

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Özel Eğitim Anabilim Dalı
Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı

ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN SOSYAL ÖYKÜLER HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

SELİN DEMİR

İstanbul, 2018

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Özel Eğitim Anabilim Dalı
Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı

**ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN SOSYAL ÖYKÜLER HAKKINDAKİ
GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

SELİN DEMİR

Danışman: DR. ÖĞR. ÜYESİ OKTAY TAYMAZ SARI

İstanbul, 2018

ONAY

Selin DEMİR tarafından hazırlanan “Özel Eğitim Öğretmenlerinin Sosyal Öyküler Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi” konulu bu çalışma, 15 Mayıs 2018 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı Soyadı	İmza
TEZ DANIŞMANI	Dr. Öğr. Üyesi Oklay Taymaz SAKI	
JÜRİ ÜYESİ	Doç. Dr. Lutfi Akar	
JÜRİ ÜYESİ	Dr. Öğr. Üyesi Yavuz YAMAN	

ÖZGEÇMİŞ

Eğitim

- 2012 – Halen:** Yüksek Lisans- Marmara Üniversitesi-Özel Eğitim Bölümü,
Zihin Engelliler Öğretmenliği Ana Bilim Dalı
- 2008 – 2011:** Lisans- Marmara Üniversitesi Zihin Engelliler Öğretmenliği Bölümü
- 2006 – 2010:** Lisans- Marmara Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü
- 2002 – 2006:** Lise-Mersin Ticaret Ve Sanayi Anadolu Lisesi- 1 Yıl İngilizce Hazırlık

İş

- 2015 – Halen:** Mehmet Ali Yılmaz İlkokulu-İstanbul/Ümraniye
- 2011 – 2015:** Şakire Hanım Özel Eğitim Ve Uygulama Merkezi I. Kademe-İstanbul/Ümraniye

Staj Deneyimi

- 09.2010-06.2011:** Şakire Hanım Özel Eğitim Ve Uygulama Merkezi I. Kademe-İstanbul/Ümraniye
- 02.2010-06.2010:** TED İstanbul Koleji Anaokulu- Beykoz/İstanbul
- 09.2009-01.2010:** Atatürk Eğitim Fakültesi Prof. Dr. Ayla Oktay Okul Öncesi Eğitim Uygulama Birimi-Kadıköy/İstanbul
- 07.2007-08.2007:** Galatasaray Spor Kulübü Yaz Spor Okulları'07- Üsküdar/İstanbul

Verilen Kurslar ve Seminerler

21.03-25.03.2016	Özel Eğitimde Bütünleştirme Uygulamaları Kursu
28.03–01.04.2016	Özel Öğrenme Güçlüğü Eğitim Uygulamaları Kursu
20.06-24.06.2016	Özel Eğitimde Bütünleştirme Uygulamaları Kursu
08.08-12.08.2016	Otizmlili Öğrencilerin Eğitiminde Özel Eğitim Uygulamaları
29.08-09.09.2016	Özel Eğitim Uygulamaları Kursu (norm fazlası öğretmenler için)
12.06-23.06.2017	Özel Eğitim Uygulamaları Kursu (norm fazlası öğretmenler için)
25.04.2016	Özel Eğitim Hizmetleri Semineri
26.04.2016	Özel Eğitim Hizmetleri Semineri
02.05.2016	Özel Eğitim Hizmetleri Semineri
04.05.2016	Özel Eğitim Hizmetleri Semineri
06.05.2016	Özel Eğitim Hizmetleri Semineri
09.05.2016	Özel Eğitim Hizmetleri Semineri
10.05.2016	Özel Eğitim Hizmetleri Semineri
11.05.2016	Özel Eğitim Hizmetleri Semineri
13.05.2016	Özel Eğitim Hizmetleri Semineri
16.05.2016	Özel Eğitim Hizmetleri Semineri
18.05.2016	Özel Eğitim Hizmetleri Semineri
23.05.2016	Özel Eğitim Hizmetleri Semineri
25.05.2016	Özel Eğitim Hizmetleri Semineri

Gönüllü Çalışmalar

02.2011- Zihin Kuramı Hikâyelerinin Türkçeye Uyarlanması Çalışması-
06.2011: Kadıköy/İstanbul

Projeler

07.2016-07.2017 Eğitime İlk Adım: Okul Öncesinde Kaynaştırma-İstanbul (Özel eğitim öğretmenlerine özel eğitim hakkında mentörlük eğitimi ve 6 aylık mentörlük deneyimi)

11.2008-2 Hafta Alice Solomon Schoole Hannover Almanya ve Marmara Üniversitesi arasında öğretim üyesi ve öğrenci akademik ve kültürel

04.2009-2 Hafta değişim projesi-Hannover/Almanya-İstanbul/Türkiye

09.2007-06.2008 Geleceğini Şekillendir Projesi- Okul Öncesi Kurumlarında Kullanılmak Üzere Materyal Tasarlamak

Kurslar ve Sertifikalar

10.2016- Okul Öncesinde Kaynaştırma Mentörlük eğitimi -75 saat-
11.2016: Üsküdar/İstanbul

06-08.10.2016: Öğretmen Yetiştirmede Değişim Ve Dönüşümler Ulusal Çalıştayı-İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi/İstanbul

10.2016: Uygulayıcı Sertifikası- Benim De Sesim Var-Engelli Bireyler İçin Tablet Ve Cep Telefonu Temelli Alternatif İletişim Yöntemi Olarak Kullanılan Yazılım-Ümraniye/İstanbul

17-25.08.2015: Bütünleştirme Uygulamaları Eğitici Eğitimi Kursu-Hizmet İçi Eğitim Enstitüsü/Erzurum

25-26.05.2012: 5. İstanbul Otizm Eğitim Günleri- Üsküdar/İstanbul

07.04.2012: Birinci Özel Eğitim Öğretmenleri Zirvesi-İGEDER-

Üsküdar/İstanbul

- 29-30.03.2012:** Sınıf Yönetimi Semineri-12 Saat-Ümraniye/İstanbul
- 21.11.2011-** Temel Eğitim Kursu-62 Saat-Ümraniye/İstanbul
02.12.2011:
- 05-28.12.2011:** Hazırlayıcı Eğitim Kursu-120 Saat-Ümraniye/İstanbul
- 15-18.11.2011:** Çevreye Uyum Eğitimi Semineri-20 Saat- Ümraniye/İstanbul
- 2-6.03.2009:** Marmara Üniversitesi İlköğretim Kulübü Eğitim Günleri-
Kadıköy/İstanbul
- 03.2008:** Doğa Okulları Okul Öncesi Eğitim Semineri-Beykoz/İstanbul

Bildiriler

Demir, S. ve Sari, O. T. (2018). Özel Eğitim Öğretmenlerinin Sosyal Öyküler Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi. Vth International Eurasian Educational Research Congress. 2-5 Mayıs 2018, Antalya.

Kişisel Bilgiler ve İletişim

- Doğum Yeri ve Yılı:** Mersin, 04.01.1988
- Yabancı Dil:** İngilizce
- E-mail:** universiteselin@hotmail.com

ÖZET

Bu araştırmanın konusu Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında özel eğitim öğretmenliği yapan özel eğitim öğretmenlerinin sosyal öykülere ilişkin görüşleridir. Araştırma yöntemlerinden nitel araştırma yöntemi kullanılarak yapılan çalışmada alt amaçlar olarak özel eğitim öğretmenlerinin sosyal öyküler hakkındaki görüşleri, sosyal öykülerin etkililiği hakkındaki görüşleri ve özel eğitim öğretmenlerinin sosyal öykülerin avantaj ve dezavantajları hakkındaki görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Marmara Üniversitesinde sosyal öyküler ile ilgili aynı eğitimi almış ve kurallarına uygun ve/veya modifiye edilmiş sosyal öyküleri en az bir defa kullanmış 11 katılımcı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Veriler betimsel analize tabi tutulmuş ve bulgular sunulurken doğrudan alıntılara sıkça yer verilmiştir. Araştırmanın geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında pilot bir görüşme yapılmış ve gözlemciler arası güvenilirlik dört katılımcı için hesaplanarak %94,6 olarak hesaplanmıştır.

Katılımcıların sosyal öykülerin öğrenmeyi kolaylaştırıcı ve sosyal beceri öğretimi için uygun olduğu görüşünde olduklarına ulaşılmıştır. Katılımcıların yarısından fazlasının sosyal öykülerle çalışmayı onların özelliklerinden dolayı tercih ettikleri ve bazı katılımcıların ise çeşitli yöntem ve teknikler denedikten sonra sosyal öykü kullanmaya karar verdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Katılımcıların özellikle OSB tanısı olan ve zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle sosyal öyküleri kullanmayı tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca katılımcılar sosyal öykülerle öğretimi kolaylıkla yaptıklarını belirtmişlerdir. Beklenenin dışında bir sonuç olarak bazı katılımcılar OSB tanısı bulunan öğrencilerle sosyal öykülerle öğretimde diğer öğrencilere kıyasla zorlandıklarını ifade etmiştir.

Katılımcılar sosyal öyküleri, özellikle sosyal becerilerin öğretimi için etkili bulurken, çok azının öteki hedef davranışlar için sosyal öyküleri etkili bulması dikkat çekicidir. Katılımcıların büyük çoğunluğu öğrencinin kendi fotoğraflarının sosyal öykülerde etkili olduğu görüşünderken diğer görsel anlatım metotlarının az katılımcı tarafından dile getirilmesi yine dikkat çekicidir. Katılımcıların sosyal öyküleri bireysel

uygulamayı etkili buldukları ve çok azının grup etkinliği olarak etkili bulduğu ortaya çıkmıştır.

Sonuçlar göstermektedir ki katılımcılar için sosyal öykülerin öğretiminin kolaylıkla yapılması, öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun hazırlanması, sosyal beceri öğretimi için uygun olması, öğretim sırasında eğlenmek, görsellerin olması, dikkat çekici olması, ben dilinin kullanılması ile dil gelişimini desteklemesi, ailenin uygulayabilmesi gibi farklı avantajları bulunmaktadır. Buna rağmen dezavantaj olarak katılımcılar sosyal öykülerin yazılması ve hazırlanması sırasında çeşitli güçlükler yaşamışlardır. Katılımcıların sosyal öyküleri sosyal beceriler dışındaki hedef davranışlara da uyarlamakta güçlük çektiği ve öğretmenlerin ailelere sosyal öykü hazırlatmakta zorlandığını da sonuçlar arasındadır. Bu sonuçlardan ötürü sosyal öykülerin sosyal beceriler dışında da kullanımını içeren çeşitli Türkçe yazma ve uygulama kılavuzlarının çoğalması önerilmektedir. Böylelikle öğretmenlerin ve ailelerin sosyal öyküler hakkında bilgi edinmesi ve sosyal öykülerin kullanımının yaygınlaşması sağlanabilir. İleride yapılacak olan araştırmalarda öğretmenlerin sosyal öyküleri nasıl oluşturdukları ve Gray'in önerilen kılavuzları ile bu sosyal öykülerin uyuşup uyuşmadığını belirlenebilir. Uygulamacılara sosyal öykü ile öğretimlerinde işbirliği yapmaları (aile ya da diğer kişilerle) da önerilir. Ayrıca uygulayıcılara yol göstermesi açısından, sosyal öykülerin sosyal beceriler dışında akademik beceri öğretimi gibi farklı hedef davranışlara uyarlandığını araştırmaların yapılması farklı boyutların araştırılması önerilir.

Anahtar Kelimeler:Sosyal Öykü, Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), Özel Eğitim

ABSTRACT

The subject of this study is the Social Story related views of special education teachers who work at Ministry of National Education public schools. In this research qualitative research methodology is used and the sub-tasks are listed as the views of special education teachers on social stories, their views on the efficacy of social stories and the views of social story teachers on the advantages and disadvantages of social stories. Semi-structured interviews are performed with 11 participants who are attended to the same courses on social stories at Marmara University and used social stories and/or modified social stories at least once. Data are analysed by using descriptive analysis methodology and while presenting the findings direct quotation from the participants is used often. For the validity and reliability studies, a pilot interview is performed and inter-coder agreement is calculated for four participants as 94,6%.

It concluded by the participants that social stories ease learning and appropriate for social skills. It is found that more than half of the participants preferred social stories because of their properties and some of the participants decided to use social stories after trying various methods and techniques. This thesis revealed that the participants especially prefer to use social stories on children with ASD and mental deficiencies. Additionally, participants stated that they are able to perform the education easily when they use social stories. On the contrary to expectances, some of the participants stated that they had more difficulty in using social stories when they are working with children with ASD comparing to the other children.

While the participants find social stories effective on social skills it is remarkable that only few of them found social stories effective on other target behaviors. Again, it is remarkable that while great majority of the participants thinks that using the photo of the student is effective, few of the participants mentioned about other illustration options. It is found that the participants find individual training is more effective and very few of them finds it effective in group sessions.

The results showed that social stories have various advantages like, their ease of use in education, that they are prepared according to the interests and needs of the students, that they are appropriate for social skill training, that students have fun during training, that there are visuals on stories, that they attract attention, that they use “I” language and help to the development of language skills and that the family is also able

to use them. Notwithstanding, that the participants had several difficulties during preparation of social stories can be given as disadvantage. Again, that the participants had difficulty in adapting social stories to the target behaviors apart from social skills and that the teachers had difficulty in making families prepare social stories are given among the results. For this reason, it is advised to have more Turkish guidelines on writing and applying social stories that includes use of social stories on other target skills than social skills. By doing this, it can be accomplished that teachers and families have more information on social stories and the use of social stories become more common. In future researches, how teachers construct social stories and whether these social stories are in line with Gray's suggested guideline can be determined. Additionally, the people who want to teach by using social stories are advised to cooperate (with family or other people) during their teachings. To be able to give more guidance to the practitioners, it is advised to investigate the efficacy of social stories on different target behaviors than social skills like academic skills, in which student groups it could be efficient and the effects of in-class practices to the methodology.

Key Words: Social Story, Autism Spectrum Disorder (ASD), Special Education

TEŞEKKÜR

Çıktığım her yolda örnek kişiliği ve öğrenciyi her zaman destekleyen, cesaretlendiren, onure eden tutumuyla hayranlık ve sevgi duyduğum danışmanım Dr. Öğr. Üyesi OKTAY SARI'yaher süreçte yanımda olduğu, cesaretlendirdiği ve buraya tek tek yazamadığım onlarca noktadaki destekleri zamanı, ilgisi ve bilgisi için sonsuz teşekkür ederim.

Marmara Üniversitesi özel eğitim ve okul öncesi öğretmenlikleri bölümünde görev yapan ve lisans ve yüksek lisans yıllarımda emeği geçen bütün öğretmenlerime, ayrıca Doç. Dr. MÜGE YÜKSEL'e sundukları manevi ve bilimsel bilgi desteklerinden dolayı teşekkürü borç bilirim. Tezimde çeşitli düzenlemeler yapmam için sunduğu bilimsel bilgi ve ayırdığı zaman için Doç. Dr. FATMA NUR AKÇİN'e teşekkürü borç bilirim. Jüri üyesi olmayı kabul edip zaman ayıran ve bilimsel önerilerini sunan Dr. Öğr. Üyesi Yavuz YAMAN'a teşekkürlerimi sunarım.

İki kez başladığım yüksek lisans çalışmamın birinci bölümünde yer alan ve yayınlamış olduğum bu bölümünde yer alan bütün katılımcı öğretmen arkadaşlarıma bilime ve çalışmama olan desteklerinden dolayı teşekkürü borç bilirim.

Hizmet içi eğitimlerle hayatıma girseler de “hizmet dışı” hayatımda da yerlerini alan Özge AKSOY ve eşi Fatih AKSOY, Gülay DOĞAN, Lütfi ÇİFTÇİOĞLU ve Zafer GÜVENÇ'e dostlukları ve tez sürecimdeki yardımları için teşekkür ederim. Özellikle Sevgi SARIMUSTAFA'ya annesi Sabure Teyze'ye, kardeşi Aykut ve kuzeni Ayşegül'e bu süreçte beni hiç yalnız bırakmadıkları, ailem gibi oldukları, en zor anlarımda hep yanımda oldukları için sonsuz teşekkür ederim. Sevgili komşularım Buket Sitesi sakinlerine sundukları destekler ve verdikleri aile sıcaklığı için minnettar olduğumu belirtmek isterim. Tezimin geçerlik güvenirlik çalışmalarında destek olan zamanını ayıran değerli arkadaşım, Emine ŞEKER'e de ayrıca teşekkür ederim. Marmara Üniversitesi yüksek lisanstan edindiğim değerli arkadaşlarım Arş. Gör. Samet GÖÇ, Ani ÇAKMAK, Elif KABAK, Derya KARAASLAN ve Funda EMİ ÇOLAKOĞLU'naaradığım her an ellerinden geleni yaparak yanımda oldukları için sonsuz teşekkür ederim.

Hayatımın her döneminde desteklerini esirgemeyen ve hep yanımda olan canım annem Nuriye TÜRKOĞLU'na, canım babam Ahmet TÜRKOĞLU'na ve ablam Senem TÜRKOĞLU TİRYAKİ'ye gösterdikleri sabır ve anlayıştan dolayı teşekkür ederim. Çalışmayı bir erdem olarak gören ve beni hep destekleyen halalarım, özellikle tezimin son okumasını yaptığı için direk katkılarından dolayı Halide YUKAY'a, adlarını buraya tek tek yazamadığım, manevi desteğini sunmuş bütün arkadaşlarıma ve sevdiklerime canı gönülden teşekkürlerimi sunarım.

Hayatıma girdiği günden beri çıkmak istediğim her yolda yanımda olan sevgili eşim Seyfettin DEMİR'e sonsuz teşekkürlerimle minnettar olduğumu belirtmek isterim. Ve yine hayatıma girdiği günden beri sevgisiyle ve şansıyla yolumu açan, onsuz başladığım bu yolu onunla bitirdiğim, birlikte nice güzel şeyler başarmak istediğim, canım kızım Yonca DEMİR'e varlığına olan minnettarlığımı sunarım. Canım kızıma başladığı işleri bitirmesi için örnek olması adına...

Selin DEMİR

Mayıs, 2018

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No.
ONAY.....	i
ÖZGEÇMİŞ.....	ii
ÖZET.....	vi
ABSTRACT.....	iii
TEŞEKKÜR.....	x
İÇİNDEKİLER.....	xii
TABLO LİSTESİ.....	xv
KISALTMALAR.....	xvi

1.GİRİŞ

1.1 Problem Durumu.....	1
1.2 Araştırmanın Amacı.....	2
1.3 Araştırmanın Önemi.....	2
1.4 Sınırlılıklar.....	3
1.5 Varsayımlar.....	4

2.LİTERATÜR

2.1 Sosyal Öyküler.....	5
2.2 Sosyal Öykülerin Yazılması.....	6
2.3 Sosyal Öykülerde Kullanılan Dil.....	9
2.4 Sosyal Öykülerde Başlık.....	12
2.5 Sosyal Öykülerde Cümle Çeşitleri.....	12
2.6 Sosyal Öykü Formülü.....	18
2.7 Görsel Anlatım Metodu.....	19
2.8 Sosyal Öykülerde Öğretim Sunma.....	22
2.9 Sosyal Öykünün Okunma Sıklığı.....	25

2.10 Sosyal Öykünün Anlaşıp Anlaşılmadığının	
Değerlendirilmesi.....	25
2.11 Sosyal Öykülerin Silikleştirilmesi.....	26
2.12 Sosyal Öykülerin Kullanım Alanları ve Yararları.....	27
2.13 İlgili Araştırmalar.....	32
2.13.1 Araştırmalardaki Hedef Davranışlar.....	34
2.13.2 Araştırmalarda Katılımcılar.....	36
2.13.3 Araştırmalarda Kullanılan Görsel Anlatım.....	39
2.13.4 Öyküleri Kimlerin Olşturduğu ve Uyguladığı.....	41
2.13.5 Uygulama Ortamı.....	44
2.13.6 Uygulama Sıklığı.....	45

3.YÖNTEM

3.1 Araştırma Modeli.....	47
3.2 Katılımcılar.....	47
3.2.1 Katılımcıların Belirlenmesi.....	47
3.2.2 Katılımcı Bilgileri.....	49
3.3 Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi.....	50
3.3.1 Görüşme Sorularının Oluşturulması.....	50
3.3.2 Görüşme Soruları.....	51
3.3.3 Pilot Görüşme	52
3.4 Verilerin Toplanması.....	53
3.4.1 Görüşme İlkeleri ve Görüşme Sözleşmesi	53
3.4.2 Verilerin Toplanması.....	54
3.4.3 Görüşmelerin Yapılması.....	56
3.5 Verilerin Dökümü ve Analizi.....	57
3.5.1 Verilerin Dökümü.....	58
3.5.2 Kodlama Anahtarının Oluşturulması.....	58
3.5.3 Değerlendiriciler Arası Güvenirliğin Belirlenmesi	59

3.6 Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışmaları.....	61
3.6.1 Geçerlilik.....	61
3.6.2 Güvenirlik.....	62
 4. BULGULAR	
4.1 Sosyal Öyküler.....	63
4.2 Sosyal Öykülerin Etkiliği.....	74
4.3. Sosyal Öykülerin Avantajları.....	84
4.4 Sosyal Öykülerin Dezavantajları.....	88
4.5 Eklemek Ya Da Belirtmek İstenenler.....	90
 5.TARTIŞMA VE SONUÇ	
5.1 Tartışma.....	92
5.2 Sonuçlar.....	129
5.3 Öneriler.....	131
5.3.1 Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	131
5.3.2 Araştırmaya Yönelik Öneriler.....	132
 KAYNAKÇA.....	134
EKLER	146

TABLO LİSTESİ

	Sayfa No.
Tablo 1 : Sosyal Öykü Uygulamaları İçin Kılavuzlar.....	8
Tablo 2 : Katılımcıların Demografik Bilgileri.....	49
Tablo 3 : Pilot Görüşmecinin Bilgileri.....	53
Tablo 4 : Katılımcıların Kod İsimleri ve Görüşme Tarihleri	56
Tablo 5 : Değerlendiriciler Arası Güvenirlilik Yüzdeleri.....	61
Tablo 6 : Sosyal öykülerin Ne İfade Ettiği.....	63
Tablo 7 : Sosyal Öykülerin Yazılması Ve Hazırlanması Sırasında Neler Yaşandığı.....	65
Tablo 8 : Sosyal Öykülerle Öğretim Yapmaya Hangi Durumda Nasıl Karar Verdiği.....	68
Tablo 9 : Sosyal Öykülerin Hangi Engel Grubundan, Nasıl Öğrencilerle Kullanılabileceği.....	70
Tablo 10 : Sosyal Öykülerle Öğretim Yapma Süreci.....	72
Tablo 11 : Sosyal Öykülerin Etkililiği.....	74
Tablo 12 : Sosyal Öykülerin Hangi Tür Hedef Beceriler İçin Etkili Olduğu.....	76
Tablo 13 : Sosyal Öykünün Hangi Sıklıkla Okunursa Etkili Olduğu..	78
Tablo 14 : Hangi Tür Görsel Anlatım Metotlarının Sosyal Öykülerde Etkili Olduğu.....	79
Tablo 15 : Sosyal Öyküleri Grup Derslerinde Kullanmanın Etkililiği.	81
Tablo 16 : Sosyal Öykülerin Hangi Ortamlarda Etkili Olacağı.....	82
Tablo 17 : Sosyal Öykülerin Avantajları.....	84
Tablo 18 : Sosyal Öykülerin Dezavantajları.....	88
Tablo 19 : Eklemek/Belirtmek İstenenler.....	90

KISALTMALAR

ASD	Autism Spectrum Disorder
IQ	Intelligence Quotient (Zeka Katsayısı)
OSB	Otizm Spektrum Bozukluğu
OÇEM	Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi
TL	Türk Lirası
akt.	Aktaran
örn.	Örneğin
s.	Sayfa
str.	Satır
vb.	Ve benzerleri

1. GİRİŞ

1.1. PROBLEM DURUMU

Son yıllarda yapılan araştırmalarda sosyal öykülerle ilgili çalışmalara sıkça rastlanmaktadır. Sosyal öyküler, bir sosyal durumu, olayı, beceriyi veya kişiyi objektif bir şekilde tanımlamak için belirli bir formata ve kurallara bağlı kalan kısa öykülerdir. Carol Gray sosyal öyküleri ilk defa 1991 yılında, beden eğitimi dersinde zorluk çeken bir öğrenciyi gözlemlediği zaman geliştirmiştir (Feinberg, 2001, s.12). Gray ve Garand (1993) sosyal öykü yazma mantığını ve kurallarını sunmuştur ve otizm spektrum bozukluğu (OSB) tanısı konulmuş 4 çocuğa (Liesl, Max, Celeste, ve J.B.) araştırmasında yer vererek sosyal öykülerle ilgili ilk makalelerini yayınlamışlardır. 1993 yılından bu yana yapılan pek çok araştırma sosyal öykülerin, OSB ve aspergersendromu tanısı bulunan katılımcıların sosyal becerilerini geliştirmekte ve/veya problem davranışlarını azaltmakta etkili olduğunu göstermiştir (Gray ve Garand, 1993; Swaggart ve diğerleri, 1995; Norris ve Dattilo, 1999; Hagiwara ve Myles, 1999; Feinberg, 2001; Scattone ve diğerleri, 2002; Lorimer ve diğerleri, 2002; Kuoch ve Mirenda, 2003; Agostave diğerleri, 2004; Smith, 2001; Adams ve diğerleri, 2004; Crozier ve Tincani, 2005; Crozier ve Tincani, 2007; Washburn, 2006; Delano ve Snell, 2006; Sansosti ve Powell-Smith, 2006; Toplis ve Hadwin, 2006; Quilty, 2007; Mancil, Haydon ve Whitby, 2009; Fisher ve Haufe, 2009; Robinson, 2011; Olçay-Gül, 2012). Yanı sıra sosyal öykülerin OSB tanısı bulunmayan diğer yetersizlik gruplarına sahip ya da normal gelişim gösteren katılımcılarda da çeşitli araştırmalarla etkililiği belirlenmeye çalışılmıştır (Bucholz ve diğerleri, 2008; Kim ve diğerleri, 2014; Robinson, 2011; Benish ve Bramlett, 2011; Fisher ve Haufe, 2009; Smith, 2001; Moore, 2004; Whitehead, 2007; Bornman ve Rathbone, 2016). Sansosti (2008), belirttiği gibi “Son on yıl boyunca, sosyal öykülerin evlerde, okullarda ve diğer toplum ortamlarında kullanılmasına dair klinik destek çok fazladır.” (s.37). Sosyal öykülerin çeşitli katılımcılar, ortamlar hedef davranışlar için etkililiği ile ilgili araştırmalar devam etmekle birlikte sosyal öyküler hakkında uygulamacıların görüşlerine yer veren çalışmalara da ihtiyaç vardır ve literatürde bununla ilgili az sayıda araştırmaya rastlanmıştır (Carbo, 2004; Reynhout ve Carter, 2011). Genel olarak, sosyal öyküler ile ilgili sosyal geçerlilik nadiren

raporlanmıştır, bu yüzden de öğretmenlerin sosyal öykülerin verimliliği ile ilgili algısı bilinmemektedir (Reynhout ve Carter, 2009. s.233).

Bu araştırmada alanyazındaki birçok çalışmadan farklı olarak sosyal öyküleri kullanmış olan özel eğitim öğretmenlerinin sosyal öyküler hakkındaki görüşleri ile ilgilidir.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı Mili Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında özel eğitim öğretmenliği yapan özel eğitim öğretmenlerinin sosyal öyküler hakkındaki görüşlerini ortaya çıkartmaktır. Alt amaçlar aşağıdakiler olarak belirlenmiştir:

- 1- Özel eğitim öğretmenlerinin sosyal öyküler hakkındaki görüşleri nelerdir?
- 2- Özel eğitim öğretmenlerinin sosyal öykülerin etkililiği hakkındaki görüşleri neler?
- 3- Özel eğitim öğretmenlerinin sosyal öykülerin avantaj ve dezavantajları hakkındaki görüşleri neler?

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Reynhout ve Carter (2009) öğretmenlerin sosyal öyküleri nasıl ve neden kullandıkları hakkında yaptığı çalışmada bu araştırmanın önemini şu şekilde açıklamıştır: “Literatürde, sosyal öykülerin oluşturulması ve uygulanması ile ilgili değişik sorunlar belirlenmiştir. Bir uygulamanın bütünlüğünü sağlamada onun sahadaki başarısı kritik bir faktör olabilir ve sosyal öykülerin nasıl oluşturuldukları ve kullanıldıkları bilgisi ve bunun uygulayan kişilerin eğitimleri ile nasıl ilgili olduğu, eğitim planlarını hazırlamakla sorumlu olanlar için önemli bir bilgi sağlayabilir.”(s.233). Sosyal öykülerin kullanımının etkilililiğini araştırarak denyesel çalışmaların yanısıra bu öykülerin yoğun şekilde kullanılması beklenen öğretmenlerin görüşlerinin alınmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Özel eğitim öğretmenlerinin sosyal öyküler hakkındaki görüşleri üniversitede bu konuda verilen eğitimlerin düzenlenmesi açısından da önemli olabilir. Özel eğitim öğretmenlerinin sosyal öyküler hakkındaki görüşlerini belirlemek şu sebeplerle önemli olabilir:

Son yirmi yılda giderek artan sayıda yapılan tek-denekli ve grup deneysel araştırmalar sosyal öykülerin geniş bir kullanım alanına sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Crozier ve Tincani (2007), yaptıkları araştırmada sosyal öykülerin sınıf rutinlerine verimli bir şekilde eklenmesinin önemini vurgular (s.1812). Bu nedenle sosyal öyküler öğretmenler için sosyal becerilerin(Balçık, 2010; Fisher ve Haufe, 2009; Sansosti, 2005)ve başka birçok becerinin (Norris ve Dattilo 1999; Lorimer ve arkadaşları, 2002; Scattone ve arkadaşları 2002; Kuoch ve Mirenda, 2003; Adams ve diğerleri, 2004; Crozier ve Tincani, 2005; Quilty, 2007; Benish ve Bramlett, 2011; Süzer, 2015;Tarnai ve Wolfe, 2008) de öğretiminde bir kullanılabilir.Öğretmenlerin bu alternatif ile ilgili farkındalıklarını arttırmak araştırmanın önemi kapsamındadır.

Her öğrencinin kendine ait öğrenme şekilleri olduğu ve özel gereksinimli öğrenciler için sosyal beceri öğretiminin önemi düşünüldüğünde özel eğitim öğretmenlerinin kendi öğretim yöntem ve teknik repertuvarlarının maksimum seviyede çeşitli olması öğrenciler için önemlidir. Bu sebeplerle öğretmenlerin sosyal öyküler hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi ve bu görüşlerde yanlış anlamalar ya da eksiklikler varsa bunların giderilmesi önemlidir.

Özel eğitim öğretmenlerinin sosyal öyküler hakkındaki görüşleri yapılacak olan yeni bilimsel araştırmalarda sosyal öykülerin farklı boyutlarının araştırmasına yol açabilir. Örneğin farklı engel gruplarından öğrencilerle, farklı uygulama ortamlarında kullanılması ve ya uygulama şekillerinde uyarlamalar yapılmasına neden olabilir.

1.4. SINIRLILIKLAR

1. Araştırmada katılımcılar 2013 yılı ve sonrasında Marmara Üniversitesi'nden sosyal öyküler hakkında aynı dersi almış ve bir kez kurallarına uygun sosyal öyküyü derslerinin ödevi olarak hazırlamış olan özel eğitim öğretmenleri ile sınırlıdır.

2. Bu araştırma 2017 yılında gerçekleştirilmiş olduğu için en fazla meslekte üçüncü yılı içerisinde olan özel eğitim öğretmenleriyle sınırlıdır

3. Bu araştırma Mili Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında özel eğitim öğretmenliği yapan 11 özel eğitim öğretmeni ile sınırlıdır.

4. Bu araştırmasosyal öykülerin belli boyutları hakkında özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerini belirlemeye çalışmıştır ve bu boyutları ile sınırlıdır.

5. Nitel araştırma yöntemlerinden sadece yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin kullanılması araştırmanın sınırlılıklarındandır.

1.5. VARSAYIMLAR

Araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenlerinin kendi görüşlerini ifadece ettiği ve gerçek bilgiler verdikleri varsayılmıştır.



2. LİTERATÜR

2.1. SOSYAL ÖYKÜLER

Sosyal öyküler, bir sosyal durumu, olayı, beceriyi veya kişiyi objektif bir şekilde tanımlamak için belirli bir formata ve kurallara bağlı kalan kısa öykülerdir. Carol Gray bu öyküleri ilk defa 1991 yılında, beden eğitimi dersinde zorluk çeken bir öğrenciyi gözlemlediği zaman geliştirmiştir. Gray, gerekli kuralları ve diğer çocukların oyuna olan tepkilerini anlatan bir sosyal öykü geliştirmiştir. Çocuk daha sonra oyunu ve ondan beklenenleri daha iyi anlayabilmiş ve jimnastik aktivitelerine daha fazla katılabilmiştir. Bu tecrübe Gray'e sosyal durumları başarılı bir şekilde yönlendirebilmelerine yardım etmek için sosyal öyküleri uygulama fikri vermiştir. Bir sosyal öykünün amacı, başka bir şekilde paylaşıldığında anlamama ihtimali olan birisi ile ilgili bilgiyi ve uygun sosyal etkileşimleri, cevapları paylaşmaktır. Sosyal öykü, önemli sosyal bilgiyi iletmek için açık ve net bir biçimde yazılır ve sunulur (Feinberg, 2001, s.12). Sosyal öykü kuralları ilk olarak "Sosyal öyküler: Doğru sosyal bilgi ile Otizmlili çocuklardaki cevapları geliştirme" isimli makalede yayınlanmıştır (Gray ve Garand, 1993). Bu makalede Gray ve Garand (1993) sosyal öykü yazma mantığını ve kurallarını sunmuştur ve OSB tanısı konulmuş 4 çocuğa (Liesl, Max, Celeste, ve J.B.) araştırmasında yer vermiştir. Liesl, 9 yaşında annesi ile kardeşini okuldan almaya giderken üzülen ve üzüldüğünü fiziksel ve sözel olarak gösteren, kardeşine vuran bir çocuktur. Ama annesi ona bir sosyal öykü yazıp Liesl tek başınayken, kardeşlerini almadan hemen önce, sosyal öyküyü okumaya başladığı ilk günden itibaren davranışlarında düzelme gözlemlenmiştir (s.6). Max, 6 yaşında, her sabah sınıfa girdikten sonra sınıf rutinini takip etmekte zorlanan bir öğrencidir ve Sosyal öykü okunduktan sonra bir istisna dışında (şapkasını çıkarıp yerine asması) sınıf rutinini takip etmeye başlamıştır. Bu cümle de "Şapkanı çıkar ve dolaba koy" sosyal öyküye eklenip Max'a okunduktan hemen sonra Max'ın şapkasını çıkarıp dolaba astığı gözlemlenmiştir (s.7). Celeste 7 yaşında, kızdığı ve engellenmiş hissettiği zaman çığlık atan, kendini yere fırlatan ve kafasını vuran bir çocuktur. Yüksek sesle ve fısıldayarak Celeste'ye okunan bir öykünün onun kendine zarar verme, saldırgan tepki gösterme davranışlarını engellediği raporlanmıştır. J.B. koroda çok yüksek sesle söyleyen bir lise öğrencisidir. Aynı şekilde ona içinde "yanımdaki insanların da sesini duyabilecek kadar sesli şarkı

söyleyeceğim” cümlesi okunduğunda onun da şarkı söylerken sesini kontrol edebildiği raporlanmıştır. Sosyal öykü okunmadığında bir günde kendi orijinal sesine döndüğü de belirtilmiştir (s.8).

Pek çok çocuk, diğerlerini izleyerek, hareketleri taklit ederek ve üstü kapalı sosyal ipuçlarını yakalayıp kolayca öğrenir. Fakat bazı engelli çocuklar bu sosyal becerileri elde etmekte güçlük çekerler. Bu çocuklara sosyal alanda kazanımlar vermek için daha yoğun müdahale gerekir. Etkileşim başlatmada ve sağlamada zorluk çeken çocuklar için öğretmen çevrede çocuğun ilgisini çekecek ve karşılıklı etkileşimini teşvik edecek daha çok yapı oluşturabilir. Sosyal öyküler bu iki kriteri de karşılayan bir stratejidir (More, 2008, s.168). Bir sosyal öykü, insanlar belirlenen bir durumda ne yapar, ne düşünür, ne hisseder; olayların birbiri ardına sıralanışı, önemli olan sosyal ipuçlarının tanımlanması ve kişilerin düşünceleri, ne söylemesi ve yapması gerektiği hakkında ipucu verme ve öğretme amaçları ile yazılır. Diğer bir deyişle sosyal öyküde, sosyal durumların ne, ne zaman, kim ve ne için olduğunu yazar. Sosyal öykü oluşturma süreci, çocuğun kafasının karıştığı veya sosyal bir durum içinde ne yapması gerektiğini anlamada zorlandığı durumları açıklamayı içerir. Bir sonraki adımda bütün ilgili katılımcıların bakış açısından bilgiyi açıklamayı gerektirir (Attwood, 2000, s.90).

2.2. SOSYAL ÖYKÜLERİN YAZILMASI

Gray, (2004) normal öyküleri Sosyal Öykülerden ayıran 3 yanlış anlama olduğunu, gerçek bir Sosyal Öykü yazmak için bu 3 yanlış anlamayı iyi anlamak gerektiğini ifade etmiştir.

- Burada en yaygın yanlış anlama Sosyal Öykü yoluyla, çocuğun davranışı değiştirilmeye çalışılmasıdır.
- İkinci yanlış anlama (birinci ile bağlantılıdır) ise Sosyal Öykülerin amacının aileler ve profesyoneller olarak bizim hayatımızı kolaylaştırmak olduğunu düşünmektir.
- Üçüncü yanlış anlama ise Sosyal Öykülerin sadece çocuğun problemleri olduğu davranışını düzeltmeye yönelik olduğudur. Bunlar doğru değildir (s.3).

Sosyal öykü yazmanın aşamaları Gray (2002) tarafından sıralanan dört grupta toplanmıştır:

- (a) Hedef davranışı belirleme
- (b) Bilgi toplama
- (c) Öykü yazma
- (d) Öyküye uygun bir başlık koymadır (akt: Olçay, 2012 s.15, Olçay-Gül ve Tekin-İftar, 2012, s.6).

Sosyal öykü ile kazandırılması ya da ortadan kaldırılması hedeflenen durum (örneğin; paylaşma, izin alma, sıraya girme, iletişim başlatma gibi sosyal beceriler ya da parmak emme, nesne fırlatma, çığlık atma gibi uygun olmayan davranışlar) için hedef davranış belirlenir. Hedef davranış belirleme süreci herhangi bir davranışsal programa başlamada önce izlenen hedef davranış belirleme sürecinden farklılık göstermez. Hedef davranış belirleme sürecinde gözlem, görüşme ya da işlevsel bir davranış değerlendirme ölçeği kullanılabilir (Olçay-Gül ve Tekin-İftar, 2012, s.6).Çocuğun sosyal becerilerindeki bozuklukları dört temel adım yoluyla hedef alınır: “asosyal durumu veya sosyal becerileri hedef alma, bilgi toplama, gözlemleri paylaşma ve yeni sosyal becerileri destekleme” (Gray, 1995, s.220).

Tablo 1: Sosyal Öykü Uygulamaları İçin Kılavuzu

<i>Görev</i>	<i>Stratejiler</i>
<i>Uygulama gerekli olan davranışın belirlenmesi</i>	Bu davranıştaki gelişmeler, işlevsel/uyumsal davranışlarda, sosyal işlevsellik veya güvenlik konusunda artışa sebep olmalıdır
<i>Eğitim için hedef sosyal becerinin tanımlanması</i>	Eğitim için seçilen sosyal beceri (alternatif davranış) sosyal yeterliliği artırmaya yönelik olmalıdır
<i>Başlama düzeyi bilgisi toplama</i>	İstenmeyen davranış ve/ya istenen (alternatif) davranışın oluşma sıklığını değerlendirmeye temel olsun diye bilgi
<i>Sosyal Öykü oluşturma</i>	Öğrenci veya öğretmen (mümkün olduğu kadar çok öğrenci girdisi ile) öyküyü birinci ağızdan, şimdiki veya gelecek zaman kipiyle öğrencinin anlama seviyesine uygun bir şekilde yazar (ilk okumadan sonra okunanı anlama edilmelidir).
<i>İlave destekleyici materyallerin seçilmesi</i>	Fotoğraflar, çizimler, simgeler, grafik veya madde imli çizelgeler gibi ilave görsel ipuçları (uygulama ve sosyal öykünün silikleştirilmesi için)
<i>Hedef sosyal becerinin prova yapılması</i>	Sosyal becerinin kullanılması gereken gerçek duruma geçilmeden önce sosyal öykü okunmalıdır. Becerinin provası sosyal öykü ile bağlantılı olmalı (ilişkilendirilmeli) ve düzenli silikleştirme sunulmalıdır.
<i>Uygulama bilgisi toplama</i>	Sosyal Öykü uygulamasına başladıktan sonra, istenilen hedef davranış üzerine.
<i>Uygulamanın performansa bağlı olarak ayarlanması</i>	Uygulama verileri ile gösterilen hedef davranıştaki değişikliklere göre, uygulama prosedüründe değişiklikler gerekli olabilir; ilave uygulama verileri bize bu değişiklikler hakkında geri bildirim verir.
<i>Kalıcılık ve genelleme eğitimleri</i>	Verilen uygulamayla kararlı bir sosyal beceri artışına ulaşırsa, sosyal öykünün kullanımı ve faydası o durumun değişik varyasyonlarına (genel durum (vaka) programlama) veya aynı becerinin yardımcı olabileceği diğer durumlara genellenebilir ve yavaşça uygulama silikleştirilebilir.

(Scott, J., Clark, C. ve Brady, M. P. 2000 Aktaran: Tarnai ve Walfe, 2008, s.35).

Çocuk için bir sosyal öykü geliştirmeden önce, çocuğu iyi tanımak ve çocuğun yaşı, sevdiği ve sevmediği şeyler, okuma becerileri ve yazma becerileri hakkında bilgi edinmek önemlidir. Eğer çocuk okuyamıyorsa veya yeni okumaya başladı ise çocuğun öyküyü algılamasını arttıracak stratejileri (örn. resimli ipuçları, fotoğraflar, çizimler vb.) belirlemek özellikle önemlidir. Eğer çocuk bağımsız bir şekilde okuyabiliyorsa,

çocuğun kolayca algılayabileceği yazı seviyesini belirlemek önemli olacaktır. Çocuğun yazma becerileri hakkında bilgi sahibi olmak, öğretmene de çocuğun Sosyal Öykü geliştirmeye olan aktif katılımını arttıracak yollar bulmasına imkân sağlayacaktır. Problem davranış gösteren bir çocuk ile çalışırken, davranışları somut, gözlemlenebilir terimlerle tanımlamak da önemlidir (Delano ve Snell, 2006, s.3).

Sosyal Öyküler, bilgiyi verimli bir şekilde organize etmek için, üç temel parçadan oluşurlar: giriş, gelişme ve sonuç. Giriş, net bir şekilde konuyu söyleyerek dikkatimizi ilk zorluğa çeker. Gelişme, girişin hemen ardından gelir ve ifadelere ilave tanımlamalar ve açıklamalar ekler. Sonuç, giriş kısmına geri atıfta bulunur – kavramlar, durumlar ve öyküde bildirilen başarılar – ve ilave bilginin de yardımı ile asıl amacı yeniden belirtir (Gray, 2004 s.4).

2.3. SOSYAL ÖYKÜLERDE KULLANILAN DİL

Sosyal Öykülerin etkili olabilmesi için çocukların okuyabilme, yazabilme ve anlayabilme yetileri önemlidir, fakat bazı aktivitelerin uyarlamaları yapılabileceği için gerekli değildir (Gray, 1995, s.221). Gray (1995), nasıl bir format seçilirse seçilsin sosyal öykü yazarları “öyküyü basit ve kolay anlaşılabilir olarak tutma” konusunda teşvik etmiştir (s.228). Organizasyon ve cümle yapısı, çocuğun ilgilerini ve yeteneklerini tamamlar. Kafa karıştıran veya zorlayan bir düzenden kaçınılmalıdır. Bir öykünün düzeni aynı zamanda konu ile de uyumlu olmalıdır (Gray, 2004, s.12). Gray, 2004, bir sosyal öykünün uzunluğunun çocuğun dikkat süresi ile uyumlu olması gerektiğini belirtir (s.11). Bir öyküdeki bilgi asla çocuğun dikkat aralığının dışına çıkmaz. Bu durumda “yeteri kadar kısa” ne kadar kısadır ve “yeteri kadar uzun” ne kadar uzundur? Küçük bir çocuk için yazılmış bir sosyal öykü genellikle 2 ila 12 arası kısa cümle içermektedir (iki veya daha fazla kısa cümle oluşturmak için virgülleri kaldırmak sık sık önerilir) (Gray, 2004, s.11).

Bir sosyal öyküde "kimin ağzından" bilginin paylaşılacağı önemli ve herhangi bir kelime yazmadan önce belirlenmesi gereken bir önkoşuldur. Direkt ifadeler olduğu için ikinci kişinin perspektifi asla kullanılmaz. Bu kararı etkileyen bir iki faktör, en nihayetinde öykünün sesini belirler. Birçok sosyal öykü, birinci kişinin ağzından, çocuk bir konuyu veya olayı anlatıyormuş gibi yazılır. Bu seçenek ileri düzeyde yetersiz veya

küçük çocuklara yazarken kullanılabilecek en iyi seçenektir. O çocuğa çoktan sahip olduğu bir bakış açısından, kendi bakış açısından bilgiyi sunar. Sosyal öykü, üçüncü kişinin ağzından bir gazete küpürü yazıyormuş gibi yazılabilir. Bu öyküler *Sosyal Makaleler* gibi, kolonlar, ileri düzeyde kelimeler ve metin kalitesini yükseltmek ve “çocuksu” imajdan kurtarmak için Times New roman yazı şekli içerebilir. Bu sebeplerden dolayı, sosyal makaleler genel olarak daha büyük ya da ileri seviyede bir çocuk ya da bir yetişkin için geliştirilmiş olurlar (Gray, 2004, s.5).

Sosyal öykü pozitif bir dil kullanır. Bu davranış tanımlarında, özellikle tipik veya verilen bir durumda istenilen davranışlarda çok önemlidir. OSB tanısı konmuş bir insanın, zorlanması, düzeltilmesi ve akranlarından çok daha sık bir şekilde tekrar-yönlendirilmesi daha olasıdır. Yazarlar, istenilen davranışları ve arkasında yatan mantığı açıkça tanımlayarak, verilen bir durumda ne yapılması hakkında öneriler sunarlar (Gray, 2004, s.5).

Sosyal öyküler dinleyicinin kendine güvenini de korur. Örneğin, "öğretmenimi dinlemekte zorluk çekiyorum", veya "bazen kızgın olduğumda, insanlara vururum", gibi cümleler az miktarda işe yarar bilgi sağlar. Yazarlar hiçbir zaman dinleyicinin ağzından onun negatif davranışlarına atıfta bulunmazlar. Onun yerine, yazar, belirli bir negatif davranışı genel olarak, herhangi bir insana özellikle de dinleyiciye, atıfta bulunmadan (kimseyi hedef göstermeden), tanımlar. Ek olarak, daha etkili davranışları öğrenme ile ilgili bilgi de eklenir. (Gray, 2010, s.XLVII).

Örneğin, Yazar şöyle yazabilir: "bütün çocuklar zaman zaman insanların konuşmalarını bölme ile ilgili güçlük çekebilirler. Pratik yaparak, ne zaman konuşmaları ve ne zaman dinlemeleri gerektiğini öğrenirler." Bu negatif bir cümle olsa bile, pozitif bir ton içerir. O, yeni olabilecek sosyal bilgiyi paylaşırken bir yandan da dinleyicide, pozitif bir kendine-güven oluşturmada ve bunu korumada yardımcı olur(Gray, 2010, s.XLVIII).

İnsanlar, hâlihazırda, öz-güvenlerini artırmak, problem çözmek ve olası sonuçları tahmin etmek için geçmişlerinden bilgileri kullanırlar. Önceki tecrübeler aynı zamanda, önceki çözümlerin şu andaki problemlere uygulanabildiği durumlarda, problem çözme için de önemlidir. Son olarak, tıpkı "tarih tekerrürden ibarettir" sözünde olduğu gibi, geçmiş bizde bir sonraki adımda neler olabileceğine karşı tahminler yapmamıza yardımcı olur, endişeyi azaltır ve bir sonraki adıma veya göreve hazır

olmamızı sağlar. Bu sebeplerden dolayı, yazarlar sosyal öykülerinde geçmişe referansta bulunabilirler ve geçmiş, şimdiki zaman veya gelecek zamana öykülerinde yer verebilirler(Gray, 2010, s.XLVIII).

Bir sosyal öykü olumlu ifadeler kullanır. Bu davranışların tanımlarında, özellikle verilen bir durumda sergilenen tipik veya istenen bir davranış tanımında önemlidir. Eğer negatif bir davranışa atıfta bulunulacaksa birinci ağızdan çok üçüncü ağız tercih edilerek dikkatli bir şekilde yapılır. Örneğin, “Bazen çocuklar hata yaparlar, bu normaldir.” Bilgiyi ve ifadeleri pozitif ve genel tutmak, “tamamen yeni” bir sosyal bilgiyi paylaşırken çocuğun pozitif özsaygısını oluşturmaya ve korumaya yardım eder (Gray, 2004, s.5).

Sosyal öyküler, 5N1K sorularını yanıtlar. 5N1K soruları da genel çerçeveyi çizmek adına şunları yanıtlar: Durum nerede ve ne zaman oluşur, kim dâhil olmuştur, olaylar nasıl sıralanır ve ne olur. Daha sonra, “açık” detaylar göz önünde bulundurulur. Çocuğun ne tarz ipuçları ve kavramları kaçırabildiği düşünülür ve bu da genellikle ne için sorusunun cevabını verir (Gray, 2004, s.4).

Gray, 2004, kelimelerde düzenlemeler ve anlamda netlik için 4 temel madde önermektedir:

- a) Kelimeler ve ifadeler edebi olarak yorumlansalar bile anlamları kesin olanlardan seçilir,
- b) Fiiller dikkatlice seçilir (örneğin “koridorda koşmayacağım” yerine, “koridorda yürümeye çalışacağım” kullanmak daha iyidir.) (s.13),
- c) Öykünün pozitif kalitesini ve rahatlığını sağlamak için alternatif kelimeler kullanılabilir (örneğin değişim kelimesinden rahatsız olan bir çocuk için yeni kelimesi kullanılabilir),
- d) Sosyal öykülerde dikkatlice seçilen metaforlar ve analogiler kullanılır (s.14).

"Genellikle" kelimesini kullanmak "her zaman" kelimesinden daha kesindir. Bir öyküde eğer kapıda birisini selamlamayı hatırlatan bir olayı betimleme ihtiyacı varsa bu kişi, bazen bir kız ve bazen de bir erkek olabilir. Bu örneği kullanan kişi, kapıda her seferinde farklı birisinin olabileceğini göstermek isteyebilir. Böyle bir

esnekliğin göz önünde bulundurulması ve daha önemli olarak kelimelere dökülmesi öykünün odağı olan becerinin genellemesi için önemlidir. (Sansosti, 2005, s.39).

2.4. SOSYAL ÖYKÜLERDE BAŞLIK

Bir Sosyal Öykü başlığı bütün uygulanabilir Sosyal Öykü Kriterlerini karşılar. Başlık Sosyal Öykü’de önemli bir rol oynar. İlk baştan itibaren, başlık ana konuyu metin ve örneklerle tutarlı bir format ve tarzda pozitif bir şekilde öğretmeye başlar. Bir başlık:

1. Öykünün en önemli noktasını, konuyu ve bilgiyi paylaşır,
 2. En önemli 5N1K sorularının cevaplarını verebilir,
 3. Birinci veya üçüncü kişinin ağzından yazılabilir,
 4. Pozitif bir dil kullanır veya şu anda çocuğun iyi olarak yaptığı bir şeyi söyler,
 5. Kolay anlaşılabilir ve dinleyiciye enteresan gelir ve
 6. Anlamı güçlendirmek için örnekle alakalıdır ya da örnekte bulunabilir.
- Başlık, Sosyal öykünün bir parçasıdır, metin ve örnekler gibi o da biraz dikkat ve önem gerektirir (Gray, 2004, s.19).

2.5. SOSYAL ÖYKÜDEKİ CÜMLE ÇEŞİTLERİ

Sosyal öyküler bir öğrencinin tam olarak anlama seviyesinde, onun yeteneklerine uygun kelimeler ve yazı büyüklüğü kullanarak, yazılırlar. Öyküler 3 çeşit kısa, direk cümle içerir: betimleyici cümleler, yönlendirici cümleler ve bakış açısı belirten cümleler ki bunların üçü de özel amaca hizmet eder (Gray ve Garand 1993, s.3). Gray, daha sonraki yıllarda cümle çeşitlerini “betimleyici, bakış açısını açıklayan, işbirlikçi, yönlendirici, doğrulayıcı ve kontrol” cümleleri olarak 6 başlık altında toplamıştır (2004, s.6). Gray, yönlendirici, işbirlikçi ve kontrol cümlelerini 2010’da koçluk eden cümleler olarak birleştirmiştir. Daha açıklayıcı olması bakımından koçluk eden cümleleri üç alt başlık altında incelemiştir. Daha önceki tecrübelerine dayanarak bu alt başlıklardan biri olan “hedef kitleye koçluk eden cümlelerin, sosyal öykü yazarları tarafından diğer bütün cümle çeşitlerinden daha fazla yanlış ve kötüye kullanıldığını” (s.LVII) görmüştür. 2010 yılında bütün cümleler aşağıdaki gibi gruplamıştır:

- a) Betimleyici cümleler
- b) Bakış açısını açıklayan cümleler
- c) Koçluk eden cümleler
- I. Hedef kitleye koçluk eden cümleler

Yapmaya çalışacağım, üzerinde çalışacağım, hedef kitleye seçenek sunan cümleler ve benzeri cümleler.

II. Takıma koçluk eden cümleler

Hedef kitleye yardımcı olmak için diğer kişilerin (aile, profesyoneller gibi) ne yapacağını betimleyen cümlelerdir.

III. Kendi kendine koçluk cümleler

Hedef kitlenin kendi yazdığı bir bilgiyi uygulamak ve hatırlamak için kişisel stratejilerin tanımlandığı ifadelerdir.

- d) Doğrulayıcı cümleler
- e) Kısmi cümleler

Gray 2010 yılında cümleleri yukarıdaki gibi gruplamasına rağmen literatürde henüz yeterince bu gruplama yer almadığı için cümlelerin eski gruplama şekline bu tezde yer verilmiştir.

2.5.1. Betimleyici (Descriptive) Cümleler:

Gray ve Garand (1993) betimleyici cümleleri “hedeflenen durumun sosyal arka plan tasviri” olarak tanımlar (s.3). Fikirlerden ve varsayımlardan bağımsız gerçek cümlelerdir. Bu cümleler insanların belirli durumlarda neyi, nasıl yapacaklarını tanımlarlar. Betimleyici cümleler bir durumla ilgili faktörleri veya konunun en önemli yönlerini açıklayarak Sosyal Öykülerin omurgasını oluşturur. Sosyal Öykülerin en gerekli ve en sık kullanılan cümle çeşidi olan betimleyici cümleler, 5N1K sorularına cevap verir ve öykü gelişimine rehberlik eder. Betimleyici cümlelerin tarafsızlığı Sosyal Öyküye mantık ve doğruluk (sosyal kavram ve durumlardan şaşırılmış kişiler için iki güven verici nitelik) getirir (Gray, 2004, s.7).

Betimleyici cümle örnekleri:

- a. Benim adım _____ (genellikle bir Sosyal Öykü’de ilk cümledir) (Gray, 2004, s.7)
- b. Bir hediye kaplamak onu saklamaya yardım eder (Gray, 2010, s.LVI).
- c. Bazen bir insan “ben fikrimi değiştirdim.” der (Feinberg, 2001, s.12).
- d. Bazen öğretmen "koridorda yürürken ağızlar kapalı" der (Soenken, 2006, s.37).

2.5.2. Bakış Açısı Açıklayan (Perspective) Cümleler:

Bakış açısı açıklayan cümleler, verilen bir sosyal durumda kişilerin iç durumunu, onların bilgi / düşüncelerini, hislerini, inanışlarını, fikirlerini, motivasyon veya fiziki durumu / sağlığını tanımlayan veya bu durumlara atıfta bulunan cümlelerdir (Gray, 2010, s.LVI). Bir çocuğun bir durumdaki bakış açısını veya motivasyonunu tahmin ederken hata yapabiliriz. Bu nedenle Gray (2004) bakış açısı açıklayan cümlelerin nadiren kullanılması gerektiğini önermiştir. Buna tek istisna çocuğun kendi referansı olan pozitif cümleler veya hisler olabilir (örn. Ben Jake’le yüzmeyi gerçekten seviyorum) veya cümlenin içeriği gerçekten herkes için doğru olan bir içerik ise (uyumak beni dinlendirir) kullanılabilir. Genellikle, perspektif cümleler diğer insanların iç durumlarına atıfta bulunurlar. Bu cümleler sosyal öykülere bir “kalp” verirler ve her bir sosyal durumun kritik parçası olan bilişsel ve duygusal yönleri tanımlarlar (Gray, 2004, s.7).

Bakış açısını açıklayan cümle örnekleri:

- a. Benim öğretmenim veya bakıcım beni bilir (bilgi ve düşünceler).
- b. Bazen kız kardeşim kendi kendine piyano çalmayı sever (düşünceler).
- c. Bazı çocuklar paskalya tavşanına inanırlar (inanç).
- d. Çoğu yetişkin kalamar sever (fikir).
- e. Bazı çocuklar temizlik zamanında yardım ettikleri için rozet almayı (sembolik ödüller) severler (motivasyon).
- f. Bazen insanlar hasta hissederler (fiziki durum / sağlık) (Gray, 2004, s.7).
- g. Ben ellerimi ve ayaklarımı kendime sakladığım zaman arkadaşlarım mutlu olur. (Watts, 2008, s.18)

h. Ben sessiz olduğum zaman öğretmenim mutlu olur (Soenken, 2006, s.37).

2.5.3. İşbirlikçi (Cooperative) Cümleler:

Diğer kişilerin çocuğa yardım etmek için ne yapacaklarını belirler. Örneğin, tuvaletle ilgili bir hikâyede, şöyle bir cümle olabilir: *Annem, babam ve öğretmenler bana tuvalet kullanımında yardımcı olurlar.* Daha büyük bir çocuk için, şöyle bir cümle olabilir: *Sanat öğretmenim bana resim yapmada yardımcı olabilir.* Bu yolla, kooperatif cümleler OSB tanısı bulunan çocukların başarmaları için aile, akran ve profesyonellere onların rollerini hatırlatır. Onlar aynı zamanda, bir durum ve davranışla ilgili pek çok insana tutarlı karşılık vermeyi garanti etmeye yardımcı olur. İşbirlikçi cümle kısmi cümle olarak ta yazılıp, çocuk yeni beceri öğrenirken etrafında kim nasıl ona yardımcı olabilir diye öğrenmesine de yardım eder. Örneğin, *bana botlarımı giymede yardımcı olabilecek insanlar _____veya Engellenmiş hissettiğimde, diğerleri bana _____ yaparak yardımcı olabilirler* (Gray, 2004, s.7).

a. Ben engellenmiş hissettiğimde öğretmenlerin bana yardım eder (Watts, 2008, s.20).

b. Annem ve babam bana giyinmemde yardım ederler (Soenken, 2006, s.37).

2.5.4. Yönlendirici (Directive) Cümleler:

OSB tanısı bulunan bir çocuğa, belirli bir durum ya da kavram karşısında önerilen cevabı veya bir seçeneği belirlemede çocuğun davranışları için rehberlik ederler. Örneğin, *.....yapacağım, ...yaparım* ile biten cümleler çocuğa hataya mahal vermeksizin o davranışı o şekilde yapması gerektiğine inandırır. Onun yerine, yönerge cümleleri *.....yapmaya çalışacağım, ...üzerinde çalışacağım, ...yapabileceğimi / söyleyebileceğimi düşünüyorlar* ile bitmelidir. Yönerge cümleleri aynı zamanda bir dizi cevap seçenekleri şeklinde de ifade edilebilir. Toplu olarak, bu ifadeler hedeflenen durum için beklenen tepkilerin sıralı birer listesini sağlar ve aynı zamanda hedeflenen durumda başarılı olması için öğrencinin ne yapması gerektiği üzerine odaklanır (Gray, 2004, s.7-8). Yönlendirici cümleler pozitif bir şekilde, problem davranışı tanımlamak yerine istenilen hareketi tanımlayacak şekilde verilmelidir (Feinberg, 2001 s,13).

Örnek yönlendirici cümle örnekleri:

- a. Boyayı kâğıt üzerinde tutmaya çalışacağım (Gray, 2004, s.8).
- b. Anne veya babamdan bana sarılmalarını isteyeceğim (Gray, 2004, s.8).
- c. Salıncakta sallanabilirim. Başka bir şey oynamaya karar verebilirim (Gray, 2004, s.8).
- d. Birisi fikrini değiştirdiği zaman sakın kalmaya çalışacağım (Feinberg, 2001, s.12).

2.5.5. Doğrulayıcı (Affirmative) Cümleler:

Sosyal Öykü doğrulayıcı cümleler içerebilir (Gray, 2010, s.LVIII). Doğrulayıcı cümleler JoBromley (İngiltere) tarafından isimlendirilmiştir. Onlar çocuğun çevresindeki ifadelerin anlamlarını artırır ve sıklıkla belirli bir kültürdeki kabul görmüş değerleri ifade eder (bir bireyin görüşlerini ifade eden ve küçük bir grup tarafından kabul görmüş doğruları ifade eden cümleler doğrulayıcı cümleler değildir). Doğrulayıcı cümlelerin amacı genellikle belirli bir kültür içinde yaygın olarak paylaşılan bir değer veya görüş bildirmek, çevresindeki ifadelerin anlamı geliştirmektir (Gray, 2004, s.8). Doğrulayıcı cümlelerin rolü, özellikle, önemli bir noktaya vurgu yapmak veya bir kural ya da kanuna atıfta bulunmaktır. Genellikle, doğrulayıcı cümleler bir betimleyici, bakış açısı açıklayan ya da yönerge cümlesini takip eder (Gray, 2010, s.LVIII).

Doğrulayıcı cümlelere örnekleri:

- c. Çoğu insan tatlıdan önce akşam yemeği yer. *Bu güzel bir fikir* (önemli bir noktaya vurgu yapıyor).
- d. Emniyet kemerimi takmayı deneyeceğim. *Bu çok önemlidir* (kanuna atıfta bulunuyor).
- e. Su kayağından tek seferde sadece bir çocuk kayar. *Bu yapılacak güvenli şeydir* (bir kurala atıfta bulunuyor).
- f. Sifonu çektiğinde tuvaletten ses gelir. *Bu normaldir* (güvence) (Gray, 2004, s.8).
- g. Caddeyi geçmeden önce her iki yöne de bakmak önemlidir. (Watts, 2008, s.19)
- h. Bu yapılması iyi bir şeydir (Soenken, 2006, s.37).

2.5.6.Kontrol (Control) Cümleleri:

OSB olan çocuk tarafından yazılan ve bilgiyi hatırlamak ve uygulamak için kişisel stratejileri tanımlayan ifadelerdir. Kontrol cümlesi genellikle çocuğun favori yazım tarzını veya çocuğun ilgilerini yansıtır. İlk olarak, çocuk Sosyal Öyküyü gözden geçirir ve bir veya iki kontrol cümlesi ekler. Örneğin, 7 yaşındaki Taylor su ısıtıcıları ve forkliftlerle çok ilgilidir. Taylor'ın en büyük korkularından birisi de hava olaylarıdır. O her bahar düzenli olarak gelen tornadoları duyduğunda çığlık atıp çaresiz bir şekilde ağlamaktadır. Bu Sosyal Öykü ailenin tornadodan çocuğu nasıl güvenli tutabileceğini açıklar. Öykü'yü gözden geçirdikten sonra, Taylor kendi kontrol cümlesini ekler: *Eğer tornado var ise benim annem ve babam su ısıtıcısının yanına saklanmamda bana yardım eder!* (Gray, 2004, s.8).

Kontrol cümlesi için örnek aşağıda verilmiştir:

- a) Birisi “ben fikrimi değiştirdim” dediğinde, ben bir şeyler yazan sonra onu karalayan ve sonra yeni bir şey yazan birisini düşünebilirim. (Feinberg, 2001, s.12).
- b) Zil çaldığında ara biter, tıpkı çaydanlık ötmeye başladığında suyun kaynamasının bittiği gibi. (Watts, 2008 s.19)
- c) Bir fare kadar sessiz olacağım (Soenken, 2006, s.37).

2.5.7.Kısmi (Partial) Cümleler:

Genel dilde bilinen boşluk doldurma cümleleridir. Genelde algıyı kontrol etmek, bir sonraki adım veya durum, başka birisinin tepkisi veya kendi cevabı için çocuğu tahmin yürütmeye teşvik etmek için kullanılırlar. Sosyal öyküde betimleyici, bakış açısı açıklayan, kooperatif, yönerge, doğrulayıcı veya kontrol cümleleri kısmi cümle şeklinde yazılabilir. Seçilen belirli bir kısım boşlukla değiştirilir. Örneğin, çocukların neden sıra halinde yürümeleri gerektiğini açıklayan birkaç cümle metinden sonra şöyle bir kısmi cümle kullanılabilir: *bazen, öğretmenler çocuklara ----- halinde yürümelerini söyler.* Boşluğu doldurmak çocuğun kritik konuyu alması ve okulda kullanması yönünde teşvik eder. Bu yolla kısmi cümleler, çocuğa öyküyü gözden geçirmede daha fazla katılması ve aynı zamanda konuya sahiplenmesi fırsatını verir (Gray, 2010,s.LIX).

Bazen, çocuk bir öyküyü gözden geçirebilir ve öyküye orijinalinde bulunmayan bir kelime ya da ifade ile doldurur. Eğer anlam aynı ise düzeltmeye gerek yoktur. Eğer çocuğun verdiği kelimenin anlamı orijinalinden farklı ise, bu gözden geçirilebilir, güncellenebilir ya da düzeltilebilir (Gray, 2010, s.LIX). İlk olarak, metin gözden geçirilir ve anlamın tam olarak doğru yorumlanabilir olup olmadığına bakılır (kelimelerin en direk anlamları üzerine ileride açıklama vardır). Eğer açık değilse güncelleme yapılır. Eğer metin düzgünse ve çocuk kendi hatası veya sosyal algısı yüzünden hata yapmış ise, bunlar öykü ve kelimenin orijinal haline atıfta bulunarak düzeltilir.

Küçük katılımcılar veya ileri düzeyde zorluğu olanlar genel olarak kısmi cümleleri verimli olarak kullanmakta zorluk çekerler. Birkaç küçük strateji yardımcı olabilir. Birincisi, öyküyü komple birkaç kere kısmi cümle olmadan okumak ve sonra anahtar cümle ve cümlelerin olduğu yerlere boşluk koymaktır. Öykü çocukla tekrar edildikçe boşluk orada bir durmaya sebep olur ve çocuğu düşünceyi tamamlamaya teşvik eder. Diğer bir seçenekte de öykünün yazılı yeni bir versiyonuna gerek duyulmaz. Bu durumda, öykü sanki kısmi cümle varmış gibi okunur, eksik kelime varmış gibi durulur ki çocuk eksik kelimeleri tamamlasın. İki yolla da, kısmi cümleler çocuğu okuma süresine katılım sağlaması ve öyküyü algılaması için teşvik eder (Gray, 2004, s.9).

2.6. SOSYAL ÖYKÜ FORMÜLÜ

Gray ve Garand'a (1993) göre, bütün cümlelerin en önemlileri betimleyici ve bakış açısı belirten cümlelerdir. Onun raporlarına göre “sosyal öykü yazarken yapılan en genel hata, sosyal öykülerde betimleyici ve bakış açısı belirten az cümle yazıp, çok fazla yönlendirici cümle yazmaktır. Bu yüzden sosyal öyküler, her bir yönlendirici ve/ya kontrol cümlesi için en az üç ila beş tane betimleyici ve/ya bakış açısı bildiren cümle oranına uymalıdır. Öyküde, öykünün hangi seviyede yazıldığı veya uzunluğundan bağımsız olarak bu oranın sağlanması” önerilmiştir(s.4). Gray (1998), sosyal öykü oranını sosyal öykü yazmak için tamamlayıcı standart olarak tanımlamıştır. Bunu “sosyal öykü yaklaşımının temel dayanağı öykülerin yönlendirici olmaktan çok betimleyici olmasıdır.” ifadesiyle açıklamıştır (s.179). İlerleyen yıllarda Gray Sosyal

Öykü formülünü şu şekilde açıklamıştır: “Öykü içindeki değişik cümle türlerinin ilişkilerini tanımlayan bir formüldür. Amacı, her bir sosyal öykünün etkileşimleri veya olayları tanımlaması veya belirli bir durumlarda insanların ne yaptıkları, söyledikleri veya düşündüklerinin altında yatan sebeplerin mantığını açıklamasıdır. Aynı zamanda formül, verilen belirli bir durumda, çocuğun ne yapması gerektiğini söyleyen cümleleri sınırlar” (Gray, 2004 s.9). Reynhout ve Carter (2009, s.249), sosyal öykülerin, Gray’in tavsiye ettiğinden daha yüksek oranda yönlendirici cümleler kullanıldığı zaman daha etkili olabileceğine önermiştir.

Sosyal öykülerde cümleler iki kategoriye ayrılır:

- Tanımlayan cümleler: betimleyici, bakış açısını açıklayan, işbirlikçi ve doğrulayıcı cümleleri içerir.
- Yönlendiren cümleler de aynı şekilde bilgi paylaşır. Onların rolü rehberlik etmek ya da bir çocuğun belirli bir durumda ne söyleyebileceğini, yapabileceğini, önermektir. Yönlendiren cümleler, yönlendirici cümleleri (aile ya da profesyonel tarafından yazılan) ve kontrol cümleleri (OSB tanısı bulunan çocuk, ergen veya yetişkin tarafından geliştirilen) gibi cümleleri içerir. Bu cümleler Sosyal Öykü içinde azınlıktır ve tanımlayan cümlelerin yönlendiren cümlelere oranı en az 2:1 olmalıdır.

Sosyal Öykü Formülü aşağıda verilmiştir. Tanımlayan cümleler paya, yönlendiren cümleler paydaya yazılır. Sıfıra bölme yapılamadığından dolayı yönlendirici cümle hiç kullanılmamışsa 0 yerine 1 kullanılabilir. Bölme işlemi yapıldığında sonuç her zaman iki ve üstünde çıkmalıdır (Gray, 2004 s.10).

$$\frac{\text{tanımlayan}}{\text{yönlendiren}} \geq 2 \text{ (Gray, 2004 s. 10)}$$

2.7. GÖRSEL ANLATIM METODU

Gray ve Garand (1993), genel olarak görsel anlatımların dikkat dağıtabileceği veya okuyucunun görsel anlatımdaki duruma bakarak tam olarak doğru olmayan bir yorumda bulunabileceği gerekçesi ile görsel anlatımın kullanılmasını tavsiye etmemiştir. Gray ve Garand (1993), bu duruma örnek olarak “eğer bir görsel anlatım

mavi halı üzerinde bir kedinin yanında oturarak ayakkabısını bağlayan bir çocuğu gösteriyorsa, öğrenci bunu ayakkabıların sadece mavi bir halı üzerinde ve kedinin yanında oturarak bağlanabileceği şeklinde yorumlayabilir.” diye belirtmiştir. Yanı sıra “teneffüsü anlatan bir sosyal öyküde, tek çeşitli aktivitelerde bulunan değişik öğrenci guruplarının olduğu çeşitli fotoğraflar, bütün olarak çok bunaltıcı bir durumda, öğrencinin farklı aktivitelere yoğunlaşmasına yardım edebilir” diye de belirtmişlerdir (s.4).

Gray (1993) ilk olarak, görsel uyaran olmadan tüm sosyal öykünün tek parça kâğıtta sunulmasını önermiştir (MacDuff, Krantz, ve McClannahan, 1993; Quill, 1995 Aktaran: Feinberg,2001, s.14).

Fotoğraflar bazı öykülerde etkili olmuşlardır, özellikle de aynı durumun farklı varyasyonlarını gösterdikleri zaman. Örneğin, teneffüsü anlatan bir öyküde, çeşitli aktiviteler yapan değişik gurup öğrencilerin olduğu farklı fotoğraflar öğrenciye normalde bir bütün olarak bunaltıcı gelen birbirinden ayrı aktivitelere odaklanmasında yardımcı olabilir(Gray ve Garand, 1993, s. 4).

Gray(1995), bu önerisini sonradan revize etmiş ve fotoğrafların bazı öykülerde etkili olduğunu ve sosyal öykülerin “görsel eğitim materyalleri ile çocuğun sosyal durumları anlamasını geliştirmek için bir yaklaşım” olduğunu ifade edilmiştir. (Gray, 1995, s.219). “Bir sınıfta “zamanı öğrenmeyi” ifade eden veya öne çıkan bir öykü, aynı anda meydana gelen farklı aktivitelerin fotoğraflarını içerebilir. Fotoğraflar hedef durumu “parçalara ayırır”, ki bu da genel durumu daha az tehdit edicidir ve anlamak için daha kolay yapar.” diyerek fotoğrafların kullanılabileceği yerlere örnek vermiştir (Gray, 1995, s.228). Öteki çalışmalarda da, resimlerin otistik tanısı konulmuş çocuklar için etkili öğrenme araçları olduğu gösterilmiştir. Örneğin, Swaggart ve diğerleri (1995) bir sosyal öyküyü, her sayfada bir cümle ve ilgili resimler olacak şekilde bir kitapçık olarak uyarlamıştır. Bu bireyin tek seferde anlaması gereken bilgi miktarını en aza indirmiştir. Resimler otistik spektrum bozukluğu olan bireylerin görsel sunumlara pozitif tepki verdiklerini söyleyen doküman referans alındığı için kullanılmıştır.Hagiwara ve Myles (1999), sosyal öyküleri kitap formatında kısa cümleler ile birleştirilmiş olarak semboller veya resimlerin eklenmesi şeklinde kullanmıştır.

Bir sosyal öykü’de en çok kullanılan görsel anlatım çeşitleri çizimler, fotoğraflar ve nesnelerdir. Son olarak, PowerPoint eğlenceli etkileyici ve çok yönlü Görsel anlatım ve animasyon kaynağı sunar. Her birinin kendi faydaları ve zararları vardır.

Çizimler: bizim yaptığımız ya da bilgisayar tarafından yapılanlar olsun bir Sosyal Öykü’yü anlatmada en sık kullanılan görsel anlatım seçeneğidir. Kendi çizdiğimiz resimler en esnek görsel anlatım şeklidir ve bize içerik ve tarz hakkında tam kontrol verir (Gray, 2004, s.15).

Fotoğraflar: genelde sosyal öyküyü göstermek için kullanılırlar. Özellikle dijital kameralar kullanılıyorsa fotoğrafların faydası şöyle sıralanabilir:

- 1) Doğrudur,
- 2) Çizimlerin başarısız olduğu yerde anlamı iletebilir ve
- 3) Oluşturması hızlı ve kolaydır.

Yine de fotoğraf çok kesin olmalıdır. Okuyucu detaylardan bir anlam çıkarabilmelidir. Konu açık olduğunda fotoğraflar da iyi iş çıkarabilmelidir ve zeminleri detayları sunmak için serbest olmalıdır. Siyah beyaz fotoğraflar renkli fotoğraflardan daha faydalı olabilir, onlar farklı detaylar içerirler ve aşırı faktörleri minimize ederler (renkleri mesela). Ek olarak, fotoğrafta önemli detayları yuvarlak içine almak gösterilen en önemli detayların hedef kitlenin dikkatini çekmede yardımcı olacağı aşikârdır (Gray, 2010, s.XLIII).

Nesneler: de sosyal öykülerde görsel anlatım için kullanılabilirler. Nesnelerin faydası daha az anlamı(belirsizliği) şansa bırakmalarıdır. Diğer taraftan dezavantajı ise potansiyel olarak zorlardır ve bazı durumlarda öyküyü organize etmek için bir kaba ve onları üç boyutlu “çizimler” olarak gruplandırmaya ihtiyaç olabilir (Gray, 2004 s.16).

PowerPoint: pek çok çeşit eğlence ve ilginç görsel anlatım seçenekleri sunar. Pek çok çocuğun bilgisayara duydukları ilgiyle de eşleştirilerek, daha fazla çizim ve anlam geliştirmek için bilgisayarın kullanılması inanılmaz bir potansiyel taşır (Gray, 2004 s.16).

Sosyal öykülerde görsel metodu tanımlayan birkaç faktör vardır. Bu uygun metni seçmekle aynıdır, çocukların yetenekleriyle becerilerini eşleştirmek kadar

önemlidir. Değişik görsel anlatım seçeneklerini akılda tutmak ve aşağıda listelenmiş soruları göz önünde bulundurmak yazarların, hedef kitlenin (okuyucunun) öğrenme profiline uygun görsel anlatım metodunu seçmesinde yardımcı olur.

Örneğin:

1. Hedef kitle (okuyucu) bu görsel anlatım metodunu kullanmak için gerekli becerilere sahip midir?
2. Hedef kitle (okuyucu) basit bir çizimin temsili anlamını anlayacak mı?
3. Bu içerikteki “çok çalışmak” çizelgede gösterilecek mi veya hedef kitle onun anlamını anlayabilecek mi?
4. Hedef kitle (okuyucu) daha önce bu çeşit görsel anlatım metotlarına ilgi duyuyor muydu?
5. Bu görsel anlatım metodu geçmişte çocuğun ilgisini çekti mi?
6. Bu okuyucu için iki veya daha fazla görsel anlatım metodunun bir arda kullanılması daha mı iyi olurdu? (Gray, 2010, s,XLIII).

2.8. SOSYAL ÖYKÜLERLE ÖĞRETİM SUNMA

Gray 2002’de her sosyal öyküyü genç bir çocuğa sunmadan önce dikkatlice gözden geçirilmesini önerir. Öykünün çocuğun bireysel ihtiyaçlarına veya ilgisine hizmet etmek için düzenlenmeye gerek olup olmadığına karar verilmesi gerekir (s.19). Çocuğun kendi deneyimleriyle ilgili faaliyetleri tanımlayarak öyküye katmak, bu kitabı bireyselleştirecektir (Gray, 2002, s.22).

Çocuk tek bir öykü, iki, üç veya bütün seti dinleyebilir. Çocuklar için yazılan birçok sosyal öykü her seferinde bir tane olacak şekilde verilir. Yetişkin, ilk öyküyü gözden geçirerek seçimini yapabilir, daha sonra geri döner ve çocuğa birinci / ikinci öyküleri, yavaşça geliştirerek setteki bütün öyküleri okuyabilir. Bu, öyküye tahmin edilebilir ve güven veren bir kalite katar, çocukta “sırada ne var” düşüncesiyle heyecan uyandırır (Gray, 2001, s.20).

Otizmlili çocuk sosyal öyküden faydalanan tek kişi olmayabilir. O öyküyü, öyküde betimlenen (öyküde yer alan) diğerleri ile de paylaşabilir. Bu çocuğa öykünün uygulanmasında merkezi bir rol verir ve onun herkesin aynı bilgiyi bildiğini anlamasını sağlar. Tecrübelerimiz gösteriyor ki akranlar da öğrencinin öyküsüne ilgi duyabilirler ve

çocukla öyküyü okumayı isteyebilirler. Sonuç olarak, öğrencinin başarısında kritik olan pek çok insan, akranlar dâhil, aynı bilgiyi paylaşırlar. Hedeflenen durum oluştuğunda öyküyü okumuş olanlar “ipuçları” verebilirler; bir hatırlatma ya da öyküden bir ifade ile yardım edebilirler (Gray ve Garand, 1993, s.6).

Sosyal öykü kullanılmaya başlandığı sırada öğrencinin görüş alanının ulaşabileceği bir yerde bulunması önerilir. Örneğin, bir dosya içinde muhafaza edilebilir ve sıraya cırt cırtlanmış olabilir. Bu, öğrenciye öykü gerektiğinde ulaşılabilir olmasını sağlar (Crozier ve Sileo, 2005, s.29).

Çocuklara sosyal öykü ilk defa okunduğunda çocuğun yanında ve hafifçe geride oturulmalıdır. Böylece çocuğun dikkati öyküde olmalıdır. İlk okumalarda okuyucu çocuğun dikkatini kendi yüz ifadelerine ve mimiklerine yöneltmemelidir. Çocuk için öykü daha tanıdık olduğu zaman yüz ifadeleri ve mimikler yavaş yavaş verilebilir. Dürüst, sabırlı ve kaliteli, kararlı bir tutumla öyküyle tanıştırılır. Öykü olumlu, sıradan ve rahat bir tavırla okunur (Gray, 2002, s.19).

Sosyal öyküleri başarılı uygulanabilmesi için kurallar başlığı altında Gray ve Garand (1993, s.5) sosyal öyküleri uygulamanın 3 temel yolu olduğunu belirtir. En uygun tekniği seçmek yüksek oranda hedef çocuğun yetenekleri ve ihtiyaçlarına bağlıdır (Gray ve Garand, 1993, s.5). Öyküler çocuğa düzenli bir yapıda verilmeli ve çocuk o becerileri uygulayabilecek duruma gelmeden önce çocukla çalışarak gözden geçirilmelidir. Sosyal öykünün içeriğinin ötesinde, öğretme metodu da önemlidir (Wilde ve diğerleri, 1992 Aktaran: Barry, 2004, s.46).

İlk önce, bağımsız olarak okuyabilen bir çocuk için, bir yetişkin (örn: öğretmen, bakıcı, klinik sorumlu) iki defa kendisi okuyarak öyküyü tanıtır. Önce yetişkin çocuğa sosyal öyküyü okur ve çocuk da onu tekrar okuyarak takip eder. Öyküye bir kere aşinalık kazanıldığında, öğrenci öyküyü bağımsız bir şekilde günde bir defa okur (Gray ve Garand,1993, s.5).

İkinci olarak, bir sosyal öyküyü okuyamayan bir çocuğa sunmanın yolu da kasetçalara kaydetmektir. Bir zil çocuğun sayfayı çevirmesi için sinyal olarak kullanılır. Çocuk uyararı duyduğunda sayfayı çevirmeyi ve kaseti kullanmayı öğrendikten sonra öykü çocuğa günde bir kereden fazla “okunmaz” (Gray ve Garand, 1993, s.5). Bu yolla çocuk, okuyucusu olmayan öyküyü bağımsızca okuyabilir (Sansosti, 2005, s.40).

Bir sosyal öyküyü sunmanın üçüncü yolu ise videokasetler kullanmaktır. Bu yaklaşım hem bağımsız şekilde okuyabilen hem de yardıma ihtiyacı olan çocuklarda kullanılabilir. Bu öyküler bir video kaydı üzerinden sesli bir şekilde, tek seferde sadece bir tek sayfa ekrana gelecek şekilde okunur. Bu formatı kullanırken, hedef durumu resmeden yer geldikçe öyküde uygun yerlere geçilerek düzenleme yapılabilir. Video kaydına çekilmiş öyküler öykünün çocuğa okunmasını (ses açık) ya da öğrencinin öyküyü kendi kendine okumasını (ses kapalı) olası hale getirir (Gray ve Garand, 1993, s.5-6). Gray ve Garand'ın (1993, s.5-6) bahsettiği videokasetler günümüzde yerini bilgisayar destekli teknolojilere (Hagiwara ve Myles, 1999) ve videoyla yapılan çalışmalara (Sansosti ve Powell-Smith 2006) bırakmıştır.

Üçüncü yöntem video modellemeyi içerir. Öykü, sosyal durumu tasvir eden diziler halinde videokasete kaydedilir ve istenilen davranışsal tepkiler öykü ile eşleştirilir. Akranları çocuğa sosyal öykü okuyabilir ve hedeflenen durumlar ortaya çıktığında, bunlar sosyal öyküyü hatırlamak için öğrenciyi teşvik edebilirler, böylece öykünün kullanımı güçlenir (Sansosti, 2005, s.41).

Çeşitli araştırmacılar ise sosyal öykülerin müzik ile birlikte sunulması hakkında çalışmalar yürütmüştür (Brownell, 2002; Iliff, 2011).

Tek başına veya set halinde kullanılmasına bakmaksızın, sosyal öykülerin diğer yaratıcı aktivitelerle birleştirilmesi anlamlarını güçlendirir. Örneğin bir sosyal öykü setinde tanımlanan bir manavı ziyaret etmekle ilgili konuları vermek için şunlar yapılabilir:

- (a) Oyun kartları ve meyve, sebzelerle sosyal öykü setinde “Manavcılık” rolü oynanır.
- (b) Oyun kartlarıyla oynanırken çocuğa canlandırmanın bir kopyası verilerek öykü setindeki kavramlar genellenir.
- (c) Manavı ziyaret ederken sırayla her bir Sosyal Öyküyü okuyarak öykü canlandırılır.
- (d) Özellikle verilen durumda çocuğun rolünü daha fazla düzenlemeye yardımcı olan ilgili aktiviteler ve rutinler oluşturulur (Gray, 2002, s.22).

2.9. SOSYAL ÖYKÜNÜN OKUNMA SIKLIĞI

Bir sosyal öykü setinin veya tek bir öykünün çocuğa okunma sıklığı, birçok faktöre bağlıdır. En önemli şey okuyucunun kararı; en etkili belirleyici çocuğun dikkatidir. Bazı çocuklar için sık sık öykünün tekrarlanması ilgiyi ve dikkati git gide arttırmaktadır. Bazı çocuklar içinse birkaç kez öykünün sunulması çocuğun sıkılmasına neden olabilir. Ek olarak, öykünün başlığı öykünün ne sıklıkla okunacağı konusunda yol gösterir. Mesela, bir öykü tuvalete gitmek gibi günlük olayları tarif edebilir, bir restoran öyküsünden ziyade böyle bir öykü daha sık okunur. Önemli olan çocuğu sosyal öyküye katılmaya zorlamadan, iki tarafın da rahat edebileceği bir okuma programı yapabilmektir (Gray, 2002, s.20).

Lorimer ve diğerleri (2002) 5 yaşında OSB tanısı bulunan katılımcıya uygunsuz bir durum olduğu zaman veya uygun bir davranış olmadığı zaman, sosyal öyküyü gözden geçirmesini hatırlatmayı düzeltici geribildirim olarak kullanmışlardır.

2.10. SOSYAL ÖYKÜNÜN ANLAŞILIP ANLAŞILMADIĞININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Gray, öğrenci ile beceri pratiğine başlamadan önce öğrencinin öyküyü anladığının kontrol edilmesi gerektiğini vurgular (Tarnai ve Wolfe, 2008, s.34). Sosyal öykünün nasıl sunulduğuna bakılmaksızın, öyküyü anlama farklı teknikler kullanılarak değerlendirilir. Öğrenci bir kontrol listesi tamamlayabilir ya da öykünün sonundaki soruları yazarak cevaplayabilir. Ya da ortaya çıkan durum karşısında öğrenciye ne yapacağını göstermesi sorularak rol alması da etkili olabilir (Gray ve Garand, 1993, s.6). Ayrıca, konuşarak soru cevap formatında da olabilir (Tarnai ve Wolfe, 2008, s.34). Sosyal öykünün okunmasının ardından, Gray ve Garand, yetişkin tarafından sorulan ve çocuk tarafından yanıtlanan ve öyküde geçen bir materyalle ilgili 3 anlama sorusundan oluşan bir test önermektedirler. Eğer çocuk bir anlama sorusunu yanlış cevaplarsa, öyküyü yeniden okumaya ve doğru cevabı bulmaya yönlendirilir; sosyal öyküyü tekrar okuduktan sonra, anlama sorusu yeniden sorulur. Çocuk 3 soruyu da doğru bir şekilde cevapladığında, çocuğun sosyal öykü yoluyla öğrenmesi / pratik etmesi için bir durum düzenlenmeli (oluşturulmalı). Burada not edilmesi gereken önemli bir durum şudur ki Gray ve Garand bu protokolün kullanılmasını desteklemek için deneysel kanıt

sunmamıştır (Hillman, 2011, s.10-11). Sosyal öykü uygulamaları için oluşturulan ilk kılavuzlar sürecin zorunlu bir parçası olarak, öğretmen öğrenciye sözel veya yazılı sorulara, sözel veya yazılı cevap vermesini istediği veya bir çeklist doldurmasını istediği okunanı anlama oturumundan bahseder. Takip eden kılavuzlarda uygulamanın bu ögesinden bahsetmemiştir (Reynhout ve Carter, 2007 s.179).

Genellikle, otizmlili çocuklar “neden” sorularını sormakta ve cevaplamakta güçlük çekerler. Onlara sorular ve cevaplar arasındaki ilişkiyi anlamada yardım etmek için, bazı sosyal öykülerin başlığı soru olarak belirlenebilir (Bana okul sırasından bahseder misin?); alt başlıklarla (“Neden çocuklar okulda sıra olarak yürür?”, “Neden çocuklar daima okuldaki sırada bana dokunur?”, “Okuldaki sıranın kuralları nelerdir?”) (Gray, 1995, s.228).

2.11. SOSYAL ÖYKÜLERİN SİLİKLEŞTİRİLMESİ

Bir öğrenci yeni bir beceriyi sürdürmek için bir sosyal öykünün sadece birkaç defa okunmasına ve ayda bir kez gözden geçirilmesine ihtiyaç duyabilir. Başka bir öğrenci, öngörülen durum öncesi devamlı hikâyeyi okumaya ihtiyaç duyabilir ki bu hikâyedeki bilginin çocuğun aklında sadece birkaç saat kadar kaldığı gibi görülebilir. Yine başka bir öğrenci birkaç hafta boyunca hikâyeyi günde bir defa okumaya ihtiyaç duyabilir ve birden yeni davranış alışkanlık haline geldiğinde hikâyeden bağımsız olabilir. Hikâyeyi uygulayanların, verilen bir durumda çocuk için en iyi silikleştirme yaklaşımını geliştirmek için düzenli bir şekilde çocuğun tepkilerini gözlemlmeleri gerekir (Gray ve Garand, 1993, s.6).

Çocuk bir kere yeni sosyal beceriyi sergilediğinde, sosyal öykünün kullanımı sosyal öykü yeniden yazarak, değerlendirme programının güncellenmesi ya da öyküdeki sözel ipuçlarını azaltma yöntemleriyle silikleştirilebilir. Öyküyü yeniden yazarak silikleştirmek için, yönlendirici cümleler adım adım azalarak, bakış açısını açıklayan ve betimleyici cümleler bırakılır. Yeniden yazma aynı zamanda silikleştirme yaparken, yeni öğrenilen becerinin diğer ortamlara da genellemesini teşvik ederek hikâyenin etkisini genişletmede de kullanılabilir. Bunu yapmak için, diğer konuları ve durumları betimleyen yeni becerinin uygulanabileceği sosyal öyküler yazılır, yeni öykülerde yönlendirici cümleler eklenir orijinal öyküdeki yönlendirici cümlelerin sayısı azaltılır.

Değerlendirme programının güncellenmesi ise silikleştirme için, her gün çocuğun öyküyü okuma zamanı ile hedef davranışın ortaya çıkma zamanı arasındaki sürenin arttırılması ile yapılır. Eğer çocuk yeni beceri ve davranışı sergilemeye devam ederse yavaş yavaş öykünün kullanımı azaltılır. Bir öyküde sözel ipuçlarını azaltmak için hedef durumun bir parçası olan diğer kişilerle öğrencinin ilerlemesi paylaşılır. Bu kişiler öykü hakkında ipucu vermeden önce daha uzun süre beklemeleri için cesaretlendirilir (Gray, 1995, s.230). Öykünün uygulanması için hazırlanan zaman çizelgesinde değişiklikler yapılabilir. Öykünün her gün değil haftada üç ya da dört kez okunması bu uygulamaya örnek olarak verilebilir (Gray, 2002 akt:Olçay-Gül ve Tekin-İftar, 2012, s.8).

Öykünün tamamen silikleştirilmesi kişisel bir karardır. Öyküler belki kişisel sosyal öykü defterleri gibi ulaşılabilir olabilir. Böylelikle çocuklar istediği zaman öyküyü gözden geçirebilir. Bireysel sosyal öykü kitapları otistik çocuklara sosyal bir destek sunarak, sosyal durumlarda bireysel ve hızlı bir ansiklopedi gibi kolay bir referans ve gözden geçirebilme olanağı verir (Gray, 1995, s.230).Gray, sosyal öykünün önce kişinin hedef beceriyi gerçekten kullanabileceği duruma yakın bir durumda okunmasını önerir. O zaman, kat edilen mesafeye bağlı olarak, öykünün okunması daha seyrek olur ve belirli kısımları silikleştirilebilir ve en sonunda davranış kişinin hayatının rutin bir parçası olana kadar giderek daha basit bir formata dönüşebilir (Tarnai ve Wolfe, 2008, s.34).

2.12. SOSYAL ÖYKÜLERİN KULLANIM ALANLARI VE YARARLARI

Sosyal öykünün amacı engelli bireylerle “daha etkili sonuçlara sebep olabilecek” doğru sosyal bilgiyi paylaşmaktır (The Gray Center, 2007, Aktaran: Richter ve Test, 2011, s.411).Bir sosyal öykü, bir durumu, beceriyi veya kavramı ilgili sosyal ipuçları, bakış açılarını ve genel cevapları özel olarak tanımlanmış bir tarz ve formatta açıklar. Sosyal öykü konuları, bir çocuğun tecrübeleri ve onun kendi sosyal dünyasına olan tepkileri ile belirlenir. Onlar pek çok amaç için kullanışlıdır ki bunlardan bazıları şunlardır:

- a) Belirli bir durumda önemli ipuçlarını tanıma,
- b) Soyut konuları veya başka bir bakış açısını tanımlama,

- c) Yeni rutinler ve kurallar oluşturma,
- d) Beklentilerin arkasında yatan mantığı açıklama,
- e) Tecrübe edilecek olan bir olayı genel hatları ile çizme veya başarıları takdir etme (Gray, 2004 s.2),
- f) Sosyal durumları göz korkutmadan açıklama,
- g) Akademik becerileri öğretme,
- h) Uyumsal becerilerin eğitimi,
- i) Takıntılı davranışlar, kızgınlık ve duygusal dışavurumlar gibi problem davranışlarla başa çıkma(Gray 2000 den akt: Özdemir, 2007, s.53).

Ek olarak, sosyal öykülerin işlevsel yaşam becerileri, boş zaman becerileri için de kullanılabileceği ileri sürülmüştür (Soenksen ve Alper, 2006 s.43). Sosyal öykülerin genel eğitim ortamında ve çocukların kendi amaç müdahalleri olarak kullanıldığında daha iyi sonuçlar verdiği de görülmüştür (Kokina ve Kern, 2010, s.812).

Tarnai ve Wolfe (2008) yayınladıkları makalede “çocukların büyümesiyle cinsel gelişimin ilerleyen süreçlerinde öğrencinin karşılaştığı alışık olmayan durumlara ve değişimlere öğrenciyi hazırlamak için ve cinsel eğitimin çeşitli boyutlarında da konularla ilgili sosyal öyküler yazılarak sosyal öykülerin kullanılabileceğini” önermektedir (s.35).

Sosyal öyküler, belirli sosyal durumlar için kurallar ve şablonlar oluşturmak için kullanılabilecek bir yaklaşım olabilir (Scattone ve diğerleri, 2002). Ek olarak, geleneksel sosyal beceri eğitimi (örneğin model olma ve rol yapma), sunumunun doğasındaki fazla sosyalliğin fazlalığından dolayı OSB tanısı bulunan çocuklar için caydırıcı olarak algılanabilir. Öğretmenler, yazmada (sözlü eğitimin aksine) sosyalbeceri materyallerini sunarak, yeni öğretim tekniklerini daha az caydırıcı hale getirebilir ve bireye onun öğrenme tarzına uygun beceriler sağlar (Sansosti ve Powell-Smith, 2006, s.45).

Sansosti (2005, s.30) şunu belirtmiştir: Sosyal öyküler özellikle belirli bir durumda istenilen davranışı öğretir ve doğal sonuçları net hale getirirler. Sosyal öyküler geleneksel sosyal beceri müdahalelerinden daha güçlüdürler çünkü onlar çocuklara özellikle hikâyenin teması içindeki davranış normlarını, sosyal durumlarda başkalarının bakış açılarını, şartlar tarafından gereken belirli davranışları ve sosyal ortama başarılı

bir şekilde katılım olması için bireyin seçeneklerini sağlar. Bu yüzden, sosyal öyküler aynı zamanda; belirli bir davranışın gerekli olduğuna işaret eden uygun öncül olayı ön plana çıkaran, bireyin nasıl karşılık vermesi gerektiğini gösteren ve olacak doğal pekiştireçleri de belirten bir olası sözleşme olarak ta görülebilir (Reynhout ve Carter, 2011, s.375).

Sosyal öyküler akademik becerileri destekleyebilir ve akademik becerilere dâhil edilebilir veya okul müfredatına katılmaları düşünülebilir. Gray sosyal öyküleri genellemeyi teşvik eden akademik bir öğretim metodu olarak önermiştir. Gray ve Garand (1993) müfredat içine alınmış sosyal öyküler için detaylı bir tartışma sağlamıştır. Müfredat içine alınmış sosyal öyküler “akademik becerilerin işlevsel uygulamalarını ve onların öğrencinin günlük tecrübeleri ile ilişkilerini geliştirmek için, öğrencinin hayat tecrübelerini bir temel olarak ” kullanırlar (s.7). Müfredat içine alınmış sosyal öyküler, yazma ve matematikteki becerilerin uygulamaları için önerilmiştir. Sosyal öyküleri bir çocuğa veya duruma özel olarak şekillendirebilmek için değişik teknikler kullanılabilir. Çocuğa kesin sosyal bilgiyi vermelerinin yanında, sosyal öykü hedef sosyal ve akademik becerileri pekiştirmek ve prova yapmak için de yazılabilir. (Gray, 1995, s.230). Müfredat öyküler, çocuğun öğrendiği akademik becerinin işlevsel uygulamasını sergilerken sosyal becerileri öğretirler. Temele çocuğun kendi tecrübelerini alarak bir hedef davranışa başlanır ve seçilmiş akademik beceriler sosyal öyküye eklenir. Sosyal öyküye müfredat yerleştirmek için, her sayfada bir adım veya konsept olan bir öykü ile başlayın. Ders arasını anlatan bir öykü, örneğin, çeşitli aktiviteleri anlatabilmek için fotoğrafları kullanırlar. "Çocuklar oyun alanında oynuyorlar. Onlar merdivenlere tırmanmaktan hoşlanırlar." Sosyal öyküye çocuğun dikkatini ilgili akademik beceriye çeken sayfalar eklenir. "Önceki sayfadaki çocukları say. Oyun alanında _____ tane çocuk var." veya "Buraya çocuklar kelimesini yazabilirim _____." Çocuğa sosyal öykülerin pek çok kere okunduğu göz önünde bulundurulursa, müfredat ile ilgili sayfaların değiştirilmesi ve güncellenmesi hedef sosyal durumu gözden geçirirken öyküye olan ilgiliyi canlı tutar (Gray, 1995, s.231).

Yargı öyküleri bir çocuğa ihtiyaç duyulan yargıyı verimli bir şekilde yapması için işlevsel ve/ya görsel ipuçları sunar. Bu çeşit bir öykü yazmak için, soyut terimleri çeşitli işlevsel tanımlar ile tanımlayın. Örneğin, "Okul korosunda söylediğim zaman

sesimi alçakta tutacağım. Yanımdaki kişinin şarkı söylemesini duyabilecek kadar sesli söyleyeceğim. Mr. Geiger'in ellerini izleyeceğim. Ellerini aşağı hareket ettirirse daha sessiz söyleyeceğim." İşlevsel tanımları sosyal öyküde birkaç defa tekrarlayın, örneğin: " 'Sessiz Gece' yi söyleyeceğiz. Sesimi alçak tutacağım. Yanımdaki kişinin şarkı söylemesini duyabilecek kadar sesli söyleyeceğim." Öyküde ses'in işlevsel tanımını genelleştirmek ve pekiştirmek için, koronun söyleyeceği her bir şarkı başlığını belirttikten sonra görsel ve işlevsel ipuçlarına atıfları tekrarlayın. Yargı öyküleri, soyut terimler için görsel ve işlevsel tanımlar sunarlar ve o tanımları çeşitli değişkenlere uygulanabilir oldukça tekrar ederler (Gray, 1995, s.231).Gut ve Safran (2002, s.89), okuma derslerinde sosyal öyküler okumanın sosyal ve akademik becerileri yükseltebileceğini önerdi.

İyi ki, çocuklara diğerlerinin hareketleri ve hissiyatları ile ilgili değerli kazanımlar sağlamalarına yardım edecek ve çocukların sosyal davranışlarını geliştirmelerine yardımcı olacak, eğitim stratejileri ve uygulamalar (işbirlikçi guruplar (cooperative groups) ve sosyal öyküler gibi mevcuttur (Gut ve Safran, 2002, s.91). "İşbirlikçi öğrenme gurupları" (Cooperative learning groups) ve sosyal öyküler etkililiği kanıtlanmış ve okuma programı kapsamında kaynaştırma ortamlarında hemen uygulanabilecek iki stratejidir (Gut ve Safran, 2002, s.89).

Sosyal öyküler, ilgili ipuçlarını ve onların anlamlarını tanımlayarak kodu deşifre eder, yanlış varsayımları düzeltir ve çocuğun genel modeli veya sosyal durumlar arasındaki ve içindeki Gestaltı farketmesini sağlar. Sosyal öykülerin öğretmenler ve aileler ile popüler bir teknik olması oldukça anlaşılır bir durumdur. Ancak, onların verimliliklerinin deneysel çalışmalarla araştırılması ve bu tekniği tecrübe etmenin sonucu olarak anlama ve davranışlarda ne değiştiği sorusunu açıkça belirtmek gerekir (Attwood, 2000, s.90). Sosyal öyküler geleneksel analog sosyal beceri müdahaleleri ile kıyaslandığında daha güçlü bir müdahale sunar çünkü onlar çocuğun başka bir bireyle karşılaştıklarında kafalarının karışma ihtimalini ortadan kaldırır. Geleneksel sosyal beceri müdahalelerin genellikle rol oynama ve aynı yaştaki akranları model alma süreçlerini içerir (Sansosti, 2005, s.30-31).

Çocukların çok zor kelime talepleri ile uğraşabilme ihtimallerinin olduğu sosyal beceri gurupları ile kıyasla sosyal öykülerin görsel sunumlarının daha az kafa karıştırıcı olduğu düşünülmektedir (Smith, 2001; Quill, 1997).

Sosyal öyküler orijinal olarak OSB tanısı olan çocuk ve yetişkinler için hedef kişiye sosyal kavramlar, beceriler ve olaylar için “anlamlı bir ses” vermek adına geliştirilmiştir. Yeni tanımlanan kriterler ve kurallar OSB tanısı olan çocukların öğrenme karakteristiklerine göre kurgulanmış olmasına rağmen, diğer rahatsızlığı olanlar ve normal gelişen çocuklar için bir yardımcı olabileceği tecrübe edilmiştir (Gray, 2004, s.2).

Sosyal Öyküler, tekrar, çalıştırma, pratik için fırsatlar ve düzeltici geri bildirim ile öğretir (Wildeve diğerlerinden akt: Barry, 2004, s.46). “...Eğitilebilir zihinsel engellilerde veya temel dil becerilerine sahip olan” bireylerde sosyal öykülerin kullanılabileceğini önermektedir (Gray ve Garand, 1993, s.2-3). Reynhout ve Carter (2007, s.180) çalışmadan elde edilen bulgu, orta derecede zihinsel engelli olan öğrenciler için sosyal öykü oturumlarının uygunluğunu değerlendirirken dil becerilerinin de göz önünde bulundurulması gerektiğini ve öğretmenlerin algıyı aktif olarak gözlemlerinin akıllıca olacağını önerir.

Gray’e (1994) göre, sosyal öykü kullanan bireyler orta derecede zihin engelli veya daha iyi zeka seviyesinde, IQ seviyesi 55 ve ya üstü, olmalıdır (akt: Ivey, Heflin, ve Alberto, 2004, s.172).

Richter ve Test (2011), sosyal öykülerle, zihin engelli bireylerin yetişkinliğe geçişini planlamada anlamlı bir şekilde onları dâhil edebilmek için yaptıkları araştırmaya benzer araştırmaların öğrencilerin yetişkin yaşamları, onların amaç ve değerleri ile kendi planlarını aynı düzleme getirebilmede önemli olabileceğini ifade etmiştir (s.423).

Sosyal öykülerin kullanılması OSB tanısı bulunan çocuklara öğrenme, eğlenme ve etkileşim için daha fazla fırsat verir (Ivey, 2004, s.173). Yapılan bazı araştırmalar katılımcıların sosyal öykülerle zaman geçirirken eğlendiklerini ifade ettiğini belirtmektedir (Ivey, Heflin, ve Alberto, 2004, s.172, Whitehead, 2007, s.38). Ivey, Heflin, ve Alberto, (2004, s.172) yaptıkları çalışmada katılımcıların hepsi kitaptan hoşlandığını söylemiştir. Katılımcılardan biri sosyal öyküler hakkında “kitaplardan hoşlandığını ve tekrar okumak istediğini, onların oyun oynamasına yardım ettiğini” söylemiştir. “Onlar harikaydı. Biraz daha çok kitap istiyorum.” Diye de eklemiştir. Whitehead (2007), yaptığı çalışmada diğer katılımcıların hepsi öykü hakkında pozitif yorumlarda bulunmasına rağmen şunu da eklemiştir: “Her bir öykü her bir çocuk

hakkında pozitif yorumlar içermesine rağmen bu bir katılımcı için utanma sebebi olmuştur.” (s.38).

2.13. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Sosyal öyküler hakkında çalışmalar incelendiğinde alanyazında değişik şekilde kurgulanan ve araştırılan pek çok çalışmaya rastlamak mümkündür. Bazı araştırmalarda sosyal öyküler tek başına kullanılmış olduğu gibi (Barry ve Burlew, 2004; Scattone, Tingstrom ve Wilczynski, 2006; Delano ve Snell, 2006; Bernad-Ripoll, 2007; Özdemir, 2008) sosyal öykülerin diğer öğretim yöntem ve tekniklerle birleştirildiği ya da karşılaştırıldığı (Scattone, 2008; Sansosti ve Powell-Smith, 2008; Dinon, 2013) araştırmalar da bulunmaktadır. Örneğin, Gebeloğlu (2016), yaptığı çalışmada müzikli sosyal öyküleri ve sosyal öyküleri karşılaştırmıştır. Turhan, C. (2015), ise araştırmasında OSB tanısı konulmuş 6 yaşında 1 erkek çocuk ile çalışmıştır. Çalışmada bu katılımcı için sosyal becerilerin öğretiminde bilgisayar ortamında sunulan sosyal öykülerin ve video modelle öğretimin etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Hedef davranışlar bağımsız olarak ve kardeşiyle birlikte oyun oynama olarak belirlenmiştir. Sonuçlar katılımcının hedeflenen sosyal becerileri hem sosyal öykü hem de video model uygulamalarıyla öğrenebildiklerini göstermiştir.

Sosyal öykülerin uygulamadaki kullanımına bakıldığında da diğer öğretim yöntem ve teknikleri ile birleştirildiği görülebilir. Örneğin Dev (2014), yapmış olduğu nitel çalışmayı, öğretmenlerin nasıl sosyal öykü yazdıklarını araştırmak ve bu sosyal öykülerin OSB tanısı konulmuş öğrenciler üzerindeki etkisi ile ilgili öğretmenlerin bakış açılarını açığa çıkarmak için yapmıştır. Katılımcılar 6 bayan öğretmen, 1 doktora ve 5 mastırlı olmak üzere yaşları 1 ve 30 arasında, engelli ve engelsiz olmak üzere çoğu anaokulu ve ilkokula giden öğrencilerin öğretmeni olarak çalışmaktadırlar. Sonuçlar göstermektedir ki, öğretmenler sosyal öykülerle diğer stratejileri de kullanmışlardır (rol-yapma). Bütün katılımcılar öğrencilerinin en iyi sonuçlara ulaşması için devamlı uyarın kullanmak ve sözel pekiştireç vermek zorunda olduklarını belirtmişlerdir. Onlar aynı zamanda, OSB tanısı konulmuş öğrencilerine yardım etmek için, görünüş olarak benzer öğrencilerin resimleri, öğrencilerin masalarına bantlanmış hatırlatma kartları ve hedefe

doğru giden gelişimi gösteren tablolar gibi görsel uyaranlar kullandıklarını söylemişlerdir. Bazıları, sosyal öykülerinde televizyon şovlarından klipler kullanmıştır.

Bunların dışında Gray'in kılavuzlarında çeşitli uyarlamalar yapılarak gerçekleştirilen araştırmalar da bulunmaktadır. Örneğin Crozier ve Tincani, (2005), yapmış oldukları çalışmada, sözel ipucu ve ipuçsuz olmak üzere, modifiye edilmiş sosyal öykülerin kendi anaokullarındaki, 8 yaşında OSB tanısı bulunan bir erkek çocuk için, tek denekli araştırma yöntemlerinden ABAC modeli kullanılarak problem davranışları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Sosyal öyküler serbest etkinlik zamanında, boş bir sınıf içerisinde öğretmenler tarafından okunmuştur (s.153). Sosyal öykü şu açılardan kılavuzdan farklı yazılmıştır. Öncelikle yönlendirici (directive) cümlelerin bakış açısını açıklayan(perspective) ve betimleyici (descriptive) cümlelere oranı Gray tarafından 1:2-5 olarak tavsiye edilmiştir. Araştırmadaki katılımcının öyküsünde oran 3:5'tir. İkinci olarak, sosyal öyküde "bazen" ve "genellikle" gibi kelimeleri kullanılmamıştır. Bu tür kelimeler genellikle OSB tanısı olan çocuğun kelimelerin anlamını direk (olduğu gibi) anlama eğilimine karşı kullanılır. Gray'in kılavuzundan sapma kararı katılımcının akademik seviyesine uyum sağlamak için alınmıştır. Araştırma bulguları göstermiştir ki modifiye sosyal öyküler sadece problem davranışı azaltmada etkili değil aynı zamanda da öğretmenler tarafından kabul görmekte ve tipik sınıf rutinlerine dâhil edilebilmektedir (s.155). Benzer şekilde Bucholz ve diğerleri'nin (2008) yaptıkları çalışmada katılımcı için yazılan sosyal öykü Gray'in kurallarından birkaç yönüyle belirgin bir şekilde sapmıştır. Okada ve diğerleri (2008) ise yaptıkları diğer bir çalışmada 11 yaşında, dikkat bozukluğu, hiperaktivite tanısı konmuş ve hafif derecede mental retardasyonu (IQ: 68) olan bir öğrenci ile çalışmışlardır. Hedef davranış katılımcı için herhangi bir uyaran olmadan tuvaletten sonra su ve sabunla ellerini yıkanması olarak belirlenmiştir. Ev ortamında yapılan bu çalışmada tek denekli araştırma yöntemlerinden AA'BA'CA' modeli kullanılmıştır. Uygulama için 2 adet sosyal öykü yazılmıştır, bunlardan birisi bakış açısı açıklayan cümle içeren sosyal öykü ve diğeri de içermeyen sosyal öyküdür. Çalışma sonunda sosyal öykünün hedef davranışta artışa yol açtığı gözlemlenmiş ama bakış açısını açıklayan cümlelerin olduğu sosyal öykülerin daha etkili olduğu görülmüştür.

2.13.1. Araştırmalardaki Hedef Davranışlar

Sosyal öykülerin hangi hedef davranışlar için araştırıldığı incelendiğinde sosyal beceri öğretimi (Balçık, 2010; Fisher ve Haufe, 2009), öne çıkmaktadır. Örneğin Thiemann ve Goldstein (2001), araştırmalarında yaşları 6 ila 12 arasında değişen, OSB tanısı bulunan 5 katılımcıyı 2 normal gelişen akranı ile eşleştirmişlerdir. Hedef davranışlar ilişkili cevap verme becerisi, dikkatini verme, yorum başlatma/yapma ve cevaplar verebilme olarak belirlenmiştir. Her bir katılımcı için davranışlar arası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Sonuçlar göstermiştir ki sosyal öyküler verildikten sonra dört sosyal beceride de gelişmeler olmuştur. Her bir katılımcı için en azından iki beceride artış gözlenmiştir. Yine, Barry ve Burlew (2004), araştırmalarında yedi ve sekiz yaşlarında, sınırlı dil becerisine sahip, ağır OSB tanısı bulunan iki öğrenci ile sosyal becerileri çalışmıştır. Çalışma kapsamında, bir özel eğitim sınıfında, sınıf öğretmeni ve sınıf öğretmeninin yardımcısı tarafından çocukların becerileriyle ilgili veriler otuz dakikalık serbest oyun zamanında haftada üç gün toplanmıştır. ABCD katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Araştırma sonuçları göstermiştir ki oyun alanına çocuğun gitmesi için ipuçları gerekmektedir. Katılımcılardan biri çalışma boyunca akranlarıyla etkileşim göstermemiş fakat paralel oyun sergilemiştir. Öteki katılımcı genel eğitim sınıfına yerleştirilmiş ve yeni oynama becerileri geliştirerek, yeni sınıfında iki kız arkadaş edinmiştir.

Uygun olmayan davranışları azaltma hedef davranışı da birçok araştırmada incelenmiştir (Norris ve Dattilo 1999; Lorimer ve arkadaşları, 2002; Scattone ve arkadaşları 2002; Kuoch ve Mirenda, 2003; Adams ve diğerleri, 2004; Crozier ve Tincani, 2005; Quilty, 2007; Benish ve Bramlett, 2011;). Örneğin Norris ve Dattilo (1999), AB modelini kullanarak yaptıkları araştırmada 8 yaşında hafif-orta derecede OSB tanısı olan bir kız çocuğu ile çalışmışlardır. Katılımcı sözel olarak insanlarla iletişime geçebilmekte ve örgün eğitim sınıflarına devam etmektedir. Hedef davranış, öğle yemeği esnasında kendi kendine konuşma veya şarkı söyleme gibi problem davranışlarının azaltılmasıdır. Araştırmada ana odak uygun olmayan sosyal etkileşimlerdir. Uygun olmayan sosyal etkileşimlerde %48'lik bir azalma gözlemlenmiştir. Yine Scattone ve diğerleri (2002) katılımcılar arası çoklu başlama modelini kullandıkları araştırmada, OSB tanısı konulmuş yaşları 2, 7 ve 15 olan üç

katılımcıyla çalışmıştır. Azaltılması hedeflenen davranışlar şu şekildedir: birinci katılımcı için katılımcının sandalyeyi sağa sola ya da ileri geri sallayarak devirmesi, ikinci katılımcı için teneffüslerde uygunsuz olarak kızlara gözlerini dikip bakması ve üçüncü katılımcı için matematik derslerinde bağırması olarak belirlenmiştir. Çalışma sonunda bütün katılımcılarda problem davranışlarda azalma görülmüştür. Yanı sıra sosyal öykülerin cinsel gelişim (Tarnai ve Wolfe, 2008) ve güvenlik becerilerinin öğretimi (Kutlu, 2016) gibi pek çok hedef davranış için araştırıldığı da görülmektedir. Örneğin Süzer (2015), 10-17 yaş aralığında OSB tanısı bulunan üç katılımcı ile gerçekleştirdiği araştırmasında cinsel istismardan korunma becerilerinin öğretiminde sosyal öykü yönteminin etkililiğini araştırmıştır. Tek denekli araştırma yöntemlerinden katılımcılar arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırma bulguları araştırmaya katılan üç katılımcının da sosyal öykü uygulamasıyla tacizden korunma becerilerini öğrendiğini ve farklı ortam, kişi ve taciz türlerine genelleme yapabildiklerini göstermiştir. Ayrıca katılımcıların kazandıkları becerilerin kalıcılığını sağladıkları da görülmüştür.

Öteki hedef davranışlardan farklı olarak Zimbelman ve arkadaşları (2007) yaptıkları çalışmayı gelişim bozukluğu gösteren öğrencilerin fiziksel aktivitelerini artırmak için, beden eğitimi derslerinde görsel çizelgeler (visual schedules) ve sosyal öykülerin kullanımını test etmek için yapmıştır. Bu çalışmaya değişik sınıflardan 17 beden eğitim öğretmeni katılmıştır. Öğretmenlerin görsel çizelgeleri ve sosyal öyküleri en iyi şekilde kullanabilmeleri için çalışma öncesi genel eğitim kitapçıkları oluşturulmuştur. Görsel çizelgeleri ve sosyal öyküleri eğitim araçları olarak tanıtan bir eğitim programı yapılmıştır. Çalışma sonrası 7 aylık eğitim döneminin ardından öğretmenlerin bu iki öğretim yöntemini ne kadar sık kullandıklarını ve ne kadar memnun kaldıklarını, yani etkili bulup bulmadıklarını belirlemek adına bir araştırma daha yapılmıştır. Katılımcılardan %6'sı (1 katılımcı) sosyal öyküyü bir eğitim aracı olarak kullanmış ve sonuçlardan çok memnun kaldığını ve çok etkili bir metot olduğunu kaydetmiştir (s.394).

2.13.2. Araştırmalarda Katılımcılar

Sosyal öykülerin hangi yetersizlik grubundan katılımcılarla çalışıldığını bakıldığında en sık rastlanan grubun OSB tanısı konulmuş bireyler (Smith, 2001; Crozier ve Tincani, 2005; Quilty, 2007; Schneider ve Goldstein, 2010; Beh-Pajoo ve diğeri, 2011; Gebeoğlu, 2015) olduğu görülmektedir. Örneğin Feinberg'in 2001 yılında yayınladığı bir çalışmada yaşları 8 ile 13 arasında olan 34 OSB tanılı birey için sosyal öykülerle hedef becerilerde belirgin bir artış olduğu gözlemlenmiştir. Yine Andrew 2004 yılında OSB tanısı konulmuş 20 katılımcı ile çalışmış ve sosyal öykülerin etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yine Lorimer ve diğeri (2002), 5 yaşında olan, hafif-orta derecede OSB tanısı konulmuş, hiperleksi'nin belirli özelliklerini gösteren bir çocuğa araştırmada yer vermiştir. Çalışmada Gregg'in evinde, ailesi ve dil ve konuşma terapistleri program uygulamayı gerçekleştirmiştir. Gregg evde bir dizi problem davranış göstermektedir ve bunlar çığlık atma, vurma, tekmeleme ve nesneleri fırlatma gibi sınıflandırılan sinir krizlerini içermektedir. Sosyal Öykülerin, verimliliğini değerlendirirken ABAB modeli kullanılmıştır. B1 uygulama evresinde problem davranışlarda azalma görülmüştür. A2 evresinde sosyal öykü okunmadığında Gregg'in problem davranışlarında artış gözlemlenmiş fakat B2 uygulama evresinde bu davranışlar tekrar azalmıştır.

Asperger sendromlu (Sansosti ve Powell-Smith, 2006) bireylerle yapılan çalışmalar da bulunmaktadır. OSB'li ve asperger sendromlu katılımcılar dışında, öğrenme güçlüğü olan (Smith, 2001; Moore, 2004; Kalyva ve Agalotis 2009) zihinsel yetersizliği olan (Bucholz ve diğeri 2008) ve down sendromlu (Bucholz ve diğeri, 2008) katılımcılarla da araştırmalar yapılmıştır. Örneğin Duddleston, 2008'de yaptığı araştırmada çoklu engeli olan ve zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle sosyal öykülerin ve replik silikleştirmenin etkilerini değerlendirmiştir. Araştırmada hedef davranış, uygun sosyal etkileşimlerin gerçekleştirilmesi olarak belirlenmiştir. Sosyal öyküler sessiz, kimsenin olmadığı bir ortamda yemek arasının hemen öncesinde okunmuştur. Araştırma sonuçları göstermiştir ki sosyal öyküler katılımcılar için kafeteryada sosyal etkileşimi artırmada büyük çoğunlukla etkisiz veya çok az etkili olmuştur. Birinci katılımcı sosyal öykü ile ilgilenmiş fakat öyküyü kendi davranışları ile ilişkilendirememiştir. Birinci katılımcının okuma seviyesi diğeriinden daha düşük olduğu için onun genel olarak sosyal öyküye verdiği tepki daha az olmuştur. Sosyal

öyküler OSB tanısı bulunan çocuklarda sosyal etkileşimi artırmak için etkili bulunsa da bu çalışmada etkili olmadıkları görülmüştür. Replik silikleştirme, sosyal öykülerden daha tutarlı ve daha etkili sonuçlar vermiştir.

Sosyal öyküler sadece engeli olan bireylerde değil, normal gelişim gösteren bireyler ile (Whitehead, 2007; Bornman ve Rathbone, 2016) de araştırılmıştır.

Robinson (2011), üçüncü ve dördüncü sınıfa giden, OSB tanısı konulmamış, iki özel sınıf öğrencisi ile yaptığı tezinde, sosyal öykülerin etkililiğini araştırmıştır. Birinci katılımcının tanısı özel öğrenme güçlüğü, ikinci katılımcının tanısı ise dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğudur. “Çalışmanın sonunda hedef davranışlarda artma gözlemlenmiştir ki bu da sosyal öykülerin OSB tanısı konulmuş çocukların dışındaki çocuklarda da etkililiğini kanıtlamaktadır.”(s.3).

Benish ve Bramlett (2011), yaptıkları araştırmada, risk gurubunda ya da klinik olarak önemli guruba giren bir kız ve iki erkek olmak üzere 4 yaşındaki 3 normal gelişim gösteren çocukla çalışmıştır. Araştırmada yer alan öğretmenler düzenli toplantılarla sosyal öyküyü kullanmak için eğitilmiştir. Eğitim, sosyal öykü örnekleri, kullanma mantığını ve uygulama kriterlerini içermektedir. ABC katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Sadece birinci katılımcının, uygulama ve izleme oturumlarında davranış değişiklikleri açık olarak gelişme göstermiştir. İkinci ve üçüncü katılımcılar uygulama evresinde gelişme göstermiş, izleme evresinde üçüncü katılımcı bunu bir süre daha devam ettirebilmiş fakat izleme evresinin sonunda ikisinde de net bir gelişme gözlemlenmemiştir. Ayrıca katılımcılar kendilerine öykü okunmasından hoşlandıklarını ifade etmişlerdir (s.14). Yine Toplis ve Hadvin (2006), yaptıkları çalışmada, problem davranış sergileyen beş normal katılımcı ile çalışmışlardır. ABAB modeli kullanılmış, katılımcıların öğle yemeği zamanında okuldaki yemek kurallarına uymaları hedef davranış olarak belirlenmiştir. Çalışma sonunda sosyal öykülerin beş katılımcıdan sadece üçünde etkili olduğu gözlemlenmiştir. Smith (2001) ise araştırmasında nöro-kimyasal bozukluğu (Tourettes) (1 öğrenci) ve semantik pragmatik bozukluğu olan (1 çocuk) katılımcılar ile çalışmıştır.

Fisher ve Haufe (2009), yaptıkları çalışmayı 12 özel sınıf öğrencisi, 12 ebeveyn ve iki öğretmen ile gerçekleştirmişlerdir. Öğrencilerin tanıları: konuşma ve dil gecikmesi, öğrenme güçlüğü, OSB, dikkat eksikliği ve hiperaktivitedir. Hedef davranış grupları: yetişkinleri ve arkadaşları selamlama, sözel olmayan sosyal ipuçlarını okuma ve

anlama, beden dili, sıra alma, paylaşma, konuşma başlatma ve sürdürme, kelimeleri kullanarak hislerini söyleme ve sosyal çatışma ile basa çıkma olarak belirlenmiştir. Öğretmen araştırmacılar paylaşmayı ve sıra almayı konu alan görsel uyaranlar içeren iki sosyal öykü hazırlamışlardır. İki hafta boyunca öğretmenler görsel ipuçları, sosyal öyküler ve model olma konusunda araştırmacı tarafından bilgilendirilmiştir. Her iki sosyal öykü de günde bir kere, dörder hafta kullanılmıştır. Uygulama suresince öğretmen araştırmacılar sosyal öyküleri günlük olarak okumuşlar ve küçük grup ortamlarında hedef davranışı teşvik etmek için görsel ipuçları ve model olmayı ihtiyaç duydukça kullanmışlardır (s.48). Araştırmacı okulda yaptıkları sosyal beceri seviyesinin aynısını evde de yapıp yapmadıklarını görmek için ailelere iki defa likert ölçek vermiştir. Araştırma sonuçları göstermiştir ki genel olarak öğrencilerde dürtü kontrolü, dil gelişimi ve aynı oyuncakları ve aynı materyalleri oynayan diğer çocukları kabul etme becerisinde güçlü bir artış olmuştur.

Uygulamalarda da hedef kitleye göre sosyal öykülerin kullanılma şeklinin değiştiği görülebilir. Örneğin Carbo (2004), yaptığı çoklu vaka çalışmasında, profesyonellerin sosyal öykü tekniğini OSB tanısı konmuş bireyler üzerinde nasıl uyguladığını araştırır. Bu amaçla otizmli bireylerle çalışan ve sosyal öyküleri uygulama deneyimi bulunan beş uzman ile görüşme yapılmıştır. Veriler sosyo-demografik bilgi toplama formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formları ile toplanmış, toplanan veriler vaka analizi ile çapraz vaka (crosscase) analizi teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları şunları göstermiştir ki uzmanlar belli bir sureci izleyerek sosyal öyküleri kullanmışlar, görsel ipuçlarıyla desteklendiğinde bu uygulamayı daha etkili bulmaktadırlar, sosyal öyküdeki cümle oranlarına dikkat etmektedirler ve 2-21 yas arasında farklı gelişimsel yetersizlik gruplarındaki bireylerde sosyal öyküleri etkili bir şekilde kullanabilmektedirler (Carbo 2004 Aktaran: Olçay-GölveTekin-İftar, 2012, s.9). Bulgulara göre sosyal öyküleri kullanan profesyoneller, kullandıkları öğrenciye göre tekniği kullanma yollarını değiştirmişlerdir (Carbo, 2004, s.1).

2.13.3. Araştırmalarda Kullanılan Görsel Anlatım

Sosyal ykler ile ilgili yapılan araştırmalar öykülerde kullanılan görsel anlatım metotları açısından da farklılık göstermektedir. Swaggart ve diğerkleri (1995) bir sosyal öyküyü, her sayfada bir cümle ve ilgili resimler olacak şekilde bir kitapçık olarak uyarlamıştır. Bu, bireyin tek seferde anlaması gereken bilgi miktarını en aza indirmiştir. Hagiwara ve Myles (1999), sosyal öyküleri kitap formatında kısa cümleler ile birleştirilmiş olarak semboller veya resimlerin eklenmesi şeklinde kullanmıştır. Görsel anlatım için fotoğraf (More ve diğerkleri, 2013), resim/izim (Crozier ve Tincani, 2005; Crozier ve Tincani, 2007; Balçık, 2010; Litras, Moore ve Anderson, 2010; Okada, Ohtake, ve Yanagihara, 2010) kullanılabildiğiki gibi bilgisayar/tablet (Chan ve diğerkleri, 2011) kullanan da pek çok araştırmacı vardır. rneğinin Hagiwara ve Myles, (1999), yaptıkları araştırmada 7, 8 ve 10 yaşında  OSB tanısı bulunan katılımcı ile ortamlar arası çoklu başlama düzeyi modeli kullanarak çalışmıştır. İki katılımcı için hedef davranış ellerin yıkanması ve üçüncü için verilen görevin yerine getirilmesi olarak belirlenmiştir. Öğretmenlere ve profesyonellere hedef davranış belirleme ve sosyal öykü yazma ile ilgili eğitim verilmiştir ayrıca bilgiyi toplayan profesyoneller multimedya sosyal öykü uygulama programı, uygulamanın yapılması ve bilginin toplanması ile ilgili eğitim almışlardır. Sonuçlar Multimedya sosyal öykü programı kullanarak sosyal öykü uygulamanın katılımcılar üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Benzer şekilde Richter (2011), yaptığiki araştırmada önemli düzeyde bilişsel alanda yetersizliğiki olan lise ğrencilerinin yetişkin konuları (yerleşim, iş, eğitim, eğlence) ve fırsatları (her bir alan için üçer tane fırsat) hakkındaki bilgileri üzerinde multimedya sosyal öykülerin etkilerini incelemiştir. Araştırmada katılımcılar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Katılımcılar için ölçüt 16 sorudan 13 tanesinin birbirini takip eden iki oturumda doğru cevaplanması olarak belirlenmiştir. Sonuçlar uygulamanın bütün katılımcılar üzerinde pozitif etkilerinin olduğunu göstermiştir. Birinci katılımcı “beceri geliştirme” aşamaları dâhil hiç bir evrede ölçütü karşılayamamıştır. Yine Kim, Blair ve Lim, (2014) yaptığiki araştırmada Samsung Galaxy Tap akıllı tablet kullanmıştır. Araştırma sonucu göstermiştir ki tablet yardımıyla sunulan sosyal öyküler ileri derecede zihin engelli ergen katılımcıların problem davranışlarının azalmasında ve akademik katılımının artmasında pozitif etkide bulunmaktadır. Bütün bunlardan farklı olarak

araştırmalarında herhangi bir görsel kullanmamış (Hanley-Hochdorfer ve diğerleri 2010), sadece metin kullanarak uygulama yapmayı tercih etmiş araştırmacılar da bulunmaktadır.

Crozier ve Tincani (2007), yaptıkları araştırmadan sonra öğretmenlere sosyal geçerlilik soruları vermiştir. Bütün sınıf öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenlerinin sosyal öykülere ilişkin pozitif görüş bildirmiştir. Bir öğretmen öğrencisi için yeni öyküler yazabileceğini söylemiştir. Araştırmada her bir sayfa için renkli karakterler kullanılmıştır, fakat öğretmenlerden bir tanesi gerçek fotoğraflar kullanılmasının daha etkili olabileceği görüşünü sunmuştur (s.1811). Yine araştırmalarda görülmektedir ki sosyal öykülerde kullanılan görsel anlatım metotları katılımcı gruplara göre farklılık göstermektedir. Örneğin; Smith'in (2001) araştırmasında normal ve özel eğitim okullarındaki OSB tanısı bulunan çocukların ve genç insanların ihtiyaçlarını karşılamak için beraber çalışan öğretmenler, aileler ve eğitim psikologları yer almaktadır. Bu araştırma 2-oturumlu bir çalışmanın, bir aile/bakıcı, öğretmenler ve öğrenme destek asistanları için çocuğun sosyal davranışı üzerindeki etkisini araştırmıştır. İki dönem boyunca, diğer öğretmenler ve ailelere sosyal öyküler tanıtılmış ve öyküler okulun standart repertuarının bir parçası olmuştur. Bunlardan sonra, iki yarım gün olarak bir eğitim programı geliştirilmiştir. Bu eğitim belirli bölgedeki okullara bedava olarak sunulmuştur. Toplamda 62 katılımcıya ilk oturumda basit sosyal öykülerin uygulanabilirliği, felsefesi hakkında bilgi ve bolca örnek verilmiştir. 62 katılımcıdan, yaklaşık 50 tanesi öykülere katkıda bulunmuştur ve 19 belirli öğrenci için sosyal öykü yazılmıştır. Bunlardan 15 tanesi OSB tanısı konulmuş ve diğer 4 tanesi de, öğrenme güçlüğü (2 çocuk), norokimyasal bozukluk (Tourettes) (1 öğrenci) ve semantik pragmatik bozukluk (1 çocuk) yaşayan çocuklar olarak belirlenmiştir. Öykülerin çoğunluğu, hedef davranışı gerçekleştirmedeki etkililiği ile ilgili öyküleri uygulayanlar tarafından değerlendirilmiştir. Çalışmadan sonra, sosyal öyküyü yazan ve uygulayan herkes sonuçları yüksek olarak değerlendirmiştir (s.343). OSB tanısı bulunan grup içerisinde öğrencisi okuma yazma bilmeyen küçüklerin olduğu gruplar ve diğer uçtaki yetişkinlerin olduğu gruplara sunacak öğretmenlerin endişeleri olmuş. Küçükler gurubu, sosyal öyküleri bol görselli ve az yazılı yaparak çocuğun ilgisini çekmeyi başarmış, büyüklerin olduğu grup ta farklı çözümler bulmuştur. Bunlardan bir kısmı

sosyal öyküyü kişisel bilgisayar üzerinden sunmuş ve öğrenciyi tartışmak ve katkıda bulunması için çağırmış. Diğer kısım ise sosyal öyküyü sadece öğrencinin masasına bırakmış, öğrenci öyküyü okumuş, kenara itmiş ve davranışını değiştirmiştir (s.344).

2.13.4. Öyküleri Kimlerin Oluşturduğu Ve Uyguladığı

Sosyal öyküleri kimlerin oluşturduğuna göre araştırmalar incelendiğinde görülmektedir ki sosyal öykülerin araştırmacı tarafından oluşturulduğu çalışmalar (Sani-Bozkurt, 2016) olduğu gibi aileler tarafından da oluşturulan çalışmalara rastlamak mümkündür.Örneğin Olçay-Gül (2012), OSB tanısı olan çocuğa (3 ergen katılımcı) sahip ailelerce hazırlanıp sunulan sosyal öykülerin sosyal beceriler için etkilerini araştırmıştır. Tek denekli araştırma yöntemlerinden yoklama evreli çiftler arası (ergen-aile üyesi) çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre aile üyeleri sosyal öyküleri doğru olarak hazırlayabilmekte ve uygulayabilmektedirler. Katılımcı öğrencilerin de hedef becerileri öğrenebildikleri, aile üyelerinin ve ergenlerin edindikleri becerileri sürdürebildikleri, farklı durumlara genelleyebildikleri sonuçlar arasındadır. Ayrıca Acar (2015), yaşları 7-11 arasında değişen ve OSB tanılı üç erkek katılımcı çocuk ve onların anneleri ile birlikte yürüttüğü araştırmasında tek-denekli araştırma yöntemlerinden uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli kullanmıştır. Uygulama öncesinde annelere sosyal öykü ve video modelle öğretim uygulamalarının nasıl planlanacağı ve uygulanacağını öğretmek amacıyla aile eğitimi oturumları düzenlemiştir. Bulgular, annelerin sosyal öyküleri doğru olarak yazabildiğini ve doğru olarak video klip hazırlayabildiklerini göstermiştir. Aynı zamanda bulgular, annelerin öğrendikleri her iki öğretimi yüksek düzeyde güvenilir olarak uygulayabildiğini, bu becerileri sürdürdüklerini ve farklı becerilerin öğretimine ilişkin öykü yazımına genelleyebildiklerini göstermiştir.

Yine öğretmen tarafından (Fisher ve Haufe, 2009; More ve diğerleri, 2013), ya da öğretmen adayları/yardımcı öğretmenler tarafından (Quilty, 2007; Akgün-Giray, 2015) oluşturulan sosyal öykülerin kullanıldığı çalışmalara da rastlanmıştır. Örneğin Okada ve diğerleri (2008) yayınladıkları araştırmada sosyal öykülere bakış açısını açıklayan cümle eklemenin etkilerini incelemiştir. Araştırma iki çalışma içermektedir. ABCA modeli ve diğerinde ABC modellerinin kullanıldığı araştırmada problem davranışların azaltılması hedeflenmiştir. Katılımcılardan biri (yaş:12) lisanslı bir

pediatrik doktordan otistik tanısı olmamasına rağmen, araştırmacı tarafından yaptırılan CARS (Childhood Autism Rating Scale) değerlendirmesine göre skoru 30,5 olarak belirlenmiş (hafif ve orta derecede otizm spektrum bozukluğuna karşılık gelir) bir öğrenci ve diğer katılımcı (yaş:13) ise orta derece mental retardasyon ve OSB tanısı olan bir öğrencidir. Uygulama katılımcıların öğretmenleri tarafından yapılmış ve öğretmenler birincil araştırmacı tarafından eğitilmiştir. Çalışma sonunda bakış açısı açıklayan cümleler olmasa bile sosyal öykülerin etkili olduğu anlaşılmış ve bakış açısını açıklayan cümle eklemenin hedef davranışı artırmada herhangi bir ilave etkisinin olmadığı belirtilmiştir.

Yine, Howell'in (2005), nitel araştırma yöntemi ile yaptığı çalışmasının amacı, sosyal öykülerin ve çizgi roman hikâyelerin OSB tanısı bulunan çocuklar için öğretmenler tarafından kullanılıp kullanılmadığı ve etkili olarak değerlendirilip değerlendirilmediğidir. Bu çalışmaya anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise seviyelerinden OSB tanısı bulunan öğrenciler ile çalışan 90 öğretmen katılmıştır. Sonuçlar göstermiştir ki öğretmenlerin büyük çoğunluğu sosyal öykülerin etkili olduğunu söylemişlerdir. Sosyal öykü kullananların %50 den fazlası Gray (2002) tarafından tanımlanan sosyal öykü oranını bilmemektedir. Öğretmenler sosyal beceri uygulamalarının sınıfta önemli olduğunu hissetseler de, birçoğu sosyal becerileri geliştirmek için olan stratejiler üzerindeki bilgilerinin ortalama düzeyde olduğunu hissetmektedir. Çoğu öğretmen sosyal beceri uygulamaları hakkında daha fazla eğitime ihtiyaçlarının olduğunu belirtmiştir.

Araştırmalar sosyal öyküleri kimlerin uyguladığına göre de farklılık göstermektedir. Alanyazında, araştırmacının (Rota, 2011), ailelerin (Moore, 2004), öğretmenin (Scattone ve diğerlerinin, 2002; Fisher ve Haufe, 2009; Wright ve McCathren, 2012; Okada ve diğerleri, 2008), yardımcı öğretmenin (Quilty 2007; Hanley, 2008) ya da öğrencinin (Mancil, Haydon ve Whitby, 2009) sosyal öyküyü kendi okuduğu çalışmalar bulunmaktadır. Sosyal öykü ile çalışmaya alışık olmayan kişilerin araştırmaya katılması durumunda araştırmacı tarafından eğitim verildiği çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin Benish ve Bramlett (2011) tarafından yapılan araştırmada yer alan öğretmenler düzenli toplantılarla sosyal öyküyü kullanmak için eğitilmiştir. Eğitim, sosyal öykü örnekleri, kullanma mantığını ve uygulama kriterlerini içermektedir. Quilty (2007), yaptığı araştırmada 3 para-profesyonel – öğrenci çifti ile

çalışmıştır. Yaşları 6, 10 ve 10 olan öğrencilerin üçünde de OSB tanısı bulunmaktadır. Araştırma başında katılımcı öğrenciler ve profesyoneller sosyal öyküler hakkında ya çok az bilgiye sahip ya da hiç bilgiye sahip değillerdir. Katılımcı öğrencilerin her biri, çeşitli problem davranışlar (kızgınlık, kendini uyarma, sosyal iletişim bozuklukları gibi) sergilemektedir. Katılımcı öğrencilerin üçü de en az ilkokul birinci sınıf seviyesinde okuyabilmektedir. Katılımcı para profesyoneller ilk önce 1 hafta boyunca günde 1 buçuk saat eğitilmişlerdir. Daha sonra da sosyal öykülerin yazılması ve uygulanması ile ilgili eğitim verilmiştir. Öykünün okunduğu ilk üç gün, para profesyonellere araştırmacı tarafından gerektiğinde geribildirim ve öneriler verilmiştir. İlk çift bu rehberli uygulama aşamasını bitirdikten sonra ikinci öğrenciye aynı metotla sosyal öykü uygulanmış ve daha sonra da üçüncü öğrenciye uygulanmıştır. Güvenirlik verileri her bir para profesyonelin katılımcı öğrencilere özel olarak hazırladıkları uygulama planları temel alınarak yapılmıştır. Profesyonellerin kendi hazırladıkları planı takip etme dereceleri güvenilirlik derecesi olarak belirlenmiştir. Çalışmanın sonunda profesyonellere etkin bir şekilde sosyal öykü yazmanın ve uygulamanın öğretilebileceği gözlemlenmiştir. Ek olarak, belirlenen hedef davranışlarda azalma olduğu da çalışma sonucunda gözlemlenmiştir.

Reynhout ve Carter (2011) ise öğretmenler tarafından hedef alınan davranışları, öğretmenlerin nasıl ve neden sosyal öyküler kullanıldığını; öğretmenler tarafından algılanan sosyal öykülerin uygulanabilirlik ve etkililiğini araştırmıştır. Araştırmada anket 3 kısımdan oluşmuştur. Birinci kısım: öğretmenler hakkında genel tarama yapan, onların tecrübeleri, cinsiyetleri, geçmişleri ile ilgili soruların olduğu 10 soruluk kısım. İkinci Kısım: öğretmenlerin nasıl ve neden sosyal öyküleri kullandığına dair 15 soruluk bir kısım. Üçüncü Kısım: öğretmenlerin sosyal öykülerin verimliliği, uygunluğu ve ulaşılabilirliği ile ilgili fikirlerini sunmaları için tasarlanan 13 ifadeden oluşan kısımdır. 45 kişinin 9 tanesi yakın zamanda sadece 1 tane sosyal öykü örneği sunabilmiştir ki böylelikle toplamda 81 adet sosyal öykü örneği toplamıştır. Araştırma sonuçlarına göre ulaşılan öğretmenler sosyal öyküleri kullanmaktadırlar çünkü onlar sosyal öyküleri kolay oluşturulabilir ve uygulanabilir bulurlar.

2.13.5. Uygulama Ortamı

Araştırmalar sosyal öykülerin uygulandığı ortamlar açısından incelendiğinde; ev (Lorimer ve diğerleri, 2002; Moore, 2004; Okada ve diğerleri, 2008; Pane ve diğerleri 2015, Turhan, 2015), okul/sınıf (Richter ve Test, 2011), sınıfın içindeki bir köşe (Crozier ve Tincani, 2007) ve hastane/klinik (Scattone, 2008) gibi çeşitli ortamlar görülmektedir. Örneğin Kouch ve Mirenda (2003) 3 ile 6 yaş arası üç katılımcı ile sosyal öyküleri okul ve ev ortamında uygulamıştır. İki katılımcı için, sosyal öyküleri başlama düzeyi ile karşılaştırmak için basit ABAB modeli kullanılmıştır. Üçüncü katılımcı için, ACABA modeli kullanılmıştır. Bütün katılımcılardaki problem davranışlarda kayda değer bir azalma görülürken, sosyal öykü olmayan kitap ile azalma görülmediği ortaya çıkmıştır. Fisher ve Haufe, (2009) yaptığı çalışmada ise küçük grup etkinliği halinde sosyal öyküleri kullanmıştır.

Reynhout ve Carter (2007), orta derecede zihin engelli ve ağır derecede OSB tanısı olan 8 yaşındaki bir katılımcı ile ABC modelini kullanarak araştırmalarını gerçekleştirmişlerdir. Katılımcı konuşmalara katılamamaktadır ve konuşması iki, üç kelime ile sınırlıdır. Uygulama oturumları katılımcının sınıfının yanında bulunan küçük bir odada, yoklama oturumları ise katılımcının sınıfında gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucu göstermiştir ki, katılımcının problem davranışının azalmasında uygulamanın bir etkisi olabilir fakat açık, net bir etkisinin olduğu söylenememiştir. Gebeloğlu (2016), OSB tanısı olan bireylere yapmış olduğu tezinde uygulama ortamı olarak katılımcıların okullarında, toplantı odasını kullanmıştır. Hedef davranışlar “izin isteme” ve “yardım isteme” becerileri olarak belirlenmiş ve tek denekli araştırma yöntemlerinden uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılmıştır. Araştırma sonuçları sosyal becerilerin öğretiminde sosyal öykü ve müzikli sosyal öykü öğretim yöntemlerinin sosyal beceriler için etkili olduğunu; katılımcıların kazandıkları becerileri sürdürebileceğini ve genelleyebileceğini göstermiştir. Süzer (2015) ise uygulamalarını katılımcıların evlerinde ve okullarında yaparken genelleme oturumları için sosyal ortamları kullanmayı tercih etmiştir. Adams ve diğerleri (2004), katılımcının ev ortamında yaptıkları araştırmalarında tek denekli araştırma yöntemlerinden ABAB modeli kullanmışlardır. Araştırmada 7 yaşında OSB tanısı olan bir çocuk ile ödev yaparken ağlama, düşme (sandalyeden kendini atma), vurma ve çılgılık atma

davranışlarının azaltılması için tek bir sosyal öykü kullanılmıştır. Araştırmada ödevlerini yaparken, her evrede 12 ödev yapma süreci gözlenerek veriler toplanmıştır. B1 oturumlarında hedef davranışlarda bir artış olmasına rağmen B2 evresinde hedef davranışlarda azalma olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmada ebeveynlerden ve öğrencinin öğretmeninden araştırma hakkında görüş istenmiş, hepsi de öğrencinin hedef davranışlarında azalma olduğunu söylemiştir. Araştırmada katılımcının ihtiyaçlarını / endişelerini ifade etmede sözel dil kullanımında artış olduğu kaydedilmiştir. Uygulamada farklı davranışlar için farklı öyküler kullanmak yerine bir öykü kullanmak daha verimli ve etkili bulunmuştur. Crozier ve Tincani (2007), yaptıkları araştırmada sosyal öykülerin, bir kaynaştırma ortamındaki yaşları 3 ile 5 arasında değişen, üç OSB tanısı bulunan anaokulu öğrencisinin olumlu sosyal davranışları üzerindeki etkilerini araştırmıştır. İki katılımcı için ABAB modeli ve üçüncü için de ABACBC modeli kullanılmıştır. Sosyal öyküler sınıfın bir kenarında boş bir masada, hedef davranıştan hemen önce okunmuştur. Sosyal öyküler iki katılımcıda uygun davranışları artırmış ve uygun olmayan davranışları azaltmıştır. Sözel ipuçlarının eklenmesi üçüncü çocukta uygun davranışların artırılması için gerekli olmuştur. Öyküler daha sonra sınıf rutinleri içinde kullanılmıştır. Kalıcılık verileri alınmadan önce özel eğitim öğretmenlerine sosyal öykülerin öğrencileri ile nasıl kullanılacağına dair bilgi verilmiştir. Her öğretmene sosyal öykülerin bir kopyası verilmiştir. Öykülerin sınıfta ulaşılabilir olması sağlanmıştır. Öğretmenler genel olarak sosyal öykü prosedürleri ve sonuçları ile ilgili olumlu izlenimlerini raporlasalar da, kalıcılık oturumları sırasında sosyal öyküyü devamlı olarak kullanmadıkları bulgusu ortaya çıkmıştır.

2.13.6. Uygulama Sıklığı

Sosyal öykülerin hangi sıklıkla uygulandığı da araştırmalarda çeşitlilik göstermektedir. Sosyal öykülerin her gün (Scattone ve diğerleri, 2002; Sansosti, Powell-Smith, Kincaid, 2004; Richter, 2008, Fisher ve Haufe, 2009; Balçık, 2010; Gebeoğlu, 2015) okunduğu araştırmalar bulunduğu gibi farklı yaklaşımlar da bulunmaktadır. Hochdorfer ve diğerleri (2010), katılımcılara sosyal öyküleri öğle yemeğinden önce, haftada dört kez okumuştur. Sansosti ve Powell Smith (2006), Turhan (2015) ise haftada 3 gün sosyal öyküleri okuyarak araştırmalarını yürütmüşlerdir. Acar (2015) ise haftada en az üç kez olacak şekilde araştırmasını gerçekleştirmiştir. Sosyal öykülerde kullanım sıklığı ile ilgili asıl göz önünde bulundurulacak faktörün hedef davranış olduğu

gözlemlenmektedir. Eğer hedef davranış çok tekrar edilen bir davranış ise öyküler daha sık okunmakta (her gün) ve eğer tam tersi ise öyküler daha seyrek (haftada iki defa) (Hood, 2011) okunmaktadır.

Sonuç olarak görüldüğü üzere yapılan sosyal öykü araştırmaları farklı katılımcılar, ortamlar, uygulayıcılar, sosyal öykü yazarları, görsel anlatım metotları ve hedef davranışlarla yapıldığı gibi uygulamada ve sosyal öykülerin oluşturulmasında uyarlamaların olduğu çalışmalar da mevcuttur. Sosyal öykülerin yukarıdaki faktörlerin değişmesi durumundaki etkililiği ile ilgili çalışmalar da devam etmektedir.



3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, katılımcılar, veri toplama aracının geliştirilmesi, verilerin toplanması, verilerin dökümü ve analizi, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları konularında bilgilere yer verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Nitel araştırma, “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.39). Araştırma deseni nitel seçilmiştir çünkü araştırma sorularının derinlemesine incelenmesine, nitel araştırma yöntemleri olanak sağlamaktadır.

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu-bilim deseni kullanılmıştır. Olgu-bilim (fenomenoloji/ phenomenology) deseni farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanmaktadır. Tümüyle yabancı olunmayan ancak tam olarak da anlamı kavranamamış olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgu-bilim uygun bir araştırma zemini oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.72).

3.2. KATILIMCILAR

3.2.1. Katılımcıların Belirlenmesi

Nitel araştırmalarda evrene genelleme amacıyla seçkisiz örnekleme yöntemi ağır basarken nitel araştırmalarda aktarılabilişliği arttırmak için hem tipik olarak karşımıza çıkan olay ve olgular hem de bunların değışkenlik gösteren özelliklerini ortaya koyma amacını güden amaçlı örneklem yöntemleri kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011 s.271). Olasılık kuramına dayalı olarak geliştirilmiş olan nicel örneklem yaklaşımlarının aksine amaçlı örneklem modelinde temel amaç, araştırmanın konusunu oluşturan kişi, olay ya da durum hakkında ve belirli bir amaç doğrultusunda derinlemesine bilgi toplamaktır (Maxwell, 1996 Aktaran: Özdemir, 2010, s.327). Bu araştırmada ölçüt örnekleme yöntemi temel alınmıştır. Bu örnekleme yöntemindeki

temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.112).

Araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenleri için temel alınacak ölçütler şu şekilde belirlenmiştir:

1) Marmara Üniversitesi özel eğitim bölümünden 2013 yılı ve sonrasında mezun olan özel eğitim öğretmenleri araştırmaya katılmıştır.

2) Araştırmaya katılacak özel eğitim öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında görev yapmaları

3) Araştırmaya katılacak özel eğitim öğretmenlerinin kurallarına uygun ve/ve ya modifiye edilmiş sosyal öyküleri en az bir defa kullanmış olması

2013 yılının belirlenme nedeni bu yılda ve sonrasında mezun olan öğretmenlerin dersleri kapsamında teorik bilgiler öğrenmeleri ve yanı sıra ödev olarak materyal tasarımı derslerinde bir defa kurallarına uygun sosyal öykü hazırlamış olmalarıdır. Özel eğitim öğretmenlerinin Mili Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında çalışmaları ölçütünün nedeni sınıf tecrübelerinin bulunması ile uygulamanın sınıf ortamında etkililiği hakkında görüşlerini belirtebilecek olmalarındandır. Araştırmadan önce öğretmenlere nerede çalıştıkları sorulmuştur.

Örnekleme grubuna ulaşmak için sosyal medyadan yararlanılarak çeşitli sosyal medya gruplarından araştırmaya dair açıklama yazılmıştır. Bu açıklamaya yanıt veren, araştırmaya katılmak isteyen öğretmenlerle öncelikle bir telefon görüşmesi yapılmıştır. Yapılan görüşmede araştırmaya dair açıklama yapılmış ve sosyal öykülerle öğretim yapmış olup, olmadıkları sorulmuştur. Sosyal öykülerle öğretim yapmamışlarsa yapmış olabilecek arkadaşları olup olmadıkları sorulmuş ve bu sayede katılımcıların bir kısmına arkadaşları sayesinde ile ulaşılmıştır.

İlk yapılan telefon görüşmelerinde 57 öğretmene ulaşılmıştır. Bu öğretmenlere telefondaki ilk görüşmede, sosyal öykü kullandıklarını ifade ettikten sonra, nasıl bir öykü oluşturdukları ve nasıl bir öğretim yaptıkları sorulmuştur. Bunun sorulma nedeni bazı öğretmenlerin sosyal öykülerle öğretim yaptıklarını söylemelerine rağmen sosyal öyküler yerine içinde sosyal becerilerin yer aldığı kitaplarla öğretim yapmak gibi yanlış

ve eksik bilgiye sahip olma durumlarımlardır. Bu öğretmenler araştırmaya dâhil edilmemiştir. Sonuç olarak bu öğretmenlerden sosyal öykü kullanmış olan 11 öğretmene belirlenmiştir.

3.2.2. Katılımcı Bilgileri

Görüşmeler yapılmadan önce katılımcı öğretmenlerin demografik bilgileri alınmıştır. Ek1:Katılımcı Bilgileri Formu kullanılmıştır.

Katılımcı bilgileri kapsamında üç demografik bilgi sorulmuştur. Katılımcıların adı soyadı, görev yaptığı okul türü ve meslekte kaçınıcı yılı olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların gerçek isimlerine araştırmada yer verilmemiş katılımcılarla yapılan görüşme sıralaması olan sayılar katılımcı isimler yerine, katılımcı kodu olarak kullanılmıştır. Katılımcıların demografik bilgileri ve katılımcılardan alınan bilgiler şu şekildedir:

Tablo 2: Katılımcıların Demografik Bilgileri

Katılımcı kodu	Katılımcıların Görev yaptığı okul türü	Katılımcıların meslekteki yılı
1	Özel Eğitim Uygulama Merkezi (II. Kademe) OÇEM sınıfı	3
2	Özel Eğitim Uygulama Merkezi(I. Kademe)	2
3	Özel sınıf (I. Kademe)	3
4	Özel eğitim uygulama merkezi (I. Kademe)	2
5	Özel sınıf (I. Kademe)	2
6	Özel sınıf (I. Kademe)	2
7	Özel Eğitim Uygulama Merkezi (II. Kademe) OÇEM sınıfı	3
8	Özel sınıf (II. Kademe)	3
9	Özel Eğitim Uygulama Merkezi (I. Kademe) OÇEM sınıfı	2
10	Özel Eğitim Uygulama Merkezi (II. Kademe)	3
11	Özel sınıf (II. Kademe)	3

Tablo 2'de görüldüğü gibi katılımcıların beşi %45'i meslekte ikinci yılıdır, altı katılımcı, %55'i ise üçüncü yılındadır.6 katılımcı katılımcıların %55'i Milli Eğitim Bakanlığına bağlı özel eğitim uygulama merkezinde çalışmaktadır. Bunlardan üçü OÇEM sınıfında görev yapmaktadır. Katılımcıların beşi'i (%45) özel sınıfta çalışmaktadır. Katılımcıların altısının(%55), I. kademedede görev yaptığı, beşinin (%54)ise II. kademedede görev yaptığı görülmektedir.

3.3. VERİ TOPLAMA ARACININ GELİŞTİRİLMESİ

Veri toplama aracının geliştirilmesi için bir ön çalışma yapılmıştır.

3.3.1. Görüşme Sorularının Oluşturulması

Görüşme soruları belirlenmeden önce konu ile ilgi literatür taranmıştır. İngilizce kaynaklar için ERIC (Education Resources Information Center), Marmara Üniversitesi kütüphanesi aracılığı ile taranmıştır. Burada anahtar kelime olarak “social stories” ve “social story” aranmıştır. Marmara Üniversitesinin uzaktan erişimi açık iken Google akademik üzerinden de aynı anahtar kelimeler taranmıştır. Sosyal öyküler 1993 yılında geliştirildiği için 1993 yılı ile 2016 yılları arasında arama yapılmıştır. 2016 yılına kadar olan araştırmaların yer alması bu taramanın sınırlılığıdır.

Türkçe kaynaklar içinYükseköğretim Kurulu ulusal tez merkezinde ve Marmara Üniversitesinin uzaktan erişimi açık iken Google akademik üzerinden “sosyal öyküler” ve “sosyal öykü” anahtar kelimeleri taranmış ve Türkçe kaynaklara ulaşılmıştır. Ulaşılan kaynakların, kaynakçalarındanönemli görülen makalelere, kitaplara ve tezlere de ulaşılmıştır. Araştırmanın amacı kapsamında tezler ve yapılan çalışmalar incelenmiş araştırma sorularına oluşturabilecekbaşlıklar belirlenmiştir.

Yıldırım ve Şimşek (2013), belirttiği üzere görüşme sorularının kolay anlaşılabilir olması (s.156), odaklı sorular hazırlama (s.157), açık uçlu sorular sorma (s.159), yönlendirmekten kaçınma(s.159), çok boyutlu soru sormaktan kaçınma (s.160), alternatif sorular ve sondalar hazırlama (s.160) ilkelerine sorular hazırlanırken dikkat edilmiştir. Ortalama görüşme süresi ve soruların uzunluğu katılımcıları sıkmayacak şekilde ayarlanmaya çalışılmıştır.

Araştırmada kullanılmış olan görüşme soruları alandan iki uzman tarafından incelenmiş ve uzman görüşleri alınmıştır.Görüşme sorularının araştırma sorularına

uygun olup olmadıkları ve uygun yazılıp yazılmadıkları kontrol edilmiştir. Bu görüşler sonrasında veri toplama aracı yeniden düzenlenmiştir. Örneğin birinci soru “Sosyal öyküler size ne ifade etmektedir?” şeklinde yazılmışken uzman görüşleri sonrasında “Sizin için sosyal öyküler ne ifade etmektedir?” şekline dönüştürülmüştür. Uzman görüşleri kapsamında sonra sorulara da yer verilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2013), belirttiği üzere “Araştırmacı her ne kadar soruları uygun bir biçimde ifade etmeye çaba gösterse de, bazen aynı soru farklı bireyler için farklı anlamlara gelebilir ya da aynı biçimde açık ve belirgin olmayabilir. Bu tür olasılıklara karşı araştırmacının hazırlıklı olması ve sorunun tam olarak anlaşılmaması durumunda alternatif bir ifade ya da sonda (probe) ile görüşülen bireyin soruyu anlamasına yardımcı olması gereklidir. Burada amaç, görüşülen bireyi belirli düşüncelere göre yönlendirmek değil, aksine hâlihazırda görüşülen bireyin belirtebileceği görüşlere ya da deneyimlere farklı yollardan ulaşmaya çalışmaktır.” (s.160-161). Ayrıca bir uzmanın önerisi üzerine araştırmanın amaçlarına ek olarak 14. soru eklenmiştir. “Sosyal öykülerle ilgili eklemek ya da belirtmek istediğiniz herhangi bir şey var mı?” denilerek katılımcılara sosyal öyküler hakkındaki görüşleri ile ilgili söylemek istedikleri ek bir şey varsa bunun için fırsat tanınmıştır.

3.3.2. Görüşme Soruları

Araştırmanın amacı olan Mili Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında özel eğitim öğretmenliği yapan özel eğitim öğretmenlerinin sosyal öykülere hakkındaki görüşlerini ortaya çıkartmak için belirlenen alt amaçlar ile ilişkili sorular belirlenmiştir.

Sosyal öyküler

- 1- Sizin için sosyal öyküler ne ifade etmektedir?
- 2- Sosyal öykülerin yazılması ve hazırlanması sırasında neler yaşadınız?
Sondaj: Sosyal öykü hazırlamayı nasıl değerlendirirsiniz?
- 3- Sosyal öykülerle öğretim yapmaya hangi durumda nasıl karar verirdiniz?
Sondaj: Özel derslerinizde uygulamanızın sebepleri neler?
- 4- Sosyal öykülerin hangi engel grubundan, nasıl öğrencilerle kullanılabileceği konusundaki görüşleriniz neler?
- 5- Sosyal öyküyle öğretim yapma süreci hakkındaki görüşleriniz neler?

Sonda: Sosyal öykülerle öğretimini nasıl değerlendirirsiniz?

Sosyal Öykülerin Etkililiği

6- Sosyal öykülerin etkililiği hakkındaki düşünceleriniz neler?

Sondaj: Etkili olduğuna/olmadığına nasıl karar verdiniz?

7- Sosyal öykülerin hangi tür hedef beceriler için etkili olduğunu düşünüyorsunuz?

8- Sosyal öykünün hangi sıklıkla okunursa bir öğrenci için etkili olacağını düşünüyorsunuz?

Sondaj: Günde, haftada hangi sıklık sizce uygun?

9- Hangi tür (resimler, fotoğraflar, nesneler ya da çizimler) görsel anlatım metotlarını kullanmanın sosyal öykülerde etkili olduğunu düşünüyorsunuz?

10- Sosyal öyküleri grup derslerinde kullanmanın etkililiği hakkındaki düşünceleriniz neler?

11- Sosyal öyküleri uygularken/uygulayacak olsanız hangi ortamlarda etkili olacağını düşünüyorsunuz, neden?

Sosyal öykülerin avantajları

12- Sizce sosyal öykülerin avantajları neler?

Sosyal öykülerin dezavantajları

13- Sizce sosyal öykülerin dezavantajları neler?

Ekleme ya da Belirtmek İstenenler

14- Sosyal öykülerle ilgili eklemek ya da belirtmek istediğiniz herhangi bir şey var mı?

3.3.3. Pilot Görüşme

Yapılan hazırlıklarda bir eksiklik olup olmadığını belirlemek, görüşme formunun kullanışlı olduğunu test etmek, soruların anlaşılabilirliğini test etmek ve araştırmacının görüşme sorularını ve sürecini deneyimlemesi için pilot bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Ölçütleri karşılayan ve sosyal öykülerle uygulama yapan çok sayıda

görüşmeci olmadığı için örneklem grubunu sınırlandırmamak adına sadece bir görüşmeci ile pilot görüşme yapılmıştır. Pilot görüşme yapılan kişi asıl katılımcılar gibi ölçütleri karşılamaktadır. Pilot görüşme yapılan kişinin bilgileri aşağıdaki gibidir:

Tablo 3: Pilot Görüşmecinin Bilgileri

Kod İsim	Katılımcıların Görev yaptığı okul türü	Katılımcıların meslekteki yılı	Görüşme Tarihi	Görüşme Süresi
Fatma	Özel Eğitim Uygulama Merkezi (II. Kademe) OÇEM sınıfı	3	20.03.2017	13'22"

Tablo 3'te görüldüğü üzere pilot görüşme 20.03.2017 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Fatma öğretmen özel eğitim uygulama merkezi (II. kademe) OÇEM sınıfında görev yapmaktadır ve meslekte 3. yılı içerisindeydir. Görüşme 13 dakika 22 saniyesürmüştür.

Fatma öğretmenin isteği üzerine pilot görüşme kendi okulunda, okul saatleri sona erdikten sonra kendi sınıfında gerçekleştirilmiştir. Görüşmede sorular görüşme formunda yer alan sıra ile sorulmuştur. Pilot görüşme sürecinde herhangi bir bölünme yaşanmamıştır. Ses kayıtları görüşmelerde de kullanılması planlanmış olan Samsung Marka bir bilgisayarın ses kaydedicisi ile kaydedilmiştir. Pilot görüşme sonucunda bazı sorularda değişiklik yapılmıştır. Örneğin: 14. soru pilot görüşmeden önce “Sosyal öykü yönteminin diğer yöntemlere kıyasla dezavantajları neler?” şeklindeyken pilot görüşme sonucunda “Sizce sosyal öykülerin dezavantajları neler?” şeklinde düzenlenmiştir.

3.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Görüşmelerin tamamı araştırmacının kendisi tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı Marmara Üniversitesinde yüksek lisans programındayken alan nitel araştırma yöntemleri dersini almış ve bu ders kapsamında görüşme teknikleri hakkında bilgi ve deneyim sahibi olmuştur.

3.4.1. Görüşme İlkeleri ve Görüşme Sözleşmesi

Görüşme başlaman önce tanışmak için katılımcı ve araştırmacı kısa bir sohbet gerçekleştirmiştir. Araştırmacı kendisini tanıtmış ve katılımcıyı tanımıştır.

Yıldırım ve Şimşek (2013), bilinçli onayı şu şekilde tanımlamıştır: “Bilinçli onay” (informed consent) herhangi bir araştırmaya dâhil edilecek bireylerin araştırmaya başlamadan önce araştırma hakkında ayrıntılı bilgilendirmeye dayalı olarak araştırmaya kendi rızasıyla ve gönüllü olarak katılmasını sağlamaktır.” (s.122). Katılımcılara bilinçli onay ilkesi kapsamında yapılacak çalışma öncesinde araştırma hakkında ayrıntılı bilgi verilmiştir. Araştırma sonuçlarının yüksek lisans tezinde yer alacağı, araştırmanın nasıl yürütüleceği, nasıl yayınlanacağı ve araştırmanın sonuçlarının nasıl kullanılacağı araştırmacı tarafından açıklamıştır. Araştırmanın bir kopyasının eğer isterlerse araştırmadan sonra kendileri ile paylaşılabilceği belirtilmiştir.

Gizlilik, özel hayata saygı ve zarar vermemek ilkesinin önemini Yıldırım ve Şimşek (2013) şu şekilde açıklamıştır: “Katılımcılara ve ortamlara ilişkin bütün veri koruma altına alınmalı, izinsiz ve yetkisiz kişi ve kurumların eline geçmesi önlenmelidir. Özensiz ve dikkatsiz tasarlanmış ve yürütülmüş bir araştırma sonunda kimse maddi, manevi ve psikolojik zarara uğramamalıdır.” (s.122). Gizlilik, özel hayata saygı ve zarar vermemek için katılımcılara isimlerinin araştırmada yer almayacağı, kendileri için belirlenen kod isimlerin kullanılacağı açıklanmıştır. Görüşmelerin ses kayıtlarının alınacağı söylenmiştir. Bunun görüşmelerinin sadece alandan bir uzman ile paylaşılacağı bunun dışında kişisel bilgilerinin saklı kalacağı açıklanmıştır.

Görüşmeci görüşmeden önce katılımcılara herhangi bir süre sınırlamasının olmadığını, daha sonra akıllarına gelip eklemek istedikleri bir şey olduğunda da, bunu söyleyebileceklerini belirtmiştir.

Bütün bu konuşmalar Ek2: Görüşme Sözleşmesinde yer aldığı şeklinde bir kez daha katılımcıya okunmuştur. Araştırmaya gönüllü olarak katıldıklarını onaylamaları istenmiştir. Ek2: Görüşme Sözleşmesinin okunması ses kaydı altına alınarak saklanmıştır. Alınan ses kaydı her bir katılımcı için açılan dosyaya eklenmiştir. Ayrıca birer matbusu araştırmaya katılan katılımcılar tarafından imzalanmıştır.

3.4.2. Verilerin Toplanması

Görüşmeler katılımcı öğretmenlerin uygun olduğunu belirttikleri tarihe ve saate göre belirlenmiştir. Belirlenen tarih ve saatlerde katılımcı öğretmenler için en yakın

olabilecek yere araştırmacı gitmiştir. Dört katılımcı öğretmenin görüşmeleri okulunda gerçekleştirilmiştir. Üç katılımcının görüşmeleri okul saatleri sona erdikten sonra kendi sınıfında yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Bir katılımcı ile belirli bir toplantısından önce toplantı salonunda görüşme gerçekleştirilmiştir. Dört katılımcı öğretmenin görüşmeleri bir kafede İstanbul İlinde üçü Çengelköy İlçesinde, biri Çekmeköy İlçesinde olacak şekilde yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Üç katılımcı öğretmenle ise görüşmeler farklı şehirlerde görev yapmaları nedeniyle görüntülü WhatsApp görüşmesi şeklinde gerçekleştirilmiştir.

Yapılan görüşmelerde herhangi bir bölünme yaşanmamıştır. Okullarda yapılan görüşmelerde sessiz bir ortam sağlanmasına rağmen, kafelerde yapılan görüşmelerde olabildiğince sessiz bir ortam sağlanmıştır. Ancak kafelerde gerçekleştirilen görüşmelerde etraftan gelen sesler bulunmaktadır. Bu sesler verilerin dökümü ile ilgili bir sıkıntıya neden olmamış bütün görüşme kayıtları net bir biçimde anlaşılmıştır. Okullarda ve cafeteryalarda yapılan görüşmeler daha samimi bir ortamda tamamlanmıştır. WhatsApp ile yapılan görüşmelerde ise görüşmeci ve katılımcılar sessiz bir ortam sağlamışlardır. Bağlantı ile ilgili bir aksaklık yaşanmamıştır.

Görüşmelerin kaydedilmesi için Samsung marka bir bilgisayarın ses kaydedicisi kullanılarak ses kaydı yapılmıştır. Her bir öğretmen için ayrı bir dosya açılmıştır ve kayıtlar dosyalararak bu şekilde, bilgisayarda saklanmıştır. Bunun dışında görüşme formu, kalem, kağıt görüşmeci tarafından kullanılan materyallerdendir.

Görüşmelerin tamamı araştırmacı tarafından yapılmıştır. Randevu tarihlerinde ve saatlerinde herhangi bir aksama olmamıştır.

Tablo 4: Katılımcı Kod İsimleri ve Görüşme Tarihleri

Katılımcı kod isimleri	Görüşme tarihi	Görüşme süresi	Kayıt No
1	03.04.2017	08'12''	1.Görüşme Kaydı
2	05.04.2017	23'48''	2. Görüşme Kaydı
3	08.04.2017	08'29''	3. Görüşme Kaydı
4	08.04.2017	09'27''	4. Görüşme Kaydı
5	08.04.2017	11'09''	5. Görüşme Kaydı
6	09.04.2017	12'37''	6. Görüşme Kaydı
7	11.04.2017	18'27''	7. Görüşme Kaydı
8	11.04.2017	16'15''	8. Görüşme Kaydı
9	12.04.2017	13'18''	9. Görüşme Kaydı
10	14.04.2017	19'25''	10. Görüşme Kaydı
11	18.04.2017	32'43''	11. Görüşme Kaydı

Tablo 4 'de görüldüğü gibi görüşmeler 03.04.2017 ve 18. 04.2017 tarihleri arasında yapılmıştır. Kayıt numaraları ve katılımcı kodları da tabloda görülmektedir. En kısa görüşme 8'12'' dakika ile 1. Katılımcı ile gerçekleştirilmişken en uzun görüşme 32' 43'' dakika ile 11. Katılımcı ile gerçekleştirilmiştir.

3.4.3. Görüşmelerinin Yapılması

Görüşme, sosyal bilimlerde ve özellikle de Sosyoloji'de en sık kullanılan araştırma yöntemlerinden biridir; “neredeyse sosyolojik yöntemle hemen hemen eş anlamlı kullanılır hale gelmiştir” (Chawick ve diğerleri, 1984, s.102 Aktaran: Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.147). Yıldırım ve Şimşek (2013) aktardığı üzere “Stewart ve Cash (1985) görüşmeyi “önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim süreci” (s.7)” (s.147) olarak tanımlamıştır. Bu araştırmada görüşmeler esnasında yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Böylelikle “Araştırmacı araştırma sürecinde gerekli gördüğü takdirde, yeni stratejilere başvurabilir; görüşmeye yeni sorular ekleyebilir; daha önce planlanmayan yeni görüşmeler yapabilir; elde ettiği bilgileri teyit etmek amacıyla farklı veri toplama yöntemleri kullanabilir.” (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.256).

Görüşme öncesinde belirli bir sırada yer alan soruların katılımcılara aynı sırayla sorulması planlanmıştır. Katılımcıların soruyu yanlış anlaması ya da anlamaması durumunda belirlenen sorular için sondaj sorularına yer verilmir. Sondaj sorusu belirlenmeyen soruların cevaplarına katılımcının farklı bir bilgi vermesi durumunda ya da soruyu yanlış anladığı durumlarda araştırmacı ek bir soruya ihtiyaç duyduğunda bunlar katılımcıya yönlendirici olmayacak şekilde sorulmaya çalışılmıştır. Görüşme öncesinde belirli bir sıraya konulmuş olan görüşme soruları aynı sırayla katılımcılara sorulmuştur ve başka bir sorunun cevabını daha önce vermiş olsalar da katılımcıların eklemek istedikleri olabilir diye soruların sırasında değişiklik yapılmamıştır.

Görüşmelerde sorular sohbet tarzında sorulmuştur. Görüşme soruları görüşme formundan okunmak yerine katılımcı ile göz teması kurularak sorulmaya özen gösterilmiştir. Böylece görüşmenin daha rahat geçmesi ve görüşmecinin görüşülen kişi ile rahat iletişim kurması sağlanmaya çalışılmıştır. Görüşmeler esnasında görüşmeci “Hı, hı”, “anlıyorum”, “evet” gibi ifadeler kullanarak geri bildirimler vermeye çalışmıştır.

3.5. VERİLERİN DÖKÜMÜ ve ANALİZİ

Nitel veri analizi, insanı merkeze alan, onun kendisi ve çevresini nasıl algıladığı ve tanımladığını keşfetmeye dönük çabalardan biridir. Nitel veri analizi gerek amacı ve gerekse izlediği aşamalar bakımından nicel veri analizlerinden büyük oranda farklılaşmaktadır. Nitel veri analizinin amacı, incelenen sosyal gerçekliğin derinliklerinde bekleyen gizil bilgiyi gün yüzüne çıkartmaktır. Bu süreçte araştırmacı kendi öznelliğini işe koşmakta ve incelediği sosyal gerçeklikle dolaysız bir etkileşim içerisine girmektedir (Özdemir, 2010,s.339). Nitel araştırmalarda veri analizi, analiz için verilerin hazırlanmasına ve organizasyonunu (yani transkriptte olduğu gibi metin verilerinin veya fotoğraflarda olduğu gibi görsel verilerin), sonra verileri kodlamayı ve kodların bir araya getirilmesiyle temalara indirgemeyi ve son olarak veriyi şekiller, tablolar veya bir tartışma halinde sunmayı içermektedir.

Bu araştırmada elde edilen veriler betimsel analiz yapılarak çözümlenmiştir. Bu yaklaşıma göre, elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre

düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.256). Nitel araştırmalarda temalar (kategoriler olarak da adlandırılmaktadır) ortak bir fikir oluşturmak için bir araya getirilmiş birkaç koddan oluşan geniş bilgi birimleridir (Creswell, 2016, s.186).

Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşmelerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.256). Araştırma bulguları sunulurken veriler frekansa ve yüzdeye dönüştürülerek sayısallaştırılmıştır yanı sıra doğrudan alıntılara sıkça yer verilmiştir.

3.5.1. Verilerin Dökümü

Analiz işlemine başlamadan önce bütün görüşmelerin ses kayıtları dinlenerek ve hiç bir değişiklik yapılmadan görüşmeler yazılı hale getirilmiştir. Her bir görüşme için sayfa numarası ve satır numarası eklenerek görüşmeler düzenlenmiştir. Kayıtların hepsi dinlenilip yazılarla karşılaştırılarak alandan bir uzman tarafından tekrar kontrol edilmiştir. Dinlenen kayıtlardan farklı anlaşılan kelimeler, heceler varsa bunlar araştırmacı ve uzman tarafından belirlenerek dökümler düzeltilmiştir.

3.5.2. Kodlama Anahtarının Oluşturulması

Görüşmelerin çıktısı alınmıştır. Görüşmeler için ayrı ayrı dosya oluşturulmuş ve düzenleme yapılmıştır.

Kodlama süreci metin veya görsel verileri küçük bildik kategorileri şekline içine toplamayı, bir çalışmada kullanılan farklı tabanlardan gelen kod için kanıt aramayı ve sonra koda bir etiket vermeyi içermektedir. Bu aşamada verilerde ayıklama yapılabilir çünkü nitel bir çalışmada bütün bilgiler kullanılabilir değildir, bazıları göz ardı edilebilir (Wolcott, 1994b, Aktaran: Creswell, 2016, s.184). Bütün dökümler tek tek okunmuş, her soruya verilen yanıtlar okunarak belirli kodlar verilmiştir. Görüşmecilerin tamamının birinci soruya verdiği yanıtlar okunarak kodlamalar yapılmıştır. Birinci soru ilgili kodlamalar bittikten sonra ikinci soruya geçilmiş, aynı

işlem bütün sorular için sırayla gerçekleştirilmiştir. Yapılan kodlamalar karşılaştırılarak ortak olanlar tek bir kod olarak düzenlenmiştir. Örneğin bilgisayar ile sosyal öyküleri sunmak ve tablet ile sosyal öyküleri sunmak olan iki kod teknoloji (bilgisayar, tablet vs.) destekli sosyal öyküler şeklinde bir haline getirilmiştir.

Araştırmacının sorduğu bir soruya, katılımcının verdiği cevap içerisinde başka bir sorunun cevabı da bulunmaktaysa; katılımcının verdiği bu cevap, ilgili soru kapsamında kodlanmıştır. Örneğin araştırmacı "Sizin için sosyal öyküler ne ifade etmektedir?" diye sorduğunda katılımcı cevabına ek olarak sosyal öykülerle öğretim yapma süreci hakkından da bahsediyorsa bu cevabı "Sosyal öykülerle öğretim yapma süreci hakkındaki görüşleriniz neler?" sorusunun cevabı altındaki kodlara eklenmiştir.

Verilerin kodlanması süreci genelde, araştırmacının veri setini birkaç defa okumasını ve ortaya çıkan kodlar üzerinde tekrar tekrar çalışmasını gerektirir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.261). Veriler tekrar ve tekrar okunarak kodlama anahtarı oluşturulmuştur. Bu işlem sırasında her bir soruya tüm katılımcıların verdikleri yanıtlar incelenerek listelenmiştir. Her bir görüşmeden kodlara uygun olan satırlar, paragraflar kesilmiş kesilen veriler, oluşturulan kodlama dosyaları içerisinde gruplanmıştır.

Oluşturulan ilk kodlama anahtarı alandan bir uzman tarafından incelenmiş ve bazı katagorilerin isimleri değiştirilmiştir. Böylece kodlama anahtarı son halini almıştır. Kodlama anahtarının son hali Ek 4:Kodlama Anahtarı görülebilir.

3.5.3. Değerlendiriciler Arası Güvenirliğin Belirlenmesi

Nitel araştırmalarda, güvenilirlik genellikle veri setlerinin birden fazla kodlayıcının cevaplarındaki kararlılık anlamına gelmektedir (Creswell, 2016, s.253). Bu araştırmada güvenilirlik sağlanması için değerlendiriciler arası güvenirliliğin belirlenmesi çalışması yapılmıştır. Bu kapsamda sosyal öykülerle çalışan, yüksek lisansını nitel araştırma yöntemi kullanarak yazmış olan alandan uzman bir özel eğitim öğretmeni ile işbirliği yapılmıştır. 11 görüşmeden 4 tanesi yansız atama yoluyla seçilmiştir. 4 sayısı toplam görüşme adedinin %30'unun yukarı tam sayıya yuvarlanması ile elde edilmiştir.Öncelikle dökümler, kodlama anahtarı (EK 4)ve Değerlendiriciler Arası Güvenirlik Belirleme Formu (EK 5) uzman ile paylaşılmıştır. Uzman ve araştırmacı ayrı ayrı kodlama anahtarında belirlenen kodlara göre dökümlerde yer alan, ilgili yazıların

altını çizmiş ve kod numarası vererek işaretlemiştir. Bu bulgular herbir soru için ayrı ayrı Değerlendirmeciler Arası Güvenirlik Belirleme Formuna yazılmıştır. Karşılaştırma için benzer satırlar ve aynı kod numarası yazılmış ise "Görüş Birliği" olarak kabul edilmiştir. Eğer farklı bir kod numarası girilmiş veya tamamen farklı satırlar çizilmiş ise "Görüş Ayrılığı" olarak kabul edilmiştir. Her bir soru için tek tek bütün görüş birlikleri ve görüş ayrılıkları sayılmış ve aşağıdaki formül kullanılarak hesaplama yapılmıştır:

*Görüş birliği / (Görüş birliği+Görüş ayrılığı) *100* formülü (Cooper, Heron ve Heward, 1987)

Örneğin; sorulardan birisinde 5 adet kod olduğunu varsayarsak, bu kodlardan hangilerini iki değerlendirmecinin de aynı satırlarda işaretlediğine bakılmış ve bunlar "görüş birliği" olarak toplanmıştır. Yine bu 5 kod arasından eğer iki değerlendirmecinin de hemfikir olmadığı herhangi bir kod işaretlenmiş ise bunlar da "görüş ayrılığı" olarak kaydedilmiştir. Toplam 3 adet görüş birliği var ve 1 adet görüş ayrılığı var ise o soru için $3/(3+1)*100 = \%75$ değerlendirme arası güvenirlilik verisi hesaplanmıştır (Şekil 1). Örnekte tek bir döküm için yapılan bu işlem soru bazında bütün dökümlerin toplamına uygulanmıştır. Yani ilk dökümde 3 adet görüş birliği var ve ikinci soruda 5 adet görüş birliği var ise bütün görüş birlikleri toplanarak herbir soru için tek bir değerlendirme arası güvenirlilik verisi hesaplanmıştır.

Soru no	Değerlendiren 1 Satır No	Değerlendiren 2 Satır No	Görüş birliği	Görüş ayrılığı
1	26/A; 156/C; 72/E	26/A; 156/C; 72/E; 87F	3	1
2				

Şekil 1: Görüş ayrılığı ve görüş birliği örnek tablosu

Araştırma soruları için yapılan bütün hesaplamalar ve ortalama değerlendirme arası güvenirlilik verileri EK 6: Güvenirlilik Verisi Hesaplama Tablosu'nda verilmiştir.

Her bir soru için bulunan güvenirlilik yüzdeleri Tablo 5' de yer almaktadır. Veriler en yüksekten en düşüğe doğru sıralanmıştır. Bulgulara göre değerlendirme arası güvenirlilik ortalaması %94,6 olacak şekilde her bir soru için %75 ile %100 arasında değişen oranlarda hesaplanmıştır.

Tablo 5: Değerlendiriciler arası güvenirlik yüzdeleri

Kodlama Anahtarında Yer Alan Soruların Güvenirlik Yüzdeleri	
Sorular	Güvenirlik Yüzdeleri (%)
Soru 2	100%
Soru 4	100%
Soru 5	100%
Soru 6	100%
Soru 7	100%
Soru 8	100%
Soru 11	100%
Soru 13	100%
Soru 14	100%
Soru 3	89%
Soru 12	89%
Soru 9	86%
Soru 10	83%
Soru 1	75%
Ortalama	94,6%

Tablo 5: Görüldüğü üzere güvenirlik yüzdelerien yüksekten en düşüğe doğru olacak şekilde sorular sıralanmıştır. Bulgulara göre değerlendirmeciler arası güvenirlik ortalaması % 94,6’dır. Verilerden en düşüğü %75 ile birinci soruyken, en yüksek değer %100;9 adet soru için hesaplanmıştır. Öteki sorular için değerler %75 ile %100 arasında değişmektedir.

3.6. GEÇERLİLİK VE GÜVENİLİRLİK ÇALIŞMALARI

Sonuçlarının inandırıcılığı, bilimsel araştırmanın en önemli ölçütlerinden biri olarak kabul edilir. “Geçerlik” ve “güvenirlik” bu açıdan araştırmalarda en yaygın olarak kullanılan iki ölçüttür (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.255).

3.6.1. Geçerlilik

Dış geçerlik noktasında “aktarılabirlik” temel alınmaktadır. Aktarılabirlik için elde edilen ham verilerin ve analiz sonuçlarının tam olarak tanımlanması gerekmektedir. Ham verilerin kullanılarak araştırmanın bulgularına nasıl ulaşıldığı, hangi ham veriler ile ulaşıldığı ve bu verilerin süreçte “doğrudan alıntılar” ile desteklenmesi, araştırmanın aktarılabirliğini ortaya koymaktadır. Bu araştırma “doğrudan alıntılar” yapılarak araştırmanın aktarılabirliği (dış geçerlik) sağlanmaya

alışılmıştır. Zengin, yoğun betimleme okuyucularına aktarılabilirliği ilişkin karar vermelerine olanak sağlar.

Yoğun betimleme, araştırmacının bir durumu tanımlarken veya bir tema hakkında yazarken detayları vermesi anlamına gelmektedir (Creswell,2016,s.252). Toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmanın sonuçlarına nasıl ulaşıldığının açıklaması, ayrıntılı şekilde yapılmaya çalışılmıştır.

Nitel araştırmalar da araştırmacının esnek olması ilkesi geçerlik konusunda önemli bir kazanımdır (Yıldırım ve şimşek, 2011, s.256). Bu bağlamda araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Gerekli görüldüğü takdirde yeni sorular eklenmiştir. Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliğe ilişkin alt ölçütlere göre araştırma sürecinin tutarlılığını sağlamak için görüşmede sorular katılımcılara benzer yaklaşımlarla yöneltilmiş, dönütler yazılı ve sözlü olarak kayıt altına alınmıştır.

3.6.2. Güvenirlik

Eğer araştırmacı detaylı alan notlarını yüksek kalitede bir ses kayıt cihazıyla kaydetmiş ve bunları yazıya aktarmışsa güvenirlik arttırılabilir (Creswell, 2016, s.253). Bu araştırma ses kayıtları Samsung Marka bir bilgisayarla alınarak ses kalitesi sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırma esnasında ses kaydından kaynaklı herhangi bir sorun yaşanmamış, kayıtlarda kesinti olmamış ve net anlaşılr kayıtlar olması sağlanmıştır. Kayıtlar bütün ayrıntılarıyla yazıya dökülmüştür. Ardından bütün kayıtlar alandan bir uzمانtarafından tekrar dinlenmiş dökümler kontrol edilmiştir. Ve son olarak araştırmacı kayıtları bir kez daha dinlemiş ve dkmlerdeki imla yanlışlarını son kez düzeltmiştir.

Araştırmada elde edilen tüm ham veriler araştırmacı tarafından saklamaktadır. Ses kayıtları, yazılı matbular ve notlar, ses kayıtlarının dökümleri ve kodların kesilmiş halleri, görüşme sözleşmeleri ve güvenirlik çalışmalarının bulgularının hepsi araştırmacıda mevcuttur ve incelenmeye açıktır.

Yukarı da belirttiğidiği gibi araştırmanın güvenirliği için değerlendirmeciler arası görüş birliğinin belirlenmesi çalışması yapılmıştır.

4- BULGULAR

Katılımcılar tarafından ifade edilen görüşler her tema için ifade edilme sıklıklarına göre tablolarda listelenmiştir. Her tema için alt temalardan ifade edilme sıklığı (frekans) 4 ve üstü olan alt temalar açıklanmıştır.

"Sizce sosyal öykülerin dezavantajları neler?" ve "Sosyal öykülerle ilgili eklemek ya da belirtmek istediğiniz herhangi bir şey var mı?" sorularına ilişkin temaların alt temalarının frekansları 3 ve altında olduğu için alt temalara kısaca değinilmiştir. Katılımcıların bakış açılarını yansıtabilmek için ifadelerinden alıntılar yapılmış, görüşlerin örneklerine yer verilmiştir. Alıntılar italik yazılmış ve satır numarası verilerek gösterilmiştir.

4.1. SOSYAL ÖYKÜLER

"Sizin için sosyal öyküler ne ifade etmektedir?" sorusuna ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 6: Sosyal Öykülerin Ne İfade Ettiği

Kod	Frekans	%Oran
Öğrenmeyi kolaylaştırıcı	8	%53
Sosyal beceri öğretimi için uygun	6	%40
Uygun olan davranışı arttırıcı, olumsuz davranışları azaltıcı	1	%7
Toplam	15	%100

Tablo 6 incelendiğinde sosyal öykülerin katılımcılar için ne ifade ettiğine dair üç farklı bulguya ulaşılmıştır. Bunlar sosyal öykülerin öğrenmeyi kolaylaştırıcı (%53), sosyal beceri öğretimi için uygun (%40) olduğu ve uygun olan davranışı arttırıcı, olumsuz davranışları azaltıcı (%7) olduğudur.

Öğrenmeyi kolaylaştırıcı: Katılımcılara kendileri için sosyal öykülerin ne ifade ettiği sorulduğunda sekiz katılımcı (1, 2, 3, 6, 7, 8, 10 ve 11), kendileri için sosyal öykülerin öğrenmeyi kolaylaştırıcı (%53) olduğunu ifade etmiştir. 6. katılımcı şunları söylemiştir: *"Benim için sosyal öyküler, çocuğun yani, öğrenmediği bilmediği bir davranışı daha iyi öğrenmesini ifade eder bence ve daha etkili bir öğretim yöntemidir."*

Çünkü bir şeyi anlatmaktansa onun seviyesine inerek hem görsellerle hem de hikâyelerle çocukların daha fazla dikkatini çekerek daha etkili bir öğretim yapmaktır.” (str. 2-5). Yine aynı şekilde 1. katılımcı şöyle söylemiştir: *"Benim için sosyal öykü, yani öğrenmeyi kolaylaştırmak için alternatif bir yöntem, tekdüzeliği aşmak hani aynı çalışmalardan ziyade yeni bir bakış yeni bir öğrenme şekli benim için bu."* (str.2-4). Katılımcı 3'ün görüşleri de şöyledir: *"Sosyal öykü, öğrencilerin sıkıntı çektiği sosyal becerileri öğrenmelerinde, normal diğer etkinliklere göre veya yöntemlere göre daha uygun bir yöntem olduğunu düşünüyorum ben dil kullanılması açısından. Ayrıca öykü yoluyla öğrencinin, ee, öğrenciyle çalışılması açısından daha eğlenceli olduğunu düşünüyorum."*(str.2-5)

Sosyal beceri öğretimi için uygun: Katılımcılara kendileri için sosyal öykülerin ne ifade ettiği sorulduğunda altı katılımcı (3, 5, 6, 8, 9 ve 10), sosyal öykülerin kendileri için sosyal beceri öğretimi için uygun (%40) olduğuna değinmiştir. Örneğin Katılımcı 3 *"Sosyal öykü, öğrencilerin sıkıntı çektiği sosyal becerileri öğrenmelerinde, normal diğer etkinliklere göre veya yöntemlere göre daha uygun bir yöntem olduğunu düşünüyorum ben dil kullanılması açısından."* (str. 2-4) demiştir. Katılımcı 9 sosyal öykünün kendisi için ne ifade ettiğini açıklarken *"Sosyal öyküler, sosyal beceri kazandırılması için çok önemli bir öğretim yöntemi olduğundan dolayı, özellikle otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda etkin kullanılırsa topluma kazandırma amacıyla çok faydalı olacak kanaatinde olduğum için bu yöntemin verimliğini olduğunu düşünüyorum."* (str. 2-5).

"Sosyal öykülerin yazılması ve hazırlanması sırasında neler yaşadınız?" sorusuna ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 7: Sosyal Öykülerin Yazılması ve Hazırlanması Sırasında Neler Yaşandığı

Kod	Frekans	%Oran
Öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun hazırlamaya çalışmak	7	%19
Zaman ayırmak gerektiği	7	%19
Fotoğraf çekmekte zorlanmak	5	%14
Kurallarına uygun sosyal öykü cümleleri yazmakta zorlanmak	5	%14
Sosyal öykülerin yazılması ve hazırlanmasını kolaylıkla yapmak	4	%11
Sosyal öyküleri yazıp hazırlarken yorulmak	3	%8
Sosyal öykü hazırlarken sosyal öyküler hakkında araştırma süreci geçirmek	2	%5
Sosyal öykülerin maliyetli olduğu	2	%5
Bazı becerileri sosyal öykülere uyarlamada zorluk	1	%3
Ailelere hazırlatmakta zorlanmak	1	%3
Toplam	37	%100

Tablo 7 incelendiğinde sosyal öykülerin yazılması ve hazırlanması sırasında neler yaşandığına dair on farklı bulguya ulaşılmıştır. Bunlar: öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun hazırlamaya çalışmak (%19), zaman ayırmak gerektiği (%19), fotoğraf çekmekte zorlanmak (%14), uygun sosyal öykü cümleleri yazmakta zorlanmak (%14), sosyal öykülerin yazılması ve hazırlanmasını kolaylıkla yapmak (%11), sosyal öyküleri yazıp hazırlarken yorulmak (%8), sosyal öykü hazırlarken sosyal öyküler hakkında araştırma süreci geçirmek (%5), sosyal öykülerin maliyetli olduğu (%5), bazı becerileri sosyal öykülere uyarlamada zorluk (%3), ailelere hazırlatmakta zorlanmaktır (%3).

Öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun hazırlamaya çalışmak: Katılımcılara sosyal öykülerin yazılması ve hazırlanması sırasında neler yaşadıkları sorulduğunda, yedi katılımcı (1, 2, 6, 7, 8, 10 ve 11), sosyal öyküleri öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun hazırlamaya çalıştıklarına (%19) değinmiştir. Örneğin Katılımcı 1

“Yazılması ve hazırlanması sırasında öğrencimin düzeyini ele alarak ve onun ilgilerini ele alarak, işte kullanacağım fotoğraf veya içeriği belirleyip buna göre bir çalışma yaptım.” (str.6-8) demiştir. Katılımı 10 ise *“Bununla ilgili de cümleler belirledim. Çocuğa uygun da olması gerekiyor çünkü ya iki kelimelik bir cümle de olabilir dört kelimelik bir cümle de olabilir ve bu çocuğun ezberlemesi, yani kolaylıkla öğrenebileceğive ezberlemesi gereken cümleler olmalıydı. Burada da çocuğun özelliklerine yönelik cümleler kurdum.”* (str. 13-17) demiştir.

Zaman ayırmak gerektiği: Yedi katılımcı (1, 2, 3, 5, 6, 7 ve 11), sosyal öykü hazırlamak için zaman ayırmak gerekliliğinden (%19) bahsetmiştir. Katılımcı 7 bu konuyla ilgi *“Hani, basit gibi görünüyor ama şimdi o olayı oluşturmak hani teşekkür etmek için işte bir olay bir durum oluşturmak, işte anneden yardım istemek, işte anne gün içerisinde çalışıyordu zaten, annenin çıkış saatini bekliyorduk mesela gelebilmesi için. O yüzden biraz zor oluyor, olabiliyor bazı durumlarda. İşte evde sizin başka bir işiniz oluyor başka ilgilenmeniz gereken işleriniz oluyor. O yönden de biraz zorladı açıkçası ama çok fazla böyle fazla bir davranış için kullanmadığım için o zaman pek fazla zorlamamıştı açıkçası.”* (str.24-30) diyerek düşüncelerini dile getirmiştir.

Fotoğraf çekmekte zorlanmak: Beş katılımcı (2, 4, 7, 8 ve 9), fotoğraf çekmekte zorlandıklarını (%14) ifade etmiştir. Katılımcı 2 görsel anlatım metodu olarak fotoğraf kullanmak istemesine rağmen bundan neden vazgeçtiğini şu cümlelerle açıklamıştır: *“Onun dışında resimlerken sorunlar yaşadık. Çünkü gerçek fotoğrafları çekmek, öğrenciyi çekmek istedim önce. Öğrenciyi de pek fotoğrafa poz verecek şekilde durdurmak zor oldu. Onun için benim de pek resim yeteneğim olmadığı için resim yeteneği olan bir arkadaşına belirttiğim, betimlediğim şekilde çizdi.”* (str.21-24). Katılımcı 8 ise *“Aslında tek zorlandığım nokta, biraz önce pratik dedim ama şimdi çalışmak de istemiyorum, tek zorlandığım nokta onun fotoğrafını almaktı. Çünkü aslında hâlihazırda olmayan bir beceriyi öğretmem gerekiyor ama bununda fotoğrafını çekmem gerekiyor. Bunda biraz zorlandım. Sadece bunu söyleyebilirim.”* (str.22-25) demiştir.

Kurallarına uygun sosyal öykü cümleleri yazmakta zorlanmak:Beş katılımcı (2, 4, 8, 9 ve 10), kurallarına uygun sosyal öykü hazırlamakta zorlandıklarını (%14) belirtmiştir. Örneğin 9. katılımcı bu konuda şunları söylemiştir *“Son cümleleri*

hazırlamakta çok sıkıntı çektik. Hangi cümle türüydü hatırlamıyorum ama en son işte beş ve altıncı sıradakini, örneğin, "misafir karşılamak iyi bir davranıştır" cümlesinin yerine alternatif üretmek noktasında çok sıkıntı çektik. Aşamadım şahsen ben kendim. Yine sosyal öykülerin sonunu işte bunu, bunu yapmak iyi bir davranıştır; bunu, bunu yapmak güzel bir davranıştır tarzında sonlandırdım. Dönüştüremedim son kısmını yani." (str. 7-12). Katılımcı 10 bu konuda şunları söylemiştir "Yani, mutlaka eğer bununla ilgili ciddi iyi bir altyapımız yoksa zorlanıyoruz veya bilsek bile zorlanıyoruz. Zorluk alanları da bunları söyleyebilirim hazırlama sürecinde. Veya Gray'in, işte Gray'e göre olan sosyal öykülere göre de yapamayabiliyoruz." (str. 35-38).

Sosyal öykülerin yazılması ve hazırlanmasını kolaylıkla yapmak: Dört katılımcı (2, 5, 6 ve 8), sosyal öykü yazma ve hazırlama sürecini "kolay"(%11) olarak nitelendirmiştir. Katılımcı 6 aynı zamanda şunları da söylemiştir "Ya ben buna şu şekilde bakıyorum öğrencinin ihtiyacı varsa bence çok zor bir süreç değil. Hazırlanması çok zor değil yani çok kolay bir şekilde hazırlanabilir çünkü şuan her şekilde istenilen her bilgiye çok kolay ulaşılabilir. Hele de öğrencinin yaşı küçükse ve ihtiyacı varsa bence çok kolay bir yöntem." (str.30-33). Katılımcı 5'in bu konuda görüşleri ise şöyledir: "Sosyal öykü hazırlaması kolay olan bir sistem. Sosyal öyküde yani hazırlaması kolay derken hani çok uzun gözlem gerekmeyen sadece zaten problem davranışı önceden tespit etmiş oluyoruz..."(str.17-19)

"Sosyal öykülerle öğretim yapmaya hangi durumda nasıl karar verdiniz?" sorusuna ilişkin bulgular aşağıda tabloda verildiği gibi özetlemiştir.

Tablo 8: Sosyal Öykülerle Öğretim Yapmaya Hangi Durumda Nasıl Karar Verdiği

Kod	Frekans	% Oran
Sosyal öykülerin özelliklerinden dolayı	7	%37
Çalıştıkları öğrencinin özelliklerine uygun olması	6	%32
Çeşitli yöntem ve teknikler denedikten sonra sosyal öykü uygulamaya karar vermek	4	%21
Zorlandığı bir durum olduğunda	1	%5
Öğretmenin öğretimlerinde yenilik yapmak isteği	1	%5
Toplam	19	%100

Tablo 8 incelendiğinde katılımcıların sosyal öykülerle öğretim yapmaya hangi durumda nasıl karar verdiğiyile ilgili beş farklı bulguya ulaşıldığı görülmektedir. Bunlar: sosyal öykülerin özelliklerinden dolayı (%37), çalıştıkları öğrencinin özelliklerine uygun olması (%32), çeşitli yöntem ve teknikler denedikten sonra sosyal öykü uygulamaya karar vermek (%21), zorlandığı bir durum olduğunda (%5), öğretmenin öğretimlerinde yenilik yapmak isteğidir (%5).

Sosyal öykülerin özelliklerinden dolayı: Yedi katılımcı (3, 2, 5, 7, 8, 9 ve 11), sosyal öykülerle öğretim yapmaya hangi durumda, nasıl karar verdiklerine sosyal öykülerin özellikleri ile ilişkili (%37) yanıtlar vermiştir. Bu özellikler içinde dört katılımcı (3, 5, 7, 8 ve 11) , sosyal öykülerde **“görsellerin olmasından”** dolayı, iki katılımcı (8 ve 9), sosyal öykülerle **“sosyal beceri öğretimi yapabildiği”** için bunları kullandığını belirtmiştir. Katılımcı 8 bu konudaki görüşlerini ifade ederken şu cümleleri kullanmıştır *“...Aynı zamanda, sosyal beceri eksikliği fazla olduğu için ikisini birleştireceğim tek nokta sosyal öyküydü. Görsel ve sosyal beceriler. Böyle olunca da sosyal öyküye yöneldim.”* (str.57-59) demiştir. Bir (3) katılımcı, sosyal öykülerde **“ben dilinin kullanılmasından”** dolayı sosyal öyküyle öğretim yapmaya karar verdiğini şu şekilde ifade etmiştir *“...sosyal öyküde ben dilinin kullanılıyor olması ve öğrencinin resimlere karşı ilgisinin olması sosyal öyküyü seçmemde etkili oldu.”* (str.27-29).Bir

katılımcı ise (5), “sosyal öykülerde düzgün cümlelerin olmasından” dolayı sosyal öykülerle öğretim yapmaya karar verdiğini ifade etmiştir. “Öğrenci gördüğü şeyleri daha fazla aklında tutan ve bunları düzgün cümlelerle aldığı anda yapmaya çalışan bir öğrenci olduğu için.” (str.32-33).

Çalıştıkları öğrencinin özelliklerine uygun olması: Öğretmenlere sosyal öykülerle öğretim yapmaya hangi durumda, nasıl karar verdikleri sorulduğunda altı katılımcı (2, 3, 5, 6, 8 ve 9), sosyal öykülerin çalıştıkları öğrencinin özelliklerine uygun olduğunu (%32) belirtmiş ve bu sebeple sosyal öykülerle öğretim yapmaya karar verdiklerini belirtmiştir. 5. katılımcı bu konuda düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir “Öğrencinin görsellere karşı ilgisi ve öğrencinin de bu sisteme çok uygun olması. Sosyal öyküye çok uygun olması benim bunu tercih etmemde etkili oldu.” (str. 29-30). 6. katılımcı bu konuda “Öğrencinin düzeyi bu konuda etkili olur. Dediğim gibi yani, öğrenci zor öğrenen, dikkati dağılan bir öğrenci ise bu yöntemi kullanmayı tercih ederim.” (str. 37-38) demiştir.

Çeşitli yöntem ve teknikler denedikten sonra sosyal öykü uygulamaya karar vermek: Dört katılımcı (2, 3, 4 ve 10) , çeşitli yöntem ve teknikler denedikten sonra sosyal öykü kullanmaya karar verdiklerini (%21) söylemiştir. 4. Katılımcı “İki davranış içinde çok yöntem denedim. Hani bunlardan biri bu olsun artık şeklinde karar verdim. Hani, buda vardı bunu da deneyeyim diye oldu.” (str. 19-20) diyerek düşüncelerini ifade etmiştir. 7. Katılımcı ise “zorlandığı bir durum olduğunda” sosyal öyküleri kullandığını şu şekilde ifade etmiştir “Daha önce zaten üniversite zamanında gördüğümüz bir şeydi, yöntemdi. Çocukla zorlandığım bir durum vardı onu hocama danışıp, işte uygulayabilir miyim diye bir soru sormuştum.” (str. 33-35).

"Sosyal öykülerin hangi engel grubundan, nasıl öğrencilerle kullanılabileceği konusundaki görüşleriniz neler?" sorusuna ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda özetlenmiştir:

Tablo 9: Sosyal Öykülerin Hangi Engel Grubundan, Nasıl Öğrencilerle Kullanılabileceği

Kod	Frekans	% Oran
OSB tanısı olan öğrencilerle	7	%27
Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle	6	%23
Önkoşul becerilere sahip öğrencilerle	5	%19
Bütün farklı gelişim gösteren öğrencilerle	4	%15
Down sendromlu öğrencilerle	2	%8
Hiperaktivitesi olan öğrencilerle	1	%4
Normal gelişim gösteren öğrencilerle	1	%4
Toplam	26	%100

Tablo 9 incelendiğinde katılımcı özel eğitim öğretmenlerinin sosyal öykülerin hangi engel grubundan, nasıl öğrencilerle kullanılabileceğine dair yedi farklı sonuca ulaşıldığı görülmektedir.. Bunlar: otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerle (%27), zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle (%23), önkoşul becerilere sahip öğrencilerle (%19), bütün farklı gelişim gösteren öğrencilerle(%15), downsendromlu öğrencilerle (%8), hiperaktivitesi olan öğrencilerle(%4) ve normal gelişim gösteren öğrencilerledir (%4).

OSB tanısı olan öğrencilerle: Yedi katılımcı (2, 3, 7,8, 9, 10 ve 11), OSB tanısı olan öğrencilerle (%27) sosyal öykülerin etkili olduğu görüşündedir. 9. katılımcı *"...Fakat Asperger ve otizmlı çocuklarda çok faydalı olacağını düşünüyorum."* (str. 41-42) diyerek aspergersendromlu öğrencilere de görüşlerinde yer vermiştir. 7. katılımcı ise OSB tanısı olan öğrencilerle etkililiğin bireyin özelliklerine göre değişeceğini vurgulamıştır. *Otizmlilerde genel bir şey söyleyemediğimiz için, etkisi biraz daha çocuktan çocuğa göre değişebilir bence."* (str.58-59).

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle: Altı katılımcı (2, 4, 7, 8, 9 ve 11), zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle (%23) sosyal öykülerin kullanılabileceğine dair

görüş belirtmişlerdir. Katılımcı 4 “*Zihin engelinden özellikle daha hafif öğrenciler için kullanılması gerekiyor*” (str. 26) demiştir. 2. katılımcı “orta ve hafif zihin yetersizliği olan öğrencilerle” çalışılabileceği görüşünü bildirmiştir. 8. katılımcı “Ağır ve orta derecede zihin yetersizliği olan öğrencilerle” 11. katılımcı ise “*Ağır, orta ve hafif derecede zihin yetersizliği olan öğrencilerle*” sosyal öykülerin kullanılabileceği görüşündedir.

Önkoşul becerilere sahip öğrencilerle: Beş katılımcı (1, 2, 7, 9 ve 11), önkoşul becerilere sahip öğrencilerle (%19) sosyal öykülerin uygulanabileceği görüşündendir. Bu önkoşul becerileri katılımcılar farklı şekillerde tanımlamıştır. Katılımcı 2 “*işaret etme becerisine*” şu şekilde değinmiştir “*En azından işaret etme. Hani konuşamıyorsa bile betimleyen, o sorunun cevabını betimleyen, resmi işaret etmesini beklememiz için işaret etme becerisi olması gerekiyor.*” (str.62-64). Katılımcı 1 “*alıcı dil becerilerinin*” gerekliliğini şu şekilde ifade etmiştir “*En azından görsel, işitsel ve alıcı dil becerileri. Bu çalışmaya uygun seviyede olmalı ki 5NİK olsun, oradaki görseller olsun. Bunlara tepki verebilecek ve aynı zamanda haz alabilecek bir çocuk olması gerekiyor.*” (str.28-30).Ön koşul becerilerden katılımcı 7 “*dinleme ve bekleme becerisine*” (str.176), katılımcı 9 “*okuma, yazma*” (str.51) becerisine değinmiştir. 11. katılımcı ise ön koşul becerilerle hakkında görüşlerini şu şekilde açıklamıştır: “*Ya bu çocuğun tabi hazır bulunuşu ile alakalı bir durum. Örnek veriyorum, şimdi çocuk henüz masa başında oturup çalışmaya hazır değil, ya da sosyal öyküden önce, daha öncesinde halledilmesi gereken sıkıntılar var öğrenciyle. Tabii ki bunları bir hiyerarşi sırasına sokup en sonda artık örnek veriyorum temel işte kavram öğretmeni bitirmiş çocuklarda veya da eğer sınıftaysa çocuk mesela arkadaşlarıyla etkileşime artık yavaş yavaş giriyorsa yani mutlaka çocuk hazırlanan beceriye yönelik bir şeyler sergilemesi gerekiyor. Ortada hiçbir şey yokken sadece ben işte direk sosyal öykü ile bu işe başlayıp hallederim dersem bu benim açımdan sonuçsuz kalır. Mutlaka çocuk buna yönelik bir, hâlihazırda bir tepki vermesi lazım. Olumlu ya da olumsuz ki olumsuzsa biz o olumsuz şeyleri olumlu hale çevirelim, olumluysa da yeterli olmayan şeyleri biraz daha ileriye dönük sürdürebilelim yani.*” (str. 44-54).

Bütün farklı gelişim gösteren öğrencilerle: Dört katılımcı (3, 5, 6 ve 10) , bütün farklı gelişim gösteren öğrencilerle (%15) sosyal öykülerin kullanılabileceğine

dair görüş belirtmiştir. 6. katılımcı ek olarak görme ve işitme engelli öğrencileri de düşünerek görüşlerini dile getirmiştir: “*Bence hazırlanabildiği durumda her öğrenci ile kullanılabilir. Bu durumda görme ve işitmeyi düşünüyorum. Yani, onlarda belki biraz daha kısıtlı olabilir. Ama onlara göre hazırlandığı sürece onlar açısından da rahat kullanılabilir. Mesela görme engelli bir öğrenci için, işitsel uyarıcılar fazla verilebilir. Yine işitme için de görme uyarıcısı fazla belli verilebilir. Otizmli öğrenciler için ben gene düşünüyorum, yani çünkü uygulama yaptığım öğrenci de otistik bir öğrenciydi. Çok fazla dikkat dağınıklıkları olduğu için. Yani onlarda ben yine kullanılabileceğini düşünüyorum. Bence her engel türünde kullanılabilir yani.*” (str. 41-51). 10. katılımcı bu konuda “*Nasıl öğrencilerle. Özel gereksinimli çocukların hepsiyle kullanılabilir diye düşünüyorum. Zaten, böyle de kullanıyorum.*” şeklinde yorum yapmıştır. (str.55-56).

Sosyal öykülerle öğretim yapma süreci hakkındaki görüşleriniz neler?" sorusuna ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda özetlenmiştir:

Tablo 10: Sosyal Öykülerle Öğretim Yapma Süreci

Kod	Frekans	% Oran
Öğretimi kolaylıkla yapmak	9	%36
Öğretimi uygun zaman ve ortamda yapma gerekliliği	5	%20
İşbirliğinin yapmanın önemi	5	%20
OSB tanısı olan öğrencilerle sosyal öykülerle öğretimde diğer öğrencilere kıyasla zorlanmak	3	%12
Öğretim sırasında eğlenmek	3	%12
Toplam	25	%100

Tablo 10 incelendiğinde katılımcı özel eğitim öğretmenlerinin sosyal öykülerle öğretim yapma süreci hakkındaki görüşleri beş farklı sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunlar: öğretimi kolaylıkla yapmak (%36), öğretimi uygun zaman ve ortamda yapma gerekliliği (%20), işbirliği yapmanın önemi (%20), OSB tanısı olan öğrencilerle sosyal öykülerle öğretimde diğer öğrencilere kıyasla zorlanmak (%12) ve öğretim sırasında eğlenmek (%12) olarak sıralanabilir.

Öğretimi kolaylıkla yapmak: Dokuz (1, 2, 3, 5, 7, 8, 9, 10 ve 11), sosyal öykülerle öğretim yapma sürecinde neler yaşadığı sorulduğunda öğretim kolaylıkla yaptıklarından (%36) bahsetmiştir. Katılımcı 8 bununla ilgili *“Uygulaması kolay, çok fazla vaktimi almıyor, pratik bir yöntem.”* (str. 19) diyerek görüşlerini ifade etmiştir. *“Sadece görsel çalışmayla tutabildiğim bir çocuk. Bu sebeple de somut ve görsel olduğu için, cümlelerin, okuduğum cümlelerin hemen karşılığını yukardaki resimde görebildiği için çok fazla zorlanmıyorum. Onun haricinde de, bazen de çocukla sınıfta birebirken de PowerPoint sunusu şeklinde de akıllı tahtadan da yansıtıp tekrardan gösterebiliyorum.”* (str. 72-75) diyen katılımcı 8. böylelikle sınıfında teknoloji (bilgisayar, tablet vs.) destekli sosyal öykü kullandığını da belirtmiştir. 5. katılımcı *“Yani bana göre sosyal öykü uygulama anlamında da gayet kolay uygulanabilir olduğu için de yararlı olduğunu düşünüyorum.”* (str. 3-5) diyerek uygulama kolaylığına değinmiştir. 1. katılımcı da *“Yani benim açımdan öğretim yapma süreci çok zor bir süreç olmadı.”* (str. 34) diye görüşlerini ifade etmiştir.

Öğretimi uygun zaman ve ortamda yapma gerekliliği: Beş katılımcı (1, 5, 7, 8 ve 11), öğretimi kolaylıkla yapmanın yanında öğretimi uygun zaman ve ortamda yapma gerekliliğine (%20) değinmiştir. 7. katılımcı *“En uygun zamanını seçip, problem davranışın en az gösterdiği zamanlarda, işte ilgisini çektiği bir zaman diliminde uygulamaya çalıştım. Zaten eğitim ortamında uygulanması gereken ne varsa göz önünde bulundurup uygulamaya çalışmıştım.”* (str. 68-71) diyerek uygun zaman ve ortama değinmiştir. 1. katılımcı da *“...öğrenciyle bireysel odada çalışıldı. Rahat sessiz bir ortamda öğrenci çalışma konusunda motiveydi ve hazırды. Bu yüzden çalışma süreci güzel ve etkili geçtiğini düşünüyorum; rahattı.”* (str. 35-36) diyerek uygun ortama değinmiştir.

İşbirliği yapmanın önemi: Beş katılımcı (4, 5, 7, 10 ve 11), sosyal öykülerle öğretim yapma sürecinde neler yaşadığı sorulduğunda öğretimde işbirliğinin önemine (%20) değinmiştir. 11. katılımcı da *“Yani mutlaka birinin bir şekilde çocuğu bu anlamda desteklemesi lazım. Yoksa sadece dersten derse, işte ya da ne bileyim, okulda ya da evde, dersten derse yapılırsa tam anlamıyla etkili olduğunu düşünmüyorum. Maalesef birçok uygulama bu bahsettiğim şekilde oluyor, sadece dersten derse. Bu noktada çocuğun işte yanında gölge ablaya da gölge abi varsa ya da çocuğun sürekli*

yanında bulunan kişi anne baba kardeş her kimse bunun da eğitimciyi desteklemesi gerekiyor.” (str. 380-385) diyerek görüşlerini dile getirmiştir. Yine 4. katılımcı da, “Bir kere işbirliğinin olması lazım. Sürekli, devamlı, aile ve yardımcı öğretmenler de buna dahil olmalı. Tek kişiyle olmaması lazım.” (str. 32-33) diyerek düşüncelerini belirtmiştir.

4.2. SOSYAL ÖYKÜLERİN ETKİLİLİĞİ

"Sosyal öykülerin etkililiği hakkındaki düşünceleriniz neler?" sorusuna ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda görülmektedir:

Tablo 11: Sosyal Öykülerin Etkililiği

Kod	Frekans	% Oran
Sosyal öyküler etkilidir	11	%100
Toplam	11	%100

Tablo 11 incelendiğinde katılımcı özel eğitim öğretmenlerinin sosyal öykülerin etkililiği hakkındaki görüşleri sosyal öykülerin etkili (%100) olduğuna dair bir sonuçtan oluşmaktadır.

Sosyal öyküler etkilidir: On bir katılımcı (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 ve 11) da sosyal öykülerin etkililiği hakkındaki düşünceleri sorulduğunda sosyal öyküleri etkili (%100) bulduklarını söylemiştir. 10. katılımcı sosyal öyküleri etkili bulunduğunu şu şekilde açıklamıştır: “...Hangi beceride çalışırsam çalışayım onun alt basamaklarına yönelik bana bir geribildirim veriyor ve olumlu bir geribildirim verdiğini söyleyebilirim. Bu zamana kadar hepsinde genellikle öyle oldu. Tüm çalıştığım tüm uygulamalarımda, yaptığım zamanlarda çocukta ciddi bir değişimi gördüm. Hem bu çocuğa dair bir kitapta da olmuş oldu sosyal öykü. Çocuk ben dilini kullandı, kullanmaya başladı, işte arkadaşları ile ilgili bir durum olduğunda o kartı biz tekrardan çıkarıp, çıkarıp baktık. Hem o beceriyi işte bağımsız çevirebildik. Belki ilk başta belki sözel ipucu sunmam gerekti, bazen görsel ipucuyla tekrar karta bakmamız gerekti hikâye bölümüne, cümleye bakmamız gerekti. Ama bu anlamda her basamağı daha ayrıntılı görmemi sağladı ki etkililiğinin bu yönde olduğunu görüyorum...” (str. 96-

105). Katılımcı 1 “*Sosyal öykülerin etkililiği hakkında şöyle ifade edebilirim: Kesinlikle öğretime yeni bir yol, yeni bir alternatif oluşturması itibariyle kesinlikle etkili olduğunu düşünüyorum. Ki öğrencinin buna ilgisi varsa motive etme anlamında, onu pekiştirme anlamında da etkisi olduğunu düşünüyorum. Ama hani bireysel bazda sorarsanız etkililiği hakkında, dediğim gibi, hani ben bu çalışmanın sonunda öğrenciye istediğim davranışı kazandırdım. Ama burada diğer arkadaşlarından model alma konusu ya da okul rutinlerine alışmış olması veya sosyal öykü uygulamış olmam bunlardan hangisinin yüzde olarak daha fazla etki ettiğini değerlendiremem. Ama etkililiği konusunda ben istediğim hedefe vardım mı? Kazanımımı elde ettim mi? Evet, elde ettim.*” (str. 38-47) diyerek sosyal öyküleri etkili bulduğunu ifade etmenin yanında uygulamasında sosyal öykünün tam olarak ne kadar etkili olduğunu bilemeyeceğini de ifade etmiştir. 11. katılımcı da benzer bir durumu ağır derecede zihin yetersizliği öğrencilerle çalışırken düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir “*...Tabii ki şimdi sadece biz sosyal öykü değil aslında, çocukla örnek veriyorum 1 saat diliminde çalışırken, birçok alanda çalışma yapıyoruz. Yani olumsuz şeye davranışa yönelik sadece sosyal öykü mü sonuca götürdü bizi, faydalı oldu ya da diğerlerinin de mutlaka katkısı olmuştur hepsi birbiriyle ilişkili sonuçta yani gelişim alanlarının. O yüzden çocuktan mesela sözel bir dönüt alamadığımızdan dolayı ağır gruplarda veya da tam anlamıyla sosyal öykünün işte bu ana basamaklarını uygulayamadığımızdan dolayı emin olamıyorum yani. Hani ne kadar etkili oldu yüzde kaç oranında çocukta gelişme gösterdi?*”

"Sosyal öykülerin hangi tür hedef beceriler için etkili olduğunu düşünüyorsunuz?" sorusuna ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda görülmektedir:

Tablo 12:Sosyal Öykülerin Hangi Tür Hedef Beceriler İçin Etkili Olduğu

Kod	Frekans	%Oran
Sosyal beceri öğretimi	11	%33
Günlük yaşam becerileri	5	%15
Toplumsal uyum becerileri	5	%15
Uygun olmayan davranışları azaltmak	4	%12
Akademik becerilerin öğretimi	3	%9
Değişiklikleri/yeni rutinleri tanıtmak	2	%6
Başkalarının davranışlarını açıklama	2	%6
Stereotipik davranışları azaltma	1	%3
Toplam	33	%100

Tablo 12 incelendiğinde görülmektedir ki katılımcıların sosyal öykülerin hangi tür hedef beceriler için etkili olduğuna dair görüşleri analiz edildiğinde sekiz farklı bulguya ulaşılmıştır. Bu sekiz farklı görüş şu şunlardır: sosyal beceri öğretimi (%33), günlük yaşam becerileri (%15), toplumsal uyum becerileri (%15), uygun olmayan davranışları azaltmak (%12), akademik becerilerin öğretimi(%9), değişiklikleri/yeni rutinleri tanıtmak (%6), başkalarının davranışlarını açıklama (%6), stereotipik davranışları azaltma(%3).

Sosyal beceri öğretimi: Katılımcılara sosyal öykülerin hangi tür hedef beceriler için etkili olduğunu düşünüyorsunuz, diye sorulduğunda bütün katılımcılar (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 ve 11), sosyal öykülerin sosyal beceri öğretimi (%33) için etkili olduğu görüşünü dile getirmişlerdir. Örneğin katılımcı 6 *"Daha çok sosyal beceriler: özür dileme, selam verme. Bu tür çocukların, hani kazanamadığı sosyal becerileri sosyal ortamlarda gerçekleştirmesi gereken becerilerin öğretiminde kullanılır, bence."* (str. 71-73) diyerek düşüncelerini söylemiştir.Yine katılımcı 9 *"Sosyal öyküler, sosyal beceri kazandırılması için çok önemli bir öğretim yöntemi olduğundan dolayı, özellikle*

otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda etkin kullanılırsa topluma kazandırma amacıyla çok faydalı olacak kanaatinde olduğum için bu yöntemin verimliliğini olduğunu düşünüyorum." (str.2-5) şeklinde yorum yapmıştır.

Günlük yaşam becerileri: Beş katılımcı (1, 2, 4, 5 ve 11), sosyal öykülerin günlük yaşam becerileri (%15) için etkili olduğu görüşündedir. Katılımcı 1 *"Sosyal beceriler günlük yaşam becerileri; özellikle ben bunları kullanmayı tercih ediyorum."* (str. 50-52) diyerek görüşlerini ifade etmiştir. Katılımcı 2 ise bu konuya şu şekilde değinmiştir: *"Daha çok, hani isminde sosyal geçse de aslında bunla ben beceri de öğretebileceğimi düşünüyorum. Günlük yaşam becerileri, toplumsal uyum becerileri, yani daha doğrusu o beceriyi analiz şeklinde değil ama beceriyi yapmasının gerekliliği. Yani, o şekilde de kullanılabileceğini düşünüyorum."* (str.120-125)

Toplumsal uyum becerileri: Beş katılımcı ise (1, 2, 3, 5 ve 8), sosyal öyküleri toplumsal uyum becerileri (%15) için kullanmanın etkili olduğu görüşündedir. Örneğin katılımcı 5 *"Toplumsal uyum becerilerinde olabilir. Günlük yaşam becerilerinde kullanılabilir."* (str. 65-66) diyerek görüşlerini ifade etmiştir. Yine Katılımcı 3 *"Toplumsal uyum becerileri için yapılabilir."* (str.60) olduğunu düşünmektedir.

Uygun olmayan davranışları azaltmak: Dört katılımcı (2, 4, 10 ve 11), sosyal öykülerin uygun olmayan davranışları azaltmak (%12) için etkili olduğu görüşündedir. 11. katılımcı *"...Mesela, bir tane örnek üzerinden gitmek istiyorum ben, bir tane öğrencim vardı. Dışarıda bir restoranda, kafeye bir yere gittiğinde ailesine çok büyük problem yaratıyordu. İşte önüne gelen yemekleri işte savurma, garsonlara karşı saldırgan davranışlar falan. Biz bunun üzerine bir sosyoloji hazırlamıştık. Bir müddet sonra yani bu çocukta olumlu bir etki yarattı..."* (str.211-215) diyerek görüşlerini sunmuştur. Katılımcı 10 ise şöyle söylemiştir: *"Sosyal beceriler dışında herhangi bir beceri... Biraz düşüneyim. Mesela, ne olabilir? Mesela, uygun, işte uygun olmayan davranışları azaltmaya yönelik olabilir. Bunu dedim ya işte kurallar mesela kuralları ekleyebiliriz çokta zevkli olur. Bunu da hatta yapmıştım ve çok olumlu olmuştu. İşte mesela "parmak kaldırıyorum". Bu tabi çocuğa göre değişir. "Konuşmak için parmak kaldırıyorum" olabilir."* (str.123-127)

"Sosyal öykünün hangi sıklıkla okunursa bir öğrenci için etkili olacağını düşünüyorsunuz?" sorusuna ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda görülmektedir:

Tablo 13: Sosyal Öykünün Hangi Sıklıkla Okunursa Etkili Olduğu

Kod	Frekans	%Oran
Öğrencinin seviyesine göre değişeceği	6	%32
Her gün	4	%21
Çok fazla okunursa öğrenci sıkılabilir	3	%16
Hedef davranışa göre değişeceği	2	%11
Etki görülmezse okumanın sıklaştırılabileceği	2	%11
Haftada bir gün	2	%11
Toplam	19	%100

Tablo 13'de görüldüğü gibi katılımcıların sosyal öykünün hangi sıklıkla okunursa etkili olacağına dair görüşleri altı sonuçtan oluşmaktadır. Bunlar sosyal öykülerin okunma sıklığının öğrencinin seviyesine göre değişeceği (%32), her gün okunması (%21), çok fazla okunursa öğrenci sıkılabilir (%16), okunma sıklığının hedef davranışa göre değişeceği (%11), etki görülmezse okumanın sıklaştırılabileceği (%11), haftada bir gün olabileceğidir (%11).

Öğrencinin seviyesine göre değişeceği: Altı katılımcı (4, 5, 6, 7, 9 ve 11), sosyal öykünün hangi sıklıkla okunursa bir öğrenci için etkili olacağını öğrencinin seviyesine göre değişeceği(%32) görüşündedir. Katılımcı 7 bunu şu şekilde ifade etmiştir *"Azlık veya çokluğu bence çocuğun durumuna göre belirleyebiliriz: çocuğun, işte yaşına, kelime haznesine, anlama becerilerine, işte akademik becerilerine göre belirleyebiliriz bunu."* (str. 117-119). Katılımcı 11 ise sosyal öykülerin okunma sıklığının öğrencinin seviyesine göre değişeceği görüşünün yanında *"en az üç günde bir"* ve *"en çok her gün"* okunabileceğini görüşündedir. Katılımcı 11 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir *"...Yani çocuğun, öğrencinin ihtiyacına yönelik olarak söylemek gerekirse biraz daha durumu ağır olan öğrenciler de ben bunu günlük olarak çalışılmasından yanayım ki çünkü etkililiğinin artırılmasına yönelik. Çünkü çocuk onu sosyal öyküyü anlamlandırıp işte benimseyip günlük hayatında olumlu davranışları*

yansıtabilmesi için bunu günlük olarak çalışılması gerekiyor. Ama biraz daha orta hafif düzeylerde öğrenciler için ben bunu günlük olarak çalışmaktan, yani çalışmak yerine, ne bileyim iki günde bir, üç günde bir...” (str. 242-247).

Her gün: Dört katılımcı (1, 3, 4 ve 10), sosyal öykülerin her gün okunursa (%21) etkili olacağı görüşündedir. 1. ve 3. katılımcı **günde bir kez** okunmasının etkili olacağı görüşündeyken 10. katılımcı günde **2 kez okumanın**, 4. katılımcı ise **her gün, her ders 2 defa** okumanın etkili olacağı görüşündedir. Katılımcı 2 görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir “Her derse başlamadan önce mutlaka bir kere. Hatta öğrencinin, dediğim gibi, durumuna, hani seviyesine göre bir, hatta iki bile olabilir yani. Bir 15-20 dakika da olabilir.” (str. 65-66).

"Hangi tür; resimler, fotoğraflar, nesneler ya da çizimler, görsel anlatım metotlarını kullanmanın sosyal öykülerde etkili olduğunu düşünüyorsunuz?" sorusuna ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda görülmektedir:

Tablo 14: Hangi Tür Görsel Anlatım Metotlarının Sosyal Öykülerde Etkili Olduğu

Kod	Frekans	%Oran
Öğrencinin kendi fotoğrafları	10	%45
Resimler ve çizimler	4	%18
Resimler ve çizimleri tercih etmeme	2	%9
Hedef davranışın gerçekleşeceği ortamın fotoğrafı	2	%9
Teknoloji (bilgisayar, tablet vs.) destekli sosyal öyküler	2	%9
Hedef davranışı ifade eden görseller	1	%5
Boyama kitabı şeklinde sosyal öyküler	1	%5
Toplam	22	%100

Tablo 14'te görüldüğü üzere katılımcıların hangi tür görsel anlatım metotlarının sosyal öykülerde etkili olduğuna dair görüşleri yedi sonuçtan oluşmaktadır. Bunlar: öğrencinin kendi fotoğrafları (%45), resimler ve çizimler (%18), resimler ve çizimleri tercih etmeme (%9), hedef davranışın gerçekleşeceği ortamın fotoğrafı (%9), teknoloji (bilgisayar, tablet vs.) destekli sosyal öyküler (%9), hedef davranışı ifade eden görseller (%5), boyama kitabı şeklinde sosyal öykülerdir (%5).

Öğrencinin kendi fotoğrafları: On katılımcı (1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10 ve 11), öğrencinin kendi fotoğraflarını (%45) kullanmanın sosyal öykülerde etkili olacağını ifade etmiştir. Katılımcı 8 bunla ilgili “*Öğrencinin kendisini birebir gördüğü için kendi fotoğrafını ve hani öyküde kendisi yer aldığı için yapması gerektiği, üzerine bir rol alması gerektiğini düşündüğüm için kendi fotoğrafını, direk beceri üzerindeki kendi fotoğrafını kullanmanın etkili olduğunu düşünüyorum.*” (str. 112-115) diyerek görüşünü dile getirmiştir. Bu konudaki görüşlerini Katılımcı 2, 3 ve 10, sırasıyla şu şekilde ifade etmişlerdir: “*Şimdi, ne kadar gerçek yaşamdan fotoğraflar olursa o kadar yararlı olur. Çocuğun kendisi olursa çok çok daha yararlı olur. Çünkü birincil ağızdan yazdığımız bir şeyde çocuğun kendisinin olması daha etkili olur.*” (str.166-168), “*Gerçek fotoğrafların kesinlikle kullanılması taraftarıyım, sosyal öykülerde. Çocuğun beceriyi daha net algılaması ve o beceriyi zaten yaptığını görmesi için.*” (str.69-70) “*Şöyle söyleyeyim bence genellikle ilk olan fotoğraflardır. Çünkü çocuk eğer fotoğraflar kullanılırsa hem de genelleme sağlar hem de kendini görmüş olur.*” (str.149-150)

Resimler ve çizimler: Dört (2, 5, 7 ve 10) katılımcı öğrencinin kendi fotoğrafları öncelikli olmakla birlikte öğrencinin hoşlandığı resimler, çizimlerin de (%18) etkili olduğu görüşünü sunmuştur. Katılımcı 2 bunla ilgili düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir “*Şimdi, ne kadar gerçek yaşamdan fotoğraflar olursa o kadar yararlı olur. Çocuğun kendisi olursa çok çok daha yararlı olur. Çünkü birincil ağızdan yazdığımız bir şeyde çocuğun kendisinin olması daha etkili olur. Hani çocuk çizgi filmleri seviyorsa, çizgi filmde beğendiği bir karakteri de çocuğun yerine koymak suretiyle de siteler var zaten internette de bildiğim kadarıyla hikâye oluşturan "Story Board" tarzı siteler. Oradan da oluşturabiliriz. Onun dışında, tabi hiçbir şey bulamazsak en kötü çizim yapabiliriz. Ama tabi bunun açık net anlaşılır bir çizim ya da resim ya da fotoğraf olmasında yarar var ama dediğim gibi gerçek fotoğraf olması her zaman daha iyi.*” (str. 166-173). Katılımcı 7 ise şöyle demiştir “*...Hani çocuk, mesela Cin Ali çizimlerinden hoşlanıyorsa bunlar kullanılabilir.*” (str.123-124).

"Sosyal öyküleri grup derslerinde kullanmanın etkililiği hakkındaki düşünceleriniz neler?" sorusuna ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda görülmektedir:

Tablo 15:Sosyal Öyküleri Grup Derslerinde Kullanmanın Etkililiği

Kod	Frekans	%Oran
Bireysel olarak uygulamak etkili	5	%33
Sınıf ortamında bireysel uygulamak etkili	5	%33
Grup derslerinde uygulamak etkili	3	%20
Grup derslerinde kullanırken uyarlamalara gerek olabilir	2	%13
Toplam	15	%100

Tablo 15'da görüldüğü üzere katılımcıların sosyal öyküleri grup derslerinde kullanmanın etkililiği hakkındaki görüşleri dört farklı sonuçtan oluşmaktadır. Bunlar sosyal öyküleri bireysel olarak uygulamak etkili (%33), sınıf ortamında bireysel uygulamak etkili (%33), grup derslerinde uygulamak etkili (%20), grup derslerinde kullanırken uyarlamalara gerek olabilir (%13) şeklindedir.

Bireysel olarak uygulamak etkili: Beş katılımcı (1, 2, 5, 6 ve 7), sosyal öyküleri bireysel olarak uygulamayı (%33) daha etkili bulduklarını ifade etmiştir. Katılımcı 1 bunun sebebini şu şekilde açıklamıştır “*Grup derslerinde kullanmanın etkililiği hakkındaki düşüncelerim şöyle ki: çalıştığım grup itibari ile otizm gurubu ile çalıştığım için, bireysel kullanmayı tercih ediyorum çünkü gurup ortamında birazcık daha öğrencinin daha fazla uyarın içereceği için o istediğim dikkati ya da katılmayı derse sağlayamayacağını düşünüyorum. O yüzden grup dersindeki etkililiğinin bireyselden daha düşük olacağını düşünüyorum. Bireyselin daha etkili olduğunu düşünüyorum.*” (str.77-82). 11. katılımcı ise ağır derecede zihin yetersizliği olan öğrencilerle sosyal öyküleri bireysel uygulamanın sınıf ortamında uygulamaktan daha etkili olacağını vurgulamıştır. “*...Ağır düzeyi çocuklarda faydalı olacağını düşünmüyorum. Çünkü odaklanma problemi var. Yani bütün çocukları bir anda fotoğrafa bakıp işte bir anda o hepsinin olumsuz davranışlarını bir kişinin engelleme şeyi yok. Çünkü birbirlerinden de etkileniyor bunlar. Ama biraz daha sınıf ortamına uyum sağlayabilecek o düzeye gelmiş çocuklarda en azından o görsele odaklanıp*

sağlıklı şekilde verilen komutu dinleyebilecek çocuklarda faydalı olabileceğini düşünüyorum. Orta ve hafiflerde sıkıntı yok. Ortalarda çocukların durumuna bağlı fiziksel ortama bağlı ama ağır düzey çocuklarda faydalı olmayacağını düşünüyorum.” (str. 284-291).

Sınıf ortamında bireysel uygulamak etkili: Beş katılımcı (5, 6, 9, 10 ve 11), sosyal öyküleri sınıf ortamında bireysel uygulamanın (%33) etkili olabileceğine değinmiştir. Katılımcı 6 bu konudaki düşüncelerini söyle dile getirmiştir “...*Şimdi kendi sınıfındaki öğrenciler için düşünüyorum. Yani eğer kullanmış olsam ben bunu tek tek kullanmak zorunda kollarım. Çünkü ilkokul kısımdayım ve birinci sınıf, ikinci sınıf, üçüncü sınıf, dördüncü sınıftan öğrencilerim var. Beş tane öğrencim her sınıfta. Şimdi her birinin düzeyi aynı değil. Mesela bir birinci sınıf düzeyinde olan öğrencime daha basit bir şey verirken, dördüncü sınıf düzeyinde olana daha karmaşık bir davranış öğretebilirim...*” (str. 118-123).

"Sosyal öyküleri uygularken/uygulayacak olsanız hangi ortamlarda etkili olacağını düşünüyorsunuz, neden?" sorusuna ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda görülmektedir:

Tablo 16:Sosyal Öykülerin Hangi Ortamlarda Etkili Olacağı

Kod	Frekans	%Oran
Hedef davranışa uygun bütün ortamlar	8	%47
Ev ortamı	4	%24
Öncelikle sınıf ortamı	3	%18
Okulda bireysel çalışılabilecek bir oda	2	%12
Toplam	17	%100

Tablo 16'da görüldüğü gibi katılımcıların sosyal öykülerin hangi ortamlarda etkili olacağına dair görüşleri analiz edildiğinde dört farklı bulguya ulaşılmıştır. Bunlar: hedef davranışa uygun bütün ortamlar (%47), ev ortamı (%24), öncelikle sınıf ortamı (%18), okulda bireysel çalışılabilecek bir odadır (%12).

Hedef davranışa uygun bütün ortamlar: Sekiz katılımcı (2, 3, 5, 6, 8, 9, 10 ve 11), sosyal öykülerin bütün ortamlarda (%47) etkili olacağı yönünde düşüncelerini

belirtmiştir. 3. katılımcı dışındaki katılımcılar “hedef davranışa uygun ortamlar” olmasına vurgu yapmıştır. Örneğin 11. katılımcı şunları belirtmiştir: *“Şimdi ya ben aslında şunu savunuyorum: tabi bu her zaman mümkün olmuyor. Çünkü dersin süresi, fiziksel imkânlar, örnek veriyorum: çocuk, evi evde kahvaltı örneği vermiştim size işte kahvaltı yaparken bir problem yaşıyor. Sosyal öykünün öncesinde ve sonrasında mümkün olduğunca çocuğa bu fiziksel aktiviteyi evde ben yaşatabilip, yaşatabilsem ve bunun sonrasında sosyal öyküyü çocuğa uygularsam daha faydalı olacağını düşünüyorum, ben bunun. Çünkü somut olarak, mutlaka, mutlaka bir şeyler görmeli yani.”* (str. 239-335). Katılımcı 10 bunu *“Hım, hangi alanlarda... Benim çalıştığım bence beceriye bağlı. Bence her alanda çalışmalıyız eğer genellemeden söz ediyorsak.”* (str.176-177) diyerek anlatırken Katılımcı 5 ise *“Ya sosyal öyküyü, tabii ki hani tüm ortamlarda kullanılması için öğrencinin uyguluyoruz. Ama bizim uygulama alanımız tabii ki sınıf oluyor. Sınıfta, çünkü benim yemek yiyen öğrencimizin yemek yediği yer sınıf, sınıf içinde uyguluyoruz. Ama sosyal öyküler hani bahçede de uygulanabilir, parkta da uygulanabilir her yerde uygulanabilir. Evinde de uygulanabilir ama kendi sosyal öykümde ben sınıfta kullandım.”* (str.106-110) diyerek anlatmıştır.

Ev ortamı: Dört katılımcı (2, 4, 7 ve 10), ev ortamında uygulama yapmayı etkili bulduklarını ifade etmiştir. 7. katılımcı öteki katılımcılardan farklı olarak sadece “ev ortamında” (%24) uygulama yapmayı etkili bulduğunu şu şekilde açıklamıştır: *“Yani açıkçası sınıf ortamı ve oyun ortamında değil de daha çok böyle ev ortamında etkili olabileceğini düşünüyorum. Çünkü sınıf ortamında diğer çocuklar, işte farklı uyaranlar çocuğu etkileyebilir. Çocuğun sosyal öyküye karşı ilgisini azaltabilir. Ama ev ortamında çocukla birebir çalışırken sosyal öykünün daha faydalı olabileceğini düşünüyorum. Çocuğun ilgisini sosyal öyküye yönlendirmek daha kolay olabilir. Çünkü çocukla birebir etkileşim halindesiniz. İşte bu oyun ortamında veya okul ortamında biraz daha zorlaşabilir. Bununda sebebi tamamen işte olayın içine farklı uyaranların girmesi.”* (str. 155-161). 4. ve 10. katılımcı öncelikle sınıf ortamında uygulama yaptıktan sonra ve ev ortamında uygulama yapmayı etkili olarak değerlendirmiştir. Katılımcı 4'ün ifadeleri şöyledir: *“En başta sınıf geliyor, çünkü öğrenciler sınıfı ciddi anlamda, hani, öğrenci daha doğrusu, okulun farkındaysa, sınıfın ortamının farkındaysa, sınıf çok etkili oluyor. Sınıfta ilk kazanıldığını düşünüyorum. İşbirliği*

açısından ailede de kullanılırsa, pekişmesi açısından, ama oyun ortamında çok fazla ayırımına varamayabiliyorlar. Dikkatini çekmeyebiliyor. Onun için sınıf ve ev daha uygun olacaktır." (str.84-90).

4.3. SOSYAL ÖYKÜLERİN AVANTAJLARI

"Sizce sosyal öykülerin avantajları neler?" sorusuna ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda görülmektedir:

Tablo 17:Sosyal Öykülerin Avantajları

Kod	Frekans	%Oran
Sosyal öyküler etkilidir	11	%10
Öğretimi kolaylıkla yapmak	9	%8
Öğrenmeyi kolaylaştırıcı	8	%7
Öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun hazırlanması	7	%6
Çalıştıkları öğrencinin özelliklerine uygun olması	6	%6
Sosyal beceri öğretimi için uygun	11	%10
Sosyal öykülerin yazılması ve hazırlanmasını kolaylıkla yapmak	4	%4
Öğretim sırasında eğlenmek	3	%3
Görsellerin olması	9	%8
Dikkat çekici	7	%6
Becerileri somutlaştırma	6	%6
Alternatif bir öğretim yöntemi	5	%5
Ben dilinin kullanılması ile dil gelişiminin desteklemesi	5	%5
Akılda kalıcı	5	%5
Ailenin uygulayabilmesi	5	%5
Tekrar kullanılabilir	3	%3
İpucu özelliği taşıma	2	%2
Dikkat süresini arttırıcı	1	%1
Hatırlama becerisine katkı	1	%1
Toplam	108	%100

Tablo 17 incelendiğinde sosyal öyküler etkilidir (%10), öğretimi kolaylıkla yapmak (%8), öğrenmeyi kolaylaştırıcı (%7), öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun (%6), çalıştıkları öğrencinin özelliklerine uygun olması (%6), sosyal beceri öğretimi için uygun (%10), sosyal öykülerin yazılması ve hazırlanmasını kolaylıkla yapmak (%4), öğretim sırasında eğlenmek (%3) bulguları sosyal öykülerin avantajları kapsamında değerlendirilmesine rağmen önceki soruların bulguları ile örtüştükleri için bunlardan sonra bir çizgi çizilmiştir. Bazı katılımcılar avantajlar kapsamında bu bulgulara değindiğinde ilgili soru kapsamı ile birleştirilerek incelenmiştir. Bu bulgular dışında sosyal öykülerin avantajları kapsamında; görsellerin olması (%8), dikkat çekici (%6), becerileri somutlaştırma (%6), alternatif bir öğretim yöntemi (%5), ben dilinin kullanılması ile dil gelişiminin desteklemesi (%5), akılda kalıcı (%5), ailenin uygulayabilmesi (%5), tekrar kullanılabilir (%3), ipucu özelliği taşıma (%2), dikkat süresini arttırıcı (%1), hatırlama becerisine katkı (%1) bulgularına ulaşılmıştır.

Sosyal öyküler etkilidir: Katılımcıların tamamı (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 ve 11), sosyal öyküleri etkili (%10) bulduklarını söylemiştir. **Öğretimi kolaylıkla yapmak:** Dokuz katılımcı (1, 2, 3, 5, 7, 8, 9, 10 ve 11), sosyal öğretimi kolaylıkla yaptıklarından (%8) bahsetmiştir. **Öğrenmeyi kolaylaştırıcı:** Sekiz katılımcı (1, 2, 3, 6, 7, 8, 10 ve 11) sosyal öykülerin öğrenmeyi kolaylaştırıcı (%7) olduğuna değinmiştir. **Öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun:** Yedi katılımcı (1, 2, 6, 7, 8, 10 ve 11), sosyal öykülerin öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun hazırlandığına (%6) değinmiştir. **Çalıştıkları öğrencinin özelliklerine uygun olması:** Altı katılımcı (2, 3, 5, 6, 8 ve 9), sosyal öykülerin çalıştıkları öğrencinin özelliklerine uygun olduğunu (%6) belirtmiştir. **Sosyal beceri öğretimi için uygun:** Bütün katılımcılar (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 ve 11), sosyal öykülerin sosyal beceri öğretimi için etkili ya da uygun olduğu (%10) görüşüne cevaplarında yer vermiştir. **Sosyal öykülerin yazılması ve hazırlanmasını kolaylıkla yapmak:** Dört katılımcı (2, 5, 6 ve 8), sosyal öykü yazma ve hazırlama sürecini “kolay” (%4) olarak nitelendirmiştir. **Öğretim sırasında eğlenmek:** 3 katılımcı (3, 6 ve 10), sosyal öykülerle uygulamayı eğlenceli (%3) olarak nitelendirmiştir.

Görsellerin olması: Dokuz katılımcı ise (2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10 ve 11), sosyal öykülerde görsellerin olmasını (%8) bir avantaj olarak değerlendirmiştir. Örneğin 2.

katılımcı “*Sosyal öykülerin avantajları görsellerle olduğu için öğrencinin daha dikkatini çektiğini fark ettim ve kendi fotoğrafını kullandığım için ben çocuğun kendine bunu alması yani kendisi için olduğunu fark etmesi davranışı arttırmada kolaylık oldu.*”(str. 94-96) diyerek görüşlerini ifade etmiştir. 10. katılımcı ise “*Görsel olarak desteklenmesi yine bir avantaj*” (str. 132) demiştir. Yine 4. katılımcı da “*Sosyal öykülerin avantajları görsellerle olduğu için öğrencinin daha dikkatini çektiğini fark ettim ve kendi fotoğrafını kullandığım için ben çocuğun kendine bunu alması yani kendisi için olduğunu fark etmesi davranışı arttırmada kolaylık oldu.*” (str.94-96) diyerek fikrini belirtmiştir.

Dikkat çekici: Yedi katılımcı (1, 2, 3, 4, 5, 6 ve 11), sosyal öykülerin öğrencilerin dikkatini çektiği (%6) görüşündedir. 2. katılımcı “*...Birincisi, görsellik, yani görsel uyaranlar var çocuğun dikkatini daha çok çekecek bir durum bu.*” (str.214-215) diyerek görüşlerini dile getirmiştir. Katılımcı 6 ise “*Çünkü bir şeyi anlatmaktansa onun seviyesine inerek hem görsellerle hem de hikâyelerle çocukların daha fazla dikkatini çekerek daha etkili bir öğretim yapmaktır.*” (str.3-5) demiştir.

Becerileri somutlaştırma: Altı katılımcı (2, 3, 7, 8, 10 ve 11), ise sosyal öykülerin öğrenci için becerileri somutlaştırma (%6) özelliği olduğuna değinmiştir. Örneğin 3. ve 7. Katılımcılarıyla “*Avantajları, düşünüyüm burada biraz. Öğrencinin beceriyi gerçekleştirirken belki daha somut bir şekilde algılayabilmesi. A, bunu daha önce yapmıştım veya bunu daha önce görmüştüm. Şöyle yapabilirim, şunu yapabilirim, diye daha önceki deneyimlerinden faydalanması olabilir.*” (str.81-85) ve “*Çünkü genelde sosyal becerilerde işte özür dileme, teşekkür etme, başkalarının duygularını anlama gibi beceriler daha çok soyut kalıyor böyle. Onları somutlaştırabiliriz sosyal öykülerle. Daha etkili olabileceğini düşünüyorum.*” (str.91-93), diyerek sosyal öykülerin becerileri somutlaştırma özelliği olduğundan bahsetmiştir.

Alternatif bir öğretim yöntemi: Beş (1, 2, 3, 4 ve 10), sosyal öykülerin alternatif bir öğretim yöntemi (%5) olduğuna değinmiştir. Katılımcı 1 “*Avantajları; eğer ki bunu kazanmaya hazır ya da bundan bir kazanım elde etmeye hazır bir öğrenci ise ve bu onu motive etmişse, hani öğrenciyi öğretimin içinde tutmak için alternatif bir yol. Devamlı aynı şeylerle, aynı yöntemlerle çalışmış olan bir öğrenciyi farklı bir*

şekilde çekebilmek için de bir alternatif.” (str. 93-96) diyerek görüşlerini dile getirmiştir.

Ben dilinin kullanılması ile dil gelişiminin desteklemesi: Beş katılımcı (3, 4, 7, 10 ve 11), sosyal öykülerin dil gelişimini desteklediği (%5) görüşündedir. Özellikle dört (3, 4, 10 ve 11) katılımcı ben dilinin kullanılmasını (%5) avantaj olarak görmektedir. 11. katılımcı ben dili ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir “*Bir diğeri işte kendi yaptığım şeklinde söyleyeyim mesela, birincil tekil şahısın, ben, üzerinden kurduğum için cümleleri çocuğun anlamlandırmasında daha kolay olduğunu düşünüyorum. Bu benim için çok büyük bir avantajdı.*” (359-362). Katılımcı 10 ise “*Çünkü çocuk orada kendini ifade ediyor. Çocuğun kendini ifade ettiğini görüyorum. Hem öyküyü kullanırken şunu görüyorum aslında çocuk ben dilini kullanıyor. Ve ben bu zamana kadar diyelim ben dilini özellikle otizmlı çocuklar için otizm spektrum bozukluğunda olan çocuklar için konuşuyorum, üçüncü tekil şahsı daha çok kullanan, birçoğu kullanan çocuklar. Bu yönde de ben dilini kullanmış oluyor, hem de görselle sözcüğü eşleştirmiş oluyorum.*” (str. 81-86) diyerek görüşlerini sunmuştur. Yanı sıra Katılımcı 7 “*“Onun dışında çocuğa okuduğunuz zaman çocuğun işte dinleme ve anlama becerisi de gelişiyor. Hani ona bir katkı sağlamış oluyorsunuz.*” (str. 167-168) diyerek anlama becerisiyle alıcı dile vurgu yapmıştır.

Aklıda kalıcı: Beş katılımcı (6, 7, 8, 10 ve 11), sosyal öykülerin aklıda kalıcı (%5) olduğunu ifade etmiştir. Katılımcı 7 “*Sosyal öykülerin avantajları..., çocuğa dediğim gibi, az önce de bahsettim, soyut kavramları somutlaştırmak, görselliği ön planda tutmak, ya biz bile işte görsel bir şey gördüğümüz zaman kalıcılığı daha fazla oluyor. Kalıcı olması açısından görselliğin önemli olduğunu düşünüyorum.*” (str.163-166) diyerek görüşlerini belirtirken sosyal öykülerin becerileri somutlaştırdığına, aklıda kalıcı olduğuna ve görsellerin olmasına değinmiştir. Katılımcı 8 “*Asıl sosyal öykünün diğer bir tarafı da haftada bir tekrarlayabildiğim için hani tekrarlanabilme özelliği olduğu için, bunda da yine aklıda kalma sağlanıyor.*” (str.9-11) diyerek görüşlerini belirtmiştir.

Ailenin uygulayabilmesi: Beş katılımcı (2, 4, 7, 10 ve 11), ise sosyal öyküleri ailenin uygulayabileceği(%5) görüşündedir. Bu konuda katılımcı 2 görüşlerini “*Onun*

dışında bir de son olarak da zaten anlattık hani öğretmen de uygulayabiliyor, hazırlanan bir sosyal öyküyü. Hazırlandıktan sonra aile de kolaylıkla uygulayabiliyor, evinde.” (str. 226-228) diyerek belirtmiştir. Katılımcı 10 da bu şöyle belirtmiştir: “Sınıfta çalışırım daha sonrada evde belki ailesi destekler. Aileye de aynı şekilde gösteririm. Aile de evde destekleyebilir....”(str.178-179).

4.4. SOSYAL ÖYKÜLERİN DEZAVANTAJLARI

"Sizce sosyal öykülerin dezavantajları neler?" sorusuna ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 18:Sosyal Öykülerin Dezavantajları

Kod	Frekans	%Oran
Sosyal öykülerin yazılması ve hazırlanması sırasında yaşanan güçlükler	11	%65
Uygulamada işbirliğinde zorlanma	2	%12
Uygulamayı tutarlı şekilde yapmak gerekliliği	1	%6
Bazı becerileri sosyal öykülere uyarlamada zorluk	1	%6
Modifiye edilmiş (farklı uygulamalarla birleştirilmiş) sosyal öyküler kullanmak gerekebileceği	1	%6
Akademik Bilgi eksikliği sonucunda yanlış uygulamalar	1	%6
Toplam	17	%100

Tablo 18 incelendiğinde katılımcıların sosyal öykülerin dezavantajlarına dair görüşleri kapsamında sosyal öykülerin yazılması ve hazırlanması sırasında yaşanan güçlükler (%65) ikinci soru bulguları ile örtüştüğü çin araya bir çizgi çizilmiştir. Bunun dışında sosyal öykülerin dezavantajları hakkında katılımcıların görüşleri beş sonuçtan oluşmaktadır. Bunlar: uygulamada işbirliğinde zorlanma (%12), uygulamayı tutarlı şekilde yapmak gerekliliği (%6), modifiye edilmiş (farklı uygulamalarla birleştirilmiş) sosyal öyküler kullanmak gerekebileceği (%6), akademik bilgi eksikliği sonucunda yanlış uygulamalardır (%6).

Sosyal öykülerin dezavantajları ile ilgili katılımcılara görüşleri sorulduğunda, bütün katılımcılar (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 ve 11), sosyal öykülerin yazılması ve

hazırlanması sırasında yaşanan güçlükler (%65) kapsamında fikir beyan etmiştir. Bu dezavantajlar ikinci soru olan “Sosyal öykülerin yazılması ve hazırlanması sırasında neler yaşadınız?” temasının bulguları kapsamında ele alınmıştır.

İki katılımcı (5 ve 11), uygulamada işbirliğinde zorlanmış (%12) olmalarına dezavantajlar kapsamında değinmiştir. 5. katılımcı uygulamada işbirliğinde zorlandığını şu şekilde dile getirmiştir: “Buda sosyal öykü yani öğrenci sadece okulda yemek yerken biz de sessiz oldu ama evindeyken olmadı. Böyle, dezavantajlar yaşadık. Genelleme anlamında sıkıntılar yaşadık.Çünkü evde bununla ilgili destek alamadık.” (s. 123-126). Katılımcılardan biri (2), sosyal öykülerle uygulamayı planlı bir şekilde yapmak gerekliliğine (%6) değinmiştir. Görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir: “Dezavantajları, dediğim gibi avantajlarının aksine bireysel özellikleri göz ardı edebiliyoruz. Hani önceden hazırlıyoruz bireysel farklılığı göz önüne alıyoruz ama uygulamaya sunarken çocuktaki o anki şeyi görüyoruz. Ha, yapabiliyor mu acaba, yapamıyor mu acaba diyoruz. Ve o an aslında karar verdiğimiz bireysel farklılıkları göz ardı edip birden, o an yolumuzu değiştiriyoruz. Buda çocukta herhangi bir etki görmememizi ya da az etki görmemize sebep olabiliyor. Yani sosyal öykü hazırlama öncesinde ne planladıysak o olmalı. Sosyal öykü hazırlama öncesinde, hazırlamada öğretim sunumunda ne isek hepsinde, bütün, aynı, bütün evrelerimizde tutarlı olmamız gerekiyor. Tutarsız olabiliyoruz dediğim gibi. Tutarsız olursak da etki göremeyebiliriz.” (s.250-262). 11. katılımcı, sosyal öykülerin ağır derecede zihin yetersizliği olan öğrencilerle çalışırken farklı uygulamalarla desteklenmesi gerektiğinden (%6) şu şekilde bahsetmiştir: “Fiziksel olarak çocuk bir aktivite halinde değil. Özellikle ağır çocuklar için söylüyorum mesela: tamamen fotoğraflar yani soyut bir şey üzerinden gittiğimiz için, faydalı oluyor, yardımcı. Ama sadece sosyal öykü işte çocuğun o alandaki gelişimine veya o fotoğraflardaki aktiviteye yönelik faydalı olacak dersem bu pek doğru olmaz diye düşünüyorum mutlaka farklı şeylerle de desteklenmesi gerekiyor sosyal öykünün.” (s.147-152). Bir katılımcı (10), sosyal öykülerle ilgili akademik bilgi eksikliği sonucunda yanlış uygulamalar (%6) olduğuna şu şekilde değinmiştir “Bence en büyük dezavantajı şu diyorum: herkes bilmiyor ve sosyal öyküyle ilgili farkındalık konusunda yetersiziz. Akademik çalışmalar olmalı. Akademik çalışmaların azlığından dolayı

kullanmayı bilmiyoruz, yanlış kullanıyoruz. Bu da dezavantaj oluşturabilir.” (s.201-204).

4.5. EKLEMEK YA DA BELİRTMEK İSTENENLER

"Sosyal öykülerle ilgili eklemek ya da belirtmek istediğiniz herhangi birşey var mı?" sorusuna ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 19:Eklemek/Belirtmek İstenenler

Kod	Frekans	%Oram
Uygulamada işbirliğinin önemi	1	%8
Eklemek/belirtmek istediği bir düşüncesi yok	4	%33
Sosyal öykülerin önemi	2	%17
Modifiye edilmiş (Gray’ın kılavuzundan farklı) sosyal öyküler kullanmak gerekebileceği	3	%25
Teknoloji (bilgisayar, tablet vs.) destekli sosyal öyküler kullanılabileceği	2	%17
Toplam	12	%100

Tablo 19 incelendiğinde katılımcıların dört katılımcının eklemek/belirtmek istediği bir görüşü bulunmadığı (%33) görülmektedir.

Bir katılımcı (4), uygulamada işbirliğinin önemine (%8) değinmiştir. *“Bir de işbirliğinin sağlanması önemli bunlara dikkat edilerek başlanması gerektiğini düşünüyorum.”* (str.122-123). Bu cevap beşinci soru olan “Sosyal öyküyle öğretim yapma süreci hakkındaki görüşleriniz neler?” sorusunun bulguları ile örtüşmektedir. Dört katılımcı (1, 2, 6 ve 11), eklemek/belirtmek istedikleri bir düşünceleri olmadığını (%33) belirtmiştir.

İki katılımcı (3 ve 5), sosyal öykülerin önemine (%17) değinmiştir. Katılımcı 5 bu konudaki düşüncelerini şöyle ifade etmiştir *“Yani dediğim gibi çok gerekli olduğunu düşünüyorum gerçekten. Bunu yaptıktan sonra çok daha iyi anladım diyebilirim. Çünkü evet, şöyle yapılıyor, böyle yapılıyor bunu hepimiz biliyoruz ama herkesin uygulamaya geçmesi gerektiğini düşünüyorum. Çünkü sosyal beceriler gerçekten zor kazanılan beceriler bence. Özellikle otizm grubu için iletişim sıkıntısı çeken çocuklar için. Bu*

yüzden herkesin uygulaması gerektiğini düşünüyorum." (str.99-104). Üç katılımcı (8, 9 ve 10), sosyal öykülerin modifiye edilebileceğine (%25) değinmiştir. İki katılımcı (8 ve 10) sosyal öykülerde cümle sayısına sınırlı tutmak gerekmebileceğine değinmiştir. Örneğin katılımcı 8 "...Uygulama esnasında, sınırların konması ya da hazırlama esnasında söyleyebilirim, hazırlama aşamasında sınırların konması öğretmen için bence bir dezavantaj.Şunun için söylüyorum ki: vermem gereken bazı beceriler oluyor ki, on cümleye sığdıramıyorum ve on cümle değil de on cümle kurayım ama bir paragraf şeklinde on cümle kuramıyorum tabii ki. Bunun da maksimum sayıları var. Aslında, hazırlama aşamasında veya uygulama aşamasında sınırlılıkların olup olmaması benim aslında kafamı kurcalayan şeylerden bir tanesi." (str.174-180) diyerek görüşlerini dile getirmiştir. İki katılımcı (7 ve 10), teknoloji (bilgisayar, tablet vs.) destekli sosyal öyküler hazırlanabileceğine (%17) değinmiştir. Katılımcı 7 bu duruma şu şekilde değinmiştir "Ama Şöyle bir şey yapılabilir mesela sosyal öykünün hazırlanışı daha kolaylaştırabilecek teknolojik aletler kullanılabilir mesela, tablet olabilir bu. Anında çocuğun fotoğrafını çekip, anında işte altına çocuğa göre üç, dört cümle yazıp sosyal öyküler oluşturulabilir. Ya böyle bir uygulama veya işte böyle bir teknolojik aletten faydalanabilinir aslında." (str. 188-192).

5- TARTIŞMA VE SONUÇ

Katılımcıların beşi (2, 4, 5, 6 ve 9), meslekte ikinci yılındadır, altı katılımcı (1, 3, 7, 8, 10 ve 11), ise üçüncü yılındadır. Katılımcıların meslekte 2. ve 3. yılları olduğu göz önünde bulundurulursa meslek hayatlarında en az bir sınıfları olduğu düşünülebilir. Katılımcıların altısı (2, 3, 4, 5, 6 ve 9) I. kademededir, beşi (1, 7, 8, 9, 10 ve 11) ise II. kademededir görev yapmaktadır. Yani yaklaşık olarak ilköğretim ve ortaokulda çalışan katılımcıların sayısı eşit olmakla birlikte ortaokul sonrası, büyük yaş grubu ile çalışan katılımcı bulunmamaktadır.

5.1. TARTIŞMA

- *Araştırmada sosyal öykülerin katılımcı özel eğitim öğretmenleri için ne ifade ettiğine dair üç bulguya ulaşılmıştır. Bunlar sosyal öykülerin öğrenmeyi kolaylaştırıcı, sosyal beceri öğretimi için uygun olduğu ve uygun olan davranışı arttırıcı, olumsuz davranışları azaltıcı olduğudur.*

Katılımcılara kendileri için sosyal öykülerin ne ifade ettiği sorulduğunda sekiz katılımcı (1, 2, 3, 6, 7, 8, 10 ve 11), kendileri için sosyal öykülerin öğrenmeyi kolaylaştırıcı olduğunu ifade etmiştir. Bu sonuç Robinson (2011), tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin kendi görüşleri ile örtüşmektedir. Robinson (2011), üçüncü ve dördüncü sınıfa giden iki erkek özel sınıf öğrencisi ile yaptığı tezinde katılımcılara sosyal öyküler hakkında likert skala doldurtmuştur. “Likert araştırma sonuçlarının bulgularına göre, bu araştırma iki katılımcının da sosyal öykünün kendilerine yardımcı olduğunu hissettiğini buldu. İki katılımcı da öykülerinden hoşlandılar ve "sosyal öykümü okumayı seviyorum" ve " sanırım sosyal öyküm bana yardımcı oluyor" gibi ifadelerinde de belirttikleri gibi kendilerine yardımcı olduğunu hissettiler.” (s.33).

Altı katılımcı (3, 5, 6, 8, 9 ve 10), sosyal öykülerin kendileri için sosyal beceri öğretimi için uygun olduğuna değinmiştir. Bu sonuç Fisher ve Haufe (2009), iki araştırmacı öğretmenle yaptıkları çalışmada öğretmenlerden birinin sosyal öyküler hakkında görüşleri ile örtüşmektedir. “Öğrencilerimin ihtiyacını karşılayacak özellikle engelli çocuklar için tasarlanmış herhangi bir sosyal beceri programı bulunmamaktaydı. Bu yüzden ben ve araştırma partnerim öğrencilere sosyal beceri öğretmek için kullanabileceğimiz bütün değişik araçları araştırmayı istedik. Sayısız, saatlerce süren

araştırmalardan sonra sosyal öykülerin öğrenciye hedef sosyal beceri beceriyi öğretmek için sunulabilecek en iyi fırsat olduğunu hissettik.” (s.73).Seevers ve Jones-Blank (2008) yaptıkları çalışmada sosyal beceri öğretiminin önemine değinmişlerdir. “Öğretmenler için, açık olarak sosyal durumlarda uygun bir şekilde davranmak konusunda sosyal becerisi eksik olan öğrencilere öğretmek önemlidir. Araştırmalar pek çok metodun etkili olduğunu göstermiştir. Geleneksel olarak, normal gelişen çocuklara yaşlarına uygun sosyal becerileri öğretmede karakter eğitim programlarını kullanmak başarılı olmuştur. Çoğu çocuk sosyal becerileri diğerleri (diğer çocuklar, aile üyeleri ve yetişkinler) ile etkileşimlerden öğrenirler. Bazı engelli çocuklar sosyal becerileri daha direk yollardan öğrenmelidirler. Bu özel bir program veya bireyselleştirilmiş eğitim olabilir.” (s.1).

Bir katılımcı (4), kendisi için sosyal öykülerin uygun olduğu ve uygun olan davranışı arttırıcı, olumsuz davranışları azaltıcı olduğunu ifade etmiştir. Crozier ve Tincani (2007) sosyal öyküler için yaptıkları çalışmada aynı ifadeyi şu şekilde kullanmıştır: “Sosyal öyküler iki katılımcıda uygun davranışları artırmış ve uygun olmayan davranışları azaltmıştır.” (s.1803).

- ***Araştırmada katılımcı özel eğitim öğretmenlerinin Sosyal öykülerin yazılması ve hazırlanması sırasında neler yaşadığı incelendiğinde 10 sonuca ulaşılmıştır. Bunlar: öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun hazırlamaya çalışmak, zaman ayırmak gerektiği, fotoğraf çekmekte zorlanmak, kurallarına uygun sosyal öykü cümleleri yazmakta zorlanmak, sosyal öykülerin yazılması ve hazırlanmasını kolaylıkla yapmak, sosyal öyküleri yazıp hazırlarken yorulmak, sosyal öykü hazırlarken sosyal öyküler hakkında araştırma süreci geçirmek, sosyal öykülerin maliyetli olduğu, bazı becerileri sosyal öykülere uyarlamada zorluk, ailelere hazırlatmakta zorlanmaktır.***

Pek çok çalışmada, araştırmacılar neden sosyal öyküyü kullandıklarını söylemişler fakat sosyal öyküleri kullanmak için belirli özelliklere nasıl odaklandıklarını ve öyküyü oluşturma sürecinde gerçekleşen tartışmaları araştırmalarına katmamışlardır (Rota, 2011, s.10).

Katılımcılara sosyal öykülerin yazılması ve hazırlanması sırasında neler yaşadıkları sorulduğunda, yedi katılımcı (1, 2, 6, 7, 8, 10 ve 11), sosyal öyküleri öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun hazırlamaya çalıştıklarına değinmiştir. Delano ve Snell, (2006) araştırmanın bu sonucunu şu şekilde ifade etmiştir: Çocuk için bir sosyal öykü geliştirmeden önce, çocuğu iyi tanımak ve çocuğun yaşı, sevdikleri şeyler, sevmedikleri şeyler, okuma becerileri ve yazma becerileri hakkında bilgi edinmek önemlidir. Eğer çocuk okuyamıyorsa veya yeni okumaya başladı ise çocuğun öyküyü algılamasını arttıracak stratejileri (örn. resimli ipuçları, fotoğraflar, çizimler vb.) belirlemek özellikle önemlidir. Eğer çocuk bağımsız bir şekilde okuyabiliyorsa, çocuğun kolayca algılayabileceği yazı seviyesini belirlemek önemli olacaktır. Çocuğun yazma becerileri hakkında bilgi sahibi olmak, öğretmene de çocuğun sosyal öykü geliştirmeye olan aktif katılımını arttıracak yollar bulmasına imkân sağlayacaktır. Problem davranış gösteren bir çocuk ile çalışırken, davranışları somut, gözlemlenebilir terimlerle tanımlamak da önemlidir (Delano ve Snell, 2006, s.3). Rota(2011), yazmış olduğu tezinde şunları söylemiştir: “Öğretmenlerin gözlemleri, aileler ile yapılan görüşmeler ile birlikte çocuğun öğrenme şekli planlama oturumlarında gerekli idi ve bunlar daha sonra sosyal öyküyü biçimlendirdi.” (s.79).

Yedi katılımcı (1, 2, 3, 5, 6, 7 ve 11), sosyal öykü hazırlamak için zaman ayırmak gerekliliğinden bahsetmiştir. Smith (2001), yapmış olduğu araştırmaya katılan 62 katılımcı öğretmen ve aileden oluşan grubun, sadece 50 kişinin sonuçlara katkıda bulunması sonucu geriye kalan 12 kişi sosyal öyküler hakkında şunları belirtmiştir: “Onlar, çocuğu gözlemlemek için, çocukla buluşmak veya sosyal öyküyü diğerleri ile tartışmak için zaman bulamadıklarını belirtmişlerdir.” (s.343). Bu nedenle sosyal öyküleri oluşturamamışlardır. Araştırma sonuçları Smith (2001) araştırma sonucu ile ilişkilidir. Aksine Olçay-Gül (2012) tarafından yapılan araştırmada aileler sosyal öyküleri ortalama üç dakikada yazmışlardır. Olçay-Gül (2012, s.111) vermiş olduğu bu bilgi sosyal öykülerin cümlelerinin yazımı ile ilgili diye düşünülmektedir. Çünkü görsel anlatım metotlarının eklenmesi elbette bundan daha fazla zaman alır diye düşünülmektedir. Howell (2005), 90 öğretmenle gerçekleştirmiş olduğu araştırmasında kendini sosyal öyküler hakkında bilgili olarak nitelendiren öğretmenlerin sosyal öyküleri sınıf ortamında kullanmadığı sonucunu tartışırken şunlara değinmiştir. “Bu

sonuca katkı sağlayan nedenler şunlar olabilir: İlk olarak, şöğretmenler günlük aktiviteler ile çok fazla meşgul olduklarından bu uygulamaları kullanmak çok zor gibi hissedilebilir. İkinci olarak, maalesef şöğretmenler bu stratejileri uygulamak için efor sarf etmeye gönüllü olmayabilirler. Üçüncüsü de, şöğretmenler kendilerini "çok bilgili" olarak nitelendirmiş fakat yine de bu basit, ve spesifik stratejiler hakkında daha fazla eğitime ihtiyaç duyuyor olabilirler." (s.51). Howell'in bu sonucuna olası bir ihtimal olarak şöğretmenlerin sosyal öykühazırlamak için zamanının olmayabileceği sonucu eklenebilir.

Beş katılımcı (2, 4, 7, 8 ve 9), fotoğraf çekmekte zorlandıklarını ifade etmiştir. Benzer bir sonuca araştırmalarda ulaşılamamış olmasına rağmen Smith (2001), 62 katılımcı şöğretmen ve aileden oluşan yapmış olduğu araştırma sonuçlarında, şunları belirtmiştir: "Genel olarak gözlemlenen bir problem de sosyal öyküyü betimleyebilmek için gereken çizme becerisinin olmayışı olarak belirtilmiştir. Bazı şöğretmenler betimleme sürecine öğrenciyi de dahil etmişlerdir." (s.343).

Beş katılımcı (2, 4, 8, 9 ve 10), kurallarına uygun sosyal öykü cümleleri yazmakta zorlandıklarını belirtmiştir. Bu zorlukların yanı sıra dört katılımcı (5, 2, 6 ve 8), sosyal öykü yazma ve hazırlama sürecini "kolay" olarak da nitelendirmiştir. Bu sonuç Reynhout ve Carter (2009), 45 şöğretmen ile yaptıkları çalışma sonuçları ile benzerdir. Reynhout ve Carter (2009), sonuçlarına göre "Öğretmenler sosyal öykü kullanıcılar çünkü onlar sosyal öyküleri kolay oluşturulabilir ve uygulanabilir bulurlar." (s.232).Üç katılımcı (4, 7, 9 ve 10) sosyal öyküleri yazıp hazırlarken yorulduklarını dile getirip bu süreci "yorucu/zahmetli" olarak nitelendirmiştir.

İki katılımcı (6 ve 10), katılımcıların sosyal öykü hazırlarken sosyal öyküler hakkında araştırma süreci geçirdiklerini belirtmiştir.

İki katılımcı (3 ve 6), zaman ayırmanın yanında sosyal öykünün maliyetli olduğu görüşündedir. Aksine, Howell (2005), araştırmasında "Sosyal öyküler ve çizgi roman hikâyeler sınıfta uygulamak için etkili ve düşük maliyetli stratejilerdir." (s.22), diye belirtmiştir. Elbette ki öykülerin maliyetlerini düşürmek çeşitli şekillerde mümkün olabilir. Sadece kağıt şeklinde olabilecek ve okulda bulunan fotokopi makinaları ile çıktılar almak bunları sağlayabilir. Ancak bu durumda her okulda renkli fotokopi

makinasının öğretmenlerin kullanımına sunulmayabileceği düşünülürse görsel anlatım metotları renksiz olabilir. Ya da görsel anlatım metodunun öğretmen tarafından yapılması gerçekleştirildiğinde maliyet oldukça düşük olacaktır. Fakat bu noktada da öğretmenin yetenekleri ve ayırabileceği zaman gibi konular ön plana çıkmaktadır. Öğretmenlerin sosyal öyküleri tekrar kullanabilmek için onları koruyacak şeffaf dosyalara koymak ya da PVC ile kaplamak gibi alacakları ek dayanıklılık önlemlerinin her biri de sosyal öykülerin maliyetini arttıracaktır. Olçay-Gül (2012) yapmış olduğu çalışmada ailelere sosyal öyküler hazırlatmıştır. “Araştırma sürecinde sosyal öykü kitaplarının hazırlanması için ortalama 4 L harcanmıştır.” (s.111) diye belirtmiştir. Elbette bu miktar bir öğrenci için düşük gibi görünse de bir öğretmen için belirli bir zaman diliminde birden çok sosyal öykü oluşturmak belki de maliyetli olabilir.

Katılımcılardan biri (8), bazı becerileri sosyal öykülere uyarlamada zorluk yaşadığından şu ifadelerle söz etmiştir: *“Aynı zamanda şöyle bir şey var bilmiyorum belki ben denemediğim için olabilir, her beceriye uygulayamıyorum. Mesela, akademik bir şeyde, bilişsel bir alanda diyeyim, mesela bir matematik konusunda, ben bunu sosyal öyküye uygulayamadığım için bu da bir dezavantaj diye düşünüyorum.”*(str.142-146). Bu durum sosyal öykülerin sosyal beceriler dışında beceriler için çok fazla kullanılmamasını açıklayabileceği gibi katılımcıların sosyal öykülerle ilgili akademik bilgi eksikliğini de ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, Howell (2005) belirtmiştir ki, “Öğretmenler sosyal beceri uygulamalarının sınıfta önemli olduğunu hissetmeler de, birçoğu sosyal becerileri geliştirmek için olan stratejiler üzerindeki bilgilerinin ortalama düzeyde olduğunu hissetmektedir Çoğu öğretmen sosyal beceri uygulamaları hakkında daha fazla eğitime ihtiyaçlarının olduğunu belirtmiştir.” (s.47).

Bir katılımcı (11), ailelere sosyal öykü hazırlatmakta zorlandığını belirtmiştir. Bu bulgu Olçay-Gül (2012), bulguları ile farklıdır. Olçay-Gül (2012) araştırma sonuçları göstermiştir ki “aile üyelerinin sosyal öyküleri doğru olarak yazma becerisini (%100 doğru olarak yazdıkları) edindikleri ve sosyal öyküleri yüksek düzeyde güvenilir olarak uyguladıklarını (%86-%100 doğru olarak uyguladıkları) göstermiştir.” (s.102). Fakat Olçay-Gül (2012) ailelere sosyal öykü yazma ve uygulamayı öğretirken el kitabı sunma, sosyal öykülerin yazımına model olma, sosyal öykü yazmayı deneme, sosyal öykü

uygulamasına model olma, sosyal öykü uygulamasını deneme ve geri bildirim sunma gibi basamaklar izlemiştir. Bu sistematik uygulanan eğitim Olçay-Gül'ün ulaştığı sonuçlarla ilişkili olduğu düşünülebilir. Belki de öğretmenler ailelere sosyal öyküler hazırlatırken daha açık ve belki matbu bilgi vermeli, model olmalı ve geri bildirim sunmalıdır.

- ***Katılımcıların sosyal öykülerle öğretim yapmaya hangi durumda nasıl karar verdiği incelendiğinde 5 sonuca ulaşılmıştır. Bunlar: sosyal öykülerin özelliklerinden dolayı, çalıştıkları öğrencinin özelliklerine uygun olması, çeşitli yöntem ve teknikler denedikten sonra sosyal öykü uygulamaya karar vermek, zorlandığı bir durum olduğunda, öğretmenin öğretimlerinde yenilik yapmak isteği olarak belirtilmiştir.***

Yedi katılımcı (3, 2, 5, 7, 8, 9 ve 11), sosyal öykülerle öğretim yapmaya hangi durumda, nasıl karar verdiklerine sosyal öykülerin özellikleri ile ilişkili yanıtlar vermiştir. Bu özellikler içinde dört katılımcı (3, 5, 7, 8 ve 11), sosyal öykülerde **“görsellerin olmasından”** dolayı, iki katılımcı (8 ve 9), sosyal öykülerle **“sosyal beceri öğretimi yapabildiği”** için sosyal öyküleri kullandığını belirtmiştir. Bir (3) katılımcı, sosyal öykülerde **“ben dilinin kullanılmasından”** dolayı sosyal öyküyle öğretim yapmaya karar verdiğini ifade etmiştir. Bir katılımcı ise (5), **“sosyal öykülerde düzgün cümlelerin olmasından”** dolayı sosyal öykülerle öğretim yapmaya karar verdiğini ifade etmiştir. Benzer şekilde Reynhout ve Carter (2011) şunları belirtmiştir: "Sosyal öykülerin anlamayı destekleyebileceği birkaç yol vardır. Örneğin, sosyal durumlarda 5N1K soruları ile ilgili bilgiyi paylaşmak, en kritik bilgiyi en belirgin şekilde ortaya çıkarır. Onlar kısa, açık ve basitçe ifade edilme eğilimindedirler. Tutarlı ve tekrar eden bir şekilde aynı formatta sunulduğunda, sözel anlatıma katkıda bulunacak şekilde tasarlanmışlardır. Sosyal öyküler bazen, öğrenen kişiye kalıcı bir hatırlatma olması açısından ekranda açık bırakılır. Ek olarak, onlar yönlendirici cümleyardımları ile belirli durumlarda ne yapılacağı ile ilgili net bir şekilde talimat vermeye de yardımcı olabilirler. Yazıda verilen bilgiyi destekleyen çizimler sağlarlar ve genellikle anlama soruları ile birlikte kullanılırlar (s.373).

Altı katılımcı (2, 3, 5, 6, 8 ve 9), sosyal öykülerin çalıştıkları öğrencinin özelliklerine uygun olduğunu belirtmiş ve bu nedenle sosyal öykülerle öğretim yapmaya karar verdiklerini belirtmiştir. Dört katılımcı (2, 3, 4 ve 10), çeşitli yöntem ve teknikler denedikten sonra sosyal öykü kullanmaya karar verdiklerini söylemiştir. Katılımcılardan bir tanesi (7), zorlandığı bir durum olduğunda sosyal öyküleri kullanamaya karar vermiştir. Katılımcılardan bir tanesi (1), diğer katılımcılardan farklı olarak kendi öğretimlerinde yenilik yapmak istediği için sosyal öyküleri kullandığını açıklamıştır. Reynhout ve Carter (2009), bulguları bu araştırmanın bulguları ile doğrudan ilişkilidir. Reynhout ve Carter (2009), 45 öğretmen ile yaptıkları çalışmada “öğretmenlere diğer uygulamalara kıyasla neden sosyal öyküleri tercih ettikleri sorulmuştur. Çeşitli nedenler verilmiştir. Bazı öğretmenler tercihleri için birden fazla sebep (örneğin öğrenciye özel, onların anlama seviyelerine göre ayarlanabiliyor, bağlamlar arası geçişli, görsel, onlar bu öğrenciler gibi birçoğunda işe yarıyor) verirken, bazıları da sadece bir sebep (örn. "işe yarıyor". Sosyal öykü tercih etmeleri ile ilgili sebepler: örn. "önceden başarılı olmuştu.", "Hemen etkisini gördüm.", "Bazen bu tek etkili metot" ve "Başka hiç bir şey yaramadı.") vermişlerdir. Araştırma yapılan öğretmenlerin yaklaşık üçte biri (%29), "öğrenciler görsel öğrenicilerdir", "görsel tutarlılık"; "görsel etki, genelde hızlı sonuç"; "uygun davranışları görsel olarak açıklıyor"; ve "...görsel bir hatırlatıcı" gibi sosyal öykülerin görsel elemanları ile ilgili yorumlar yapmışlardır. ” (s.238).

• ***Katılımcıların sosyal öykülerin hangi engel grubundan, nasıl öğrencilerle kullanılabileceği konusundaki görüşleri incelendiğinde 7 sonuç ortaya çıkmaktadır. Bunlar: otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerle, önkoşul becerilere sahip öğrencilerle, bütün farklı gelişim gösteren öğrencilerle, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle, downsendromlu öğrencilerle, hiperaktivitesi olan öğrencilerle ve normal gelişim gösteren öğrencilerledir.***

Sosyal öyküler OSB tanısı bulunan öğrenciler için yaygın bir şekilde kullanılıyor olmasına rağmen, bunun dışında çok fazla kullanılmamaktadır (Rota, 2011, s.15). Sosyal Öyküler orijinal olarak OSB tanısı olan çocuk ve yetişkinler için hedef kişiye sosyal kavramlar, beceriler ve olaylar için “anamlı bir ses” vermek adına

geliştirilmiştir. Yeni tanımlanan kriterler ve kurallar OSB tanısı olan çocukların öğrenme karakteristiklerine göre kurgulanmış olmasına rağmen, diğer rahatsızlığı olanlar ve normal gelişen çocuklar için bir yardımcı olabileceği tecrübe edilmiştir (Gray, 2004, s.2).

Yedi katılımcı (2, 3, 8, 7, 9, 10 ve 11), OSB tanısı olan öğrencilerle sosyal öykülerin etkili olduğu görüşündedir. 9. katılımcı Asperger sendromlu öğrencilere de görüşlerinde yer vermiştir. 7. katılımcı ise OSB tanısı olan öğrencilerle etkililiğin bireyin özelliklerine göre değişeceğini vurgulamıştır. Altı katılımcı (2, 4, 7, 8, 9 ve 11), zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle sosyal öykülerin kullanılabileceğine dair görüş belirtmişlerdir. Katılımcı 4 zihinsel yetersizliği “hafif” (str. 26) derecede olan öğrencilerle sosyal öykülerin kullanılabileceği görüşündeyken 2. katılımcı “orta ve hafif zihin yetersizliği olan öğrencilerle” görüşünü bildirmiştir. 8. katılımcı “ağır ve orta derecede zihin yetersizliği olan öğrencilerle” 11. katılımcı ise “ağır, orta ve hafif derecede zihin yetersizliği olan öğrencilerle” sosyal öykülerin kullanılabileceği görüşündedir. Gray’e (1994) göre, sosyal öykü kullanan bireyler orta derecede zihin engelli ve ya daha iyi zeka seviyesinde, IQ seviyesi 55 ve ya üstü, olmalıdır (akt: Ivey, Heflin, ve Alberto, 2004, s.172). Bu sonuç Kim ve diğerleri (2014), Bucholz ve diğerleri (2008) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile örtüşürken Duddleston’un (2008) yapmış olduğu araştırma sonuçları ile farklıdır. Kim ve diğerleri (2014), yaptıkları çalışmada, ileri düzeyde zihinsel engelli tanısı konmuş ve bu nedenle öğrenme ve sınıf düzenine adaptasyon problemi yaşayan 17 yaşındaki üç lise öğrencisi ile çalışmıştır. Bütün katılımcıların IQ test sonuçları 55’in altında olarak belirlenmiştir ve kısa cümlelerle kendilerini ifade etmektedirler. Araştırma sonucu göstermiştir ki tablet yardımıyla sunulan sosyal öykülerin ileri derecede zihinsel yetersizliği olan ergen katılımcıların problem davranışlarının azalmasında ve akademik katılımının artmasında pozitif etkileri bulunmaktadır. Ayrıca katılımcıların davranışlarını iki hafta boyunca diğer akademik zaman dilimlerine de genelleyebildiği gözlemlenmiştir (s.2241). Bucholz ve diğerleri (2008) yaptıkları çalışmada sonuçları ile ilişkilidir. Bucholz ve diğerleri (2008) zihinsel yetersizliği olan 48 ve 26 yaşlarında iki bayan ile çalışmışlardır. Katılımcılardan birisinin IQ’su 29 ve diğerininki de 59’un altında olarak ölçülmüştür. Çalışmada her bir katılımcı için 3 adet bağımlı değişken seçilmiştir: (iş yerinde) istekte bulunma, akran etkileşimleri ve işe katılım davranışlarının

arttırılmasıdır. Çalışma sonunda iki katılımcının da çalışma davranışlarında belirli bir artış olmuştur ve bu süpervizörleri tarafından da ifade edilmiştir (s. 493). Bunların aksine Dudleston (2008), 12 ve 14 yaşları arısında ileri derecede zihinsel yetersizliği olan 3 katılımcı ile yapmış olduğu çalışmada katılımcıların normal gelişim gösteren arkadaşları ile uygun sosyal etkileşimlerini artırmak için sosyal öyküler ile replik silikleştirmenin bir karşılaştırmasını yapmışlardır. Sonuçlar göstermiştir ki sosyal öyküler, 3 katılımcı için kafeterya ortamında sosyal etkileşimlerin arttırılmasında büyük ölçüde etkisiz veya çok az etkilidirler (s.IV).

Beş katılımcı (1, 2, 7, 9 ve 11) önkoşul becerilere sahip öğrencilerle sosyal öykülerin uygulanabileceği görüşündendir. Bu önkoşul becerileri katılımcılar farklı şekillerde tanımlamıştır. Katılımcı 2 “*işaret etme becerisine*”(str. 62-64), Katılımcı 1 “*alıcı dil becerilerine*” değinmiştir. Katılımcı 7 ve 11 “*dinleme ve bekleme becerisine*” (str.176 ve str.45), katılımcı 9 “*okuma, yazma*” (str. 51) becerisine değinmiştir. Reynhout ve Carter (2009), 45 öğretmen ile yaptıkları araştırma sonuçları göstermiştir ki “Sosyal öyküler, kısa cümlelerden daha azını anlayan ve konuşamayan çocuklar ile nadiren çalışılmıştır ki söylemeye bile gerek yok bu çalışmalarda hep görsel yardımcıları kullanılmıştır.” (s.249). Barry ve Burlewn (2004) yapmış oldukları çalışma 9. katılımcının aksine sınırlı dil becerilerine sahip katılımcılarla da sosyal öykülerin etkili olabileceğini sonucuna ulaşmıştır. “OSB tanısı konulmuş çocuklar için sosyal öykülerin etkililiği ile ilgili ilave deneysel kanıt sunmaya katkıda bulunmaktadır. İki katılımcı da, bağımsız karar verme yeteneği ve okul ortamında serbest-oyun zamanı boyunca uygun bir şekilde oynama yeteneği konularında kazanımlar geliştirmişlerdir. Önceki sosyal öykü uygulamaları hafif orta OSB tanısı bulunan çocuklara odaklanmıştır. Bu çalışma, sosyal öyküleri ağır OSB tanılı veya az ya da hiç iletişim dil becerisi olmayan çocuklar ile de uygulayarak, araştırma tabanını genişletmektedir.” (s.49-50).

Dört katılımcı (3, 5, 6 ve 10), bütün farklı gelişim gösteren öğrencilerle sosyal öykülerin kullanılabileceği görüşündendir.

İki katılımcı (7 ve 11), Down sendromlu öğrencilerle sosyal öykülerin kullanılabileceğini belirtmiştir. Araştırmanın busonucu Bucholz ve diğerleri (2008) yaptıkları araştırmanın ikinci bölümündeki araştırma sonuçları ile ilişkilidir. Bucholz ve

diğerleri (2008) araştırmalarının ikinci bölümünde down sendromlu 57 yaşında bir kadın katılımcı ile çalışmışlar ve IQ'su 30 olarak kaydedilmiştir (s.494). “Amaç, katılımcının yemek aralarından işe geri dönüş için gerek duyduğu uyaran sayısını azaltmak olarak belirlenmiştir. Katılımcının ne kadar uyaranla ve kaç dakika içinde içine geri döndüğü gözlemlenmiştir. Sonuçlar göstermiştir ki katılımcının işe dönmek için ihtiyaç duyduğu uyaran sayısını azaltmada sosyal öyküler etkilidir.” (s.499).

Bir katılımcı (2), hiperaktivitesi olan öğrencilerle de sosyal öykülerin kullanılabileceği konusunda görüşünü belirtmiştir. Literatürde hiperleksisi olan öğrencilerle yapılan çalışmalar bulunmaktadırdır. Robinson (2011), üçüncü ve dördüncü sınıfa giden iki özel sınıf öğrencisi ile yaptığı tezinde OSB tanısı konulmamış öğrencilerle sosyal öykülerin etkililiğini araştırmıştır. Birinci katılımcının tanısı özel öğrenme güçlüğü, ikinci katılımcının tanısı ise dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğudur. “alışmanın sonunda hedef davranışlarda artma gözlemlenmiştir ki bu da sosyal öykülerin OSB tanısı konulmuş çocukların dışındaki çocuklarda da etkililiğini kanıtlamaktadır.”(s.3).

Sadece bir katılımcı (2), diğer katılımcılardan farklı olarak normal gelişim gösteren öğrencilerle de sosyal öykülerin kullanılabileceği konusunda görüşünü belirtmiştir. Dev (2014), 6 öğretmen ile yapmış olduğu araştırmada benzer bir sonuç bulunmaktadır. “Sonuçlar göstermektedir ki, bu çalışmaya katılan öğretmenler, sosyal öyküleri öğrencinin herhangi bir engelinin olup olmamasına bakmaksızın, sosyal-duygusal zorluklar yaşayan her öğrenci için kullanma taraftarıdırlar.” (s.286). Buna rağmen Benish ve Bramlett(2011), yaptıkları araştırmada, risk gurubunda ya da klinik olarak önemli guruba giren bir kız ve iki erkek olmak üzere 4 yaşındaki 3 normal çocukla çalışmıştır. Buna rağmen sadece birinci katılımcının, uygulama ve izleme oturumlarında davranış değişiklikleri açık olarak gelişme göstermiştir. İkinci ve üçüncü katılımcıların her ikisi de uygulama evresinde gelişme göstermiş, izleme evresinde üçüncü katılımcı bunu bir süre daha devam ettirebilmiş fakat izleme evresinin sonunda ikisinde de net bir gelişme göstermemiştir. Benish ve Bramlett(2011), iki katılımcıda davranışların kalıcılığını gözlememiştir.

- ***Katılımcıların Sosyal öyküyle öğretim yapma süreci hakkındaki görüşleri incelendiğinde 5 sonuç ortaya çıkmıştır. Bunlar: öğretimi kolaylıkla yapmak, öğretimi uygun zaman ve ortamda yapma gerekliliği, işbirliği yapmanın önemi, OSB tanısı olan öğrencilerle sosyal öykülerle öğretimde diğer öğrencilere kıyasla zorlanmak, öğretim sırasında eğlenmektir.***

Carbo (2004), yapmış olduğu çoklu vaka çalışmasında, profesyonellerin sosyal öykü tekniğini OSB tanısı konmuş bireyler üzerinde nasıl uyguladığını araştırır. Bu çalışmanın sonuçları gösterir ki sosyal öykü tekniğini kullanan profesyoneller, çalıştıkları öğrenciye göre tekniği kullanma yollarını değiştirmişlerdir. Bu çalışma profesyonellerin bu uygulamada kimi hedef aldıklarını ve öğrencileri ile sosyal öyküyü kullandıkları çeşitli yolları detaylandırır (Carbo, 2004, s.1). Carbo'nun (2004), bulgularının aksine bu araştırmada öğrenciye göre sosyal öyküleri kullanma yollarının değişmesi ile ilgili olabilecek bir bulguya ulaşılmamıştır. Sadece 11. katılımcı sosyal öykülerin dezavantajları kapsamında modifiye edilmiş sosyal öyküler kullanmak gerekebileceğine değinmiştir. 11. katılımcı sosyal öykülerin ağır derecede zihin yetersizliği olan öğrencilerle çalışırken farklı uygulamalarla desteklenmesi gerektiğinden şu şekilde bahsetmiştir: *“Fiziksel olarak çocuk bir aktivite halinde değil. Özellikle ağır çocuklar için söylüyorum mesela: tamamen fotoğraflar yani soyut bir şey üzerinden gittiğimiz için, faydalı oluyor, yardımcı. Ama sadece sosyal öykü işte çocuğun o alandaki gelişimine veya o fotoğraflardaki aktiviteye yönelik faydalı olacak dersem bu pek doğru olmaz diye düşünüyorum mutlaka farklı şeylerle de desteklenmesi gerekiyor sosyal öykünün.”* (str. 147-152).

Dokuz (1, 2, 3, 5, 7, 8, 9, 10 ve 11) katılımcı, sosyal öykülerle öğretim yapma sürecinde neler yaşadığı sorulduğunda sosyal öykülerle öğretimi kolaylıkla yaptıklarından bahsetmiştir. Bu sonuç Reynhout ve Carter (2009), 45 öğretmen ile yaptıkları çalışma sonuçları ile benzerdir. Reynhout ve Carter (2009), sonuçlarına göre *“Öğretmenler sosyal öykü kullanırlar çünkü onlar sosyal Öyküleri kolay oluşturulabilir ve uygulanabilir bulurlar.”* (s.232). Benzer şekilde Soenken ve Alper (2006), şunlara değinmiştir: *“Sosyal öykü kolaylıkla okunabildi. Öykünün okunması sadece birkaç dakika aldı ve ya öğretmen ya da para-profesyonel tarafından okunabildi. Sosyal öykünün uygulama kolaylığı onun sadece uygulama düzeneğinde değil bütün gün*

boyunca kullanılabilmesini sağladı.” (s.42). Fisher ve Haufe (2009), 12 öğrenci, 12 ebeveyn ve iki öğretmen ile yaptıkları çalışmada ise “Çalışmaya katılan iki öğretmenden ikincisinin yorumları şöyledir: Uygulamaya ilk başladığımızda, öğrenciler direnç gösterdikleri için uygulamanın çok zor olduğunu düşündüm. Fakat uygulamaya devam ettim ve yavaş yavaş gelişme gözlemledim.” (s.73). Robinson (2011), belirtmiştir ki “Sosyal öyküler kısa bir öyküden oluşmasına rağmen, değişik ortamlarda pozitif davranışların geliştirilmesinde önemli bir etkiye sahiptirler. Onların, oluşturulması ve sınıf ortamında uygulanması kolaydır.” (s. 19).

Beş katılımcı (1, 5, 7, 8 ve 11), öğretimi kolaylıkla yapmanın yanında öğretimi uygun zaman ve ortamda yapma gerekliliğine değinmiştir.

Beş katılımcı (4, 5, 7, 10 ve 11), sosyal öykülerle öğretim yapma sürecinde neler yaşadığı sorulduğunda öğretimde işbirliğinin önemine değinmiştir. Dev (2014), 6 öğretmenle yapmış olduğu araştırmada bu sonuca benzer şekilde “OSB tanısı konulmuş öğrenciler için sosyal öyküleri oluşturma ve kullanma sırasında, aileler (ya da bakıcılar) ile terapistler ve diğer öğretmenler ile iletişim tavsiye edilmiştir.” (s.289) diye belirtmiştir. Uygulamada işbirliğinin önemi Carbo (2004), profesyonellerin sosyal öykü tekniğini OSB tanısı konmuş bireylerle nasıl uyguladığını araştırdığı tezindeki bulgularla örtüşmektedir. “Bu araştırma boyunca en çok göze çarpan tema profesyonellerin iş arkadaşları ile ve öğrencilerin aileleri ile işbirliği yapma yollarıdır. Profesyoneller, her bir öğrencinin özel ihtiyaçlarına uyacak kapsayıcı bir uygulama sunmada bu işbirliğinin mecburi olduğunu tanımlarlar.” Lorimer ve diğerleri (2002) araştırmalarında 5 yaşında hafif -orta derecede OSB tanısı olan katılımcının ev ortamındaki uygun olmayan davranışların azaltılması için yaptıkları çalışmada sosyal öyküleri ev ortamında haftada bir kez okuşlar ve ev ortamında ulaşılabilir bırakmışlardır (s.54). Bu çalışma, profesyoneller ve aileler tarafından birlikte ev ortamında uygulanan program için pozitif ve sosyal olarak geçerli sonuçlar ortaya çıkarmıştır. Bu çalışma aynı zamanda ailelerin ilk hedef davranışa atıfta bulunarak daha ciddi bir program uygulayabileceklerini de ortaya çıkarmıştır (s.59). Voges (2009), yaptığı araştırmada aile ile işbirliği kurmuştur. 8 yaşındaki OSB tanısı konulmuş bir kız çocuğun tehlikeli ve sosyal olarak kabul edilemeyen yeme şeklini değiştirmek için uygun bir şekilde oluşturulmuş sosyal öykünün tek başına kullanılmasının etkisini değerlendirmek için bir çalışma yapmıştır. “Davranışın ev ortamına genellemesi

arzulanan durumdur. Bu sebepten dolayı sosyal öykü eve gönderilmiş ve katılımcının annesinden o yemeğe oturmadan önce okunması istenmiştir.” (s.20). “6 hafta sonra yapılan kalıcılık yoklamasında hedef davranışın sürdüğü gözlemlenmiştir.” (s.18). Zimbelman ve diğerleri (2007) 17 beden eğitimi öğretmeni ile yaptıkları araştırmada gelişim bozukluğu gösteren öğrencilerin fiziksel aktivitelerini artırmak için, öğretmenlere resimli etkinlik çizelgeleri (visual schedules) ve sosyal öykülerin kullanımını ile eğitim vermişler. 7 ay sonra öğretmenlere bu iki uygulamayı ne kadar sık kullandıklarını ve ne kadar memnun kaldıklarını, yani etkili bulup bulmadıklarını belirlemek adına sorular sorulmuştur. “Cevaplayanların %35’i aktiviteleri değiştirmek ve öğrenci ile direk çalışmak için özel eğitim öğretmenleri veya para-profesyonellere bağımlı olduklarına dair ifadede bulunmuşlardır. Bu birebir ilgi bir taraftan faydalı olmakla birlikte aynı zamanda da beden eğitimi derslerini öğrencinin uzman bir öğretmenden almasını engellemektedir.” (s.394). Zimbelman ve diğerleri(2007), bu sonuç ile beden eğitimi derslerinde öğretmenin öğrenciye direk zaman ayıramamasından dolayı işbirliğine ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşmıştır. Karaaslan ve Kutlu (2010), yayınladıkları araştırmalarında “Aile ve uygulamacılara sosyal öykülerin tanıtılarak, sosyal öykülerin sosyal geçerliğine ve uygulanabilirliğine bakılabilir.” (s.16) önerisinde bulunmuşlardır.

İşbirliğinin nedenleri farklı nedenlerden dolayı olabilir. Bu nedenler arasında öğrenme sürecini hızlandırmak, öğrenmede kalıcılığı sağlamak, öğrenmede genellemeyi sağlamak ya da öğretim için harcanacak zamanı aile, yardımcı öğretmen ve diğer destekçilerle paylaşmak olabilir. Neden her ne olursa olsun bu araştırmada katılımcıların neredeyse yarısının belirttiği gibi sosyal öykülerle öğretimde işbirliği önemlidir.

3 katılımcı (3, 6 ve 10), sosyal öykülerle “uygulamayı eğlenceli” olarak nitelendirmiştir.Yapılan bazı araştırmalar katılımcıların sosyal öykülerle zaman geçirirken eğlendiklerini ifade ettiğini belirtmektedir (Ivey, Heflin, ve Alberto, 2004, s.172; Whitehead, 2007, s.38; Lehman, 2014, s.2). Ivey, Heflin, ve Alberto (2004), yaptıkları çalışmada katılımcıların hepsi kitaptan hoşlandığını söylemiştir. Katılımcılardan biri sosyal öyküler hakkında “kitaplardan hoşlandığını ve tekrar okumak istediğini, onların oyun oynamasına yardım ettiğini” söylemiştir. “Onlar harikaydı. Biraz daha çok kitap istiyorum.” (s.172) diye de eklemiştir. Benish ve

Bramlett(2011), yaptıkları araştırmada, risk gurubunda ya da klinik olarak önemli guruba giren bir kız ve iki erkek olmak üzere 4 yaşındaki 3 normal çocukla çalışmıştır. Katılımcılar kendilerine öykü okunmasından hoşlandığını ifade etmişlerdir (s.14). Crozier ve Tincani, (2005), OSB tanısı olan bir çocukla yapmış oldukları çalışmada, öğrenci öykülerden keyif almıştır. İlk okuma seansından sonra birinci yazarın okula geldiğini gördüğünde, " Kitabımı şimdi okumaya hazırım" demiştir. Yine, gün boyunca, Alex'in elini kaldırıp öğretmenine "Yüksek sesle konuşmaya iznim yok" dediği kaydedilmiştir. Çalışma bittikten sonra, birinci yazar okula geldiğinde, Alex ondan sosyal öyküyü okumasını istemiş ve bunun mümkün olmadığını gördüğünde hayal kırıklığına uğramıştır." (s.154).

• ***Özel eğitim öğretmenlerinin sosyal öykülerin etkililiği hakkındaki görüşleri neler?Araştırmaya katılan tüm katılımcılar (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 ve 11), sosyal öykülerin etkili olduğu görüşündedir.***

Smith (2001), yapmış olduğu araştırmasında öğretmen ve ailelerden oluşan 62 katılımcının, yaklaşık 50 tanesi öykülere katkıda bulunmuştur. Öykülerin çoğunluğu, hedef davranışı gerçekleştirmedeki etkililiği ile ilgili öyküleri uygulayanlar tarafından değerlendirilmiştir. Çalışmadan sonra, sosyal öyküyü yazan ve uygulayan herkes sonuçları yüksek olarak değerlendirmiştir (s.343). Bu bağlamda araştırmanın bu sonucu Smith'in (2001), yapmış olduğu araştırma sonuçları ile doğru orantılıdır. Benzer şekilde Adams ve diğerleri (2004), OSB tanısı olan bir çocukla yaptıkları çalışmada öğrencinin öğretmeninden ve velisinden araştırma hakkında görüş istenmiştir. Öğretmenler ve veliler sosyal öyküleri etkili olarak değerlendirmiştir (s.91). Howell (2005), 90 öğretmenle gerçekleştirmiş olduğu araştırmasında ortaya koymuştur ki sosyal öyküler öğretmenlerin çoğu tarafından etkili olarak değerlendirilmiştir (s.52). Zimbelman ve diğerleri (2007), 17 beden eğitimi öğretmeni ile yaptıkları araştırmada gelişim bozukluğu gösteren öğrencilerin fiziksel aktivitelerini artırmak için, öğretmenlere eğitim verdikten 7 ay sonra etkili bulup bulmadıklarını belirlemek adına sorular sormuşlardır. Katılımcılardan %6'sı (1 katılımcı) sosyal öyküyü bir eğitim aracı olarak kullanmış ve sonuçlardan çok memnun kaldığını ve çok etkili bir yöntem olduğunu kaydetmiştir (s.394).

Katılımcı 1 “Sosyal öykülerin etkililiği hakkında şöyle ifade edebilirim: Kesinlikle öğretime yeni bir yol, yeni bir alternatif oluşturması itibariyle kesinlikle etkili olduğunu düşünüyorum. Ki öğrencinin buna ilgisi varsa motive etme anlamında, onu pekiştirme anlamında da etkisi olduğunu düşünüyorum. Ama hani bireysel bazda sorarsanız etkililiği hakkında, dediğim gibi, hani ben bu çalışmanın sonunda öğrenciye istediğim davranışı kazandırdım. Ama burada diğer arkadaşlarından model alma konusu ya da okul rutinlerine alışmış olması veya sosyal öykü uygulamış olmam bunlardan hangisinin yüzde olarak daha fazla etki ettiğini değerlendiremem. Ama etkililiği konusunda ben istediğim hedefe vardım mı? Kazanımı elde ettim mi? Evet, elde ettim.” (str.38-47) diyerek sosyal öyküleri etkili bulduğunu ifade etmenin yanında uygulamasında sadece sosyal öykünün tam olarak ne kadar etkili olduğunu bilemeyeceğini de ifade etmiştir.

Smith (2001), “tekrar vurgulamak gerekir ki sosyal öyküler yeni bir beceri geliştirmek için tek başına yeterli değildir; Çocuğun zaten sahip olduğu beceriyi geliştirebilir ve bu konuda bilgi verebilir.” (s. 344), diyerek sosyal öykülerin tek başına etkili olmayabileceğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin kendi uygulamalarında sadece sosyal öyküyü kullanıp kullanmadıkları yanı sıra hangi yöntem ve stratejileri kullandıkları ise bilinmemektedir. Bu nedenle birinci katılımcının söyledikleri dikkate alınmalı ve öğretmenlerin sosyal öykülerin etkili olduğuna dair algılarının nasıl oluştuğu değerlendirilmelidir.

11. Katılımcı da benzer bir durumu ağır derecede zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle çalışırken düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir “...Tabii ki şimdi sadece biz sosyal öykü değil aslında, çocukla örnek veriyorum 1 saat diliminde çalışırken, birçok alanda çalışma yapıyoruz. Yani olumsuz şeye davranışa yönelik sadece sosyal öykü mü sonuca götürdü bizi, faydalı oldu ya da diğerlerinin de mutlaka katkısı olmuştur hepsi birbiriyle ilişkili sonuçta yani gelişim alanlarının. O yüzden çocuktan mesela sözel bir dönüt alamadığımızdan dolayı ağır gruplarda veya da tam anlamıyla sosyal öykünün işte bu ana basamaklarını uygulayamadığımızdan dolayı emin olamıyorum yani. Hani ne kadar etkili oldu yüzde kaç oranında çocukta gelişme gösterdi? (str.110-117). Benzer şekilde Reynhout ve Carter (2009), 45 öğretmen ile yaptıkları çalışmada “Öğretmenlere diğer uygulamalara kıyasla neden sosyal öyküleri tercih ettikleri sorulmuştur. Katılımcıların %16’sı da bu soruya, sosyal öyküleri diğer

uygulamalara tercih etmediklerini, diğer uygulamalar ile birlikte kullandıklarını söyleyerek cevap vermişlerdir. Bütün öğretmenler sosyal öyküleri ya çok etkili (%51) ya da biraz etkili (%47) olarak tanımlamışlardır.” (s.238). Öğretmen araştırması sonuçları sosyal öykülerin, kabul edilebilir (%100) ve etkili bir uygulama (%93) olduğunu belirtmiştir. (Reynhout ve Carter, 2009, s.241). Karaaslan ve Kutlu (2010) araştırmalarında “Araştırmalarda yalnızca sosyal öykülerin etkililiğine bakılabilir. Yani, sosyal öykü ile birlikte bir başka tekniğin kullanımı, sosyal öykünün mü yoksa söz konusu tekniğin mi etkili olduğunu belirlemeyi zorlaştırmaktadır.” (s.15) diye belirtmişlerdir.

- ***Katılımcı özel eğitim öğretmenlerinin sosyal öykülerin hangi tür hedef beceriler için etkili olduğuna dair farklı görüşleri bulunmaktadır. Bu sekiz farklı görüş şu şunlardır: sosyal beceri öğretimi, günlük yaşam becerileri, toplumsal uyum becerileri, uygun olmayan davranışları azaltmak, akademik becerilerin öğretimi, değişiklikleri/yeni rutinleri tanıtmak, başkalarının davranışlarını açıklama, stereotipik davranışları azaltma.***

Bütün katılımcılar, sosyal öykülerin sosyal beceri öğretimi için etkili olduğu görüşünü dile getirmişlerdir. İki katılımcı (7 ve 11), sosyal öyküleri değişiklikleri/yeni rutinleri tanıtmak için etkili bulduklarını dile getirmiştir. Bu araştırma sonuçları sosyal beceri öğretimi anlamında Reynhout ve Carter (2009) araştırmasının sonuçları ile orantılı iken değişiklikleri/yeni rutinleri tanıtmak hedef davranışını daha az katılımcı dile getirmiştir. Reynhout ve Carter (2009), 45 öğretmen ile yaptıkları çalışmada “öğretmenler sosyal öyküleri, sosyal becerileri öğretme (%91), uygunsuz davranışların azaltılması (%91) ve değişikliklerin/yeni rutinlerin öğretilmesi (%87) gibi konuları içeren geniş bir yelpazedeki davranışları hedef almak için kullandıklarını raporlamışlardır.” (s.236).

Beş katılımcı (1, 2, 4, 5 ve 11), sosyal öykülerin günlük yaşam becerileri için etkili olduğu görüşündedir. Ve beş katılımcı ise (1, 2, 3, 5 ve 8), sosyal öyküleri toplumsal uyum becerileri için kullanmanın etkili olduğu görüşündedir. Hagiwara ve Myles, (1999) el yıkama beceresi için yaptıkları çalışmada sosyal öykülerin el yıkama

becerisi için etkili olduğunu belirlemişlerdir (s.82), bu da araştırmadaki katılımcı öğretmenlerin görüşleri ile örtüşmektedir.

Araştırmada yer alan katılımcıların beşi sosyal öykülerin günlük yaşam becerileri ve toplumsal uyum becerileri için etkili olduğunu söylemesine rağmen bu görüşlerinde tam olarak hangi becerileri ifade etmek istedikleri belirlenememiştir. Çünkü katılımcıların görüşmelerinden elde edilen bilgiye göre katılımcıların belirttikleri hedef davranış ile bu hedef davranışı ifade eden kategori birbiri ile uyuşmayabilmektedir. Örneğin Katılımcı 11'in ifadelerine bakıldığında günlük yaşam becerileri demesine rağmen daha sonra günlük yaşamdaki bir davranış sorunundan bahsettiği görülebilir. Katılımcı 11 *“Birincisi günlük yaşam becerileri. Bu çok önemli olarak görüyorum ben bunu. Hem eğitimci açısından, hem çocuk açısından, bir de diğer bir ayağı da bunun aileler açısından. Çünkü aileler bizim çocuklarımızın bazı takıntıları oluyor. Bu takıntılardan dolayı çok büyük problemler yaşıyor. Mesela, bir tane örnek üzerinden gitmek istiyorum ben, bir tane öğrencim vardı. Dışarıda bir restoranda, kafeye bir yere gittiğinde ailesine çok büyük problem yaratıyordu. İşte önüne gelen yemekleri işte savurma, garsonlara karşı saldırgan davranışlar falan. Biz bunun üzerine bir sosyoloji hazırlamıştık. Bir müddet sonra yani bu çocukta olumlu bir etki yarattı. Tabi ben ama yine söyleyeyim mesela bire bir çocukla lokantaya gitme şansım olmadı. Kafeye gitme şansım olmadı. Ailenin bana söylediği geri dönütleri söylüyorum. Daha sakın şeyler, geri dönütler veriyordu çocuk. Mesela berber olayı bizim çocuklarda çok büyük problem biliyorsunuz, erkek çocuklarda özellikle. Bununla alakalı da bir sosyal öykü hazırlamıştım. İşte o makinenin sesinden irite olma, işte aynaya bakıp işte berberin kafasının üzerinde bir şeyler O saçlarını kesme olayı onları çok rahatsız, rahatsız ediyor. Çünkü çocuk anlam veremiyor. Ama biz bunları sosyal öyküyle çocuğu piskolojikmen daha önce mesela berbere gitmeden önce buna hazırlayarak verebileceği olumsuz davranışları minimuma indirdik. Yani bu tarz şeylerde özellikle günlük yaşam becerilerinde...”* (str.208-224).

Dört katılımcı (2, 4, 10 ve 11), sosyal öykülerin uygun olmayan davranışları azaltmak için etkili olduğu görüşündedir. Crozier ve Tincani, (2007), Adams ve diğerleri (2004), Scattone ve diğerleri (2002), Norris ve Dattilo (1999), Benish ve Bramlett (2011), Lorimer ve diğerleri (2002), Kuoch ve Mirenda (2003) gibi birçok araştırmacı

sosyal öykülerin problem davranışların azaltılmasında etkili olduğuna dair çalışmalar yapmıştır. Robinson (2011), “Sosyal öyküler kısa bir öyküden oluşmasına rağmen, değişik ortamlarda pozitif davranışların geliştirilmesinde önemli bir etkiye sahiptirler. Onların, oluşturulması ve sınıf ortamında uygulanması kolaydır. Budandolayı sosyal öyküler problem davranışlara yönelik önemli bir araç olmaya devam edeceklerdir.” (s. 19) diyerek sosyal öykülerin uygun olmayan davranışların azaltılması için etkili olduğunu belirtmiştir.

Üç katılımcı (3, 9 ve 10), sosyal öykülerin akademik becerilerin öğretim için etkili olduğu görüşündedir. 3. ve 10 katılımcılar özellikle okuduğunu anlama ve okuma yazma çalışmaları için sosyal öykülerin etkili olduğu görüşündedir. Katılımcı 9 ise diğerlerinden farklı olarak matematik becerisinin öğretimine şu şekilde değinmiştir: *“Aslında sosyal öyküyü ben yazarken, bunu çok daha farklı beceriler içinde öğretebileceğimi düşünmüştüm zaten. Mesela sosyal öykü, sosyal öykü mantığıyla şöyle düşündüm akademik beceriler de işte belki cümle türleri değiştirilebilir bilemiyorum şuan. Akademik bir araştırma yapmak lazım belki de o konuda. İşte Ahmet manava gitti. Manavdan 2 kg domates alıp 1 TL para verdi. Sonra şu kadar elma alıp, bu kadar verdi. Sonra da ne kadar ödedi tarzında toplama işlemi öğretilir, çıkarma işlemi öğretilir. Yani akademik becerilere de aslında uyarlanabileceği kanaatindeyim.”* (str.81-87) demiştir. Alanyazına bakıldığında bu tip bir çalışmaya rastlanmamıştır. Çalışmalar yapılmış olsa bile yeterince yaygınlaşmadığı görülebilir. Katılımcı 2 ise şöyle bir görüş dile getirmiştir *“Günlük yaşam becerileri, toplumsal uyum becerileri, yani daha doğrusu o beceriyi analiz şeklinde değil ama beceriyi yapmasının gerekliliği. Yani, o şekilde de kullanılabileceğini düşünüyorum.”* (str. 123-125) demiştir. Bu iki görüşü bir araya getirerek akademik becerileri yapmayı öğretmenin dışında, beceriyi gerçekleştirmenin önemi ile ilgili sosyal öyküler de hazırlanabilir. Örneğin matematik çalışmak istemeyen bir öğrenci için “bir akademik beceriyi (matematik, fen bilgisi vs.) sevmek” ya da “bir akademik beceriyi (matematik, fen bilgisi vs.) çalışmak” ile ilgili de sosyal öyküler yazılabilir. Bu öneri ile paralel olarak Kim ve diğerleri (2014) ileri düzeyde zihinsel engelli tanısı konmuş üç öğrenciyle yaptıkları çalışmada akademik katılımı hedef almışlardır. “Akademik katılım, öğretmenin derslerine dikkat etmeyi, verilen görevler üzerinde çalışmayı ve yardım istemeyi kapsamaktadır (Walker ve Severson, 1991). Öğretmenin derslerine dikkat etmek, öğretmene bakmak, öğretmen

bütün sınıfa veya bireylere ders verirken ders malzemelerine veya görevlere dikkat etmek veya uygun motor ve sözel (örneğin yazma, hesaplama, soruları cevaplama) cevapları vermek olarak tanımlanmıştır.” (s.2244). “Araştırma sonucu göstermiştir katılımcıların problem davranışlarının azalmasında ve akademik katılımın artmasında pozitif etkileri bulunmaktadır. Ayrıca katılımcıların davranışlarını iki hafta boyunca diğer akademik zaman dilimlerine de genelledebildiği gözlemlenmiştir.” (s.2241).

İncelenen araştırmalar arasında bir örneğine rastlanmamış olsa da Gray (1995) akademik becerilerle ilgili şunlardan bahsetmiştir. Sosyal öyküleri bir çocuğa veya duruma özel olarak şekillendirebilmek için değişik teknikler kullanılabilir. Çocuğa kesin sosyal bilgiyi vermelerinin yanında, sosyal öykü hedef sosyal ve akademik becerileri pekiştirmek ve prova yapmak için de yazılabilir. (Gray, 1995, s.230). Müfredat öyküler, çocuğun öğrendiği akademik becerinin işlevsel uygulamasını sergilerken sosyal becerileri öğretirler. Temele çocuğun kendi tecrübelerini alarak bir hedef davranışa başlanır ve seçilmiş akademik beceriler sosyal öyküye eklenir. Sosyal öyküye müfredat yerleştirmek için, her sayfada bir adım veya konsept olan bir öykü ile başlayın. Ders arasını anlatan bir öykü, örneğin, çeşitli aktiviteleri anlatabilmek için fotoğrafları kullanılır. "Çocuklar oyun alanında oynuyorlar. Onlar merdivenlere tırmanmaktan hoşlanırlar." Sosyal öyküye çocuğun dikkatini ilgili akademik beceriye çeken sayfalar eklenir. "Önceki sayfadaki çocukları say. Oyun alanında _____ tane çocuk var." veya "Buraya *çocuklar* kelimesini yazabilirim _____." Çocuğa sosyal öykülerin pek çok kere okunduğu göz önünde bulundurulursa, müfredat ile ilgili sayfaların değiştirilmesi ve güncellenmesi hedef sosyal durumu gözden geçirirken öyküye olan ilgiliyi canlı tutar (Gray, 1995, s.231).

İki katılımcı (7 ve 10), sosyal öykülerin başkalarının davranışlarını açıklamak için etkili olduğunu dile getirmiştir. Toplis ve Hadwin (2006) davranış bozukluğu olan 5 çocukla yapmış oldukları çalışmada, sosyal öykülerin 3 çocukta etkili olduklarını görmüşlerdir. Özellikle, sosyal öykülerin öğretmenleri tarafından sosyal problemler yaşadığı raporlanan 3 çocuk üzerinde başarılı olduğu bulunmuştur. İlginç bir şekilde, bu öğrenciler zihin kuramı testlerinde başarısız olmuşlardır. Tam tersine, zihin kuramı testinde yaşına uygun bulgulara sahip olan diğer iki çocukta sosyal öyküler başarısız olmuştur (s.64). Bu bulgular sosyal öykülerin başkalarının davranışlarını açıklamak için

sosyal öykülerin etkili olduğunu göstermese de zihin kuramı bulguları yaşının altında belirlenen öğrenciler üzerinde de sosyal öykülerin etkili olabileceğini öne sürmektedir.

Bir katılımcı (10) ise sosyal öykülerin stereotipik davranışları azaltmak için kullanılmasının etkili olduğu görüşündedir. Sadece bir katılımcı tarafından stereotipik davranışları azaltılması hedef becerisinin ifade edilmesi dikkat çekicidir. Reynhout ve Carter (2009), 45 öğretmen ile yaptıkları çalışmada şunu raporlamıştır “Öğretmenlerin verdikleri örnek sosyal öyküler onların kullandıkları sosyal öykülerden sadece bir kısmı olduğu gerçeği göz önünde bulundurulmalıdır, yine de araştırmada örnek sosyal öykülerden toplanan bilgiler ile öğretmenlerin soruları cevapladıklarında raporladıkları bilgiler arasında bazı farklılıkların olduğunu görmek ilginçtir. Örneğin, öğretmenlerin %91’i sosyal öykülerin uygunsuz davranışları azaltmada kullanıldığını raporlamışlar fakat örnek sosyal öykülerin sadece %65’i böyle bir davranışı hedef almıştır. Öğretmenlerin %24’ü sosyal öyküleri akademik becerileri öğretmek için kullandıklarını raporlamış fakat verilen sosyal öykü örneklerinin hiçbirisi bu amaç için kullanılmamıştır. Öğretmenlerin yaklaşık yarısı (%42) sosyal öyküleri diğerlerinin davranışlarını açıklamak için kullandıklarını belirtmiş fakat verilen öykülerin sadece %5’i bu davranışı hedef almıştır. Aynı oran (%42) stereotipik davranışları azaltmak için kullanılması üzerine raporlanmış fakat verilen sosyal öykülerin %65’i bu davranışı hedef almıştır.” (s.244). Benzer bir durumun bu araştırmada da olabileceği ve öğretmenlerin hazırladıkları gerçek sosyal öykülerin hedef davranışlarının bilinmediği unutulmamalıdır.

• ***Katılımcıların sosyal öykünün hangi sıklıkla okunursa etkili olacağı konusundaki görüşleri incelendiğinde 6 farklı sonuca ulaşılmıştır. Bunlar sosyal öykülerin okunma sıklığının öğrencinin seviyesine göre değişeceği, her gün okunması, çok fazla okunursa öğrenci sıkılabilir, okunma sıklığının hedef davranışa göre değişeceği, etki görülmezse okumanın sıklaştırılabileceği, haftada bir gün olabileceğidir.***

Altı katılımcı (4, 5, 6, 7, 9 ve 11), sosyal öykünün hangi sıklıkla okunursa bir öğrenci için etkili olacağının öğrencinin seviyesine göre değişeceği görüşündedir. Dört katılımcı (1, 3, 4 ve 10), sosyal öykülerin her gün okunursa etkili olacağı görüşündedir.

1. Ve 3. katılımcı **günde bir kez** okunmasının etkili olacağı görüşündeyken 10. katılımcı günde **2 kez okumanın**, 4. katılımcı ise **her gün, her ders 2 defa** okumanın etkili olacağı görüşündedir. Fisher ve Haufe (2009), araştırma tekrar yapılırsa öğretmenlerin değiştirmek istediği uygulama şekline şu şekilde değinmiştir: “Öğretmenlerin değiştirmek isteyeceği ikinci faktör ise gün içerisinde uygulamaya ayrılan zaman. Proje planında da belirtildiği gibi, öğretiler günde 15 dakika ayırmışlardır. Öğretmen araştırmacılar günde iki defa 10`ar dakikalık uygulamalar halinde araştırma yapılırsa idi daha faydalı olabilirdi diye düşünmektedirler.” (s.71). Voges (2009), gibi günde bir defa uygulama ile etkili sonuçlara ulaşan çalışmalar bulunmaktadır. Voges (2009), 8 yaşındaki OSB tanısı konulmuş katılımcının tehlikeli ve sosyal olarak kabul edilemeyen yeme şeklini değiştirmek için uygun bir şekilde oluşturulmuş sosyal öykünün tek başına etkisini değerlendirmek için yaptığı çalışmada, “Yardımcı öğretmen katılımcıya sosyal öyküyü her gün sabah çayından önce ve öğle yemeği başlamadan önce okumuştur.” (s.24). “İkinci olarak, sosyal öykünün ev ortamına genellemesi arzulanan durumdur. Bu sebepten dolayı sosyal öykü eve gönderilmiş ve katılımcının annesinden o yemeğe oturmadan önce okunması istenmiştir.” (s.20). “Sonuçlar göstermiştir ki yeme davranışını değiştirmede sosyal öykü başarılı olmuştur.” (s.32).

Üç katılımcı (1, 2 ve 7), sosyal öykülerin okunma sıklığı ile ilgili çok fazla okunursa öğrenci sıkılabilir görüşünü ifade etmiştir. Bunun aksine Fisher ve Haufe (2009), iki öğretmen araştırmacı ile yürüttüğü çalışmasında sosyal öyküler günlük grup aktivitelerinden önce günde bir defa okunmuştur. Araştırma sonuçlarına göre “Öğretmen araştırmacılar öğrenciler belirli bir uygulamaya ne kadar çok maruz kalırlarsa o kadar çok gelişme göstereceklerdir diye düşünüyor.” (71) diye belirtmiştir. Fakat bu sonuç ile benzer şekilde Washburn (2006), “Sosyal öykü, dört hafta boyunca her gün Kirk tarafından okulda ve akşamları da annesi tarafından okunmuştur. Sosyal öykü iki hafta okunduktan sonra öğretmen Kirk`ün sosyal öyküden sıkıldığını fark etmiş ve onun ilgisini canlandırmak için bir öykü çizelgesi, öykü panosu (apron storyboard)başlatılmıştır.” (s.28) diye belirtmiştir.

İki katılımcı (2 ve 5), sosyal öykülerin hangi sıklıkla okunursa etkili olacağının hedef davranışa göre değişeceği görüşündedir.

Gray (2002), sosyal öykülerin hangi sıklıkla okunursa sonuçlarının etkili olacağından bahsederken araştırma bulgularına şu şekilde değinmiştir: “Bir sosyal öykü setinin veya tek bir öykünün çocuğa okunma sıklığı, birçok faktöre bağlıdır. En önemli şey okuyucunun kararı; en etkili belirleyici çocuğun dikkatidir. Bazı çocuklar için sık sık öykünün tekrarlanması ilgiyi ve dikkati git gide arttırmaktadır. Bazı çocuklar içinse birkaç kez öykünün sunulması çocuğun sıkılmasına neden olabilir. Ek olarak, öykünün başlığı öykünün ne sıklıkla okunacağını yönetir. Mesela, bir öykü tuvalete gitmek gibi günlük olayları tarif edebilir, bir restoran öyküsünden ziyade böyle bir öykü daha sık okunur. Önemli olan çocuğu sosyal öyküye katılmaya zorlamadan, iki tarafın da rahat edebileceği bir okuma programı yapabilmektir.” (s.20).

İki katılımcı (8 ve 9), etki görülmezse okumanın sıklaştırılabileceği görüşündedir. İki katılımcıdan biri (8) haftada bir gün uygulama ile sosyal öykünün etkisini görmüşken biri (9) etki görememiştir. Katılımcı 8 sosyal öyküyü haftada bir gün kullanarak etkili olduğunu görmüştür fakat etki görülmezse okumanın sıklaştırılabileceği görüşündedir. Katılımcı 9 ise kendi uygulamasının etkisiz olmasının nedeninin okunma sıklığıyla ilgili olabileceğini ve etki görülmezse okumanın sıklaştırılabileceğini ifade etmiştir.

İki katılımcı (2 ve 8), sosyal öykülerin haftada bir gün okunmasının etkili olabileceği görüşündedir. Lorimer ve diğerleri(2002), 5 yaşında hafif -orta derecede OSB tanısı olan katılımcı ile yaptıkları araştırmalarında sosyal öyküyü haftada bir kez okumuşlardır ve uygun olmayan davranışların azalmasında etkili görmüşlerdir (s.59). Kim ve diğerleri (2014) ileri düzeyde zihinsel engelli tanısı konmuş üç öğrenciyle yaptıkları çalışmada haftada bir gün uygulama yapmışlardır. Araştırma sonucu göstermiştir ki “Katılımcıların problem davranışlarının azalmasında ve akademik katılımın artmasında sosyal öykülerin pozitif etkileri bulunmaktadır. Ayrıca katılımcıların davranışlarını iki hafta boyunca diğer akademik zaman dilimlerine de genelleylebildiği gözlemlenmiştir.” (s.2251).

- ***Katılımcıların hangi tür görsel anlatım metotlarını kullanmanın sosyal öykülerde etkili olduğuna dair görüşleri incelendiğinde 7 farklı sonuca ulaşılmıştır. Bunlar: öğrencinin kendi fotoğrafları, resimler ve çizimler, resimler ve çizimleri tercih etmeme, hedef davranışın gerçekleşeceği ortamın fotoğrafı, teknoloji (bilgisayar, tablet vs.) destekli sosyal öyküler, hedef davranışı ifade eden görseller, boyama kitabı şeklinde sosyal öykülerdir.***

On katılımcı (1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10 ve 11), öğrencinin kendi fotoğraflarını kullanmanın sosyal öykülerde etkili olacağını ifade etmiştir. Gray (2010) “Fotoğraflar genelde sosyal öyküyü göstermek için kullanılırlar. Özellikle dijital kameralar kullanılıyorsa fotoğrafların faydası şudur: 1) doğrudur 2) çizimlerin başarısız olduğu yerde anlamı iletebilir ve 3) oluşturması hızlı ve kolaydır.” (s.XLIII) diye belirtmiştir.

Dört (2, 5, 7 ve 10), öğrencinin kendi fotoğrafları öncelikli olmakla birlikte öğrencinin hoşlandığı resimler, çizimlerin de etkili olduğu görüşünü sunmuştur. Bu bulgu Kuoch ve Mirenda (2003), üç katılımcı ile yaptıkları çalışma sonuçları ile ilişkilidir. Kuoch ve Mirenda (2003), çizgi karakterler internetten indirilen çizgi karakterler veya öykünün her bir sayfasındaki yazı ile ilgili resimlerdi.” (s.223). Araştırma üç katılımcı için de etkili olmuştur. “Katılımcılardan biri olan Neil Pokemon karikatür karakterleri beğendi bu nedenle onun sosyal öyküsü istenen tepkileri teşvik etmek için bunları içermektedir.” (s.226). Gray, (2010) “Sosyal öykülerde görsel metodu tanımlayan birkaç faktör vardır. Bu uygun metni seçmekle aynıdır, çocukların yetenekleriyle becerilerini eşleştirmek kadar önemlidir. Değişik görsel anlatım seçeneklerini akılda tutmak ve aşağıda listelenmiş soruları göz önünde bulundurmak yazarların, hedef kitlenin (okuyucunun) öğrenme profiline uygun görsel anlatım metodunu seçmesinde yardımcı olur.” (s.XLIII) diye belirtmiştir. Hatta bu noktada görsel anlatım metodunu seçerken göz önünde bulundurulacak 6 maddeden bahsederek hedef kitlenin yetenek ve ilgilerini ön planda tutmuştur. Buna rağmen katılımcıların %91’inin öğrencinin kendinin fotoğraflarını etkili bulması ve katılımcıların %36’sının öğrencinin kendi fotoğrafları öncelikli olmakla birlikte öğrencinin hoşlandığı resimler, çizimlerin de etkili olduğu görüşünü sunması özel eğitim öğretmenlerinin farklı görsel anlatım metotlarını göz önünde bulundurup bulundurmadığını düşündürmektedir.

Katılımcıların ikisi (9 ve 11), çizimleri ve resimleri tercih etmediklerini belirtmiştir. Crozier ve Tincani, (2007), yaptıkları araştırmada her bir sayfa için renkli karakterler kullanılmıştır, fakat “öğretmenlerden bir tanesi gerçek fotoğraflar kullanılmasının daha etkili olabileceği görüşünü sunmuştur.” (s. 1811). Bunun sonucun aksine çizimlerin etkili olabildiği Robinson (2011), çalışmasında ortaya konmuştur. Robinson (2011), üçüncü ve dördüncü sınıfa giden iki özel sınıf öğrencisi ile yaptığı tezinde her iki katılımcı için de çizimler içeren sosyal öyküler kullanmıştır. “Her bir sayfada yazı aynı yere yerleştirildi ve resimlerden işaret etmesi kolay olsun diye açık bir şekilde ayrıldı. Her bir sayfaya hedef davranışı anlatan bir çizim konulmuştur.” (s.24). “Sosyal öyküler kullanılarak iki öğrencide de başarılı bir şekilde hedef davranışta değişim olmuştur.” (s.35).

İki katılımcı (1 ve 11) fotoğraflarda özellikle becerinin gerçekleştiği ortamın olması gerektiğini vurgulamıştır. Lehman (2014) bu sonuca benzer şekilde “Sosyal öyküler aynı zamanda okulun ve öğrencilerin fotoğraflarını da içerebilir.” (s.26) önerisinde bulunmuştur.

Kim ve diğerleri(2014) ileri düzeyde zihinsel engelli tanısı konmuş 3 ergen katılımcı ile yaptıkları çalışmada sosyal becerinin gerçekleştiği ortamı fotoğraf olarak kullandıkları öykülerinin sayfalarını şu şekilde açıklamışlardır: “Sosyal öyküler, hedef davranış becerileri ile ilgili çalışacak öğrencilerin fotoğraflarını içerir. Örneğin, H.A.’nın sosyal öyküsü alternatif davranışı öğretmeye odaklandı (örn. öğretmenin derslerine dikkat etme, soru sormak veya sorulara cevap vermek için el kaldırma ve hatalı davranışını alternatififiyle değiştirmek için aktiviteler yapma veya çalışmalarda bulunma). Amaç, yıkıcı davranış ile aynı sonuçları anımsatan alternatif davranışları öğretmedir. Sosyal öykü şu cümleleri içerdi:

Sayfa 1 - (başlık sayfası) - H.A. öğretmenini dinler ve çalışmalarını tamamlar;

Sayfa 2 - Öğretmen sınıfta ders anlatır ve öğrenciler sıralarında otururlar. H.A. sessizce oturmalı, öğretmene bakmalı ve bu zaman boyunca dikkatli bir şekilde dinlemelidir (H.A.’nın oturan ve öğretmene bakan fotoğrafı).

Sayfa 3 - Öğretmenler aynı zamanda öğrencilere aktiviteler verirler ve onları arkadaşları ile tamamlamalarını isterler. Bazen, H.A. akranlarına dokunmak, elbiseler ile oynamak veya aktivite verildiğinde çığlık atmak istemektedir. H.A. arkadaşlar ile

yapılan bu aktivitelere katılmalıdır (H.A.’nın arkadaşları ile aktiviteler üzerinde beraber çalışırken fotoğrafı). H.A. kendi ödevleri üzerinde çalıştığında arkadaşları ve öğretmenleri mutlu olur.

Sayfa 4 - Bazen, derste öğretmenler öğrencilere sorular sorarlar. H.A. cevaplamadan önce elini kaldırmalıdır (H.A.’nın elini kaldırırken fotoğrafı). Bazen, derste H.A.’nın soruları olur. H.A. bir sorusu var ise elini kaldırmalıdır ve öğretmen de cevabı açıklayacaktır.

Sayfa 5 - Öğretmen aynı zamanda H.A. ya yapması için ödev verir (H.A.’nın ödevi yaparken fotoğrafı). H.A. ödevini bitirdiğinde öğretmen H.A.’yı över (istenildiği takdirde, diğer katılımcılar için de sosyal öyküler bulunmaktadır).

Her bir sayfa da belirtildiği gibi, H.A.’nın sosyal öyküsü ona ne yapmamasını değil de (örn. konuşma, bağırma, akranlarına dokuna, yerinden kalkma, ödev kâğıtlarını itme) ne yapması gerektiğini söyleyerek aktivitelere nasıl doğru bir şekilde katılması konusunda rehberlik eder. Öykü aynı zamanda, H.A. istenilen alternatif davranışları yaptığında hangi pekiştireçleri alacağına dair de bir mesaj veriyor.” (s.2245).

İki katılımcı (6 ve 8), ise teknoloji (bilgisayar, ,tablet vs.) destekli sosyal öykülerin görsel anlatım metodu olarak etkili olabileceğine değinmiştir. Bu sonuç Gray’in (2004) önerisi ile örtüşmektedir. “PowerPoint pek çok çeşit eğlence ve ilginç görsel anlatım seçenekleri sunar. Pek çok çeşit eğlence ve ilginç görsel anlatım seçenekleri sunar. Pek çok çocuğun bilgisayara duydukları ilgiyle de eşleştirilerek,daha fazla çizim ve anlam geliştirmek için bilgisayarın kullanılması inanılmaz bir potansiyel taşır.” (s.16).Hagiwara ve Myles (1999), yaptıkları araştırmada 8, 10 ve 7 yaşında üç OSB tanısı bulunan katılımcı ile ortamlar arası çoklu başlama düzeyi modeli kullanarak çalışmıştır. Multimedya sosyal öykü programları araştırmacı tarafından HyperCard (Apple Bilgisayarı, 1994) yazılımı kullanılarak geliştirilmiştir. Öğretmen veya araştırmacı tarafından katılımcılara bilgisayarını nasıl kullanacakları öğretilmiştir.Yaptıkları araştırmaya göre sonuçlar multimedya sosyal öykü programı kullanarak sosyal öykü yapmanın katılımcılar üzerinde etkili olduğunu göstermiştir (s.82).Kim ve diğerleri (2014) ileri düzeyde zihinsel engelli tanısı konmuş üç öğrenciyle yaptıkları çalışmada “Uygulamalar başlamadan önce katılımcılar tablet kullanmak konusunda özel eğitim öğretmeni tarafından bilgilendirilmiş ve uygulamalarda Samsung

Galxy Tap akıllı tablet kullanılmıştır.”(s.2245). “Araştırma sonucu göstermiştir ki tablet yardımıyla sunulan sosyal öykülerin, ileri derecede zihinsel yetersizliği olan ergen katılımcıların problem davranışlarının azalmasında ve akademik katılımının artmasında pozitif etkileri bulunmaktadır.” (s.2241).

Bir katılımcı (4), görsellerin hedef davranışla ilişkili olmasına değinmiştir ve hedef davranışı ifade eden görsellerin etkili olduğunu ifade etmiştir. Voges (2009), yaptığı araştırmada hedef davranışı ifade eden fotoğrafların etkili olabildiğine şu şekilde değinmiştir. Voges (2009), 8 yaşındaki OSB tanısı konulmuş bir kız çocuğun tehlikeli ve sosyal olarak kabul edilemeyen yeme şeklini değiştirmek için uygun bir şekilde oluşturulmuş Sosyal Öykünün tek etkisini değerlendirmek için yaptığı çalışmada katılımcının kendi fotoğraflarını kullanmıştır. “Fotoğrafta katılımcının, her seferde tek bir ısırık almasını belirten işaret parmağı ile 1 işareti yapması gösterilmiştir.” (s.21). “Katılımcının davranışının zaman içinde yavaş yavaş iyileşmesi varsayılmasına rağmen, uygulamanın ilk gününden hızlı bir değişimin olması beklenmemiştir. Oluşan ani değişikliğin olmasındaki üçüncü muhtemel sebep ise sosyal öyküdeki ilk fotoğrafta verilen güçlü "her seferde tek bir lokma" mesajıdır. Katılımcı ne zaman araştırmacıyı göre işaret parmağı ile 1 işareti yaparak "her seferde tek bir lokma" demiştir. Uygulama geliştikçe, öyle gözüküyor ki bu basit hareket dikkatli yemek için gerekli mesajı taşımıştır. Kalıcılık evresinden sonra, katılımcı ne zaman araştırmacıyı göre, sabah çayına ve yemeğe giderken bu hareketi yapmaktadır.” (s.28).

Katılımcı 7 sosyal öykülerin boyama kitabı şeklinde olabileceği görüşündedir. “...Veya işte eğitimcinin, işte o anki mesela eğer öyle bir şartlar uygun değilse, dediğim gibi işte, Cin Ali çizimleri veya normale yakın çizimler de olabilir hangisi uygunsa onlar kullanılabilir. Hatta şöyle bir şey diyebilirim burada yani çizimler oluşturulup çocuğun boyaması istenebilir. Hani sosyal öyküye farklı becerileri de çalışma fırsatı da yaratılabilir.”(str. 128-132). Gray’in doğrudan katılımcı 7’nin görüşleri ile ilişkili bir önerisi bulunmamaktadır. Gray (2004) görsel anlatım metodunu oluşturmaya öğrenciyi dâhil etmek ile ilgili öngörülemeyen negatif etkilerin olabileceğine dair uyarıda bulunmuştur (s.17). Ayrıca belirtmiştir ki öğrenciyi çizme süreci boyunca yönlendirmek ve gözlemllemek, etkili görsel anlatım oluşturmak için çocuk çizerlerin başarılı bir

tecrübeye sahip olmaları açısından önemlidir (s.18). Katılımcı 7, Gray’ın önerisine uygun şekilde çizimleri vererek öğrenciyi yönlendirmektedir. Fakat katılımcı 7’nin sadece sosyal öykülerin görsellerini oluşturma sürecinden mi yoksa sosyal öykü uygulamasına eklediği bir süreçten mi bahsettiği net değildir. Katılımcı 7 sadece görsellerin oluşturulması sürecinden bahsediyorsa bu Gray (2004) önerisi ile örtüşmektedir denebilir.

• ***Katılımcıların sosyal öyküleri grup derslerinde kullanmanın etkililiği hakkındaki düşünceleri incelendiğinde 4 farklı sonuç ortaya çıkmıştır. Bunlar sosyal öyküleri bireysel olarak uygulamak etkili, sınıf ortamında bireysel uygulamak etkili, grup derslerinde uygulamak etkili, grup derslerinde kullanırken uyarlamalara gerek olabilir şeklindedir.***

Beş katılımcı (1, 2, 5, 6 ve 7), sosyal öyküleri bireysel olarak uygulamayı daha etkili bulduklarını ifade etmiştir. Norris ve Dattilo (1999), yaptıkları araştırmada öğretmenlerden biri sosyal öykülerin öğrencisi ile bire bir etkileşime girme fırsatı verdiği görüşünü sunmuştur (s.14).

Dört katılımcı (5, 6, 9, 10 ve 11), sosyal öyküleri sınıf ortamında bireysel uygulamanın etkili olabileceğine değinmiştir. Yapılan araştırmaların bir kısmı sınıf içinde bireysel bir köşeyi kullanmışlardır. Crozier ve Tincani, (2007), Soenken ve Alper (2006) “sınıfın içinde okuma köşesi”, Toplis ve Hadwin (2006) “sınıfın içinde sesiz bir köşe”, Benish ve Bramlett(2011) “sınıfın içindeki okuma köşesini” kullanmışlardır. Voges (2009), 8 yaşındaki OSB tanısı konulmuş katılımcıyla tehlikeli ve sosyal olarak kabul edilemeyen yeme yöntemini değiştirmek için sosyal öykülerin tek başına kullanılmasının etkisini değerlendirmiştir. Katılımcının davranışının zaman içinde yavaş yavaş değişeceği varsayılmasına rağmen, uygulamanın ilk gününden hızlı bir değişimin olması beklenmemiştir. Yardımcı öğretmen bu değişikliğin gözlemlenmesinde arkadaşlarının katkısının önemli olduğunu söylemiştir. Başlama düzeyi verilerinin dördüncü gününde fotoğraflar çekilirken, arkadaşları sorular sormuş ve onlara fotoğrafların katılımcının yeme davranışını düzeltmek için bir öykü oluşturulması amacıyla çekildiği söylenmiştir. Onlar bir çeşit uygulama olacağı konusunda bilgilendirilmişlerdir. Ani değişiklikteki diğer muhtemel sebep ise sosyal öykü

hazırlanırken katılımcının masasının üzerindeki duvara konulması, arkadaşlarının ona büyük ilgi göstermeleri ve yardımcı öğretmenin gözlemine göre öykü hakkında kendi aralarında ve katılımcı ile bol bol konuşmaları olabilir. Bu konuşmalar çok pozitif idi ve onlar uygulamanın başarılı olması için kendilerini adanmışlardı. Yardımcı öğretmen söylemiştir ki, arkadaşlarının, katılımcının yeme davranışının daha kabul edilebilir olacağına dair beklentileri büyük rol oynamıştır. Öyle görülüyor ki arkadaşlarının sosyal olarak kabul edilebilir bir şekilde yemek yemesine dair bu pozitif baskıları katılımcı için ilave bir motivasyon sebebi olmuştur (s.28). Sonuçlar göstermiştir ki yeme davranışını değiştirmede sosyal öykü başarılı olmuştur (s.32).

Üç katılımcı (3, 4 ve 8), sosyal öyküleri grup derslerinde uygulamayı etkili olarak değerlendirmiştir. Örneğin katılımcı 4 bu düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir *“Model alma burada işe gelecektir, daha etkili olacaktır aslında. Öğrenciler grup halinde birbirini model aldığı için, hani, gerçi öğrencinin özelliği ve seviyesi önemli ama model alma etkili olansa grup derslerinde kullanmak çok daha faydalı olacaktır. Daha işi kolaylaştırır, hızlandırır.”* (str.78-81). Benzer bir görüş Gray ve Grand (1993) tarafından ifade edilmiştir. “Otizmli çocuk sosyal öyküden faydalanan tek kişi olmayabilir. O öyküyü, öyküde betimlenen (öyküde yer alan) diğerleri ile de paylaşabilir. Bu çocuğa öykünün uygulanmasında merkezi bir rol verir ve onun herkesin aynı bilgiyi bildiğini anlamasını sağlar. Tecrübelerimiz gösteriyor ki akranlar da öğrencinin öyküsüne ilgi duyabilirler ve çocukla öyküyü okumayı isteyebilirler. Sonuç olarak, öğrencinin başarısında kritik olan pek çok insan, akranlar dâhil, aynı bilgiyi paylaşırlar.” (s.6). Soenken ve Alper (2006), uygulamalarını yaparken sınıfın içindeki okuma köşesini kullanmışlardır. Buna rağmen sonuçlarında şunlardan bahsetmişlerdir: “Sosyal öykülerin sınıfta katılımcının arkadaşlarının da duyabileceği şekilde okunması onların uygulamaya dâhil olmasına ve katılımcının hedef davranışları gerçekleştirmesi için ona yardımcı olmalarına sebep oldu. Daha çok etkileşim gözlemlendi ve bunun da hedef davranışa ulaşmada etkili olduğu söylenebilir” (s.42). Lehman, 2014, yaptığı araştırmasında “Sosyal öyküler sadece OSB tanısı olan öğrenci için değil de bir grup aktivitesi olarak ta kullanılabilir.” (s.26) önerisinde bulunmuştur. Bunların aksine Smith (2001), “Öğretmen için, OSB tanısı olan çocuk ve aile, bir grup öğrenme durumu bazı problemleri ortaya çıkarır. Öğretmen için hassas ve birbiri ile

alakalı bir gurup öğrenciyi bir araya getirmek ve sosyal becerileri herkese uygun olacak şekilde ayarlamak genellikle zordur.” (s.337) diye belirtmiştir.

İki katılımcı (10 ve 11), sosyal öyküleri grup derslerinde kullanırken uyarlamalara gerek olabileceğine değinmiştir.

• ***Katılımcıların sosyal öykülerin hangi ortamlarda etkili olacağına ilişkin görüşleri incelendiğinde 4 farklı sonuç ortaya çıkmıştır. Bunlar: hedef davranışa, uygun bütün ortamlar, ev ortamı, öncelikle sınıf ortamı, okulda bireysel çalışılabilecek bir oda şeklindedir.***

Reynhout ve Carter (2009), 45 öğretmen ile yaptıkları çalışmada “Sosyal öykülerin farklı ortamlarda uygulandıkları raporlanmıştır. Bütün öğretmenler (%100) sosyal öyküleri sınıf ortamında kullandıklarını raporlamışlardır. Öğretmenlerin yaklaşık üçte biri (%29) sosyal öyküleri okul ve ev ortamında başka bir ortamda kullandıklarını raporlamışlardır.” (s.236).

Sekiz katılımcı (2, 3, 5, 6, 8, 9, 10 ve 11), sosyal öykülerin hedef davranışa uygun bütün ortamlarda etkili olacağı yönünde düşüncelerini belirtmiştir. Rota, 2011, araştırmasında gözlemiştir ki, “Katılımcılar farklı ortamlara farklı tepkiler verebilmektedirler. Bu bağlamda araştırmacının, katılımcıların ortama olan tepkisi ile ilgili bir ön deneme yapması faydalı olabilir önerisinde bulunmuştur.” (s.86). Lehman, 2014’de yaptığı tezinde sosyal öykülerin yemek zamanı akranları ile sosyal iletişimi artırıp artırmadığını görmek için yemek öncesi sosyal öykü okunmuştur. Çalışma sonuçları göstermiştir ki öğrencinin yemek zamanı sosyal etkileşimleri artmamasına rağmen diğer ortamlarda iletişim başlatmıştır (Lehman, 2014, s.2). Bu bağlamda hedef davranışa uygun ortamlarda sosyal öyküler okunsa bile sosyal öykülerin etkilerini değerlendirmek için öğretmenlerin farklı ortamlarda gözlem yapması önemli olabilir.

Dört katılımcı (4, 2, 7 ve 10), ev ortamında uygulama yapmayı etkili bulduklarını ifade etmiştir. 4. ve 10. katılımcı öncelikle sınıf ortamında uygulama yaptıktan sonra ve ev ortamında uygulama yapmayı etkili olarak değerlendirirken, 7. katılımcı öteki katılımcılardan farklı olarak sadece “ev ortamında” uygulama yapmayı etkili bulduğunu ifade etmiştir. Kuoch ve Mirenda (2003), sonuçları ile örtüşmektedir. Kuoch ve Mirenda (2003), üç katılımcı ile yaptıkları çalışmada katılımcılardan biri olan

Andrew'un evinde ve oturma odasında öğretmen olan annesi sosyal öyküler okunmuştur. "Hedef davranışı kardeşiyle oyuncaklarını paylaşmak olan Andrew uygulamadan sonra oyuncaklarını kardeşiyle paylaşmaya başladı. Aynı zamanda annesi paylaşma davranışını genelledebildiğini de belirtti." (s.224). Sansosti (2008), belirttiği gibi "Son on yıl boyunca, sosyal öykülerin evlerde, okullarda ve diğer toplum ortamlarında kullanılmasına dair klinik destek çok fazladır." (s.37). Nitekim 2002 yılından sonra da yapılan pek çok araştırmada farklı ortamlar kullanılmıştır.

Üç katılımcı (4, 8 ve 10), sosyal öyküleri öncelikle sınıf ortamında daha etkili bulduklarını ifade etmiştir. İki katılımcı (1 ve 2), sosyal öykü uygulamalarını okulda bireysel çalışılabilecek bir odada yapmayı daha etkili bulduklarını ifade etmiştir. 2. katılımcı öncelikle okulda bireysel eğitim odasında uygulama yapmayı daha etkili bulurken hedef davranışa uygun bütün ortamlarda uygulama yapılabileceğine değinmiştir. 1. katılımcı ise öncelikle bireysel çalışılabilecek bir odada uygulama yapmayı etkili bulduğunu söylemekle birlikte diğer ortamları etkili bulmadığını ifade etmiştir. Benzer bir yaklaşımın yapılan bazı bilimsel araştırmalarda benimsendiği görülmektedir. Thiemann ve Goldstein (2001), beş OSB tanısı bulunan ve her katılımcı için iki normal gelişim gösteren akranla birlikte yaptıkları çalışmalarında bütün uygulamaları kütüphanenin içindeki görsel odasında gerçekleştirmişlerdir (s.428). Crozier ve Tincani'nin (2005), 8 yaşında OSB tanısı bulunan öğrenci ile yaptığı çalışmada boş bir sınıf içerisinde öğretmenler tarafından sosyal öyküler okunmuştur (s.153). Kim ve diğerleri (2014) ileri düzeyde zihinsel engelli tanısı konmuş üç öğrenciyle yaptıkları çalışmada sınıfın yanındaki öğretmen odasını kullanmışlardır (s.2243). Norris ve Dattilo (1999), OSB tanısı olan bir katılımcı ile yaptıkları çalışmada sınıfın dışında okul içinde bir ortamda uygulama oturumlarını yapmıştır.

• *Katılımcıların sosyal öykülerin avantajları hakkındaki görüşleri incelendiğinde kimi bulgular öteki soruların bulguları ile örtüştüğünden örtüşen bulgular kapsamındadeğerlendirilmiştir. Bunlar 9 bulgu olarak ortaya çıkmaktadır: sosyal öyküler etkilidir, öğretimi kolaylıkla yapmak, öğrenmeyi kolaylaştırıcı, öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun hazırlanması, çalıştıkları öğrencinin özelliklerine uygun olması, sosyal beceri öğretimi için uygun, sosyal öykülerin yazılması ve hazırlanmasını kolaylıkla yapmak,uygulama kolaylığı, öğretim sırasında eğlenmek. Bu bulgular dışında sosyal öykülerin katılımcılar tarafından ifade edilen 11 avantajı daha bulunmuştur. Görsellerin olması, dikkat çekici, becerileri somutlaştırma, alternatif bir öğretim yöntemi, ben dilinin kullanılması ile dil gelişiminin desteklemesi, aklıda kalıcı, ailenin uygulayabilmesi, tekrar kullanılabilir, ipucu özelliği taşıma, dikkat süresini arttırıcı, hatırlama becerisine katkı.*

Şu bulgular ilgili başlıklar altında irdelenmiştir: Sosyal öyküler etkilidir:On bir katılımcı (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 ve 11), sosyal öyküleri etkili bulduklarını söylemiştir.Öğretimi kolaylıkla yapmak: Dokuz (1, 2, 3, 5, 7, 8, 9, 10 ve 11), sosyal öğretimi kolaylıkla yaptıklarından bahsetmiştir. Öğrenmeyi kolaylaştırıcı: sekiz katılımcı (1, 2, 3, 6, 7, 8, 10 ve 11), sosyal öykülerin öğrenmeyi kolaylaştırıcı olduğuna değinmiştir. Öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun hazırlanması: Yedikatılımcı (1, 2, 6, 7, 8, 10 ve 11), sosyal öykülerin öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun hazırlanmasına değinmiştir. Çalıştıkları öğrencinin özelliklerine uygun olması: Altı katılımcı (2, 3, 5, 6, 8 ve 9), sosyal öykülerin çalıştıkları öğrencinin özelliklerine uygun olduğunu belirtmiştir. Sosyal beceri öğretimi için uygun: Bütün katılımcılar (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 ve 11), sosyal öykülerin sosyal beceri öğretimi için etkili ya da uygun olduğu görüşüne cevaplarında yer vermiştir. Sosyal öykülerin yazılması ve hazırlanmasını kolaylıkla yapmak: Dört katılımcı (5, 2, 6 ve 8), sosyal öykü yazma ve hazırlama sürecini “kolay” olarak nitelendirmiştir. Uygulama kolaylığı: Toplamda dokuz katılımcı (1, 2, 3, 5, 7, 8, 9, 10 ve 11), uygulama kolaylığına cevaplarında yer vermişlerdir.Öğretim sırasında eğlenmek: 3 katılımcı (3, 6 ve 10), sosyal öykülerle uygulamayı eğlenceli olarak nitelendirmiştir.

Dokuz katılımcı (2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10 ve 11), sosyal öykülerde görsellerin olmasını bir avantaj olarak değerlendirmiştir. Yedi katılımcı (1, 2, 3, 4, 5, 6 ve 11),

sosyal öykülerin öğrencilerin dikkatini çektiği görüşündedir. Quill (1995) “Görsel materyaller içeren dersler çocuğun konuşulan dili anlamasına yardımcı olur. Onlar, yetişkinler ile akranların bulunduğu hızlıca değişen sosyal ve iletişimsel olaylar içeren gurup derslerine katılabildiklerinden daha iyi bir şekilde, dikkatlerini görsel materyallere odaklayabilmektedirler.” (s.10) demiştir. Altı katılımcı (2, 3, 7, 8, 10 ve 11), ise sosyal öykülerin öğrenci için becerileri somutlaştırma özelliği olduğuna değinmiştir. Benzer şekilde Reynhout ve Carter (2009), 45 öğretmen ile yaptıkları çalışmada “Birkaç öğretmen, sosyal öykülerin sosyal anlamayı artırdığına ilişkin yorumlar yapmışlardır (örneğin "Çocuk için açık olmayan sosyal durumu anlatır" ve "çocuğa belirli bir durumda nasıl düşüneceği ve ne yapacağı ile ilgili bir ipucu veriyor").” (s.238). Beş katılımcı (1, 2, 3, 4 ve 10), sosyal öykülerin alternatif bir öğretim yöntemi olduğuna değinmiştir. Benzer şekilde Smith (2001), şunları belirtmiştir: “Bazı çocukların sosyal becerileri içeren, birtakım okul derslerinin diğer önemli yanlarını kaçırdıklarını savunmak öğretmenler üzerinde baskı oluşturur. OSB tanısı bulunan bir çocuk için, sosyal beceri gurupları ile bunların dışında zorluklar da vardır. Gurup öğrenme durumlarına özel kaygılar, konuya özel doğasında gelen zorluklar (örn. sosyal etkileşim ve sosyal anlama OSB tanısı bulunan bir çocuk için uzun süre düzeltilemeyen eksikliklerdir, sosyal beceri gurup çalışmasında genel olarak dil baskısı ve bunların hepsine ilaveten çocukların yeni öğrendikleri beceriyi gerçek hayat tecrübelerine genellemede yaşadıkları zorluklar vardır. Gray tarafından geliştirilen (1994) sosyal öykülerin kullanımı ile ilave ve alternatif bir yaklaşım sunulmuştur.” (s.338). Beş katılımcı (3, 4, 7, 10 ve 11), sosyal öykülerde ben dilinin kullanılması ile dil gelişiminin desteklediği görüşündedir. Bu sonuç Adams ve diğerleri(2004), yapmış oldukları araştırmanın sonuçları ile orantılıdır. Adams ve diğerleri(2004), araştırmalarında katılımcının ihtiyaçlarını / endişelerini ifade etmede sözel dil kullanımında artış olduğu kaydetmişlerdir (s.92). Beş katılımcı (6, 7, 8, 10 ve 11), sosyal öykülerin akılda kalıcı olduğunu ifade etmiştir. Beş katılımcı (2, 4, 7, 10 ve 11), isesosyal öyküleri ailenin uygulayabileceği görüşündedir.

İki katılımcı (9 ve 11), sosyal öykülerin ipucu özelliği taşıdığını belirtmiştir. Benzer şekilde Scattone, Tingstrom ve Wilczynski, (2006) sosyal öyküler hakkında “Sosyal öyküler, ipuçlarını tanımlama ve açıklamaya ve de uygun tepkiler vermeyi öğretmeye odaklanırlar.” (s. 211) diye belirtmiştir. Hedeflenen durum oluştuğunda

öyküyü okumuş olanlar “ipuçları” verebilirler; bir hatırlatma ya da öyküden bir ifade ile yardım edebilirler (Gray ve Grand, 1993, s.6).

• ***Katılımcıların sosyal öykülerin dezavantajları hakkındaki görüşleri incelendiğinde 6 sonuç ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlardan biri sosyal öykülerin yazılması ve hazırlanması sırasında yaşanan güçlüklerdir. Ulaşılan öteki sonuçlar ise uygulamada işbirliğinde zorlanma, uygulamayı tutarlı şekilde yapmak gerekliliği, modifiye edilmiş (farklı uygulamalarla birleştirilmiş) sosyal öyküler kullanmak gerekebileceği, akademik bilgi eksikliği sonucunda yanlış uygulamalar.***

Sosyal öykülerin dezavantajları ile ilgili katılımcılara görüşleri sorulduğunda, bütün katılımcılar, sosyal öykülerin yazılması ve hazırlanması sırasında yaşanan güçlükler kapsamında fikir beyan etmiştir. Bu dezavantajlar ikinci soru olan “Sosyal öykülerin yazılması ve hazırlanması sırasında neler yaşadınız?” sorusunun kapsamına eklenerek ele alınmıştır. Bu sonuç Reynhout ve Carter (2009), 45 öğretmen ile yaptıkları çalışma sonuçları ile farklıdır. Reynhout ve Carter (2009), sonuçlarına göre “Öğretmenler sosyal öykü kullanırlar çünkü onlar sosyal öyküleri kolay oluşturulabilir ve uygulanabilir bulurlar.” (s.232). Bu sonuçları belki de öğretmenlerin kurallarına uygun sosyal öyküler yazmaması ve hazırlamaması ile açıklamak mümkün olabilir. Çünkü bu çalışmadaverilen öyküler “Gray(2000) tarafından oluşturulan format” ile kodlandığında şöyle bir oranın çıktığı raporlanmıştır. Öykülerin %20’si temel sosyal öyküler, %0’ı tam sosyal öyküler, %14’ü uygun bir şekilde modifiye edilmiş sosyal öyküler, %59’u uygun olmayan bir şekilde modifiye edilmiş sosyal öyküler ve %7’si de kodlanamayan (örn. sadece görseller) sosyal öyküler olarak tanımlanmıştır. Uygun olmayan şekilde modifiye edilen sosyal öyküler, Gray’in (2000) kriterlerine göre ya çok fazla yönlendirici ve/veya çok fazla kontrol cümleleri içeren cümlelerdir.” Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin sosyal öykü kriterlerini bilmesi belki de kendileri için algılanan güçlüklerin sebebi ile ilişkili olabilir.

İki katılımcı (5 ve 11), uygulamada işbirliğinde zorlandıklarını belirtmiştir. Katılımcılardan biri (2), öykülerle uygulamayı planlı bir şekilde yapmak gerekliliğine değinmiştir.

11. Katılımcı, sosyal öykülerin ağır derecede zihin yetersizliği olan öğrencilerle çalışırken farklı uygulamalarla desteklenmesi gerektiğinden, modifiye edilmiş (farklı uygulamalarla birleştirilmiş) sosyal öyküler kullanmak gerekebileceğinden bahsetmiştir. Dev (2014), araştırma sonuçları bu sonuçla benzerdir. “Öğretmenler aynı zamanda, sosyal beceri gelişimine yardım etmesi için diğer stratejileri de kullanmışlardır (rol-yapma). Rol-yapma genellikle bazı öğrenciler, öğretmen ve odadaki diğer yetişkinler tarafından modellenmiştir. Bütün katılımcılar öğrencilerinin en iyi sonuçlara ulaşması için devamlı uyaran kullanmak ve sözel pekiştireç vermek zorunda olduklarını belirtmişlerdir. Onlar aynı zamanda, OSB tanısı konulmuş öğrencilerine yardım etmek için, görünüş olarak benzer öğrencilerin resimleri, öğrencilerin masalarına bantlanmış hatırlatma kartları ve hedefe doğru giden gelişimi gösteren tablolar gibi görsel uyaranlar kullandıklarını söylemişlerdir. Bazıları, sosyal öykülerinde televizyon şovlarından klipler kullanmıştır.” (s.288).Lehman (2014), “Sosyal öyküler video ile kendini gözlemleme (video self-monitoring) gibi diğer uygulamalar ile birleştirildiği zaman, etkisinin arttığı gözlenmiş ve bu o öğrencide başarılı olmuştur.”(s.2). Reynhout ve Carter (2009), 45 öğretmen ile yaptıkları çalışmada sonuçlarına göre öğretmenler sosyal öyküleri diğer uygulamalar ile birlikte kullananlar arasında çok etkili diyenler ortalama %47, biraz etkili diyenler ortalama %50’dir (s.246). Thiemann ve Goldstein (2001), beş OSB tanısı bulunan ve her katılımcı için iki normal gelişim gösteren akranla birlikte yaptıkları çalışmalarında sosyal öyküleri yazılı metin ipuçları ve video geribildirim verme ile birlikte kullanmışlardır. Scattone, Tinfstrom ve Wilczynski (2006) sosyal öyküleri sözel ipuçları, görsel ipuçları ve kendini değerlendirme videoları ile birleştirdi. Onlar, bir durumda “başlama düzeyi verilerinde %7 sosyal etkileşim ortalamasına sahip olup uygulama evresinde %39 etkileşim ortalamasına sahip olan Drew’de en çok değişikliği gördüler. (s.217). Genel olarak, çalışmalarındaki her bir katılımcı sosyal becerilerinde pozitif kazanımlar göstermişlerdir. Bütün bunlara rağmen Howell’in (2005), bahsettiği gibi “.... Fakat şu da kaydedilmelidir ki araştırmaların çoğunda sosyal öyküler diğer davranış uygulamaları ile birleştirilmiştir ve sadece sosyal öykülerin etkililiği üzerine odaklanan çalışmalar da yapılmalıdır.” (s.22). Bunun aksine Kouch ve Mirenda (2003) belirtmiştir ki: 3 çocuk için de yapılan tek şey, bütün evrelerde hedef davranış gözlemlendiğinde verilen konuyla ilgili düzeltici sözel geribildirim hariç, Gray (2000)

tarafından sağlanan temel kılavuza göre yazılan bir sosyal öyküydü. "Gerçek" sosyal öykülere sadece birkaç defa maruz kaldıktan sonra bile problem davranışlarda azalma olması bu uygulamanın potansiyel gücü hakkında bilgi verir (s.224).

Bir katılımcı(10), sosyal öykülerle ilgili akademik bilgi eksikliği sonucunda yanlış uygulamalar olduğuna şu şekilde değinmiştir. Bu araştırmada ulaşılan bu sonuç Sansosti (2008) tarafındanda değerlendirilmiştir: “Sosyal öykülerin oluşturulması için gerekli belirli kılavuzların anlaşılması okul personeli için önemlidir Geniş bir literatür araştırması sosyal öykülerin genellikle Gray (1995; 2000; 2003) tarafından oluşturulan spesifik kılavuzlara uyulmadan yazıldığını ortaya koydu bu da öykülerin verimliliğini destekleyen sınırlı araştırmanın olmasının sebebi olabilir. Bu endişelere cevap verebilmek için (ve belki de literatüre katkı sağlayabilmek adına), okul personeli, sosyal öykülerin hatasız yazılabilmesi için bir dizi profesyonel gelişim aktivitesine katılmaya cesaretlendirildi. Eğitimcilerin gerekli becerileri kazanması için belki de en başarılı yol, Carol Gray veya sosyal öykü takımı tarafından düzenlenen eğitim ve çalışma seanslarına katılmaktır. Okula verilen eğitim bütçelerinin genellikle eksik olduğu gerçeğinden dolayı, eğitimciler belki konuyu öğrenmek için The Gray Social Learning merkezinden de tedarik edebilecekleri çeşitli eğitim materyalleri alabilirler” (s.41). Benzer şekilde ülkemizde de akademik bilgi eksikliği sonucunda yanlış uygulamaların olduğu söylemek yanlış olmaz. Çünkü yeterli sayıda Türkçe kaynağın bulunmamasının sosyal öykülerle ilgili bu sonucu ortaya çıkartması muhtemeldir. Benzer şekilde Dev (2014), araştırmasında belirtmiştir ki “Bütün katılımcılar, OSB tanısı konmuş öğrencilere yardım etmek için sosyal öyküleri kullanmada tecrübe sahibi olan kişilerden devamlı destek almayı tavsiye etmişlerdir. Bazıları, sosyal öyküleri daha önce kullanmış iş arkadaşlarına (öğretmenler ve terapistler) danıştıklarında çok önemli şeyler öğrendiklerini belirtmiştir. Bütün katılımcılar az da olsa rehberlik olmadan sosyal öyküleri bu kadar etkili bir şekilde kullanamayacaklarını hissetmişlerdir (s.289).” Howell (2005), yapmış olduğu çalışma “Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun sosyal beceri uygulamalarını önemli bulması, öğretmenlerin çoğunun sosyal beceri eğitimlerini sınıf rutinlerine ekleyebileceklerini göstermektedir.”(s.47) diye belirtmesi bu araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Öğretmenler sosyal beceri uygulamalarının sınıfta önemli olduğunu hissetseler de, birçoğu sosyal becerileri geliştirmek için olan stratejiler üzerindeki bilgilerinin ortalama düzeyde olduğunu hissetmektedir (s.47).

Çoğu öğretmen sosyal beceri uygulamaları hakkında daha fazla eğitime ihtiyaçlarının olduğunu belirtmiştir (s.48).

- ***Katılımcıların sosyal öykülerle ilgili eklemek/belirtmek istedikleri düşünceleri incelendiğinde dört katılımcı (1, 2, 6 ve 11), eklemek/belirtmek istedikleri bir düşünceleri olmadığını belirtmiştir. Bir katılımcı (4), uygulamada işbirliğinin öneminden bahsetmiştir. Bu iki bulgu ilgili sorular kapsamında ele alınmıştır. Bunun dışında katılımcılar şu bulgulara değinmiştir: sosyal öykülerin önemi, modifiye edilmiş (Gray'in kılavuzundan farklı) sosyal öyküler kullanmak gerekebileceği, teknoloji (bilgisayar, tablet vs.) destekli sosyal öyküler kullanılabileceği.***

Bir katılımcı (4), ise uygulamada işbirliğinin önemine değinmiştir. Bu cevap beşinci soru kapsamındaki bulgularla örtüştüğü için beşinci soru kapsamında ele alınmıştır.

İki katılımcı (3 ve 5), sosyal öykülerin önemine değinmiştir. Crozier ve Tincani (2007), yaptıkları araştırmada sosyal öykülerin sınıf rutinlerine verimli bir şekilde eklenmesinin önemini vurgular (s.1812).

Üç katılımcı (8, 9 ve 10), modifiye (Gray'in kılavuzundan farklı) sosyal öyküler kullanmak gerekebileceği görüşündedir. İki katılımcı (8 ve 10) sosyal öykülerde cümle sayısına sınırlı tutmak gerekemeyebileceğine değinmiştir. Örneğin katılımcı 8 “...Uygulama esnasında, sınırların konması ya da hazırlama esnasında söyleyebilirim, hazırlama aşamasında sınırların konması öğretmen için bence bir dezavantaj. Şunun için söylüyorum ki: vermem gereken bazı beceriler oluyor ki, on cümleye sığdıramıyorum ve on cümle değil de on cümle kurayım ama bir paragraf şeklinde on cümle kuramıyorum tabii ki. Bunun da maksimum sayıları var. Aslında, hazırlama aşamasında veya uygulama aşamasında sınırlılıkların olup olmaması benim aslında kafamı kurcalayan şeylerden bir tanesi.” (str.174-180) diyerek görüşlerini dile getirmiştir.

Crozier ve Tincani (2005), yapmış oldukları çalışma sonucunda şunları söylemiştir: “Sonuçlar göstermiştir ki, modifiye sosyal öyküler okul öncesi OSB tanısı olan katılımcı çocuğun problem davranışlarını azaltmakta etkili bir yöntemdir.” (s.155).

Gray (2000) tarafından belirlenen sosyal öykü kriterlerinden sapan bir öykünün Alex'in davranışlarını değiştirmede etkili olduğunu göstermiştir. Bu gösterir ki başarılı bir sosyal öykü yazabilmek için Gray'in parametrelerinden biraz sapma esnekliği vardır. Gerçekten de, Gray (1994) okuyucuyu bilgilendiren bir sosyal öykü eğitim kitabında belirtmiştir: "kılavuzdan sapan etkili sosyal öykülerin de yazıldığını aklınızda tutun (s.1)". Bugüne kadar, Sosyal Öykü kılavuzları valide edilmedi. OSB tanısı olan çocuğun davranışlarını değiştirmede modifiye sosyal öykülerin başarısı Sosyal Öykü yazma kılavuzlarını gözden geçirmeye ihtiyaç olduğunu göstermektedir." (s.156). "Bu çalışmanın diğer bir bulgusu da öğretmenlerin sosyal öykü hakkında pozitif fikir belirtmesi ve çalışmadan sonra da kullanmaya devam etmesidir. Bu bulgu göstermiştir ki modifiye sosyal öyküler sadece problem davranışı azaltmada etkili değil aynı zamanda da öğretmenler tarafından kabul görmekte ve tipik sınıf rutinlerine dâhil edilebilmektedir." (s.155). Benzer şekilde Bucholz ve diğerleri (2008) yaptıkları araştırmanın ikinci bölümündeki araştırmanın bu sonucu ile ilişkilidir. Bucholz ve diğerleri (2008) araştırmalarının ikinci bölümünde Down sendromlu 57 yaşında bir kadın katılımcı ile çalışmışlar ve IQ'sunu 30 olarak belirtmişlerdir (s.494). Katılımcı için yazılan sosyal öykü Gray'in kurallarından birkaç yönüyle belirgin bir şekilde sapmıştır: 1-Öyküde ikinci ve üçüncü kişi yönlendirme cümleleri kullanılmıştır. 2- Cümle türleri arasındaki oran Gray'in verdiği farklı olarak uygulanmıştır (7 yönlendirici cümle, 5 betimleyici ve 1 bakış açısını açıklayancümle). 3-Sosyal Öykü kitabı her bir sayfada fotoğraf ve bir ila üç arası cümle bulunduracak şekilde yazılmıştır. 4-Son olarak, sosyal öykü katılımcıya uygulama esnasında pratik yapma fırsatları da sağlayacak şekilde yazılmıştır. Sonuçlar göstermiştir ki katılımcının işe dönmek için ihtiyaç duyduğu uyaran sayısını azaltmada sosyal öyküler etkilidir (s.499).

İki katılımcı (7 ve 10), teknoloji destekli (bilgisayar, tablet vs.) sosyal öyküler hazırlanabileceğine değinmiştir. Katılımcı 7 bundan şu şekilde bahsetmiştir: "Ama Şöyle bir şey yapılabilir mesela sosyal öykünün hazırlanışı daha kolaylaştırabilecek teknolojik aletler kullanılabilir mesela, tablet olabilir bu. Anında çocuğun fotoğrafını çekip, anında işte altına çocuğa göre üç, dört cümle yazıp sosyal öyküler oluşturulabilir. Ya böyle bir uygulama veya işte böyle bir teknolojik aletten faydalanabiliniz aslında."(str.188-192).Burada 7. katılımcı sosyal öykülerin yazılması ve hazırlanmasını kolaylaştırmak için bu öneride bulunmuştur. Bunun dışında teknoloji

destekli (bilgisayar, tablet vs.) sosyal öyküler için çok farklı kullanımlar da mevcuttur.Dev (2014), 6 öğretmenle yaptığı çalışmada belirtmiştir ki “Öğretmenlerinbazıları, sosyal öykülerinde televizyon şovlarından klipler kullanmıştır.” (s.288).

5.2. SONUÇLAR

Bu bölümde özel eğitim öğretmenlerinin sosyal öyküler hakkındaki görüşleri genel olarak özetlenmiştir.

Araştırmanın birinci sorusu olan özel eğitim öğretmenlerinin sosyal öyküler hakkındaki görüşleri incelendiğinde öğretmenler için sosyal öykülerin öğrenmeyi kolaylaştırıcı ve sosyal beceri öğretimi için uygun olduğu görüşleri öne çıkmaktadır. Öğretmenlerin sosyal öyküleri öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun hazırlamaya çalıştığı ve sosyal öyküleri hazırlamak için zaman ayırmak gerektiğini düşündüğü ayrıca sosyal öyküleri hazırlarken çeşitli konularda zorlandıkları bulguları öne çıkmaktadır. Öğretmenlerin sosyal öykülerle çalışmayı sosyal öykülerin özelliklerinden dolayı ve çalıştıkları öğrencinin özelliklerinden dolayı tercih ettikleri bulgusu öğretmenlerin yarısından fazlası tarafından söylenmiştir. Öğretmenlerin yarısından azı ise çeşitli yöntem ve teknikler denedikten sonra sosyal öykü kullanmaya karar vermiştir. Özel eğitim öğretmenlerinin özellikle OSB tanısı ve zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle sosyal öyküleri kullanmayı tercih ettikleri, öğretmenlerin yarısından fazlası tarafından ifade edilmiştir. Bunun yansıra özellikle ön koşul becerilere sahip öğrencilerle sosyal öykülerin kullanılmasını tercih eden öğretmenler grubunun neredeyse yarısını oluşturmaktadır. Dört öğretmen ise bütün farklı gelişim gösteren öğrencilerle sosyal öyküleri kullanabileceğini ifade etmiştir. Sosyal öykülerle uygulama esnasında öğretmenlerin yaşadıkları incelendiğinde öğretimi kolaylıkla yaptıkları öğretmenlerin büyük çoğunluğu tarafından ifade edilmiştir. Yanı sıra öğretimi uygun zaman ve ortamda yapma gerekliliği ve öğretimde işbirliğinin önemi, ifade edilen sonuçlar arasında öne çıkmaktadır. Beklenenin dışında bir sonuç olarak üç öğretmen, OSB tanısı olan öğrencilerle sosyal öykülerle öğretimde diğer öğrencilere kıyasla zorlandıklarını ifade etmiştir.

Araştırmanın ikinci sorusu kapsamında özel eğitim öğretmenlerinin sosyal öykülerin etkililiği hakkındaki görüşleri incelendiğinde bütün öğretmenler sosyal

öykülerin etkili olduğuna dair görüş beyan etmişlerdir. Sosyal beceri öğretimi için sosyal öykülerin etkili olduğu konusunda bütün öğretmenler hemfikirdir. Bunun yanı sıra günlük yaşam becerileri, toplumsal uyum becerileri ve uygun olmayan davranışları azaltma hedef becerileri için de sosyal öykülerin etkili olduğu öğretmenlerin yarısından azı tarafından ifade edilmiştir. Özel eğitim öğretmenlerinin sadece üçü akademik becerilerin öğretimi için sosyal öyküleri etkili bulurken, sadece iki öğretmen sosyal öyküleri değişiklikleri /yeni rutinleri tanıtmaya ve başkalarının davranışlarına açıklama hedef davranışları için etkili bulunduğunu ifade etmiştir. Yanı sıra stereotipik davranışları azaltmak sosyal öykülerin etkililiği sadece bir katılımcı öğretmen tarafından dile getirilmiştir. Sosyal öykülerin hangi sıklıkla okunursa etkili olacağı konusundaki görüşler farklılık göstermektedir. Katılımcı öğretmenlerin yarısından çoğu öğrencinin seviyesine göre okunma sıklığının değişeceği görüşündedir. Dört öğretmen her gün sosyal öykülerin okunması gerektiğini düşünürken üç öğretmen çok fazla okunursa öğrencinin sıkılabileceği görüşündedir. Hedef davranışa göre okunma sıklığının değişebileceği ya da etki görülmezse okumanın sıklaştırılabileceği ve haftada bir gün sosyal öykülerin okunabileceği görüşleri de ikişer öğretmen tarafından ifade edilmiştir. Hangi görsel anlatım metotlarının sosyal öykülerde etkili olduğuna daire öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde ise öğretmenlerin neredeyse tamamı (10 öğretmen) öğrencinin kendi fotoğraflarının sosyal öykülerde etkili olduğu görüşündedir. Dört öğretmen resimler ve çizimleri etkili bulurken iki öğretmen resimleri ve çizimleri tercih etmediklerini ifade etmiştir. İki öğretmen hedef davranışın gerçekleştiği ortamın fotoğraflarının etkili olduğu görüşünde iken sadece iki öğretmenin teknoloji (bilgisayar, tablet vs.) destekli sosyal öykülerden ve sadece bir öğretmenin hedef davranış ifade eden görsellerden bahsetmesi dikkat çekicidir. Beş öğretmen sosyal öyküleri bireysel olarak uygulamayı etkili bulurken aynı zamanda beş öğretmen de sınıf ortamında bireysel uygulamanın etkili olduğu görüşündedir. Sadece üç öğretmen grup derslerinde uygulamayı etkili bulurken iki öğretmen ise grup derslerinde sosyal öyküler kullanılırken uyarlamalara gerek olabileceği görüşündedir. Sekiz öğretmen hedef davranışa uygun bütün ortamlarda sosyal öyküleri uygulamayı etkili bulunduğunu ifade etmiştir. Katılımcı öğretmenlerin yarısından azı ev ortamını etkili bulurken, üç öğretmen öncelikle sınıf ortamını, iki öğretmen ise okulda bireysel çalışılabilecek bir odayı etkili bulmaktadır.

Araştırmanın üçüncü sorusu olan sosyal öykülerin avantajları ve dezavantajları hakkında özel eğitim öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde birçok avantaj ve dezavantaj ortaya çıkmaktadır. Sosyal öykülerin öne çıkan avantajlarından sosyal öykülerin etkili olması, öğretiminin kolaylıkla yapılması, öğrenmeyi kolaylaştırıcı olması, öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun hazırlanması, çalıştıkları öğrencinin özelliklerine uygun olması, sosyal beceri öğretimi için uygun olması, öğretim sırasında eğlenmek araştırmanın öteki bulguları ile örtüşmektedir. Bunlar dışında görsellerin olması, dikkat çekici olması, becerileri somutlaştırma özelliği olması öğretmenlerin yarısı tarafından belirtilmiştir. Öğretmenlerin yarısından azı ise şu avantajlara değinmiştir: alternatif bir öğretim yöntemi olması, ben dilinin kullanılması ile dil gelişimini desteklemesi, akılda kalıcı olması, ailenin uygulayabilmesi, tekrar kullanılabilir olması, ipucu özelliği taşıma, dikkat süresini arttırıcı olması, hatırlama becerisine katkı. Sosyal öykülerinin öğretmenler tarafından algılanan dezavantajları incelendiğinde sosyal öykülerin yazılması ve hazırlanması sırasında yaşanan güçlükler bütün öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Uygulamada işbirliğinde zorlanma iki öğretmenin belirttiği dezavantajlardandır. Bir öğretmen modifiye edilmiş (farklı uygulamalarla birleştirilmiş) sosyal öyküler kullanmak gerekebileceğini dezavantajlar kapsamında ele almıştır. Akademik bilgi eksikliği sonucunda yanlış uygulamalar olduğu da bir öğretmenin dezavantajlar kapsamında görüşleri arasındadır.

5.3. ÖNERİLER

5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- 1) Sosyal öykülerin bu araştırmada ortaya çıkan ya da çıkmayan avantajlarından ötürü kullanımının sadece sosyal beceriler değil, çeşitli hedef davranışlar için de yaygınlaşması ve daha sık kullanılması önerilir.
- 2) Sosyal öykülerin sadece OSB tanısı bulunan öğrencilerle değil öğrencinin özelliklerine uygun olması ve ihtiyaç dâhilinde olması durumunda bir tanısı olsun olmasın bütün öğrencilerle çalışılması önerilir.
- 3) Gerek sosyal öykülerin yazılması ve hazırlanmasını kolaylaştırmak için gerekse sosyal öykülerin etkililiğinin arttırılması için sosyal öykü uygulayıcılarının teknoloji destekli (bilgisayar, tablet vb.) sosyal öyküleri daha yaygın kullanmaları önerilir.

4) Sosyal öyküyü uygulaması için en uygun ortamın belirlenmesi için uygulamacılara sosyal öykülerin uygulamaların yapıldığı ortamın hedef davranışa olan etkisinin, bir ön değerlendirme ile değerlendirilmesi önerilir.

5) Sosyal öykülerin bir öğrenci için hangi sıklıkla okunduğu konusunda uygulamacıların gerektiğinde düzenlemelere gitmesi, uygulamayı sıklaştırmaları ya da azaltmaları öğrencinin dikkatini toplamak ya da hedef davranışa ulaşmak için önemli olabilir.

6) Katılımcı özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerinden ortaya çıkan bir sonuç olarak sosyal öykülerle öğretimde işbirliği önemlidir. Özel eğitim öğretmenlerine, gerek sosyal öyküleri hazırlarken öğrenci hakkında bilgi edinmek için gerekse, uygulama ve genelleme aşamalarında gerekli ve ilişkili kişilerle (aile, öğretmen, bakımdan ve eğitimden sorumlu diğer kişiler ve hedef davranışa ilişkili olabilecek kişilerle) işbirliğine gitmeleri önerilir.

7) Sosyal öykülerin yazılması ve sosyal öykülerle öğretim hakkında okullarda aile eğitimlerine yer vermek gerekli işbirliğinin sağlanması ve sosyal öyküleri ailelerin de evlerinde uygulayabilmesi açısından için önemli olabilir. Fakat bu eğitimlerde ailelere matbu bilgi verme, model olma ve geri bildirim verme gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması önerilir.

8) Sosyal öykü uygulayıcılarının öğrencinin ilgi ihtiyaç ve yeteneklerine göre farklı görsel anlatım metotlarını ya da bu metotlarının birleşimlerini göz önünde bulundurarak sosyal öyküler için görsel anlatım metodu belirlemeleri önerilir.

9) Katılımcı özel eğitim öğretmenlerinin sosyal öykülerin yazılması ve hazırlanması sırasında çeşitli güçlükler yaşadığı araştırma bulgularındandır. Bu güçlüklerin özel eğitim öğretmenleri tarafından gerek araştırma yaparak gerekse, hizmet içi eğitimlerle giderilmesi önerilir. Yanı sıra hali hazırda üniversitede verilen eğitimler esnasında aday özel eğitim öğretmenlerinin sosyal öyküleri yazarken ve hazırlarken yaşadığı zorlukların belirlenip giderilmesi önerilir.

5.3.2. Araştırmaya Yönelik Öneriler

1) Sosyal öyküler hakkında çeşitli Türkçe araştırmaların yapılması ile sosyal öykülerin kullanımının yaygınlaştırılması önerildiği gibi, sosyal öyküler hakkında yazma ve uygulama kılavuzlarının da çoğaltılması ile akademik bilgi eksikliğinin giderilmesi ve yanlış uygulamaların düzeltilmesi önerilir.

2) Sosyal öykü uygulayıcılarının kendi sosyal öykülerini nasıl hazırlayacaklarını ya da uygulayacaklarını belirleyebilmesi için, sosyal öykülerle yapılan araştırmalarda, katılımcı bilgilerinin ayrıntısı ile verilmesi, hangi nedenle görsel anlatım metotların seçildiğinin belirtilmesi, hangi nedenle uygulama ortamının seçildiğinin belirtilmesi, hangi nedenle uygulama sıklığının belirlendiği gibi ayrıntılı bilgilerin verilmesi önerilir.

3) Sosyal öykülerle sosyal beceriler dışında akademik beceri öğretimi gibi farklı hedef davranışların etkililiğinin araştırıldığı araştırmaların yaygınlaştırılması önerilir.

4) İleride yapılacak olan araştırmalarda öğretmenlerin sosyal öyküleri nasıl oluşturdukları, Gray'in önerilen kılavuzları ile bu sosyal öykülerin uyuşup uyuşmadığı belirlenebilir. Ayrıca öğretmenlerin sosyal öyküleri nasıl uyguladıkları ile ilgili de çalışmaların yapılması ve algıladıkları etkililik ile uygulamalarının değerlendirilmesinin yapılması, gerçekten sosyal öyküleri mi yoksa sosyal öykülerle kullandıkları farklı yöntem ve tekniklerin birleşimini mi etkili bulduklarını ortaya koyabilir.

5) İleriki çalışmalarda meslekte daha uzun süre geçirmiş özel eğitim öğretmenleri ile araştırmalar yapılması önerilir.

6) Farklı ortamların (ev, sınıf, oyun alanları, sınıfın dışındaki bir bireysel oda gibi) sosyal öykülerin etkililiğine olan etkisi araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, C. (2015). Otizmli çocuklara sosyal becerilerin öğretiminde anneler tarafından hazırlanarak sunulan sosyal öykü ve video modelle öğretim uygulamalarının karşılaştırılması, *Doktora Tezi*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi
- 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 partnerships to improve social behavior through Social Stories. *Intervention in School and Clinic*, 39(5), 276-287.
- Akgün-Giray, D. (2015). Öğretmen Adaylarınca hazırlanan ve sunulan sosyal öykülerin otizm spektrum bozukluğu olan çocukların sosyal beceri edinmeleri üzerindeki etkililiği. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Attwood, T. (2000). Strategies for improving the social integration of children with Asperger syndrome. *Autism*, 4(1), 85-100.
- Balçık, B. (2010). Otizmli bireylere sosyal beceri öğretiminde sosyal öykülerin etkisinin incelenmesi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- 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.
- Beh-Pajooh, A., Ahmadi, A., Shokoohi-Yekta, M. and Asgary, A. (2011). The effect of social stories on reduction of challenging behaviors in autistic children. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 351-355.

- Benish, T. M. ve Bramlett, R. K. (2011). Using social stories to decrease aggression and increase positive peer interactions in normally developing preschool children. *Educational Psychology in Practice*, 27(1), 1-17.
- Bernad-Ripol, S. (2007). Using a self-as-model video combined with social stories to help a child with Asperger Syndrome understand emotions. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 22(2), 100-106.
- Bornman, J. and Rathbone, L. (2016). A sexuality and relationship training program for women with intellectual disabilities: A social story approach. *Sexuality and Disability*, 34(3), 269-288.
- 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.
- Bucholz, J. L., Brady, M. P., Duffy, M. L., Scott, J. ve Kontosh, L. G. (2008). Using literacy-based behavioral interventions and social stories to improve work behavior in employees with developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 486-501.
- Carbo, B. C. (2004). The use of social stories with individuals with autism spectrum disorders. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*, <https://elibrary.ru/item.asp?id=9364600>(13.12.2017)
- Chan, J. M., O'Reilly, M. F., Lang, R. B., Boutot, E. A., White, P. J., Pierce, N. and Baker, S. (2011). Evaluation of social stories intervention implemented by pre-service teachers for student with autism in general education setting. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5, 715-721.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. Siyasal Kitabevi.

- Crozier, S., ve Sileo, N. M. (2005). Encouraging Positive Behavior with Social Stories an Intervention for Children with Autism Spectrum Disorders. *Teaching Exceptional Children*,37(6), 26-31.
- Crozier, S. ve Tincani, M. J. (2005). Using a modified social story to decrease disruptive behavior of a child with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*,20(3), 150-157.
- Crozier, S. ve Tincani, M. (2007). Effects of social stories on prosocial behavior of preschool children with autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 37(9), 1803-1814.
- Delano, M., ve Snell, M. E. (2006). The effects of social stories on the social engagement of children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*,8(1), 29-42.
- Dev, P. C. (2014). Using social stories for students on the autism spectrum: teacher perspectives. *Pastoral Care in Education*,32(4), 284-294.
- Dinon, A. (2013). Role play and Social Stories: An intervention for increasing verbal initiations in children with autism, *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Florida: University of Central Florida Orlando.
- 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, *Published Master thesis*, Utah State University.
- Feinberg, M. J. (2001). Using Social Stories to Teach Specific Social Skills to Individuals Diagnosed with Autism [dissertation]. *PhD*, California School of Professional Psychology, San Diego, CA.
- Fisher, K. ve Haufe, T. (2009). Developing Social Skills in Children Who Have Disabilities through the Use of Social Stories and Visual Supports, *Published Master Thesis*, Online Submission.

- Gebeloğlu, B. (2016), Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere sosyal beceri kazandırmada sosyal öykü ve müzikli sosyal öykü uygulamalarının etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması, *Doktora Tezi*, Necmettin Erbakan Üniversitesi,
- Gray, C. A., Garand, J. D. (1993). Social stories: Improving responses of students with autism with accurate social information. *Focus on Autistic Behavior*, 8(1), 1-10
- Gray, C. A. (1995). Teaching children with autism to “read” social situations. *Teaching children with autism: Strategies to enhance communication and socialization*, 219-242.
- Gray, C. A. (1998). Social stories and comic strip conversations with students with Asperger syndrome and high-functioning autism, Asperger syndrome or high-functioning autism? Springer, Boston, MA., 167-198
- Gray, C. (2000). Writing Social Stories with Carol Gray: Accompanying Workbook to Video. Arlington: Future Horizons. Den aktaran: Özdemir, S. (2007). Sosyal öyküler Otistik çocuklara yönelik bir sağıltım. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(2), 49-62.
- Gray, C., White, A. L. ve McAndrew, S. (2002). *My social stories book*. Jessica Kingsley Publishers.
- Gray, C. (2004). Social Stories™ 10.0: The new defining criteria and guidelines. *Jenison Autism Journal*, 15, 1-21.
- Gray, C. (2010). *The new social story book*. Canada: Future Horizons Incorporated.
- Gut, D.M., Safran, S.P., (2002), Cooperative Learning And Social Stories: Effective Social Skills Strategies For Reading Teachers, *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 18:1, 87-91

- Hanley, K. P. (2008). Social stories to increase verbal initiations to peers in children with Autism and Asperger's Disorder. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. USA: University of Connecticut
- Hanley-Hochdorfer, K., Bray, M. A., Kehle, T. J. and 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.
- Hagiwara, T. ve Smith Myles, B. (1999). A multimedia social story intervention: Teaching skills to children with autism. *Focus on Autism and other developmental disabilities*, 14(2), 82-95.
- Hillman, H. (2011). Analysis of a social story intervention to increase appropriate social interactions of individuals with autism, *Doctoral Dissertation*, University of Kansas
- Howell, E. (2005) Teacher perceptions on the effectiveness of social stories and comic strip conversations for students with Autism Spectrum Disorder. *Yayınlanmış yüksek lisans tezi*. <https://elibrary.ru/item.asp?id=9351991>, (11.12.2017)
- Iliff, J. M. (2011). The effects of verbal and musical social stories on classroom behavior in children with Autism, *Doctoral Dissertation*, University of Kansas.
- Ivey, M. L., Heflin, L. J., ve Alberto, P. (2004). The use of social stories to promote independent behaviors in novel events for children with PDD-NOS. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 19(3), 164-176.
- Kalyva, E. and Agaliotis, I. (2009). Can social stories enhance the interpersonal conflict resolution skills of children with LD? *Research in Developmental disabilities*, 30(1), 192-202.
- Karaaslan, A. G. Ö. ve Kutlu, M. (2010). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerde sosyal öykü kullanımı: Alan yazın taraması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2).

- 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.
- Kokina, A. ve Kern, L. (2010). Social Story™ interventions for students with autism spectrum disorders: A meta-analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(7), 812-826.
- 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.
- Kutlu, M. (2016). Otizmlı bireylere yabancı kişilerden korunma becerilerinin öğretiminde sosyal öykülerin yalnız sunumuyla video modelle birlikte sunulmasının karşılaştırılması. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Litras, S., Moore, D. W. and Anderson, A. (2010). Using video self-modelled social stories to teach social skills to a young child with autism. *Autism Research and Treatment*, 1-10.
- Lehman, L. (2014). The Effects of Social Stories on Social Behaviors. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*
- 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 homesetting with a child with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*,4(1), 53-60.
- Mancil, G. R., Haydon, T. ve Whitby, P. (2009). Differentiated effects of paper and computer-assisted Social Stories™ on inappropriate behavior in children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*,24(4), 205-215.

- Moore, P. S. (2004). The use of social stories in a psychology service for children with learning disabilities: A case study of a sleep problem. *British Journal of Learning Disabilities*, 32(3), 133-138.
- More, C. (2008). Digital Stories Targeting Social Skills for Children with Disabilities Multidimensional Learning. *Intervention in School and Clinic*, 43(3), 168-177.
- More, C. M., Sileo, N. M., Higgins, K., Tandy, R. D. ve Tannock, M. (2013). The effects of social story interventions on preschool age children with and without disabilities. *Early Child Development and Care*, 183(1), 1-16.
- Norris, C. veDattilo, J. (1999). Evaluating effects of a social story intervention on a young girl with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*,14(3), 180-186.
- Okada, S., Ohtake, Y. ve Yanagihara, M. (2008). Effects of perspective sentences in social stories TM on improving the adaptive behaviors of students with autism spectrum disorders and related disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43(1), 46-60.
- Okada, S., Ohtake, Y. and Yanagihara, M. (2010). Improving the manner of a student with autism: The effects of manipulating perspective holders in social stories-A pilot study. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57(2), 207-219.
- 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.
- Olçay-Gül, S. ve Tekin-İftar, E., (2012), Otizm Spektrum Bozukluğu Tanısı Olan Bireyler için Sosyal Öykülerin Kullanımı, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 13 (2), 1-20.

- Özdemir, S. (2008). The effectiveness of social stories on decreasing disruptive behaviors of children with autism: Three case studies. *Journal of Autism and Developmental Disabilities*, 38(9), 1689-1696.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1).
- Pane, H. M., Sidener, T. M., Vladescu, J. C. and Nirgudkar, A. (2015). Evaluating function-based social stories with children with autism. *Behavior Modification*, 39(6), 912-931.
- Quill, K. (1995). Visually cued instruction for children with autism and pervasive developmental delay. *Focus on Autistic Behavior*, 10, 10-20.
- Quill, K. A. (1997). Instructional considerations for young children with autism: The rationale for visually cued instruction. *Journal of autism and developmental disorders*, 27(6), 697-714.
- 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.
- Reynhout, G. ve Carter, M. (2007). Social Story efficacy with a child with autism spectrum disorder and moderate intellectual disability. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 22(3), 173-181.
- Reynhout, G. ve Carter, M. (2009). The use of Social Stories by teachers and their perceived efficacy, *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3, 232-251
- Reynhout, G. ve Carter, M. (2011). Social Stories™: a possible theoretical rationale. *European Journal of Special Needs Education*, 26(3), 367-378.
- Richter, S. ve Test, D. (2011). Effects of Multimedia Social Stories on Knowledge of Adult Outcomes and Opportunities among Transition-Aged Youth with

Significant Cognitive Disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 46(3), 410-424.

Robinson, L. A. (2011). The Effectiveness of Social Stories on Students with Classifications other than Autism, *Doctoral dissertation*, Caldwell College.

Rota, M. (2011). Use of Social Stories with students in an inclusive kindergarten classroom: an action research study, *Doctoral Dissertation*, University of Rochester.

Sani-Bozkurt, S. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sosyal beceri öğretiminde teknoloji destekli etkileşimli ortam tasarımı ve etkililiği. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Sansosti, F. J., Powell-Smith, K. A. and 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.

Sansosti, F. J. (2005). Using video modeled social stories to increase the social communication skills of children with high functioning autism / asperger's syndrome, *Doctoral dissertation*, University of South Florida.

Sansosti, F. J. ve Powell-Smith, K. A. (2006). Using social stories to improve the social behavior of children with Asperger syndrome. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 8(1), 43-57.

Sansosti, F. J. (2008). Teaching social behavior to children with autism spectrum disorders using Social Stories™: Implications for school-based practice. *The Journal of Speech and Language Pathology–Applied Behavior Analysis*, 3(1), 36.

Sansosti, F. J and 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(8), 162-178.

- Scattone, D., Wilczynski, S. M., Edwards, R. P. ve Rabian, B. (2002). Decreasing disruptive behaviors of children with autism using social stories. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32, 535–543.
- Scattone, D. ve Tingstrom, D.H. ve Wilczynski, S. M. (2006). Increasing appropriate social interactions of children with autism spectrum disorder using social stories. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 21, 211-222.
- 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(2), 395-4000.
- Schneider, N., and 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.
- Scott, J., Clark, C. ve Brady, M. P. (2000). *Students with autism: Characteristics and instructional programming for special educators*. Singular.
- Seevers, R. L. ve Jones-Blank, M. (2008). Exploring the effects of social skills training on social development on student behavior. *National Forum of Special Education Journal*, 19(1), 1-7.
- Smith, C. (2001). Using social stories to enhance behaviour in children with autistic spectrum difficulties. *Educational psychology in Practice*, 17(4), 337-345.
- Soenksen D. ve Alper S. (2006). Teaching a young child to appropriately gain attention of peers using a social story intervention. *Focus on Autism and other developmental disabilities*, 36-44.
- Süzer, T. (2015). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere cinsel istismardan korunma becerilerinin öğretiminde sosyal öykü yönteminin etkililiği. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

- Swaggart, B. L., Gagnon, E., Bock, S. J., Earles, T. L., Quinn, C., Myles, B. S. ve Simpson, R. L. (1995). Using social stories to teach social and behavioral skills to children with autism. *Focus on autism and other developmental disabilities*, 10(1), 1-16.
- Tarnai, B. ve Wolfe, P. S. (2008). Social stories for sexuality education for persons with autism/pervasive developmental disorder. *Sexuality and Disability*, 26(1), 29-36.
- 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.
- Toplis, R.ve Hadwin, J. A. (2006). Using social stories to change problematic lunchtime behaviour in school. *Educational Psychology in Practice*, 22(1), 53-67.
- 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*, 7(2).
- Voges, C. M. (2009). Using a Social Story to teach an eight-year-old girl with Autism a socially appropriate way of eating: A case study, *Published Master Thesis* University of Canterbury.
- Washburn, K. P. (2006). The effects of a social story intervention on social skills acquisition in adolescents with Asperger's Syndrome. *Unpublished doctoral dissertation*. University of Florida, Florida.
- Whitehead, J. (2007). Telling it like it is: Developing social stories for children in mainstream primary schools. *Pastoral Care in Education*, 25(4), 35-41.
- Watts, K. S. (2008). The effectiveness of a social story intervention in decreasing disruptive behavior in autistic children, *Doctoral dissertation*, The Ohio State University.

- Whitehead, J. (2007). Telling it like it is: Developing social stories™ for children in mainstream primary schools. *Pastoral Care in Education*, 25(4), 35-41.
- Wright, L. A. ve McCathren, R. B. (2012). Utilizing social stories to increase prosocial behavior and reduce problem behavior in young children with autism. *Child Development Research*, 2012.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H., (2011).*Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013).*Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zimbelman, M., Paschal, A., Hawley, S. R., Molgaard, C. A. ve Romain, T. S. (2007). Addressing physical inactivity among developmentally disabled students through visual schedules and social stories. *Research in Developmental Disabilities*, 28(4), 386-396.

Ek1: KATILIMCI BİLGİLERİ FORMU

KATILIMCI BİLGİLERİ FORMU

- Adınız Soyadınız:
- Nerede çalışıyorsunuz, grup dersleriniz oldu mu?
- Meslekte kaçınıcı yılınız:



EK 2: GÖRÜŞME SÖZLEŞMESİ

SÖZLEŞME

Değerli Meslektaşım,

Öncelikle benimle görüşmeyi kabul ettiğiniz için çok teşekkür ederim. Ben Selin Demir. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir özel eğitim sınıfında özel eğitim öğretmeniyim ve aynı zamanda Marmara Üniversitesi özel eğitim bölümünde yüksek lisans öğrencisiyim. Çalışmamın amacı Mili Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında özel eğitim öğretmenliği yapan özel eğitim öğretmenlerinin sosyal öyküler hakkındaki görüşlerini ortaya çıkartmaktır. Araştırmaya katılacak özel eğitim öğretmenlerinin görüşleri araştırmamın temelini oluşturacaktır.

Sosyal öyküler hakkında görüşlerinizi almak için bire bir, görüşmeler yapmayı planlıyor ve görüşmelerimde aynı görüşme sorularını kullanmayı planlıyorum. Görüşmelerimiz esnasında konuşmalarımızın bölünmemesi, kısa sürede tamamlanması için bilgisayar ile ses kaydı almak istiyorum. Ses kayıtlarınız yazıya dökülerek veriler işlenecektir. Bu kayıtlar sadece bilimsel veri olarak kullanılacak, benden başka sadece alandan bir araştırmacı tarafından dinlenecektir. Ayrıca araştırmamda gerçek isimler yerine sizler için belirlenecek kod isimler kullanılacak ve ses kayıtları grup verisine dönüştürüldükten bir süre sonra silinecektir.

Araştırma sonuçları yüksek lisans tezimde yer alacak ve eğer isterseniz araştırma sonuçları sizlerle araştırma bittikten sonra paylaşılacaktır.

Yapmayı planladığım araştırmama ilişkin açıklamaları okuyup, gönüllü olarak araştırmama katıldığınıza dair bu sözleşmeyi imzalamanızı rica ediyorum.

Görüşülen:

Görüşen:

Görüşme Tarihi:

Görüşme Saati:

Görüşme Yeri:

EK 3: GÖRÜŞME SORULARI

1- Sizin için sosyal öyküler ne ifade etmektedir?

2- Sosyal öykülerin yazılması ve hazırlanması sırasında neler yaşadınız?

Sonda: sosyal öykü hazırlamayı nasıl değerlendirirsiniz?

3- Sosyal öykülerle öğretim yapmaya hangi durumda nasıl karar verirdiniz?

Sonda: özel derslerinizde uygulamanızın sebepleri neler?

4- Sosyal öykülerin hangi engel grubundan, nasıl öğrencilerle kullanılabileceği konusundaki görüşleriniz neler?

5- Sosyal öyküyle öğretim yapma süreci hakkındaki görüşleriniz neler?

Sonda: Sosyal öykülerle öğretimini nasıl değerlendirirsiniz?

6- Sosyal öykülerin etkililiği hakkındaki düşünceleriniz neler?

Sonda: Etkili olduğuna/olmadığına nasıl karar verdiniz?

7- Sosyal öykülerin hangi tür hedef beceriler için etkili olduğunu düşünüyorsunuz?

8- Sosyal öykünün hangi sıklıkla okunursa bir öğrenci için etkili olacağını düşünüyorsunuz?

Sonda: Günde, haftada hangi sıklık sizce uygun?

9- Hangi tür; resimler, fotoğraflar, nesneler ya da çizimler, görsel anlatım metotlarını kullanmanın sosyal öykülerde etkili olduğunu düşünüyorsunuz?

10- Sosyal öyküleri grup derslerinde kullanmanın etkililiği hakkındaki düşünceleriniz neler?

11- Sosyal öyküleri uygularken/uygulayacak olsanız hangi ortamlarda etkili olacağını düşünüyorsunuz, neden?

12- Sizce sosyal öykülerin avantajları neler?

13- Sizce sosyal öykülerin dezavantajları neler?

14- Sosyal öykülerle ilgili eklemek ya da belirtmek istediğiniz herhangi bir şey var mı?

EK: 4 KODLAMA ANAHTARI

- 1) Katılımcılar için sosyal öykülerin ne ifade ettiği
 - A. Öğrenmeyi kolaylaştırıcı
 - B. Sosyal beceri öğretimi için uygun
 - C. Uygun olan davranışı arttırıcı, olumsuz davranışları azaltıcı
- 2) Katılımcıların sosyal öykülerin yazılması ve hazırlanması sırasında neler yaşadığı
 - A. Öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun hazırlamaya çalışmak
 - B. Fotoğraf çekmekte zorlanmak
 - C. Kurallarına uygun sosyal öykü cümleleri yazmakta zorlanmak
 - D. Zaman ayırmak gerektiği
 - E. Sosyal öykülerin maliyetli olduğu
 - F. Ailelere hazırlatmakta zorlanmak
 - G. Sosyal öykü hazırlamadan araştırma ve hazırlık süreci geçirmek
 - H. Sosyal öykülerin yazılması ve hazırlanmasını kolay olarak nitelendirmek
 - İ. Sosyal öykülerin yazılması ve hazırlanmasını yorucu/zahmetli olarak nitelendirmek
 - J. Sosyal öykülerin yazılması ve hazırlanmasını eğlenceli olarak nitelendirmek
- 3) Katılımcıların sosyal öykülerle öğretim yapmaya hangi durumda nasıl karar verdiği
 - A. Çalıştıkları öğrencinin özelliklerine uygun olması
 - B. Çeşitli yöntem ve teknikler denedikten sonra sosyal öykü uygulamaya karar vermek
 - C. Zorlandığı bir durum olduğunda
 - D. Sosyal öykülerin özelliklerinden dolayı
 - E. Öğretmenin öğretimlerinde yenilik yapmak isteği
- 4) Sosyal öykülerin hangi engel grubundan, nasıl öğrencilerle kullanılabileceği
 - A. Bütün farklı gelişim gösteren öğrencilerle
 - B. Önkoşul becerilere sahip öğrencilerle
 - C. Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerle

D. Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerle sosyal öykülerin kullanılması zordur

- 5) Katılımcıların Sosyal öyküyle öğretim yapma süreci hakkındaki görüşleri
- A. Uygulamayı kolaylıkla yapmak
 - B. Uygulamayı uygun zaman ve ortamda yapma gerekliliği
 - C. Uygulamayı eğlenceli nitelendirmek
 - D. Uygulamada işbirliğinin önemi
- 6) Katılımcıların Sosyal öykülerin etkililiği hakkındaki görüşleri
- A. Sosyal öykiler etkilidir
- 7) Katılımcıların sosyal öykülerin hangi tür hedef beceriler için etkili olduğuna dair görüşleri
- A. Sosyal beceri öğretimi
 - B. Günlük yaşam becerileri
 - C. Toplumsal uyum becerileri
 - D. Uygun olmayan davranışları azaltmak
 - E. Akademik becerilerin öğretimi
 - F. Değişiklikleri/yeni rutinleri tanıtmak
 - G. Başkalarının davranışlarını açıklama
 - H. Stereotip davranışları azaltma
- 8) Katılımcıların Sosyal öykünün hangi sıklıkla okunursa etkili olacağı konusundaki görüşleri
- A. Öğrencinin seviyesine göre değişeceği
 - B. Çok fazla okunursa öğrenci sıkılabilir
 - C. Hedef davranışa göre değişeceği
 - D. Her gün
 - E. Haftada bir gün
 - F. Etki görülmezse okumanın sıklaştırılabileceği

9) Katılımcıların hangi tür görsel anlatım metotlarının sosyal öykülerde etkili olduğu hakkındaki görüşleri

- A. Öğrencinin kendi fotoğrafları
- B. Öğrencinin hoşlandığı resimler, çizimler
- C. Resimler ve çizimleri tercih etmeme
- D. Davranışı ifade eden görseller
- E. Davranışın gerçekleşeceği ortamın fotoğrafı
- F. Boyama kitabı şeklinde sosyal öyküler
- G. Bilgisayar destekli sosyal öyküler

10) Katılımcıların sosyal öyküleri grup derslerinde kullanmanın etkililiği hakkındaki düşünceleri

- A. Grup derslerinde uygulamak etkili
- B. Bireysel olarak uygulamak etkili
- C. Sınıf ortamında bireysel uygulamak etkili
- D. Grup derslerinde kullanırken uyarlamalara gerek olabilir

11) Katılımcıların sosyal öykülerin hangi ortamlarda etkili olacağına ilişkin görüşleri

- A. Hedef davranışa uygun bütün ortamlarda
- B. Öncelikle sınıf ortamı
- C. Okulda bireysel çalışılabilecek bir oda
- D. Ev ortamı

12) Katılımcıların sosyal öykülerin avantajları hakkındaki görüşleri

- A. Sosyal öyküler etkilidir
- B. Öğretimi kolaylıkla yapmak
- C. Öğrenmeyi kolaylaştırıcı
- D. Öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun
- E. Çalıştıkları öğrencinin özelliklerine uygun olması
- F. Sosyal beceri öğretimi için uygun
- G. Sosyal öykülerin yazılması ve hazırlanmasını kolaylıkla yapmak
- H. Uygulamayı eğlenceli nitelendirmek

- İ. Görsellerin olması
- J. Dikkat çekici
- K. Becerileri somutlaştırma
- L. Alternatif bir öğretim yöntemi
- M. Ben dilinin kullanılması ile dil gelişiminin desteklemesi
- N. Aklıda kalıcı
- O. Ailenin uygulayabilmesi
- P. Tekrar kullanılabilir
- Q. İpucu özelliği taşıma
- R. Dikkat süresini arttırıcı
- S. Hatırlama becerisine katkı

13) Katılımcıların sosyal öykülerin dezavantajları hakkındaki görüşleri

- A. Sosyal öykülerin yazılması ve hazırlanması sırasında yaşanan güçlükler
- B. Uygulamada işbirliğinde zorlanma
- C. Uygulamayı tutarlı şekilde yapmak gerekliliği
- D. Bazı becerileri sosyal öykülere uyarlamada zorluk
- E. Modifiye edilmiş sosyal öyküler kullanmak gerekebileceği
- F. Akademik bilgi eksikliği ve yanlış uygulamalar

14) Eklemek/belirtmek istenenler

- A. Eklemek/belirtmek istediği bir düşüncesi yok
- B. Sosyal öykülerin önemi
- C. Sosyal öykülerin modifiye edilebileceği
- D. Bilgisayar destekli sosyal öyküler kullanılabileceği
- E. Öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun hazırlamanın güçlüğü
- F. Uygulamada işbirliğinin önemi

EK: 5 Değerlendiriciler Arası Güvenirlik Belirleme Formu

Katılımcı kodu:

Kayıt no:

Değerlendiren 1:

Değerlendiren 2:

Güvenirlik formunu dolduran:

Soru no	Değerlendiren 1 Satır No	Değerlendiren 2 Satır No	Görüş birliği	Görüş ayrılığı

EK 6: Güvenirlik Verisi Hesaplama Tablosu

Soru No	Görüş Birliği	Görüş Ayrılığı	Güvenirlik Puanı (%)
Soru 1	$2+0+2+2=6$	$0+2+0+0=2$	$6/(6+2)*100=75$
Soru 2	$4+5+3+2=14$	$0+0+0+0=0$	$14/(14+0)*100=100$
Soru 3	$2+2+1+3=8$	$0+0+1+0=1$	$8/(8+1)*100=89$
Soru 4	$2+5+2+2=11$	$0+0+0+0=0$	$11/(11+0)*100=100$
Soru 5	$2+1+3+2=8$	$0+0+0+0=0$	$8/(8+0)*100=100$
Soru 6	$1+1+1+1=4$	$0+0+0+0=0$	$4/(4+0)*100=100$
Soru 7	$2+4+5+2=13$	$0+0+0+0=0$	$13/(13+0)*100=100$
Soru 8	$2+3+1+1=7$	$0+0+0+0=0$	$7/(7+0)*100=100$
Soru 9	$2+2+1+1=6$	$0+0+1+0=1$	$6/(6+1)*100=86$
Soru 10	$1+1+2+1=5$	$0+0+1+0=1$	$5/(5+1)*100=83$
Soru 11	$2+3+3+1=9$	$0+0+0+0=0$	$9/(9+0)*100=100$
Soru 12	$9+8+11+6=34$	$0+2+0+2=4$	$34/(34+4)*100=89$
Soru 13	$2+2+2+1=7$	$0+0+0+0=0$	$7/(7+0)*100=100$
Soru 14	$1+1+1+1=4$	$0+0+0+0=0$	$4/(4+0)*100=100$
Ortalama:			94,6