



**ÖZEL EĞİTİM ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE
HARİTA OKURYAZARLIĞI BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİ**

Elif İnci Çavuş

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

ARALIK, 2019

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren(....) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı: Elif İnci

Soyadı: ÇAVUŞ

Bölümü: Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

İmza:

Teslim Tarihi:

TEZİN

Türkçe adı: Özel Eğitim Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Harita Okuryazarlığı Becerisinin Geliştirilmesi

İngilizce adı: Developing Map Literacy Skills of Special Education Students in Social Studies Lesson

ETİK İLKELERİNE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelerine uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Elif İnci ÇAVUŞ

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Elif İnci Çavuş tarafından hazırlanan “Özel Eğitim Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Harita Okuryazarlığı Becerisinin Geliştirilmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Ufuk Karakuş

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Doç. Dr. Pınar Şafak

Görme Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Ufuk Karakuş

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Pınar Şafak

Görme Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Deniz Tonga

Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, Kırıkkale Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 11.12.2019

Bu tezin Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma Yel

Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim boyunca gösterdiği rehberlik, anlayışlı tutumu ve bana olan güveninden dolayı öğrencisi olmaktan mutluluk ve onur duyduğum değerli tez danışmanım Doç. Dr. Ufuk Karakuş'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Özel eğitim alanında çalışmak isteğimi kendisine söylediğim zaman bana cesaret veren, yol gösteren, desteğini her zaman hissettiğim değerli hocam Doç. Dr. Bülent Akbaba'ya ve araştırmama vakit ayıran, öneriler veren, güler yüzünü hiç eksik etmeyen değerli hocam Doç. Dr. Pınar Şafak'a çok teşekkür ederim.

Sunduğu uzman görüşü, bilgi birikimi ve önerileriyle araştırmama destek olan değerli hocam Doç. Dr. Bülent Aksoy'a ve tez sürecime sunmuş oldukları öneriler ve yönlendirmelerle katkı sağlayan değerli hocalarım Arş. Gör. Dr. Fitnat Gürgil ve Öğr. Gör. Dr. Gökçe Kılıçoğlu'na çok teşekkür ederim.

Lisans ve yüksek lisans dönemimde bilgi ve birikimleriyle yaptığım her işe katkı sağlayan, öneriler veren ve destek olan kıymetli arkadaşım Burak Baysal'a ve bu süreçte her zaman yanımda olan değerli arkadaşım Haktan Varalan'a çok teşekkür ederim.

Yaşantım boyunca her zaman bana doğruluğu ve iyiliği öğreten annem ve babama çok teşekkür ederim.

ÖZEL EĞİTİM ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE HARİTA OKURYAZARLIĞI BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Elif İnci Çavuş

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Aralık, 2019

ÖZ

Bireyin yaşadığı toplum içinde değeri olan yetenek ve diğer davranış biçimleri geliştirdiği süreçlerin tamamı eğitim aracılığıyla edinilir. Tüm bireyler gibi zihinsel yetersizliğe sahip bireylerin de aynı aşamalardan geçmeleri söz konusudur. Ancak zihinsel yetersizliğe sahip bireylerin tüm bu aşamalarda yaşitlarından daha farklı süreçlerden geçtiği bilinmektedir. Normal gelişim gösteren bireyler sosyal bilgiler dersinde yer alan konuların çoğunu çevreyle etkileşim kurarak kendi kendilerine öğrenirken; zihinsel yetersizliğe sahip bireyler bu konularda özel desteğe gereksinim duyarlar. Bu yüzden, zihinsel yetersizliğe sahip bireylere bu konuların uyarlanarak planlı ve sistemli bir eğitimle verilmesi gerekmektedir. Sosyal bilgiler öğretim programında öğrencilere pek çok yaşamsal beceriyi kazandırmak hedeflenmiştir. Bu becerilerden birisi de harita okuryazarlığı becerisidir. Harita okuma becerisine sahip olmak, normal gelişim gösteren bireylerde olduğu gibi zihinsel yetersizliğe sahip bireylerin de günlük hayatını kolaylaştırır. Haritalar hayatımızın her yerindedir ve zihinsel yetersizliğe sahip bireyler de hayatlarını sürdürürken haritalar ile karşılaşmaktadır. Bir yerden bir yere gitmek için GPS kullanırken, haberlerde, hava durumu ya da güncel bir haberi takip ederken veya bir alışveriş merkezinde gideceği mağazayı ararken ve daha birçok alanda haritalar kullanılır. Öğrencilerin temel harita bilgisini kazanması, haritaları çözümlemesi, anlaması ve yorumlayabilmesi için bu becerinin geliştirilmesi oldukça önemlidir. Zihinsel yetersizliğe sahip bireyler hayatın her alanda kendilerini geliştirebilirler. Herhangi bir becerinin eksik ya da yetersiz olması tüm bireylerde olduğu gibi bu bireylerin

de hayatlarını zorlaştırmaktadır. Bu araştırmada, hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip özel eğitim öğrencilerinin harita okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan eylem araştırması modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın uygulaması 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Ankara'nın Sincan ilçesinde bulunan bir devlet okulunda gerçekleşmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu hafif düzeyde zihinsel yetersizliği bulunan, okuma yazma bilen ve ek engeli/rahatsızlığı bulunmayan üç özel eğitim öğrencisi, araştırmaya katılan öğrencilerin velileri ve sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın uygulaması 11 Şubat-10 Nisan 2019 tarihleri arasındaki dokuz haftalık zaman diliminde yapılmıştır. Araştırmanın veri toplama araçları akademik başarı testi, izleme testi, öğretmen ve veli görüşme formları, araştırmacı günlüğü, öğrenci ürünleri, video ve fotoğraf kayıtlarıdır. Araştırmada başarı testi (ön test-son test ve kalıcılık testi) ve izleme testi verileri grafiksel olarak gösterilirken; veli ve öğretmen görüşmeleri, araştırmacı günlüğü, öğrenci ürünleri, video ve fotoğraf kayıtları betimsel analiz ile çözümlenerek gösterilmiştir. Araştırmanın sonuçlarında, harita okuryazarlığı becerisinin geliştirilmesinde ilgili kavramların bilinmesinin ve yön bilgisinin kazandırılmasının harita okuryazarlığı becerisinin öğretim sürecini kolaylaştırdığı tespit edilmiştir. Ayrıca oturumlarda çokça tekrar edilen bilgilerdeki kalıcılığın yüksek olduğu belirlenmiştir. İnteraktif uygulamaların kullanımına ilişkin sonuçlarda; bu uygulamaların kullanımının öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve bu uygulamaların kullanıldığı oturumlarda öğrencilerin eğlenerek daha verimli öğrenmeler gerçekleştirdiği görülmüştür. Araştırmaya katılan veli ve öğretmen görüşlerine ilişkin sonuçlarda, öğretmenler ve veliler genel olarak öğrencilerin harita okuryazarlığı becerilerinin gelişmesinden memnun olduklarını ve öğrencilerin okula ve sosyal bilgiler dersine olan ilgilerinin arttığına dair ortak ifadeler kullanmışlardır. Sonuç olarak, hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerin harita okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesinin öğrencilere fayda sağladığı, kendilerine olan güvenlerini artırdığı, soyut düşünme ve yorumlama becerilerini geliştirdiği, okula ve sosyal bilgiler dersine olan ilgilerinin arttığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Özel Eğitim, Sosyal Bilgiler, Harita Okuryazarlığı, Eylem Araştırması

Sayfa Adedi: 154

Danışman: Doç. Dr. Ufuk Karakuş

DEVELOPING MAP LITERACY SKILLS OF SPECIAL EDUCATION STUDENTS IN SOCIAL STUDIES LESSON

(Master's Thesis)

Elif İnci Çavuş

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCE

December, 2019

ABSTRACT

All of the processes in which an individual develops talent and other forms of behavior that are of value in the society in which he lives are acquired through education. Like all individuals, individuals with mental disabilities have to go through the same stages. However, it is known that individuals with intellectual disabilities go through different processes than their peers at all these stages. While individuals with normal development learn most of the subjects in the social studies course by interacting with the environment; individuals with intellectual disability need special support in these matters. Therefore, individuals with mental disabilities need to be adapted and provided with planned and systematic training. In the social studies curriculum, it is aimed to provide students with many vital skills. One of these skills is map literacy. Having the ability to read maps facilitates the daily life of individuals with mental disabilities as well as those with normal development. Maps are everywhere in our lives and individuals with mental disabilities face maps while they live. When using GPS to go from place to place, maps are used in the news, following the weather or current news, or searching for a store in a mall, and more. Developing this skill is very important for students to gain basic map knowledge, analyze, understand and interpret maps. Individuals with mental disabilities can improve themselves in all areas of life. Lack of any skills or inadequacy makes life of these individuals difficult as it is in all individuals. In this study, it was aimed to develop map literacy skills of special education students with mild mental disabilities. The research was designed in the action research model which is one of the qualitative research methods. The implementation of the

research was carried out in the spring term of the 2018-2019 academic year in a public school in Sincan, Ankara. The study group consisted of three special education students with mild mental disabilities, literacy and no additional disability, parents of the students and classroom teachers. The application of the research was carried out in the nine week period between February 11 and April 10, 2019. The data collection tools of the research are academic achievement test, monitoring test, teacher and parent interview forms, researcher diary, student products, video and photo records. In the research, achievement test (pre-test, post-test and retention test) and monitoring test data are shown graphically; parent and teacher interviews, researcher diary, student products, video and photo records were analyzed with descriptive analysis. In the results of the research, it was found that the knowledge of the relevant concepts and the acquisition of direction information in the development of map literacy skills facilitated the teaching process of the map literacy skill. In addition, the persistence of the information repeated in the sessions was found to be high. Conclusions on the use of interactive applications; it was observed that the use of these applications facilitated learning and the students had more fun in the sessions where these applications were used. In the results of the parents and teachers views, teachers and parents generally used common expressions that they were satisfied with the development of students map literacy skills and that students interest in school and social studies course increased. As a result, it was found that the development of mapping literacy skills of students with mild mental disabilities benefited the students, increased their self-confidence, improved their abstract thinking and interpretation skills, and increased their interest in school and social studies course.

Key Words: Special Education, Social Studies, Map Literacy, Action Research.

Page Number: 154

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Ufuk Karakuş

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU.....	i
ETİK İLKELERİNE UYGUNLUK BEYANI	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ.....	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvi
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	2
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Varsayımlar	4
1.5. Sınırlılıklar.....	4
1.6. Tanımlar.....	5
BÖLÜM II.....	6
KURAMSAL ÇERÇEVE	6
2.1. Zihinsel Yetersizliğe Sahip Bireyler	6
2.2. Zihinsel Yetersizliğin Tanımı	7
2.2.1. Zihinsel İşlevler	8
2.2.2. Uyumsal Davranışlar	8

2.2.3. Destek Hizmetleri	9
2.3. Zihinsel Yetersizliğin Sınıflandırılması	9
2.3.1. Gereksinimlere Göre Sınıflandırma	9
2.3.2. Eğitsel Sınıflandırma	10
2.3.2.1. <i>Eğitilebilir Zihin Yetersizliği Olan Bireyler</i>	10
2.3.2.2. <i>Öğretilebilir Zihin Yetersizliği Olan Bireyler</i>	10
2.3.2.3. <i>Ağır ve Çok Ağır Zihinsel Yetersizliği Olan Bireyler</i>	10
2.3.3. Zihinsel Yetersizlik Düzeyine Göre Yapılan Sınıflandırmalar	11
2.4. Zihinsel Yetersizliğin Nedenleri	11
2.5. Eğitimde Tanılama ve Değerlendirme	12
2.6. Zihinsel Yetersizliğe Sahip Çocukların Özellikleri	14
2.6.1. Bilişsel Gelişim Özellikleri	14
2.6.2. Sosyal, Davranışsal ve Duygusal Özellikleri	16
2.6.3. Fiziksel ve Sağlık Özellikleri	16
2.7. Zihinsel Yetersizliğe Sahip Öğrencilerin Öğretim Ortamları ve Sunulan Eğitim Hizmetleri	17
2.7.1. Kaynaştırma ve Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları	18
2.7.2. Özel Eğitim Sınıfları	18
2.7.3. Destek Eğitim Odaları	18
2.7.4. Hastane Sınıfları	19
2.7.5. Özel Eğitim İş Uygulama Okulu/Merkezleri	19
2.7.6. Rehabilitasyon Merkezleri	19
2.8. Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizliğe Sahip Öğrencilerin Öğretim Programları	19
2.9. Zihinsel Yetersizliğe Sahip Öğrenciler İçin Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Önemi	20
2.9.1. Sosyal Bilgiler Dersinin Bilişsel Yönden Kazanımları	23
2.9.2. Sosyal Bilgiler Dersinin Sosyal ve Duygusal Yönden Kazanımları	23
2.9.3. Sosyal Bilgiler Dersinin Dil ve İletişim Yönünden Kazanımları	23
2.10. Okuryazarlık	24
2.11. Harita Okuryazarlığı	24
2.12. Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizliğe Sahip Öğrenciler İçin Harita Okuryazarlığı	25
2.13. Zihinsel Yetersizliğe Sahip Öğrenciler İçin Ölçme ve Değerlendirme	26

2.14. İlgili Araştırmalar	28
2.14.1. Harita Okuryazarlığı ile İlgili Araştırmalar	28
2.14.2. Özel Eğitim ve Sosyal Bilgiler Eğitimi İle İlgili Araştırmalar	31
BÖLÜM III	34
YÖNTEM.....	34
3.1. Araştırmanın Modeli.....	34
3.2. Çalışma Grubu ve Seçimi	36
3.3. Çalışma Grubunun Özellikleri.....	37
3.4. Araştırmacı	39
3.5. Ortam	39
3.6. Danışma Komitesi	40
3.7. Veri Toplama Araçları.....	40
3.7.1. Akademik Başarı Testi ve İzleme Testi	41
3.7.2. Öğretmen Görüşme Formu	41
3.7.3. Veli Görüşme Formu	41
3.7.4. Gözlem	42
3.7.5. Araştırmacı Günlüğü	42
3.7.6. Video ve Fotoğraf Kayıtları	43
3.7.7. Çalışma Yaprakları (Etkinlik Kâğıtları)	43
3.7.8. Öğrenci Ürünleri.....	44
3.7.8.1. Öğrenci Defterleri	44
3.7.8.2. Resimli Sözlük	45
3.8. Veri Toplama Süreci ve Takvimi.....	46
3.9. Verilerin Analizi ve Yorumlanması.....	49
3.10. Öğretim Sürecinde Kullanılan Materyaller.....	49
3.11. Örnek Bir Ders Planı Üzerinden Öğretim Planı	50
3.12. Uygulama Basamakları	51
3.13. Eylem Araştırmasında Geçerlik, Güvenirlik ve Çeşitleme	55
3.13.1. Geçerlik.....	55
3.13.2. Güvenirlik.....	56
3.14.3. Çeşitleme.....	56
BÖLÜM IV	58

BULGULAR VE YORUM	58
4.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Akademik Başarılarının Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Bulgular	58
4.1.1. Ön test-Son test ve Kalıcılık Testlerine İlişkin Bulgular.....	59
4.1.2. Ön test- Son test Akademik Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	60
4.2.3. Öğrencilerin Ön Test-Son Test ve Kalıcılık Testlerindeki Doğru Cevaplarının İncelenmesi.....	61
4.1.2. İzleme Testlerine İlişkin Bulgular	71
4.2 Öğretmen Görüşmelerine İlişkin Bulgular	74
4.3. Veli Görüşmelerine İlişkin Bulgular	77
BÖLÜM V	79
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	79
5.1. Tartışma ve Sonuç.....	79
5.2. Öneriler	84
KAYNAKLAR.....	86
EKLER	94
EK 1. Araştırma İzni	95
EK 2. Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracı	96
EK 3. Akademik Başarı Testi	98
EK 4. İnteraktif Uygulamaların Kullanımına İlişkin Gözlem Formu	101
EK 5. İzleme Testi	102
EK 6. Öğretmen Görüşme Formu	104
EK 7. Veli Görüşme Formu	107
EK 8. Katılımcı Onam Formu	110
EK 9. Veli Onam Formu	111
EK 10. Uygulama Güvenirlik Formu.....	112
EK 11. Uygulanan Etkinliklerden Örnekler	113
EK 11.1. Etkinlik 1.....	113
EK 11.2. Etkinlik 2.....	115
EK 11.3. Etkinlik 3.....	116
EK 11.4. Etkinlik 4.....	123
EK 12. Araştırmacı Tarafından Çizilen Sınıf Krokisi.....	125

EK 13. Öğrenci Ürünlerinden Örnekler	125
EK 13.1. Sınıf Krokisi Örneği.....	125
EK 13.2. Kat Krokisi Örneği	126
EK 13.3. Okul Krokisi Örneği	126
EK 13.4. Alçıdan Dünya Haritası Yapımı ve Boyanması.....	127
EK 13.5. Yönlerin Öğretiminde Uygulanmış Etkinlik Örneği	128
EK 14. İnteraktif Uygulamaların Kullanımına İlişkin Görseller	129
EK 14.1. Ö1, Cep Telefonu Kullanarak Polis Merkezinini Ararken	129
EK 14.2. Ö3, Bilgisayardan Açtığı İnteraktif Uygulamalarda Okulunu Bulurken...	129
EK 14.3. Ö1 ve Ö2 Akıllı Tahtada Türkiye'nin Yerini Gösterirken	130
EK 14.4. Ö1, Araştırma Grubunda Olmayan Arkadaşlarının Evlerini Akıllı Tahtada Ararken.....	130
EK 15. Uygulama Anından Örnekler	131
EK 15.1. Ö2 Türkiye Haritası Yapbozu Yaparken	131
EK 15.2. Ö1'e Verilen Yönergeler Doğrultusunda Okul Bahçesinde Saklanmış Yapboz Parçalarını Bulduktan Sonra Yerine Koyarken	131
EK 15.3. Ö3, Tahtaya Kat Krokisini Çizerken	132
EK 15.4. Ö2 Arkadaşlarına Ders Anlatırken	132
EK 15.5. Ö3 Kahcılık Testini Cevaplarken	133
EK 15.6. Uygulama Anından	133
EK 15.7. Ö2'ye Ait Resim.....	134
EK 15.8. Ö1'e Ait Resim.....	134

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>IDEA'nın (Individuals with Disabilities Education Act) Ayrımsız Değerlendirme Süreci</i>	13
Tablo 2. <i>Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kişisel Bilgileri</i>	37
Tablo 3. <i>Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin (Özel Eğitim Öğretmenleri) Kişisel Bilgileri</i>	38
Tablo 4. <i>Araştırmaya Katılan Velilerin Kişisel Bilgileri</i>	38
Tablo 5. <i>Çalışma Takvimi</i>	48
Tablo 6. <i>Google Earth Uygulamasını Öğreniyorum Çalışması Doğrudan Öğretim Planı</i>	51
Tablo 7. <i>Öğrencilerin Ön test-Son test Akademik Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları</i>	60
Tablo 8. <i>Öğrencilerin Birinci Soruya İliştin Ön Test-Son Test ve Kalıcılık Testlerindeki Doğru Cevapları</i>	61
Tablo 9. <i>Ö1'e Ait Ön Test-Son Test ve Kalıcılık Testlerindeki İkinci Soruya İlişkin Sınıf Krokisi Çizimi</i>	62
Tablo 10. <i>Ö2'ye Ait Ön Test-Son Test ve Kalıcılık Testlerindeki İkinci Soruya İlişkin Sınıf Krokisi Çizimi</i>	63
Tablo 11. <i>Ö3'e Ait Ön Test-Son Test ve Kalıcılık Testlerindeki İkinci Soruya İlişkin Sınıf Krokisi Çizimi</i>	64

Tablo 12. Öğrencilerin Üçüncü Soruya İlişkin Ön Test-Son Test ve Kalıcılık Testi	
Sonuçları	65
Tablo 13. Öğrencilerin Dördüncü Soruya İlişkin Ön Test-Son Test ve Sonuçları	66
Tablo 14. Öğrencilerin Beşinci Soruya İlişkin Ön Test- Son Test ve Kalıcılık Testi	
Sonuçları	67
Tablo 15. İnteraktif Uygulamaların Kullanımına İlişkin Ön Test Bulguları	68
Tablo 16. İnteraktif Uygulamaların Kullanımına İlişkin Son Test Bulguları	69
Tablo 17. İnteraktif Uygulamaların Kullanımına İlişkin Kalıcılık Testi Bulguları	70
Tablo 18. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Birinci Soruya Verdiği Cevaplar...	74
Tablo 19. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin İkinci Soruya Verdiği Cevaplar	75
Tablo 20. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Üçüncü Soruya Verdiği	
Cevaplar	75
Tablo 21. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Dördüncü Soruya Verdiği	
Cevaplar	76
Tablo 22. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Beşinci Soruya Verdiği Cevaplar ...	76
Tablo 23. Araştırmaya Katılan Velilerin Birinci Soruya Verdiği Cevaplar	77
Tablo 24. Araştırmaya Katılan Velilerin İkinci Soruya Verdiği Cevaplar	77
Tablo 25. Araştırmaya Katılan Velilerin Üçüncü Soruya Verdiği Cevaplar	78

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Normal dağılım eğrisi ve zekâ	8
Şekil 2. Eylem araştırması planının döngüsel işleyişi	35
Şekil 3. Uygulama sırasındaki oturma düzeni	39
Şekil 4. Öğrencilerin alçıdan yapıp boyadığı dünya haritası	44
Şekil 5. Öğrenci defterlerinden örnekler	45
Şekil 6. Resimli sözlük	46
Şekil 7. Öğrencilerin ön test-son test ve kalıcılık testi doğru cevap sayıları	59
Şekil 8. Ö1'e ait izleme testi verileri	72
Şekil 9. Ö2'ye ait izleme testi verileri	72
Şekil 10. Ö3'e ait izleme testi verileri	43

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

AAMR	American Association on Mental Retardation [Amerikan Zekâ Geriliği Birliği]
BEP	Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı
f	Frekans
IDEA	Individuals with Disabilities Education Act [Engelli Bireyler Eğitim Yasası]
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
NCSS	National Council for Social Studies [Ulusal Sosyal Bilgiler Konseyi]
ÖEHY	Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği
vb.	Ve benzeri
vd.	Ve diğerleri

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırma konusunu oluşturan problem durumuna, araştırmanın amacına, önemine, sınırlılıklarına, araştırmaya başlarken yapılan varsayımlara, kullanılan önemli tanımlara ve ilgili araştırmalara ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Eğitim, önceden belirlenmiş amaçlara göre insanların davranışlarında belirli gelişmeler sağlamaya yarayan planlı etkinliklerdir. Ayrıca eğitim, bireylerin toplumun normlarını ve standartlarını kazanmasında etkili olan tüm sosyal süreçlerdir. Bireyin yaşadığı toplum içinde değeri olan yetenek ve diğer davranış biçimleri geliştirdiği süreçlerin tamamı eğitim aracılığıyla edinilir. Tüm bireyler gibi zihinsel yetersizliğe sahip bireylerin de aynı aşamalardan geçmeleri söz konusudur. Ancak zihinsel yetersizliğe sahip bireylerin tüm bu aşamalarda yaşatlarından daha farklı süreçlerden geçtiği bilinmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2008).

Toplumu meydana getiren tüm bireylerin aynı özellikleri taşıması söz konusu değildir. Bu durum normal yeterliliğe sahip olmayan bireylerin toplumdaki ayrıştırılmasını gerekli kılmaz. Bilakis onlara, gelişimsel beceriler kazandırabilmek amacıyla özel eğitimin verilmesini gerekli kılar (Topçu ve Katılmış, 2003, s.49).

Normal gelişim gösteren bireyler sosyal bilgiler dersinde yer alan konuların çoğunu çevreyle etkileşim kurarak kendi kendilerine öğrenirken, zihinsel yetersizliğe sahip bireyler bu konularda özel desteğe gereksinim duyarlar (MEB, 2017). Bu yüzden, zihinsel yetersizliğe sahip bireylere bu konuların uyarlanarak planlı ve sistemli bir eğitimle verilmesi gerekmektedir.

Sosyal bilgiler dersi, sosyal davranış bilgilerine ağırlık veren bir ilköğretim dersi olarak karşımıza çıkar. Sosyal bilgiler dersiyle öğrencilerin demokratik değerleri benimsemiş vatandaşlar olmaları, içinde yaşadığı topluma uyum sağlamaları ve edindikleri bilgi birikimini hayata geçirebilecek donanıma sahip olmaları amaçlanmaktadır. Aynı zamanda sosyal bilgiler dersiyle eğitim kurumlarının iyi vatandaş yetiştirme görevini, içinde yaşanılan toplumun kültürünü, tarihini, yaşadığı çevreyi, ait olduğu toplumdaki kurum ve kuruluşları tanıyan ve toplumdaki rollerinin ve statülerinin gerektirdiği davranışları sergileyen bireyler yetiştirilmesi hedeflenir. Amerika Birleşik Devletleri Ulusal Sosyal Bilgiler Konseyi (NCSS), sosyal bilgileri sosyal bilim alanlarını insan şeref ve haysiyetini korumak amacıyla oluşturulmuş sosyal olayları ve insan ilişkilerini araştıran faaliyet alanlarını kapsamaktadır şeklinde ifade etmiştir (Zayimoğlu Öztürk, 2015, s.64).

Sosyal bilgiler öğretim programında öğrencilere pek çok yaşamsal beceriyi kazandırabilmek hedeflenmiştir. Bu becerilerden birisi olan harita okuryazarlığı becerisi; haritadaki renklerden, sembollerden ve işaretlerden yola çıkılarak harita üzerinde yorum, analiz ve değerlendirme yapabilme becerisine verilen addır (Akengin, Tuncel ve Cendek, 2016, s.62). Harita okuryazarlığı becerisine sahip olmak normal gelişim gösteren bireylerde olduğu gibi zihinsel yetersizliğe sahip bireylerin de günlük hayatını kolaylaştırır. Çünkü günümüzde bilgisayarlar ve araçlardaki GPS'ler sayesinde gidebileceğimiz yerin konumunu tayin edebilmek ve telefonlarda bulunan interaktif uygulamaları kullanabilmek için harita okuma becerisine sahip olmak gerekir. Harita okuryazarlığı becerisi gelişmiş bireyler, hem toplum için hem de kendisi için faydalı işler yapabilir. Böyle bireyler yaşadığı mekânı iyi analiz eder. Ayrıca yakın çevresini gözlemleyebilen bireyler, yorumlama ve genelleme becerilerini geliştirir, yakın çevresinden başlayarak uzak çevresini ve dünyayı daha iyi algılamış olur (Kartal, 2016, s.10).

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde harita okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesi, uygulama sonucundaki akademik başarının ölçülmesi ve uygulamaya ilişkin veli ve öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarılarının gerçekleşme düzeyi nasıldır?
 - 1.1. Araştırmaya katılan öğrencilerin ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - 1.2. Araştırmaya katılan öğrencilerin izleme testi puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin harita okuryazarlığı becerilerinin gelişimine ilişkin görüşleri nasıldır?
3. Araştırmaya katılan velilerin, öğrencilerin harita okuryazarlığı becerilerinin gelişimine ilişkin görüşleri nasıldır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Sosyal bilgiler dersi tüm öğrenciler için önemli bir derstir. Sosyal bilgiler dersinde öğrenciler, kendilerini ve çevrelerini tanımayı, kendilerini geliştirerek içinde yaşadıkları topluma uyum sağlamayı, üretken olmayı, çok yönlü ve yaratıcı düşünmeyi yaşadıkları kültüre uygun davranışlar kazanmayı öğrenirler. Ayrıca öğrenciler vatandaşlık görevlerini yerine getirirken kullanmaya gereksinim duyacakları problem çözme becerilerini de geliştirirler. Bu beceriler aynı zamanda öğrencilerin ülkelerinde yaşayan diğer bireyleri anlamasına ve empati becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Bu çerçeveden bakıldığında sosyal bilgiler dersi özel gereksinimli öğrenciler için çok daha önemlidir. Sosyal bilgiler dersi özel gereksinimli öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda uyarlanmadığı zaman bu öğrenciler toplumsal normların gerektirdiği davranışları kazanmadan okullardan mezun olmakta ve böylece topluma uyum sağlamaları zorlaşmaktadır. Oysa öğrenciler çevrelerinde olup bitenlerle ilgili bilgi sahibi olarak mezun olduğunda kendi ülkelerinde ve dünyada yaşayan diğer bireyleri anlayabilir, empati kurabilir ayrıca mevcut durumlara uyum sağlayabilirler (Sönmez Kartal, Toper Korkmaz, 2017, s.180).

Sosyal bilgiler öğretim programında 27 adet beceri bulunmaktadır. Bu becerilerden birisi olan harita okuryazarlığı becerisi diğer beceriler gibi hem normal gelişim gösteren bireyler hem özel gereksinimleri bulunan bireyler için büyük önem taşır. Öğrencilerin birer birey olarak kendisini tanıması, öz farkındalığını geliştirmesi, yaşadığı çevreyi ve mekânı tanıması, yaşadığı toplumla bütünleşebilmesi gerekmektedir. Bireylerin bu davranışları

kazanabilmelerinde sosyal bilgiler dersi büyük önem taşır. Harita okuryazarlığı becerisinin geliştirilmesiyle birlikte bireyler çevresinde ve dünyada meydana gelen olayları analiz ederek yorumlama becerileri geliştirebilir (Kartal, 2016, s.21).

Alanyazın incelenmesinde hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip öğrenciler için sosyal bilgiler dersinin öğretimine ilişkin basılı kaynaklar taranmıştır. Ulakbim, Google Scholar gibi çeşitli arama motorları kullanılarak “zihinsel yetersizliğe sahip öğrenciler için sosyal bilgiler öğretimi”, “harita okuryazarlığı” ve “teaching social studies to children with mental deficiency” gibi anahtar kelimeler ile tarama yapılmıştır. Fakat konuyla ilgili çok az sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Bu nedenle araştırmanın ileride yapılacak benzer çalışmalara yol göstereceği düşünülmektedir. Hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerin eğitiminde yer alan özel eğitim öğretmenlerinin, harita okuryazarlığı becerisi ve sosyal bilgilere ait diğer becerilerin kazandırılmasında nasıl bir yol izleyecekleri bu araştırmada ortaya konulmuştur. Araştırma bu yönüyle, konu ile ilgili eğitimcilere örnek teşkil edeceğinden önemli bir çalışmadır. Ayrıca hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilere yönelik harita okuryazarlığı becerisinin geliştirilmesinin araştırıldığı ilk uygulama araştırması olması açısından da önemlidir.

1.4. Varsayımlar

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin aynı ön koşul davranışları gerçekleştirme düzeylerinin yeterli görüleceği varsayılmıştır. Bu sebeple, yaşlarının, cinsiyetlerinin ve sınıf düzeylerinin öğretimi gerçekleştirilen sosyal bilgiler dersi konusunun amaçlarını gerçekleştirmelerini etkilemediği düşünülmektedir.
2. Araştırmaya katılan öğretmen ve velilerin veri toplama araçlarına samimi ve objektif olarak cevap verdiği,
3. Araştırmacının, uygulama sürecinde ve ölçme araçlarının kullanımı sürecinde yansız davrandığı,
4. Kontrol altına alınamayan değişkenlerin öğrencileri eşit şekilde etkileyeceği varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2018-2019 eğitim-öğretim yılı,

2. Ankara ili, Sincan ilçe merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir ortaokulda öğrenim gören ve ön koşul özelliklere sahip hafif düzeyde zihinsel yetersizliği bulunan üç özel eğitim öğrencisi,
3. Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yer alan “harita okuryazarlığı” becerisi ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Özel Eğitim; Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürülen eğitimidir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018).

Özel Eğitim İhtiyacı Olan Birey; Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireydir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018).

Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizliğe Sahip Birey; Zihinsel işlevleri ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde hafif düzeyde yetersizliği nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetlerine sınırlı düzeyde ihtiyacı olan bireydir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018).

Harita Okuryazarlığı; “Harita okuryazarlığı, haritaları günlük yaşamda kullanma ve haritaları anlama yeteneğidir. Harita okuryazarlığı bilgi, anlama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarından oluşur” (Clarke, 2003, s.717).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Zihinsel Yetersizliğe Sahip Bireyler

Engel, bireyin yetersizlik yüzünden yaş, cinsiyet, sosyal ve kültürel faktörlere bağlı olarak taşınması gereken rolleri gereği gibi taşıyamamasıdır (Cavkaytar ve Diken, 2007; Özsoy, Özyürek ve Eripek, 1989). Yetersizlik ise zedelenme ya da çeşitli nedenlerle, bir insan için normal bir etkinliğin ya da yapının önlenmesi sınırlandırılması durumudur. Engeli bulunan bireylerin içinde zihinsel yetersizliğe sahip bireyler, çeşitli nedenlere bağlı genel zihinsel işlevlerde önemli derecede gerilik ve bunun yanı sıra uyumsal davranışlarda da yetersizlik gösteren bireyleri tanımlar. Bu bireyler, eğitim hayatlarını sürdürebilmek için bazı düzenlemelere ve özel eğitime gereksinim duyarlar. 2018 yılında yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (ÖEHY) tanımlandığı şekliyle, “Özel eğitim gerektiren birey; çeşitli nedenlerle bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından akranlarına göre beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren bireyi” ifade etmektedir. Bu tanım gerek zihinsel yetersizliği bulunan gerek üstün zekâlı olan ve özel eğitime gereksinim duyan tüm bireyleri kapsamaktadır.

Eripek'e (2005, s.5) göre “Zihinsel yetersizliğe sahip bireylerin farklılıkları zihinsel, duygusal, bedensel, sosyal veya iletişim özelliklerinde ya da bunların herhangi bir bileşeninde olabilir.” Ayrıca bu farklılıklar yaş, cinsiyet, kültür ve yaşam koşulları açısından da farklılık gösterebilir. Bazı bireyler daha kolay ve hızlı öğrenirken bazıları daha geç ve güç öğrenir. Bu farklılıklar herhangi bir sağlık sorunu olan ya da olmayan tüm bireylerde görülebilir. Bu farklılıklar çok büyük olmadığında bir sorunla karşılaşmaz ve bu durum onların yaşam işlevlerini gerçekleştirmede zorluklar çıkarmaz. Fakat bazı farklılıklar vardır

ki bireyin yaşam işlevlerini etkiler. Bu farklılıklara sahip bireyler, zihinsel yetersizliği sebebiyle özel eğitim gerektiren bireylerdir (Cavkaytar ve Diken, 2007, s.5-7).

Özel eğitim gerektiren bu bireyler kendi yaşlılarından akademik, sosyal, dil ve öz bakım becerileri yönünden sürekli ve açık bir şekilde gerilik göstermektedir. Bu bireylerle etkileşimde bulunan diğer bireyler onların farklılığını fark edebilmektedirler. Çünkü bu bireylerin gelişim alanlarında yaygın ve önemli sınırlılıklar mevcuttur (Heward, 2009). Bu sınırlılıklar her bir birey için zihinsel yetersizliğinin ağırlık derecesi açısından farklılık göstermektedir.

Zihinsel yetersizliğe sahip bireyler, zihinsel yetersizliklerinin ağırlık derecesine göre sınıflandırılmaktadır. Bunların içinde zihinsel yetersizliğe sahip bireylerin %90'ına yakını hafif derecede zihinsel yetersizliğe sahip bireyler oluşturmaktadır. Zihinsel yetersizlikleri orta ve ağır derecede olanların oranı ise yaklaşık %10 kadardır (Eripek, 2005).

Zihinsel yetersizliğe sahip bireyler genellikle öğrenemeyen, yaşamında sürekli başkalarına ihtiyaç duyan kişiler olarak görülmüştür. Ancak son yıllarda değişen tutumların etkisiyle ve eğitimle bu bireyler bir iş sahibi olabilmekte ve kendi kendilerine yetebilmektedirler (Çifçi Tekinarslan, 2017, s.157).

2.2. Zihinsel Yetersizliğin Tanımı

Zihinsel yetersizlik ile ilgili birçok tanım yapılmış, tartışılmış ve tanımlar tekrar gözden geçirilmiştir (Heward, 2009). 1959 yılında Amerikan Zekâ Geriliği Birliği (AAMR), bu alandaki tanım karmaşasına son vermek ve yeni bir tanım oluşturabilmek amacıyla bir komisyon kurmuştur (Eripek, 2005). AAMR 1973, 1992 ve 2002 yıllarında zihinsel yetersizliği açıklayan tanımlar yapmıştır. Bu tanımların içinde 2002 yılında kabul edilen zihinsel yetersizlik tanımını inceleyecek olursak; zihinsel yetersizlik, zihinsel işlevlerin önemli derecede normalin altında bulunması ve bunun yanı sıra zihinsel işlevlerle ilişkili uyumsal beceri alanlarında (iletişim, öz bakım, ev yaşamı, sosyal beceriler, toplum hizmetlerinden yararlanma, öz denetim, sağlık ve güvenlik, işlevsel akademik beceriler, boş zamanları değerlendirme ve iş) iki ya da daha fazla alanda sınırlılık gösterme durumu şeklinde tanımlanmıştır (Çifçi Tekinarslan, 2017, s.158).

AAMR, 2002 yılında yaptığı tanımda üç temel nokta üzerinde durmuştur. Bunlar;

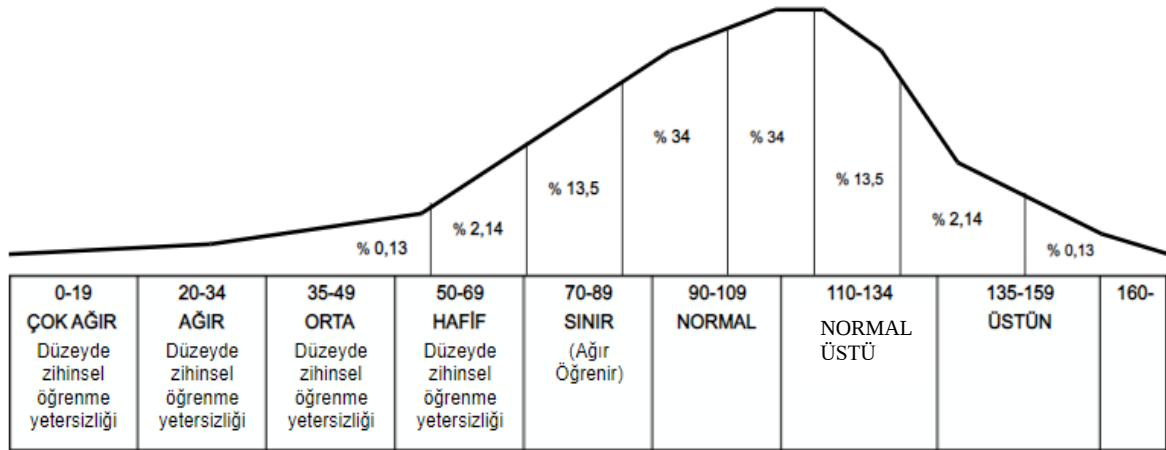
1. Zihinsel işlevler,

2. Uyumsal davranışlar,
3. Destek hizmetleri

AAMR'nin üzerinde durduğu üç temel noktayı inceleyecek olursak;

2.2.1. Zihinsel İşlevler

Zihinsel yetersizlik, zihinsel işlevlerde önemli derecede normalin altında olma durumu olarak tanımlanır. Standart bir zekâ testinde ortalama zekâ bölümü puanı 100 kabul edildiğinde, bu testten alınan ortalama puanın iki standart sapma aşağısında yer alan grup zihinsel yetersizliği olan bireyleri tanımlamaktadır. AAMR'nin 2002 yılında kabul ettiği şekliyle zekâ bölümü 70 ve altında yer alma yani (-2) standart sapma altında yer alma zihinsel işlevlerde normalin altında kalmayı göstermektedir (Çifçi Tekinarslan, 2017, s.159).



Şekil 1. Normal dağılım eğrisi ve zekâ [Vatansever, M. (2014). Üstün zekâ ve üstün yetenekliler. <https://slideplayer.biz.tr/slide/2293152/> sayfasından erişilmiştir.]

2.2.2. Uyumsal Davranışlar

Uyumsal davranışlar insanların günlük yaşamda öğrendikleri sosyal ve pratik becerilerin tamamıdır. Uyumsal davranışlar bireylerin yaşamlarını sürdürürken kullandıkları davranışlardır. Zihinsel yetersizliğe sahip bireyler, diğer bireyler gibi özel ortam ve durumlarda hangi becerilerin gerekli olduğunu bilemeyebilirler veya sahip oldukları bir uyumsal davranışı kullanmak istemeyebilirler (Smith, 1995'den aktaran Çifçi Tekinarslan 2017, s.160). Uyumsal davranışlar, uyumsal davranış ölçekleriyle değerlendirilebilir.

Uyumsal davranışlar arasında yemek yeme, tuvalet, giyinme, seyahat etme, parayı kullanma, telefonu kullanma, ilaç alma, ev bakımı gibi beceriler sayılabilir (Çifçi Tekinarslan, 2017, s.160).

2.2.3. Destek Hizmetleri

Destek hizmetleri bireyin ihtiyaçlarına ve zamana göre değişir. Herkesin desteğe ihtiyacı vardır ve bireyler, ailelerinden, arkadaşlarından, iş arkadaşlarından, ilgili sosyal hizmetlerden, günlük yaşamı devam ettirebilmek için destek alırlar. Bazılarımız diğerlerine göre daha çok desteğe ihtiyaç duyarken bazılarımız daha az desteğe ihtiyaç duyabilir (Çifçi Tekinarslan, 2017, s.161).

2.3. Zihinsel Yetersizliğin Sınıflandırılması

Zihinsel yetersizliğin sınıflandırılmasında; gereksinimlere göre sınıflandırma, eğitsel sınıflandırma ve zihinsel yetersizlik düzeyine göre yapılan sınıflandırmalar incelenmiştir.

2.3.1. Gereksinimlere Göre Sınıflandırma

AAMR (2002), kısaca ILEP (Intermittent/Aralıklı, Limited/Sınırlı, Extensive/Kapsamlı, Pervasive/Yaygın) olarak anılan bir sınıflama oluşturmuştur. Günümüzde bu sınıflama yaygın olarak kabul görmekte ve kullanılmaktadır (Hallahan ve Kauffman, 2003). Zihinsel yetersizliği olan bireylerin destek ihtiyaçlarına göre sınıflandırılması;

Aralıklı desteğe ihtiyaç duyanlar (I): Bu bireylerin her zaman yardıma ihtiyacı yoktur. Gereksinim duyulduğunda ya da geçiş dönemlerinde kısa dönemli yardımlar yapılır. Örneğin hastalandığı dönemlerde ya da bir okula/işe yeni başladığı dönemlerde yardım yapılır.

Sınırlı desteğe ihtiyaç duyanlar (L): Bu bireylerin belirli zaman içerisinde tutarlı yardım ihtiyacı bulunmaktadır. Örneğin iş eğitimi veya yetişkin yaşama geçiş becerilerinin öğrenilmesi durumlarında sınırlı desteğe ihtiyaç duyarlar.

Kapsamlı desteğe ihtiyaç duyanlar (E): Bu bireyler uzun süreli ve okul, iş, ev vb. gibi ortamlarda yardıma ihtiyaç duyarlar. Genellikle bu bireylerin belirli günlerde düzenli katılımı daha uzun süreli destek almaları gerekir.

Yaygın desteğe ihtiyaç duyanlar (P): Bu bireyler gereksinim duydukları yardımları ömür boyu, farklı ortamlarda ve diğer destek türlerine göre daha yoğun bir şekilde alırlar. Bu

nedenle yaygın desteğe ihtiyaç duyanlar, fazla personel gerektirmesi bakımından kapsamlı ya da sınırlı yardımlardan farklılaşır (Hallahan ve Kauffman, 2003; Şafak, 2013).

2.3.2. Eğitsel Sınıflandırma

Eğitsel sınıflandırmada zekâ bölümü ölçütü esnek tutulmuş ve grupların oluşturulmasında zihinsel yetersizliğe sahip çocukların eğitim gereksinimlerinden hareket edilmiştir (Şahsuvaroğlu, 2003). Eğitsel sınıflandırmada zihinsel yetersizlik eğitilebilir, öğretilebilir, ağır-çok ağır olmak üzere üç grupta incelenmektedir (Akalın, 2016; Eripek, 2005; MEB, 2015 s.9; Şahsuvaroğlu 2003).

2.3.2.1. Eğitilebilir Zihin Yetersizliği Olan Bireyler

Eğitilebilir zihin yetersizliği olan çocuklar, zihinsel yetersizliği olan çocukların %90'nını oluştururlar (Eripek, 2009). Eğitilebilir zihinsel yetersizliği olan çocukların eğitimi genellikle kaynaştırma uygulamaları kapsamında genel eğitim ve özel eğitim sınıflarında gerçekleştirilir (Akalın, 2016; Eripek, 2009; MEB, 2015, s.10). Ancak öğrenmeleri akranlarına göre daha yavaş ve geç gerçekleşir. Eğitilebilir zihinsel yetersizliği olan çocuklar, temel akademik becerilerin yanında öz bakım becerilerini de öğrenebilirler, yetişkinlik çağına geldiklerinde tamamen ya da kısmen geçimlerini sağlayabilecek bir iş becerisi kazanabilirler (Akalın, 2016; MEB, 2015, s.10; Şahsuvaroğlu, 2014).

2.3.2.2. Öğretilebilir Zihin Yetersizliği Olan Bireyler

Öğretilebilir zihinsel yetersizliği olan çocuklar normal gelişim gösteren akranlarından önemli derecede farklılıklar gösterir (Akalın, 2016; Eripek, 2012; MEB, 2015, s.10). Bu çocukların eğitim programlarında daha çok sosyal ve çevreye uyum sağlamada gerekli olan beceriler ve işlevsel akademik beceriler öne çıkar. Öğretilebilir zihinsel yetersizliği olan çocukların eğitimleri genellikle özel eğitim sınıfı, özel eğitim okulu ve korumalı iş yerlerinde verilmektedir (Akalın, 2016; Eripek, 2009; MEB, 2015, s.10).

2.3.2.3. Ağır ve Çok Ağır Zihinsel Yetersizliği Olan Bireyler

Ağır ve çok ağır zihinsel yetersizliği olan çocuklar hayata uyum sağlayamayan ve sağlık kurumlarında devamlı klinik ve bakıma ihtiyaç duyarlar (Eripek, 2009; MEB, 2015, s.10).

2.3.3. Zihinsel Yetersizlik Düzeyine Göre Yapılan Sınıflandırmalar

ÖEHY’de (2018), zihinsel yetersizlik dört ana başlık altında sınıflandırılmıştır.

“Hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip birey: Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde hafif düzeyde yetersizliği nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetlerine sınırlı düzeyde ihtiyacı olan bireydir.

Orta düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip birey: Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerindeki sınırlılık nedeniyle temel akademik, günlük yaşam ve iş becerilerinin kazanılmasında özel eğitim ile destek eğitim hizmetine yoğun şekilde ihtiyaç duyan bireydir.

Ağır düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip birey: Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal, pratik uyum ve öz bakım becerilerindeki eksiklikleri nedeniyle yaşam boyu süren yoğun özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireydir.

Çok ağır düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip birey: Zihinsel yetersizliği yanında öz bakım, günlük yaşam ve temel akademik becerileri kazanamayan, yaşam boyu bakıma ve gözetime ihtiyaç duyan bireydir (ÖEHY, 2018)”.

2.4. Zihinsel Yetersizliğin Nedenleri

Zihinsel yetersizliğin 250’den fazla nedeninin olduğu bilinmektedir (Heward, 2009). AAMR (2002) zihinsel yetersizliğin nedenlerini doğum öncesi, doğum anı ve doğum sonrası nedenleri olarak sınıflandırmıştır (Turnbull, Turnbull ve Wehmeyer, 2007).

1. Doğum Öncesi Nedenleri;

Doğum öncesi nedenleri incelendiğinde kromozom bozuklukları, annenin geçirmiş olduğu hastalıklar (kızamıkçık, frengi, toksoplazma vb.) alkol ve sigara kullanımı, kurşun zehirlenmesi, geçirilen kazalar ve travmalar bu grup içerisinde yer alır (Çifçi Tekinarslan, 2017, s.165). Kromozom bozukluklarına; Down sendromu, Frajil X, William Sendromu, Prader-Wili Sendromu örnek verilebilir. Metabolizmanın işleyişindeki sorunlara; fenilketonüri (PKU), beyin gelişimi ile ilgili sorunlara mikrosefali ve hidrosefali, çevresel etkilere fetal alkol sendromu (FAS) örnek verilebilir.

2. Doğum Anı Nedenleri;

Doğum anı nedenlerinin başında bebeğin oksijensiz kalması, beyin sarsılmasından kaynaklanan beyin incinmelerini söylenebilir. Bebeğin oksijensiz kalması önemli bir nedendir fakat beynin oksijensiz kalması mutlak bir zihinsel yetersizliğe sebep olmaz. Beynin hangi bölümünün etkilendiği ve oksijensiz kalma süresinin göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Smith, 1998; Turnbull, Turnbull ve Wehmeyer, 2007).

3. Doğum Sonrası Nedenleri;

Doğum sonrası nedenlere bakıldığında çocuğun geçirmiş olduğu hastalıklar (menenjit vb.), geçirmiş olduğu kazalar (trafik kazaları, iş kazaları, ev kazaları), yetersiz beslenme ve fiziksel istismar ve depresyon gibi yıkıma neden olan olaylar ve hastalıklar gösterilebilir.

2.5. Eğitimde Tanılama ve Değerlendirme

Bir öğrencinin zihinsel yetersizliği olduğuna karar vermek için öğrencinin zihinsel işlevleri ve uyumsal davranışları öğretmenler ve diğer profesyoneller tarafından değerlendirilmektedir. Bu değerlendirme süreci gözlem ve incelemelerden oluşur.

Tablo 1

IDEA'nın (Individuals with Disabilities Education Act) Ayrımsız Değerlendirme Süreci

Gözlemler	Tıbbi Personelin Gözlemleri: Öğrenci uygun gelişim düzeyine ulaşamamış ya da zihinsel yetersizlik veya sendromların özellikleriyle birleşmemişse. Öğretmen ve Ailenin Gözlemleri: Öğrenci yaşatlarının hızında öğrenemiyorsa, öğrenme becerilerinde güçlük çekiyorsa, düşük motivasyona sahipse, genel eğitim sınıfında yaşatlarına göre uyumsal davranışlarda sıkıntı yaşıyorsa.
İnceleme	Değerlendirme Ölçütleri: Tıbbi İnceleme: Çocuk okula gitmeden önce ilgili doktor tarafından çeşitli testler kullanılarak tanımlanabilir. Sınıf İş Ürünleri: Öğrenci genel eğitim sınıfında matematik, okuma gibi akademik alanlarda sınırlı ve güçlüğe sahiptir.
Gönderme	Eğer önleme çalışmalarına rağmen öğrenci akademik olarak hâlâ zayıf performans sergiliyorsa ya da uyumsal davranışlarında problemler varsa öğrenci değerlendirmeye alınır.
Ayrımsız değerlendirme işlemleri ve standartları	Değerlendirme Ölçütleri: Bireyselleştirilmiş Zekâ Testi: Zekâ testlerinde IQ puanı 70-75'in altında ise. Uyumsal Davranış Skalası: Öğrenci iletişim, ev yaşamı boş zaman ve kendini yönetme gibi alanlarda yetersizlik gösterip öğrenci puanları iki ya da daha fazla uyumsal davranış alanında ortalamanın altındaysa. Anekdot Kayıtlar: Öğrencinin öğrenme problemleri dil veya kültürel farklılıklarla açıklanmıyorsa. Program Tabanlı Değerlendirme: Öğrenci okulda uygulanan genel programda ilerlemekte güçlük çekiyorsa. Direkt Gözlemler: Öğrenci, genel eğitim sınıfına hayal kırıklıkları ve güçlükler yaşıyorsa.
Karar	Ayrımsız değerlendirme takımı öğrencinin zihinsel yetersizliği olduğuna, özel eğitim gereksinimlerine ve ilgili servise karar verir.

(Eratay, E. (2010). *Öğretmenlik programları için özel eğitim*. N. Baykoç (Ed.). Zihinsel yetersizliği olan çocuklar ve eğitimleri içinde. Ankara: Seçkin.)

Türkiye’de her yaş grubundan çocuk, ergen ve yetişkinler için standartlaştırılmış bir uyumsal davranış aracı bulunmamaktadır. Türkiye’de zihinsel yetersizlik tanısı zekâ testleri

sonuçlarına göre belirlenmekte ve testlerin eski sürümlerinin uyarlamaları ve teknik sıkıntılar nedeniyle güvenilir sonuçlar vermemektedir (Eratay, 2010, s.180).

2.6. Zihinsel Yetersizliğe Sahip Çocukların Özellikleri

Zihinsel yetersizliğe sahip çocuklar, normal gelişim gösteren çocuklar gibi aynı psikolojik, fizyolojik, sosyal ve duygusal gereksinimlere sahiptir ve benzer aşamaları takip ederek büyürler. Fakat zihinsel yetersizliğe sahip çocukları akranlarından ayıran en temel özellik gelişim hızlarının yavaş olmasıdır. Yavaş gelişim hızı, tüm gelişim alanlarına etki eder. Zihinsel yetersizliğe sahip bir çocuk aynı zamanda fiziksel, duygusal ve psikolojik alanlarda da gelişim geriliği gösterebilmektedir (Yaşarsoy, 2006).

Zihinsel yetersizliğe sahip çocukların kendi içlerinde ortak özellikleri çok azdır. Fakat zihinsel yetersizliğe sebep olan bazı sendromlar kendine özgü özellikler taşır. Örneğin William sendromlu çocuklar cana yakın olurken Down sendromlu çocuklar benzer fiziksel görünüme sahiptir ve sınırlı zihinsel işleve sahiptirler (Reynolds, Zupanick ve Dombeck, 2013). Ancak bu özellikler zihinsel yetersizliğe sahip tüm çocukları kapsamamaktadır.

Zihinsel yetersizliğe sahip çocuklar toplum tarafından homojen bir grup olarak görülür ve genellikle zihinsel yetersizlik denilince ağır düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip bireyler akla gelir. Hâlbuki zihinsel yetersizliği bulunanların özellikleri birbirinden farklıdır ve heterojen bir grubu oluştururlar (Eripek, 2009).

Zihinsel yetersizliğe sahip çocukların içinde hafif düzeyde zihinsel yetersizliği bulunan çocukların pek çoğunun gelişimi akranlarından önemli farklar göstermemektedir. Bu yüzden bu çocuklar okula başlayana kadar ayırt edilemeyebilir (Heward, 2009). Bu çocuklar normal gelişime yakın gelişim gösterdikleri için ve zihinsel yetersizlikleri hafif olduğu için çevreye daha rahat uyum sağlarlar (Croft, 2016). Böylece akranları ile birlikte kaynaştırma eğitimi ya da normal okullar bünyesinde açılan özel eğitim sınıflarında eğitim görürler.

2.6.1. Bilişsel Gelişim Özellikleri

Zihinsel yetersizliğe sahip çocukların öğrenme ve bilişsel özellikleri zayıf bellek, yavaş öğrenme, öğrendiklerini genellemede ve dili anlamada güçlük çekme, dikkat problemleri ve motivasyon azlığıdır (Heward, 2009).

Zayıf bellek: Zihinsel yetersizliğe sahip çocuklar hem uzun hem de kısa süreli bellekte bilgileri toplarken ve bu bilgileri kullanırken sorun yaşarlar. Ayrıca bellekte var olan öğrenilmiş bir bilgiyi farklı ortamda kullanırken de zorluk yaşarlar. Zekâdaki yetersizlik ne kadar fazlaysa bu problemleri yaşamaları bir o kadar artmaktadır. Son yıllarda yapılan araştırmalarda bu bireylerin problem çözmeyi planlama, çözümleri kontrol etme, uygulama ve sonuçlarını kontrol etme gibi üst bilişsel becerilere doğal olarak eğimli olmadıkları fakat performanslarını geliştirilebilecekleri düşünülmektedir (Heward; 2009; Werts, Culatto ve Tompkins, 2007).

Öğrenme ve akademik başarı: Zihinsel yetersizliğe sahip çocuklar yeni bilgileri ve becerileri öğrenme oranları normal gelişim gösteren çocuklara göre düşüktür ayrıca teşvik ve yardıma gereksinim duyarlar, daha yavaş öğrenirler. Okuma, yazma ve aritmetikte zorlanır, gecikme gösterirler. Akademik başarıları sınırlıdır ve yaşlılarından daha küçük gibi davranma eğilimleri vardır. Yetersizlik dereceleri arttıkça öğrenme problemleri de artmaktadır. Uygun programlar, aktiviteler, materyaller ve ödüller ile bu çocukların akademik başarıları artırılabilir. (Hardman, Drew ve Egen, 1999; Heward, 2009; Kaplan, 1996).

Öğrenmede genelleme ve kalıcılık: Zihinsel yetersizliğe sahip çocukların özellikle akademik becerileri genellemede sorun yaşadıkları görülmüştür. Günlük hayatta da aynı sorunu yaşayabilirler örneğin sınıf ortamında sessiz olması öğretilmiş bir öğrenci, öğrendiği davranışı sinemada, kafeteryada uygulamada sorun yaşayabilir (Friend, 2006). Zihinsel yetersizliğe sahip çocuklar yeni bilgiyi ve beceriyi kullanma ve bunları transfer etme noktasında güçlük çekerler. Özel eğitimde kullanılan öğretim yöntemleri ile genelleme ve kalıcılık sağlanabilir (Heward, 2009).

Dikkat: Öğrencilerin bir bilgiyi öğrenebilmesi için belirli bir süre öğrenilen bilgiye dikkat etmesi ve dikkat dağınıcı uyarıları kontrol etmesi gerekir. Zihinsel yetersizliğe sahip çocukların ayırt etme güçlükleri ve dikkatlerini bir uyarana toplama sorunları vardır. Öğretmenlerin öğretecekleri bilgi ve becerileri küçük adımlara ayırması, öğrencilerin dikkatlerini toplamalarına yardımcı olur (Werst, Culatto ve Tompkins, 2007).

Dil: Zihinsel yetersizliğe sahip çocuklar, yetersizliğin derecesine bağlı olarak dili anlamada güçlük çeker. Örneğin konuşmada sıra alma, ne zaman konuşması gerektiğini ve ne zaman susması gerektiğini bilmede ve konuşma içeriğinin seçimi gibi becerilerde sorun yaşarlar (Werst, Culatto ve Tompkins, 2007).

Motivasyon: Zihinsel yetersizliğe sahip çocuklar, öğrenme ortamlarında ciddi kaygılar yaşamaktadır. Geçmişte yaşadıkları başarısızlıklar ve kaygılar onların bir amaca ulaşmak için daha az çaba göstermesine sebep olur (Friend, 2006). Tekrar eden başarısızlıkları, performanslarındaki yetersizlik öğrenilmiş çaresizlik yaşamalarına yol açar. Bu yüzden yeni bir şey denemek istemezler bir problemle karşı karşıya kaldıklarında çabuk bıkkınlık gösterirler, bu yüzden motivasyonları düşük olur (Heward, 2009; Turnbull, Turnbull ve Wehmeyer, 2007).

2.6.2. Sosyal, Davranışsal ve Duygusal Özellikleri

Zihinsel yetersizliği olan çocuklar sosyal, davranışsal ve duygusal özellikleri normal gelişim gösteren çocuklardan farklıdır.

Sosyal Gelişim: Zihinsel yetersizliğe sahip çocuklar, çoğunlukla arkadaşlık kurma, sürdürme ve kişisel ilişkilerde sorun yaşarlar. Başboş anlamsız konuşmaları, göz kontağı kuramamaları ve sık sık konuşmayı kesmeleri yüzünden evlerinde veya dışarıda yalnız kalabilirler ve genellikle çok az arkadaşına sahiptirler (Heward, 2009).

Davranışsal Özellikleri: Zihinsel yetersizliğe sahip çocuklar, diğer yetersizlik türlerine sahip çocuklara göre daha fazla davranış problemi gösterirler. Eleştiriyi kabul edememe, kendini kontrol etmede sınırlılık, saldırganlık ve kendini yaralama gibi uygun olmayan davranışlar gösterebilirler. Bu davranışlar sağlatım teknikleriyle azaltabilmekte ya da ortadan kaldırılabilmektedir (Heward, 2009).

Duygusal Özellikleri: Zihinsel yetersizliğe sahip çocuklar, yetersizliği olmayan diğer çocuklarla karşılaştırıldığında daha çok yalnız oldukları, ayrı okullarda eğitim alan çocuklar kaynaştırma eğitimi alan diğer çocuklarla kıyaslandığında ise daha fazla depresyon yaşadıkları görülmüştür (Friend, 2006).

2.6.3. Fiziksel ve Sağlık Özellikleri

Zihinsel yetersizliğe sahip çocuklar görünüş olarak diğer çocuklardan çok farklı değildir. Fakat fiziksel, motor, görsel, ortopedik, işitsel bozukluklar ve sağlık problemleri bu çocuklarda ortaya çıkabilmektedir. Boy, kilo ve iskelet yapısı ise genellikle akranlarından aşağı düzeydedir. Bu çocukların çoğunluğunun sosyo-ekonomik olarak düşük seviyede

olması ve düşük yaşam koşulları sebebiyle sağlık problemlerine sıklıkla rastlanır (Hardman, Drew ve Egan, 1999; Werst, Culata ve Tompkins, 2007).

Zihinsel yetersizliğe sahip çocukların öğrenme özellikleri genel olarak ifade edilirse;

1. Konuşma gelişimleri zekâ gerilik derecesine bağlı olarak yavaş gelişir. Genellikle geç konuşmaya başlamaları zihinsel gerilikleri için önemli bir belirtidir.
2. İlgileri kısa sürelidir ve dikkatleri çabuk dağılır.
3. Devamlı izleme ve özendirme isterler.
4. Soyut terimler, tanımlar ve kavramları çok geç ve güç öğrenirler.
5. Zaman kavramları çok geç ve güç gelişir.
6. Kazandıkları bilgileri ilişkilerine göre gruplamada ve genelleme yapmada belirgin şekilde zorlanırlar.
7. Kazandıkları bilgi ve becerileri öğrendikleri durumlar dışında genelleme yapmakta zorlanırlar.
8. Duygu ve düşüncelerini ifade etmede zorlanırlar. Genellikle onay, özendirme ve yardıma gereksinim duyarlar.
9. Kendilerinden küçükler ile iletişim kurma ve oynamayı tercih ederler.
10. Algıları, kavramları ve tepkileri basittir.
11. Çabuk yılgınlık gösterme eğilimindedirler.
12. Gördükleri, duydukları ve öğrendikleri şeyleri çabuk unuturlar.
13. Akademik kavramları geç ve zor öğrenirler.
14. Yeni durumlara uyum sağlamada zorlanırlar (Özgür, 2015).

2.7. Zihinsel Yetersizliğe Sahip Öğrencilerin Öğretim Ortamları ve Sunulan Eğitim Hizmetleri

Zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerin eğitimlerinde başarıya ulaşmaları, en az kısıtlayıcı ortamların oluşturulmasıyla ilişkilidir. En az kısıtlayıcı ortamlar, öğrencinin yetersizliği olmayan diğer yaşlılarından, evinden, ailesinden ve yaşadığı sosyal çevreden mümkün olduğunca en az ölçüde ayrı tutulmasıdır. Özel eğitim kurumları içerisindeki düzenlemeler öğrencilerin yetersizlikleri ve özelliklerine uygun fiziksel ortamların sağlanması ve derslik içerisinde öğrenciye uygulanan programın özelliklerine göre yeni öğrenme ortamlarının oluşturulmasıdır (Cavkaytar ve Diken, 2007, s.63). Bu kapsamda öğrencilere sunulan eğitim ortamlarını inceleyecek olursak;

2.7.1. Kaynaştırma ve Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları

Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları; özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin, her tür ve kademedede diğer öğrencilerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirebilmek için bu öğrencilere destek eğitim hizmetleri de sunarak akranlarıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitimdir (ÖEHY, 2018, s.2). Kaynaştırma eğitiminin temel hedefi öğrencinin ilgi ve yeteneklerini en iyi şekilde kullanmasını sağlamak ve toplum içerisinde daha rahat yaşamasına imkân vermektir.

Bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları ise okul uygulamalarının hafif, orta ve ağır düzeyde yetersizliği olan tüm öğrencilerin örgün eğitimde devam edebilmelerini sağlayacak şekilde uyarlamaların yapılması ve düzenlenmesini ifade eder. Bütünleştirmede bireysel farklılığı ne olursa olsun her öğrenci için sosyal, kültürel, yaşamsal, eğitimsel aktivitelerden ve fırsatlardan bütün toplum üyelerinin eşit düzeyde yararlanmasını hedeflenir (MEB, 2013, s.27).

2.7.2. Özel Eğitim Sınıfları

Özel eğitim sınıfları, okul ve kurumlarda, durumları farklı bir sınıfta eğitim görmeyi gerekli görülen zihinsel yetersizliğe sahip öğrenciler için açılan sınıflardır. Bu sınıflarda zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerin eğitim performansları ve yetersizlik dereceleri göz önünde bulundurularak plan ve programlar hazırlanır ve uygulanır. Ayrıca öğrencilerin sahip oldukları yetersizlikler ve özellikler dikkate alınarak sınıfın fiziksel düzenlemesi yapılır, özel araç-gereç donanımı ve eğitim materyalleri sağlanır (MEB, 2015a, s.2).

2.7.3. Destek Eğitim Odaları

Kaynaştırma kapsamında normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte aynı sınıfta eğitim alan zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerin, sağlanan hizmetlerden en iyi derecede yararlanabilmeleri için oluşturulan eğitim ortamlarıdır. Destek eğitim odalarında kaynaştırma eğitimi alan fakat farklı öğretim desteğine ihtiyaç duyan yetersizliğe sahip öğrenciler faydalanır. Kaynaştırma uygulaması yapılan okul ve kurumlarda zihinsel yetersizliğe sahip öğrenciler için destek eğitim odasının açılması yasal bir zorunluluktur (MEB, 2015b, s.2).

2.7.4. Hastane Sınıfları

Çeşitli sağlık sorunları nedeniyle sağlık kuruluşlarında tedavilerini hastane ortamında gören zihinsel yetersizliğe sahip öğrenciler için hastanede sunulan eğitim hizmetidir. Sağlık kuruluşlarında tedavileri yatarak yapıldığı için örgün eğitim kurumlarında devam edemeyen okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde zihinsel yetersizliğe sahip öğrenciler bu hizmetten yararlanır. Hastanede eğitim hizmeti, sağlık kuruluşları bünyesinde valilik izniyle açılan hastane sınıflarında yürütülür. Yatağa bağımlı olması nedeniyle hastane içerisinde bulunan hastane sınıflarına gidemeyecek durumda olan öğrenciler odalarında eğitim hizmetini alır. Hastane sınıflarında birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılır (MEB, 2015c, s.2-3).

2.7.5. Özel Eğitim İş Uygulama Okulu/Merkezleri

Özel eğitim uygulama merkezi (okulu) 1. ve 2. kademedan oluşur. 1. kademede ilkokul öğrencilerine, 2. kademede ortaokul öğrencilerine eğitim verilir. Bu okullarda kaynaştırma programında yer alamayacak düzeyde orta-ağır zihinsel yetersizliğe sahip öğrenciler ile otizmli öğrenciler öğrenim görür.

2.7.6. Rehabilitasyon Merkezleri

Özel eğitim değerlendirme kurulu tarafından yapılan eğitsel değerlendirme sonucunda destek eğitime ihtiyacı olduğu belirlenen öğrencilere engellilik hâlinin etkilerini en az seviyeye indirmek, yeteneklerini yeniden en üst seviyeye çıkarmak ve çevrelerine uyumlarını sağlamak, temel öz bakım becerilerini, bağımsız yaşam ve mesleki becerilerini geliştirmek amacıyla destek eğitim hizmeti veren kurumdur (Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği, 2012).

2.8. Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizliğe Sahip Öğrencilerin Öğretim Programları

Zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerin içinde çoğunluğu hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip öğrenciler oluşturur. Bu öğrencilerin normal sınıf ortamlarında öğrenim görmeleri gün geçtikçe yaygınlaşmaktadır. Hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip öğrenciler, okula başlayana kadar fark edilemeyebilirler. Bu öğrencilerin öğrenme hedefleri yaşıtlarına

oldukça benzerdir. Bu öğrenciler okuma yazma, matematik, fen bilgisi, sosyal bilgiler gibi temel derslerdeki becerileri kazanabilirler (Kaplan, 1996). Bu öğrencilerin ilköğretimin ilk yıllarında akademik becerilerinin geliştirilmesine yoğunlaşılırken; ilerleyen yıllarda ise mesleki beceriler kazanmaları sağlanmaktadır (Heward, 2009).

Hafif derecede zihinsel yetersizliğe sahip bir öğrenci genel eğitim programlarından yararlanabilir. Destek hizmetlerinin sağlanması durumunda özel programlara gerek duymamaktadır. Hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip öğrenciler için yaşam merkezli model, akademik model ve süreç eğitimi modeli olmak üzere üç farklı öğretim programı geliştirilmiştir (Özgür, 2015, s.317).

Yaşam Merkezli Model: Bu model, iş sahibi olmak için gerekli görülen meslek, iş becerilerini kapsar. Bu programda dil becerileri, matematik, motor becerilerle birlikte öğrencilere sosyal davranışlar kazandırmak hedeflenir (Özgür, 2015, s.317).

Akademik Model: Bu model, hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerin en çok karşı karşıya kaldıkları modeldir. Okuma ve matematik gibi temel akademik becerilerin geliştirilmesi hedeflenir. Bu model, genel eğitim programlarına oldukça yakındır (Özgür, 2015, s.317).

Süreç Öğretim Modeli: Bu model, hedef becerilerin ya da akademik becerilerin tek tek öğretimi yerine tüm becerilerin öğretimini kolaylaştıracak zihinsel süreçlerin öğretilmesini amaçlar. Bu programda motivasyonu artırıcı çalışmalar ve problem çözme becerilerini geliştirecek çalışmalar yapılması amaçlanır (Özgür, 2015, s.317).

2.9. Zihinsel Yetersizliğe Sahip Öğrenciler İçin Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Önemi

Türk Milli Eğitimi ilkeleri itibariyle her bireyin eğitim hakkını güvence altına almıştır. Okul çağına gelen her bireyin temel eğitimden yararlanması zorunludur. Bazı öğrenciler gelişimsel olarak yaşitlarından farklı düzeye sahip olabilir. Genel olarak çeşitli nedenlerle yetersizlikten etkilenmiş bu öğrencilerin de temel eğitim olanakları bulunur (Gezer Demirdağlı, 2017, s.130).

Eğitim kurumlarının amaçlarından biri; öğrencilerini, her şeyden önce yaşadığı topluma yararlı, iyi, sorumlu birer vatandaş olarak yetiştirmektir. Öğrencileri bu amaca ulaştırmada, onlara ilk temel bilgileri kazandırmak için, ilköğretim okulları programına öncelikle hayat bilgisi, ardından da sosyal bilgiler dersleri konmuştur (Üzümcü, 2007, s.62). Temel eğitim

sistemi içerisinde yer alan dersler, bütün öğrenciler için önemlidir. Bu dersler içerisinde yer alan sosyal bilgiler dersinde amaçlanan kazanımların yanı sıra öğrenme süreci içinde öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanları da desteklenmektedir. Sosyal bilgiler öğretim programı incelendiğinde toplumun değişen yapısı vurgulanarak bilim ve teknolojiye yaşanan hızlı değişimlerin bireylere yüklediği yeni roller üzerinde durulmuştur. Bu değişim bilgiyi üreten, bilgiyi hayatta işlevsel olarak kullanabilen, eleştirel düşünen, problem çözen, girişimci, iletişim becerilerine sahip, kararlı, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan nitelikteki bireyi tanımlamaktadır. Bu amaçlar doğrultusunda sosyal bilgiler öğretim programıyla öğrencileri üst bilişsel becerilerin kullanımına yönlendiren, anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi sağlayan, diğer disiplinlerle ve günlük hayatta değerler, beceriler ve yetkinlikler çevresinde bütünleşmiş bir öğretim programı oluşturulmuştur (MEB, 2018).

Sosyal bilgiler dersi öğretim programının özel amaçlarını incelediğimizde;

- “1. Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak milli bilince sahip, vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan birer vatandaş olarak yetişmeleri,
2. Atatürk ilke ve inkılaplarının Türkiye Cumhuriyeti için önemini kavrayıp demokratik, laik, milli ve çağdaş değerleri yansıtmaya istekli olmaları,
3. Hukuk kurallarının herkes için bağlayıcı olduğunu bilmeleri,
4. Türk kültürünün ve kültürel mirasının korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul etmeleri,
5. Yaşadığı çevreyle dünyanın coğrafi özelliklerin genel olarak tanıyarak insan ve çevre arasındaki ilişkiyi açıklamaları ve mekânı algılama becerileri geliştirmeleri,
6. Kaynakların sınırlı olduğunu bilerek çevre duyarlılığı içerisinde doğal kaynakları koruyan ve sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip olmaları,
7. Eleştirel düşünme becerilerine sahip olmaları,
8. Ekonominin temel kavramlarını anlayarak milli ekonominin önemini kavramaları,
9. Çalışmanın önemine ve her mesleğin gerekli ve saygın olduğuna inanmaları,
10. İnsanlar, nesneler, olaylar ve olgular arasında farklılık ve benzerlikleri belirleyebilmeleri ve değişim sürekliliği algılamaları,
11. Bilim ve teknolojinin önemini bilerek bilgi ve iletişim teknolojilerini bilinçli kullanmaları,
12. Bilgiyi kullanma ve üretmede bilimsel ahlakı göz önünde bulundurmaları,
13. Temel iletişim becerileri ve sosyal bilimlerin temel yöntem ve kavramlarını bilmeleri,
14. Katılımın önemini bilmeli ve toplumsal sorunlar için görüş belirtmeleri,
15. Yaşamlarını demokratik kurallara göre düzenlemeleri,
16. Milli, manevi ve evrensel değerleri benimsemeleri,
17. Ülkesini ve dünyayı ilgilendiren meselelerde duyarlılık göstermeleri,
18. İlgi istek ve yeteneklerinin farkında olmaları amaçlanmaktadır (MEB, 2018, s.8).”

Sosyal hayatın gerektirdiği bazı davranışlar vardır ve bu davranışlara ilişkin bilgi, beceri ve tutum kazandırılması sosyal bilgiler dersinin amaçlarındandır. Sosyal bilgilerin en genel haliyle etkin ve üretken bireyler yetiştirmek, öğrencilerin insan ilişkilerini ve vatandaşlık yeterliliklerini geliştirmek amacıyla sosyal bilimleri kaynaştıran ilköğretim dersi olduğu söylenebilir (MEB, 2015d, s.1). Yapılan tanımlar ve sosyal bilgiler öğretim programının özel amaçları incelendiğinde, zihinsel yetersizliğe sahip öğrenciler için sosyal bilgiler dersinin beceriler, değerler ve bireyin her yönüyle gelişimi açısından önemli bir ders olduğu

görülmektedir. Zihinsel yetersizliğe sahip öğrenciler için sosyal bilgiler dersini beceriler, değerler ve öğrenme alanları açısından inceleyecek olursak;

Sosyal bilgiler öğretim programıyla öğrencilere pek çok yaşamsal beceriyi kazandırmak hedeflenmektedir (Şimşek, 2014, s.94). Sosyal bilgiler öğretim programında öğrencilere kazandırılması hedeflenen 27 temel beceri bulunmaktadır. Bu beceriler; araştırma, çevre okuryazarlığı, değişim ve sürekliliği algılama, dijital okuryazarlık, eleştirel düşünme, empati, finansal okuryazarlık, girişimcilik, gözlem, harita okuryazarlığı, hukuk okuryazarlığı, iletişim, iş birliği, kalıp yargı ve ön yargıyı fark etme, kanıt kullanma, karar verme, konum analizi, medya okuryazarlığı, mekan algılama, öz denetim, politik okuryazarlık, problem çözme, sosyal katılım, tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama, Türkçeyi doğru güzel ve etkili kullanma, yenilikçi düşünme, zaman ve kronolojiyi algılama becerileridir (MEB 2018, s.9). Bu becerilerin kazandırılması, her öğrenci için önemli olduğu gibi zihinsel yetersizliğe sahip öğrenciler için de önemlidir. Örneğin sosyal bilgiler dersinde öz denetim becerisini kazanmış zihinsel yetersizliği bulunan bir öğrenci, davranışlarını kontrol etmeyi öğrenir, benlik algısı gelişir ve başarı düzeyi artar. İş birliği becerisine sahip zihinsel yetersizliği bulunan bir öğrencinin arkadaşlarıyla iletişim kurma, sorumluluk alma, gözlem yapma gibi becerileri gelişir.

Bir toplum geleceğini inşa ederken birtakım değerlere sahip ve donanımlı bireylere ihtiyaç duyar. Bu bireylerin yetişme süreci önce ailede başlar ve sonraki dönemlerde okulda devam eder. Okulda kazandırılan değerlerin hem toplumsal hem de bireysel yönü vardır ve bireyin davranışlarını yönlendirmede önemli bir etkiye sahiptir. Özellikle ilköğretimden başlayarak belirli değerleri bireylere kazandırmak eğitim sistemimizin en önemli görevlerindendir (Yel ve Aladağ, 2014, s. 120-122). Sosyal bilgiler öğretim programında öğrencilere kazandırılması hedeflenen 18 değer bulunmaktadır. Bu değerler; adalet, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, eşitlik, özgürlük, saygı, sevgi, sorumluluk, tasarruf, vatanseverlik, yardımseverlik değerleridir (MEB, 2018, s.9). Bu değerlerin kazandırılması, tüm bireylerde olduğu gibi toplumun bir parçası olan zihinsel yetersizliğe sahip bireyler için de önem taşımaktadır. Örneğin sosyal bilgiler dersinde sorumluluk değerini kazanmış zihinsel yetersizliği bulunan bir öğrenci kendisinden beklenen görevleri yerine getirir ve toplumsal düzenin sağlanmasına yardımcı olur. Yardımsever bir öğrenci hem kendi benliğini geliştirir hem diğer bireylere örnek olur. Böylece toplumsal gelişmeye katkı sağlar.

Sosyal Bilgiler öğretim programı, 7 öğrenme alanı çerçevesinde yapılandırılmıştır. Bu öğrenme alanları; Birey ve Toplum, Kültür ve Miras, İnsanlar, Yerler ve Çevreler, Bilim Teknoloji ve Toplum, Üretim, Dağıtım ve Tüketim, Etkin Vatandaşlık ve Küresel Bağlantılar öğrenme alanlarıdır. Öğrenme alanı birbiriyle ilişkili bilgi, beceri ve değerlerin bir bütün olarak görüldüğü öğrenmeyi organize eden yapıdır. Öğretim programının içeriği sıralanan öğrenme alanlarına göre düzenlenir (MEB, 2018, s.11-12). Öğrencilerden bu öğrenme alanlarının her birine ilişkin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda öğrenme çıktıları beklenmektedir (MEB 2015d, s.3). Sosyal bilgiler dersinin öğrencilere öğretim sürecinde çok yönlü fayda sağladığı söylenebilir. Öğrenciler bu amaçları kazanırken bilişsel, sosyal ve duygusal yönden ilerleme kaydeder bunlara ek olarak dil ve iletişim becerilerini destekleyen beceriler de edinirler (Gezer Demirdağlı, 2017, s.135).

2.9.1. Sosyal Bilgiler Dersinin Bilişsel Yönden Kazanımları

Sosyal bilgiler öğretim programında öğrencilerin yeni bilgiler edinmesi, edindikleri bilgileri önceki öğrenmeleri ile ilişkilendirmesi ve problem çözme becerilerini geliştirmesi hedeflenmektedir. Öğretim programında yer alan problem çözme, karar verme, mekân algılama, tablo, grafik ve diyagram çözme, zaman süreklilik ve değişimi algılama becerileri bu amaca hizmet etmektedir (Gezer Demirdağlı, 2017, s.136).

2.9.2. Sosyal Bilgiler Dersinin Sosyal ve Duygusal Yönden Kazanımları

Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan kazanımların aktarılmasında öğrenci merkezli yaklaşım izlenmektedir. Doğrudan bilgi aktarmak yerine öğrencilerden aktif öğrenenler olması beklenmektedir. Öğrenciler sosyal bilgiler dersinin kazanımlarını edinirken aynı zamanda sosyal ve duygusal yönden de gelişim sağlarlar. Öğretim programında yer alan becerilerden empati, gözlem, iş birliği, sosyal katılım gibi beceriler bu amaca hizmet etmektedir (Gezer Demirdağlı, 2017, s.136).

2.9.3. Sosyal Bilgiler Dersinin Dil ve İletişim Yönünden Kazanımları

Dil ve iletişim becerileri bilgi dağarcığının gelişmesinde ve diğer insanlarla etkileşimde bulunma durumuna göre şekillenmektedir. Öğrenciler, sosyal bilgiler öğretim programında hedeflenen kazanımların edinme sürecinde yeni bilgiler edinirler ve mevcut bilgileriyle

harmanlayarak süzgeçten geçirir ve bilgiyi yeniden biçimlendirirler. Sosyal bilgiler öğretim programının uygulanmasında yürütülen etkinlikler öğrencinin yakın çevresiyle etkileşim gerektiren etkinliklerdir. Bu etkinlikler hedeflenen kazanımların edinilmesinin yanı sıra öğrencinin dil ve iletişim yönünden gelişmesine olanak sağlar (Gezer Demirdağlı, 2017, s.136).

2.10. Okuryazarlık

İnsan doğduğu ilk andan itibaren kendini ve çevresini anlamlandırmaya ve yorumlamaya çalışır. İnsan bunu bazen keşfederek bazen de okuyarak yapar. Tarih boyunca okuma-yazmanın tanımı insanların ihtiyaçları ve bilim teknolojide olan ilerlemelerle birlikte değişmiştir. İngilizce alan yazın incelendiğinde “okuma-yazma; reading-writing” ve “okuryazarlık; literacy” olmak üzere iki farklı anlam olarak karşımıza çıkmaktadır (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010, s.284). Okuma-yazma temel manada gördüğü şekilleri çözebilmek ve yazabilmektir. Okuryazarlık ise okuduğunu anlama, eleştirel bakabilme ve bilgiye dayalı akıl yürütme şeklinde ifade edilebilir. Değişen dünya koşullarına ayak uydurmanın yollarından birisi de günlük hayatta karşılaştığımız şeyleri anlamlandırmak ve okuyabilmekten geçer. Bu yüzden değişen dünya koşullarına ayak uydurmanın yolu okuryazarlık becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesinden geçmektedir. Teknolojide yaşanan hızlı gelişmeler de okuryazarlığın önemini arttırmıştır. Eğitim sistemimiz ezberci bir yaklaşımdan ziyade okuduğunu anlayan, teknolojiyi kullanabilen, çıkarım yapan okuryazar bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Cendek, 2015, s.10).

Okuryazarlık günümüzde kavramsal bir değişikliğe uğrayarak beceri tabanlı hale gelmiştir. Örneğin tarih, coğrafya, hukuk, medya, ekonomi, harita okuryazarlıkları bunlardan bazılarıdır (Gençtürk ve Karatekin, 2013, s.6-7). Okuryazarlık becerisinin bireylerde geliştirilmesi küreselleşen dünyaya ayak uydurmak açısından büyük öneme sahiptir. Bu yüzden belirtilen okuryazarlıkların sosyal bilgiler dersinde öğrencilere kazandırılması ve geliştirilmesi önemlidir (Cendek, 2015, s.10-11).

2.11. Harita Okuryazarlığı

Harita, yeryüzünün belirli bir bölümünün coğrafi, jeolojik ve politik özelliklerini, bir ölçeğe bağlı kalarak grafikler yoluyla gösterimi olarak tanımlanabilir (Harita Genel Komutanlığı,

2002). Haritalar, çevreyi, dünyayı ve evreni daha iyi anlamamızı sağlayarak daha gerçekçi bilgilere ve yorumlara ulaşmayı sağlayan araçlardır (Duman ve Girgin, 2007, s.191). Aynı zamanda haritalar, bireylerin yaşadıkları mekânı algılamalarını, mekânda kendi konumlarını belirlemelerini, istedikleri herhangi bir yeri bulmalarını, yol tarifi yapabilmelerini sağlamaktadır (Köşger, 2012, s.162).

Haritalar, öğrencilerin mekânı anlaması ve yorumlaması açısından önem taşımaktadır. Sosyal bilgiler derslerinde öğrencilerin mekânı algılama, doğru yorumlama, haritanın amacını algılama, harita çizibilme, haritayı okuyabilme, yer bilgisi, taslak haritalar oluşturma, ölçek belirleyebilme ve harita çizibilme gibi beceriler kazanması önemlidir (Ünlü, 2011, s.2158). Bu açıdan derste harita kullanmak dersi daha anlaşılır hale getirmekte aynı zamanda öğrencilerin yorumlama ve çıkarım yapma becerilerini artırmaktadır. Harita okuryazarlığı becerisine sahip bireyler günlük hayatta karşılaştığı mekânsal problemleri daha kolay çözümleyebilmektedir (Taş, 2008, s.45).

"Öğretimin genel amaçları, çok ayrıntılı bilgilerle öğrencilerin zihinlerini doldurmaktansa, yeteri kadar ve anahtar bilgiler kazandırmak; fakat gerekli olduğu zaman ve yerlerde, bilgilerin sağlanma ve kullanma yollarını öğretmek ve öğrencilere bilgi, beceri ve değer yargıları kazandırmaktır" (Buğdaycı ve Bildirici, 2009, s.1). Harita okuma becerileri, öğrencilerin sadece dersi anlaması dışında günlük hayatta, gelecekte, sosyal yaşamda ve mekânı doğru kullanmada daha başarılı olmalarını sağlamaktadır (Tuna, Demirci ve Gültekin, 2012, s.212). Bu amaçla haritalardan en iyi şekilde yararlanmak için sosyal bilgiler dersinde harita bilgisinin öğretilmesi ve harita okuryazarlığı becerisinin kazandırılması gerekmektedir (Üzümcü, 2007, s.20).

2.12. Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizliğe Sahip Öğrenciler İçin Harita Okuryazarlığı

Zihinsel yetersizliğe sahip öğrenciler, soyut konuları anlamada ve kavramada zorluk çekerler. Yapılan uyarlamalar, etkinlikler, farklı ve renkli materyaller bu öğrencilerin soyut konuları kavramasını kolaylaştırır ve öğretimi destekler. Özellikle hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip öğrenciler, materyal desteği ve uyarlamalar ile birçok konuyu kavrayabilmekte ve günlük hayatına aktarabilmektedir. Sosyal bilgiler dersinin içeriği zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrenciler için uyarlandığında, yaşadığı topluma uyum sağlayabilen ve sorumluluklarını yerine getirebilen bireyler yetiştirilebilir.

Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan becerilerden harita okuryazarlığı becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesi, hem normal gelişim gösteren öğrenciler hem de zihinsel yetersizliğe sahip öğrenciler için önem taşımaktadır.

Haritalar hayatımızın her yerindedir ve zihinsel yetersizliğe sahip bireyler de hayatlarını sürdürürken haritalar ile karşılaşmaktadır. Bir yerden bir yere gitmek için, GPS kullanırken, haberlerde hava durumu ya da güncel bir haberi takip ederken veya bir alışveriş merkezinde gideceği mağazayı ararken ve daha birçok alanda haritalar kullanılır. Öğrencilerin temel harita bilgisini kazanması, haritaları çözümlemesi, anlaması ve yorumlayabilmesi için bu becerinin geliştirilmesi oldukça önemlidir. Hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip bireyler hayatın her alanında yer alabilirler ve birçok alanda kendilerini geliştirebilirler. Herhangi bir becerinin eksik ya da yetersiz olması tüm bireylerde olduğu gibi bu bireylerin de hayatlarını zorlaştırmaktadır. Bu yüzden sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin harita okuryazarlığı becerisini kazanması ve bu becerinin geliştirilmesi gerekmektedir.

Hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip öğrenciler normal gelişim gösteren yaşlıları gibi akıllı telefon kullanabilir. Bu öğrencilerin akıllı telefonda yer alan uygulamaları en iyi şekilde kullanabilmesi için de harita okuryazarlığı becerisinin geliştirilmesi önemlidir. Örneğin akıllı telefonda yer alan interaktif uygulamaları kullanarak bu öğrenciler kendi evlerini, hastaneleri veya polis merkezini bulabilir ayrıca güvenlikleri desteklenebilir.

Dünya haritası üzerinde ülkemizin yerini bulma, bir ülkeyi diğer ülkeden ayıran sınır çizgilerini gösterme ve yorumlama, haritada gördüğü yer şekillerini tanıma, yaşadığı ve bildiği şehirleri harita üzerinde bulma, harita üzerinde yönleri gösterme ve daha fazlası hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilere kazandırılabilir. Öğrenciler, harita üzerinde öğrendikleri kavramlar ile örneğin; doğu, güneş doğu yönünden doğar, güneş Ağrı'da İzmir'den önce doğar gibi adım adım ilerleyen çıkarımlarda bulunabilir. Böylece öğrencilerin soyut düşünme becerileri geliştirilebilir.

2.13. Zihinsel Yetersizliğe Sahip Öğrenciler İçin Ölçme ve Değerlendirme

Ölçme, bireylerin belirli özelliklere sahip olup olmaması, eğer sahipse sahip oluş derecesinin belirlenmesi ve sonuçların sayı veya sembollerle ifade edilmesidir. Değerlendirme, ölçme sonuçlarından yola çıkılarak bir ölçütle kıyaslanıp ölçülen nitelik hakkında karar verme sürecidir. Ölçme bir tanımlama sürecidir. Değerlendirme ise bir yargılama sürecidir ve

ölçme sonucunun bir ölçütle karşılaştırılmasına dayanır. Eğitimin her alanında ölçme ve değerlendirme olmalıdır. Aksi takdirde eğitim sonucunda yeterli bilgi ve becerinin kazandırılıp kazandırılmadığı ve eğitim programının başarıya ulaşip ulaşmadığı bilinemez (Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Zihinsel Engelli Bireyler Destek Eğitim Programı, 2008, s.23).

Zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerin destek eğitim programındaki ölçme ve değerlendirme süreci;

1. Kaba değerlendirme
2. Öğretim öncesi değerlendirme
3. Öğretim sürecini (ders saatini) değerlendirme
4. Son değerlendirme
5. Öğretim sonrası (dönem sonu) değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır (Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Zihinsel Engelli Bireyler Destek Eğitim Programı, 2008).

Kaba değerlendirme; özel eğitime ihtiyacı olduğuna dair karar alınmış birey için seçilen eğitim modülü, kazanımlar ve bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) hazırlamak için yapılan yüzeysel değerlendirmedir. Öğretim öncesi değerlendirme; kaba değerlendirmenin sonunda BEP için seçilen kazanımların öğretime başlamadan önce bireyin hangi basamakta olduğunu belirlemek için yapılan değerlendirmedir. Öğretim sürecinin (ders saati) değerlendirilmesi; öğretim öncesi değerlendirilmesi yapılan bireyin beceri ya da kavramda hangi basamakta olduğunun belirlenmesi ve öğretime başladıktan sonra izlenecek yolun oluşturulması ayrıca her ders saati öğretiminin sonunda bireyde görülen gelişmelerin değerlendirilmesidir. Son değerlendirme; kavram veya becerinin öğretime yönelik seçilen kazanımlar için bireylerin performanslarının değerlendirmeye alınması ve gerçekleşen basamaklar için “+” veya “B” işaretlemelerinin yapılması aksi durumda ise kazanımlar için öğretimin tekrar edilmesi gerektiğine karar verme aşamasıdır. Öğretim sonu (dönem sonu) değerlendirme; dönem sonu bireysel performans değerlendirme formuyla yapılan kazandırılması amaçlanan kazanımlardan hangilerinin bağımsız hangilerinin öğretimin yapılmasına rağmen gerçekleşmediğinin gösterildiği formdur (Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Zihinsel Engelli Bireyler Destek Eğitim Programı, 2008, s. 24-27).

2.14. İlgili Araştırmalar

2.14.1. Harita Okuryazarlığı ile İlgili Araştırmalar

Kuzey ve Değirmenci (2019), “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Harita ve Yön Okuryazarlığına İlişkin Kavramları Anlama Düzeyleri ve Kavram Yanılgıları” adlı araştırmalarında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının harita ve yön kavramları ile ilgili kavram anlama düzeyleri ile kavram yanılgıları tespit edilmiştir. Araştırma, 2017-2018 eğitim öğretim yılının güz döneminde öğrenim gören, 65 kadın ve 37 erkek olmak üzere toplam 102 sosyal bilgiler öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Ölçme aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen ve açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış formlar kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, katılımcıların kavram anlama düzeylerinin oldukça zayıf olduğu, bazı kavramları tanımlama ve açıklamada zorluklar yaşadıkları görülmüştür. Bununla birlikte araştırmada yer alan tüm kavramlara yönelik 1. sınıf öğrencilerinin anlama düzeylerinin diğer sınıflara oranla daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Akkuş ve Kuzey (2018), “Ortaokul Öğrencilerinin Harita ve Yön Becerilerine Sahip Olma ve Bu Becerileri Yaşama Aktarabilme Durumları Üzerine Bir Değerlendirme” adlı araştırmalarında 8.sınıf öğrencilerinin harita ve yön becerilerine sahip olma ve bu becerileri yaşama aktarabilme durumları tespit edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 eğitim öğretim yılında Erzurum ili Yakutiye, Palandöken ve Aziziye ilçe merkezlerinde 8. sınıfta öğrenim gören 90 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri “Harita ve Yön Becerileri Örnek Olay Metinleri” yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin harita okuma ve yorumlama, haritada konum ve koordinat belirleme ve pusula kullanarak yön bulma ve tarif etme becerilerine sahip oldukları ve bu becerileri yaşama aktarmada başarılı oldukları tespit edilmiştir. Buna karşın sembollerini okuma ve yorumlama, alan ölçek ilişkisini kavrama, taslak harita oluşturma ve kroki çizme ve okuma becerilerini kazanamadıkları ve bu becerileri günlük hayatlarına aktarmada başarısız oldukları görülmüştür.

Koç, Aksoy ve Çifçi (2017), “Farklı Lisans Programlardaki Öğrencilerin Harita Okuryazarlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Cumhuriyet Üniversitesi Örneği” adlı araştırmalarında farklı düzeyde lisans eğitimi gören öğrencilerin harita okuryazarlık düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemişlerdir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Koç ve Demir (2014) tarafından geliştirilen “Developing Valid and

Reliable Map Literacy Scale” isimli harita okuryazarlık ölçeği uygulanmıştır. Araştırma, Cumhuriyet Üniversitesinde dokuz farklı fakültede öğrenim gören 391 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde araştırmaya katılan lisans öğrencilerinin harita okuryazarlık testi toplam puanları; erkek öğrenciler, tıp, diş hekimliği fakültesi öğrencileri, haritayı daha sık kullanan, aktivitelere fazla katılan ve coğrafya dersine çok fazla ilgi duyan öğrenciler lehine bulunmuştur. Ayrıca araştırmada lisans öğrencilerinin harita okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesi için harita ile ilgili zorunlu ve seçmeli derslerin konulması önerilmiştir.

Kuzey (2017), “Cumhuriyetin İlanından Günümüze Hayat Bilgisi Öğretim Programlarında Harita ve Yön Okuryazarlığı” adlı araştırmasında doküman incelemesi yapılmıştır. İncelemeler sonucu yinelenen programlarda harita ve yön okuryazarlığı sürekliliğini koruduğu görülmüştür. Ayrıca 2005 hayat bilgisi öğretim programında “bilgi teknolojilerini kullanma becerisi” kapsamında telefon, bilgisayar vb. araçlardan yararlanılarak harita ve yön okuryazarlığı ile ilgili yazılımlardan navigasyon kullanımı, Google Earth ve Google Sky gibi araçlara yer verilmediği görülmüştür.

Koç ve Karatekin (2016). “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Harita Okuryazarlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı araştırmalarında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının harita okuryazarlık düzeylerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim-öğretim yılında eğitim fakültelerinin sosyal bilgiler öğretmenliği bölümlerinin 2. ve 3. sınıflarında öğrenim gören 292 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının harita bilgi düzeylerinin alt seviyeye yakın olduğu, haritalarla işlem yapabilme, haritaları okuma ve yorumlama, taslak harita çizibilme ve haritaları kullanma becerilerinin ise orta seviyede olduğu tespit edilmiştir.

Koç ve Çifçi (2016), “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Harita Okuryazarlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı araştırmalarında sınıf öğretmeni adaylarının harita okuryazarlık düzeylerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim-öğretim yılında eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği bölümlerinin 2. sınıflarında öğrenim gören 243 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının harita bilgi düzeylerinin alt seviyede olduğu, haritalarla işlem yapabilme, haritaları okuma ve yorumlama, taslak harita çizibilme ve haritaları kullanma becerilerinin ise orta seviyede olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada cinsiyet

değişkeninin harita çizebilme ve harita kullanma boyutlarında erkek öğretmenlerinin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Cendek (2015), “Öğrencilerde Harita Okuryazarlığının Geliştirilmesine İlişkin Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri” adlı yüksek lisans tez çalışmasında İstanbul Arnavutköy’de bulunan 12 ortaokulda, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında görev yapmakta olan 15 sosyal bilgiler öğretmeni ile öğrencilerde harita okuryazarlığı becerisinin geliştirilmesine yönelik görüşme gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmenleri harita okuryazarlığı ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ayrıca ders sayısının yetersiz oluşu ve kazanımların yoğunluğu nedeniyle öğrencilerde harita okuryazarlığı becerisi geliştirme konusunda yeterli çalışma yapamadıklarını ifade etmişlerdir.

Koç ve Demir (2014), “Developing Valid and Reliable Map Literacy Scale” adlı araştırmalarında geçerli ve güvenilir bir harita okuryazarlığı ölçeği oluşturmayı amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda Cumhuriyet Üniversitesi’nde çeşitli fakültelerde öğrenim gören 518 öğrenciyle uygulama yapılmıştır. Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda ölçek, dört faktörden oluşmuştur. Bu faktörler; harita okumak ve yorumlamak, harita kullanmak, harita üzerinde işlem yapmak ve harita çizimi olarak belirlenmiştir.

Koç ve Bulut (2014), “Gestalt Kuramının Öğrencilerin Harita Okuma ve Yorumlama Beceri Düzeyleri Üzerine Etkisini Belirlemeye Yönelik Bir İnceleme” adlı araştırmalarında gestalt kuramının (algısal organizasyon) bireylerin harita okuryazarlık düzeyleri üzerinde etkisinin olup olmadığını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmancının çalışma grubunu, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü’nde öğrenim gören birinci sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırma, ön test-son test, kontrol gruplu deneysel desen ile yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak, sosyal bilgiler öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin harita okuma ve yorumlama beceri düzeylerini ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan başarı testi kullanılmıştır. Üç hafta süren uygulama sonrasında gestalt kuramının, öğretmen merkezli öğretim yöntemlerine göre öğrencilerin harita okuma ve yorumlama becerisine ait başarılarının artırmada daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Duman ve Girgin (2007), “Eğitim Fakültesi Öğrencilerin Harita Okuryazarlığına İlişkin Görüşleri” adlı araştırmalarında harita okuryazarlığının üniversite öğrencilerinin zihinsel

şemalarını, kavram haritalarını, kültürel değerleri ve göstergeleri yorumlamaları ve mekânsal algılama becerisi üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Araştırmada harita okuryazarlığı “metafor” olarak kullanılmıştır. Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören 425 üçüncü sınıf öğrencisi çalışma grubunu oluşturmuştur. Katılımcıların anket sorularına verdikleri cevaplar incelendiğinde; harita okuryazarlığı bilmenin bütüncül algılamaya yardımcı olduğunu ve kavram haritaları oluşturmada katkı sağladığını belirten cevaplar verdikleri görülmüştür. Katılımcıların %80’i harita okuryazarlığı becerisinin geliştirilmesinin soyut kavramları somutlaştırmayı sağladığını belirten ifadeler kullanmıştır.

İncekara ve Kantürk (2010), “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Haritalarla İlgili Temel Görüşleri ve Harita Kullanımına Yönelik Yaklaşımları” adlı araştırmalarında sosyal bilgiler öğretmenliğinde okuyan öğretmen adaylarının harita algısı, harita kullanımı ve haritalarla ilgili görüşleri değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin haritaların coğrafyanın öğretilmesi açısından önemli araçlar oldukları ve coğrafya derslerinde gereklilikleri üzerinde büyük ölçüde hemfikir oldukları görülmüştür.

Erol (2009), “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Harita Çizme Becerileri” adlı araştırmasında Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, sosyal bilgiler öğretmenliği, üçüncü sınıfta öğrenim gören 38 öğretmen adayının harita çizme becerilerini incelenmiştir. Araştırmada katılımcıların harita çizme konusunda genel olarak başarılı olamadıkları ve çizdikleri haritaların büyük hatalar içerdiği görülmüştür. Araştırmada cinsiyet faktörünün harita çizmede etkili olduğu ve erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına göre daha iyi haritalar çizdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca akademik ortalamanın yüksek veya düşük olmasının öğretmen adaylarının harita çizme becerilerini etkilemede belirleyici olmadığı görülmüştür.

2.14.2. Özel Eğitim ve Sosyal Bilgiler Eğitimi İle İlgili Araştırmalar

Büyükalın ve Yaylacı (2018), “Normal Gelişim Gösteren Öğrenciler İle Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Kavramına İlişkin Metafor Algıları” adlı araştırmalarında normal gelişim gösteren öğrenciler ile kaynaştırma öğrencilerinin “sosyal bilgiler” kavramına ilişkin metaforik algılarını belirlemişlerdir. Araştırma sonucunda öğrencilerin sosyal bilgiler kavramını ağırlıklı olarak “tarih” ve “geçmiş” kavramlarıyla ilişkilendirdikleri görülmüştür. Kaynaştırma eğitimi alan öğrenciler normal gelişim gösteren öğrencilere göre daha somut metaforlarla sosyal bilgiler kavramını açıklamıştır. Ayrıca diğer

öğrencilerden farklı olarak kaynaştırma öğrencilerinin ürettikleri metaforlarla sosyal bilgilerin gerekli olduğunu, kendilerini sosyalleştirerek görgü ve davranış kurallarını öğrettiğini belirtmişlerdir.

Yaylacı (2016), “Sosyal Bilgiler Dersinde, Zihinsel Yetersizliğe Sahip Öğrencilere Yön Bulma Becerisinin Kazandırılması” adlı yüksek lisans tez çalışmasında altıncı sınıfta öğrenim gören ve hafif düzey zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerin yön bulma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin, öğrencilerin akademik başarısına etkisini araştırmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ilinde bir özel eğitim kurumuna devam eden hafif düzey zihinsel yetersizliğe sahip üç öğrenci oluşturmuştur. Araştırma zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilere beceri öğretiminden önce, o beceriye ilişkin önkoşul kavramların öğretilmesinin öğrencilerin beceriyi kazanmalarında etkili olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Araştırmada yön ve harita kavramlarının zihinsel yetersizliğe sahip öğrenciler için zor ve soyut kavramlar olduğu fakat doğrudan öğretim modelinin öğrencilerin bu gibi soyut kavramları öğrenmelerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada öğrencilerin harita ve pusula ile yön bulma becerisi kazanmalarında etkili olan gösterip yaptırma yönteminin diğer yön bulma yöntemlerinin öğretiminde yetersiz kaldığı görülmüştür (Yaylacı, 2016).

Yaylacı ve Aksoy (2016), “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimindeki Yeterlilikleri” adlı araştırmalarında sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olup olmadıklarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara il merkezinde (Çankaya, Yenimahalle, Keçiören) görev yapan 102 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen, “Kaynaştırma Eğitimi Yeterlilikleri” anketi ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda kaynaştırma eğitimi konusunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim sürecini planlama ve düzenlemede yeterli bilgi ve beceriye sahip oldukları, izleme ve değerlendirme süreci ile mesleki gelişim sağlamada yetersiz olduklarını ortaya çıkarmıştır. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimini destekledikleri fakat kaynaştırma eğitimi konusunda kendilerini yeterli görmedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Vayıç (2008), “Zihinsel Yetersizlikten Etkilenmiş Öğrencilere Hayat Bilgisi Öğretiminde Doğrudan Öğretim Yöntemi ve Şematik Düzenleyici ile Öğretimin Karşılaştırılması” adlı yüksek lisans tez çalışmasında hayat bilgisi öğretiminde doğrudan öğretim ve şematik düzenleyiciler ile öğretimin zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin başarı düzeyi

zerindeki etkisi ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Araştırmanın alışma grubunu, Ankara’da bir iş okulunda, zihinsel yetersizliğe sahip 12 ğrenci oluşturmuştur. Deney grubuna şematik düzenleyiciler ile kontrol grubuna ise doğrudan ğretim yöntemi ile ğretim yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda hayat bilgisi dersinde, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerde, bilişsel alanın bilgi, kavrama, uygulama, analiz ve sentez basamakları düzeyindeki son test puanları açısından farklılaşmanın olmadığı, erişi puanları açısından şematik düzenleyici ile öğretimin doğrudan ğretim yöntemine göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Topçu ve Katılmış (2003), “Yarı Zamanlı Kaynaştırma Eğitimi Alan Ortaokul ğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Düşünceleri” adlı araştırmalarında, Manisa il merkezindeki bazı ortaokullarda kaynaştırma eğitimi alan ve zihinsel yetersizlik, dikkat eksikliği ve özel öğrenme güçlüğüne sahip 30 öğrencinin sosyal bilgiler dersine karşı tutumu llmştur. Araştırma sonucunda kaynaştırma ğrencilerinin sosyal bilgiler dersine karşı olumlu tutum içinde olduğu fakat ders kitabı ve materyallerden yeterince memnun olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca kaynaştırma ğrencilerinin bilginin doğrudan aktarılmasından ziyade onları eğlendiren ve iyi vakit geçirdikleri etkinliklerde daha çok istekli oldukları grlmştur.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu araştırmanın amacı hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde harita okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesidir. Bu amaç doğrultusunda bu bölümde; araştırmanın modeli, çalışma grubunun seçimi ve özellikleri, araştırmacı, ortam, danışma komitesi, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin analizi ve yorumlanması, öğretim materyalleri, öğretim planı, uygulama basamakları, eylem araştırmalarında geçerlik, güvenirlik ve çeşitliliğe ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, süreçte yaşananların ayrıntılı bir şekilde betimlenmesini, süreçte yaşanan sorunları ve bu sorunlara getirilen çözümlerin paylaşılmasını, araştırmacının süreç içindeki gözlemlerini ve sürecin rapor edilmesini ve ulaşılan bulguların değerlendirilmesini döngüsel ve sistematik olarak incelenmesinden dolayı eylem araştırması (action research) modelinde tasarlanmıştır (Ferrance, 2000, s.1).

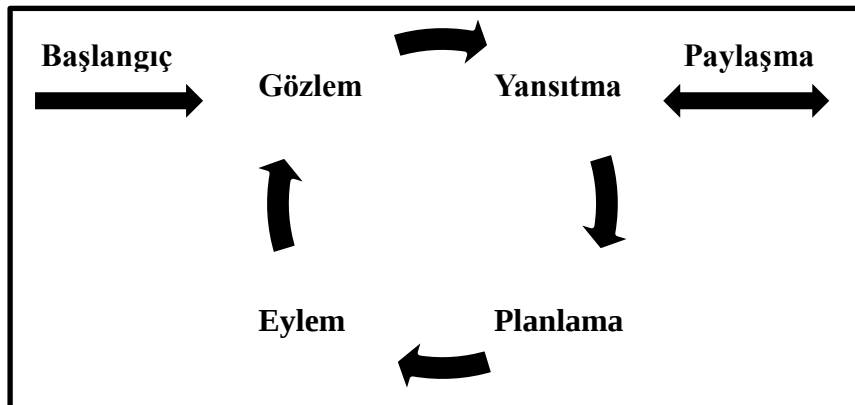
Eylem araştırmasıyla eğitim uygulamalarının geliştirilmesi ve problemlerin çözülmesi amaçlanır. Bu amaçla eylem araştırması anlamayı, değerlendirmeyi ve değiştirmeyi üstlenir. Eylem araştırması, sistematik ve eleştirel düşüncelerin yansımasını içeren, meslektaşlar arasında işbirliğinin bulunduğu, okullarda yaşanan gerçek sorunlara çözümler arayan, öğrencilerin başarısını artırma ve öğretimi iyileştirme yolları arayan ya da bir işin niteliğini artırmak için verilerin sistematik şekilde toplanmasını ve analizini içeren bir araştırma

modelidir (Büyüköztürk vd. 2018, s. 279; Costello, 2003, s. 5; Cresswell, 2005, s.550; Gay, Mills ve Airasian, 2006, s.499; Yıldırım ve Şimşek, 2011,s. 295).

Graves ve Fitzgerald'a (2003) göre eylem araştırması, problemi çözmek için yaşanan çabanın, bu çabalar sonucu ne kadar başarılı olunduğunun sınanmasını ve olumlu bulunmaması durumunda yapılan yeniden deneme çalışmalarını içeren bir süreç olarak tanımlanır. Eylem araştırması, araştırmacının yaparak ve yaşayarak öğrenmelerini içerir. Eylem araştırması, yanlış olan bir durumun tanımlanmasıyla kalmaz aynı zamanda bu durumu düzeltmeye yardımcı da olur (s.104).

Tanımlar incelendiğinde eylem araştırmasının bir problemle yola çıktığı, süreç içerisinde araştırmacının araştırmaya dâhil olduğu, verilerin süreç içinde toplanıp analiz edildiği, var olan bir durumun geliştirilmesine veya değerlendirilmesine dönük olduğu, araştırmacının süreç içinde objektif olarak "ne" ve "niçin" sorularına cevap aradığı söylenebilir (Önger, 2019, s.65).

Bir eylem araştırmasında gözlem, yansıtma, plan ve eylem sistematik süreçlerinden oluşur. Bu süreç şekil 2'de gösterildiği gibi döngüsel olarak işler. Bu döngü, eylem araştırması sonuçlanıncaya kadar tekrarlanır. Gözlem sürecinde neler olduğu izlenir, tanımlanır ve kaydedilir; yansıtma sürecinde gözlemlerin bulguları araştırmanın ortakları ile tartışılır ve bir anlayış oluşturma sürecidir. Planlama sürecinde ise araştırma sorularının açığa çıktığı, eylemlerin tanımlandığı, bir eylem planının geliştiği süreçtir. Bu döngü, sistematik ve yaratıcı bir şekilde planların uygulandığı ve olabilecek şeyleri takip etmeyi içermektedir (Crane ve O'Regan, 2010, s.11; Kemmis, McTaggart ve Nixon, 2014, s.19).



Şekil 2. Eylem araştırması planının döngüsel işleyişi. "Crane, P. ve O'Regan, M. (2010). Using participatory action research to improve early intervention. Social Work and Human Services, Faculty of Healty Queensland University of Technology, s. 11-12" kaynağından uyarlanmıştır.

Araştırmanın mevcut durumunun ortaya konulabilmesi amacıyla araştırma sürecinde neler olduğunu izleme, ön görüşmelerin yapılması ve kayıt etme, daha sonra geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması için bulguların paylaşılması, tartışılması ve uzmanlarla birlikte alınan kararlar doğrultusunda bir eylem planının oluşturulması, eylem planının uygulanması, uygulamaların izlenmesi, uygulama sonucu elde edilen verilerin analizinin yapılması, değerlendirilmesi ve yansıtılması şeklinde gerçekleştirilmiştir. Mevcut durumun bu döngü doğrultusunda ortaya konulması göz önüne alındığında bu araştırma, eylem araştırması diyalektik döngüsü ile benzerlik göstermektedir.

3.2. Çalışma Grubu ve Seçimi

Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, bir araştırmada gözlem birimleri belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesneler ya da durumlardan oluşabilir. Bu durumda örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan birimler örnekleme alınır (Büyüköztürk, vd., 2018, s.94-95). Araştırmacının daha önceden bir yıl süreyle araştırmanın yapıldığı sınıfta öğretmen olması ve bunun sonucunda öğrencileri, velileri, uygulamanın yapıldığı okuldaki okul yönetimini ve mevcut sınıf öğretmenlerini tanıması gibi etkenler çalışma grubunun seçilmesinde belirleyici olmuştur.

Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, Ankara'nın Sincan ilçesinde bulunan bir ortaokulun özel eğitim sınıfında okuyan, hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip üç öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenebilmesi amacıyla üç önkoşul belirlenmiştir. Bu ön koşullar;

- a) hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip olma,
- b) okuma yazma bilme,
- c) zihinsel yetersizlik dışında başka herhangi bir engel ve rahatsızlığı bulunmama.

Bu ön koşula sahip öğrencilerin belirlenebilmesi için sınıf öğretmenleri ile ön görüşme yapılmış ve bu görüşme sonucunda gerekli ön koşulları sağlayan üç öğrencinin araştırmaya katılması kararlaştırılmıştır. Araştırma kapsamına giren öğrenciler, Ö1, Ö2 ve Ö3 olarak kodlanmıştır.

Araştırma sürecine katkı sağlamak ve süreci izlemek için araştırmaya katılan öğrencilerin velileri ve sınıf öğretmenleri de çalışma grubunda yer almıştır. Araştırma öncesinde, sürecinde ve sonunda veliler ve öğretmenlerle görüşmeler yapılmış ve katılımcılar araştırmacıyla gerekli yerlerde işbirliği yaparak görüşlerini bildirmişlerdir. Araştırma kapsamına giren öğrencilerin velileri Veli1, Veli2 ve Veli3 olarak kodlanmıştır. Aynı numaraya sahip öğrenci ve veliler arasında ebeveynlik ilişkisi bulunmaktadır. Öğretmenler, Öğretmen1 ve Öğretmen2 olarak kodlanmıştır.

3.3. Çalışma Grubunun Özellikleri

Çalışma grubunda yer alan öğrencilere RAM tarafından hafif düzeyde zihinsel yetersizlik tanısı konulmuştur. Bu öğrenciler belirlenen ön koşul özelliklere sahiptir ve hafif düzeyde zihinsel yetersizlik dışında başka herhangi bir yetersizlikleri bulunmamaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin sınıf öğretmenleriyle yapılan ön görüşmede daha önceden harita, haritaların kullanımı ve araştırma kapsamına giren diğer konular ile ilgili öğrencilerin ön bilgilerinin ya hiç olmadığı ya da çok az bulunabileceği belirlenmiştir. Öğrencilerin hiçbirisi ile daha önceden harita okuryazarlığı becerisinin geliştirilmesiyle ilgili bir çalışma yapılmamıştır. Çalışma grubunda yer alan öğrencilere araştırma ve içeriği anlatılmış araştırmaya katılmak isteyip istemedikleri sorulmuştur. Öğrenciler istekli olduklarını belirtmelerinden sonra velilere onam formu gönderilmiştir. Çalışma grubunda yer alan katılımcılar, araştırmaya gönüllü olarak katıldıklarını belirten onam formlarını (EK 8 ve 9) imzaladıktan sonra araştırma süreci başlamıştır.

Tablo 2

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kişisel Bilgileri

	Cinsiyeti	Sınıfı	Yetersizliği	Okuma-Yazma	Ek yetersizlik/rahatsızlık
Ö1	E	7	Hafif düzeyde zihinsel yetersizlik	Biliyor	Bulunmuyor
Ö2	E	8	Hafif düzeyde zihinsel yetersizlik	Biliyor	Bulunmuyor
Ö3	E	7	Hafif düzeyde zihinsel yetersizlik	Biliyor	Bulunmuyor

Araştırmaya katılan öğrencilerin kişisel bilgileri incelendiğinde; üç öğrencinin de erkek, hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip ve okuma yazma bildiği görülmektedir. Ayrıca üç öğrencinin de ek yetersizliği/rahatsızlığı bulunmamaktadır. Öğrencilerin ikisi yedinci sınıftayken bir tanesi sekizinci sınıfta okumaktadır. Öğrencilerin tamamı özel eğitim sınıfında öğrenim görmektedir.

Tablo 3

Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin (Özel Eğitim Öğretmenleri) Kişisel Bilgileri

	Yaş	Mezun Olunan Bölüm	Meslekteki Hizmet Yılı	Öğrencileri Tanıma Süresi
Öğretmen1	30	Özel Eğitim/İşitme Engelliler Öğretmenliği	8	2 Yıl
Öğretmen2	23	Felsefe	2	1 Yıl

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin kişisel bilgileri incelendiğinde; Öğretmen1'in Özel Eğitim/İşitme Engelliler Öğretmenliği bölümünden, Öğretmen2'nin ise Felsefe bölümünden mezun oldukları, Öğretmen1'in sekiz yıl, Öğretmen2'nin iki yıldır öğretmenlik yaptığı ve daha önceden deneyimli oldukları görülmektedir. Araştırmacı, Öğretmen1 ile daha önceden bir sene aynı sınıfta çalışmıştır.

Tablo 4

Araştırmaya Katılan Velilerin Kişisel Bilgileri

	Veli	Yaş	Öğrenim Durumu	Çalışma Durumu
Veli1	Anne	40	Ortaokul	Çalışıyor
Veli2	Baba	35	Lise	Çalışmıyor
Veli3	Anne	38	Lise	Çalışmıyor

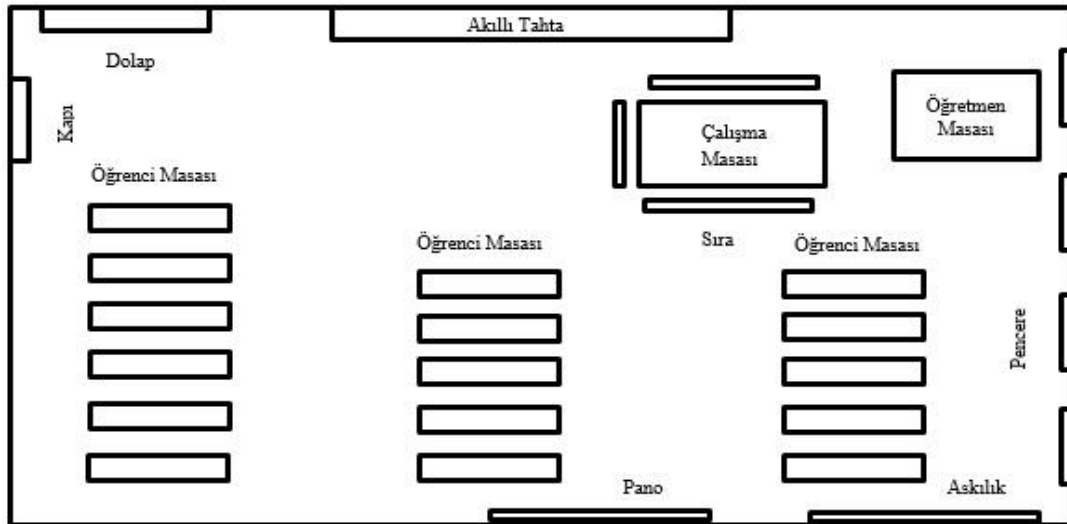
Araştırmaya katılan velilerin kişisel bilgileri incelendiğinde; yaş ortalamalarının birbirine yakın olduğu ve öğrenim durumlarında iki velinin lise, bir velinin ortaokul mezunu olduğu görülmektedir. Veli1 dışında diğer veliler çalışmamaktadır.

3.4. Araştırmacı

Araştırmanın uygulama süreci tek bir araştırmacı tarafından yapılmıştır. Araştırmacı daha önceden katılımcı öğrencilerle bir yıl boyunca çalışmıştır. Araştırmacı Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Eğitimi yüksek lisans programına devam etmektedir.

3.5. Ortam

Araştırmanın oturumları özel eğitim sınıfının karşısında bulunan boş sınıfta gerçekleşmiştir. Sınıf, okulun giriş katında ve okul bahçesine bakan cephede bulunmaktadır. Araştırmacı oturumlar öncesi sınıfta gerekli düzenlemeleri yapmıştır. Sınıfta kullanılacak materyaller dışında başka materyaller kaldırılmış ve sıralar yüz yüze konumlandırılacak şekilde düzenlenmiştir. (Şekil 3 çalışma masası) Araştırmacı, öğrencilerin yanına ve kimi zaman karşısında oturmuştur. Oturumların gerçekleştiği diğer ortamlar bilişim sınıfı (1 oturum), kat koridoru ve okul bahçesi (2 oturum)'dir. Sınıf dışında gerçekleşen oturumlar için gerekli ön hazırlıklar oturumlar başlamadan önce yapılmıştır. Uygulamanın güvenilirliği için her bir oturum kamera ile kayıt altına alınmıştır. Kamera öğretmen masasının üzerinde konumlandırılmıştır. Sınıf dışında gerçekleşen oturumlarda video kaydı araştırmacı tarafından yapılmıştır.



Şekil 3. Uygulama sırasındaki oturma düzeni

3.6. Danışma Komitesi

Bir eylem araştırmasının yürütülmesinde alan uzmanlarının veri toplama sürecini ve verileri incelemeleri oldukça önemlidir. Uygulama sürecinde verilerin geçerliğinin denetlenmesine ve eleştirel bakış açısına gereksinim duyulur. Görüş alış verişi yapılarak araştırmanın geçerliğine katkı sağlanır ve araştırma biçimlenir (Hubbard ve Power, 1993, s.24). Ayrıca araştırmanın konusu hakkında uzmanlaşmış ve nitel araştırma yöntemleri konusunda kendini geliştirmiş kişilerden araştırmanın çeşitli boyutlarında görüş alınması araştırmanın geçerliliğini artırması konusunda önem taşımaktadır (Başkale, 2016, s.24).

Bu kapsamda araştırma öncesi danışma komitesi kurulmuştur. Danışma komitesinde yedi uzman bulunmaktadır. Uzmanlardan ikisi Gazi Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde, diğer uzman aynı üniversitenin Görme Engelliler Öğretmenliği bölümünde öğretim üyesi olarak görev almaktadır. Araştırma görevlisi ise aynı üniversitenin Görme Engelliler Öğretmenliği bölümünde araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır. Ayrıca bir sosyal bilgiler öğretmeni ve iki zihin engelliler öğretmeni araştırmaya uzman olarak katılmıştır.

Araştırmacı uygulama öncesi, süreci ve sonrasında danışma komitesinden görüşlerini almış ve gerekli görülen yerlerde değişiklikler ve düzeltmeler yaparak eylem araştırması planı uygulanmıştır.

3.7. Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri toplanan veya kayıt edilen bilgiler, gözlemler veya durumlardır. Eylem araştırması temelde veri toplamak ve bu verilere dayanarak sonuç çıkarmaktır (Johnson, 2015, s.79).

Araştırmada araştırmanın amacı ve alt amaçlarına uygun olarak araştırmacı tarafından hazırlanan dört farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Araştırmanın nicel bölümünde akademik başarı testi ve izleme testi; nitel bölümünde ise öğretmen ve velilere yönelik hazırlanmış olan görüşme formlarından yararlanılmıştır. Ayrıca gözlemler, araştırmacı günlüğü, video ve fotoğraf kayıtları, çalışma yaprakları (etkinlik kâğıtları) ve öğrenci ürünleri (EK 13, 14, 15) araştırmada kullanılan diğer veri toplama araçlarıdır.

3.7.1. Akademik Başarı Testi ve İzleme Testi

Araştırmada ön test, son test ve kalıcılık testi olarak uygulanan akademik başarı testi (EK 3) araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bu test hazırlanırken Milli Eğitim Bakanlığı'nın hazırladığı ders kitapları ve farklı yayınevlerinin çalışma kitaplarından yararlanılmıştır. Araştırma grubunun özelliğinden dolayı uygulanan akademik başarı testinin hazırlanması ve yine araştırma grubunun özelliğinden dolayı ölçme ve değerlendirme işlemlerinin her bir adımında özel eğitim (iki) ve sosyal bilgiler eğitimi (iki) alanında dört uzman görüşü alınmış ve uygulamalar uzmanların onayından sonra yapılmıştır.

Araştırmada uygulanan bir diğer veri toplama aracı ise izleme testi (EK 5)'dir. İzleme testleri, ön test ile son test arasındaki uzun sürede meydana gelen ilerlemeyi takip edebilmek için araştırmacı tarafından hazırlanmış ve uygulanmıştır. İzleme testi, öğrencilerin ilerlemelerini görebilmek ve eksikliklerini tanımlayabilmek için araştırmacı tarafından hazırlanan bir durum belirleme aracıdır. İzleme testinin geçerliği yine aynı uzmanların görüşü alınarak yapılmıştır.

3.7.2. Öğretmen Görüşme Formu

Öğretmen görüşme formu (EK 6), araştırmaya katılan öğrencilerin harita okuryazarlığı becerilerinin gelişmesine ve öğrencilerde meydana gelen değişikliklerin belirlenmesine ilişkin hazırlanan formdur. Form, kişisel bilgiler ve soruların yer aldığı iki bölümden oluşmaktadır. Kişisel bilgiler bölümü yaş, mezun olunan bölüm, meslekteki hizmet yılı ve öğrencileri tanıma süresi değişkenlerinden oluşmaktadır. Sorular bölümünde ise beş adet açık uçlu soru bulunmaktadır. Öğretmen görüşme formunun geçerliği uzman görüşü alınarak yapılmıştır. Formlar öğretmenlere teslim edilmiş, bir hafta sonra yazılı olarak teslim alınmıştır.

3.7.3. Veli Görüşme Formu

Veli görüşme formu (EK 7), araştırmaya katılan öğrencilerin harita okuryazarlığı becerilerinin gelişmesine ve öğrencilerde meydana gelen değişikliklerin belirlenmesine ilişkin hazırlanan formdur. Form, kişisel bilgiler ve soruların yer aldığı iki bölümden oluşmaktadır. Kişisel bilgiler bölümü anne/baba seçeneği, yaş, öğrenim durumu ve çalışma durumu değişkenlerinden oluşmaktadır. Sorular bölümünde ise dört adet açık uçlu soru

bulunmaktadır. Veli görüşme formunun geçerliği uzman görüşü alınarak yapılmıştır. Formlar öğrenciler ile birlikte velilere gönderilmiş, bir hafta sonra yazılı olarak teslim alınmıştır. Ayrıca araştırma sürecinde veliler ile iş birliği yapılmaya çalışılmış ve zaman zaman telefonda da görüşülmüştür.

3.7.4. Gözlem

Gözlem, doğrudan araştırma sorularını yanıtlamayan fakat herhangi bir ortamda bireylerin davranışlarını izleyerek ve kaydederek bir tanımla yapmaya yarayan yöntemdir (James, Milenkiewicz ve Bucknam, 2008, s.7). Bir araştırmada araştırmacı kendi öğretimini kendisi gerçekleştiriyor ve aynı zamanda da yaptığı öğretim pratikleriyle ilgili veriler topluyorsa bu araştırmacı “etkin (aktif) katılımcı gözlemci” olarak tanımlanır (Mills, 2011). Bu araştırmada araştırmacı uygulamaları kendisi gerçekleştirdiği için aynı zamanda gözlemcidir. Araştırmanın uygulaması araştırmacı tarafından 9 hafta gözlemlenmiştir.

3.7.5. Araştırmacı Günlüğü

Araştırmacı günlüğü, araştırmayla ilgili gözlemleri ve düşünceleri kaydetmek için kullanılan kronolojik olarak ilerlemelerin yansıtıldığı önemli bir kaynaktır (Johnson, 2015). Bir araştırma günlüğü araştırma uygulamasının gün gün kaydedilmesini sağlar. Araştırmacı günlüğü, duyguları, düşünceleri ve olayları yansıtır. Aynı zamanda öğrenci öğrenmeleriyle ilgili uzun süreli gözlemleri içerir ve gerçek tecrübelerin yansımalarını oluşturur (Baumfield, Hall ve Wall, 2008, s. 65-66; Yin, 2011, s.175).

Araştırmacı ders öncesi hazırlıklarını, uygulamalarını, uygulamalar sırasında meydana gelen problemleri, öğrenci davranışlarını, öğrencilerin psikolojik durumlarını ve ders sonrası izlenimlerini araştırmacı günlüğüne kaydetmiştir. Araştırmacı, uygulama sürecinde 52 sayfa günlük tutmuştur. Araştırma günlüğü; tüm sürecin analizi sırasında alınan kararları, süreçteki olayları ve problem durumlarını yansıtması açısından analize katkı sağlayan önemli bir veri kaynağı olmuştur. Sınıf ortamını, öğrencilerin ve araştırmacının duygularını, düşüncelerini, ortamın atmosferini yansıtması bakımından diğer verileri zenginleştirmiş ve desteklemiştir.

3.7.6. Video ve Fotoğraf Kayıtları

Bir eylem araştırmasında araştırmacı kendi uygulamalarını gözleyebilir ya da araştırmacının bir başka gözlemci tarafından gözlenmesi istenebilir. Gözlenen ortamdaki etkileşimin ayrıntılarını belirlemek ve verinin zenginliğini artırmak açısından ses kayıt ya da video kayıt cihazı kullanmanın yararlı olduğu belirtilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.300). Aynı zamanda video ve ses kayıtları araştırma verilerini betimlemesi ve geçerlik çalışmalarına imkân vermesi açısından gerekli ve önemlidir (Baumfield, Hall ve Wall, 2008, s. 67; Johnson, 2015, s. 96).

Bu kapsamda araştırmanın çekimleri cep telefonu kamerası ile kayıt altına alınmıştır. Araştırmacı tarafından sert kartondan yapılan telefon tutucuyla telefon sabitlenmiştir. Çekimlerin tamamı araştırmacı kontrolünde yapılmış; bahçede, koridorda ve bilişim sınıfında gerçekleştirilen etkinliklerde kayıtlar araştırmacı tarafından yapılmıştır. Eylem planının ilk gününden son gününe kadar toplam 752 dakika (12,5 saat) çekim yapılmıştır. Çekimler için MEB'den, okuldan ve velilerden gerekli izinler alınmıştır. Video kayıtlar tarih sırasına göre önce bilgisayara daha sonra harici belleğe aktarılmış ve yedekleme işlemi yapılmıştır. Araştırma kapsamı dışında kalan video bölümleri (ders araları, günlük konuşmalar vb.) çıkartılmıştır. Video kayıtlar alan uzmanları tarafından izlenmiş ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Ayrıca araştırma boyunca uygulanan etkinlikler, grup çalışmaları ve öğrenci ürünlerini belgeleyen fotoğraflar (EK 11, 13) ile araştırmanın bulguları zenginleştirilmiştir.

3.7.7. Çalışma Yaprakları (Etkinlik Kâğıtları)

Çalışma yaprakları, bir konunun uygulanması sırasında, öğrencilerin uygulayacağı etkinliklere yol gösterici açıklamaları içeren kâğıtlar olarak tanımlanabilir (Yağdırın, 2005, s. 116). Araştırmacı, hazırladığı etkinlikleri öğrencilerin hazır bulunuşluk durumlarını dikkate alarak uygulamıştır. Bazı etkinliklerde öğrenciler düşük performans göstermiş; araştırmacı etkinlik üzerinde değişiklikler yaparak (renklendirmedeler, örnek çeşitliliği, dikkat çeken materyaller) etkinliği tekrar uygulamıştır. Çalışma yaprakları öğrenci defterlerine yapıştırılmıştır. Araştırmacı, uygulamayı kolaylaştırmak için öğrenci performansı gerektiren etkinlikler için de etkinlik kâğıdı hazırlamıştır.

Çalışma yaprakları uygulanmadan önce sosyal bilgiler eğitimi (2) ve özel eğitim (2) alanında uzman kişilere gösterilmiş; ilgili bölümler düzeltildikten ya da eklemeler yapıldıktan sonra

uygulama yapılmıştır. Çalışma yaprakları araştırmanın alt kazanımları doğrultusunda uygun sıralama ile uygulanmıştır. Bir önceki etkinlik bir sonraki etkinlik ile bağlantılı olduğu için etkinlik sırası değiştirilmemiş ve anlaşılamayan ya da öğrencilerin düşük performans gösterdiği etkinlikler değiştirilerek tekrar uygulanmıştır.

3.7.8. Öğrenci Ürünleri

Ürünler, ders sırasında öğrenci dosyaları içerisinde bulunan çalışma soruları, defterler, materyaller vb. şeyleri kapsar. Ürünler öğrencilerin ödev olarak yaptıkları çalışmaların parçasıyken eylem araştırmalarında veri türü olarak kullanılmaktadır (Mertler, 2009, s.100-114). Bu araştırmada süreç ürünleri olarak öğrenci defterleri ve resimli sözlük çalışması yer almaktadır.

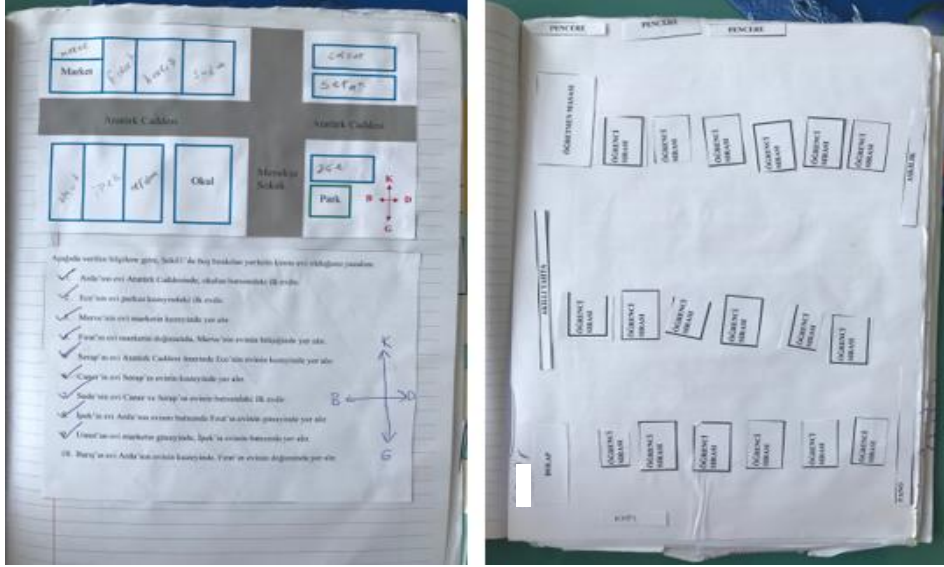


Şekil 4. Öğrencilerin alçıdan yapıp boyadığı dünya haritası

3.7.8.1. Öğrenci Defterleri

Defterler, derste öğrenilen konunun, önemli bilgilerin, kavramların notunu almaya yarayan bir araçtır. Aynı zamanda öğrencilerin kronolijik olarak geri dönerek özet şeklinde konuları tekrar etmesini sağlar. Araştırmacı 20 x 28 cm, hafif pp kapak, çizgili 60 sayfadan oluşan defterleri oturumun ilk günü öğrencilere hediye etmiştir. Öğrenciler bütün oturumlarda defterlerini getirmiştir. Defterin ilk bölümü sözlük olarak kullanılmış diğer bölümler etkinlik yapraklarının yapıştırıldığı, önemli notların alındığı alan olarak kullanılmıştır. Araştırma

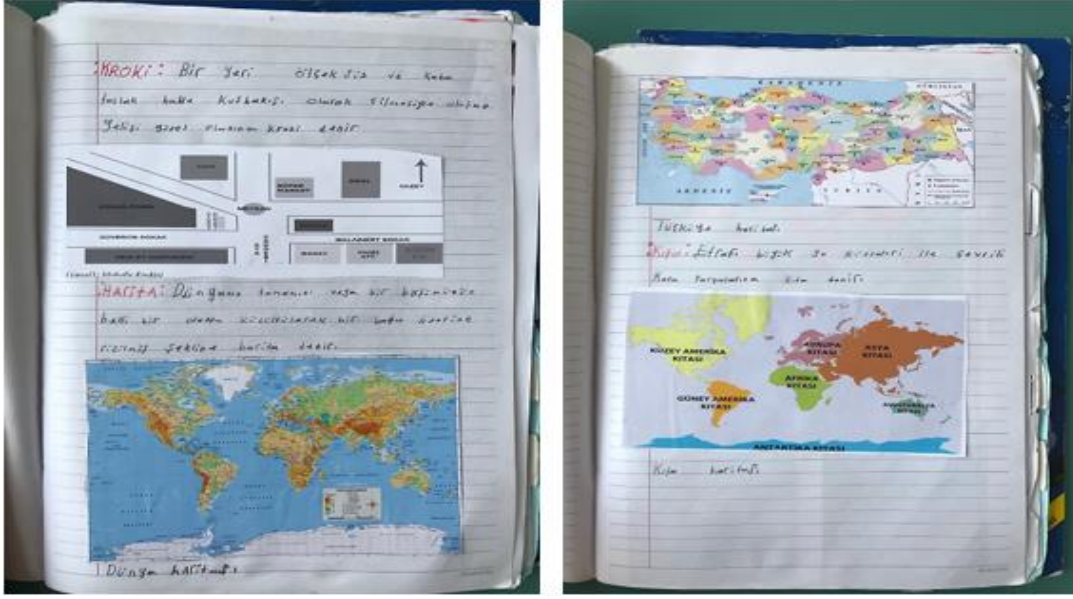
sonunda öğrenci defterlerinin tamamı toplanmış ve fotoğrafları çekilerek kayıt altına alınmıştır. Defterler daha sonra öğrencilere geri verilmiştir.



Şekil 5. Öğrenci defterlerinden örnekler

3.7.8.2. Resimli Sözlük

Araştırmanın uygulama sürecinde öğrencilerin karşılaştıkları kelimeler ve alt kazanımlarda bulunan kavramlar için resimli sözlük çalışması yapılmıştır (Şekil, 6). Resimli sözlük çalışması için araştırmacı her öğrenciye kavramları gösteren renkli resimler ve fotoğraflar getirmiştir. (EK 11.3) Çeşitlilik sağlanması için her bir kavrama ait birden fazla görsel getirilmiş; öğrenciler kavrama ilişkin seçtikleri görseli defterlerine yapıştırmıştır. Araştırmacı görsellerin içeriğiyle ilgili öğrencilerle soru cevap yapmış; daha sonra görselin açıklamasını tahtaya yazmıştır. Öğrenciler görsellere ilişkin açıklamaları tahtadan defterlerine geçirmiştir. Her oturum öncesi defterde bulunan sözlük kısmı tekrar edilmiştir.



Şekil 6. Resimli sözlük

3.8. Veri Toplama Süreci ve Takvimi

Şubat ayının ikinci haftasında araştırmanın yapılacağı sınıfta öğretmenlerle ön görüşme başlamıştır. Görüşmeler sonrası 11.02.2019 itibariyle eylem planının uygulamasına geçilmiştir. Araştırma günleri o günlerde uygulanan çalışma kapsamında “ön test, son test, oturum, izleme ve kalıcılık testi” olarak adlandırılmıştır. Birinci haftanın ilk gününde, araştırmaya başlamadan önce öğrencilere ön test uygulanmıştır. Ön test uygulaması öncesinde öğrencilere test hakkında bilgi verilmiş ve testi cevaplarırken rahat olmaları için gerekli açıklamalar yapılmıştır. Ön test için öğrencilere 40 dakika verilmiştir. Öğrencilerin talepleri doğrultusunda soruları araştırmacı okumuş, öğrenciler cevaplarını kendileri yazmıştır. Her öğrenci ayrı ayrı değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmanın güvenilirliği için her bir öğrenci ile yapılan ön test kayıt altına alınmıştır.

Ön test sonrası araştırmacının hazırladığı etkinlikler oturumlarda uygulanmıştır. Bu etkinlikler haftalık olarak danışma komitesine sunulmuştur. Öğrencilerin performans ve düzeylerine göre etkinliklerin bazılarında düzenlemeler yapılmış, bazı etkinlikler ise içerikleri revize edilerek tekrar uygulanmıştır. Oturumlar 50 dakika olacak şekilde belirlenmiştir. Öğrenciler ile oturum sürecinde 40 dakika ders yapılmış, 10 dakika birlikte oyun oynanmıştır. Bazen öğrencilerin dikkatlerini dağıtacak durumlar meydana gelmiştir. Örneğin aşırı dolu yağışı, oturum sırasında bahçede veya koridorda aşırı gürültü vb. gibi durumlarda oturumlara ara verilmiştir. Öğrencilerde açlık ya da yemek sonrası ağırlık gibi

etmenleri ortadan kaldırmak için oturumlar öğrencilerin beslenme saatinden bir ders saati sonrasında yapılmıştır. Oturum sonrası sınıf düzeni öğrencilerle birlikte eski konumuna getirilmiştir. Araştırmanın güvenilirliği için bütün oturumlar video kayıt altına alınmıştır.

İzleme testleri, ön test ile son test arasındaki uzun sürede meydana gelen ilerlemeyi görebilmek için araştırmacı tarafından uygulanmıştır. İzleme testi verileri için öğrencilerle ayrı ayrı oturumlar yapılmıştır. İzleme testi verilerinin tamamı 30 dakikada toplanmıştır. İzleme testinin yapıldığı oturumlar güvenilirlik için video kayıt altına alınmıştır.

Araştırmanın dokuzuncu haftasında oturumların tamamlanmasının ardından son test uygulanmıştır. Son test uygulaması öncesinde öğrencilere test hakkında bilgi verilmiş ve testi cevaplarken rahat olmaları için gerekli açıklamalar yapılmıştır. Son test için öğrencilere 40 dakika verilmiştir. Öğrencilerin talepleri doğrultusunda soruları araştırmacı okumuş, öğrenciler cevaplarını kendileri yazmıştır. Her öğrenci ayrı ayrı değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmanın güvenilirliği için her bir öğrenci ile yapılan son test video kayıt altına alınmıştır.

Son testin yapıldığı oturumdan bir ay sonra araştırmacı kalıcılık testini uygulamıştır. Bir aylık süre diliminde araştırmacı ve öğrenciler bir araya gelmemiştir. Araştırmanın 13. Haftasında uygulanan kalıcılık testi için öğrencilere 40 dakika verilmiştir. Ön test ve son testte olduğu gibi kalıcılık testi uygulanırken de öğrencilerin talepleri doğrultusunda soruları araştırmacı okumuş, öğrenciler cevaplarını kendileri yazmıştır. Her öğrenci ayrı ayrı değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmanın güvenilirliği için her bir öğrenci ile yapılan kalıcılık testi video kayıt altına alınmıştır. Araştırma planlanırken kalıcılık testi için son testin ardından 1. ay, 3. ay ve 5. ayın sonunda kalıcılık testinin uygulanması planlanmıştır. Fakat sadece 1. ayın sonunda kalıcılık testi yapılabilmektedir. Bu durumun meydana gelmesinde 3. ayın Temmuz, 5. Ayın Eylül'e denk gelmesi, öğrencilerin bu zaman diliminde tatilde olması ve eylülde Ö2'nin mezun olması sebebiyle 1 aylık kalıcılık verileri toplanmıştır.

Tablo 5’de çalışma takvimine ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Tablo 5

Çalışma Takvimi

	Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma
1. Hafta	11.02.2019 <i>Ön Test</i>	12.02.2019 <i>Oturum 1</i>	13.02.2019	-	-
2.Hafta	18.02.2019 <i>Oturum 2</i>	19.02.2019 <i>Oturum 3</i>	20.02.2019	-	-
3.Hafta	25.02.2019 <i>Oturum 4</i>	26.02.2019 <i>Oturum 5</i>	27.02.2019 <i>İzleme 1</i>	-	-
4.Hafta	04.03.2019 <i>Oturum 6</i>	05.03.2019 <i>Oturum 7</i>	06.03.2019	-	-
5.Hafta	11.03.2019 <i>Oturum 8</i>	12.03.2019 <i>12Mart Programı</i>	13.03.2019 <i>Oturum 9</i>	-	-
6.Hafta	18.03.2019 <i>Oturum 10</i>	19.03.2019 <i>Oturum 11</i>	20.03.2019 <i>İzleme 2</i>	-	-
7.Hafta	25.03.2019 <i>Oturum 12</i>	26.03.2019 <i>Sınıf Pikniği</i>	27.03.2019 <i>Oturum 13</i>	-	-
8.Hafta	01.04.2019 <i>Yerel Seçim Ertesi</i>	02.04.2019 <i>Oturum 14</i>	03.04.2019 <i>Oturum 15</i>	-	-
9.Hafta	08.04.2019 <i>Oturum 16</i>	09.04.2019 <i>Oturum 17</i>	10.04.2019 <i>Son Test</i>	-	-
10.Hafta	15.04.2019 -	16.04.2019 -	17.04.2019 -	-	-
11.Hafta	22.04.2019 -	23.04.2019 -	24.04.2019 -	-	-
12.Hafta	29.04.2019 -	30.04.2019 -	01.05.2019 -	-	-
13.Hafta	06.05.2019 -	07.05.2019 -	08.05.2019 -	09.05.2019 -	10.05.2019 <i>Kalıcılık Testi</i>

3.9. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Araştırmada başarı testi (ön test-son test ve kalıcılık testi) ve izleme testi verileri nicel veri toplama araçları olarak kullanılmış, öğrencilerin ön test-son test puanlarının analizi SPSS 20 (Statistical Package for Social Science for Personal Computers) programı kullanılarak yapılmıştır. Araştırmanın ön test son test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile analiz edilmiştir. Wilcoxon işaretli sıralar testi, (a) iki bağımlı / ilişkili grup ve (b) en az sıralama ölçeği düzeyinde ölçülmüş veri gerektirir. Bağımlı/ilişkili örneklem için t testinin parametrik olmayan karşılığıdır (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2015, s.215). Aynı zamanda öğrencilerden alınan ön test, son test, kalıcılık testi ve izleme testi puanları grafiksel olarak gösterilmiş ve veriler nicel olarak analiz edilmiştir.

Araştırmanın nitel bölümünde veli ve öğretmen görüşmeleri, araştırmacı gözlemleri, araştırmacı günlüğü, video ve fotoğraf kayıtları, çalışma yaprakları ve öğrenci ürünleri nitel veri toplama araçları olarak kullanılmış ve bunlardan elde edilen veriler betimsel analiz ile çözümlenmiştir. “Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleriyle elde edilen verilerin daha önceden belirtilen temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür. Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilebilmektedir.” (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.239).

3.10. Öğretim Sürecinde Kullanılan Materyaller

Öğretim planında yer alan materyaller a) 297 x 420 mm kabartma dünya haritası, b) 297 x 420 mm kabartma Türkiye haritası, c) sınıfa asmak için Türkiye ve dünya haritası; bu haritalar öğrencilerin kendi sınıflarına asılmış uygulama zamanı uygulama sınıfına getirilmiştir. Kabartma haritalar öğrencilere yakın mesafede tutulmuş ve öğrencilere dokunmaları için fırsat verilmiştir. Sınıf haritaları öğretim yapılan alana uygun görme mesafesinde konumlandırılmıştır, ç) ilk adım atlası; öğrencilerin evlerinde harita olmama durumu göz önüne alınmış ve seviyelerine uygun içinde dünya ve özellikleri, Türkiye ve dünya haritası gibi araştırmaya uygun pek çok bilginin yer aldığı ilk adım atlas kullanılmıştır, d) defter; not almak, yazı yazmak ve sınıfta uygulanan etkinlik yapraklarını yapıştırmak için büyük boy defter kullanılmıştır, e) kroki, pusula, harita örnekleri, deniz, okyanus vb. fotoğraflar a4 boyutunda çıktı olarak kullanılmıştır. Kavram öğretiminin

yapıldığı oturumlarında fotoğraf gösterimi yapılmış, örneklerde çeşitlilik sağlanması için aynı kavramın birden çok görseline yer verilmiştir, f) etkinlik yaprakları; araştırmacı tarafından daha önceden hazırlanan etkinlik yapraklarıyla öğretim yapılmış, oturum sonunda öğrenci defterlerine yapıştırılmıştır, g) Google Earth uydu görüntüleri; bu görseller ile ileriki aşamalarda kullanılan interaktif uygulamalar için ön hazırlık yapılmış ve bu görüntüler ile konum, yer-yön belirleme, çıkarım yapma çalışmaları yapılmıştır, ğ) alçı, kabartma dünya haritası kalıbı ve boyalar; dünya haritası kalıbıyla öğrenciler alçıdan kendi haritalarını yapmış, Türkiye’yi diğer ülkelerden başka renge boyamıştır, h) 15x15, 9 parça yapboz; bu yapboz yönergeleri bulma etkinliğinde kullanılmıştır. Okulun çeşitli yerlerine saklanan yapboz parçalarını öğrenciler yönergeleri kullanarak bulmuştur, ı) dünya şeklinde sünger toplar; uygulama aralarında öğrencilerin hem oyun oynamaları hem de uygulamadan uzaklaşmamaları için dünya şeklinde sünger toplar kullanılmıştır.

3.11. Örnek Bir Ders Planı Üzerinden Öğretim Planı

Sosyal Bilgiler Dersi “Google Earth Uygulamasını Öğreniyorum” Çalışması Doğrudan Öğretim Planı öğretime hazırlık, öğretim süreci ve değerlendirme oturumu olarak üç bölümden oluşmaktadır.

Tablo 6

Google Earth Uygulamasını Öğreniyorum Çalışması Doğrudan Öğretim Planı

Uzun dönemli amaç: Öğrenci interaktif uygulamaları kullanır.

Kısa dönemli amaç: Öğrenci Google Earth uygulamasını kullanarak bir hastanenin yerini bulur.

Öğretim Amaçları:

1. Öğrenci telefon kilidini açar.
2. Öğrenci Google Earth uygulamasını açar.
3. Öğrenci uygulama içinde hastanenin adını yazar.
4. Öğrenci hastanenin rotasını oluşturur.

Materyal: Cep telefonu

Öğretme hazırlık bölümünde öğretim sürecine geçmeden önce araştırmacı, uygulama ortamını hem kendisinin hem öğrencilerin kullanacağı materyalleri rahat ve uygun bir şekilde kullanabilmek için düzenlemiştir. Daha sonra katılımcılar sınıfa alınmış oturum ile ilgili kısa bilgi verilmiş ve uyulması gereken kurallar hatırlatılmıştır.

Öğretim Süreci bölümünde doğrudan öğretim yönteminin basamakları dikkate alınmıştır. Bu bölüm derse giriş, güdüleme, model olma, kontrol etme bölümlerinden oluşmaktadır. Öğretim sürecinin başında araştırmacı, öğretimde ne yapacakları, kendisinin ne yapacağı ve sonunda ne öğrenecekleri hakkında bilgi vermiştir. Ayrıca kurallar ve dersin sonunda kazanacakları ödül (pekiştireç) açıklamıştır.

Güdüleme bölümünde araştırmacı, araştırmanın önemi ve kazanımı ile ilgili bilgi verir. Bu çalışmayı yapmak bize ne katar? Sorusunun cevabını verir ve öğrencileri öğrenmeye güdüler.

Model olma sürecinde öğretmen uygulama materyalini eline almış ve sözel betimlemeler yaparak uygulamayı gerçekleştirmiştir. Araştırmacı, Google Earth uygulamasını telefonundan açmış, uygulama içi arama yaparak bir hastanenin adını yazmış ve rotayı belirlemiştir. Ardından öğrencilerin, model olarak yaptığı işlemlerin tekrar edilmesi sağlanmıştır.

Kontrol etme sürecinde araştırmacı, amacın gerçekleşip gerçekleşmediğini kontrol etmiştir. Belirtilen beceri için öğrenci yeterli performansı gösteriyorsa betimlenip pekiştirilmiş; göstermediği durumlarda öğretim yenilenmiş, beklenen ölçütün karşılanmadığı durumlarda öğretim bir sonraki oturuma bırakılmıştır.

Değerlendirme süreci rehberli uygulama ve bağımsız uygulama bölümlerinden oluşmaktadır

Rehberli uygulama bölümünde, model olma aşamasında olduğu gibi araştırmacı rehberliğinde Google Earth uygulamasından bir hastanenin yeri cep telefonundan aratılmış ve rota belirlenmiştir. Bu aşamada ipucu geri çekilmiş ve araştırmacı, öğrenciye Google Earth aramasının doğru adımlarda yapılması için bilgi vermemiş sadece hatırlatma yapmıştır. Eğer katılımcı yapması gereken beceriyi doğru bir şekilde yapıyorsa pekiştirilmiş, yapamıyorsa model olma basamağına geri dönmüştür.

Bağımsız uygulama sürecinde öğrenciden Google Earth haritalar uygulamasını kullanarak hastanenin yerinin bulunması ve rotanın oluşturulması beklenmiştir.

3.12. Uygulama Basamakları

1. Hafta: Öğrenciler oturumların yapılacağı sınıfa götürüldü. Ortama alışmaları için sohbet edildi ve araştırma hakkında bilgi verildi. Öğrencilerin herhangi bir sınav kaygısı

yaşamaması için bunun bir sınav olmadığı, sadece neyi ne kadar bildiklerinin merak edildiği söylendi. Daha sonra öğrencilere ön test uygulandı. Ön test uygulamasından sonra öğretimde kullanılacak materyaller öğrencilere verildi ve sohbet edildi. Sohbet sırasında öğrencilerin yönleri (sağı, solu, çaprazı vb.) karıştırdıkları ve yönerge alırken sıkıntı yaşadıkları tespit edildi. Bu yüzden 1. Haftanın ikinci oturumunda yönlerin öğretimiyle ilgili etkinlik yapıldı. (EK 11.1)

2. Hafta: Haftanın ilk oturumunda yönlerin ve yönergelerin öğretimi için sınıfta, koridorda ve bahçede etkinlik yapıldı. (EK 11.2) Öğrenciler başarılı oldukları için ikinci haftanın ikinci oturumunda doğrudan öğretim yöntemiyle kavram öğretimine başlandı. Kavram öğretiminde ilgili kavramlar araştırma öncesinde belirlendi ve sırasıyla öğretimi yapılarak resimli kavram sözlüğü oluşturulmaya başlandı. (EK 11.3)

3. Hafta: Haftanın ilk oturumunda geçen hafta öğretimi yapılan yönler, yönergeler ve öğrenilen kavramlar tekrar edildi. Bu bölüm, soru cevap yöntemiyle işlendi. Öğrencilerin unuttuğu yerler tekrar edildi ve kavram öğretimine devam edildi. Kavram öğretimini kolaylaştırmak ve öğretimi görsellerle zenginleştirmek için öğrencilerin defterlerinde resimli sözlük çalışmasına devam edildi. (Şekil 6) Oturumda ayrıca haritalar ve haritadaki yönlerle ilgili giriş konuşması yapıldı. Bu kısım öğrencilerin çok ilgisini çekti ve araştırma kapsamında belirlenen kazanımların dışında öğrenciler bazı sorular sordu. Örneğin Türkiye haritasını ellerinde aldıklarında ülkelerin sınırları dikkatlerini çekti. Öğrenciler “Neden sınırlar var? Bu sınırlar neden çizilmiş? Bir ülkeden bir ülkeye nasıl geçiliyor? Ankara sınırdan uzak mı yakın mı?” gibi pek çok soru sordular. Öğrencilerin meraklarını doğru şekilde gidermek için seviyelerine uygun şekilde cevaplar verildi. Fakat bu sorular oturumlar için ayrılan sürelerde gerçekleştiği için etkinliklere ayrılan süre kısaldı. Haftanın ikinci oturumunda yönergeler ve öğrenilen kavramlar tekrar edildi. Yönlerin öğretimine başlandı (kuzey, güney, doğu, batı), tahtaya pusula çizildi. Haftanın sonunda izleme testi uygulanarak öğrencilerin ilerlemeleri ve eksikleri tespit edildi.

4. Hafta: Haftanın ilk oturumunda yönler ve kavramlar tekrar edildi. İzleme testi sonucunda belirlenen eksikler üzerinde durulduktan sonra krokilerle ilgili bilgiler verildi ve krokilerle ilgili etkinliklere geçildi. Bu haftanın iki oturumunda da krokilerle ilgili etkinlikler yapıldı. Önce sınıf krokisi, daha sonra koridorun ve okul çevresinin krokisi yapıldı. (EK 13.1, 13.2. 13.3) Sınıf krokisinin oluşturulmasında öğrenciler sorun yaşamadı fakat kat krokisinin oluşturulması aşamasında öğrencilerin sorun yaşadığı tespit edildi. Etkinlikte yer alan

materyallerin siyah beyaz olması ve küçük parçaların birbirine benzemesi yüzünden öğrencilerin dikkatlerini odaklayamadıkları görüldü. Bu yüzden aynı etkinlik haftanın ikinci oturumunda renklendirilerek ve parçalar azaltılarak tekrar edildi. (EK 13.2) Değiştirilen etkinlik doğrultusunda okul krokisi etkinliği yapıldı. (EK 13.3) Krokiler üzerine pusula çizildi ve daha önceki öğrenmeler tekrar edildi.

5. Hafta: Haftanın ilk oturumunda daha önceki oturumlarda öğrenilen bilgiler tekrar edildi. Tahtaya hep birlikte mahalle krokisi çizildi. Öğrenciler çok eğlendi çünkü mahalledeki iş yerlerinin adlarını kendileri söyledi ve diledikleri gibi bir mahalle oluşturdular. Sonra bu mahalle üzerinden çiğ köftecinin kuzeyinde kalan dükkân hayvan barınağı, parkın batısında kalan yer spor salonu gibi çıkarımlarda bulundular. Daha sonra dükkânlar üzerinden yön bilgisi yarışması yapıldı. Haftanın ikinci oturumunda haritalar (Türkiye ve dünya haritası) üzerinden öğrenilen kavramlar çalışıldı. Bu oturumda duvar haritalarından ve kabartma haritalardan yararlanıldı. Öğrencilerle birlikte tek tek kavramlar üzerinde duruldu, farkları ve benzerlikleri üzerine konuşuldu.

6. Hafta: Haftanın ilk oturumunda öğrencilerle genel tekrar yapıldı. Genel tekrar sırasında öğrenciler “gözlerimizi kapatalım ve gözlerimiz kapalıyken kabartma haritalardan hangisinin Türkiye hangisinin dünya haritası olduğunu bulalım” dediler. Öğrencilerin teker teker gözlerini kapattık, yanıltmak için değiştiriyor gibi yaptık fakat öğrencilerin hepsi başarılı oldu. Bu oturumda öğrencilerle beraber alçıdan dünya haritası yapma ve boyama etkinliği yapıldı. Birlikte harç oluşturuldu ve daha sonra hep beraber kalıba dökülerek harita oluşturuldu. Alçının kurummasını beklerken sohbet edildi. Alçı kuruduktan sonra okyanus ve denizleri bir öğrenci, kıtaları bir öğrenci ve küçük adaları diğer öğrenci boyadı. Bu boyama sırasında adaları boyayan Ö2 “Adaları boyuyorum burasının (Okyanusya kıtasını göstererek) kıta olduğunu biliyorum ama burası aynı zamanda büyük bir ada” dedi ve kıtayı ada renginde boyadı. (EK 13.4) Öğrencilerin haritalarla ilgili genel bilgilerinin yavaş yavaş oturması ve çıkarım yapmaya başlamaları araştırmanın planlanan doğrultuda ve istenilen şekilde ilerlediğini gösterdi. Öğrenciler görevlerini tamamladıktan sonra arkadaşlarına yardım etti ve en son Türkiye’nin bulundu yer kırmızıya boyandı. Haftanın ikinci oturumunda interaktif uygulamaların ne olduğu ne işe yaradığı ve nasıl kullanıldığına ilişkin bilgi verildi. Öğrenciler, daha önceden ailelerinin arabada navigasyon kullandıklarını ve ilk defa duymadıklarını söylediler. Sınıfa getirilen telefonla basit aramalar yapıldı. Daha sonra akıllı tahta açıldı ve Google Earth programı bulundu. Akıllı tahtanın büyük olması ve

parmaklarıyla haritayı sağı sola çekebilmeleri öğrencilerin çok hoşuna gitti. Akıllı tahtayı kullanarak bir öğrencinin evi bulundu ve uygulama hakkında konuşuldu. Haftanın sonunda izleme testi uygulanarak öğrencilerin ilerlemeleri ve eksikleri tespit edildi.

7. Hafta: İzleme testi sonucunda eksik görülen bazı noktaların kapatılması üzerine oturum gerçekleştirildi. Haftanın ikinci oturumunda araştırmacının yardımıyla öğrenciler telefonda uygulamayı kullandı. Bu aşamada öğrencilerin evlerinin adresini ezbere bilmedikleri tespit edildi ve ev adresleri öğrencilerin defterlerine yazılarak sık sık tekrar edildi. Öğrenciler telefonda interaktif uygulamaları kullanırken klavyeyi kullanmak istemediler bu yüzden ev adreslerini ya da aratılan başka konuları mikrofona söyleyerek rotayı oluşturdular. Aynı işlem akıllı tahtada gerçekleştirildi. Akıllı tahtayı kullanarak öğrencilerin ortak bildikleri bazı alışveriş merkezleri ve parklar aratıldı.

8. Hafta: Haftanın ilk oturumunda genel tekrarlar yapıldı. Bugüne kadar neler yaptık neler öğrendik konuşuldu. Daha sonra bilişim sınıfına inildi ve bilgisayarları kullanarak arama yapıldı. Öğrenciler diledikleri yerleri aradı. Sınıfa döndükten sonra kısıtlı zaman sebebiyle Türkiye haritası yapbozu yapma yarışması yapıldı. Haftanın ikinci oturumunda öğrenciler öğrendikleri şeyleri arkadaşlarına göstermek istediler ve özel eğitim sınıfında bulunan akıllı tahtayı kullanarak arkadaşlarının evlerini aradılar, onlara da öğretmeye çalıştılar.

9. Hafta: Haftanın ilk oturumunda her hafta olduğu gibi genel tekrarlar yapılacaktı. Fakat bu hafta farklı olarak öğrenciler öğretmen oldular. Bizlere tek tek harita üzerinden öğrendiğimiz kavramları gösterdiler, yönleri tekrar ettiler ve sorular sordular. İlk haftalarda onlara “öğretmen olun, öğrendiğimiz yerlere kadar siz anlatın” teklifini getirdiğimde istememişlerdi, şimdi ise kendileri gönüllü oldu. Öğrenciler anlatırken çok eğlendiler ve bilmenin verdiği özgüveni taşıyarak sorular sordular. Daha sonra interaktif uygulamaların kullanımına geçildi. Öğrencilerin ezberledikleri ev adresleri akıllı tahtayı kullanarak arandı ve rotaları oluşturuldu. Daha sonra bulunduğumuz yere yakın olan hastaneleri söylendi ve en yakını aratarak rota oluşturuldu. Haftanın ikinci oturumunda telefonu kullanarak öğrenciler evlerini, hastaneyi ve polis merkezini arattılar. Daha sonra aynı basamaklar akıllı tahtada uygulandı. İnteraktif uygulamaların kullanımına ilişkin yapılan oturumlar çok ağır ilerledi çünkü elimizde bir telefon vardı ve öğrenciler birbirlerini beklemek durumunda kaldılar. Yine de öğrenciler farklı cihazlardan interaktif uygulamaları hem kullandı hem de diğer arkadaşını uygulamaları kullanırken gözlem fırsatı buldu.

Oturumlarda uygulanan etkinlikler yukarıda belirtildiği şekilde yapılmıştır. Fakat etkinlikleri birbirinden tamamen ayırmak ve ayrı düşünmek mümkün değildir. Örneğin kavram öğretimi yapılırken bir yandan öğrencilere ilerleyen oturumlarda karşılaştıkları krokilerden bahsedilmiş, krokilerle ilgili etkinlikler yapılırken bir yandan da yön bilgisi çalışılmıştır. Bazı oturumlarda öğrencilerin motivasyonları yüksek olduğu için planlananın ötesinde ilerleme sağlanırken bazı oturumlarda öğrencilerin evde yaşadıkları problemler sebebiyle planlanan etkinlikler yapılamamıştır. Bir öğrencinin bile motivasyonunun düşük olması diğer öğrencileri etkilemiştir. Bu yüzden oturumun yapıldığı gün öğrencilerin motivasyonuna göre planlamalarda değişiklikler yapılmıştır. Bazı oturumlarda öğrencilerin dikkatlerini dağıtan şeyler meydana gelmiştir. Örneğin dolu yağışı, dışarda diğer öğrencilerin prova yaparken çıkardıkları gürültü, koridorda konuşma sesleri vb. sebeplerle öğrenciler oturum esnasında dikkatlerini verememişler ve birkaç dakikada bir başlarını pencereye ya da sağa sola doğru döndürmüşlerdir. Çalışılan grubun özelliğinden dolayı öğrencilerin dikkat süreleri zaten kısıtlıdır. Bu gibi durumlarda öğretime devam edilmemiş ve dikkatleri sağlandıktan sonra oturumlara devam edilmiştir. Her oturumun başında mutlaka öğrencilerle o hafta evde neler yaptıklarına dair tek tek sohbet edilmiş ve mutlaka ilk haftalarda öğrenilen bilgiler tekrar edildikten sonra oturuma başlanmıştır. Oturumlara başlamadan önce öğrencilere pekiştireç gösterilmiş ve genellikle pekiştireç yemek üzerine olmuştur. Sınıfa pekiştireç getirilmeden önce öğrencilerin alerjik durumlarıyla ilgili bilgi alınmış ve yiyecek tercihleri bu doğrultuda yapılmıştır. Oturum sonlarında öğrenciler başarılı kabul edilerek hep beraber sohbet edilmiş, yemek yenmiş ve daha sonra oyun oynanmıştır.

3.13. Eylem Araştırmasında Geçerlik, Güvenirlik ve Çeşitleme

Herhangi bir araştırmada doğruluk ve güvenirliliğin oluşturulmasında üç esas bileşen vardır. Bu bileşenler; geçerlik, güvenirlik ve çeşitlemedir (Johhson, 2015, s.110).

3.13.1. Geçerlik

Geçerlik, bir şeyin ölçmek istediği şeyi ne derecede ölçtüğüdür (Johnson, 2015, s.111). Bir başka deyişle geçerlik, ölçme sonuçlarının geçerliği, hedeflenen ölçmenin gerçekleştirilme düzeyidir (Büyükoztürk vd., 2018, s.121). Bu araştırmada geçerliğin

sağlanması için alan uzmanlarından yararlanılmıştır. Öğrencilere uygulanan ölçme araçları araştırma öncesinde sosyal bilgiler (2) ve özel eğitim (1) alan uzmanlarına sunulmuş ve görüşleri alınmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenleriyle görüşmeler yapılarak geçerlik artırılmaya çalışılmıştır. Veliler ve öğretmenlere uygulanan ölçme araçlarıyla ilgili pilot uygulama yapılmış, yine aynı alan uzmanlarından görüş alınarak ölçme aracı düzenlenmiştir. Ölçme araçlarının uygulanması sırasında geçerliği etkileyen faktörler (ölçme sonuçlarının güvenilirliği, ölçme yöntemi ve madde sayısı, planlayıcı yanlılığı, uygulama koşulları) göz önünde bulundurularak ölçme işlemi gerçekleştirilmiştir.

3.13.2. Güvenirlik

Uygulamanın güvenirliliği; gözlemcilerin izledikleri videoların değerlendirilmesi ile $[(\text{gözlenen araştırmacı davranışı} / \text{planlanan araştırmacı davranışı})] \times 100$ formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Tekin İftar ve Kırcaali İftar, 2004, s. 65). Kayıt altına alınan oturumların %30'u yansız atama yoluyla belirlenmiş özel eğitim (1) ve sosyal bilgiler (1) olmak üzere iki alan uzmanına teslim edilmiştir. Alan uzmanları kayıtları izleyerek güvenirlilik formunu (EK 10) doldurmuştur. Uygulama güvenirliliği katsayısı hesaplanırken; gözlenen araştırmacı davranışının planlanan araştırmacı davranışına bölünerek yüzdesi alınmıştır.

Hesaplamalar sonucundan bu araştırmanın uygulama güvenirliliği %93 olarak hesaplanmıştır. Araştırmacı güvenirliliğin yüksek çıkması, uygulama sürecinde öğrencilerin istenilen kazanımlara erişildiği sonucunun çıkarılmasında yardımcı olmuştur.

3.14.3. Çeşitleme

Çeşitleme, bir durumu tüm yönleriyle daha fazla derinlikle ve çok boyutlu görmeyi sağlar. Böyle bir çeşitleme geçerlik ve güvenirliliği artırmaya yardımcı olur. Eylem araştırmalarında çeşitleme, farklı türden veri toplama, farklı veri kaynaklarını kullanma, verileri değişik zamanlarda toplama ve diğer araştırmaların ulaşılan bulguları doğrulaması ve düzeltmesi için tekrar gözden geçirilmesi için gerçekleşir (Johnson, 2015, s.111). Bu araştırmada çeşitliliğin sağlanması için birden fazla ölçme aracıyla (başarı testi, izleme testi, video ve fotoğraf kayıtları, etkinlik yaprakları, öğrenci ürünleri) veriler toplanmıştır. Aynı zamanda farklı kaynaklardan (veli ve öğretmen görüşleri, araştırmacı günlüğü) verilerin toplanması

ölçme araçlarında çeşitliliği artırmıştır. Değişik zamanlarda toplanan veriler (ön test, son test, izleme testi, kalıcılık testi) çeşitliliğin sağlanmasında katkı sağlayan bir diğer unsurdur. Araştırmada, ilgili alanda yapılan diğer araştırmalar ile bulgular desteklenmiştir.

BÖLÜM IV

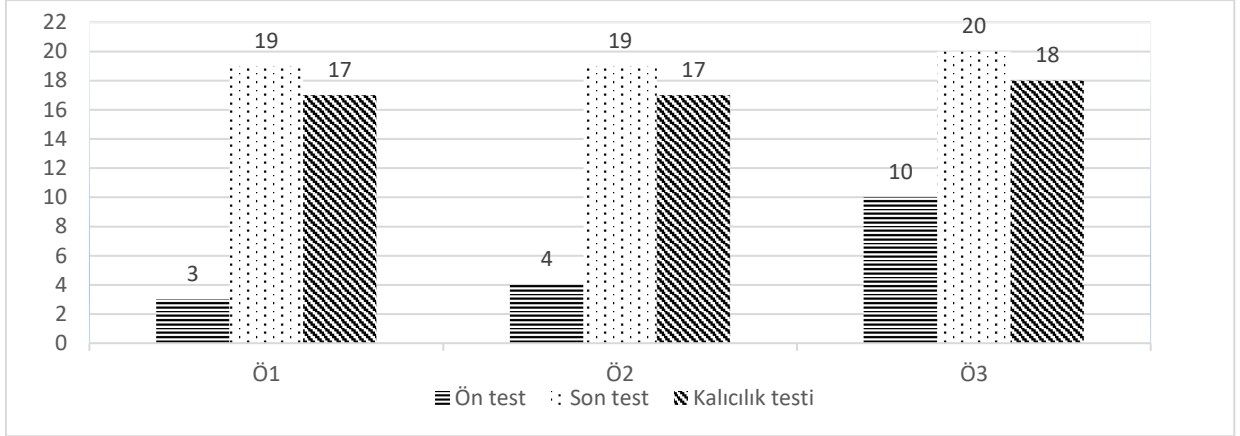
BULGULAR VE YORUM

Araştırma sürecinin nicel veri analizi için, ön test-son test ve kalıcılık testi puanları ile izleme testi puanları; nitel veri analizi için, öğretmen ve veli görüşmeleri ile araştırmacı günlüğü araştırma soruları kapsamında incelenmiştir. Bulgular kapsamında değerlendirilen fotoğraf kayıtları, öğrenci ürünleri ve çalışma yapraklarına ilişkin görseller ise eklerde sunulmuştur.

4.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Akademik Başarılarının Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Bulgular

Araştırmacı, 11.02.2019 tarihinde öğrencilere ön test uygulamıştır. Ön testin ardından eylem araştırmasının planı doğrultusunda uygulamaya başlanmış, 27.02.2019 ve 20.02.2019 tarihinde izleme testleri yapılmıştır. Uygulamanın tamamlanmasıyla 10.04.2019 tarihinde öğrencilere son test uygulanmıştır. Son test uygulama tarihinden bir ay sonra, 10.05.2019 tarihinde kalıcılık testi uygulanarak öğrencilerin akademik gelişimleri tespit edilmiştir.

4.1.1. Ön test-Son test ve Kalıcılık Testlerine İlişkin Bulgular



Şekil 7. Öğrencilerin ön test-son test ve kalıcılık testi doğru cevap sayıları

Şekil 7 incelendiğinde öğrencilerin ön test-son test ve kalıcılık testi doğru cevap sayıları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Öğrencilerin ön test doğru cevap sayıları ortalaması 22 sorudan 5 soruyken (%22); son test doğru cevap sayıları ortalaması 19'dur (%86). Öğrencilerin kalıcılık testi doğru cevap sayıları ortalaması ise 17'dir (%77). Öğrenciler ön test-son test uygulaması arasında akademik başarılarının arttığı fakat bazı öğrenmelerinin kalıcı olmadığı söylenebilir. Ön test, son test ve kalıcılık testinin uygulanmasına ilişkin araştırmacı günlüğünden alıntılar ise şu şekildedir;

“...Ön testi ellerine aldıklarında açıkçası biraz korktular. Bunun bir sınav olmadığını söyledim. Yanlarına oturdum ve onları rahatlatmaya çalıştım. Rahatladıktan sonra ellerinden geleni yaptılar...” (Araştırmacı Günlüğü, 11.02.2019)

“...Son testi yaparken öğrenciler kendilerinden emin bir şekilde geldiler. Bunda kameraya, bana artık alışık olmaları ve bilmenin verdiği özgüven de vardı. Teste başladıklarında ise durum değişti ve birden heyecan yaptılar. Onlara “sadece ne kadar öğrendiniz merak ediyorum, bundan size not vermeyeceğim” dedim. Başladılar ama yere silgi, kalem düşürmeler, etrafa bakınmalar da başladı. Son testi, ön teste göre 10-15 dk daha geç sürede bitirdiler...” (Araştırmacı Günlüğü, 10.04.2019)

“...Uygulama yaptığımız sınıfa gittiğimizde çalışmamızı ne kadar hatırladıklarını merak ettiğimi, bu yüzden onlarla sohbet etmek istediğimi söyledim. Biraz sohbet ettikten sonra kalıcılık testini uyguladım. Öğrencilerin çok emin şekilde yazdıkları şeyler oldu ama bazı sorularda benden kopya istediler...” (Araştırmacı Günlüğü, 10.05.2019)

4.1.2. Ön test- Son test Akademik Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Tablo 7

Öğrencilerin Ön test-Son test Akademik Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Akademik Başarı					
Ön test-Son test	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	z	p
Negatif sıra	0	.00	.00	-1.633	.102
Pozitif sıra	3	2.00	6.00		
Eşit	0				

Tablo 7’de yer alan analiz sonuçlarına göre uygulanan ön test-son test başarı puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($z = -1.633$; $p > 0.05$). Öğrencilerin akademik başarı testi negatif sıralar ortalaması =.00, pozitif sıralar ortalaması =2.00 olarak hesaplanmıştır. Fark puanlarının sıra ortalamasında, pozitif sıralar ortalamasının =2.00 olduğu gözükmemektedir. Ancak aradaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Bu durumun meydana gelmesinde araştırma yapılan grubun küçük olması ve bu nedenle doğru istatistiksel verilere ulaşılamaması söylenebilir.

4.2.3. Öğrencilerin Ön Test-Son Test ve Kalıcılık Testlerindeki Doğru Cevaplarının İncelenmesi

Tablo 8

Öğrencilerin Birinci Soruya İlişkin Ön Test-Son Test ve Kalıcılık Testlerindeki Doğru Cevapları

Sorular	Ön test		Son test		Kalıcılık t.	
	f	%	f	%	f	%
S1.1	1	33.3	3	100	3	100
S1.2	0	0	3	100	3	100
S1.3	1	33.3	3	100	3	100
S1.4	0	0	3	100	3	100
S1.5	2	66.6	3	100	3	100
S1.6	2	66.6	3	100	3	100

Tablo 8 incelendiğinde, öğrencilerin birinci soruya ilişkin ön test-son test ve kalıcılık testi sonuçları arasında anlamlı farklılık olduğu, öğrencilerin tamamının kavram öğretimi ile ilgili ilk bölüm sorularını son testte ve kalıcılık testinde doğru cevapladığı görülmektedir. Öğrencilerin kavram öğretimini içeren birinci bölüm sorularının tamamını doğru olarak cevaplandırması, kavram öğretimi ile ilgili yapılan etkinliklerin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirdiği sonucunu çıkarabilir. Kavram öğretimine ilişkin araştırmacı günlüğünden alıntılar ise şu şekildedir;

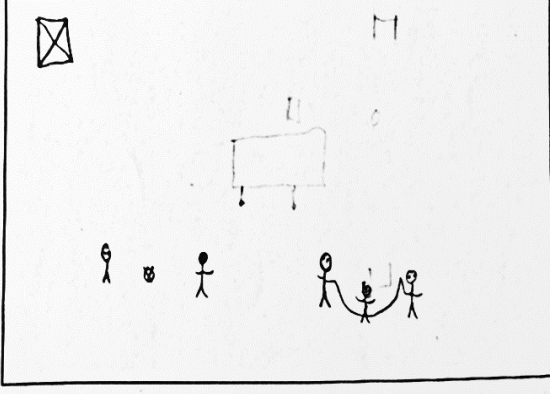
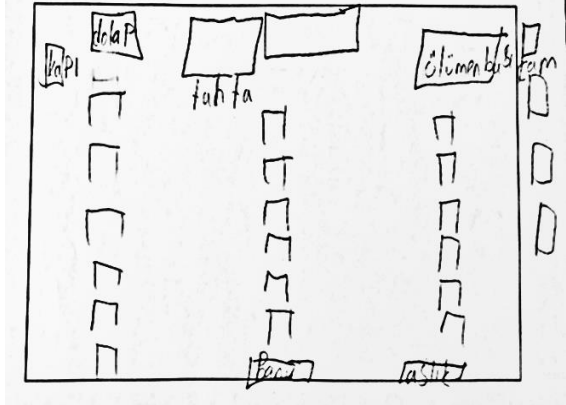
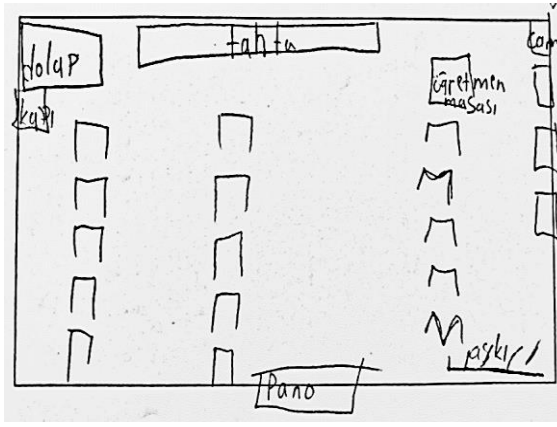
“...Araya hafta sonu girmesine rağmen kavramları unutmamışlardı. Karışan şeyler yine oldu. Fakat artık çocuklar daha hızlı ve kendilerinden emin cevap veriyorlar.” (Araştırmacı Günlüğü, 11.03.2019)

“...Kavram öğretimiyle ilgili tekrar yapmaya geçtiğimizde çocuklara kim öğretmen olmak ister dedim. Ö2 hemen parmak kaldırdı. Güle oynaya bize öğrendiğimiz kavramları hem anlattı hem harita üzerinden gösterdi. Sonra diğerleri tek tek öğretmen oldu. Öğrendiğini anlatabilmek öğrencilere hem kalıcı bilgiler sunuyor hem de öğrencilerin özgüvenini artırıyor. Öğretmen olun, siz anlatın teklifini ilk haftalarda getirdiğimde hiç biri istememişti. Şimdi ise durum ne kadar da değişti...” (Araştırmacı Günlüğü, 18.03.2019)

Araştırmacı tarafından çizilen sınıf krokisi (Ek 12) yer almaktadır. Öğrencilerin cevapları bu kroki üzerinden değerlendirmeye alınmıştır.

Tablo 9

Ö1'e Ait Ön Test-Son Test ve Kalıcılık Testlerindeki İkinci Soruya İlişkin Sınıf Krokisi Çizimi

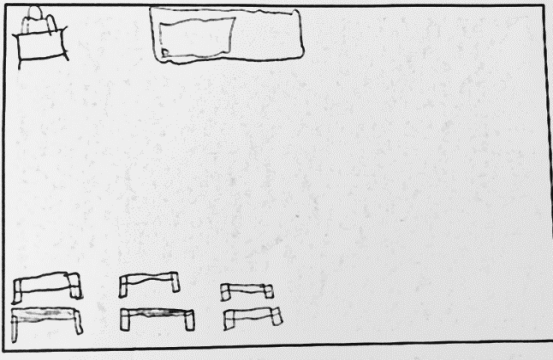
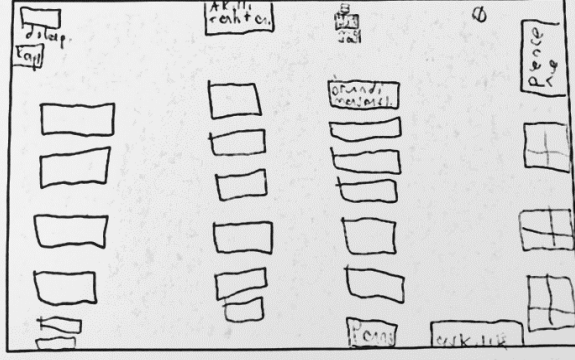
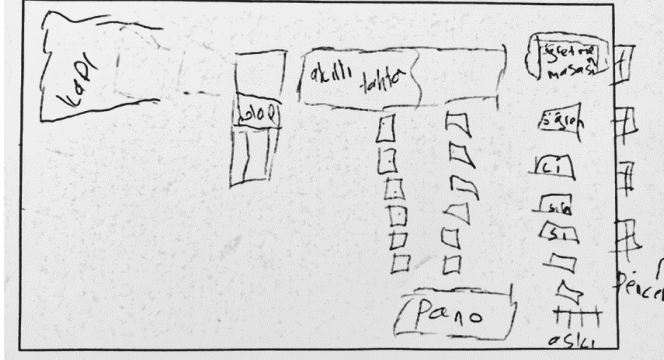
Ön Test Cevabı	Son Test Cevabı
	
Kalıcılık Testi Cevabı	
	

Tablo 9 incelendiğinde; Ö1'in ön testte "sınıfınızın krokisini çiziniz" sorusuna yönelik çizimi, Ö1'in daha önceden krokiyle alakalı ön bilgisinin olmadığı sonucunu çıkarabilir. Son test ve kalıcılık testinde verilen cevaplar incelendiğinde Ö1'in kroki çizme becerisinin geliştiği görülmektedir. Ö1, son testte sınıfta bulunan eşyaların tamamını doğru şekilde konumlandırmıştır. Ö1'e ait kalıcılık testi cevabı incelendiğinde Ö1'in genel anlamda başarılı olduğu söylenebilir. Kroki çizme becerisine ilişkin araştırmacı günlüğünden alıntılar ise şu şekildedir;

“...Ö1, kroki çiziminde çok yetenekli fakat yeni yazmaya geçtiği için krokinin üstüne yazı yazarken zorlanıyor ve yazmaya çalışırken de dikkati dağılıyor...” (Araştırmacı Günlüğü, 11.03.2019).

Tablo 10

Ö2’ye Ait Ön Test-Son Test ve Kalıcılık Testlerindeki İkinci Soruya İlişkin Sınıf Krokisi Çizimi

Ön Test Cevabı	Son Test Cevabı
	
Kalıcılık Testi Cevabı	
	

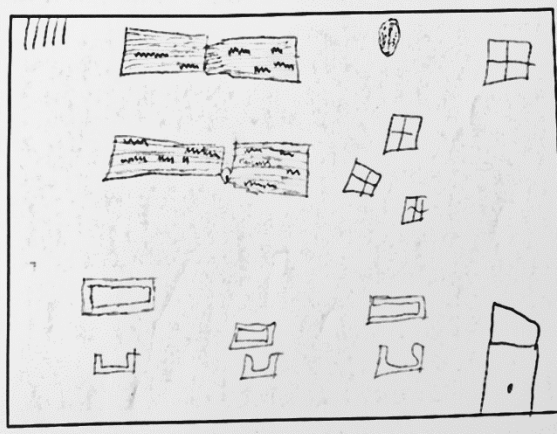
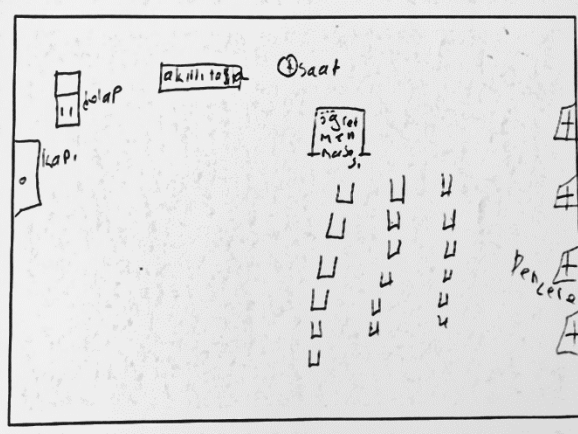
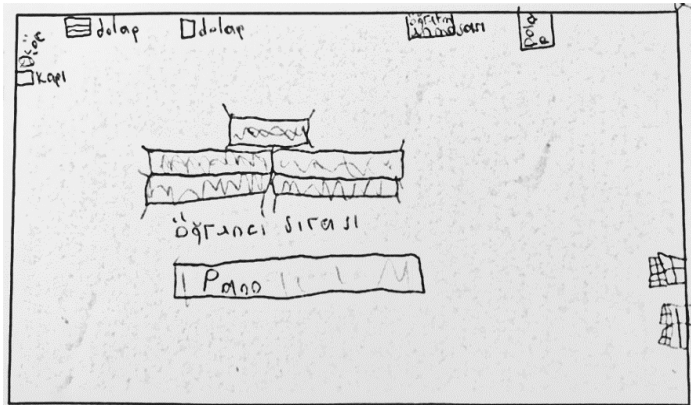
Tablo 10 incelendiğinde; Ö2’nin “sınıfınızın krokisini çiziniz” sorusuna yönelik çizimi, Ö2’nin daha önceden krokiyle ilgili ön bilgisinin olduğu sonucunu çıkarabilir. Ö2, ön testte sınıfta bulunan bazı eşyaları çizmeye çalışmış fakat başarılı olamamıştır. Son test ve kalıcılık testinde verilen cevaplar incelendiğinde Ö2’nin kroki çizme becerisinin geliştiği görülmektedir. Ö2, son testte sınıfta bulunan eşyaların tamamını doğru şekilde konumlandırmıştır. Ö2’ye ait kalıcılık testi cevabı incelendiğinde Ö2, sınıfta yer alan eşyaları yazmış fakat doğru şekilde konumlandırma ve çizim yapamamıştır. Ö2’nin kroki

çizme becerisinin sınırlı düzeyde kalıcılık gösterdiği söylenebilir. Kroki çizme becerisine ilişkin araştırmacı günlüğünden alıntılar ise şu şekildedir;

“...Çocukların çizimle ilgili el becerileri çok zayıf bu yüzden ön yargılı davranıyorlar...”
(Araştırmacı Günlüğü, 13.03.2019).

Tablo 11

Ö3'e Ait Ön Test-Son Test ve Kalıcılık Testlerindeki İkinci Soruya İlişkin Sınıf Krokisi Çizimi

Ön Test Cevabı	Son Test Cevabı
	
Kalıcılık Testi Cevabı	
	

Tablo 11 incelendiğinde; Ö3'ün “sınıfınızın krokisini çiziniz” sorusuna yönelik çizimi Ö3'ün daha önceden krokiyle alakalı ön bilgisinin olduğu sonucunu çıkarabilir. Ö3, ön testte sınıfta bulunan eşyaları çizmeye çalışmış fakat başarılı olamamıştır. Son test ve kalıcılık testinde verilen cevaplar incelendiğinde Ö3'ün kroki çizme becerisinin geliştiği görülmektedir. Ö3 sınıfta bulunan eşyaların bazılarını unutmuş (askılık, pano) ve bazılarını

doğru konumlandıramamıştır. Yine de Ö3, ön test-son test arasında ilerleme sağlayabilmiştir. Ö3'ün kalıcılık testi cevabı incelendiğinde; Ö3, sınıfta bulunan birçok eşyanın yerini doğru konumlandıramamış ve bazılarını unutmuştur. Ö3'ün kroki çizme becerisinin sınırlı düzeyde kalıcılık gösterdiği söylenebilir. Kroki çizme becerisine ilişkin araştırmacı günlüğünden alıntılar ise şu şekildedir;

“...Sınıf ve okul krokisini çizdikten sonra mahalle krokisi yapmaya karar verdik. Tabi nerede ne olacağına birlikte karar verdik ve bu esnada çok eğlendik. Çiğ köftecinin kuzeyinde kalan dükkân hayvan barınağı, parkın batısında kalan yer spor salonu olsun diyerek krokimizi birlikte oluşturduk, sonra tahtayı yorumladık. Daha sonra yenilerini de ekleyerek krokimizi büyüttük. Çocukların çok hoşuna gitti. Tabi bunda kendi evlerinin, iş yerlerinin olması, isimlerini kendileri seçmesi onları epey güldürdü. Eğlenerek çok iyi öğrendiklerini düşünüyorum...” (Araştırmacı Günlüğü, 11.03.2019)

Tablo 12

Öğrencilerin Üçüncü Soruya İlişkin Ön Test-Son Test ve Kalıcılık Testi Sonuçları

Sorular	Ön test		Son test		Kalıcılık t.	
	f	%	f	%	f	%
S3.1	1	33.3	3	100	3	100
S3.2	1	33.3	3	100	3	100
S3.3	1	33.3	3	100	3	100
S3.4	0	0	3	100	3	100

Öğrencilerin yön bilgisinin ölçülmesini içeren (kuzey, güney, doğu, batı) üçüncü soruya ilişkin cevapları incelendiğinde; öğrencilerin ön test-son test ve kalıcılık testi sonuçları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Öğrenciler, ön testte sınırlı başarı gösterirken; son testte tamamı yön bilgisi sorularını doğru cevaplandırmıştır. Öğrenciler kalıcılık testinde de yön bilgisi sorularını doğru cevaplandırmış, kendilerinden istenilmediği halde ölçme aracına pusula çizmişlerdir. Öğrencilerin yön bilgisini içeren üçüncü bölüm sorularının tamamını doğru olarak cevaplandırması, yön bilgisinin öğretimi ile ilgili yapılan etkinliklerin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı ve kalıcı öğrenmeler sağladığı sonucunu çıkarabilir. Yön bilgisine ilişkin araştırmacı günlüğünden alıntı ise şu şekildedir;

“...Bugün çocuklara kendi çizdiğim bir resmi götürdüm. Çizdiğim resmi çok beğendiler ve resme göre doğusuna araba, batısına top, kuzeyine drone ve güneyine köpek çizdiler. Bu etkinlik onların çok hoşuna gitti...” (Araştırmacı Günlüğü, 26.02.2019).

Tablo 13

Öğrencilerin Dördüncü Soruya İlişkin Ön Test-Son Test ve Sonuçları

Sorular	Ön test		Son test		Kalıcılık t.	
	f	%	f	%	f	%
S4.1	0	0	3	100	3	100
S4.2	1	33.3	3	100	3	100
S4.3	0	0	3	100	0	0
S4.4	1	33.3	3	100	1	33.3
S4.5	0	0	1	33.3	1	33.3
S4.6	1	33.3	0	0	0	0

Öğrencilerin harita üzerinde, haritada yer alan bazı noktaların (kıta, okyanus, deniz, ada, göl ve Türkiye’nin yeri) parmakla gösterilmesini içeren dördüncü soruya ilişkin cevapları incelendiğinde; öğrencilerin ön test-son test kalıcılık testi sonuçları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Öğrenciler, ön testte sınırlı başarı gösterirken; son testte başarıları artmıştır. Ancak öğrenciler, Türkiye’nin konumunun sorulduğu son soruda başarısız olmuştur. Öğrenciler, Türkiye’nin konumuyla ilgili izleme testlerinde ve ders içindeki performanslarında başarı gösterirken son testte başarısız olmaları ölçme aracında kullanılan haritanın küçük olmasıyla açıklanabilir. Öğrencilerin yanlış cevaplarının Türkiye’nin bulunduğu alanın çevresinde olması, öğrencilerin yanlış cevaplarının ölçme aracındaki harita seçiminden kaynaklandığı desteklemektedir. Öğrencilerin kalıcılık testi cevapları incelendiğinde herhangi bir denizin, adanın ve gölün gösteriminde başarılı olamadıkları görülmektedir. Öğrencilerin deniz yerine okyanusta bulunan bazı noktaları işaretlemeleri, bu konuyla ilgili kalıcı öğrenmenin sınırlı düzeyde olduğunu gösterir. Herhangi bir ada ve gölün gösteriminde ise öğrencilerin sınırlı başarı göstermesi, bu alanda yapılan etkinliklerin öğrencilerin akademik başarılarında sınırlı düzeyde kalıcılık sağladığı sonucunu çıkarabilir. Haritaların öğretimine ilişkin araştırmacı günlüğünden alıntı ise şu şekildedir;

“... Ö2, birkaç derstir “Ben dünya haritası ile Türkiye haritası arasındaki farklı gözümleri kapalı bulurum” diyordu. Hadi deneyelim dedik ve aynı ebatlarda olan kabartma haritaları çıkardık. Ö1 de Ö2 görmesin diye gözlerini eliyle kapattı. Ö2 ellerini haritanın üzerine koydu, uzun uzun dokundu sonra doğru cevabı verdi. Yerlerini değiştirir gibi yaptım “şimdi söyle bakalım” dedim fakat aslında yerlerini değiştirmemiştir. Dokundu ve yine doğru cevabı verdi...” (Araştırmacı Günlüğü, 18.03.2019).

Tablo 14

Öğrencilerin Beşinci Soruya İlişkin Ön Test- Son Test ve Kalıcılık Testi Sonuçları

Sorular	Ön test		Son test		Kalıcılık t.	
	f	%	f	%	f	%
S5.1	2	66.6	3	100	3	100
S5.2	0	0	3	100	3	100
S5.3	2	66.6	3	100	3	100
S5.4	1	33.3	3	100	3	100
S5.5	0	0	2	66.6	1	33.3

Genel harita bilgisiyle alakalı doğru yanlış sorularını içeren beşinci soruya ilişkin sonuçlar incelendiğinde; öğrencilerin ön test-son test ve kalıcılık testi sonuçları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Öğrenciler ön testte sınırlı başarı gösterirken; son testte başarı düzeyleri artmıştır. Öğrencilerin kalıcılık testi cevapları incelendiğinde genel anlamda kalıcılığın sağlandığı fakat öğrencilerin “krokilerde ayrıntıların gösterilmemesiyle” ilgili soruda sorun yaşadıkları görülmektedir. Öğrencilerin çizdikleri krokiler ile bu soruya verdikleri cevaplar karşılaştırıldığında öğrenciler, krokinin tamamında olmasa da bazı ayrıntılara ölçme aracında yer vermiştir. Örneğin Ö2, son testte sınıfta bulunan saati, kalıcılık testinde ise sınıf dolabını çekmeceleriyle beraber çizmiştir. Ö3, kalıcılık testinde kapıyı bir bütün olarak çizmiş ayrıca kapı kolu gibi şeyler çizerek ayrıntıları da krokiye eklemiştir. Bu da öğrencilerin krokilerde ayrıntıların gösterilmemesiyle alakalı sınırlı öğrenmeye sahip olduğu ve bu sınırlı öğrenmenin de kalıcı olmadığı sonucunu ortaya çıkarmıştır.

İnteraktif uygulamaların kullanımına ilişkin gözlem formu EK 7’de bulunmaktadır

Tablo 15

İnteraktif Uygulamaların Kullanımına İlişkin Ön Test Bulguları

	Tamamen Yardımla Yapar	Bazen Yardımla Yapar	Tamamen Yardımsız Yapar
Telefondan interaktif uygulamaların kullanımı			
Telefon kilidini açar.	-	-	Ö1, Ö2, Ö3
Arama motoruna girer.	-	-	Ö1, Ö2, Ö3
İnteraktif uygulamaları açar.	Ö1, Ö2, Ö3	-	-
Uygulamanın arama bölümüne ev adresini yazar/ mikrofona söyler.	Ö1, Ö2, Ö3	-	-
Uygulamanın arama bölümüne hastanenin adını yazar/ mikrofona söyler.	Ö1, Ö2, Ö3	-	-
Uygulamanın arama bölümüne polis merkezinin adını yazar/ mikrofona söyler.	Ö1, Ö2, Ö3	-	-
Rotayı oluşturur.	Ö1, Ö2, Ö3	-	-
Bilgisayardan interaktif uygulamaların kullanımı	Tamamen Yardımla Yapar	Bazen Yardımla Yapar	Tamamen Yardımsız Yapar
Bilgisayarı açar.	-	-	Ö1, Ö2, Ö3
Arama motoruna girer.	Ö1, Ö2, Ö3	-	-
İnteraktif uygulamaları açar.	Ö1, Ö2, Ö3	-	-
Uygulamanın arama bölümüne ev adresini yazar.	Ö1, Ö2, Ö3	-	-
Uygulamanın arama bölümüne hastanenin adını yazar.	Ö1, Ö2, Ö3	-	-
Uygulamanın arama bölümüne polis merkezinin adını yazar.	Ö1, Ö2, Ö3	-	-
Rotayı oluşturur.	Ö1, Ö2, Ö3	-	-
Akıllı tahtadan interaktif uygulamaların kullanımı	Tamamen Yardımla Yapar	Bazen Yardımla Yapar	Tamamen Yardımsız Yapar
Akıllı tahtayı açar.	-	-	Ö1, Ö2, Ö3
Masa üstünde bulunan interaktif uygulamayı açar.	-	-	Ö1, Ö2, Ö3
Uygulamanın arama bölümüne ev adresini yazar.	Ö1, Ö2, Ö3	-	-
Uygulamanın arama bölümüne hastanenin adını yazar.	Ö1, Ö2, Ö3	-	-
Uygulamanın arama bölümüne polis merkezinin adını yazar.	Ö1, Ö2, Ö3	-	-
Rotayı oluşturur.	Ö1, Ö2, Ö3	-	-

Tablo 15 incelendiğinde öğrencilerin telefonu, bilgisayarı ve akıllı tahtayı açarken sorun yaşamadıkları fakat daha sonraki adımlarda yardıma ihtiyaç duydukları görülmüştür. Telefon, bilgisayar ve akıllı tahtada interaktif uygulamalar açıldıktan sonra öğrenciler ilgili aramaları tamamen yardım alarak yapabilmişlerdir. Oturumlarda yapılan görüşmelerde öğrencilerin arabada navigasyon kullanımıyla ilgili daha önceden fikir sahibi olduklarını fakat nasıl çalıştığını bilmediklerini ifade eden cümleler kullandıkları görülmüştür. Bu

durum öğrencilerin günlük yaşantılarında interaktif uygulamalar ile karşılaştıkları bu yüzden bilgi sahibi oldukları fakat uygulamaların kullanımıyla alakalı herhangi bir öğretimin yapılmadığı sonucunu çıkarabilir.

Tablo 16

İnteraktif Uygulamaların Kullanımına İlişkin Son Test Bulguları

Telefondan interaktif uygulamaların kullanımı	Tamamen Yardımla Yapar (f)	Bazen Yardımla Yapar (f)	Tamamen Yardımsız Yapar (f)
Telefon kilidini açar.	-	-	Ö1, Ö2, Ö3
Arama motoruna girer.	-	-	Ö1, Ö2, Ö3
İnteraktif uygulamaları açar.	-	-	Ö1, Ö2, Ö3
Uygulamanın arama bölümüne ev adresini yazar/ mikrofona söyler.	-	-	Ö1, Ö2, Ö3
Uygulamanın arama bölümüne hastanenin adını yazar/ mikrofona söyler.	-	-	Ö1, Ö2, Ö3
Uygulamanın arama bölümüne polis merkezinin adını yazar/ mikrofona söyler.	-	-	Ö1, Ö2, Ö3
Rotayı oluşturur.	-	-	Ö1, Ö2, Ö3
Bilgisayardan interaktif uygulamaların kullanımı	Tamamen Yardımla Yapar(f)	Bazen Yardımla Yapar(f)	Tamamen Yardımsız Yapar(f)
Bilgisayarı açar.	-	-	Ö1, Ö2, Ö3
Arama motoruna girer.	-	Ö2, Ö3	Ö1
İnteraktif uygulamaları açar.	-	Ö2, Ö3	Ö1
Uygulamanın arama bölümüne ev adresini yazar.	-	-	Ö1, Ö2, Ö3
Uygulamanın arama bölümüne hastanenin adını yazar.	-	-	Ö1, Ö2, Ö3
Uygulamanın arama bölümüne polis merkezinin adını yazar.	-	-	Ö1, Ö2, Ö3
Rotayı oluşturur.	-	-	Ö1, Ö2, Ö3
Akıllı tahtadan interaktif uygulamaların kullanımı	Tamamen Yardımla Yapar(f)	Bazen Yardımla Yapar(f)	Tamamen Yardımsız Yapar(f)
Akıllı tahtayı açar.	-	-	Ö1, Ö2, Ö3
Masa üstünde bulunan interaktif uygulamayı açar.	-	-	Ö1, Ö2, Ö3
Uygulamanın arama bölümüne ev adresini yazar.	Ö2	-	Ö1, Ö3
Uygulamanın arama bölümüne hastanenin adını yazar.	Ö2	-	Ö1, Ö3
Uygulamanın arama bölümüne polis merkezinin adını yazar.	Ö2	-	Ö1, Ö3
Rotayı oluşturur.	-	-	Ö1, Ö2, Ö3

Tablo 16 incelendiğinde öğrenciler, telefondan interaktif uygulamaların kullanımında başarılı olmuştur. Öğrencilerin tamamı bağımsız bir şekilde uygulama basamaklarını yerine getirmiş ve telefondan interaktif uygulamaları kullanabilmiştir. Bilgisayardan interaktif

uygulamaların kullanımına ilişkin bulgular incelendiğinde; öğrenciler arama motoruna girerken ve uygulamaları açarken yardım almış daha sonraki basamakları tamamen yardımsız bir şekilde tamamlamıştır. Akıllı tahtadan interaktif uygulamaların kullanımına ilişkin bulgular incelendiğinde; öğrenciler, akıllı tahtanın ve interaktif uygulamanın açılması basamaklarında sorun yaşamamış fakat uygulamada ilgili yerlerin aranması basamaklarında Ö2 tamamen yardım alarak yapabilmektedir. Bütün öğrenciler telefon, bilgisayar ve akıllı tahtada bağımsız bir şekilde rota oluşturabilmektedir.

Tablo 17

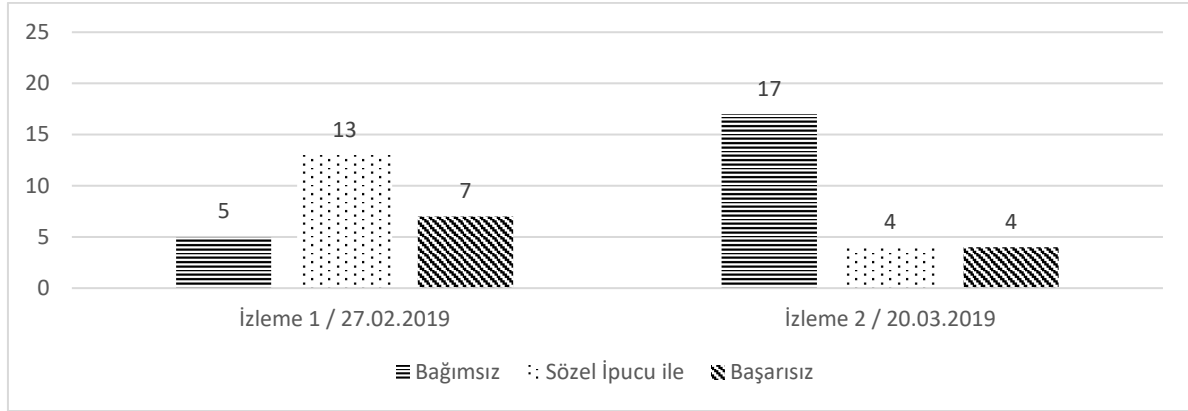
İnteraktif Uygulamaların Kullanımına İlişkin Kalıcılık Testi Bulguları

Telefondan interaktif uygulamaların kullanımı	Tamamen Yardımla Yapar (f)	Bazen Yardımla Yapar (f)	Tamamen Yardımsız Yapar (f)
Telefon kilidini açar.	-	-	Ö1, Ö2, Ö3
Arama motoruna girer.	-	-	Ö1, Ö2, Ö3
İnteraktif uygulamaları açar.	-	-	Ö1, Ö2, Ö3
Uygulamanın arama bölümüne ev adresini yazar/ mikrofona söyler.	-	-	Ö1, Ö2, Ö3
Uygulamanın arama bölümüne hastanenin adını yazar/ mikrofona söyler.	-	-	Ö1, Ö2, Ö3
Uygulamanın arama bölümüne polis merkezinin adını yazar/ mikrofona söyler.	-	-	Ö1, Ö2, Ö3
Rotayı oluşturur.	-	-	Ö1, Ö2, Ö3
Bilgisayardan interaktif uygulamaların kullanımı	Tamamen Yardımla Yapar(f)	Bazen Yardımla Yapar(f)	Tamamen Yardımsız Yapar(f)
Bilgisayarı açar.	-	-	Ö1, Ö2, Ö3
Arama motoruna girer.	-	Ö1,Ö2, Ö3	
İnteraktif uygulamaları açar.	-	Ö1, Ö2, Ö3	
Uygulamanın arama bölümüne ev adresini yazar.	-	-	Ö1, Ö2, Ö3
Uygulamanın arama bölümüne hastanenin adını yazar.	-	-	Ö1, Ö2, Ö3
Uygulamanın arama bölümüne polis merkezinin adını yazar.	-	-	Ö1, Ö2, Ö3
Rotayı oluşturur.	-	-	Ö1, Ö2, Ö3
Akıllı tahtadan interaktif uygulamaların kullanımı	Tamamen Yardımla Yapar(f)	Bazen Yardımla Yapar(f)	Tamamen Yardımsız Yapar(f)
Akıllı tahtayı açar.	-	-	Ö1, Ö2, Ö3
Masa üstünde bulunan interaktif uygulamayı açar.	-	-	Ö1, Ö2, Ö3
Uygulamanın arama bölümüne ev adresini yazar.	Ö2	Ö1, Ö3	-
Uygulamanın arama bölümüne hastanenin adını yazar.	Ö2	Ö1, Ö3	-
Uygulamanın arama bölümüne polis merkezinin adını yazar.	Ö2	Ö1, Ö3	-
Rotayı oluşturur.	-	-	Ö1, Ö2, Ö3

Tablo 17 incelendiğinde; öğrenciler, telefonda interaktif uygulamaların kullanımında kalıcı öğrenmeler sağlayabilmiştir. Bu durumun meydana gelmesinde öğrencilerin telefonlarının olması, evde velilerin telefonlarını kullanmaları ve teknolojiye merak duymaları etkili olmuştur. Öğrencilerin tamamı bağımsız bir şekilde uygulama basamaklarını yerine getirmiş ve telefonda interaktif uygulamaları kullanabilmiştir. Telefonda interaktif uygulamaların kullanımı sırasında mikrofön özelliğinden yararlanma durumu öğrencilerin tercihine bırakılmıştır. Bilgisayardan interaktif uygulamaların kullanımına ilişkin bulgular incelendiğinde; öğrenciler, bilgisayarı açabilmiş fakat arama motoruna girme ve interaktif uygulamayı açma konusunda araştırmacıdan yardım almıştır. Bu durumun meydana gelmesinde öğrencilerin bilgisayar kullanımlarının az olması, okuldaki bilgisayar ve internet sisteminin yavaş çalışması gösterilebilir. Öğrenciler uygulama açıldıktan sonra diğer uygulama basamaklarını bağımsız bir şekilde yerine getirmiş ve interaktif uygulamaları kullanabilmiştir. Akıllı tahtadan interaktif uygulamaların kullanımına ilişkin bulgular incelendiğinde; öğrenciler, akıllı tahtayı açabilmiş, interaktif uygulamayı bulabilmiştir. Arama bölümünden ev adresi, hastane ve polis merkezi noktaları aratıldığında öğrenciler tamamen yardım almışlardır. Bu durumun meydana gelmesinde sınıfta akıllı tahta kullanımının az olması, öğretmen kullanımının ağırlıklı olması, klavye bölümünün geniş olması sebebiyle harfleri bulmakta güçlük yaşanması ve bu esnada dikkatin dağılması, okuldaki Google Earth lisansının bitmesi yüzünden zaman zaman uygulamanın hata vermesi gibi durumlar söylenebilir. Genel olarak değerlendirildiğinde öğrenciler interaktif uygulamaların kullanımında başarılı olmuş, materyalde genelleme yaparak çeşitli ortamlarda bu uygulamaları kullanabilmişlerdir. İnteraktif uygulamaların kullanımına ilişkin görseller EK 14’de yer almaktadır.

4.1.2. İzleme Testlerine İlişkin Bulgular

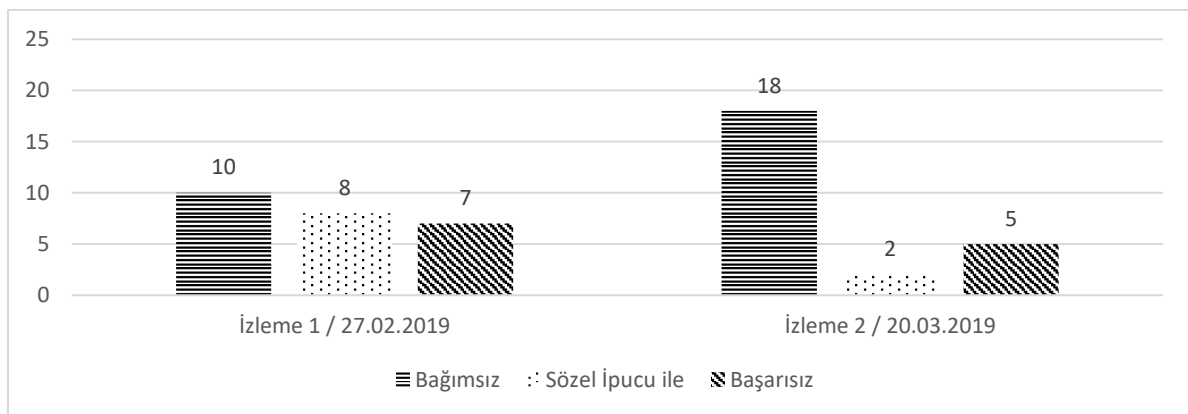
Ek 5’de öğrencilere uygulanan izleme testine yer verilmiştir. İzleme testi verileri ön test son test arasında araştırmacı tarafından belirlenen tarihlerde alınmıştır.



Şekil 8. Ö1’e ait izleme testi verileri

Şekil 8 incelendiğinde Ö1, 27.02.2019 tarihinde yapılan izleme testinde istenilen 5 durumu bağımsız olarak gerçekleştirirken 13 durumu sözel ipucu olarak gerçekleştirmiş ve 7 durumda başarısız olmuştur. 20.03.2019 tarihinde yapılan izleme testi 2’de Ö1, istenilen 17 durumu bağımsız olarak gerçekleştirirken 4 durumu sözel ipucu olarak gerçekleştirmiş ve 4 durumda başarısız olmuştur. İzleme testinin uygulanmasına ilişkin araştırmacı günlüğünden alıntı ise şu şekildedir;

“...Ö1 diğerlerine göre biraz daha geride. Geç anlıyor ve çabuk unutuyor yine de tekrarlar da genel olarak başarılı. Okyanus ve denizi birbirine karıştırıyor. Yönlerde ise çok iyi. Örneğin haritada şu şunun doğusunda dediğimde vücudunu kullanıyor ve başını sağa götürüp hangisinin doğuda kaldığını söyleyebiliyor...” (Araştırmacı Günlüğü, 27.02.2019).

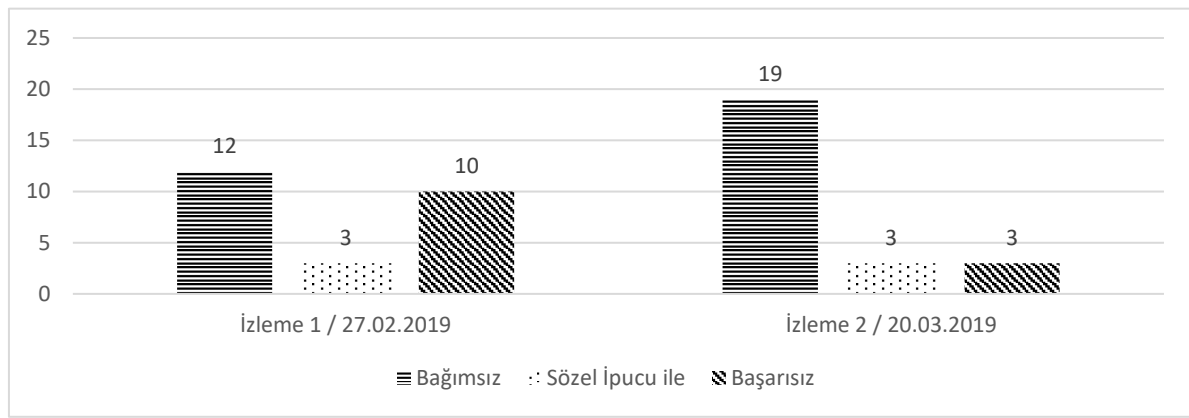


Şekil 9. Ö2’ye ait izleme testi verileri

Şekil 9 incelendiğinde Ö2, 27.02.2019 tarihinde yapılan izleme testinde istenilen 10 durumu bağımsız olarak gerçekleştirirken 8 durumu sözel ipucu olarak gerçekleştirmiş ve 7 durumda başarısız olmuştur. 20.03.2019 tarihinde yapılan izleme testi 2’de Ö2, istenilen 18 durumu

bağımsız olarak gerçekleştirirken 2 durumu sözel ipucu olarak gerçekleştirmiş ve 5 durumda başarısız olmuştur. İzleme testinin uygulanmasına ilişkin araştırmacı günlüğünden alıntı ise şu şekildedir;

“Öğrencilerin evde öğrendiklerini tekrar etmediğini düşünüyorum. Ödev olarak bazı görevler veriyorum fakat öğrendikleri şeyleri tekrar etmek maalesef öğrencilerin kazanamadığı bir alışkanlık. Bu yüzden ilerlememizin büyük bölümünü sınıfta kaydediyoruz ve sınıfla sınırlı kalıyoruz...” (Araştırmacı Günlüğü, (04.03.2019).



Şekil 10. Ö3’e ait izleme testi verileri

Şekil 10 incelendiğinde Ö3, 27.02.2019 tarihinde yapılan izleme testinde istenilen 12 durumu bağımsız olarak gerçekleştirirken 3 durumu sözel ipucu olarak gerçekleştirmiş ve 10 durumda başarısız olmuştur. 20.03.2019 tarihinde yapılan izleme testi 2’de Ö3, istenilen 19 durumu bağımsız olarak gerçekleştirirken 3 durumu sözel ipucu olarak gerçekleştirmiş ve 3 durumda başarısız olmuştur. İzleme testinin uygulanmasına ilişkin araştırmacı günlüğünden alıntı ise şu şekildedir;

“...Ö3, çabuk öğreniyor. Öğrendiği bir şeyi unuttunca hatırlatmamı istemiyor, uzaklara bakıyor, düşünüyor ve cevabını veriyor...” (Araştırmacı Günlüğü, 20.03.2019).

“...İzleme testlerini uygularken ve uyguladıktan sonra öğrencilerle birebir çalışıyoruz. Bire bir çalışmayla eksiklikler gözükse de öğrenciler bu durumu sevmiyor. Çünkü çocuklar birbirlerinin verdiği örnekleri, tahtada yaptığımız canlandırmaları, uydurduğum öyküleri unutmuyor ve birlikteyken eğleniyor. Bire bir çalışmak ne kadar ilerlendiği ile ilgili somut veriler verse de öğrencilerin birlikte ve eğlenerek daha iyi öğrendiğini biliyorum...” (Araştırmacı Günlüğü, 27.02.2019).

4.2 Öğretmen Görüşmelerine İlişkin Bulgular

Öğretmen görüşme formu EK 6'da yer almaktadır. Bu bölümde, sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşme sonucu elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 18

Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Birinci Soruya Verdiği Cevaplar

Soru: Hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerin harita okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesine yönelik genel görüşünüz nedir?	
Cevaplar	
Öğretmen1	Harita okuryazarlığı becerisinin geliştirilmesinin öğrencilere fayda sağlayacağı şüphesiz bir gerçek. Çocuklar, karalar ile denizleri hatta okyanus ve denizi bile birbirinden ayırt edebiliyorlar. Yönleri gösterebiliyorlar. Çocuklar, haritanın yanına gittiğinde özgüvenleri yüksek bir şekilde gördüklerini söyleyebiliyorlar ve hatta Türkiye'nin sınırları, komşularımız, denizlerimiz hakkında yorum yapabiliyorlar.
Öğretmen2	Genel olarak olumlu bakıyorum. Öğrenciler, gerek sınıfta gerek günlük hayatta haritalardan çokça faydalıyor. Bunun yanında telefon uygulamalarını kullanarak kendi evlerini, okullarını veya ihtiyaç duyacakları alanlarda arama yapmayı öğrendiler. Telefonlar zaten öğrencilerin sürekli elinde. Böyle yararlı uygulamaları kullanmaları elbette onlara fayda sağlayacaktır.

Tablo 18 incelendiğinde; harita okuryazarlığı becerisinin geliştirilmesinin öğrencilerin bağımsız yaşam becerilerine katkı sağladığı yönünde öğretmenlerin ortak ifadeler kullandıkları görülmektedir. Ayrıca öğretmenler, bu becerinin geliştirilmesinin öğrencilerin özgüvenini artırdığı ve fayda sağladığını belirten ifadeler de kullanmışlardır.

Tablo 19

Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin İkinci Soruya Verdiği Cevaplar

Cevaplar	
Soru: Harita okuryazarlığı becerisinin geliştirilmesinin öğrencilerin bağımsız yaşam becerilerine katkı sağlayacağını düşünüyor musunuz? (Cevabınızı evet, çünkü ya da hayır, çünkü şeklinde belirtiniz)	
Öğretmen1	Evet, katkı sağladı çünkü çocukların öğrendiği hemen hemen birçok şey zaten hayatlarının içinde olan şeyler. En basitinden çocuklar evlerinin adresini ezberledi. Evlerini uygulamaları kullanarak bulmayı öğrendi.
Öğretmen2	Evet, çünkü öğrenciler sadece haritalar ile ilgili temel bilgileri öğrenmediler bunun yanı sıra Google haritalar uygulamasını kullanmayı da öğrendiler. Çocuklar bu uygulamalar ile evlerini, okullarını, hastaneleri birçok yeri rahatlıkla bulabiliyorlar.

Tablo 19 incelendiğinde; öğretmenlerin harita okuryazarlığı becerisinin geliştirilmesinin öğrencilerin bağımsız yaşam becerilerine katkı sağladığı, öğrencilerin hem bilgi hem uygulama alanında kendilerini geliştirdiklerini belirten ortak ifadeler kullandıkları görülmektedir.

Tablo 20

Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Üçüncü Soruya Verdiği Cevaplar

Cevaplar	
Soru: Harita okuryazarlığı becerisinin geliştirilmesine yönelik yapılan bu araştırmanın öğrencilerin bilişsel ve psikomotor becerilerine katkı sağladığını düşünüyor musunuz? (Cevabınızı evet, çünkü ya da hayır, çünkü şeklinde belirtiniz)	
Öğretmen1	Evet, sağladığını düşünüyorum. Bilgi olarak birçok şey öğrendiler. Hiç deniz görmeyen bu çocuklar şimdi deniz ve okyanus farkını arkadaşlarına söylüyor. Bunun gibi daha birçok şey var. Geçenlerde (Ö2) kendi odasının krokisini çizmiş getirdi. Evde de uğraşması, çizmesi hem motor becerilerine katkı sağlıyor hem soyut düşünmesi geliyor.
Öğretmen2	Evet sağladı. Çocuklar temel harita bilgisine yönelik birçok şey öğrendi. Haritaya baktığında bu Türkiye haritası, bu dünya haritası diye ayırt edebiliyor ve dünya haritasından Türkiye'nin yerini rahatlıkla gösterebiliyorlar. Yönleri de öğrendiler ve yardım almadan pusula bile çizebiliyorlar.

Tablo 20 incelendiğinde; öğretmenlerin harita okuryazarlığı becerisinin geliştirilmesinin öğrencilere hem bilişsel hem psikomotor alanlara katkı sağladığını belirten ortak ifadeler kullandıkları görülmektedir.

Tablo 21

Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Dördüncü Soruya Verdiği Cevaplar

Cevaplar	
Soru: Harita okuryazarlığı becerisinin geliştirilmesinin öğrencilerde kazandırılması istenen diğer becerilere katkı sağlayacağını düşünüyor musunuz? (Cevabınızı evet, çünkü ya da hayır, çünkü şeklinde belirtiniz)	
Öğretmen1	Tabi ki sağlar. Öğrenciler bir şeyi öğrenirken mutlu oluyorsa, yapmak istiyorsa, bu dersi dört gözle bekliyorsa harita becerisine katkı sağladığı gibi diğer becerilere de katkı sağlar. Öğrendikleri şeyler sadece bilgidir ibaret değil.
Öğretmen2	Çalışmanın her yönüyle öğrencilere fayda sağladığını düşünüyorum. Çocuklar sınıfa mutlu dönüyorlar ve derslere daha ilgili davranıyorlar. Orada bir şeyler başardıklarını görmeleri özgüvenlerini artırdı. Bu tabi her alana pozitif anlamda katkı sağladı.

Tablo 21 incelendiğinde; öğretmenler, harita okuryazarlığı becerisinin geliştirilmesinin öğrencilerin özgüvenini artırdığı, böylece mutlu oldukları ve diğer şeyleri öğrenmeye hevesli olduklarını belirten ortak ifadeler kullanmıştır. Bu durumun diğer kazandırılması istenen becerilere de katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Tablo 22

Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Beşinci Soruya Verdiği Cevaplar

Cevaplar	
Soru: Araştırma, öğrencilerin okula ve sosyal bilgiler dersine olan ilgisiyle ilgili bir gelişme sağladı mı? (Cevabınızı evet, çünkü ya da hayır, çünkü şeklinde belirtiniz)	
Öğretmen1	Sınıfımızda genellikle Türkçe ve matematik dersleri ağırlıklı çalışılmakta. Sosyal, fen gibi dersler daha az ilgilerini çekiyordu çocukların. Elif öğretmen ve yaptığı çalışma ile birlikte sosyal bilgiler dersine olan ilgileri fazlasıyla artmıştır. Çalışmalarında sabrından ve azminden dolayı Elif öğretmene çok teşekkür ediyorum.
Öğretmen2	Evet, öğrenciler daha istekliler. Bazen bugün “Elif öğretmen gelecek mi?” diye soruyorlar. Çocuklara “biraz daha kalın diğer derste olur mu?” diye sordüğümüzde “olur” diye cevap veriyorlar. Derse güle oynaya gidip öyle dönüyorlar. Kısaca mutlular tabi bu durum derslere olan motivasyonlarını ve sosyal bilgiler dersinin konularına ilgilerini arttırdı. Yapmış olduğu çalışmasından dolayı Elif öğretmene teşekkür ediyorum.

Tablo 22 incelendiğinde; öğretmenlerin araştırmayla beraber öğrencilerin sosyal bilgiler dersine olan ilgilerinin arttığına dair ortak ifadeler kullandıkları görülmektedir. Öğretmenler,

öğrencilerin sosyal bilgiler dersine olan ilgililerinin yanında okula ve diğer derslere olan ilgilerinin de arttığını belirten benzer ifadeler kullanmıştır.

4.3. Veli Görüşmelerine İlişkin Bulgular

Tablo 23

Araştırmaya Katılan Velilerin Birinci Soruya Verdiği Cevaplar

Soru: Yürütülen araştırmanın çocuğunuza katkı sağladığını düşünüyor musunuz? (Cevabınızı evet, çünkü ya da hayır, çünkü şeklinde belirtiniz.)	
Cevaplar	
Veli1	Evet sağladı. Çünkü yeni şeyler öğrendi ve heveslendi.
Veli2	Evet, çünkü zaten çalışmayı seviyor farklı şeyler öğrenmiş oldu.
Veli3	Evet.

Tablo 23 incelendiğinde; velilerin genel anlamda araştırmanın çocuklarına katkı sağladığı yönünde ortak ifadeler kullandıkları görülmektedir.

Tablo 24

Araştırmaya Katılan Velilerin İkinci Soruya Verdiği Cevaplar

Soru: Çocuğunuz, okulda araştırma kapsamında öğrendiklerini evde veya sokakta başka durumlara uyarlayarak genellebiliyor mu? (Cevabınızı evet, çünkü ya da hayır, çünkü şeklinde belirtiniz)	
Cevaplar	
Veli1	Evet, öğrendiği şeyleri gelip anlatıyor. Pusulasını kullanarak evde kuzeyi hepimize gösterdi. Başka şeyler de gösteriyor.
Veli2	Evet, evdeki eşyaların yerlerini kendi çizdi. Defterindeki gemiyi, denizi gösterdi. Uygulamaları kullanmayı özellikle çok sevdi. Sürekli arkadaşlarının evlerini arıyor. Normalde de dışarda gezebildiği için telefondan oraları görmek ilgisini çekti.
Veli3	Evet, genelleleyebiliyor ama haritaları kullanmak istiyor sürekli. Açıkçası çocukların o kadar telefon kullanmasını doğru bulmuyorum.

Tablo 24 incelendiğinde; veliler, genel anlamda çocuklarının okulda öğrendiği şeyleri evde genelleyeabildiklerini düşünmektedir. Veli3'ün Google haritalar kullanımının öğretimi sırasında, öğrencinin evde başka durumları aramasını “uzun süreli telefon kullanımı” olarak değerlendirdiği ve rahatsızlık duyduğu görülmektedir.

Tablo 25

Araştırmaya Katılan Velilerin Üçüncü Soruya Verdiği Cevaplar

Soru: Çocuğunuzun araştırma sonrası derslerine karşı genel başarı ve ilgi düzeyini nasıl buluyorsunuz? (Cevabınızı azaldı çünkü, değişmedi çünkü, arttı çünkü şeklinde belirtiniz.)

Cevaplar	
Veli1	Bu konuda söyleyecek çok şeyim var. (Ö1) normalde devamsızlık yapan biri sınıf öğretmenleri de biliyor bu konuyu. Bu derslerin olduğu günler koştura koştura okula gidiyor. Farklı şeyler öğrenmesinin yanında hediyeler ve oyunlar varmış görüyoruz. Sanırım bunlar da hoşuna gidiyor. Okula gitmesi onun faydasına bilmediği yeni bir sürü şey öğrendi.
Veli2	İlgi düzeyi arttı. Farklı bir konu öğrenmiş oldu. Defterlerinde hep Türkçe matematik görüyorduk. Farklı şeyler öğrenmesi iyi bir şey.
Veli3	(Ö3) belgesel izlemeyi çok seviyor. Öğretmeni de fark etmiştir bu tarz konulara çok meraklı. Tabi merakı daha da arttı. Okuldan getirdiği şeyleri odasına koydu. Genel olarak iyi olduğunu düşünüyorum.

Tablo 25 incelendiğinde; velilerin genel anlamda çocuklarının ilgi düzeyinin arttığını, devamsızlık sorununun azaldığını belirten olumlu ifadeler kullandıkları görülmektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma sonucunda ulaşılan bulguların yorumlanmasıyla elde edilen sonuçlara ve literatürdeki ilgili araştırma sonuçlarının karşılaştırılmasının yapıldığı tartışma bölümüne yer verilmiştir. Ayrıca araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmacılar için çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerin harita okuryazarlığı becerilerinin geliştirilme sürecine ilişkin bulgularda, araştırma sürecinde karşılaşılan kavramların (harita, kroki, pusula, kıta, okyanus, deniz vb.) araştırmanın başlangıcında öğretilmesinin öğrencilerde kalıcı öğrenmeler sağladığı ve harita okuryazarlığı becerisinin geliştirilmesini kolaylaştırdığı görülmüştür. Öğrenciler, son test ve kalıcılık testinde kavram öğretiminin içeren ilk bölüm sorularının tamamını doğru cevaplandırmış, ders içi performanslarında da aynı başarıyı gösterebilmiştir. İlerleyen süreçte harita okuryazarlığı becerisinin geliştirilmesinde ilgili kavramların bilinmesi, beceri öğretim sürecini kolaylaştırmıştır. Araştırmanın bulgularına benzer şekilde Yaylacı (2016) “Sosyal bilgiler dersinde, zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilere yön bulma becerisinin kazandırılması” adlı yüksek lisans tezinde 6. sınıfta öğrenim gören 3 hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip öğrencinin yön bulma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin, öğrencilerin akademik başarısına etkisini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerin yön bulma becerisinin öğretiminde kavram öğretiminin yapılmasının ilgili becerinin kazandırılması noktasında temel oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca araştırmada yön

ve harita kavramlarının zihinsel yetersizliğe sahip öğrenciler için zor ve soyut kavramlar olduğu fakat doğrudan öğretim modelinin öğrencilerin bu gibi soyut kavramları öğrenmelerinde etkili olduğu ifade edilmiştir. Araştırmaların sonuçlar karşılaştırıldığında bu araştırmanın sonucu araştırma bulgularını desteklemektedir.

Araştırmada harita okuryazarlığı becerisinin geliştirilmesinde önemli bir yere sahip olan kroki çizme ve krokiyi yorumlamaya dayalı etkinlikler yapılmıştır. Bu etkinliklere yönelik bulgular incelendiğinde öğrencilerin el becerilerinin zayıf olması ve soyut düşünme becerilerinin kısıtlı olması sebebiyle öğrenciler sınırlı düzeyde ilerleme gösterebilmişlerdir. Yine de öğrenciler krokilerin çizimi noktasında ön test ve son test arasında ilerleme sağlayabilmiştir. Bahar, Sayar ve Başbüyük (2010) “ilköğretim öğrencilerinin kroki okuma becerilerinin incelenmesi (Erzincan Örneği)” adlı araştırmalarında ilköğretim beşinci ve sekizinci sınıfta öğrenim gören 604 öğrencinin kroki okuma becerilerini ölçmüşlerdir. Araştırmada öğrencilerin yaklaşık dörtte biri (%23,7) okulunun bulunduğu mahalleyi verilen kroki üzerinde gösteremezken, yaklaşık beşte biri (%21,7) ise evinin bulunduğu mahalleyi verilen kroki üzerinde gösterememiştir. Ayrıca araştırmada okula yürüyerek gelen öğrencilerin servisle gelen öğrencilere göre daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmadan yola çıkarak; araştırmaya katılan öğrencilerin tamamının okula yürüyerek gelmesi, ilgili becerinin gelişmesine yardımcı olduğu söylenebilir. Araştırma grubunu oluşturan örneklem grubu farklı olsa da öğrencilerin krokiyi okuma ve yorumlamaya dayalı becerilerinin düşük olması araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Akkuş ve Kuzey (2018) “Ortaokul öğrencilerinin harita ve yön becerilerine sahip olma ve bu becerileri yaşama aktarabilme durumları üzerine bir değerlendirme” adlı araştırmalarında 8. sınıfta öğrenim gören 90 öğrencinin harita ve yön becerilerine sahip olma ve bu becerileri yaşama aktarabilme durumlarını belirlemişlerdir. Araştırmanın sonucunda ortaokul öğrencilerinin kroki çizme, krokiyi okuma ve yaşama aktarma konusunda başarısız oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Araştırma grubunu oluşturan örneklem grubu farklı olsa da öğrencilerin kroki çizme becerilerinin düşük olması araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Duman ve Girgin (2007) bu durumun ortaya çıkmasında okullarda kroki ile ilgili uygulamalara yeterince yer verilmemesine bağlamaktadır. Araştırmalar incelendiğinde öğrencilerin genelinde krokiyi çizme, yorumlama ve yaşama aktarma konusunda sorun yaşadığı söylenebilir.

Araştırmanın ilk haftalarında yapılan gözlem sonuçlarında bazı öğrencilerin “sağına koy, solundan al, çaprazına bak” gibi ifadeler kullanıldığında sıkıntı yaşadıkları görülmüştür. Bu yüzden yönler ile ilgili etkinlikler yapılmadan önce öğrencilerle birlikte yönerge alma üzerine çalışılmış, daha sonra yönler ile ilgili etkinlikler uygulanmıştır. Yönler ile ilgili yapılan etkinliklerde krokiler de kullanılarak iki kazanımın birlikte kazandırılmasına çalışılmıştır. Öğrencilerin son test ve kalıcılık testi puanlarıyla ders içi performansları incelendiğinde öğrenciler yönlerin öğretilmesi konusunda başarılı olmuştur. Yön öğretiminin soyut bir konu olmasına rağmen öğrencilerin kullanılan materyaller (pusula, telefon uygulamaları) ve yapılan etkinlikler ile bu konuda başarılı oldukları görülmüştür. Öğrencilerin yön bilgisini kazanmaları diğer etkinliklerin uygulamasını kolaylaştırmış aynı zamanda harita okuryazarlığı becerisinin geliştirilmesine katkı sağlamıştır. Tuna, Demirci ve Gültekin (2012) “Temel coğrafi bilgi ve beceriler toplumda ne ölçüde kullanılıyor? Yön, konum ve harita becerilerinde mevcut durum analizi” adlı araştırmalarında toplumdaki yön ve konum bulma gibi temel harita becerilerinin ne düzeyde yerleşmiş olduğunu belirlemek amacıyla İstanbul’da çeşitli semtlerde ikamet eden 300 kişiye yön, konum ve harita kullanımına ilişkin çeşitli sorular yöneltilmişlerdir. Araştırmanın sonucunda katılımcıların yön bulma, harita üzerinde kendi konumunu bulabilme, tarif edebilme ve çeşitli ülke, il ve ilçeleri gösterebilme becerilerinin düşük olduğu görülmüştür. Araştırmacılar, harita okuryazarlığının mihenk taşlarından birisi olarak yön bulma ve tarif etme becerisini göstermiştir. Bireylerin ulaşmak istedikleri yere kolayca ulaşabilmeleri, navigasyon ve diğer bilişim yazılımlarını kullanabilmeleri, adres ve yol tarif edici olabilmeleri için yön bulma becerilerine sahip olması gerektiğini vurgulamışlardır. Araştırmaların örneklem grubu farklı olsa da harita okuryazarlığı becerisinin geliştirilmesi için yön bilgisinin öneminin gösterilmesi açısından araştırmalar benzer sonuçlar göstermiştir.

Araştırmanın bulguları incelendiğinde öğrencilerin haritada yer alan bazı noktaların (kıta, okyanus, deniz, ada, göl ve Türkiye’nin yeri) parmakla gösterilmesini içeren etkinliklerde ve ders içi performanslarında başarılı olmalarına rağmen ölçme aracında başarısız oldukları görülmüştür. Araştırma sürecinde duvar haritaları, kabartma haritalar, defterlerine yapıştırmak için küçük boyutlu haritalar ve çeşitli özelliklere sahip haritalardan faydalanmaları için öğrenci atlasları kullanılmıştır. Fakat öğrenciler materyalde genelleme yapamayarak ölçme aracında başarısız olmuştur. Öğrencilerin cevaplarında okyanus ve denizi birbirine karıştırmaları, Türkiye’nin konumuyla ilgili soruda Balkanlar veya

Kafkaslarda bulunan bazı noktaları işaretlemeleri materyalde genelleme yapamadıklarını desteklemektedir.

Araştırmada genel harita bilgisiyle ilgili doğru yanlış sorularını içeren bölümde öğrenciler genel olarak başarılı olmuştur. Bu başarıda derste çokça tekrar edilen bilgilerin bu bölümde yer alması etkili olmuştur. Oturum başlarında ve oturum sonlarında öğrenilenlerin tekrar tekrar hatırlatılması öğrencilerin başarısını artırmış ve kalıcı öğrenmeler sağlamıştır. Fakat öğrencilerin “krokilerde ayrıntıların gösterilmemesi” ile ilgili soruda sorun yaşadıkları görülmüştür. Araştırmacının örnek krokilerinde ve sınıfta yapılan etkinliklerde ayrıntılar gösterilmemiş ve sözlü olarak gösterilmemesi gerektiği öğrencilere açıklanmıştır. Yine de öğrenciler, çizdikleri krokilerde kapı kolu ve çekmece gibi bazı ayrıntılara yer vermiştir. Tekrarlar büyük oranda öğrencilerde kalıcı öğrenmeler meydana getirirse de bazı öğrenmelerin kalıcı olmadığı yine de unutulmuş ya da yanlış öğrenilen şeylerin olabileceği söylenebilir. Yılmaz (2008) “Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları” adlı araştırmasında, öğrenilen bilgilerin tekrar edilmesinin kalıcılığı artırdığını, öğrenilen bilginin ne kadar çok tekrar edilirse zihinde kalma olasılığının da o kadar arttığını vurgulamıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde üzerinde çok durulan ve sürekli tekrar edilen bilgilerde öğrencilerin kalıcılık testi puanlarının yüksek olduğu görülmüştür. Tekrarların kalıcı öğrenmeler sağladığını göstermesi açıdan araştırmalar benzer sonuçlar göstermiştir.

Araştırmanın son bölümünde interaktif uygulamaların kullanımına ilişkin bulgular yer almaktadır. Öğrencilerin, telefonda, bilgisayarda ve akıllı tahtada interaktif uygulamaları kullanabilme becerileri ölçülmüş ve öğrenciler başarılı olmuştur. Öğrencilerin evde telefon, tablet ve bilgisayar gibi araçlara ulaşabilmeleri ve teknolojik aletlere ilgi duymaları bu uygulamaların kullanımını kolaylaştırmıştır. Öğrenciler, araştırma kapsamına giren yerleri (kendi evleri, hastane, polis merkezi) bulduktan sonra araştırma kapsamına girmeyen arkadaşlarının evlerini, gittikleri market, alışveriş yerleri gibi diğer yerleri de aratmışlardır. Öğrenciler araştırmanın bu bölümünde çok eğlenmiş bu durum araştırma sonuçlarına olumlu şekilde yansımıştır. Öğrenciler ayrıca uygulamalarda bildikleri şehirleri ve ülkeleri de aratmıştır. Öğrenciler, “*Suriye bize çok yakınmış, sınırı çok uzunmuş, Türkiye’de çok deniz varmış, denizlerin üstünde adalar varmış, Kırıkkale Ankara’ya çok yakınmış, Babam Şırnak’ta askerlik yaptı demek baya uzakmış*” gibi birçok çıkarımlarda bulunmuşlardır. İnteraktif uygulamaların kullanımıyla öğrencilerin haritayı okuma, yorumlama ve soyut

düşünme becerileri gelişmiştir. Karakuş ve Oğuz (2013), “Sosyal bilgiler dersi coğrafya konularında Google Earth kullanımı ve öğretmen görüşleri” adlı araştırmalarında interaktif uygulamaların kullanımının gözlem, mekân algılama, zaman ve kronolojiyi algılama gibi becerilerin gelişmesine ve bu uygulamaların sosyal bilgiler öğretim programında yer alan coğrafi konum, yer, yerleşme gibi kavramların somut olarak öğrenciye sunulmasına katkı sağladığını belirtmişlerdir. Araştırmaların sonuçları değerlendirildiğinde; interaktif uygulamaları kullanan öğrencilerin öğretim programında yer alan becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı ve bu uygulamaların ilgili kavramları öğrencilere somut bir şekilde sunarak harita okuryazarlığı becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı görülmüştür. İnteraktif uygulamaların öğrencilerin harita okuryazarlığı becerisini geliştirmesi ve kavramları öğrencilere somut olarak sunması açısından araştırmalar benzer sonuçlar vermiştir. Patterson (2007), interaktif uygulamalardan biri olan Google Earth’ün eğitimde kullanılmasının öğrenmeyi kolaylaştırdığı, Öğütveren (2014), Google Earth destekli derslerin bu alandaki eğitimin daha etkili ve verimli olmasını sağlayacağını ayrıca Google Earth programını kullanırken öğrencilerin elde edeceği bilgi ve kazanımların öğrencilerin bilgisayar becerilerini geliştireceğini ve bilgiye kolay ulaşmalarını sağlayacağını ifade etmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde; interaktif uygulamaların kullanımının öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve bu uygulamaların kullanıldığı otumlarda öğrencilerin eğlenerek daha verimli öğrenmeler gerçekleştirdiği sonuçları açısından araştırmanın sonuçlarının uyduğu söylenebilir.

İzleme testlerinde öğrencilere kazandırılması beklenen hedef davranışlar ayrıntılı şekilde listelenmiştir. Araştırmanın başlarında bu testlerde beklenen hedef davranışları öğrenciler ya sözel ipucu alarak yapabilmiş ya da başarısız olmuştur. Araştırmanın sonlarına doğru yapılan izleme testlerinde ise öğrencilerin bağımsız olarak yapabildikleri durumlar artarken sözel ipucu aldığı ve başarısız olduğu durumlar azalmıştır.

Araştırmada araştırmaya katılan öğrencilerin velileri ve sınıf öğretmenleriyle de görüşülmüştür. Sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde harita okuryazarlığı becerisinin kazandırılmasının öğrencilerin bağımsız yaşam becerilerini desteklediği, öğrencilere özgüven kazandırdığı, sosyal bilgiler dersini sevdirdiği, meraklarını artırdığı, öğrencilerin okula ve derslere olan ilgilerinin arttığını belirten ortak ifadeler kullandıkları görülmüştür. Uygulama sürecinde öğretmenler, araştırmanın yürütülmesinde araştırmacıya destek olmuş, araştırmayla ilgili sınıfta değişiklikler yaparak sınıfa haritalar ve küre gibi materyaller

eklemişlerdir. Öğrencilerin devamsızlık durumlarıyla bizzat ilgilenerek araştırmacıyla iş birliği yapmışlar ve araştırmanın yürütülmesi kolaylaştırmışlardır.

Araştırma yürütülürken ve araştırma sonunda veliler ile görüşmeler yapılmıştır. Veliler, çocuklarının araştırmaya katılmasını desteklemişlerdir. Araştırmaya dâhil olmayan öğrencilerin velileri de kendi çocuklarının katılımcı olmasını istemiş, fakat önkoşul özelliklere sahip üç öğrenci ile çalışılmıştır. Araştırmaya katılan velilere araştırmanın içeriği ile ilgili gerekli açıklamalar sözlü ve yazılı olarak yapılmasına rağmen veliler, araştırmaya gereği gibi katılmamışlardır. Ara dönemlerde araştırmacı velilerden sınıfta yapılan uygulamaları öğrencilerin genelleyebilmesi için evde, sokakta uygulanmasını ve nasıl uygulanacağını örneklerle açıklayan yazılar göndermiştir. Buna rağmen veliler gerekli desteği vermemiştir. Yine de veliler çocuklarının katılımcı olmalarını desteklemiş ve araştırmanın çocuklarına fayda sağladığını ifade eden ortak ifadeler kullanmışlardır. Başar (2005), Çayak ve Ergi (2015), Tezcan (1997) araştırmalarında ailedeki çocuk sayısının arttıkça ailenin de görev ve sorumluluklarının arttığı, bu yüzden ebeveynlerin çocuklarıyla yeterince ilgilenemediği gerek çocuklarının öğretmenleri gerek okullarıyla olan iletişimlerinin azaldığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırmalardan yola çıkarak değerlendirildiğinde katılımcı öğrencilerin Ö1 dört, Ö2 iki ve Ö3'ün üç kardeş olması velilerin araştırmaya yeterince katılamamasıyla açıklanabilir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde, araştırma sonuçlarından yola çıkılarak bazı önerilerde bulunulmuştur.

- Bu araştırmada, sosyal bilgiler öğretim programında yer alan becerilerden harita okuryazarlığı becerisinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda bu becerinin geliştirilmesi, öğrencilerin yaşamlarını kolaylaştırdığı görülmüştür. Hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilere, öğretim programında yer alan diğer becerilerin kazandırılması ve geliştirilmesi üzerine araştırmalar yapılabilir.
- Hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilere sınıf düzeyleri göz önünde bulundurularak sosyal bilgiler öğretim programında yer alan kavram ve değerlerin öğretimi üzerine araştırmalar yapılabilir.
- Kaynaştırma öğrencilerine sosyal bilgiler öğretim programında yer alan kavram, değer ve becerilerin kazandırılması ve geliştirilmesi üzerine araştırmalar yapılabilir.

- Araştırma yapılan grubun özellikleri dikkate alınarak eylem araştırması planı genişletilebilir ve daha uzun bir sürece yayılabilir.
- Araştırma sürecinde duvar haritaları, atlaslar, defterlere yapıştırmak için küçük boyutlu haritalar ve kabartma haritalar yeterli görülmüş ve kullanılmıştır. Araştırma sonucunda yeterli olmadığı ve öğrencilerin materyalde genelleme yapamadıkları tespit edilmiştir. İleride yapılacak çalışmalarda daha fazla ve farklı özelliklere sahip haritalar uygulama sürecinde kullanılabilir.
- Hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip öğrenciler için sosyal bilgiler dersinin yanında fen bilimleri öğretim programında yer alan, öğrencilerin bağımsız yaşam becerilerini destekleyecek, okula ve derslere olan merakını artıracak kazanımlar seçilerek yeni eylem araştırması planları geliştirilebilir.
- Araştırmanın uygulaması sırasında öğrencilerin birlikte daha iyi öğrendiği, arkadaşının verdiği örneği ya da arkadaşının derste konuyla ilgili anlattığı bir anısını daha iyi hatırladığı gözlemlenmiştir. Aynı şekilde okul koridorunda ve bahçede yapılan etkinliklerde öğrenciler diğer öğrenciler ile karşılaşmış ve iyi ilişkiler kurmuşlardır. Öğrenciler mahallelerinde bu öğrenciler ile oyun oynamakta, okula beraber gelmektedir. Öğrencilerin özellikleri dikkate alınarak verimliliğin artması, kalıcı öğrenmelerin sağlanması ve ayrıştırılmamış bir okul iklimi için kaynaştırma ve bütünleştirme uygulamaları desteklenebilir.
- Özel eğitim öğretmenleriyle beraber sosyal bilgiler öğretmenlerinin birlikte yer aldığı derslerde verimlilik artacaktır. Bu yüzden sosyal bilgiler öğretmenlerinin özel eğitim sınıfında bu derslere birlikte katkı sağlaması için düzenlemeler yapılabilir.
- Bu çalışmada özel eğitim öğrencilerinin sosyal bilgiler öğretim programında yer alan beceri ve kavramlara yaşamında sıkça rastladığı, kavram öğretimi ve becerilerin geliştirilmesinin öğrencilerin bağımsız yaşam becerilerine katkı sağladığı görülmüştür. Sosyal bilgiler dersi her öğrenci için önemlidir. Gerek kaynaştırma öğrencilerinin gerek özel eğitim sınıfında öğrenim gören öğrencilerin sosyal bilgiler öğretim programından yararlanması desteklenmeli ve bu ders programlara dâhil edilmelidir.

KAYNAKLAR

- Akalın, S. (2016). Zihin yetersizliği: tanıma, sınıflama, yaygınlık ve nedenler. İ. H. Diken, & H. Bakkaloğlu (Ed.), *Zihin yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu* içinde. (s.2-23), Ankara: Pegem.
- Akengin, H., Tuncel, G., & Cendek, M. E. (2016). Öğrencilerde harita okuryazarlığının geliştirilmesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 0 (34), 61-69.
- Akkuş, Z., & Kuzey, M. (2018). Ortaokul öğrencilerinin harita ve yön becerilerine sahip olma ve bu becerileri yaşama aktarabilme durumları üzerine bir değerlendirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 47 (218), 201-234.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9 (1), 23-28.
- Bahar, H. H., Sayar, K., & Başbüyük, A. (2010). İlköğretim öğrencilerinin kroki çizme becerilerinin incelenmesi, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20 (1), 229-246.
- Baumfield, W., Hall, E. & Wall, K. (2008). Action research in the classroom. London: Sage.
- Başar, H. (2005). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem.
- Buğdaycı, İ., & Bildirici, İ. Ö. (2009). Harita kullanımının coğrafya eğitimindeki önemi. [12. Türkiye Harita Bilimsel ve Teknik Kurultayı] Ankara, 0 (1), 1-8.
- Büyükalın, S., & Yaylacı, Z. (2018). Normal gelişim gösteren öğrenciler ile kaynaştırma öğrencilerinin sosyal bilgiler kavramına ilişkin metafor algıları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19 (4), 679-697.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.

- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., & Köklü, N. (2015). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem.
- Cavkaytar, A., & Diken, İ. H. (2007). *Özel eğitime giriş*. Ankara: Kök.
- Cendek, M. E. (2015). *Öğrencilerde harita okuryazarlığının geliştirilmesine ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri*. Yüksel lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Clarke, D. (2003). Are you functionally map literate?, *Proceedings of the 21st International Cartographic Conference (ICC)*. Durban, South Africa, 713-719.
- Costello, P. J. M. (2003). *Action research*. British Library Cataloguing in Publication Data.
- Crane, P., & O'Regan, M. (2010). Using participatory action research to improve early intervention. *Social Work and Human Services, Faculty of Health Queensland University of Technology*, 11-13.
- Creswell, J.W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and Qualitative research*. USA: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Croft, H. (2016). Mild, moderate, severe intellectual disability differences. <https://www.healthypalace.com/neurodevelopmental-disorders/intellectual-disability/mild-moderate-severe-intellectual-disability-differences> sayfasından erişilmiştir.
- Çayak, S., & Ergi, D. Y. (2015). Öğretmen-veli işbirliği ile ilkokul öğrencilerinin sınıf içindeki istenmeyen davranışları arasındaki ilişki. *Eğitim Ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori Ve Uygulama*, 6 (11), 59-77.
- Çifçi Tekinarslan, İ. (2017). Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim. İ. H. Diken (Ed.), *Zihinsel yetersizliği olan öğrenciler içinde*. (s. 156-184). Ankara: Pegem.
- Duman, B., & Girgin, M. (2007). Eğitim fakültesindeki öğrencilerin harita okuryazarlığına ilişkin görüşleri. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 12 (17), 185-202.
- Eratay, E. (2010). Öğretmenlik programları için özel eğitim. N. Baykoç (Ed.). *Zihinsel yetersizliği olan çocuklar ve eğitimleri içinde*. Ankara: Seçkin.
- Eripek, S. (2012). *Zihin yetersizliği olan bireyler ve eğitimleri*. Ankara: Eğiten.
- Eripek, S. (2009). *Zihinsel yetersizliği olan çocuklar*. Ankara: Maya.

- Eripek, S. (2005). *Zekâ geriliği*. Ankara: Kök.
- Erol, H. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının harita çizme becerileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27 (2), 737-752.
- Ferrance, E. (2000). *Action research*. LAB at Brown University The Education Alliance.
- Friend, M. (2006). *Special education. contemporary perspectives for school professionals*. Pearson Education.
- Gay, L.R., Mills, G.E. & Airasian, P. (2006). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. USA: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Gençtürk, E., & Karatekin, K. (2013). *Sosyal bilgiler için çoklu okuryazarlıklar*. Ankara: Pegem.
- Gezer Demirdağı, Ş. (2017). Özel eğitimde fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi. M. Sönmez Kartal, Ö. Topper Korkmaz (Ed.), *Özel eğitimde sosyal bilgiler eğitimi ve önemi içinde*, (s. 128-149). Ankara: Pegem.
- Gökçe, E. (2000). İlköğretimde okul aile işbirliğinin gerçekleştirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (7), 204-209.
- Graves, M. F., & Fitzgerald, J. (2003). Scaffolding reading experiences for multilingual classrooms. G. G. García (Ed.), *English learners: Reaching the highest levels of English literacy içinde* (s. 96–124). Newark, DE: International Reading Association.
- Hallahan, D. P., & Kauffman, J. M. (2003). *Exceptional learners. introduction to special education. (9th Edition)*. New York: Allyn and bacon.
- Hardman, M.L., Drew, C.J. & Egan M.W. (1999). *Human exceptionalitiy. Society, school and family. sixth edition*. USA: A Viacom.
- Harita Genel Komutanlığı. (2002). *Resimlerle Türk Haritacılık Tarihi*. Ankara.
- Heward, W.L. (2009). *Exceptional children. An introduction to special education. (Ninth Edition)*. New Jersey: Prentice Hall.
- Hubbard, R., & Power, B. (1993). *The art of classroom inquiry. A handbook for teacherresearchers (2nd ed.)*. Portsmouth: Heinemann.

- İncekara, S. & Kantürk, G. (2010). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının haritalarla ilgili temel görüşleri ve harita kullanımına yönelik yaklaşımları, *Marmara Coğrafya Dergisi*, 0 (21), s. 240-257.
- James, E. A., Milenkiewicz, M. T. & Bucknam, A. (2008). *Participatory action research for educational leadership: Using data-driven decision making to improve schools*. Thousand Oakes, USA: Sage.
- Johnson, A. P. (2015). *Eylem araştırması el kitabı*. (Çev. Y. Uzuner, M. Anay). Ankara: Anı.
- Kaplan, P. (1996). *Pathways for exceptional children: School, home and culture*. New York: Houghton Mifflin.
- Karakuş, U., & Oğuz, S. (2013). Sosyal bilgiler dersi coğrafya konularında google earth kullanımı ve öğretmen görüşleri, *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (12), 110-125.
- Kartal, F. (2016). *Ortaöğretim öğrencilerinin harita okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Kemmis, S., McTaggart R. & Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Singapore: Springer.
- Koç, H., Çifçi, T., & Aksoy, B. (2017). Farklı lisans programlardaki öğrencilerin harita okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Cumhuriyet Üniversitesi örneği. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (3), 301-321.
- Koç, H., & Karatekin K. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının harita okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 [USBES Özel Sayı II], s. 441-461.
- Koç, H., & Çifçi, T. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının harita okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 0 (34), s. 9-20.
- Koç, H., & Demir, S. (2014). Developing valid and reliable map literacy scale. *Review of International Geographical Education Online*, 4 (2), 120-137.
- Koç, H., & Bulut İ. (2014). Gestalt kuramının öğrencilerin harita okuma ve yorumlama beceri düzeyleri üzerine etkisini belirlemeye yönelik bir inceleme. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 0 (30), s.1-19.

- Köşger, N. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının mekânsal biliş yeterliliklerine ilişkin düşünceleri. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 4 (3), 162-173.
- Kurudayıoğlu, M., & Tüzel, S. (2010). 21.yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *Çukurova Üniversitesi, Türkoloji Araştırma Merkezi*, 283-298.
- Kuzey, M., & Değirmenci Y. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının harita ve yön okuryazarlığına ilişkin kavramları anlama düzeyleri ve kavram yanılgıları. *Milli Eğitim Dergisi*, 48 (223), s. 207-230.
- Kuzey, M. (2017). Cumhuriyetin ilanından günümüze hayat bilgisi öğretim programlarında harita ve yön okuryazarlığı. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0 (34), 1-18.
- Mertler, C. A. (2009). *Action Research: Teachers as researches in classroom*. Sage Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). Sosyal bilgiler öğretim programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). Eğitim uygulamaları okulu eğitim programı. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2015). Zihinsel engelliler. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2015a). Özel eğitim sınıfları. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2015b). Destek eğitim odası. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2015c). Hastanede eğitim hizmetleri. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2015d). Sosyal bilgiler öğretim programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). Bütünleştirme kapsamında eğitim uygulamaları öğretmen kılavuz kitabı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2008). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi zihinsel engelli bireyler destek eğitim programı. Ankara: Özel Eğitim Kurumları Müdürlüğü.

- Mills G. E. (2011). *Action research a guide for the teacher researcher (4nd. ed.)*. New Jersey: Pearson Education.
- Öğütveren, M. (2014). Sosyal bilgiler 6. sınıf coğrafya konularının öğretiminde google earth programının başarıya etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Giresun.
- Önger, S. (2019). *Sosyal bilgiler öğretiminde otantik öğrenme yaklaşımı: Bir eylem araştırması*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018). *T.C. Resmi Gazete*. 30471, 07 Temmuz 2018.
- Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği. *T.C. Resmi Gazete*. Sayı: 28296, 20 Mart 2012.
- Özgür, İ. (2015). *Engelli çocuklar ve eğitimi özel eğitim*. Adana: Karahan.
- Özsoy, Y., Özyürek, M., & Eripek, S. (1989). *Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar*. Ankara: Karatepe.
- Patterson, T.C. (2007). Google earth as a (not just) geography education tool. *Journal of Geography*, 0 (106), 145-152.
- Reynolds, T., Zupanick, C.E., & Dombeck, M. (2013). Behavioral and psychological features of intellectual disabilities. <https://www.mentalhelp.net/articles/behavioral-and-psychological-features-of-intellectual-disabilities/> adresinden erişilmiştir.
- Smith, D. D. (1998). *Introduction to special education. (Third Edition)*. New York: Allyn and Bacon.
- Sönmez Kartal, M., & Toper Korkmaz, Ö. (Ed.). (2017). *Özel eğitimde fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Şahsuvaroğlu, T. (2003). *Eğitilebilir zihinsel engeli olan ilköğretim II. kademe öğrencileri için geliştirilen mesleki farkındalık eğitiminin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şahsuvaroğlu, T. (2014). Zihinsel yetersizliği olan bireylere iş- meslek eğitimi veren kurumlara ilişkin verilerin gözden geçirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3 (2), 318-324.
- Şafak, P. (2013). *Ağır ve çoklu yetersizliği olan çocukların eğitimi*. Ankara: Vize.

- Şimşek, A. (2014). İlköğretim öğrencilerinde tarihsel zaman ve kronoloji becerileri. M. Safran (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretimi* içinde (s.94-117). Ankara: Pegem.
- Taş, H. İ. (2008). Coğrafi beceriler ve bunları öğrencilere kazandırma yolları "How to teach geography skills to students?". *Doğu Coğrafya Dergisi*, 0 (13), 45-58.
- Tekin İftar, E. & Kırcaali İftar, G. (2004). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Tezcan, M. (1997). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Ankara.
- Tuna, F., Demirci, A., & Gültekin, N. (2012). Temel coğrafi bilgi ve beceriler toplumda ne ölçüde kullanılıyor? Yön, konum ve harita becerilerinde mevcut durum analizi. *Milli Eğitim Dergisi*, 42 (195), 211-227.
- Topçu, E., & Katılmış, A. (2003). Yarı zamanlı kaynaştırma eğitimi alan ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik düşünceleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (3), 48-81.
- Turnbull, A., Turnbull, R., & Wehmeyer, M.L.(2007). *Exceptional lives. Special education in today's schools. (Fifth Edition)*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Ünlü, M. (2011). Coğrafya derslerinde coğrafi becerilerin gerçekleşme düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11 (4), 2155-2172.
- Üzümcü, O. N. (2007). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde harita okuma becerisinin aktif öğrenme yöntemiyle kazandırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Vatansever, M. (2014). *Üstün zekâ ve üstün yetenekliler*. <https://slideplayer.biz.tr/slide/2293152/> sayfasından erişilmiştir.
- Vayıç, Ç. (2008). *Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere hayat bilgisi öğretiminde doğrudan öğretim yöntemi ve şematik düzenleyicilerle öğretimin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Werts, M. G., Culatta, R. A. & Tompkins, J.R. (2007). *Fundamentals of Special Education. What Every Teacher Needs to Know. Third Edition*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Yağdıran, E. (2005). *Ortaöğretim 9. sınıf fonksiyonlar ünitesinin çalışma yaprakları, Vee diyagramları ve kavram haritası kullanılarak öğretilmesi*. Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

- Yaşarsoy, E. (2006). *Duygusal zekâ gelişim programının, eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin davranış problemleri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Yaylacı, Z. (2016). *Sosyal bilgiler dersinde zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilere yön bulma becerisinin kazandırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yaylacı Z., & Aksoy, B. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlilikleri, *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2016 (6), 19-40.
- Yel, S., & Aladağ, S. (2014). Sosyal Bilgilerde Değerlerin Öğretimi. M. Safran (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretimi* içinde (s.120-150). Ankara: Pegem.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, M. (2014). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (9), 131-139.
- Yin, K. R. (2011). *Qualitative research from start to finish*. New York: The Guilford.
- Zayimoğlu Öztürk, F. (2015). Dezavantajlı Gruplar ve Sosyal Bilgiler, Âdem Öcal (Ed.), *Engelliler ve Engellilik* içinde, (46-70). Ankara: Pegem.

EKLER

EK 1. Araştırma İzni



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.1757239
Konu : Araştırma İzni

24.01.2019

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgili: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2017/25 nolu Genelgesi.
b) 16/01/2019 Tarihli ve 1883 sayılı yazınız.

Enstitünüz Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Elif İnci ÇAVUŞ'un "**Özel Eğitim Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Harita Okuryazarlığı Becerisinin Geliştirilmesi**" konulu çalışması kapsamında uygulama talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Millî Eğitim Müdürlüklerine bilgi verilmiştir.

Görüşme formunun (43 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine gönderilmesini rica ederim.

Turan AKPINAR
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmza
Aşağı İmza Ayrıştırıcı

24.01.2019

Adres: Yenikapı Milli Alapınan Tıkay Cad. 4-4
Yenikapı/ANKARA
Elektronik Ađ. www.meb.gov.tr
e-imza: turan.akpinar@ankara.gov.tr

İmza yeri: D. KARAOĞUZ

Tel: 0312 212 34 00
Faks: 0312 212 32 14

Bu belge güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır. <https://www.meb.gov.tr> adresinde 0616-8500-3200-905-6000 ile teyit edilebilir.

EK 2. Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracı

Sosyal Bilgiler Dersi “Haritaları Öğreniyorum” Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracı

AMAÇLAR	ÖLÇÜT	ALT AMAÇLAR
1. Harita bilgisi ile ilgili kavramlar sorulduğunda bu kavramları açıklar.	5/6	Birinci amaca yönelik alt amaçlar: 1. Kroki, pusula, harita, okyanus, deniz ve kıta kavramlarını açıklar.
2. Haritada gösterilmesi istenilen yeri parmağıyla gösterir.	5/6	İkinci amaca yönelik alt amaçlar: 1. Kıtaları gösterir. 2. Okyanusları gösterir. 3. Herhangi bir denizi gösterir. 4. Herhangi bir adayı gösterir. 5. Herhangi bir gölü gösterir. 6. Dünya haritasında Türkiye’nin yerini gösterir.
3. Haritadaki ana yönler sorulduğunda bu yönleri gösterir.	4/4	Üçüncü amaca yönelik alt amaçlar: 1. Kuzey yönünü gösterir. 2. Güney yönünü gösterir. 3. Doğu yönünü gösterir. 4. Batı yönünü gösterir.
4. İstenilen noktanın krokisini çizer ve kroki üzerindeki yerleri tanımlar.	1/3	Dördüncü amaca yönelik alt amaçlar: 1. Sınıfının krokisini çizer ve kroki üzerindeki yerleri tanımlar. 2. Okuldaki kat planının krokisini çizer ve kroki üzerindeki yerleri tanımlar. 3. Okul çevresinin krokisini çizer ve kroki üzerindeki yerleri tanımlar.

5. İnteraktif uygulamaları (Google Earth, 3/3
Yandex Haritalar) kullanarak herhangi bir
yerin konumunu bulur.

Yedinci amaca yönelik alt amaçlar:

1. İnteraktif haritaları kullanarak evinin konumunu bulur.
2. İnteraktif haritaları kullanarak bulunduğu yere en yakın hastaneyi bulur.
3. İnteraktif haritaları kullanarak bulunduğu yere en yakın polis merkezini bulur.

EK 3. Akademik Başarı Testi

HARİTALARI ÖĞRENİYORUM BİLGİ TESTİ

1. Aşağıda boş bırakılan yerleri uygun ifade ile dolduralım. (okyanus, harita, kroki, deniz, kıta, pusula)
 - Dünya'nın tamamının veya bir bölümünün belli bir oranda küçültülerek bir kağıt üzerine çizilmiş şekline denir.
 - Etrafı büyük su kütleleri ile çevrili büyük kara parçalarına..... denir.
 - Yeryüzünün büyük çukurları kaplayan geniş ve derin su kütlelerine..... denir.
 - Yeryüzünün çukur alanlarını kaplayan okyanustan daha küçük su kütlelerine..... denir.
 - Bir yerin ölçeksiz ve kaba taslak halde, kuşbakışı olarak çizilmesiyle oluşan gelişigüzel planına.....denir.
 - Üzerinde kuzey-güney doğrultusunu gösteren bir mıknatıs iğnesi bulunan ve yön saptamak için kullanılan cihaza denir.

2. Aşağıda verilen alana sınıfınızın krokisini çiziniz.

3. Aşağıda verilen Türkiye haritasında Ali, Ela, Talat ve Lale'nin sorularına cevap verelim.

Türkiye'de güneş
bu yönden batar.
Haritaya göre ben
Türkiye'nin
neresindeyim?



Ela

Pusulanın kırmızı ucu
benim bulunduğum
yeri gösterir. Haritaya
göre ben Türkiye'nin
neresindeyim?



Ali

Türkiye'de güneş bu
yönden doğar.
Haritaya göre ben
Türkiye'nin
neresindeyim?



Talat

Kuzey yönünün tersi
benim bulunduğum
yeri gösterir. Haritaya
göre ben Türkiye'nin
neresindeyim?



Lale

- Ali, Türkiye haritasının yönündedir.
- Ela, Türkiye haritasının yönündedir.
- Talat, Türkiye haritasının..... yönündedir.
- Lale, Türkiye haritasının yönündedir.

4. Aşağıda verilen dünya haritasına istenilen şekilleri çizelim.



- Kıtaların üzerine kırmızı kalemle (+) işareti çizelim.
- Okyanusların bulunduğu yerlere kırmızı kalemle (-) işareti çizelim.
- Herhangi bir denizin bulunduğu yeri kırmızı kalemle (x) işareti çizelim.
- Herhangi bir adayı kırmızı kalemle daire (O) içine alalım.
- Herhangi bir gölü kırmızı kalemle kare (□) içine alalım
- Türkiye'nin bulunduğu yere kırmızı kalemle yıldız (☆) işareti çizelim.

5. Aşağıda verilen cümlelerden doğru olanlara (✓), yanlış olanlara (X) işareti çizelim.

- Güneş doğudan doğar, batıdan batar. ()
- Pusulanın kırmızı ucu güneyi gösterir. ()
- Google Maps ve Yandex haritalar ile herhangi bir yerin konumunu bulabiliriz. ()
- Dünyanın şekli düzdür. ()
- Krokilerde ayrıntılar gösterilir. ()

EK 4. İnteraktif Uygulamaların Kullanımına İlişkin Gözlem Formu

İnteraktif Uygulamaların Kullanımına İlişkin Gözlem Formu			
Gözlemcinin adı:	Tarih:		
Öğrencinin adı:	Kayıt Bilgisi:		
Telefondan interaktif uygulamaların kullanımı	Tamamen Yardımla Yapar	Bazen Yardımla Yapar	Tamamen Yardımsız Yapar
Telefon kilidini açar.			
Arama motoruna girer.			
İnteraktif uygulamaları açar.			
Uygulamanın arama bölümüne ev adresini yazar/ mikrofona söyler.			
Uygulamanın arama bölümüne hastanenin adını yazar/ mikrofona söyler.			
Uygulamanın arama bölümüne polis merkezinin adını yazar/ mikrofona söyler.			
Rotayı oluşturur.			
Bilgisayardan interaktif uygulamaların kullanımı	Tamamen Yardımla Yapar	Bazen Yardımla Yapar	Tamamen Yardımsız Yapar
Bilgisayarı açar.			
Arama motoruna girer.			
İnteraktif uygulamaları açar.			
Uygulamanın arama bölümüne ev adresini yazar.			
Uygulamanın arama bölümüne hastanenin adını yazar.			
Uygulamanın arama bölümüne polis merkezinin adını yazar.			
Rotayı oluşturur.			
Akıllı tahtadan interaktif uygulamaların kullanımı	Tamamen Yardımla Yapar	Bazen Yardımla Yapar	Tamamen Yardımsız Yapar
Akıllı tahtayı açar.			
Masa üstünde bulunan interaktif uygulamayı açar.			
Uygulamanın arama bölümüne ev adresini yazar.			
Uygulamanın arama bölümüne hastanenin adını yazar.			
Uygulamanın arama bölümüne polis merkezinin adını yazar.			
Rotayı oluşturur.			

EK 5. İzleme Testi

Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizliğe Sahip Öğrencilerinin Harita Okuryazarlığı Becerilerinin Geliştirilmesine İlişkin İzleme Testi			
Gözlemcinin adı:		Tarih:	
Öğrencinin adı:		Kayıt Bilgisi:	
Kazanımlar	Bağımsız	Sözel İpucu ile	Başarısız
Sorulduğunda haritayı bilir.			
Sorulduğunda krokiyi bilir.			
Sorulduğunda pusulayı bilir.			
Sorulduğunda okyanusları gösterir.			
Sorulduğunda denizleri gösterir.			
Sorulduğunda kıtaları gösterir.			
Sorulduğunda adaları gösterir.			
Sorulduğunda gölleri gösterir.			
İstendiğinde harita üzerinde kuzey yönünü gösterir.			
İstendiğinde harita üzerinde güney yönünü gösterir.			
İstendiğinde harita üzerinde doğu yönünü gösterir.			
İstendiğinde harita üzerinde batı yönünü gösterir.			
İstendiğinde pusula çizer.			
İstendiğinde sınıfın krokisini oluşturan kâğıt parçalarını doğru yere yerleştirir.			
İstendiğinde kat planının krokisini oluşturan kâğıt parçalarını doğru yere yerleştirir.			

Kazanımlar	Bağımsız	Sözel İpucu ile	Başarısız
İstendiğinde okul krokisini oluşturan kâğıt parçalarını doğru yere yerleştirir.			
Söylendiğinde altında, yanında, üstünde, karşısında, çaprazında, önünde, arkasında gibi yönleri bilir.			
İstendiğinde sınıfın içindeki herhangi bir nesneyi yönergeleri kullanarak bulur.			
İstendiğinde okulun içindeki herhangi bir nesneyi yönergeleri kullanarak bulur.			
İstendiğinde okulun bahçesindeki herhangi bir nesneyi yönergeleri kullanarak bulur.			
İstendiğinde kendisine verilen dünya haritasında Türkiye'nin yerini gösterir.			
İstendiğinde interaktif uygulamaları kullanarak evinin konumunu bulur.			
İstendiğinde interaktif uygulamaları kullanarak okulunun konumunu bulur.			
İstendiğinde interaktif uygulamaları kullanarak bulunduğu yere en yakın hastaneyi bulur.			
İstendiğinde interaktif uygulamaları kullanarak bulunduğu yere en yakın polis merkezini bulur.			

EK 6. Öğretmen Görüşme Formu

Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizliğe Sahip Öğrencilerin Harita Okuryazarlığı Becerilerinin Geliştirilmesine İlişkin Öğretmen Görüşme Formu

Değerli öğretmenler,

Bu araştırma kapsamında öğrencilerimizle sınıf içinde ve sınıf dışında birçok etkinliğimiz oldu. Bunlardan bazılarına sizler de şahit oldunuz. Araştırma kapsamındaki öğrencilerimizin harita okuryazarlığı becerilerinin gelişimine ilişkin gözlemlerinizi büyük öneme sahiptir. Aşağıda yapmış olduğunuz gözlemlerinize ilişkin görüşme formu bulunmaktadır. Görüşme formu “Kişisel Bilgiler” ve “Sorular” olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Formda yer alan soruları içtenlikle cevaplamanızı rica ederim.

Araştırmaya verdiğiniz özveri ve destek için çok teşekkür ederim.

Elif İnci Çavuş

Yüksek Lisans Öğrencisi

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı

BÖLÜM I

Kişisel Bilgiler

Yaşınız:.....

Mezun olduğunuz bölüm:

Meslekteki hizmet yılınız:

Öğrencileri tanıma süreniz:

BÖLÜM II

Sorular

1. Hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerin harita okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesine yönelik genel görüşünüz nedir?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. Harita okuryazarlığı becerisinin geliştirilmesinin öğrencilerin bağımsız yaşam becerilerine katkı sağlayacağını düşünüyor musunuz? (Cevabınızı evet, çünkü ya da hayır, çünkü şeklinde belirtiniz)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3. Harita okuryazarlığı becerisinin geliştirilmesine yönelik yapılan bu araştırmanın öğrencilerin bilişsel ve psikomotor becerilerine katkı sağladığını düşünüyor musunuz? (Cevabınızı evet, çünkü ya da hayır, çünkü şeklinde belirtiniz)

.....

.....

.....

.....

.....

4. Harita okuryazarlığı becerisinin geliştirilmesinin öğrencilerde kazandırılması istenen diğer becerilere katkı sağlayacağını düşünüyor musunuz? (Cevabınızı evet, çünkü ya da hayır, çünkü şeklinde belirtiniz)

.....

.....

.....

.....

.....

5. Araştırma, öğrencilerin okula ve sosyal bilgiler dersine olan ilgisiyle ilgili bir gelişme sağladı mı? (Cevabınızı evet, çünkü ya da hayır, çünkü şeklinde belirtiniz)

.....

.....

.....

.....

.....

EK 7. Veli Görüşme Formu

Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizliğe Sahip Öğrencilerin Harita Okuryazarlığı Becerilerinin Geliştirilmesine İlişkin Veli Görüşme Formu

Değerli veliler,

Bu araştırma kapsamında öğrencilerimizle sınıf içinde ve sınıf dışında birçok etkinliğimiz oldu. Öğrencinizin harita okuryazarlığı becerisinin gelişimine ilişkin gözlemlerinizi büyük öneme sahiptir. Aşağıda bu gözlemlerinize yönelik görüşme formu bulunmaktadır. Görüşme formu “Kişisel Bilgiler” ve “Sorular” olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Formda yer alan soruları içtenlikle cevaplamanızı rica ederim.

Araştırmaya verdiğiniz özveri ve destek için çok teşekkür ederim.

Elif İnci Çavuş

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı

BÖLÜM I

Kişisel Bilgiler

Yaşınız:

Öğrenim durumunuz: Okuryazar değil () İlkokul () Ortaokul () Lise ()

Lisans () Yüksek Lisans () Doktora ()

Çalışma durumunuz:

BÖLÜM II

Sorular

1. Yürütülen araştırmanın çocuğunuza katkı sağladığını düşünüyor musunuz?
(Cevabınızı evet, çünkü ya da hayır, çünkü şeklinde belirtiniz.)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. Harita okuryazarlığı becerisinin geliştirilmesinin çocuğunuzun bağımsız yaşam becerilerine katkı sağlayacağını düşünüyor musunuz? (Cevabınızı evet, çünkü ya da hayır, çünkü şeklinde belirtiniz)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3. Çocuğunuz, okulda araştırma kapsamında öğrendiklerini evde veya sokakta başka durumlara uyarlayarak genelleleyebiliyor mu? (Cevabınızı evet, çünkü ya da hayır, çünkü şeklinde belirtiniz)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4. Çocuğunuzun araştırma öncesi ve sonrası derslerine karşı genel başarı ve ilgi düzeyini nasıl buluyorsunuz? (Cevabınızı azaldı çünkü, değişmedi çünkü, arttı çünkü şeklinde belirtiniz.)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

EK 8. Katılımcı Onam Formu

Sayın Katılımcımız;

Katılacağınız bu araştırma, “Özel Eğitim Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Harita Okuryazarlığı Becerilerinin Geliştirilmesi” adıyla, Elif İnci Çavuş tarafından 11.02.2019 ile 26.04.2019 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde harita okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesidir.

Araştırmanın Nedeni: Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler):

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalıdır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı: Elif İnci Çavuş

İletişim Bilgileri :

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

.../.../.....

Katılımcı Adı ve Soyadı:

Telefon Numarası:

EK 9. Veli Onam Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu araştırma, “Özel Eğitim Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Harita Okuryazarlığı Becerilerinin Geliştirilmesi ” adıyla, 11.02.2019 ile 26.04.2019 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde harita okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesidir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Araştırmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Araştırmanın güvenilirliği için uygulamalar video kayıt altına alınacak, video kayıtları araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Araştırmaya katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon açarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Elif İnci Çavuş

İletişim bilgileri : Tel:

*Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi
.....'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.
(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).*

..../..../.....

Veli Adı, Soyadı ve İmza:

Katılımcı Adı ve Soyadı:

Telefon Numarası:

EK 10. Uygulama Güvenirlik Formu

Sayın Gözlemci,

Aşağıda yer alan form, ilgili araştırma kapsamında ulaşılan verilerin güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla hazırlanmıştır. İzleyeceğiniz uygulama videolarını aşağıda yer alan bildirimlere göre değerlendirmeniz ve “yaptı” veya “yapmadı” olarak kodlamanız beklenmektedir.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ KAYIT FORMU		
Gözlemci Adı:	Tarih:	
Kayıt Bilgisi:		
1. Hazırlık Aşamasında Gerçekleştirilen Araştırmacı Davranışları	Yaptı	Yapmadı
Uygulama ortamı planlanan etkinlik doğrultusunda düzenlendi.		
Araştırma kapsamında kullanılacak materyaller ortamda hazır bir şekilde bulunduruldu.		
Öğrencinin dikkati araştırmaya çekildi.		
Etkinlik sırasında kullanılan materyaller öğrencilere tanıtıldı.		
Öğrenciler, uygulamaya hazırlandı.		
2. Model Olma Aşamasında Gerçekleştirilen Araştırmacı Davranışları	Yaptı	Yapmadı
İlgili materyal tek tek gösterilip doğru yere konuldu/ parmakla gösterildi/ arama yapıldı.		
Öğrenci ile birlikte ilgili materyal tek tek gösterilip doğru yere konuldu/ parmakla gösterildi/ arama yapıldı.		
Öğrenci ile birlikte uygulama sözel hale getirildi.		
3. Rehberli Uygulama Aşamasında Gerçekleştirilen Araştırmacı Davranışları	Yaptı	Yapmadı
İlgili etkinlikler için öğrenciye ana yönergeyi verildi.		
İpucu ve dönüt verildi.		
Uygun davranışlar betimleyerek pekiştirildi.		
Öğretim sonunda öğrenilenler tekrar edildi.		
4. Yoklama/İzleme Aşamasında Gerçekleştirilen Araştırmacı Davranışları	Yaptı	Yapmadı
İzleme testleri uygulandı.		
Öğrenciye pekiştireç sunuldu.		
Öğrencilerin araştırmaya katılım davranışları pekiştirildi.		

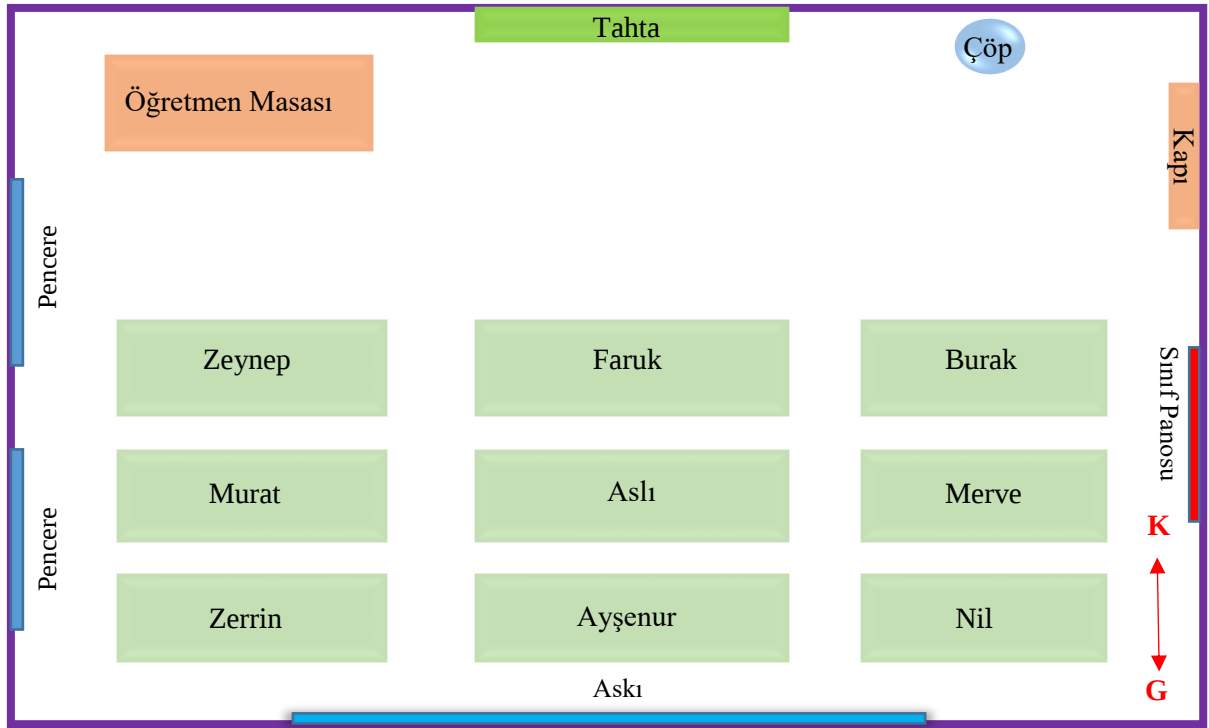
EK 11. Uygulanan Etkinliklerden Örnekler

EK 11.1. Etkinlik 1

Etkinliğin Adı:	Kim, nerede oturuyor?
Etkinliğin Türü:	Harita okuryazarlığı becerisinin geliştirilmesine yönelik sınıf içi etkinlik
Etkinliğin Amacı:	Harita okuryazarlığı becerisinin geliştirilmesine yönelik temel yön bilgisinin kazandırılması
Malzemeler:	Kâğıt, kalem
Sınıf ve Süre:	Özel Eğitim Sınıfı, 30 dakika

Uygulama Basamakları:

Aşağıdaki cümlelerde boş bırakılan yerleri krokiye göre cevaplandırınız.



Şekil 1: Sınıf Kroki

1. En ön sıralarda ve oturmaktadır.
2. Zerrin'in önünde oturmaktadır.
3. Kapıya en yakın oturmaktadır.
4. Faruk'un arkasında onun arkasında oturmaktadır.
5. Aslı'nın sağında....., solunda oturmaktadır.
6. Merve'nin önünde, arkasında oturmaktadır.
7. pencere kenarında en önde oturmaktadır.

8. Çöp kutusunun tam karşısında..... oturmaktadır.
9. Nil'in solunda oturmaktadır.
10. Öğretmen masasının karşısında oturmaktadır.
11. Tahtanın tam karşısında oturmaktadır.
12.,, önde veya arkada oturmamaktadır.
13.,, pencere kenarında oturmaktadır.
14. Sınıf panosunun yan tarafında,, oturmaktadır.
15. Askıya en yakın,, oturmaktadır.
16. Nil'in solunda, Zerrin'in sağında oturmaktadır.
17.,, arka sırada oturmaktadır.
18. Faruk'un solunda oturmaktadır.
19.,, hem önünde hem arkasında bir arkadaşı oturmaktadır.
20. pencere ve askıya en yakın mesafede oturmaktadır.

Şekil 1'de bir sınıf krokisi örneği verilmiştir. Örnekte sınıfın içinde eşyalar konumlandırılmıştır ve öğrenciler yerlerinde oturmaktadır. Bu etkinliğe başlamadan önce öğretmen sıraları art arda dizer. Öğrencilere burası bir sinema salonu sizlerde film izlemeye gelen seyircilersiniz. Herkes dilediği yere oturabilir der ve Duru sağında ve solunda kimler oturuyor? Sude önünde ve arkada kimler oturuyor? Perdeye en yakın kim? gibi farklı örnekler verir ve örnekleri çeşitlendirir. Her öğrenciye şekil 1'deki sınıf krokisi dağıtılır. Yönergelere uygun olarak isimlerin doğru yerleştirilmesi istenir.

EK 11.2. Etkinlik 2

Etkinliğin Adı:	Yönergeleri Kullanarak Gizli Nesneleri Buluyorum
Etkinliğin Türü:	Harita okuryazarlığı becerisinin geliştirilmesine yönelik sınıf içi ve sınıf dışı etkinlik
Etkinliğin Amacı:	Harita okuryazarlığı becerisinin geliştirilmesine ilişkin yönerge alma çalışması
Malzemeler:	Yapboz parçaları
Sınıf ve Süre:	Sınıf, koridor, bahçe, 40 dakika

Uygulama Basamakları:



Aşağıda verilen yönergeleri kullanarak yapbozun kayıp parçalarını bulalım. Bulduğumuz parçayı sınıfa getirelim ve parçayı yerine yerleştirelim.

1. **Parça:** 8/A sınıfında pencere kenarında, öğretmen masasının karşısındaki ilk sıranın altına bak.
2. **Parça:** 8/A sınıfında akıllı tahtanın üstüne bak.
3. **Parça:** 8/A sınıfında dolabın içine bak.
4. **Parça:** Okulun girişinde, sol tarafta bulunan panonun solundaki kaloriferin üstüne bak.
5. **Parça:** 8/B sınıfının sağındaki panoda, sağdan üçüncü resmin altına bak.
6. **Parça:** 7/K sınıfının kapı kilidinin üstüne bak.
7. **Parça:** İlkokulun önünde bulunan Atatürk büstünün yanına bak.
8. **Parça:** Okulun çıkış kapısının yanında sıralı şekilde duran ağaçlardan, çıkış kapısına en yakın ağacın yanına bak.
9. **Parça:** İlkokul ile Ortaokulun kesiştiği noktada bulunan demir parmaklıkların yanına bak.

EK 11.3. Etkinlik 3

Etkinliğin Adı:	Kavramları öğreniyorum
Etkinliğin Türü:	Harita okuryazarlığı becerisinin geliştirilmesine yönelik sınıf içi etkinlik
Etkinliğin Amacı:	Harita okuryazarlığı becerisinin geliştirilmesine yönelik kavram öğretimi
Malzemeler:	Akıllı tahta, kroki örnekleri, pusula ve harita, okyanus, deniz ve kıtaları gösteren görseller
Sınıf ve Süre:	Özel Eğitim Sınıfı, 40 dakika

Uygulama Basamakları:

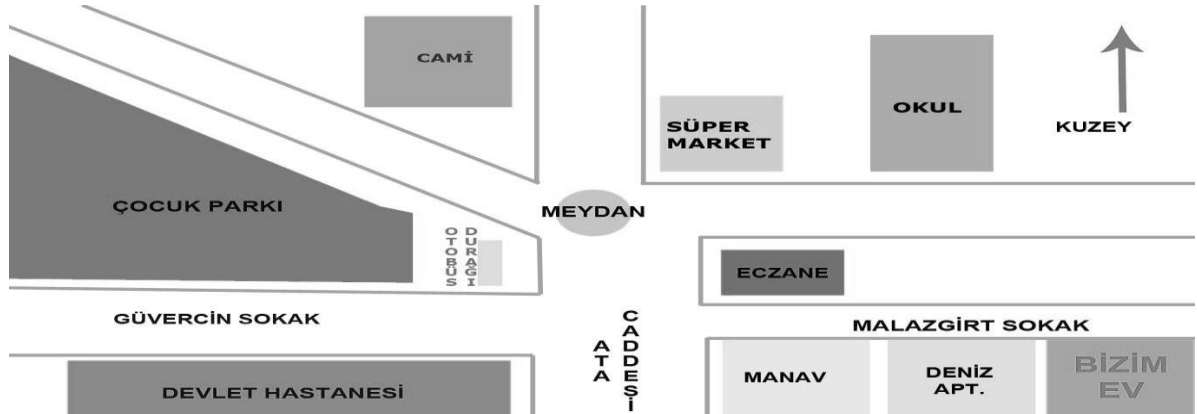
Öğrencilere daha önceden harita görüp görmedikleri, gördülerse haritalar üzerinde neler gördükleri sorusu yöneltilir. Soru cevap yöntemi kullanarak bilgilerinin hatırlanması sağlanır. Akıllı tahta açılır ve öğrencilere Ek-1’de bulunan görseller gösterilir. Görsellerde çeşitlilik sağlanmasına özen gösterilir. Her bir görselle ilgili sorular sorulur. Örneğin denizleri gösteren görsellerde “Daha önceden deniz gören var mı?, Denizin içinde hangi canlılar yaşar?, Ülkemizde deniz var mı? Yaşadığımız ilde deniz var mı? Bir resim çizseniz denizi hangi renge boyarsınız?” gibi sorular ile öğrencilerin önceki bilgilerinin birbiri ile ilişkilendirmesi sağlanır. Görsellerin gösterimi bittikten sonra sınıfa getirilen pusula, harita, kroki örneği ve diğer görsel materyaller sırasıyla öğrencilere gösterilir ve dokunmaları için öğrencilere verilir. Öğretmen bu aşamada bir önceki aşamada sorulan sorular gibi “Sen hareket ettikçe pusulanın çubuğu da hareket ediyor sence neden?, Krokide gösterilen yer sence nereye benziyor?” gibi sorular sorar. Ders sonunda öğretmen kavramları tekrar tanımlar ve materyaller öğrencilerin görebileceği bir şekilde sınıfta konumlandırılır.

Kroki örnekleri:

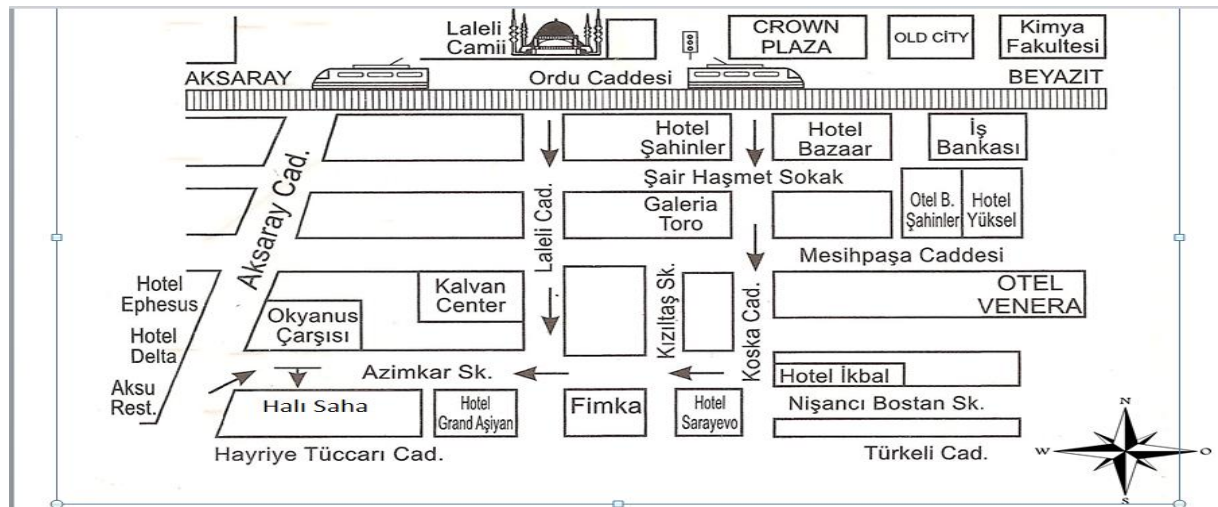
Görsel 1: Sınıf Krokisi



Görsel 2: Mahalle Krokisi



Görsel 3: Cadde Krokisi



Harita örnekleri:

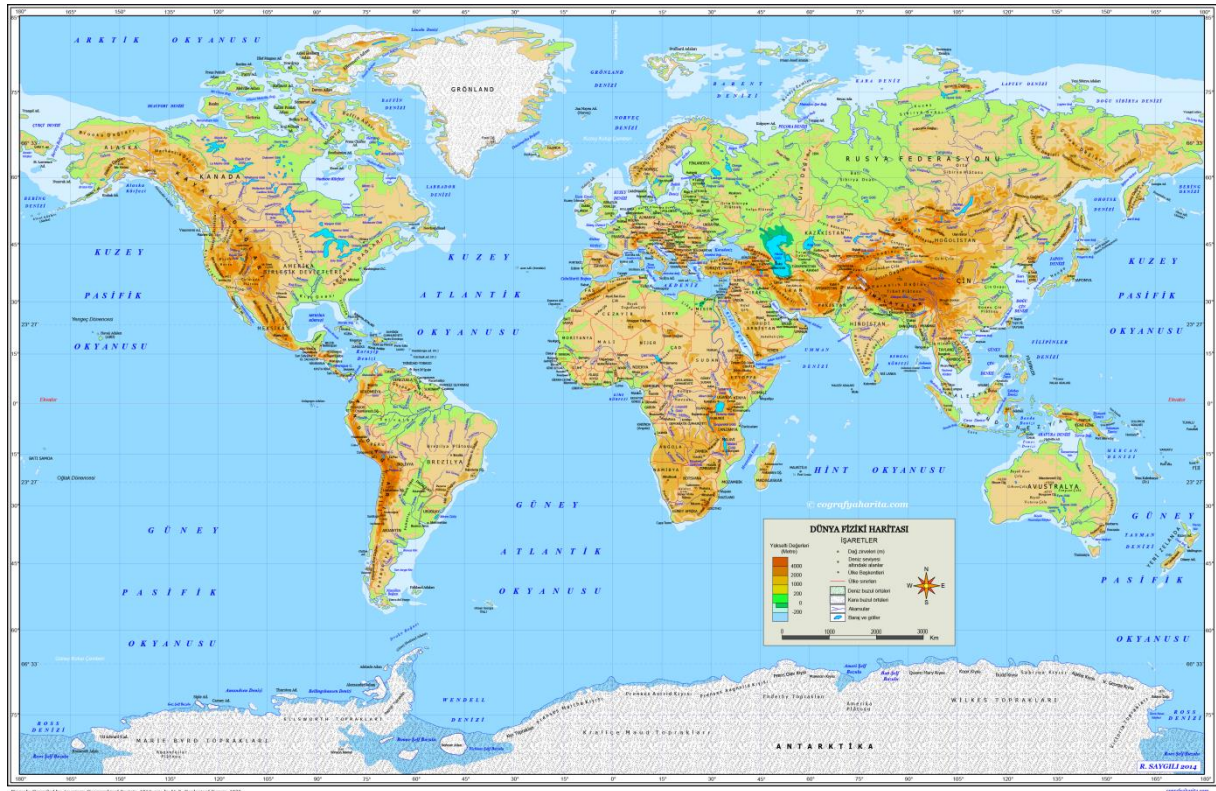
Görsel 4: Türkiye Fiziki Haritası



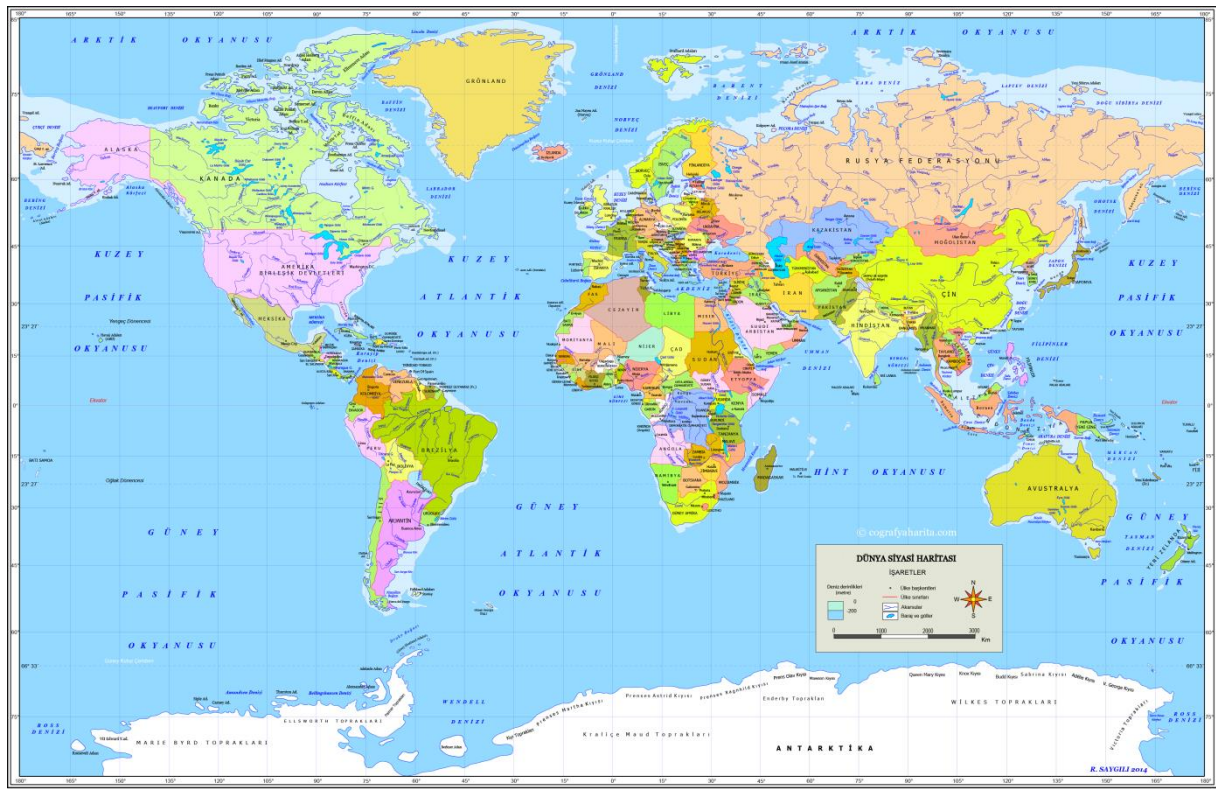
Görsel 5: Türkiye Siyasi Haritası



Görsel 6: Dünya Fiziki Haritası



Görsel 7: Dünya Siyasi Haritası



Pusula örnekleri:

Görsel 8: Pusula Örneği



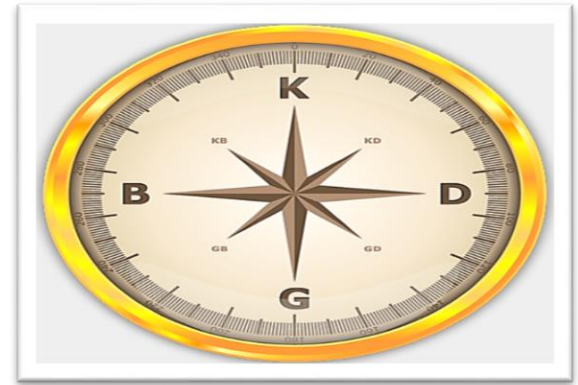
Görsel 9: Pusula Örneği



Görsel 10: Pusula Örneği



Görsel 11: Pusula Örneği



Kıtalar haritası örneği:

Görsel 12: Kıtalar Haritası



Deniz gorselleri

Görsel 13: Deniz Kıyısı



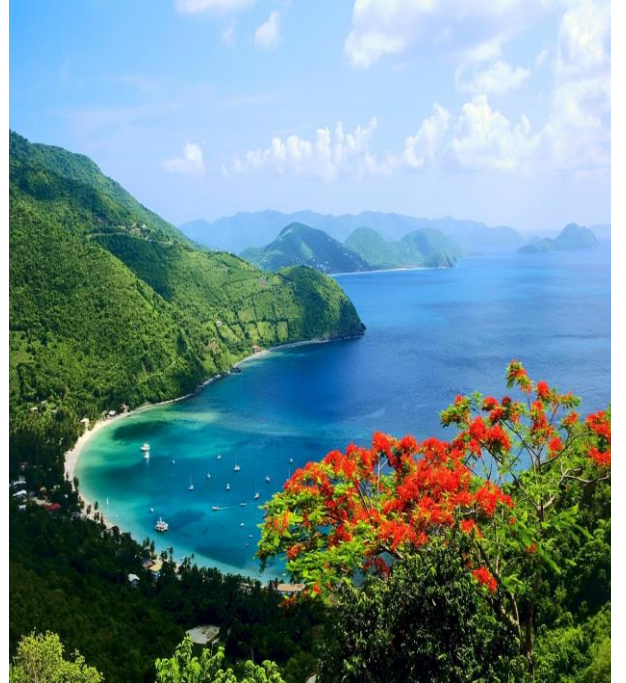
Görsel 14: Deniz üstünde duran feribot



Görsel 15: Deniz altı ve Balıklar



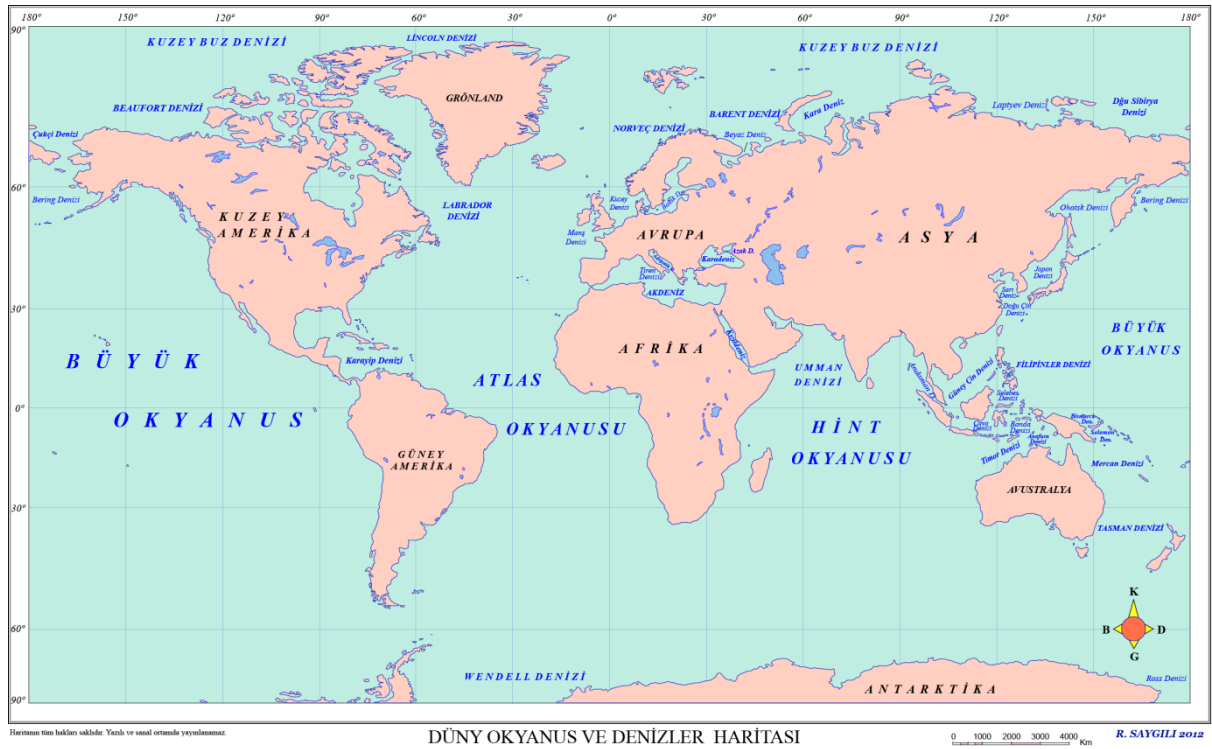
Görsel 16:Deniz manzarası



Görsel 17: Türkiye Sular Coğrafyası Haritası



Görsel18: Dünya Okyanus ve Denizler Haritası

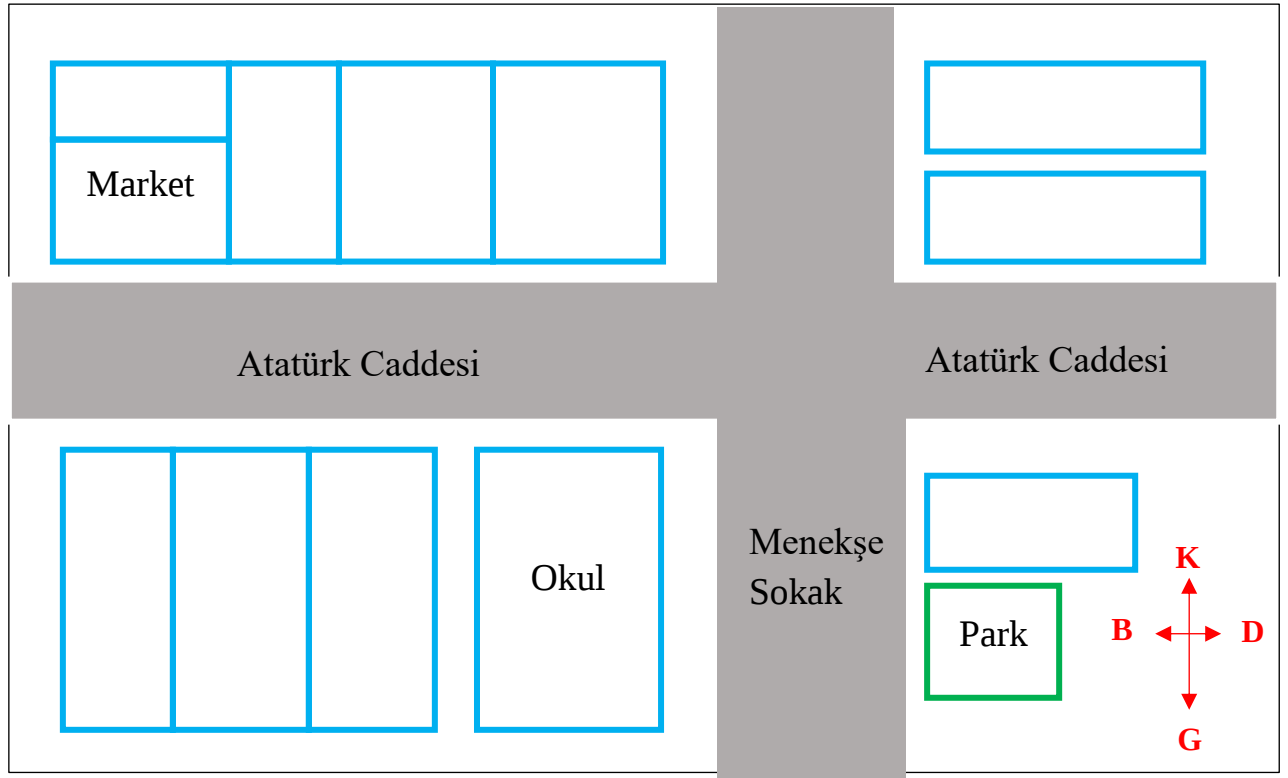


Not: Görsellere Google görsellerden 06.01.2019 tarihinde erişilmiştir.

EK 11.4. Etkinlik 4

Etkinliğin Adı:	Kimin evi nerede?
Etkinliğin Türü:	Harita okuma becerisine yönelik sınıf içi etkinlik
Etkinliğin Amacı:	Harita okuma becerisinin geliştirilmesi için temel kroki bilgisinin kazandırılması
Kazanımlar:	Haritadaki ana yönleri doğru olarak gösterir. İstenilen noktanın krokisini çizer ve kroki üzerindeki yerleri doğru tanımlar.
Malzemeler:	Kâğıt, kalem
Sınıf ve Süre:	Özel Eğitim Sınıfı, 40 dakika

Uygulama Basamakları:



Şekil 1- Mahalle krokisi

Aşağıda verilen bilgilere göre, Şekil 1’de boş bırakılan yerlerin kimin evi olduğunu yazalım.

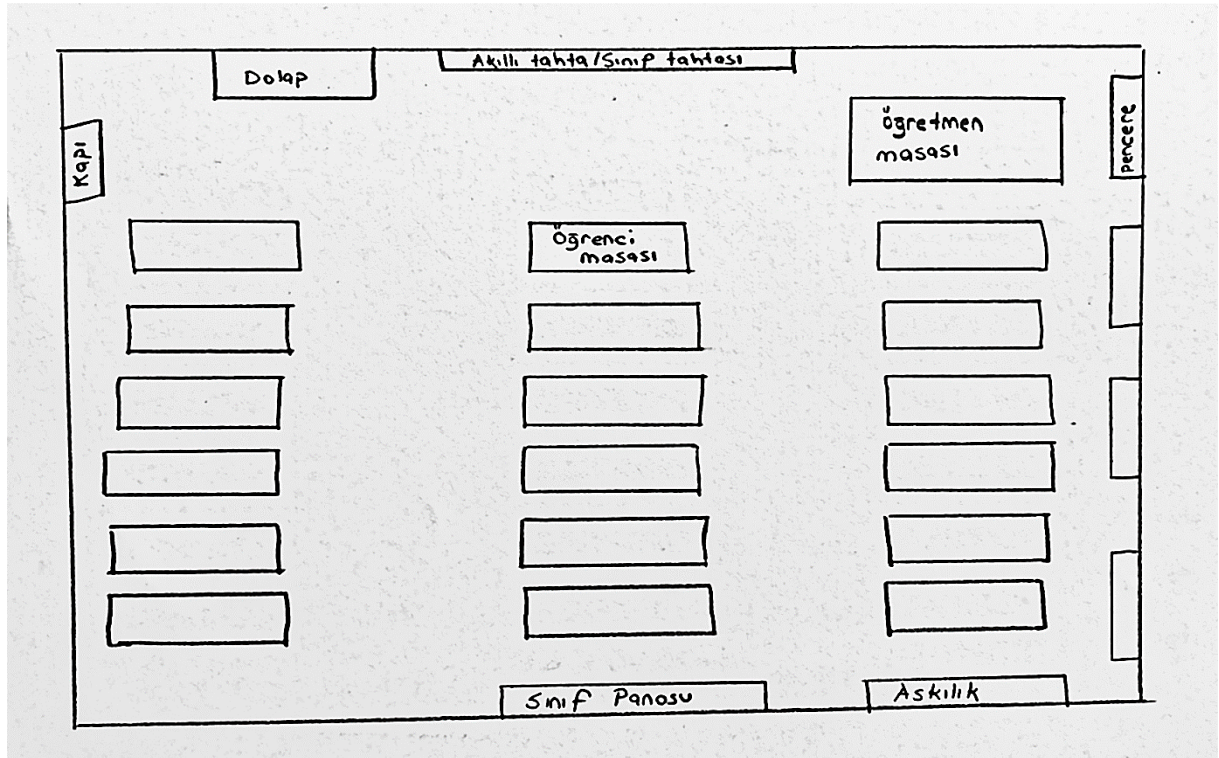
1. Arda’nın evi Atatürk Caddesinde, okulun batısındaki ilk evdir.
2. Ece’nin evi parkın kuzeyindeki ilk evdir.

3. Merve'nin evi marketin kuzeyinde yer alır.
4. Fırat'ın evi marketin doğusunda, Merve'nin evinin bitişiğinde yer alır.
5. Serap'ın evi Atatürk Caddesi üzerinde Ece'nin evinin kuzeyinde yer alır.
6. Caner'in evi Serap'ın evinin kuzeyinde yer alır.
7. Sude'nin evi Caner ve Serap'ın evinin batısındaki ilk evdir.
8. İpek'in evi Arda'nın evinin batısında Fırat'ın evinin güneyinde yer alır.
9. Umut'un evi marketin güneyinde, İpek'in evinin batısında yer alır.
10. Barış'ın evi Arda'nın evinin kuzeyinde, Fırat'ın evinin doğusunda yer alır.

Şekil 1'de örnek bir mahalle krokisi bulunmaktadır. Etkinliğe başlamadan önce öğrencilere burası bizim sınıfımız fakat okulda sadece bizim sınıfımız bulunmuyor. Diğer komşu sınıflar hangisi? Hangi sınıflar bizim sınıfımıza yakın? Gibi sorular sorularak etkinlik öncesi ön hazırlık yapılır bu aşamada öğrencilerin ön bilgileri sınanır. Öğrencilere şekil 1'de bulunan mahalle krokisi örneği dağıtılır ve caddenin, okulun, marketin, parkın ve boş evlerin konumu gösterilir. Öğrencilerden boş bırakılan yerleri soru sırasına göre doldurulmaları istenir. Öğrencilerden gelen geri bildirimle bakılarak etkinlik, sınıf tahtasında genişletilerek ve tüm öğrencilerin katılımı gözetilerek devam ettirilir.

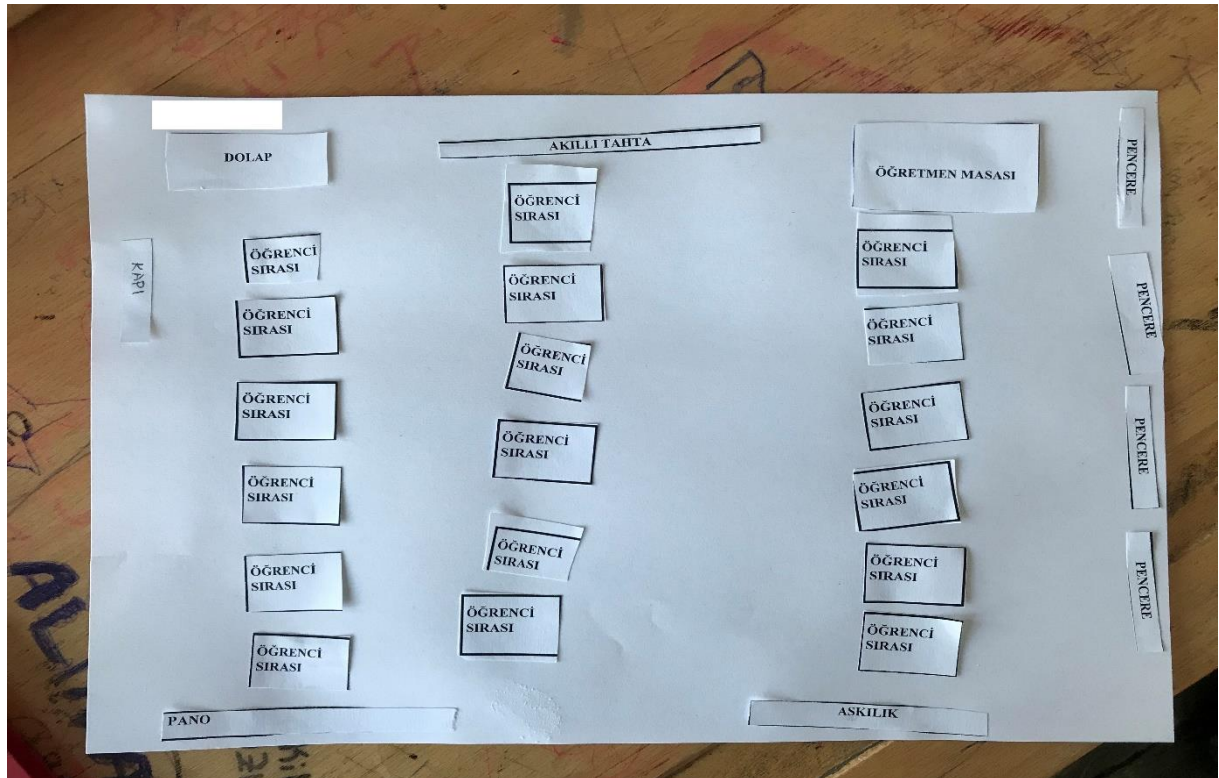
Not: Oluşturulan maddelerin birbirileri ile olan bağlantısı sebebiyle öğrenciler, maddeleri sırasıyla doldurmaları konusunda uyarılır.

EK 12. Araştırmacı Tarafından Çizilen Sınıf Krokisi

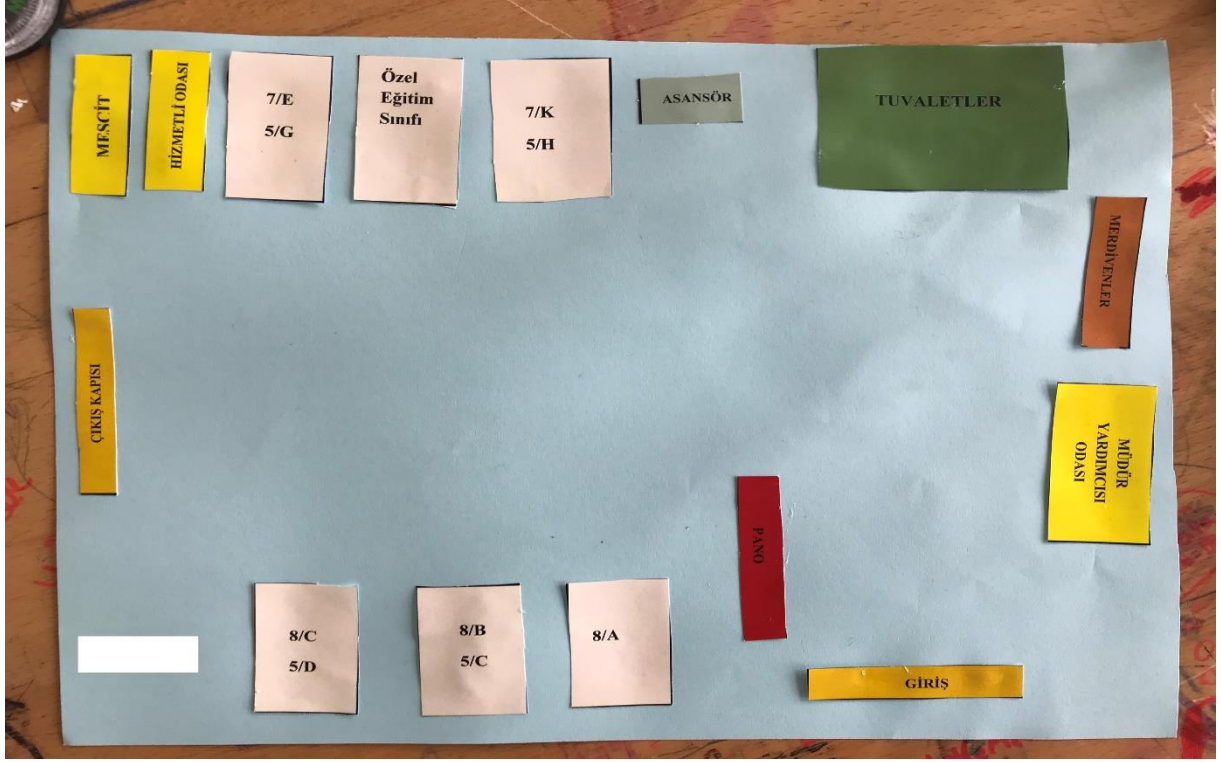


EK 13. Öğrenci Ürünlerinden Örnekler

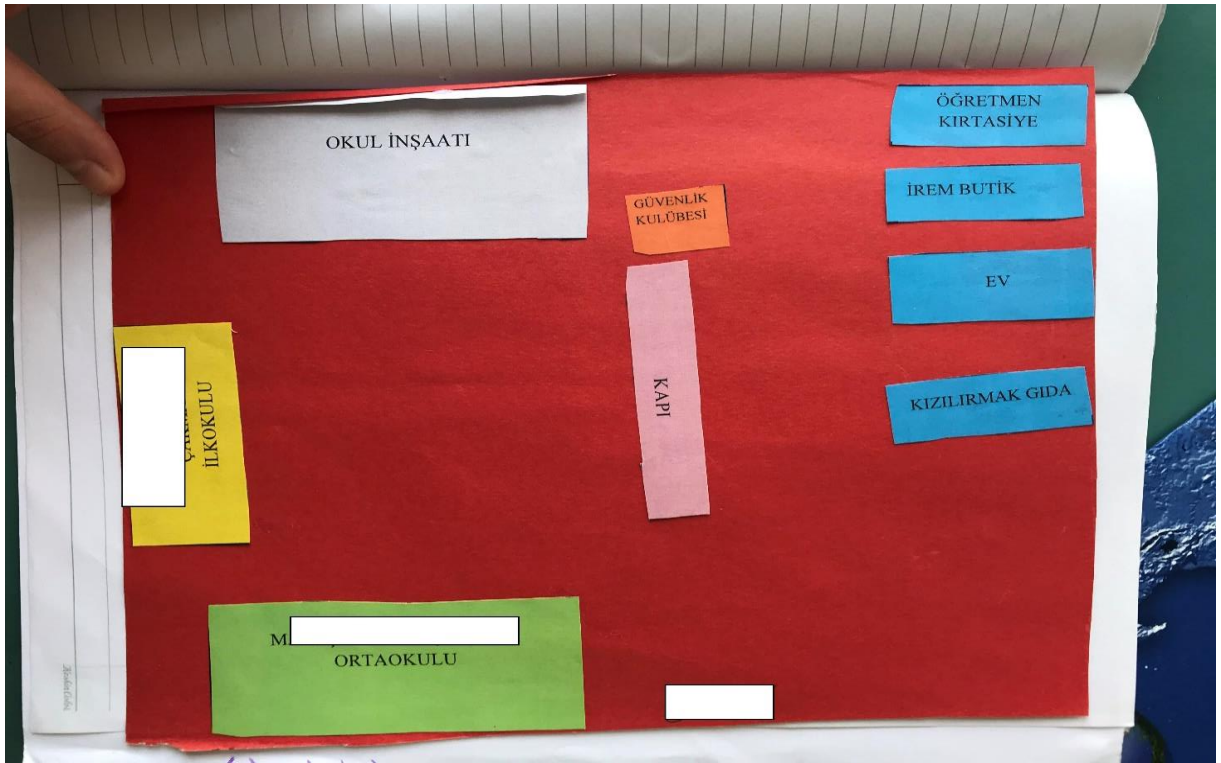
EK 13.1. Sınıf Krokisi Örneği



EK 13.2. Kat Krokisi Örneği



EK 13.3. Okul Krokisi Örneği



EK 13.4. Alçıdan Dünya Haritası Yapımı ve Boyanması



EK 13.5. Yönlerin Öğretiminde Uygulanmış Etkinlik Örneği

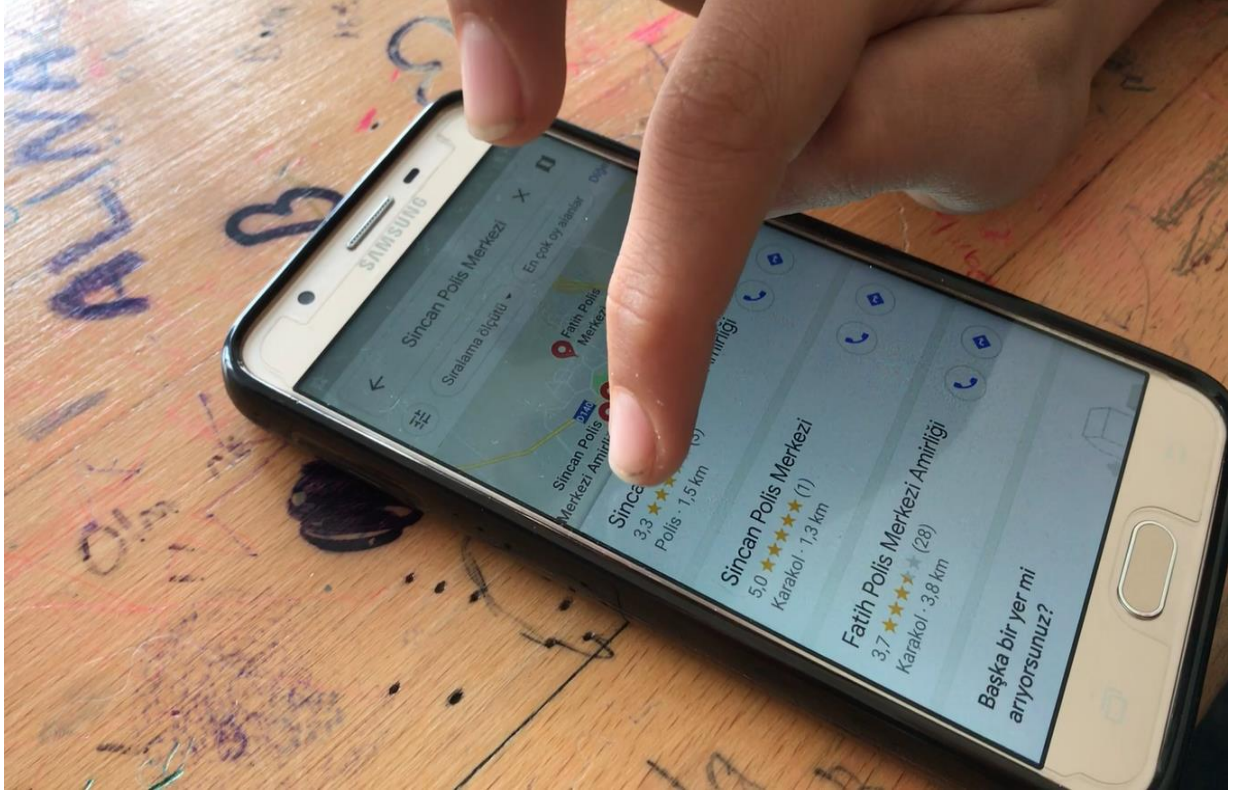
Aşağıda verilen bilgilere göre, Şekil 1'de boş bırakılan yerlerin kimin evi olduğunu yazalım.

- ✓ 1. Arda'nın evi Atatürk Caddesinde, okulun batısındaki ilk evdir.
- ✓ 2. Ece'nin evi parkın kuzeyindeki ilk evdir.
- ✓ 3. Merve'nin evi marketin kuzeyinde yer alır.
- ✓ 4. Fırat'ın evi marketin doğusunda, Merve'nin evinin bitişğinde yer alır.
- ✓ 5. Serap'ın evi Atatürk Caddesi üzerinde Ece'nin evinin kuzeyinde yer alır.
- ✓ 6. Caner'in evi Serap'ın evinin kuzeyinde yer alır.
- ✓ 7. Sude'nin evi Caner ve Serap'ın evinin batısındaki ilk evdir.
- ✓ 8. İpek'in evi Arda'nın evinin batısında Fırat'ın evinin güneyinde yer alır.
- ✓ 9. Umut'un evi marketin güneyinde, İpek'in evinin batısında yer alır.
10. Barış'ın evi Arda'nın evinin kuzeyinde, Fırat'ın evinin doğusunda yer alır.

K
B ← → D
G

EK 14. İnteraktif Uygulamaların Kullanımına İlişkin Görseller

EK 14.1. Ö1, Cep Telefonu Kullanarak Polis Merkezinini Ararken



EK 14.2. Ö3, Bilgisayardan Açtığı İnteraktif Uygulamalarda Okulunu Bulurken



EK 14.3. Ö1 ve Ö2 Akıllı Tahtada Türkiye'nin Yerini Gösterirken

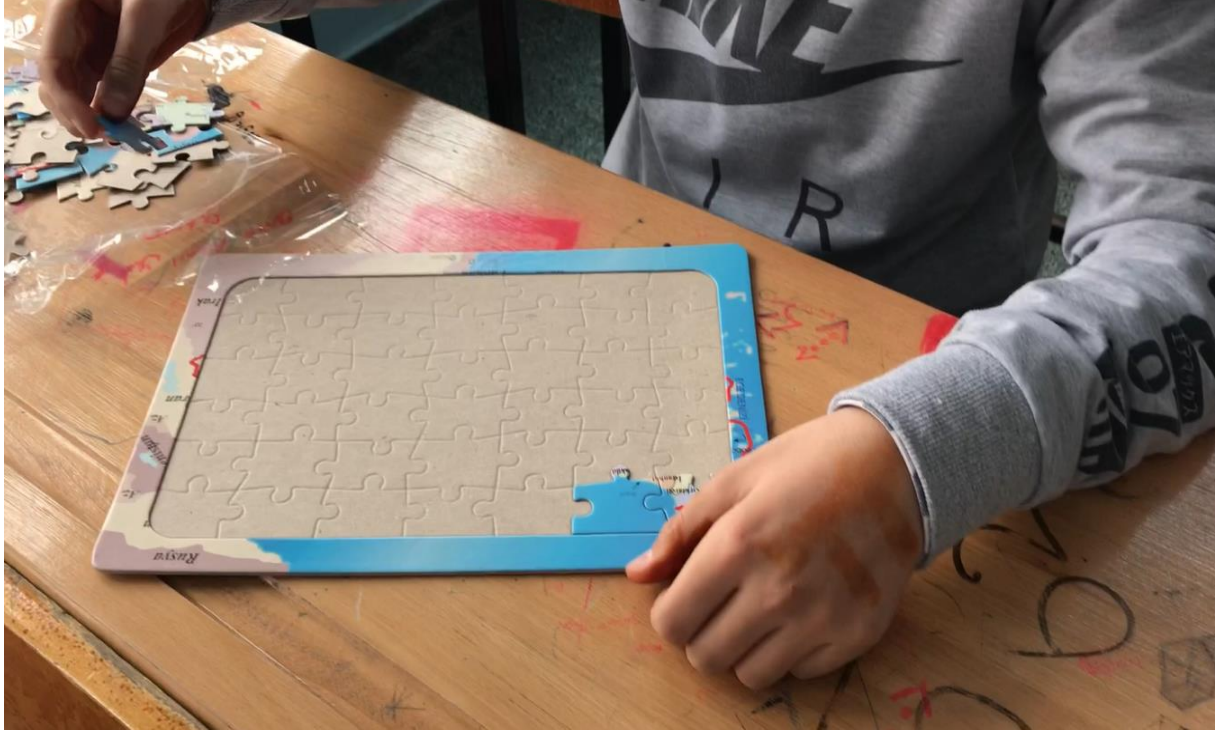


EK 14.4. Ö1, Araştırma Grubunda Olmayan Arkadaşlarının Evlerini Akıllı Tahtada Ararken



EK 15. Uygulama Anından Örnekler

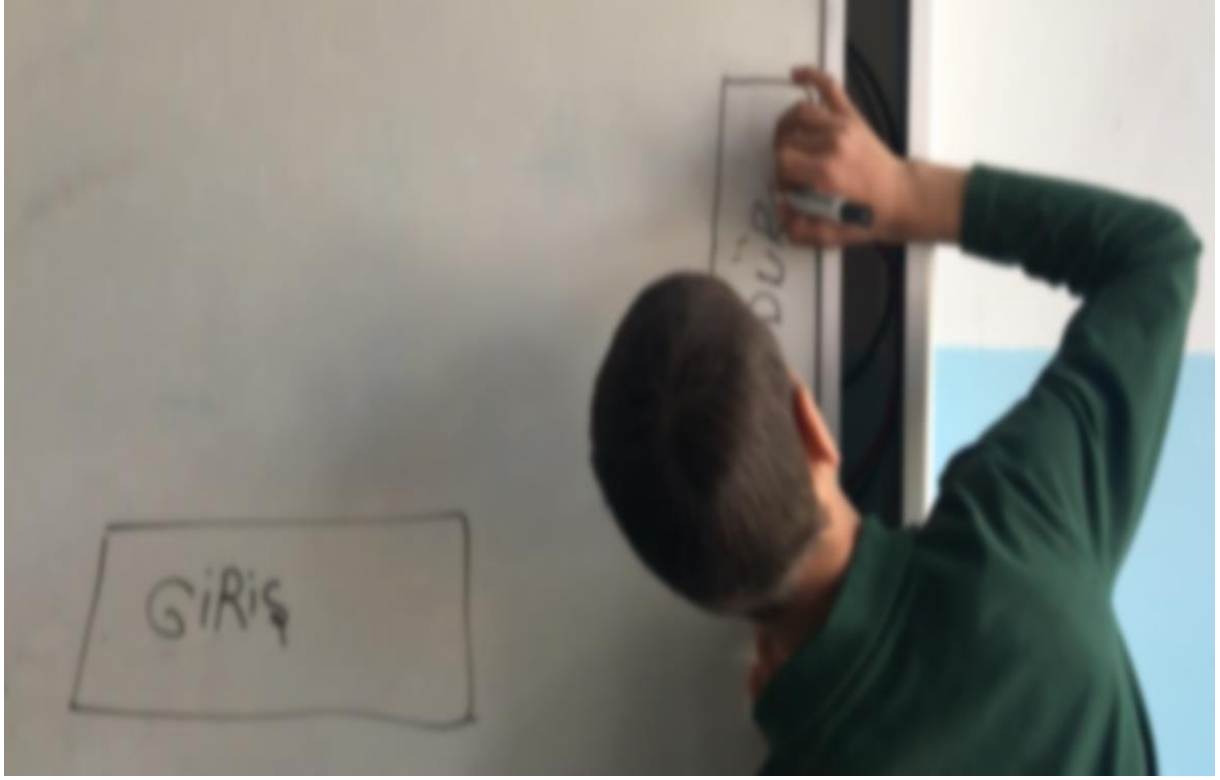
EK 15.1. Ö2 Türkiye Haritası Yapbozu Yaparken



EK 15.2. Ö1'e Verilen Yönergeler Doğrultusunda Okul Bahçesinde Saklanmış Yapboz Parçalarını Bulduktan Sonra Yerine Koyarken



EK 15.3. Ö3, Tahtaya Kat Krokisini Çizerken



EK 15.4. Ö2 Arkadaşlarına Ders Anlatırken



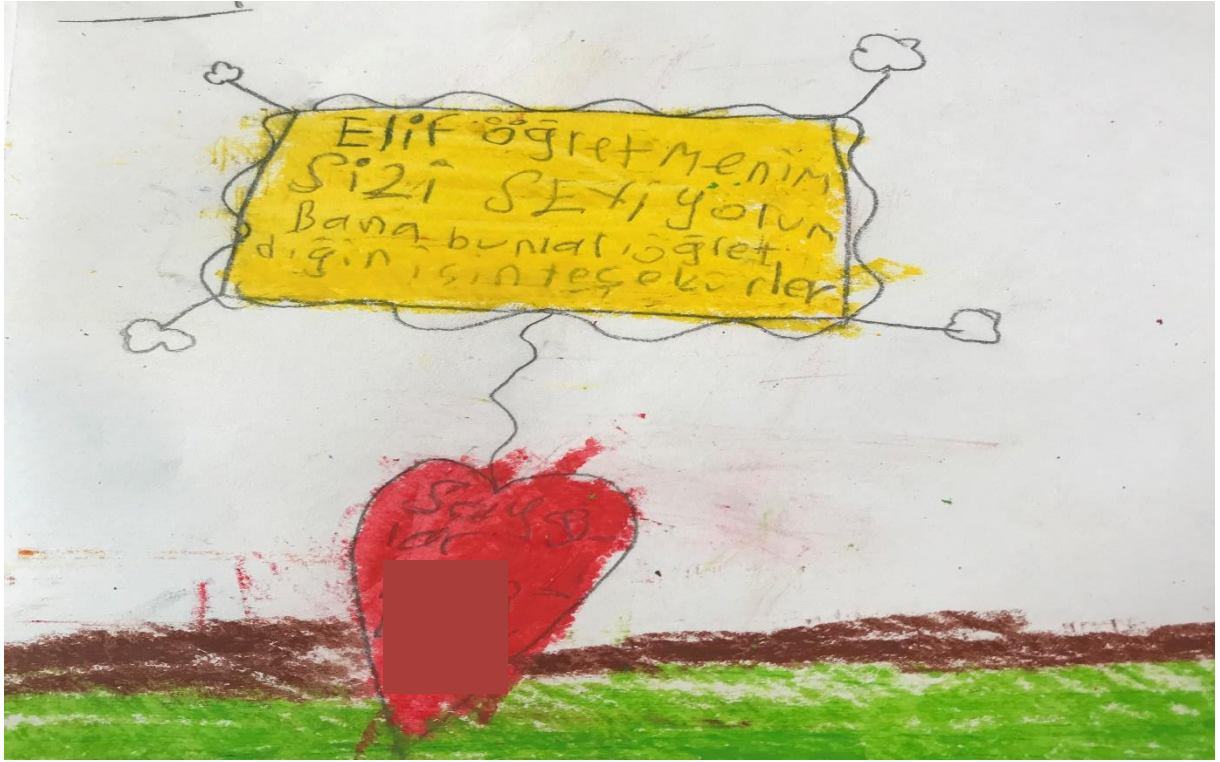
EK 15.5. Ö3 Kalıcılık Testini Cevaplarken



EK 15.6. Uygulama Anından



EK 15.7. Ö2'ye Ait Resim



EK 15.8. Ö1'e Ait Resim





GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..