



## Öğretmenlerin Gelişim Yetersizliği Olan Öğrencilere Sosyal Beceri Öğretimine İlişkin Bilgileri, Deneyimleri ve Mesleki Gelişim Gereksinimleri

### Teachers' Knowledge, Experience, and Professional Development Needs For Teaching Social Skills to Students with Developmental Disabilities

**Çimen ACAR**

Dr. Öğr. Üyesi ◆ Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi ◆ [ciacar@anadolu.edu.tr](mailto:ciacar@anadolu.edu.tr) ◆

ORCID: 0000-0002-9215-364X

**Hatice Deniz DEĞİRMENÇİ**

Dr. Öğr. Üyesi ◆ Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi ◆ [hddegirmenci@anadolu.edu.tr](mailto:hddegirmenci@anadolu.edu.tr) ◆

ORCID: 0000-0002-1053-4095

**Seray OLÇAY**

Doç. Dr. ◆ Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi ◆ [solcaygul@gmail.com](mailto:solcaygul@gmail.com) ◆

ORCID: 0000-0002-5007-7466

**Elif TEKİN İFTAR**

Prof. Dr. ◆ Anadolu Üniversitesi, Engelliler Araştırma Enstitüsü ◆ [eltekin@anadolu.edu.tr](mailto:eltekin@anadolu.edu.tr) ◆

ORCID: 0000-0001-5512-616X

#### Özet

Araştırmada gelişim yetersizliği olan öğrencilerle çalışan özel eğitim ve genel eğitim öğretmenlerinin gelişim yetersizliği olan öğrencilere sosyal becerilerin öğretimine ilişkin bilgi sahibi olma durumları, deneyimleri ve mesleki gelişim gereksinimlerinin ortaya konması amaçlanmaktadır. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden betimsel araştırma modeliyle tasarlanmıştır. Araştırma 120 katılımcı ile gerçekleştirilmiş olup veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen "Gelişim Yetersizliği Olan Çocuklara Sosyal Becerilerin Öğretilmesine İlişkin Özel Eğitim ve Genel Eğitim Öğretmenlerinin Bilgi, Deneyim ve Mesleki Gelişim Gereksinimlerini Belirleme Anketi" ile toplanmıştır. Araştırma verileri betimsel olarak analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, katılımcıların en yüksek düzeyde bilgi sahibi oldukları uygulamanın video destekli uygulamalar olduğu, ancak katılımcıların hiçbirinin aile aracılı uygulamalar, matris öğretimi ve umut vaad eden uygulamaları kullanmada kendilerini çok yeterli olarak değerlendirmedikleri görülmüştür. Katılımcıların hemen her öğretim uygulamasına ilişkin lisans ve /veya lisansüstü öğrenimleri sırasında ya da mesleki gelişim etkinliklerine katılarak eğitim aldıkları ve eğitimlerin niteliğini genellikle yeterli buldukları görülmüştür. Bulgular doğrultusunda; öğretmenlerin gelişim yetersizliği olan öğrencilere yönelik sosyal beceri öğretimi konusunda bilimsel-dayanaklı uygulamalara yer vererek öğretim yapmaları, umut vaad eden uygulamalar kapsamında lisans ve lisansüstü öğretimde bu uygulamaları içeren derslerin okutulması önerilebilir. Gelecek araştırmalarda gelişim yetersizliği olan çocuğa sahip ailelerin sosyal beceri ve sosyal becerilerin öğretimine ilişkin bilgi ve deneyimlerini belirlemeye yönelik araştırmalar gerçekleştirilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Gelişim yetersizliği, Otizm spektrum bozukluğu, Zihin yetersizliği, Sosyal beceriler, Sosyal beceri öğretimi

#### Abstract

This study is designed to reveal the knowledge, experience and professional development needs of special education and general education teachers working with students with developmental disabilities about teaching social skills to students with developmental disabilities. The researchers used descriptive

research design. The research was carried out with 120 participants, and the data were collected with the "Questionnaire for Determining the Knowledge, Experience and Professional Development Needs of Special Education and General Education Teachers on Teaching Social Skills to Children with Developmental Disabilities" developed by the researchers. Research data were analyzed descriptively. According to the findings of the study, the application with which the participants had the highest level of knowledge about was video-based interventions, but none of the participants considered themselves very competent in using parent-mediated interventions, matrix training and promising practices. In the research, it is seen that the participants received training during their undergraduate and/or graduate education or by participating in professional development activities related to teaching interventions. Participants generally stated that they find the quality of the education offered to them sufficient. In line of the findings obtained; It can be suggested that teachers should teach by including evidence-based practices in social skills teaching for students with developmental disabilities, and that courses containing these practices should be taught in undergraduate and graduate education within the scope of promising practices. Future studies can be conducted to determine the knowledge and experience of families with children with developmental disabilities on teaching social skills and social skills.

**Keywords:** Developmental disability, Autism spectrum disorder, Intellectual disability, Social skills, Social skill training

## 1. Giriş

Bireylerin toplumsal ortamlarda yaşamlarını devam ettirebilmeleri ve buldukları sosyal çevrenin birer üyesi olabilmeleri için diğer bireylerle iletişim ve etkileşim kurmaları, toplum tarafından kabul edilen davranışlar sergilemeleri, kendilerinden beklenen rol ve sorumlulukları yerine getirmeleri başka bir ifadeyle sosyal beceriler açısından yeterli bireyler olmaları beklenmektedir (Han ve Kampe, 2006; Semrud-Clikeman, 2007). Sosyal beceriler bireylerin birbirleriyle sözel olarak ya da jest ve mimikler aracılığıyla iletişim ve etkileşimde bulunmasını sağlayan etkileşimli, duruma özgü ve amaçlı davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Gerhardt ve Crimmins, 2013; Little vd., 2017). Sosyal beceriler iletişim başlatma, başkaları tarafından başlatılan iletişime tepki verme, bağlama uygun davranışlar sergileme, iş birliği yapma, bilgi isteme, empati kurma, etkinliklere katılma, arkadaş edinme ve kendini tanıma gibi pek çok farklı beceriyi içermektedir (Milligan vd., 2017; Watkins vd., 2016). Dolayısıyla, sosyal beceriler dil, bilişsel, akademik, bağımsız yaşam, güvenlik, serbest zaman, iş ve meslek becerileri gibi pek çok beceri alanıyla da ilişkili becerilerdir. Bu nedenle sosyal becerilerde yaşanan eksiklikler bireyin diğer bireylerle olan ilişkilerini, davranışlarını, akademik başarısını, sosyal hayata uyum, sağlık, istihdam edilme gibi birçok becerilerini olumsuz yönde etkilemekte (Silveira-Zaldivar, 2019); akran reddi, yalnızlık, sosyal kaygı gibi sorunları da beraberinde getirmektedir (Watkins vd., 2016). Sosyal beceri eksiklikleri aynı zamanda zihin yetersizliği, otizm spektrum bozukluğu, duyu-davranış bozukluğu gibi farklı tanı grupları için de ayırt edici ölçütlerden biri olma özelliği taşımaktadır (American Psychiatric Association, 2013; American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, 2010). Sosyal becerilere ilişkin sıralanan bu özellikler sosyal becerilerin desteklenmesi gerekli bir beceri alanı olduğunu; bireylerin sosyal becerilerinde yaşanan eksikliklerinin ise müdahale edilmesi gereken bir alan olarak karşımıza çıktığını göstermektedir.

Sosyal beceri eksiklikleri; beceri eksikliği, performans eksikliği, kendini kontrol becerilerinin eksikliği ve kendini kontrol performansının eksikliği olmak üzere farklı şekillerde gözlemlenebilmektedir (Gresham, 1986; Gresham ve Elliott, 1990; Little vd., 2017). Beceri eksikliği ile sosyal becerinin bireyin davranış dağarcığında olmaması, performans eksikliği ile bireyin davranış dağarcığında olan sosyal beceriyi kabul edilebilir düzeyde sergileyememesi, kendini kontrol becerilerinin eksikliğiyle kaygı, korku ve öfke gibi duygusal uyarılma tepkileri nedeniyle bireyin sosyal becerileri edinmemesi, kendini kontrol performansının eksikliğiyle ise, bireyin duygusal uyarılma tepkileri nedeniyle gerekli olan sosyal beceriyi istenilen tutarlıkta ve sıklıkta sergileyememesi olarak

ifade edilmektedir (Gresham, 2016; Little vd., 2017). Sosyal beceri eksikliğinin türü ne olursa olsun bu eksikliklerin belirlenmesi ev, okul ve kurumlarda sunulacak desteklerin yapılandırılması açısından kritik bir önem taşımaktadır.

Tipik gelişen bireyler sosyal becerileri öncelikle evde diğer aile üyelerini, izleyen yıllarda okullarda akranlarını ve öğretmenlerini, sosyal ortamlarda ise diğer bireyleri gözleyerek taklit etme yoluyla edinmektedir (Elliot ve Gresham, 1993). Ancak gözleyerek öğrenme becerilerinde sınırlılıklar gösteren bireylerin çoğu sosyal becerileri edinebilmek ve sosyal becerilerde yaşadıkları eksikliklerle başa çıkabilmek için desteğe gereksinim duymaktadır (Little vd., 2017; Moddy ve Laugeson, 2020). Bu bireyler arasında zihin yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu gibi gelişim yetersizliği olan bireyler ilk sıralarda yer almaktadır. Araştırmalar gelişim yetersizliği olan bireylerin tipik gelişen akranlarına göre pek çok alanda sosyal beceri eksiklikleri sergilediklerini göstermektedir (Friend ve Bursuck, 2006; Jewell vd., 2009; Little vd., 2017; Radley vd., 2020). Yine araştırmalar gelişim yetersizliği olan bireyler için evde aile üyelerinin, eğitim ortamlarında ise öğretmenlerin sosyal becerilerin öğretiminde etkili öğretim uygulamalarını kullanmalarının önemli olduğunu altını çizmektedir (Acar vd., 2017; Sigafos vd., 2017). Dolayısıyla, bu durum gelişim yetersizliği olan bireylere sosyal beceri öğretiminde etkili olan uygulamaların belirlenmesine yönelik çabaları beraberinde getirmektedir.

Neredeyse çeyrek yüzyıllık bir zaman diliminde araştırmalarda etkili olan öğretim uygulamalarının çeşitli ölçütlerle değerlendirilerek sentezler yapıldığı görülmektedir. Bu sentezlere bağlı olarak da bu uygulamaların bilimsel-dayanaklı olup olmadıkları rapor edilmekte (National Autism Center, 2015; National Professional Development Center in Autism Spectrum Disorder, 2014; National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice, 2020), ayrıca hangi uygulamaların hangi beceri alanlarında etkili sonuçlar verdiği de vurgulanmaktadır. National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice (NCAEP) tarafından (2020) yayımlanan raporda bilimsel-dayanaklı olmuş 28 uygulamadan söz edilmekte; akran aracılı öğretim, alternatif ve destekleyici iletişim, ayırık denemelerle öğretim, beceri analizi, bekleme süreli öğretim, bilişsel davranışsal müdahale, doğal öğretim uygulamaları, görsel destek sistemleri, ipucu sistemleri, kendini yönetme, model olma, pekiştirme, sosyal anlatılar, sosyal beceri öğretimi, teknoloji destekli öğretim ve müdahale, temel tepki öğretimi ve video modellerle öğretim uygulamalarının sosyal beceri öğretiminde bilimsel-dayanağı olan uygulamalar olarak sıralanmaktadır. Ülkemizde bilimsel-dayanaklı uygulamalar kavramı için kanıt-temelli uygulamalar kavramı da kullanılmaktadır. Bu çalışmada araştırmacılar bilimsel-dayanaklı uygulama kavramını kullanmayı tercih etmiştir.

Kurumsal raporların yanı sıra bağımsız araştırmacılar tarafından da farklı beceri alanları için uygulamaların bilimsel-dayanaklarının belirlenmesine yönelik sentez çalışmaları yürütülmektedir. Leaf (2017), sosyal beceri öğretiminde akran aracılı uygulamalar, aile aracılı uygulamalar, ayırık denemelerle öğretim, fırsat öğretimi, temel tepki öğretimi, video destekli uygulamalar, görsel öğrenme stratejileri, davranışsal beceri öğretimi, sosyal beceri grupları, sosyal öyküler ve matriks öğretimini, bilimsel-dayanağı olmuş uygulamalar olarak sıralarken aynı zamanda umut vaad eden uygulamalardan da söz etmektedir. Diğer bir çalışmada ise model olma, ipucu sunma, rol oynama ve pekiştirme gibi stratejiler ile sosyal beceri grupları, akran aracılı uygulamalar ve bilişsel süreç yaklaşımı sosyal beceri öğretiminde kullanılabilir öğretim uygulamaları olarak sıralanmaktadır (Watkins vd., 2016). Sıralanan bu uygulamalar alanyazında da sosyal beceri öğretiminde en çok kullanılan ve etkililiği en çok incelenen uygulamalar olarak karşımıza çıkmaktadır. 2020 yılında yayımlanan ve 1998-2018 yılları arasında yürütülmüş sosyal beceri öğretimine odaklanan 201 çalışmanın incelendiği bir araştırma sosyal beceri öğretiminde video destekli uygulamalar başta olmak üzere ayırık denemelerle öğretim, akran ve kardeş aracılı uygulamalar, davranışsal beceri öğretimi, doğal öğretim uygulamaları ve sosyal öyküler gibi

uygulamaların en çok kullanılan ve etkililiği en çok incelenen uygulamalar olduğunu ortaya koymaktadır (Radley vd., 2020).

Sosyal beceri öğretiminde bilimsel-dayanakları oluşmuş uygulamaların belirlenmesi kadar bu uygulamaların eğitim ortamlarında öğretmenler tarafından ne düzeyde kullanıldıkları da önemlidir. Bu amaçla yürütülen bir araştırmada Knight vd., (2018), özel eğitim öğretmenlerinin (n = 535) zihin yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerine sosyal beceri öğretimi sunmaya ilişkin hazır bulunuşluklarını, öğretim sunarken kullandıkları öğretim uygulamalarını, bilimsel-dayanaklı uygulamalara ilişkin bilgi düzeylerini ve bu uygulamalarla ilgili kaynaklara erişim fırsatlarını incelemiştir. Araştırmanın bulguları özel eğitim öğretmenlerinin sosyal beceri öğretimine ilişkin hazır bulunuşluk düzeylerinin düşük olduğunu; video destekli uygulamalar, temel tepki öğretimi, PECS gibi bilimsel-dayanaklı uygulamalarla birlikte çevresel düzenlemeleri sıklıkla kullandıklarını, ancak duyu bütünleme terapisi gibi bilimsel-dayanağı henüz oluşmamış uygulamalara da başvurduklarını göstermiştir. Araştırma ayrıca öğretmenlerin uygulamalar konusunda desteğe gereksinim duyduklarını, ancak bu amaçla yararlanabilecekleri kaynaklara erişim konusunda sorunlar yaşadıklarını ortaya koymuştur. Ülkemizde yürütülen araştırmalar da öğretmenlerin sosyal beceri öğretimine ve bu amaçla kullanılacak uygulamalara ilişkin bilgi düzeylerinin sınırlı olduğunu göstermektedir. Örneğin, kaynaştırma eğitimi veren ilköğretim öğretmenleriyle yürütülen (n = 172) bir araştırmada öğretmenlerin sosyal beceri öğretimi ile ilgili temel kavramlara ve sosyal beceri öğretim uygulamalarına ilişkin bilgilerinin sınırlı olduğu (Sazak-Pınar vd., 2013); özel eğitim okulu ve sınıflarında çalışan (n=10) öğretmenlerin ise öğrencilerine sosyal becerileri kazandırmak için sistematik uygulamalar kullanmak yerine gezi, piknik ve sinemaya gitme gibi boş zaman etkinlikleri düzenledikleri görülmüştür (Sazak-Pınar, 2014). Oysaki araştırmalar öğretmenlerin sosyal beceri öğretimine yönelik bilgi düzeyleri ile öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri arasında olumlu bir ilişki olduğunu (Yıldız, 2018), dolayısıyla eğitim ortamlarında gelişim yetersizliği olan öğrencilerin sosyal becerilerini desteklemek için öğretmenlerin sosyal beceri öğretimi sunma yeterliliklerinin desteklenmesi gerekliliğini göstermektedir.

Sonuç olarak ulusal ve uluslararası alanyazını gelişim yetersizliği olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin sosyal beceri öğretimi ile ilgili temel kavramlara ve sosyal beceri öğretim uygulamalarına ilişkin bilgilerinin sınırlı olduğunu göstermektedir (Knight vd., 2018). Son yıllarda ülkemizde öğretmenlerin bu uygulamalara ilişkin görüşlerinin alındığı ve öğretmenlerin konuyla ilgili gelişimlerini ön plana çıkaran araştırmalar yapılsa da (ör., Sazak Pınar vd., 2013; Sazak Pınar, 2014; Yıldız, 2019), bu uygulamalar hakkında öğretmenlerin ne derece bilgi sahibi oldukları, bilgi sahibi olan öğretmenlerin sınıflarında bu uygulamaları kullanıp kullanmadıkları ve öğrencilerin edindikleri sosyal becerileri nasıl genelledebileceklerine ilişkin bilgi sahibi olup olmadıklarına ilişkin kapsamlı araştırmaların yapılmasına gereksinim olduğu da açıktır. Sosyal becerilerin öğretilmesinin öğrencilerin ev, okul ve diğer toplumsal ortamlarda bağımsız olarak işlevde bulunabilmeleri için gerekliliği düşünüldüğünde öğretmenlerin bu becerilerin öğretimi konusunda sergileyecekleri bilimsel bilgiyi temel alan her türlü çaba son derece önemli olacaktır. Bu bakış açısından hareketle, bu araştırmada gelişim yetersizliği olan öğrencilerle çalışan özel eğitim ve genel eğitim öğretmenlerinin gelişim yetersizliği olan öğrencilere sosyal becerilerin öğretimine ilişkin bilgi sahibi olma durumları, deneyimleri ve mesleki gelişim gereksinimlerinin ortaya konması amaçlanmaktadır. Bu amaç kapsamında sıralanan sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenler “Gelişim Yetersizliği Olan Çocuklara Sosyal Becerilerin Öğretilmesine İlişkin Özel Eğitim ve Genel Eğitim Öğretmenlerinin Bilgi, Deneyim ve Mesleki Gelişim Gereksinimlerini Belirleme” anketinde yer alan sosyal becerilere ilişkin temel kavramlar hakkında bilgi sahibi midir?

2. Öğretmenler gelişim yetersizliği olan öğrencilere sosyal becerilerin öğretiminde kullanılan uygulamalar hakkında bilgi sahibi midir?
3. Öğretmenlerin kullandıkları uygulamalar nelerdir ve öğretmenler bu uygulamaları hangi sıklıkta kullandığını ifade etmektedir?
4. Öğretmenler kullandıkları uygulamalarda kendilerinin yeterli olduğunu düşünüyorlar mı?
5. Öğretmenlerin kullandıkları uygulamaların etkililiklerine ilişkin düşünceleri nelerdir?
6. Öğretmenler uyguladıklarını söyledikleri uygulamalarla ilgili herhangi bir eğitim aldılar mı, aldılarsa bu eğitime ilişkin düşünceleri nelerdir?
7. Öğretmenler sosyal beceri öğretiminde kullanılan uygulamalara ilişkin mesleki gelişim etkinliklerine gereksinim duyuyorlar mı?

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırmanın Deseni

Çalışmada nicel araştırma yöntemleri arasında yer alan betimsel araştırma modeliyle tasarlanmıştır. Betimsel araştırmalar bir olay ya da olguya ilişkin var olan durumun ortaya konduğu araştırmalardır (Creswell, 2012). Bu araştırmada da öğretmenlerin gelişim yetersizliği olan öğrencilere sosyal becerilerin öğretimine ilişkin bilgi sahibi olma durumları, deneyimleri ve mesleki gelişim gereksinimlerinin ortaya konması amaçlandığından araştırma betimsel araştırma deseniyle yürütülmüştür.

### 2.2. Araştırma Grubu

Araştırmanın katılımcıları Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'na bağlı resmi ve özel kurumlarda gelişim yetersizliği olan öğrencilerle çalışan/çalışmakta olan özel eğitim ve genel eğitim sınıf öğretmenleridir. Araştırmanın örnekleme amaçlı örnekleme tekniklerinden ölçüt örnekleme kullanılarak belirlenmiştir. Bu bağlamda katılımcılarda (a) MEB'e bağlı resmi ve özel kurumlarda gelişim yetersizliği olan öğrencilere öğretmenlik yapmış olmak ya da yapıyor olmak ve (b) özel gereksinimli öğrencisi bulunan genel eğitim sınıfı öğretmeni ile özel gereksinimli çocukların yer aldığı sınıflarda ve okullarda çalışan/çalışmakta olan özel eğitim sınıf öğretmeni olmak üzere iki ölçüt aranmıştır. Araştırmaya belirlenen ölçütleri karşılayan 121 öğretmen katılmış, ancak bir öğretmen "Araştırmaya katılmayı onaylıyor musunuz?" sorusuna "Hayır" seçeneğini işaretleyerek araştırmaya katılmak istemediğini belirtmiştir. Geriye kalan 120 öğretmen anketi doldurmuştur. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1'de özetlenmiştir.

### 2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada verilerin toplanması amacıyla araştırmacılar tarafından "Gelişim Yetersizliği Olan Çocuklara Sosyal Becerilerin Öğretilmesine İlişkin Özel Eğitim ve Genel Eğitim Öğretmenlerinin Bilgi, Deneyim ve Mesleki Gelişim Gereksinimlerini Belirleme Anketi" geliştirilmiştir. Anket geliştirme sürecinde araştırma ekibi anketin kapsam geçerliğini sağlamak üzere benzer konularda veri toplamak amacıyla geliştirilerek uygulanmış olan anketleri incelemiştir (ör., Brock vd., 2014; Knight vd., 2018). Ayrıca ankette yer alacak bilimsel-dayanaklı uygulamaları belirleyebilmek için de araştırmacılar tarafından kapsamlı bir alanyazın taraması (ör., Leaf, 2017; Steinbrenner vd., 2020; Watkins vd., 2016) yapılmış ve üzerinde uzlaşma sağlanan uygulamalar ankete alınmıştır. Geliştirilen anketin uzman geçerliğini sağlayabilmek üzere, bir diğer deyişle araştırmanın amacına uygunluğuna ilişkin görüş almak üzere anket üç özel eğitim alan uzmanına gönderilmiştir. Uzman görüşü sonucunda gerekli düzeltmeler

yapılarak (ör., sosyal becerilere ilişkin temel kavramların tanımları daha gözlenebilir/ölçülebilir şekilde yazılmıştır) ankete son şekli verilmiştir. Anket (a) demografik bilgilere ve (b) gelişim yetersizliği olan öğrencilere sosyal beceri öğretiminde bilimsel-dayanaklı uygulamaların kullanımına ilişkin soruların yer aldığı iki bölümden oluşmuştur. Ankette iki bölümde toplam 97 soru yer almıştır. Anketin birinci ve ikinci bölümü aşağıda yer verilen başlıklardan oluşmaktadır.

### **2.3.1. Demografik Özelliklere İlişkin Bilgiler**

Demografik bilgiler bölümünde katılımcıların yaşı, cinsiyeti, öğrenim durumu, mesleki geçmişi, gelişim yetersizliği olan öğrencilerle çalışma deneyimi, en son öğretim sunduğu öğrenci grubu ve özellikleri, en son öğretim sunduğu kurum ve gelişim yetersizliği olan öğrencilere sosyal becerilerin öğretimi konusunda almış olduğu mesleki gelişim etkinliklerine ilişkin olmak üzere 11 adet soru yer almıştır. Birinci bölümde katılımcılardan kendilerine sunulan seçeneklerden birini işaretleyerek demografik bilgilere ilişkin soruları yanıtlamaları istenmiştir

### **2.3.2. Gelişim Yetersizliği Olan Öğrencilere Sosyal Beceri Öğretiminde Bilimsel-Dayanaklı Uygulamaların Kullanımı**

Gelişim yetersizliği olan öğrencilere sosyal beceri öğretiminde bilimsel-dayanaklı uygulamaların kullanımına ilişkin soruların yer aldığı ikinci bölümde ilk olarak katılımcıların sosyal becerilere ilişkin temel kavramlar ve sosyal becerilerin öğretiminde kullanılan uygulamalar hakkında bilgi sahibi olma durumlarını belirlemeye yönelik iki soru yer almıştır. Ardından bu uygulamalara ilişkin deneyimlerini, mesleki gelişim etkinliklerine katılım durumlarını ve gereksinimlerini belirlemek üzere ankette katılımcıların bu uygulamalardan hangilerini kullandıkları, bu uygulamaları hangi sıklıkta kullandıkları, uygulamaları kullanma konusunda kendilerini ne derece yeterli hissettikleri, bu uygulamaların öğrencileri üzerindeki etkisini nasıl değerlendirdikleri, bu uygulamalara ilişkin eğitimleri nereden aldıkları, uygulamaların kullanımına ilişkin kendilerine sunulan eğitimi ne derece yeterli buldukları ve uygulamalara ilişkin destek almadılarsa destek almayı isteyip istemediklerine ilişkin olmak üzere 86 adet soru yer almıştır. Bu sorular aşağıda yer alan üç ana başlıkta gruplandırılmıştır.

**2.3.2.1. Katılımcıların Sosyal Becerilere İlişkin Temel Kavramlar ve Bilimsel-Dayanaklı Uygulamalar Hakkında Bilgi Sahibi Olma Durumları.** Anketin ikinci bölümünde katılımcıların ilk olarak sosyal becerilere ilişkin temel kavramlar (sosyal yeterlik, sosyal yetersizlik, sosyal beceri, beceri eksikliği, performans eksikliği, kendini kontrol becerilerinin eksikliği ve kendini kontrol performansının eksikliği) hakkında bilgi sahibi olma durumlarını belirlemeye yönelik sorulara yer verilmiştir. Bu sorular ikili sınıflamalı sorulardır. Katılımcıların bu soruları “Evet” ya da “Hayır” seçeneklerinden birini işaretleyerek yanıtlamaları istenmiştir. İkinci olarak ise katılımcıların sosyal becerilerin öğretiminde kullanılan uygulamalar (akran aracılı uygulamalar, aile aracılı uygulamalar, ayırık denemelerle öğretim, fırsat öğretimi, temel-tepki öğretimi, video destekli uygulamalar, görsel öğrenme stratejileri, davranışsal beceri öğretimi, sosyal beceri grupları, sosyal öyküler, matris öğretimi ve umut vaad eden uygulamalar) hakkında bilgi sahibi olma durumlarını belirlemeye yönelik sorulara yer verilmiştir. Bu sorular da ikili sınıflamalı sorulardır. Katılımcıların bu soruları “Evet” ya da “Hayır” seçeneklerinden birini işaretleyerek yanıtlamaları istenmiştir.

**2.3.2.2. Katılımcıların Bilimsel-Dayanaklı Uygulamalara İlişkin Deneyimleri.** Bilimsel-dayanaklı uygulamaları uygulama deneyimlerine ilişkin olarak, katılımcıların ilk olarak ilgili sosyal beceri öğretim uygulamasını en son geçirdiği öğretim yılında kullanıp kullanmadıkları 3'lü derecelmeli sorular hazırlanarak sorulmuş ve katılımcıların yanıtlarını “Evet kullandım”, “Hayır kullanmadım” “Anımsayamadım” seçeneklerinden birini işaretleyerek vermeleri istenmiştir. Öğretim uygulamasına



ilişkin ilk soruya “*Evet kullandım*” yanıtını veren katılımcılar öğretim uygulamasına ilişkin diğer soruları yanıtlamaları için 5’li derecelmeli soru tipiyle hazırlanan sorulara yönlendirilmiştir. Ankette yer alan her bir öğretim uygulaması için iki aşamalı bu süreç izlenmiştir. Katılımcılardan ilgili öğretim uygulamasını hangi sıklıkta kullandıklarına ilişkin soruya “*Nadiren*”, “*Ayda birkaç gün*”, “*Haftada birkaç gün*”, “*Her gün*” “*Her derste*” olmak üzere 5’li derecelmeli soru tipiyle sorulan seçeneklerden birini seçmeleri beklenmiştir. Katılımcılara uygulamaları kullanma konusunda kendilerini ne kadar yeterli hissettikleri 5’li derecelmeli soru tipiyle hazırlanan sorularla sorulmuş ve “*Yetersizim*”, “*Az yeterliyim*”, “*Orta düzeyde yeterliyim*”, “*Yeterliyim*” “*Çok yeterliyim*” seçeneklerinden birini işaretleyerek yanıt vermeleri beklenmiştir. Katılımcıların ilgili öğretim uygulamasının öğrenci üzerindeki etkisi 5’li derecelmeli soru tipiyle sorulmuş, “*Etkili olmadı*”, “*Düşük etkili oldu*”, “*Orta etkili oldu*”, “*Etkili oldu*” “*Çok etkili oldu*” seçeneklerinden birini işaretleyerek değerlendirmeleri istenmiştir.

### 2.3.2.3. Katılımcıların Mesleki Gelişim Etkinliklerine Katılım Durumları ve Gereksinimleri.

Ankette mesleki gelişim etkinliklerine katılım durumları ve gereksinimlerini belirlemek üzere katılımcılara 5’li derecelmeli soru tipiyle hazırlanan sorular sorulmuştur. Katılımcılardan ilgili öğretim uygulamasına yönelik eğitim alma durumuna ilişkin soruyu “*Almadım*”, “*Lisans/Lisansüstü eğitimim sırasında*”, “*Yüz yüze mesleki gelişim/Hizmet içi etkinlikte*”, “*Web-tabanlı platformlarda*”, “*Kendi kendime*” “*Diğer*” seçeneklerinden kendilerine uygun birden fazla seçeneği işaretleyerek yanıtlamaları beklenmiştir. İkinci olarak katılımcılardan ilgili öğretim uygulamasının kullanımına ilişkin sunulan öğretimi 5’li derecelmeli sorular sorularak değerlendirmeleri istenmiştir. Katılımcıların, “*Yetersiz*”, “*Çok az yeterli*”, “*Biraz yeterli*”, “*Yeterli*”, “*Çok yeterli*” seçeneklerinden birini işaretleyerek yanıtlamaları istenmiştir. Son olarak ilgili öğretim uygulamasına ilişkin herhangi bir eğitim almayan katılımcılara bu konuda bir destek almak isteyip istemedikleri ikili sınıflamaya yönelik olarak hazırlanan soruyla sorulmuş, “*Evet*” ya da “*Hayır*” seçeneklerinden birini işaretleyerek soruyu yanıtlamaları istenmiştir.

Katılımcılara daha kolay ulaşılmasını sağlamak amacıyla hazırlanan sorular Google Form’a aktarılmış ve forma ait online link özel eğitim ve genel eğitim sınıf öğretmenlerinin whatsapp gruplarında paylaşılmıştır. Ayrıca araştırmacılar kendilerine ait e-posta ve sosyal medya hesapları aracılığıyla da forma ait linki paylaşmışlardır. Araştırmacılar 14.12.2021-10.12.2022 tarihleri arasında yaklaşık 12 ay süreyle ayda en az bir kez olacak şekilde sözü edilen çevrimiçi ortamlarda linki paylaşmaya devam etmişlerdir.

## 2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada katılımcılardan anket yoluyla toplanan veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Bu kapsamda betimsel istatistik analizlerinden yüzde hesaplaması yapılmıştır.

## 2.5. Etik

Araştırma İç Anadolu Bölgesi’nde yer alan iki üniversitede çalışan araştırmacılar tarafından tamamlanmıştır. Araştırma için Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu tarafından E-54380210-050.99-92844 sayılı 29.06.2021 tarihli 48/56 sayılı Etik Kurul Kararıyla etik kurul izni verilmiştir. Araştırmada veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan anket aracılığıyla toplanmıştır. Anketin yüklendiği adrese ulaşan olası katılımcılara “Gönüllü Katılım Formu” sunularak onamları alınmış ve sistem tarafından onam veren katılımcıların anket sorularına erişimlerine izin verilmiştir. Gönüllü Katılım Formunda katılımcıların herhangi bir nedenle ankete yanıt vermek istememeleri durumunda gerekçe bildirmeden sistemden ayrılacakları bilgisi sunulmuştur. Ankette bazı demografik sorulara (ör., yaş, cinsiyet, mezun olunan üniversite/bölüm, mesleki deneyim) yer

verilmekle birlikte bu soruların katılımcıların kimliğini açık edecek nitelikte olmamasına dikkat edilmiştir. Dolayısıyla araştırmanın veri toplama süreci bilinmezlik ilkesine uygun olarak gerçekleştirilmiştir.

### 3. Bulgular

#### 3.1. Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Araştırmaya 120 öğretmen katılmıştır. Katılımcıların %65.83'ü kadın, %34.17'si erkektir. Katılımcıların %29.17'si 20-29, %31.67'si 30-39, %20'si 40-49, %19.17'si 50-59 yaş aralığındadır. Araştırmaya 30 farklı üniversiteden mezun olan öğretmenler katılmıştır. Katılımcıların yaklaşık yarısının Anadolu Üniversitesi (%40) ve Gazi (%10.83) Üniversitesi'nden mezun olduğu görülmüştür. Mezun oldukları bölümler incelendiğinde; katılımcıların 22 farklı bölümden olmak üzere %59.22'sinin özel eğitim öğretmenliği, 12.5'inin sınıf öğretmenliği, %10'unun zihin engelliler öğretmenliği programlarından mezun olduğu görülmüştür. Diğer kategorisinde ise katılımcıların el sanatları eğitimi, felsefe, tarih, istatistik, moda tasarımı gibi programlardan mezun oldukları belirlenmiştir. Katılımcıların %90'ı lisans, %9.17'si yüksek lisans eğitim derecesine sahipken; doktora derecesine sahip yalnızca bir katılımcı bulunmaktadır. Araştırmanın katılımcılarının %30.25 gibi önemli bir bölümü 20 yıl ve üzeri öğretmenlik meslek deneyimine sahiptir. Gelişim yetersizliği olan öğrencilerle öğretmenlik deneyimleri açısından incelendiğinde ise katılımcıların %44.54 gibi önemli bir bölümünün 1-5 yıllık deneyime sahip olduğu belirlenmiştir. Katılımcılar en son öğretim sundukları öğrenci grubu içerisinde zihin yetersizliği (%47.01), gelişim yetersizliği (%25.64) ve otizm spektrum bozukluğu (%23.08) tanısı olan bireylerin yanı sıra öğrenme güçlüğü (%2.57), işitme yetersizliği (%0.85) tanısı olan bireylerin de yer aldığını belirtmişlerdir. Katılımcıların %39.17'sinin ilkökul, %34.17'sinin ortaokul, %32.5'nin lise, %17.5'inin okulöncesi çağındaki öğrencilere hizmet sundukları görülmüştür. Bir katılımcı ise 18 yaş ve üstü bireylerle çalıştığını ifade etmiştir. Katılımcıların önemli bir bölümü özel eğitim sınıfları (%30) ile özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde (%15.84) görev yapmaktadır. Diğer kategorisinde ise katılımcıların Anadolu Üniversitesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi gibi kurumlarda görev yaptıkları belirlenmiştir. Son olarak Tablo 1'de görüldüğü gibi katılımcıların %34.17'si gelişim yetersizliği olan öğrencilere sosyal beceri öğretimine ilişkin en az bir mesleki gelişim etkinliğine katıldığını ifade ederken %65.83'ü herhangi bir mesleki gelişim etkinliğine katılmadığını ifade etmiştir.



**Tablo 1.** Katılımcıların Demografik Bilgileri

<i>Katılımcılar (n = 120)</i>		<i>%</i>
<i>Cinsiyet</i>		
Kadın		65.83
Erkek		34.17
<i>Yaş</i>		
20-29		29.17
30-39		31.67
40-49		20
50-59		19.16
60+		0
<i>Mezun Olunan Üniversite</i>		
Anadolu Üniversitesi		40
Gazi Üniversitesi		10.83
19 Mayıs Üniversitesi		8.33
Hacettepe Üniversitesi		6.67
Ankara Üniversitesi		3.33
Abant İzzet Baysal Üniversitesi		2.5
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi		2.5
İstanbul Aydın Üniversitesi		2.5
Dokuz Eylül Üniversitesi		1.67
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi		1.67
Kırşehir Eğitim Yüksekokulu		1.67
Sakarya Üniversitesi		1.67
Trakya Üniversitesi		1.67
Uludağ Üniversitesi		1.67
Diğer		13.32
<i>Mezun Olunan Program</i>		
Özel Eğitim Öğretmenliği		59.22
Sınıf Öğretmenliği		12.5
Zihin Engelliler Öğretmenliği		10
Çocuk Gelişimi		2.5
İşitme Engelliler Öğretmenliği		1.67
Diğer		14.11
<i>Eğitim Derecesi</i>		
Lisans		90
Yüksek Lisans		9.17
Doktora		0.83
<i>Öğretmenlik Mesleki Deneyimi</i>		
1-5		27.74
6-10		18.49
11-15		13.44
16-20		10.08
20 +		30.25

<i>Katılımcılar (n = 120)</i>	<i>%</i>
<i>Gelişim Yetersizliği Olan Öğrencilere Öğretmenlik Deneyimi</i>	
1-5	44.54
6-10	21.01
11-15	12.61
16-20	6.72
20 +	15.12
<i>En Son Öğretim Sundukları Öğretim Yılındaki Öğrenci Grubu</i>	
Zihin yetersizliği	47.01
Gelişim yetersizliği	25.64
Otizm spektrum bozukluğu	23.08
Öğrenme Güçlüğü	2.57
İşitme Yetersizliği	0.85
Tipik Gelişen	0.85
<i>En Son Öğretim Sundukları Öğretim Yılındaki Öğrencilerin Yaş Grubu</i>	
Okulöncesi	17.5
İlkokul	39.17
Ortaokul	34.17
Lise	32.5
Yetişkin (18 yaş +)	0.83
<i>En Son Öğretim Sundukları Öğretim Yılında Çalıştıkları Kurum</i>	
Genel eğitim okulunda özel eğitim sınıfı	30
Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi	15.84
Özel eğitim uygulama okulu (3. Kademe)	12.5
Özel eğitim meslek okulu	11.68
Özel eğitim uygulama okulu (2. Kademe)	7.5
Genel eğitim okulu	6.67
Özel eğitim uygulama okulu (1. Kademe)	5.83
Özel eğitim okulu	3.33
Özel eğitim ana okulu	2.5
Diğer	4.15
<i>Gelişim Yetersizliği Olan Öğrencilere Sosyal Beceri Öğretimine İlişkin Mesleki Gelişim Etkinliğine Katılma (Eğitim Alma) Durumu</i>	
Katılmayan	65.83
Katılan	34.17

### 3.2. Gelişim Yetersizliği Olan Öğrencilere Sosyal Beceri Öğretiminde Bilimsel-Dayanaklı Uygulamaların Kullanımına İlişkin Bulgular

Bu başlık altında katılımcıların sosyal becerilere ilişkin temel kavramlar ve bilimsel-dayanaklı uygulamalar hakkında bilgi sahibi olma durumları, bilimsel-dayanaklı uygulamalara ilişkin deneyimleri, mesleki gelişim etkinliklerine katılım durumları ve gereksinimlerine yönelik bulgulara yer verilmiştir.

### 3.2.1. Katılımcıların Sosyal Becerilere İlişkin Temel Kavramlar ve Bilimsel-Dayanaklı Uygulamalar Hakkında Bilgi Sahibi Olma Durumlarına Yönelik Bulgular

Katılımcılardan ankette yer alan sosyal becerilerle ilişkili kavramlar hakkında bilgi sahibi olma durumlarını belirtmeleri istenmiş; katılımcıların yanıtları Tablo 2’de özetlenmiştir. Tablo 2’de görüldüğü gibi %90 ve üzerinde (ranj = 90.83-95.83) katılımcının sosyal becerilerle ilişkili yedi kavramdan beşi, %80-%89’unun (ranj = 83.33-84.17) ikisi hakkında bilgi sahibi olduğu görülmüştür. Katılımcıların en fazla bilgi sahibi oldukları kavramların sosyal yeterlik ve sosyal beceriler olduğu belirlenirken; en az bilgi sahibi oldukları kavramların sosyal beceri eksikliği türleri arasında yer alan kendini kontrol becerileri ile kendini kontrol performansının eksikliği olduğu belirlenmiştir.

**Tablo 2.** Katılımcıların Sosyal Becerilerle İlişkili Kavramlar ve Öğretim Uygulamaları Hakkında Bilgi Sahibi Olma Durumları

Sosyal Becerilerle İlgili Kavramlar	Bilgi Sahibi Olma (%)		Sosyal Beceri Öğretim Uygulamaları	Bilgi Sahibi Olma (%)	
	Evet	Hayır		Evet	Hayır
1. Sosyal yeterlik	95.83	4.17	1. Akran aracılı uygulamalar	91.67	8.33
2. Sosyal yetersizlik	91.67	8.33	2. Aile aracılı uygulamalar	91.67	8.33
3. Sosyal beceri	95.83	4.17	3. Ayrık denemelerle öğretim	82.5	17.5
4. Beceri eksikliği	90.83	9.17	4. Fırsat öğretimi	91.67	8.33
5. Performans eksikliği	91.67	8.33	5. Temel tepki öğretimi	70	30
6. Kendini kontrol becerilerinin eksikliği	84.17	15.83	6. Video destekli uygulamalar	93.33	6.67
7. Kendini kontrol performansının eksikliği	83.33	16.67	7. Görsel öğrenme stratejileri	91.67	8.33
			8. Davranışsal beceri öğretimi	86.67	13.33
			9. Sosyal beceri grupları	81.67	18.33
			10. Sosyal öyküler	87.5	12.5
			11. Matriks öğretimi	40.88	59.12
			12. Umut vaad eden uygulamalar	54.17	45.83

Katılımcılardan ayrıca ankette yer alan sosyal beceri öğretim uygulamaları hakkında bilgi sahibi olma durumlarını da belirtmeleri istenmiştir. Tablo 2 incelendiğinde %90 ve üzerinde (ranj = 91.67-93.33) katılımcının beş uygulama, %80-%90’ının (ranj = 81.67-87.5) dört uygulama, %70’inin bir uygulama, %40-%55’inin (ranj = 40.88-54.17) iki uygulama hakkında bilgi sahibi olduğu görülmüştür. Katılımcıların en yüksek düzeyde bilgi sahibi oldukları uygulamanın video destekli uygulamalar olduğu belirlenmiştir. Katılımcılar akran aracılı uygulamalar, aile aracılı uygulamalar, fırsat öğretimi ve görsel öğrenme stratejilerini ise ikinci sırada ve eşit düzeyde bilgi sahibi oldukları uygulamalar olarak sıralamışlardır. Ek olarak katılımcıların en düşük düzeyde bilgi sahibi oldukları uygulamaların sırasıyla matriks öğretimi ve umut vaad eden uygulamalar olduğu ortaya konmuştur.

**3.2.2. Katılımcıların Bilimsel-Dayanaklı Uygulamalara İlişkin Deneyimlerine Yönelik Bulgular**

Katılımcıların sosyal beceri öğretim uygulamaları arasında yer alan 12 uygulamayı kullanma deneyimleri, bu uygulamaları hangi sıklıkta kullandıkları, bu uygulamalara ilişkin yeterlik düzeylerinin ne olduğu sorularına ilişkin yanıtları Tablo 3; bu uygulamaların öğrencileri üzerindeki etkisini nasıl değerlendirdikleri sorusuna ilişkin yanıtları ise Tablo 4'te sunulmuştur. 12 uygulamadan dördünü (fırsat öğretimi, davranışsal beceri öğretimi, görsel öğrenme stratejileri, akran aracılı uygulamalar) katılımcıların en az %50'si kullandıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların çok önemli bir kısmının (%92.5) fırsat öğretimini uygulama deneyimine sahip olduğu görülmüştür.

**Tablo 3.** Katılımcıların Sosyal Beceri Öğretim Uygulamalarına İlişkin Deneyim ve Görüşleri

Uygulamalar	En Son Öğretim Yılında Kullanma Deneyimleri (%)				Hangi Sıklıkla Kullandıkları (%)					Kendilerini Yeterli Hissetme Düzeyleri (%)			
	Evet	Hayır	Emin değilim	Nadiren	Ayda birkaç gün	Haftada birkaç gün	Her gün	Her derste	Yetersizim	Az yeterliyim	Orta düzeyde yeterliyim	Yeterliyim	Çok yeterliyim
Akran aracılı uygulamalar	51.67	37.5	10.83	16.13	22.58	40.32	14.52	6.45	1.61	12.91	41.94	35.48	8.06
Aile aracılı uygulamalar	43.88	46.94	9.18	27.91	25.58	27.91	18.60	0	2.32	20.94	34.88	41.86	0
Ayrı denemelerle öğretim	46.67	39.17	14.16	5.36	16.07	28.57	41.07	8.93	1.79	10.70	30.36	39.29	17.86
Fırsat öğretimi	92.5	5.83	1.67	25.22	13.51	27.04	24.32	9.91	6.31	13.50	37.84	35.14	7.21
Temel tepki öğretimi	20.83	58.34	20.83	28	16	28	24	4	0	16	48	32	4
Video destekli uygulamalar	45.83	50	4.17	14.54	20	43.64	9.09	12.73	0	7.27	43.64	32.73	16.36
Görsel öğrenme stratejileri	55	37.5	7.5	7.58	7.58	36.36	36.36	12.12	1.52	6.06	21.21	56.06	15.15
Davranışsal beceri öğretimi	73.33	19.17	7.5	6.82	5.69	30.68	40.91	15.91	0	3.41	25	55.68	15.91
Sosyal beceri grupları	30.83	58.33	10.84	8.11	16.22	37.84	32.43	5.40	5.40	5.41	29.73	56.76	2.70
Sosyal öyküler	26.67	63.33	10	15.62	37.51	43.75	3.12	0	3.12	3.12	37.5	50	6.26
Matriks öğretimi	1.67	85.83	12.5	50	50	0	0	0	0	0	50	50	0
Umut vaad eden uygulamalar	11.67	68.33	20	7.14	57.14	35.72	0	0	7.14	28.57	21.43	42.86	0

Matriks öğretimi ile umut vaad eden uygulamalar ise katılımcıların çok azı tarafından kullanılan sosyal beceri öğretim uygulamaları olmuştur. Bu araştırmada umut vaad eden uygulamalar olan teknoloji temelli uygulamalar, bilişsel-davranışçı uygulamalar, okul temelli uygulamalar, sosyal bilişsel uygulamalar ve tiyatro temelli uygulamalar ayrı ayrı ele alınmamış, “umut vaad eden uygulamalar” başlığı altında sunulmuştur. Katılımcıların yalnızca 1.67’si matriks öğretimini, %11.67’si umut vaad eden uygulamaları kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Katılımcılara deneyim sahibi olduklarını belirttikleri sosyal beceri öğretim uygulamalarını ne sıklıkla kullandıkları sorulduğunda katılımcıların 12 uygulama arasından sekizini her derste kullandıklarını belirttikleri görülmüştür. Katılımcıların her derste kullanmadıkları uygulamaların ise aile aracılı uygulamalar, sosyal öyküler, matriks öğretimi ve umut vaad eden uygulamalar olduğu görülmüştür. Katılımcıların her gün kullandıklarını ifade ettikleri sosyal beceri öğretim uygulamaları incelendiğinde katılımcıların %41.07’sinin ayrık denemelerle öğretimi, %40.91’inin davranışsal beceri öğretimini, %36.36’sının görsel öğrenme stratejilerini kullandıkları; matriks öğretimi ve umut vaad eden uygulamaların ise katılımcılar tarafından her gün kullanılan uygulamalar arasında yer almadığı görülmüştür. Katılımcıların %25-%50’si matriks öğretimi, temel tepki öğretimi, aile aracılı uygulamalar ve fırsat öğretimini nadiren kullandıklarını ifade etmişlerdir. Matriks öğretimi katılımcılar tarafından en az kullanılan uygulama olarak belirtilmiştir.

Katılımcılara deneyim sahibi olduklarını belirttikleri sosyal beceri öğretim uygulamalarını kullanırken kendilerini ne kadar yeterli hissettikleri sorulduğunda katılımcıların yalnızca %17.86’sının ayrık denemelerle öğretimi, %16.36’sının video destekli uygulamaları, %15.91’inin davranışsal beceri öğretimini, %15.15’inin de görsel öğrenme stratejilerini kullanırken kendilerini çok yeterli değerlendirdikleri görülmüştür. Katılımcıların hiçbiri aile aracılı uygulamalar, matriks öğretimi ve umut vaad eden uygulamaları kullanmada kendilerini çok yeterli olarak değerlendirmemiştir. Tablo 3’te görüldüğü gibi katılımcıların önemli bir bölümü sosyal beceri öğretim uygulamalarını kullanma sırasında kendilerini orta düzeyde yeterli ya da yeterli olarak değerlendirmiştir. Katılımcıların %30-%60’ı (ranj = 30.36-56.76) 12 uygulamanın 12’sini de kullanmada kendilerini yeterli; sekizini kullanmada ise orta düzeyde yeterli olarak değerlendirmiştir. Katılımcıların yalnızca sosyal beceri öğretim uygulamaları arasında yer alan temel tepki öğretimi, video destekli uygulamalar, davranışsal beceri öğretimi ve umut vaad eden uygulamalar için kendilerini yetersiz olarak değerlendirmedikleri belirlenmiştir. Diğer taraftan sosyal beceri öğretim uygulamaları arasında yer alan sekiz uygulama için katılımcıların çok küçük bir kısmının (%0-7.14) kendilerini yetersiz değerlendirdikleri görülmüştür. Bu uygulamaların akran aracılı uygulamalar, aile aracılı uygulamalar, ayrık denemelerle öğretim, fırsat öğretimi, görsel öğrenme stratejileri, sosyal beceri grupları, sosyal öyküler ve umut vaad eden uygulamalar olduğu belirlenmiştir.

Katılımcıların kullandıkları sosyal beceri öğretim uygulamalarının gelişim yetersizliği olan öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki etkisine ilişkin değerlendirmelerinin ise çeşitlilik gösterdiği görülmüştür (bkz. Tablo 4). Katılımcıların %4 ile %21.82’sinin kullandıkları sosyal beceri öğretim uygulamalarını çok etkili olarak değerlendirdiği görülürken; matriks öğretimi ve umut vaad eden uygulamaları kullanan katılımcıların hiç birinin bu uygulamaları çok etkili olarak değerlendirmedikleri görülmüştür.



**Tablo 4.** Katılımcıların Sosyal Beceri Öğretim Uygulamalarının Öğrencilerin Öğrenmeleri Üzerindeki Etkilerine İlişkin Görüşleri

Uygulamalar	Etkili Olmadı (%)	Düşük düzeyde etkili oldu (%)	Orta düzeyde etkili oldu (%)	Etkili oldu (%)	Çok etkili oldu (%)
Akran aracılı uygulamalar	0	12.90	27.42	48.39	11.29
Aile aracılı uygulamalar	0	23.26	20.93	41.86	13.95
Ayrık denemelerle öğretim	1.79	0	30.91	47.27	21.82
Fırsat öğretimi	6.31	14.42	25.22	44.14	9.91
Temel tepki öğretimi	0	12	40	44	4
Video destekli uygulamalar	0	0	27.28	56.36	16.36
Görsel öğrenme stratejileri	0	1.51	19.70	57.58	21.21
Davranışsal beceri öğretimi	1.14	1.14	17.04	60.23	20.45
Sosyal beceri grupları	5.40	8.11	21.62	56.76	8.11
Sosyal öyküler	3.12	0	37.5	46.88	12.5
Matriks öğretimi	0	0	50	50	0
Umut vaad eden uygulamalar	7.14	14.29	14.29	64.28	0

Katılımcıların kullandıkları sosyal beceri öğretim uygulamalarının etkililiğine ilişkin görüşlerinin orta düzeyde etkili (%14.29 ile %50) ve etkili (%41.86 ile %64.28) yönünde toplandığı görülmüştür. Katılımcıların %50'sinin matriks öğretimi, %40'ının temel tepki öğretimini, %37.5'inin sosyal öyküleri orta düzeyde etkili buldukları; %64.28'nin umut vaad eden uygulamaları, %60.23'nün davranışsal beceri öğretimini, %57.58'nin görsel öğrenme stratejilerini etkili olarak değerlendirdikleri görülmüştür. Aynı zamanda katılımcıların çok az bir kısmının (etkisiz için %1.14-7.14; düşük düzeyde etkili için %1.14-23.26) 12 uygulamadan altısını etkisiz; sekizini ise düşük düzeyde etkili olarak değerlendirdikleri belirlenmiştir. Katılımcılar tarafından etkisiz ve düşük düzeyde etkili olarak değerlendirilen bu uygulamalar fırsat öğretimi, davranışsal beceri öğretimi, sosyal beceri grupları ve umut vaad eden uygulamalardır. Katılımcıların hiçbiri akran aracılı uygulamaları, aile aracılı uygulamaları, temel tepki öğretimini, video destekli uygulamaları, görsel öğrenme stratejilerini ve matriks öğretimini etkisiz olarak değerlendirmemiştir.

### 3.2.3. Katılımcıların Mesleki Gelişim Etkinliklerine Katılım Durumları ve Gereksinimlerine Yönelik Bulgular

Katılımcıların kullandıklarını ifade ettikleri sosyal beceri öğretim uygulamalarına ilişkin eğitim alma durumları, bu eğitimleri hangi kaynaklardan aldıkları ve aldıkları eğitimlerin niteliğini nasıl değerlendirdiklerine ilişkin görüşleri Tablo 5'te sunulmaktadır. Tablo incelendiğinde katılımcıların değişen düzeylerde ankette yer alan ve kullandıklarını ifade ettikleri sosyal beceri öğretim

uygulamalarına ilişkin eğitim aldıkları görülmüştür. Katılımcıların yaklaşık yarısının fırsat öğretimi, video destekli uygulamalar; %50-%75'inin (ranj = 50-72.73) matris öğretimi, temel tepki öğretimi, sosyal beceri grupları, umut vaad eden uygulamalar, görsel öğrenme stratejileri, sosyal öyküler ve davranışsal beceri öğretimi; %85.71'inin ise ayırık denemelerle öğretime ilişkin eğitimler aldıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Katılımcıların yaklaşık %33'lük bir kısmının da aile aracılı uygulamalar ve akran aracılı uygulamalara ilişkin eğitim aldıkları görülmüştür.

Katılımcılara kullandıkları sosyal beceri öğretim uygulamalarına ilişkin nereden eğitim aldıkları sorulduğunda çok önemli bir katılımcı grubunun (%25 ile %90.48) bu eğitimleri lisans ya da lisansüstü eğitimleri sırasında aldıklarını ancak matris öğretime ilişkin lisans ya da lisansüstü eğitimleri sırasında herhangi bir eğitim almadıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Katılımcıların yaklaşık %19 ile %100'ünün yüz yüze mesleki gelişim ya da hizmet içi eğitim etkinlikleri sırasında; %13 ile %100'ünün web tabanlı platformlar aracılığıyla, %15 ile %100'ünün kendi kaynaklarını kullanarak; %0 ile %12.5'inin de diğer kaynaklardan yararlanarak sosyal beceri öğretim uygulamalarına ilişkin eğitim aldıkları görülmüştür.

**Tablo 5.** Katılımcıların Sosyal Beceri Öğretim Uygulamalarına Yönelik Eğitim Alma Durumları ve Aldıkları Eğitimlerine İlişkin Görüşleri

Uygulamalar	Eğitim Alma Durumu (%)		Nereden Eğitim Aldıkları (n)					Eğitimin Niteliği (%)				
	Aldım	Almadım	Lisans/lisansüstü eğitimleri sırasında	Yüz yüze mesleki gelişim/Hizmet içi eğitim	Web tabanlı platformlarda	Kendi kendime	Diğer	Yetersiz	Çok az yeterli	Biraz yeterli	Yeterli	Çok yeterli
Akran aracılı uygulamalar	33.87	66.13	90.48	23.81	13.04	23.81	0	0	0	52.38	38.10	9.52
Aile aracılı uygulamalar	32.56	67.44	85.71	21.43	14.29	21.43	0	0	14.29	14.29	57.13	14.29
Ayrık denemelerle öğretim	85.71	14.29	87.5	22.92	14.58	18.75	2.08	0	4.17	31.25	45.83	18.75
Fırsat öğretimi	47.75	52.25	81.13	24.53	16.98	15.09	0	0	1.89	22.64	60.38	15.09
Temel tepki öğretimi	52	48	84.62	30.77	15.38	23.08	0	0	7.69	23.08	61.54	7.69
Video destekli uygulamalar	47.27	52.73	84.62	19.23	19.23	19.23	0	0	0	30.77	53.85	15.38
Görsel öğrenme stratejileri	59.09	40.91	87.18	25.64	20.51	23.08	0	0	5.13	20.51	51.28	23.08
Davranışsal beceri öğretimi	72.73	27.27	89.06	28.12	18.75	15.62	1.56	0	1.56	18.75	67.19	12.5
Sosyal beceri grupları	54.05	45.95	85	35	15	15	0	0	0	15	75	10
Sosyal öyküler	68.75	31.25	81.82	22.73	18.18	31.82	4.54	0	0	13.64	68.18	18.18
Matriks öğretimi	50	50	0	100	100	100	0	0	0	100	0	0
Umut vaad eden uygulamalar	57.14	42.86	25	62.5	75	62.5	12.5	0	0	12.5	75	12.5

Katılımcılar aldıkları eğitimin niteliğini farklı düzeylerde değerlendirmişlerdir. Katılımcıların %13 ile %100'ü aldıkları eğitimleri biraz yeterli, %0 ile 75'i yeterli, %0 ile %23 çok yeterli olarak değerlendirmişlerdir. Sosyal beceri öğretim uygulamalarına ilişkin hiçbir eğitim katılımcılar tarafından yetersiz olarak değerlendirilmemiştir. Katılımcıların küçük bir kısmının ise (%1.56-14.29) aile aracılı uygulamalar, ayrı denemelerle öğretim, fırsat öğretimi, temel tepki öğretimi, görsel öğrenme stratejileri ve davranışsal beceri öğretimine ilişkin aldıkları eğitimleri çok az yeterli olarak değerlendirdikleri görülmüştür.

Sosyal beceri öğretim uygulamalarına ilişkin eğitim almayan katılımcılara bu uygulamalara ilişkin mesleki gelişim etkinliklerine katılma gereksinimleri sorulduğunda ise; akran aracılı uygulamalar, ayrı denemelerle öğretim ve matrix öğretimi için katılımcıların tamamı eğitimlere katılmak istediğini belirtmiştir. Diğer uygulamaların her birine ilişkin katılımcıların en az yarısının (ranj = %51.851-%86.20) mesleki gelişim etkinliklerine katılma gereksinimi belirttikleri görülmüştür.

#### 4. Tartışma

Bu araştırmanın amacı genel eğitim sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmenlerinin sınıflarındaki gelişim yetersizliği olan öğrencilerine (otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler ve zihin yetersizliği olan öğrenciler gibi) sosyal becerilerin öğretimine ilişkin bilgi sahibi olma durumları, deneyimleri ve mesleki gelişim gereksinimlerini ortaya koymaktır. Sosyal beceri öğretimi daha önce ifade edildiği gibi otizm spektrum bozukluğu ve zihin yetersizliği olan öğrenciler için önemli bir öğretim alanıdır. Dolayısıyla gelişim yetersizliği olan öğrencilere öğretim sunan öğretmenlerin sosyal becerilerin öğretimine ilişkin temel kavramlara ve öğretim uygulamalarına ilişkin donanımlı olmaları gerekmektedir. Oysa bu araştırmadan elde edilen bulgular katılımcıların sosyal beceri eksikliği türleri arasında yer alan kendini kontrol becerileri eksikliği ve kendini kontrol performans eksikliği konusunda yeterli bilgi sahibi olmadıklarını göstermektedir. Sosyal beceriler bireylerin bağımsızlaşmalarında ve toplumsal yaşama katılım göstermelerinde önemli olan becerilerdir (Gresham, 2016; Little vd., 2017). Yıldız'ın (2018) gerçekleştirdiği araştırma bulgularına göre katılımcılar, öğretmenin sosyal becerilerle ilgili bilgi ve farkındalık sahibi olmasının, sosyal becerilere önem vermesinin ve öğretimi için model olmasının öğrencilerin sosyal becerileri edinmelerinde etkili olduğunu düşünmektedirler. Bu araştırma bulgularıyla gerçekleştirilen araştırmanın bulguları değerlendirildiğinde; öğretmenlerin kendini kontrol becerilerinin eksikliği ve kendini kontrol performans eksikliği kavramlarına ilişkin bilgi yetersizliği; öğrencilerin sosyal becerileri edinmeleri, edindikleri sosyal becerileri günlük yaşamda sergilemeleri ve toplum içinde olabildiğince bağımsız olabilmeleri hedefinin karşılanabilmesini olumsuz biçimde etkiliyor olabilir. Sazak-Pınar (2014) araştırmasında özel eğitim öğretmenlerinin sosyal beceri öğretimine ilişkin bilgi düzeylerini araştırmıştır. Bulgular özel eğitim okullarında ve özel eğitim sınıflarında görev yapan katılımcıların sosyal becerilere ve sosyal beceri öğretimine (model olma, prova etme ve ödüllendirme) ilişkin bilgilerinin yetersiz olduğunu göstermiştir. Bu araştırmadan elde edilen bulguların Sazak-Pınar (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırma bulguları ile benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Araştırmalar incelendiğinde, sosyal beceri öğretim uygulamaları arasında katılımcıların en yüksek düzeyde bilgi sahibi oldukları uygulamanın video destekli uygulamalar olduğu görülmüştür. Video destekli uygulamaların, etkili ve aynı zamanda verimli öğretim uygulamaları olmaları, kolay uygulanabilir olmaları, videonun öğrenciler tarafından dikkat çekici olması (Ayres vd., 2017) gibi nedenlerle ülkemizde özel eğitim lisans ve lisans üstü programlarında sıklıkla yer verilmektedir. Dolayısıyla bu gerekçelerle katılımcıların video destekli öğretim uygulamalarına ilişkin diğer uygulamalardan daha fazla bilgi sahibi oldukları düşünülebilir. Bu bulgu özel eğitim öğretmenlerinin

zihin yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerine sosyal beceri öğretimi sunarken bilimsel-dayanaklı uygulamalardan biri olan video destekli uygulamaları sıklıkla kullandıklarını ortaya koyan araştırma bulgularını destekler niteliktedir (ör., Knight vd., 2018). Diğer bir yandan katılımcılar matriks öğretimi ve umut vaad eden öğretim uygulamalarına ilişkin yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıklarını ifade etmişlerdir. Özellikle umut vaad eden uygulamalara ilişkin bilgi eksikliğinin tartışılması gerektiği düşünülmektedir. Umut vaad eden uygulamalar kavramına yüklenen anlam çalışmalarda etkileri araştırılan uygulamaların hedef davranışları kazandırmadaki potansiyel gücünden ya da etkililiğinden değil, etkileri araştırılan uygulamanın uygulamaların tasarlandığı çalışmalarda gerçekleştirilen süreçte bizzat araştırmacılardan kaynaklanan ya da metodolojiden kaynaklanan eksiklikler veya zayıflıklar dikkate alınarak ifade edilmektedir. Bazen ise çalışmalarda etkileri araştırılan uygulamaların hedef davranışları kazandırmadaki potansiyel gücünü ya da etkililiğini ortaya koyacak yeterli sayıda çalışmanın henüz olmaması ile ilişkilidir. Araştırmanın bulgularından katılımcıların neredeyse yarısının bu uygulamalar hakkında bilgi sahibi olduklarını ancak yarısından çoğunun en son öğretim yılında bu uygulamaları kullanmadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Bu durum katılımcıların umut vaad eden uygulamaların etkililikleri konusuna nasıl yaklaşacakları hakkında yeterli bilgilerinin olmayabileceğini akla getirmektedir. Diğer yandan alanyazın incelendiğinde, Sazak-Pınar vd. (2013), Sazak-Pınar (2014) ve Yıldız (2018) araştırmalarında öğretmenlerin sosyal beceri öğretimi ile ilgili temel kavramlara ve sosyal beceri öğretim uygulamalarına ilişkin bilgilerinin sınırlı olduğunu, bilgi sahibi olabilmeleri için desteklenmeleri gerektiğini belirlemişlerdir. Benzer şekilde bu çalışmada da katılımcıların sosyal beceri öğretimine ilişkin desteklenmelerinin gerekliliği ortaya konya da; farklı olarak katılımcıların en yüksek düzeyde bilgi sahibi oldukları uygulamanın video destekli uygulamalar olması, akran aracılı uygulamalar, aile aracılı uygulamalar, fırsat öğretimi ve görsel öğrenme stratejilerinin ise ikinci sırada ve eşit düzeyde bilgi sahibi oldukları uygulamalar olarak sıralanması da sevindiricidir. Bu durumun katılımcıların lisans eğitimleri sırasında sosyal becerilere ilişkin almış olabilecekleri derslerden ya da çeşitli kurum ve kuruluşlarca düzenlenen mesleki gelişim seminerlerine ve kurslarına katılım gösterdiklerinden kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca geçtiğimiz dönemde tüm dünyayı etkisi altına alan covid pandemisi sürecinde çevrim-içi platformlarda çeşitli mesleki gelişim etkinliklerine ve konferans, kongre gibi bilimsel etkinliklere yer verilmiş olması öğretmenlerin bu tür etkinliklere erişimini kolaylaştırdığı düşünüldüğünde; elde edilen bulgulara katkı sağlamış olabileceği düşünülmektedir

Araştırmada katılımcılara deneyim sahibi olduklarını belirttikleri sosyal beceri öğretim uygulamalarını kullanırken kendilerini ne kadar yeterli hissettikleri sorulduğunda, katılımcıların hiçbirinin aile aracılı uygulamalar, matriks öğretimi ve umut vaad eden uygulamaları (Teknoloji temelli uygulamalar, bilişsel-davranışçı uygulamalar, okul temelli uygulamalar, sosyal bilişsel uygulamalar ve tiyatro temelli uygulamalar) kullanmada kendilerini çok yeterli olarak değerlendirmedikleri görülmüştür. Bu bulgu katılımcıların öğrencilerine sosyal beceri öğretiminde kullanılabilirliğinden söz edilen uygulamalara ilişkin bilgilerinin yeterli düzeyde olmadığı ile açıklanabilir. Ülkemizde gerçekleştirilen çalışmalar dikkate alındığında bu uygulamalardan olan matriks öğretimine ilişkin yayınlanmış herhangi bir çalışmanın bulunmadığı dikkat çekicidir. Dolayısıyla bu durumun öğretmenlerin bu uygulamaya ilişkin bilgi sahibi olmalarını, bu uygulamalara ilişkin kaynaklara erişimini ve öğretim ortamında uygulamalarını etkilemiş olabileceği düşünülebilir. Nitekim Yıldız'ın (2018) araştırmasından elde edilen bulgularda da katılımcıların öğrencilerinin sosyal becerilerinin gelişmesi için sosyal becerilerin önemini anlamaları ve öğretimi konusunda bilgi ve beceriye sahip olmaları gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir çalışmada Knight vd. (2018), katılımcı öğretmenlerin sosyal beceri öğretimine ilişkin hazır bulunuşluk düzeylerinin düşük olduğunu, sosyal becerilerin öğretimine

ilişkin uygulamalar konusunda desteğe gereksinimleri olduğunu, ancak bu amaçla yararlanabilecekleri kaynaklara erişim konusunda güçlükler yaşadıklarına ilişkin görüş belirtmişlerdir. Araştırmanın bulguları bu açıdan alanyazındaki araştırmalardan elden edilen bulgular ile benzerlik göstermektedir. Diğer yandan katılımcılara deneyim sahibi olduklarını belirttikleri sosyal beceri öğretim uygulamalarını kullanırken kendilerini ne kadar yeterli hissettikleri sorulduğunda; katılımcıların kendilerini çok yeterli olarak tanımladıkları uygulamaların ayırık denemelerle öğretim (%17.86), video destekli uygulamalar (%16.36), davranışsal beceri öğretimi (%15.91) ve görsel öğrenme stratejileri (%15.15) olduğu görülmüştür. Sıralanan uygulamalardan bazılarının (ör., ayırık denemelerle öğretim, video destekli uygulamalar) sosyal beceri öğretiminin yansıra temel becerilerin (ör., eşleme) ve çeşitli akademik becerilerin öğretiminde de sıklıkla ve etkili bir şekilde kullanılıyor olmasının uygulamacıların sıklıkla bu uygulamalara yer vermelerine ve uygulama becerilerini geliştirmelerine bunun sonucunda ise kendilerini yeterli hissetmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma bulgularında tartışmaya değer bir diğer nokta katılımcıların kullandıklarını ifade ettikleri sosyal beceri öğretimi uygulamalarının hedeflenen becerileri öğretme üzerindeki etkililiklerini değerlendirmelerine yöneliktir. Öncelikle, katılımcıların çok küçük bir bölümü (%1.14 ile ayırık denemelerle öğretim, %7.14 ile umut vaad eden uygulamalar) kullandıkları uygulamanın etkili olmadığını ifade etmiştir. Bu bulgu ilgili uygulamaların bilimsel-dayanaklarını ileri süren çalışmalar ile tutarlılık göstermektedir (NAC, 2015; Steinbrenner vd., 2020). Ancak katılımcıların kullandıkları uygulamaların çok etkili olduğuna ilişkin yaptıkları değerlendirmeler bu açıdan alanyazınla tutarlılık göstermemektedir. Araştırmanın katılımcılarının küçük bir bölümü (%4 ile temel tepki öğretimi, %21.21 ile görsel öğrenme stratejileri) uygulamaların çok etkili olduğunu ifade etmiştir. Oysa bu uygulamalar sosyal becerilerin öğretiminde etkisi bilimsel olarak ortaya konulmuş öğretim uygulamalarıdır. Dolayısıyla bu iki uygulamanın katılımcıların yalnızca küçük bir bölümü tarafından etkili bulunuyor olması ilgi çekmektedir. Bu bulgu iki açıdan ele alınabilir. İlk olarak bilimsel-dayanağı olan bir uygulama her öğrencide her davranışı öğretmekte etkili olmayabilir (Cook ve Odom, 2013; Steinbrenner vd., 2020; Tekin-İftar, 2018). İkinci olarak ise, katılımcıların kullandıklarını ifade ettikleri öğretim uygulamalarını ne kadar doğru kullandıklarıdır. Çünkü, bilimsel-dayanaklı uygulamalar önerildikleri özellikler ve basamaklar dikkate alınmadan kullanılırsa diğer bir deyişle yüksek uygulama güvenilirliğiyle kullanılmazlarsa hedeflenen çıktılar üzerinde yeterince etkili olamayabilirler (Cook ve Odom, 2013; Odom vd., 2013; Tekin-İftar, 2018). Bulgulara göre katılımcıların önemli bir bölümü kullandıkları uygulamaları orta düzey etkili ya da etkili olarak ifade etmişlerdir. Dolayısıyla, sosyal beceri öğretiminde kullanılan uygulamaların etkililiklerine ilişkin ulaşılan katılımcı görüşlerinin kullanılan uygulamaların doğru kullanımı noktasında değerlendirilmesi gerektiği görüşünü ortaya koyduğu ifade edilebilir.

Araştırmada değerlendirilmesi gereken bir nokta da katılımcıların sosyal beceri öğretiminde kullanılan öğretim uygulamalarına ilişkin eğitim alma durumlarıdır. Katılımcıların hemen her öğretim uygulamasına ilişkin eğitim aldıkları görülmektedir. Bu eğitimleri ağırlıklı olarak lisans ve/veya lisansüstü öğrenimleri sırasında, bazen de mesleki gelişim etkinliği olarak aldıkları görülmüştür. Bu bulgular, öğretmen adaylarının ve hâlihazırda sistemde görev yapan öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılarak bilimsel çalışmalar ışığında geliştirilen öğretim uygulamalarına ilişkin bilgi edindiklerini göstermektedir. Bu noktada dikkat çeken bir diğer bulgu da katılımcıların gerek lisans ve/veya lisansüstü öğrenimleri sırasında gerekse mesleki gelişim amacıyla sunulan eğitimlerin niteliğini genellikle yeterli ve çok yeterli bulduklarını ifade etmeleridir. Bu bulgu ülkemizde sunulan eğitimin niteliği açısından cesaret verici bir bulgudur.



## 5. Sonuç ve Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgular dikkate alınarak öğretmenlerin gelişim yetersizliği olan öğrencilere yönelik sosyal beceri öğretimi konusunda bilimsel-dayanaklı uygulamalara yer vererek öğretim yapmaları önerilmektedir. Aynı zamanda yüksek öğretimde özel eğitim öğretmeni yetiştiren programlarda sosyal becerilerle ilgili kavramların tanıtımına ve bilimsel-dayanaklı uygulamalar konusunda öğretmen adaylarının yeterliklerini geliştirmeyi hedefleyen ders içeriklerine yer verilmeye devam edilmelidir. Diğer taraftan bu araştırmada katılımcıların umut vaad eden uygulamalar konusunda bilgi ve deneyimlerinin sınırlı olduğu ve öğrencileri için bu uygulamaları yeterince kullanmadıkları anlaşılmaktadır. Bir uygulamanın umut vaad eden uygulama olarak tanımlanması uygulamanın öğrenci üzerindeki etkililiğinden daha çok (genellikle etkilidir) bu uygulamanın etkililiğinin değerlendirildiği deneysel çalışmaların niteliği ve sayısı ile ilgilidir. Dolayısıyla, bazen farklı nitelik göstergeleri kullanılarak umut vaad eden bir çalışma bilimsel-dayanaklı olarak betimlenebilir. Diğer taraftan zamanla yüksek nitelikli çalışmalar tasarlanarak olumlu bulgular elde edildikçe umut vaad eden uygulamalar bilimsel-dayanaklı uygulamalar sınıfına dahil edilebilir. Dolayısıyla Travers'in (2017) araştırmasında öne sürdüğü gibi öğretmenler etkili olmayan, sözdebilim uygulamaları ya da bilim karşıtı uygulamaları kullanmak yerine umut vaad eden uygulamaları kullanmaya teşvik edilmelidir. Aynı zamanda umut vaad eden uygulamalar kapsamında lisans ve lisansüstü öğretimde hem bu tartışmaları içeren dersler okutulmalı hem de bu yöntemlerin öğretimi gerçekleştirilmelidir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular ışığında sıralanan konularda gelecek araştırma önerileri ileri sürülebilir. Öncelikle araştırmada sosyal beceri öğretimine ilişkin bulgular öz-aktarım yoluyla elde edilmiştir. Öz-aktarım çalışmalarında elde edilen bilgiler katılımcıların algılamalarıyla sınırlıdır (Mills ve Gay, 2016). Bu açıdan öz-aktarım çalışmalarında elde edilen verilerin sınırlılığından yola çıkılarak gelecekte araştırmacılar uzun süreli gözlem yoluyla veri toplayarak ülkemizde gelişim yetersizliği olan öğrencilere yönelik sosyal beceri öğretimi konusundaki durumu algılanan gerçeklik ile değil nesnel gerçeklik ile ortaya koyabilirler. Gelecek araştırmalarda gelişim yetersizliği olan çocuğa sahip ailelerin sosyal beceri ve sosyal becerilerin öğretimine ilişkin bilgi ve deneyimlerini belirlemeye yönelik araştırmalar gerçekleştirilebilir. Ayrıca sınıfında gelişim yetersizliği olan öğrencisi bulunan genel eğitim öğretmenlerine farklı beceri/davranışların öğretimine yönelik bilimsel-dayanaklı uygulamaları kullanma becerisi öğretilerek, öğretmenlerin uygulamaları kullanma düzeyi ve öğrencilerin beceri/davranışları edinim düzeyini belirlemeye ilişkin araştırmaların planlanması önerilebilir. Gelişim yetersizliği olan öğrencilere sosyal beceri öğretiminde karşılaşılan zorluklar ve bu zorluklarla başa çıkmak üzere kullanabilecek stratejileri belirlemek üzere öğretmenler görev yaptıkları kurumlarda eylem araştırmaları yapmaları için yönlendirilebilirler. Ülkemizde mesleki gelişim etkinliklerinin çoğunlukla bir-iki günlük gibi kısa süreli seminerlerden oluştuğu ve edinilen bilgi ve becerinin sınıf ortamına aktarılmasına yönelik destek içermediği bilinmektedir. Bunun sonucunda ise öğretmenler yeni öğrendikleri bir öğretim uygulamasını sınıf ortamında doğru ve güvenilir şekilde uygulamada zorlanabilmektedirler. Bu noktada öğretmenlere yeni öğrendikleri uygulamalara ilişkin uygulama becerilerini geliştirmelerini sağlayacak kendini izleme ve değerlendirme stratejilerinin kazandırıldığı araştırmaların planlanması önerilmektedir. Diğer yandan gelişim yetersizliği olan öğrencilere öğretim sunan genel eğitim ve özel eğitim öğretmenlerinin sosyal becerilerin öğretime ilişkin kavramlara ve bu becerilerin öğretiminde etkili olan bilimsel-dayanaklı uygulamalara ilişkin bilgi sahibi olmaları ile bu uygulamaları öğretim ortamlarında uygulama güvenliği ile kullanabilmeleri kadar önemli olan bir nokta da öğretmenlerin öğrencileri için uygun olan bilimsel-dayanaklı uygulamayı seçebilmelerinin de oldukça önemli olduğudur. Dolayısıyla öğretmenlerin uygun bilimsel-dayanaklı uygulamayı seçme durumlarını ortaya koyacak araştırmaların planlanması, öğretmenlerin öğrencileri için uygun bilimsel-

dayanaklı uygulamaları belirleyebilmelerini sağlayacak hizmet öncesi ve hizmet içi mesleki gelişim fırsatlarının yaratılması önerilmektedir.

### Kaynaklar

- Acar, Ç., Tekin-İftar, E., & Yıkılmış, A. (2017). Effects of mother-delivered social stories and video modelling in teaching social skills to children with autism spectrum disorders. *The Journal of Special Education, 50*(4), 215-226.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (DSM 5). American Psychiatric Publishing.
- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. (2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports* (11th ed.). American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Ayres, K. M., Travers, J., Shepley, S. B., & Caglian, R. (2017). Video-Based instruction for learners with autism. In J. B. Leaf (Ed), *Handbook of social skills and autism spectrum disorder: Assessment, curricula, and intervention*. Autism and child psychopathology series (pp.223-239). Springer International Publishing. ISBN 978-3-319-62995-7 (eBook). doi: 10.1007/978-3-319-62995-7.
- Brock, M. E., Huber, H. B., Carter, E. W., Juarez, A. P., & Warren, Z. E. (2014). Statewide assessment of professional development needs related to educating students with autism spectrum disorder. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 29*(2), 67–79. doi: 10.1177/1088357614522290
- Cook, B. G., & Odom, S. L. (2013). Evidence-based practices and implementation science in special education. *Exceptional Children, 79*, 135-144.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). ISBN-13: 978-0-13-136739- Upper Saddle River, N.J: Merrill.
- Elliott, S. N., & Gresham, F. M. (1993). Social skills interventions for children. *Behavior Modification, 17*(3), 287–313. <https://doi.org/10.1177/01454455930173004>
- Friend, M., & Bursuck, W.D. (2006). *Including students with special need. A practical guide for classroom teachers*. (4th ed.). Allyn & Bacon Pearson Education Company.
- Gerhardt, P. F., & Crimmins, D. (2013). *Social skills and adaptive behavior in learners with autism spectrum disorders*. Brookes Publishing Co.
- Gresham, F. M. (1986). Conceptual and definitional issues in the assessment of children's social skills: Implications for classification and training. *Journal of Clinical Child Psychology, 75*, 3–15. [https://doi.org/10.1207/s15374424jccp1501\\_1](https://doi.org/10.1207/s15374424jccp1501_1)
- Gresham, F. M. (2016). Social skills assessment and intervention for children and youth. *Cambridge Journal of Education, 46*(3), 319–332. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1195788>
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *The social skills rating system manual*. American Guidance Service.
- Han, H. S., & Kemple, K. M. (2006). Components of social competence and strategies of support: Considering what to teach and how. *Early Childhood Education Journal, 34*(3), 241-246. doi:10.1007/s10643-006-0139-2

- Jewell, J. D., Jordan, S. S., Hupp, S. D. A., & Everett, G. E. (2009). Etiology and relationships to developmental disabilities and psychopathology. In J. L. Matson (Ed.), *Social behavior and skills in children* (pp. 39–59). Springer Science + Business Media
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (28. Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık. ISBN 6055426587, 9786055426583
- Knight, V. F., Huber, H. B., Kuntz, E. M., Carter, E. W., & Juarez, A. P. (2018). Instructional practices, priorities, and preparedness for educating students with autism and intellectual disability. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 34(1), 3–14. <https://doi.org/10.1177/1088357618755694>
- Leaf, J. B. (2017). *Handbook of social skills and autism spectrum disorder assessment, curricula, and intervention*. Autism and child psychopathology series, Springer International Publishing. ISBN 978-3-319-62995-7 (eBook). doi:10.1007/978-3-319-62995-7
- Little, S. G., Swangler, J., & Akin-Little, A. (2017). Defining social skills. In J. L. Matson (Ed.), *Handbook of social behavior and skills in children*. Autism and child psychopathology series (pp. 9-17). Springer International Publishing. ISBN 978-3-319-64592-6 (eBook). doi:10.1007/978-3-319-64592-6.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı (2021-2022). *Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim (National education statistics: Formal education) Resmi İstatistik Programı Yayını*. <http://sgb.meb.gov.tr> 29.03.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Milligan, K., Sibalis, A., Morgan, A., & Phillips, M. (2017). Social competence: consideration of behavioral, cognitive, and emotional factors. In J. L. Matson (Ed.), *Handbook of social behavior and skills in children*. Autism and child psychopathology series (pp. 63-82). Springer International Publishing. ISBN 978-3-319-64592-6 (eBook). doi:10.1007/978-3-319-64592-6.
- Mills, G. E., & Gay, L. R. (2016). *Educational research: Competencies for analysis and applications* (11th ed.). Pearson.
- Moody, C. T., & Laugeson, E. A. (2020). Social skills training in autism spectrum disorder across the lifespan. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 29(2), 359–371. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2019.11.001>
- National Autism Center (NAC). (2015). *Findings and conclusions: National standards project, phase 2*. Randolph, MA: Author
- National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice, (2020). <https://ncaep.fpg.unc.edu/sites/ncaep.fpg.unc.edu/files/imce/documents/EBP%20Report%202020.pdf>
- National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders (NPDC). (2014). <https://autismpdc.fpg.unc.edu>. <https://autismpdc.fpg.unc.edu/npdc-model>
- Odom, S. L., Cox, A. W., & Brock, M. E. (2013). Implementation science, professional development, and autism spectrum disorders. *Exceptional Children*, 79, 233-251.
- Radley, K. C., Dart, E. H., Brennan, K. J., Helbig, K. A., Lehman, E. L., Silberman, M., & Mendanhall, K. (2020). Social skills teaching for individuals with autism spectrum disorder: A systematic

- review. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*, 4, 215–226. <https://doi.org/10.1007/s41252-020-00170-x>
- Sazak-Pınar, E. (2014). Özel eğitim okullarında ve sınıflarında görev yapan öğretmenlerin sosyal beceri öğretimine ilişkin bilgi düzeyleri. *NWSA-Education Sciences*, 10(1), 73-86.
- Sazak-Pınar, E., Sucuoğlu, B., & Çıkrıklı Demirtaşlı, N. (2013). Sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan öğretmenlerin sosyal beceri öğretimine ilişkin bilgi düzeylerinin belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38, 168.
- Semrud-Clikeman, M. (2007). *Social competence in children*. Springer ISBN-13: 978-0-387-71365-6 e-ISBN-13: 978-0-387-71366-3
- Sigafoos, J., Lancioni, G. E., Singh, N. N., & O'Reilly, M. F. (2017). Intellectual disability and social skills. In J. L. Matson (Ed.), *Handbook of social behavior and skills in children*. Autism and child psychopathology series (pp. 249-271). Springer International Publishing. ISBN 978-3-319-64592-6 (eBook). doi: 10.1007/978-3-319-64592-6
- Silveira-Zaldivar, T. (2019). *Utilizing participatory action research to implement evidence based social skills interventions for elementary students with high functioning autism in inclusive classroom settings* [Unpublished doctoral dissertation]. Northwest Nazarene University.
- Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, S., & Savage, M. N. (2020). *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with Autism*. The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team.
- Tekin-İftar, E. (2018). Özel eğitimde bilimsel-dayanaklı uygulamalar: Tarihçe, tanım ve öneriler [Evidence-based practices in special education: History, definition, and recommendations]. *Araştırmadan Uygulamaya Özel Eğitim Dergisi*, 1(1), 15–20.
- Travers, J. C. (2017). Evaluating claims to avoid pseudoscientific and unproven practices in special education. *Intervention in School and Clinic*, 52(4), 195-203. <https://doi.org/10.1177/1053451216659466>
- Watkins, L., Kuhn, M., O'Reilly, M. F., Lang, R., Sigafoos, J., & Lancioni, G. E. (2016). Social skills. In Nirbhay N. Singh. (Ed.), *Handbook of evidence-based practices in intellectual and developmental disabilities*. Evidence-Based practices in behavioral health series (pp. 493-511). Springer International Publishing Switzerland ISBN 978-3-319-26583-4 (eBook). doi: 10.1007/978-3-319-26583-4
- Yıldız, N. (2018). Öğretmenlerin sosyal beceri öğretimine yönelik bilgi düzeyleri ile öğrencilerin sosyal becerileri arasındaki ilişki. *Elementary Education Online*, 16(3), 1275-1286.

### Extended Abstract

#### Introduction

Individuals are expected to be sufficient in terms of social skills to continue their lives in social environments and to be members of their social environment (Han & Kampe, 2006; Semrud-Clikeman, 2007). As an umbrella concept, social skills include various skills such as initiating communication,

reacting to communication initiated by others, , empathizing, participating in activities, making friends, and introducing oneself (Milligan et al., 2017; Watkins et al., 2016). Social skill deficiencies are also one of the core and distinguishing criteria while diagnosing intellectual disability, autism spectrum disorder, emotion-behavior disorder (American Psychiatric Association, 2013; American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, 2010). Individuals with typical development acquire social skills by observing family members at home, peers, and teachers in schools in the following years, and other individuals in social settings (Elliot & Gresham, 1993). However, since most individuals with developmental disabilities (e.g., intellectual disability, autism spectrum disorder) have limitations in their observational learning skills, they need support to acquire social skills and cope with deficiencies in social skills (Little et al., 2017; Moddy & Laugeson, 2020).

Research has indicated the use of effective teaching practices in the teaching of social skills to individuals with developmental disability by family members at home and teachers in educational environments (Acar et al., 2017; Sigafos et al., 2017). National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice (NCAEP) (2020) reported 28 evidence-based practices. These practices are parent-mediated intervention, peer-mediated intervention, augmentative and alternative communication, discrete trials training, task analysis, time delay, cognitive behavioral/instructional strategies, naturalistic intervention, direct instruction, visual supports, prompting, self-management, modeling, reinforcement, social narrative, social skills training, technology-aided instruction and intervention, pivotal response training and video modeling. In addition to reports prepared by various institutions, synthesis studies are carried out by independent researchers to determine the evidence-based practices for teaching skills from different teaching areas. Leaf (2017) listed peer-mediated practices, parent-mediated practices, discrete trial teaching, incidental teaching, pivotal response treatment, video-based instruction, visual learning strategies, behavioral skills training, social skills groups intervention, matrix training, social stories as evidence-based practices in social skills teaching, while at the same time mentioning promising practices.

Literature shows that teachers working with students with developmental disabilities have limited knowledge of the basic concepts of social skills teaching and social skills teaching practices and need support (Knight et al., 2018; Sazak-Pinar et al., 2013; Sazak-Pinar, 2014; Yıldız, 2018). Although recently the opinions of teachers on these practices have been investigated through interview studies in Türkiye, the research needs on revealing knowledge levels of the teachers about these practices and how to ensure generalization of the acquired social skills in their students continue. For this reason, in this research, it is aimed to reveal the knowledge, experience and professional development needs of special education and general education teachers working with students with developmental disabilities regarding the teaching of social skills to students with developmental disabilities. For this purpose, the following research questions were answered in the present study:

1. Do teachers have any knowledge of the basic concepts related to social skills in the survey "Determining the Knowledge, Experience and Professional Development Needs of Special Education and General Education Teachers for Teaching Social Skills to Children with Developmental Disabilities"?
2. Are teachers familiar with the interventions used to teach social skills to students with developmental disabilities?
3. Which interventions do teachers use to teach social skills to their students, and how often do they use them?
4. Do teachers think they are proficient in using interventions to teach social skills to their students?

5. What are teachers' thoughts on the effectiveness of the interventions they use?
6. Have teachers received any training on the interventions they say they have implemented, and if so, what are their thoughts on these trainings?
7. Do teachers need professional development activities related to the interventions used in social skills teaching?

## Method

The researchers used descriptive research design to reveal the knowledge, experience and professional development needs of teachers about the teaching of social skills to students with developmental disabilities. The participants of the study are special education and general education teachers who work or are working with students with developmental disability in public and private institutions affiliated to the Ministry of National Education (MoNE). Purposive sampling method was utilized in the study and 120 teachers filled out the questionnaire. The researchers developed the "Questionnaire for Determining the Knowledge, Experience, and Professional Development Needs of Special Education and General Education Teachers on Teaching Social Skills to Children with Developmental Disabilities" to collect data in the study. The questionnaire was sent to three special education field experts to obtain opinions on the suitability of the survey for the purpose of this research, and the necessary revisions were made in line with the recommendations of the experts and the questionnaire was finalized. The questionnaire consisted of two sections containing questions (a) demographic information and (b) questions on the use of evidence-based practices in teaching social skills to students with developmental disabilities. The survey included two sections with a total of 97 questions. The questions transferred to Google Form and the online link of the form was shared in e-mail and whatsapp groups with special education and general education teachers. In addition, the researchers shared the link to the form through their own social media accounts. In the study, the data collected from the participants through the survey were analyzed descriptively and percentage calculation was made.

## Results

As indicated 120 teachers participated in this research and 65.83% of the participants were women and 34.17% were men. Among them, a significant number of the participants work in special education classes (30%) and special education and rehabilitation centers (15.84%). While it was determined that the concepts that the participants had the most knowledge about the concepts related to social skills were social competence and social skills; It was determined that the concepts they had the least knowledge of were the lack of self-management skills and self-management performance, which are among the types of social skill deficiency. It was revealed that the participants had knowledge about the highest level of video-based interventions and the lowest level of matrix training and promising practices from social skills teaching practices. While at least 50% of the participants stated that they used four of the 12 interventions among the social skills teaching practices, it was seen that the least used practice was matrix training. None of the participants rated themselves as very proficient in using parent-mediated intervention, matrix training, and promising practices.

While 4% and 21.82% of the participants stated that the social skills teaching practices, they used were very effective on their students with developmental disabilities; it was observed that none of the participants who used matrix training and promising practices considered these practices to be very effective. It was determined that the practices that were evaluated as ineffective and low-level



effective from the social skill teaching practices used by the participants were incidental teaching, behavioral skills training, social skills groups, and promising practices.

Approximately half of the participants had incidental teaching, video-based interventions; 50%-75% (range = 50%-72.73%) have matrix training, pivotal response training, social skill groups, promising practices, visual learning strategies, social stories, and behavioral skills training; It was observed that 85.71% of them stated that they received training during their undergraduate or graduate education related to these practices, but they did not receive any training related to matrix training. Of participant teachers, 13% to 100% evaluated the training they received as slightly sufficient, 0% to 75% as sufficient, and 0% to 23% as very sufficient. Finally, all of the participants who did not receive training on social skills teaching practices stated that they wanted to participate in trainings for peer-mediated intervention, discrete trial teaching, and matrix training.

### **Discussion, Conclusion, and Recommendations**

Teachers who teach students with developmental disabilities need to be equipped with the basic concepts of teaching social skills and teaching practices. However, the findings show that the participants do not have enough information about the lack of self-management skills and lack of self-management performance, which are among the types of social skill deficiencies. When the literature is reviewed, Sazak-Pinar et al. (2013), Sazak-Pinar (2014) and Yıldız (2018) have determined that teachers' knowledge of basic concepts and social skill teaching practices related to social skills teaching is limited and that they should be supported in terms of teaching social skills to their students. Similarly, although this research reveals the necessity of supporting participants in social skills teaching; in addition, it is pleasing that the practice in which the participants have the highest level of knowledge is video-based interventions, while peer-mediated interventions, parent-mediated interventions, incidental teaching and visual learning strategies are ranked as the second and equally knowledgeable interventions. It is thought that this situation may be due to the courses that the participants may have taken during their undergraduate years on social skills or because they have participated in professional development seminars and courses organized by various institutions, organizations, and researchers. In the study, it was seen that none of the participants considered themselves to be very well-prepared or competent in using parent-mediated interventions, matrix teaching and promising practices. This finding can be explained by the fact that the participants' knowledge of the practices mentioned in the teaching of social skills to their students is not at a sufficient level. Participants stated that the practices they defined as very adequate were teaching with discrete trial teaching, video-based intervention, behavioral skills training and visual learning strategies. It is thought that this situation can be explained by the fact that these listed practices are frequently and effectively used in the teaching of basic skills (e.g., matching) and various academic skills as well as in social skills teaching. Findings of this study show that the participants receive training for almost every practice during their undergraduate and/or graduate education or by participating in professional development activities. These findings show that teacher candidates and teachers currently working in the system participate in professional development activities and gain knowledge about teaching practices developed in the light of research. Another striking finding is that the participants usually express that they find the quality of the trainings offered to them sufficient and very sufficient. This finding is encouraging in terms of the quality of instruction offered in our country.

As a result, it is inevitable that students with developmental disabilities should be taught social skills, which are so important for them to communicate and interact effectively with other individuals in their social environments. It is very important that evidence-based practices, which are essential in

the teaching of social skills, are implemented systematically and effectively by teachers. In order to achieve this, it is essential to provide the effective training to the teachers who will teach social skills, to provide teaching opportunities to carry out these practices, to plan the research in which the teachers will take part and to support them to use these practices effectively with their students.

In the light of the findings obtained in this research, it is recommended that teachers are recommended to teach social skills to students with developmental disabilities by using evidence-based practices. At the same time, programs that train special education teacher candidates in higher education should continue to include the introduction of concepts related to social skills and course contents aimed at improving the competencies of student teachers in evidence-based practices. Within the scope of promising practices, courses containing these discussions should be taught in undergraduate and graduate education and the teaching of these methods should be carried out. In future research, researchers are advised to design the studies to determine the knowledge and experience of parents with developmental disabilities related to social skills teaching. In addition, general education teachers who have students with developmental disabilities in their classrooms can be taught the ability to use evidence-based practices for teaching different skills/behaviors, and it may be recommended to plan research on determining the level of teachers' use of implementation and the level of acquisition of students' skills/behaviors.

#### **Yayın Etiği Beyanı**

Araştırmanın Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu tarafından E-54380210-050.99-92844 sayılı 29.06.2021 tarihli 48/56 sayılı Etik Kurul Kararıyla verilen etik kurul izni bulunmaktadır. Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu araştırmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır. Bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

#### **Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı**

Araştırmada birinci yazar %30, ikinci yazar %30, üçüncü yazar %20 ve dördüncü yazar %20 oranında katkı sağlamıştır.

#### **Çatışma Beyanı**

Araştırmanın yazarları çalışmanın tarafsızlığıyla ilgili belirtilmesi gereken herhangi bir maddi-manevi katkı veya çıkar/çatışma beyanı olmadığını ifade etmektedir.