



## Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Sosyal Öykülerin Tekli Sunumuyla Çoklu Sunumunun Karşılaştırılması \*

Sertan Talas <sup>1</sup>, Onur Kurt <sup>2</sup>

### Öz

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan bireyler sosyal etkileşim ve iletişim sorunları yaşayabilir, sınırlı ve yinelenen davranışlar sergileyebilirler. Bu nöro-gelişimsel bozukluktan etkilenmiş bireyler iletişim becerilerini, özbakım becerilerini ve diğer günlük yaşam becerilerini öğrenmek için normal gelişim gösteren bireylerden farklı eğitsel düzenlemelere gereksinim duyabilirler. Alanyazın incelendiğinde OSB olan bireylere sosyal becerileri ve diğer bağımsız yaşam becerilerini öğretmek amacıyla çok sayıda uygulamanın geliştirildiği görülmektedir. Bu uygulamalardan biri de sosyal öykülerdir. Bu araştırmanın amacı; OSB tanılı bireylere teşekkür etme ve davet edilen etkinliğe katılma becerilerinin öğretiminde sosyal öykülerin tekli ve çoklu sunumunun etkililik ve verimlilik açısından farklılaşp farklılaşmadığını belirlemektir. Katılımcılarını 9-17 yaş aralığında OSB tanılı dört erkek bireyin oluşturduğu araştırmada tek denekli araştırma modellerinden uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkenleri davet edilen etkinliğe katılma ve teşekkür etme becerilerini öğrenme düzeyidir. Araştırmanın bağımsız değişkenleri ise bir hedef davranış için bir öykünün yazılıp sunulduğu tekli sosyal öykü uygulaması ve bir hedef davranış için birden fazla sosyal öykünün yazılıp sunulduğu çoklu sosyal öykü uygulamasıdır. Araştırmanın etkililik bulguları OSB tanısı olan dört katılımcının da teşekkür etme ve davet edilen etkinliğe katılma becerilerini her iki öğretim uygulamasıyla da ölçütü karşılar düzeyde öğrendiklerini göstermektedir. Katılımcılar her iki uygulamayla da kazandıkları becerileri öğretimin tamamlanmasından sonra korumuş ve farklı koşullara genellemiştir. Öğretim uygulamalarının kalıcılık ve genelleme etkilerinin farklılaşmadığı görülmüştür. İki öğretim uygulaması verimlilik açısından karşılaştırıldığında bulguların tüm katılımcılarda tutarlı bir biçimde yinelenmediği belirlenmiştir. Çalışmaya katılan iki katılımcıda sosyal öykülerin tekli sunumuyla gerçekleştirilen öğretim uygulamasının daha verimli, bir katılımcı için sosyal öykülerin çoklu sunumuyla gerçekleştirilen

### Anahtar Kelimeler

Sosyal öyküler  
Otizm Spektrum Bozukluğu  
Sosyal beceri öğretimi

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 12.06.2018  
Kabul Tarihi: 25.03.2019  
Elektronik Yayın Tarihi: 29.07.2019

DOI: 10.15390/EB.2019.7984

\* Bu makale Sertan Talas'ın Onur Kurt danışmanlığında yürüttüğü "Otizmliler için sosyal öykülerin tekli sunumuyla çoklu sunumunun karşılaştırılması" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

<sup>1</sup> Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Türkiye, [sertan\\_talas@hotmail.com](mailto:sertan_talas@hotmail.com)

<sup>2</sup> Anadolu Üniversitesi, Engelliler Araştırma Enstitüsü, Türkiye, [onurk@anadolu.edu.tr](mailto:onurk@anadolu.edu.tr)

uygulanmasının daha verimli olduğu görülmüştür. Bir katılımcıda ise her iki öğretim uygulamasının verimlilik parametreleri açısından eşit düzeyde verimli olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmada katılımcıların kendilerinden, anne, baba ve öğretmenlerinden sosyal geçerlik verisi toplanmıştır. Sosyal geçerlik bulguları katılımcıların, anne, baba ve öğretmenlerin çalışma hakkındaki görüşlerinin olumlu olduğunu göstermektedir.

## Giriş

Otizm spektrum bozukluğu (OSB) özel eğitim alanında çalışan araştırmacı ve uygulamacıların sıklıkla karşılaştığı karmaşık bir nöro-gelişimsel bozukluktur (Kırcaali-İftar, 2007, 2012). 2013 yılında yayımlanan Amerikan Psikiyatri Birliği (American Psychiatric Association- APA), Ruhsal Bozukluklara İlişkin Tanı ve İstatistik El Kitabı'na göre (DSM-V) OSB tanısı almış bireyler sosyal iletişim ve etkileşim yetersizliği yaşayabilmekte, sınırlı ve yineleyici davranışlar sergileyebilmekte, ayrıca günlük yaşam becerileriyle ilgili güçlükler yaşayabilmektedirler (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013).

Amerikan Psikiyatri Birliği'nin (2013) tanı ölçütlerine göre, OSB olan bireylerin yetersizlik gösterdiği en önemli alanlardan biri sosyal becerilerdir. Sosyal beceriler bireyin toplumun olumsuz tepkilerinden kaçınmasına yardımcı olan, diğer bireylerle olumlu etkileşim kurmasını ve iletişimi sürdürmesini sağlayan öğrenilmiş becerilerdir (Gresham ve Elliot, 1984). Olumlu etkileşim kurmak ve serbest zaman etkinliklerine katılmak gibi sosyal beceriler tüm bireyler için olduğu gibi OSB olan bireyler için de önemlidir (Vuran, 2007). OSB olan bireylere sosyal becerilerin öğretiminde yaygın biçimde kullanılan, etkililiği deneysel araştırmalarla belirlenmiş uygulamalardan biri de sosyal öykülerdir (Balçık ve Tekinarslan, 2012; Litras, Moore ve Anderson, 2010; Sansosti, Powell-Smith ve Kincaid, 2004).

Carol Gray tarafından geliştirilen sosyal öyküler bireylerin sosyal yaşamda nasıl davranması gerektiğine ilişkin bilgiler veren bireyselleştirilmiş kısa hikâyelerdir (Kırcaali-İftar, 2007; Kurt, 2012b; Wright ve McCathren, 2012). Sosyal öyküler genel olarak bireylerin günlük yaşamlarında değişiklikler yapmak, iletişim kurmak, iletişimi devam ettirmek, sıra almak gibi sosyal davranışları açıklamak ve öğretmek amacıyla, ayrıca bireylerin davranışlarının nedenlerini açıklamak, akademik becerileri, iletişim becerilerini ve çeşitli uyumsal becerileri öğretmek ve istenmeyen davranışları azaltmak için kullanılmaktadır (Barry ve Burlew, 2004; Carbo, 2005; Gray, 2000; Sansosti, 2009; Scattone, Wilezynski ve Edwards, 2002; Scattone, Tingstrom ve Wilczynski, 2006; Vuran ve Usluer, 2012). Farklı becerilerin öğretiminde kullanılan sosyal öyküler hedef davranışın ilişkin çeşitli bilgiler içermektedir.

Genel olarak sosyal öyküler hedef davranışların ne olduğunu, kim tarafından nerede ve nasıl gerçekleştirilmesi gerektiğini açıklamaktadır (Scattone vd., 2002). Sosyal öykülerin hazırlanmasına ilişkin süreç hedef davranışın belirlenmesi ve tanımlanması, hedef davranışın sıklığına, yoğunluğuna ve ortamına ilişkin bilgi toplanması, ardından bu bilgiler ve bireyin özelliklerine uygun olarak öykülerin yazılması aşamalarından oluşmaktadır (Andrews, 2004). Bu aşamalardan geçerek hazırlanan sosyal öykülerin farklı cümle tiplerinden oluşturulmaktadır. Alanyazın incelendiğinde sosyal öykülerin betimleyici, yansıtıcı, yönlendirici, doğrulayıcı, işbirlikçi ve kontrol cümleleri olmak üzere altı farklı cümle tipinden oluştuğu belirtilmektedir (Carbo, 2005; Gray, 2000; Gray ve Grand, 1993). Betimleyici cümleler hedef davranışa ilişkin durumun; doğrudan betimlendiği cümleler olarak tanımlanırken (örneğin "Sınıfta ders işlenirken bazen öğretmenim bir soru sorar."), yansıtıcı cümleler ise bireylerin duygu ve düşüncelerini, inançlarını açıklayan cümlelerdir (örneğin "Sınıfta konuşmadan önce parmak kaldırıp söz alırsam öğretmenim ve ailem çok mutlu olur."). Yönlendirici cümleler bir durum karşısında bireyin vermesi gereken tepki, yanıt ya da tercihlerin belirlendiği, başka bir deyişle bireyin davranışını yönlendirmeyi amaçlayan cümlelerdir (örneğin; "Öğretmenimin sorduğu soruya parmak kaldırarak cevap vermem gerekir.") (Gray, 2000). Doğrulayıcı cümle içinde yaşanan kültürü ve değerleri, hedef davranışa ilişkin durumun anlamını pekiştirmeyi amaçlayan cümleler olarak tanımlanmaktadır (örneğin, "Sınıfta parmak kaldırıp söz alarak konuşmak çok güzel bir davranıştır.") (Gray ve Grand, 1993). Genel hatları 1990'lı yıllarda Gray tarafından çizilen bu cümle tiplerine ilerleyen yıllarda işbirlikçi ve kontrol cümlesi olmak üzere iki tip cümle daha eklenmiştir (Carbo, 2005). Kontrol cümlesi bireyin

öyküde kazanması hedeflenen bilginin hatırlanmasına ilişkin ifadeleri içeren cümledir, bir başka deyişle kontrol cümlesi hedef davranışa ilişkin uygun davranışı ve tepkiyi açıklayan cümledir (örneğin "Sınıfta konuşmadan önce parmak kaldırmayı hatırlamaya çalışacağım."). İşbirlikçi cümle ise hedef davranışın sergilenebilmesi için bireyin çevresindeki kişilerin bireye nasıl yardımcı olabileceklerini açıklayan cümle türü olarak adlandırılmaktadır (örneğin "Sınıfta söz isterken öğretmenim parmak kaldırmamı hatırlatarak bana yardım eder.") (Carbo, 2005). Sosyal öykülerin yazılma aşamasından sonraki aşamada sosyal öyküye uygun bir başlık seçilerek öykü kullanıma hazır hale getirilir.

Gray'e (2000) göre sosyal öyküleri sunma süreci, sosyal öyküyü sunma, öyküyü gözden geçirme ve silikleştirme olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır. Sosyal öyküler bireyin kendini rahat hissettiği bir ortamda okunarak sesli kayıt, video kayıt veya bilgisayar aracılığıyla sunulabilir (Mancil, Haydon ve Whitby, 2009; Sansosti ve Powell-Smith, 2008). Sosyal öykünün sunulmasından sonra bireye öyküyü anlayıp anlamadığına yönelik sorular sorulur. Öykü sunumundan sonraki aşamada ise öyküyle ilgili herhangi bir değişikliğe gerek olup olmadığına ilişkin değerlendirmeler yapılır ve gerek duyulursa değişiklikler yapılır. En son aşamada ise sosyal öykülerde silikleştirme sürecine başlanmaktadır. Silikleştirme, yönlendirici cümlelerin öyküden çıkarılmasıyla yapılabileceği gibi zamana bağlı olarak da yapılabilmektedir (Gray, 2000).

Alanyazın incelendiğinde sosyal öykülerin farklı yaş gruplarından OSB olan bireylere çeşitli sosyal becerileri öğretmek amacıyla etkili bir şekilde kullanıldığını gösteren çok sayıda yayımlanmış deneysel araştırma olduğu görülmektedir (Olçay-Gül, 2012; Carbo, 2005). Araştırmalar sosyal öykü uygulamalarının sohbet başlatma, sorulara yanıt verme (Hanley-Hochdorfer, Bray ve Kehle, 2010), selamlama (Litras vd., 2010; Reichow ve Sabornie, 2009), göz kontağı kurma, gülümseme, konuşma başlatma (Dudleston, 2008; Scattone, 2008) gibi iletişim becerilerinin öğretiminde etkili bir öğretim uygulaması olduğunu göstermektedir. Alanyazında sosyal öykülerin sınıfta uygun şekilde oturma (Chan vd., 2011) sınıfta yerinde oturma (Crozier ve Tincani, 2007), kendisinden istenen bir ricayı yerine getirme, başkasına bir konuda ricada bulunma (Delano ve Snell, 2006;), sıra alma (Washburn, 2006), verilen görevi yerine getirme (Wheeler, 2005), oyun başlatma ve sürdürme (Balçık ve Tekinarslan, 2012; Turhan, 2015; Turhan ve Vuran, 2015), oyuncağı paylaşma, merhaba deme, sıraya girme (Akgün Giray, 2015), izin isteme yardım teklif etme, kendini tanıma (Acar, Tekin-İftar ve Yıkmış, 2017), merhaba deme, çak yapma ve nezaket sözcükleri kullanma, izin isteme (Olçay-Gül, 2012), oyuna katılma ve alay etme ile başa çıkma (Sani-Bozkurt, 2016) gibi sosyal becerilerin öğretiminde etkili olduğunu gösteren çalışmalar vardır. Sosyal öykü uygulamalarının kendini yönetme (Thompson, 2011), öfke kontrolü (Bernard-Ripoll, 2007) ve yabancıların kaçırma girişiminden kaçınma (Kutlu, 2016) gibi becerilerin öğretiminde de etkili olduğunu ortaya koyan yayımlanmış araştırma bulgularına rastlanabilir. Sosyal öykülerin ağlama, vurma bağırma, dik dik bakma (Adams, Gouvousis, Van Lue ve Waldron, 2004; Mancil vd., 2009; Scattone vd., 2002) gibi olumsuz davranışları azaltmakta etkili olduğunu gösteren çalışmalara da alanyazında rastlanmaktadır.

Sosyal öykülerin etkililiğini belirlemeyi amaçlayan yayımlanmış araştırmalar incelendiğinde, sosyal öykü uygulamalarının genelde belirlenen bir hedef davranışa yönelik yazılan yalnızca bir öykünün sunulmasıyla gerçekleştirildiği göze çarpmaktadır (Olçay-Gül, 2012; Sansosti, vd., 2004; Wright ve McCathren, 2012). Oysa bir hedef davranış öğretmek için sunulacak birden fazla öykünün hedef davranışlarda daha yüksek düzeyde genelleme ve kalıcılık sağlamak gibi nedenlerle daha olumlu sonuçlar doğurabileceği düşünülebilir. Bir hedef davranışa yönelik yazılan ve bir sosyal öykünün sunumuyla gerçekleştirilen öğretim uygulamaları bu çalışmada sosyal öykülerin tekli sunumu olarak adlandırılmıştır. Bu çalışmada tekli sosyal öykü olarak adlandırılan sosyal öyküler Gray'in (2000) belirttiği betimleyici, doğrulayıcı, yönlendirici ve yansıtıcı cümlelerden oluşan, her öğretim oturumunda bireye tekrarlı olarak sunulan sosyal öykülerdir. Schneider ve Goldstein (2010) tarafından bir hedef davranışa yönelik farklı sosyal öykülerin okunması olarak tanımlanan ve bu çalışmada sosyal öykülerin çoklu sunumu olarak adlandırılan sosyal öykü uygulamaları, belirlenen bir hedef davranışa yönelik birden fazla öykünün hazırlanması ve sunulmasıyla gerçekleştirilmektedir. Çoklu sosyal öykü uygulamasında birey her gün ya da her oturumda aynı sosyal öyküyle karşılaşmak yerine her oturumda bir önceki oturumdan farklı bir sosyal öyküyle karşılaşmaktadır. Alanyazında tekli sosyal öykü uygulamasıyla çoklu sosyal öykü uygulamasını etkililikleri ve verimlilikleri açısından karşılaştıran yayımlanmış bir araştırmaya ulaşamamıştır.

Eğitim sürecinde etkililik, öğretilmesi istenen hedef davranış ve beceriler açısından istendik etkiyi yaratan güç ya da uygulama olarak tanımlanmaktadır (Tekin-İftar, 2012a; Wolery, Bailey ve Sugai, 1988). Eğitimde verimlilik ise gereken en az kaynakla mümkün olan en fazla öğrenmenin sağlanmasıdır (Dinçer, 2002). Bir başka deyişle bir öğretim uygulamasının diğerine göre daha kolay kullanılması, öğretim sürecinin daha kısa olması, bu süreçte daha az öğrenci hatası gerçekleşmesi ve öğretimin daha az deneme ve öğretim oturumu sayısı ile tamamlanması olarak tanımlanmaktadır (Tekin-İftara, 2012; Wolery vd., 1988). OSB olan bireylere etkili ve verimli öğretim sunmaya ilişkin bugüne değin yayımlanmış araştırmalarda verimlilik parametrelerinin genellikle ölçüt karşılanıncaya kadar gerçekleşen oturum sayısı, deneme sayısı, toplam öğretim süresi ve yanlış öğrenci tepkilerinin sayısı olarak ele alındığı görülmektedir (Genç-Tosun ve Kurt, 2017; Kurt, 2011; Kurt ve Tekin-İftar, 2008; Tekin-İftar ve Kırcaali İftar, 2006). Sosyal öykülerin OSB olan bireylere çeşitli sosyal becerilerin öğretiminde etkili bir şekilde kullanabildiğini gösteren çok sayıda yayımlanmış araştırmaya rastlanmaktadır (Schneider ve Goldstein, 2010), ancak, bu öğretim uygulamasının daha verimli bir şekilde kullanılabilmesi için gerçekleştirilmiş çalışmaların sayısı sınırlıdır (Acar vd., 2017; Iliff, 2011; Kutlu, 2016; Mancil vd., 2009; Turhan ve Vuran, 2015).

Sosyal öykülere ilişkin yayımlanmış çalışmaların neredeyse tümünün bir hedef davranış için yazılan bir tek sosyal öykünün okunmasıyla gerçekleştirildiği ifade edilmektedir (Sansosti, vd., 2004; Scattone, vd. 2002; Schneider ve Goldstein, 2010). Ancak alanyazında sosyal öykülerin alışlagelmiş uygulama şekli dışında kullanılmasının etkililiğini ve verimliliğini incelemeye yönelik araştırmalara duyulan gereksinimi ifade eden görüşlere rastlanmaktadır (Norris ve Datillo, 1999; Schneider ve Goldstein, 2010). Schneider ve Goldstein (2010) bir hedef davranışın öğretimi için birden fazla sosyal öykünün kullanılmasının etkililiği ve verimliliği konusunda yayımlanmış bir araştırmanın bulunmadığını belirtmektedir. Bu çalışmada tekli sosyal öykü uygulamasının çoklu sosyal öykü uygulamasıyla etkililik ve verimlilik açısından karşılaştırılması gerektiği ifade edilmiştir. Norris ve Datillo (1999) tarafından yapılan bir çalışmada ise OSB tanılı bir kız çocuğunun uygun olmayan davranışlarını azaltmaya yönelik birden fazla sosyal öykü okuma uygulamasının etkililiği incelenmiştir. Araştırmada bir hedef davranış için üç farklı öykü okunmuştur. Araştırma bulguları sosyal öykülerin katılımcının uygun olmayan davranışlarının azaltılmasında etkili olduğunu göstermektedir. Ancak çalışma yalnızca bir katılımcıyla yürütülmüştür. Ayrıca, çalışmada bağımlı ve bağımsız değişken arasında işlevsel ilişkinin kurulmasına izin vermeyen, iç geçerlilik ve dış geçerlilik açısından sınırlılıkları olan (Tekin-İftar, 2012a) bir model olan AB modeli kullanılmıştır. Dolayısıyla, çoklu sosyal öykü uygulamasının etkililik ve verimliliğini inceleyen çalışmalara gereksinim duyulduğu düşünülebilir. Ayrıca, bir hedef davranışı kazandırmak üzere kullanılan tekli sosyal öykü sunumuyla çoklu sosyal öykü sunumunun kullanıldığı uygulamalar arasında etkililik ve verimlilik açısından farklılaşma olup olmayacağını belirlemeyi amaçlayan çalışmalara da gereksinim duyulduğu düşünülebilir.

Sosyal öykü uygulamasını birden fazla sayıda öyküyle gerçekleştirmenin bazı yararları olabileceği düşünülebilir. Örneğin öğretim çalışmalarında aynı hedef davranışa ilişkin birden fazla sosyal öykü kullanmanın öğretilen davranışın daha yüksek düzeyde genellenmesine yardımcı olabileceği düşünülebilir. Ayrıca, farklı sosyal öyküleri kullanmanın çalışmaya katılan öğrencilerde bıkkınlık ve çalışmaya katılma konusunda isteksizlik gösterme olasılığını azaltabileceği, bu nedenle öğrenciler ve uygulamacılar tarafından daha çok tercih edilebileceği ve çoklu sosyal öykü uygulamasının sosyal geçerliliği arttırabileceği düşünülebilir. Bütün bunlardan hareketle, bu araştırmada sosyal öykülerin tekli sunumu ile çoklu sunumunun etkililik ve verimlilik açısından farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Ayrıca araştırmada çalışmanın katılımcıları, katılımcıların aileleri ve öğretmenlerinin sosyal öykülerin tekli sunumu ve çoklu sunumuna ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Çalışmada sıralanan sorulara yanıt aranmıştır: (a) OSB tanılı bireylere sosyal beceri öğretiminde sosyal öykülerin tekli ve çoklu sunumunun etkileri edinim, izleme ve genelleme aşamalarında farklılaşmakta mıdır? (b) İki öğretim uygulaması arasında ölçüt karşılanıncaya kadar gerçekleşen oturum sayısı, toplam öğretim süresi ve yanlış öğrenci tepkilerinin sayısı bakımından farklılık var mıdır? (c) Katılımcıların, öğretmenlerinin ve anne babalarının uygulamaya ilişkin görüşleri nelerdir?

## Yöntem

### Katılımcılar

Bu araştırma bir özel eğitim ilkökulu ve ortaokuluna devam eden OSB tanılı olan dört erkek öğrenciyle yürütülmüştür. Çalışmada düzenlenen oturumlar her gün sabah saat 09.00-15.00 saatleri arasında gerçekleştirilmiştir. Alpay, Ali, Kemal ve Vefa isimli (katılımcılar için kullanılan isimler takma isimlerdir) öğrencilerin çalışmaya katılabilmesi için İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden ve ailelerinden yazılı izin alınmıştır. Katılımcılar okullarında farklı sınıflara devam etmekte ve sınıflarında farklı öğrenciler de bulunmaktadır. Katılımcıların eğitimlerine devam ettikleri sınıflarda genellikle okuma yazmaya hazırlık, okuma yazma eğitimi, iletişim ve sosyal beceri eğitimine ilişkin çalışmalar yapılmaktadır. Katılımcıların çalışmaya katılmak için gerekli önkoşul becerilere sahip olup olmadıklarını belirlemek için araştırmada kullanılan sosyal öykülerden farklı bir sosyal öykünün okunduğu bir oturum düzenlenmiştir. Bu oturum sonunda katılımcıların tamamının a) bir basamaklı yönergeleri anlama ve yerine getirme, b) görsel ve işitsel uyaranlara en az beş dakika süreyle dikkatini yöneltebilme, c) çalışmada kullanılmayan ancak çalışma için hazırlanan sosyal öykülere benzer özellikler gösteren, bir sosyal öyküdeki metni anlama, d) metinle ilgili sorulara en az %80 doğruluk düzeyinde yanıt verebilme ön koşul becerilerine sahip olduğu belirlenmiştir. Katılımcılarda OSB görülme olasılığının düzeyini belirlemek için Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği-2 Türkçe Versiyonu [GOBDÖ-2 TV] (Diken, Ardic ve Diken, 2011) uygulanmıştır. Çalışmada katılımcıların zekâ düzeyini belirlemek için Leiter Uluslararası Performans Ölçeği (Leiter, 2005) kullanılmıştır.

Ailesinden ve öğretmeninden alınan bilgiye göre çalışma sırasında dokuz yaşında olan Alpay'a üç yaşındayken hastanede bir çocuk psikiyatristi tarafından OSB tanısı konulmuştur. Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği-2 Türkçe Versiyonu'nun [GOBDÖ-2 TV] uygulanması sonucunda Alpay'ın otistik bozukluk indeksi 97 puan olarak belirlenmiştir. Bu puan katılımcıda OSB görülme olasılığının oldukça yüksek olduğunu ifade etmektedir. Leiter Uluslararası Performans testi sonucuna göre Alpay'ın zekâ bölümü puanı 91 olarak belirlenmiş ve Dünya Sağlık Örgütü'nün (2004) zekâ bölümü sınıflandırmasına göre bu puan Alpay'ın normal zekâ düzeyinde olduğunu göstermektedir. Alpay haftanın beş günü bir özel eğitim okuluna devam ederken iki günü okul sonrasında özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine devam etmektedir. Alpay büyük kas ve küçük kas becerileri açısından akranlarıyla benzerlik göstermektedir. Sosyal beceriler ve iletişim becerilerinde güçlükler yaşayan Alpay'ın zaman zaman anlamsız sözel tekrarlar yaparak ekolali davranışı sergilediği gözlenmiştir. Okumayı bilen Alpay iki-üç sözcüklü cümleler kurmakta ve bu cümleleri kullanarak iletişimi sürdürmektedir. Alpay kendi başına yaptığı etkinlikler sırasında dikkatini yoğunlaştırabilmekte, ancak akranlarıyla birlikte etkinliklere katılmakta güçlükler yaşamaktadır. Alpay çevresindeki kişilerden gelen yardım tekliflerine ve iltifat ifadelerine karşılık verememektedir.

**Tablo 1.** Katılımcı Özellikleri

Katılımcı	Yaşı	Cinsiyeti	Tanısı	GOBDÖ-2 TV	Leiter
Alpay	9	Erkek	OSB	97	91
Ali	12	Erkek	OSB	90	-
Kemal	17	Erkek	OSB	116	51
Vefa	9	Erkek	OSB	94	56

Ailesinden ve öğretmeninden alınan bilgiye göre bir çocuk psikiyatristi tarafından Ali'ye üç yaşındayken hastanede OSB tanısı konulmuştur. Teste ilgisiz kalmasından dolayı Ali'ye zekâ testi uygulanamamış dolayısıyla Ali'nin zekâ bölümü puanı belirlenmemiştir. GOBDÖ-2 TV sonucuna göre Ali'nin OSB bozukluk indeksi puanı 90'dır. Bu puan Ali'de otistik bozukluk görülme olasılığının oldukça yüksek olduğunu ifade etmektedir. Ali haftanın beş günü özel eğitim okuluna, iki günü okuldan sonra özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine devam etmektedir. Ali'nin motor gelişimi normal gelişim gösteren akranlarıyla benzerlik göstermektedir. Arkadaşlık kurma, arkadaşlığı devam ettirme gibi sosyal becerilerde ve konuşma başlatma, bitirme, söz alma ve selamlama gibi iletişim

becerilerinde sorunlar yaşayan Ali arkadaşlarıyla birlikte oyun oynamamakta ve yalnız oyun oynamayı tercih etmektedir. Ayrıca Ali diğer kişilerden gelen yardım tekliflerine ve iltifatlara karşılık vermemektedir. Tarım aletlerine yoğun ilgisi olan Ali, üç dört sözcüklü cümleler kurmakta, bir nesneye veya yiyeceğe ihtiyaç duyduğu durumlarda yetişkinlerle iletişim kurmakta ve bu iletişimi sürdürebilmektedir. Ali okuma yazma bilmemektedir. Ali zaman zaman öfke nöbetleri sergileyebilmektedir.

Bir çocuk psikiyatristi tarafından beş yaşında tanı konulan Kemal çalışma sırasında 17 yaşında OSB tanılı bir öğrencidir. GOBDÖ-2 TV sonucuna göre Kemal'in otistik bozukluk indeks puanı 116 olarak belirlenmiştir. Bu puan Kemal'de OSB görülme olasılığının oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. Leiter Uluslararası Performans testi sonucuna göre Kemal'in zekâ bölümü puanı 51 olarak belirlenmiş ve Dünya Sağlık Örgütü'nün (2004) zeka bölümü sınıflandırmasına göre bu puan Kemal'in hafif düzey zihinsel yetersizlik aralığında olduğunu göstermektedir. Kemal haftanın beş günü özel eğitim okuluna iki günü okuldan sonra özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine devam etmektedir. Kemal heceleyerek okumakta ve yazmaktadır. Kemal arkadaşlık kurma, arkadaşlığı devam ettirme gibi sosyal becerilerde ve konuşma başlatma, bitirme, söz alma ve selamlama gibi iletişim becerilerinde sorunlar yaşamaktadır. Kemal'in zaman zaman ekolali davranışı sergilediği gözlenmektedir.

Çalışma sırasında dokuz yaşında olan Vefa'ya dört yaşındayken bir üniversite hastanesinde OSB tanısı konulmuştur. GOBDÖ-2 TV sonucuna göre Vefa'nın otistik bozukluk indeks puanı 94 olarak belirlenmiştir. Bu puana göre Vefa'da OSB görülme olasılığının oldukça yüksek olduğu söylenebilir. Leiter Uluslararası Performans testi sonucuna göre Vefa'nın zekâ bölümü puanı 56 olarak belirlenmiş ve Dünya Sağlık Örgütü'nün (2004) zekâ bölümü sınıflandırmasına göre bu puan Vefa'nın hafif düzey zihinsel yetersizlik aralığında olduğunu göstermektedir. Vefa haftanın beş günü özel eğitim okuluna, iki günü ise özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine devam etmektedir. Vefa okuma-yazmayı öğrenme çalışmaları yapmakta, harfleri tanımaktadır. Arkadaşlık kurma, arkadaşlığı devam ettirme, grupla yapılan etkinliklere katılma gibi sosyal becerilerde ve selamlama, sohbet başlatma, sohbeti devam ettirme ve çevresindeki kişiler tarafından kendisine yapılan yardıma ve iltifatlara karşılık verme gibi iletişim becerilerinde güçlükler yaşayan Vefa zaman zaman ekolali davranışları göstermekte ve konuşmada akıcılık sorunu (kekemelik) yaşamaktadır.

Sosyal öykülerde kullanılan fotoğraflar için akran model olarak çalışmaya katılan Selim, 14 yaşında hafif düzeyde zihinsel yetersizlik tanısı almış bir erkek öğrencidir. Selim çalışmanın yürütüldüğü okulda dokuzuncu sınıfa devam etmektedir.

Uygulamacı çalışma sırasında özel eğitim alanında doktora eğitimine devam etmekte ve bir devlet üniversitesinde özel eğitim bölümünde araştırma görevlisi olarak görev yapmaktadır. Çalışma öncesinde uygulamacının gelişimsel yetersizliği olan bireylere sistematik öğretim sunmaya ilişkin en az iki yıllık deneyimi vardır. Uygulamacı çalışma öncesinde gelişimsel yetersizlik gösteren bireylere öğretim sunmak amacıyla gerçekleştirdiği çalışmalar sırasında sosyal öyküleri kullanma deneyimine sahiptir. Çalışmada sosyal öyküler birinci yazar tarafından hazırlanmış ve sunulmuştur.

### ***Ortam ve Araç Gereçler***

Çalışmanın tüm katılımcıları devam ettikleri okulun farklı sınıflarında eğitim almaktadır. Öğretim oturumları için katılımcıların sınıflarına en yakın ortamlar tercih edilmiştir. Çalışmada öğretim oturumları Ali, Kemal ve Vefa ile rehber öğretmen tarafından kullanılan danışma odasında, Alpay'la ise okul kütüphanesinde gerçekleştirilmiştir. Öğretim oturumları sırasında ortamda araştırmacı ve katılımcı dışında kimse bulunmamıştır. Yoklama oturumlarında ise katılımcıların sınıfları, resim dersliği ve okul bahçesi kullanılmıştır. Öğretim oturumları süresince araştırmacı bir masada katılımcıların yanında oturmuş ve üç katılımcı için sosyal öyküleri okumuştur. Bir katılımcı ise sosyal öyküleri tablet bilgisayardan kendisi okumuştur. Yoklama oturumlarında ise araştırmacı sadece gözlemci olarak bulunmuştur.

Sosyal öykülerin hazırlanması ve sunumunda tablet bilgisayarda kullanılabilen bir sunum programı ve 7,9 inç (21 cm) ekran büyüklüğünde bir tablet bilgisayar kullanılmıştır. Çalışmada kullanılmak üzere teşekkür etme davranışı için dört ve devam eden etkinliğe katılma becerisi için dört olmak üzere toplam sekiz sosyal öykü yazılmıştır. Her iki hedef beceri için birer öykü tekli sosyal öykü sunumunda, üçer öykü ise çoklu sosyal öykü uygulamasında kullanılmıştır. Öykülerin tamamı Gray (2000) tarafından belirlenen temel cümle yapılarına uygun olarak hazırlanan 5-6 cümleden oluşmuştur. Öykülerin okunması için hazırlanan slaytlar her sayfaya bir cümle gelecek şekilde tasarlanmış ve her bir cümle ile birlikte cümleyi betimleyen bir görsel kullanılmıştır. Görseller çalışmanın gerçekleştirildiği ortamda, deneklerin çevresinden seçilen öğrenciler ve öğretmenlerin fotoğraflarından oluşmaktadır.

Çalışmada güvenilirlik verilerinin toplanması için video kamera, yoklama oturumlarında teşekkür etme ve davet edilen etkinliğe katılma becerilerinin kazanılıp kazanılmadığını sınamak amacıyla resim kâğıtları, boya kalemleri, eşleme kartları, voleybol topu, futbol topu, basketbol topu, kurşun kalem ve silgi gibi ders araçları ve oyun malzemeleri kullanılmıştır.

### ***Araştırma Modeli***

OSB tanısı almış bireylere sosyal becerilerin öğretiminde sosyal öykülerin tekli ve çoklu sunumlarının etkililik ve verimlilik açısından karşılaştırıldığı bu çalışmada tek-denekli araştırma modellerinden uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılmıştır. Uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli iki ya da daha fazla bağımsız değişkenin iki ya da daha fazla geriye dönüşü olmayan bağımlı değişken üzerindeki etkilerinin karşılaştırılmasında kullanılan bir karşılaştırmalı tek-denekli araştırma modelidir (Kurt, 2012a). Bu modelle çalışılacak olan davranışların birbirinden bağımsız, işlevsel olarak birbirine benzer ve eşit zorluk düzeyinde olması gerekmektedir (Blackhurst, Schuster, Ault ve Doyle, 1994; Holcombe, Wolery ve Gast, 1994; Kurt, 2012a; Wolery vd., 1988). Davranışların eşit zorluk düzeyinde olup olmadıklarına karar vermek amacıyla araştırmacılar tarafından mantık analizi (Kurt, 2012a) yapılmıştır.

### ***Bağımlı Değişken***

Araştırmanın bağımlı değişkenleri teşekkür etme ve davet edildiğinde davet edilen etkinliğe katılma becerileridir. Teşekkür etme davranışı için katılımcının çalışmada düzenlenen yoklama oturumlarında herhangi bir gerekçeyle kendisine yardım edilmesi, gereksinim duyduğu bir nesnenin kendisine verilmesi ya da kendisine iltifat edilmesi durumunda sözel olarak teşekkür emesi doğru tepki olarak değerlendirilmiştir. Davet edildiği etkinliğe katılma becerisi içinse doğru tepki olarak katılımcıdan okul bahçesinde ya da sınıfta arkadaşları tarafından oynanan bir oyuna ya da büyük bir resmi birlikte boyama gibi birlikte yapılan bir etkinliğe katılması istendiğinde onların yanına giderek etkinliğe başlaması ve arkadaşlarıyla birlikte yapılmakta olan etkinliğin özelliği doğrultusunda bir süre boyunca bu etkinliği sürdürmesi beklenmiştir. Hedef davranışların belirlenmesinde Gresham ve Elliot (1990) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması Sucuoğlu ve Özokçu (2005) tarafından yapılan Sosyal Beceri Değerlendirme Sistemi (SBDS) kullanılmıştır. Hedef beceriler seçilirken katılımcıların aileleri ve öğretmenleriyle görüşülerek, katılımcıların gereksinim duydukları beceriler tercih edilmiştir. Teşekkür etme ve davet edilen etkinliğe katılma becerilerinin hedef davranış olarak seçilmesinin en önemli nedenlerinden biri, katılımcıların anne-baba ve öğretmenlerinin bu becerilerin çocukların sosyal etkileşimini arttıracığına ilişkin beklentileridir. Bu becerilerin katılımcıların sosyal kabulüne olumlu etkileri olacağı düşüncesi becerilerin seçiminde etkili olmuştur. Öğretimi hedeflenen davranışlardan hangisinin sosyal öykülerin tekli sunumuyla, hangisinin sosyal öykülerin çoklu sunumuyla öğretilmeye uygun olduğunu yansız atamayla karar verilmiştir.

Bu araştırmada etkililik, verimlilik, sosyal geçerlik ve güvenilirlik verileri olmak üzere dört tür veri toplanmıştır. Araştırmada veriler toplanırken doğru ve yanlış tepki sayı ve yüzdeleri, ölçüt karşılanıncaya kadar gerçekleşen oturum sayısı, deneme sayısı ve toplam öğretim süresi dikkate alınmıştır. Etkililik verileri katılımcıların doğru ve yanlış tepkilerinden yola çıkılarak hesaplanan doğru tepki yüzdesiyle ortaya konmuştur. Sosyal öykülerin tekli ve çoklu sunumuyla gerçekleştirilen öğretim uygulamalarının verimlilik açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere ölçüt karşılanıncaya kadar gerçekleşen oturum sayısı, toplam öğretim süresi ve yanlış öğrenci tepkilerinin sayısına ilişkin veriler toplanmıştır.

### ***Bağımsız Değişken***

Araştırmanın bağımsız değişkenleri sosyal öykülerin tekli ve çoklu sunumudur. Sosyal öykülerin tekli sunumu bir hedef davranış için bir sosyal öykü hazırlanması ve bu sosyal öykünün tüm oturumlarda sunulmasıdır. Sosyal öykülerin çoklu sunumu ise Schneider ve Goldstein'in (2010) ifade ettiği gibi bir hedef davranışa yönelik birden fazla sosyal öykünün yazılması ve öğretim sırasında bu öykülerin sunulması anlamına gelmektedir. Sosyal öykülerin çoklu sunumunda her öğretim oturumlarında aynı hedef davranışa yönelik farklı öyküler sunulmuştur. Çalışma boyunca hem sosyal öykülerin tekli sunumunda hem de sosyal öykülerin çoklu sunumunda bağımsız değişkenlere özgü değişkenler dışındaki tüm değişkenler sabit tutulmuştur. Her iki hedef becerinin öğretimi için iki öğretim uygulamasıyla eşit sayıda öğretim oturumu düzenlenmiş ve her iki uygulamada da kullanılan sosyal öyküler benzer cümle yapısıyla, benzer uzunlukta ve benzer görsellikte düzenlenmiş ve tablet bilgisayar aracılığı ile sunulmuştur.

Bu çalışmada teşekkür etme ve davet edilen etkinliğe katılma becerilerinin öğretimi için hazırlanan sosyal öyküler, Gray ve Grand'ın (1993) ifade ettiği dört temel cümle türü olan betimleyici, yansıtıcı, yönlendirici ve doğrulayıcı cümlelerden oluşmaktadır. Çalışmada kullanılan sosyal öykülerin tamamı 4-6 cümleden oluşmaktadır. Power point programıyla ile sunulan her bir slaytta bir fotoğraf ve bir cümle bulunacak şekilde sosyal öyküler hazırlanmıştır. Öykülerde kullanılan fotoğraflar katılımcıların devam ettiği okulun bahçesinde, basketbol sahasında ve resim dersliğinde hedef beceriler sergilenirken çekilmiştir. Teşekkür etme becerisi ve davet edilen etkinliğe katılma becerisinin öğretimi için dörder öykü hazırlanmış olup her iki beceri için de birer öykü tekli öykü uygulamasında; üçer öykü ise çoklu öykü uygulamasında kullanılmıştır. Bir becerinin öğretimi için kullanılan tekli ve çoklu öyküler birbirinden ortam açısından ve tematik olarak farklılaşmaktadır. Örneğin teşekkür etme becerisinin öğretimi için planlanan çoklu öykü uygulamasının ilk öyküsü sınıf ortamında oluşan bir bağlam içinde katılımcının arkadaşının yardımına teşekkür etmesi biçiminde kurgulanırken diğer bir öykü okul bahçesinde katılımcının öğretmenin kendisine yönelik iltifat ifadesine teşekkür etmesi biçiminde kurgulanmıştır. Ancak çoklu sosyal öykü uygulamasında kullanılan öyküler farklılaştırılırken öykülerin cümle yapılarının, sayılarının ve cümle türlerinin sabit kalmasına, öykülerde kullanılan fotoğrafların boyut vb. özellikleri bakımından birbirine benzer olmasına özen gösterilmiştir. Özetle, tekli ve çoklu sosyal öykü uygulamalarında kullanılan öykülerin yapısal özellikleri birbirine benzerken çoklu sosyal öykü uygulamasında kullanılan öykülerin ortam ve becerilerin gerçekleştiği bağlam bakımından farklılaşması sağlanmıştır. Örneğin, öykülerde yardıma teşekkür, iltifata teşekkür, sınıf içinde bir masa başı etkinliğe katılma, okul bahçesinde bir oyuna katılma gibi durumlar üzerinde durulmuştur.

### ***Deney Süreci***

Araştırmanın deney süreci başlama düzeyi yoklama, günlük yoklama, öğretim, izleme ve genelleme oturumlarından oluşmuştur. Çalışmada sosyal öykülerin okunduğu öğretim oturumları dışında tüm oturumlar teşekkür etme ve davet edilen etkinliğe katılma becerilerinin sergilenmesi beklenen okul, okul bahçesi, öğrencilerin sınıfı, müzik dersliği gibi doğal ortamlarda yürütülmüştür. Tüm öğretim oturumları bire-bir öğretim düzenlemesiyle birinci yazar tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmada katılımcıların öğrenmesi hedeflenen beceriyi sergileyebilmeleri için katılımcıların doğal ortamlarında fırsatlar oluşturulmuştur. Bir başka deyişle, katılımcıların performanslarındaki değişikliğin belirlenebilmesi için düzenlenen yoklama oturumları hedef davranışların doğal bağlam içinde sergilenmesi beklenen ortam ve zamanlarda gerçekleştirilmiştir.

### ***Yoklama Oturumları***

Araştırmada kontrollü başlama düzeyi yoklama oturumları ve günlük yoklama oturumları olmak üzere iki tür yoklama oturumu düzenlenmiştir. Yoklama oturumlarının düzenlenmesi için hedef davranışların doğasına uygun ortam ve durumlarda katılımcılara önceden planlanmış etkinlikler doğrultusunda fırsatlar sunulmuştur. Örneğin teneffüs sırasında bahçede oyun oynayan sınıf arkadaşlarının katılımcıyı devam eden etkinliğe davet etmeleri sağlanarak davet edilen etkinliğe katılma davranışının ortaya çıkması için zemin hazırlanmıştır. Bir başka örnek yoklama oturumlarında



sınıf arkadaşlarının katılımcıyı sınıfta birlikte yaptıkları resim boyama/tamamlama ya da resimli kartlarla oynanan oyunlara katılmaya davet etmesidir. Teşekkür etme davranışının sınanması için de benzer biçimde davranışla doğal biçimde ilişkili bağlamlar yaratılarak katılımcının davranışı sergilemesi için fırsatlar yaratılmıştır. Örneğin katılımcının bir konuda yardıma gereksinim duyması ya da bir nesneye gereksinim duyması sağlanmış ve arkadaşı/öğretmeni tarafından sunulan yardım ya da verilen nesneye karşılık teşekkür etmesi beklenmiştir. Bazı yoklama oturumlarında ise katılımcıdan arkadaşı/öğretmeni tarafından sunulan bir iltifat (örneğin “Bu gömlek sana çok yakışmış”, “Ayakkabıların çok güzel.”) karşılığında teşekkür etmesi beklenmiştir. Başlama düzeyi yoklama oturumu her iki hedef davranış için en az üç oturum üst üste kararlı veri elde edilinceye kadar devam ettirilmiştir. Günlük yoklama oturumları sosyal öykülerin silikleştirme süreci başlatılınca kadar her bir öğretim oturumunun ardından her beceri için bir denemeden oluşmuştur. Günlük yoklama oturumlarında başlama düzeyi yoklama oturumlarında izlenen süreç izlenmiştir. Günlük yoklama oturumlarında sosyal öykülerin okunduğu öğretim oturumunun hemen ardından katılımcının hedef davranışın sergilenebileceği ortama geçmesi sağlanmış ve katılımcının hedef davranışı sergilemesi için gerekli fırsat oluşturularak katılımcının bu fırsata verdiği tepkiler gözlenmiş ve kaydedilmiştir.

### ***Öğretim Oturumları***

Birebir öğretim düzenlemesiyle gerçekleştirilen öğretim oturumlarında öncelikle dikkat sağlayıcı ipucu (Örneğin Birlikte çalışmaya hazır mısınız? Şimdi senin için hazırladığım bir öyküyü birlikte okuyacağız, daha sonra sana öyküyle ilgili bazı sorular soracağım, tamam mı?) sunulmuştur. Katılımcının hazır olduğunu sözlü ya da işaretle belirtmesinin ardından tablet bilgisayar aracılığıyla sosyal öykü sunulmuştur. Ardından, öykü ile ilgili sorular (Örneğin Okulda sana kim yardım eder?, Öğretmenin ya da arkadaşların sana yardım edince sen ne yaparsın?, Teşekkür ettiğinde öğretmenin ya da arkadaşların ne hisseder? vb.) katılımcıya yöneltilerek katılımcının bu soruların tamamına doğru yanıt vermesi beklenmiştir. Katılımcının vermiş olduğu doğru yanıtlar “aferrin”, “çok güzel” gibi sözel pekiştiricilerle pekiştirilmiştir. Katılımcının sorulara yanlış yanıt verdiği durumlarda, yanlış yanıtla ilgili kısım öyküde bulunmuş ve öykü tekrar okunarak soru tekrar sorulmuştur. Katılımcının tekrar yanlış yanıt vermesi durumunda doğru yanıtla model olunarak öğretim oturumu sonlandırılmış, ardından katılımcının hedef davranışı sergilemesi beklenen ortama geçilmiştir. Çoklu sosyal öykü sunulan oturumlarda ve tekli öykü sunulan oturumlarda aynı süreç izlenmiştir. İki öğretim uygulaması arasındaki tek fark, tekli sosyal öykü uygulamasında her oturumda aynı öykünün okunması, çoklu sosyal öykü uygulamasında ise her oturumda üç farklı öyküden birinin sunulmasıdır. Günlük yoklama oturumlarında üst üste üç oturum boyunca kararlı veri elde edildikten sonra silikleştirme sürecine geçilmiştir. Silikleştirme sürecinde zamana bağlı silikleştirme ilkelerine bağlı olarak öğretim oturumuyla yoklama oturumu arasında geçen süre arttırılmıştır. Bir başka deyişle, öğretim oturumu uygulandıktan bir gün sonra yoklama oturumu düzenlenmiştir.

### ***İzleme ve Genelleme***

Hedef davranışlarda ölçüt karşılanmasının ardından bir, iki ve on dört hafta sonra izleme oturumları düzenlenmiştir. Hedef davranışların farklı ortamlara kişilere ya da araç gereçlere genelleme düzeyini belirlemek için günlük yoklama oturumlarında kullanılan fırsatlardan farklı fırsatlar yaratılarak (Örneğin katılımcının ihtiyaç duyması sağlanan araç gereç değiştirilmiş, katılması beklenen etkinliğin türü ve yeri değiştirilmiştir.) genelleme oturumları düzenlenmiştir. Genelleme verileri ön-test-son-test genelleme oturumlarıyla toplanmıştır. Başlama düzeyi verilerinin toplanmasının ardından ön-test genelleme oturumları düzenlenmiş, hedef davranışa ilişkin ölçüt karşılandıktan sonra ise genelleme son-test oturumları düzenlenmiştir. Ön-test genelleme ve son-test genelleme oturumlarından elde edilen verilerle bağımsız değişkenlerin genelleme üzerindeki etkileri belirlenmeye çalışılmıştır. İzleme ve genelleme oturumları yoklama oturumlarıyla aynı şekilde düzenlenmiştir.

### ***Sosyal Geçerlik***

Araştırmada kazandırılmak istenen teşekkür etme ve davet edilen etkinliğe katılma becerilerinin ve bu becerilerin öğretiminde kullanılan sosyal öykülerin uygunluğunu, çalışmada elde edilen sonuçların katılımcıların kendileri, anne-babaları ve öğretmenleri açısından önemini

belirleyebilmek amacıyla, öznel değerlendirme yaklaşımıyla sosyal geçerlik verisi toplanmıştır. Sosyal geçerlik verileri katılımcıların kendileri, anne-babaları ve öğretmenleri için hazırlanan farklı sosyal geçerlik soru formlarıyla toplanmıştır. Anne-babalara yönelik soru formu 12 çoktan seçmeli, 2 kısa yanıtli sorudan, öğretmenlere yönelik soru formu 17 çoktan seçmeli ve 2 kısa yanıtli sorudan, katılımcılara yönelik sosyal geçerlik soru formu ise 10 çoktan seçmeli sorudan oluşmuştur. Anne-babalara ve öğretmenlere yönelik sosyal geçerlik veri toplama formları kapalı zarf içinde ailelere ve öğretmenlere verilerek onlardan formları doldurmaları ve kapalı zarfla birinci yazara teslim etmeleri istenmiştir. Öğrencilere yönelik sosyal geçerlik soru formu ise birinci yazar tarafından soruların katılımcılara sorulmasıyla doldurulmuştur. Tüm katılımcıların anne-babaları (n=8), altı öğretmen ve dört katılımcı olmak üzere toplam 18 kişiden toplanan sosyal geçerlik verileri betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir.

### **Güvenirlilik**

Araştırma boyunca düzenlenen tüm oturumların en az %30'unda gözlemciler arası güvenirlilik ve uygulama güvenirliliği verisi toplanmıştır. Güvenirlilik verileri eğitim bilimleri alanında doktora eğitimine devam etmekte olan bir araştırma görevlisi tarafından toplanmıştır. Güvenirlilik verileri toplanmaya başlamadan önce verileri toplayacak olan araştırma görevlisine araştırmacı tarafından veri toplama konusunda eğitim verilmiştir.

Çalışmada gözlemciler arası güvenirlilik verilerinin analizi için "görüş birliği / görüş birliği+görüş ayrılığı X 100" (Erbaş, 2012; Kazdin, 1982) formülü kullanılmıştır. Gözlemciler arası güvenirlilik verilerine göre başlama düzeyi, günlük yoklama ve izleme oturumlarında %100 düzeyinde gözlemciler arası güvenirlilik katsayısı elde edilmiştir.

Araştırmanın uygulama güvenirliliği verileri analiz edilirken "gözlenen uygulamacı davranışı/planlanan uygulamacı davranışı X 100" formülü (Billingsley, White ve Munson, 1980; Erbaş, 2012) kullanılmıştır. Çalışmanın uygulama güvenirliliği verilerine göre tüm katılımcılar için yoklama, öğretim ve izleme oturumlarında %100 düzeyinde uygulama güvenirliliği katsayısı elde edilmiştir.

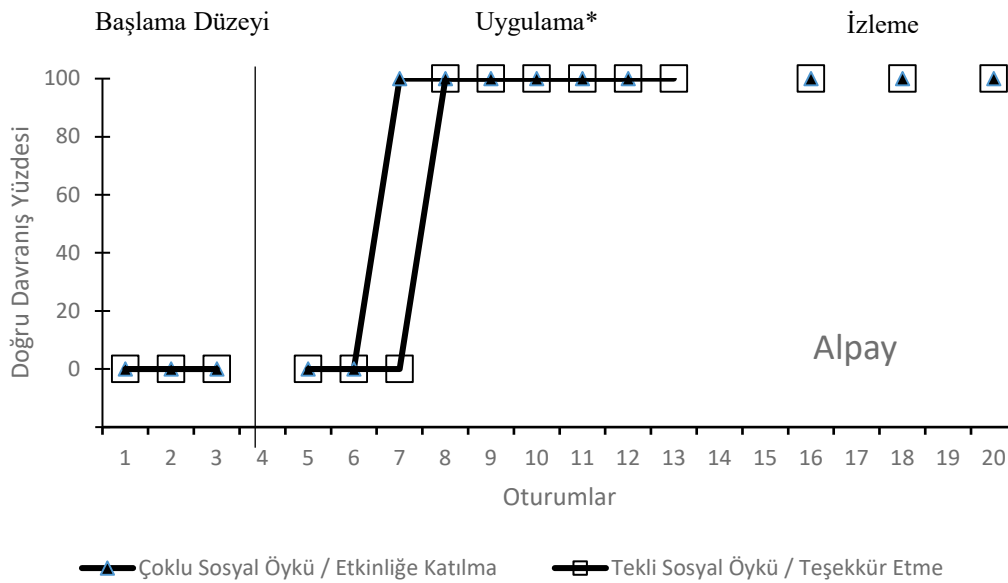
Öğretim oturumlarında uygulama güvenirliliği verisi toplanırken, hem sosyal öykülerin tekli sunumuyla gerçekleşen öğretim oturumlarında hem de sosyal öykülerin çoklu sunumuyla gerçekleşen öğretim oturumlarında araştırmacının a) düzenlenen oturumlarda kullanılan materyalleri hazırlama, b) dikkati sağlayıcı ipucunu sunma, c) sosyal öyküyü katılımcının kendini çalışmaya hazır olduğunu ifade ettiği zamanda sunma, d) sosyal öyküyü katılımcının dikkatini dağıtacak materyallerden ve uyaranlardan arındırılmış uygun ortamda sunma e) sosyal öyküyü okuma, f) anlama düzeyini ölçme (sosyal öyküyle ilgili kim, ne, nerede, nasıl soruları sorma), g) katılımcının çalışmaya katılımını oturum sonunda pekiştirme, h) hata düzeltme davranışları dikkate alınmıştır. Bunlara ek olarak sosyal öykülerin çoklu sunumuyla gerçekleşen öğretim oturumlarında sosyal öykülerin belirlendiği sıra ile okunup okunmadığı uygulamacı davranışı olarak gözlenmiş ve kaydedilmiştir.

Yoklama oturumlarında uygulamacının (a) düzenlenecek oturumlarda kullanılacak araç-gereçleri hazırlama, b) davranışın sergilenmesi beklenen ortamı hazırlama, c) hedef davranışın gerçekleşmesini gözleme, d) katılımcının doğru ve yanlış tepkileri için uygun davranış sonrası uyaranları sunma davranışları dikkate alınmıştır.

## Bulgular

### Etkililik Bulguları

Katılımcıların teşekkür etme ve davet edilen etkinliğe katılma davranışlarını sosyal öykülerin tekli ve çoklu sunumuyla öğrenmelerine ilişkin verilerin grafikleri; Alpay, Ali, Kemal ve Vefa için sırasıyla Şekil 1, 2, 3 ve 4'te yer almaktadır. Her bir katılımcı için başlama düzeyi, uygulama ve izleme verilerini içeren bir çizgi grafiği yer verilmiştir. Grafiklerde sunulan veriler katılımcıların hedef becerilere ilişkin doğru tepki yüzdelerini ifade etmektedir.

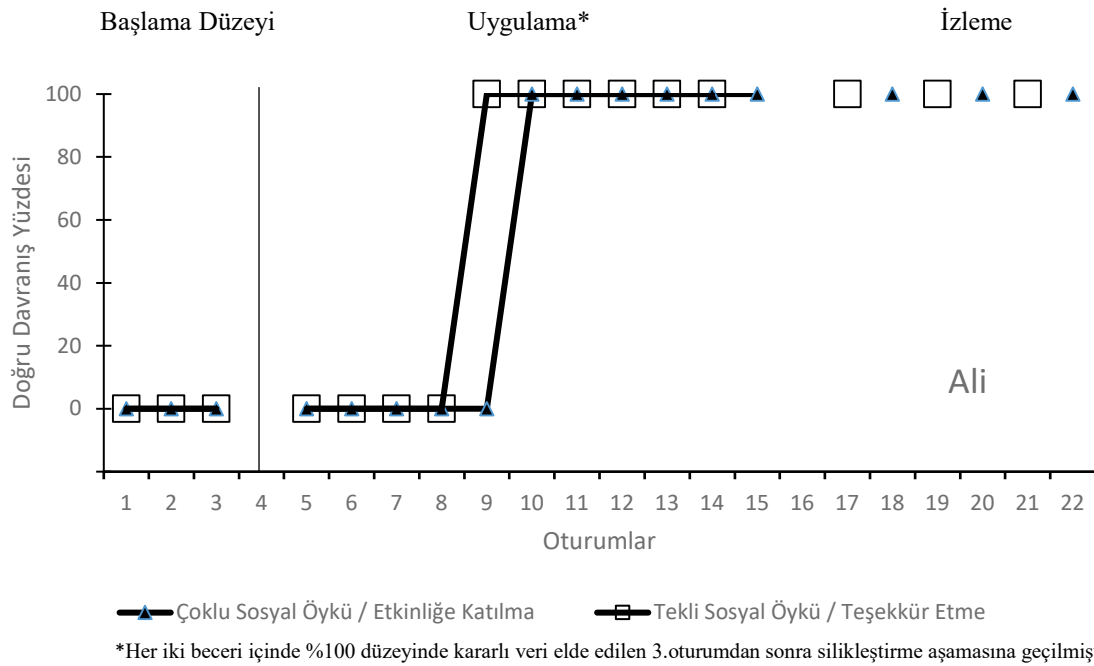


\*Her iki beceri içinde %100 düzeyinde kararlı veri elde edilen 3.oturumdan sonra silikleştirme aşamasına geçilmiştir.

**Şekil 1.** Alpay'ın Başlama Düzeyi, Uygulama ve İzleme Oturumlarında Davet Edilen Etkinliğe Katılma ve Teşekkür Etme Becerilerine İlişkin Doğru Tepki Yüzdeleri

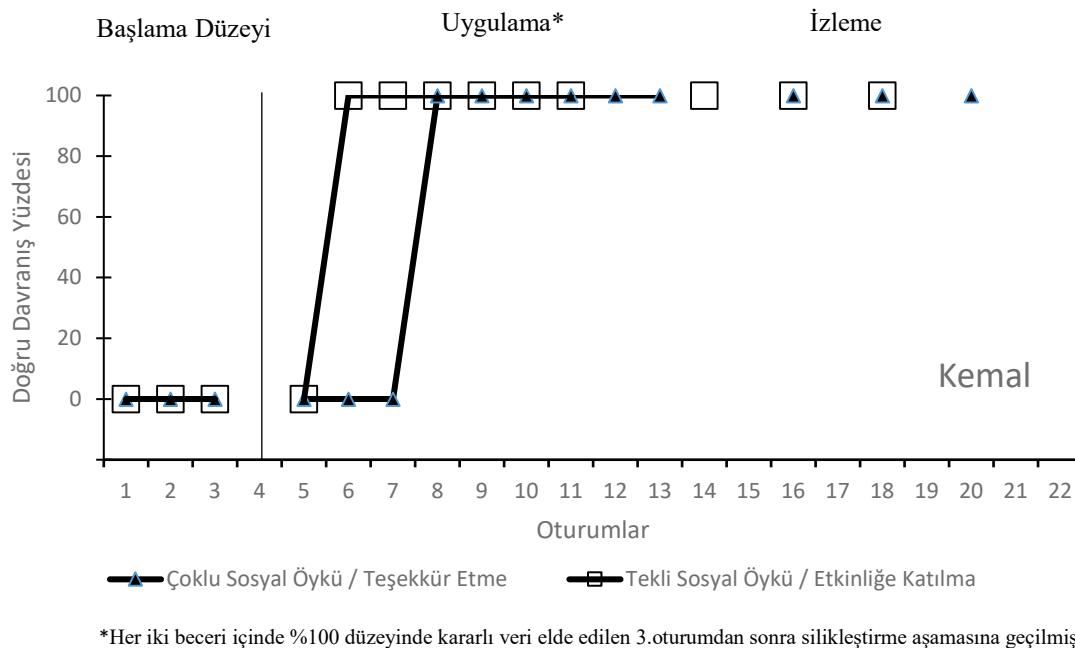
Alpay'ın kontrollü başlama düzeyi evresinde hem sosyal öykülerin tekli sunumuyla öğretilmesi hedeflenen teşekkür etme becerisine hem de sosyal öykülerin çoklu sunumuyla öğretilmesi hedeflenen davet edilen etkinliğe katılma becerisine ilişkin doğru tepki sergilemediği görülmüştür. Sosyal öykülerin tekli ve çoklu sunulduğu öğretim oturumları başlatıldıktan bir süre sonra her iki beceride de ilerleme olduğu ve Alpay'ın %100 düzeyinde doğru tepki gösterdiği görülmüştür. İzleme evresinde Alpay'ın öğrendiği davet edilen etkinliğe katılma ve teşekkür etme becerilerini %100 doğruluk düzeyinde koruduğu görülmüştür. Genelleme ön-test oturumlarında Alpay'ın davet edilen etkinliğe katılma ve teşekkür etme becerilerine ilişkin doğru tepki sergilemediği görülmüştür. Genelleme son-test oturumlarında Alpay'ın hedef davranışları farklı ortam ve araç-gereçleri içeren durumlara %100 düzeyinde genellediği gözlemlenmiştir.

Ali'nin kontrollü başlama düzeyi evresinde hem sosyal öykülerin tekli sunumuyla öğretilmesi hedeflenen teşekkür etme becerisine hem de sosyal öykülerin çoklu sunumuyla öğretilmesi hedeflenen davet edilen etkinliğe katılma becerisine ilişkin doğru tepki sergilemediği görülmüştür.



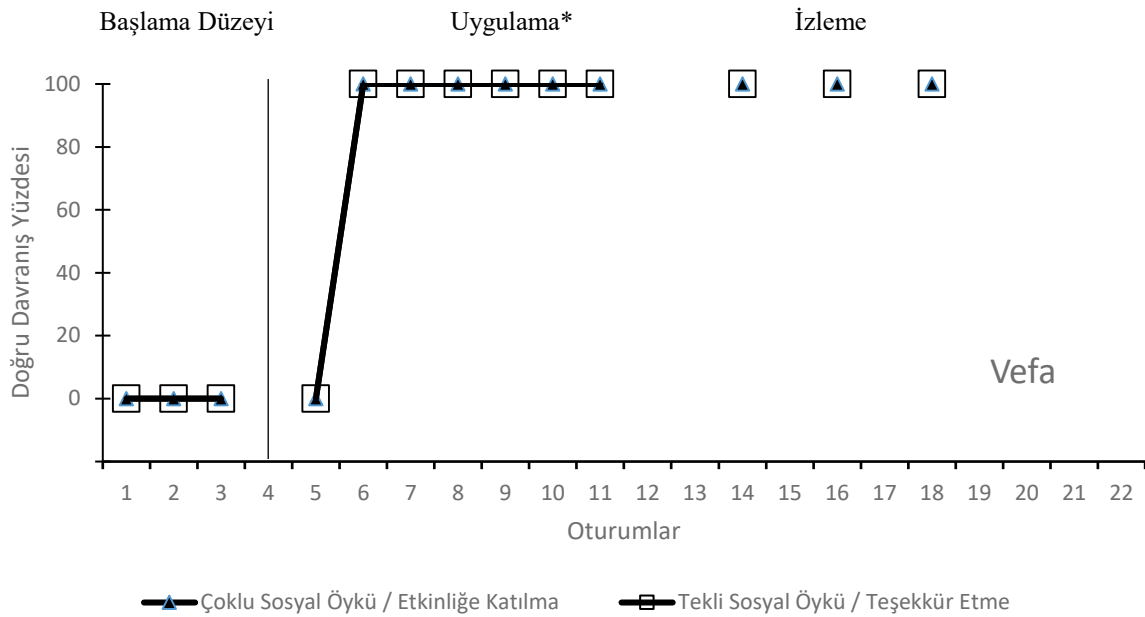
**Şekil 2.** Ali'nin Başlama Düzeyi Yoklama, Uygulama ve İzleme Oturumlarında Davet Edilen Etkinliğe Katılma ve Teşekkür Etme Becerilerine İlişkin Doğru Tepki Yüzdeleri

Bulgulara göre Ali sosyal öykülerin çoklu sunumuyla 11 öğretim oturumu sonucunda davet edilen etkinliğe katılma becerisine; sosyal öykülerin tekli sunumuyla 10 öğretim oturumu sonucunda teşekkür etme becerisine ilişkin %100 doğruluk düzeyinde tepkide bulunmuştur. İzleme evresinde Ali'nin öğrendiği davet edilen etkinliğe katılma ve teşekkür etme becerilerini %100 doğruluk düzeyinde koruduğu görülmüştür. Genelleme ön-test oturumlarında Ali'nin davet edilen etkinliğe katılma ve teşekkür etme becerilerine ilişkin doğru tepki sergilemediği görülmüştür. Genelleme son-test oturumlarında Ali'nin hedef davranışları farklı durumlara %100 düzeyinde genellediği gözlemlenmiştir.



**Şekil 3.** Kemal'in Başlama Düzeyi Yoklama, Uygulama ve İzleme Oturumlarında Davet Edilen Etkinliğe Katılma ve Teşekkür Etme Becerilerine İlişkin Doğru Tepki Yüzdeleri

Kemal'in kontrollü başlama düzeyi evresinde hem sosyal öykülerin tekli sunumuyla öğretilmesi hedeflenen davet edilen etkinliğe katılma becerisine hem de sosyal öykülerin çoklu sunumuyla öğretilmesi hedeflenen teşekkür etme becerisine ilişkin doğru tepki sergilemediği görülmüştür. Sosyal öykülerin tekli ve çoklu sunulduğu öğretim oturumları başladıktan bir süre sonra her iki beceride de ilerleme olduğu ve Kemal'in %100 düzeyinde doğru tepki gösterdiği görülmüştür. İzleme evresinde Kemal'in öğrendiği davet edilen etkinliğe katılma ve teşekkür etme becerilerini %100 doğruluk düzeyinde koruduğu görülmüştür. Bulgulara göre Kemal sosyal öykülerin çoklu sunumuyla 9 öğretim oturumu sonucunda teşekkür etme becerisine sosyal öykülerin tekli sunumuyla 7 öğretim oturumu sonucunda davet edilen etkinliğe katılma becerisine ilişkin %100 doğruluk düzeyinde tepkide bulunmuştur. Genelleme ön-test oturumlarında Kemal'in davet edilen etkinliğe katılma ve teşekkür etme becerilerine ilişkin doğru tepki sergilemediği görülmüştür. Genelleme son-test oturumlarında Kemal'in hedef davranışları farklı durumlara %100 düzeyde genellediği gözlemlenmiştir.



\*Her iki beceri içinde %100 düzeyinde kararlı veri elde edilen 3. oturumdan sonra silikleştirme aşamasına geçilmiştir.

**Şekil 4.** Vefa'nın Başlama Düzeyi Yoklama, Uygulama ve İzleme Oturumlarında Davet Edilen Etkinliğe Katılma ve Teşekkür Etme Becerilerine İlişkin Doğru Tepki Yüzdeleri

Vefa'nın kontrollü başlama düzeyi evresinde hem sosyal öykülerin tekli sunumuyla öğretilmesi hedeflenen teşekkür etme becerisine hem de sosyal öykülerin çoklu sunumuyla öğretilmesi hedeflenen davet edilen etkinliğe katılma becerisine ilişkin doğru tepki sergilemediği görülmüştür. Sosyal öykülerin tekli ve çoklu sunulduğu öğretim oturumları başladıktan bir süre sonra her iki beceride de ilerleme olduğu ve Vefa'nın %100 düzeyinde doğru tepki gösterdiği görülmüştür. İzleme evresinde Vefa'nın öğrendiği davet edilen etkinliğe katılma ve teşekkür etme becerilerini %100 doğruluk düzeyinde koruduğu görülmüştür. Bulgulara göre Vefa sosyal öykülerin çoklu sunumuyla 7 öğretim oturumu sonucunda davet edilen etkinliğe katılma becerisine sosyal öykülerin tekli sunumuyla 7 öğretim oturumu sonucunda teşekkür etme becerisine ilişkin %100 doğruluk düzeyinde tepkide bulunmuştur. Genelleme ön-test oturumlarında Vefa'nın davet edilen etkinliğe katılma ve teşekkür etme becerilerine ilişkin doğru tepki sergilemediği görülmüştür. Genelleme son test oturumlarında Vefa'nın hedef davranışları farklı durumlara %100 düzeyinde genellediği gözlemlenmiştir.

### Verimlilik Bulguları

Sosyal öykülerin tekli ve çoklu sunumunun verimlilik açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere a) ölçüt karşılanıncaya kadar gerçekleşen oturum sayısına, b) ölçüt karşılanıncaya kadar gerçekleşen deneme sayısına, c) ölçüt karşılanıncaya kadar gerçekleşen yanlış tepki sayısına, d) ölçüt karşılanıncaya kadar geçen toplam öğretim süresine ilişkin veri toplanmıştır. Tablo 2’de tüm katılımcılar için bu parametrelere ilişkin veriler sunulmuştur.

**Tablo 2.** Sosyal Öykülerin Tekli ve Çoklu Sunulmasına İlişkin Verimlilik Verileri

Öğrenci	Uygulama/ Beceri	Oturum Sayısı	Deneme Sayısı	Yanlış Tepki Sayısı	Süre dk:sn
Alpay	Çoklu Ö.-Etkinlik K.	8	8	2	31
	Tekli Ö. -Teşekkür E.	9	9	3	37:2
Ali	Çoklu Ö.-Etkinlik K.	11	11	5	30:36
	Tekli Ö. -Teşekkür E.	10	10	4	27:16
Vefa	Çoklu Ö.-Etkinlik K.	7	7	1	19:11
	Tekli Ö. -Teşekkür E.	7	7	1	23:12
Kemal	Çoklu Ö - Teşekkür E.	9	9	3	28:16
	Tekli Ö - Etkinlik K.	7	7	1	27:47

Çoklu Ö. Sosyal Öykülerin Çoklu Sunumu Tekli Ö. Sosyal Öykülerin Tekli Sunumu  
Etkinliğe K. Etkinliğe Katılma Becerisi Teşekkür E. Teşekkür Etme Becerisi

Tabloda yer alan verilere göre, Alpay sosyal öykülerin çoklu sunumuyla gerçekleştirilen 8 öğretim oturumu sonucunda etkinliğe katılma becerisine ilişkin %100 doğruluk düzeyinde tepkide bulunmuştur. Alpay ölçütü karşılar düzeyde tepki gösterinceye kadar etkinliğe katılma becerisinin öğretimi için 8 deneme gerçekleştirilmiş öğretim oturumları toplam 31 dk. sürmüştür. Alpay etkinliğe katılma becerisinde ölçüt karşılanıncaya kadar 2 yanlış tepki vermiştir. Alpay sosyal öykülerin tekli sunumuyla gerçekleştirilen 9 öğretim oturumu sonucunda teşekkür etme becerisine ilişkin %100 doğruluk düzeyinde tepkide bulunmuştur. Teşekkür etme becerisinin öğretimi için sosyal öykülerin tekli sunumuyla gerçekleştirilen öğretim oturumları toplam 37 dk. 2 sn. sürmüştür ve bu oturumlarda 9 deneme gerçekleştirilmiştir. Alpay teşekkür etme becerisi için ölçüt düzeyinde doğru tepki sergileyinceye değin 3 yanlış tepki sergilemiştir.

Ali sosyal öykülerin çoklu sunumuyla gerçekleştirilen 11 öğretim oturumu sonucunda etkinliğe katılma becerisine ilişkin %100 doğruluk düzeyinde tepkide bulunmuştur. Ali ölçütü karşılar düzeyde tepki gösterinceye kadar etkinliğe katılma becerisinin öğretimi için 11 deneme gerçekleştirilmiş öğretim oturumları toplam 30 dk. 36 sn. sürmüştür. Ali etkinliğe katılma becerisinde ölçüt karşılanıncaya kadar 5 yanlış tepki sergilemiştir. Ali sosyal öykülerin tekli sunumuyla gerçekleştirilen 10 öğretim oturumu sonucunda teşekkür etme becerisine ilişkin %100 doğruluk düzeyinde tepkide bulunmuştur. Teşekkür etme becerisinin öğretimi için sosyal öykülerin tekli sunumuyla gerçekleştirilen öğretim oturumları 27 dk. 16 sn. sürmüştür ve bu oturumlarda 10 deneme gerçekleştirilmiştir. Ali teşekkür etme becerisinde ölçüt düzeyinde tepki verinceye kadar 4 yanlış tepki sergilemiştir.

Vefa sosyal öykülerin çoklu sunumuyla gerçekleştirilen 7 öğretim oturumu sonucunda etkinliğe katılma becerisine ilişkin %100 doğruluk düzeyinde tepkide bulunmuştur. Vefa ölçütü karşılar düzeyde doğru tepki gösterinceye kadar etkinliğe katılma becerisinin öğretimi için 7 deneme gerçekleştirilmiş, öğretim oturumları toplam 19 dk. 11 sn. sürmüştür. Vefa etkinliğe katılma becerisi için ölçüt karşılanıncaya kadar 2 yanlış tepki sergilemiştir. Vefa sosyal öykülerin tekli sunumuyla gerçekleştirilen 7 öğretim oturumu sonucunda teşekkür etme becerisine ilişkin %100 doğruluk düzeyinde tepkide bulunmuştur. Teşekkür etme becerisinin öğretimi için sosyal öykülerin tekli sunumuyla gerçekleştirilen öğretim oturumları 23 dk. 12 sn. sürmüştür ve bu oturumlarda 7 deneme gerçekleştirilmiştir. Vefa teşekkür etme becerisinde ölçüt düzeyinde tepki verinceye kadar 1 yanlış tepki sergilemiştir.

Kemal sosyal öykülerin çoklu sunumuyla gerçekleştirilen 9 öğretim oturumu sonucunda teşekkür etme becerisine ilişkin %100 doğruluk düzeyinde tepkide bulunmuştur. Kemal ölçüt karşılar düzeyde doğru tepki gösterinceye kadar teşekkür etme becerisinin öğretimi için 9 deneme gerçekleştirilmiş; öğretim oturumları toplam 28 dk. 16 sn. sürmüştür. Kemal teşekkür etme becerisi için ölçüt karşılanıncaya kadar 3 yanlış tepki göstermiştir. Kemal sosyal öykülerin tekli sunumuyla gerçekleştirilen 7 öğretim oturumu sonucunda etkinliğe katılma becerisine ilişkin %100 doğruluk düzeyinde tepkide bulunmuştur. Etkinliğe katılma becerisinin öğretimi için sosyal öykülerin tekli sunumuyla gerçekleştirilen öğretim oturumları 27 dk. 47 sn. sürmüş ve bu oturumlarda 7 deneme gerçekleştirilmiştir. Kemal etkinliğe katılma becerisinde ölçüt düzeyinde tepki verinceye kadar 1 yanlış tepki göstermiştir.

### *Sosyal Geçerlik Bulguları*

Katılımcıların anne-ve babalarının tümü teşekkür etme ve davet edilen etkinliğe katılma gibi sosyal becerilerin çocukları açısından önemli olduğunu ve çocuklarının bu becerileri öğrenmeleri sonucunda meydana gelen davranış değişikliğinin çocuklarının yaşamında olumlu değişikliğe yol açtığını ifade etmişlerdir. Katılımcıların anne-babalarının tamamı çocukları için özel olarak hazırlanan ve onlara bire-bir ortamda sunulan sosyal öykülerle öğretim yapılmasından memnun olduklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların anne-babalarının tamamı sosyal öykülerin çocuklarına diğer becerilerin öğretilmesi için de kullanılmasını istemiştir. Ancak iki anne-baba sosyal öyküleri kullanarak kendi çocuklarına başka becerileri öğretmeyi düşünmediklerini ifade etmişlerdir. İki anne-baba ise sosyal öykülerle çocuklarına başka becerileri öğretmek istediklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların anne-babalarının tamamı çocuklarının öğrenmiş oldukları becerileri farklı ortamlarda ve farklı kişilerin varlığında da sergilemeye devam ettiklerini ve bu becerilerin öğretimi sonucunda çocuklarında oluşan davranış değişikliğinin çocuklarının çevresindeki kişileri memnun ettiğini ifade etmişlerdir. Katılımcıların anne-babalarına bu çalışmanın hoşlandıkları yönlerinin neler olduğu sorulduğunda; sosyal becerilerin öğretiminin çocuklarının sosyal kabulünü arttırdığını ifade etmiştir. Bir anne “Sosyal beceri çalışmasının çocuğumun arkadaşları arasında kabulünü arttırmıştı çok hoşlandım” şeklinde bu konuya ilişkin görüşünü ifade etmiştir. Anne-babalar çocuklarının etkinliklere katılmaya başlaması ve teşekkür etme becerilerini öğrendikten sonra diğer arkadaşlarından farklarının azaldığını söylemiştir. Diğer bir katılımcı “Çocuğumun sosyal becerileri öğrenmesi diğerlerinden farkını azaltacaktır.” şeklinde ifade etmiştir. Katılımcıların anne-babalarına bu çalışmanın hoşlanmadıkları yönlerin neler olduğu sorulduğunda; çalışmanın sadece iki beceriyle sınırlı kalmasından hoşnut olmadıklarını “Sadece iki beceriyle sınırlı kalması bence güzel değil” şeklinde ifade etmiştir. Bir anne ise çalışmanın kapsamının sınırlı kalmasını “Kapsamı genişletilebilir.” şeklinde bir olumsuzluk olarak ifade etmiş ve çalışmanın kapsamının genişletilebileceğini belirtmiştir.

Katılımcıların öğretmenlerinin araştırmanın sosyal geçerliğine ilişkin görüşleri incelendiğinde, tüm öğretmenlerin çalışmada öğretilmesi hedeflenen teşekkür etme ve davet edilen etkinliğe katılma gibi sosyal becerilerin öğrencileri açısından önemli beceriler olduğunu ifade ettiği görülmektedir. Katılımcıların öğretmenlerinin tamamı sosyal öykülerin etkili olduğunu, bu yöntemi ilerde diğer becerilerin öğretiminde kullanmayı düşündüklerini ve diğer öğretmenlere tavsiye edeceklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların öğretmenlerinin tamamı sosyal öykülerin uygulaması kolay ve kısa sürede sonuçlanan bir yöntem olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcıların öğretmenlerinin tamamı teşekkür etme becerisinin ve davet edilen etkinliğe katılma becerisinin öğrencilerinin yaşamında olumlu değişikliğe yol açtığını ve bu becerilerin öğretilmesi sırasında öğrencilere becerileri sergileyebilecekleri durumlar ve ortamlar oluşturularak çalışılmasından memnun olduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin tamamı katılımcıların öğrendikleri becerileri farklı ortam ve farklı kişilerin varlığında da devam ettirdiklerini ve öğrencilerdeki davranış değişikliğinin öğrencilerin çevresindeki kişileri memnun ettiğini belirtmişlerdir. Katılımcıların öğretmenlerine bu çalışmanın hoşlandıkları yönlerinin neler olduğu sorulduğunda öğretim sürecinin kısa ve etkili olduğunu, sosyal öykülerin tablet bilgisayardan sunulmasının öğrencilerin motivasyonunu arttırdığını, öğrencilerin sosyalleşmesine ve iletişim kurmalarına katkı sağladığını ve öğretim oturumlarının hızlı sonuç vermesinden memnun olduklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların öğretmenlerine bu çalışmanın hoşlanmadıkları yönlerinin neler olduğu sorulduğunda; öğrenci sayısının sınırlı tutulmasından hoşnut olmadıklarını ifade

etmişlerdir. Öğretmenlere sosyal öykülerin tekli ve çoklu sunumlarından hangisini uygulamayı tercih edersiniz sorusu sorulduğunda dört öğretmen sosyal öykülerin çoklu sunumunu tercih edeceklerini şu sözlerle ifade etmiştir. “Çoklu sosyal öyküyü tercih ederdim, çünkü çoklu öykü uygulamasının öğrencilerin motivasyonunu arttırdığını düşünüyorum. Farklı öykülerle karşılaşmak öğrencilerin daha çok hoşuna gidecektir.” “Farklı sosyal öyküleri kullanmanın davranışın genellemesini arttıracaklarını düşünüyorum. Bu nedenle, çoklu sosyal öyküyü tercih ederdim.” İki öğretmen ise sosyal öykülerin tekli sunumunu tercih edeceklerini ifade etmişlerdir. “Çoklu sosyal öykülerin hazırlığı bence tekli öyküye göre daha zor. Aynı hedef davranışa bir öykü yazmak yerine neden üç öykü hazırlayım ki? Bu nedenle, tekli öykü derim.” “Mesleğin üzerimize yüklemiş olduğu işler düşünüldüğünde, çoklu sosyal öyküyü uygulamak için birden fazla öykü hazırlamanın işimizi zorlaştıracağını düşünüyorum ve bu nedenle tekli öyküyü tercih ederim.”

Çalışmaya katılan öğrenciler çalışmada kullanılan sosyal öyküleri beğendiklerini ve araştırmacıyla birlikte çalışmaktan memnun olduklarını, ileride benzer bir çalışmaya tekrar katılmayı istediklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılar teşekkür etmek ve arkadaşlarıyla birlikte oyunlar oynamaktan, resim yapmaktan mutlu olduklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılar teşekkür ettiklerinde ve arkadaşlarıyla birlikte oyunlar oynadıklarında, arkadaşlarının mutlu olduğunu ve bu davranışları okul dışındaki hayatlarında da devam ettirdiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca, katılımcılara yöneltilen çoklu sosyal öykülerle yapılan öğretimden mi yoksa tekli sosyal öykülerle yapılan öğretimden mi hoşnut kaldınız sorusuna katılımcılardan üç tanesi çoklu sosyal öykü uygulamasından hoşnut kaldığını ifade ederken bir tanesi ise tekli sosyal öykülerle yapılan öğretim oturumundan hoşnut kaldığını ifade etmiştir.

### Tartışma

Bu çalışmada, OSB tanılı bireylere teşekkür etme ve davet edilen etkinliğe katılma becerilerinin öğretiminde sosyal öykülerin tekli ve çoklu sunumun etkililik ve verimliliklerinin farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırma bulguları OSB tanılı bireylere teşekkür etme ve davet edilen etkinliğe katılma becerilerinin öğretiminde sosyal öykülerin tekli ve çoklu sunumunun etkililiklerinin farklılaşmadığını göstermektedir. Teşekkür etme ve davet edilen etkinliğe katılma becerilerinin öğretiminde tekli ve çoklu sosyal öykülerin kullanılmasının eşit derecede etkili olduğu belirlenmiştir. Araştırma bulguları katılımcıların tümü için sosyal öykülerin tekli ve çoklu sunumunun etkililiklerinin edinim aşamasında olduğu gibi kalıcılık ve genelleme aşamasında da benzer olduğunu göstermiştir.

Sosyal öykülerin tekli ve çoklu sunumu verimlilik açısından karşılaştırıldığında elde edilen bulgular biri-birine yakın olmakla birlikte, bulguların tüm katılımcılar için tutarlı bir biçimde yinelenmediği görülmektedir. Sosyal öykülerin tekli sunumuyla gerçekleştirilen öğretim uygulamasının iki katılımcıda daha verimli olduğu görülmüştür. Katılımcıların birinde oturum sayısı, deneme sayısı, öğretim süresi ve hatalı davranış sayısı açısından sosyal öykülerin çoklu sunumuyla gerçekleştirilen öğretim uygulaması daha verimli olmuştur. Bir diğer katılımcı da ise hem sosyal öykülerin tekli sunumuyla hem de çoklu sunumuyla gerçekleştirilen öğretim uygulamalarının çalışmada değerlendirilen verimlilik parametreleri açısından eşit düzeyde verimli olduğu belirlenmiştir. Bu katılımcı için öğretim oturumlarının toplam süresi açısından ise çoklu sosyal öykü uygulamasıyla gerçekleştirilen öğretim uygulaması minimal düzeyde bir farkla daha verimli bulunmuştur. Elde edilen bulgular, çalışmada ölçülen verimlilik parametreleri açısından öğretim uygulamaları arasında önemli bir fark olmadığı biçiminde yorumlanabilir.

Alanyazınında OSB tanılı bireylere sosyal öykülerin tekli ve çoklu sunumunun etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırıldığı yayımlanmış herhangi bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Ancak bir çalışmada bir hedef davranışa yönelik birden fazla öykünün kullanılması sosyal öykülerin çoklu sunumu olarak adlandırılmış ve bu uygulamanın etkililiği incelenmiştir. Norris ve Datillo (1999) tarafından yapılan bu çalışmada OSB tanılı bir kız çocuğunun öğle yemeğindeki uygun olmayan sosyal etkileşim davranışını azaltmak amacıyla sosyal öykülerin çoklu sunumunun etkililiği incelenmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde, çoklu sosyal öykü uygulamasıyla kız öğrencinin öğle yemeğinde sergilediği uygun olmayan davranışlarının %50 düzeyinde azaldığı ifade edilerek, çoklu sosyal öykü



uygulanmasının etkililiği vurgulanmıştır. Bu araştırmada sosyal öykülerin çoklu sunumu hedef davranışların ölçüt düzeyinde öğrenilmesiyle sonuçlanmıştır. Dolayısıyla, araştırmanın bulguları Norris ve Datillo (1999) tarafından yapılan çalışmanın bulgularıyla tutarlılık göstermektedir.

Sosyal öykülerin iki farklı biçimde uygulanmasının etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırıldığı bu araştırmanın bulguları alanyazında sosyal öykülerin etkililiğini ortaya koyan araştırmaların bulgularıyla tutarlılık göstermektedir (Balçık ve Tekinarslan, 2012; Kim, Blair ve Lim, 2014; Süzer, 2015; Wright ve McChatren, 2012). Ancak araştırmanın bulguları sosyal öykülerin tekli ve çoklu sunumunun etkililik ve verimlilik açısından farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Katılımcıların daha fazla sayıda ve çeşitli durumla karşılaşmasına zemin hazırlayacağı düşüncesinden hareketle çoklu sosyal öykü uygulamasının etkililik ve/veya verimlilik parametreleri açısından daha olumlu sonuçlar doğuracağı düşünüldüğünde araştırma bulguları her iki uygulamanın da eşit düzeyde etkili ve verimli olduğunu göstermiştir (Tekin-İftar, 2012b; Wolery vd., 1988). Bu durumun olası nedenleri izleyen şekilde tartışılabilir. İlk olarak, tekli ve çoklu sosyal öykü uygulamalarında kullanılan öykülerin yalnızca tematik olarak farklılaştırılması, cümle tiplerinin, cümlelerin öykü içinde kullanım oranlarının ve görsel kullanımının deneysel kontrol kaygısıyla iki bağımsız değişken arasında olabileceği eşit düzeyde dağıtılmasının bu durumun nedenlerinden biri olabileceği düşünülmektedir. Bir başka şekilde açıklamak gerekirse tekli sosyal öykülerde kullanılan betimleyici, yansıtıcı, yönlendirici ve doğrulayıcı cümleler çoklu sosyal öyküler uygulamasında da eşit sayıda kullanılmıştır. Ayrıca, sosyal öykülerin farklılaştırılması aşamasında sosyal öykülerin sunum şeklinde herhangi bir farklılaştırılmaya gidilmemiştir. Öyküler yalnızca tablet bilgisayardan sunulmuş, çoklu sosyal öykülerin arasında bulunan öykülerden herhangi biri basılı şekilde kullanılmamıştır. Öğretim uygulamalarının etkililik ve verimlilikleri arasında fark görülmeysiğinin bir diğer nedeni uygulama ortamının katılımcıların okullarıyla sınırlı kalması ve katılımcıların bulunduğu diğer ortamların çalışmaya dahil edilmemesi olabilir. İleri araştırmalarda sosyal öykülerin tekli ve çoklu sunumu örneklenen bu değişikliklerin çoklu sosyal öykülere eklenmesiyle tekrar karşılaştırılabilir.

Tüm katılımcılara GOBDÖ-2 TV ve Leiter Uluslararası Performans testi uygulanmıştır. Alpay'ın GOBDÖ-2 TV puanı 97, zekâ bölümü puanı 91, Kemal'in GOBDÖ-2 TV puanı 116, zekâ bölümü puanı 51, Vefa'nın GOBDÖ-2 TV puanı 94, zekâ bölümü puanı 56'dır. Ali'nin GOBDÖ-2 TV puanı 90'dır. Ali'nin zekâ bölümü puanı teste olan ilgisizliğinden dolayı belirlenememiştir. Bu veriler ışığında katılımcıların tamamında otistik bozukluk görülme olasılığının oldukça yüksek olduğu ifade edilebilir. Ayrıca, Alpay dışındaki katılımcıların zekâ bölümü puanları da oldukça düşüktür. Katılımcı özellikleri düşünüldüğünde çoklu sosyal öykülerin daha verimli olduğu katılımcının tekli sosyal öykülerin daha verimli olduğu katılımcılara göre daha yüksek zekâ bölümü puanına sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca, katılımcıların dil becerileri standart bir araçla ölçülmemiş olmasına rağmen araştırmacının öznel gözlemleri çoklu sosyal öykünün daha verimli olduğu Alpay için dil gelişimi açısından benzer bir durumu ortaya koymaktadır. Araştırma bulgularına göre çoklu sosyal öykülerin daha verimli olduğu görülen Alpay'ın zekâ bölümü puanı 91'dir. Alpay öğretim oturumları boyunca sosyal öyküleri kendisi okumuştur. Bu durumdan yola çıkarak dil gelişimi ve okuma-yazma becerileri daha gelişmiş olan öğrencilerde sosyal öykülerin çoklu sunumun daha verimli olabileceği düşünülebilir. Araştırma bulgularına göre tekli sosyal öykülerin daha verimli olduğu görülen Kemal isimli katılımcının zekâ bölümü puanı 51dir. Ali isimli katılımcının zekâ bölümü puanı teste ilgisiz kalmasından dolayı belirlenememiştir. Ali ve Kemal'in Alpay'a kıyasla zekâ bölümü puanı, ayrıca, dil ve konuşma becerileri açısından daha geride olmasının bu sonuca yol açan etmenlerden biri olabileceği düşünülebilir. Bu nedenle, tekli ve çoklu sosyal öykü uygulamalarının farklı özellikler gösteren bireylerde etkililik ve/veya verimlilik açısından farklı sonuçlar doğurabileceği düşünülebilir. Dolayısıyla, ileri araştırmalarda tekli ve çoklu sosyal öykü uygulamalarının dil gelişimi ve zekâ bölümü puanı gibi değişkenler açısından farklı özellikler gösteren katılımcılar üzerindeki etkileri incelenebilir.

Sosyal öykülerin tekli ve çoklu sunumları arasında genelleme bulguları açısından anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bulgular, araştırmacıların çoklu sosyal öykülerin hedef becerilerin genellenmesi konusunda daha olumlu sonuçlar üretebileceğine ilişkin beklentilerini doğrulamamıştır.

Çalışmada her iki öğretim uygulamasıyla öğretimi gerçekleştirilen hedef davranışlar için okulun çeşitli ortamlarında, farklı kişilerin katılımıyla, çeşitli bağlamlar dâhilinde yoklama oturumları düzenlenerek veri toplanmıştır. Bu durum her iki bağımsız değişkenin de bir başka deyişle hem tekli sosyal öykü uygulaması hem de çoklu sosyal öykü uygulaması için genelleme düzeyini yükseltmiş ve bağımsız değişkenler arasında çoklu sosyal öykü uygulamasının lehine bir sonuç ortaya çıkmasını engellemiş olabilir. Dolayısıyla hedef davranışların edinimi aşamasında genellemeyi sağlamaya dönük bir çaba göstermeden tüm oturumların aynı ortamda düzenlenmesi ve genellemenin edinim aşamasının tamamlanmasının ardından ayrıca sınanması durumunda genelleme bulgularının çoklu sosyal öykü uygulamasının lehine olabileceği düşünülebilir. İleri araştırmalarda çoklu sosyal öykü uygulamasının tekli sosyal öykü uygulamasına kıyasla genelleme etkisini daha net biçimde görebilmek için başka çalışmalar planlanabilir.

Sosyal öykülerin tekli ve çoklu sunumun etkililik ve verimlilik açısından karşılaştırıldığı bu araştırmanın bulgularına göre iki uygulama arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir. Dolayısıyla, sosyal öyküleri kullanacak uygulamacılara sosyal öykülerin tekli ve çoklu sunum şekillerinden daha çok tercih ettiklerini kullanmaları önerilebilir. Bununla birlikte, bir noktayı dikkate almanın yararlı olacağı düşünülmektedir. Sosyal öykülerin hazırlanması süreci hedef davranış belirleme, davranışa ilişkin bilgi toplama, sosyal öyküyü oluşturan cümlelerin yazılması ve öğrencinin gereksinimleriyle hedef becerilere uygun görsellerin hazırlanması aşamalarından oluşmaktadır (Andrews, 2004; Carbo, 2005; Gray, 2000; Scattone vd., 2002). Sosyal öykülerin çoklu sunumu için bu sürecin bazı aşamalarının birden fazla kez tekrarlanması gerekmektedir. Bir başka deyişle, çoklu sosyal öykülerin daha fazla uygulamacı hazırlığı gerektirdiği söylenebilir. Ayrıca, sosyal öykülerin tablet bilgisayar yerine basılı materyalle sunulacağı durumlarda uygulamanın maliyeti de artabilir. Dolayısıyla, sosyal öyküleri bir öğretim uygulaması olarak kullanacak uygulamacıların sosyal öykülerin hazırlık sürecini ve maliyetini dikkate alarak tekli sosyal öykü uygulamasını tercih etmeleri mümkün olabilir.

Bir uygulamayı tercih ederken yalnızca bu uygulamanın etkililiği ve verimliliğine ilişkin parametreleri dikkate almanın yeterli olmadığı, katılımcıların ve yakınlarının uygulamayla ortaya çıkan değişikliklerden hoşnut olup olmadıkları, hedef davranışların ve uygulamanın toplumsal açıdan önemli ve kabul edilebilir olup olmadığı gibi konuların da düşünülmesi gerektiği belirtilmektedir (Horner vd., 2005; Kazdin, 1977; Kennedy, 2005; Kurt, 2012a; Sönmez, 2012; Wolf, 1978). Bir başka deyişle, bir uygulamanın etkili ve verimli olup olmadığı yanı sıra, sosyal geçerliği de incelenmelidir. Sosyal geçerlik konusuna ilişkin alanyazında bir çalışmayla ilişkili ne kadar fazla kişiden sosyal geçerlik verisi toplanırsa çalışmanın sosyal geçerliğinin o kadar güçlü bir biçimde belirlenebileceğini ifade eden görüşler bulunmaktadır (Kurt, 2012c; Schwartz ve Baer, 1991). Bu çalışmanın güçlü yanlarından birinin çalışmada elde edilen sosyal geçerlik bulguları olduğu söylenebilir. Çalışmada katılımcıların yanı sıra anne-babalarından ve derslerine giren öğretmenlerinden sosyal geçerlik verisi toplanmıştır. Araştırmanın sosyal geçerlik bulguları katılımcıların, annelerinin, babalarının ve öğretmenlerinin çalışma hakkında olumlu görüşler ifade ettiklerini ve sosyal öykülerle öğretim uygulanmasından memnuniyet duyduklarını göstermektedir. Araştırma bulguları sosyal öyküleri konu edinmiş araştırmaları içeren alanyazınla tutarlılık göstermekte ve sosyal öykülerin sosyal geçerliğine ilişkin alanyazını genişletmektedir (Acar vd., 2017; Balçık ve Tekinarslan, 2012; Chan ve O'Reilly, 2008; Cihak, Kildare, Smith, McMahon ve Quin-Brown, 2012; Olçay-Gül, 2012; Turhan ve Vuran, 2015).

Araştırmanın etkililik ve sosyal geçerlik bulgularının yansısı başka bazı olumlu yanlarının da olduğu düşünülmektedir. İlk olarak, katılımcıların deney sürecinde çeşitli kişi ve ortamlarla karşılaşmalarının, öğrendikleri becerileri farklı koşullara genellemelerini sağladığı düşünülmektedir. Konuya ilişkin sistematik veri toplanmamış olsa da bu durumun katılımcıların okul içindeki sosyal yeterliklerini arttırdığı araştırmacının öznel gözlemlerine yansımıştır. Örneğin Kemal isimli katılımcı büro hizmetleri sunulan bir personel odasında bulunan futbol topunu çalışmaya dâhil olmayan bir okul personelinden isteyerek almış, ardından okul personeline teşekkür etmiştir. Ayrıca, bu etkileşim sırasında okul personeli tarafından farkında olmadan katılımcıya sosyal pekiştireç sunulduğu da gözlenmiştir. Personel ve katılımcı arasında oluşan olumlu atmosfer araştırmacı ve çalışmaya katılan

bir diğer öğretmen tarafından gözlenmiştir. Katılımcıların araştırmada öğretilen teşekkür etme ve davet edilen etkinliğe katılma davranışlarını karşılaştıkları diğer durumlara da genelledikleri düşünüldüğünde, bu çalışmanın katılımcıların okul dışı sosyal yaşamlarına da olumlu etkilerde bulunduğu söylenebilir. Örneğin araştırma sürecinde Alpay isimli katılımcının devam ettiği özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinin spor salonunda masa tenisi oynayan bir öğretmen ve öğrencinin yanına giderek kendisinin de masa tenisi oynamak istediğini ifade ettiği ve masa tenisi oynamaya başladığı araştırmacı tarafından gözlenmiştir. Çalışmada kullanılan tüm sosyal öykülerin tablet bilgisayarla hazırlanmış ve sunulmuş olması çalışmanın bir diğer olumlu yönü olarak değerlendirilebilir. Bilgisayar ve bilgisayar bileşenleri özel eğitim alanında etkili öğretim araçları olarak kullanılabilir (Mancil vd., 2009; Sansosti ve Powell-Smith, 2008). Örneğin Doody (2012) tarafından yapılan bir çalışmada OSB tanılı üç öğrenciye Ipod üzerinden sunulan sosyal öykülerin hedef davranışların öğretiminde etkili olduğu ifade edilmiştir. Bilgisayar destekli uygulamaların sosyal öykülerin hazırlanmasında ve sunumunda kullanılmasının öğrenci motivasyonu arttırdığı düşünülmektedir (Sansosti ve Powell-Smith, 2008). Bütün bunların yanı sıra tablet bilgisayarın fotoğraf çekme gibi özellikleri nedeniyle sosyal öykülerin hazırlık sürecini kolaylaştırdığı ve öykü hazırlamaya ilişkin maliyeti azalttığı düşünülebilir.

Bu araştırmanın hedef davranışları olan davet edilen etkinliğe katılma ve teşekkür etme becerileri katılımcıların ev, okul ve diğer toplumsal ortamlarda gereksinim duyabilecekleri becerilerdir. Ancak, araştırma boyunca düzenlenen tüm oturumlar katılımcıların okulunda gerçekleştirilmiştir. Tüm oturumların katılımcıların okulunda düzenlenmiş olması çalışmanın bir sınırlılığı olarak değerlendirilebilir. Ayrıca araştırmaya katılan tüm kişilerin katılımcıların öğretmenleri ve arkadaşları arasından seçilmiş olması öğrenilen davranışların farklı kişilere genellenmesine ilişkin bir sınırlılık yaratmış olabilir. Çalışma açısından sınırlılık olarak düşünülebilecek bir diğer konu ise çoklu sosyal öykü uygulamasında kullanılan öykülerin yalnızca tematik olarak farklılaştırılması, cümle oran ve türlerinde farklılaştırmaya gidilmemesi ya da çoklu sosyal öykü uygulamalarında basılı öykülere yer verilmemiş olmasıdır.

Araştırmada elde edilen bulgular ve çalışmanın sınırlılıkları dikkate alındığında, ileri araştırmalara yönelik bazı önerilerde bulunulabilir. İlk olarak, bu araştırmadan elde edilen bulguların genellenebilmesi için tekli ve çoklu sosyal öykü sunumuna dayalı öğretim uygulamalarını karşılaştıran benzer araştırmalara gereksinim duyulduğu söylenebilir. Bu araştırmalarda farklı özellikler gösteren bireylere, farklı becerilerin öğretimi gerçekleştirilebilir. İleri araştırmalarda çoklu sosyal öyküler arasında yer alacak öykülerin tematik özelliklerinin yanı sıra cümle türlerinde ve sayılarında da değişiklikler yapılabilir. İleri araştırmalarda çoklu sosyal öykü uygulamaları tablet bilgisayarla sunulan sosyal öykülerin yanı sıra basılı ve video-sosyal öykülerin de kullanılmasıyla gerçekleştirilebilir.

Sonuç olarak, araştırmanın bulguları sosyal öykülerin sosyal becerilerin öğretiminde bir öğretim aracı olarak kullanabileceğini göstermektedir. Çalışmada hedef davranışların öğretiminde sosyal öykülerin tekli ve çoklu sunumu arasında etkililik ve verimlilik açısından önemli bir fark görülmemesine karşın katılımcılar ve öğretmenlerinin bazıları çoklu sosyal öykü uygulamasını, bazıları ise tekli sosyal öykü uygulamasını daha fazla beğendiklerini belirtmiştir. Uygulamacılara çoklu sosyal öykülerin hazırlık sürecini de dikkate alarak tercih ettikleri öğretim biçimini kullanabilecekleri ifade edilebilir.

## Kaynakça

- Acar, C., Tekin-İftar, E. ve Yıkılmış, A. (2017). Effects of mother-delivered social stories and video modeling in teaching social skills to children with autism spectrum disorders. *The Journal of Special Education, 50*(4), 215-226.
- Adams, L., Gouvousis, A., Van Lue, M. ve Waldron, C. (2004). Social story intervention: Improving communication skills in a child with an autism spectrum disorder. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 19*, 87-94.
- Akgün Giray, D. (2015). *Öğretmen adaylarınca hazırlanan ve sunulan sosyal öykülerin otizm spektrum bozukluğu olan çocukların sosyal becerileri edinmeleri üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Amerikan Psikiyatri Birliği. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5. bs.). <http://www.dsm5.org/Pages/Default.aspx> adresinden erişildi.
- Andrews, S. (2004). *Using social stories to increase reciprocal social interactions and social comprehension in school aged children diagnosed with autism* (Yayımlanmamış doktora tezi). California School of Professional Psychology, San Diego.
- Balçık, B. ve Tekinarslan, Ç. İ. (2012). Otizmlili çocuklara sosyal beceri öğretiminde sosyal öykülerin etkisinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 45*(1), 165-190.
- Barry, L. ve Burlew, S. (2004). Using social stories to teach choice and play skills to children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 19*, 45-51.
- Bernard-Ripoll, S. (2007). Using a self- as-model video combined with social stories to help child with Asperger Syndrome understand emotions. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 22*, 100-106.
- Billingsley, F., White, O. R. ve Munson, R. (1980). Procedural reliability: A rationale and an example. *Behavioral Assessment, 2*, 229-241.
- Blackhurst, A. E., Schuster, J. W., Ault, M. J. ve Doyle, P. M. (1994). *Single subject research advisor*. Lexington, KY: Department of Special Education and Rehabilitation Counseling, University of Kentucky.
- Carbo, B. C. (2005). *The use of social stories with individuals with autism spectrum disorders* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). University of Delaware, Newark.
- 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.
- Cihak, D. F., Kildare, L. K., Smith, C. C., McMahan, D. D. ve Quin-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.
- Crozier, S. ve Tincani, M. (2007). Effects of social stories on prosocial behavior of preschool children with autism spectrum disorders. *Journal Autism Development Disorder, 37*(3), 1803-1814.
- 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.
- Diken, İ. H., Ardıç, A. ve Diken, Ö. (2011). *Gilliam otistik bozukluk derecelendirme ölçeği-2 Türkçe versiyonu (GOBDÖ-2-TV)*. Ankara: Maya Akademi
- Dinçer, M. (2002). Cumhuriyetin ilanından bu yana eğitimde verimlilik konusuna bir bakış. *Ege Eğitim Dergisi, 1*(2), 36.

- Doody, K. R. (2012). *Using social stories™ to increase appropriate Social interactions of students with Autism spectrum disorder in inclusive settings* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). State University of New York, New York.
- Dudleston, K. (2008). *A comparison of social stories and script fading to increase appropriate social interactions of secondary students with disabilities with their non-disabled peers* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Utah State Univetcity, Utah
- Dünya Sağlık Örgütü. (2004). *İşlevsellik, yetiyitimi ve sağlığın uluslararası sınıflandırılması* (E. Kabakçı, A. Göğüş, Çev.). Ankara: Bilge Matbaacılık.
- Erbaş, D. (2012). Güvenirlilik. E. Tekin-İftar (Ed.), *Davranış ve eğitim bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* içinde (s. 109-132). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Genç-Tosun, D. ve Kurt, O. (2017). Otizmli bireylerin kullandığı yeni nesil konuşma üreten cihazlara ilişkin araştırmaların incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(01), 125-147.
- Gray, C. ve Grand, J. D. (1993). Social stories: Improving responses of students with autism with accurate social information. *Focus on Autistic Behavior*, 8, 1-10.
- Gray, C. A. (2000). *Writing social stories with Carol Gray accompanying workbook to video*. Arlington, TX: Future Horizons.
- Gresham, F. M. ve Elliot, S. N. (1990). Assessment and classification of children's social skills: A review of methods and issues. *School Psychology Review*, 13, 292-301.
- Hanley-Hochdorfer, K., Bray, M. A., ve Kehle, T. J. (2010). Social stories to increase verbal initiation in children with autism and Asperger's Disorder. *School Psychology Review*, 39, 484-492.
- Holcombe, A., Wolery, M. ve Gast, D. L. (1994). Comparative single-subject research: Description of designs and discussion of problems. *Topics in Early Childhood Special Education*, 14(1), 119-145.
- Horner, R. H., Carr, E. G., Halle, J., McGee, G., Odom, S. ve Wolery, M. (2005). The use of single subject research to identify evidence based practice in special education. *Exceptional Children*, 71, 165-179.
- Iliff, J. M. (2011). *The effects of verbal and musical social stories on classroom behavior in children with autism* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Kansas, Kansas.
- Kazdin, A. E. (1977). Assessing the clinical or applied importance of behavior change through social validation. *Behavior Modification*, 1, 427-452.
- Kazdin, A. E. (1982). *Behavior modification in applied settings*. Homewood, IL: Dosey Press.
- Kennedy, C. H. (2005). *Single-case designs for educational research*. ABD: Pearson.
- Kırcaali-İftar, G. (2007). *Otizm spektrum bozukluğu*. İstanbul: Daktylos Yayınları.
- Kırcaali-İftar, G. (2012). Otizm spektrum bozukluğuna genel bakış. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* içinde (s. 17-43). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Kim, M. S., Blair, K. S. C. ve Lim, K. W. (2014). Using tablet assisted Social Stories™ to improve classroom behavior for adolescents with intellectual disabilities. *Research in developmental disabilities*, 35(9), 2241-2251.
- Kurt, O. (2011). A Comparison of Discrete Trial Teaching with and without Gestures/Signs in Teaching Receptive Language Skills to Children with Autism. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(3), 1436-1444.
- Kurt, O. (2012a). Uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli. E. Tekin İftar (Ed.), *Davranış ve eğitim bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* içinde (s. 329-350). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Kurt, O. (2012b). Otizm spektrum bozukluğu ve bilimsel dayanaklı uygulamalar. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* içinde (s. 81-118). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Kurt, O. (2012c). Sosyal geçerlik. E. Tekin İftar (Ed.), *Davranış ve eğitim bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* içinde (s. 375-402). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

- Kurt, O. ve Tekin-Iftar, E. (2008). A comparison of constant time delay and simultaneous prompting within embedded instruction on teaching leisure skills to children with autism. *Topics in Early Childhood Special Education, 28*(1), 53-64.
- Kutlu, M. (2016). *Otizmlı bireylere yabancı kişilerden korunma becerilerinin öğretiminde sosyal öykülerin yalnız sunumuyla video modelle birlikte sunulmasının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Leiter, R. G. (2005). *Uluslararası Leiter Performans Test'inin yönerge ve değerlendirmesi kılavuzu* (F. Önen, Çev.). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- 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, 1*-9
- Mancil, R. G., Haydon, T. ve Whitby, P. (2009). Differentiated effects of paper and computer-assisted social stories on inappropriate behavior in children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 24*, 205-215.
- Norris, C. ve Datillo, J. (1999). Evaluating effects of a social story intervention on a young girl with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 14*, 180-186.
- Olçay-Gül, S. (2012). *Ailelerce sunulan sosyal öykülerin otistik spektrum bozukluğu olan ergenlerin sosyal becerilerine etkileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- 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.
- Sani-Bozkurt, S. (2016). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sosyal beceri öğretiminde teknoloji destekli etkileşimli ortam tasarımı ve etkililiği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Sansosti, F. J. (2009). Teaching social behavior to children with autism spectrum disorders using social stories: Implications for school-based practice. *The Journal of Speech - Language Pathology and Applied Behavior Analysis, 4*, 170-179.
- Sansosti, F. ve Powell-Smith, K. A. (2008). Using computer-presented social stories and video models to increase the social communication skills of children with high functioning autism spectrum disorders. *Journal of Positive Behavior Interventions, 10*, 162-178.
- Sansosti, F. J., Powell-Smith, K. A. 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*(4), 194-204.
- 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 Disorder, 38*, 395-400.
- Scattone, D., Tingstrom, D. H. ve Wilczynski, S. M. (2006). Increasing appropriate social interactions of children with autism spectrum disorders using social stories. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 21*, 211-222.
- Scattone, D., Wilezynski, S. M. ve Edwards, R. P. (2002). Decreasing disruptive behaviours of children with autism using social stories. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 32*(6), 535-543.
- Schneider, N. ve Goldstein, H. (2010). Using social stories and visual schedules to improve socially appropriate behaviors in children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions, 12*(3), 149-160.
- Schwartz, I. ve Baer, D. (1991). Social validity assessment: Is current practice state of the art? *Journal of Applied Behavior Analysis, 24*, 189-204.
- Sönmez, M. (2012). Sosyal yeterliliklerin geliştirilmesi ve sosyal beceri öğretimi için hazırlanan programların sosyal geçerliliğinin sorgulanması. S. Vuran (Ed.), *Sosyal yeterliliklerin geliştirilmesi* içinde (s. 247-262). Ankara: Vize Yayıncılık.

- Sucuoğlu, B. ve Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(1), 41-57.
- Süzer, T. (2015). *Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere cinsel istismardan korunma becerilerinin öğretiminde sosyal öykü yönteminin etkililiği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Tekin-İftar, E. (2012a). A-B Modelleri. E. Tekin-İftar (Ed.), *Davranış ve eğitim bilimlerinde tek-denekli araştırmalar içinde* (s. 155-180). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tekin-İftar, E. (2012b). Grafik ve grafiksel analiz. E. Tekin-İftar (Ed.), *Davranış ve eğitim bilimlerinde tek-denekli araştırmalar içinde* (s. 403-444). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tekin-İftar, E. ve Kırcaali-İftar, G. (2006). *Özel eğitimde yanılsız öğretim yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Thompson, R. M. (2011). *Social stories as a tool to help preschool aged children with autism spectrum disorders utilize self-regulation strategies to promote increased functional behaviors*. The University of Utah.
- Turhan, C. (2015). *Otizm spektrum bozukluğu gösteren çocuklara sosyal beceri öğretiminde sosyal öykü ve video model uygulamalarının etkililik ve verimlilikleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Turhan, C. ve Vuran, S. (2015). Otizm spektrum bozukluğu gösteren çocuklara sosyal beceri öğretiminde sosyal öykü ve video model uygulamalarının etkililik ve verimlilikleri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 2, 294-315.
- Vuran, S. (2007). Sosyal yeterliliklerin geliştirilmesi. S. Eripek (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma içinde* (s. 221-242). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Vuran, S. ve Usluer, C. (2012). Sosyal öyküler. S. Vuran (Ed.), *Sosyal yeterliliklerin geliştirilmesi içinde* (s. 167-186). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Washburn, P. K. (2006). *The effects of social story intervention on social skills acquisition in adolescents with Asperger's Syndrome* (Yayımlanmamış doktora tezi). Florida Üniversitesi, Florida.
- 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.
- Wolery, M., Bailey, D. B. ve Sugai, G. M. (1988). *Effective teaching: Principals and procedures of applied behavioral analysis with exceptional students*. Boston: Allyn ve Bacon.
- Wolf, M. M. (1978). Social validity: The case for subjective measurement or how applied behavior analysis is finding its heart. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11, 203-214.
- Wright, L. A. ve McCathren, B. R. (2012). Utilizing social stories to increase prosocial behavior and reduce problem behavior in young children with autism. *Child Development Research*, 2012, 357291. doi:10.1155/2012/357291