

Sosyal Öyküler: Otistik Çocuklara Yönelik Bir Sağaltım

Selda Özdemir*

Gazi Üniversitesi

Özet

Sosyal öyküler bir özel eğitim öğretmeni olan Carol Gray (1994) tarafından otizmden etkilenmiş çocukların sosyal durumları daha iyi anlamaları için geliştirilmiş kısa ve bireyselleştirilmiş öykülerdir. Bu öyküler farklı sosyal durumlar ile ilgili sosyal bilgi ve ipuçlarını çocuğun doğru olarak anlamasına yardımcı olur ve sosyal durumun kim, ne, nerede, ve kiminle gibi özel sorularına yönelik olarak bilgi aktarır. Sosyal öyküler rutin durumlarda ortaya çıkan değişiklikleri açıklamak, akademik becerileri öğretmek, uyum becerileri edindirmek, sosyal durumları ürkütücü olmayan bir yolla açıklamak, ve saldırgan ya da takıntılı davranış gibi problem davranışların üstesinden gelmek gibi farklı amaçlar için kullanılabilirler. Bu makalenin amacı otistik çocuklarla özellikle eğitim ortamlarında yaygınlıkla kullanılan sosyal öyküleri tanıtmak ve sosyal öykülerin bir sağaltım tekniği olarak yazım ve uygulama kuralları hakkında bilgi vermektir. Sosyal hikayelerin etkililiğinin değerlendirilmesi sürecinin nasıl uygulanacağı da ayrıca bu makalede incelenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Sosyal Öyküler, Otistik Çocuklar, Otizm, Sosyal Beceriler, Zihin Kuramı.

Abstract

Social Stories are short and individualized stories developed by Carol Gray (1994), a special education teacher, intended for children with autism to understand social situations. Social Stories attempt to help ensure a child's accurate understanding of social information and social cues for a given setting and gives instruction regarding the who, what, when, where, and why of a social situation. Social stories can be used for a variety of purposes including explaining changes in routines, teaching academic skills, training adaptive skills, describing social situations in a way that is non-intimidating, and dealing with difficult behaviors, including aggression or obsessive behavior. The purpose of this study was to present social stories used commonly by educators and provide information on how to write and implement social stories as an intervention technique. Information on the assessment procedures of social story intervention was examined in the study as well.

Key Words: Social Stories, Children with Autism, Autism, Social Skills, Theory of Mind.

* Yard. Doç. Dr. Selda Özdemir, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü, E-mail: seldaozdemir@gazi.edu.tr

Otizm kelime anlamı olarak bir kişinin kendi içine kapanmasını ifade eden (Kanner, 1943), bireyin sosyal duygusal gelişimi ve sözel ve sözel olmayan iletişim becerilerini önemli ölçüde etkileyen ve ilk belirtilerinin 3 yaşından önce görüldüğü gelişimsel bir bozukluktur (Koegel ve Koegel, 1995, NINDS, 2007; Quill, 2000). Otistik bireylerin sergilediği belirtiler ve bu belirtilerin görülme düzeyleri bireyler arasında çok çeşitlilik göstermesine rağmen (Gillberg ve Coleman, 2000; Quill, 2000, Twedell, 2008), otizmin en yaygın özelliğinin sosyal alanda görülen problemler olduğu konusunda yaygın bir görüş birliği vardır (Carter, Gillham, Sparrow, ve Volkmar, 1996; Alvarez, 1999).

Nitekim daha 1940'lı yıllarda Kanner, otizmin en yaygın özelliğinin, gelişimin en başından itibaren çocuğun kendisini diğer insanlar ve sosyal durumlar ile alışlagelinmiş şekillerde ilişkilendirememesi ve sosyal etkileşime geçememesi olduğunu ifade etmiştir (Kanner, 1943). Wing (1988) otistik bireylerde görülen sosyal etkileşim problemlerini 3 kategoride toplamıştır: (a) başkalarına yönelik ilgi eksikliği ile kendisini gösteren sosyal tanıma problemleri (b) kişinin kendisini anlatmakta zorluk çekmesi ve vücut dilini anlamada zorlanması ile kendini gösteren sosyal iletişim problemleri ve (c) kişinin başkalarının düşüncelerini ve hislerini anlamada zorlanması ve hayal gücüne dayalı oyun kuramaması ile görülen sosyal taklit ve anlama problemleridir.

Otistik çocuklar göz kontağı kurma, sosyal etkileşimi başlatma, konuşmayı sürdürme, başkalarının niyet ve hislerini anlama, sözel ve sözel olmayan sosyal etkileşim davranışları sergileme gibi alanlarda yoğun problemler sergilerler (NINDS, 2007). Ancak bu alanlarda otistik çocuklara sosyal beceri eğitimi vermek, çocuklara olumlu sosyal becerileri kazandırmak, otistik çocukların sosyal etkileşimden aktif olarak kaçınmaları ve sosyal ilgi yetersizlikleri nedeni ile zor bir süreçtir. Otistik çocuklar ile günlük yaşamlarında sürekli etkileşim halinde olan öğretmenleri ve akranları, otistik çocukların başkalarının başlattığı sosyal etkileşime ilgisiz kalmaları ve geri çekilme davranışları nedeniyle,

sosyal iletişim kurma denemelerini ilk bir kaç olumsuz tecrübeden sonra ya bırakmakta ya da belirgin ölçüde azaltmaktadırlar. Bu durumun doğal bir sonucu olarak otistik çocukların olumlu sosyal becerileri öğrenme ve topluma sosyal açıdan entegre olma olanakları çok azalmaktadır (Charlop ve Walsh, 1986).

Otistik çocukların sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik farklı yöntemleri inceleyen pek çok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalar otistik çocukların kendilerine farklı kanallarla ulaşan sosyal ipuçlarını etkili bir biçimde değerlendirememelerinin sergiledikleri sosyal uyum problemlerinin asıl nedeni olabileceğini göstermiştir (Hobson, 1996; Koegel, Koegel, Hurley, ve Frea, 1992). Araştırma bulguları otistik çocukların sadece başkalarını gözlemleyerek yani model alma ve taklit yoluyla herhangi bir beceriyi ya da sosyal davranışı öğrenmekte yoğun problemler yaşadıklarını ve benzer sosyal öğrenme problemlerini işitsel kanalları etkili bir biçimde kullanamadıkları içinde sergilediklerini göstermiştir (Gillberg ve Coleman, 2000). Bu bulgular doğrultusunda otistik çocuklara iletilmek istenen sosyal mesajların sadece sözel içerikli mesajlar olarak desenlenmemesi gerektiği ve yine sadece çevresel ipuçlarına dayandırılmaması gerektiği de pek çok araştırmacı tarafından vurgulanmıştır (Gray ve Garrand, 1993). Nitekim son dönemlerde yapılan ve farklı iletişim stratejilerinin kullanıldığı bazı araştırmalarda otistik çocuklara sosyal beceri öğretimine ilişkin umut verici sonuçlar elde edilmiştir (Handlan ve Bloom, 1993; Roeyer, 1996). Örneğin otistik çocukların sosyal ve bilişsel becerileri üzerine yapılan araştırmalar bu çocukların en güçlü özelliklerinin görsel algısal (visual-perceptual) becerileri olduğunu göstermiştir (Lincoln, Courchesne, Kilman, Elmasian, ve Allen, 1988; Rodgers, 2000; Siegel, Minschew, ve Golstein, 1996). Özellikle beceri basamaklarının öğretiminde görsel uyarıların kullanımı otistik çocuklara günlük yaşam ve öz bakım becerilerinin öğretilmesini hızlandırmıştır (Pierce ve Schriebman, 1994; Roberson, Gravel, Valcanten, ve Maurer, 1992).

Otistik çocuklarla sosyal beceri eğitiminde kullanılabilecek etkili stratejilerin belirlenmesi üzerine yapılan araştırmalarının yanı sıra, özellikle

son 20 yılda Zihin Kuramı (Theory of Mind) bizlere otistik çocukların çevrelerinde olup bitenleri nasıl algıladıklarını anlama konusunda önemli katkılar sağlamıştır. Zihin Kuramı kısaca bireyin kendisinin ve sosyal etkileşim halinde olduğu kişinin zihinsel süreçlerini anlamasını ifade eder. 1995 yılında Baron-Cohen'in yayınladığı bir kitap ile popülerite kazanan bu kurama göre duygusal ve davranışsal tepkilerimiz aslında gerçek dünyada ne olup bittiğine bağlı olarak değil, bizim etrafımızda olup bitenleri nasıl anlamlandırdığımızla bağlı olarak gelişir. Zihin Kuramı yetersizliği olan kişiler kendilerinden farklı bakış açıları olan insanların bakış açılarını anlamakta güçlük çekerler (Leslie, 1987) ve başkalarının niyetlerini, ihtiyaçlarını ve isteklerini anlamlı bir biçimde değerlendiremezler. Nitekim araştırmalar bireylerin davranışlarını farklı sosyal durumlara uygun olarak değişimleyebilmelerinin en önemli ön koşulunun iletişim halinde oldukları kişinin duygularını anlamaları olduğunu göstermiştir (Prizant, 1996). Zihin Kuramı ile tutarlı olarak, otistik bireylerle yürütülen çalışmalar otistik bireylerin yüz ifadelerini anlamada (Celani, Battacchi, ve Arcidiacona, 1999; Golarai, Grill-Spector, ve Reis, 2006, Klin, Sparrow, De Bildt, Cicchetti, Cohn, ve Volkmar, 1999), empati kurmada (Yirmiya, Sigman, ve Zacks, 1994), taklit etmede (Hobson ve Lee, 1999), sosyal etkileşimi başlatmada (Hauck, Fein, Waterhouse, ve Feinstein, 1995) ve herhangi bir duruma uygun sosyal becerileri sergilemede (Hjardvik, Matson, ve Cherry, 1999) yoğun problemler yaşadıklarını göstermiştir.

Otistik çocukların kendilerine özgü öğrenme stilleri göz önüne alındığında, sosyal öyküler bu çocuklara farklı sosyal becerilerin kazandırılmasında etkili bir sağaltım olarak karşımıza çıkmaktadır. Sosyal öykülerin yazılma şekli otistik bireylerin düşünme ve öğrenme şekillerinin tipik gelişim gösteren çocuklardan nitelik bakımında farklı olduğunu savunan Zihin Kuramı ile de tutarlılık gösterir (Power ve Jordan, 1997). Bu bağlamda, Sosyal öyküler sağaltımını geliştiren Gray (2003) sosyal etkileşimin karşılıklılığı üzerine vurgu yapar ve sosyal öykülerin otistik bireyin dünyaya bakış açısını benimseyerek iletilmesi hedeflenen mesajların

otistik bireyin öğrenme stiline uygun olarak çocuğa iletilmesi gerektiğini ifade eder.

Nitekim, otistik çocuklara sosyal beceri öğretimi üzerine yapılan araştırmaların bizlere sağladığı bilgileri sentezlediğimizde, sosyal beceri eğitiminde sosyal bilginin otistik çocuğa doğrudan aktarılması gerektiği bilgisine ulaşıyoruz. Sosyal durum ile ilgili ne, nerede, kiminle ve nasıl sorularının cevapları otistik çocuğa çocuğun anlayabileceği dil düzeyinde, kolay anlaşılır, açık ifadelerle ve olumlu bir anlatım tarzı ile iletilmelidir. Sosyal bilgi görsel semboller ile birleştirilmeli fakat görsel semboller açık, net, çocuğun dikkatini verilmeye çalışılan mesajdan uzaklaştırmayacak nitelikte olmalıdır.

Bu makalenin amacı otistik çocuklarla özellikle A.B.D.'de eğitim ortamlarında yaygınlıkla kullanılan sosyal öyküleri tanıtmak ve sosyal öykülerin bir sağaltım tekniği olarak yazım ve uygulama kurallarını incelemektir. Bu amaçla bu makalede sırasıyla sosyal öyküler, sosyal öykülerin yapısı, sosyal öykülerde kullanılan dil, sosyal öykülerde kullanılan sembol ve fotoğraflar, sosyal öykülerin hazırlanması, sosyal öykülerin sunumu ve okunması, sosyal öyküyü geri çekme, ve son olarak sosyal öykülerin değerlendirilmesi konuları ele alınacaktır.

Sosyal Öyküler

Tipik gelişim gösteren çocuklar farklı sosyal durumlarda nasıl davranılması gerektiğini doğal yollardan farkedebilirken, otistik çocuklar sıklıkla sosyal durumu oluşturan farklı bilgileri ve sosyal durumda nasıl davranılması gerektiğine dair ipuçlarını ilişkilendiremez ve sosyal durumları anlaşılması güç ve karmaşık durumlar olarak algırlar. Bu problemin doğal bir sonucu olarak, otistik çocuklar dış dünyadan izole olmuş, yalnız ve kendi dünyalarına çekilmiş bir görüntü sergilerler. Bir özel eğitim öğretmeni olan Carol Gray, sosyal öyküleri otistik bireylerin sosyal durumları "anlayıp, yorumlayıp, sosyal durumlara etkili tepki" vermelerini sağlamak amacıyla geliştirmiştir (Gray, 1994, s.5). Bu kısa fakat bireysel öyküler otistik çocuklara yeni ve bazen akıl karıştırıcı olabilen sosyal durumlar hakkında bilgi verir ve sosyal durumu anlaşılması kolay bir şekilde dönüştürür (Gray, 1993). Diğer bir deyimle, sosyal öyküler

herhangi bir sosyal durumda otistik bireylerin sosyal bilgiyi doğru olarak anlamalarına yardım eder ve sosyal durumun kim, ne, nerede, ve kiminle gibi özel sorularına yönelik olarak otistik bireye doğrudan bilgi aktarır (Atwood, 1998; Lorimer, Simpson, Myles, ve Ganz, 2002).

Gray ve Garrand (1993) ve Gray (1994) sosyal öyküleri geliştirdikleri ilk dönemlerde bu öykülerin sadece basit dil becerilerine sahip, otizmden hafif düzeyde etkilenmiş çocuklarla kullanılmasını önermişlerdir. Ancak sosyal öykülerin etkililiği üzerine daha sonraki dönemlerde yapılan araştırmalar, sosyal öykülerin Asperger sendromu gibi daha geniş spektrumda otizm belirtileri sergileyen çocuklar ile de etkililiğini göstermiştir (Rowe, 1999; Simpson ve Myles, 1998). Gray (2003) sosyal öykülerin kullanılabilceği durumları bir liste halinde özetlemiştir. Bu durumlar:

- (a) Rutin durumları veya rutin durumlarda ortaya çıkan değişiklikleri açıklamak,
- (b) Sosyal durumları korkutucu olmayan bir yolla açıklamak,
- (c) Akademik becerileri öğretmek,
- (d) Uyum becerileri kazandırmak,
- (e) Saldırgan yada takıntılı davranış gibi problem davranışların üstesinden gelmek.

Sosyal öykülerin otizmden etkilenmiş çocuklarla etkililiği üzerine yapılmış olan araştırmalar, sosyal öykülerin olumlu sosyal becerileri geliştirmede (Barry ve Burley, 2004; Norris ve Dattilo, 1999), problem davranışları azaltmada (Adams, Gouyousis, VanLue, ve Waldrofi, 2004; Brownell, 2002; Kuoch ve Mirenda, 2003; Lorimer, Simpson, Myles, ve Ganz, 2002; Scattone, Wilczynski, Edwards, ve Rabian, 2002), el yıkama ve verilen bir görevi tamamlamada (Hagiwara ve Myles, 1999), insanları uygun bir şekilde selamlama ve oyuncakları paylaşmada (Swaggart ve diğerleri, 1995), sosyal iletişim davranışlarının sıklığını arttırmada (Thiermann ve Golstein, 2001) ve uygun oyun becerileri kullanmayı arttırmada (Barry ve Burley, 2004) etkili olduğu göstermiştir. Yapılan bu araştırmaların sonuçları Gray'in (2003) sosyal öykülerin otistik çocuklarla çeşitli amaçlar için

kullanılabileceği görüşünü desteklemiştir. Sosyal öykülerin otistik çocuklar ile kullanılabilceği son bir çalışma alanı ise çocuğun başarılarını takdir etmektir. Herhangi bir sosyal durumda başarılı uyum davranışları sergileyen otistik çocuk için yazılan bir sosyal öykü doğrudan çocuğun olumlu davranışını pekiştirme görevi görebilir. Bu noktada amaç çocuğun davranışlarındaki olumlu değişiklikler hakkında farkındalığını arttırmak ve daha da önemlisi çocukta kendine güven duygusunu geliştirmektir.

Sosyal Öykülerin Yapısı

Gray' e göre (2003) sosyal öykülerin üç kritik özelliği vardır. Bu özelliklerden ilki sosyal öykülerin tamamen yazıldığı kişiye özgü, yazıldığı kişinin dil ve anlama düzeyinde yazılması kuralıdır. Sosyal öykülerin ikinci özelliği, öykülerin 4 farklı cümle türü kullanılarak hazırlanması, üçüncü özelliği ise bu dört farklı cümle türünün belirli bir oran gözetilerek öykünün bütünü içerisinde kullanılmasıdır. Gray'in sosyal öykülerde kullanılması için belirlediği cümle çeşitleri (1) Betimleyici cümleler, (2) Yönerge verici cümleler, (3) Bakış açısını açıklayan cümleler ve 4) Doğrulayıcı cümlelerdir. Gray (2003) sosyal öykülerde her bir yönerge verici cümleye karşılık, iki ila beş arasında değişen oranlarda betimleyici, bakış açısını açıklayan, ve doğrulayıcı cümlelerinin kullanılması gerektiğini vurgular. Gray (2003) bu oranın sosyal öykünün uzunluğuna bağlı olmadan öykünün başından sonuna kadar korunması gerektiğini ve öyküde bir bütün olarak uygulanmasının önemli olduğunu ifade eder. Bu oranın öykü boyunca gözetilmesi sayesinde, sosyal öykünün yönergelerle dolu bir yapılacak davranışlar listesi olmaktan çıkartılıp öyküde tek bir hedef davranışın yeterli sosyal bilgi ile çocuğa sunulması amaçlanır.

1-Betimleyici cümleler (Descriptive), kişilerin fikirlerinden bağımsız olarak herhangi bir durumla ilgili bilgi verici ifadeler içeren, ve bir sosyal duruma kimin dahil olduğunu, durumun nerede gerçekleştiğini, ve durumda ne olduğunu ifade eden cümlelerdir. "Okula genellikle otobüsle gelirim." bir betimsel cümle örneğidir.

2-Yönerge verici cümleler (Directive), "Deneyeceğim (I will try), denebilirim (I can

try)” ifadelerini içeren ve çocuğa öyküde anlatılan durumda kendisinden ne beklenildiğini ve duruma nasıl tepki vermesi gerektiğini ifade eden cümlelerdir. Diğer bir deyimle yönerge verici cümleler herhangi bir sosyal durumda verilecek tepkiyi belirleyen ve otistik çocuğu nazik bir ifade ile belirlenen davranışa yönlendiren cümlelerdir. Gray yönerge verici cümlelerin olumlu yapıda kullanıldığında otistik çocuklarla daha etkili sonuçlar verdiğini belirtmiştir. “Öğretmenim benimle konuşurken sessizce oturmaya çalışacağım.” ya da “Eve otobüsle gidebilirim.” yönerge verici cümle örnekleri arasındadır.

3-Bakış açısını açıklayan cümleler (Perspective), kişilerin inaçlarını, düşüncelerini ve duygularını ifade eden cümlelerdir. Sosyal öykülerde kullanılma amacı ise öyküde işlenen sosyal durumda çocuğa o durumda yer alan diğer kişilerin ne hissedebilecekleri ya da düşünebileceklerini ifade etmektir. “Ödevimi yaptığımda öğretmenim mutlu olur.” veya “Tuvaleti kullandığımda annem mutlu olur.” iki bakış açısını açıklayan cümle örneklerindedir.

4-Doğrulatoryıcı cümleler (Affirmative), bir sosyal öykünün genel amacını destekleyen, öyküde betimlenen sosyal durum ile ilgili genel bir değeri otistik çocuğa açıklayan cümlelerdir. Bu cümle genellikle öyküde geçen davranış ile ilgili önemli bir noktayı vurgular ve çocuğa güven vermeyi, çocuğun endişelerini gidermeyi amaçlar. “Öğretmeni dinlemek iyi bir davranıştır.” ve “Elleri yıkamak iyi bir davranıştır.” cümleleri doğrulatoryıcı cümlere verilebilecek bir kaç örnek arasındadır.

Gray’in sosyal öykü yazım ölçütleri gözönüne alınarak yazılmış iki sosyal öykü örneği şöyledir:

Sessizce Öykü Dinlemek

Okulumuzda öğretmenimiz bazen Türkçe dersinde bize öykü okur (Betimleyici cümle). Arkadaşlarımla çoğu öykü dinlemeyi severler (Bakış açısını açıklayan cümle). Öğretmenim öykü okuduğunda oturup sessizce öyküyü dinlemeye çalışacağım (Yönerge verici cümle). Öyküyü sessizce dinlemek iyi bir davranıştır (Doğrulatoryıcı cümle).

Bir diğer sosyal öykü örneği ise:

Sınıfta nasıl konuşmalıyım?

“Bazen sessiz konuşmam gerekir (Betimleyici cümle). İnsanlar dışardayken yüksek sesle konuşabilirler ama insanlar içerdeyken alçak sesle konuşurlar (Betimleyici cümle). İçerde alçak sesle konuşursam öğretmenim ve arkadaşlarımla beni duyarlar (Betimleyici cümle). İçerde bağırsam arkadaşlarımla ve öğretmenim korkabilirler (Bakış açısını açıklayan cümle). Ben kimseyi korkutmam (Bakış açısını açıklayan cümle). İçerde alçak sesle konuşmayı deneyeceğim (Yönerge verici cümle). Bunu yapmak iyi bir davranıştır (Doğrulatoryıcı cümle).”

Sosyal Öykülerde Kullanılan Dil

Sosyal öyküler yazılırken gözönüne alınması gereken en önemli kurallardan birisi sosyal öykü yazarının, kendisi için sosyal öykü yazılan çocuğun bakış açısını benimsemesi ve öykü boyunca bu bakış açısını korumasının gerekliliğidir. Öykü çocuğun anlama düzeyinde yazılmalı, sadece çocuğun anladığı kelimeleri içermeli ve çocuğun okuma becerilerine uygun harf boyutu kullanılmalıdır. Sosyal öykülerde “asla” ve “her zaman” gibi kesinlik ifade eden kelimeleri kullanmaktan kaçınılmalı, bu kelimeler yerine “bazen” ve “genelde” gibi daha esnek anlamlar ifade eden kelimeler tercih edilmelidir. Kesin yargılar ifade eden kelimeleri kullanmaktan kaçınarak çocuğun öyküyü okurken rahat, stressiz ve olumlu bir yaklaşımla öyküyü okumasını sağlamak amaçlanmaktadır. Kullanılan dil olumlu olmalı, eğer öyküde olumsuz bir davranış betimlenecek ise bu betimleme tehdit edici olmayan bir üslupla üçüncü kişi ağzından yazılmalıdır. Öykünün başlığı kısa ve öykünün anlamını tam olarak yansıtıcı nitelikte olmalıdır. Öykünün başlığı çocuğun ilgisini öyküde toplamak amacıyla soru cümlesi şeklinde de oluşturulabilir. Çocuk başlıktaki sorunun cevabını öykünün içerisinde bulacaktır. Her bir sosyal öykünün giriş, gelişme ve sonuç bölümleri olmalıdır. Aynı zamanda öyküde kullanılan tüm kelimeler ve cümleler de öyküde anlatılan durumu ya da davranışı net olarak ifade etmeli, anlam kaymalarına neden olabilecek kelime ve anlatım tarzlarının kullanımından mümkün olduğunca kaçınılmalıdır.

Sosyal Öykülerde Kullanılan Sembol ve Fotoğraflar

Otizm ile ilgili alanyazınla tutarlı olarak sosyal öykülerde fotoğraf ve semboller otistik çocuklar görsel simgelere olumlu tepki verdikleri için kullanılabilirler (MacDuff, Krantz, ve McClannahan, 1993; Pierce ve Schreibman, 1994). Görsel sembollerin özellikle okuma becerileri çok gelişmemiş otistik çocuklar ile kullanıldığında sosyal öykünün mesajını çocuğa iletmekte çok etkili olduğu düşünülmektedir (Crozier ve Sileo, 2005). Fakat kullanılan görsel semboller ya da fotoğraflar tipik gelişim gösteren çocuklara yönelik olarak hazırlanan sosyal beceri eğitiminde kullanılan görsel sembollerden daha basit olmak zorundadır. Basitlik, kullanılan fotoğraf veya sembollerin çocuğun dikkatini hedeflenen davranıştan uzaklaştırabilecek tüm unsurlardan arındırılması anlamına gelmektedir. Aksi takdirde kendisi için öykü yazılan çocuk görsel semboller veya fotoğraflar ile yazılı metin arasında ilişki kuramayabilir (Smith, 2001) ve görsel semboller çocuğun dikkatini verilmek istenen sosyal mesajdan uzaklaştırıp çocuğun örneğin fotoğrafta ilgisini çeken bir ayrıntıya takılmasına neden olabilir. Bu bağlamda Gray (1998), sembollerin sosyal öykülerde kullanımının ancak çocuğun dikkatini dağıtmadığı sürece ve çocuğun hedef davranışı resimlenen durumun dışına genellemesine engel teşkil etmediği sürece kullanılması gerektiğini belirtmiştir.

Aslında Gray ve Garrand (1993) ve Gray (1994) sosyal öyküleri geliştirdikleri ilk dönemlerde bir sosyal öykünün tümünün hiçbir dikkat dağıtıcı görsel öge kullanılmadan sadece öyküyü oluşturan cümlelerin tek bir sayfada sunulmasının gerekliliği görüşünü savunmuşlardır. Ancak 1995' ten beri süregelen ve sosyal öykülerin otistik çocuklar ile etkililiğini gösteren çalışmalar Gray ve Garrand' in görsel sembollerin kullanılmaması ile ilgili bu ilk tavsiyelerini desteklememiştir. Swaggart ve arkadaşları (1995) sosyal öykülerle ilgili yaptıkları bir araştırmada sosyal öyküleri ağır öğrenme yetersizlikleri olan çocuklarla her bir sayfada bir cümleyi sunarak kullanmışlardır. Bu araştırmacılar otistik çocukların görsel sembollere daha iyi tepki verdiklerini destekleyen araştırmaları temel alarak her bir

cümleyi içeren sayfaya görsel sembollerini de eklemiştir (MacDuff, Krantz, ve McClannahan, 1993; Pierce ve Schreibman, 1994). Gray 1998' te kendisinin oluşturduğu ilk sosyal öykü kullanım önerilerini gözden geçirmiş ve yeni sosyal öykülerin birden fazla sayfalı kitap formatında fotoğraf veya görsel semboller ile kullanılmasını önermiştir.

Sosyal Öykülerin Hazırlanması

Gray (2003) yayınladığı sosyal hikayeler çalışma kitabında sosyal öykülerin otistik çocuklarda kullanımını ile ilgili bir takım önemli ek kurallara da değinmiştir. Bu kurallardan ilki her bir sosyal öykünün hedef davranışın öğrenilmesini basitleştirmek için tek bir konu üzerine odaklanmasının gereğidir. Diğer bir deyimle öykü sadece belirli bir davranış üzerine yazılabilir, genel konular yada pek çok davranıştan oluşan genel bir beceri için sosyal öykü yazılamaz.

Sosyal öykülerin hazırlanması beş aşamada gerçekleşir: (1) Amacı betimleme, (2) Bilgi toplama, (3) Metni oluşturma, (4) Başlık hakkında konuşma, (5) Sosyal öyküyü kullanarak belirlenen amaç doğrultusunda öğretim yapma (Gray, 2000).

(1) Amacı betimleme

Sosyal öykü yazarı öykünün yazılış amacını belirlerken önceliğini sosyal bilgiyi çocuğa anlamlı bir yolla iletmeye vermelidir. Pek çok durumda bu, soyut kavramları somut anlatımlar ve semboller ile ifade edebilmek demektir.

(2) Bilgi toplama

Bir kere amaç belirlendikten sonra, ikinci adım öyküye konu olacak problem durum hakkında bilgi toplamaktır. Durumun nerede, ne zaman ve kimler ile ortaya çıktığı, durumda tam olarak ne olduğu ve niçin olduğu diğer bir deyimle davranışın çocuğun hayatındaki işlevi elde edilmesi gereken önemli bilgiler arasındadır. Kendisi için sosyal öykü yazılan çocuğun kişisel özellikleri, öğrenme stili, okuma düzeyi, dikkat süresinin uzunluğu gibi faktörlerde göz önüne alınacak diğer önemli bilgilerdendir. Bu bilgilerin toplanmasında tavsiye edilen en yaygın iki teknik ise çocuğun katıldığı farklı ortamlarda ve çocukla iletişimi olan kişiler ile gözlem ve görüşmeler yapmaktır.

(3) Metni oluşturma

Gerekli bilgi toplandıktan sonra yazar, sosyal öyküyü bireyin öğrenme stili, ihtiyaçları, becerileri ve ilgi alanlarını dikkate alarak yazar. Öykü yazım sürecinde yazar öyküyü Gray'in ifade ettiği cümle türlerini ve tavsiye edilen cümle kullanım oranını dikkate alarak oluşturur. Öykü yazılırken öyküyü çocuğun ağzından tıpkı çocuk öyküyü kendisi söylüyormuş gibi yazmaya dikkat edilir. Öykü yazımında dikkat edilecek diğer önemli nokta ise her hedef davranış ya da beceri için sadece bir sosyal öykünün yazılması ve yazılan sosyal öykünün hedef davranış kazandırılıncaya kadar okunmaya devam ettirilmesidir.

(4) Başlık ile beraber çocuğa öğretme

Her sosyal öykünün bir başlığı vardır. Sosyal öyküye başlık koymak ve başlığı her öykü okunma oturumunda çocuğa okumak öykünün genel mesajını çocuğa doğrudan aktarmada etkili bir yaklaşımdır. Bu nedenle, sosyal öykünün başlığı öykünün genel amacını çok iyi ifade etmelidir. Bu amaçla, bazen başlık öyküde cevabı verilen bir soru cümlesi şeklinde olabilmektedir. Ancak başlık konulurken unutulmaması gereken kural, eğer öyküde bir problem davranış ele alınıyorsa problem davranışın başlıkta kullanılmamasının gerekliliğidir.

Sosyal Öykünün Sunumu ve Okunması

Sosyal öykülerin çocukta kaygıya yol açmasını engellemek için rahat bir ortamda, olumlu bir tutum ve ses tonu ile okunması çok önemlidir. Öykünün çocuğa tanıtıldığı ilk anda açık, dürüst bir tavırla öykünün çocuğun kendisi için yazıldığını çocuğa ifade etmek gereklidir. Eğitiminin oturma pozisyonu ve kitabı tutma pozisyonu kendisini arka plana alacak şekilde, kitabı tutma şekli ise çocuğun dikkatini öyküye odaklayacak biçimde olmalıdır. Diğer bir deyimle çocuğun sosyal öyküde sunulan bilgi ile doğrudan etkileşim içerisinde olmasını sağlamak için, sosyal öyküyü okuyan eğitiminin mümkün olduğunca öykü okuma sürecinde fiziksel olarak öne çıkması gerekmektedir.

Sosyal öykü sağaltımı genelde yeterli okuma becerisi olan çocuklar ile uygulanmasına rağmen, bazı çocukların okuma becerileri öyküyü okumak için yeterli düzeyde olmayabilir. Bu durumda öykü

belirlenen her oturumda eğitimci tarafından çocuğa okunabilir. Eğer çocuk yeterli okuma düzeyinde ise sağaltımın başlangıcındaki bir kaç gün süresince öykü eğitimci ile beraber okunup daha sonra çocuğun tek başına öyküsünü okumasına izin verilebilir. Ancak bu durumlarda çocuğun öyküyü okuyup okumadığı eğitimci tarafından kontrol edilmelidir. Gray'in sosyal öykülerin okunma süreci ile ilgili bir diğer tavsiyesi ise sosyal öykünün, yazıldığı sosyal durum içerisinde otistik çocuk ile etkileşim içerisinde olan diğer bireylerle de okunabileceğidir. Böylelikle hem otistik çocuk hem de öyküde ifade edilen sosyal durumu paylaşan diğer bireyler, öyküde konu edilen sosyal durum hakkında aynı bilgiyi paylaşırlar. Özellikle sınıf ortamında otistik çocuk kendisi için yazılan sosyal öyküyü sınıf arkadaşları ile paylaşabilir ve bu paylaşım sonucunda sosyal öykü tek başına otistik çocuğun sınıf arkadaşları ile sosyal etkileşime girmesi için olumlu bir neden haline gelebilir. Nitekim sosyal öyküler sağaltımının yurt dışında eğitim ortamlarında yaygınlıkla kullanılıyor olmasının en önemli nedenlerinden birisi sağaltımın yapı olarak her türlü olumsuz etiketleyici bilgidен yoksun olmasıdır.

Sosyal öykü sağaltımı ile ilgili gözden kaçırılmaması gereken bir diğer önemli nokta ise çocuğun okuma becerileri ne düzeyde olursa olsun öykünün çocuk tarafından anlaşıldığından emin olmanın gerekliliğidir. Bu amaçla genellikle her sosyal öykü oturumunun sonunda çocuğa öykü ile ilgili üç yada dört soru sorulur. Okuma düzeyi ileri çocuklarda metin anlama soruları sağaltımın başında ilk bir kaç gün boyunca her oturumdan sonra tekrarlanır ve çocuğun öykünün mesajını anladığından emin olduktan sonra soruların sorulması sonlandırılır. Ancak çocuğun okuma düzeyi ileri değilse ve eğitimci gerekli görürse, tüm sağaltım boyunca her oturumdan sonra öykünün anlaşılıp anlaşılmadığına dair soruları çocuğa sormaya devam edilebilir.

Sosyal öykülerin gün içerisinde okunma sayısı öykünün konusu olan duruma ve davranışa bağlı olarak değişebilmektedir. Örneğin sadece öğlen yemek saatinde karşılaşılan bir problem davranışa yönelik olarak hazırlanan bir sosyal öykü, yemek saatinden yarım saat kadar önce günde bir defa okunabilir. Fakat öykü gün boyu farklı sıklıklarla

devam eden bir problem davranışa yönelik olarak hazırlanmışsa, bir defa günün başında bir defa da günün ortasında okunması tavsiye edilir. Eğer sosyal öykü herhangi bir olumlu sosyal davranışı çocuğa kazandırmak için yazılmışsa, çocuğun uygun davranışı sergileyebileceği bir ortam hazırlandıktan sonra öykü çocuğa okunabilir ve çocuğun öyküde öğrendiği sosyal davranışı uygulaması için çocuğa fırsat sunulabilir. Bu gibi durumlarda sağaltım planlı olarak yürütülmeli ve sosyal öykü çocuğa her gün aynı saatte ve aynı düzende okunmalıdır.

Sosyal Öyküyü Geri Çekme

Sosyal öykünün geri çekilmeye başlanması kararı eğitimci tarafından verilir. Genellikle 20 ila 30 oturum arasında devam ettirilen sosyal öyküler, son 4 ila 6 oturumda çocuğun başlama aşamasında sergilediği problem davranışı % 40 oranında daha az sergilediği ya da kazandırılmaya çalışılan hedef davranışı % 40 oranında daha fazla sergilediği saptanıldığında öykü geri çekilmeye başlanabilir. Sosyal öykü sağaltımının geri çekilmesi ve aşama aşama sonlandırılması için iki temel yöntem tavsiye edilir. İlk yöntem öykünün yeniden yazılarak yönerge verici cümlelerin öyküden çıkartılmasıdır. İkinci yöntem ise öykünün okunma sıklığının yavaş yavaş azaltılmasıdır. Örneğin sosyal öykünün haftanın her günü okunması yerine haftada sadece üç gün okunması sağlanabilir. Bir sonraki aşamada ise öykü her üç günde bir okunabilir ve öykünün okunması eğitimcinin gerek gördüğü noktada sonlandırılabilir. Genellikle iki aşamada gerçekleştirilen sosyal öyküyü geri çekme, en az 5 oturum süresince geri çekme ölçütü sağlandığında öykünün okunması eğitimci tarafından sonlandırılır.

Sosyal Öykülerin Değerlendirilmesi

Bir sağaltımın etkinliği (efficacy), sağaltımın çok iyi kontrol edilmiş bir araştırma laboratuvarındaki başarısını gösteren ölçümleme; etkililik (effectiveness) ise bir sağaltımın gerçek dünya koşulları içerisindeki başarısını gösteren ölçümlemedir (Rust ve Smith, 2006). Sosyal öyküler çocukların belirli sosyal durumlarda nasıl davranmaları gerektiğini anlamalarına yardımcı olmak için yazılmış öykülerdir. Bu nedenle sosyal öykülerin değerlendirilmesinin, çocuğun günlük yaşam koşulları içerisinde, özellikle uygun sosyal

davranışların ortaya çıkma olasılığının olduğu sosyal ortamlarda yürütülmesi kritik ölçüde önemlidir (Rust ve Smith, 2006). Fakat bu koşullar altında dahi sosyal öykülerin etkililiğinin ölçülmesinde önemli dışsal değişkenlerin mümkün olduğunca kontrol edilmesi önemlidir. Doğal ortamlarda yapılan ölçümlelerde çocuğun çevresinde olan tüm bireylerin davranışlarını kontrol etmek mümkün olmamasına karşın, sosyal öyküler ile eş zamanda devam eden başka bir davranış sağaltım planının uygulanmadığından da emin olmak gereklidir. Fakat unutulmaması gereken nokta bu koşula sadece sosyal öykü sağaltımı araştırma amaçlı olarak kullanıldığında uyulmasının gerekliliğidir. Sosyal öykü sadece sağaltım amaçlı olarak kullanıldığında ise eğitimci sosyal öyküyü istediği ek davranış sağaltım planı ile beraber kullanma özgürlüğüne sahiptir. Ek olarak her değerlendirme sürecinde genel davranışların değil sadece sosyal öykülerde değiştirilmesi hedeflenen davranışların gözlemlenip ölçülmesi de kritik ölçüde önemlidir.

Sosyal öykülerin herhangi bir hedef davranış üzerine etkililiğinin ölçülmesi ise genellikle formal ölçümleme yöntemleri ile yapılmaktadır. Bu ölçümleme davranışın türüne göre olay kaydı ya da zaman aralığı kaydı şeklinde olabilmektedir (Rust ve Smith, 2006). Fakat her iki ölçümleme şeklinde de ölçümleme ile ilgili bazı problemlerden kaçınmak olanaksız görünmektedir. Örneğin ölçümlelerde sadece olay kaydı tutulduğunda hedef davranışın görülme sıklığındaki artış ya da azalma saptanabilmektedir ancak, hedef davranışın süresindeki artış ya da azalmalar saptanamamaktadır. Hagiwara ve Myles'ın (1999) çalışmalarında olduğu gibi hem olay kaydı hem de zaman aralığı kaydı tutulduğunda ise yapılan ölçümleme sosyal öykülerin etkililiğine dair daha güvenilir bilgiler vermektedir. Özetle sosyal öykülerin etkililiğine dair araştırmalarda ölçümlemesi yapılacak hedef davranışın sadece bir yönü seçilmemeli, davranışın sıklığı, şiddeti, ve görülme süresi ölçümleme sürecine dahil edilmelidir. Bu amaçla video kameralar gözlem verilerinin toplanılmasında pek çok araştırmada sıklıkla kullanılmaktadır. Değerlendirme gözlem verilerinin sosyal öykü sağaltımından önce toplanılmaya başlanması ve verilerin en az %

30'luk bir kısmının da ikinci bir gözlemci tarafından toplanılıp gözlemciler arası tutarlılığa bakılması sosyal öykülerin etkililiğinin ölçülmesinde son derece önemlidir. Davranış ile ilgili bu ölçümler, hem sosyal öyküler sağaltımının uygulandığı ortamda, hem de hedef davranışının ortaya çıktığı doğal ortamda gerçekleştirilmelidir. Aynı ölçümler sosyal öyküler sağaltımı bitirildikten sonra da devam ettirilmeli, davranış kazanımının sosyal öykülerin yokluğunda da devam edip etmediğine bakılmalıdır.

Tartışma

Sosyal öyküler otistik çocuklara farklı becerilerin ve olumlu sosyal davranışların kazandırılmasında eğitim ortamlarında sıklıkla kullanılan bir sağaltım türüdür. Yapılan pek çok araştırmada sosyal öykülerin, sosyal becerilerin geliştirilmesi (Delano ve Snell, 2006; Feinberd, 2001; Norris ve Dattilo, 1999; Sansotti ve Powell-Smith, 2006), problem davranışların azaltılması (Brownell, 2002; Kuttler, Myles, ve Carlson, 1998; Lorimer, Simpson, Myles, ve Ganz, 2002; Ozdemir, 2008), verilen görev üzerinde çalışma becerilerinin artırılması (Hagiwara ve Myles, 1999) ve yemek yeme becerilerinin geliştirilmesi (Bledsoe, Myles, ve Simpson, 2003) gibi farklı pek çok sağaltım alanında etkili bir sağaltım tekniği olarak kullanıldığı gösterilmiştir.

Son yıllarda sosyal öykülerin otistik çocuklarla başarılı uygulamalarını belgeleyen araştırmalar nitelik ve nicelik olarak artarken, sosyal öykülerin neden otistik çocuklarla başarılı olduğuna dair çeşitli açıklamalar da sunulmaya başlanılmıştır. Açıklamaların çoğu özellikle dil (Happe, 1995) ve sosyal becerilerin (Ozonoff ve Miller, 1995) üzerinde çok etkili olduğu Zihin Kuramında yoğunlaşmaktadır. Dil ve sosyal beceri alanlarında ağır problemler sergileyen otistik çocukların Zihin Kuramı yetersizliği sergiledikleri, diğer bir deyimle başkalarının niyetlerini, duygularını, istek ve ihtiyaçlarını anlamakta güçlük çektikleri düşünülmektedir (Greenway, 2000, Kleinman, Marciano, ve Ault, 2001). Sosyal öyküler ise herhangi bir sosyal durum ile ilgili betimleyici bilgiler ile beraber durumdaki kişilerin ne düşünebileceklerini ya da hissedebileceklerini ve otistik çocuğun o durumda nasıl davranması

gerektiğine dair bilgileri çocuğa sunarak, Zihin Kuramı yetersizliği sonucu çocuğun alamadığı sosyal mesajları çocuğa tehditkar olmayan olumlu bir üslupla doğrudan aktarmaktadır.

Benzer bir yaklaşımla Rowe (1999), sosyal öykülerin sosyal durumlar ile ilgili otistik çocukların zihinlerinde oluşturamadıkları şemaları çocuklara sunduğunu ifade ederken, Myles ve Simpson (2001) ise sosyal öykülerin otistik çocukları sosyal becerilerin gizli müfredatına ulaştırdığını vurgulamaktadırlar. Tüm bu açıklamalar her bir sosyal öykünün kendisi için öykü yazılan çocuğun bireysel ihtiyaçlarına, dili anlama ve kullanma düzeyine göre hazırlandığı, sosyal durumda ne yapılması veya yapılmaması gerektiğine dair bilgileri gereksiz tüm ayrıntılardan kaçınarak çocuğa aktardığı göz önüne alındığında son derece mantıksal görünmektedir.

Üstelik uygulama kolaylığı ve iletilmesi hedeflenen sosyal mesajı otistik çocuğa görsel yollarla sunabilme avantajlarından dolayı da sosyal öyküler eğitimciler tarafından en yaygınlıkla tercih edilen sağaltım teknikleri arasındadır. Sosyal öykülerin farklı davranış destekleme programları ile birleştirilerek kullanılabilirliği ve bu sağaltım eğitimciler arasında popüler kılan diğer nedenler arasındadır. Ayrıca sosyal öykü kitabı hazırlandığında çocuğun sosyal öyküsünü ev ve okul gibi farklı ortamlara taşıyabilmesi, akranları ve ailesi ile kitabını paylaşabilmesi, hem sosyal öykülerin olumsuz etiketlemelerden uzak bir sağaltım tekniği olduğunun en önemli göstergelerindendir hem de hedeflenen sosyal davranışın farklı ortamlarda farklı kişiler tarafından pekiştirilmesine olanak tanır. Sosyal öykü sağaltımının etkililiğine yönelik olarak yapılan çalışmalar arasında, sosyal öykülerin teknolojinin daha aktif kullanımı ile bilgisayar ortamında çocuklara sunulması da denenmiş ve multimedya sosyal öykülerinin otistik çocuklar ile kullanılmasına başlanılmıştır. Bilgisayar ortamında sunulan sosyal öyküler hem işitsel hemde görsel uyarılar ile çocuğa ulaşmakta, beceri eğitimi için oluşturulan kısa videoların her bir öykü sayfasında sunulmasına olanak sağlamaktadır.

Bu makalede, sosyal öykülerin nasıl yazılacağı, otistik çocuklar ile uygulamasının nasıl

yapılacağı ve etkililik değerlendirmelerinin nasıl yapılacağı anlatılmıştır. Gray ve Garrand (2003) sosyal öykülerin her durum ve her otistik çocuk için etkili olmayan bir teknik olduğunu belirtirken, etkili olduğunda ise olumlu sonuçların uygulamanın ilk haftasından itibaren etkin bir şekilde gözlemlendiğini vurgulamışlardır. Her otistik çocuğun farklı otizm semptomlarının kendine özgü kombinasyonunu sergilemesi, otizmin sağaltımını son derece güç hale getirmektedir. Otizmin bu

karmaşık doğasından ötürü bu bozukluğun sağaltımı tamamen bireyselleştirilmiş sağaltım programları gerektirmektedir. Bu bağlamda sosyal öykülerin eğitimcilere alternatif bir sağaltım olarak kazandırılması, otistik çocukların sosyal hayata kazandırılmasına yönelik karmaşık yap bozun tamamlanılmasında önemli bir parçayı ekleyecektir.

KAYNAKLAR

- Adams, L., Gouvousis, A., VanLue, M., & Waldron, C. (2004). Social story intervention: Improving communication skills in a child with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 19*, 8-16.
- Alvarez, A. (1999). Addressing the deficit: Developmentally informed psychotherapy with passive, 'undrawn' children. In A. Alvarez & S. Reid (Eds.), *Autism and Personality* (pp.49-61). New York: Routledge.
- Attwood, T. (1998). *The links between social stories, comic strip conversations and the cognitive models of autism and Asperger's syndrome*. Retrieved November 20, 2001, from <http://www.tonyayywood.com/paper5.htm>.
- Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness*. Cambridge, MA: MIT Press. Leslie, A (1987). Pretence and representations: The origins of "theory of mind." *Psychological Review, 94*, 412-426.
- Barry, L., & Burlew, S. (2004). Using social stories to teach choice and play skills to children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 19*, 45-51.
- Bledsoe, R., Myles, B. S., & Simpson, R. L. (2003). Use of a Social Story intervention to improve mealtime skills of an adolescent with Asperger syndrome. *Autism, 7*, 289-295.
- Brownell, M.D. (2002). Musically adapted social stories to modify behaviors in students with autism: Four case studies. *Journal of Music Therapy, 39*, 117-144.
- Carter, A. S., Gillham, J. E. Sparrow, S.S., & Volkmar, F. R. (1996). Adaptive behavior in autism. *Mental Retardation, 5*, 945-960.
- Celani, G., Battacchi, M. W., & Arcidiacono, L. (1999). The understanding of the emotional meaning of facial expressions in people with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 29*, 57-66.
- Charlop M. H., & Walsh, M. E. (1986). Increasing autistic children's spontaneous verbalization of affection: An assessment of time delay and peer modeling procedures. *Journal of Applied Behavior Analysis, 19*, 307-314.
- Crozier, S., & 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.
- Delano, M. E., & Snell, M. E. (2006). The effects of social stories on the social engagement of children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions, 8*, 29-42.
- Feinberg, M. J. (2001). Using social stories to teach specific social skills to individuals diagnosed with autism. *Dissertation Abstracts International. Section B: The Sciences & Engineering, 62*(8-B), 2002, pp.3797. (UMI NO. AA13024504).
- Gillberg, C., & Coleman, M. (2000). *The biology of autistic syndromes*. London: MacKeith Press.
- Golarai, G., Grill-Spector, K., & Reis, A. (2006). Autism and the development of face processing. *Clinical Neuroscience Research, 6*(3-4), 145-160.
- Gray, C. (1993). *The original social stories book*. Arlington, TX: Future Horizons.
- Gray, C. (1994). *The new social stories book*. Arlington, TX: Future Horizons.
- Gray, C., & Garand, J. (1993). Social Stories: Improving responses of students with autism with accurate social information. *Focus on Autistic Behavior, 8*, 1-10.
- Gray, C. (1998). Social stories 101. *The Morning News, 10*(1), 2-6. Michigan: Jenison Public Schools.
- Gray, C. (2000). *Writing Social Stories with Carol Gray: Accompanying Workbook to Video*. Arlington: Future Horizons.
- Gray, C. (2003). Social Stories. Retrieved April 13, 2003, from <http://www.thegraycenter.org>.

- Grenway, C. (2000). Autism and Asperger syndrome: Strategies to promote prosocial behaviors. *Educational Psychology in Practice, 16*, 469-486.
- Hagiwara, T., & Myles, B. S. (1999). A multimedia Social Story intervention: Teaching skills to children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 14*, 82-95.
- Happe, F. G. E. (1995). The role of age and verbal ability in the theory of mind task performance of subjects with autism. *Child Development, 66*, 843-855.
- Handlan, S., & Bloom, L. A. (1993). The effects of educational curricula and modeling/coaching on the interactions of kindergarten children with their peers with autism. *Focus on Autistic Behavior, 8*(2), 1-11.
- Hauck, M., Fein, D., Waterhouse, L., Feinstein, S. (1995). Social initiations by autistic children to adults and other children. *Autism and Other Developmental Disorders, 25*, 579-595.
- Hobson, R. P. (1996). *Autism and the development of the mind*. Manwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hobson, R. P., & Lee, A. (1999). Imitation and identification in autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 40*, 649-659.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child, 2*, 217-250.
- Kleinman, J., Marciano, P. L., & Ault, R. L. (2001). Advanced Theory of Mind in high-functioning adults with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 31*(1), 29-36.
- Klin, A., Sparrow, S. S., De Bildt, A., Cicchetti, D. V., Cohen, D. J., & Volkmar, F. R. (1999). A normed study of face recognition in autism and related disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 29*(6), 499-508.
- Koegel, R. L., & Koegel, L.K. (1995). *Teaching children with autism*. Baltimore, MD: Paul H. Brooke.
- Koegel, L. K., Koegel, R. L., Hurley, C., & Frea, W. D. (1992). Improving social skills and disruptive behavior in children with autism through self-management. *Journal of Applied Behavior Analysis, 25*, 341-353.
- Kuttler, S., Myles, B. S., & Carlson, J. K. (1998). The use of social stories to reduce precursors to tantrum behavior in a student with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 13*(3), 176-182.
- Kuoch, H., & Mirenda, P. (2003). Social Story interventions for young children with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 18*, 219-227.
- Leslie, A. M. (1987). Pretense and representation: The origins of "theory of mind". *Psychological Review, 94*, 412-426.
- Lincoln, A. J., Courchesne, E., Kilman, B. A., Elmasian, R., & Allen, M. (1998). A study of intellectual abilities in high-functioning people with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorder, 18*, 505-524.
- Lorimer, P. A., Simpson, R. L., Myles, B. S., & Ganz, J. B. (2002). The use of social stories as a preventative behavioral intervention in a home setting with a child with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions, 4*(1), 53-60.
- MacDuff, G. S., Krantz, P.J., & McClannahan, L. E. (1993). Teaching children with autism to use photographic activity schedules: maintenance and generalization of complex response chains. *Journal of Applied Behavior Analysis, 26*, 89-97.
- Myles, B. S., & Simpson, R. L. (2001). Understanding the hidden curriculum: An essential social skill for children and youth with Asperger Syndrome. *Intervention in School and Clinic, 36*, 279-286.
- National Institute of Neurological Disorders and Stroke. (2007). Autism fact sheet. Retrieved October 16, 2007, from <http://222.ninds.nih.gov/disorders/autism/detail1-autism.htm?css=print>.

- Njardvik, U., Matson, J. L., & Cherry, K. E. (1999). A comparison of social skills in adults with autistic disorder, pervasive developmental disorder not otherwise specified, and mental retardation. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29, 287-295.
- Norris, C., & Dattilo, J. (1999). Evaluating effects of a Social Story intervention on a young girl with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 14, 180-186.
- Ozdemir, S. (2008, March 29,). The effectiveness of Social Stories on decreasing disruptive behaviors of children with autism: Three case studies. *Journal of Autism and Developmental Disabilities*, (18373187).
- Ozonoff, S., & Miller, J. (1995). Teaching theory of mind: A new approach to social skills training for individuals with autism. *Journal of Autism & Developmental Disorder*, 25, 415-435.
- Quill, K. A. (2000). *Do-watch-listen-say: Social and communication intervention for children with autism*. Baltimore: Brookes.
- Pierce, K. C., & Schreibman, L. (1994). Teaching daily living skills to children with autism in unsupervised settings through pictorial selfmanagement. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27, 471-481.
- Powell, S., & Jordan, R. (1997). *Autism and learning-A guide to good practice*. London: Fulton.
- Prizant, B. M. (1996). Brief Report: Communication, Language, Social, and Emotional Development. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26, 173-178.
- Roberson, W. H., Gravel, J. S., Valcante, G. C., & Maurer, R. G. (1992). Using a picture task analysis to teach student with multiple disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 24, 12-15.
- Rodgers, J. (2000). Visual perception and asperger syndrome: Central coherence deficit or hierarchization deficit? *The International Journal of Research and Practice*, 4, 321-329.
- Roeyers, H. (1996). The influence of nonhandicapped peers on the social interactions of children with a pervasive developmental disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26, 303-320.
- Rowe, C. (1999). Do social stories benefit children with autism in mainstream primary schools? *Special Education Forward Trends*, 26(1), 12-14.
- Rust, J., & Smith, A. (2006). How should the effectiveness of Social Stories to modify the behavior of children on the autistic spectrum be tested? Lessons from the literature. *Autism*, 10(2), 125-138.
- Sansotti, F. J., & 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.
- Scattone, D., Wilczynski, S. M., Edwards, R. P., & Rabian, B. (2002). Decreasing disruptive behaviors of children with autism using social stories. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32, 535-543.
- Siegel, J., Minshew, N., & Goldstein, G. (1996). Wechsler IQ profiles in diagnosis of high-functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26, 389-406.
- Simpson, R. L., & Myles, B. S. (1998). Aggression among children and youth who have Asperger's syndrome: A different population requiring different strategies. *Preventing School Failure*, 42, 149-153.
- Smith, C. (2001). Using social stories to enhance behavior in children with autistic spectrum difficulties. *Educational psychology in Practice*, 17, 337-345.
- Swaggart, B., Gagnon, E., Bock, S. J., Earles, T. L., Quinn, C., Myles, B. S. et al. (1995). Using social stories to teach social and behavioral skills to children with autism. *Focus on Autistic Behavior*, 10, 1-16.
- Thiermann, K. S., & Goldstein, H. (2001). Social stories, written text cues, and video feedback:

- Effects on social communication of children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 34, 425-446.
- Twedell, D. (2008). Autism: Part I. Deficits, Prevalence, Symptoms, and Environmental Factors. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 39(2), 55-56.
- Yirmiya, N., Sigman, M. D., Kasari, C., & Mundy, P. (1992). Empathy and cognition in high functioning children with autism. *Child Development*, 63, 150-160.

Summary

Social Stories: An Intervention for Children With Autism

Selda Özdemir*

Social Stories are short stories intended for children with autism to understand social situations. These short, individualized stories provide support in new and sometimes confusing social experiences (Gray, 1993). While typically developing children may intuitively recognize what is appropriate behavior in different social situations, children with autism often find social situations confusing and appear isolated and oblivious to the outside world. Carol Gray, a special education teacher, developed social stories in order to enable individuals with autism the opportunity to “read, interpret, and respond effectively to their social world” (Gray, 1994, p.5). Social Stories attempt to help ensure a child’s accurate understanding of social information for a given setting (Gray, 1998) and gives instruction regarding the who, what, when, where, and why of a social situation (Atwoord, 1998; Lorimer, Simpson, Myles, & Ganz, 2002).

The importance of social competence and acquisition of social skills in various domains is not in question. While typically developing children may acquire needed social skills by observing others, individuals with autism frequently have difficulty in social stimuli and social interactions.

Wing (1988) classified the social interaction difficulties of individuals with autism into three categories: (a) social recognition, which is described as a lack of interest in others; (b) social communication, which includes trouble expressing one’s self and having a limited understanding of body language; and (c) social imitation and understanding, which includes an inability to understand the thoughts or feelings of others or to engage in imaginative play. Unless appropriate social behaviors become part of the child’s repertoire, the long-term goal of functioning independently in the community may never be realized.

Since Kanner’s (1943) early description of autism, there has been considerable research in identification and appropriate interventions for children with autism. Studies that have focused on cognitive and social competencies of children with autism have noticed strengths in visual-perceptual skills (Lincoln, Courchesne, Kilman, Elmasian, & Allen, 1988; Rodgers, 2000; Siegel, Minshew, & Golstein, 1996) and pictographic stimuli (Garretson, Fein, & Waterhouse, 1990). Visual displays of skill sequences, in particular, have helped with skill acquisition of daily living skills

* Asist. Prof. Dr. Selda Özdemir, Gazi University Faculty of Education, Department of Special Education.
E-mail: seldaozdemir@gazi.edu.tr

(Pierce & Schriebman, 1994; Roberson, Gravel, Valcanten, Maurer, 1992). Therefore, a social skill intervention that combines visually cued instruction may assist individuals with autism to acquire social skills.

Given the unique learning needs of individuals with autism, social stories may provide an effective strategy to improve social competence. Carol Gray, a special education teacher, developed social stories in order to enable individuals with an autistic spectrum disorder to “read, interpret, and respond effectively to their social world” (Gray, 1994, p.5). A social story is a concise narrative about a situation, concept, behavior, or social skill that is written and implemented according to specific guidelines. Social stories are designed to bring predictability to a situation by providing specific and relevant social cues as well as defining the appropriate responses to a social situation. Social stories try to address both sides of the social equation by improving the social understanding of the child with an Autistic Spectrum Disorder, as well as the person interacting with the child.

Social stories can be used for a variety of purposes. Gray (2000) recognized numerous uses for social stories including: (a) explaining routines or changes in routines, (b) describing social situations in a way that is non-intimidating, (c) teaching academic skills, (d) training adaptive skills and (e) dealing with difficult behaviors, including emotional expression, aggression, or obsessive behavior.

The construction of a Social Story uses concrete, easy to understand text enhanced by visual supports. The text and illustrations should reflect the child’s reading skills, attention span and cognitive ability. Pictures, maps, photos or symbols used as illustrations are printed in black and white to reduce distractions and limit any unintentional relay of misinformation. The child’s needs determine the topic of the story, while the child’s perspective determines the focus of the story. The story is written in the first person, as if the child is telling the story. The social story uses positive language and states desired responses positively.

Gray identified four types of sentences that can be used to write social stories-descriptive,

directive, perspective, and affirmative- to explain abstract situations, often through the use of analogies (Gray, 1997). Descriptive sentences provide information about the behavior of most people in a given social situation. These sentences also identify reasons for certain social behaviors. Descriptive sentences do not give information to the child about expected behavior in the targeted situation, but they appear to be very helpful for the explanation of social events (Gray & Garand, 1993). Directive sentences explain to the child what the desired response to a certain social situation is and what the child should try to say or do in a given situation. Gray suggests that directive sentences are more effective when they are written in positive terms (Gray & Garrand, 1993). Perspective sentences involve incorporating another person’s view into the social story. These sentences are designed to enhance the child’s understanding of how other people view the targeted social situation. Finally, affirmative sentences enhance the general aim of the story and may express a common shared value.

According to Gray (1997), these components should be written in ratio. The basic social story ratio consists of two to five descriptive, perspective, and affirmative sentences for every directive sentence. This ratio exists because it emphasizes one expected behavior at a time. Whereas the first three sentences establish the setting, people’s perspectives, and a particular command, the single remaining directive sentence highlights the main lesson-the appropriate behavior for the child. By having this ratio, children with autism focus on one direction at a time.

The writing style of Social Stories is in keeping with the tenet that the thinking and learning style of people with autism is qualitatively different from typically developing peers (Power & Jordan, 1997). Consistent with the Theory of Mind (Baron-Cohen, 1995), Gray (2003) puts an emphasis upon the reciprocal nature of the social impairment and advocates that all authors of Social Stories need to develop an acute understanding and empathy towards the perspectives held by the person with autism.

Garfield, Peterson, & Perry (2001, pp. 495) define ToM as describing “...whatever knowledge

guides propositional attitude attribution and the explanation and prediction of behavior by means of inner states and processes". Due to the lacking ToM, individuals with autism have difficulty understanding that others have perspectives different from their own (Leslie, 1987), and are unable to appreciate other people's intentions, needs and desires (Greenway, 2000). Consistent with the ToM, research has demonstrated that individuals with autism display significant deficits in social skills (Hjardvik, Matson, & Cherry, 1999), understanding facial expression (Celani, Battacchi, Arcidiacona, 1999; Klin, Sparrow, De Bildt, Cicchetti, Cohen, & Volkmar, 1999), empathy (Yirmiya, Sigman, & Zacks, 1994), imitation (Hobson & Lee, 1999), and social initiation with peers (Hauck et al.).

Prior research has investigated the effects of Social Story interventions on (a) improving positive social behaviors (Barry & Burley, 2004; Norris & Dattilo, 1999), (b) decreasing challenging behaviors (Adams, Gouyousis, VanLue, & Waldrofi, 2004; Brownell, 2002; Kuoch & Mirenda, 2003; Lorimer,

Simpson, Myles, & Ganz, 2002; Scattone, Wilczynski, Edwards, & Rabian, 2002) (c) increasing hand washing and on-task behavior (Hagiwara & Myles, 1999) (d) greeting people appropriately and sharing toys (Swaggart, et al., 1995); (e) increasing the frequency of social communication behaviors (Thiermann & Golstein, 2001); and (d) increasing appropriate play (Barry & Burley, 2004). In each of these studies, positive trends are provided for the effectiveness of the use of the Social Stories with children with autism or autism spectrum disorders.

Overall this study provides information on how to write and implement social stories and examines theoretical background of the intervention. Research supports that properly constructed and visually presented social stories may decrease the problem behaviors of children with autism. Thus, educating teachers on how to use this effective intervention will add one more piece to the difficult puzzle of remediating social problems of children with autism.

