

Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylere Çevrimiçi Güvenlik Becerilerinin Öğretiminde Sosyal Öykü Yönteminin Etkililiği

The Effectiveness of Social Stories on Online Safety Skills to Individuals with Intellectual Disabilities

Nihal Hivda KAYA¹, Füsün ÜNAL²

¹ Sorumlu Yazar, Uzman Özel Eğitim Öğretmeni, Şehit Yalçın Aran Ortaokulu, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, hivdakaya@gmail.com, (<https://orcid.org/0000-0002-3845-6033>)

² Dr. Öğr. Üyesi, Özel Eğitim Bölümü, Fakülte, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye, fusun.unal@deu.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0002-2938-6512>)

Geliş Tarihi: 18.01.2022

Kabul Tarihi: 15.02.2022

ÖZ

Bu çalışmada, sosyal öykülerin zihinsel yetersizliği olan bireylere çevrimiçi güvenlik becerilerini edinmeleri, edindikleri çevrimiçi güvenlik becerilerini uygulama sona erdikten 1, 3 ve 4 hafta sonra korumaları ve farklı kişi, ortam ve araç-gereçlere genellemeleri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada zihinsel yetersizliği olan bireylerin sınıf öğretmenlerinden ve ebeveynlerinden öznel değerlendirme yoluyla sosyal geçerlik verisi toplanmıştır. Çalışma yaşları 10-15 arasında değişen zihinsel yetersizliği olan üç erkek, bir kız katılımcıyla yürütülmüştür. Çalışma tek denekli araştırma yöntemlerinden katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın bulguları, çevrimiçi güvenlik becerilerinin öğretiminde sosyal öykülerin etkili olduğunu, öğretimin sona ermesinin ardından zihinsel yetersizliği olan bireylerin edindikleri becerileri bir, üç ve dört hafta sonra koruduklarını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte zihinsel yetersizliği olan bireylerin edindikleri çevrimiçi güvenlik becerilerini farklı ortam, kişi ve araç-gereçlere genellebildikleri belirlenmiştir. Sosyal geçerlilik verileri, çalışmaya katılan zihinsel yetersizliği olan bireylerin sınıf öğretmenlerinin ve ebeveynlerinin çalışmaya ilişkin olumlu görüşler bildirdiklerini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Zihinsel yetersizlik, güvenlik becerileri, çevrimiçi güvenlik becerileri, sosyal öykü.

ABSTRACT

The present study aimed to determine the effects of social stories on the acquisition of individuals online safety skills, maintenance of these skills one, three and four weeks after the instruction, and generalization of these skills to other individuals, settings, and tools in individuals with intellectual disabilities. In the study, social validity data were collected from the classroom teachers and parents of individuals with intellectual disabilities with subjective analysis. The study was conducted with three male and one female 10-15 years old participants with intellectual disabilities. The study was carried out with a multiple probe across participants design, a single-subject research method. The study findings demonstrated that social stories were effective in the instruction of online safety skills, and individuals with intellectual disabilities maintained the acquired skills one, three and four weeks after the instruction. Furthermore, it was determined that individuals with intellectual disabilities could generalize the acquired online safety skills to different setting, individuals and tools. Social validity data revealed that participating classroom teachers and parents of individuals with intellectual disabilities reported positive views on the study.

Keywords: Intellectual disability, safety skills, online safety skills, social stories.

GİRİŞ

Teknolojinin gelişmesiyle birlikte internet, bireylerin günlük yaşamlarına önemli katkılar sağlamaktadır. Kullanıcılar internet aracılığıyla eğitim, iş, eğlence ve iletişim gibi faaliyetlerini gerçekleştirmektedir (Larsson-Lund ve Nyman, 2019). İnternetin sürekli olarak gelişmesi ve toplumun hemen hemen her kesimi tarafından kullanılması dünyada internet kullanımının her yıl katlanarak artmasına yol açmaktadır. Türkiye İstatistik Kurumu (2020) tarafından yapılan araştırmada, interneti kullanan yetişkin ve çocuk sayısının her yıl katlanarak arttığı belirtilmektedir. Ayrıca Pew Research Center (2021) verilerine göre yaşları 12-21 arasında değişen çocuklar ve gençlerin %90'ı günlük olarak çeşitli platformlar üzerinden internete erişim sağlamaktadır.

İnternet kullanımı yetişkin ve çocuk kullanıcılarına pek çok fırsat sağladığı gibi riskleri de beraberinde getirmektedir (Lee ve Chae, 2012; Livingstone ve Haddon, 2013). Çevrimiçi ortamlardaki yoğun, denetimsiz bilgi ve kullanıcıların kimlik doğrulaması olmadan oluşturduğu hesaplar özellikle çocuk kullanıcılar için risk kaynağı oluşturmaktadır. Ayrıca kullanıcıların herhangi bir teknik bilgiye sahip olmadan paylaşım yapabilmeleri her türlü bilginin kontrolsüz şekilde artmasına ve çevrimiçi risklerin oluşmasına neden olmaktadır. Bu riskler, çevrimiçi ortamlarda bireylere psikolojik, sosyal, bilişsel ve ticari alanlarda zarar verebilmektedir (Haddon ve Stald, 2009; Livingstone, Mascheroni ve Staksrud, 2018; Valcke, De Wever, Van Keer ve Schellens, 2011). Söz konusu özel gereksinimli bireyler olduğunda ise bu tür riskli durumlar bireylerin bilişsel, psikolojik, akademik gelişimlerini etkileyerek daha büyük kayıplara neden olabilmektedir. Alan yazında özel gereksinimli bireylerin tipik gelişim gösteren akranlarına kıyasla çevrimiçi risklere karşı daha savunmasız olduğu vurgulanmaktadır (Chiner, Gomez-Puerta ve Cardona-Molt, 2017; Kennedy, Evans ve Thomas, 2011). Bu nedenle bu bireylere çevrimiçi ortamda karşılaşılabilecek riskler karşısında sergilenebilecek stratejilerin ve becerilerin sistematik bir biçimde öğretimi gerekmektedir (Kıyak, Tuna ve Tekin-İftar, 2019; Vandoninck, d'Haenens ve Roe, 2013).

Güvenlik becerilerinin öğretiminde birçok farklı öğretim yönteminin kullanıldığı görülmektedir. Bu yöntemlerden bazıları tepki ipucu uygulamaları, video model uygulamaları, sosyal öyküler ve davranışsal beceri paketleridir (Değirmenci, 2018; Gökkaya-Horzum, 2021; Honsberger, 2015; Kıyak ve diğerleri, 2018; Kutlu, 2016; Mechling ve Seid, 2011; Süzer, 2015). Sosyal öyküler, özel gereksinimli olan bireylere yönelik hazırlanan müdahale programlarında kullanılan bilimsel dayanaklı uygulamalardan biridir (National Autism Center [NAC], 2009; Olçay, Kıyak ve Toper, 2021). Sosyal öyküler, belirli sosyal duruma veya beceriye ilişkin hazırlanan, kim, ne, nerede, ne zaman, neden sorularının yanıtlarını içeren kısa öykülerdir (Gray ve Garand, 1993). Sosyal öykülerin bireylerin eğitsel performans ve ihtiyaçlarına göre bireyselleştirilebilir olması, çocuğun bakış açısından yazılması, söz konusu sosyal duruma ilişkin çocuktan beklenen davranışın açıklanması gibi nedenlerle etkili bir öğretim yöntemi olduğu öne sürülmektedir (Ivey, Heflin ve Alberto, 2004; Scattone, Tingstrom ve Wilczynski, 2006).

Sosyal öyküler, farklı gelişim alanlarındaki becerilerin kazandırılmasında tek başına kullanıldığı gibi farklı uygulamalarla birlikte de kullanılabilir. Sosyal öyküler yere yatma, vurma, ağlama, bağırma gibi uygun olmayan davranışların azaltılması (Adams, Gouvousis, VanLue, ve Waldron, 2004; Scattone, Wilczynski, Edwards ve Rabian, 2002); sosyal beceriler (Sansosti ve Powell-Smith, 2006; Xin ve Sutman, 2011); yabancı kişilerden korunma becerileri (Süzer, 2015), öz bakım becerileri (Hagiwara ve Myles, 1999) gibi farklı gelişim alanlarında yer alan becerilerin öğretiminde kullanılmaktadır. Son yıllarda sosyal öykülerin özel gereksinimli bireylere karşıdan karşıya geçme becerileri, emniyet kemeri takarak güvenli seyahat etme, yabancı kişilerden korunma, cinsel istismar ve tacizden korunma

gibi güvenlik becerilerinin kazandırılmasında kullanıldığı görülmektedir (Bıçakçı ve Gül, 2019; Gökkaya-Horzum, 2021; Kutlu, 2016; Süzer, 2015). Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde, sosyal öyküler kullanılarak özel gereksinimli bireylere güvenlik becerilerinin etkili bir şekilde öğretildiği ancak sınırlı sayıda çalışma olduğu belirlenmiştir.

Özel gereksinimli bireylerin internet kullanımları ve çevrimiçi güvenlik becerilerine ilişkin çalışmalar gözden geçirildiğinde, çalışmaların çoğunlukla ebeveyn ve uzman görüşlerini belirlemeye yönelik olduğu görülmektedir (Cappadocia, Weiss ve Pepler, 2012; Dell'Osso ve diğerleri, 2019; Just ve Berg, 2017; Kuo, Walker, Schroder, ve Belland, 2014; Kowalski ve Fedina, 2011; Macmillan, Berg, Just ve Stewart, 2020; Ringland, Wolf, Dombrowski ve Hayes, 2015; Sallafranque-St-Louis ve Normand, 2017). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere çevrimiçi güvenlik becerilerinin kazandırılmasına yönelik bir deneysel çalışma bulunmaktadır (Zinicola, 2021). Mevcut araştırmalar göz önüne alındığında, akranlarına göre çevrimiçi risklere karşı daha savunmasız olan zihinsel yetersizliği olan bireylere çevrimiçi güvenlik becerilerinin kazandırılması ile ilgili araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenler doğrultusunda yapılan bu araştırmada bazı sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Sosyal öyküler zihinsel yetersizliği olan bireylerin çevrimiçi güvenlik becerilerini edinmelerinde etkili midir?
2. Sosyal öyküler zihinsel yetersizliği olan bireylerin edindikleri çevrimiçi güvenlik becerilerini öğretim sona erdikten 1, 3 ve 4 hafta sonra koruyabilmelerinde etkili midir?
3. Sosyal öyküler, zihinsel yetersizliği olan bireylerin edindikleri çevrimiçi güvenlik becerilerini farklı kişi, ortam ve araç-gereçlere genelledebilmelerinde etkili midir?
4. Araştırmada yer alan zihinsel yetersizliği olan bireylerin ebeveynlerinin uygulamaya ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Araştırmada yer alan zihinsel yetersizliği olan bireylerin sınıf öğretmenlerinin uygulamaya ilişkin görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

2.1. Katılımcılar

2.1.1. Zihinsel Yetersizliği Olan Bireyler

Araştırmanın katılımcıları yaşları 10-15 arasında değişen ve hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan üçü erkek, biri kız öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan zihinsel yetersizliği olan bireylerde birtakım önkoşul özellikler aranmıştır. Bu önkoşul özellikler (a) hafif düzeyde zihinsel yetersizlik tanısına sahip olma, (b) en az iki/üç eylem bildiren yönergeleri yerine getirme, (c) dinleme becerisine sahip olma, (d) temel düzeyde okuma-yazma becerisine sahip olma, (e) herhangi biri tarafından okunan hikâyeye ilişkin 5N1K sorularına yanıt verme, (d) tablet, bilgisayar, akıllı telefon vb. şekilde teknolojik araç-gereçleri kullanma (f) kullanılan tablet, bilgisayar ve akıllı telefonların internet erişiminin bulunması, (ğ) en az üç dakika süresince bilgisayar vb. teknolojik araçtaki görüntüyü izleme, (h) tanıdığı ve tanımadığı kişileri birbirinden ayırma becerisi olarak belirlenmiştir. Tablo 1'de söz konusu önkoşul özellikleri taşıyan katılımcılara ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

2.1.2. Uygulamacı

Araştırmanın uygulama süreci, zihin engelliler öğretmenliği lisans programından mezun ve beş yıldır bu alanda öğretmenlik yapan birinci yazar tarafından gerçekleştirilmiştir.

2.1.3. Gözlemci

Araştırmanın güvenilirlik verileri özel eğitimde yüksek lisansa devam eden ve beş yıldır özel eğitim öğretmenliği yapan bir kişi tarafından toplanmıştır. Gözlemciye çalışmayla ilgili detaylı bilgi verilmiş olup bununla birlikte gözlemcinin güvenilirlik verisi toplamasına ilişkin deneyimi bulunmaktadır.

Tablo 1. Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Özellikleri

Katılımcı	Tanı	Cinsiyet	Yaş	Devam ettiği okul	Özel eğitim desteği alma durumu
Eymen	Hafif düzeyde zihinsel yetersizlik	Erkek	13	Özel eğitim iş okulu	Evet
Zeynep	Hafif düzeyde zihinsel yetersizlik	Kız	14	Özel eğitim iş okulu	Evet
Ali	Hafif düzeyde zihinsel yetersizlik	Erkek	12	Genel eğitim okulu	Evet
Şafak	Hafif düzeyde zihinsel yetersizlik	Erkek	10	Genel eğitim okulunda özel eğitim sınıfı	Evet
Ahmet (Pilot uygulamada yer alan katılımcı)	Hafif düzeyde zihinsel yetersizlik	Erkek	12	Genel eğitim okulu	Evet

2.1.4. Modeller

Araştırmada öğretimi hedeflenen becerilere ilişkin hazırlanan sosyal öykülerde fotoğrafları kullanılmak üzere bir yetişkin ve bir çocuk model yer almıştır. Yetişkin model ile çocuk modelin ebeveynlerinden fotoğrafların araştırmada kullanılmasına ilişkin yazılı olarak onay alınmıştır.

2.2. Ortam

Araştırmanın toplu yoklama, öğretim, günlük yoklama ve izleme oturumları katılımcıların evlerinde gerçekleştirilmiştir. Birinci katılımcı için oturma odası, ikinci katılımcı için katılımcının kendi odası, üçüncü ve dördüncü katılımcı için ise salon öğretimin gerçekleştirildiği ortam olarak kullanılmıştır. Genelleme oturumları ise katılımcıların evlerindeki mutfakta gerçekleştirilmiştir.

2.3. Araç-Gereçler

Araştırmanın uygulama oturumlarında kullanılmak üzere üç farklı sosyal öykü oluşturulmuştur. Microsoft PowerPoint programı aracılığıyla hazırlanan sosyal öyküler kitapçık haline getirilmiş ve konuyla ilgili çalışmaları olan dört akademisyenden öykülere ilişkin uzman görüşü alınmıştır. Her öykü kapak sayfası, öykünün anlatıldığı fotoğrafları içeren sayfalar (altı sayfa) ve son sayfada öyküye dair soruların yer aldığı sayfa olmak üzere toplamda sekiz sayfadan oluşmaktadır. Sayfaların her birinde bir cümle ve bir fotoğrafa yer verilmiştir. Sosyal öykülerde iki tane betimleyici cümleye, bir tane yönlendirici cümleye, bir tane kontrol edici cümleye ve bir tane de doğrulayıcı cümleye yer verilmiştir. Bununla birlikte araştırmanın uygulama güvenilirliği ile ilgili verilerinin toplanması için dizüstü bilgisayar ve akıllı telefon kullanılmıştır. Katılımcıların tepkilerine ilişkin kayıt tutabilmek amacıyla veri kayıt formları kullanılmıştır.

2.4. Araştırma Modeli

Zihinsel yetersizliği olan bireylere çevrimiçi güvenlik becerilerinin kazandırılmasında sosyal öykülerin etkililiğinin araştırıldığı bu çalışmada tek denekli araştırma yöntemlerinden

katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Sosyal geçerlik verilerinin toplanması amacıyla gerçekleştirilen görüşmeler ise öznel olarak değerlendirilmiştir.

2.5. Bağımlı ve Bağımsız Değişkenler

Araştırmanın bağımlı değişkeni çevrimiçi güvenlik becerileri, bağımsız değişkeni ise sosyal öykü ile öğretimdir. Eymen için “tanımadığı kişilerden gelen e-postaları ailesindeki bir yetişkine bildirme”, Zeynep için “tanımadığı kişilerden gelen arkadaşlık isteklerini ailesindeki bir yetişkine bildirme”, Ali için “tanımadığı kişilerden gelen görüntülü aramaları ailesindeki bir yetişkine bildirme” ve Şafak için ise “tanımadığı kişilerden gelen arkadaşlık isteklerini ailesindeki bir yetişkine bildirme” becerisi hedef çevrimiçi güvenlik becerisi olarak belirlenmiştir. Alan yazındaki benzer çalışmalarda bağımlı değişkenlerin 0-5 puan aralığında derecelendirme yapılarak oluşturulduğu görülmektedir (Bergstrom, Najdowski ve Tarbox, 2014; Godish, 2010; Kutlu, 2016). Araştırmada kullanılan puanlama çizelgeleri alan yazında yapılan diğer araştırmalardan uyarlanarak oluşturulmuştur. Araştırmada katılımcıların yoklama oturumlarında kararlı olarak en az 4 puan alması ölçüt olarak belirlenmiştir. Tablo 2’de katılımcılar için belirlenen bağımlı değişkenlere ilişkin puanlama çizelgelerine yer verilmektedir.

2.6. Genel Süreç

Araştırmanın deneysel sürecinde pilot uygulama, yoklama, uygulama, genelleme ve izleme oturumları yer almaktadır.

2.6.1. Pilot Uygulama

Araştırmaya başlamadan önce uygulama sürecinde gelişebilecek olası sorunların önceden belirlenebilmesi/önlenebilmesi amacıyla pilot uygulama yürütülmüştür. Pilot uygulamaya kaynaştırma öğrencisi olarak ortaokul altıncı sınıfa devam etmekte olan, hafif düzeyde zihinsel yetersizlik tanılı bir erkek öğrenci katılmıştır (bkz. Tablo 1).

Pilot uygulamada yer alan katılımcı için hedef davranış olarak “Tanımadığı kişilerden gelen görüntülü aramayı ailesindeki bir yetişkine bildirme” çevrimiçi güvenlik becerisine karar verilmiştir. Başlama düzeyi oturumunda, katılımcının hedeflenen çevrimiçi güvenlik becerisini gerçekleştirmediği belirlenmiştir. Yedinci öğretim oturumunda ölçüt karşılanmış olup üç oturum üst üste ölçütün karşılanması ile öğretim oturumları tamamlamıştır. Öğretimin sona ermesinin ardından 1., 3. ve 4. haftalarda yürütülen izleme oturumlarında katılımcının edindiği beceriyi sürdürdüğü görülmektedir. Gerçekleştirilen pilot uygulama sonucunda herhangi bir uyarlamaya gereksinim duyulmadığı belirlenmiştir.

2.6.2. Yoklama Oturumları

Araştırmanın yoklama oturumları, toplu yoklama ve günlük yoklama oturumlarından oluşmaktadır. Birinci toplu yoklama oturumu, başlama düzeyi verisi elde etmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu oturumlar her katılımcıdan en az beş oturum üst üste kararlı veri elde edinceye kadar sürdürülmüştür. Diğer toplu yoklama oturumları ise öğretim oturumlarında ölçütün karşılanmasının hemen ardından tüm katılımcılar için eş zamanlı olarak düzenlenmiştir. Öğretimi yapılan çevrimiçi güvenlik becerilerine ilişkin katılımcıların performans düzeylerini belirlemek amacıyla öğretim oturumlarının hemen ardından günlük yoklama oturumları düzenlenmiştir. Bu oturumlar da toplu yoklama oturumlarıyla aynı basamaklar izlenerek yürütülmüştür.

Yoklama oturumlarında uygulamacının izlediği süreç şöyledir: a) Uygulamacı ilk olarak araç-gereci hazırlamış ve yoklama oturumunun düzenleneceği ortamda hazır bulundurmuştur. b) Katılımcının teknolojik araç ile baş başa kalmasını sağlamak üzere bir sebep bularak (Örneğin, “Ellerimi yıkayıp geleceğim.”) katılımcıyı görüntülü aramanın yapılacağı teknolojik araç ile baş başa bırakmıştır. c) Uygulamacı katılımcının tepkisini görebileceği konumda beklemiştir. d) Uygun şekilde tuzak kurulmuştur (Uygulamacı tarafından katılımcı görüntülü olarak

aranmıştır). e) Katılımcının 4 saniye içinde tepkide bulunmasını beklemiştir. f) Katılımcı dört saniye içinde doğru tepki verirse (“Tuzağı reddedip [görüntülü aramaya cevap vermemek], kişiyi/numarayı engellemek ve durumu ailesindeki bir yetişkine rapor etmek” ya da “tuzağı reddedip [görüntülü aramaya cevap vermemek], kişiyi/numarayı engellemek ve durumu ailesindeki bir yetişkine rapor etmek”) oturuma katılan yetişkin tarafından sözel olarak pekiştirilmiştir. Ancak yanlış tepki verirse araştırmacı aramayı sonlandırıp katılımcının yanına gelerek oturumu sonlandırılmıştır.

Tablo 2. Bağımlı Değişkenlere Ait Puanlama Çizelgesi

Puan	Davranış: Tanımadığı kişilerden gelen e-postaları ailesindeki bir yetişkine (anne, baba, bakıcı vb.) bildirir.	Davranış: Tanımadığı kişilerden arkadaşlık isteklerini ailesindeki bir yetişkine (anne, baba, bakıcı vb.) bildirir.	Davranış: Tanımadığı kişilerden gelen görüntülü aramayı ailesindeki bir yetişkine (anne, baba, bakıcı vb.) bildirir.
5	Tuzağı reddedip (e-postaya cevap vermemek), e-posta adresini engellemek ve durumu ailesindeki bir yetişkine rapor etmek -5 puan	Tuzağı reddedip (arkadaşlık isteğini kabul etmemek), kişiyi (arkadaşlık isteği gönderen) engellemek ve ailesindeki bir yetişkine rapor etmek	Tuzağı reddedip (görüntülü aramaya cevap vermemek), kişiyi/numarayı engellemek ve durumu ailesindeki bir yetişkine rapor etmek
4	Tuzağı reddedip (e-postaya cevap vermemek), e-posta adresini engellemek ve durumu ailesindeki bir yetişkine rapor etmek- 4 puan	Tuzağı reddedip (arkadaşlık isteğini kabul etmemek), kişiyi (arkadaşlık isteği gönderen) engellemek ve durumu ailesindeki bir yetişkine rapor etmek	Tuzağı reddedip (görüntülü aramaya cevap vermemek), kişiyi/numarayı engellemek ve durumu ailesindeki bir yetişkine rapor etmek
3	Tuzağı reddedip (e-postaya cevap vermemek), e-posta adresini engellemek ancak durumu güvenilir bir yetişkine rapor etmemek	Tuzağı reddedip (arkadaşlık isteğini kabul etmemek), kişiyi (arkadaşlık isteği gönderen) engellemek ancak durumu ailesindeki bir yetişkine rapor etmemek	Tuzağı reddedip (görüntülü aramaya cevap vermemek), kişiyi/numarayı engellemek ancak durumu ailesindeki bir yetişkine rapor etmemek
2	Tuzağı reddetmeden (e-postaya cevap vermek),e-posta adresini engellemek ve durumu yetişkine rapor etmek	Tuzağı reddetmeyip (arkadaşlık isteğini kabul etmek), kişiyi (arkadaşlık isteği gönderen) engellemek ve durumu yetişkine rapor etmek	Tuzağı reddetmeden (görüntülü aramaya cevap vermek), kişiyi/numarayı engellemek ve durumu yetişkine rapor etmek
1	Tuzağı reddetmek (e-postaya cevap vermemek)	Tuzağı reddetmek (arkadaşlık isteğini kabul etmemek)	Tuzağı reddetmek (görüntülü aramaya cevap vermemek)
0	Tuzağa uymak (e-postaya cevap vermek)	Tuzağa uymak (arkadaşlık isteğini kabul etmek)	Tuzağa uymak (görüntülü aramayı kabul etmek)

2.6.3. Öğretim Oturumları

Araştırmaya dahil edilen katılımcıların hedeflenen çevrimiçi güvenlik becerilerine ilişkin başlama düzeyi verileri toplandıktan sonra birinci katılımcı ile öğretim uygulamasına geçilmiştir. Araştırmanın öğretim oturumları haftanın dört günü, gün içerisinde bir deneme şeklinde yürütülmüştür.

Öğretim oturumlarında uygulamacının izlediği süreç şöyledir: a) Uygulamacı ilk olarak araç-gereci hazırlamış ve b) Öğretim oturumunun düzenleneceği ortamda hazır bulundurmıştır. c) Araştırmacı katılımcının çalışmaya dikkatini yöneltmesini sağlamak amacıyla dikkat sağlayıcı ipucunu sunmuştur (Örneğin, “Ahmet! Görüntülü aramalar ile ilgili bir öykü yazdım. Dinlemeye hazır mısınız?”). Katılımcı hazır olduğunu ifade ettiğinde araştırmacı katılımcıyı sözel olarak pekiştirmiştir (Örneğin, “Harikasın, hadi başlayalım.”). d) Uygulamacı sosyal öyküyü uygun ses tonu ve gerekli tonlamalarla okumuştur. Sosyal öykü uygulamacı tarafından okunurken katılımcının dikkati dağıldığında, “Devam edelim.” diyerek katılımcının dikkatini tekrar öyküye çekmiştir. e) Katılımcı sosyal öyküyü dinlediği için pekiştirilmiştir (Harikasın, beni dikkatlice dinledin.). f) Uygulamacı öyküyü okuduktan sonra katılımcıya öyküyle ilgili sorular sormuştur (Örneğin, “Neden tanımadığın kişilerden gelen görüntülü aramaları açmaman gerekir?”). g) Katılımcının sorulan sorulara 3-5 saniye içerisinde doğru yanıt vermesi beklenmiştir (Örneğin, “Çünkü görüntülü arama sırasında fotoğrafımı veya videomu çekebilir.”). Katılımcı sorulan sorulara doğru yanıt verdiğinde sözel olarak pekiştirilmiştir (Örneğin, “Harikasın, çok iyi”). Katılımcı belirlenen süre içerisinde tepkide bulunmadığında ya da yanlış tepkide bulunduğu öyküde sorunun cevabının yer aldığı kısım tekrar okunmuştur. İlgili bölüm tekrar okunduktan sonra, tekrar soru sorulmuş ve katılımcının tepkisi beklenmiştir. Katılımcı yine de doğru yanıtı ulaşamaz ise sorular model olarak cevaplandırılmıştır. h) Katılımcı sosyal öyküyle ilgili sorulara doğru yanıt verdikten sonra çalışmanın tamamlandığı söylenerek katılımcı “Teşekkür ederim, beni çok dikkatli dinledin.” şeklinde pekiştirilmiştir. Ardından oturum sonlandırılmış ve becerinin sergileneceği ortama geçilmiştir.

2.6.4. İzleme Oturumları

Araştırmanın öğretim oturumlarında ölçüt karşılandıktan 1, 3 ve 4 hafta sonra, katılımcıların edindikleri çevrimiçi güvenlik becerilerini ne düzeyde devam ettirdiklerini belirlemek amacıyla izleme oturumları düzenlenmiştir. Bu oturumlarında katılımcılara herhangi bir ipucu sunulmamıştır. İzleme oturumları, yoklama oturumlarıyla aynı basamaklar izlenerek gerçekleştirilmiştir.

2.6.5. Genelleme Oturumları

Katılımcıların öğretimi gerçekleştirilen çevrimiçi güvenlik becerilerini farklı ortam, kişi ve araç-gereçlere genelleyip genellemediğini belirlemek amacıyla genelleme ön-test ve son-test oturumları düzenlenmiştir. Hedeflenen becerilerin farklı ortamlardaki genelleme düzeylerinin belirlenmesi amacıyla başlama düzeyi yoklama oturumlarının gerçekleştiği ortamlardan farklı alanlar; kişiler arası genelleme düzeylerinin belirlenmesi amacıyla başlama düzeyi yoklama oturumlarında sunulan tuzaklardan (telefon numarası/profil/e-posta adresi) farklı tuzaklar (telefon numarası/profil/e-posta adresi); araç-gereçler arası genelleme düzeylerinin belirlenmesi amacıyla ise başlama düzeyi yoklama oturumlarında kullanılan akıllı telefon ile benzer boyutlarda fakat farklı renkte bir telefon kullanılmıştır. Genelleme oturumları, yoklama oturumlarının yürütülmesi süreciyle benzer bir süreç izlenerek gerçekleştirilmiştir. Genelleme ön-test verileri öğretime başlamadan önce, genelleme son-test verileri ise öğretim tamamladıktan hemen sonra toplanmıştır.

2.7. Güvenirlilik

Bu araştırmada iki farklı güvenirlilik verisi (gözlemciler arası güvenirlilik ve uygulama güvenirliliği) toplanmıştır. Her evredeki oturumların en az %30'u yansız atama yoluyla

belirlenmiş olup, oturumlar alan uzmanı gözlemci tarafından izlenerek hem uygulama güvenilirliği hem de gözlemciler arası güvenilirliğe ilişkin veri toplanmıştır.

Bu araştırmanın gözlemciler arası güvenilirlik verileri başlama düzeyi, günlük yoklama, toplu yoklama, genelleme ve izleme oturumlarından yansız atama yoluyla belirlenmiş oturumların video kayıtlarının iki farklı gözlemci tarafından izlenmesiyle toplanmıştır. Gözlemciler belirlenen oturumların video kayıtlarını izleyerek değerlendirmeleri veri kayıt formlarına kaydetmişlerdir. Araştırmanın gözlemciler arası güvenilirlik verisinin hesaplanmasında $[\text{Toplam görüş birliği} / (\text{toplam görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı})] \times 100$ formülü kullanılmıştır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2012). Tablo 3'te gözlemciler arası güvenilirlik kat sayısına yer verilmektedir.

Tablo 3. Gözlemciler Arası Güvenirlik

Katılımcı	Başlama Düzeyi	Günlük Yoklama	Toplu Yoklama	Genelleme	İzleme
Eymen	%100	%100	%100	%100	%100
Zeynep	%100	%100	%100	%100	%100
Ali	%100	%100	%100	%100	%100
Şafak	%100	%100	%100	%100	%100

Araştırmanın uygulama güvenilirliği verileri başlama düzeyi, öğretim, günlük yoklama, toplu yoklama, genelleme ve izleme oturumlarında veri toplama araçlarına kaydedilmiştir. Bu araştırmada, gerçekleştirilen tüm oturumların en az %30'undan uygulama güvenilirliği verisi toplanmıştır. Uygulama güvenilirliği katsayısını hesaplamak için ise $[\text{Gözlenen uygulamacı davranışı} / \text{Planlanan uygulamacı davranışı}] \times 100$ formülü kullanılmıştır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2012). Bu verilerin analizi Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Uygulama Güvenirliği Verileri

Katılımcı	Başlama Düzeyi	Öğretim	Günlük Yoklama	Toplu Yoklama	Genelleme	İzleme
Eymen	%100	%100	%92	%100	%100	%100
Zeynep	%100	%100	%100	%100	%100	%100
Ali	%100	%100	%100	%100	%83	%100
Şafak	%100	%100	%100	%100	%100	%100

2.8. Sosyal Geçerlik

Araştırma amacının, araştırma sürecinde düzenlenen öğretim uygulamalarının ve araştırma verilerinin önemini belirlemesi amacıyla katılımcıların ebeveynlerinden (anneanne ve babaanne) ve sınıf öğretmenlerinden sosyal geçerlik verisi toplanmıştır. Katılımcıların sınıf öğretmenlerine ve ebeveynlerine katılımcıların uygulama oturumlarındaki videoları izletilerek araştırmadaki ilerlemelerine ilişkin bilgi edinmeleri sağlanmıştır. Sosyal geçerlik verilerinin toplanması sürecinde sosyal geçerlik belirleme yöntemlerinden biri olan öznel değerlendirme yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırma kapsamında ebeveynler ile öğretmenlerin doldurduğu sosyal geçerlik formlarından elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilmiştir.

BULGULAR

3.1. Sosyal Öykülerin Etkililiğine İlişkin Bulgular

Araştırmada katılımcıların “başlama düzeyi, günlük yoklama, toplu yoklama, genelleme ve izleme” oturumlarındaki tepkileri analiz edilmiş ve hedeflenen çevrimiçi güvenlik becerilerinin kazandırılmasında sosyal öykülerin etkililiğine ilişkin bulgular elde edilmiştir.

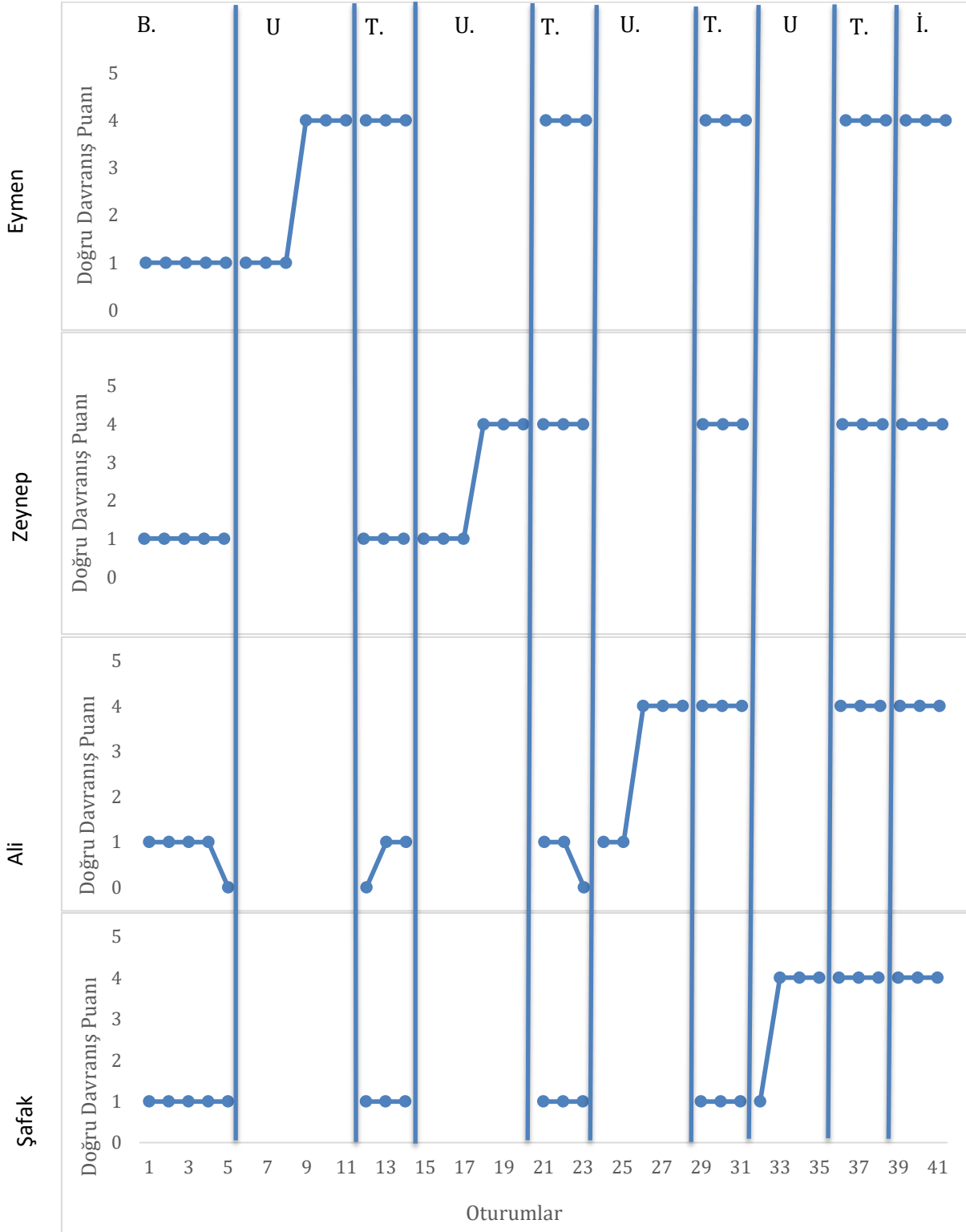
Eymen, Zeynep, Ali ve Şafak'ın hedeflenen çevrimiçi güvenlik becerilerini edinim düzeylerine ilişkin bulguları Şekil 1'de, genellemelerine ilişkin bulguları ise Şekil 2, Şekil 3 ve Şekil 4'te yer almaktadır.

Eymen'in başlama düzeyi oturumlarında hedeflenen "Tanımadığı kişilerden gelen e-postaları ailesindeki bir yetişkine bildirme" becerisine ilişkin doğru tepki sergilemediği (bir puan aldığı) görülmektedir. Eymen'in Şekil 1'de gösterilen öğretim oturumlarındaki performansı incelendiğinde, altı öğretim oturumu sonucunda hedeflenen beceriyi edindiği (dört puan düzeyinde) belirlenmiştir. Eymen'in hedeflenen beceriye ilişkin ölçütü karşılaşmasının ardından bir, üç ve dört hafta sonra gerçekleştirilen izleme oturumlarında da edindiği beceriyi sürdürdüğü (dört puan düzeyinde) görülmektedir. Eymen'in ortam, kişi ve araç-gereçler arası genelleme ön-test oturumunda bir puan düzeyinde, genelleme son-test oturumunda ise dört puan düzeyinde performans sergilediği görülmektedir (bkz. Şekil 2, Şekil 3 ve Şekil 4).

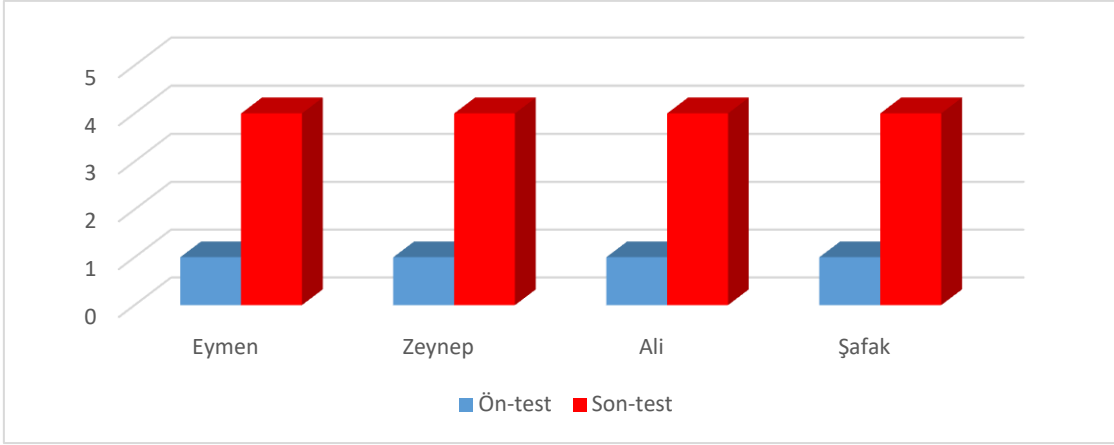
Zeynep'in başlama düzeyi oturumlarında hedeflenen "Tanımadığı kişilerden gelen arkadaşlık isteklerini ailesindeki bir yetişkine bildirme" becerisine ilişkin doğru tepki sergilemediği (bir puan aldığı) görülmektedir. Zeynep'in Şekil 1'de gösterilen öğretim oturumlarındaki performansı incelendiğinde, altı öğretim oturumu sonucunda hedeflenen beceriyi edindiği (dört puan düzeyinde) belirlenmiştir. Zeynep'in hedeflenen beceriye ilişkin ölçütü karşılaşmasının ardından bir, üç ve dört hafta sonra gerçekleştirilen izleme oturumlarında da edindiği beceriyi sürdürdüğü (dört puan düzeyinde) görülmektedir. Zeynep'in ortam, kişi ve araç-gereçler arası genelleme ön-test oturumunda bir puan düzeyinde, genelleme son-test oturumunda ise dört puan düzeyinde performans sergilediği görülmektedir (bkz. Şekil 2, Şekil 3 ve Şekil 4).

Ali'nin başlama düzeyi oturumlarında hedeflenen "Tanımadığı kişilerden gelen görüntülü aramaları ailesindeki bir yetişkine bildirme" becerisine ilişkin doğru tepki sergilemediği (ortalama 0,8 puan aldığı [ranj=0-1]) görülmektedir. Ali'nin Şekil 1'de gösterilen öğretim oturumlarındaki performansı incelendiğinde, beş öğretim oturumu sonucunda hedeflenen beceriyi edindiği (4 puan düzeyinde) belirlenmiştir. Ali'nin hedeflenen beceriye ilişkin ölçütü karşılaşmasının ardından bir, üç ve dört hafta sonra gerçekleştirilen izleme oturumlarında da edindiği beceriyi sürdürdüğü (dört puan düzeyinde) görülmektedir. Ali'nin ortam, kişi ve araç-gereçler arası genelleme ön-test oturumunda bir puan düzeyinde, genelleme son-test oturumunda ise 4 puan düzeyinde performans sergilediği görülmektedir (bkz. Şekil 2, Şekil 3 ve Şekil 4).

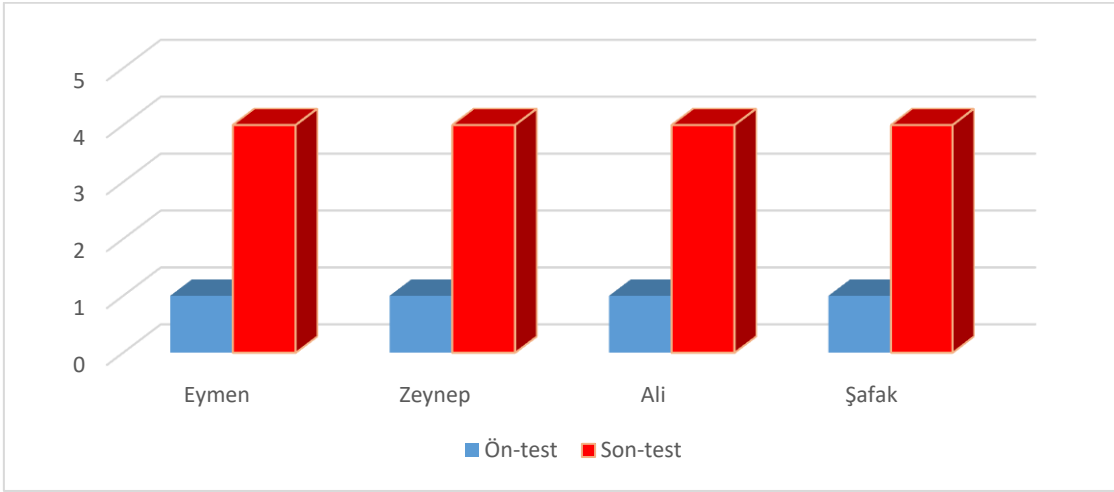
Şafak'ın başlama düzeyi oturumlarında hedeflenen "Tanımadığı kişilerden gelen arkadaşlık isteklerini ailesindeki bir yetişkine bildirme" becerisine ilişkin doğru tepki sergilemediği (bir puan aldığı) görülmektedir. Şafak'ın Şekil 1'de gösterilen öğretim oturumlarındaki performansı incelendiğinde, dört öğretim oturumu sonucunda hedeflenen beceriyi edindiği (dört puan düzeyinde) belirlenmiştir. Ali'nin hedeflenen beceriye ilişkin ölçütü karşılaşmasının ardından bir, üç ve dört hafta sonra gerçekleştirilen izleme oturumlarında da edindiği beceriyi sürdürdüğü (dört puan düzeyinde) görülmektedir. Şafak'ın ortam, kişi ve araç-gereçler arası genelleme ön-test oturumunda bir puan düzeyinde, ortamlar ve kişiler arası genelleme son-test oturumunda ise dört puan düzeyinde performans sergilediği görülmektedir. Şafak başka telefonda sosyal medya hesabını açmak istemediği için araç-gereçler son test oturumunda ise veri toplanamamıştır (bkz. Şekil 2, Şekil 3 ve Şekil 4).



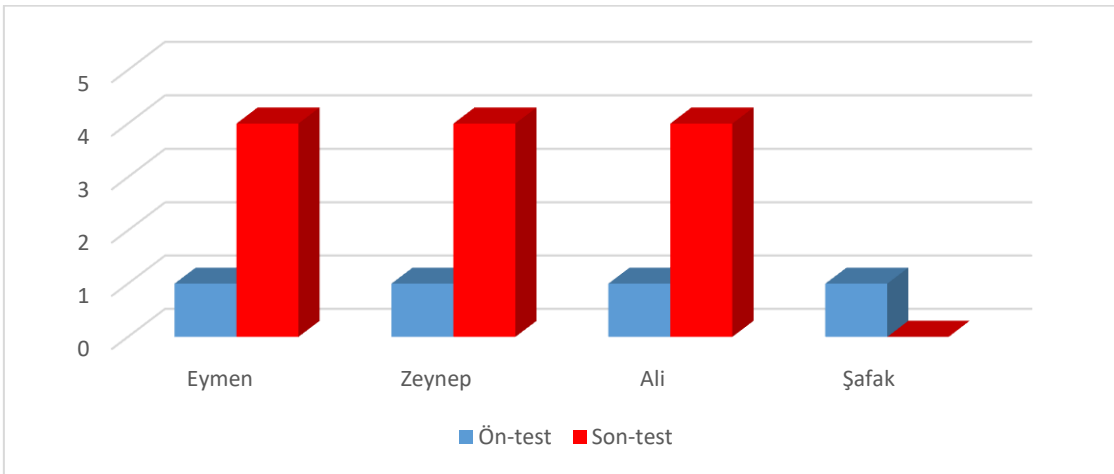
Şekil 1. Eymen, Zeynep, Ali ve Şafak'ın Hedeflenen Çevrimiçi Güvenlik Becerilerindeki Başlama Düzeyi (B.D.), Uygulama (U.), Toplu Yoklama (T.Y.) ve İzleme (İ.) Oturumlarına İlişkin Doğru Davranış Puanları



Şekil 2. Katılımcıların Kişiler Arası Genelleme Ön-Test ve Son-Test Oturumlarındaki Doğru Davranış Puanları



Şekil 3. Katılımcıların Ortamlar Arası Genelleme Ön-Test ve Son-Test Oturumlarındaki Doğru Davranış Puanları



Şekil 4. Katılımcıların Araç-Gereçler Arası Genelleme Ön-Test ve Son-Test Oturumlarındaki Doğru Davranış Puanları

3.2. Sosyal Geçerlik Bulguları

Araştırmanın amaçları doğrultusunda katılımcıların sınıf öğretmenleri ve ebeveynlerinden sosyal geçerliğe ilişkin veri toplanmıştır. İzleyen başlıklarda ilk olarak katılımcıların sınıf öğretmenlerinden, sonrasında katılımcıların ebeveynlerinden (anneanne ve babaannelerinden) elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

3.2.1. Öğretmenlerin Sosyal Geçerlik Bulguları

Katılımcıların sınıf öğretmenlerin araştırmaya ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu belirlenmiştir. Araştırmada sınıf öğretmenlerine kapalı uçlu sorular ile bazı açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Öğretmenlerin kapalı uçlu sorulara verdikleri yanıtlar incelendiğinde, tüm öğretmenler zihinsel yetersizliği olan bireylere çevrimiçi güvenlik becerilerinin öğretiminin günlük yaşama bağımsız biçimde katılımları açısından ve ileriki yaşamlarında kullanmaları açısından önemli beceriler olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler, öğrencilerine farklı çevrimiçi güvenlik becerileri ile diğer alanlarda yer alan becerilerin kazandırılmasında sosyal öykü uygulamalarını kullanabileceklerini ifade etmişlerdir.

Yeşim Öğretmen çalışmanın beğendiği yönlerini aşağıdaki sözlerle ifade etmiştir: *“Çalışmanın en beğendiğim yönü öğrencilerimizin internette güvenli zaman geçirmelerine yönelik olması ayrıca her öğrenciye farklı becerilerinin seçilmesi farklı örnekleri de görmemizi sağladı. Kazandırılan çevrimiçi güvenlik becerisinin öğrencilerin kendilerini korumalarına katkı sağlayacağı ve çocukların çevrimiçi taciz durumunda kendilerini korumalarını ve koruyamasalar bile bu durumu ailelerine söyleyecek olmalarından dolayı önemlidir.”* Zeliha Öğretmen *“Çalışmanın beğendiğim yönü, çevrimiçi güvenlik becerisi öğrencinin günlük yaşamda sık sık kullandığı interneti, güvenli bir şekilde kullanmasını sağlıyor bu durum çocuklarımız için çok önemli. Bu çalışmayla çocuklarımız bu becerileri öğrenmiş oluyor.”*, Erdal Öğretmen ise aynı soruyu *“Tanımadığı kişilerden gelen arama/arkadaşlık isteği/e-postaları ailelerine cevap vermeden ailelerine söylemeleri çocukların güvenliği için çok önemli bu beceriyi öğrendiklerinde farklı durumları da aileleri ile paylaşmayı öğrenmeleri de kolaylaştırır.”* sözleriyle özetlemiştir.

Yeşim Öğretmen izlediği öğretim oturumlarında hoşuna giden yönleri *“Sosyal öykülerin fotoğraflarının olması, sosyal öykülerin zor olmaması ve oturumların kısa olması”* sözleriyle, Zeliha Öğretmen *“Oturumların kısa olması, öykülerin öğrenciler tarafından kolay anlaşılması, ailelerinin de oturumda yer alması”* sözleriyle, Erdal Öğretmen ise *“Çocukların öyküleri okuyabilmesi, sosyal öykülerin basit ve anlaşılır olması”* sözleriyle açıklamıştır.

3.2.2. Ebeveynlerin Sosyal Geçerlik Bulguları

Katılımcıların ebeveynlerinin kapalı uçlu sorulara verdiği yanıtlar incelendiğinde, ebeveynler öğretimi yapılan çevrimiçi güvenlik becerilerinin çocuklarının bağımsız yaşamına katkı sağlayacak önemli beceriler olduğunu ve günlük yaşamlarında sıkça kullanacakları beceriler olduğunu belirtmişlerdir. Ebeveynler videolarda izledikleri sosyal öykü uygulamalarının anlaşılır olduğunu ve sosyal öykünün kendileri tarafından kullanılabilir, kolay bir yöntem olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca bu becerilerin çocukların günlük yaşamlarına güvenli bir şekilde devam etmelerini sağlayan beceriler olduğunu ve çocuklarının bağımsız yaşam becerilerine önemli katkılar sağlayabileceğini vurgulamışlardır. Ebeveynler çocuklarının bu çalışmaya katılmasından hoşnut olduklarını dile getirmişlerdir.

Ebeveynlerin açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar, katılımcıların çevrimiçi güvenlik becerilerini kazanmalarının, yaşamlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Eymen’in anneanesi görüşlerini *“Çocuğum artık telefona bakarken biri atarsa, yazarsa bana söylüyor.”* sözleriyle, Zeynep’in anneanesi görüşlerini *“Telefona biri bir şey atınca cevap vermiyor yavrum hemen bana söylüyor, ben de annesine, babasına söylüyorum bunu öğrenmesi iyi oldu.”* sözleriyle, Ali’nin babaanesi görüşlerini *“Artık biri aradığı anda getirip veriyor bakıyorum. İyi*

oldu öğrenmesi biri kötü bir şey yaparsa, ararsa söyler diye rahatım.” Şafak’ın babaannesi ise görüşlerini “Telefonla oynuyor, oynasın tabi ama bizi dinliyor artık telefonda ne yaptığını artık sorunca gösteriyor bize. Böyle olunca iyi oluyor tabii” sözleriyle dile getirmiştir.

Ebeveynlere bireylerin kazandığı çevrimiçi güvenlik becerilerini günlük yaşamında kullandığını gözlemleyip gözlemedikleri sorulmuştur. Eymen’in anneannesi görüşlerini *“Önceden getirmezdi telefonu, telefon çalınca kim dediğimde cevap vermezdi. Artık Eymen’e tanıdığı, tanımadığı biri arkadaşlık gönderse hemen getiriyor veriyor bana telefonu çocuğum.”* ifadeleriyle, Zeynep’in anneannesi görüşlerini *“Zeynep telefona çok bakıyor, birileri arkadaşlık isteği atıyormuş. Öğrendi artık geçen komşu arkadaşlık isteği göndermiş hemen getirdi bana istek attı dedi.”* sözleriyle, Ali’nin babaannesi *“Çocuğumun telefonu çalıyor hemen çağırıyor artık beni önceden telefonun sesini duymazdık bile açıyor mu açmıyor mu bilmezdik. Şimdi açmadan getirip gösteriyor telefonu.”* sözleriyle ifade etmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen bulgular, zihinsel yetersizliği olan bireylere çevrimiçi güvenlik becerilerinin öğretiminde sosyal öykü ile öğretimin etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretim tamamlandıktan bir, üç ve dört hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında katılımcıların edindikleri çevrimiçi güvenlik becerilerini sürdürdükleri görülmüştür. Ayrıca araştırma bulguları, katılımcıların sosyal öykü yöntemi ile çevrimiçi güvenlik becerilerini farklı ortam, kişi, araç-gereçlere genellemelerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte öznel değerlendirme yoluyla katılımcıların ebeveynleri ve sınıf öğretmenlerinden toplanan sosyal geçerlik verileri, araştırma sonuçlarına ilişkin görüşlerinin olumlu olduğunu göstermektedir.

Araştırma bulguları, sosyal öykülerin zihinsel yetersizliği olan bireylere çevrimiçi güvenlik becerilerinin öğretiminde etkili olduğunu göstermektedir. Alan yazında yapılan çalışmalar sosyal öykülerin sosyal beceriler (Croizer ve Tincani, 2007; Sansotti ve Powell-Smith, 2006), oyun becerileri (Barry ve Burlew, 2004; Turhan, 2015), özbakım becerileri (Hagiwara ve Myles, 1999; Karayazı ve diğerleri, 2014; Toplis ve Hadwin, 2006) ve güvenlik becerileri (Değirmenci, 2018; Gökkaya-Horzum, 2021; Kutlu, 2016; Süzer, 2015) gibi farklı becerilerin öğretiminde etkili olarak kullanıldığını göstermektedir. Dolayısıyla bu araştırmadan elde edilen bulgular alan yazında yapılan diğer araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir.

Bu araştırma zihinsel yetersizliği olan bireylere çevrimiçi güvenlik becerilerinin öğretiminde sosyal öykülerin kullanıldığı ilk çalışmadır. Alan yazında özel gereksinimli bireylerin çevrimiçi becerilerine yönelik araştırmalar yer almaktadır. Ancak bu araştırmaların çoğunlukla bireylerin çevrimiçi davranışlarını tipik gelişim gösteren akranları ve diğer yetersizlik grupları ile karşılaştırmaya yönelik olduğu görülmüştür (Örneğin, Kloosterman, Kelley, Craig, Parker ve Javier, 2013). Bunun yanı sıra özel gereksinimli bireylerin çevrimiçi davranışlarını belirlemeye yönelik ve bireylerin çevrimiçi güvenlik davranışlarına ilişkin ebeveyn görüşlerinin belirlendiği araştırmalar da bulunmaktadır (Örneğin, Cappadocia ve diğerleri, 2012; Kuo ve diğerleri, 2014; Kowalski ve Fedina, 2011; Sallafranque-St-Louis ve Normand, 2017). Uluslararası alan yazınında otizm spektrum bozukluğu olan bireylere çevrimiçi güvenlik becerilerinin kazandırılmasına ilişkin sadece bir araştırma bulunmaktadır (Zinicola, 2021). Oysa günümüzde zihinsel yetersizliği olan bireylerin tipik gelişim gösteren akranlarına kıyasla daha fazla güvenlik problemi yaşadıkları önemle vurgulanmaktadır (Agran, Krump, Spooner ve Traice-Lynn, 2012). Bu araştırmanın zihinsel yetersizliği olan bireylere çevrimiçi güvenlik becerilerinin öğretilmesiyle ilgili olarak ilk çalışma olması, araştırmanın güçlü yanlarından biridir. Bu bağlamda zihinsel yetersizliği olan bireylerin çevrimiçi güvenlik becerilerinin öğretimine yönelik araştırmaların alan yazınına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın sona ermesinin ardından bir, üç ve dört hafta sonrasında zihinsel yetersizliği olan bireylerin edindikleri çevrimiçi güvenlik becerilerini ne düzeyde koruduklarını belirlemek amacıyla izleme oturumları gerçekleştirilmiştir. İzleme oturumlarında bireylerin edindikleri becerileri korudukları belirlenmiştir. Bu durum, güvenlik becerilerinin öğretilmesinde sosyal öykü yönteminin kullanıldığı diğer araştırmalardan elde edilen bulguları desteklemektedir (Değirmenci, 2018; Gökkaya-Horzum, 2021; Kutlu, 2016; Süzer, 2015). Diğer bir deyişle, araştırmada elde edilen izleme bulguları diğer araştırmaların bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Araştırmada sosyal öykülerin dört katılımcıdan üçünün edindikleri çevrimiçi güvenlik becerilerini farklı ortam, kişi ve araç-gereçlere genellemelerinde etkili olduğu; bununla birlikte bir katılımcının ise farklı ortam ve kişilere genellemesinde etkili olduğu görülmüştür. Söz konusu katılımcının edindiği beceriyi farklı araç-gereçlere genelleme düzeyini belirlemek amacıyla yapılan son-test oturumunda, kişisel hesabını farklı bir cihazda açmak istememesi nedeniyle katılımcıdan genelleme son-test verisi toplanamamıştır. Alan yazın incelendiğinde sosyal öykü uygulamalarının etkililiğini inceleyen bazı çalışmalarda otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin kazandıkları becerileri farklı ortam ve kişilere genelleyebildikleri görülürken (Olçay-Gül ve Tekin-İftar, 2016; Thompson ve Johnston, 2013) diğer çalışmalarda ise genelleyemedikleri tespit edilmiştir (Sansotti ve Powell-Smith, 2008; Xin ve Sutman, 2011). Bu araştırmadan elde edilen genelleme bulguları diğer araştırmaların genelleme bulgularıyla benzerlik göstermekte ve bu bulguların alan yazını desteklemekte olduğu görülmektedir. Bu araştırmada katılımcıların edindikleri çevrimiçi güvenlik becerilerini farklı araç-gereçlere genellemelerine yönelik verilerin yer alması nedeniyle de araştırmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın öznel değerlendirme yoluyla elde edilen sosyal geçerlik verileri incelendiğinde, hem katılımcıların ebeveynlerinin hem de sınıf öğretmenlerinin araştırmaya yönelik olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu araştırmadan elde edilen sosyal geçerlik bulgularının öznel değerlendirme yoluyla elde edilen alan yazında yapılan diğer araştırmalarla tutarlılık gösterdiği görülmüştür (Acar, 2015; Adams ve diğerleri, 2004; Croizer ve Tincani, 2006; Graetz, 2003; Kutlu, 2016; Sansosti ve Powell-Smith, 2006; Thompson ve Johnston, 2013; Toplis ve Hadwin, 2006; Turhan, 2015).

Bu araştırmada bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. Araştırmanın zihinsel yetersizlik tanısı olan dört katılımcıyla gerçekleştirilmiş olması, zaman sınırından dolayı silikleştirme yapılamamış olması ve genelleme oturumlarının sadece bireylerin yaşadığı evlerde gerçekleştirilmiş olması bu araştırmanın sınırlılıklarını oluşturmaktadır. Bu noktalardan hareketle, uygulamaya yönelik olarak zihinsel yetersizliği olan bireylere yeni çevrimiçi güvenlik becerilerinin kazandırılmasında sosyal öykülerin kullanılmasına yönelik aile üyelerine, bakıcılara, akranlara, öğretmenlere sosyal öykü ile ilgili eğitim oturumları düzenlenebilir; zihinsel yetersizliği olan bireylere yönelik geliştirilen öğretim programlarında çevrimiçi güvenliğe ilişkin kazanımlara yer verilebilir. Ayrıca ileri araştırmalarda farklı tanı, yaş ve gelişim özellikleri olan bireylere çevrimiçi güvenlik becerilerinin öğretiminde farklı bilimsel dayanaklı uygulamalar kullanılabilir, hangilerinin daha etkili ve verimli olduğunu belirlemeye yönelik araştırmalar tasarlanabilir.

KAYNAKÇA

Acar, Ç. (2015). *Otizimli çocuklara sosyal becerilerin öğretiminde anneler tarafından hazırlanarak sunulan sosyal öykü ve video modellerle öğretim uygulamalarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

- 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.
- Agran, M., Krupp, M., Spooner, F., ve Zakas, T. L. (2012). Asking students about the importance of safety skills instruction: A preliminary analysis of what they think is important. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 37(1), 45-52.
- 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.
- Bergstrom, R., Najdowski, A. J. ve Tarbox, J. (2014). A systematic replication of teaching children with autism to respond appropriately to lures from stranger. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 47, 1-5.
- Bıçakcı, M., ve Gül, S. O. (2019). Akranlarca sunulan sosyal öykülerin gelişimsel yetersizliği olan ilkököl öğrencilerinin karşıdan karşıya geçme becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 44(199), 254-278.
- Cappadocia, M. C., Weiss, J. A., ve Pepler, D. (2012). Bullying experiences among children and youth with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(2), 266-277.
- Chiner, E., Gmez-Puerta, M., ve Cardona-Molt, M. (2017). Internet and people with intellectual disability: an approach to caregivers' concerns, prevention strategies and training needs. *Journal of New Approaches in Educational Research (NAER Journal)*, 6(2), 153-158.
- Crozier, S., ve Tincani, M. (2005). Using a modified social story to decrease the disruptive behavior of a child with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 20, 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.
- Değirmenci, H. D (2018). *Koçluk içeren ve içermeyen web-tabanlı mesleki gelişim uygulamalarının otizmli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öğretim becerilerini ve öğrencilerinin güvenlik becerilerini edinmeleri açısından karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Eskişehir.
- Dell'Osso, L., Bertelloni, C. A., Di Paolo, M., Avella, M. T., Carpita, B., Gori, F., ... & Carmassi, C. (2019). Problematic internet use in university students attending three superior graduate schools in Italy: is autism spectrum related to suicide risk?. *International Journal Of Environmental Research and Public Health*, 16(7), 1098.
- Godish, D. (2010). *Evaluation of video modeling for teaching abduction prevention skills to children diagnosed with autism and aspergers disorder*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Florida: University of South Florida.
- Gökkaya-Horzum, İ. (2021). *Zihinsel yetersizliği olan bireylere emniyet kemeri takarak güvenli seyahat etme becerisinin öğretiminde sosyal öykülerin etkiliği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir
- Gray, C. A., ve Garand, J. D. (1993). Social stories: Improving responses of students with autism with accurate social information. *Focus on Autistic Behavior*, 8(1), 1-10.
- Haddon, L., ve Stald, G. (2009). A comparative analysis of European press coverage of children and the internet. *Journal of Children and Media*, 3(4), 379-393.

- Hagiwara, T., ve Myles, B. S. (1999). A multimedia social story intervention: Teaching skills to children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 14(2), 82-95.
- Honsberger, T. (2015). *Teaching individuals with autism spectrum disorder safe pedestrian skills using video modeling with in situ video prompting (Doktora Tezi)*. ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi (UMI No. 10095878).
- 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.
- Just, M., v Berg, T. (2017). Keeping children safe Online: Understanding the concerns of carers of children with autism. In IFIP conference on human-computer interaction (pp. 34-53). Springer, Cham.
- Karayazi, S., Kohler Evans, P., ve Filer, J. (2014). The effects of a social story™ intervention on the pro-social behaviors of a young adult with autism spectrum disorder. *International Journal of Special Education*, 29(3), 126-133.
- Kennedy, H., Evans, S., ve Thomas, S. (2011). Can the web be made accessible for people with intellectual disabilities?. *The Information Society*, 27(1), 29-39.
- Kıyak, Ü. E., Tuna, D. M., ve Tekin-İftar, E. (2019). Zihin yetersizliği olan bireylere güvenlik becerilerinin öğretimi: Kapsamlı betimsel analiz. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(1), 143-176.
- Kloosterman, P. H., Kelley, E. A., Craig, W. M., Parker, J. D., & Javier, C. (2013). Types and experiences of bullying in adolescents with an autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(7), 824-832.
- Kuo, Y. C., Walker, A. E., Schroder, K. E., ve Belland, B. R. (2014). Interaction, İnternet self-efficacy, and self-regulated learning as predictors of student satisfaction in online education courses. *The Internet and Higher Education*, 20, 35-50.
- Kutlu, M. (2016) *Otizimli bireylere yabancı kişilerden korunma becerilerinin öğretiminde sosyal öykülerin yalnız sunumuyla video modellerle birlikte sunulmasının karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Eskişehir.
- Kowalski, R. M., ve Fedina, C. (2011). Cyber bullying in ADHD and Asperger Syndrome populations. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(3), 1201-1208.
- Larsson-Lund, M., ve Nyman, A. (2019). Occupational challenges in a digital society: A discussion inspiring occupational therapy to cross thresholds and embrace possibilities. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 27(8), 550-553.
- Lee, S. J., ve Chae, Y. G. (2012). Balancing participation and risks in children's internet use: The role of internet literacy and parental mediation. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 15(5), 257-262.
- Livingstone, S., ve Haddon, L. (2013). Children's use of online technologies in Europe: a review of the European evidence base. <http://eprints.lse.ac.uk/50228/> (Erişim Tarihi: 15.09.2021)
- Livingstone, S., Mascheroni, G., ve Staksrud, E. (2018). European research on children's internet use: Assessing the past and anticipating the future. *New Media & Society*, 20(3), 1103-1122.

- Macmillan, K., Berg, T., Just, M., ve Stewart, M. (2020). Are autistic children more vulnerable online? Relating autism to online safety, child wellbeing and parental risk management. In Proceedings of the 11th Nordic Conference on Human-Computer Interaction: Shaping Experiences, Shaping Society (pp. 1-11).
- Mechling, L. C., ve Seid, N. H. (2011). Use of a hand-held personal digital assistant (PDA) to self-prompt pedestrian travel by young adults with moderate intellectual disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 46 (20), 220-237.
- National Autism Center (2009). *National Autism Center's National Standards Report*. Randolph, Massachusetts. <http://www.nationalautismcenter.org/nationalstandards-project/> (Erişim Tarihi: 08.09.2021)
- Olçay, S., Kıyak, Ü. E., ve Toper, Ö. (2021). Is Social Story™ an evidence-based practice? a meta-analysis and comprehensive descriptive analysis study. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, Erken Görünüm, 1-28.
- Olçay-Gül, S., ve Tekin-İftar, E. (2016). Family generated and delivered social story intervention: Acquisition, maintenance, and generalization of social skills in youths with ASD. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 51(1), 67-78.
- Pew Research Center, (2021). Internet/Broadband Fact Sheet. "<https://www.pewresearch.org/internet/fact-sheet/internet-broadband/>" (Erişim Tarihi: 16.01.2022).
- Ringland, K. E., Wolf, C. T., Dombrowski, L., ve Hayes, G. R. (2015). Making" safe" community-centered practices in a virtual world dedicated to children with autism. In Proceedings of the 18th ACM conference on computer supported cooperative work & social computing (pp. 1788-1800).
- Sallafranque-St-Louis, F., ve Normand, C. L. (2017). From solitude to solicitation: How people with intellectual disability or autism spectrum disorder use the internet. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 11(1).
- 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.
- Scattone, D., Tingstrom, D. H., ve Wilczynski, S. M. (2006). Increasing appropriate social interactions of children with autism spectrum disorders using Social Stories™. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 21(4), 211-222.
- 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(6), 535-543.
- Süzer, T. (2015). *Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere cinsel istismardan korunma becerilerinin öğretiminde sosyal öykü yönteminin etkililiği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Eskişehir.
- Tekin-İftar, E. ve Kırcaali-İftar, G. (2012). *Özel eğitimde yanlış öğretim yöntemleri*. Ankara: Vize Basın Yayın.
- Thompson, R. M., ve Johnston, S. (2013). Use of social stories to improve self-regulation in children with autism spectrum disorders. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, 33(3), 271-284.
- 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. (2015). *Otizm spektrum bozukluğu gösteren çocuklara sosyal beceri öğretiminde sosyal öykü ve video model uygulamalarının etkililik ve verimlilikleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Türkiye İstatistik Kurumu, (2020). Hanehalkı bilişim teknolojileri (BT) kullanım araştırması. [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2020-33679](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2020-33679) (Erişim Tarihi: 11.03.2021)
- Valcke, M., De Wever, B., Van Keer, H., ve Schellens, T. (2011). Long-term study of safe Internet use of young children. *Computers & Education*, 57(1), 1292-1305.
- Vandoninck, S., d'Haenens, L., ve Roe, K. (2013). Online risks: Coping strategies of less resilient children and teenagers across Europe. *Journal Of Children And Media*, 7(1), 60-78.
- Xin, J. F., ve Sutman, F. X. (2011). Using the smart board in teaching social stories to students with autism. *Teaching Exceptional Children*, 43(4), 18-24.
- Zinicola, J. (2021). *behavioral skills training to teach online safety responses to youth with autism spectrum disorder*. (Yüksek Lisans Tezi) https://scholarship.rollins.edu/mabacs_thesis/32/ adresinden erişildi.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Technological advances popularized the daily use of internet. Individuals quickly conduct several daily activities such as shopping, trade, communication and education online (Larsson-Lund ve Nyman, 2019). The popularity of the internet led to online risks experienced by individuals (Lee ve Chae, 2012; Livingstone ve Haddon, 2013). Individuals may experience various online risks such as photographs, images or articles that depict violence, pornography, racism, hate speech, or experience cyber harassment and bullying, and communication of private data (Haddon ve Stald, 2009; Livingstone, Mascheroni ve Staksrud, 2018; Valcke, De Wever, Van Keer ve Schellens, 2011). Literature review revealed only a few studies on the skills of individuals with developmental disabilities to protect themselves from online risks

The review of the studies on the online safety of individuals with developmental disabilities demonstrated that the authors mostly focused on the investigation of online behavior of individuals with autism spectrum disorder and the determination of parental views (Cappadocia, Weiss ve Pepler, 2012; Dell'Osso ve diğerleri, 2019; Just ve Berg, 2017; Kuo, Walker, Schroder, ve Belland, 2014; Kowalski ve Fedina, 2011; Macmillan, Berg, Just ve Stewart, 2020; Ringland, Wolf, Dombrowski ve Hayes, 2015; Sallafranque-St-Louis ve Normand, 2017). It was observed that no experimental studies were conducted on the online safety of individuals with intellectual disabilities in the literature.

In the present study, the effectiveness of social stories in the acquisition of online safety skills by individuals with intellectual disabilities was investigated. It could be suggested that the current study would contribute to the above-mentioned gap in the literature on the acquisition of online safety skills by individuals with intellectual disabilities.

Method

In the study, (a) whether social stories were effective in the acquisition of online safety skills by individuals with intellectual disabilities, (b) whether individuals with intellectual disabilities could maintain online safety skills one, three and four weeks after the instruction, and (c) could individuals with intellectual disabilities generalize the acquired online security skills to different setting, tools and individuals were determined.

The study was conducted with a multiple probe across participants design, a single-subject research method. Interviews were conducted to determine social validity and analyzed with a qualitative approach.

Participants

The study was conducted with three male and one female participants, who were 10-15 years old and diagnosed with mild intellectual disabilities. The participants were instructed four days a week in their residents. The online safety skills that were instructed in the study were determined by the author based on the interviews conducted with the parents of the participants after the discussions with school counselors.

Data collection and Analysis

Data registration forms developed by the author were employed to determine the baseline performance of the participants. The experimental process included the baseline, daily probes, collective probes, instruction, follow up, generalization pre-test and post-test sessions. The collected data were analyzed with the graphical analysis method. To determine the social validity of the study, social validity data were collected from the parents and classroom teachers of the participants. "Social Validity Form for Parents" and "Social Validity Form for Teachers" were used to collect the social validity data. In the study, two types of reliability data that included inter-observer reliability and application reliability were collected.

Results and Discussion

The study findings demonstrated that instruction with social stories was effective in the acquisition of online safety skills by individuals with intellectual disabilities. In the literature, one study investigated the effectiveness of social stories in the instruction of safety skills to individuals with intellectual disabilities (Gökkaya-Horzum, 2021). However, there were no studies on the acquisition of online safety skills by individuals with intellectual disabilities. Thus, the present study was the first in this field in the literature. Thus, the present study findings were consistent with other study findings in the literature.

In the follow-up sessions held one, three and four weeks after the instruction, it was observed that the participants retained online safety skills at a level that met the criteria. The review of the studies on the effectiveness of social stories revealed that the follow-up data were generally collected, and the participants displayed the acquired skills after the application (Değirmenci, 2018; Gökkaya-Horzum, 2021; Kutlu, 2016; Süzer, 2015). The follow-up data collected in the present study were consistent with other study findings in the literature.

The study findings revealed that social stories were effective on the generalization of online safety skills to various settings, individuals, and instruments. Literature review demonstrated that in certain studies that investigated the effectiveness of social stories, individuals with ASD could generalize the acquired skills to various settings and individuals (Olçay-Gül ve Tekin-İftar, 2016; Thompson ve Johnston, 2013), while other studies reported that they could not (Sansotti ve Powell-Smith, 2008; Xin ve Sutman, 2011). In a study conducted by Gökkaya-Horzum (2021), where the effectiveness of social stories in the acquisition of safe travel skills and wearing a seat belt by individuals with intellectual disabilities was investigated, it was reported that the participants could generalize the acquired skills to various setting and instruments. The generalization findings in the present study were similar to generalization findings reported in previous studies in the literature.

Furthermore, the social validity data collected from the parents and classroom teachers of the participants with subjective analysis demonstrated that their views on the study findings were positive. Based on the previous studies on social stories, where social validity data were collected, it could be suggested that certain social validity data were collected with subjective

analysis (Acar, 2015; Adams ve diğeri, 2004; Croizer ve Tincani, 2006; Graetz, 2003; Kutlu, 2016; Sansosti ve Powell-Smith, 2006; Thompson ve Johnston, 2013; Toplis ve Hadwin, 2006; Turhan, 2015). The present study social validity findings were consistent with the social validity findings reported in other studies that employed the subjective analysis method. Thus, it was suggested that the present study findings would contribute to the literature.

Limitations and Recommendations

The present study has certain limitations. These limitations include the limited sample size that included only four individuals with intellectual disabilities, the fact that the generalization sessions were conducted only in participant residences, and the social stories were not blurred in time. Future studies could be planned to instruct different online safety skills to individuals with intellectual disabilities. Furthermore, similar studies could be conducted with individuals of different ages and diagnoses. Also, it could be recommended to conduct further studies where social stories are instructed by different individuals in different settings.