgar’ın Başlama Düzeyi ve Uygulama Evrelerinde Sosyal Öykü Uygulaması ve Video Modelle Öğretim Uygulaması ile Hedef Sosyal Becerileri Öğrenme Düzeyleri

Rüzgar’ın verileri grafiksel olarak ardışık evrelerde veri düzeyleri açısından analiz edildiğinde Rüzgar’da sosyal öykü uygulaması ile öğretilen “Nesneleri izin isteyerek alma” ve video model ile öğretim uygulaması ile öğretilen “Oyuncak toplama” becerilerinde her iki uygulamanın da acil etkisi 0’dır. Mutlak düzey analizi sonucunda Rüzgar’da sosyal öykü uygulaması ile öğretilen “Nesneleri izin isteyerek alma” ve video modelle öğretim uygulaması ile öğretilen “Oyuncak toplama” becerisinin öğretiminde başlama düzeyi evresinin düzeyi olarak ortalama değer 0 iken uygulama evresinde bu değer 100 olduğu görülmüştür. Sonuç olarak her iki becerinin de başlama düzeyi ve uygulama evrelerinde doğru davranış yüzdeleri açısından ortalama değerlerinin önemli düzeyde farklılaştığı ve uygulama evresinde terapötik yönde iyileşme olduğu da görülmüştür.

Yılmaz’a öğretilmesi hedeflenen beceriler için elde edilen verilere Şekil 4.3’de yer verilmiştir. Yılmaz’a sosyal öykü öğretimi ile “Kendini Tanıtma” becerisinin öğretimi, video modelle öğretim ile ise “Adresini Söyleme” becerisinin öğretimi hedeflenmiştir.



Şekil 4.3.Yılmaz’ın Başlama Düzeyi, Uygulama ve İzleme Evrelerinde Sosyal Öykü Uygulaması ve Video Modelle Öğretim Uygulaması ile Hedef Sosyal Becerileri Öğrenme Düzeyleri

Şekil 4.3’te de görüldüğü gibi Yılmaz’ın, öğretimin hemen öncesinde sosyal öykü uygulaması ile öğretilmesi hedeflenen “Kendini tanıtma” becerisinde doğru performans sergilemediği; video model öğretim uygulaması ile öğretilmesi hedeflenen “Adresini söyleme” becerisinde ise başlama düzeyinde %20 doğruluk düzeyinde performans sergilediği görülmüştür. Yılmaz’ın sosyal öykü uygulaması ve video modelle öğretim uygulaması ile sunulan öğretim oturumlarındaki verileri incelendiğinde, sosyal öykü uygulaması ile üç öğretim oturumundan sonra, video modelle öğretim uygulamasında ise iki öğretim oturumundan sonra ölçütü karşılar düzeyde performans sergilediği görülmüştür. Araştırmada video modelle öğretim uygulama oturumlarında; üç, dört ve beşinci oturumlarda ard arda %100 doğruluk

düzeyinde performans sergilediğinde video model öğretim uygulaması sonlandırılmıştır. Yılmaz uygulama oturumlarında sosyal öykü uygulaması ile de ard arda dört, beş ve altı'ncı oturumlarda %100 doğruluk düzeyinde performans sergilediğinde sosyal öykü uygulaması için sosyal öykü silikleştirme oturumlarına geçilmiştir. Yılmaz için üç aşamalı sosyal öykü silikleştirme oturumu düzenlenmiştir. Bu süreçte %100 doğrulukta performans sergilediğinde sosyal öykü uygulama evresine son verilmiştir. Yılmaz için elde edilen izleme verileri incelendiğinde, Yılmaz'ın hem sosyal öykü uygulaması ile hem de video modelle öğretim uygulaması ile sunulan öğretimle öğretilen beceriyi öğretim sona erdikten 4, 10 hafta sonra %100 doğruluk düzeyiyle sergilediği görülmüştür.

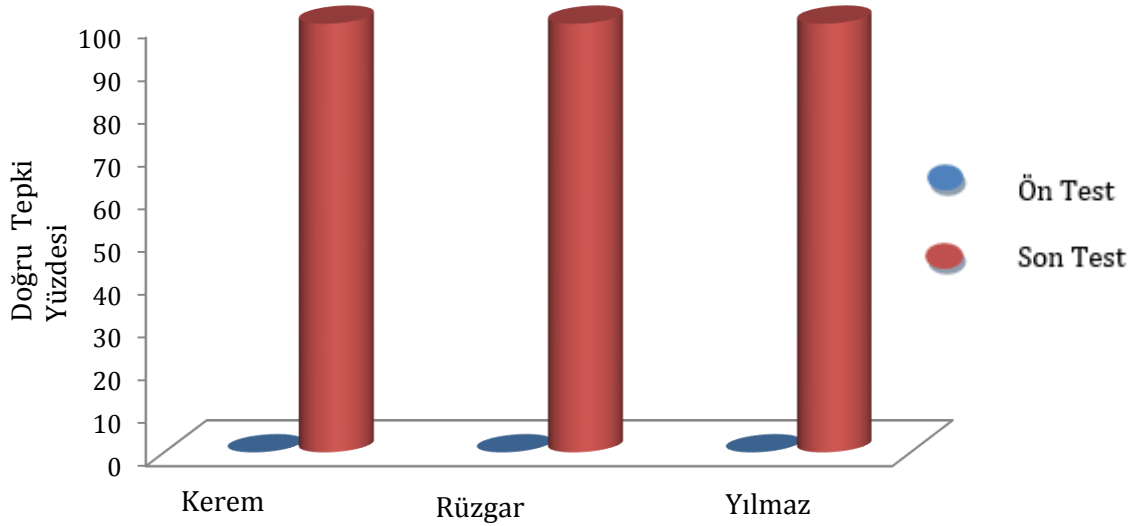
Yılmaz'ın verileri grafiksel olarak ardışık evrelerde veri düzeyleri açısından analiz edildiğinde Yılmaz'da sosyal öykü uygulaması ile öğretilen “Kendini tanıtmak” becerisinde uygulamanın acil etkisi 0 iken, video modelle öğretim uygulaması ile öğretilen “Adresini söyleme” becerisinde uygulamanın acil etkisi 20'dir. Mutlak düzey analizi sonucunda Yılmaz'da sosyal öykü uygulaması ile öğretilen “Kendini tanıtmak” becerisinin öğretiminde başlama düzeyi evresinin düzeyi olarak ortanca değer 0 iken, video modelle öğretim uygulaması ile öğretilen “Adresini söyleme” becerisinin öğretiminde başlama düzeyi evresinin düzeyi olarak ortanca değer 20'dir. Uygulama evresinde ise her iki öğretim uygulamasında bu değer 100 olduğu görülmüştür. Sonuç olarak her iki becerinin de başlama düzeyi ve uygulama evrelerinde doğru davranış yüzdeleri açısından ortanca değerlerinin önemli düzeyde farklılaştığı ve uygulama evresinde terapötik yönde iyileşme olduğu da görülmüştür.

4.3. Etkililik Bulguları: Genelleme

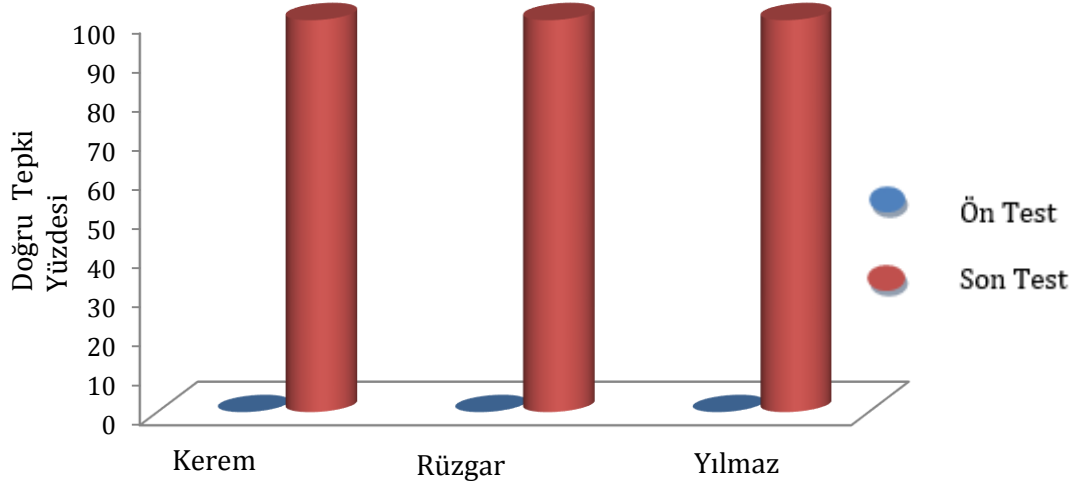
Sosyal öykü uygulaması ve video modelle öğretim uygulamalarında edinimi sağlanan becerilerin genellenmesi üzerindeki etkileri incelendiğinde her üç katılımcıda da genellenmenin ölçütü karşılar düzeyde gerçekleştiği görülmektedir. Şekil 4.4'de sosyal öykü uygulaması ile elde edilen veriler ve Şekil 4.5'de ise video model öğretim uygulaması ile elde edilen veriler yer almaktadır.

Ortamlararası genelleme açısından ön-test oturumlarında Kerem’in sosyal öykü uygulaması ile “yardım teklif etme” becerisini ve video modelle öğretim uygulamasında “kendini tanıtmı” becerisini, Rüzgar’ın sosyal öykü uygulaması ile “nesne almak için izin isteme” becerisini ve video modelle öğretim uygulamasında “oyuncaklarını toplama” becerisini, Yılmaz’ın sosyal öykü uygulaması ile “Kendini tanıtmı” becerisini ve video modelle öğretim uygulamasında “Adresini söyleme” becerisini doğru olarak sergilemediğı görölmüşür.

Ortamlararası genelleme açısından son-test oturumlarında Kerem’in sosyal öykü uygulaması ile “yardım teklif etme” becerisini ve video modelle öğretim uygulamasında “kendini tanıtmı” becerisini, Rüzgar’ın sosyal öykü uygulaması ile “nesne almak için izin isteme” becerisini, video modelle öğretim uygulamasında “oyuncaklarını toplama” becerisini, Yılmaz’ın sosyal öykü uygulaması ile “Kendini tanıtmı” becerisini ve video modelle öğretim uygulamasında “Adresini söyleme” becerisini %100 doğruluk düzeyinde sergilediğı görölmüşür.



Şekil 4.4. Katılımcıların sosyal öykü öğretim uygulaması ile elde edilen genelleme ön-test-son-test verilerine ilişkin grafik



Şekil 4.5. Katılımcıların video model öğretim uygulaması ile elde edilen genelleme ön-test-son-test verilerine ilişkin grafik

4.4. Sosyal Öykü Uygulaması ve Video Modelle Öğretim Uygulaması Verimlilik Bulguları

Sosyal öykü öğretim uygulaması ve video modelle öğretim uygulamalarının verimlilikleri ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleşen (a) oturum sayısı, (b) deneme sayısı, (c) yanlış tepki sayısı, (d) toplam öğretim süresine ilişkin veri toplanmıştır. Veriler Tablo 4.7’de verilmiştir. Tablo 4.7’de görüldüğü gibi katılımcıların ikisinde (Rüzgar ve Yılmaz), hedeflenen becerilerde ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleşen oturum sayısı açısından önemli derecede fark görülmemiştir. Katılımcılardan birinde (Kerem) ise video modelle öğretim uygulamasının daha verimli olduğu görülmüştür. Araştırmada her iki uygulamada ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleştirilen deneme sayısı açısından bakıldığında, üç katılımcıda da video modelle öğretim uygulamasının sosyal öykü uygulamasına göre daha verimli olduğu görülmüştür. Hata sayısı açısından her üç katılımcıda da video modelle öğretim uygulamasının sosyal öykü uygulamasına göre hata sayısı açısından daha verimli olduğu belirlenmiştir. Öğretim süreleri açısından ise, video modelle öğretim uygulamasının her üç katılımcıda da daha az sürede öğretimle gerçekleştirildiği görülmüştür. Ancak yoklama oturumu süreleri açısından iki katılımcıda video modelle öğretim uygulamasının (Kerem ve Yılmaz) bir katılımcıda ise (Rüzgar) sosyal öykü uygulamasının verimli olduğu görülmüştür.

Tablo 4.7. Sosyal öykü uygulaması ve video modelle öğretim uygulaması verimlilik bulguları

Öğrenci	Uygulama	Ölçüt karşılanınca ya değin geçen oturum sayısı	Ölçüt karşılanın caya değin gerçekleştirilen deneme sayısı	Ölçüt karşılanın caya değin gerçekleşen yanlış tepki sayısı	Ölçüt karşılanın caya değin geçen öğretim süresi	Ölçüt karşılanın caya değin geçen yoklama süresi
Kerem	SÖ	10	50	20	28:23	33:75
	VM	7	35	16	13:22	05:18
Rüzgar	SÖ	5	25	8	12:12	11:55
	VM	6	36	3	06:73	15:47
Yılmaz	SÖ	6	30	13	16:18	8:51
	VM	5	25	10	02:37	1:47

Tablo 4.7’de yer alan verilerden de anlaşılacağı gibi Kerem’in sosyal öykü uygulaması ile öğretilmesi hedeflenen hedef beceriyi öğrenebilmesi için 10 öğretim oturumu ve 50 öğretim denemesi gerçekleştirilmiştir. Video modelle öğretim uygulaması ile öğretilmesi hedeflenen becerileri öğrenebilmesi için 7 öğretim oturumu ve 35 öğretim denemesi gerçekleştirilmiştir. Yanlış tepki sayısı açısından veriler incelendiğinde, sosyal öykü uygulaması ile sunulan uygulama oturumlarında Kerem’in toplam 20, video modelle öğretim uygulaması ile sunulan uygulama oturumlarında 16 yanlış tepki sergilediği görülmüştür. Kerem’in ölçüt karşılanıncaya değin sosyal öykü uygulaması ile sunulan öğretimin toplam 28 dak.23 sn ve doğal ortamda hedef beceriyi sergileme süresinin ise toplam 33 dak.75 sn. olduğu, video modelle öğretim uygulaması ile sunulan öğretimin ise toplam 13 dak.22 sn. ve doğal ortamda hedef beceriyi sergileme süresinin ise toplam 05 dak.18 sn. olduğu görülmüştür.

Rüzgar’ın sosyal öykü uygulaması ile öğretilmesi hedeflenen hedef beceriyi öğrenebilmesi için beş öğretim oturumu ve 25 öğretim denemesi gerçekleştirilmiştir. Video modelle öğretim uygulaması ile öğretilmesi hedeflenen becerileri öğrenebilmesi için 7 öğretim oturumu ve 6 öğretim denemesi gerçekleştirilmiştir. Yanlış tepki sayısı

açısından veriler incelendiğinde sosyal öykü uygulaması ile sunulan uygulama oturumlarında Rüzgar'ın toplam 8, video modelle öğretim uygulaması ile sunulan uygulama oturumlarında 3 yanlış tepki sergilediği görülmüştür. Rüzgar'ın ölçüt karşılanıncaya değin sosyal öykü uygulaması ile sunulan öğretimin toplam 12 dak. 12 sn. sürdüğü ve doğal ortamda hedef beceriyi sergileme süresinin ise toplam 11 dak.55 sn. olduğu, video modelle öğretim uygulaması ile sunulan öğretimin ise toplam 07 dak. 13 sn. sürdüğü ve doğal ortamda hedef beceriyi sergileme süresinin ise toplam 15 dak.47 sn. olduğu görülmüştür.

Yılmaz'ın sosyal öykü uygulaması ile öğretilmesi hedeflenen hedef beceriyi öğrenebilmesi için 6 öğretim oturumu ve 30 öğretim denemesi gerçekleştirilmiştir. Video modelle öğretim uygulaması ile öğretilmesi hedeflenen becerileri öğrenebilmesi için 5 öğretim oturumu ve 25 öğretim denemesi gerçekleştirilmiştir. Yanlış tepki sayısı açısından veriler incelendiğinde sosyal öykü uygulaması ile sunulan uygulama oturumlarında Yılmaz'ın 13, video modelle öğretim uygulaması ile sunulan uygulama oturumlarında 10 yanlış tepki sergilediği görülmüştür. Yılmaz'ın ölçüt karşılanıncaya değin sosyal öykü uygulaması ile sunulan öğretimin toplam 16 dak. 18 sn. sürdüğü ve doğal ortamda hedef beceriyi sergileme süresinin ise toplam 08 dak.51 sn. olduğu, video modelle öğretim uygulaması ile sunulan öğretimin ise toplam 2 dak. 37 sn. sürdüğü ve doğal ortamda hedef beceriyi sergileme süresinin ise toplam 1 dak. 47 sn. olduğu görülmüştür.

4.5. Sosyal Geçerlik

Araştırmada sosyal geçerlik verileri üç anneden öznel değerlendirme yaklaşımı kullanılarak toplanmıştır. Bu amaçla annelerle bire-bir olarak yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş ve toplanan veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Annelerle yapılan görüşmelerin ses kaydı yapılmıştır. Annelerle gerçekleştirilen görüşmelerin ses kaydı dinlenerek görüşme formuna dökümleri yapılmıştır. Daha sonra temalar oluşturulmuştur. Bu bulgulara bağlı olarak annelerin çalışmanın sosyal geçerliğine ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu görülmüştür.

Annelere ilk olarak katıldıkları bu çalışmada çocuklarına öğretmek üzere bu becerileri seçme nedenleri sorulmuş ve üç anneden alınan yanıtlar analiz edilmiştir. Alınan yanıtlar çalışılan becerinin önemi teması altında toplanmıştır.

Çalışılan becerinin önemi ile ilgili olarak, kendileriyle görüşülen üç anne de çalışmak üzere seçilen becerilerin çocukları için çok önemli olduğunu belirtmiştir. Annelerden Şebnem bu önemi “çocuğumun otizm tanısı olduğu için bu becerileri sıkıntılıydı, önemliydi bizim için o yüzden bu becerileri seçtik” sözleriyle, Nisa “girdiği ortamlarda daha aktifleşmesi için, iletişim becerilerini daha artırır diye düşündüm”, Şule ise “dışarı çıkıyoruz, parka gidiyoruz, insanların içine karışıyoruz oralarda önemli, arkadaşlarıyla iletişim kurması, sosyalleşmesi açısından, onlarla iletişim kurması açısından önemli” sözleriyle belirtmiştir.

Araştırmada annelere sosyal öykü uygulamasıyla ilgili düşüncelerinin neler olduğu sorulmuş ve alınan yanıtlardan alttaki temalar oluşturulmuştur.

1. Sosyal öyküye ilişkin bilgilendirilme durumu,
2. Sosyal öykü hazırlama ve yazma,
3. Sosyal öykü uygulanması temaları oluşturulmuştur. Sosyal öykü uygulanması ile ilgili üç alt tema yer almaktadır.
 - a. Günlük hayata katkısı
 - b. Öğretim öncesinde hazırlık yapmak için zaman harcama
 - c. Aileye ekonomik yük getirme durumu

Sosyal öyküye ilişkin bilgilendirilme durumu ile ilgili olarak annelerden Şebnem “siz sosyal öykü oluşturmak için gerekli basamakları çok net anlattığınız için ben de örneğe bakarak kolaylıkla bir sosyal öykü oluşturabildim. O yüzden çok sıkıntılı bir süreç değildi”, Nisa “ilk önce sosyal öykü nasıl bi yöntem, yazma kuralı nedir onu bilmiyoduk, verdiğiniz kitabı inceleyince, siz çok güzel bir şekilde anlattığınız için ve kitaba bu neydi diye takılıp bakınca da süreç zor gelmedi” ve Şule “o süreç çok iyiydi, kolay geldi, siz anlatınca kolay geldi” sözleriyle üç anne de bilgilendirme sürecinin olumlu geçtiğini ve bunda araştırmacının bilgilendirme çalışmasının ve el kitapçığının etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Sosyal öykünün hazırlanması ve yazılması ile ilgili olarak annelerden Şebnem “elbette biraz düşünmek gerekiyor, kafanda biraz tasarlamam gerekiyor, pratiği yakalayınca artık rahatlıkla oluşturabiliyorsunuz. Cümle türlerini ve kullanımlarını bilince daha rahat zaten kurallarda belli” sözleriyle, Nisa “bu yönden daha sistematik öğrettik yazdık, daha güzel oldu, çok da zor gelmedi işin açıkçası, eğlenceli de geldi. Çalıştığınız şeyin görsele dökülüp hikayeleştirilmesi, çocukla bunu bire-bir anında paylaşmanız çocuğunuz için bir şey yaratıyorsunuz, öğretmek istediğinizi görsel yolla ve altında yazılı olarak paylaşıyorsunuz, bu öğrenme metodu olarak çok güzel bir metod” sözleriyle ve Şule ise “önce yapamam diye korktum ama başlayınca, siz de yardım edince gösterince çok kolay hazırladım” sözleriyle sosyal öykü hazırlarken ve yazarken çok zorlanmadıklarını ve yazmaktan çok memnuniyet duyduklarını belirtmişlerdir.

Sosyal öykünün uygulanması bu temaya ilişkin olarak günlük hayata katkısını Annelerden Şebnem “çocuğum tabii ki direk söylediğinde anlamadığı için komutları alamadığı için öyküyle anlattığınızda ve kendi üzerinden ya da başkası üzerinden öyküyü dinlediğinde daha rahat adapte olup yapılmak isteneni yapıyordu” sözleriyle, Nisa “tabii zaman zaman oluyo faydası, daha önce hiç bunları yapmıyordu, şimdi yapıyo, özellikle öğrendiği sahneleri bir an düşünüp aklına geliyor ve beceriyi yapıyor öyle düşünüyorum, benim hoşuma gidiyor” sözleriyle, Şule “günlük hayatta işine yarıyor çocuğun öğrendikleri, o zaman benim de işim kolaylaşıyor iş yaparken, parkta, alış-verişte” sözleriyle sosyal öykü uygulamasının günlük hayatta annelerin çocukları becerileri sergiledikleri için işlerini kolaylaştırdığından söz edilebilir.

Sosyal öykünün uygulanmasıyla ilgili olarak öğretim öncesinde hazırlık için her üç annede çok az zaman harcadıklarını belirtmişlerdir. Bununla ilgili olarak Annelerden Şebnem “yoo çok zaman almadı” Nisa “yalnızca öğrenim süreci hani beraber paylaştığımız bilgilendirme süreci uzundu. İlk tabi nasıl bir yöntem, sosyal öykü dediğin zaman hani onun bi yazma kuralı falan onu bilmiyoduk, ama hazırlaması ve uygulaması çok zaman almadı” sözleriyle ve Şule “yok yok hiç zamanım gitmedi, gitse de çocuğumun öğrenmesi önemli” sözleriyle öğretim öncesi hazırlığın zaman alıcı olmadığını belirtmişler sadece bir anne bilgilendirme sürecini zaman alıcı olarak belirtmiştir.

Sosyal öykü uygulamasının ekonomik açıdan yük getirme durumuna ilişkin olarak her üç anne de kendilerine ve ailelerine herhangi bir yük getirmediğini “hayır yok tabii” sözleriyle belirtmişlerdir.

Araştırmada annelere video modelle öğretim uygulamasıyla ilgili düşüncelerinin neler olduğu sorulmuş ve alınan yanıtlardan alttaki temalar oluşturulmuştur.

1. Video modelle öğretim uygulamasına ilişkin bilgilendirilme durumu,
2. Video klip hazırlama
3. Video modelle öğretim sunma durumu temaları oluşturulmuştur. Video modelle öğretim sunma ile ilgili üç alt tema yer almaktadır.
 - a. Günlük hayata katkısı
 - b. Öğretim öncesinde hazırlık yapmak için zaman harcama
 - c. Aileye ekonomik yük getirme durumu
4. Video modelle öğretim ile sosyal öykü uygulaması karşılaştırılma durumu

Video modelle öğretim uygulamasına ilişkin bilgilendirilme durumu ile ilgili olarak annelerden Şebnem “sizin bana sunduğunuz şey çok planlıydı, basamak herşeyi planladık, bilgisini aldık” Nisa “zor gelmedi bilgilendirme süreci bana, öğrenmeyi de özlemişiz, yıllar oldu yani bi aşkla bi şevkle çalıştık”, Şule “zor gelmedi hemen öğrendim” sözleriyle bilgilendirme aşamasının olumlu ve kolay geçtiğini belirtmişlerdir.

Video klip hazırlanması ile ilgili olarak annelerden Şebnem “video biraz daha sosyal öykülere göre daha doğru ortamı ve doğru kişileri bulmak gerektiren bir çalışma, biraz daha özverili olunması gerekli, siz çok planlı sundunuz video klip hazırlamayı, beraber çekimler yaptık, beceriyi belirledik, ona uygun nasıl çekim yapılır öğrendik, çektik, nerde izletebiliriz onu gösterdiniz, herşey planlıydı” sözleriyle çok özenli çekim çalışması olması gerektiğini ve video modelin hazırlığının planlı olması gerektiğini belirtmiştir. Nisa “video klip hazırlamak bana zor gelmedi” ve Şule “önce bilemedim ama sonra beraber çekim yaptık, neresini nasıl çekeceğim öğrenince kolay geldi, öğrendim” ve “çok zorlanacak bir şey gelmedi bana” sözleriyle video klip hazırlarken kendilerine nasıl çekim yapılacağı ile ilgili öğretim sunulduğu ve örnek

çekimler yapıldığı için zorlanmadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca annelerin üçü’de video modelle öğretimin kendilerine ekonomik bir yük getirmediğini *“hayır yok, yük getirmedir”* sözleriyle belirtmişlerdir.

Araştırmada sosyal geçerlikte dikkat çeken bir bulgu; bir anne, Nisa, *“video modelde şimdi rol model aldığı çocuk yaşıtı olması hani hem ondan birşeyler öğrendi hem ben de yaparım, onun gibi yaparım, kendini ispatlama çabasında kattığı için etkili oldu bence”* sözleriyle video modelle öğretim uygulamasında akran model kullanılmasının, akran modelin yaşının aynı olmasının çocuğun öğrenmesini kolaylaştırdığını ve olumlu yönde artış sağladığını belirtmiştir.

Araştırmada iki anne video model uygulaması ile sosyal öykü uygulamasını karşılaştırarak; annelerden Şebnem *“video model uygulaması sosyal öyküye göre biraz daha zaman alıcı, daha dikkat gerektiren bi uygulama, daha özveri isteyen bi uygulama diğer uygulamaya göre. Ama daha etkili, çünkü görsel var, bilişim araçları’ya daha ilginç geldiği için etkili”* ve Nisa *“görsel hafızası yüksek olan bi çocuk için daha da etkili bi yöntem. bence çok etkili bi yöntem çocuk üzerinde. Özellikle kendi yaşıtı, cinsiyeti onun yerine kendini koyarak onu örnek alarak yapması çok güzel bi şey”* sözleriyle video modelle öğretim uygulamasının sosyal öykü uygulamasına göre daha etkili bulduklarını belirtmişlerdir.

Video model öğretim uygulamasının uygulanmasına ilişkin annelerden Şebnem “çok faydalı olduğunu düşünüyorum uygulamanın. Akranı modeldi bizde çok etkiliydi. Görseli direk taklit ederek yapıyoona uygun birşeyse eğlenceli de geliyor, yaşıtları ile ilgili bir video çekimiyse rahatlıkla kapıyor” ve Nisa *“görsel hafıza burda çok etkili, bazı çocuklarda işitsel bazı çocuklarda görsel hafıza etkili, benim çocuğumda görse, çok severek yapıyo”* sözleriyle video modelle öğretim uygulamasını faydalı bulduklarını ve uygulamasının görselleştirilmesinden dolayı kullanımının etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmada annelere gerçekleştirdikleri çalışmanın çocuklarının ev yaşantısına katkıları ve toplumsal yaşantısına katkıları ile ilgili soru yöneltilmiş ve alınan yanıtlar

çalışmanın çocuğun ev yaşantısına ve toplumsal yaşantısına katkıları teması altında ayrı ayrı toplanmıştır. *Ev yaşantısına katkısı* ile ilgili olarak annelerden Şebnem “*olumlu diyebilirim*”, Nisa “*daha düzenli oldu şimdi yapmadıklarını yapıyo ben demeden, hatta yaşlılarına göre daha ileri olduğunu düşünüyorum*” ve Şule “*iyiki çalışmışız, daha iyi anlıyo, okuduğumu anlamasına katkısı oldu*” sözleriyle her iki uygulamayla ilgili çalışmanın da olumlu katkısından söz etmişlerdir.

Çalışmanın çocuğun toplumsal yaşantısına katkısıyla ilgili olarak (a) arkadaş çevresiyle iletişimine katkısı ve (b) diğer kişilerle iletişimine katkısı olmak üzere iki alt tema belirlenmiştir. Arkadaş çevresiyle iletişime katkısı ilgili olarak annelerden Şebnem “*tabiki oldu, böyle örnekleri gördükçe çocuğum arkadaşlarıyla daha olumlu ilişkiler kuruyor*”, Nisa “*dışarda kişilerle olumlu ilişkiler kurmasını sağladı, öğrendiği beceriyi her ortamda sergileyebiliyor, kendisine bir şey olsa her zaman ben yanında yokum, o zaman hemen öğrendiği gibi kendini tanıtır ve hemen bize, öğretmenine ulaşabilirler bu güzel bir şey*” ve Şule “*önce arkadaşlarının yanına gitmiyodu ben katıyodum, benle gidiyodu, şimdi biz hiç söylemiyoz kendisi gidiyo, kaynaşıyo, konuşuyo, iletişim kurmasını sağladı*” sözleriyle çalışmanın çocuklarına olumlu yönde katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Çalışmanın çocuğun diğer insanlarla olan iletişimine katkısıyla ilgili olarak annelerden Şebnem “*o şimdi gözlemliyor, diğer insanlar ne yapıyor, bir yere gittiğimizde öğrendiğini yapıyor, bu bulunduğu ortamı da insanları da etkiliyor. Dolayısıyla diğer insanlarla da olumlu ilişkiler kuruyor*”, Nisa “*iletişim kurmasını sağladı*” ve Şule “*katkısı oldu tabi, daha iyi konuşuyo, kendini daha iyi anlatıyo, iletişim kurmasını sağladı*” sözleriyle diğer kişilerle de olumlu ilişkiler ve iletişim kurduğunu belirtmektedirler.

Araştırmada annelere çocuklarının *farklı ortamlara gittiklerinde ve farklı kişilerle karşılaştıklarında olumlu davranış değişikliğinin devam edip etmediği sorulduğunda* annelerden Şebnem “*bizim dışarda sıkıntılarımız vardı artık olmuyo*”, Nisa “*çocuğun özgüveni arttı, hoşuma gidiyor bu. İnsanların bakış açısında değişti yapabiliyor diyorlar, Kendine güven duyması, daha önce bunları yapmadığı için iki*

adım gerideydi, şimdi yapabiliyor daha aktif”, Şule “evet eve farklı kişiler gelince yapıyo” sözleriyle çocuklarının öğrendiği becerilerin kalıcılığının ve genellemesinin sağlandığını belirtmişlerdir.

Araştırmada annelere gerçekleştirilen *çalışmanın beğenilen ve beğenilmeyen yönleri* sorulmuş ve alınan yanıtlar çalışma hakkında düşünceler teması başlığında toplanmıştır. Bununla ilgili olarak anneler çalışmanın beğenmedikleri yönü bulunmadığını her üç anne de *yok*” cevabını vererek belirtmişlerdir. Çalışmanın beğendikleri yönleriyle ilgili olarak annelerden Şebnem *“öncelikle bu çalışmayı yapan kişi olarak sizin çok donanımlı olmanız, güzel bi şekilde herşeyi anlatmanız ve çok pozitif yaklaşmanız, her aşamayı anlatmanız, güleryüzünüz çok faydalı. Bunlar sadece bizim için değil diğer anneler içinde çok faydalı bence. Ayrıca video modelde seçeceğimiz kişileri doğru seçmek ve doğru zamanda doğru görüntüleri almak biraz sıkıntılı bence gönüllü bulmak zor diye düşünüyorum. Ama sosyal öyküyü siz yazıyorsunuz, kolaylıkla oluşturabilirsiniz”, Nisa “ikisinin de artı yönleri var. Biri sosyal öykü çocuğunuzla iletişiminizi artıran bi şey, onunla paylaşımınızı artıran bi şey, onunla iletişime geçmek, onu abi şey öğretmek hem de daha güzel vakit geçirmek için çok güzel. Video modelde ona örnek bi model ile onu yönlendirdiğinizi düşünün, ikisinin de çok faydalı olduğunu düşünüyorum. İkisinin de farklı açıdan farklı faydaları var” ve Şule “ben de bir başka şey yaparım artık başka çalışma” sözleriyle anneler çalışmayı bilgilendirici çalışmalarıyla, uygulamasıyla, kişilerle olan ilişkilerine katkıları düşünüldüğünde olumlu bulduklarını ve beğendiklerini belirtmişlerdir.*

Araştırmada annelere *çalışmanın kendilerinin ev yaşantısına ve toplumsal yaşantılarına katkısı* sorulmuş ve çalışmanın annenin ev yaşantısına katkısı ile annenin toplumsal yaşantısına katkısı temaları başlığında görüşleri toplanmıştır. *E v yaşantısıyla* ilgili olarak annelerden Şebnem *“faydalı olduğunu düşünüyorum”, Nisa “onun bir şeyleri başardığını görerek mutlu oluyosunuz, motive diyor insanı, herşey daha düzenli oldu evde” ve Şule “evdeki diğer baba ve ablalar onun neler yapabileceğini gördüler, bana anne nasıl çalışacaksın diyorlardı bitirince hiç ummadık böyle çalışacağını dediler”* sözleriyle çalışmanın ev yaşantılarında oldukça olumlu etkiler yarattığını belirtmişlerdir.

Araştırmada annelere *çalışmanın toplumsal yaşantılarına katkılarını* belirtmeleri istendiğinde; annelerden Şebnem “*bireyin kendisindeki gelişme toplumsal gelişmeyi de sağlar. Zaten olumsuzlukları çok yaşayan bir çocuk, hayatının her aşamasında çok kullanılacak beceriler, toplumda da doğal olarak faydası olacaktır*”, Nisa “*tabiki, çocuğa artık yapması gereken şeyi söylemiyorsunuz, otomatik kendi yapıyor, neyin nasıl yapıldığını takip ediyor, hepimizin kaygıları var gelecekle ilgili en azından çocuğum şu da olur dedirtiyor*” ve Şule “*katkısı oldu insanlarla konuşuyor, anlatılanı dinliyor*” sözleriyle anneler *çalışmanın toplumsal yaşantılarına katkılarını* belirtmişlerdir.

Araştırmada son olarak annelere *çalışmanın çocuklarıyla olan etkileşimlerine ve çocuklarına yaklaşımlarına kattığı şeyleri* belirtmeleri istenmiş ve alınan yanıtlar *çalışmanın anne-çocuk ilişkisine etkileri* başlıklı tema altında toplanmıştır. Bununla ilgili olarak annelerden Şebnem “*daha farklı davranmayı öğrendim ben ama o hep kendi hayal dünyasında olduğu için ama bence olmuştur*”, Nisa “*daha güzel sağlıklı bir diyalog oluyor tabi, çocuk öğrendikçe aslında sizi daha çok izliyor, ne yaptığınıza bakıyor, gerekeni yaptığında sizin yüzünüzdeki gülümsemeden mutlu olduğunuzu anlıyor ve bu onu da mutlu ediyor. Daha fazla konuşuyorsunuz, siz bir şey yaparken artık sizinle o da yapıyor*” ve Şule “*çok çok iyi oldu iletişimim önceden gel hadi bunu yapalım diyodum gelmiyordu, şimdi geliyor, olumlu şeyleri pekiştirmeyi öğrendim, olumsuzları görmemeyi öğrendim*” sözleriyle *çalışmanın anne-çocuk etkileşimini ve ilişkisini olumlu yönde geliştirdiği ve birbirlerini daha iyi anladıklarını* belirtmişlerdir.

V. BÖLÜM

5.1. Tartışma

Bu araştırmada, OSB olan çocuğa sahip annelerin sosyal öyküleri hazırlama ve uygulama bilgi ve becerisi ile video modelle öğretim uygulama bilgi ve becerisini kazanmaları; her iki aile eğitim programını tamamlayan anneler tarafından sunulan sosyal öykülerin ve video modelle öğretim uygulamasının çocuklarının hedeflenen sosyal becerileri öğrenmeleri üzerindeki etkililik ve verimliliklerinin farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Ayrıca, annelerden yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla sosyal geçerlik verisi toplanmıştır.

Araştırma bulguları, sosyal öykü ile sosyal beceri öğretim uygulamasında annelerin sosyal öyküleri %100 doğruluk düzeyinde yazdığını ve %100 güvenilir bir şekilde uyguladıklarını göstermiştir. Bulgular, sosyal öykü yazma ve uygulama becerisini edinen anneler tarafından çocuklarına sunulan öğretim sonrasında katılımcı çocukların hedeflenen sosyal becerileri edindiklerini, uygulama sona erdikten sonra gerçekleştirilen izleme oturumlarında edindikleri bu becerileri koruduklarını ve farklı ortamlara genellediklerini göstermiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, video modelle sosyal beceri öğretim uygulamasında annelerin %100 doğruluk düzeyinde hedeflenen sosyal becerilere ilişkin akran model kullanarak video klip hazırladıkları ve %100 doğruluk düzeyinde video modelle öğretim uygulamasını gerçekleştirdikleri görülmüştür. Bulgular, anneler tarafından çocuklarına sunulan video modelle öğretim uygulamasının ardından katılımcı çocukların hedeflenen sosyal becerileri edindiklerini, uygulama sona erdikten sonra gerçekleştirilen izleme oturumlarında çocukların edindikleri bu becerileri koruduklarını ve farklı ortamlara genellediklerini göstermiştir. Sonuç olarak, annelerin her iki öğretim uygulamasını da doğru olarak planlayabildikleri ve yüksek bir uygulama güvenirliğiyle uyguladıkları görülmüştür. Aynı zamanda,

anneler öğrendikleri bu becerileri uygulama oturumu sona erdikten sonra ve çocuklara daha başka davranışları kazandırmak üzere de kullanabildikleri görülmüştür.

Araştırmada sosyal öykü yazma ile ilgili olarak elde edilen güvenilirlik bulguları, annelerin sosyal öyküleri yazma becerisini edindiklerini ve yüksek düzeyde güvenilir olarak (ranj=%88-%100 doğruluk düzeyinde) uyguladıklarını göstermiştir. Alanyazın incelendiğinde, annelere sosyal öykü yazma ve uygulama becerisini kazandırmayı hedefleyen sadece bir araştırmaya rastlanmıştır. Olçay-Gül (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırma bulguları, tüm aile üyelerinin sosyal öyküleri doğru olarak yazdıklarını (%100 doğruluk düzeyinde) ve yüksek düzeyde uygulayabildiklerini (%86-%100 doğruluk düzeyinde); göstermiştir. Olçay-Gül (2012)'ün araştırmasıyla bu araştırmanın bulguları hem güvenilir olarak kullanma hem de etkililik açısından tutarlılık göstermektedir.

Alanyazında sosyal öykülerin kullanımının araştırmacı-uzman işbirliğiyle yürütüldüğü örnekler de vardır (Quilty, 2007; Scattone ve diğerleri, 2006). Quilty (2007)'nin gerçekleştirdiği araştırmadan elde edilen bulgular uzman yardımcılarının sosyal öyküleri doğru olarak yazdıklarını, uzman yardımcılarının ikisinin %100 birinin ise %67 doğruluk düzeyinde sosyal öyküleri uyguladığını göstermiştir. Scattone ve diğerlerinin (2006) gerçekleştirdikleri araştırmada sosyal öykülerin hazırlanması, sunulması ve uygulanması katılımcıların sınıfında öğretmenleri tarafından gerçekleştirilmiştir. Yer verilen her iki araştırmanın bulguları ile bu araştırma tutarlılık göstermektedir. Bu bulgular uzmanlar dışındaki kişilerin örneğin anne baba ve uzman yardımcılar gibi alandan olmayan kişilerin OSB olan çocuklara öğretim sunmak üzere görev almalarının sağlanması açısından oldukça cesaret vericidir. Bu kişiler OSB olan çocuklara çeşitli hedef becerilerin kazandırılmasında sosyal öykülerin hazırlanması ve yazımı ve uygulaması açısından yetiştirilerek çocuklarına etkili öğretim sunmalarına yardımcı olunabilir. Bu araştırmalar dışında sosyal öykülerin anneler ve diğer aile üyeleri, öğretmenler, çocukla birlikte olan diğer bireylere sosyal öykü yazma ve uygulama becerisini kazandırmayı amaçlayan bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Ancak; uzmanların planlayarak uygulama sürecinin aile üyeleri tarafından yürütüldüğü ya da uygulamanın aile üyesi ve uzman işbirliğiyle yürütüldüğü araştırmalara rastlanmıştır

(Kuoch ve Mirenda, 2003; Adams ve diğerleri, 2004). Bu yönüyle de çalışma ele alındığında hem uygulamanın olumlu etkilerinin olması hem de uygulama sürecinin tümünün annelerce yürütülmesi çalışmayı önemli kılmaktadır.

Adams ve diğerlerinin (2004) araştırmasında katılımcının ailesinin yalnızca verilerin toplanması ve analizi sırasında uzmanlarla birlikte çalıştığı görülmüştür. Araştırma sonuçları sosyal öykülerin otizmli çocuğun uygun olmayan davranışlarında azalmaya yol açtığı belirlenmiştir. Kuoch ve Mirenda (2003)'nın araştırmasında, yalnızca bir katılımcı ile uygulama ev ortamında annesi tarafından gerçekleştirilmiştir, diğer katılımcılarla uygulama okulda araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir. Her iki araştırmadan elde edilen bulgular ile bu araştırma bulguları tutarlılık göstermektedir. Aileler öğretim uygulamalarını kendi yürütse ya da uygulama sürecinde değil de sadece veri toplama sürecinde yer almış olsa da uzman-aile işbirliği yapılarak gerçekleştirilen çalışmaların katılımcı çocukların becerileri edinmelerinde etkili olduğu ve çocuk-aile arasında, aile-uzman arasında olumlu ve güven verici ilişkilerin oluşmasına yol açtığından söz edilebilir.

Araştırmada video model uygulaması için video klip hazırlama ile ilgili olarak elde edilen güvenilirlik bulguları, annelerin video klip hazırlama becerisini edindiklerini ve yüksek düzeyde güvenilir olarak (%100 doğruluk düzeyinde) uyguladıklarını göstermiştir. Alanyazın incelendiğinde, annelere video klip hazırlama ve video model uygulama becerisini kazandırmayı hedefleyen sadece bir araştırmaya rastlanmıştır (Besler ve Kurt, 2014). Besler ve Kurt (2014)'un araştırma bulguları ile bu araştırma bulguları benzerlik göstermektedir. Her iki araştırma bulguları annelerin kendilerine verilen aile eğitim programı ile video klip hazırlama becerisini edindikleri ve yüksek düzeyde güvenilir olarak uyguladıklarını göstermiştir. Her iki araştırmanın bulguları video modelle öğretimin OSB olan çocuklara farklı becerilerin öğretiminde etkili bir şekilde kullanılabileceğini göstermektedir. Ancak bu konuda gerçekleştirilen araştırma sayısı oldukça sınırlı görünmektedir. Dolayısıyla bu araştırmanın video klip hazırlanmasından uygulanmasına kadar tüm sürecin aile üyeleri tarafından gerçekleştirilmesinde örnek oluşturacağı düşünüldüğünde alanyazına önemli bir katkı sağladığı belirtilebilir.

Araştırma bulguları, OSB olan çocuklara sosyal beceri öğretiminde sosyal öykü ve video model öğretim uygulamalarının kullanılmasının etkilerinin önemli ölçüde farklılaşmadığını göstermektedir. Sosyal öykü ve video modelle öğretim uygulamalarının OSB olan çocuklara sosyal becerilerin öğretiminde neredeyse eşit derecede etkili olduğu görülmektedir. Araştırmada yer alan iki katılımcıda her iki öğretim uygulamasının eşit derecede etkili olduğundan söz edilebilir (Rüzgar ve Yılmaz). Ancak bir katılımcıda (Kerem) video modelle öğretim uygulamasının sosyal öykü uygulamasına kıyasla daha etkili olduğu görülmüştür.

İki öğretim uygulamasının etkililiklerini karşılaştırmak üzere gerçekleştirilen grafiksel analizlerde öğretim uygulamalarının iki katılımcıda eşit derecede etkili olduğunu, bir katılımcıda ise video modelle öğretimin daha etkili olduğunu göstermekle birlikte her iki uygulamanın etkilerinin değerlendirildiği etkililik araştırmaları ile bu araştırmanın bulguları tutarlılık göstermektedir. Örneğin, OSB olan katılımcılara hedef sosyal becerilerin öğretiminde sosyal öykülerin etkisini inceleyen araştırmalarda da sosyal öykülerin etkili olduğu görülmüştür (Balçık ve Çiftci-Tekinarslan, 2012; Delano ve Snell, 2006; Hanley-Hochdorfer, ve diğerleri, 2010; Karayazi ve diğerleri, 2014; Olçay-Gül, 2012; Samuels ve Stansfield, 2012; Sansosti ve diğerleri, 2004; Scattone, Tingstrom, Wilczynski, 2006; Thiemann ve Goldstein 2001; Xin ve Sutman, 2011). Benzer şekilde video modelle öğretimin etkilerinin tek başına sınındığı çalışmalarla bu araştırmada video modelle öğretim uygulamasına ilişkin elde edilen bulguların da tutarlılık gösterdiği görülmüştür (Charlop ve diğerleri, 2010; Mac Donald ve diğerleri, 2009; Mason ve diğerleri, 2012; Nikopoulos ve Keenan, 2003; Nikopoulos ve Keenan, 2004; Nikopoulos ve Keenan, 2007; Reagon, Higbee ve Endicott, 2006). Dolayısıyla, bu çalışma ile iki öğretimin etkililiklerine ilişkin bilgi üretmenin yanısıra her iki uygulamanın etkilerinin bağımsız olarak incelendiği araştırmalarda elde edilen bulguların da güçlendirilmesi anlamında çalışmanın alanyazına katkı sağladığı düşünülebilir. Bu açıdan araştırma bulgularının OSB alanında etkili uygulamaların derlendiği çalışmalarla da tutarlı olması sadece bu çalışmaların bu anlamda desteklemesi açısından değil bu çalışmanın da bu derleme çalışmaları tarafından bir anlamda desteklendiği ileri sürülebilir.

Alanyazında sosyal beceri öğretiminde sosyal öykü ve video modelle öğretim uygulamalarının sunulmasının etkililiklerini ve verimliliklerini karşılaştıran bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak sosyal beceri öğretiminde sosyal öykü ve video modelin birlikte sunulduğu uygulamanın etkililiğinin araştırıldığı ve kullanılan öğretim paketinin etkili bulunduğu görülmüştür (Sansosti ve Powell-Smith, 2008). Sosyal öykü ve öğretmen etkileşimli uygulamaların etkililiğinin karşılaştırıldığı ve öğretmen etkileşimli uygulamaların daha etkili olduğu görülmüştür (Leaf, Oppenheim-Leaf ve diğer., 2012). Alanyazında sosyal beceri öğretiminde sosyal öykü ve video modelle öğretim uygulamalarının sunulmasının etkililiklerini karşılaştıran yalnızca bir araştırmaya rastlanmıştır. Handley ve diğerleri (2015) araştırmalarında bu araştırmadan farklı olarak video modelle sosyal öykülerin birlikte kullanımı da ele almışlardır. Handley ve diğerlerinin (2015) araştırmasından elde edilen bulgularda, sosyal öykülerin yalnız sunulmasında katılımcıların göz kontağı kurma becerisinde orta düzeyde gelişim görülürken video modelle birlikte sunulduğunda daha fazla gelişim olduğu görülmüştür. Video model yalnız sunulduğunda ise katılımcıların göz kontağı kurma becerilerinde daha güçlü düzeyde ilerlemeler olduğu görülmüştür. Araştırmada, hem öğretimde hem de genelleme de sosyal öykülerin video modelle öğretime kıyasla daha az etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Elde edilen bulgu ile bu araştırmanın bulguları arasında bir farklılık görülmüştür. Bu araştırmada sosyal becerilerin öğretilmesinde sosyal öykü ile video model öğretim uygulamasının iki katılımcıda neredeyse eşit düzeyde etkili olduğu görülmüştür. Bu açıdan bu çalışmanın ilgili konuda araştırma alanyazını çeşitlendirdiği görülmüştür. Diğer yandan Handley ve diğerlerinin (2015) araştırması ile bu araştırma bulgusu bir katılımcıda video modelle öğretim uygulamasının daha etkili olduğu sonucuna varılmasından dolayı da benzerlik göstermektedir. İlgili alanyazında sosyal becerilerin öğretiminde sosyal öyküler ve video modelle öğretim uygulamalarının kullanıldığı, bu uygulamaların etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırıldığı bir başka araştırmaya rastlanmamış olması araştırmanın alanyazına bu anlamda önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Buradan hareketle sosyal öykü ve video modelle öğretim uygulamalarının etkililik ve verimliliklerini karşılaştıran araştırmalara gereksinimin olduğu söylenebilir.

Araştırmada evreler arasında karşılaştırma yapabilmek üzere düzey analizi yapılmıştır. Düzey analizinde uygulamanın acil etkisi incelenmiştir. Araştırmada her üç katılımcıda da acil etki hemen görülmemekle (acil etki = %0) birlikte ilerleyen oturumlarda olumlu etkinin her iki uygulamada da çok yüksek olduğu görülmüştür. Olumlu etkinin yüksek düzeyde olması OSB olan katılımcı çocukların sosyal öykü için hazırlanan öyküleri ve öykü kitabını çok sevmeleri, özellikle Kerem ve Yılmaz'ın öykü okunmasını çok istemeleri, öyküde kullanılan resimlerin öykünün hedefini (hedef beceriyi) çok iyi anlatmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bununla birlikte önemli bir nokta da annelerin çok iyi bir ses tonuyla, istekli bir şekilde öyküyü okumaları ve annelerin sosyal öykü uygulamasını yüksek bir uygulama güvenirliği ile gerçekleştirmiş olmaları olarak düşünülebilir. Video modelle öğretim uygulamasında da benzer olumlu etki görülmüştür. Bu durumun, katılımcıların (özellikle Kerem için) video seyretmeyi çok sevmesinden, videodan izlenen hedef becerinin daha kalıcı olmasından, video seyretmenin çocuk için doğal bir pekiştireç olmasından ve annelerin video model öğretim uygulamasını yüksek bir uygulama güvenirliği ile gerçekleştirmiş olmalarından kaynaklandığı ile açıklanabilir. Sosyal öykü ve video modelle öğretim uygulamaları için görülen bu bulgu her iki öğretim uygulamasının özelliğiyle benzerlik göstermektedir. Buna göre sosyal öykülerin her çocuk için bireysel olarak ve çocuğa özgü yazılması, öyküde görsel uyaranların kullanılması, hedef beceriye yönelik olarak beceriyi çok iyi tanımlayacak şekilde yazılması en önemli özelliklerindendir (Andrews, 2004; Gray, 2004; Quirnbach, 2006). Video model öğretim uygulaması zamandan ve maliyet açısından tasarruf sağlaması, videonun çocuğu motive etmesi ve video seyretmenin çocuk için doğal pekiştireç olma özelliği göstermesi, video model öğretim uygulamasının hem gözlem yolu ile hem de bireysel yaşantı ile bireyin öğrenmesini sağlayan bir uygulama olması bu uygulamayı güçlü kılmaktadır (Corbett, 2003; NAC, 2015).

Araştırma sona erdikten sonra her iki uygulama için izleme verileri toplanmıştır. Ancak bir katılımcıda izleme verisi alınamamıştır. İki katılımcıdan her iki uygulama için alınan izleme verilerinden elde edilen bulgular katılımcıların hedef sosyal becerileri uygulama sona erdikten sonra da koruduklarını göstermiştir. Benzer olarak alanyazında sosyal öykü uygulamasının etkililiğini inceleyen bir çok araştırmada izleme verileri

toplanmakta ve sonuçların katılımcıların edindikleri becerileri koruduğu yönünde olduğu görülmektedir (Chan ve O'Reilly, 2008; Crozer ve Tincani, 2007; Delano ve Snell, 2006; Graetz, 2003; Kouch ve Mirenda, 2003; Mancil ve diğerleri, 2009; Quilty, 2007; Reichow ve Sabornie, 2009; Sansostive Powell-Smith, 2008; Xin ve Sutman, 2011). Ancak bu araştırmadan farklı olarak Thiemann ve Goldstein (2001)'in araştırmasında izleme bulgularının etkili olmadığı görülmüştür. Ayrıca Sansosti ve Powel-Smith (2006) araştırmalarında bu araştırma bulgularından farklı olarak sonuçların katılımcıların edindikleri becerileri koruyamadığı yönünde olduğu görülmüş ve araştırmacılar uygulama sona erdikten sonra katılımcıların edindikleri becerileri sergilemelerinde ani bir düşüş kaydettiklerini belirtmişlerdir.

Alanyazında video model öğretim uygulamasının etkililiğini inceleyen birçok araştırmada izleme verileri toplanmakta ve bulguların katılımcıların edindikleri becerileri koruduğu yönünde olduğu görülmektedir (Besler ve Kurt, 2014; MacDonald ve diğerleri, 2009; Nikopoulos ve Keenan, 2003, 2004; Paterson ve Arco, 2007; Reagon ve diğerleri, 2006; Sani-Bozkurt, 2011). Sonuç olarak, bu araştırmadan elde edilen izleme bulguları ile diğer araştırma bulguları tutarlılık göstermektedir. Bu araştırmadan farklı olarak video modelin yalnız sunulduğu araştırmalardan ikisinde izleme verilerinin alınmadığı görülmektedir (Charlop ve diğerleri, 2010; D'Ateno ve diğerleri, 2003).

Araştırmada hem katılımcı çocuklardan hem de annelerden genelleme verileri toplanmıştır. Araştırmada genelleme oturumlarında annelerden çocukları için yeni bir beceri seçmeleri ve bu beceriye ilişkin sosyal öykü yazmaları ve yeni bir beceri seçerek video klip hazırlamaları istenmiştir. Annelerin sosyal öykü yazma becerisini farklı becerilerin öğretimine ilişkin öykü yazmaya ve video klip hazırlama becerisini farklı becerilerin öğretimine ilişkin video klip hazırlamaya genelleyip genellemediğine bakılmıştır. Bu amaçla her iki uygulamaya ilişkin ön-test ve son-test genelleme oturumları gerçekleştirilerek değerlendirme yapılmıştır. Katılımcı çocuklarla gerçekleştirilen genelleme oturumlarında ise katılımcıların edindikleri becerileri farklı ortamlara genelleyip genellemediğine ilişkin ön-test ve son-test verileri toplanmıştır. OSB olan çocukların genellemede yaşadıkları güçlükler düşünüldüğünde, araştırmada hem sosyal öykü hem de video model öğretim uygulamalarının genelleme üzerindeki

etkilerine doğal ortamlarda bakılarak ortamlar arası genelleme sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular hem annelerin hem de çocuklarının edindikleri becerileri %100 doğruluk düzeyinde genellediklerini göstermiştir. Tek-denekli araştırmalarda elde edilen bulguların genellenmesinin dış geçerlik ile ilgili olduğu belirtilmektedir (Tekin-İftar, 2012). Tek-denekli araştırmalarda dış geçerliğin yineleme yoluyla sağlandığı düşünüldüğünde (Gast, 2010; Tekin-İftar, 2012), uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modelinde yineleme çok sayıda olmadığından dış geçerliğin artması için başlama düzeyinin çok iyi tanımlanması, uygulama ortamının ve katılımcıların tüm yönleriyle ayrıntılı bir biçimde betimlenmesi gerektiği belirtilmektedir. Bu araştırmada da uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeline göre zorunlu olmamakla birlikte başlama düzeyi evresine yer verilerek bu evredeki değişkenler tüm yönleriyle tanımlanmış, katılımcı anneler, çocuklarla ilgili ayrıntılı bilgilere yer verilmeye çalışılmış ve ortam uygun şekilde betimlenmiştir. Bu yönüyle bu araştırmada dış geçerliğin artırılmaya çalışıldığından araştırma bulgularının genellemesinin yüksek düzeyde sağlandığı (%100) görülmüştür.

Alanyazında sosyal öykü uygulamalarının etkililiğini inceleyen bazı araştırmalarda genelleme verilerinin toplandığı görülmektedir (Bernard-Ripoll, 2007; Delano ve Snell, 2006; Hagiwara ve Myles, 1999; Mancil ve diğerleri, 2009; Olçay-Gül, 2012; Reichow ve Sabornie, 2009; Reynhout ve Carter, 2007; Sansosti ve Powell-Smith, 2008; Scattone, 2008; Thiemann ve Goldstein, 2001). Sonuç olarak, bu araştırmada elde edilen genelleme bulguları ile diğer araştırma bulguları tutarlılık göstermektedir (Delano ve Snell, 2006; Olçay-Gül; Reichow ve Sabornie, 2009). Ancak Thiemann ve Goldstein (2001)'in araştırmasında genelleme verisi toplanmasına karşın bu araştırmadan farklı olarak etkili bulunmamıştır. Alanyazında Sani-Bozkurt ve Vuran (2014) sosyal öykü uygulamasına ilişkin gerçekleştirdikleri meta analiz çalışmasında araştırmaların bazılarında genelleme verisi toplanmasına karşın grafikte yer almadığını, dolayısıyla gerçek verilere ulaşamadığını belirtmektedir (Chan ve O'Reilly, 2008; Sansosti ve Powell-Smith, 2008; Schneider ve Goldstein, 2010; Scattone, 2008).

Alanyazında video modelle öğretim uygulamalarının etkililiğini inceleyen bazı araştırmalarda genelleme verilerinin toplandığı görülmektedir (Besler ve Kurt, 2014;

Charlop ve diğerleri, 2010; Litras ve diğerleri, 2010; Nikopoulos ve Keenan, 2003, 2007; Paterson ve Arco, 2007; Reagon ve diğerleri, 2006; Sani-Bozkurt, 2011; Sansosti ve diğerleri, 2010; Tereshko ve diğerleri, 2009). Sonuç olarak, bu araştırmada elde edilen genelleme bulguları ile diğer araştırmaların bulgularının tutarlılık gösterdiği belirtilmektedir. Alanyazında video model öğretim uygulamalarının sınıdıldığı araştırmalardan bazılarında ise genelleme verisinin toplanmadığı görülmektedir (Charlop-Christy ve Daneshvar, 2003; D'Ateno ve diğerleri, 2003; Marcus ve Wilder, 2009; McDonald ve diğerleri, 2009). Bu araştırma bu yönüyle belirtilen araştırmalardan farklılık göstermekte ve gelecekte yapılacak olan araştırmalara bu yönüyle örnek oluşturacağı düşünülmektedir.

Araştırmada her iki öğretim uygulaması verimlilik açısından karşılaştırıldığında sosyal öykü ve video model öğretim uygulamaları arasında verimlilik açısından değişkenlik görülmektedir. Katılımcılardan ikisinde (Rüzgar ve Yılmaz), hedeflenen becerilerde ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleşen oturum sayısı açısından önemli derecede fark görülmemiştir. Rüzgar'da sosyal öykü uygulaması çok az farkla video modelle öğretim uygulamasına göre daha verimli iken (bir oturum farkla) Yılmaz için video modelle öğretim uygulaması sosyal öykü uygulamasına göre çok az farkla da olsa (bir oturum farkla) daha verimli olduğu görülmüştür. Katılımcılardan Kerem için video modelle öğretim uygulaması ile sosyal öykü uygulaması arasında diğer katılımcılara göre daha büyük bir farklılık söz konusudur. Kerem için video modelle öğretim uygulamasının daha verimli olduğu görülmüştür (VM 7 oturum, SÖ ise 10 oturum).

Araştırmada verimlilik bulguları ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleştirilen deneme sayısı açısından karşılaştırıldığında her üç katılımcıda da video modelle öğretim uygulamasında önemli derecede farklılık görülmüştür. Bu anlamda video modelle öğretim uygulamasının sosyal öykü uygulamasına göre daha verimli olduğu görülmüştür. Araştırmada verimlilik bulguları, hata sayısı açısından incelendiğinde katılımcılardan üçünde de sosyal öykü ile video modelle öğretim uygulaması arasında önemli derecede farklılık vardır. Her üç katılımcıda da video modelle öğretim uygulamasının sosyal öykü uygulamasına göre hata sayısı açısından daha verimli olduğu belirlenmiştir. Araştırmada verimlilik bulguları ölçüt karşılanıncaya değin

gerçekleşen toplam süre açısından incelendiğinde her üç katılımcıda da video modelle öğretim uygulamasının daha verimli olduğu görülmüştür. Araştırmada sosyal öykü ve video modelle öğretim uygulaması öğretim süreleri açısından karşılaştırıldığında ise, video modelle öğretim uygulamasının her üç katılımcıda da daha az sürede öğretimle gerçekleştirildiği görülmüştür. Ancak uygulama süreleri açısından karşılaştırıldığında ise; iki katılımcıda video modelle öğretim uygulamasının (Kerem ve Yılmaz) bir katılımcıda ise (Rüzgar) sosyal öykü uygulamasının verimli olduğu görülmüştür.

Araştırmada deneysel ölçüt değerlendirilmesi yanında ayrıca klinik ölçüt değerlendirmesi de yapılmıştır. Klinik ölçüt değerlendirmesinde uygulama sonucu elde edilen etkinin katılımcılar ya da çevresindeki bireyler için öneminin ne olduğu belirlenmektedir. Klinik ölçüt genellikle araştırmanın sosyal geçerliği ile ilişkilendirilerek analiz edilmektedir (Tekin-İftar, 2012). Bu araştırmada bu amaçla araştırmaya katılan annelerle yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilerek öznel değerlendirme yoluyla veri toplanmış ve veriler betimsel analiz yapılarak değerlendirilmiştir. Öznel değerlendirme ile araştırmanın ölçme ile gerçekleştirilemeyen yönleri ortaya çıkarılmaktadır. Bu araştırmada öznel değerlendirme kullanılarak toplanan sosyal geçerlik verileri ile anneler, çocuklarının beceriyi edinmeleri, uygulama amacı, yöntem ve araştırma sonuçlarına ilişkin olumlu görüşler bildirmişlerdir. Annelerle yapılan görüşmelerde anneler böyle bir çalışmanın kendilerine çocuklarına öğretmen rolü üstlenmelerinde güven getirdiğini ve artık çocuklarına başka bir beceri öğretirken de bu yöntemleri ve diğer uygulamaları kullanabileceklerini belirtmişlerdir. Ayrıca anneler çocuklarının da öğrenebildiklerini gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Bu durumun bu araştırmanın güçlü yönünü ortaya koyduğundan söz edilebilir.

Alanyazın incelendiğinde sosyal öykü uygulamasının gerçekleştirildiği araştırmalarda öğretmenlerden ve ailelerden görüşmeler yoluyla sosyal geçerlik verilerinin toplandığı görülmüştür (Adams ve diğerleri, 2004; Chan ve O'Reilly, 2008; Charlop ve diğerleri, 2010; Crozier ve Tincani, 2005, 2007; Mancil ve diğerleri, 2009; Olçay-Gül, 2012; Özdemir, 2008; Reynhout ve Carter, 2007; Scattone ve diğerleri, 2002; Scattone ve diğerleri, 2006; Scattone, 2008). Alanyazında video modelle öğretimin sunulduğu araştırmalarda da sosyal geçerlik verilerinin toplandığı

görülmüştür (Besler ve Kurt, 2014; Blum-Dimaya ve diğerleri, 2010; Litras ve diğerleri, 2010; Nikopoulos ve Keenan, 2003; 2004; 2007; Sansosti ve Powell-Smith, 2008; Sancho ve diğerleri, 2010; Sani-Bozkurt, 2011). Bu araştırmadan elde edilen sosyal geçerlik bulguları ile sosyal geçerliğin sınındığı diğer araştırma bulguları tutarlılık göstermektedir. Genel olarak bakıldığında, sosyal geçerlik verilerinin toplanması için görüşülen bireyler (örn., anne, öğretmen, kardeş, aile üyeleri) gerçekleştirilen uygulamaların etkili ve kalıcı olduğu, olumlu sonuçlara yol açtığı ve çalışmayı uygulayan birey ile katılımcı arasında olumlu ilişkiler geliştirdiği yönünde görüş belirtmişlerdir. Olçay-Gül (2012)'ün araştırması ile bu araştırma bulgularında annelerden alınan görüşlerde benzerlikler bulunmaktadır. Her iki araştırmada da sosyal geçerliği belirleyebilmek için annelerden görüşmeler yoluyla bilgiler toplanmıştır. Bu araştırmada ve Olçay-Gül'ün araştırmasında ailelerin tümü çocuklarına kendilerinin öğrettikleri becerilerin çok önemli beceriler olduğunu ve artık çocuklarının her zaman bu becerileri gerçekleştirebileceklerini, olumlu olarak çocuklarını geliştirdiğini ve ayrıca çocukları becerileri öğrendiği için kendilerinin de çok mutlu olduklarını belirtmişlerdir. Video modelle öğretim uygulamasıyla ilişkili olarak Besler ve Kurt (2014)'un gerçekleştirdiği araştırma ile bu araştırmanın bulguları tutarlılık göstermektedir. Besler ve Kurt (2014)'un araştırmasında ve bu araştırmada da video model öğretim uygulamasının tüm sürecini anneler yürütmüş ve annelerle yapılan görüşmede annelerin çocuklarına öğretim sunmak üzere video modelle öğretim sunma becerisini diğer becerilerinde öğretiminde kullanabileceklerini, çalışmayı beğendiklerini, çocuklarına bir beceri öğretmekten memnun olduklarını ve olumlu sonuçlar elde ettiklerini belirtmişlerdir.

Bu araştırmada sosyal öykü ve video modelle ilgili öğretim uygulama süreci tümüyle anneler tarafından gerçekleştirilmiş ve güvenilirlik bulguları annelerin sosyal öykü ve video modelle öğretim uygulamalarını yüksek düzeyde güvenilir olarak (ranj=%88-%100 doğruluk düzeyinde) uyguladıklarını göstermiştir. Bu durumu sosyal geçerlik verisi toplamak için annelerle yapılan bireysel görüşmelerde anneler aslında kendileri görüşlerini belirterek açıklamaktadırlar. Kendileriyle görüşülen anneler bizzat araştırmacı tarafından kendilerine görsel iletişim araçları kullanılarak sunu yapılması, kendilerine konu ile ilgili el kitabı verilmesi, anlatılan konu ile ilgili birçok

uygulamanın araştırmacı tarafından annelere yaptırılması ve her bir uygulamaya ilişkin örneklerin uygulamalı olarak hem gösterilmesi hem de annelere yaptırılmasının oldukça etkili olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca anneler eğitimler sırasında kendilerine anında doğruların gösterilmesinin, eksikler varsa hemen anında o eksiklere ilişkin yeniden bilgi verilmesinin de kendilerinin süreci öğrenmelerinde çok etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum araştırmacının güçlü yönünü ortaya koymaktadır. Bu yönleriyle araştırmacının bundan sonra ailelere yönelik hazırlanacak aile eğitim programlarına, gerçekleştirilecek bilgilendirici aile eğitim toplantılarına ışık tutacağı belirtilebilir.

Araştırmada sosyal beceri öğretiminde sosyal öykü ve video modelle öğretim uygulamaları ek bir uygulama kullanılmaksızın yalnız sunulmuştur. Alanyazında video modelle öğretimin sosyal beceri öğretiminde ek bir uygulama kullanılmaksızın yalnız kullanıldığı araştırmalarda da video modelle öğretim etkili bulunmuştur (Charlop ve diğerleri, 2010; Charlop-Christy ve diğerleri, 2000; Mac Donald ve diğerleri, 2009; Mason, ve diğerleri, 2012; Nikopoulos ve Keenan, 2003, 2004; 2007; Reagon ve diğerleri, 2006). Aynı şekilde sosyal öykü uygulamasının ek bir uygulama olmaksızın yalnız sunulduğu araştırmalarda da (Balçık ve Tekinarslan, 2012; Chan ve O'Reilly, 2008; Karayazi ve diğerleri, 2014; Olçay-Gül, 2012; Scattone ve diğerleri, 2006; Xin ve Sutman, 2011) sosyal öykü uygulamaları etkili bulunmuştur. Bu araştırma bulguları ile yukarıda sıralanan araştırma bulguları her iki öğretim uygulamasında da tutarlılık göstermektedir. Ancak sosyal beceri öğretiminde sosyal öykü ve video modelle öğretimin etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırıldığı herhangi bir araştırmaya rastlanmadığı görülmüş; sadece bir araştırmada sosyal beceri öğretiminde sosyal öykü ve video modelle öğretimin etkililiklerinin karşılaştırıldığı görülmüştür (Handley ve diğerleri, 2015). Dolayısıyla, ileride gerçekleştirilecek araştırmalarda sosyal beceri öğretiminde her iki öğretim uygulamasının etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırıldığı araştırmalara gereksinim olduğu ve bu anlamda bu araştırmacının gerçekleştirilecek araştırmalara ışık tutacağı düşünülebilir.

Alanyazında sosyal öykü kitaplarının hazırlanmasından başlanarak tüm sürecin anneler tarafından uygulamasının gerçekleştirildiği sadece bir araştırma bulunmaktadır (Olçay-Gül, 2012). Benzer olarak video modelle öğretim uygulamasının tüm sürecin

anneler tarafından gerçekleştirildiği sadece bir araştırma bulunmaktadır. (Besler ve Kurt, 2014). Bu çalışmada Olçay-Gül (2012)'ün ve Besler ve Kurt (2014)'ün çalışması ile benzer olarak veri toplama süreci de anneler tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu anlamda bu çalışmanın bu yönüyle gerçekleştirilecek çalışmalara ışık tutacağından ve söz edilebilir.

Video modellerle öğretim uygulamalarında model olacak ekranın çalışılması hedeflenen katılımcılarla yaş ve cinsiyet gibi benzer özellikler göstermelerine dikkat edilmesi gerektiği belirtilmektedir (Marcus ve Wilder, 2009; Nicopoulos ve Keenan, 2004). Bu çalışmada da video model öğretim uygulaması sırasında kullanılan ekran modelin katılımcı çocukların yaş, cinsiyet gibi benzer özellikler göstermesine dikkat edilmiştir.

Araştırmanın dikkat çeken bir yönü; ekran modellerden birisi sürece ilişkin bilgilendirilmeden önce kendisiyle model olması için görüşüldüğünde “Acaba bunu yapabilir miyim?” diye endişesini belirtmiştir. Ayrıca model çocuk araştırmacıya “Otizmli bir çocuk benim yaptığımı bakıp nasıl öğrenecek?” sorusunu yöneltmiştir. Ekran model bilgilendirme çalışmasından sonra ise, böyle bir çalışma içinde olduğundan dolayı çok mutlu olduğunu “Benim ona yararam olacak ne güzel, ama ben artık onunla arkadaş olarak görüşmek istiyorum” diyerek dile getirmiştir. Bu durumun ileriki araştırmalar için örnek oluşturacağı ve ekranları ile OSB olan çocukların olumlu ilişkilerinin geliştirilmesine katkı sağlayabileceği düşünülebilir.

Araştırmanın dikkat çekici bir yönü çalışmada uygulamaların katılımcıların günlük rutin hayatının içinde doğal ortamında gerçekleştirilmiş olmasıdır. Bu nedenle doğal olarak katılımcıların edindikleri becerileri farklı kişilere genelleyeabildikleri görülmüştür. Bu nedenle bu çalışmanın genellemesinin yüksek olması çalışmanın güçlü yanı olarak düşünülebilir.

Araştırmanın uygulamasının ev ortamında gerçekleştirilmiş olması nedeniyle annelere evde çocuklarına öğretim sunmak üzere ortam, zaman ve araçlarda ne gibi düzenlemeler yapılacağı gösterilmiştir. Bu durum annelere ev ortamında da

çalışılabileceğini ve ev ortamının çalışılmak üzere düzenlenebileceğini göstermiştir. Bu durum OSB olan çocuklarla ev ortamında çalışmalar düzenlemek isteyen araştırmacılara, öğretmenlere ve aile üyelerine örnek olması açısından önemli görünmektedir.

Araştırmada sosyal öykü uygulamasının silikleştirme oturumlarında katılımcılar sadece kendileri için hedeflenen becerileri edinmekle kalmamış aynı zamanda da katılımcıların becerileri gerçekleştirirken uygun davranışlar sergilemelerinde de artış kaydedilmiştir. Yılmaz ilk iki uygulama oturumunda karşısındaki kişilere kendini tanıtırken kısık bir ses tonu kullanarak ve karşısındaki kişiden çekinerek beceriyi sergilerken diğer uygulama oturumlarında ve silikleştirme oturumlarında kendine güveni artarak beden dilini de kullanarak karşısındaki kişiye kendini tanıtmıştır. Rüzgar ilk uygulama oturumunda bir nesne almak için izin isterken donuk bir ses tonu ve tepkisiz bir yüz ifadesi kullanırken sonraki uygulama ve silikleştirme oturumlarında ses tonu ve yüz ifadesinde jest ve mimiklerini bağlama uygun olarak kullandığı görülmüştür. Kerem ilk iki uygulama oturumunda annesine yardım etme becerisini isteksizce, yavaş bir şekilde ve bir görev gibi yerine getirmeye çalışırken diğer uygulama oturumlarında ve silikleştirme oturumlarında hem istekli ve hızlı hem de annesine yardımcı olmak amacıyla gerçekleştirdiği görülmüştür.

Araştırmada yer alan annelerden birisinin eğitim durumunun ilkökul düzeyinde olmasına karşın her iki öğretim uygulamasını da oldukça güvenilir düzeyde uygulaması araştırmada dikkat çeken bir durumdur. Dolayısıyla, aileler eğitim düzeyi açısından dezavantajlı olsa bile her iki öğretim uygulamasını da hazırlama ve uygulama becerileri ailelere öğretilerek ailelerin çocuklarına öğretim sunmaları sağlanabilir. Bu durumun özellikle bu tür ailelerde yoğun olarak yaşanan ev ve okul arasındaki açığın kapatılmasında önemli bir araç olduğundan söz edilebilir.

Araştırmanın belirtilen güçlü ve dikkat çekici unsurlarının yanında belli bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırmada sosyal beceri öğretiminde sosyal öykülerin ve video modellerle öğretim uygulamalarını etkililik ve verimliliklerini karşılaştırmak amacıyla uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılmıştır. Bu yöntemde

katılımcılara öğretilmek üzere seçilen hedef becerilerin eşit zorluk düzeyinde olması amacıyla mantık analizi ya da deneysel analiz yapılması önerilmektedir (Tekin-İftar, 2012). Bu araştırmada deneysel analize yer verilmemiş mantık analizi yapılarak hedef beceriler annelerle birlikte belirlenmiştir. Mantık analizi yapılarak hedef becerilerin belirlenmesi araştırmanın bir sınırlılığı olarak görülebilir.

Araştırmada sosyal öykü kitapları hazırlanırken öykülerin içeriğine uygun resimlendirme aşamasında zorluk yaşanmış, resimleri çizen uzmanlarla birkaç kez bir araya gelinerek öykünün içeriğine uygun resimlerin çizilmesine çalışılmıştır. Daha sonrasında hem öykü hem de öykü ve resimlerin uygunluğu için alanda uzman kişilerin görüşlerine başvurularak öykülere son hali verilmiştir.

Araştırmada sosyal öykülerin okunması sırasında katılımcılardan birinde zaman zaman sıkıntılar yaşanmıştır. Katılımcı bir oturumda kendisine öykünün okunmasını istememiş, sıkıldığını belirtmiştir. Bu durumun katılımcının o zaman diliminde çalışmaya hazır olmadığı ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Bu durumda araştırmacı ve anne öyküyü okumaya başlamadan çalışmayı durdurarak araştırmanın etkilenmesini önlemiştir. Araştırmacı ve anne katılımcının çalışmaya hazır hale gelmesi için beklemiş, birlikte sevdiği bir etkinliği gerçekleştirmiş ve çocuğun çalışmaya hazır olduğunu belirledikten sonra çalışma için harekete geçilmiştir. Bu gibi özellikler gösteren katılımcılarda diğer uygulamaların da incelenmesi yerinde olacaktır.

Araştırmada öğretim sunmak üzere üç katılımcı çocuk yer almıştır. Ancak bir katılımcı çocukta çocuğun ve ev durumunun uygun olmaması nedeniyle izleme verisi alınamamıştır. Diğer iki katılımcıda izleme verileri toplanmıştır.

Araştırmada çalışılmak üzere annelerle görüşmelerin yapılması sırasında görüşülen annelerden ikisi çalışma ev ortamında gerçekleştirilmek istendiğinden çalışmaya katılmayı kabul etmemiştir. Bu annelerden bir anne ev ortamının uygun olmadığını bir anne de evde çalışılacağını düşünmediğini belirterek çalışmaya katılmayı kabul etmemiştir. Bu durumda araştırmada pilot çalışmada yer alan anne-çocuk

katılımcı araştırmanın deney sürecine dahil edilmiştir. Bu durum araştırmada yer alacak anne-çocuk ikilisini bulmada araştırmacı için bir sınırlılık oluşturmıştır.

Araştırma başlangıcında çalışmaya katılma konusunda ailelerin çekinceler yaşadıkları görülmüştür. Bunun nedeni olarak da ailelerin sosyal öykü ve video modelle öğretim uygulamalarını daha önce hiç öğrenmediklerini ve bu yüzden uygulama gerçekleştirmede sıkıntı yaşayacaklarını düşünmeleri gösterilebilir. Ancak ailelere verilen öğretim sürecinden sonra annelerin bu çekincelerinin ortadan kalktığı heyecanlı ve istekli olarak uygulamaya başlayıp yürüttükleri görülmüştür.

5.2. Sonuç ve Öneriler

5.2.1. Sonuç

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, anneler kendilerine sunulan aile eğitimi programından sonra sosyal öykü yazma ve uygulama becerileri ile video klip hazırlama ve video modelle öğretim uygulama becerilerini edinebilirler ve edindikleri bu becerileri sürdürebilirler. Aynı zamanda anneler sosyal öykü yazma ile uygulama ve video klip hazırlama ve uygulama becerilerini farklı becerilerin öğretimine genelleyebilirler. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, anneler tarafından her iki öğretim uygulamasıyla sunulan öğretim sonrasında katılımcı çocuklar kendileri için hedeflenen sosyal becerileri edinebilirler, edindikleri becerileri öğretim sona erdikten sonra da koruyabilirler ve farklı ortamlara genelleyebilirler. Araştırmada sosyal becerilerin ediniminde sosyal öykü uygulaması ile video modelle öğretim uygulamasının çok az bir farkla hemen hemen eşit düzeyde etkili olduğunu, kalıcılık ve genelleme aşamalarında ise her iki öğretim uygulaması arasında üç katılımcı çocukta da farklılık olmadığı görülmektedir. Bulgular verimlilik açısından değerlendirildiğinde ise, her üç katılımcı çocukta da ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleştirilen deneme sayısı, hata sayısı, ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleşen toplam süre, öğretim süreleri açısından video modelle öğretim uygulaması sosyal öykü uygulamasına göre daha verimli görülmüştür. Ancak, hedeflenen becerilerde ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleşen oturum sayısı açısından iki katılımcı arasında çok az da olsa farklılık

görülmüş, bir katılımcı da ise video modelle öğretim uygulaması daha verimli bulunmuştur. Ayrıca uygulama süreleri açısından karşılaştırıldığında ise; iki katılımcıda video modelle öğretim uygulamasının (Kerem ve Yılmaz) bir katılımcıda ise (Rüzgar) sosyal öykü uygulamasının verimli olduğu görülmüştür.

Araştırmaya ilişkin annelerin görüşleri incelendiğinde sonuç olarak anneler sosyal öykü ve video modelle öğretim uygulamalarının her ikisinin de kolay uygulanabildiğini, kendilerine herhangi bir maliyet getirmediğini, zevkle çalışılabilecek uygulamalar olduğunu ve uygulamaların çocuklarıyla aralarındaki etkileşimleri olumlu yönde geliştirdiğini belirtmişlerdir.

5.2.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular ve araştırma sırasında edinilen gözlemlerden elde edilen bilgiler doğrultusunda uygulama ve ileri araştırmalara yönelik olarak bazı önerilerde bulunulabilir.

5.2.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler

1. Tüm aile üyelerinin OSB tanısı olan çocuğa sosyal beceri öğretimi sunmak üzere yeterli hale gelmelerini sağlamak amacıyla aile eğitim programları düzenlenebilir.

2. Aile üyelerinin dışında çocuğun bakımından sorumlu diğer bireylere (örn., bakıcılara ve çocukla yaşayan anneanne-dede) sosyal becerilerin öğretiminde sosyal öykü ve video modelle öğretim uygulamalarının yer aldığı eğitim programları düzenlenebilir.

3. OSB olan çocuğun eğitim sürecinde yer alan uzmanlara ve öğretmenlere, özel eğitim alanında çalışacak olan öğretmen adaylarına, sosyal beceri öğretiminde sosyal öykü ve video modelle öğretim uygulamalarının nasıl gerçekleştirilmesi gerektiğinin öğretildiği eğitim programları düzenlenebilir.

5.2.2.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler

1. Araştırma bulguları dikkate alındığında sosyal öykü ve video modelle öğretim uygulamalarının farklı becerilerin (öz-bakım ve günlük yaşam becerileri, mesleki beceriler gibi) öğretimindeki etkililik ve verimlilikleri sınanabilir.

2. Tanıları farklı olan çocuklarda sosyal becerilerin öğretilmesinde sosyal öykü ve video modelle öğretim uygulamalarının etkililik ve verimlilikleri sınanabilir.

3. Sosyal beceri öğretiminde kullanılan diğer öğretim uygulamalarının aile üyeleri tarafından uygulanmasının etkililik ve verimlilikleri sınanabilir.

4. Araştırmadan elde edilen bulgular dikkate alındığında benzer araştırmaların farklı ortamlarda (örn., okul, sınıf, diğer toplumsal ortamlar), farklı bireylerle (örn., öğretmen, diğer aile üyeleri, yardımcı öğretmenler, akranlar) yürütülmesinin etkililik ve verimliliklerine bakılabilir.

5. Sosyal beceri öğretiminde sosyal öykülerin kitaptan değil, iPad ya da bilgisayardan sunulduğu ve video modelle öğretimde de yetişkin modelin ya da katılımcının kendisinin model olduğu öğretim uygulamaları gerçekleştirilerek bu uygulamaların etkililik ve verimlilikleri sınanabilir.

6. Araştırmada bağımlı değişkenlerin eşit olup olmadıklarını belirlemek üzere bağımlı değişkenleri eşitlemek açısından mantıksal analizi yapılmıştır. İleriki araştırmalarda deneysel analiz yapılarak çalışmanın yinelenmesi önerilebilir.

7. Bu araştırmada sosyal geçerlik verileri sadece katılımcıların annelerinden toplanmıştır. İleriki araştırmalarda yapılacak uygulamalara ilişkin olarak evdeki diğer aile üyelerinden de (örn., kardeş, baba, abla ya da abi gibi farklı kişilerden) sosyal geçerlik verilerinin toplanması ya da sosyal karşılaştırma yapılarak da değerlendirilmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Acar, Ç. ve Diken, H. İ. (2012). Otistik bozukluk gösteren çocuklara video model öğretim uygulamalarıyla yapılan çalışmaların incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2712-2735.
- 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(2), 87-94.
- Agosta, E., Graetz, J. E., Mastropieri, M. A., ve Scruggs, T. E. (2004). Teacher–researcher partnership to improve social behavior through social stories. *Intervention in School and Clinic*, 39, 276–287.
- Akkök, F. (1984). *Davranışsal yaklaşıma dayalı anne-baba rehberliğinin öğretilebilir çocukların öz-bakım becerilerinin gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- 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). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5. baskı). Washington, DC: American Psychiatric Publishing.
- Andrews, S. (2004). *Using social stories to increase reciprocal social interactions and social comprehension in school aged children diagnosed with autism*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, California School of Professional Psychology, San Diego.
- Ayres, K. M. ve Langone, J. (2005). Intervention and instruction with video for students with autism: A review of the literature. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 40(2), 183–196.
- Baker, J. E. (2003). *Social skills training: for children and adolescents with asperger syndrome and social-communication problems*. Kansas: Autism Asperger Publishing.
- Balçık, B. ve Çifci-Tekinarslan, İ. (2012). Otizmli çocuklara sosyal beceri öğretiminde sosyal öykülerin etkisinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(1), 165-190.

- Barry, L. M. ve Burlew, S. B. (2004). Using social stories to teach choice and play skills to children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 19(1), 45-51.
- Batu, S., Bozkurt Aksoy, F., ve Öncül, N. (2014). Görsel destek ile öğretilen eşzamanlı ipucuyla öğretimin annelerin otizmlı çocuklarına beceri öğretmelerindeki etkililiği. *Eğitim ve Bilim*, 39, 91-104.
- 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(3), 264-287.
- Bellini, S., Akullian, J., ve Hopf, A. (2007). Increasing social engagement in young children with autism spectrum disorders using video self-modeling. *School Psychology Review*, 36, 80-90.
- Bernard-Ripoll, R. (2007). Using a self-as-model video combined with social stories to help a child with asperger syndrome understand emotions. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 22(2), 100-106.
- Besler, F. ve Kurt, O. (2014). Anneler tarafından sunulan video modellerle öğretimin otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarının oyun becerisi öğretmedeki etkileri. *ULOK-Uluslararası Otizm Konferans'ında sunulan Poster Bildiri*, 14-16 Kasım, Antalya.
- 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. *International Journal for Research and Practice*, 7, 289-295.
- Blum-Dimaya, A., Reeve, S. A., ve Reeve, K. F. (2010). Teaching children with autism to play a video game activity schedules and game-embedded simultaneous video modeling. *Education and Treatment of Children*, 33(3), 351-370.
- Boudreau, E. ve D'Entremont, B. (2010). Improving the pretend play skills of preschoolers with autism spectrum disorders: The effects of video modeling. *Journal of Developmental Physical Disabilities*, 22, 415-431.
- Brookman-Fraze, L., Vismara, L., Drahota, A., Stahmer, A., ve Openden, D. (2009). Parent interventions for children with autism spectrum disorders. J. L. Matson (Ed.), *Applied behavior analysis for children with autism spectrum disorders* (s. 237-258). NY: Springer.

- Brownell, M. D. (2002). Musically adapted social stories to modify behaviors in students with autism: Four case studies. *Journal of Music Therapy*, 39(2), 117-144.
- Buggey, T. (2005). Video self-modeling applications with children with autism spectrum disorder in a small private school. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 20(1), 52-63.
- Buggey, T., Hoopes, G., Sherberger, M. E., ve Williams, S. (2011). Facilitating social initiations of preschoolers with autism spectrum disorders using video self-modeling. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 26(1), 25-36.
- Carbo, B. C. (2005). *The use of social stories with individuals with autism spectrum disorders*. Unpublished Master Thesis, University of Delaware.
- Cardon, T. A. (2012). Teaching caregivers to implement video modeling imitation training via iPad for their children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(4), 1389-1400.
- Cavkaytar, A. (1999). Zihin engellilere özbakım ve ev içi becerilerinin öğretiminde bir aile eğitim programının etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 40-50.
- Cavkaytar, A. (2010). *Özel eğitimde aile eğitimi ve rehberliği*. Ankara: Maya Akademi.
- 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(3), 405-409.
- Chan, J. M., O'Reilly, M. F., Lang, R. B., Boutot, E. A., White, P. J., Pierce, N., ve Baker, S. (2011). Evaluation of a social stories intervention implemented by pre-service teachers for students with autism in general education settings. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(2), 715-721.
- Charlop-Christy, M. H. ve Carpenter, H. M. (2000). Modified incidental teaching sessions: A procedure for parents to increase spontaneous speech in their children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2, 98-112.
- Charlop-Christy, M. H., 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(6), 537-552.

- Charlop, M. H., Dennis, B., Carpenter, M. H., ve Greenberg, A. L. (2010). Teaching socially expressive behaviors to children with autism through video modeling. *Education and Treatment of Children*, 33(3), 371-393.
- Cihak, D. F., Kildare, L. K., Smith, C. C., McMahon, D. D., ve Quinn-Brown, L. (2012). Using video social stories to increase task engagement for middle school students with autism spectrum disorders. *Behavior Modification*, 36(3), 399-425.
- 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(1), 3-11.
- Coolican, J., Smith, I. M., ve Bryson, S. E. (2010). Brief parent training in pivotal response treatment for preschoolers with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(12), 1321-1330.
- Corbett, B. A. (2003). Video modeling: A window into the world of autism. *The Behavior Analyst Today*, 4(3).
- Crozier, S. ve Tincani, M. C. (2005). Using a modified social story to decrease disruptive behavior of a child with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 20, 150-157.
- Crozier, S. ve Tincani, M. C. (2007). Effects of social stories on prosocial behavior of preschool children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism Developmental Disorder*, 37, 1803-1814.
- 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.
- Delano, M. E. (2007). Video modeling interventions for individuals with autism. *Remedial and Special Education*, 28, 33-42.
- Delano, M. E., ve Snell, M. E. (2006). The effects of social stories on the social engagement of children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 8, 29-42.

- Demir, Ş. (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sosyal becerilerin öğretimi. E. Tekin- İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri*. (s. 369-417). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Dodd, S., Hupp, S. D. A., Jewell, D. J., ve Krahm, E. (2008). Using parents and sibling during a social story intervention for two children diagnosed with PDD-NOS. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 20, 217-229.
- Doyle, B. T. ve Iland, E. D. (2004). *Autism spectrum disorders from A to Z*. USA: Future Horizons.
- Ergenekon, Y. (2012). Teaching basic first-aid skills against some accidents to children with autism through video modeling. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(4), 2759-2766.
- Ergenekon, Y., Tekin-İftar, E., Kapan, A., ve Akmanoglu, N. (2014). Comparison of video and live modeling in teaching response chains to children with autism. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 49(2), 200-213.
- Fiedler, C. R., Clark, D. M., ve Simpson, R. L. (2007). *Parents and families of children with disabilities*. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Franzone, E. ve Klingenberg, L. (2008). *Overview of video modeling*. Madison, WI: The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders.
- Gena, A., Couloura, S., ve Kymissis, E. (2005). Modifying the affective behavior of preschoolers with autism using in-vivo or video modeling and reinforcement contingencies. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35, 545-556.
- Gerhardt, P. F. ve Crimmins, D. (2013). *Social skills and adaptive behavior in learners with autism spectrum disorders*. Baltimore: Brookes Publishing Co.
- Graetz, J. E., Mastropierie, M. A., ve Scruggs, E. T. (2006). Show Time: Using video-self modeling to decrease inappropriate behavior. *Teaching Exceptional Children*, 38(5), 43-48.
- Gray C. A. ve Garand J. D. (1993). Social stories: Improving responses of students with autism with accurate social information. *Focus on Autistic Behavior*, 8, 1-10.
- Gray, C. (2004). Social Stories 10.0: The new defining criteria and guidelines. *The Jenison Autism Journal*, 16(1), 2-21.

- Gray, C. A. (1998). Social stories and comic strip conversations with students with asperger syndrome and high functioning autism. E. Schopler vd. (Ed.), *Asperger Syndrome or high functioning autism?* (s.167-198). New York: Plenum Press.
- Gray, C. A. (2002). *My Social Stories Book*. London: Jessica Kingsley.
- Gray, C.A. (2010). *The New Social Story Book*. Arlington, TX: Future Horizons.
- Gresham, F. M. ve Elliot, S. N. (1984). Assessment and classification of children's social skills: A review of methods and issues. *School Psychology Review*, 13, 292–301.
- Gresham, F. M. ve Reschly, D. J. (1988). Issues in the conceptualization, clasification and assesment of social skills in the mildly handicapped. *Advances in School Psychology*, 6, 203-247.
- Gresham, F. M. ve Elliot, S. N. (1990). *Social skills rating system*. Circle Pines: American Guidance Services.
- Hagiwara, T. ve Myles, B. S. (1999). A multimedia social story intervention: Teaching skills to children with autism. *Focus an Autism and Other Developmental Disabilities*, 14(2), 82-95.
- Han, H. S. ve Kemple, K. M. (2006). Components of social competence and strategies of support: Considering what to teach and how. *Early Childhood Education Journal*, 34(3), 241-246.
- Handley, R. D., Radley, K. C., ve Whipple, H. M. (2015). The relative effects of social stories and video modeling toward increasing eye contact of adolescents with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 11, 101-111.
- Hanley-Hochdorfer, K., Bray, M. A., Thomas, J., Kehle, T. J., ve Elinoff, M. J. (2010). Social stories to increase verbal initiation in children with autism and asperger's disorder. *School Psychology Review*, 39(3), 484–492.
- Heflin, L. J. ve Alaimo, D. F. (2007). *Students with autism spectrum disorders: Effective instructional practices*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Heward, W. L. (2013). *Exceptional children: An introduction to special education*. (10. baskı). New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Hume, K., Bellini, S., ve Pratt, C. (2005). The usage and perceived outcomes of early intervention and early childhood programs for young children with autism spectrum disorder. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25(4), 195-207.

- Hung, L. C. ve Smith, C. S. (2011). Autism in Taiwan: Using social stories to decrease disruptive behaviour. *The British Journal of Development Disabilities*, 57(112), 71-80.
- ICD-10 “Hastalıkların ve Sağlıkla İlgili Sorunların Uluslararası İstatistiksel Sınıflaması, 10. Versiyonu” <http://78.188.16.246/intranet/.%5CMEVZUATL> adresinden 01.05.2013 tarihinde erişilmiştir.
- Ingersoll, B. ve Dvortcsak, A. (2010). *Teaching social communication to children with autism*. New York: The Guilford Press.
- Iskander, J. M. ve Rosales, R. (2013). An evaluation of the components of a social stories intervention package. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(1), 1-8.
- Kaminski, J. W., Valle, L. A., Filene, J. H., ve Boyle, C. L. (2008). A meta-analytic review of components associated with parent training program effectiveness. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(4), 567-589.
- Karaaslan, Ö. (2008). *Etkileşime Dayalı Erken Eğitim Programı (Responsive Teaching)’nın gelişimsel yetersizliği olan çocuklar ve anneleri ile etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Karayazi, S., Evans, K. P., ve Filer, J. (2014). The effects of a social story intervention on the pro-social behaviors of a young adult with autism spectrum disorder. *International Journal of Special Education*, 29(3), 126-133.
- Kellems, R. O. (2010). *Using video modeling delivered through iPads to teach vocational tasks to young adults with autism spectrum disorders*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Kansas, Kansas.
- Keen, D., Brannigan, K. L., ve Cuskelly, M. (2007). Toilet training for children with autism: The effects of video modeling category. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 19, 291-303.
- Kerr, M. ve Nelson, C. M. (1989). *Strategies for managing behavior problems in the classroom* (2. baskı). Columbus, OH: Merrill.
- Kırcaali-İftar, G. (2012). Otizm spektrum bozukluğuna genel bakış. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* (s. 17-44). Ankara: Vize Yayıncılık.

- Klett, L. S. ve Turan, Y. (2012). Generalized effects of social stories with task analysis for teaching menstrual care to three young girls with autism. *Sexuality and Disability*, 30(3), 319-336.
- Koegel, R. L., Symon, J. B. ve Koegel, L. K. (2002). Parent education for families of children with autism living in geographically distant areas. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4, 88-103.
- Kroeger, K. A., Shultz, J. R., ve Nevsom, C. (2007). A comparison of two group-delivered social skills programs for young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 808-817.
- Kuoch, H. ve Mirenda, P. (2003). Social story interventions for young children with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18(4), 219-227.
- Kurt, O. (2012). Uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli. E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* (s. 329-350). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- LaCava, P. (2008). Video modeling: An online training module. (Kansas City: University of Kansas, Special Education Department). In Ohio Center for Autism and Low Incidence (OCALI), Autism Internet Modules, www.autisminternetmodules.org. Columbus, OH: OCALI.
- Lauritsen, M. B. (2013). Autism spectrum disorders. *European Child Adolescent Psychiatry*, 22(1), 37-42.
- Leaf J. B, Oppenheim-Leaf M. L., Call, N. A., Sheldon, J. B., Sherman, J. A., Taubman, M, McEachin, J., Dayharsh, J., ve Leaf, R. (2012). Comparing the teaching interaction procedure to social stories for people with autism. *Journal of Applied Behaviour Analysis*, 45(2), 281-98.
- LeBlanc, L. A., Coates, A. M., Daneshvar, S., Charlop-Christy, M. H., Morris, C., ve Lancaster, B. M. (2003). Using video modeling and reinforcement to teach perspective-taking skills to children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 36(2), 253-257.
- Lequia, J., Machalicek, W., ve Lyons, G. (2013). Parent education intervention results in decreased challenging behavior and improved task engagement for students with disabilities during academic tasks. *Behavioral Interventions*, 28, 322-343.

- 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*, vol. 2010, 1-9. Article ID 834979. doi:10.1155/2010/834979.
- Lorimer, P. A., Simpson, R. L., Myles, B. S., ve Ganz, J. B. (2002). The use of social stories as a preventative behavioral intervention in a home setting with a child with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4(1), 53-60.
- MacDonald, R., Clark, M., Garrigan, E., ve Vangala, M. (2005). Using video modeling to teach pretend play to children with autism. *Behavioral Interventions*, 20(4), 225-238.
- MacDonald, R., Sacramone, S., Mansfield, R., Wiltz, K., ve Ahearn, W. H. (2009). Using video modeling to teach reciprocal pretend play to children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 42(1), 43-55.
- Mancil, G. R., Haydon, T. F., ve Whitby, P. S. (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(4), 205-215.
- Maione, L. ve Mirenda, P. (2006). Effects of video modeling and video feedback on peer-directed social language skills of a child with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 8, 106-118.
- Mason, R. A., Rispoli, M. J., Ganz, J. B., Boles, M. B., ve Orr, K. (2012). Effects of video modeling on communicative social skills of college students with Asperger Syndrome. *Developmental Neurorehabilitation*, 15(6), 425-434.
- Mazurik-Charles, R. ve Stefanou, C. (2010). Using paraprofessionals to teach social skills to children with autism spectrum disorders in the general education classroom. *Journal of Instructional Psychology*, 37(2), 161-169.
- McConnell, S. R. (2002). Interventions to facilitate social interaction for young children with autism: Review of available research and recommendations for educational intervention and future research. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32(5), 351-372.
- McCoy, K. ve Hermansen, E. (2007). Video modeling for individuals with autism: A review of model types and effects. *Education and Treatment of Children*, 30(4), 183-213.

- More, C. M. (2012). Social stories and young children: strategies for teachers. *Intervention in School and Clinic* 47(3), 167–174.
- Murray, S. ve Noland, B. (2013). *Video modeling for young children with autism spectrum disorders: A practical guide for parents and professionals*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- 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.
- NAC (National Autism Center) (2009). *Evidence-based practice and autism in the schools: A guide to providing appropriate interventions to students with autism spectrum disorders*. Randolph, MA: National Autism Center.
- National Autism Center (NAC). (2009). *National Standards Report*. Randolph, Massachusetts: National Autism Center.
- National Autism Center (NAC). (2015). *National Standards Report 2*. Randolph, Massachusetts: National Autism Center.
- Nikopoulos, C. ve Keenan, M. (2003). Promoting social initiations in children with autism using video modeling. *Behavioral Interventions*, 18, 87-108.
- 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. ve Keenan, M. (2007). Using video modeling to teach complex social sequences to children with autism. *Journal of Autism Developmental Disorder*, 37, 678-693.
- NPDC (National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders) (2010). Module: Video Modeling.
- NPDC (The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders) (2012).
- NPDC (The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders) (2014).
- <http://autismpdc.fpg.unc.edu>.

- Odluyurt, S. (2013). Kaynaştırmaya devam eden otistik özellikler gösteren çocuklara kurallı oyun öğretiminde akranları tarafından doğrudan model olma ve videoyla model olma öğretiminin etkilerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 523-540.
- Olçay-Gül, S. (2012). *Ailelerce sunulan sosyal öykülerin otizm spektrum bozukluğu olan ergenlerin sosyal becerilerine etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Özdemir, S. (2008). The effectiveness of Social Stories on decreasing disruptive behaviors of children with autism: Three case studies. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 28, 1689-1696.
- Özdemir, O. (2010). Ailelere sunulan hizmetler ve destekler. Atilla Cavkaytar (Ed). *Özel Eğitimde Aile Eğitimi ve Rehberliği* (s. 51-78). Ankara: Maya Akademi.
- Özen, A., Batu, S., ve Birkan, B. (2012). Teaching play skills to children with autism through video modeling: Small group arrangement and observational learning. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 47(1), 84-96.
- Paterson, C. R. ve Arco, L. (2007). Using video modeling for generalizing toy play in children with autism. *Behavior Modification*, 31(5), 660-681.
- Quilty, K.M. (2007). Teaching paraprofessionals how to write and implement social stories for students with autism spectrum disorders. *Remedial and Special Education*, 28(3), 182-189.
- Quirnbach, L.M. (2006). *Social stories: Mechanisms of effectiveness in increasing social skills, social skills comprehension, generalization and maintenance of newly acquired skills in school aged children diagnosed with autism*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, California School of Professional Psychology, San Diego.
- Radley, K., Jenson, W., Clark, E., Hood, J., ve O'Neill, R. (2014). The feasibility and effects of a parent facilitated social skills training program on social engagement of children with autism spectrum disorder. *Psychology in the Schools*, 51, 241-255.
- Reagon, K. A., Higbee, T. S., ve Endicott, K. (2006). Teaching pretend play skills to a student with autism using video modeling with a sibling as model and play partner. *Education and Treatment of Children*, 29(3), 517-528.

- Reichow, B., Doehring, P., Cicchetti, D. V., ve Volkmar, F. R. (2011). *Evidence-based practices and treatments for children with autism*. NY: Springer Science and Business Media.
- Reichow, B. ve Sabornie, E. J. (2009). Brief report: Increasing verbal greeting initiations for a student with autism via a social story intervention. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39, 1740-1743.
- Reynhout, G. ve Carter, M. (2007). Social story efficacy with a child with autism spectrum disorder and moderate intellectual disability. *Focus in Autism and Other Developmental Disabilities*, 22(3), 173-182.
- Reynhout, G. ve Carter, M. (2011). Evaluation of the efficacy of social stories using three single subject metrics. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(2), 885-900.
- Samuels, R. ve Stansfield, J. (2012). The effectiveness of social stories to develop social interactions with adults with characteristics of autism spectrum disorder. *British Journal of Learning Disabilities*, 40, 272-285.
- Sani-Bozkurt, S. (2011). *Otizmli çocuklara rol oyun becerilerinin öğretiminde akran ve yetişkin modelin kullanıldığı video modelin etkililiği ve verimliliği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- 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(5), 1875-1892.
- Sansosti, F. J. ve Powell-Smith, A. K. (2008). Using computer presented social stories and video models to increase the social communication skills of children with high functioning autism spectrum disorders. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 10(3), 162-178.
- Sansosti, F. J., Powell-Smith, A. K., ve Kincaid, D. (2004). A research synthesis of social story interventions for children with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 19, 194-204.
- Scattone, D. (2007). Social skills interventions for children with autism. *Psychology in the Schools*, 44(7), 717-726.

- 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., Tingstrom, D. H., ve Wilczynski, S. M. (2006). Increasing appropriate social interactions of children with autism spectrum disorders using social stories. *Focus on Autism and Other Developmental Disorders*, 21, 211-222.
- Scattone, D., Wilczynski, S., Edwards, R., ve Rabian, B. (2002). Decreasing disruptive behaviors of children with autism using social stories. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32(6), 535-543.
- Schefflen, S., Freeman, S., ve Paparella, T. (2012). Using video modeling to teach young children with autism developmentally appropriate play and connected speech. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 47(3), 302–318.
- Schreibman, L., Whalen, C., ve Stahmer, A. C. (2000). The use of video priming to reduce disruptive transition behavior in children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2, 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(3), 149-160.
- Sherer, M., Pierce, K. L., Parades, 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.
- Shipley-Benamou, R., Lutzker, J. R., ve Taubman, M. (2002). Teaching daily living skills to children with autism through instructional video modeling. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4(3), 163-175.
- Shukla-Mehta, S., Miller, T., ve Callahan, K. J. (2010). Evaluating the effectiveness of video instruction on social and communication skills training for children with autism spectrum disorders: A review of the literature. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 25(1), 23-36.
- Sigafoos, J., O'Reilly, M., ve De La Cruz, B. (2007). *How to use video modeling and video prompting*. Austin, TX: Pro-Ed.

- Simpson, A., Langone, J., ve Ayres, K. M. (2004). Embedded video and computer based instruction to improve social skills for students with autism. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 39, 240–252.
- Smith, C. (2001). Using social stories to enhance behaviour in children with autistic spectrum difficulties. *Educational Psychology in Practice*, 17(4), 337-345.
- Strain, P. S. ve Schwartz, I. S. (2001). ABA and the development of meaningful social relations for young children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 16, 120-128.
- Styles, A. (2011). Social Stories: Does the research evidence support the popularity? *Educational Psychology in Practice: Theory, Research and Practice in Educational Psychology*, 27(4), 415-436.
- Sucuoğlu, B. ve Çifci, İ. (2010). Bilişsel süreç yaklaşımıyla sosyal beceri öğretimi (7. baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Symon, B. J. (2005). Expanding interventions for children with autism: Parents as trainers. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 7(3), 159-173.
- Taylor, B. A., Levin, L., ve Jasper, S. (1999). Increasing play-related statements in children with autism toward their siblings: Effects of video modeling. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 11, 253-264.
- Tekin-İftar, E. (2008). Parent-delivered community-based instruction with simultaneous prompting for teaching community skills to children with developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43, 249-265.
- Tekin-İftar, E. (2012). Tek-denekli araştırmalar ve temel kavramlar. E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* (s. 15-40). Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Tekin-İftar, E. ve Kutlu, M. (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların aileleri: Aileleri anlama ve işbirliği kurma. E. Tekin-İftar (Ed.). *Otizm spektrum bozukluğu gösteren çocukların eğitimleri*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Tereshko, L., MacDonald, R., ve Ahearn, W. H. (2010). Strategies for teaching children with autism to imitate response chains using video modeling. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4(3), 479-489.

- Test, W. D., Richter, S., Knight, V., ve Spooner, F. (2011). A comprehensive review and meta-analysis of the social stories literature. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 26(1), 49–62.
- Thiemann K. S. ve Goldstein H. (2001) Social stories, written text cues, and video feedback: effects on social communication of children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*. 34(4), 425–446.
- Thompson, R. M. ve Johnston, S. (2013). Use of social stories to improve self-regulation in children with autism spectrum disorders. *Psychological and Occupational Therapy in Pediatrics*, 33(3), 271-84.
- Tureck, K. ve Matson, J. (2012). An examination of the relationship between Autism Spectrum Disorder, intellectual functioning, and social skills in children. *Journal of Developmental Physical Disabilities*, 24(6), 607-615.
- Vernon, W., Koegel, R. L., Dauterman, H., ve Stolen, K. (2012). An early social engagement intervention for young children with autism and their parents. *Journal of Autism Development Disorders*, 42(12), 2702–2717.
- Ward-Horney, J. ve Sturmey, P. (2008). The effects of general-case training and behavioral skills training on the generalization of parents' use of discrete-trial teaching, child correct responses, and child maladaptive behavior. *Behavioral Interventions*, 23(4), 271–284.
- 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(1), 30- 34.
- Wheeler, K. L. (2005). *The power of social stories: A strategy for students with autism spectrum disorder*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, California State University, California.
- Wilson, K. P. (2012). Teaching social-communication skills to preschoolers with autism: Efficacy of video versus in vivo modeling in the classroom. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(8), 1819-1831.
- Wilson, K. P. (2013). Incorporating video modeling into a school-based intervention for students with autism spectrum disorders. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 44(1), 105-117.

- Wing, L. (1981). Asperger's syndrome: A clinical account. *Psychological Medicine*, 11, 111-129.
- Wong, C., Odom, S. L., Hume, K., Cox, A. W., Fetting, A., Kucharczyk, S., Brock, M. E., Plavnick, J. B., Fleury, V. P., Schultz, T. R. (2014). *Evidence-based practices for children, youths, and adults with autism spectrum disorder*. Chapel Hill, NC: FPG.
- www.autisminternetmodules.org.
- Wright, L. A. ve McCathren, R. B. (2012). Utilizing social stories to increase prosocial behavior and reduce problem behavior in young children with autism. *Hindawi Publishing Corporation Child Development Research*, 1-13. doi: 10.1155/2012/357291
- Xin, J. F ve Sutman, F. X. (2011). Using the smart board in teaching social stories to students with autism. *Teaching Exceptional Children*, 43(4), 18-24.

EKLER

EK-1 Aile İzin Formu**Tarih:**

Sevgili Anne,

Bu araştırmanın amacı, otizm spektrum bozukluğu tanısı bulunan çocuğa sahip annelerin sosyal öyküleri hazırlama ve uygulama bilgi ve becerisi ile video modelle öğretim uygulama bilgi ve becerisini kazanmaları; her iki aile eğitim programını tamamlayan anneler tarafından sunulan sosyal öykülerin ve video modelle öğretim uygulamasının çocuklarının hedeflenen sosyal becerileri öğrenmeleri üzerindeki etkililik ve verimliliklerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir.

Bu araştırma bir doktora tez çalışmasıdır. Araştırmaya katılımınız gönüllülük esasına bağlıdır. Araştırmada sizler için bir aile eğitim programı gerçekleştirilecektir. Aile eğitim programı sonrasında siz ailelerden sosyal öykü öğretim uygulaması ve video modelle öğretim uygulaması kullanarak belirlenecek olan hedef sosyal becerileri çocuğunuza ev ortamınızda öğretmeniz istenecektir.

Bu araştırmada verilerin toplanması ve analiz edilmesi için video kaydı yapılması, araştırmanın sosyal geçerliğinin belirlenebilmesi için sizinle yapılacak görüşmenin kaydı için ise ses kaydının yapılması gerekmektedir. Bu kayıtları araştırmacı, araştırmacının danışmanları ve güvenilirlik analizlerini gerçekleştirecek olan uzman dışındaki kişiler izlemeyeceklerdir. Araştırmada gizlilik esasına göre sizin ve çocuğunuza bir kod isim verilecek, isimleriniz kullanılmayacaktır.

Araştırma Yrd.Doç.Dr. Ahmet YIKMIŞ ve Prof.Dr. Elif Tekin-İftar danışmanlığında yürütülecektir.

Anne**Araştırmaya katılmayı kabul ediyorum****Araştırmacı****Kabul ediyorum**

EK-2 Sosyal Öykü El Kitabı

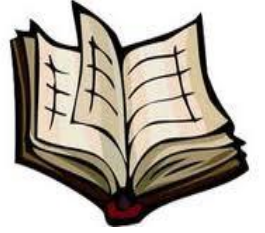
AİLELERİ SOSYAL ÖYKÜLER İLE İLGİLİ BİLGİLENDİRİCİ EL KİTABI



GİRİŞ

Merhaba sevgili aileler. Öncelikle hazırlanan aile eğitim programına gönüllü olarak katılmayı kabul ettiğiniz için teşekkür ederim.

Sizler evde ve çocuğunuzla olduğunuz diğer ortamlarda çocuğunuzun diğer normal gelişim gösteren akranlarına göre dil ve iletişim becerilerinde, sosyal etkileşim becerilerinde, zihinsel işlevlerde, davranışsal özelliklerinde ve motor becerilerde birtakım yetersizliklere sahip olduklarını gözlemlemektesiniz. Özellikle başkalarıyla yeterli sosyal etkileşime giremediklerini, hangi ortamda nasıl bir sosyal tepki vermeleri gerektiğini ayırt edemediklerini fark etmekte, bunları nasıl değiştirebileceğinizi kendi kendinize ve öğretmenlere sormaktasınız. Bu gereksinimden yola çıkılarak sizlere çocuklarınızın sosyal becerilerini geliştirici, sosyal etkileşimini artırıcı eğitim uygulamalarından biri olan sosyal öykü kullanımını anlatmak, nasıl kullanabileceğinizi öğretmek için bir aile eğitim programı hazırladık. Bu doğrultuda sizler için Sosyal Öykülerle İlgili Aile Eğitim Programı ve bu programa ilişkin bilgilerin yer aldığı Sosyal Öykülerle İlgili Bilgilendirici Aile Eğitimi El Kitabı geliştirilmiştir.



Sosyal öykülerle ilgili olarak hazırlanan aile eğitim programının amacı otizm spektrum bozukluğu tanısı bulunan çocuğa sahip anne-babaların sosyal öyküleri hazırlama ve uygulama bilgi ve becerisini kazandırmaktır.

Yukarıda belirtilen amaç doğrultusunda sizlerin bu programa katılımınız ile aşağıda sıralanan becerileri öğrenmenizde katkıda bulunacağımız düşünülmektedir.

1. Anne-babalar sosyal öykülerle ilgili aile eğitim programı sonrasında:

- a) Sosyal öykülerin ne olduğunu söyler.
- b) Sosyal öykülerin hangi amaçla yazıldığını söyler.
- c) Sosyal öykülerdeki cümle çeşitlerini söyler.
- d) Sosyal öykülerdeki cümle çeşitlerinin her birine ilişkin örnekler verir.
- e) Sosyal öykülerin yazımı için gerekli olan aşamalarını söyler.
- f) Sosyal öykülerde bulunması gereken öğeleri söyler.

2. Anne-babalar sosyal öykülerle ilgili aile eğitim programı sonrasında:

- a) Sosyal öykülerin uygulanması için uygun bir ortamın nasıl hazırlanması gerektiğini söyler.
- b) Sosyal öykülerle yapılacak sosyal beceri eğitim programında hangi basamakları izleyeceğini söyler.

Sizler için hazırlanmış olan program üç bölümden oluşmaktadır. Aşağıda bu bölümleri ayrıntılı olarak bulacaksınız.

Aile Eğitim Programının İçeriği

I. Bölüm: Sosyal öykülerin tanımı

II. Bölüm: Sosyal öykülerin hazırlanması ve yazımı

III. Bölüm: Sosyal öykülerin uygulanmasının öğretimi



Sizler için hazırlanan aile eğitim programı kapsamında geliştirilen aile eğitimi el kitabında ise, çocuklarınızın sosyal becerilerinin geliştirilmesinde rol oynayan uygulamalardan biri olan sosyal öykülere yönelik bilgilere erişiminizin sağlanmasına çalışılacaktır.

I. BÖLÜM

SOSYAL ÖYKÜLER

Sosyal Öykü Nedir?

Sosyal öyküler, otizm spektrum bozukluğu tanısı bulunan çocukların karmaşık sosyal durumlarını anlamada ve açıklamada yardım etmek için kullanılan kısa öyküler olarak tanımlanabilir.



Sosyal öyküleri neden kullanırız?

(a) Sosyal durumları, olası sosyal ortamlardaki davranışları anlamalarını kolaylaştırmak; yani çocuklarınıza bazı durumlarda ne yapılması veya ne söylenmesi gerektiğini öğretebilmek için sosyal öyküleri kullanabilirsiniz.

Örnek 1

“Odamda oyuncaklarımla oynamayı çok severim”

“Odamın temizlenmesi sağlığım için önemlidir”

“Odam temizlenirken dışarıda da oyun oynayabilirim”

“Odam temizlendiğinde annem çok mutlu olur”

Örnek 2

“Okulda arkadaşlarımla kaydıraftan kaymayı çok severim”

“Kaydıraftan kaymak için sıranın bana gelmesini beklemem gerekir”

“Kaydıraftan kaymak için sıramı beklemem doğru bir davranıştır”

Buradaki örneklerden de görüldüğü gibi; çocuğunuzun oyun zamanında sıra almasının neden önemli olduğunu, neden sıra alması gerektiğini ya da odasının neden temizlenmesi gerektiğini, odası temizlenirken nerede bulunması gerektiğini çocuğunuza sosyal öyküde yer alan cümlelerle öğretmiş oluruz.

(b) çocuğunuzun bir etkinlikle meşgul olduğu sırada uygun tepki vermesini sağlamak amacıyla yazılmaktadır.

Örneğin:

“Oyun oynarken oyuncağımı arkadaşım ile paylaşırsam arkadaşım çok sevinir”



“Öğretmenime top atmak için sıranın bana gelmesini beklemem gerekir”

“Yemek sırasında ağzım kirlenirse öğretmenimden peçete istemem gerekir”

Buradaki örnekten de görüldüğü gibi; çocuğun arkadaşlarıyla oyun oynarken ne yapması gerektiğini öyküde yer alan bu cümleden hatırlamasını ve öğrenmesini sağlarız.

(c) çocuklarınıza okulda ve evdeki rutinleri açıklamak, çocuğun bu rutinlere uyumunu kolaylaştırmak amacıyla yazılır.

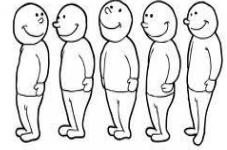
Örneğin:

Yemekten önce ellerini yıkamak ve daha sonra yemeğe oturmak

Sabah kalktığımızda evdeki kişilere “günaydın” demek

Okula gittiğinde karşılaştığı kişilere “merhaba” demek

Okulda etkinlikler sırasında “sıra almak”



Örnekler incelendiğinde; bu örnekler çocuğunuzun sabah evde ya da okulda karşılaştığı kişilere “günaydın” demesi gerektiğini hatırlamasını sağlamış oluruz.

(d) çocuğunuza başkalarının davranışlarının nedenlerini açıklamak için yazılmaktadır.

Örneğin:

Yolda karşılaştığımız kişiler bize “günaydın” dediğinde bizim de onlara “günaydın” diyerek karşılık vermemiz doğru bir davranıştır.

(e) çocuğunuza yeni sosyal becerilerin öğretilmesi, sınıf ortamına uyum sağlaması ve okul kurallarını anlayabilmesi için sosyal öykü kullanılır.

Örneğin:

Okulda sınıf kurallarının öğretilmesi

Arkadaşının eşyasını almak için “izin istemesi” gerektiğinin öğretilmesi

Birisi ona bir şey verdiğinde “teşekkür etmesi” gerektiğinin öğretilmesi

Eve gelen kişilere “merhaba” demesi gerektiğinin öğretilmesi

Örneklerden de görüldüğü gibi; çocuğunuz bir ortama girdiğinde ya da bir ortamda diğer bireylerle karşılaştığında ne yapması gerektiğini, bazı durumlarda nasıl davranması gerektiğini sosyal öykülerle öğrenmiş olacaktır.

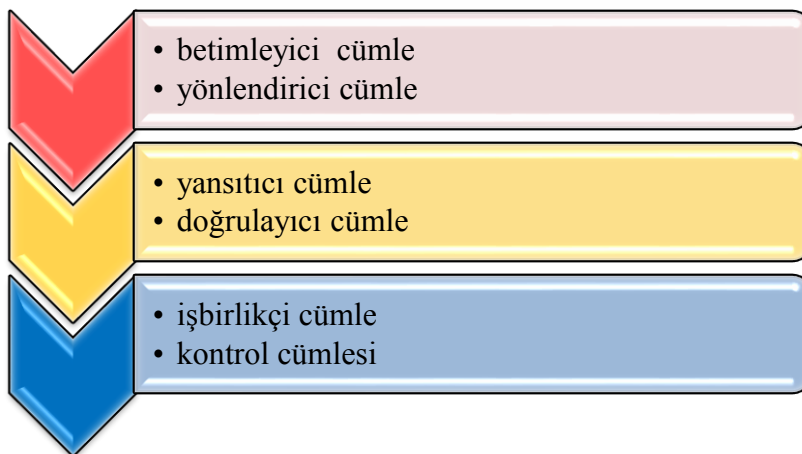
II. BÖLÜM

SOSYAL ÖYKÜLER NASIL YAZILIR?

Sevgili anne-babalar bu bölümde sosyal öykülerin yazımında kullanılan cümle çeşitlerinin neler olduğu, sosyal öyküleri yazarken bu cümlelerden nasıl yararlanacağınız ve bir sosyal öykünün nasıl yazıldığı örneklerle açıklanacaktır.

Sosyal Öykülerde Cümle Çeşitleri

Sosyal öykülerde altı tür cümle çeşidi yer almaktadır.



Bu cümlelerin her birinde çocuğunuza öğretmek istediğiniz sosyal beceriyle ilgili farklı durumları fark etmesi ya da kavraması hedeflenmektedir.

Şimdi bu cümlelerin ne olduğunu ve nasıl yazıldığını daha detaylı görelim.

1. Betimleyici cümle nedir?

Betimleyici cümle çeşitli durumlarda bireylerin yaptıkları eylemleri betimleyen ve bu eylemler için bir gerekçe sunan cümlelerdir. Bu cümlelerdeki ifadeler **ne, nerede, ne zaman, neden, nasıl ve kim** sorularının yanıtlarını içerecek şekildedir (**sosyal durum nerede ve ne zaman ortaya çıkıyor, kimler bu duruma katılıyor vb.**). Bu cümleler öyküye başlarken sosyal ortamdaki durumu tanımlar.

Örnek:

- 1) Bazen annem, kardeşim ve ben parka gideriz.
- 2) Parka gittiğimde oradaki çocuklarla oyun oynamak isterim.
- 3) Zamanımız bittiğinde annem bana eve dönme zamanının geldiğini söyler.
- 4) Eve dönme zamanı geldiğinde annemle birlikte eve giderim.



Örneklerden de görüldüğü gibi betimleyici cümle yazarken kendimize ne oldu?, ne zaman oldu?, kimler vardı? sorusunu sorarız. Bu soruların cevabının olduğu cümleyi yazarsak betimleyici cümle yazmış oluruz.

➤ Şimdi sıra sizde, siz de aşağıya örnek cümleler yazın.

Örnek cümle:

2. Yönlendirici cümleler

Çocuktan beklenen tepkilerin neler olduğu ve çocuğun duruma nasıl tepki vermesi gerektiğinin anlatıldığı cümle türüdür. Yönlendirici cümlelerin yazımında “**yapmaya çalışacağım, deneyeceğim, yapmam gerekir**” gibi ifadelerin kullanılması “yapacağım, yapmak zorundayım, yapmalıyım.” gibi ifadelerin kullanılmasına kıyasla tercih edilmelidir. Olumsuz cümle değil olumlu cümleler kurmalıyız.

Örnek:

1) Sabah arkadaşımı gördüğümde ona **“günaydın”** demem gerekir/demeliyim.



2) Annem bana oyuncaklarımı toplamaya yardımcı olduğunda **“teşekkür ederim”** demeliyim.

3) Eve gelen tanıdıklarımıza **“merhaba”** demem gerekir/demeliyim.

4) Birisine zarar verdiğimde **“özür dilemem”** gerekir.

Bu cümleler incelendiğinde çocuğunuza teşekkür etmesi, merhaba demesi, özür dilemesi, günaydın demesi için yönlendirmektesiniz.

➤ **Şimdi sıra sizde, siz de aşağıya örnek cümle yazın.**

Örnek cümle:

3. Yansıtıcı cümleler

Otizm spektrum bozukluğu bulunan çocukların başkalarının duygularını anlamada belirgin güçlükleri görülmektedir. Sosyal öyküler ile çocuğun aynı zamanda diğerlerinin duygularını ve bakışını görmesi de sağlanır. Yansıtıcı cümleler, çocuğunuz uygun davranışlar gösterdiğinde diğer bireylerin (örn., aileler, öğretmenler vb.) bakış açılarını tanımlayan cümlelerdir.

Bu cümlelerle çocuğunuz diğer insanların ilgili sosyal durumla ilgili düşüncelerini öğrenme fırsatı bulur. Çocuğunuz sosyal durumlarda başkasının ne düşündüğünü tam olarak anlayamamaktadır. Bu cümlelerde bunun öğrenilmesi hedeflenmektedir.

Örnek:



1) Oyun sırasında oyuncaklarımı arkadaşım ile paylaşırsam **arkadaşım çok mutlu olur.**

2) Ders sırasında sessizce dersi dinlersem **öğretmenim çok mutlu olur.**

3) Kardeşimden oyuncağını almak için izin istersem **kardeşim çok sevinir.**

4) Yolda karşılaştığımda arkadaşına merhaba dersem **arkadaşım çok mutlu olur**

Bu örneklerde görüldüğü gibi yansıtıcı cümlelerle çocuğun yaptığı davranışın başkalarında nasıl bir etki yarattığını görmesi sağlanır.

➤ **Şimdi sıra sizde, siz de aşağıya örnek cümle yazın.**

Örnek cümle:



4. Doğrulayıcı cümle

Bu cümleler ortak toplumsal değerler hakkında fikir veren ve diğer bireylerin genel olarak düşüncelerini içeren cümlelerdir. Doğrulayıcı cümlede öyküde anlatılmak istenen davranış vurgulanmaktadır.

Örnek:



- 1) Sınıfta söz almak için **parmak kaldırmak** doğru bir davranıştır.
- 2) Sabah karşılaştığımızda arkadaşlarımıza **“günaydın”** demek güzeldir.
- 3) Arkadaşlarımızla oynarken **“oyuncaklarımızı paylaşmamız”** herkes tarafından beğenilir.
- 4) Arkadaşımızın bir eşyasını almak için ondan **“izin istemem”** doğru bir davranıştır.

Görüldüğü gibi bu cümleler öğretilmek istenen sosyal becerinin bir kez daha vurgulanmasını sağlayan cümlelerdir.

➤ **Şimdi sıra sizde, siz de aşağıya örnek cümle yazın.**

Örnek cümle:

5. İşbirlikçi cümle

Bir durumda uzmanların, akranların ve siz ailelerin çocuğa nasıl destek olabileceğinize ilişkin ipuçlarını içeren cümledir.

Örnek:

- 1) Odamı toplarken oyuncaklarımı nereye koyacağımı **annem bana göstererek yardımcı olur.**
- 2) Kaydıraktan kaymak için sıraya girmem gerektiğini **öğretmenim bana göstererek yardım eder.**
- 3) Pantolonumu giyerken **annem nasıl giyeceğimi göstererek bana yardım eder.**

Bu tür cümleler çocuğunuza sağlayacağınız yardımı gösterir.

➤ **Şimdi sıra sizde, siz de aşağıya örnek cümle yazın.**

Örnek cümle:**6. Kontrol cümlesi**

Çocuğunuzun sosyal durumlara uygun davranışını tanımlayan cümledir. Kontrol cümlesi öykünün anlamını hatırlamada çocuğa yardımcı olan cümledir.

Örnek:

- 1) Markette alış-veriş yaparken **alçak sesle konuşmayı hatırlamaya çalışacağım.**
- 2) Arkadaşım bana bir şey verdiğinde ona **teşekkür ederim demeyi hatırlamaya çalışacağım.**
- 3) Tuvaletten çıktıktan sonra **ellerimi yıkamayı hatırlamaya çalışacağım.**



Örneklerde görüldüğü gibi bu tür cümleler çocuğunuza nasıl davranması gerektiğini hatırlatmasında yardımcı olur.

➤ **Şimdi sıra sizde, siz de aşağıya örnek cümle yazın.**

Örnek cümle:**Sosyal Öykü Nasıl Yazabilirim?**

Sevgili anne-babalar sosyal öykü yazma aşamasında sizlere aşağıda yer alan basamaklar yardımcı olacaktır.



- 1.Hedef davranışın belirlenmesi
- 2.Bilgi toplama
- 3.Öykü yazma
- 4.Öyküye uygun bir başlık koyma

1. Hedef davranışın belirlenmesi



Öncelikle çocuğunuzun edinmesini istediğiniz hedef davranış ya da beceriyi belirlemeniz gerekmektedir. Ancak belirleyeceğiniz bu beceri ya da davranış çocuğunuz için diğer belirlediğiniz beceri/davranışlara göre ilk olarak öğretilmesi gereken bir beceri ya da davranış olmalıdır.

Bu davranışları çocuğunuzun gereksinimleri doğrultusunda belirlemelisiniz. Bu amaçla;

- ✚ Çocuğunuzun çeşitli ortamlarda gözlemlemelisiniz. Çocuğunuz evde oyun oynarken ya da yemek yerken; parkta arkadaşlarıyla birlikteyken, alış-veriş merkezindeyken gözleyebilirsiniz. Örneğin, parkta kaydırdan kaymak için sırasını beklemediğini gözlediğinizi düşünelim. Bu durumda çocuğunuzun için belirlediğiniz **hedef davranış “parkta oyun oynarken sıra alma”** davranışdır.

- ✚ Çocuğunuz okula gidiyorsa öğretmeni ya da iletişim içinde olduğu diğer bireylerle; okula gitmiyorsa yakın çevresiyle görüşme yapabilirsiniz.



2. Bilgi toplama

Sevgili anne-babalar hedef davranış ya da becerinizi belirlediniz, sıra bu davranış ya da durumla ilgili bilgi toplamanızda. Bu süreçte bilgi doğrudan yaptığınız gözlemlere dayalı olarak sizin tarafınızdan sağlanabilir. Bazen de davranış/becerinin gerçekleştiği ortamda ilgili kişilerle görüşülerek çocukla ilgili bilgi sahibi olunabilir. Bu amaçla davranış ya da durum;



- nerede, ne zaman** ortaya çıkmaktadır,
- bu sırada **kimler** orada bulunmaktadır,
- olayın ortaya çıkış **nedeni** nedir,

✚ olay **nasıl gerçekleşmiştir**,

✚ olay **nasıl sona ermiştir**

gibi sorulara yanıt arayarak bilgiler toplamalısınız.

Ayrıca çocuğunuzun öğrenme tarzı, okuma yeteneği, dikkat süresi ve ilgileri gibi konularda da bilgiler edinmelisiniz. Bu amaçla;

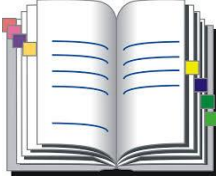
✚ çocuğunuzun iletişim içinde olduğu kişilerle görüşmeler yapmalısınız,

✚ çocuğunuzun içinde bulunduğu mümkün olan her ortamda gözlemler yapmalısınız.



3. Öykü yazma

Sevgili anne-babalar öykülerin yazımında çocuğunuzun düzeyi oldukça önemlidir. Buna göre:



✚ öyküde yer alacak olan cümleleri ortalama 5-10 cümle arasında yazmalısınız,

✚ çocuğunuz orta düzeyde okuduğunu anlama becerisine

sahipse her cümle için ayrı bir sayfaya yazıldığı bir kitapçık hazırlayabilirsiniz,

✚ çocuğunuz iyi düzeyde okuduğunu anlama becerisine sahipse yazılan sosyal öyküde yer alan bütün cümleleri tek bir kâğıt üzerine yazabilirsiniz,

✚ ancak çocuğunuz okuduğunu anlama ve metni anlama güçlüğü yaşıyorsa öykünün sayfalarına yazılmış olan cümleleri anlatan resim ya da fotoğraf ekleyebilirsiniz.



Sosyal öykü yazmanızda sizlere katkı sağlamak amacıyla aşağıda sosyal öykülerde bulunması gereken öğeler belirtilmektedir.

- Sosyal öykünün içeriğine uygun bir başlığı olmalıdır.
- Sosyal öyküler konuyu açıkça tanımlayan **giriş**, ayrıntıların yer aldığı **gelişme**, bilgilerin desteklenip özetlendiği bir **sonuç** bölümünden oluşmalıdır.
- Bir sosyal öykü **ne, nerede, nasıl, neden, ne zaman, kim** sorularına cevap sağlamalıdır.

- d) Bir sosyal öykü,
1.tekil şahıs (**ben**) ya da
3.tekil şahıs (**o**) bakış açısıyla yazılmalıdır.
- e) Bir sosyal öyküde **olumlu cümleler kullanılmalı olumlu tepki ve davranışa vurgu yapılarak olumsuz tepkiler atlanarak** yazılmalıdır.
- f) Bir sosyal öyküde **dört temel cümle çeşidine** yer verilmelidir (betimleyici, yansıtıcı, doğrulayıcı, yönlendirici cümle).
- f) Sosyal öyküler düzenlenirken **metnin anlamını yansıtan resimler bireye özgü olmalıdır.**
- g) Sosyal öyküler **bireyin yetenek ve ilgi alanlarına uygun** bir biçimde yazılmalıdır.
- h) Sosyal öykü yazarken **çocuğunuz konuşuyormuş gibi** yazmalısınız (örn., “oyuncaklarımı kardeşimle paylaşırsam annem çok sevinir” gibi.)

4. Öğretime başlıkla başlama

Bir sosyal öykünün başlığı öykünün özünü ve içeriğini açıkça ortaya koymalıdır. Bir sosyal öykünün başlığı herhangi bir davranışa olumlu ya da olumsuz yapılan atıflar olabileceği gibi öykünün yanıt vermek üzere yazıldığı bir soru da olabilir.

Bir sosyal öykünün nasıl yazılacağını ve aşamalarını öğrendiniz. Şimdi birlikte sosyal öykü örnekleri görelim ve inceleyelim.

Örnek Sosyal Öykü 1

Sevgili anne-babalar aşağıda örnek bir sosyal öykü yer almaktadır. Bu sosyal öyküde amaç çocuğa **arkadaşlarıyla oyuncaklarını paylaşmayı** öğretmektir.

Sizler gözlemlerinizi ve yaşantılarınızı sonucunda çocuğunuzun arkadaşlarıyla oyuncaklarını paylaşmadığını gözlemlediniz. Siz de paylaşma davranışını çocuğunuza kazandırmak istiyorsunuz. Evet öyleyse bizde birlikte bir öykü inceleyelim. Öykümüzün adı “Oyuncaklarımı Paylaşıyorum”.

Oyuncaklarımı Paylaşıyorum

Odamda oyuncaklarımla oynamayı severim (Betimleyici cümle).

Bazen bizim eve misafir olarak arkadaşlarım gelir (Betimleyici cümle).

Arkadaşlarımla odamda oynarken oyuncaklarımı daha çok kendi yanımda tutar arkadaşımın kendi oyuncağıyla oynamasını isterim (Yönlendirici cümle).

Odamda arkadaşlarımla oyun oynarken oyuncaklarımı paylaşmam gerekir (Yönlendirici cümle).

Oyun sırasında oyuncaklarımı arkadaşım ile paylaşırsam arkadaşım çok mutlu olur (Yansıtıcı cümle).

Oyuncaklarımı arkadaşlarımla paylaşmaya çalışacağım (Kontrol cümlesi).

Oyuncakları paylaşmak güzel bir davranıştır (Doğrulamayı cümle).

Örnek Sosyal Öykü 2

Teşekkür etmek bireylerarası ilişkilerde önemli yer tutan bir davranıştır. Bu sosyal öyküdeki amacımız da çocuklarımıza uygun durumlarda “Teşekkür etme” davranışını kazandırmaktır. Şimdi sizlerle bu konuda bir öykü inceleyelim. Öykümüzün adı **“Teşekkür Et Mutlu Et”**.

“Teşekkür” Et Mutlu Et

Arkadaşlarım ya da yakınlarımla bana hediye almasından çok hoşlanırım (Betimleyici cümle).

Doğum günüm gibi özel günlerde bana da hediyeler gelir (Betimleyici cümle).

Bana hediye verildiğinde “Teşekkür ederim” demem gerekir (Yönlendirici cümle).

Hediye aldıktan sonra “Teşekkür ederim” dersem karşımdaki kişi çok mutlu olur (Yansıtıcı cümle).

Birisi bana hediye verdiğinde “Teşekkür ederim” demeye çalışacağım (Kontrol Cümlesi).

“Teşekkür etmek” güzel bir davranıştır (Doğrulamayı cümle).

Örnek Sosyal Öykü 3

Resim yapmak çocukların en sevdiği etkinliklerden biridir. Ancak çocuklarımız nerede resim yapmanın daha uygun olduğunu bilemediğinde işte o zaman siz sevgili anne ve

babalar çocuğunuzla sorunlar yaşayabilirsiniz. Şimdi inceleyeceğimiz öykü de bu konuyla ilgili. Öykümüzün adı “**Resmimi nerede yapmalıyım?**”.

Resmimi nerede yapmalıyım?

Suluboya ile resim yapmayı severim (**Betimleyici cümle**).

Genellikle evde salonda resim yaparım (**Betimleyici cümle**).

Annem suluboya kullanırken salon kirlendiğinden odamda resim yapmam gerektiğini söyler (**Betimleyici cümle**).

Suluboya resmimi salon yerine kendi odamda yapmam gerekir (**Yönlendirici cümle**).

Resmimi odamda yaparsam annem çok mutlu olur (**Yansıtıcı cümle**).

Resmimi kendi odamda yapmaya çalışacağım (**Kontrol cümlesi**).

Evet sevgili anne-babalar şimdi sizlerde çocuğunuza öğretmek üzere bir beceri seçerek bir öykü yazın ve bu öyküyü aşağıdaki formu kullanarak nasıl yazdığınızı değerlendirin.

ANNE-BABANIN SOSYAL ÖYKÜ YAZMA BECERİSİNİ DEĞERLENDİRME FORMU

Anne/Baba Ad-Soyad:
Uygulamacı:

Tarih:

ÖYKÜNÜN BAŞLIĞI	Evet	Hayır
1.Öyküye başlık koyulmuş mu?		
2. Giriş, gelişme, sonuç bölümlerine yer verilmiş mi?		
3. Öykü ne, nerede, nasıl, neden, ne zaman, kim sorularına yanıt veriyor mu?		
4. Öyküde olumlu cümleler kullanılmış mı?		
5. Dört temel cümle çeşidine yer verilmiş mi?		
6. Cümle oranlarına dikkat edilmiş mi?		
7. Öykü çocuğun bakış açısından ve ağzından yazılmış mı?		
8. Öykü çocuğun anlayacağı açıklıkta yazılmış mı?		
9. Öykünün anlaşılması için görsel olarak kullanılan resim vb.nin öykünün içeriğine uygun mu?		
10. Öyküde verilen örnekler çocuğun gelişim düzeyine uygun mu?		

III. BÖLÜM

ÇOCUĞUMLA SOSYAL ÖYKÜ NASIL ÇALIŞACAĞIM?

Sevgili anne-babalar bu bölümde sizler hazırlamış olduğunuz sosyal öyküyü çocuğunuzla birlikte okuyarak hedef davranış/becerinizi gerçekleştirmeye çalışacaksınız.

Nerede Çalışmalıyım?

Önce çocuğunuzla çalışacağınız ortamınızı oluşturmanız gerekmektedir. Bu amaçla;



✚ Çocuğunuzun kendisini huzurlu hissedebileceğini düşündüğünüz bir ortam belirleyin (örn., Salondaki köşe koltuk, çocuğunuzun odasındaki masa ya da oturma odasındaki kanepeler gibi).

✚ Çocuğunuzla paylaşımınızı hissettirmek üzere yan yana ya da onu yandan görebilecek şekilde oturabilirsiniz.

✚ Ayrıca çocuğunuz üzüntülüyseniz ya da can sıkıcı bir olay yaşamışsa hemen sonrasında çalışmanızı gerçekleştirmemeye çalışın.

Sosyal Öykü Uygulama Basamakları

Sevgili anne-babalar bu bölümde sizler için örnek bir sosyal öykü uygulamasının video çekimini gerçekleştirdik.

Evet, izleyeceğimiz öykümüz “Teşekkür etme” becerisiyle ilgili. Şimdi bu görüntüleri sırasıyla izleyerek uygulamanız sırasında sizlere yardımcı olacak olan basamakları da sırayla görelim:

1. Öncelikle çocuğunuzun dikkatini okuyacağınız öyküye yöneltmesini sağlamalısınız. Bunun için çocuğunuza ipucu sunmanız gerekmektedir. Örneğin, “Senin için bir öykü yazdım. Şimdi bu öyküyü sana okumak istiyorum, hazır mısın?” gibi.

2. Çocuğunuz hazır olduğunu jest-mimik ya da sözel olarak (örn., başını sallar ya da “evet hazırım” vb. ifadeler kullanması) ifade ettiğinde hemen pekiştirin (örn., “Harikasın”, “Aferin sana”, “Bravo”, “Süpersin” vb).
3. Çocuğunuza becerinizle ilgili yazmış olduğunuz öyküyü öykü kitabını kullanarak uygun bir ses tonuyla okuyun.
4. Çocuğunuzun öyküyü anlayıp anlamadığını değerlendirmek için öyküyle ilgili “bu öyküde ne olmuş, durum nerede olmuş, ne zaman olmuş, nasıl olmuş, neden öyle olmuş, kim öyle yapmış” sorularını sorun.
5. Çocuğunuzun bu sorulara doğru yanıt vermesi için 4-5 n. bekleyin.
6. Çocuğunuz sorulara doğru yanıt verdiğinde sözel olarak pekiştirin (örn., “Harikasın”, “Aferin sana”, “Bravo”, “Süpersin” vb.).
7. Soruları yanıtladıktan sonra çalışmayı sonlandırarak çocuğunuzla birlikte, çocuğunuzun hedef beceriyi sergileyeceği ortama geçin.
8. Ancak; çocuğunuzun öyküyle ilgili sorulardan birine yanlış yanıt vermesi durumunda, yanlış yanıt verilen soruyla ilgili bölümü öyküde bulun, tekrar okuyun ve ilgili değerlendirme sorusunu tekrar sorun.
9. Çocuğunuz tekrar yanlış yanıt veriyorsa doğru yanıtla ilişkin çocuğunuza model olun ve hemen ardından davranışın sergileneceği ortama geçip çalışmayı sonlandırın.

Evet sevgili anne-babalar sosyal öykünün nasıl uygulanması gerektiğini öğrendiniz. Şimdi gerçek ortamda bunu nasıl uygulayacağımıza bakalım (Bu bölümde gerçek ortamda çalışma gerçekleştirilerek sonuçlandırılır).

Nasıl Değerlendirmeliyim?

Sevgili anne-babalar bu süreçte, veri toplayabilmek amacıyla bir veri toplama formu nasıl geliştirilir ve bu forma göre veriler nasıl kaydedilir bu bilgilere yer verilecektir. Bu süreç iki basamakta değerlendirilebilir.

I. Anne-Baba Tarafından Belirlenen Becerinin Öğretimine İlişkin Veri Toplama Süreci

- ✚ Öğretim sunmak üzere belirlediğiniz beceriye yönelik çocuğunuzun uygun tepkiyi öğrenip öğrenmediğine ilişkin bir değerlendirme yapmak için **öyküde anlatılan ortama benzer özellikte bir ortam yaratın.**
- ✚ Çocuğa öyküde anlatılmak istenen **uygun tepkiyi göstermesi için fırsat yaratın.**
- ✚ Bu sırada veri kaydı formunuza çocuğunuzun **uygun tepki verip vermediğini kaydedin.**

Bununla ilgili bir örnek aşağıda yer almaktadır.

Örnek:

Hedef beceri: “Günaydın” deme becerisi

Çocuğunuzla dışarıya çıktığınızda karşılaştığı tanıdık kişilere **“Günaydın”** deme becerisini kazandırmak istediğinizi ve buna ilişkin bir öykü yazdığınızı düşünelim.

Sosyal öykünün sunulma zamanı: Öyküyü dışarıya çıkmadan hemen önce çocuğunuza okuyun ve sonrasında çocuğunuzla dışarıya çıkarak karşılaştığı tanıdık kişilere ilişkin beceriyi gerçekleştirip gerçekleştirmediğini değerlendirin.

Değerlendirme formunun kullanımı: Formda çocuğunuz tanıdık kişilere **“günaydın”** dediğinde forma **“+”** işareti, çocuğunuz tanıdık kişilere **tepki göstermediğinde** ise forma **“-”** işareti koyun.

Öğretimi Değerlendirme Sürecinde Kullanılacak Form Örneği:

Günaydın Deme Becerisi Öğretim Veri Toplama Formu

Çocuğun Adı-Soyadı:
Gözleyenin Adı-Soyadı:

“Günaydın” deme becerisi için tepki fırsatları	I.Gün Tarih:	II.Gün Tarih:	III.Gün Tarih:
1.			
2.			
3.			

II. Anne-Baba Tarafından Belirlenen Beceriye İlişkin Veri Toplama Süreci

Bu değerlendirme aşamasında sosyal öyküyü okumadan çocuğunuzla dışarıya çıkarak karşılaştığı tanıdık kişilere ilişkin beceriyi gerçekleştirip gerçekleştirmediğini değerlendirin.

Değerlendirme formunun kullanımı: Formda çocuğunuz tanıdık kişilere “günaydın” dediğinde forma “+” işareti, çocuğunuz tanıdık kişilere **tepki göstermediğinde** ise forma “-” işareti koyun.

Günaydın Deme Becerisi Veri Toplama Formu

Çocuğun Adı-Soyadı:
Gözleyenin Adı-Soyadı:

“Günaydın” deme becerisi için tepki fırsatları	I.Gün Tarih:	II.Gün Tarih:	III.Gün Tarih:
1.			
2.			
3.			

Sosyal Öykü Uygulamasına Ne Zaman Son Vermeliyim?

Araştırmacı ile birlikte toplanan verileri inceleyerek verileri dikkate almalı ve becerinizde % 80 ölçüte ulaştığınızda uygulamanıza son vermelisiniz.

Sosyal Öykünün Geri Çekilmesi

Sevgili anne-babalar bu aşamada çocuğunuzun belirlemiş olduğunuz hedef davranışı uygun şekilde gerçekleştirdiğine ilişkin verilerinizi kontrol etmeniz gerekmektedir. Eğer çocuğunuzun hedef davranışı tutarlı bir şekilde uyguladığını gözlemlediyseniz artık öykünüzü okumayı yavaş yavaş geri çekmeniz gerekmektedir.

Bu amaçla iki şekilde öykünüzü geri çekebilirsiniz:

- ✚ **öykünün içeriğinde yapacağınız geri çekme;** çocuğunuza hedef davranışı sergilemesini sağlayan yönlendirici cümleyi çıkararak öyküyü okuma, başlık-ilk ve son cümleyi okuma şeklinde öykünüzü geri çekebilirsiniz. Ancak cümlelerin çıkarılması ya da düzenlenmesi sırasında oluşacak değişiklik çocuğunuzu rahatsız edecek olursa öyküyü geri çekme için diğer stratejiyi kullanmalısınız.
- ✚ **öykünün okunmasına ilişkin zamanlamada yapacağınız geri çekme çalışmasında ise;** öykünün okunması ile davranışın gerçekleşmesi arasında geçen sürenin uzatılmasıyla geri çekme çalışmasını yapabilirsiniz (örn., öyküyü hergün değil de üç-dört gün ara ile okuma).

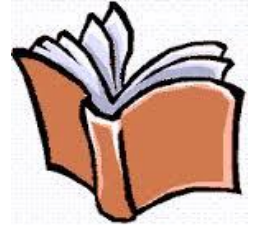
EK-3 Video Model El Kitabı**AİLELERİ VIDEO MODEL İLE İLGİLİ
BİLGİLENDİRİCİ EL KİTABI**

GİRİŞ

Merhaba sevgili aileler, öncelikle hazırlanan bu aile eğitim programına gönüllü olarak katılmayı kabul ettiğiniz için teşekkür ederim.

Otizm spektrum bozukluğu bulunan çocuklar sosyal beceriler, iletişim becerileri, öz-bakım becerileri ve akademik becerilerde, günlük yaşantılarını sürdürmede ve günlük yaşantılarında sorumluluklarını yerine getirmede birtakım sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Bu sorunlara çözüm olmak amacıyla çeşitli öğretim yöntemleri kullanılmaktadır. Bu yöntemlerden video modelle öğretim uygulamaları, otizm spektrum bozukluğu bulunan çocuklara beceri/davranış öğretiminde yaygın olarak kullanılan uygulamalardan biridir. Sizlere bu bölümde video modelle öğretim uygulamalarından söz edeceğim.

Siz sevgili anne-babaları çocuklarınızın sosyal becerilerini geliştirici, sosyal etkileşimini ve iletişimini arttırıcı uygulamalardan biri olan video modelle öğretim ve bu öğretimin nasıl kullanılacağına ilişkin bilgilendirmek amacıyla Video Modelle Öğretim İle İlgili Aile Eğitim Programı ve bu programa ilişkin bilgilerin yer aldığı Video Modelle Öğretim İle İlgili Bilgilendirici Aile Eğitimi El Kitabı geliştirilmiştir.



Video modelle öğretim uygulaması ile ilgili olarak hazırlanan aile eğitim programının amacı otizm spektrum bozukluğu tanısı bulunan çocuğa sahip anne-babaların video modelle öğretim sunmak üzere video hazırlama ve video modelle öğretim uygulama bilgi ve becerisini kazandırmaktır.

Yukarıda belirtilen amaç doğrultusunda sizlerin bu programa katılımınız ile aşağıda sıralanan becerileri öğrenmenizde katkıda bulunacağımız düşünülmektedir.

1. Anne-babalar video modelle ilgili aile eğitim programı sonrasında:

- a) Video modelle öğretimin ne olduğunu söyler.
- b) Videoyla model olmanın yararlarını söyler.

- c) Anne-baba akranın model olduğu videoların çekimleri için ortamı hazırlar.
- d) Anne-baba akranın model olduğu videoların çekimlerini yapar.

2. Anne-babalar video modelle öğretim uygulamasının nasıl yapılacağını söyleyebilecektir.

- a) Video model öğretim uygulaması için uygun bir ortamın nasıl hazırlanması gerektiğini söyler.
- b) Video modelle öğretimin nasıl uygulanacağını örnek vererek açıklar.

Sizler için hazırlanmış olan aile eğitimi programı üç bölümden oluşmaktadır. Aşağıda bu bölümleri ayrıntılı olarak bulacaksınız.

Aile Eğitim Programının İçeriği

- I. Bölüm:** Videoyla model olmanın tanımı ve yararları
- II. Bölüm:** Video model uygulaması için video hazırlama
- III. Bölüm:** Video modelle öğretim uygulamasının öğretimi



Sizler için hazırlanan video modelle öğretim ile ilgili bilgilendirici aile eğitimi el kitabında, çocuklarınızın sosyal becerilerinin geliştirilmesinde rol oynayan yöntemlerden biri olan video modelle öğretim yöntemiyle ilgili bilgiler yer almaktadır.

I. BÖLÜM

VIDEO MODEL

Videoyla Model Olma Nedir?

Videoyla model olma, çocuğun belirlenen hedef davranışları gerçekleştiren modelin çekilen video kaydını gözlemesini ve ardından gözlediği bu davranışları tekrar etmesini içeren bir uygulama olarak tanımlanmaktadır.



Videoyla Model Olmanın Yararları Nelerdir?

- (a) hedeflediğimiz beceri/davranışla ilgili yapacağımız video kayıtlarında istenilen senaryo oluşana kadar değiştirip yeniden çekebileceğimizden bizler için model olma süreci üzerinde daha fazla kontrole sahip olmamızı sağlar,
- (b) çocuklarımızın pek çoğunun görsel uyaranları daha çok tercih etmesi, görselliğe dayalı uygulamalara daha iyi tepki vermelerinden dolayı videoyla model olma tekniğinin daha etkili olduğunu söyleyebiliriz,
- (c) çocuğumuz videodan hedeflediğimiz davranış/beceriye sergileyen modeli tekrar tekrar izleyebileceği için uygulama kolaylığı sağlamaktadır,
- (d) video seyretmek çocuğunuz için doğal pekiştireç olmaktadır,
- (e) videoyla model olma zamandan ve maliyet açısından tasarruf sağlamaktadır.

II. BÖLÜM

VIDEO MODEL UYGULAMASI İÇİN VIDEO NASIL HAZIRLANMALI VE VIDEO ÇEKİMİ NASIL YAPILMALI?

Bu bölümde video modelle öğretim uygulaması için video hazırlama sürecine ilişkin bilgi verilecektir.

Video Modelle Öğretim İçin Gerekli Olan Akran Model

Hedeflenen beceri/davranışa model olacak akran model çocukların tanımadığı, ancak; yaş ve fiziksel gelişim açısından çocuklarla benzer özellikler taşımasına dikkat edilerek araştırmacı tarafından belirlenecek ve beceri/davranışa ilişkin olarak da araştırmacı tarafından bilgilendirilecektir.

Akranın Model Olduğu Videoların Çekilmesi

Akran modelin video görüntüsünün çekilmesi iki bölümde gerçekleştirilebilir. Aşağıda bu bölümlere ayrıntılı olarak yer verilmektedir.

I. Bölüm: Video çekimi için araç-gereçlerin hazırlanması

1) Video kaydı için araç-gereç hazırlama

Akranın model olacağı video çekimlerini gerçekleştirebilmeniz için size bazı araç-gereçler gerekmektedir.



dijital el kamerası



kamera ayağı



harici hard-disk

2) Gerçekleştirilecek hedef davranış için araç-gereç hazırlama



öğretimi hedeflenen beceri/davranışın

beceri analizi



belirlenen hedef beceri/davranış için

gerekli olan araç-gereçler



hazırlanan video görüntülerini izlemek için dizüstü bilgisayar



yoklama ve izleme oturumları veri toplama formları



akran model öğretim oturumları veri toplama formları ve kalem

II. Bölüm: Akran model beceriyi gerçekleştirirken video görüntüsünün çekilmesi

Akran modelin video görüntüsünün çekilmesi için aşağıdaki basamakları izleyebilirsiniz;

- video kameranin açma düğmesine basarak kamerayı açın (“on” düğmesine basın),
- çekilecek olan akran modeli çekim alanının ortasına alarak kameranızı modele sabitleyin ve becerinize odaklanın,
- video kameranin ses ayarını uygun şekilde ayarlayın,
- video kameranin ışık ayarını uygun şekilde ayarlayın,
- video çekilecek alanı görsel dikkati dağıtmayacak şekilde ayarlayın,
- video kaydını başlatmak için **kırmızı tuşa** ya da **“REC”** yazan tuşa basın,
- beceriyi gerçekleştirmesi için akran modele yönergenizi verin,
- akran model beceriyi gerçekleştirmek için hareket ettiğinde kamerayı hareket ettirerek çekim alanı ortasında kalmasını sağlayın,
- akran model beceriyi gerçekleştirdiği sürece yukarıda belirtildiği şekilde çekimi sürdürün,
- akran model beceriyi tamamladıktan sonra **“STOP”** düğmesine basarak çekimi sonlandırın.

Akranın model olduğu bu görüntüleri araştırmacı ile birlikte özel eğitim ve video modelle öğretim konusunda deneyimi olan alanında uzman bir kişi izleyerek görüntülerin amaca uygun olup olmadığı belirlenerek anne-baba’ya geri dönüt verilecektir.

Anne/Babanın Video Klip Hazırlaması ve Çekmesini Değerlendirme

Bu aşamada araştırmacı sizlere destek olacaktır. Sizin videoları nasıl hazırladığınızı araştırmacı **“Anne/Babanın Video Klip Hazırlamasını Değerlendirme Formu”** nu kullanarak değerlendirecektir.

III. BÖLÜM

VIDEO MODEL ÖĞRETİM UYGULAMASI NASIL YAPILIR?

Videoyla model olma uygulamasında, beceriyi/davranışı model olan akran uygulayacak ve bu sırada siz bu modeli kameraya çekerek kaydedeceksiniz. Sonrasında çocuğunuza bu kayıtları izlettirecek ve beceri/davranışı çocuğunuzdan sergilemesini bekleyeceksiniz. Şimdi video model uygulaması nasıl gerçekleştirilecek bunları görelim.



Video Model Uygulama Basamakları

Video model uygulaması aşağıdaki basamakları içermektedir:

1. Öğretim için bir beceri/davranış seçme

Öncelikle çocuğunuza kazandırmak üzere hedef beceri/davranışlar belirlemelisiniz.

Daha sonrasında belirlediğiniz bu beceri/davranışları açıkça tanımlamalısınız.

Örnek Hedef Davranış: “*günaydın*” deme

Hedef Davranışın Tanımı:*sabah karşılaştığı tanıdık kişiler kendisine “günaydın” dediğinde karşılık olarak “günaydın” der.*

2. Uygun Araç-Gereçler Belirleme

Belirlediğiniz beceri/davranışı çocuğunuza öğretmek için çeşitli araç-gereçler kullanmanız gerekmektedir. Beceri/davranışa ilişkin yeni bir video çekimi yapabilirsiniz ya da var olan uygun gördüğünüz videoları kullanabilirsiniz. Ancak, bu araç-gereçlerin sizlerin rahatlıkla kullanabileceğiniz araç-gereçler olması önemlidir.

Örnek: El kamerası ya da bilgisayar kullanılabilir ve videoyu izlemek içinde bir DVD, VCD gibi araçlar kullanabilirsiniz.



3. Video Kaydını Planlama

Video kaydı sürecinde çocuğunuza öğretmek üzere planladığınız hedef beceri/davranış basamaklara ayırmalısınız. Biz buna beceri/davranış analizi diyoruz. Bu analiz sürecinde beceri/davranışla ilgili söylenmesi ya da yapılması gereken her şey ayrıntılı

bir şekilde yazılmalıdır. Bu sayede çocuğunuza öğretim süresince ne yapması gerektiğini açıkça belirtmiş olacaksınız.

Örnek:

Arkadaşlarının Oyununa Katılma becerisini çalışmayı hedeflediğinizi düşünelim. Bunun için “**Arkadaşlarının Oyununa Katılma Becerisi**” ile ilgili beceri analizini aşağıdaki gibi yapabilirsiniz:

Arkadaşlarının Oyununa Katılma Beceri Analizi

1. Oyun köşesinde arkadaşlarının yanına gider.
2. Arkadaşlarına “sizinle oynayabilir miyim?” diye sorar.
3. Arkadaşlarından cevap bekler.
4. Arkadaşlarının olumlu cevabını alır.
5. Arkadaşlarının yanına oturur.
6. Arkadaşlarıyla oyuna katılır.



4. Çocuğun Beceri/Davranışa İlişkin Düzeyini Belirleme

Bu basamakta çocuğun hedeflenen beceri/davranışı ne düzeyde gerçekleştirdiğine ilişkin bilgi sahibi olabilmek için çocuktan beceri/davranış analizindeki basamakları gerçekleştirmesi isteyin. Bu sizin öğretime nereden başlayacağınıza ilişkin bir karar vermenizi sağlayacaktır.

5. Video Oluşturma

Öğretilecek beceri/davranışa ait video görüntüsünün oluşturulması için öğretimi yapılacak olan beceri/davranışın analizine uygun bir video kaydı yapılmalıdır. Bu amaçla çocuğun yaşına uygun bir akran kullanılarak beceri/davranışı yerine getirmesi istenerek videoya kaydedilmelidir. Bu video kaydının sonrasında kayıtlar araştırmacı tarafından incelenerek hatalar ya da eksikler tekrar gözden geçirilmeli ve gerekirse tekrar düzenlenmelidir.

6. Video İzleme İçin Çevre Düzenlemesi Yapma

Çevre düzenlemesi için,

- Çocuğun doğal rutinleri içerisinde uygun bir zamanda video izlenmelidir.
- Çocuğun kendisini en rahat hissettiği bir ortamda videolar izlenmelidir.
- Beceri/davranışın video kaydındaki araç-gereçlerle çalışma sırasındaki araç-gereçler aynı olmalıdır.
- Beceri/davranışın video kaydındaki görüntüsü ile öğretim yapılırken beceri/davranışın basamakları benzer olmalıdır.

Örn; Oyun oynarken oyuncaklarını paylaşma becerisinin arkadaşlarıyla oynamaya geçmeden önce videosunun izlenmesi ve becerinin öğretiminin aynı araç-gereçlerle yapılması gibi.

7. Video İzleme

- Video izlemek üzere siz ve çocuğunuz uygun olacak şekilde oturmalsınız.
- Çocuğunuzun videoyu izlemesi için dikkatini çekmeye çalışın. Bu sırada ona ipucu vermeyin.
- Sınıf rutinleri ve faaliyetleri sırasında hedef beceri/davranışları göstermeden önce çocuğa videoyu birkaç kez gösterebilirsiniz.

8. Gelişimi İzleme: Bu basamakta çocuğunuzla gerçekleştirdiğiniz uygulamanın etkililiğini belirlemek için çocuğun hedef beceri/davranışı ne derece gerçekleştirdiği ile ilgili gösterdiği ilerlemeyi bir uzmanla birlikte izlemelisiniz. Bu amaçla;

- Çocuğunuzun beceri/davranışı gerçekleştirirken gözleyerek beceri/davranışı nasıl yaptığıyla ilgili bilgi toplamalısınız.
- Çocukta ilerleme kaydedilmezse uzmanlarla birlikte problemin ne olduğunu değerlendirmeye ve probleme ilişkin çözüm önerileri geliştirmeye çalışmalısınız.
- Eğer ilerleme kaydedilmişse çocuk tarafından beceri/davranış en üst düzeyde sergilenene kadar yaptığınız çalışmaya devam etmelisiniz.

9. İlerleme Kaydedilmediğinde Probleme İlişkin Sorun Giderme

Bu basamakta doğrudan araştırmacının kendisinden destek almalısınız. Araştırmacı sizin bir problemle karşılaştığınızı gördüğünde; video model uygulamasında gerekli değişiklikleri yapabilmek için çocuğa ilişkin tutulan video kayıtlarını izlemelidir. Araştırmacı çocukta ilerlemelerin olup olmadığını anlamak için;

- çocuğun bir haftada yeterli oranda video izleyip izlemediğine,
- videoyu uygun şekilde izleyip izlemediğine,
- videonun çok karmaşık olup olmadığına,
- beceri analizinin basamaklarının video görüntüsündeki basamaklara uygun olup olmadığına bakmalıdır.

Video Model Uygulama Süreci

Çocuğunuzun kendini rahat ve huzurlu hissettiğinden emin olun. Çocuğunuzla yan yana oturabilirsiniz. Aşağıda uygulamanız sırasında sizlere yardımcı olacak olan basamaklar iki bölüme ayrılarak sizler için sıralanmıştır:

I. Anne-Baba ve Çocuğun Video Görüntüsünü İzlemesi

1. Öncelikle çocuğunuzun dikkatini videoya yöneltmesini sağlamalısınız. Bunun için çocuğunuza ipucu sunmanız gerekmektedir; Örn., “Zeynep hoş geldin. Benimle çalışmaya hazır mısın?” gibi.
2. Çocuğunuz hazır olduğunu jest-mimik ya da sözel olarak; (Örn., Başını sallar ya da “evet hazırım” vb. ifadeler kullanması) ifade ettiğinde hemen pekiştirin (Örn., “Hari kasın”, “Aferin sana”, “Bravo”, “Süpersin”).
3. Akranın model olduğu video görüntüsünü çocuğunuza izletin. İzleme sırasında; çocuğunuza görüntüler hakkında bilgi vermeyin.
4. Çocuğunuzun dikkatini videoya yöneltmediği durumlarda, sözel uyarıyla ekrana bakmasını sağlayın (Örn., “Videoyu izle”).
5. Dikkatini yönelterek videoyu seyrettiğinde ise sözel pekiştireçlerle pekiştirin (Örn., “Aferin, çok güzel izledin”).

II. Becerinin Gerçekleştirilmesi

1. Videoyu izledikten hemen sonra çocuğunuzun hedef beceriyi sergileyeceği ortama geçin ve dikkat sağlayıcı ipucunu sunun (Örn., “Şimdi seninle izlediğimiz aynısını yapacağız, tamam mı?”).
2. Çocuğunuz çalışmaya hazır olduğunu işaretle ya da sözel olarak ifade ederse, pekiştirin (Örn., “Harikasin, Aferin”).
3. Daha sonra çocuğunuza beceriyi gerçekleştirmesi için beceri yönergesini sunun (Örn., “Arkadaşına ne demelisin?”).
4. Çocuğunuzun tepkide bulunması için beş saniye süre ile bekleyin.
5. Çocuğunuz doğru tepki verdiğinde pekiştirin (Örn., “Harikasin”).
6. Çocuğunuz yanlış tepki verdiğinde ise çocuğunuzdan videoyu tekrar izlemesini (Örn., Zeynep, “şimdi seninle videoyu tekrar izlememiz gerekiyor!”) isteyin.
7. Daha sonra çocuğunuzun aynı videoyu tekrar izlemesi sağlayarak ve beceri yönergesini sunarak aynı süreci tekrarlayın.
8. Çocuğunuzun dikkatini yöneltmesi ve işbirliğinde bulunmasını her çalışmanızın sonunda sözel pekiştireçlerle pekiştirin (Örn., “Harikasin”) ve uygulamanızı sonlandırın.

Çalışılması planlanan hedef beceri/davranışın anne-baba tarafından nasıl gerçekleştirildiği araştırmacı tarafından **“Anne/babanın video model öğretim oturumları uygulama güvenirliği veri toplama formu”** kullanılarak değerlendirilecektir.

Ek-7

Video Model Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu

Ad-Soyad:

Tarih:

Uygulamacı:

	Video görüntüleri için araç-gereç hazırlama	Videoya dikkatini çekmek için dikkat çekici ipucunu sunma	Hazır olduğunu ifade ettiğinde pekiştirme	Video görüntüsünü izlemesini sağlama ve video görüntüsünü izlerken katılımcıya uygun tepki verme	Videoyu izlediğinde pekiştirme	Hedef beceriyi sergileyeceği ortama geçerek dikkat sağlayıcı ipucunu sunma	Beceriye gerçekleşmesi için beceri yönergesini sunma	Katılımcı tepkilerine uygun ve doğru tepki verme
Oturumlar								
.								
.								

EK-8 Kerem İçin Hazırlanan Sosyal Öykü**Yardım Edebilir miyim?**

Hafta sonları kahvaltıdan sonra annem genellikle ev işleri yapar, babam alış-verişe gider.

Bazen babam ev işlerinde anneme yardım eder

Bazen de annem babama alış-veriş poşeti, kutu ya da ağır eşyaları taşımada yardım teklif eder

Ben de hem anneme ev işleri yaparken, hem de babama alışveriş ile ilgili “yardım edebilir miyim?” demeliyim.

Anneme ve babama yardım teklif edersem ikisi de çok mutlu olur

İnsanlara yardım teklif etmek çok güzel bir davranıştır.

Anneme, babama ve diğeri insanlara yardım teklif etmeye çalışacağım.

EK-9 Rüzgar İçin Hazırlanan Sosyal Öykü

İzin İstemem Gerekir

Bazen evimize misafir geldiğinde onlarla sohbet eder ve oyunlar oynarız.

Misafirlerin yanlarında getirdikleri oyuncaklar ve eşyalar çok ilgimi çeker ve onları alıp oynamak isterim.

Bana ait olmayan eşyaları almak ya da bakmak için izin istemem gerekir

Benim olmayan eşyaları almak için izin istemem misafirleri mutlu eder.

Birşeyleri almak için izin istemek güzel bir davranıştır.

Birşeyleri almak için izin istemem gerektiğini hatırlamaya çalışacağım

EK-10 Yılmaz İçin Hazırlanan Sosyal Öykü**Kendimi Tanıtınca ok Mutlu Olurum**

Bazen annem ve ablamla gezerken onların arkadaşlarıyla karşılaşırız, bazen de bu arkadaşları evimize gelir.

Eve gelen misafirlerin bazılarını tanırım ve sohbet ederim ama bazı misafirleri tanımam. Eve benim tanımadığım misafirler geldiğinde bana “merhaba” diyerek isimlerini söyler kendilerini tanıtırlar.

Benim de eve gelen misafirlere adımımı, soyadımı, yaşıımı ve okulumu söyleyip kendimi tanıtmam gerekir.

Eve gelen misafirlere kendimi tanıtırsam hem misafirler hem de annem ve ablam çok mutlu olur.

Annem ve ablamın tanımadığım arkadaşları eve geldiğinde onlara kendimi tanıtmam güzel bir davranıştır.

Eve gelen misafirlere kendimi tanıtmam gerektiğini hatırlamaya çalışacağım.

EK-11 Örnek Kontrollü Olay Kaydı Formu

Katılımcı Çocuk Ad-Soyad:
Beer/Davranış:

Uygulamacı Anne Ad-Soyad
Tarih:

Tepki Fırsatları	I. Oturum	II.Oturum	III.Oturum
I. Deneme			
II. Deneme			
III. Deneme			
IV. Deneme			
V. Deneme			

Doğru Tepki: D

Yanlış Tepki: Y

Tepkide Bulunmama: TB

EK-12 Annelerin Sosyal Öykü Uygulamasına İlişkin Yoklama, İzleme ve Genelleme Orutumları Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu

Beceri	Araç-gereç ve ortam hazırlama	Beceri için fırsat sunma	Katılımcı tepkilerine uygun tepki verme	Katılımcı tepkilerini kaydetme
I. Deneme				
II. Deneme				
III. Deneme				
IV. Deneme				
V. Deneme				

EK-13 Annelerin Video Model Uygulamasına İlişkin Yoklama, İzleme ve Genelleme Orutumları Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu

Beceri	Araç-gereç ve ortam hazırlama	Beceri için fırsat sunma ve beceri yönergesini sunma	Katılımcı tepkilerine uygun tepki verme	Katılımcı tepkilerini kaydetme
I. Deneme				
II. Deneme				
III. Deneme				
IV. Deneme				
V. Deneme				

EK-14 Sosyal Geçerlik Anne Görüşme Soruları

1. Katıldığınız bu çalışmada çocuğunuza öğretmek üzere bu becerileri seçme nedeniniz nedir?
2. Katıldığınız bu çalışmada çocuğunuza öğretim sunmak üzere size öğretilen sosyal öykü uygulamasıyla ilgili düşünceleriniz nelerdir?
 - a) sosyal öykü öğrenme süreciyle ilgili düşünceler
 - b) sosyal öykünün hazırlanması ve yazılmasıyla ilgili düşünceler
 - c) sosyal öykü uygulamasının uygulanmasıyla ilgili düşünceler
 - günlük hayattaki işlerinizi yerine getirmenize etkisi
 - öğretim öncesinde hazırlık yapmak için zaman harcamanız
 - ailenize ekonomik açıdan yük getirme durumu
3. Katıldığınız bu çalışmada çocuğunuza öğretim sunmak üzere size öğretilen video modelle öğretim uygulamasıyla ilgili düşünceleriniz nelerdir?
 - a) video modelle öğretim sunma uygulamasını öğrenme süreci ile ilgili düşünceler
 - b) video hazırlama süreci ile ilgili düşünceler
 - c) video model ile öğretim sunma ile ilgili düşünceler
 - günlük hayattaki işlerinizi yerine getirmenize etkisi
 - öğretim öncesinde hazırlık yapmak için zaman harcamanız
 - ailenize ekonomik açıdan yük getirme durumu
4. Gerçekleştirilen çalışmanın çocuğunuzun ev yaşantısına katkıları hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
5. Gerçekleştirilen çalışmanın çocuğunuzun toplumsal yaşantısına katkıları hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
 - Çocuğun arkadaş çevresiyle olan iletişimine katkısı
 - Çocuğun çevredeki diğer kişilerle olan iletişimine katkısı
6. Çocuğunuzda öğretim sonucunda meydana gelen davranış değişikliği farklı ortamlarda ve farklı kişilerin varlığında da ortaya çıkıyor mu? Bununla ilgili düşünceleriniz nelerdir?

7. Gerçekleştirilen çalışmanın;

- a) beğendiğiniz yönleri nelerdir?
- b) beğenmediğiniz yönleri nelerdir?

8. Gerçekleştirilen çalışmanın;

- a) sizin ev yaşantınıza sağladığı katkılar hakkında neler düşünüyorsunuz?
- b) toplumsal hayatınıza sağladığı katkılar hakkında neler düşünüyorsunuz?

9. Gerçekleştirilen çalışmanın sizin çocuğunuza yaklaşımınıza, onunla etkileşiminize neler kattığını düşünüyorsunuz?

ÖZGEÇMİŞ

13.09.1969 doğumlu tez yazarı Çimen ACAR, lisans derecesini Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engellilerin Eğitimi AnaBilim Dalı'ndan 1991 yılında almıştır. Aynı bölümde 2001 yılında Yüksek Lisans Derecesini almıştır. Doktora derecesini 2015 yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nden almıştır. 1991-1998 yılları arasında MEB bünyesinde öğretmenlik yapmıştır. 1998-2014 yılları arasında Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü'nde öğretim görevlisi olarak görev yapmıştır. 2014 Mart ayından bu yana Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engellilerin Eğitimi AnaBilim Dalı'nda öğretim görevlisi olarak görev yapmaktadır.

Eğitim Fakültesi / Özel Eğitim Bölümü

Yunus Emre Kampüsü Tepebaşı/ESKİŞEHİR

e-mail: ciacar@anadolu.edu.tr

Tel: 0-222-3350580-3572