



**ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN
SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİMİNE
YÖNELİK GÖRÜŞ VE DENEYİMLERİ**

Yüksek Lisans Tezi

Gözde Merve SERPEN

Eskişehir 2025

**ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN SOSYAL BİLGİLER DERSİ
ÖĞRETİMİNE YÖNELİK GÖRÜŞ VE DENEYİMLERİ**

Gözde Merve SERPEN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Özel Eğitim Ana Bilim Dalı

Zihin Engelliler Eğitimi Yüksek Lisans Programı

Danışman: Doç. Dr. Funda AKSOY

Anadolu Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Temmuz 2025

Eskişehir

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Gözde Merve Serpen'in "Özel Eğitim Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretimine Yönelik Görüş ve Deneyimleri" başlıklı tezi 02/07/2025 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca, Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Eğitimi Programında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

		<u>Ünvanı Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Üye (Danışman)	:	Doç. Dr. Funda AKSOY	
Üye	:	Dr. Öğr. Üyesi Çimen ACAR	
Üye	:	Dr. Öğr. Üyesi Fidan Güneş GÜRGÖR KILIÇ	

Prof. Dr. Nafiz Öncü CAN

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ÖZET

ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİMİNE YÖNELİK GÖRÜŞ VE DENEYİMLERİ

Gözde Merve SERPEN

Özel Eğitim Ana Bilim Dalı

Zihin Engelliler Eğitimi Yüksek Lisans Programı

Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Temmuz 2025

Danışman: Doç. Dr. Funda AKSOY

Bu araştırmanın amacı özel eğitim öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi öğretimine yönelik görüş ve deneyimlerinin belirlenmesidir. Araştırma nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik desen ile yürütülmüştür. Araştırma 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Kocaeli ilinin İzmit ilçesinde görev yapan 11 özel eğitim öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri katılımcı bilgi formu, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve araştırmacı günlüğü aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde MAXQDA 2020 paket programı kullanılarak tümevarımcı analiz yönteminden yararlanılmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde, katılımcıların genel olarak sosyal bilgiler dersinin öğretiminde öğrencileri için uygun amaçlar belirleyip uygun materyallerle onları öğretim sürecine dahil ettiği görülmüştür. Öğrencilerin performans düzeylerinin katılımcıların yöntem ve teknik seçimi ile materyal tercihlerini belirlediği görülmüştür. Katılımcılar başta materyal olmak üzere çeşitli alanlarda desteğe gereksinim duymaktadırlar. Katılımcılar sosyal bilgiler dersi program içeriğinin özel eğitim öğrencileri için uygun olmadığını, lisans döneminde aldıkları eğitimin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Kendilerini geliştirecek çalışmalar talep eden katılımcıların çoğu kendi yeterlilikleri ile ilgili olumlu görüş bildirirken olumsuz olarak da sosyal bilgiler dersi ile ilgili alan bilgisi eksikliği yaşadıklarını dile getirmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Özel eğitim, Özel eğitim öğretmenleri, Sosyal bilgiler öğretimi, Fenomenoloji.

ABSTRACT

SPECIAL EDUCATION TEACHERS' VIEWS AND EXPERIENCES REGARDING THE TEACHING OF SOCIAL STUDIES

Gözde Merve SERPEN

Department of Special Education

Programme in Education of Individuals with Intellectual Disabilities

Graduate School of Anadolu University, July 2025

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Funda AKSOY

The purpose of this research is to determine the opinions and experiences of special education teachers regarding teaching social studies. The research was conducted with a phenomenological design, which is one of the qualitative research designs. The research was conducted with the participation of 11 special education teachers working in the Izmit district of Kocaeli province in the 2023-2024 academic year. The data of the study were collected through the participant information form, semi-structured interviews and the researcher's diary. The inductive analysis method was used in the analysis of the data using the MAXQDA 2020 software package. When the research findings were examined, it was observed that participants generally set appropriate goals for their students in the teaching of social studies and involved them in the teaching process with appropriate materials. It has been observed that students' performance levels determine participants' choice of methods and techniques as well as their material preferences. Participants need support in various areas, primarily in terms of materials. Participants stated that the content of the social studies course program was not suitable for special education students and that the education they received during their undergraduate studies was inadequate. While most of the participants who requested studies to improve themselves expressed positive opinions about their own competencies, they also stated that they had a lack of field knowledge regarding the social studies course.

Keywords: Special education, Special education teachers, Social studies
education, Phenomenology.

TEŞEKKÜR

Bu tez çalışmasının ortaya çıkmasında yanımda olan ve bana destek veren kıymetli çok sayıda kişi bulunmaktadır. Herkesten önce, danışmanım olmayı kabul eden, akademik bir rehber olmanın ötesinde sabrı, içtenliği, güler yüzü ve samimiyeti ile örnek aldığım bana bu yolculukta güven veren, desteğini her zaman hissettiğim ve bu sürecin en büyük kazanımlarından biri olan Sayın Doç. Dr. Funda AKSOY’a çok teşekkür ederim.

Görüşme sorularımın hazırlanmasında uzman görüşlerini ve katkılarını esirgemeyen Prof. Dr. Murat DOĞAN, Doç. Dr. Dilruba KÜRÜM YAPICIOĞLU, Doç. Dr. Nuray ÖNCÜL, Doç. Dr. Veysel AKSOY ve Dr. Öğr. Üyesi Derya ÇIKILI SOYLU’ya çalışmama bilimsel katkılarından ötürü teşekkür ederim.

Tez jürimde yer almayı kabul ederek değerli vakitlerini ayıran saygıdeğer hocalarım Dr. Öğr. Üyesi Çimen ACAR ve Dr. Öğr. Üyesi Fidan Güneş GÜRGÖR KILIÇ’a katkıları için teşekkür ederim.

Tezimin inandırıcılık çalışmalarında emeği geçen ve desteklerini esirgemeyen sevgili arkadaşlarım Duygu ALKAŞI ve Fadime Göksu KINALI’ya en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Yoğun programlarına rağmen bana zaman ayırıp tez çalışmama katılmayı kabul eden değerli katılımcılarıma ayrıca teşekkür ederim.

Tez yazabilmek için sabır, emek, motivasyon ve bir de Ayfer KAYA gibi bir arkadaş gerekiyor. Bu süreçte bana verdiği cesaret ve yürekten desteği ile varlığını hep hissettiğim canım arkadaşım Ayfer KAYA’ya gönülden teşekkür ederim.

Hayatım boyunca koşulsuz sevgi ve sabırları ile yanımda olan sevgili annem Gülsen SERPEN ve babam İhsan SERPEN’e ne kadar teşekkür etsem az. Varlığınız, koşulsuz desteğiniz ve bana olan inancınız içimdeki en sağlam dayanak oldu.

Son olarak, ben tezimi yazarken yanımdan ayrılmayan dört ayaklı yoldaşım, gülen yüzü ve içten bakışları ile psikolojik destekçim olan sadık dostum Ares’e çok teşekkür ederim.

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmamın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “Bilimsel İntihal Tespit Programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Gözde Merve SERPEN

02/07/2025

ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ KULLANIM BEYANI

Bu tezi hazırlarken (ChatGPT, Gemini, DALL-E vb.) üretken yapay zekâ programlarından destek almadığımı beyan ederim.

Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Gözde Merve SERPEN

İÇİNDEKİLER

BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
TEŞEKKÜR	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vi
ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ KULLANIM BEYANI	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar DİZİNİ.....	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiv
KISALTMALAR DİZİNİ	xv
GİRİŞ	1
BİRİNCİ BÖLÜM	4
1 KURAMSAL ÇERÇEVE VE ARAŞTIRMANIN DAYANAKLARI.....	4
1.1 Sosyal Bilgiler	4
1.2 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı	5
1.3 Özel Eğitimde Sosyal Bilgiler	9
1.3.1 Hayat bilgisi dersi	10
1.3.2 Sosyal hayat dersi (Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği/otizmi olan öğrenciler için)	10
1.3.3 Sosyal hayat dersi (Görmeyen/az gören öğrenciler için)	11
1.3.4 Toplumsal uyum becerileri dersi	11
1.3.5 Birey ve çevre modülü.....	11
1.3.6 Toplumsal yaşam becerileri modülü (Zihinsel yetersizliği olan/otizm spektrum bozukluğu olan bireyler için)	12

1.3.7 Toplumsal yaşam becerileri modülü (Görme yetersizliği olan bireyler için)	12
1.4 Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılan Öğretim Yöntemleri ve Teknikleri	14
1.4.1 Doğrudan öğretim yöntemi	15
1.4.2 Eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemi	17
1.4.3 Sabit bekleme süreli öğretim yöntemi	19
1.4.4 Anlatım yöntemi	20
1.4.5 Soru-cevap yöntemi	21
1.4.6 Şematik düzenleyiciler	21
1.4.7 Kavram haritaları	24
1.4.8 Gösteri (Demonstrasyon)	26
1.4.9 Rol oynama (Dramatizasyon)	27
1.4.10 Gezi gözlem tekniği	28
1.4.11 Video modelle öğretim yöntemi	30
1.5 İlgili Araştırmalar	31
1.5.1 Sosyal bilgiler dersine ilişkin öğretmen görüşlerini/deneyimlerini yansıtan çalışmalar	31
1.5.2 Öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin görüşlerini yansıtan çalışmalar	33
1.5.3 Öğretmenlerin öğretim programına yönelik görüşlerini yansıtan çalışmalar	34
1.6 Gereksinim	35
1.7 Amaç	37
1.8 Önem	38
İKİNCİ BÖLÜM	40
YÖNTEM	40
2.1 Araştırmanın Dayandığı Paradigma	40

2.2 Araştırma Modeli.....	40
2.3 Katılımcılar	41
2.3.1 Katılımcıların belirlenmesi.....	41
2.4 Verilerin Toplanma Süreci.....	43
2.4.1 Görüşme sorularının oluşturulması.....	44
2.4.2 Gönüllü katılım ve katılımcı bilgi formu.....	45
2.4.3 Görüşmelerde etik kurallar	45
2.4.4 Görüşmeler.....	45
2.4.5 Araştırmacı günlüğü	46
2.5 Ortam	47
2.6 Verilerin Analizi	47
2.6.1 Analiz öncesi hazırlıklar	48
2.6.2 Verilerin analiz süreci	49
2.7 İnanırlılık	49
2.8 Araştırmacının Rolü	50
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	51
BULGULAR.....	51
3.1 Sosyal Bilgiler Dersinin Tanımı	52
3.2 Sosyal Bilgiler Dersi Nasıl Öğretiliyor?	55
3.2.1 Öğrencileri sürece dahil etme.....	56
3.2.2 Öğrenci için uygun materyal seçme.....	57
3.2.3 Öğrenci için uygun amaçlar seçme	58
3.2.4 Görsel ve işitsel destek sağlama.....	58
3.2.5. Konu anlatımı	59
3.2.6 Öğrenci performansı belirleme	59
3.2.7 Yakından uzağa konsepti.....	60
3.2.8 Tekrar yapma	60

3.2.9 Konuları analiz etme	61
3.2.10 Kullanılan yöntem ve teknikler	61
3.2.11 Yöntem ve tekniklerin tercih edilme nedenleri.....	66
3.2.12 Diğer yöntem ve tekniklerin tercih edilmeme nedenleri.....	67
3.2.13 Kullanılan materyaller	69
3.2.14 Materyallerin tercih edilme nedenleri	74
3.2.15 Materyal gereksinimleri.....	75
3.3 Öğrenme Sürecini Zorlaştıran Faktörler.....	78
3.3.1 Öğrenme sürecini zorlaştıran faktörlerin olmadığını söyleyenler	79
3.3.2 Öğrenme sürecini zorlaştıran faktörlerin olduğunu söyleyenler	79
3.4 Öğrenmeyi Kolaylaştırmak İçin Yapılan Uyarlamalar	84
3.4.1 İş birliği süreçleri.....	85
3.4.2 Konuyu kolaylaştırma.....	86
3.4.3 Öğretim sürecinde uyarlama.....	89
3.4.4 Yöntemlerde ve dersin sunumunda uyarlama.....	91
3.5 Destek Gereksinimi	93
3.6 Hazırbulunuşluğu Artırmaya Yönelik Uygulamalar.....	96
3.7 Derse Katılımı Artırmaya Yönelik Uygulamalar.....	99
3.8 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşler.....	102
3.8.1 Olumlu görüşler	103
3.8.2 Olumsuz görüşler	105
3.8.3 Program nasıl daha iyi olabilir?.....	106
3.9 Öğretmenlerin Lisans Eğitimlerine İlişkin Görüşleri.....	110
3.9.1 Dersin yeterliliği	111
3.9.2 Mesleki gelişim için yapılanlar	114
3.9.3 Hizmet içi eğitime katılma durumu	117

3.9.4 Hizmet içi eğitimlerin yararları	118
3.9.5 Hizmet içi eğitim dışında yapılabilecekler	120
3.10 Öğretmenlerin Kendi Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri.....	122
3.10.1 Olumlu görüşler	123
3.10.2 Olumsuz görüşler.....	124
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	126
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	126
4.1 Sonuç ve Tartışma.....	126
4.1.1 Sosyal bilgiler dersinin tanımı.....	126
4.1.2 Sosyal bilgiler dersi nasıl öğretiliyor?.....	128
4.1.3 Öğrenme sürecini zorlaştıran faktörler.....	136
4.1.4 Öğrenmeyi kolaylaştırmak için yapılan uyarlamalar	138
4.1.5 Destek gereksinimi.....	140
4.1.6 Hazırbulunuşluğu artırmaya yönelik uygulamalar	141
4.1.7 Derse katılımı artırmaya yönelik uygulamalar	142
4.1.8 Sosyal bilgiler dersi öğretim programına ilişkin görüşler	143
4.1.9 Öğretmenlerin lisans eğitimlerine ilişkin görüşleri.....	147
4.1.10 Öğretmenlerin kendi yeterliliklerine ilişkin görüşleri	149
4.2 Öneriler	151
4.2.1 Uygulamaya yönelik öneriler	151
4.2.2 İleriki araştırmalara yönelik öneriler.....	152
KAYNAKÇA.....	153
EKLER	
ÖZ GEÇMİŞ	

TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 1.1 Şematik Düzenleyici Çeşitleri.....	23
Tablo 2.1 Katılımcı Bilgileri.....	42-43
Tablo 2.2 Görüşme Takvimi.....	46
Tablo 3.1 Temalar ve Alt Temalar.....	51-52



ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 1.1	Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarının Türkiye’deki Tarihsel Gelişimi	6
Şekil 2.1	Analiz Süreci	48
Şekil 3.1	Sosyal Bilgiler Dersinin Tanımına İlişkin Katılımcı Görüşlerinden Oluşan Kelime Bulutu	52
Şekil 3.2	Sosyal Bilgiler Dersinin Nasıl Öğretildiğine İlişkin Katılımcı Görüşlerinden Oluşan Kelime Bulutu	56
Şekil 3.3	Sosyal Bilgiler Dersinin Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Tekniklere İlişkin Katılımcı Görüşlerinden Oluşan Kelime Bulutu	62
Şekil 3.4	Sosyal Bilgiler Dersinin Öğretiminde Kullanılan Materyallere İlişkin Katılımcı Görüşlerinden Oluşan Kelime Bulutu	69
Şekil 3.5	Öğrenme Sürecini Zorlaştıran Faktörlere İlişkin Katılımcı Görüşlerinden Oluşan Kelime Bulutu	79
Şekil 3.6	Öğrenmeyi Kolaylaştırmak İçin Yapılan Uyarlamalara İlişkin Katılımcı Görüşlerinden Oluşan Kelime Bulutu	85
Şekil 3.7	Sosyal Bilgiler Dersinin Öğretiminde Destek Gereksinimine İlişkin Katılımcı Görüşlerinden Oluşan Kelime Bulutu	93
Şekil 3.8	Sosyal Bilgiler Dersine Hazırbulunuşluğu Artırmaya Yönelik Katılımcı Görüşlerinden Oluşan Kelime Bulutu	96
Şekil 3.9	Derse Katılımı Artırmaya Yönelik Uygulamalara İlişkin Katılımcı Görüşlerinden Oluşan Kelime Bulutu.....	100
Şekil 3.10	Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına İlişkin Katılımcı Görüşlerinden Oluşan Kelime Bulutu	103
Şekil 3.11	Öğretmenlerin Lisans Eğitimlerine İlişkin Görüşlerinden Oluşan Kelime Bulutu	110
Şekil 3.12	Öğretmenlerin Kendi Yeterliliklerine İlişkin Katılımcı Görüşlerinden Oluşan Kelime Bulutu	122

KISALTMALAR DİZİNİ

AYÇ	: Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi
BEP	: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı
BİLSEM	: Bilim ve Sanat Merkezi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
NCSS	: National Council for the Social Studies [Ulusal Sosyal Bilgiler Konseyi]
ÖEHY	: Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği
RAM	: Rehberlik ve Araştırma Merkezi
TDK	: Türk Dil Kurumu
TYÇ	: Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi
vb.	: Ve benzeri
vd.	: Ve diğerleri

GİRİŞ

İnsanlar dünyaya geldiklerinde birbirlerinden farklı özellikler gösterirler. Bu durum, birbirine çok benzeyen eş yumurta ikizleri için bile geçerlidir. Çünkü herkes kendine has ve başkalarından farklılaşan bireysel özelliklere sahiptir. Bu farklılıklar genelde kişilerin günlük yaşam etkinliklerini yerine getirmesine ya da eğitim imkanlarından beklenen şekilde yararlanmasına engel olmaz. Fakat bazen, birden fazla gelişim alanında farklılık gösteren bireyler söz konusu olur. Özel gereksinimli olarak ifade edilen bu bireyler için hem günlük yaşamda hem de eğitim ortamlarında farklı yaklaşımlar uygulanması ve özel eğitim hizmetlerinin sunulması gerekir (Metin, 2018, s. 1).

Özel gereksinimli bireylerin sahip oldukları yeterliliklere ve özelliklerine bağlı olarak ihtiyaçlarına uygun eğitim olanaklarından yararlanabilmeleri için bazı sınıflandırmalara tabi olduğu bilinmektedir (Çıkılı, 2019). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine (ÖEHY) (2006, 2010, 2012) göre özel gereksinimli bireyler; zihinsel yetersizlik, görme yetersizliği, işitme yetersizliği, birden fazla yetersizlik, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, dil ve konuşma güçlüğü, duygusal ve davranış bozukluğu, ortopedik yetersizlik, otistik, özel öğrenme güçlüğü, serebral palsi, süregen hastalık ve üstün yetenek olarak sınıflandırılır (Mill Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006; 2010; 2012a, s. 1-3). Son yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde (2018) ise; zihinsel engelli birey, otizmi olan birey, bedensel engelli birey, görme engelli birey, işitme engelli birey, özel yetenekli birey şeklinde bir sınıflandırma yapıldığı görülmektedir. Bu yönetmelikte, birden fazla yetersizliği olan birey, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan birey, dil ve konuşma güçlüğü olan birey, duygusal ve davranış bozukluğu olan birey, özel öğrenme güçlüğü olan birey, serebral palsili birey, süregen hastalığı olan birey gibi ifadeler yönetmelikten çıkarılmış olmasına rağmen “Eğitsel Değerlendirme ve İstek Formu” kısmında bu yetersizlik türlerine ilişkin değerlendirme alanlarının yer aldığı görülmektedir (MEB, 2018a).

Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik bir değişiklik meydana getirme sürecidir. Ayrıca eğitim aracılığıyla, bireylerin, bazı bilgi, beceri ve tutumları kazanması ve bunların geliştirilmesi amaçlanır (Çelik, 2006; Özyurt-Eylen, 2019; Uçar, 2019). Eğitim aracılığıyla tüm bireylere fırsat eşitliği sunulduğundan özel gereksinimli bireylerin de tipik gelişim gösterenler gibi beceriler kazanabilmesi için

devlet tarafından özel eğitim hizmetlerinin sağlanması gerekmektedir (Topçu ve Katılmış, 2003, s. 49).

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine göre (MEB, 2018a) 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 sürdürülen eğitim” şeklinde ifade edilmiştir (s. 2). Aynı yönetmeliğin 7. maddesinde ise, özel gereksinimli bireylerin tanılama ve değerlendirme işlerinin Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde (RAM) oluşturulan Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu tarafından yapıldığı ifade edilmiştir. Birey yapılan değerlendirme ve tanılama işlemleri sonrası kendisi için en uygun eğitim ortamına yerleştirilir.

Özel gereksinimli bireylerin eğitsel ihtiyaçlarının en üst düzeyde karşılanabilmesi ve kendisi için en uygun eğitim ortamına yerleştirilmesinin temelinde en az kısıtlayıcı ortam vardır. En az kısıtlayıcı ortam, öğrencilerin genel eğitim sınıflarında kendi akranları ile eğitim almalarını desteklerken, öğrenci için daha iyi sonuçlar doğuracaksa özel eğitim sınıfları, gündüzlü ve yatılı özel eğitim okulları ya da öğrencinin evine en yakın kurum ve mekân gibi farklı ortamlarda eğitim almasına da imkân sağlar (Diken ve Batu, 2022; Ökcün-Akçamuş, 2018). Bu eğitim ortamlarından biri olan özel eğitim sınıfları, okul çağındaki özel gereksinimli öğrencilere sunulan eğitim hizmet modellerinden birisidir. Bu sınıflar, tipik gelişim gösteren öğrencilerin devam ettikleri okullarda aynı tür yetersizliğe sahip özel gereksinimli öğrenciler için açılan sınıflardır. Bu sınıflarda genel eğitim müfredatı takip edilir ve özel gereksinimli öğrenciler için de bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanır. Bu uygulama; resim, müzik, beden eğitimi gibi bazı derslerde özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarına yarı zamanlı katılımı ile gerçekleşebileceği gibi özel gereksinimli öğrencilerin tipik gelişim gösteren akranları ile yalnızca teneffüslerde bir araya gelmesi şeklinde tam zamanlı olabilir (Ökcün-Akçamuş, 2018).

Özel eğitim sınıfları da dahil tüm eğitim ortamlarında özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarını dikkate alarak özel eğitim hizmeti sunan kurum ve öğretmenler, öğrencilerin günlük yaşam becerilerini, bağımsız yaşama katılımını, öz bakım becerilerini, sosyodilbilimsel yeterliliklerini ve akademik becerilerinin geliştirilmesini hedefler (Mengi

ve Öpengin, 2021). Dolayısıyla özel eğitim, bireyin gelişimsel, akademik ve sosyal alanlardaki ihtiyaçlarına göre farklılaştırılmış öğretim süreçlerini kapsar. Özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde, bireysel farklılıkların dikkate alındığı ve bu bireylerin var olan performanslarını en üst düzeyde geliştirmeyi amaçlayan öğretim programlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda, özel eğitimde kullanılacak öğretim programlarının sistematik, bireyselleştirilmiş ve ölçülebilir hedefler içermesi zorunludur (Kirk vd., 2015). Özel eğitimde öğretim programları, öğretmenlerin sistematik öğretim uygulamalarını gerçekleştirebilmesi, öğrencinin ilerlemesini izleyebilmesi ve gelişimini değerlendirebilmesi açısından da büyük önem taşır. Eğitimde süreklilik ve tutarlılığı sağlamak, farklı öğretmen ve uzmanlar arasında ortak bir anlayış geliştirmek için programlara ihtiyaç vardır (Hallahan vd., 2019).

Özel eğitimde öğretim programları; bireyselleştirilmiş, hedef odaklı ve sistematik öğretimi mümkün kılarak, özel gereksinimli bireylerin öğretim süreçlerini düzenlerken aynı zamanda öğrencilerin kendilerini toplumla bütünleşmiş hissetmeleri ve toplumla uyumlu ve bağımsız bireyler olmaları için özel eğitim programlarına sosyal hayatla entegre olan konular eklenmelidir. Bu şekilde özel gereksinimli bireylerin toplumla özdeşleşmesi sağlanır. Öğrencilerin sosyal hayatla entegre olmasını sağlayan ve etkili vatandaşlar olmasına yönelik belirli bilgi, beceri ve değerlerin kazandırıldığı derslerden birisi de sosyal bilgilerdir (Deveci, 2018; Yıldırım ve Özmen, 2022). Özel eğitim gereksinimi duyan bireyler açısından sosyal bilgiler dersi, akademik bilgi ediniminden öte, yaşam becerilerinin, toplumsal uyumun ve bağımsız yaşamın desteklenmesi açısından da kritik bir role sahiptir. Bu çalışmada özel eğitim sınıflarında görev yapan özel eğitim alan öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi öğretimine yönelik görüş ve deneyimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda birinci bölüm içerisinde kuramsal çerçeveye, ilgili araştırmalara, araştırma gereksinimine, araştırmanın amacına ve önemine yer verilmiştir.

BİRİNCİ BÖLÜM

1 KURAMSAL ÇERÇEVE VE ARAŞTIRMANIN DAYANAKLARI

1.1 Sosyal Bilgiler

Sosyal bilimlerin farklı alanlarına ait konuları kapsayan sosyal bilgiler dersi, 1916'da Amerika Birleşik Devletleri'nde "sosyal bilgiler" ismini alarak okutulmaya başlanmıştır. İlerleyen dönemlerde dünyanın farklı ülkelerinin okul programlarında yerini alan ders, ülkemizde ise 1968'ten itibaren "sosyal bilgiler" ismi ile okul programlarındaki yerini almıştır (Aslan, 2016).

Sosyal bilgilerin herkes tarafından kabul gören kesin bir tanımı yoktur. Birbirinden farklı görüşleri savunan kişiler sosyal bilgilerin temel amacı üzerinde uzlaşamamıştır (Doğanay, 2008, s. 80). Ancak sosyal bilgiler dersinin öğretim programlarında yer almasının ardından 1916'da sosyal bilgilerin açık bir tanımı yapılmıştır. *"Sosyal bilgiler, konusu doğrudan insan toplumunun organizasyonu ve gelişimi ve sosyal grupların bir üyesi olarak insanla ilgili olanlar olarak kabul edilmektedir."* (Dunn, 1916, s. 9). Bir başka tanım da sosyal bilgiler; kritik toplumsal sorunlarda, karar verme, problem çözme ve vatandaşlık becerilerinin kazandırılması amaçlanan sosyal ve beşerî bilimlere ait kavramların entegre edildiği disiplinler arası bir çalışma şeklinde ifade edilmiştir (Barth, 1993). Sosyal bilgiler eğitimcileri, sosyal bilgilerin temel amacını, demokratik toplum düzeninin devamı için gençlerin toplumsal yaşama katılımına hazırlık olduğuna inanmaktadır (Rose ve Fernlund 1997).

Farklı bakış açıları söz konusu olsa da sosyal bilgiler için en kapsamlı tanım Amerikan Ulusal Sosyal Bilgiler Konseyi tarafından yapılmıştır.

Sosyal bilgiler; vatandaşlık yeterliliklerini geliştirmek için sosyal bilimler ve beşerî bilimlerin entegre çalışmasıdır. Okul programı içinde sosyal bilgiler; antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyaset bilimi, psikoloji, din ve sosyoloji gibi disiplinlerin yanı sıra beşerî bilimleri matematik ve doğa bilimlerinden uygun içeriklerden süzülen koordineli, sistematik bir çalışma alanı sağlar. Sosyal Bilgilerin başlıca amacı, gençlerin birbirlerine bağımlı bir dünyada, kültürel çeşitlilikleri olan demokratik bir toplumun vatandaşları olarak kamu yararını gözetken bilinçli ve mantıklı kararlar alma yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olmaktır (National Council for the Social Studies [NCSS], 1994).

Türkiye’deki bakış açılarına odaklandığımızda ise; Sönmez (2010) sosyal bilgileri; tarih, hukuk, antropoloji, eğitim, sosyoloji, psikoloji, felsefe, ekonomi, coğrafya gibi disiplinlerin ortak birleşimi olarak ele alınabilecek bir disiplin olarak görmüştür. Çünkü sosyal hayatı düzenleyen tüm ilke ve genellemeler sosyal bilgilerin konusu olabilir. Ülkemizde sosyal bilgiler öğretimi ile çalışma yapan bir diğer isim olan Doğanay (2008) sosyal bilgilerin bireylerin toplumsallaşmasına katkı sağladığını ve demokrasiye katılımı amaçlayan vatandaşlık becerilerini geliştirmeyi hedeflediğini belirtmiştir.

Türkiye’de sosyal bilgiler ile ilgili en kapsamlı tanım Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılmıştır.

Sosyal bilgiler, bireyin toplumsal var oluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgileri konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleşmesini içeren; insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersi (MEB, 2005).

Sosyal bilgiler ile ilgili tanımlar incelendiğinde özellikle hak ve sorumluluk kavramlarını içeren vatandaşlık eğitimi, vatandaşlık becerileri, demokrasi, sosyal bilimler, sosyalleşme, sosyal ve fiziki çevre ile etkileşim, geçmiş, bugün ve gelecek arasında bağ kurma, interdisipliner öğretim kavramlarının vurgulandığı görülmektedir.

1.2 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı

Sosyal bilgiler dersinin tam olarak ne zaman ve nerede başladığı bilinmemektedir. Fakat insanlar doğdukları andan ölümlerine kadar sosyal bir ortamda bulunur. Bu süreçte yiyecek bulmak, yemek, içmek, korunmak, kendini savunmak gibi bilgi, beceri ve duygular kazanır. Bu kazanımlar doğa ve toplum içerisinde gerçekleştiğinden sosyal bilgilerin de insanlığın yaşamı kadar eski olduğu söylenebilir (Sönmez, 2010).

Ülkemizde ilk kez Sultan II. Abdülhamid (1876-1909) zamanında sosyal bilgiler adıyla olmasa da sosyal bilgiler programlarının kapsamına giren dersler tarih ve coğrafya dersleri olarak ilkokul programlarında yer almıştır (Öztürk vd., 2014). Türkiye Cumhuriyeti’nin ilk yıllarında ise yeni rejimin niteliklerine uygun vatandaşlar yetiştirmek temel amaç olarak görüldüğünden cumhuriyet rejiminin ilkelerini benimsetmek ilköğretimin en temel amaçlarından biri olmuştur (Çağlar, 1999’dan aktaran Budak ve

Budak, 2014, s. 58). Cumhuriyet rejiminin ilk programında sosyal bilgiler dersine alternatif olarak tarih, coğrafya ve musâhabât-ı ahlâkiyye ve malûmât-ı vataniyye dersleri yer almıştır (Keskin ve Coşkun-Keskin, 2013). 1924 programındaki musâhabât-ı ahlâkiyye ve malûmât-ı vataniyye dersleri 1926’da Yurt Bilgisi adıyla değiştirilmiştir. 1926 programında çeşitli dönemlerde değişiklikler yapılsa da bu program 1962 yılına kadar gelmiştir (Bilgili, 2019).

Sosyal bilgiler dersinin cumhuriyet tarihinde bir öğretim programında yer almasının ardından öğretim programlarının 1968 tarihinden itibaren çeşitli yıllarda yenilendiği veya güncellendiği görülmektedir. Şekil 1.1’de sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının kronolojisi ve programlarda yer alan bazı odak noktalar gösterilmiştir.

Şekil 1.1

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarının Türkiye’deki Tarihsel Gelişimi



Şekil 1.1’de sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının Türkiye’deki tarihsel gelişimi 1968 yılından 2023 yılına kadar sunulmuştur. Şekil 1.1 bu süreçle ilişkin genel bir bakış açısı sağlasa da aşağıda programlardaki değişim süreci ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

Cumhuriyet döneminde yayımlanan ilkokul programlarımızdan en önemlisi ve uzun soluklu olanı 1968 tarihli programdır. 1962 öncesi ilkokul programlarında ayrı disiplinler olarak ele alınan tarih, coğrafya, yurttaşlık bilgisi dersleri 1968 tarihli İlkokul Programı'nda ise Sosyal Bilgiler adını almıştır (Keskin, 2012). Böylece ilk kez 4. sınıflarda haftada beş saat; 5. sınıflarda ise haftada dört saat sosyal bilgiler dersi okutulması kararı alınmıştır (Turan, 2016). Sosyal bilgiler dersinin ilkokul programlarında yer almasının ardından tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisine olan bağları gerekçesiyle ortaokullarda da sosyal bilgiler dersinin düzenlenmesi hızlanmıştır (MEB, 1969, s. 436)

Talim ve Terbiye Kurulu'nun 1985 senesinde aldığı kararla ortaokullardaki sosyal bilgiler dersi kaldırılarak bunun yerine milli tarih, milli coğrafya ve vatandaşlık bilgileri dersleri konulmuştur (MEB, 1985, s. 341). 1997'de sekiz yıllık zorunlu eğitim uygulamasının başlatılmasıyla milli tarih ve milli coğrafya dersleri kaldırılmış ve 1998 senesinde 4 ile 7. sınıfları kapsayacak şekilde yeniden sosyal bilgiler dersi öğretim programındaki yerini almıştır (Bilgili, 2019).

Yeni bir asır başlarken çok sayıda ülke eğitim sisteminde köklü değişiklikler yapma kararı almıştır. Türkiye'de de bu değişim kendisini hissettirmiş ve öğretim programı, iktisadi, politik ve kültürel alanları etkileyecek şekilde girişimler gerçekleştirilmiştir (Akınoğlu, 2008, s. 170). Dolayısıyla 2005 senesindeki sosyal bilgiler öğretim programının geliştirilmesinde 2000'li yıllardaki gelişmeler etkili olduğu söylenebilir. Avrupa Birliği'ne giriş çabaları, evrenselleşmeye dönük gelişmeler, Millî Eğitim Bakanlığı'nın muasırlaşma çalışmaları sonucunda yeni bir sosyal bilgiler öğretim programı geliştirilmiştir (Çiydem ve Kaymakçı, 2021, s. 188). Avrupa Birliği'ne giriş çabalarının eğitim programına yansması şu şekilde olmuştur: Öğrencilere demokratik tutumların kazandırılmak istenmesi ve cinsiyet temelinde ayrımcılık yapılmaması yönünde farkındalık oluşturulması şeklindedir (Ulubey, 2021, s. 440). Hazırlanan ilköğretim programı 2004-2005 eğitim-öğretim döneminde dokuz şehirde pilot uygulamaya koyulmuştur ve 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren tüm Türkiye'de uygulanmıştır (Gültekin vd., 2013, s. 25).

İnsan doğası gereği birbiri ile ilintili olanları holistik bir şekilde algılamaya yatkın olmasına rağmen 2005 sosyal bilgiler öğretim programında “öğrenme alanı”, “etkinlik

örnekleri”, “tematik bakış açısı”, “kazanım” ve “açıklamalar” gibi yeni unsurlar yer alırken eski programlardaki “ünite” anlayışı devam etmiştir (Semenderoğlu ve Gülersoy, 2005, s. 144). Ünite temelinde ifade edilen kazanımlar davranış temelli olmadığı için yapılandırmacı yaklaşım zemini ile uyumludur (Doğanay, 2008, s. 90). Bu program hem yapılandırmacı yaklaşımı yansıtmaması hem de sosyal bilgileri disiplinler arası bir bakış açısıyla yeniden ele alması gibi nedenlerle önemlidir. Programda yer alan on yedi hedefte vatandaşlık, tarih, coğrafya ve bilimsel süreç becerilerinin öne sürüldüğü görülmüştür (Akpınar ve Kaymakçı, 2012, s. 609).

Bilimsel ve teknolojik yeniliklere bağlı olarak yaşanan sorunlar ve ülkemizde 4+4+4 eğitim sistemine geçilmesi sebebiyle 2005 sosyal bilgiler öğretim programını güncellemek için hazırlıklar başlatılmıştır (Çiydem ve Kaymakçı, 2021, s. 189). Zorunlu eğitime yönelik bu uygulama ile “ilköğretim” ifadesi yerine “ilkokullar” ve “ortaokullar” ifadesi kullanılmaya başlanmıştır. Uygulama sonrası ilkokulların 3. sınıfında dört saat okutulan hayat bilgisi dersi üç saate indirilirken 4. sınıflardaki sosyal bilgiler dersine ek olarak iki saat insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi eklenmiştir (Çatak, 2015, s. 90). Çeşitli düzenlemeler yapıldıktan sonra 2015 sosyal bilgiler öğretim programı taslak biçimiyle ilgililerin görüşlerine sunulmuştur (Bekdemir ve Polat, 2016, s. 145). Bu süreçte öğretim programları Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (AYÇ) kapsamında gözden geçirilerek kültürel bütünlüğümüze adapte olması açısından Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) oluşturulmuştur (Yalçın, 2023, s. 68).

Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi kapsamında 2018 sosyal bilgiler öğretim programında sekiz anahtar yetkinlik yer almıştır. Bu anahtar yetkinlikler: “anadilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade” olarak belirtilmiştir. Programda ayrıca özel amaçlara, temel becerilere, değerler eğitime, programın uygulanmasında dikkat edilecek hususlara, öğrenme alanları ve bu öğrenme alanları ile ilgili sürelerle ve kazanımlara yer verilmiştir (MEB, 2018b).

Kazanımların gerçekleştirilmesi için bazı temel ilkeler vardır. Bu temel ilkeler “yerellik, güncellik, disiplinler arası, yansıtıcı sorgulama, geçmiş-bugün-gelecek bağlantısı, zaman-süreklilik-değişim ve esneklik” şeklinde belirtilmiştir (MEB, 2023). Bu temel ilkeleri

Safran (2015, s. 8), “etkili vatandaşlık, kültürleme, yöntem ve zaman (geçmiş, bugün, gelecek) olarak belirtirken Tay (2018, s. 7) “etkili vatandaş yetiştirme, kültürleme, çocuğa görelilik, bilgi temeli, yöntem, zaman (geçmiş, bugün, gelecek) ile alan ve ders boyutu” olarak ifade etmiştir. Temel beceriler ve değerler eğitimi bağımsız bir ders veya konu alanı olarak değil tüm derslerle tümleşik olarak verilmiştir (Öztürk ve Kafadar, 2020, s. 112). Kazanımlar ise öğrenciler için hedeflenen bilgi, beceri ve değerleri içerecek şekilde düzenlenmiştir (Turan, 2019, s. 169). Bu çerçevede 2018 Sosyal bilgiler dersi öğretim programında “Birey ve Toplum, Kültür ve Miras, İnsanlar, Yerler ve Çevreler, Bilim, Teknoloji ve Toplum, Üretim, Dağıtım ve Tüketim, Etkin Vatandaşlık ve Küresel Bağlantılar” olmak üzere yedi tane öğrenme alanına yer verilmiştir (MEB, 2018b).

Türkiye’deki sosyal bilgiler öğretim programı 2023 yılından itibaren yeni bir kimliğe bürünmesine ve bazı kazanım ifadelerinde değişiklik olmasına rağmen genel yapısı 2018 sosyal bilgiler öğretim programındaki düzeni korumaktadır (MEB, 2023). Genel olarak sosyal bilgiler programı, sosyal bilgiler dersinin içerdiği konuları çocuklara ve gençlere aktarmak için düzenlenir (Crockett, 1976, s. 8).

1.3 Özel Eğitimde Sosyal Bilgiler

İlkokulların 1, 2 ve 3. sınıf kademelerinde öğrenim gören çocukların toplumsal hayattaki olay ve olguları bütüncül olarak algılamaları sebebiyle bu dönemde dersler sosyal bilgiler ya da fen bilimleri şeklinde ayrılmamıştır, bunun yerine hayat bilgisi dersi verilmektedir (Sönmez, 2016, s. 1).

Özel gereksinimli öğrencilere yönelik müfredatlar incelendiğinde ise sosyal bilgiler dersi ile bağlantılı olarak hayat bilgisi dersi, sosyal hayat dersi, toplumsal uyum becerileri dersi, birey ve çevre modülü ve toplumsal yaşam becerileri modülü programlarına yer verildiği görülmektedir. Ayrıca genel eğitim okullarının yanı sıra görme engelli öğrenciler için, işitme engelli öğrenciler için ve hafif düzeyde zihinsel yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler için hazırlanan programlarda 1, 2 ve 3. sınıf kademelerinde hayat bilgisi; 4, 5, 6 ve 7. sınıf kademelerinde ise sosyal bilgiler derslerine yer verildiği görülmektedir (Gezer-Demirdağlı, 2022, s. 136).

1.3.1 Hayat bilgisi dersi

Hayat bilgisi dersi orta-ağır zihinsel engeli ve otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler için hazırlanan ve özel eğitim uygulama okulu 1. kademe öğretim programı içerisinde yer alan on dört dersten biridir. Hayat bilgisi dersinde ev, aile, okul gibi çocuğun yakın çevresinden seçilen konuların kapsamı çocukların gelişim süreçlerine göre her yıl daha detaylı olarak ele alınmaktadır. Bu ders Türkiye’de 4.sınıftan itibaren sosyal bilgiler adı altında devam eder, konu ve kazanımlar ise daha özel ve derinlemesine işlenir (Kabapınar, 2022, s. 1).

Dersin temel amacı öğrencilere öz bakım becerileri kazandırmanın yanı sıra kendini, yakın çevresini ve dünyayı tanımasını sağlamaktır. Hayat bilgisi dersi özel eğitim uygulama okulu 2. kademede “Günlük Yaşam Becerileri”, özel eğitim uygulama okulu 3. Kademede ise "Bağımsız Yaşam Becerileri" adı altında düzenlenmiştir. Hayat bilgisi dersi 11 öğrenme alanından oluşmaktadır. Bu öğrenme alanları: “Öz bakım becerileri, vücudunu tanıma, aile ve yakın çevreyi tanıma, okulu ve sınıfı tanıma, trafik ve yaya becerileri, canlı ve cansız varlıklar, dünyamız ve gök cisimleri, zaman, meslekler, millî değerler, belirli gün ve haftalardır.” (MEB, 2018c, s. 17).

1.3.2 Sosyal hayat dersi (Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği/otizmi olan öğrenciler için)

Sosyal hayat dersi özel eğitim meslek okuluna devam eden hafif düzeyde zihinsel yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler için hazırlanan öğretim programında yer alan on dersten biridir. Sosyal hayat dersi özel eğitim meslek okulu 9, 10, 11 ve 12.sınıf kademelerinde haftada iki saat olacak şekilde düzenlenmiştir. Dersin temel amacı, öğrencilerin kendilerini ve çevrelerini tanıma, bilinçli ve sağlıklı yaşama, toplum içerisinde uygun kabul edilen davranışları sergileme, kendisi ve çevresi için risk içeren durum ve davranışlardan kaçınma becerilerini kazandırmaktır. Sosyal hayat dersi 8 öğrenme alanından oluşmaktadır. Bu öğrenme alanları: “Toplumsal yaşam becerileri, duygu ve davranış yönetimi, kendini ve kişisel haklarını koruma, güvenli hayat, sağlıklı hayat, ülkemiz ve yaşadığımız yer, bilinçli üretim ve tüketim, serbest zamandır.” (MEB, 2022, s. 10-14).

1.3.3 Sosyal hayat dersi (Görmeyen/az gören öğrenciler için)

Özel eğitim meslek okuluna devam eden, görmeyen ya da az gören öğrenciler için hazırlanan öğretim programında yer alan sosyal hayat dersi hafif düzeyde zihinsel yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler için hazırlanan programda olduğu gibi aynı amaçları ve becerileri kazandırmayı hedefler. Sosyal hayat dersi, görmeyen ya da az gören öğrenciler için de 9, 10, 11 ve 12.sınıf kademelerinde haftada iki saat olacak şekilde düzenlenmiştir (MEB, 2024, s. 20).

1.3.4 Toplumsal uyum becerileri dersi

Özel eğitim ilkokulları ve ortaokullarının görme engelli öğrenciler için, işitme engelli öğrenciler için, bedensel engelli öğrenciler için ve hafif düzeyde zihinsel yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu olan öğrencileri için hazırlanan toplumsal uyum becerileri dersi öğretim programı 1. sınıftan başlayarak 4.sınıfa kadar devam edecek şekilde hazırlanmıştır. Öğrencilerin toplum içerisinde bağımsız olmasına destek olmak amacıyla ders konuları beslenme, öz bakım ve günlük yaşam becerilerini içerecek şekilde bölümlere ayrılmıştır. Ders programı 16 genel amaç ve bu genel amaçların kazandırılmasına hizmet eden 134 özel amaç içermektedir. Program çerçevesinde öğrenciye kazandırılmak istenen beceriler için okul-aile iş birliğinin sağlanması öğrenilenlerin günlük yaşama entegresini kolaylaştıracak niteliktedir (MEB, 2012b).

Özel gereksinimli öğrencilerin yaş ve gelişim düzeylerine göre yerleştirildikleri öğretim kurumlarında sosyal bilgiler dersi ile ilişkili beceri ve kazanımların hayat bilgisi dersi, sosyal hayat dersi ve toplumsal uyum becerileri dersleri aracılığıyla öğrencilere sunulduğu görülmektedir.

İzleyen başlıkta sosyal bilgiler dersi ile ilişkili olan ve Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde uygulanan destek eğitim modüllerinden bahsedilecektir.

1.3.5 Birey ve çevre modülü

Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün zihinsel yetersizliği olan bireyler için Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde uygulanmak üzere hazırladığı destek eğitim programında yer alan 10 modülden biri de Birey ve Çevredir. Eski destek eğitim programında Sosyal Hayat ismiyle bilinen Birey ve Çevre modülünün temel amacı zihinsel yetersizliği olan bireylerin kendisi ve çevresi hakkında bilgi sahibi olmasıdır.

Modül 7 bölümden oluşmaktadır. Bu bölümler: “Aile ve Evde Hayat, Eğitim Merkezinde Hayat, Vücudumuz ve Sağlıklı Hayat, Güvenli Hayat, Sosyal Çevrede Hayat, Doğada Hayat, Ülkemizde Hayat” şeklindedir. Modülün tamamı için ayrılan süre 150 saattir. Bunun yanı sıra modülde yer alan her bir bölüm için ayrı ayrı süreler de belirlenmiştir. “Aile ve Evde Hayat” bölümü 30 ders saati, “Eğitim Merkezinde Hayat” bölümü 10 ders saati, “Vücudumuz ve Sağlıklı Hayat” bölümü 30 ders saati, “Güvenli Hayat” bölümü 30 ders saati, “Sosyal Çevrede Hayat” bölümü 30 ders saati, “Doğada Hayat” bölümü 10 ders saati, “Ülkemizde Hayat” bölümü için ise 10 ders saati belirlenmiştir (MEB, 2021a, s. 17).

1.3.6 Toplumsal yaşam becerileri modülü (Zihinsel yetersizliği olan/otizm spektrum bozukluğu olan bireyler için)

Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü’nün zihinsel yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu olan bireyler için Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde uygulanmak üzere hazırladığı destek eğitim programında yer alan 10 modülden biri de Toplumsal Yaşam Becerileridir. Toplumsal Yaşam Becerileri modülünün temel amacı hem zihin yetersizliği olan hem de otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin toplumsal yaşamdaki temel becerileri edinmeleridir. Modül 6 bölümden oluşmaktadır. Bu bölümler: “Güvenlik, Alışveriş, Sosyal Mekânlar, Kurum ve Kuruluşlar, Ulaşım ve İletişim, Günlük Yaşamı Planlama” şeklindedir. Modülün tamamı için ayrılan süre zihinsel yetersizliği olan bireyler için 125 saat, otizm spektrum bozukluğu olan bireyler için 600 saattir (MEB, 2021a, s. 17; 2021b, s. 17).

1.3.7 Toplumsal yaşam becerileri modülü (Görme yetersizliği olan bireyler için)

Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü’nün görme yetersizliği olan bireyler için Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde uygulanmak üzere hazırladığı destek eğitim programında yer alan 11 modülden biri de Toplumsal Yaşam Becerileridir. Toplumsal Yaşam Becerileri modülünün temel amacı görme yetersizliği olan bireylerin alışveriş yapma, toplumsal alanları kullanma, kamu kuruluşlarından yararlanma, ulaşım, teknoloji kullanımı, sağlık ve tıbbi yardım ile güvenlik becerilerini kazanmalarındır. Modül 7 bölümden oluşmaktadır ve bölüm isimleri ile modülün amacı aynıdır. Modülün tamamı için ayrılan süre 150 saattir. Bunun yanı sıra modülde yer alan her bir bölüm için ayrı ayrı süreler de belirlenmiştir. “Alışveriş Becerileri” bölümü 20 ders saati,

“Toplumsal Mekânları Kullanma Becerileri” 25 ders saati, “Kamu Kuruluşlarından Yararlanma Becerileri” 20 ders saati, “Ulaşım Becerileri” 20 ders saati, “Teknoloji Kullanım Becerileri” 20 ders saati, “Sağlık ve Tıbbi Yardım Becerileri” 20 ders saati, “Güvenlik Becerileri” için ise 25 ders saati belirlenmiştir (MEB, 2021c, s. 18).

Öğretim programları ve modüllerin bazı ortak noktaları bulunmaktadır. Özellikle her ikisinin de özel eğitimdeki bireysel farklılıkları dikkate alarak ve belirlenen hedeflere ulaşabilmek için yaşama yakınlık ilkesi doğrultusunda hazırlandıkları görülmektedir. Yine her ikisinde bireylerin toplumsal yaşamda bağımsız olmalarını hedefleyen yapılar mevcuttur. Bunun yanı sıra öğretim programları ve modüller arasında bazı farklılıklar da bulunmaktadır. Öğretim programları bireylerin okul hayatları boyunca yapılandırılmış bir öğretim süreci sunarken destek eğitim programları içerisinde verilen modüller için belirli bir yaş sınırı bulunmamaktadır. Yine öğretim programları bilgi ve becerilerin farklı sınıf düzeylerinde tekrarına dayanan sarmal yaklaşımı esas alırken destek eğitim programlarında hem sarmal hem doğrusal yaklaşımın birlikte ele alındığı ve ön koşul öğrenmelerin zorunluluğuna dayanan bir sistem vardır (MEB, 2012b; MEB, 2018c; MEB, 2021a; 2021b; 2021c; MEB, 2022; MEB, 2024).

Uygulanan öğretim programlarından başarılı sonuçlar elde edilebilmesi ve istenildiği şekilde bir aktarım gerçekleştirilebilmesi için ise programın işleyişine uygun yöntem ve teknikleri kullanmak gerekmektedir. Bu süreci sosyal bilgiler dersi ile ilişkilendirdiğimizde ilgili dersin yalnızca öğretim programı içerisindeki akademik bilgilerin aktarımından ibaret olmadığı, öğrencilerin toplumsal yaşama uyumunu kolaylaştırıcı, iletişim ve günlük yaşam becerileri açısından da önemli gelişmeler kaydettiği ve vatandaşlık bilincine sahip olarak görev ve sorumluluklarını yerine getiren bireyler şeklinde yetiştirmelerini kolaylaştırdığı söylenebilir. Belirlenen hedeflere ulaşabilmek için yöntem ve tekniklerin öğretmenler tarafından doğru seçilmesi gerekmektedir. Özel gereksinimli öğrencilerin bireysel farklılıkları sebebiyle öğretmenlerin farklı yöntem ve tekniklere hâkim olarak bunları sosyal bilgiler dersinde uygulayabilmesi, farklılaştırılmış uygulamaların derse yansıtılabilmesine etki ettiği gibi öğrenci katılımını artırma, öğrencilere toplum tarafından kabul gören roller kazandırma, öğrenciye rehberlik etme gibi becerileri doğrudan etkilemektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde kullanacakları farklı yöntem ve teknikler özel

eğitimdeki bireyselleştirilmiş öğretim sürecini doğrudan etkilemektedir. İzleyen başlıkta öğretmenlerin özel gereksinimli bireyler için sosyal bilgiler dersinin öğretiminde yaygın olarak kullandıkları yöntem ve teknikler üzerinde durulacaktır.

1.4 Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılan Öğretim Yöntemleri ve Teknikleri

Tipik gelişim gösteren bireyler, sosyal bilgiler öğretim programlarındaki özel amaçları, temel becerileri, değerler eğitimi, öğrenme alanları ile ilgili kazanımları genel müfredat çerçevesinde öğrenebilirken özel gereksinimli bireyler bu süreçte daha farklı yöntem ve tekniklere gereksinim duyarlar. Tüm derslerde olduğu gibi sosyal bilgiler dersinin öğretiminde de tek bir yöntem ya da teknik değil alternatif yöntem ve teknikler kullanılmalıdır. Farklı yöntem ve tekniklerin uygulanabilmesi için de öğretmenlerin bu konuda yeterli hakimiyete ve zenginliğe sahip olmaları gerekmektedir (Çelikkaya ve Kuş, 2009; Demirel, 2017).

Sosyal bilgiler dersinin öğretiminde öğretilecek konunun içeriği ve özel gereksinimli bireylerin özelliklerine göre yaygın olarak kullanılan yöntemler ve teknikler bulunmaktadır. Sazak (2018) ve Turhan (2022)'a göre yaygın olarak kullanılan yöntemlerin ve tekniklerin bazıları şunlardır:

1. Doğrudan öğretim yöntemi
2. Eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemi
3. Sabit bekleme süreli öğretim yöntemi
4. Anlatım yöntemi
5. Soru-cevap yöntemi
6. Şematik düzenleyiciler
7. Kavram haritaları
8. Gösteri (Demonstrasyon)
9. Rol oynama (Dramatizasyon)
10. Gezi gözlem tekniği

Sazak (2018) ve Turhan (2022) tarafından belirtilen ve sosyal bilgiler dersinin öğretiminde yaygın olarak kullanılan yöntemler ve teknikler dışında video modellerle

öğretim yöntemi de sosyal bilgiler dersinin öğretiminde etkili bir yöntem olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda ilgili yöntem ve tekniklerle ilgili açıklamalara alt başlıklar olarak yer verilmiştir.

1.4.1 Doğrudan öğretim yöntemi

Doğrudan öğretim yöntemi, yazılı ders planları ve tekrarlı yapılan değerlendirmeye dayanan, öğretmen merkezli ve birden fazla bileşene sahip bir öğretim stratejisidir (Mitchell, 2008). Doğrudan öğretim yöntemi davranışçı yaklaşım esas alınarak düzenlenmiştir. Davranışçı yaklaşım; bireyin içsel fonksiyonlarını bir kenara bırakarak gözlenebilir, ölçülebilir ve tekrar edilebilir davranışlarına odaklanmıştır. Bu yüzden öğretim yapılırken ayrımlı pekiştirme ilkelerine göre öğrenci pekiştirilir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2020).

Doğrudan öğretim yöntemi, matematik, hayat bilgisi, sosyal bilgiler, fen bilimleri gibi öğretim hedeflerinin açık bir şekilde tanımlandığı derslerin öğretiminde kullanılan etkili bir yöntemdir (Dağseven, 2001; Çıkılı, 2016). Bu yöntemde amaç; öğretim ortamını öğrenci ihtiyaçlarına göre düzenleyerek öğrencilerin öğretime yönelik hedefleri gerçekleştirmelerini sağlamaktır. Bunu gerçekleştirmek için de öğretici denetiminde yapılan rehberli uygulamalarla ve ilerleyen süreçte gerçekleşen bağımsız uygulamalarla, süreç içerisinde yapılan dönüt ve düzeltmelerle ve sistematik verilen ipuçları sayesinde öğretim hedefleri gerçekleştirilir (Güzel-Özmen, 2018).

Doğrudan öğretim yöntemi ders içeriği ve öğrenci seviyesi gibi değişkenlerden etkilense de genellikle şu öğretim aşamalarından oluşmaktadır (Rupley vd., 2009):

1. Her gün bir önceki günün çalışmasını gözden geçirmek,
2. Öğrencilere bugün işlenecek dersin içeriğini sunmak ve model olmak,
3. Öğretmen yönlendirmesi altında öğrencilere yapılacak uygulamalarda rehber olmak,
4. Yönlendirmeler sırasında öğrencilere dönüt vermek ve gerekirse düzeltme yapmak,
5. Öğrencilerin yeni bilgileri bağımsız olarak kullanacağı alıştırma sunmak,

6. Her haftanın başında bir önceki haftanın konularını ve ay sonunda ise öğrencilerin ne öğrendiklerini gözden geçirmek gerekir.

1.4.1.1 Günlük gözden geçirme

Bu aşamada öğretmen, o gün işlenecek konuya başlamadan öğrencilerin önceki bilgilerini gözden geçirir, ödevlerini kontrol eder (Vayiç, 2008). Böylece yeni işlenecek konuya hazırlık yapılmış olur (Sola-Özgüç, 2015).

1.4.1.2 Konu sunumu (Model olma)

Bu aşamada öğretimin sorumluluğu tamamen öğretmene aittir. Eğer öğrenciye bir beceri kazandırılacaksa öğretmen beceriye model olurken kavram öğretiminde kavramın örneklerini gösterir. Öğretmen bilgi sunacaksa o bilgiyi açıklar (Vayiç, 2008).

Konu sunumunun etkili bir şekilde gerçekleşmesinin ilk adımı öğrencilerin dikkatini odaklamaktır. Bunun için öğrencilere ne öğrenecekleri ile ilgili kısa bir davranışsal hedef sunulur. Bu hedefler konuya yönelik karmaşıklığını azaltır ve öğrencilerin odaklanmasına yardımcı olur. Öğrencilerin odaklanması sağlandıktan sonra öğretilecek beceri küçük parçalara bölünür. Öğretmen sesli bir şekilde öğreteceği becerilen nasıl gerçekleştirileceği ile ilgili model olur. Becerinin anlaşılıp anlaşılmadığını sorular aracılığıyla kontrol eder ve gerekli görürse yeniden açıklar (Sazak, 2018).

1.4.1.3 Rehberli uygulamalar

Konu sunumu ya da model olma aşamasında öğretmen, yeterli sayıda model olduktan sonra öğrenme sorumluluğunu kademeli bir şekilde öğrenciye bırakmalıdır. Öğretmen, öğrenciye rehber olurken aşamalı olarak ipuçlarını geri çekmeli ve öğrenci alıştırma bu şekilde yapılmalıdır. Doğrudan öğretim yönteminde bu aşama rehberli uygulamalar şeklinde adlandırılır (Güzel, 1999).

Rehberli uygulamalar, öğrenciye kazandırılacak becerilerin öğretmen rehberliğinde denetlenmesi ve öğrencinin de becerileri bağımsız olarak gerçekleştirmesi için yapılır (Dağseven-Emecen, 2008). Rehberli uygulamalar aşamasında, ipuçlarına rağmen beceriyi gerçekleştiremeyen öğrencilerde model olma aşamasına geri dönülür ve model olma sayısı artırılır (Güzel, 1999).

1.4.1.4 Düzeltme ve dönüt verme

Düzeltme ve dönüt verme aşamasında, öğrenciden alınan cevaplar doğrultusunda hatalarını azaltmak için düzeltme ve dönütler anında verilir (Kahyaoğlu, 2010).

1.4.1.5 Bağımsız uygulamalar

Bağımsız uygulamalar aşaması, öğrencinin önceki aşamalarda öğrendiği beceriyi bağımsız olarak sergilemesinin beklendiği aşamadır. Önceki aşamalarda öğretmende olan sorumluluk tamamen öğrenciye geçmiş ve beceri öğretiminde kullanılandan farklı soru ya da alıştırmalar aracılığıyla öğrencinin bağımsız performans göstermesi beklenmektedir (Sola-Özgüç, 2015).

1.4.1.6 Haftalık ve aylık gözden geçirme

Haftalık ve aylık gözden geçirmeler öğrenilen becerilerin sürekliliğinin sağlanması ve tekrar öğretiminin gerekip gerekmediğini belirlemek için oldukça önemlidir. Öğretimin yeterliliğini saptamak için haftalık ve aylık gözden geçirmelere başvurulmalıdır (Kahyaoğlu, 2010).

1.4.2 Eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemi

Klasik yöntemlere göre daha az hatanın gerçekleşeceğinin varsayıldığı yöntemlerden biri de yanlışsız öğretim yöntemidir. Bu yöntemde göre hata oranının düşük olması, öğrencilere daha fazla pekiştirme verilmesi ve öğretmen ile öğrenci arasındaki olumlu iklim sebebiyle istenmeyen davranışlar daha az görülür. Yanlışsız öğretim yöntemleri; tepki ipuçlarının sunulduğu ve uyaran ipuçlarının sunulduğu öğretim yöntemlerinden oluşmaktadır. Eşzamanlı ipucuyla öğretim tepki ipuçlarının sunulduğu yöntemlerdendir (Çıkılı, 2019).

Eşzamanlı ipucuyla öğretim; öğretim boyunca hataların en aza indirildiği kanıt temelli öğretim yöntemlerinden biridir (Morse ve Schuster, 2004).

Tekin (1999) eşzamanlı ipucuyla öğretim yönteminin etkili olarak uygulanabilmesi için altı aşamadan oluşan bir modelden bahsetmiştir. Bu aşamalar şunlardır:

1. Bireyin tepkide bulunacağı hedef uyarının belirlenmesi,
2. Kontrol edici ipucunun belirlenmesi,

3. Hedef uyaran ve kontrol edici ipucu arasındaki tepki aralığı süresinin belirlenmesi (Genellikle 3-5 saniye),
4. Denemeler arasındaki sürenin belirlenmesi,
5. Verilen toplanacağı kayıt yönteminin belirlenmesi,
6. Uygulama ve veri kaydı sonrası bireyin sergilediği performans doğrultusunda öğretim planında gerekli değişikliklerin yapılmasıdır.

Eşzamanlı ipucuyla öğretim oturumlarında hedef uyaran ve kontrol edici ipucu beraber sunulur ve taklit etme becerisine sahip bireyin kontrol edici ipucu aracılığıyla beceriyi gerçekleştirmesi beklenir. Kontrol edici ipucu, öğretim yöntemindeki her deneme aşamasında sunulur. Kontrol edici ipucu bireyin doğru tepki vermesini kesinleştirdiği için bireyin bağımsız olarak tepki verme ihtimali artar (Odluyurt ve Şentürk, 2018; Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2020).

Eşzamanlı ipucuyla öğretim yönteminde birey; doğru tepkiler, yanlış tepkiler ve tepkide bulunmama şeklinde üç tür tepkiden birini verir. Öğretimi yapan kişi de bireyin verdiği tepkiler doğrultusunda nasıl davranması gerektiğine öğretime başlamadan önce karar vermelidir. Kontrol edici ipucuna rağmen birey yanlış tepki verirse yanlış düzeltilebilir ya da deneme tekrar edilebilir. Birey kontrol edici ipucundan sonra bir tepki vermezse sonraki denemeye geçilebilir (Odluyurt ve Şentürk, 2018; Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2020).

Eşzamanlı ipucuyla öğretim sosyal bilgiler dersinde kullanılabilecek etkili yöntemlerden biridir. Mesela, sosyal bilgiler dersinde “kurumların ve sivil toplum kuruluşlarının çalışmalarına ve sosyal yaşamdaki rollerine örnekler verir” kazanımında öğretmen: “Kızılay’ın görevleri nelerdir?” hedef uyaranını sunduktan sonra resim ipucunu vererek Kızılay’ın görevlerini resimle birlikte söylerse eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemini bir oturumda kullanmış olur. Sonraki oturumda öğretmen: “Kızılay’ın görevleri nelerdir? Söyle.” derse bu da yine eşzamanlı ipucu ile öğretimin yoklama oturumuna örnek teşkil eder. Öğrencinin verdiği tepki doğrultusunda öğretmen kazanımın öğrenilip öğrenilmediğine karar verir.

1.4.3 Sabit bekleme süreli öğretim yöntemi

Yanlışsız öğretim yöntemleri içerisinde tepki ipuçlarının sunulduğu öğretim yöntemlerinden bir diğeri sabit bekleme süreli öğretim yöntemidir. Değişik yetersizlik gruplarında öğretim yapmak için etkili bir yöntem olan sabit bekleme süreli öğretim, sıfır saniye bekleme süreli denemeler ve sabit bekleme süreli denemeler olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2020).

Sıfır saniye bekleme süreli denemelerin ilk birkaç oturumunda, hedef uyaran ve kontrol edici ipucu aynı anda sunulur. Yani hedef uyaran ile kontrol edici ipucu arasında bir süre farkı bulunmaz. Yeterli sayıda sıfır saniye bekleme süreli deneme gerçekleştirildikten sonra sabit bekleme süreli deneme oturumlarına geçilir. Sabit bekleme süreli denemelerde ise hedef uyaran ve kontrol edici ipucu aynı anda sunulmaz, ikisi arasında belirli bir sürenin geçmesi beklenir ve bütün oturumlarda belirlenen süre ile uygulama yapılır. Hedef uyaran ve kontrol edici ipucu arasındaki süreye ipucunu geciktirme aralığı denir ve bu süre bütün oturumlarda sabit tutulur (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2020). Alanyazında denemelerin sayısı ile ilgili kesin bir bilgi bulunmamakla birlikte bu sayı bireyin özelliklerine, belirlenen konuya ve süreye göre değişkenlik gösterebilir (Doğan, 2016).

Sabit bekleme süreli öğretim yönteminde beş tür birey tepkisi bulunmaktadır. Bu tepkiler: İpucundan önce doğru teki, ipucundan sonra doğru tepki, ipucundan önce yanlış tepki, ipucundan sonra yanlış tepki ve tepkide bulunmamadır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2020).

Sabit bekleme süreli öğretim sosyal bilgiler dersinde kullanılabilecek etkili yöntemlerden biridir. Mesela, “Dünya üzerindeki çeşitli ülkeleri tanıtır.” kazanımında bu yöntemi kullanmak isteyen bir öğretmen: “Türkiye nedir? Söyle.” hedef uyaranını sunar. Ardından “Türkiye, topraklarının büyük bir bölümü Anadolu’ya, küçük bir bölümü ise Balkanların uzantısı olan Trakya’ya yayılmış bir ülkedir” şeklinde tanım yapar ve öğrencinin doğru yanıt vermesini sağlayacak kontrol edici ipucunu sunmuş olur. Birkaç öğretim oturumunda sıfır saniye bekleme süreli deneme gerçekleştirir. Yeterli sayıda sıfır saniye bekleme süreli deneme gerçekleştirildikten sonra sabit bekleme süreli deneme oturumlarına geçer. Öğretmen, hedef uyaranı sunduktan sonra öğrencinin cevap vermesi için mesela 10 saniye gibi sabit bekleme süresini sayar. Öğrenci belirlenen süre içinde

cevap verirse cevabın doğruluğuna ya da yanlışlığına göre öğrenciyi değerlendirir. Eğer öğrenciden bir cevap gelmezse öğretmen kontrol edici ipucunu sabit bekleme süresinin sonunda sunar. Öğrencinin verdiği tepki doğrultusunda öğretmen davranışın öğrenilip öğrenilmediğini değerlendirir (Sazak, 2018).

1.4.4 Anlatım yöntemi

Sunuş yolu ile öğretim stratejisi içerisinde yer alan, öğretmenin duygu, düşünce, herhangi bir konuya yönelik mesajları öğrencilere en kısa şekilde aktarmasına yardımcı olan ve tüm derslerde etkili bir şekilde kullanılabilen bir öğretim yöntemidir. Az zamanda çok fazla kişiye bilgi aktarımına müsait olan ve ekonomiklik ilkesine hizmet eden yöntemi kullanırken öğretmenlerin öğrenci özelliklerini dikkate almaları gerekmektedir; çünkü özellikle ilköğretimin birinci kademesindeki öğrencilerin bir konuya dikkatlerini yöneltme süreleri oldukça kısadır. (Sarıtaş, 2019). Anlatım yöntemi, bilişsel alanın bilgi, duyuşsal alanın alma ve tepkide bulunma, psikomotor alanın uyarılma basamağındaki özelliklerin öğrencilere kazandırılmasında etkilidir (Sönmez, 2020).

Demirel'e (2017) göre anlatım yönteminin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için uyulması gereken bazı kurallar vardır. Bunlar:

1. Öğretmen, basit ve akıcı bir dil kullanmalı,
2. Öğretmen gerçekleri anlatmalı ve jargon kullanmamaya özen göstermeli,
3. Konunun ana başlıkları belirlendikten sonra konu sunumu mantıksal bir sıra izlemeli,
4. Öğretmen, tekdüze olmayan ve sınıftaki herkesin onu duyabileceği şekilde ses tonunu ayarlamalı,
5. Anlatımı sıkıcı olmaktan kurtarmak için görsel uyaranlardan faydalanılmalı,
6. Zaman zaman sınıf tartışmalarına imkân tanımalı, öğrencilere sorular sormalı ve onlardan gelen cevaplar doğrultusunda konuyu genişletmeli,
7. Öğretmen anlatım sırasında jest ve mimiklerden yararlanmalı, esprituël olmalı,
8. Anlatım sırasında verilen örnekler öğrenci yaşantılarına uygun olmalı,

9. Anlatılanların tartışılabilmesi için sınıfta küçük grup tartışmalarına yer verilmelidir.

Öğretmen merkezli olan anlatım yöntemi her derste kullanılan bir yöntemdir. Ancak etkili bir anlatımı ders boyunca sürdürebilmek için yöntemin nasıl ve hangi yoğunlukta kullanılması gerektiğine dikkat edilmelidir (Dirik, 2015).

1.4.5 Soru-cevap yöntemi

Sokrates yöntemi olarak da bilinen soru-cevap yöntemi anlatım yönteminin ardından eğitimde en sık kullanılan yöntemdir. (Demirel, 2017; Dirik, 2015). Öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeyi ve onlara konuşma alışkanlıkları kazandırmayı amaçlayan bir yöntemdir. Ayrıca öğrencilerin başkalarının fikir, düşünce ve eleştirilerine saygı gösterebilme becerilerinin de gelişmesine destek olur (Ocak, 2020).

Soru-cevap yönteminde en önemli kriter soruyu sorduktan sonra öğrencilere düşünmeleri için yeterli zaman bırakılmasıdır. Öğrencilerin gelişim özellikleri, ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak soruya cevap vermeleri için sabredilmelidir. Öğretmen, yanlış cevap veren öğrencisini azarlamaktan ve onu küçük düşüren eylemlerden kaçınmalıdır. Öğrenci soruya doğru cevap verdiğinde hemen pekiştirilmeli, yanlış cevap verdiğinde ise doğru cevap verilerek düzeltilmelidir. Öğretmen öncelikle soruyu sınıftaki tüm öğrencilere yönelmeli, soruyu cevaplamak için gönüllü öğrenci varsa ona öncelik vermeli, basit düzeydeki sorular gelişimsel olarak daha arka planda olan öğrencilere sorulmalıdır (Demirel, 2017).

1.4.6 Şematik düzenleyiciler

Sosyal bilgiler dersi; bireyin kendini, çevresini, tarihini ve coğrafyasını tanımasına, toplumsal hayatta bağımsız olmasına ve toplumla uyum içerisinde olmasına katkı sağlamaktadır. Özel gereksinimli bireylerin öğrendiği bilgileri belleklerine geri çağırabilmek için öğrenmeyi yapılandırıcı materyallere ihtiyacı vardır. Bu materyallerden biri de şematik düzenleyicilerdir.

Şematik düzenleyiciler Ausubel'in bilişsel teorisine dayandırılarak geliştirilmiştir. Buna göre Ausubel, bireyin önceki kazanımlarının, sahip olduğu önbilgilerinin öğrenmeyi etkilediğini ve önbilgilerin belirli bir yapıda kazanılmışsa yeni öğrenmelerle bütünleşebileceğini belirtmiştir. Bunun için gelişmiş düzenleyiciler kullanılması

önermiştir. Gelişmiş düzenleyiciler aracılığıyla yeni öğrenmelerin ana temaları belirlenecek ve önbilgiler ile birleştirilecektir. Ausubel'in ardından anlam haritaları, kavram haritaları, öykü haritaları ve şematik düzenleyiciler şeklinde gelişmiş düzenleyiciler çeşitlendirilerek alanyazındaki yerini almıştır (Güzel-Özmen, 2009).

Şematik düzenleyiciler, yazılı materyallerdeki bilgilerin hem öğretimini hem de öğrenilmesini kolaylaştırmak amacıyla metnin özünü ve içerikteki kavramlar arasındaki önemli ilişkileri göstermek için düzenlenen üst ve alt gruplarda yer alan fikirleri ve fikirlerin birbiriyle olan ilişkilerini bağlantılar ve oklar kullanarak görsel olarak tasvir eder (Dönmez vd., 2007).

Şematik düzenleyiciler, bilgiyi görselleştirmek, bilgi ilintilerini ortaya çıkarmak, bilgileri sistematik olarak sunmak, önceki bilgi ile yeni bilgi arasında bağlantı kurmak, bilgiyi tek parça olarak sunmak, anlamayı gerçekleştirmek amaçlarıyla kullanılır (Güzel-Özmen, 2009). Bir konunun şematik düzenleyicilerle sunumuna karar verildiğinde, öğrenmeyi destekleyecek şekilde hazırlanabilmesi için izlenecek adımlar şu şekildedir:

1.4.6.1 Sunumunu yapılacak konunun bilgi türü belirlenmelidir

Tanımsal, karşılaştırma, problem/çözüm, sıralama ve neden sonuç olarak kategorize edilen bilgi türünün belirlenmesi bilgi türünde yer alan ilişkilerin tanımlanmasına yardımcı olur (Güzel-Özmen, 2009). Sosyal bilgiler dersinde vatandaşların devlete karşı görevleri tanımsal bilgi türüne; teknolojik aygıtların geçmişteki ve günümüzdeki halleri karşılaştırma bilgi türüne; afetler problem/çözüm bilgi türüne, öğrencinin kendi hayatındaki önemli olayların kronolojisi sıralama bilgi türüne; göçün neden ve sonuçları neden sonuç bilgi türüne örnek verilebilir.

1.4.6.2 Bilginin ana noktalarını ve bilgi ilişkileri belirlenmeli yani bilgi türü analiz edilmelidir

Metin yapısı içerisindeki her bilgi türü bir dizi farklı soruya yanıt verir. Örneğin; sıralı bilgi türü “Bir olayın oluşumundaki aşamalar nelerdir?” sorusuna, karşılaştırmalı bilgi türü “Karşılaştırılanların benzerlikleri nelerdir?”, “Farklılıkları nelerdir?” sorusuna cevap verir. Bu bilgi türünde metin içerisinde “aksine, benzer, farklı” gibi anahtar kelimelere işaret edilir. Tanımsal bilgi türü “Tanımlananın özellikleri nelerdir?”, sorusuna cevap verir (Englert, 1990).

1.4.6.3 Bilginin yapısına uygun şematik düzenleyici / düzenleyiciler seçilmelidir

Şematik düzenleyicilerin hepsi bilgiyi anlamlandırma ve bilginin yapısını görselleştirmek amacı ile hazırlansa da konuya uygun ilişkilerin kurulabilmesi için hiyerarşik, karşılaştırma, neden-sonuç ya da sıralamaya dayalı şematik düzenleyiciler kullanılabilir. Hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve fen bilimleri öğretiminde kullanılabilecek şematik düzenleyici çeşitleri Tablo 1.1’de gösterilmektedir (Güzel-Özmen, 2009).

Tablo 1.1

Şematik Düzenleyici Çeşitleri

Tanımlama	Karşılaştırma	Sıralama	Neden-Sonuç	Problem/Çözüm
Yapısal özetleyiciler	Karşılaştırma şeması	Dikey-yatay akışkan şema	İlişkisel ağ	Akışkan şema
Ağlar	Venn şeması	Dönüşüm şeması	Balık kılıcı şeması	
Matriksler	Karşılaştırma matriksi			

Kaynak: Güzel-Özmen, 2009

1.4.6.4 İçerik, anlamlı görüntüsel şemalar biçiminde düzenlenmelidir

Şematik düzenleyiciler hazırlanırken bilgiyi anlamlı bir düzen içinde özetlemek için dikkat edilmesi gereken özellikler vardır. Güzel-Özmen (2009) bu özellikleri şu şekilde sıralamıştır:

1. Şematik düzenleyiciler, bilgi bütünündeki temel noktaları ve aralarındaki ilişkileri kapsayacak biçimde oluşturulmalı,
2. Şematik düzenleyicilerin düzenlenmesinde, şekillerin yerleşimi, görseller, metinlerin nitelikleri ve bağlantılarını belirleyen çizgi ve ok gibi unsurlar, bilgi bütünü ve ilişkilerini en etkili biçimde ifade edecek biçimde düzenlenmeli,
3. Şematik düzenleyiciler hazırlanırken basitlik, düzenli bir yapı, ilişkilerin açık bir biçimde sunulması ve hafızada kalıcılığın sağlanması için resimler veya sembollerle desteklenen bir yapı oluşturulmasına dikkat edilmeli,

4. Şematik düzenleyicilerde paralel kavramlar aynı niteliklerle ifade edilmeli,
5. Şematik düzenleyicilerde, temel amaç bilgiyi özlü bir şekilde sunmak olduğundan, bilginin ana noktaları basitleştirilmelidir. Tüm örneklerin yer alması, düzenleyiciyi karmaşık ve anlaşılmaz hâle getirebileceğinden, anlaşılabilirlik, sadelik, düzen ve bağlantılılık sağlanmalı,
6. Şematik düzenleyicilerin oluşturulmasında, önemli noktaların vurgulanması için görsel ipuçlarının kullanılmasına öncelik verilmeli,
7. Şematik düzenleyiciler özet bilgiyi barındırmalı,
8. Bir konuyu görselleştirmek amacıyla öğrencilerin çok sayıda ilişkili öğeyi içeren bir şemayı tek bir bütün halinde kullanmaları için tek bir şematik düzenleyici tercih edilmeli,
9. Bir şema tek bir sayfa üzerinde sunulmalıdır.

1.4.6.5 Öğrencinin kullanabileceği şematik düzenleyici hazırlanmalıdır

Öğrencilerin öğrenme sürecini değerlendirebilmek, geri bildirim sağlayabilmek ve düzeltmeler yapabilmek için özellikle eğitim sürecinin sonunda öğrencilere şematik gösterimler hazırlatılmalı veya doldurtulmalıdır. Bu şemalar farklı yöntemlerle oluşturulabilir. Öğrencilerden boş bir şemayı doldurmaları istenebilir veya kısmen dolu bir şema sunularak eksik kısımların tamamlanması talep edilebilir. Ayrıca, boş bir şema verilerek öğrencilerden sıralı olmayan bilgileri düzenleyerek şemaya yerleştirmeleri istenebilir. Bu yöntemlerle öğrenciler, karışık bilgileri düzenleyerek bütünsel bir yapı oluşturma becerisi kazanabilirler (Horton ve Lovitt, 1989'dan aktaran Güzel-Özmen, 2009, s. 297).

1.4.7 Kavram haritaları

Kavram haritaları, anlamlı öğrenme teorisine dayalı olarak sunulan grafiksel araçlardır. Bu araçlar, kavramların düzenlendiği ve kavramlar arasındaki ilişkilerin görsel olarak sunulduğu yapılardır. Öğrencilerin anlamlı bilgi edinmelerine ve kavram yanılgılarını gidermelerine yardımcı olurlar. Öğretmenler, kavram haritalarını derslerini planlama, öğretilecek kavramları organize etme, öğrencilerin ihtiyaçlarını ve mevcut bilgi düzeylerini belirleme, öğretilen bilgilerin değerlendirilmesi gibi bilgilerde rahatlıkla

kullanılır. Ayrıca öğrencinin başarısı, bilgi düzeyi veya kavramsal yapısı kavram haritalarıyla açıklanabilir ve test edilebilir. Bu nedenle, kavram haritaları sınıfta öğrenme yöntemi olarak kullanılabilirken aynı zamanda alternatif bir değerlendirme aracı olarak da işlevsellik gösterebilirler (Şaşmaz-Ören, 2016).

Kavram haritaları, öğrencilerin kavramları nasıl anladıklarını, kavramlar arasındaki ilişkileri ve örneklerle bağlantıları nasıl kurduklarını anlamak için diğer ölçme ve değerlendirme yöntemlerine kıyasla daha detaylı bilgi sunar. Özellikle öğrencilerin kavramlara yükledikleri anlamları keşfetme konusunda öğretmenlere ayrıntılı bilgiler verir (Kaya, 2003). Kavram haritalarının bir değerlendirme aracı olarak kullanılabilmesi için Novak ve Gowin (1984) tarafından bir puanlama anahtarı geliştirilmiştir. Bu puanlama anahtarına göre kavramlar arasında kurulan her önermeye 1 puan, kavramlar arasındaki her hiyerarşi basamağına 5 puan, her örnek için de 1 puan verilmesi önerilmiştir. Ayrıca kurulan çapraz bağlantılar geçerli ve önemli ise 10 puan, geçerli ama önemsizse 2 puan verilmesi önerilmiştir.

Kavram haritaları çeşitli şekillerde oluşturulabilir. Kavram haritası el ile hazırlanırsa öğretilmek istenen konuya ilişkin bütün kavramlar kâğıdın merkezden uzak bir yanına listelenir. Bunlardan en kapsayıcı kavram kâğıdın en üst bölümüne yazılır ve bir kutu ya da yuvarlak içerisine alınır. Ardından bu kavramla bağlantılı ikincil kavramlar en genel kavramın altına yazılır ve bu kavramlar da kutucuk ya da yuvarlak içerisine alınır. Genel kavramdan ikincil kavramlara doğru oklar çıkarılır. Gerekli görülürse temel kavram ile ikincil kavramlar arasında yer alan okların üzerine bağlantı ifadeleri yazılır. Bu kavramlardan daha alt kategoride genellik içeren alt kavramlar da aynı şekilde yazılır ve kutu ya da yuvarlak içerisine alınır. Böylece gerekli bağlantılar kurulmuş olur. Haritada yer alan kavramlar sadece bir kere yazılır. Kavramlarla ilişkili örnek ya da açıklamalar haritanın alt kısmına yazılabilir; fakat kutu ya da yuvarlak içerisinde gösterilmez (Aydın ve Balım, 2007).

Kavram haritaları, öğrenme etkinlikleri sırasında hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin odaklanmaları gereken temel kavramı netleştirmelerine yardımcı olur. Ayrıca kavramlar arasındaki önermeleri birbirine bağlayabilmek için görsel bir yol haritası sağlar. Öğrenme süreci sona erdikten sonra ise öğrenilenlerin görsel özetini verir (Novak ve Gowin, 1984, s. 15).

Sosyal bilgiler dersinde bilgileri ezberlemek hem zor olduğundan hem de kısa sürede unutulma riski taşıdığından kavram haritalarını kullanmak; karmaşık kavramları organize etmek, kavramlar arası ilişkileri görselleştirmek gibi öğretim sürecinde pek çok fayda sağlayacaktır. Örneğin, “Somut kalıntılarından yola çıkarak Anadolu ve Mezopotamya uygarlıklarının insanlık tarihine önemli katkılarını fark eder” kazanımı ile ilgili Anadolu ya da Mezopotamya uygarlıkları ile ilgili kavram haritası oluşturup öğrenme yöntemi ya da değerlendirme aracı olarak kullanılabilir. Küresel bağlantılar ile ilgili öğrenme alanında “Arkadaşlarıyla birlikte küresel sorunların çözümüne yönelik fikir önerileri geliştirir” kazanımı ile ilgili küresel iklim değişikliğinin nedenlerine yönelik kavram haritası hazırlanabilir.

1.4.8 Gösteri (Demonstrasyon)

Demonstrasyon olarak da bilinen gösteri tekniği, bir topluluk önünde belirli bir eylemin nasıl gerçekleştirileceğini göstermek veya genel prensipleri açıklamak amacıyla kullanılır. Bu teknik, genellikle öğretmen veya uzman kişiler tarafından gerçekleştirilirken, ihtiyaç duyulduğunda öğrenciler de dahil edilir. Böylece öğrencilere kendi yeteneklerini geliştirme ve diğerleri ile iletişim kurma fırsatı sağlanır (Demirel, 2017).

Gösteri tekniği kullanılırken, öğretmen veya uzman, hedeflenen davranışları, işlemleri ve aşamaları göstermek için gerekli araç-gereç, nesneler, olgular, maketler, modeller veya örnekler kullanarak fiziksel ve zihinsel beceriler kazandırmaya odaklanır. Gösterinin gerçekleştirilmesinden sonra, öğretmen veya uzman tarafından yapılan iş, görsel araçlar kullanılarak bilgisayarlarda yavaşlatılarak öğrencilere sunulmalıdır. İşle ilgili adımlar ayrıntılı bir şekilde tahtaya yazılmalı ve öğrenciler tarafından not alınmalıdır. Gerekli olduğunda, gösteri ve açıklamalar yeterli sayıda tekrarlanmalıdır (Sönmez, 2020). Bu teknikte, öğretmen aktif bir rol oynar ve deneyleri gerçekleştirir veya ders araçlarını gösterir ve açıklar. Öğrenciler pasif bir konumda bulunurlar; ancak gösteri sırasında öğrencilerin duyu organları daha fazla uyarıldığı için öğrenme sürecini kolaylaştırıcı bir etki yaratır (Ocak, 2020).

Demonstrasyon, öğretimde anlatım ve açıklama temeline dayanır. Bu teknik, dersleri ezber olmaktan kurtararak konuların öğrenciler tarafından anlaşılmasına odaklanır. Öğretmen, konunun gerektirdiği görsel materyalleri hazırlayarak sınıfa getirme

konusunda özen göstermelidir. Konuların daha iyi anlaşılması ve öğrencilerde kalıcı etkiler bırakılması, öğretmenlerin materyal temini konusunda harcamaktan çekinmeyecekleri zamanla doğru orantılıdır. Gösteri tekniğinde kullanılabilecek bazı araç ve gereçler; dünya küresi, haritalar, slaytlar, filmler, resimler kum havuzu, tarih şeritleri, mevsim şeritleri, grafikler, afişler ve posterlerdir (Ünal ve Çelikkaya, 2011).

Gösteri tekniğinde öğretmen aktif olduğu için kazandırılması hedeflenen beceri öğretmen tarafından sunulduktan sonra öğrencilerin de sürecin sonunda beceriyi bağımsız gerçekleştirmeleri hedeflenir. Örneğin, 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde “Haritalar üzerinde yaşadığı yer ve çevresinin yeryüzü şekillerini genel olarak açıklar” kazanımında bu tekniği kullanmak isteyen bir öğretmen Van Gölü’nü fiziki harita üzerinde göstermeyi hedeflenmişse, sesli bir şekilde: “Evet çocuklar şimdi sizinle Türkiye’nin en büyük gölü olan Van Gölü’nü Türkiye haritası üzerinde bulmayı öğreneceğiz. Bakın buna Türkiye fiziki haritası denir. Fiziki haritalar üzerinde göller mavi renkle gösterilir. Van Gölü, Doğu Anadolu Bölgesi’nde yer alır. Doğu Anadolu Bölgesi de Türkiye’nin doğusundadır. Ben önce parmağım ile Türkiye’nin doğusunu gösteriyorum. Ama Van Gölü güneydoğuda yer alır. Şimdi Van Gölü’nü bulmak için parmağımı biraz daha aşağıya yani güneye indireceğim. İşte, Türkiye’nin güneydoğusunda mavi renkle gösterilen en büyük gölümüz Van Gölü burada.” der. Demonstrasyon tekniği, sosyal bilgiler dersinde coğrafi bölgeler ve yer şekillerinin bulunması gibi konuların öğretiminde rahatlıkla kullanılabilir.

1.4.9 Rol oynama (Dramatizasyon)

Rol oynama tekniği, öğrencinin kendisini bir başka karakterin yerine koyarak empati kurma yeteneğini geliştiren bir tekniktir. Bu teknik, öğrencinin bir konuyu veya durumu farklı bir bakış açısıyla ele almasını sağlar ve öğrenciler, rol oynama yoluyla karşılarındaki karakterin bakış açısını anlama çabası içine girerler. Bu durum onların özgün, tümdengelim dayalı ve yansıtıcı düşünme becerilerini destekler. Ayrıca, bu teknik sözel ifade becerilerini güçlendirirken öğrencilerin kendine olan güvenlerini de artırıcı bir etkiye sahiptir (Alkan, 2020).

Rol oynama tekniğinin etkin bir biçimde uygulanabilmesi için belirli unsurlara özen gösterilmesi gerekmektedir: Öncelikle, öğrencilere rol oynama kavramının tanıtılması ve bu yöntemin öğrenme sürecine nasıl katkı sağlayabileceği konusunda detaylı bilgi verilmelidir. Katılımcıların rol alacakları konularla ilgili kartlar hazırlanmalı ve rol

almayacak öğrenciler için de farklı etkinlikler planlanmalıdır. Uygulama süreci dikkatle izlenmeli ve herhangi bir aksaklık durumunda gerekli destek sağlanmalıdır. Ayrıca, sürecin başarılı bir şekilde analiz edilmesi ve hedeflenen öğrenme sonuçlarıyla bağlantılı olduğundan emin olunmalıdır. Bu yöntem bir kez hazırlandığında ve denendiğinde farklı derslerde tekrar kullanılabilir nitelikte olduğundan, uzun vadeli ve çeşitli öğrenme ortamlarında etkili bir şekilde değerlendirilebilir (Çakmak, 2016).

Rol oynama tekniğinin öğrenciler açısından birçok faydası vardır. Bu teknik, kişinin günlük yaşamdaki gerçek kimliğinden uzaklaşarak kendisini başka birinin yerine koyabileceği bir alan sunar. Bu sayede, beden dilini etkin bir şekilde kullanma becerisi gelişir ve bireyler farklı rollerde kendilerini ifade etme şansı bulurlar. Yaşanmış ya da yaşanma ihtimali olan olay ile ilgili bilgi ve becerileri kazandırmak amaçlandığından öğrenciler gerçek yaşama hazırlanmış olur. Ayrıca, topluluk önünde konuşma ve hareket etme yetisi de rol oynama sayesinde artar. Özellikle içe dönük veya çekingen öğrencilerin, başka bir rolde kendilerini rahatça ifade edebilmelerini sağlayarak sosyal gelişimlerine katkıda bulunur. Rol oynama tekniği, öğrencilerin farklı bireysel ve sosyal konulardaki görüşlerini ve duygularını anlamalarına yardımcı olurken, aynı zamanda empati kurma, iletişim becerilerini geliştirme ve düşüncelerini daha etkili bir şekilde ifade etme yetilerini de artırır (Gökalep, 2019).

Rol oynama tekniğinin sınırlı yönleri de bulunmaktadır. Zaman alıcı bir tekniktir. Titiz bir hazırlık gerektirir. Özellikle utangaç öğrenciler uygulamadan hoşlanmayabilir ve bu tekniği benimsemeyebilirler (Çakmak, 2016).

Sosyal bilgiler dersinde rol oynama tekniği tarihi olay ve olguların kavratılmasında rahatlıkla kullanılabilir. Ayrıca bu teknik tarih konularını öğrenciler için sıkıcı olmaktan çıkarabilir. Fakat özel eğitim öğretmenleri sosyal bilgiler dersi için rol oynama tekniğini planladığında öğrencilerinin sahip oldukları yeterlilikleri ve özellikleri de dikkate alınmalıdır.

1.4.10 Gezi gözlem tekniği

Gezi gözlem tekniği eğitimde dış dünyadaki olay ve varlıklara odaklanmayı sağlar. Bu metot, genellikle eğitsel amaçlarla düzenlenen gezilerle ilişkilendirilir. Öğrenciler, dağlar, ormanlar, sulak alanlar, mağaralar, fabrikalar, müzeler, kütüphaneler, çeşitli

devlet kurumları ve tarihi eserler gibi farklı mekanlara götürülerek çeşitli konuları daha yakından inceleme fırsatı bulurlar. Bu gezi ve gözlem sürecinde, öğrenciler bir kuş, bir maden parçası, bir model, bir tablo, bir film gibi çeşitli objeleri veya konuları detaylıca inceleyebilirler. Bu metot, öğrencilerin teorik bilgileri pratik uygulamalarla destekleyerek öğrenmelerine olanak sağlar (Meydan, 2014).

Öğrenciler için planlanmış saha gezileri, öğrencilerin konuyu daha derinlemesine anlamalarına ve edindikleri bilgilerin daha kalıcı olmasına katkı sağlar (Gögebakan, 2008, s. 203). Gezi gözlem tekniğinde, gözlem faaliyetleri bir geziyle birleştirilir. Gezi faaliyetinin içeriği, öğrencilerin yaş gruplarına ve üzerinde çalışılacak konuya göre değişiklik gösterir (Aytaç, 2014, s. 56). Gezi tekniğinin sahip olduğu bu esneklik sayesinde öğrenciler konularla bağlantılı deneyimleri ilk elden yaşama imkânı elde eder.

Gezi gözlem tekniği, özellikle ilköğretim seviyesinde, öğrencilerin kuramsal bilgileri pratikte deneyimlemeleri açısından büyük bir öneme sahiptir (Demir, 2007, s. 324). Bu teknik, öğrencilere gerçek mekânları doğrudan deneyimleme fırsatı sunar. Mekânın gerçek haliyle karşılaşmak da öğrenme sürecine heyecan katar ve öğrencilerin planlama ve karar verme becerilerini geliştirir (Ertuğ, 2007).

Gezi gözlem tekniğinin uygulaması zor olsa da öğrenciler açısından pek çok faydası bulunmaktadır. Bu teknik sayesinde öğrenciler, öğrenme süreçlerini doğrudan deneyimleme imkânı elde edecekleri için yeni ilgi alanları keşfedebilirler. Okul ortamında erişilemeyen farklı öğrenme tekniklerine ulaşabilirler. Derslerde öğrendikleri bilgileri gerçek hayattaki olaylarla karşılaştırabilirler. Merak duyguları desteklenerek öğrenme motivasyonları artar. Direkt ve dolaylı olarak çalışmalara katılarak çeşitli becerilerini geliştirme şansı bulurlar. Elde ettikleri deneyimler sayesinde kendi kendilerine yeni öğrenme teknikleri ve stratejileri geliştirebilirler (Gök ve Girgin, 2001).

Gezi gözlem metodunun faydalarının yanında eğitim bağlamında uygulanmasının belirli sınırlılıkları da bulunmaktadır. Bunlar arasında; yasal sorumluluğunun fazla olması, disiplin problemlerinin ortaya çıkabilmesi, uygun yer seçiminin zorluğu, genellikle karmaşık bir organizasyon haline gelebilmesi, zaman alıcı olması ve grupla birlikte gitmek için refakat edecek kişilere gereksinim duyulması yer almaktadır. Bu nedenlerle, geziyi düzenleyecek öğretmenlerin yasal gereklilikleri iyi anlaması, gereken

organizasyonları önceden titizlikle planlaması ve öğrencilerin saha deneyimlerini takip eden değerlendirme süreçlerini gerçekleştirmesi gereklidir (Akbulut, 2004).

1.4.11 Video modelle öğretim yöntemi

Bilimsel dayanaklı uygulamalardan biri olan video modelle öğretim, bireyin başkalarını gözlemleyerek öğrenme sürecinin gerçekleştiği görüşüne dayanmaktadır (Akmanoğlu, 2008). Bu yöntem; video ile model olma, video ile geri bildirim, video ile ipucu ve bilgisayar destekli video öğretimi olarak dört biçimde gerçekleştirilebilmektedir (Mechling, 2005).

Video ile model olmada, bir becerinin gerçekleştirilmesini sağlayan alt basamaklar öğrencinin kendisi, akranı ya da bir yetişkin tarafından sergilenirken kayıt altına alınır. Daha sonra bireyin video kaydının tamamını izleyerek ilgili beceriyi gerçekleştirmesine fırsat verilir (McCoy ve Hermansen, 2007). Video ile geribildirimde, öğrenci kendisi tarafından gerçekleştirilen hedef davranış videosunu izler. Video görüntülerindeki hatalar silinmeden öğrenciye izletildiğinden öğrenci doğru ve hatalı tepkileri ayırt eder ve ipucu yardımıyla doğru tepkide bulunması sağlanır (Maione ve Mirenda, 2006). Video ile ipucunda, öğrenciye hedef davranışın tamamı ya da bir basamağı izletilir ve ipucu verilerek öğrencinin beceriyi sergilemesi sağlanır. Öğrencinin tepkisine göre video yeniden oynatılır ya da izlemeye devam edilir (Aykut vd., 2014). Bilgisayar destekli video öğretimi ise işitsel ve görsel dijital öğretim içeriklerinin öğrenciye sunulduğu uygulamaları kapsamaktadır (Halisküçük, 2007).

Video modelle öğretim yöntemi yukarıda sıralanan diğer yöntemler kadar yaygın olmasa da sosyal bilgiler dersinde etkili bir yöntem olarak kullanılabilir. Örneğin, “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında, “Çevresindeki herhangi bir yerin konumu ile ilgili çıkarımlarda bulunur.” kazanımı öğrencinin konum analizi yapabilme becerisini gerçekleştirilebilmesi için alt basamaklara bölünerek öğretim süreci video modelle gerçekleştirilebilir.

Özetle, özel gereksinimli öğrenciler için sosyal bilgiler dersinde farklı yöntem ve teknikler kullanılması önem arz etmektedir; çünkü bu öğrencilerin öğrenme tarzları, tipik gelişim gösteren akranlarına göre farklılık gösterir. Farklı öğrenme tarzlarına sahip olmaları sebebiyle özel eğitim öğretmenleri onlara hitap eden yöntem ve teknikler

kullanılmalıdır. Ayrıca özel gereksinimli öğrencilerinin güçlü yanlarına hitap edecek şekilde materyal ve etkinlikler kullanmaları gerekmektedir. Onların farklılıklarına hitap eden yöntem ve tekniklerin kullanılması öğrenme süreçlerine destek olacaktır. Dolayısıyla özel eğitim öğretmenlerinin lisans programlarında öğrendikleri teorik bilgileri uygulamaya geçirmesi, öğrencilerinin potansiyellerinin ve öğrenme süreçlerinin artmasına destek olacak yaklaşımları benimsemesi önemlidir.

İzleyen başlıkta özel eğitim öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi öğretimine yönelik görüşlerinin ve deneyimlerinin incelenmesi ile ilgili alanyazın yer almaktadır.

1.5 İlgili Araştırmalar

Sosyal bilgiler dersini özel gereksinimli bireylerle ilişkilendirecek çalışmalar incelendiğinde 2000 senesinden önce konu hakkında herhangi bir çalışmaya rastlanmadığı görülmüştür. İlerleyen süreçte yapılandırmacı yaklaşımın yansımaları olarak özel gereksinimli bireylere verilen önemin artmasıyla özel gereksinimli öğrencileri ve akademik derslerden biri olan sosyal bilgiler dersini birlikte ele alan çalışmaların sayısının artış gösterdiği görülmektedir. Ancak araştırma konusu ile ilgili çalışmaların kısıtlı olması sebebiyle benzer konuları ele alan çalışmalar incelendikleri veri kaynaklarına göre alt başlıklar halinde sunulmuştur.

1.5.1 Sosyal bilgiler dersine ilişkin öğretmen görüşlerini/deneyimlerini yansıtan çalışmalar

Mertol (2014) tarafından gerçekleştirilen doktora tez çalışmasının amacı, Amerika Birleşik Devletleri'nde ve ülkemizde üstün zekâlı çocuklara sosyal bilgiler dersi veren öğretmenlerin sosyal bilgiler derslerindeki uygulamalarına ilişkin görüşlerini yansıtmaktır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasının kullanıldığı araştırma sonuçlarına göre hem ABD hem de Türkiye'de sosyal bilgiler öğretmenlerinin üstün tanılı öğrencileri için farklılaştırma programı uyguladıkları fakat kendilerini yeterli bulmadıkları ifade edilmiştir. Sınıf mevcutlarının fazla olması ABD'de bu alanda çalışan öğretmenler tarafından problem olarak belirtilmiştir. Farklılaştırma uygulamaları için Türkiye'de öğretmenlerin model alacağı bir platform bulunmazken, ABD'de sosyal bilgiler dersinde farklılaştırma uygulamaları için New York eyaleti eğitim bakanlığının sitesinde örnekler bulunduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kanat (2015) yüksek lisans tez çalışmasında Ankara il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev alan ve kaynaştırma öğrencisi olan 41 sosyal bilgiler öğretmeninin yaptıkları eğitim-öğretim faaliyetlerine ilişkin görüş ve önerilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz tekniği ile gerçekleştirilen araştırmada, öğretmenlerin alan uzmanları tarafından yeterince destek görmediği, öğretmenlere kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilgilendirmeler yapılması gerektiği, öğretim yöntem ve tekniklerini ve materyalleri öğrencilere göre uyarlamalarının sınırlı kaldığı, istenilen seviyede olmasa da bireyselleştirilmiş eğitim programlarından ve kaynaklardan yararlanma, ders planı hazırlama gibi alanlarda çalışmalar yaptıkları, sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yeterli zaman ayıramadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Çal (2018) yüksek lisans tez araştırmasında, Antalya BİLSEM’de görev yapan farklı branşlardaki 19 öğretmenin üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde sosyal bilgiler eğitiminin yeri ve önemi ile ilgili görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmada nitel veri toplama yöntemlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenler, sosyal bilgiler eğitiminin üstün yetenekli öğrencilerde toplumsal problemlere, olaylara yaklaşım tarzı ve bakış açısı geliştirme, evrensel bağlar kurma, toplumsal duyarlılık, problem çözme yeteneklerini geliştirme, farklı bakış açıları kazandırma ve tarih kültür bilinci oluşturma konularında olumlu etkileri olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde sosyal bilgi ve beceri kazandırmanın, öğretmenlerin yetkinlikleriyle doğrudan ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Sarılarhamamı (2020) tez araştırmasında Antalya ilinin Kepez ilçesinde görev yapan 20 sosyal bilgiler ve özel eğitim öğretmenin özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde sosyal bilgiler dersinin yeri ve önemini incelemeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasının kullanıldığı araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin büyük çoğunluğu öğrencilerin soyut kavramları öğrenirken zorlandıklarını, özel gereksinimli öğrenciler için bireysel planlamalar yapılması gerektiğini, konuların gereğinden uzun tutulduğunu ve gereksiz konulara yer verildiğini, bireysel ve sosyal etkinliklerin artırılması gerektiğini, görsel materyallerin daha sık ve etkin bir şekilde kullanılması gerektiğini ve sosyal bilgiler dersinin özel gereksinimli öğrencilerin sosyal etkileşimleri üzerinde belirgin bir etkisi olduğunu belirtmişlerdir.

Öztürk ve Akdal (2022) yaptıkları araştırmada ortaokul 5, 6 ve 7. sınıflarında görev alan ve özel gereksinimli öğrencisi bulunan 180 sosyal bilgiler öğretmenin özel gereksinimli öğrencileri için sosyal bilgiler dersi öğretimine dair deneyimlerini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Temel nitel araştırma deseninin kullanıldığı araştırmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik BEP hazırlama konusunda yaşadıkları en büyük sorunun bilgi eksikliğinden kaynaklandığı, dersin öğrenciler için daha yararlı geçebilmesi adına düzenlemeler yapılması gerektiği, öğretmenlerin ders içerisinde yaptığı uyarlamaların öğrenciler için yetersiz kaldığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Üstünol ve diğerleri (2022) Konya il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev alan ve öğrenme güçlüğü tanımlı öğrencisi olan 25 sosyal bilgiler öğretmenin öğretimsel uyarlamaların nitelikleriyle ilgili olarak görüşlerinin belirlenmesi amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desen kullanarak bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonuçları; öğrenme güçlüğü tanısı alan öğrencilerle çalışan sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrenci özelliklerini göz önünde bulundurarak öğretimi planlamada yetersiz kaldıklarını, planlarda öğretimsel uyarlamalara yer vermediklerini, mevcut planları uygulamadıklarını ve öğrencileri değerlendirirken uygun yöntemi kullanmadıklarını göstermiştir.

Yıldırım ve Özmen (2022) özel eğitim öğretmenlerinin sosyal bilgiler derslerinde güncel olayların kullanımına dair farkındalık düzeylerinin tespit etmek amacıyla yarısı alan dışından olmak üzere Antalya ilinin Muratpaşa ilçesinde görev yapan 15 özel eğitim öğretmenin görüşlerini almışlardır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modelinin kullanıldığı araştırmanın sonuçlarında katılımcılardan 4 özel eğitim öğretmenin sosyal bilgiler dersinde güncel olayları kullanmadığı, güncel olay kullananların da en çok belirli gün ve haftalar, küresel konular, doğal afetler konularında kullandıkları, genel itibarıyla özel eğitim öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde güncel olay kullanımı ile ilgili eksiklikleri olduğu tespit edilmiştir.

1.5.2 Öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin görüşlerini yansıtan çalışmalar

Topçu ve Katılmış (2013) gerçekleştirdikleri çalışmada, Manisa il merkezinde bulunan belirli ortaokullardaki yarı zamanlı kaynaştırma eğitimi alan 30 öğrencinin sosyal bilgiler dersine ilişkin görüşlerini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desen kullanıldığı araştırmanın sonucunda, yarı zamanlı kaynaştırma

öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarının genel olarak pozitif yönde olduğu belirtilmiştir. Araştırmanın bir diğer sonucu, sosyal bilgiler ders kitaplarının yarı zamanlı kaynaştırma öğrencileri için uygun olmadığı yönündedir.

Yıldırım (2013) 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Elâzığ Bilim ve Sanat Merkezi'ne devam eden 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin görüşlerini ve motivasyon düzeylerini belirlemeyi amaçladığı tez çalışmasında karma araştırma yöntemi kullanmıştır. Araştırmanın nicel sonuçları; Elâzığ Bilim ve Sanat Merkezi'ne devam eden kız ve erkek öğrencilerin içsel motivasyon düzeyinin yüksek olduğunu, dışsal motivasyon düzeyinin erkek öğrencilerde daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Sosyal Bilgiler dersini önemseme boyutu kızlar lehine farklılık göstermiştir. Araştırmanın nitel sonuçları; öğretmenlerin sosyal bilgiler dersini görsel materyallerle yürüttüğü, dersteki kazanımların günlük yaşamda uygulanabileceği, tarih öğretimine dayalı konularda zorluk çekildiği, sınav ve değerlendirme biçimlerinin uygun olduğu, Bilim ve Sanat Merkezinin okuldaki sosyal bilgiler dersine yardımcı olduğu yönündedir.

Ünal ve Er (2015) tarafından yapılan çalışmanın amacı; Ankara, Bartın Düzce, Kastamonu, Kırşehir, Sinop, Zonguldak illerindeki Bilim ve Sanat Merkezine (BİLSEM) devam eden 191 özel yetenekli öğrencinin sosyal bilgiler dersine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesidir. Nitel araştırma kapsamında durum çalışması yönteminin kullanıldığı araştırmanın sonuçları, BİLSEM'deki özel yetenekli öğrencilerin sosyal bilgiler derslerinde çoğunlukla slayt, film izleme, üç boyutlu materyal yapma ve oyun oynama etkinlikleri yaptıklarını, anlatım ve soru-cevap yöntemlerinin daha fazla tercih edildiğini, kâğıt, karton, renkli kalemler gibi malzemelerin yanı sıra harita ve küre vb. araçların kullanıldığını, performansa dayalı değerlendirmelerin gerçekleştirildiğini ortaya koymuştur.

1.5.3 Öğretmenlerin öğretim programına yönelik görüşlerini yansıtan çalışmalar

Fırat (2010) yüksek lisans tez araştırmasında Adıyaman, Malatya, Şanlıurfa, Mardin il merkezlerindeki 63 özel eğitim sınıf öğretmeninin zihin engelli öğrenciler için hazırlanan sosyal bilgiler dersi öğretim programının değerlendirilmesine yönelik görüşlerini değerlendirmeyi amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modelindeki betimsel araştırmanın sonucunda, sosyal bilgiler öğretim programı hedeflerinin zihin engelli öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine uygun olmadığı ve günlük yaşamları için işlevsel olmayan

bilgiler içerdiği; program içeriğinin öğrenci merkezli olmayıp öğrencilerin zihinsel özelliklerini dikkate almadığı; öğrenme-öğretme süreçleri açısından ele alındığında sınıf ortamının uygun olmadığı, sınıflardaki materyallerin yetersiz olduğu; değerlendirme boyutunda ise ölçütlerin uygun olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Tekintangaç (2015) yüksek lisans tez araştırmasında Ağrı ilindeki özel eğitim sınıflarında görev yapan 20 özel eğitim öğretmenin sosyal bilgiler dersi öğretim programı hakkındaki görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmanın sonucunda; özel eğitim sınıfında çalışan öğretmenlerin sosyal bilgiler öğretiminde hangi yöntemleri kullandıkları, öğretmenlerin derste materyal eksiklikleri yaşadıkları ve öğretim programının yeterliliği ile ilgili hem olumlu hem de olumsuz görüşleri ortaya çıkmıştır.

1.6 Gereksinim

Birey içinde yaşadığı topluma uyum sağlama çabasında olduğundan o toplumun yaşam biçimini de öğrenmek zorundadır. Özel gereksinimli öğrencilerin yetersizlik türü ve düzeyleri bu uyum sağlama çabasını zorlaştırmaktadır. Bu noktada öğretim programında yer alan bilişsel, sosyal ve duygusal, dil ve iletişim becerilerinin kazandırılmasında sosyal bilgiler dersi büyük önem taşımaktadır (Kurnaz, 2018, s. 143).

Öğrencilerin program aracılığıyla yeni bilgiler edinmeleri, edindikleri bilgileri yeni bilgilerle ilişkilendirmeleri ve olası problem durumları ile karşılaştıklarında bunlara çözüm üretmeleri sosyal bilgiler dersinin bilişsel yönden önemli olduğunu göstermektedir (Gezer-Demirdağı, 2022). Program içerisinde yer alan gözlem, araştırma, sosyal katılım gibi temel beceriler (MEB, 2018B; MEB 2023) ise öğrencilerin etkin katılımına fırsat verecek şekilde organize edildiğinden sosyal ve duygusal yönden öğrencileri desteklemektedir. Özellikle ilk öğrenme alanı olan “Birey ve Toplum” ben olmanın ötesinde öğrencilerin yakın çevresi ile iletişim kurmasını sağlayarak biz olma yolunda kazanımlar içerdiğinden dil ve iletişim becerilerinin kazandırılmasında da sosyal bilgiler dersinin öğrenciler açısından önem taşıdığı görülmektedir. Sosyal bilgiler dersi sosyal bilimlerde yer alan içerikleri ve vatandaşlık yeterliliklerini kapsayan konuları içerdiğinden öğretmenler de bu alanlara yönelik bilgi ve becerileri öğrencilere aktarırken kendileri de farklı disiplinleri bütüncül bir bakış açısıyla ele alma becerisi kazanırlar. Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar sebebiyle farklı yöntem ya da teknikleri

derslerinde kullanabilmeleri ise dersin planlaması ve yürütülmesinde daha yetkin olmalarına yardımcı olur.

Dersin sahip olduğu önemle ilgili çalışmalar literatürde yer alsa da yapılan araştırmalarda özel gereksinimli bireylerle ilgili sosyal bilgiler öğretimi alanında öğretmen görüş, tutum, algı ve yeterliliklerini tespit etmeye yönelik yapılan çalışmaların sayıca fazla olduğu görülmektedir. Fakat bu çalışmalar daha çok kaynaştırma uygulamaları üzerinde yoğunlaşmış ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri araştırmaların odak noktası olmuştur (Dermirezen ve Akhan, 2016; Kanat, 2015; İlk, 2014; İlk ve Açıkalin, 2018; Öztürk ve Akdal, 2022). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterliliklerinin ele alındığı (Ateş, 2018; Yaylacı ve Aksoy, 2016; Yıldırım, 2019) ve öğretmen adaylarının özel eğitimde kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutumlarının incelendiği (Gözün, 2003; Gözün ve Yıkılmış, 2004; Öztürk vd., 2014) çalışmalar da mevcuttur. Sosyal bilgiler dersi ile ilgili kaynaştırma öğrencilerini içeren çalışmaların da öğrenci performanslarını ve öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik düşüncelerini belirlemek için gerçekleştirildiği görülmüştür (Görmez, 2016; Topçu ve Katılmış, 2013).

Belirli bir özel gereksinim türüne göre yapılan araştırmalarda ise özel yetenekli öğrencilerin daha fazla çalışmanın ekseninde olduğu görülmüştür. Özel yetenekli öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik görüşlerini belirlemek (Ünal ve Er, 2015; Yıldırım, 2013) ve öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilere sosyal bilgiler öğretiminin önemine ilişkin görüşlerini belirlemek (Çal, 2018; Mertol, 2014;) amacıyla çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için yapılan öğretimsel uyarlamalara yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri (Üstünol vd., 2022) ve zihin engelli çocuklar için hazırlanan sosyal bilgiler öğretim programı ile ilgili öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla da çalışmalar yapılmıştır (Fırat, 2010). Fırat (2010) tarafından yapılan çalışmada öğretmen görüşleri alınırken öğretmenlerin yarıya yakınının özel eğitim alanı dışında, farklı branşlardan mezun oldukları görülmüştür.

Özel gereksinimli öğrenciler için hazırlanan sosyal bilgiler dersi programı ve sosyal bilgiler dersinin önemi ile ilgili öğretmen görüşlerini almak amacıyla sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır (Sarılarhamamı, 2020; Tekintangaç, 2015). Bununla birlikte Tekintangaç (2015) ve Sarılarhamamı (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmalardaki toplam 20 katılımcı öğretmenden sınıf öğretmenliği alanından özel eğitim alanına geçiş

yapmış olan öğretmenlerin de görüşlerine başvurulmuştur. Tekintangaç, (2015) tarafından yapılan araştırmada katılımcıların %70'inin 5 yılın altında mesleki deneyimi olması da öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi programı ile ilgili gerekli tecrübeye sahip olmadığını göstermektedir. Yıldırım ve Özmen (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise özel eğitim öğretmenlerinin sosyal bilgiler derslerinde güncel olay kullanımlarına ilişkin görüşleri ve farkındalık düzeyleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu çalışmada da görüşlerine başvurulmuş katılımcı öğretmenlerin yarısı özel eğitim alanı dışındaki katılımcılardan oluşmaktadır.

Özel eğitim alan öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi öğretimine yönelik görüş ve deneyimlerini yalnızca özel eğitim alan mezunu öğretmenlerin perspektifinden ele alan bir çalışmaya ise alanyazında rastlanmamıştır. Bu çalışmayla, sosyal bilgiler öğretim programının planlanmasında, özel eğitim öğretmenlerinin yöntem/teknik ve materyal seçiminde ve dersin öğretiminde yapacakları uyarlamalarda öğretmen deneyimlerinin alanyazınla bütünleştirilerek değerlendirilmesinin yanı sıra; yalnızca özel eğitim alan öğretmenlerinin görüş ve deneyimlerini ele alarak alanyazına hizmet edeceği ve bu konudaki gereksinimi karşılayacağı düşünülmektedir.

1.7 Amaç

Bu araştırmanın amacı, MEB'e bağlı resmi ilkokul ve ortaokullarında görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi öğretimine yönelik görüş ve deneyimlerinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Özel eğitim öğretmenlerinin MEB ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar sosyal bilgiler dersi öğretim programına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Özel eğitim öğretmenlerinin özel eğitim sınıflarında sosyal bilgiler dersinde en çok kullandıkları/tercih ettikleri yöntemlere/tekniklere ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Özel eğitim öğretmenlerinin özel eğitim sınıflarında sosyal bilgiler dersinde kullandıkları yöntemleri/teknikleri nasıl seçtiklerine ilişkin görüşleri nelerdir?

4. Özel eğitim öğretmenlerinin özel eğitim sınıflarında sosyal bilgiler dersinde en çok kullandıkları/tercih ettikleri materyalleri nasıl seçtiklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Özel eğitim öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinin öğretimine yönelik lisans eğitimlerine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.8 Önem

Gerçekleştirilen araştırma, özel eğitim alan öğretmenlerinin gözünden sosyal bilgiler öğretiminin nasıl gerçekleştirildiğinin, öğretmenlerin kullandıkları yöntem ve tekniklerin, öğrenme sürecinde yaşanan zorlukların ve süreci kolaylaştırmak için yapılan uygulamaların, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı hazırbulunuşluğunu artırmaya yönelik uygulamaların ve derse katılımlarını artırmaya yönelik uygulamaların, öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin, sosyal bilgiler dersi ile bağlantılı olarak aldıkları lisans eğitimlerine ilişkin görüşlerinin ve kendi yeterliliklerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesine hizmet etmektedir. Özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerinden elde edilecek bulguların, mevcut öğretim uygulamalarının ortaya konması ve sosyal bilgiler dersinin niteliğinin artırılması açısından da yol gösterici olabileceği düşünülmektedir. Sosyal bilgiler dersinin içeriği, derste kullanılan öğretim yöntemleri, teknikleri ya da materyalleri gibi alanlarda da özel eğitim öğretmenlerinin görüş ve deneyimlerinin, meslektaşlarına rehberlik edici bilgi ve öneriler içerdiği düşünülmektedir.

Sosyal bilgiler dersi aracılığıyla birey kendini, çevresini, tarihini ve coğrafyasını tanır. Bu ders öğrencilerin bedensel, zihinsel vb. alanlarda kişisel gelişimlerini, toplumsal hayatta bağımsız olmalarını ve toplumla uyum içerisinde olmalarına destek olur. Tipik gelişim gösteren öğrenciler, sosyal bilgiler öğretim programlarındaki özel amaçları, temel becerileri, değerler eğitimini, öğrenme alanları ile ilgili kazanımları genel müfredat çerçevesinde öğrenebilirken özel gereksinimli öğrenciler bu süreçte daha farklı yöntem ve tekniklere gereksinim duyarlar. Farklı yöntem ve tekniklerin uygulanabilmesi için de öğretmenlerin bu konuda yeterli hakimiyete ve zenginliğe sahip olmaları gerekmektedir (Çelikkaya ve Kuş, 2009; Demirel, 2017).

Öğretmenlerin kullandıkları yöntem ve teknikler, karşılaştıkları zorluklar ve öğretmen ihtiyaçlarının belirlenmesine yönelik alanyazında yapılan benzer nitelikteki ve sınırlı çalışmalarda sadece özel eğitim alan mezunu öğretmenlerin değil farklı alanlardan özel eğitim alanına geçiş yapmış öğretmenlerin görüşlerine de başvurulması, görüşlerine başvurulmuş öğretmenlerin büyük bir bölümünün hizmet süresinin beş yılın altında olması ve meslekteki deneyimlerinin de göz ardı edilmesi sebebiyle araştırma bulgularının alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.



İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın dayandığı paradigma, araştırmanın modeli, katılımcılar, verilerin toplanması ve verilerin analiz süreci ile ilgili ayrıntılı bilgiler verilmiştir.

2.1 Araştırmanın Dayandığı Paradigma

İnsanlık, var olduğundan beri kendi ihtiyaçları doğrultusunda hareket ederek kendini, doğayı ve bulunduğu sistem içerisinde yer alan diğer bireyleri ve toplumsal yapıları sorgulayıp anlama çabası içerisinde olmuş ve bir bilme faaliyeti gerçekleştirmiştir. Bu bilişsel süreçte ilk etapta doğaya hâkim olan insanlık, bu bağlamda öncelikle doğa bilimlerini geliştirmiş, kendini ve toplumsal yapıyı yani sosyal bilimlere yönelik faaliyetleri anlamayı ise sona bırakmıştır (Bayhan, 2016, s. 218). Sosyal bilimlere yönelik faaliyetleri anlamamanın temelinde iki görüş yer almaktadır. Bunlar: sosyal bilimlerin de doğa bilimlerine özgün yöntemleri temel almasını gerektiğini öne süren pozitivist/naturalist paradigma ile toplum ve insanın kendine özgüllüğüne vurgu yapan ve doğa bilimlerine özgün yöntemlerin sosyal olguları anlamlandırmada geçersiz olduğunu öne süren yorumlamacı/hermeneutik paradigmadır (Can, 2005, s. 1).

Yorumlamacı/Hermeneutik paradigma, anlaşılması güç olan ve sözcüklerdeki saklı hakikatin açığa çıkarılmasına odaklanır. Bu sebeple metnin derinliklerinde saklı kalanların doğru olarak yorumlanması oldukça önemlidir (Bayhan, 2016, s. 223). Bu araştırmada da yorumlayıcı paradigma doğrultusunda özel eğitim öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersine yönelik deneyimleri onların bakış açısıyla anlamlandırılmaya çalışılmıştır.

2.2 Araştırma Modeli

Özel eğitim öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi öğretimine yönelik görüş ve deneyimlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada, nitel veri toplama yöntemlerinden fenomenoloji (olgu bilim) deseni kullanılmıştır.

Nitel araştırma; gözlem, görüşme, belge analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamlarında ortaya konulduğu ve bunların bütüncül bir şekilde yansıtıldığı araştırmalar olarak ifade edilebilir (Bogdan ve Biklen, 2022, s. 3; Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 37). Nitel araştırmanın tek tip bir yapısının

olmaması sebebiyle araştırma boyunca bazı dinamiklere bağlı kalınmasını gerektiren kriterleri yoktur (Glesne, 2020, s. 34).

Alanyazında beş farklı nitel araştırma deseni yer yer almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 64-71; Creswell, 2020, s.71-104). Nitel araştırma desenlerinden biri olan fenomenoloji; günlük yaşam tecrübelerimizin anlamı ve doğasıyla ilgili derinlemesine bir anlayış kazanılmasını amaçlar (Patton, 2018, s. 104). Farkında olduğumuz fakat ayrıntılı bir bilgiye sahip olmadığımız olgular için fenomenoloji uygun bir desendir. Günlük hayatta karşılaştığımız bu olgular; olaylar, tecrübeler, tutumlar ve yönelimler gibi farklı şekillerde karşımıza çıkabilmektedir. Bu olgulara olan aşinalık onları tümüyle anladığımız anlamına gelmemektedir. Fenomenolojik desen, tamamen yabancı olmadığımız olguları araştırmak isteyen araştırmacılar için uygun bir araştırma altyapısı oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 66). Bu bağlamda araştırmada fenomenoloji deseninin seçilmesinin nedeni, özel eğitim öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi öğretimine yönelik yaşadıkları deneyimleri ve görüşleri ortaya çıkarmaktır.

2.3 Katılımcılar

2.3.1 Katılımcıların belirlenmesi

Katılımcıların belirlenmesi sürecinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yönteminde, araştırma öncesi belirlenen ölçütleri karşılayan bütün durumlar çalışılabilir. Ölçütler başkalarının etkisi olmaksızın araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da bunun için önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 120).

Araştırmanın amacına paralel olarak katılımcıların belirlenmesinde dört ölçüt belirlenmiştir. Bu ölçütler;

1. Özel eğitim alan mezunu öğretmeni olmak,
2. MEB'e bağlı resmi ilkokul ya da ortaokulların özel eğitim sınıflarında görev yapıyor olmak,
3. 5 yıl ve üzeri mesleki deneyim sahibi olmak,
4. Özel eğitim alanında yüksek lisans yapmamış olmak şeklindedir.

Belirlenen bu ölçütler tez danışmanı ile birlikte incelenmiş ve nihai hali verilmiştir (AG, 12.02.2024). Öncelikle araştırmacı tarafından Kocaeli ilinde bulunan ve Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde yer alan ilkokul ve ortaokulların ismine, konumuna ve iletişim bilgilerine erişilmiştir. Listede bulunan okullar telefonla aranmış ve araştırmanın amacı ile ilgili okul idarecilerine gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Telefonla iletişim sağlanamayan okullar için yakından uzağa ilkesinden hareket edilerek okul ziyaretleri gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen okul ziyaretlerinde ölçütleri karşılayan öğretmenler ile görüşülmüş, araştırma hakkında bilgi verilmiş ve görüşmenin yapılacağı zamana karar verilmiştir. Gönüllülük esasına bağlı olarak araştırmaya katılmayı kabul eden 11 öğretmen ile uygun gördükleri gün ve saatlerde görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara ilişkin çeşitli demografik bilgiler Tablo 2.1’de gösterilmektedir.

Tablo 2.1

Katılımcı Bilgileri

Katılımcı	Yaş	Cinsiyet	Lisans Eğitimi	Görev Yapılan Okul Kademesi	Öğretmenlik Deneyimi (yıl)	Özel Eğitimde Sosyal Bilgiler Dersi Deneyimi
Öğretmen 1	39	Kadın	Zihin Engelliler Öğretmenliği	İlkokul	15	Aldı
Öğretmen 2	28	Kadın	Zihin Engelliler Öğretmenliği	Ortaokul	5	Aldı
Öğretmen 3	48	Erkek	Zihin Engelliler Öğretmenliği	Ortaokul	20	Aldı
Öğretmen 4	29	Kadın	Zihin Engelliler Öğretmenliği	Ortaokul	7	Aldı
Öğretmen 5	37	Kadın	Zihin Engelliler Öğretmenliği	İlkokul	10	Almadı
Öğretmen 6	53	Kadın	Zihin Engelliler Öğretmenliği	Ortaokul	28	Almadı
Öğretmen 7	30	Erkek	Zihin Engelliler Öğretmenliği	Ortaokul	5	Aldı

[**Tablo 2.1** (Devam) *Katılımcı Bilgileri*].

Öğretmen 8	38	Kadın	Zihin Engelliler Öğretmenliği	İlkokul	15	Aldı
Öğretmen 9	47	Kadın	İşitme Engelliler Öğretmenliği /Sosyal Bilgiler Eğitimi Yan Dal	Ortaokul	15	Aldı
Öğretmen 10	31	Kadın	Görme Engelliler Öğretmenliği	İlkokul	9	Almadı
Öğretmen 11	36	Kadın	Zihin Engelliler Öğretmenliği	İlkokul	13	Almadı

Tablo 2.1’de görüldüğü üzere araştırmada yer alan katılımcılar 28-53 yaş aralığındadır. Araştırmada dokuz kadın, iki erkek katılımcı yer almıştır. Katılımcıların dokuzu Zihin Engelliler Öğretmenliği Programında, biri İşitme Engelliler Öğretmenliği Programında, biri de Görme Engelliler Öğretmenliği Programında lisans eğitimlerini tamamlamıştır. Katılımcıların beşi ilkokul kademesinde, altısı ortaokul kademesinde görev yapmaktadır. Katılımcıların öğretmenlik deneyimleri 5-28 yıl arasında değişmektedir. Katılımcıların yedisi lisans eğitimleri döneminde özel eğitimde sosyal bilgiler öğretimi ile ilgili ders alırken, dördü lisans eğitimleri döneminde buna yönelik bir ders almamıştır.

2.4 Verilerin Toplanma Süreci

Nitel araştırmalarda araştırma problemlerine cevap verebilmek için yaygın olarak kullanılan veri toplama yöntemleri; gözlemler, görüşmeler, dokümanlar ve görsel işitsel materyallerdir (Creswell, 2020, s. 162). Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan görüşme, bir kişi tarafından yönlendirilen, iki kişi arasında gerçekleşen, bazen de daha fazla kişiyi içeren bilgi alışverişini sağlamak amacıyla yürütülen diyalogdur (Bogdan ve Biklen, 2022, s. 114).

Görüşme türleri yapıları yönünden yani görüşmecinin görüşme üzerindeki denetimi bakımından ele alındığında yapılandırılmış görüşme, yarı yapılandırılmış görüşme ve

yapılandırılmamış görüşme olarak üç farklı şekilde karşımıza çıkmaktadır (Erkuş, 2021, s. 179-180; Merriam, 2018, s. 87). Yarı yapılandırılmış görüşmelerde, araştırmacının görüşme öncesinde belirlediği bir dizi soru vardır; fakat görüşme esnasında araştırmacı, önceden hazırlanan sorulara ekleme yapabilme ya da soruları revize edebilme gibi özgür bir alan bulmaktadır (Ekiz, 2020, s. 70). Görüşme türlerinin özellikleri göz önünde bulundurularak araştırmanın katılımcıları ile yapısı yönünden yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmesi uygun görülmüştür.

Araştırmanın temel veri toplama aracı olan görüşmelerin yanı sıra araştırma süreci yardımcı veri toplama araçlarından araştırmacı günlükleri ve katılımcı bilgi formlarıyla desteklenmiştir. Günlükler araştırmacıların araştırma sürecindeki duygu düşünce, görüş ve yorumlarını aktardığı veri kaynaklarıdır (Galili, 2014; Johnson, 2014). Yansıtıcı günlük olarak da tanımlanan araştırmacı günlükleri tarafsız bir biçimde hazırlandığı sürece önemli bir veri kaynağı olmaktadır (Schoen, 2007). İzleyen başlıklarda verilerin toplanma sürecine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

2.4.1 Görüşme sorularının oluşturulması

Görüşme sorularının oluşturulması sürecinde araştırma konusu ile ilgili alanyazın taraması gerçekleştirilmiştir. Özellikle sosyal bilgiler dersi öğretimine yönelik öğretmen görüşlerinin incelendiği çalışmalar ve özel eğitim ilişkisi üzerine odaklanılmış, katılımcıların görüş ve deneyimlerini yansıtan araştırma ve görüşme soruları kapsamlı olarak değerlendirilmiştir. Ardından tez danışmanı rehberliğinde, araştırmanın amacına paralel olarak taslak soru ve alt sorular belirlemiştir. Taslak soru ve alt soruların da belirlenmesinden sonra öğretmen yetiştirme, sosyal bilgiler öğretimi, etkili öğretim yöntemleri, kanıta dayalı uygulamalar ve nitel araştırma yöntemleri alanında yetkinliği olan beş uzmana sorular e-posta yoluyla gönderilerek değerlendirmeleri talep edilmiştir (AG, 21.02.2024). Uzmanların dördü Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde, biri Maltepe Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapmaktadır. Bir uzman doktor, üç uzman doçent, bir uzman ise profesör ünvanına sahiptir. Uzmanların gerçekleştirdiği değerlendirmelerin ardından alınan dönütler çerçevesinde soru ve alt sorularda düzeltmeler yapılmıştır. Uzman görüşleri alınarak yapılan düzeltmelerin ardından araştırma ölçütlerine uyan bir katılımcı ile pilot görüşme gerçekleştirilmiştir (AG, 26.04.2024). Pilot görüşme sonrası soruların amaca hizmet edip etmediği, düzenlemeye

gereksinim olup olmadığı tez danışmanı ile birlikte değerlendirilmiştir. Pilot görüşmenin akabinde tez danışmanının da onayı alınarak görüşme sorularına son şekli verilmiştir.

2.4.2 Gönüllü katılım ve katılımcı bilgi formu

Araştırma gönüllük ilkesine göre yürütülmüştür. Katılımcıların araştırmaya gönüllü katılımı Gönüllü Katılım Formu aracılığıyla kayıt altına alınmıştır (EK-4). Katılımcılara ilişkin çeşitli demografik bilgilerin elde edilebilmesi amacıyla Katılımcı Bilgi Formundan yararlanılmıştır (EK-5). Katılımcı Bilgi Formlarında yer alan değişkenler: Katılımcıların yaşları, cinsiyetleri, lisans mezuniyet alanları, öğretmenlik meslek deneyimleri, bu zamana kadar çalıştıkları yetersizlik türleri ve lisans eğitimleri döneminde sosyal bilgiler öğretimi ile ilgili aldıkları derslerdir.

2.4.3 Görüşmelerde etik kurallar

Araştırma sürecinde dikkate alınan ilkelerden ilki gönüllülüktür. Bu bağlamda, araştırmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayalı olarak belirlenmiş olup bu durum gönüllü katılımcı formlarıyla kayıt altına alınmıştır (EK-4). Gönüllü katılımcı formlarında yazılı olarak ifade edildiği gibi katılımcılara, araştırmanın herhangi bir aşamasında çekilebilecekleri sözlü olarak da ifade edilmiştir. Gizlilik ilkesi doğrultusunda, görüşmelerin ve verilerin raporlanması sürecinde hiçbir katılımcının gerçek ismi kullanılmamıştır.

2.4.4 Görüşmeler

Katılımcılarla görüşmeler gerçekleştirilmeden önce okul müdürleri ya da müdür yardımcıları ile görüşülmüş ve araştırma izinleri gösterilmiştir. Ardından araştırmada yer almayı gönüllü olarak kabul eden her bir katılımcı ile ön görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen ön görüşmelerde katılımcılar araştırmanın konusu ve amacı hakkında bilgilendirilmiştir. Ön görüşmeler okul müdür yardımcılarının odalarında yüz yüze gerçekleştirilmiştir (AG, 15-16-17-22-23-27-30.05.2024).

Katılımcıların görüşleri alınarak görüşme için uygun oldukları zaman dilimi ve görüşmeyi gerçekleştirmek istedikleri ortam belirlenmiştir. Katılımcılardan alınan bilgiler doğrultusunda görüşme takvimi planlanmıştır.

Görüşmelere başlamadan önce katılımcıların rahatlaması amacıyla her biri ile kısa bir sohbet yapılmıştır. Araştırma verilerinin ses kaydı alınarak gerçekleştirileceği Gönüllü

Katılım Formu'nda ifade edilmiştir. Görüşmeye başlamadan önce katılımcılar Gönüllü Katılım Formu'nu okuyup imzalamışlardır. Katılımcıların onayının alınmasının ardından görüşmelere geçilerek görüşme soruları katılımcılara yöneltilmiştir. Yapılan görüşmelere ilişkin yer, tarih ve süre bilgileri Tablo 2.2'de yer almaktadır.

Tablo 2.2

Görüşme Takvimi

Katılımcı	Görüşme Yapılan Yer	Görüşme Tarihi	Görüşme Süresi
Öğretmen 1	Özel eğitim sınıfı	15.05.2024	34' 17"
Öğretmen 2	Veli görüşme odası	16.05.2024	37' 21"
Öğretmen 3	Okul konferans salonu	20.05.2024	1h 16' 32"
Öğretmen 4	Okul konferans salonu	20.05.2024	42' 30"
Öğretmen 5	Özel eğitim sınıfı	22.05.2024	35' 06"
Öğretmen 6	Özel eğitim sınıfı	23.05.2024	50' 42"
Öğretmen 7	1/B sınıfı	24.05.2024	1h 04' 59"
Öğretmen 8	Özel eğitim sınıfı	27.05.2024	55' 36"
Öğretmen 9	Okul konferans salonu	28.05.2024	48' 38"
Öğretmen 10	Özel eğitim sınıfı	30.05.2024	43' 38"
Öğretmen 11	Özel eğitim sınıfı	31.05.2024	38' 27"

Tablo 2.2'de görüldüğü üzere katılımcılarla gerçekleşen görüşmeler özel eğitim sınıfı, veli görüşme odası, 1/B sınıfı ve okul konferans salonunda gerçekleştirilmiştir. Veri toplama süreci 15 Mayıs 2024'te başlayıp 31 Mayıs 2024'te sona ermiştir. Görüşme süreleri 34 ile 76 dakika arasında farklılık göstermiştir.

2.4.5 Araştırmacı günlüğü

Araştırmacı, gerçekleştirilen araştırma kapsamında sürecin başladığı tarihten itibaren düzenli olarak araştırmacı günlüğü tutmuştur. Tez danışmanı ile yapılan görüşmeler, araştırma konusunun belirlenmesi, verilerin toplanması gibi araştırma kapsamında bulunan aşamalarda araştırmacı, duygu ve düşüncelerini, dikkate değer noktaları bağlama uygun olarak günlüğüne not etmiştir. Bilgisayar ortamında yazılan günlüklerin her birine

araştırma içerisinde, araştırmacı günlüğünün kısaltması olarak “AG” şeklinde atıfta bulunulmuş ve alıntının yer aldığı günlüğün tarihi (AG, XX.XX.XXXX) şeklinde gösterilmiştir. Araştırmacı günlüklerinden bir örnek EK-7a’da yer almaktadır.

2.5 Ortam

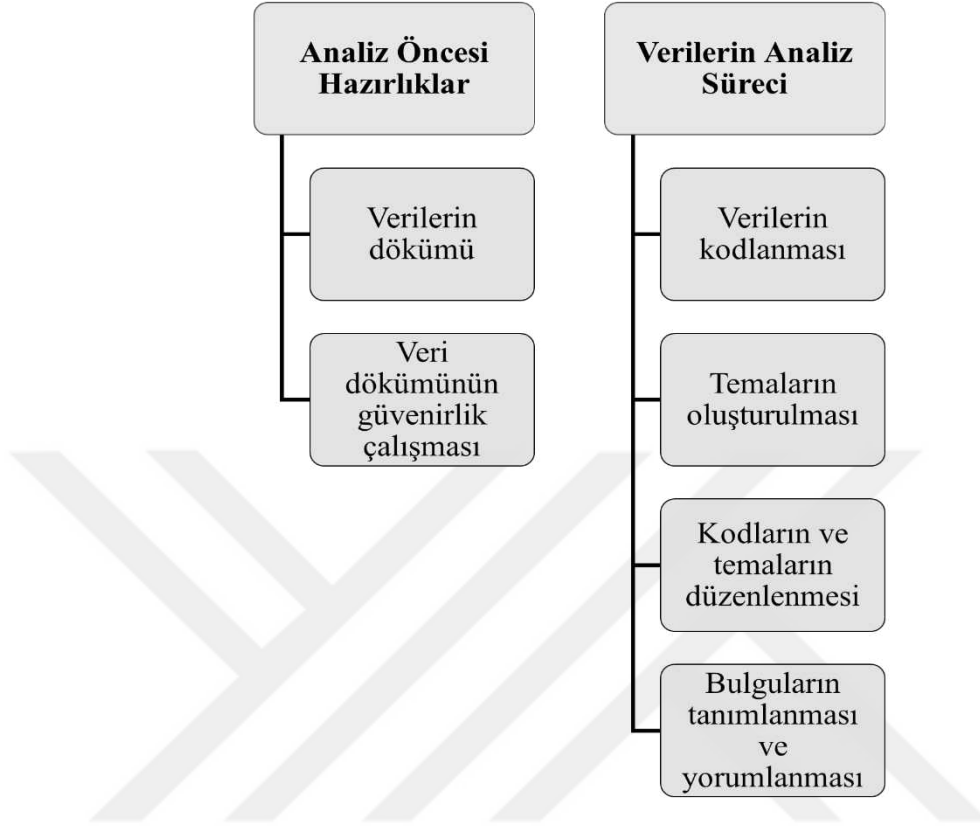
Araştırma, on bir özel eğitim öğretmeni ile Kocaeli ilinin İzmit ilçesinde belirlenen okullarda ve araştırma ölçütlerini karşılayan katılımcılarla bire bir görüşmeler şeklinde gerçekleştirilmiştir. Bire bir gerçekleşen görüşmelerin altısı özel eğitim sınıflarında, üçü okul konferans salonunda, biri veli görüşme odasında, bir tanesi 1/B sınıfında gerçekleştirilmiştir. Özel eğitim sınıflarında gerçekleşen görüşmeler öğrencilerin farklı branş derslerinde olduğu saat aralığında ya da boş olan özel eğitim sınıflarda gerçekleştirilmiştir. Veli görüşme odasında yapılan görüşme, öğretmenlerin derste olduğu ve veli görüşme odasının sakin olduğu saat aralığında gerçekleştirilmiştir. 1/B sınıfında gerçekleşen görüşme de aynı şekilde sınıfın boş olması gerekçesiyle tercih edilmiştir. Okul konferans salonunda gerçekleşen görüşmeler, konferans salonunun boş olduğu, konferans salonunu kullanmayı gerektirecek bir programın olmadığı uygun olan saatlerde gerçekleştirilmiştir.

2.6 Verilerin Analizi

Veri analizi, araştırmacının bulgulara erişmek amacıyla araştırmasıyla bağlantılı olarak gördüklerini, duyduklarını ve okuduklarını sistematik olarak incelemesi ve yorumlaması sürecidir (Bogdan ve Biklen, 2022, s. 176; Merriam, 2018, s. 167). İçerik analizi olarak da ifade edilen nitel veri analizinde verilerin işlenmesi sıklıkla iki yöntemle gerçekleştirilmektedir. Bunlar tümdengelimci analiz ve tümevarımcı analizdir (Ravindran, 2019, s. 41). Araştırmada tümevarımcı analiz yöntemi kullanılmış olup Şekil 2.1’de araştırmacı tarafından gerçekleştirilen analiz öncesi hazırlıklar ve verilerin analiz süreci gösterilmiştir.

Şekil 2.1

Analiz Süreci



2.6.1 Analiz öncesi hazırlıklar

Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelerin tamamlanmasının ardından görüşme kayıtlarının dökümleri Word programı kullanılarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Araştırmacı, katılımcılarla gerçekleştirilen görüşme kayıtlarının dökümlerini yaparken katılımcı ifadeleri üzerinde hiçbir bir değişiklik yapılmadan aktarımına özen göstermiştir. Dökümü yapılan veriler MAXQDA 2020 programına aktarılmıştır. Araştırmacı tarafından gerçekleştirilen on bir yarı yapılandırılmış görüşmenin üç tanesinin (K1, K4, K7) ses kayıtlarının çözümlemeleri özel eğitim alanında doktora aşamasında bir uzmana e-posta ile gönderilip ses kayıtları ve çözümlemeler arasında uyuma olup olmadığının uzman tarafından incelenmesi istenmiştir (AG, 27.01.2025). Yapılan incelemeler doğrultusunda herhangi bir uyumsuzluk olmadığı, döküm aşamasında bazı iyelik eklerinin eksik yazıldığı (benim yerine beni vb.) bulgusuna erişilmiştir. Bu eksiklerin düzeltilmesinin ardından verilerin analizi sürecine geçilmiştir.

2.6.2 Verilerin analiz süreci

Araştırmada tümevarımcı analiz yöntemi kullanılmıştır. Tümevarımcı analiz; verilerin kodlanması, temaların oluşturulması, kodların ve temaların düzenlenmesi ve bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklinde işlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 251). Tümevarımcı analizin ilk aşaması olan verilerin kodlanması aşamasında, bilgisayar ortamına aktarılan ve özel eğitim öğretmenleri ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda elde edilen bilgiler incelenerek anlamlı bütünü oluşturan ifadeler MAXQDA 2020 programı aracılığıyla kodlanmıştır.

Kodlama işlemi tamamlandıktan sonra bir kod listesi oluşturulmuş ve benzer anlamlara sahip olduğu düşünülen veriler aynı kodlar altında birleştirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 251). Ardından temaların oluşturulması basamağına geçilmiştir. Oluşturulan kodların ortak yönleri incelenerek anlamlı ilişki kurulabilenler bir araya getirilmiştir (Creswell, 2020, s.188, Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 255). Kodlama aşamasında MAXQDA 2020 programı kullanılarak oluşturulan kodlar yine aynı program kullanılarak ilişkili kodlar bir araya getirilmiş, temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Verilerin kodlanmasının ve temaların oluşturulmasının ardından 10 tema, 52 alt temaya ulaşılmıştır. Bulgularda temaların oluşturulmasından sonra kodlamalara ilişkin içerik analizi ile kodların ayrıntıları verilmeye çalışılmıştır. Ayrıca, kelime bulutundan (Word Cloud) da yararlanılmıştır. Alanyazında kelime bulutunun, bulgulara ilişkin oluşturulan metinlerde öne çıkan kelime ve kavramları somut bir şekilde gösterme, bulguların önemli kısımlarını vurgulama ve bulgularla ilgili daha zengin bir görsel sunmaya hizmet edebileceği, böylece bulguların anlaşılabilirliğini arttırabileceği belirtilmektedir (McNaught ve Lam, 2010, s. 633). Ardından ulaşılan bulgular alanyazında yer alan bilgiler ile yorumlanmıştır.

2.7 İnandırıcılık

Araştırma kapsamında analiz öncesi ve analiz sürecinde çeşitli inandırıcılık çalışmaları yapılmıştır. Veri çeşitliliğini sağlamak için araştırma sürecinde yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacı günlükleri ve katılımcı bilgi formları gibi farklı veri toplama araçlarından yararlanılmıştır. Görüşme sorularının geçerliğini sağlamak amacıyla özel eğitim alanındaki beş uzmanın görüşü alınmıştır. Görüşme dökümlerinin doğruluğunu teyit ettirmek için katılımcı gizliliğini ihlal etmeden uzman görüşü alınmıştır.

Verilerin analizinde MAXQDA 2020 programından yararlanılarak araştırmanın amaçlarına paralel olarak anlamlı kodlar oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu süreçte ilk görüşme danışman ile birlikte kodlanmıştır. Kodlama esnasında oluşan fikir ayrılıklarında danışman ve araştırmacı birbirlerini ikna ederek ortak paydada buluşmuşlardır. Diğer görüşmeler araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Sonrasında danışman ve araştırmacı tüm görüşmelerde kod ve temaları gözden geçirmişlerdir. Kodlama esnasında oluşan fikir ayrılıklarında danışman ve araştırmacı birbirlerini ikna ederek ortak karar ile kod ve temalara son biçimini vermişlerdir. Temalara ulaşıldıktan sonra kod ve temalar tablosunun bilimsel açıdan güvenilirliğini teyit etmek için ses kaydının ve çözümlemelerinin kontrolünü yapan uzmanın görüşlerine tekrar başvurulmuştur. Ulaşılan tema ve alt temalar tez danışmanı ile bir araya gelinerek incelenmiş, birbirini destekleyen ve çatışan noktalar tespit edilmiştir. Uzlaşma sonrası tema ve alt temalarda düzenlemeler yapılmış ve bu sürecin ardından kodlama işlemi sona ermiştir. İlk aşamada ulaşılan 263 kod sayısı 176'ya düşürülmüştür. Bu 176 koddan 52 alt tema ve 10 temaya ulaşılmıştır.

2.8 Araştırmacının Rolü

Araştırmacı 2009 yılında bir üniversitenin Tarih bölümünden mezun olmuştur. 2011–2017 yılları arasında çeşitli özel öğretim kurumlarında hem tarih hem de sosyal bilgiler öğretmenleri olarak görev yapmış ve çeşitli kademelerde sosyal bilgiler dersi vererek dersin çok boyutlu ve disiplinler arası yapısını deneyimleme imkânı bulmuştur. 2022 yılında bir üniversitenin Özel Eğitim Öğretmenliği bölümünden mezun olan araştırmacı aynı yıl Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Özel Eğitim Ana Bilim Dalı, Zihin Engelliler Eğitimi Yüksek Lisans Programında eğitimine başlamıştır. Araştırmacının yüksek lisans döneminde aldığı Nitel Araştırma Yöntemleri dersi veri toplama, yapılandırma ve analiz etme becerilerini geliştirmesine katkı sağlamıştır. Bu süre boyunca yapılan alanyazın taramaları, özel eğitim lisans eğitimi ve sosyal bilgiler öğretmenliği yaptığı dönemde elde ettiği birikim özel eğitim sınıflarında sosyal bilgiler öğretiminin nasıl gerçekleştirildiğine merak duymasını sağlamıştır. Bu bağlamda, araştırmacının hem mesleki deneyiminin hem de özel eğitim alanındaki akademik birikiminin araştırma bulgularının yorumlanmasında etkili olabileceği düşünülebilir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, özel eğitim öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi öğretimine yönelik görüş ve deneyimlerinin belirlenmesi amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgulara yer verilmektedir. Araştırma kapsamında on bir özel eğitim öğretmeni ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen görüşmeler içerik analizi yoluyla analiz edilip 10 tema ve 52 alt temaya ulaşılmıştır (Tablo 3.1).

Tablo 3.1

Temalar ve Alt Temalar

Temalar	Alt Temalar
1. Sosyal Bilgiler Dersinin Tanımı	1.1 Toplumsal uyum 1.2 Bilgi, beceri ve kavram öğretimi 1.3 Dersin önemi 1.4 Soyut bilgiler içermesi 1.5 Çevrenin deneyimlenmesine yardımcı 1.6 Vatandaşlık bilincine sahip bireyler yetiştiren 1.7 Disiplinler arası etkileşim 1.8 Hayat bilgisi dersinin devamı niteliğinde
2. Sosyal Bilgiler Dersi Nasıl Öğretiliyor?	2.1 Öğrencileri sürece dahil etme 2.2 Öğrenci için uygun materyal seçme 2.3 Öğrenci için uygun amaçlar seçme 2.4 Görsel ve işitsel destek sağlama 2.5 Konu anlatımı 2.6 Öğrenci performansı belirleme 2.7 Yakından uzağa konsepti 2.8 Tekrar yapma 2.9 Konuları analiz etme 2.10 Kullanılan yöntem ve teknikler 2.11 Yöntem ve tekniklerin tercih edilme nedenleri 2.12 Diğer yöntem ve tekniklerin tercih edilmeme nedenleri 2.13 Kullanılan materyaller 2.14 Materyallerin tercih edilme nedenleri 2.15 Materyal gereksinimleri
3. Öğrenme Sürecini Zorlaştıran Faktörler	3.1 Öğrenme sürecini zorlaştıran faktörlerin olmadığını söyleyenler 3.2 Öğrenme sürecini zorlaştıran faktörler olduğunu söyleyenler
4. Öğrenmeyi Kolaylaştırmak İçin Yapılan Uyarlamalar	4.1 İş birliği süreçleri 4.2 Konuyu kolaylaştırma 4.3 Öğretim sürecinde uyarlama 4.4 Yöntemlerde ve dersin sunumunda uyarlama

[Tablo 3.1 (Devam) Temalar ve Alt Temalar].

5. Destek Gerekisini	5.1 Materyal desteği 5.2 Partner ve personel desteği 5.3 İdare desteği 5.4 Aile desteği 5.5 Uygun sınıfların oluşturulması desteği
6. Hazırbulunuşluğu Artırmaya Yönelik Uygulamalar	6.1 Merak duygusunu uyandırmak 6.2 Ön koşul bilgileri verme 6.3 Derse dikkat/ilgi çekmek
7. Derse Katılımı Artırmaya Yönelik Uygulamalar	7.1 Sorular sorma 7.2 Pekiştireç kullanmak 7.3 Problemlere çözüm üretme 7.4 Bulmaca çözdürmek 7.5 Şaka yaparak öğrencilerin motive olmasını sağlamak
8. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşler	8.1 Olumlu görüşler 8.2 Olumsuz görüşler 8.3 Program nasıl daha iyi olabilir?
9. Öğretmenlerin Lisans Eğitimlerine İlişkin Görüşleri	9.1 Dersin Yeterliliği 9.2 Mesleki gelişim için yapılanlar 9.3 Hizmet içi eğitime katılma durumu 9.4 Hizmet içi eğitimlerin yararları 9.5 Hizmet içi eğitim dışında yapılabilecekler
10. Öğretmenlerin Kendi Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri	10.1 Olumlu görüşler 10.2 Olumsuz görüşler

3.1 Sosyal Bilgiler Dersinin Tanımı

Araştırmanın ilk teması olan sosyal bilgiler dersinin tanımı ile ilgili görüşlerini katılımcılar çeşitli şekillerde ifade etmişlerdir. Analizler sonucunda; katılımcıların sosyal bilgiler dersinin tanımına ilişkin görüşlerinin tamamını içeren kelime bulutu Şekil 3.1’de yer almaktadır.

Şekil 3.1

Sosyal Bilgiler Dersinin Tanımına İlişkin Katılımcı Görüşlerinden Oluşan Kelime Bulutu



Şekil 3.1’deki sosyal bilgiler dersinin tanımına ilişkin katılımcı görüşlerinden oluşan kelime bulutuna bakıldığında, görüşmelerde en sık “sosyal”, “bilgiler”, “dersi”, “önemli” kelimelerinin tekrarlandığını söylemek mümkündür. Bu kelimeler dışında “özel”, “çocuklar”, “soyut”, “uyum” gibi kelimeler de en sık tekrarlanan kelimeler olarak öne çıkmaktadır.

Sosyal bilgiler dersinin tanımı teması altında katılımcı ifadeleri doğrultusunda alt temalar oluşturulmuştur. Elde edilen bulgular sonucunda katılımcılar; öğrencilerin toplumsal uyum becerilerini sağlayan, bilgi, beceri ve kavram öğretiminin gerçekleştiği, önemli bir ders olduğu, soyut bilgiler içeren, çevrenin deneyimlenmesine yardımcı, vatandaşlık bilincine sahip bireyler yetiştiren, disiplinler arası etkileşim içeren ve hayat bilgisi dersinin devamı niteliğinde görülen bir ders olduğuna yönelik kapsamlı ifadelerde bulunmuşlardır. Alt temalara ilişkin görüşler aşağıda yer almaktadır.

Sosyal bilgiler dersini özel gereksinimli çocukların topluma uyum sağlaması için fırsat olarak gören K8 bu görüşünü, *“Ee sosyal bilgiler dersi özel eğitim gereksinimli çocukların normal hayata entegre edilmesi için eee bir fırsat olarak tanımlayabilirim.”* sözleriyle ifade ederken K7 toplumsal uyum konusundaki görüşlerini, *“Eee sosyal bilgiler dersi, eee çocukların, bireylerin topluma uyum sağlaması için toplumda nasıl hareket edebilmeleri, olumlu olumsuz davranışların neler olduğunu tanımlamak için çok gerekli bir ders.”* sözleriyle ifade etmiştir. Aynı doğrultuda K11 iki katılımcının görüşlerini *“Ee ben sosyal bilgiler dersini öğrencileri toplumsal hayata hazırlayıp sosyal yönlerin gelişmesinde eee başrol oynamak adına, eee onları geliştirmek adına yapılan bir ders olarak tanımlıyorum.”* sözleri ile desteklemiştir.

Sosyal bilgiler dersini tanımlarken bilgi, beceri ve kavram öğretimine vurgu yapan K3, *“Öğrencinin sosyal hayata uyumunu kolaylaştıracak, akademik temelleri atan bir eee alan olarak görüyorum.”* sözleriyle topluma uyum alt temasına da vurgu yaparken sosyal bilgileri akademik temelleri atan bir alan olarak ifade ederek bilgi, beceri ve kavram öğretimine yönelik düşüncesini dile getirmiştir. Bilgi, beceri ve kavram öğretimine yönelik ifadeleri de olan K7 ise, *“Yani mesela yaşadığı ülkenin kaç bölgeden oluştuğunu, hangi şehirde yaşadığını, sosyal hayatta neler yapması gerektiğini öğreniyor çocuk. Hem beceri hem kavramları öğretiyor sosyal bilgiler dersi, onun için çok önemli.”* sözleriyle dersin önemine de vurgu yapmıştır.

Sosyal bilgiler dersinin özel eğitim gereksinimli çocukların toplumsal hayata katılımlarının sağlanmasında aracı olması gerekçesiyle önemli olduğunu K8,

“Ee sosyal bilgiler dersi özel eğitim gereksinimli çocukların normal hayata entegre edilmesi için eee bir fırsat olarak tanımlayabilirim. Bizim için sosyal bilgiler dersi çok önemlidir; çünkü bizim çocuklarımız eee sosyal hayata uyum sağlamakta eee her zaman zorluk yaşar. Bu yüzden de dersin önemi burada bir tık daha öne çıkıyor. Bizim için çok önemli diyebiliriz.”

şeklinde ifade etmiştir.

Sosyal bilgiler dersinin içerisinde yer alan kazanımlar ve kavramlar sebebiyle soyut bilgiler içerdiğini K7, *“Ya bizde sosyal bilgiler dersi biraz eee işin gerçeği soyut kavramların da içinde bulunduğu bir ders. Mesela çocuğa “Ülkesini tanır.” diyoruz, “Bayrağını tanır.” diyoruz ama bayrak sevgisi, mesela bayrak sevgisini çocuğa aşılama soyut bir kavram.”* şeklinde dile getirmiştir. Benzer şekilde K5 de sosyal bilgiler dersi için *“Gerçekten soyut bir ders.”* ifadesini kullanırken aynı doğrultuda K1, *“Sosyal bilgiler çok soyut bir ders.”* görüşü ile K5’i desteklemiştir.

Sosyal bilgiler dersini öğrencinin yaşadığı çevreyi deneyimlemesine yardımcı, yakından uzağa öğrenmelerin gerçekleştiği ve vatandaşlık bilincine sahip bireyler yetiştiren bir ders olarak tanımlayan K6, bu görüşünü, *“Eee sosyal bilgiler dersini öğrencilerin yaşadığı çevreyi, toplumu, ee ülkeyi tanımasını, iyi bir insan ve iyi bir yurttaş olmasını sağlayacak eee konuların anlatıldığı bir ders olarak tanımlıyorum.”* diyerek ifade etmiştir. Sosyal bilgiler dersini *“...Üreten, vatandaşlık bilincine sahip bireyler olarak yetiştirmelerini amaçlayan bilgiler bütünü diye tanımlayabilirim size.”* şeklinde ifade eden K9, sosyal bilgiler dersinin vatandaşlık eğitimini de kapsadığını vurgulamaktadır. Sosyal bilgiler dersini, *“Sosyal bilgiler dersi benim için çocuğun eee çevresini tanımasını sağlayan bir ders.”* şeklinde ifade eden K5 ise, bu ifadesiyle sosyal bilgiler dersinin öğrencinin içinde bulunduğu çevreye dair farkındalık oluşturduğuna yani çevrenin deneyimlenmesine yardımcı olduğuna yönelik vurgu yapmıştır.

Sosyal bilgiler dersinin ayrı alt dallar şeklinde değil, bütüncül bilgi, beceri ve disiplinler arası etkileşim içeren bir ders olarak tanımlandığı da görülmektedir. Bu durumu K4, *“Sosyal bilgiler dersi eee çocuğun günlük hayatı ve günlük hayatındaki nesnelerle etkileşimi işte bu tarih olur işte coğrafya olur, günlük yaşamdaki oyun becerileri de olur.*

Bunların hepsinin bir arada olduğu bir ders bana göre.” sözleri ile ifade etmiştir. K1 ise “Sosyal bilgiler dersi; öğrencilerde ülkemizi, tarihimizi, dünyayı tanımalarını sağlamak için önemli bir ders.” diyerek bu etkileşimi desteklemiştir.

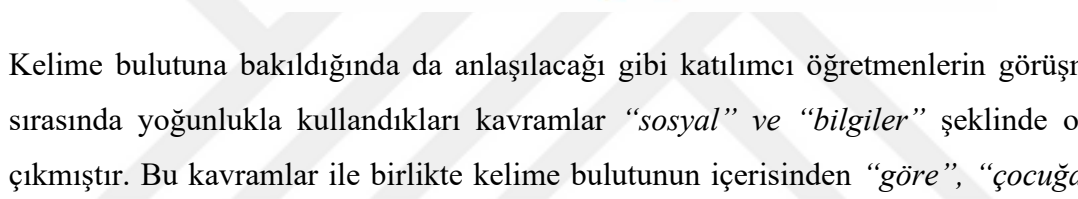
Sosyal bilgiler dersinin kapsamlı tanımlarından bir diğesinde ise K10, *“Sosyal bilgiler dersini ilkokulda hayat bilgisi dersinin devamı olarak tanımlarım. Eee konular olarak biraz daha ayrıntıya girilmiş şekilde işleniyor.”* diyerek hayat bilgisi dersinin daha detaylı halini sosyal bilgiler dersi olarak tanımlamıştır.

Katılımcıların sosyal bilgiler dersini tanımlarken özellikle toplumsal uyum bulgusuna vurgu yapacak şekilde ifade etmeleri MEB (2005) tarafından yayınlanan ilköğretim sosyal bilgiler dersi programındaki ifadeye benzer vurgular yaptıklarını göstermektedir. Bunun yanı sıra disiplinler arası etkileşim içerikli bir ders olarak ifade etmeleri ise NCSS (1994) tarafından yapılan tanıma benzer şekilde ele aldıklarını göstermekle beraber disiplinleri tarih, coğrafya, vatandaşlık gibi derslerle sınırlı tutmaları ya da geçmiş, bugün ve gelecek etkileşiminden bahsetmemeleri gibi sebeplerle dersin tanımını tam olarak bilemedikleri söylenebilir (AG, 01.06.2024).

3.2 Sosyal Bilgiler Dersi Nasıl Öğretiliyor?

Araştırmada belirlenen en yoğun tema sosyal bilgiler dersinin nasıl öğretildiği temasıdır. Analizler sonucunda; öğrencileri sürece dahil etme, öğrenci için uygun materyal seçme, öğrenci için uygun amaçlar seçme, görsel ve işitsel destek sağlama, konu anlatımı, öğrenci performansı belirleme, yakından uzağa konsepti, tekrar yapma, konuları analiz etme, kullanılan yöntem ve teknikler, yöntem ve tekniklerin tercih edilme nedenleri, diğer yöntem ve tekniklerin tercih edilmeme nedenleri, kullanılan materyaller, materyallerin tercih edilme nedenleri, materyalin sahip olması gereken özellikler ve kullanılmak istenen materyallere ilişkin çok sayıda bulguya ulaşılmıştır. Katılımcıların “sosyal bilgiler dersi nasıl öğretiliyor?” temasına ilişkin görüşlerinin tamamını içeren kelime bulutu Şekil 3.2’de yer almaktadır.

Sosyal Bilgiler Dersinin Nasıl Öğretildiğine İlişkin Katılımcı Görüşlerinden Oluşan Kelime Bulutu



3.2.1 Öğrencileri sürece dahil etme

“Daha doğrudan bir yaşantıya yönelik şeyler yapmak için işte dışarıda kuralları öğretmek istiyorum mesela toplumla ilgili kuralları, dışarıya çıkıyoruz. İşte bakın burada böyle eee işte

otobüse biniyorum. Mesela otobüste şöyle davranmalıyız, böyle davranmalıyız gibi şeyleri hayatın içine katarak daha çok öğretmeye çalışıyoruz. Yaparak yaşayarak.”

Sosyal bilgiler dersinde belirli gün ve haftaları kutlarken öğrencileri sürece dahil edip tarihi bilgiler edinmelerine ve etkinliklerde yer alarak günün anlam ve önemini kavramalarına yönelik öğretim gerçekleştiren öğretmenler de bulunmaktadır. K4 bu şekilde gerçekleştirilen öğretim süreci ile ilgili olarak:

“23 Nisan’a bir etkinlik çıkarmıştık diğer sınıflarla beraber ortak şekilde. Ne oldu? Çocuklar hem 23 Nisan’ın tadını aldılar hem işte Atatürk’ün bize bir armağan ettiği bayram olduğunun farkına vardılar. Niçin, ne amaçlı ya da neden coşkuyla kutlamamız gerektiğini anladılar. O yüzden bizim açımızdan güzel olmuştu. Bu tür konular üstünde duruyorum.”

öğretim sürecinde yaptıklarını ifade ederken benzer biçimde K5 de,

“Çocuklar içinde bulundukça öğreniyorlar, deneyimleyerek öğreniyorlar. Deneyimleyemedikleri her şey kâğıt üzerinde kalıyor. Mesela bayramlarda işte 23 Nisan’da örneğin çocuğu da gösterilere katarak o günün önemini anlatarak öğretiyoruz. Genel olarak yani yaparak yaşayarak öğretiyoruz.”

ifadeleriyle dersin öğretiminde öğrencileri sürece dahil ettiğini belirtmiştir.

3.2.2 Öğrenci için uygun materyal seçme

Sosyal bilgiler dersi öğretimi sırasında öğretmenlerin çoğu (K1, K2, K6, K7, K9, K10) öğrenci için uygun materyal seçerek konuyu öğretmeye başladıklarını ifade etmişlerdir. Uygun materyal seçmeye ilişkin K9, zaman zaman öğrenciye hitap edebilmesi için materyalleri kendi hazırlayarak öğrenci için uygun hale getirdiğini, “*Eee çok hazır materyal kullanabiliyor muyum? Hayır. Benim çizmem gerekiyor bazı şeyleri. Çocuğun düzeyine göre hani her materyal her çocuğa hitap etmiyor.*” şeklinde ifade ederken K2, “*Çocuklara somut materyaller sunmaya çalışıyorum.*” diyerek somut materyaller seçmeye dikkat ettiğine vurgu yapmıştır. K10 da K2’nin ifadesini destekler şekilde öğrencileri için uygun materyalleri seçerken somut olmasına dikkat ettiğini ve K9’un söylemlerini destekler şekilde de uyarlamaya çalıştığını şu şekilde ifade etmiştir: “*Eee ya ezber ya da işte onun dışında haritalarımızı falan işte somutlaştırmaya çalışıyorum, dokunsal hale getirmeye çalışıyorum.*”

3.2.3 Öğrenci için uygun amaçlar seçme

Sosyal bilgiler öğretimi yaparken katılımcı öğretmenler, öğrenciye uygun amaçlar seçtiğini de ifade etmişlerdir. Amaçları seçerken öğrencinin performansı doğrultusunda, onun ihtiyaçlarına dayanarak hayat bilgisi dersinden alınan kazanımlarla öğretim gerçekleştirdiğini K11 şu şekilde ifade etmiştir:

“Şöyle, şimdi bizim mesela sosyal bilgiler dersi 4. sınıfta olan bir ders ama öğrenci 4. sınıf olmasına rağmen seviyesi daha aşağıdaysa biz aslında oradaki kazanımları, yani sosyal bilgiler dersindeki kazanımları çocuğa ağır geldiği için daha çok hayat bilgisi dersinden aldığımız kazanımlarla eee öğrencilerimizin yani o alt ııı kazanımlarını oluşturup ona göre biz ders veriyoruz. Yani daha çok sosyal bilgiler değil ama hayat bilgisi dersinden aldığımız kazanımlarla biz dersimizi anlatıyoruz.”

Katılımcılardan K7 ise, öğrenci için uygun amaçları seçerken bireyselleştirilmiş eğitim programının referans alınması gerektiği yönünde şu şekilde görüş bildirmiştir: *“Çocuğun eğitim ihtiyaçlarını biliyoruz çünkü sene başında BEP’lerini hazırlıyoruz çocukların. BEP’lerine göre eğitim ihtiyaçları ortaya çıkıyor. Sosyal bilgiler dersinde neye ihtiyacı varsa biz o sene onu çalışıyoruz.”*

3.2.4 Görsel ve işitsel destek sağlama

Katılımcı öğretmenlerden K2, K3, K5, K6 ve K8 sosyal bilgiler dersinin öğretiminde görsel ve işitsel destek sağlamadan bahsetmişlerdir. Katılımcılardan K2,

“Eee resimli kitaplardan, resimli görsellerden yararlanıyorum. Bu “Birey ve Toplum” konusu, “Kültür ve Miras” konusu vesaire şeyleri atıyorum, ilimizi anlattığımızda çok havada kalıyor. Çünkü çocuklar daha yaşadığı ülkenin nerede olduğunu, dünya üzerinde nerede olduğunu filan farkında değil. Görsel materyal bizim için yeterlidir.”

şeklindeki ifadesi ile görsel destek sağlamanın önemine vurgu yaparken K8 ise, *“Sosyal Bilgiler dersini ben genellikle eee çocukların birçok işitsel, işte görsel uyaran vererek, birçok duyu organına hitap ederek, yöntemler kullanarak öğretiyorum.”* diyerek çoklu uyaranlar vererek görsel ve işitsel destek sağlamadan bahsetmiştir.

Öğrencilere işitsel destek sağlamak için sınıflarda akıllı tahta dışında başka bir araç-gereç olmadığı görülmüş olup öğretmenlerin işitsel desteği sadece bu şekilde sağlamaya çalıştığı düşünülmektedir (AG, 20-22-23.05.2024).

3.2.5. Konu anlatımı

Katılımcı öğretmenlerden K3, K6, K8 ve K10 sosyal bilgiler dersinin öğretiminde konu anlatımı da yaptıklarını ifade etmişlerdir. Buna ilişkin K6, *“Eee sosyal bilgiler dersini ee daha çok ıı yani aslında ben anlatıyorum.”* diyerek öğretim sırasında öğretmenin daha aktif olduğunu vurgulamıştır. K3 ise konu anlatımı sürecini görsel destekle tamamladığını,

“... resim dersinde onu çiziyor böyle kabartma üzerinden sonra boyarken işte “Bak burası Karadeniz.”, “Bak sen buradan denize giriyorsun.” şeklinde anlatarak ya da Google Earth’ten eee evini bulup oradan gittiği sahili ve denizi gösteriyorum mesela Kandıralı öğrencilere. Burada da işte Seka Kamp’a gittikten sonraki denizi gösteriyorum öyle ancak yakalatabildim.”

şeklinde ifade etmiştir. K10’un öğrencileri görme engelli olduğu için konu anlatımında ezberci anlatım yaptığını ifade etmiştir: *“Sosyal bilgiler dersini ben, benim öğrencilerim görme engelli öğrenciler oldukları için sunuş şeklinde, genelde ezber şeklinde öğretmeye çalışıyorum. Eee çocuklar göremedikleri için birçok şeyi bilmiyorlar hani sadece ezber olarak anlatabiliyorum onlara.”*

3.2.6 Öğrenci performansı belirleme

Katılımcı öğretmenler, sosyal bilgiler dersi öğretimi aşamasında detaya girmeden önce öğrenci performansını belirlediklerini ifade etmişlerdir. Öğrenci performansı belirlendikten sonra öğrenci performansına uygun amaçlar seçtiklerini de ifade etmişlerdir. Örneğin bununla ilgili olarak K1,

“Ee sene başında öğrencilerin performansına göre işte yapabildikleri yapamadıkları, bildikleri bilmedikleri konuları belirliyoruz önce. Eee sonra konuya, yani seçtiğimiz konuya uygun amaçlar belirliyoruz ve bu amaçlara yönelik de eee öğretim materyali hazırlıyoruz.”

şeklindeki açıklaması ile öğrenci performansını belirleyip öğrenciye uygun amaçlar seçtikten sonra seçilen amaca hizmet edecek uygun materyali de seçtiğini belirterek önceki alt temalarda ifade edilen görüşleri kapsamlı bir şekilde desteklemektedir. Aynı konu ile bağlantılı görüşünü K9, *“Sosyal bilgiler dersini nasıl öğretiyorum? Öncelikle eee performanslarını alıyorum çocukların ölçüt bağımlı eee ölçü araçlarımız var, onları belirliyorum. Ondan sonra performanslarına göre uzun dönemli, kısa dönemli amaçlarını belirliyorum.”* şeklinde ifade ederken K11,

“Ee biz sosyal bilgiler dersini şöyle öğretiyoruz. Eee bir kere dönemin başında öğrencilerimizin kaba değerlendirme formu dediğimiz bir formla neleri yapabiliş neleri yapamadığını önce tespit ederek buna göre bir BEP programı uyguluyoruz. Buna aldığımız kazanımlar doğrultusunda eee o şekilde oradaki kazanımlara göre biz çocukların seviyelerine göre sosyal bilgiler dersinin konularını seçip ona göre biz dersimizi anlatıyoruz.”

şeklinde ifade etmiştir.

3.2.7 Yakından uzağa konsepti

Katılımcılar, sosyal bilgiler dersi öğretimini öğrenciler için kolaylaştırmak ve kalıcı hale getirmek için yakından uzağa ilkesi ile hareket etmektedirler. Öğretmenler bu şekilde öncelikle öğrenci deneyimlerinden yola çıkarak öğretilmek istenen konulara ulaşmanın daha kolay olacağını düşünmektedirler.

Katılımcılardan K2 yakından uzağa konsepti ile ilgili olarak:

“Derse girmeden önce yakından uzağa yöntemiyle başlarım. Çevresinden alışık oldukları örnekler vermeye çalışıyoruz. Dediğiniz gibi soyut bir kavramı ını hayal edemiyorlar. Ondan günlük hayatta kullandıkları bir kavram olduğunda daha rahat kendilerini ifade edebiliyorlar.”

şeklindeki ifadesiyle öğrencilerin rutinlerinden yola çıktıklarına yönelik görüş bildirmiştir.

K4 ise, öğrencilerin sınırlı hayat tecrübeleri olduğunu düşünerek öğrenilenlerin kalıcılığını sağlamak adına yakından uzağa konseptiyle hareket ederek öğretim gerçekleştirdiğini şu şekilde ifade etmiştir:

“Sosyal bilgiler dersini daha çok eee öğrencilerin yaşantılarından yola çıkmaya çalışıyorum. Sonuç olarak bizim öğrencilerimizin kısıtlı bir yaşantıları var maalesef. Bu yüzden önce o yaşantılarının üstünden eee gidip işte ulaşmak istediğim konuya ulaşarak hani somuttan soyuta eee deneyimlerinden yola çıkarak konuları işlemeye çalışıyorum. Bu şekilde daha kalıcı oluyorlar. Hem örnekleri de kendileri verdiğiinden derse katılımları da daha fazla artıyor.”

3.2.8 Tekrar yapma

Katılımcılar, özel gereksinimli öğrencilerin bilişsel becerilerindeki sınırlılıklar nedeniyle öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesi ve öğrenmenin dört aşamasından biri olan kalıcılığın sağlanabilmesi için sosyal bilgiler dersi öğretiminde konuları tekrar ettiklerini de belirtmişlerdir. Buna ilişkin K8, “*Zaten biz kalıcı olması için her hafta bir tekrar*

yapıyoruz bütün konuları.” diyerek konuları her hafta tekrar ettiklerini ifade ederken K6 da “Mesela hani bugün bir konu işlendi sonra bir dahaki ders o konuyla ilgili tekrar hani bir geriye dönüp çalışma biraz daha yapıyoruz. Hani bir hatırlatma ve tekrar amaçlı çünkü unutmaya olayı biraz fazla oluyor bizim öğrencilerimizde.” konu tekrarlarının her ders gerçekleştiğini ifade etmiştir.

3.2.9 Konuları analiz etme

Sosyal bilgiler dersinin öğretimini yaparken öğrenciler için konuları analiz ettiğinden yalnızca bir katılımcı bahsetmiştir. Bu konu hakkında K7,

“İşte konunun analizini yapıyorum, mesela konuları analiz ederken bu konular ölçülebilir ve gözlenebilir konular olması gerekiyor. Bir de konuları seçerken somuttan soyuta, basitten karmaşığa, birbirinin ön koşulu olacak şekilde düzenlemeye çalışıyorum.”

şeklinde görüş bildirmiştir.

Katılımcı öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerde yalnızca bir öğretmenin konu analizinden bahsettiği görülmüştür (AG, 01.06.2024).

3.2.10 Kullanılan yöntem ve teknikler

Sosyal bilgiler dersinin öğretiminde katılımcılara kullandıkları yöntem ve tekniklerin neler olduğu da sorulmuştur. Sosyal bilgiler dersi nasıl öğretiliyor teması altında kullanılan yöntem ve tekniklere yönelik elde edilen bulgular sonucunda; soru-cevap yöntemi, yaratıcı drama/rol oynama, yaparak yaşayarak öğrenme, anlatım yöntemi, akran öğretimi, doğrudan öğretim yöntemi, gezi gözlem tekniği, oyunla öğretim, yanlışsız öğretim, model olma, gösterip yaptırma yöntemi, ayırık denemelerle öğretim, basamaklandırılmış öğretim yöntemi, video modelle öğretim yöntemi, şematik düzenleyiciler, kavram haritaları, not tutma tekniği gibi alt kategorilere ulaşılmıştır. Sosyal bilgiler dersinin öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklere yönelik katılımcı görüşlerinin tamamını içeren kelime bulutu Şekil 3.3’ teki gibi oluşmuştur.

Sosyal Bilgiler Dersinin Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Tekniklere İlişkin Katılımcı Görüşlerinden Oluşan Kelime Bulutu



Katılımcı öğretmenlere sosyal bilgiler dersinin öğretiminde kullandıkları yöntem ve tekniklerin neler olduğu sorulduğunda öğretmenlerin verdikleri cevaplar doğrultusunda öğretim için tek bir yöntem ya da tekniği kullanmadığı görülmektedir. Katılımcılardan K1, “*Gösterip yaptırma. Yaparak yaşayarak dedim. Eee doğrudan öğretim yöntemi zaten sosyal bilgiler dersinde en çok kullanılan yöntem. Eee basamaklandırılmış öğretim yöntemi, ayırık denemelerle öğretim. Bunlar kullandığımız yöntemlerden.*” şeklindeki ifadesi ile dersin öğretimi sırasında beş farklı yöntem/teknik kullandığını ifade etmiştir. K2 bu süreçte video model ve akran öğretiminin öğrenciler için daha kullanışlı olduğunu şu sözlerle ifade etmiştir:

62

Video model yönteminin genellikle sosyal beceriler, günlük yaşam becerileri, davranışsal beceriler gibi beceri öğretiminde kullanılması sebebiyle öğretmenin video modellerle öğretim yöntemi yerine sosyal bilgiler dersi öğretiminde dijital materyal olan akıllı tahtayı kullanarak öğrencilerine video izlettiğini araştırmacı günlüğüne yansıtmıştır (AG, 16.05.2024).

Katılımcılardan K3, öğrencilerinin en kolay oyunla öğretim ile öğrendiğini fakat derste en çok doğrudan öğretim yöntemini kullandığına, bunun yanı sıra hem okul içinde hem de okul dışında gezi gözlem tekniğini kullandığına ilişkin

“Eee ben en kolay insanoğlunun var olduğundan beri süregelen oyunla öğretmeye çalışıyorum. Oyun temelli ya da oyunlaştırma temelinden gitmek istiyorum mümkün olduğu kadar. Çünkü sistem bazen buna izin de vermiyor ama oyunla, çünkü oyunda herkes eşittir. Herkes eee adildir ve oyunun basit bir kuralı içerisinde kendi iç motivasyonu ile devam eden bir döngüdür oyun. Doğrudan öğretim yöntemi kullanıyorum daha çok. Ya mesela ben dedim ya okulu mutlaka bir geziyorlar. Kim? Nerede? Hangi görevde? İsimleri ne? bunları biliyorlar. Şehir olarak da mesela Kâğıt Müzesi, Bilim Müzesi, Ormanya, eee gidebildiğimiz Seka Park.”

ifadelerde bulunmuştur.

K4 sosyal bilgiler dersinin öğretiminde kullandığı yöntem ve teknikleri, *“Yaparak yaşayarak öğrenme önceliğim. Soru-cevap, doğrudan anlatım yöntemini tercih ediyorum bir özel eğitimci olarak.”* ifade ederken K5 yaratıcı drama, oyunla öğretim, soru-cevap, anlatım gibi yöntemleri tercih ettiğini şu şekilde ifade etmiştir:

“Mesela drama yöntemiyle de öğretebiliyoruz. Dramanın içine katıyoruz işte ya da oyun, oyunun içine katıyoruz. Eee oyunun içinde işte yönüne “Sağında kim var? Hadi ismini söyle.” “Solunda kim var? Hadi ismini söyle.” falan tarzında ya da hadi öne zıplayalım, sağa zıplayalım, sola zıplayalım gibi. Oyunun içine gömüyoruz genelde öğretimlerimizde. Soru-cevap kullanıyoruz. Yani bazen düz anlatım yöntemi de kullanabiliyorum. Eee çünkü mesela “Bayramlar” diyorum, bayramları burada eee açıyoruz akıllı tahtadan, önce bir izliyoruz, eee bakıyoruz, neden bu bayramı kutluyoruz? Eee sonra oradan Atatürk'e giriyoruz mesela, oradan bir bilgi veriyoruz. Eee daha sonrasında onu da çocuğu da içine katarak yaşayarak öğretiyoruz. Aslında hani bütün yöntemler birbirine girişik vaziyette.”

Katılımcılardan K6 sosyal bilgiler dersinde anlatım yöntemi, soru-cevap ve akran öğretimi kullandığından

“Eee sosyal bilgiler dersini ee daha çok ııı yani aslında ben anlatıyorum. İlk başta anlatıyorum, ondan sonra soru-cevap şeklinde de çocuklara hani tekrar olması açısından önce

işte bilenlerden başlayarak yani çocuklara örnek olması açısından anlatıyorum. Soru-cevap şeklinde işliyoruz. Birbirlerine zaten yardım etmeyi de seviyorlar, ee akran öğretimi gibi yaptığımız da oluyor. Akran öğretimi hani arkadaşına, okumasına, yazmasında yardımcı oluyor.”

şeklinde bahsetmiştir.

Görüşme sonrası K6 ile günümüzde özel eğitim öğretmenlerinin kullandığı yöntem ve tekniklerde değişim olup olmadığına yönelik konular ele alınmıştır (AG, 23.05.2024).

K7, soru-cevap, yanlışsız öğretim ve akran öğretimi kullandığından şu şekilde bahsetmiştir:

“Soru-cevap yöntemi kullanıyoruz, bizim en çok kullandığımız yöntemlerden. Yani temel olarak tabii özel eğitimde çok farklı teknikler var. Yani yanlışsız eğitimi kullanıyorum daha çok, yanlışsız öğretimi. Yani bir de benim sınıftan hani daha çok örnek verdim akran eğitimi çok fazla kullanılıyor.”

K8, yaratıcı drama, model olma, anlatım, soru-cevap, gezi gözlem yöntemleri ve yanlışsız öğretim yöntemlerinden eş zamanlı ipucu ile öğretim yöntemini kullandığını,

“Biz drama model olmayı yaparız, model oluruz genellikle. Şimdi açık anlatım, zaten doğrudan anlatımı yaparız. Onun üstüne model olma yapıyoruz. Eş zamanlıyı konudan konuya hani konuyla alakalı bir şekilde eş zamanlıyı kullanırız. Ee soru-cevap yöntemini mutlaka kullanırız. Yani yöntemlerimizin olmazsa olmazı zaten o şekilde geri dönüş alıyoruz. Gözlemleyerek, gözlemleyerek de biz bir şey yapıyoruz, eğitimimizi ekliyoruz.”

şeklinde ifade etmiştir.

Sosyal bilgiler dersinin öğretiminde kullandığı yöntem ve teknikler konusunda en fazla detay katılımcı öğretmenlerden K9 tarafından dile getirilmiştir. Bu konu ile ilgili olarak K9’un yaptığı açıklamalar:

“Aslında sadece özel eğitim öğrencileri değil, bütün öğrenciler ve kendimiz için bile o şekilde yaparak yaşayarak öğrenme en etkili öğrenme şeklidir. soru-cevap kullanıyorum. Atatürk’ün hayatını anlatırken Kurtuluş Savaşı’nı anlatırken işte Atatürk biraz daha Atatürk gibi konuşarak işte “İlk hedefiniz Akdeniz’dir, ileri!” çocuklar. Hani bu şekilde biraz ses tonumu yükseltiyorum falan o şekilde kendimce aralarda serpiştiriyorum. Doğrudan öğretim yöntemi çok işimize yarayan pekiştireçler önemli oluyor burada biliyorsunuz. Model oluyorum. Eee kendimle uygulamam gereken eee kazanımları çocuklarla beraber ben uyguluyorum. Sonra onların bağımsız uygulamalarını sağlıyorum. Bazen eş zamanlı ipuçları yöntemini de kullanıyorum. Hani ipucu veriyorum çocuğun eee doğru cevabı bulabilmesi için. Ama eee teknik olarak da şeyleri seviyorum şemalar. Şema oluşturma. Bu şeyleri

kendim de çizerim. Çocukların her birine ayrı kâğıt çıkartırım. Mevsimler, çocukların bağlantıyı kurabilmesi anlamında bir de konuyu bütün olarak görebilmeleri anlamında bu şemalar çok önemli. Mevsimler, kaç tane var? Dört tane dala ayırıyorum, sonra onların alt başlıkları aylar. Bu şekilde, işte yanlarına küçük resimler olabilir çocukların düzeyine göre tabii ki bu. Eee dediğim gibi arada drama, kendi doğaçlama yaptığım. Ee not alma tekniklerini kullanıyorlar, not almalarını sağlıyorum. Bazen kavram haritaları oluyor, işte olumsuz yönleri konunun olumlu yönlerini görebiliyor. Alt başlıklarını görebiliyor. Yani konunun tamamen bütününe hâkim olmuş oluyor çocuk.”

şeklinde olup sınıfta kullandığı yöntem ve tekniklere yönelik örnekler uygulamalar da içermektedir. K10 da anlatım ve soru-cevap yöntemini iç içe kullanmasının yanı sıra drama yöntemini aktif şekilde kullandığından,

“Eee mutlaka soru-cevap şeklinde her zaman gideriz. Bir konuyu anlattığım zaman mutlaka her çocuğa tek tek sorarım. Öğrencilerim eee yani drama yoluyla öğrettiğim zaman da çok güzel anlıyorlar, akıllarında kalıyor. Özellikle hani gece-gündüz kavramı, işte dünyanın hareketleri o tür şeylerde işte çocuklara hatta bazen kostüm yapabiliyoruz. Sen güneşsin, sen dünyasın, sen aysın. Hadi güneşin eee şeyini yapalım, eee hareketini yapalım. Güneş ne? İşte kendi etrafında dönüyor. İşte dünya ne yapıyor? Dünya hem kendi etrafında dönüyor hem güneşin etrafında dönüyor. Hem mevsimleri hem şeyleri bu şekilde yaptığım zaman çocuklarda daha kalıcı oluyor.”

şeklinde bahsederken son olarak K11 anlatım yöntemi ile yaratıcı drama/rol oynamayı bütünleştirdiğinden şu şekilde bahsetmiştir:

“Dersimizi önce ben anlatıyorum. Yani şöyle mesela rol oynama dersek işte mesela trafik ışıklarını anlatıyorum. Daha önceden hazırladığım materyalleri sınıfa getiriyorum. Mesela trafik ee levha ışıkları mesela oluyor. Eee işte öğrencilerimiz mesela işte orada arabayı süren işte eee atıyorum şoför rolünü oynuyor. Eee çocuk kırmızı ışığa geldiği zaman mesela ben orada soruyorum: “Ne yapmamız gerekiyor?” eee öğrenci: “Orada durmam gerekiyor” diyor ve duruyorlar mesela. İşte yeşil ışık yandığında geçmesi gerektiğini, işte sarıda mesela hazır olması gerektiğini yani bu rolleri yaparak ıı orada biz mesela trafik ışıkları kurallarına nasıl uyduğumuzu mesela orada yaparak yaşayarak da öğreniyoruz.”

Katılımcı öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinin öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklere ilişkin katılımcı görüşlerinden oluşan kelime bulutundaki kavramlardan ve öğretmenlerin ifadelerinden yola çıkarak en çok kullandıkları yöntem ve tekniklerin soru-cevap, yaratıcı drama/rol oynama, yaparak yaşayarak öğrenme, anlatım yöntemi ve akran

öğretimi olduğu, dolayısıyla öğretmen ifadeleri ile kelime bulutunun örtüştüğü sonucuna varılabilir.

3.2.11 Yöntem ve tekniklerin tercih edilme nedenleri

Sosyal bilgiler dersinin öğretiminde katılımcılara kullandıkları yöntem ve teknikleri neden tercih ettikleri sorulduğunda bunu belirleyen nedenler olarak; öğrencinin performans düzeyi, etkili öğretim, öğrencinin kendine güvenini artırmak, lisans eğitiminin mesleğe entegre edilmesi konularından bahsetmişlerdir.

Öğrencinin performans düzeyinin kullanılacak yöntem ve tekniğin seçiminde belirleyici olduğu yönünde katılımcılardan K1 ve K9 görüş bildirmişlerdir. Bununla bağlantılı olarak K1, *“Eee öğrencinin performansını dikkate alıyoruz o yöntem ve tekniği seçerken.”* şeklinde durumu ifade ederken K9 ise, *“Çocuğun o anki eee bilişsel düzeyine göre eee tepkisine göre o an kavram haritasını kullanmam onun için daha etkili olacak, onu kullanıyorum. Şema mı kullanacağım? Daha iyi. Evet şema daha etkili diyorum.”* şeklinde görüş bildirmiştir.

Öğrencinin performans düzeyinin iyi olduğu durumlarda kullanılan yöntemlerin belirli aşamalarının atlanabileceğini ya da yine performans düzeyi ile bağlantılı olarak tüm aşamaların sıra ile uygulanması gerektiğini vurgulayan K4 bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Konu gereği bazen model alma aşamasını geçebiliyorum. Sadece direkt rehberli uygulamalardan başlayabiliyorum; çünkü dediğim gibi öğrencilerimin düzeyi daha iyi. Ama bazı konularda da benim ee model olmam gerektiği durumlarda da direkt model olma aşamasından başlayıp rol olma aşamasına geçebiliyorum. Hani o tamamen uyarlamaları sınıftaki öğrencilerimin düzeyine göre yapıyorum.”

Yöntem ve tekniklerin tercih edilme sebeplerinden bir diğeri katılımcılar tarafından etkili öğretim olarak ifade edilmiştir. Örneğin katılımcılardan K5 etkili öğretim bağlamında tercih ettiği yöntemin öğrenciler açısından kalıcı olduğu yönündeki görüşünü: *“Çünkü hani böyle soyut bir dersi ben daha çok eee oyunun içine gömerek öğretmeyi öğretmenin çocuğa daha yararlı olduğunu, daha kalıcı olduğunu düşünüyorum”* şeklinde ifade ederken K11, *“Çünkü çocuk yaparak yaşayarak hani daha iyi öğreniyor. Hani eee kendisi de hani o sürecin içerisine giriyor ve eee rol oynayarak, onu canlandırarak yani o şeyin*

içerisinde olarak kendini daha iyi ifade ediyor ve daha iyi öğreniyor.” diyerek öğrencileri sürece dahil etmenin etkili öğretimi desteklediğine vurgu yapmıştır.

Yöntem ve tekniklerin tercih edilme nedenleri ile ilgili bir başka görüş de öğrencinin kendine güvenini artırmak ile ilgilidir. Katılımcılar öğrencilerin öz güvenlerini artırmak için yöntem tercihinde özellikle akran öğretime başvurduklarını ifade etmişlerdir. Bu konu ile ilgili görüşünü K2, *“Bilmedikleri yerde bilen arkadaşları onu anlatınca bu çocuklar hem öz güvenleri olarak yükseliyorlar hem de ders.”* şeklinde ifade ederken K6, *“Akran öğretime destek veriyoruz çünkü birbirlerini daha çok hani daha çok severek dinliyorlar. Motive oluyorlar işte, eee birbirlerine destek olmak hoşlarına gidiyor. Onu da destekliyoruz bu şekilde.”* şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcıların yöntem ve tekniklerin tercih edilme nedenleri konusundaki son görüşü lisans eğitiminin mesleğe entegre edilmesine yöneliktir. Lisans eğitiminde sosyal bilgiler dersi ile ilgili kazanımların öğretiminde yaratıcı drama/rol oynama yönteminin etkililiğini fark ederek bunu meslek yaşamına yansıttığını K7,

“Bizim sosyal bilgiler dersinde neredeyse her ders ayrı bir drama oluşturuluyordu, drama grubu ve sosyal bilgiler dersi bize böyle anlatıldı. Yani bunun geri dönütü olarak ben de çocuklara olayı yani aldığım kazanımı daha çok olay haline getirmeye çalışıyorum, bir olay anlatmaya çalışıyorum. Bu da drama ile oluyor.”

şeklinde ifade etmiştir.

3.2.12 Diğer yöntem ve tekniklerin tercih edilmeme nedenleri

Sosyal bilgiler dersinin öğretiminde katılımcılara derste kullandıkları yöntem ve teknikler dışındaki yöntem ve teknikleri neden tercih etmedikleri de sorulmuştur. Bu alt temaya ait katılımcı görüşleri analiz edilerek dört alt kategori şeklinde düzenlenmiştir. Bunlar; öğrenciye göre değişkenlik, konu ile ilgili değişkenler, ortamla ilgili değişkenler ve etkili olmadığını düşünmek şeklindedir.

Katılımcı öğretmenler, öğrenciye göre değişkenlik kategorisi ile ilgili olarak özel eğitimde yaygın olarak kullanılan yöntemlerin orta-ağır sınıflarda kullanılmaya daha uygun olduğu yönünde aktarımlarda bulunmuşlardır. Öğrenciye göre değişkenlik bağlamında K2, *“Bunlar sınıfta uygulayabileceğim yöntemler değil, genelde orta-ağır sınıflarda daha çok kullanıma müsait diye düşünüyorum.”* şeklinde görüşünü açıklarken K5, *“Yani mesela genelde biz burada ee belli bir seviyeye gelmiş öğrencilerle, yani ağır*

olmadıkları için eee ne bileyim bir çorap giyme becerisidir yok eee kıyafet giyme becerisidir çalışmadığımız için o tarz yöntemlere çok giremiyoruz.” şeklinde görüşünü açıklamıştır.

Katılımcılardan K10 ise öğrenciye göre değişkenlik kategorisini bireysel olarak ele almış ve kullandığı yöntemlerin öğrencileri için uygun olması sebebiyle diğerlerini tercih etmediğini şu şekilde ifade etmiştir:

“Yani çocukları, evet çocukları tanıdıkça onların zaten bireysel ihtiyaçlarına göre eee şey geliştiriyorsunuz, kendinizi geliştiriyorsunuz. Onu tanıdıkça neyin uygun olduğunu ona göre şey yapıyorsunuz ve benim öğrencilerimin yetersizliğinden kaynaklı bu yöntemler daha uygun oluyor.”

Diğer yöntem ve tekniklerin tercih edilmemesinde belirlenen bir diğer bulgu konu ile ilgili değişkenlerdir. K4 bu konudaki görüşünü, *“Şöyle, eee diğer yöntemleri elbette kullanabiliriz ama mesela ben yanlışsız öğretim yöntemlerini işte konunun bütünlüğü çok fazla olduğu için tercih etmiyorum.”* şeklinde ifade ederken K9 özellikle konunun öğretiminin en kolay nasıl öğretileceğine odaklanarak konu ile ilgili görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: *“Ya bazen ee konu önemli. Konuyu en kolay hangi teknikle öğreteceğim? Doğrudan öğretim yöntemi her zaman benim için çok daha rahat. Çocukları pekiştirmek anlamında da ödüllendirmek anlamında, geri dönüş alma konusunda da çok daha verimli oluyor.”*

Katılımcılardan K1, derste kullandığı yöntem ve teknikler dışındaki yöntem ve teknikleri neden tercih etmediği ile ilgili olarak pek çok değişkenin bu süreci etkilediğini ortamla ilgili değişkenlere de vurgu yaparak *“Yani kullandığımız yöntem de teknik de konuya göre değişiyor, öğrenciye göre değişiyor. Sınıfın o günkü durumuna göre değişiyor. Öğrencinin o günkü ruh haline göre bile değişiyor.”* şeklinde dile getirmiştir.

Özel eğitimde yaygın olarak kullanılan yöntem ve tekniklerin tercih edilmemesinde etkili olan bir başka nokta katılımcıların yöntem ve tekniklerin etkili olmadığını düşünmesidir. K7 bu konudaki görüşünü, *“Örneğin eee kazanımları basamaklandırmak sosyal bilgilerde çok başvurduğumuz bir benim başvurduğum bir yöntem değil, etkili olduğunu düşünmüyorum sosyal bilgiler öğretiminde. Onun için onları kendi dersimde kullanmıyorum sosyal bilgiler dersinde.”* sözleriyle dile getirmiştir.

Sosyal bilgiler dersinin öğretiminde katılımcılar kullandıkları materyallerle ilgili olarak da görüş bildirmişlerdir. Sosyal bilgiler dersi nasıl öğretiliyor teması altında kullanılan materyallere yönelik elde edilen bulgular; iki boyutlu materyaller, üç boyutlu materyaller ve bireysel uyarlamalar şeklinde belirlenmiştir. Sosyal bilgiler dersinin öğretiminde kullanılan materyallere yönelik katılımcı görüşlerinin tamamını içeren kelime bulutu Şekil 3.4’ teki gibi oluşmuştur.

Sosyal Bilgiler Dersinin Öğretiminde Kullanılan Materyallere İlişkin Katılımcı Görüşlerinden Oluşan Kelime Bulutu



Sosyal bilgiler dersinin öğretiminde kullanılan iki boyutlu materyaller ve üç boyutlu materyaller Milli Eğitim aracılığı ile temin edildiği ya da hazırda bulunduğu için öncelikle katılımcıların bu konulara yönelik görüşlerine yer verilecektir. Katılımcılardan çoğu iki boyutlu materyallerden dijital materyalleri (K2, K4, K5, K6, K8, K9, K11), altısı (K2,

K3, K4, K5, K6, K7) kitapları, üçü haritaları (K1, K2, K3), ikisi resimleri (K2, K9), ikisi resimli kartları (K1, K8), biri (K11) magnetleri, biri de (K6) gerçek materyalleri kullandıklarını ifade etmişlerdir. Üç boyutlu materyallerden en çok kullanılan ise maketler olup, kabartma haritalar, çark, oyuncak bebek ve dünya küresi de sosyal bilgiler dersinin öğretiminde kullanılmaktadır.

K2 sosyal bilgiler dersinin öğretiminde kullandığı iki boyutlu materyallere ilişkin

“Teknoloji çağında olduğumuz için genellikle akıllı tahta, video model gibi uygulamaları kullanıyoruz. Kitaplardan yararlanıyoruz. Özellikle ben şu kitabı çok seviyorum. İn sosyal bilgiler “Özel Öğrenciler İçin Uyarlanmış Etkinlikler” kitabını. Gayet yeterli bir kitap. Çocukların düzeyine inebiliyor.”

şeklindeki ifadesiyle dijital materyalleri ve kitapları tercih etme sebebini dile getirmiştir. Yine dijital materyaller hakkında K9, “*Sosyal bilgiler dersinde genellikle akıllı tahtayı kullanıyorum.*” diyerek dersin öğretiminde genel olarak kullandığı materyali ifade etmiştir. Kullanılan iki boyutlu materyallerle ilgili olarak K4, öğretim programı çerçevesinde kullanması gereken kitap yerine farklı kitap kullandığını “*Ben daha çok ORGM’nin yani Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü’nün yayınladığı kitapları kullanıyorum.*” şeklinde ifade etmiştir.

Sosyal bilgiler dersinin öğretiminde kullandığı materyallerle ilgili görüşünü K6 şu şekilde dile getirmiştir:

“Yani materyal olarak işte dediğim gibi akıllı tahtamız var, kitaplarımız var. İşte konuyla ilgili ekstra böyle ufak tefek materyalleri de kendimiz temin ediyoruz. İşte mesela o kimliklerimizde işte kent kartlarımızı, nüfus cüzdanlarımızı, işte banka kartlarımızı falan hani onlarda o şekilde gösteriyoruz.”

Bu ifade ile K6 da sosyal bilgiler dersinin öğretiminde dijital materyal ve kitap kullanmasının yanı sıra kent kart, nüfus cüzdanı gibi kişinin kendisine ait gerçek materyalleri kullandığını da belirtmiştir.

Sosyal bilgiler dersinin öğretiminde resimler ve resimli kartlar da sık kullanılan materyallerdendir. Dersin öğretiminde kullandığı resim materyali ile ilgili deneyimini K9 şu şekilde açıklamıştır:

“Eee mevsimlerle ilgili [öğretmen öğrencisinin adını söylüyor] konu anlatacağım, bunu ne yapabiliyorum? İşte ilkbahar mevsimiyle ilgili bir tane resim çıkartıyorum. Bazen kendim çiziyorum bunu, ona boyattırıyorum. Sonra onu başka bir fon kâğıda yapıştırıyorum.”

Resimlerin derste işe yaradığı ile ilgili olarak K2 ise, “*Yani resim olabilecek her şey benim işime yarar derste.*” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Sosyal bilgiler dersinin öğretiminde tercih edilen iki boyutlu materyallerden biri de magnetlerdir. Mevsimler konusunu öğrencilere öğretirken magnetleri nasıl kullandığı ile ilgili deneyimini K11 şu şekilde açıklamıştır:

“Eee mıknatıslı böyle eee mevsimleri anlatan işte kış anlatan mesela böyle bir ağaç, ev, işte bulutlar olsun onları böyle kışa, yaza, ilkbahara, işte sonbahara göre ayarlamışlar. Bir tane böyle çerçevemiz var yine o mıknatısla yapışmasını sağlıyor. Eee işte kış mevsiminde biz hava mesela nasıl olur? Ee hangi kıyafetleri giyeriz? Hani onları mesela çocuklar orada böyle çocuk resimleri falan oluyor. Çocuk alıyor, kış mevsiminde işte kışa uygun olan çocuğu işte kış tarafına yapıştırıyor. İşte mesela kışın ağaç nasıl oluyor? Yaprakları olmuyor mesela. O ağaç materyalini alıp oraya yapıştırıyor. Yani bu şekilde çok güzel bir materyalimiz var.”

Sosyal bilgiler dersinin öğretiminde iki boyutlu materyallerin yanı sıra üç boyutlu materyaller de kullanılmaktadır. Derste kullandığı materyalleri K1, “*Resimli kartlar, maketler, dünya küresi, harita.*” şeklinde ifade etmiş ve derste iki boyutlu olarak harita üç boyutlu olarak da dünya küresi ve maket materyalleri kullandığını vurgulamıştır. Katılımcılardan K2 sosyal bilgiler dersinin öğretiminde kullandığı harita materyalini soru-cevap yöntemi ile ilişkilendirerek nasıl kullandığından bahsetmiştir:

“Sınıfta haritamız var. Çocuklara zaten hani uzaktan bir harita göstermek yerine hepsine tek tek harita çıkartıyoruz. O harita üzerinden o illeri ya da işte Ankara ilini bulun dediğimde koordinatlarını belirtiyorum işte kuzey ve doğu-batıyı da öğretmiştik. Onlara dayanarak biraz daha kuzeyde biraz daha batıda şeklinde çocuklara soru sorarak cevap almayı bekliyorum.”

Katılımcılardan K10’un öğrencileri görme engelli olduğundan kullandığı materyallerden haritalar da üç boyutlu olma özelliğine sahiptir. Bununla ilgili olarak K10 Milli Eğitim’in kendi sınıfı için özel olarak gönderdiği materyali “*Özel ha var, şey var kabartma haritalar var.*” şeklinde ifade etmiştir.

Mevsimler konusunu öğrencilere öğretirken kullanılan bir başka materyal ise üç boyutlu olarak kategorize edilen bebeklerdir. Dersin öğretiminde kullandığı bebeklerin

kıyafetlerinin değiştirilebilir özelliğe sahip olması ve bunu mevsimler konusu ile ilişkilendirerek materyalin kullanımı ile ilgili deneyimini K5:

“Ya materyal konusunda eee şey de yapıyoruz mesela mevsime göre giyinmek için eee bebeklerimiz var. Eee bebeklerin de üzerinde çıt çıtlı kıyafetler var, öğrenciler çıkıyor. “Hangi mevsimdeyiz? şu an kıştayız. Hadi çocuğumuz üşüyor” diyoruz mesela onun şapkasını takıyor, eldivenlerini takıyor. Eee o tarzda materyallerimiz de var.”

şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcılardan K7, sosyal bilgiler dersi öğretiminde gün, hafta, ay, yıl gibi soyut kavramların kazandırılması için derste takvim çarkı kullandığını ifade etmiştir: *“Ya şu an işte sosyal bilgilerde hangi materyaller var, düşünmeye çalışıyorum. Mesela gün, yıl ve ayları gösteren bir materyal var. Bu da tam mesela çocuklarda öğretirken çok zorlandığımız kavramlardan biri yine. Tarih, gün, ay, yıl çünkü yine soyut kalıyor.”*

Katılımcı öğretmenlerden K7’nin sosyal bilgiler dersi öğretiminde kullandığını ifade ettiği takvim çarkı aslında Matematik Öğretim Programında yer alan “Ölçme” öğrenme alanında öğrenciye kazandırılması gereken gün, hafta, ay, yıl kavramlarını içermektedir (AG, 24.05.2024).

Katılımcıların sosyal bilgiler dersi nasıl öğretiliyor teması altında kullanılan materyallere yönelik ifade ettikleri son konu başlığı bireysel uyarlamalardır. Katılımcılar Milli Eğitim tarafından gönderilen materyallerin yeterli olmadığı durumlarda ya da ellerinde işlenecek konu ile bağlantılı bir materyal bulunmadığında materyal uyarlamalarına gittiklerini ifade etmişlerdir.

Katılımcılardan (K3, K4, K11) maket yaptıklarını ifade etmektedirler. K4 coğrafya konuları ile bağlantılı olarak dünya modeli, tarihi değerlerin öğretilmesi ile bağlantılı olarak da maket uyarlaması yaptığını şu şekilde ifade etmiştir:

“Dediğim gibi çocuklara atıyorum eee dünya modelini getirmiştim ya da kendimiz dünya yapmıştık. İşte 19 Mayıs için atıyorum eee böyle Atatürk’ün Samsun’a çıktığı geminin materyalini yapmıştık birlikte ya da Çanakkale Zaferi için Çanakkale Şehitler Abidesi’ni beraber yapmıştık öğrencilerimle. Bu şekilde hani öğrencileri somut bir şey işte “Bu nerede? Niçin yapılmış?” gibisinden şeyleri anlatmak için daha çok üç boyutlu çalışmalar yapıyoruz birlikte.”

K4 ve K10 model yaptıklarını da ifade etmişlerdir. Yaptığı uyarlamalar ile ilgili K10, öğrencilerinin dokunma duyusuna hitap edecek şekilde bireysel uyarlamalar yapmıştır. Bununla ilgili olarak yaptığı uyarlamayı:

“Yani mesela ben şey yaptım eee işte dediğim gibi haritalarımız var ama dünya haritasını çocuk bilmiyor, dünyanın nasıl olduğunu bilmiyor. Ben mesela bir tane köpük aldım yuvarlak, onun üstüne silikonla şeyleri yapmaya çalıştım, kıtaları yapmaya çalıştım, çocuğa hani bu şekilde sunmaya çalıştım.”

şeklinde açıklamıştır. Yine K10 öğrencilerinin dokunma duyusuna hitap edecek şekilde kroki yaptığından ve bunu da silikonla öğrencileri için dokunsal hale getirdiğinden bahsetmiştir. Öğrencileri için kroki uyarlaması yapan bir başka öğretmen K3’tür. K3 bu durumu, “*Şöyle mesela ağaç üzerinden gidiyoruz. İşte okul yaparken bir kroki çizip müdürün odası bilmem ne işte müdür yardımcısı, rehberlik odası şeklinde bir eee kroki çalışması yapıyoruz.*” şeklinde ifade etmiştir. K3 öğrencileri ile birlikte sosyal bilgiler dersi öğretimini kolaylaştırmak ve harita okuryazarlığı becerisini geliştirmek için kabartma harita uyarlaması da yapmıştır. K3 kabartma harita uyarlamasını, “*Alçıdan bir Türkiye haritası var mesela bölgeleri bununla işlemiştik. İşte ilimiz haritasını bunun üzerinden işledik. Mesela şey yapmıştık, alçıyı döküp boyamıştık bölgeleri ili, ilçeyi.*” şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcılardan K11 ise maket uyarlaması dışında öğretimi kolaylaştırmak için geçmiş yıllarda mevsim şeridi de yaptığını “*Yani bu sene eee yapmadım. Çünkü eee gerekli materyallerimiz sağlandığı için ama daha önceki yıllarda mesela ee sınıfta mevsim mesela şeridi yoktu, mevsim şeridi yapmıştım.*” şeklinde açıklamıştır. K2, K6 ve K7, yaptığı uyarlamaları öğrencileri ile etkileşimli olarak yapmışlardır. Bununla ilgili K7, “*Onun dışında biz kendimiz bir eee pano tarzı bir şey hazırladık çocuklarla. Eee 12 ayı gösteren, 4 mevsimi gösteren, bir yılın 365 günden oluştuğunu gösteren bir pano hazırladık.*” şeklinde pano yaptığını K6 ise “*Sosyal bilgilerle ilgili... İu yani işte şu şeylerden aile, nasıl diyeyim? Soy ağacı gibi hani bunlardan yaptık.*” soy ağacı yaptığını açıklamıştır. K5’in yaptığı materyal uyarlaması ise etkileşimlidir. K5 yaptığı materyal uyarlamasını şu şekilde açıklamıştır:

“İşte daha önce eee yeri komple taşıtlar için yol yapmıştık. Ağaçlar, evler işte şimdi buradan ağacımız şey ağacımız var, hadi sola dönelim. Burada evimiz var, hadi postaneye gidelim, sağa dönelim şeklinde hem trafik kurallarını öğrendikleri hem gerçekten keyif aldıkları,

yerde araba sürerken bir yol yapmıştık. Ee o da çok güzel bir materyaldi. Yani birden çok şeyi öğretebilecek bir materyaldi.”

3.2.14 Materyallerin tercih edilme nedenleri

Sosyal bilgiler dersinin öğretiminde katılımcılara kullandıkları materyalleri neden tercih ettikleri sorulduğunda bunu belirleyen nedenler olarak; görsellik, öğrenci performansı, tarihi karakterlerin öğretimine yardımcı olması ve karşılaştırma yapılmasına yardımcı olması konularından bahsetmişlerdir. Materyallerin tercih edilme sebeplerinden biri olan görselliği, katılımcılar öğrenilenleri somutlaştırarak unutulmayı engellemek için tercih etmektedirler. Örneğin katılımcılardan K6 görselliği dijital materyallerle ele almış ve kişisel deneyimleriyle öğretim sürecini desteklemiştir. Bu konudaki deneyimini de şu şekilde açıklamaktadır:

“Çünkü akıllı tahtadan her istediğimiz şeyi açıp gösteriyoruz, seyrettiriyoruz. Ee o işte tarihi, turistik yerleri mesela açtık hepsini tek tek baktık nerededir eee işte şeyler eee fotoğraf olarak, görsel olarak da akıllarında kalsın diye. Bazıları gitmiş hani o gittiğimiz olayları anlatıyoruz. Ben gittiğim resimlerimi gösterdim oralarda, işte Pamukkale’de çekildiğim resimler.”

K7 ise görsel materyalleri öğrenilenleri somutlaştırmak amacıyla tercih etmesini, “*Çocuk hem göz aşinalığıyla hem hazırlarken öğretim aşamasında çocuk bunu öğreniyor. Günleri biraz daha somutlaştırarak görmüş oluyor. Mevsimleri mesela somutlaştırmış oluyoruz.*” şeklinde ifade etmiştir.

Materyallerin tercih edilme sebeplerinden bir diğeri katılımcılar tarafından öğrenci performansı olarak ifade edilmiştir. Bununla ilgili olarak K1 kendi öğrencilerinin ifade edici dil becerilerindeki sıkıntılar sebebiyle materyal tercihinde bulunmasını “*Resimli kartlar zaten hani dediğim gibi öğrencilerde ifade becerisi olmadığı için mecbur resimli kartları kullanmamız gerekiyor. Eee dünya maketi mesela o da daha görsel olduğu için onu kullanmamız gerekiyor.*” şeklinde ifade ederken K2, “*Çünkü bilgi kalabalığı olan eee uzun metinleri çocuklar anlamakta güçlük çekiyor. Zaten çocukların temel problemi okuduğunu anlayamamak.*” şeklinde ifade ederek materyal tercihinin öğrenci performansı ile ilişkilendirmiştir.

Materyallerin tercih edilme nedenleri ile ilgili bir başka görüş de tarihi karakterlerin öğretimine yardımcı olması ile ilgilidir. Katılımcılar, öğrencilerin tarihi şahsiyetlerin neler yaptıklarını ve nasıl karakterler olduğunu anlamalarına yardımcı olması amacı ile

de materyal tercihinde bulunmuşlardır. Bu tercihle ilgili olarak K4, “*Seyit Onbaşı mesela onun da hikayesini okutturmuştum. O şekilde hani önemli olan figürler, önemli olan insanlar ya da şekillerin daha çok üstünde durmaya çalışıyorum.*” şeklinde açıklama yaparken K9 monarşi sistemini öğrencilere aktarabilmek amacıyla bu tercihte bulunduğunu şu şekilde açıklamıştır:

“Örneğin hani çocuklar bu Osmanlı Devleti’nin kuruluşunu öğrenmeyecekler, işte Selçuklu Devleti’ni öğrenmeyecekler ama oradaki bir padişah sistemini, tek insanın sistemini öğretebilirim. Ne olur? O kuklalarla bir tanesi padişah olur, kıyafetleriyle falan tam bir padişah. Gerisi de biri halk olur, işte onların arasındaki bir diyalogu anlatabilirim.”

Katılımcıların materyallerin tercih edilme nedenleri konusundaki son görüşü karşılaştırma yapılmasına yardımcı olmasına yöneliktir. Öğrencilerin askeri sistemle ilgili günümüz ve geçmiş arasında karşılaştırma yapmasına yardımcı olabilmek için materyal tercih ettiğini vurgulayan K9, “*Oradaki işte yeniçerilerin giydiği işte bizim askerlerimiz şu an böyle giyiniyor. Eskiden Osmanlı’da işte askerler böyle giyiniyordu.*” diyerek bu konudaki görüşünü açıklamıştır.

3.2.15 Materyal gereksinimleri

Sosyal bilgiler dersinin nasıl öğretildiğine yönelik bulguların oluşturduğu bir diğer alt tema, materyal gereksinimlerine ilişkin katılımcı görüşleridir. Katılımcılar materyal gereksinimlerine yönelik görüşlerini; materyalin sahip olması gereken özellikler ve kullanılmak istenen materyaller olarak ifade etmişlerdir.

3.2.15.1 Materyalin sahip olması gereken özellikler

Katılımcı ifadeleri doğrultusunda materyalin sahip olması gereken özellikler; teknolojik olması, interaktif alanlara izin verecek şekilde olması, yetersizlik düzeylerine göre hazırlanmış bir kitap olması, dayanıklı olması ve birçok duyu organına yönelik olması şeklinde belirlenmiştir.

Materyalin sahip olması gereken özelliklerde teknolojik olması yönünde görüş bildiren katılımcılar, öğrenciler için daha gerçekçi ve duysal gelişimini destekleyecek şekilde olması gerektiğini belirtmişlerdir. K5 bu konuya yönelik isteğini,

“Yani mesela eee işte burada ne var? Türkiye'nin konumu var ya da kıtalar var ya da dünya ülkeleri var. Bununla ilgili eee akıllı tahtayı açıp çocukların böyle gezerek yani oradaymış

gibi hissedebilecekleri, eee içindeymiş gibi hissedebilecekleri daha görsele dayalı şeylerde ya da küçük videolar ya da çizgi filmler bu konuda ee olsun isterdim.”

şeklinde ifade etmiş ve daha çok öğrencilerin görsel deneyimlerini destekleyecek teknolojiye sahip olması gerektiğini vurgulamıştır. Katılımcılardan K7 ise materyallerin teknolojik olmasına yönelik görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

“İıı yani ne olabilirdi? Mesela gün, ay, yıl materyali olabilirdi ama bu nasıl olabilirdi? Daha çok görsellerle zenginleştirmiş ve sesli bir materyal mesela benim daha çok işime yarardı. Örneğin yağmur, yağmurun olduğu sonbaharda yağmur sesinin çıktığı bir materyal ya da o mevsimle ilgili bilginin verildiği bir materyal. Hem gözle görebileceği çocuğun, tabii bu çok teknolojik bir şey olurdu ama yani çocuğun öğretimi için, bizim için çok da etkili olurdu. Hani bu devirde tabii oladabilir bir şey artık böyle bu tarz şeyler ama hani teknoloji bizim ülkemizde hala çok etkili kullanılmadığı için bunun eksikliği var. Mesela keşke teknolojik materyaller çok daha fazla olsa. Ee bütün kazanımlarda çok daha kolaylık sağlardı bize. Hem görsele hitap eden hem işitsel hitap eden materyaller çocukların da ilgisini daha çok çekerdi teknolojik materyaller ama bunun çok büyük eksikliği var. Bizim mesela bir tane teknolojik materyalimiz yok. Hala otuz yıl önce kullanılan eee takmalı, sökmeli materyaller yani o konuda eksiklik olduğunu düşünüyorum.”

Katılımcılardan K5, önceki tecrübelerine dayanarak öğrencileri için oluşturduğu zemin etkileşimli sınıf ortamının duvarlara da yansıtılması ve interaktif alanlara izin verecek şekilde olması gerektiğini

“Aynen öyle. İşte mesela dediğim gibi ben ee diğer sınıfımda komple yeri birçok amacı gerçekleştirebilecek, hani öğrenebilecek şekilde dizayn etmiştim. Duvarlar da aynı şekilde çocuklar hem zıplasın, dokunsun işte eee sayıları aynı anda öğrensinler, renkleri aynı anda, yakın çevrelerini aynı anda öğrensinler, yönleri aynı anda hani böyle çok işlevsel renkli ee ama çok da dikkatlerini dağıtmayan eee duvarlar yapmak isterdim.”

şeklinde açıklamıştır.

Materyalin sahip olması gereken özelliklerle ilgili görüşlerden bir diğeri yetersizlik düzeylerine göre hazırlanmış bir kitap olması yönündedir. Bu konudaki görüşünü K4 şu şekilde ifade etmiştir:

“Eee özel eğitim özelinde bakarsak özel eğitim işte zihin engeller öğretim programı çerçevesinde bütün konuları içeren bir kitap işte öğrencilerin hafif düzey, orta-ağır ya da eee daha ağır öğrencileri ya da lise, ortaokul düzeyi olarak ayrılmış bir kitap olsaydı ee ya da bunlara yönelik etkileşimli içerikler olsaydı kesinlikle çok takdir ederdim. Ama maalesef şu an öyle bir çalışma yok. Çünkü dediğim gibi hani uyarlanmış etkinlikleri şey yapamıyoruz,

takip edemiyoruz çünkü çok hafif kalıyor bazıları. Ama bağlı bulunduğumuz müfredatı da takip edemiyoruz; çünkü onlar da çok ağır kalıyor.”

Materyalin sahip olması gereken özelliklerden bir diğeri dayanıklı olmasıdır. K1, materyallerin çabuk yıpranması sebebiyle dayanıklı olması ve bununla ilgili gereksinimini, *“Yağmur geçirmez, su geçirmez, tükürük geçirmez. Çünkü resimli kartı koyuyoruz; öğrenci yırtabiliyor, ee salyası akıyor, burnu akıyor resimli kartın üstüne. Çok çabuk yıpranıyorlar ya da maketler kırılabilir.”* sözleriyle ifade etmiştir.

Materyalin sahip olması gereken özellikler arasında ifade edilen son konu, birçok duyu organına yönelik olması yönündedir. K8 materyallerin sayıca yeterli olduğunu fakat sosyal bilgiler dersi için yeterli uyarana sahip olmadığını şu sözlerle dile getirmiştir: *“Sadece hani böyle bir, iki değil daha fazla uyarın olması gerekiyor. Sorun zaten materyallerin elimizde olmaması değil. Sosyal hayat dersinde ve sosyal bilgiler dersinde materyallerin yeterli gelmemesi, yeterli uyarılara sahip olmaması diyebiliriz.”*

3.2.15.2 Kullanılmak istenen materyaller

Katılımcılar materyal gereksinimleri çerçevesinde kullanmak istedikleri materyaller hakkında da görüş bildirmişlerdir. Katılımcı ifadeleri doğrultusunda kullanılmak istenen materyaller; haritalar, tarih şeritleri, dünya küresi, kuklalar, kostümler ve materyallerin üç boyutlu olması olarak belirlenmiştir. Harita kullanımı ile ilgili gereksinimi olan katılımcılardan K6, iklim ve hava durumu ile ilgili öğrencilerinde farkındalık yaratmak için sınıfında harita olması gerektiği konusundaki görüşünü, *“Yani sınıfımızda sadece haritalarımız yok, hiç harita yok mesela. Eee ne bileyim, belki şey hazırlanabilir daha bu konuya gelmedik ama hava olaylarıyla ilgili belki bunu hazırlayıp asabiliriz sınıfımıza.”* şeklinde ifade ederken K10 soyut kavramların somutlaştırılması amacıyla sınıfında harita kullanmak istediği ile ilgili görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

“Ee ne olabilirdi? Yani işte sosyal bilgiler konusunda genelde bizim en çok ihtiyacımız olan eee şeyler ee işte haritalar, ee genelde haritalar üzerinden hani daha çok somutlaştırma yapabiliyoruz. Diğer türlü kavramlar çünkü fazla materyale ihtiyaç duymuyor diğer kazanımlar.”

Sosyal bilgiler dersinin öğretiminde kullanılmak istenen materyallerden biri de tarih şerididir. Sosyal bilgiler dersi öğretim programı içerisinde yer alan tarih odaklı

kazanımların kronolojik düzende öğretimine kolaylık sağlaması açısından tarih şeridi gereksinimi ile ilgili görüşünü K2,

“Hemen anlatıyorum. Mesela “Etkin Vatandaşlık” diye bir konu var. İıı “Ülkesinin bağımsızlığı ve bireysel özgürlüğü arasındaki ilişkiyi açıklar.” “Atatürk’ü tanır.” vesaire gibi ünitemiz vardı. Ben bununla ilgili hani bayramları da hala bilmiyorlar filan eee çocuklar. O yüzden şey isterdim bir tarih şeridi materyali olsun isterdim konuyla ilgili.”

şeklinde ifade etmiştir. Sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan tarih odaklı kazanımların ele alınmasında kuklalar ve kostümlere duyduğu gereksinimi K9, “*Kuklalar mesela. Tarih dersini işlerken kuklaları isterdim. Kostümler olabilir.*” şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcılardan K11, dersin öğretiminde “Doğada Hayat” ünitesi kapsamında üç boyutlu materyal kullanmak istediğini, kazanım özelinde ise dünya küresi kullanmak istediğini şu sözlerle ifade etmiştir:

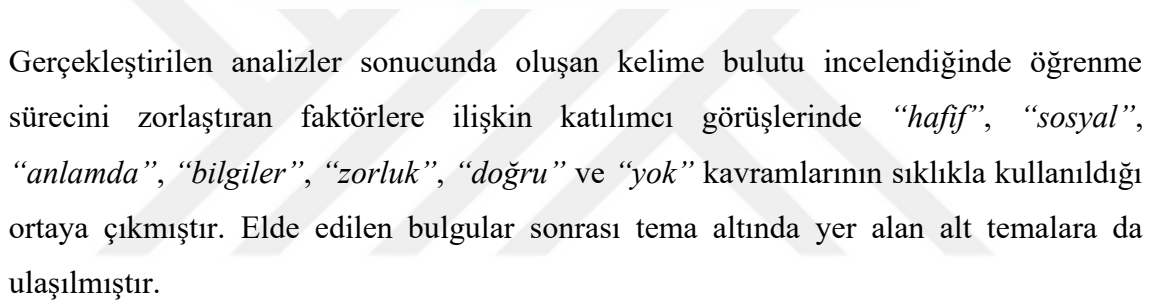
“Mesela “Doğada Hayat” ünitesi için eee işte canlı ve cansız varlıkları işte anlatırken hani buna uygun böyle materyaller olabilirdi elimde üç boyutlu. Eee işte “Güneş, Ay, Dünya ve yıldızları gözlemler.” konusunda mesela sınıfımda bir tane dünya küresi olabilirdi. İıı yani hani üç boyutlu materyallere ihtiyacımız oluyor bazı derslerde. Hani bunlar olsa güzel olabilirdi aslında.”

Öğrencileri için uygun amaç seçimi yaparken hayat bilgisi dersinden daha fazla kazanım alan K11’in kullanmak istediği materyaller de yine hayat bilgisi dersini destekleyecek şekilde olmuştur (AG, 31.05.2024).

3.3 Öğrenme Sürecini Zorlaştıran Faktörler

Verilerin analizinden elde edilen bulguların oluşturduğu bir diğer tema, öğrenme sürecini zorlaştıran faktörlere ilişkin katılımcı görüşleridir. Katılımcılara öğrenme sürecini zorlaştıran faktörler olarak neleri gördükleri sorulduğunda öğrenmeyi zorlaştıran herhangi bir faktör olmadığını söyleyenler olduğu gibi aynı zamanda zorlaştıran faktörler olduğunu söyleyenler de olmuştur. Buna göre katılımcılardan; öğrenme sürecini zorlaştıran faktörlerin olmadığını söyleyenler ve öğrenme sürecini zorlaştıran faktörler olduğunu söyleyenlere ilişkin görüşlerin tamamını içeren kelime bulutu Şekil 3.5’teki gibi oluşmuştur.

Öğrenme Sürecini Zorlaştıran Faktörlere İlişkin Katılımcı Görüşlerinden Oluşan Kelime Bulutu



Öğrenme sürecini zorlaştıran faktörlere yönelik görüşlerinin sorulduğu katılımcılardan yalnızca K5 kendisini zorlayan bir durum olmadığını şu şekilde dile getirmiştir:

Buna göre K5, konu seçiminde esnek davranmaları ve öğrenci performansını dikkate almaları sebebiyle öğrenme sürecinde zorluk yaşamadığını ifade etmiştir.

Öğrenme sürecini zorlaştıran faktörlere yönelik görüşlerinin sorulduğu katılımcıların hepsi öğrenme sürecini zorlaştıran faktörler olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu süreci zorlaştıran faktörler olarak; konuların zorluğu ve çokluğu, materyal eksikliği,

sosyokültürel dezavantaj, zamanın kısıtlı olması, öğretmen sayısının yetersiz olması ve öğrenci performansının uygun olmaması belirlenmiştir.

Öğrenme sürecini zorlaştıran faktörleri konuların zorluğuna ve çokluğuna bağlayan K4,

“Konuların eee zorluğu ve çokluğu beni çok fazla yoruyor. Aynı şekilde öğrencilerimin de anlamakta maalesef zorluk çektikleri konular oluyor. Çünkü eee bildiğiniz üzere daha çok işte hayat bilgisinden çıktığımız zaman işte tarih giriyor, coğrafya giriyor işte diğer alanlar giriyor ve bunları soyut olduğu için anlatmakta zorlanıyorum. Ama daha çok somut olan konularda atıyorum “dünyamızın hareketleri” konusu çok kolayken geçmiş tarihi olayları anlatmakta güçlük çektiğim söylenebilir.”

ifadesiyle öğrenme alanlarının öğrenci açısından soyut kalması sebebiyle de öğrenme sürecini zorlaştırdığını dile getirmiştir. K7’nin bu konudaki görüşü ise şu şekildedir:

“Özel eğitim gereksinimli çocuklarda da soyut kavramların öğretimi çok, en çok zorlandığımız konulardan biri. Çünkü bizim çocuklar somut kavramlar tamam, bir yere kadar somut kavramları öğretmede çok zorluk yaşamıyoruz ama soyut kavramlarda çocuklar çok zorlanıyorlar. Mesela ülkesini sevmek, bayrağını sevmek yani buralarda zorluk yaşıyor çocuklar.”

diyerek soyut kavramların öğrenme sürecini zorlaştırdığını desteklemiştir.

Öğrenme sürecini zorlaştıran faktörlerden biri de materyal eksikliğidir. K11, materyal eksikliğini şu anda çalıştığı okulda değil ama öncesinde hissetmiş ve bu sebeple zorlandığını belirtmiştir. Bu durumu ise;

“Yani eee konuları öğrencilere öğretirken yani bu sene değil ama daha önceki senelerde ee mesela materyal eksikliğimiz bulunuyordu. Yani mesela anlatacağım konu yani atıyorum “Mevsimler” konusunu öğretiyoruz çocuğa ama elimizde mesela yeterli materyal olmadığı için eee bir de mesela çok fazla yani öncelerde elimizde kaynak kitap yoktu. Yani bunların olmadığı durumlarda bu şekilde yani o zamanlar zorlanabiliyoruz.”

ifadeleri ile belirtmiştir. K9 ise bu konudaki görüşünü:

“Bu anlamda da tabii ki eee materyal eksikleri çok fazla bence. Bu özel eğitim çocuklarının tarihi bilgileri öğrenmeleri için gereken eee yeterli internet kaynaklarının olduğunu düşünmüyorum. Evet var ama genellikle ilkökul düzeyinde, daha basit düzeyinde ama eee özel eğitim öğrencilerine uygun değil. Bu şekilde düşünüyorum ben.”

diyerek materyal eksikliği ile ilgili K11’i desteklemekle beraber, mevcut materyallerin de özel eğitim için uygun olmadığını ifade etmiştir.

Öğrenme sürecini zorlaştıran bir diğer faktör sosyokültürel dezavantajdır. Katılımcılardan K3, sosyokültürel olarak yaşanan bu dezavantajın öğrencileri duygusal olarak olumsuz etkileyebileceği gerekçesiyle çeşitli kazanımları ifade ederken daha kapsamlı ifadeler kullanmaya yönlendirdiğini ve bu durumun kendisini zorladığına yönelik görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

“Burada zorlayan ya ben en çok işin açıkçası eee ilk derste ailenin görevleri, “Aile bireyinin, bireylerinin görevlerini bilir.” de çok zorlanıyorum. Çünkü mesela sosyal hizmetlerden gelen çocuklar oluyor ya da annesi babası ayrı olan çocuklar oluyor. Burada annenin ya da babanın üzerinden konuşmak onların böyle duygusal hezeyanına neden oluyor. O beni çok rahatsız ediyor. O yüzden ailedeki bireylerin görevleri diye tanımlayıp geçiyorum. Çok fazla anne ve baba kelimesini kullanmamaya çalışıyorum. Eee orada çok zorlanıyorum ya işin açıkçası.”

Katılımcılardan K8, öğrencilerin içinde bulunduğu yaşam koşulları sebebiyle onlar için tehlikeli olabilecek durumları normal kabul etmesini yaşadıkları çevreyle olan ilişkisi yönünden ele almakta ve sosyokültürel dezavantajı şu şekilde ifade etmektedir:

“Yani mesela evde tehlike oluşturabilecek bir şey anlatıyoruz. Ev kazalarını anlattığımızda mesela çocuk onu çok normal karşılıyor. Mesela diyoruz ki Aygaz’ları, işte ocakları çocuklar yakmamalı. “Yoo” diyor, “Yakıyorum ben.” diyor, yemeği ısıtıyorum diyor. Mesela bizim bu çocuğumuz yedi yaşında, sekiz yaşında bunlar çok normal geliyor hani çocuğa, çünkü yaşam şartları bu şekilde. Yani bazen bu konuda, konuyla alakalı tabii ki eee çok böyle tezat şeyler yaşıyoruz. Yani çocukların mesela bizim asla yapma dediğimiz şeyler çocuklar için normal mesela.”

Öğrenme sürecini zorlaştıran bir diğer faktör zamanın kısıtlı olmasıdır. Bu faktöre ilişkin K7, farklı yöntem ve teknikleri uygulayarak dersi anlatması gerektiğini fakat bunun için ders saati süresinin yeterli olmadığını, “*Mesela ders anlatım sırasında üçüne de benim farklı şekilde anlatmam gerekiyor dersi ama benim 40 dakikalık ders sürem var. O 40 dakikalık ders süresinde hani bunu uygulamak zor oluyor benim açımdan.*” şeklinde ifade etmiştir.

Öğrenme sürecini zorlaştıran bir başka faktör ise öğretmen sayısının yetersiz olmasıdır. Heterojen sınıf yapısı sebebiyle konu anlatımında zorlandığını ve istediği yöntemi kullanamadığını bu sebeple öğretmen desteğine ihtiyaç duyduğunu K9,

“Hani bir drama yapabilmek için birkaç tane arkadaşla ihtiyaç duyabilirim. Öğrencileri katacak olursam, öğrencilerin hepsinin performansı aynı olmadığı için eee öğrenci sayısı da ve düzeyleri de sınırlı kalıyor. O yüzden eee hani konuların bir kısmını anlatmakta çok büyük zorluk çekiyorum. Çok basit düzeyde geçmek zorunda kalıyorum.”

şeklinde belirtmiştir.

Öğrenme sürecini zorlaştıran faktörlerin sonuncusu ise öğrenci performansının uygun olmaması noktasında olmuştur. Katılımcılar, öğrenci performansının uygun olmamasının yaşattığı zorluğu ifade ederken; öğrenciler arası performans farklılıkları, öğrencilerin akademik hazırbulunuşluklarındaki yetersizlik, RAM'ın yanlış yönlendirme yapması, öğrencilerin iletişim becerilerindeki yetersizlik ve akademik olarak gerileme konularına ilişkin görüşlerde bulunmuştur.

Katılımcılardan K5, öğrencilerin seviyelerine göre ayrılması gerektiğini, seviye farklılıklarından ötürü bazı öğrencilerle sosyal bilgiler dersi konularına girilemediğini vurgulamış ve bu konudaki görüşünü,

“Aslında bence keşke herkes düzeyine göre ayrılrsa asıl olması gereken o. Orta-ağır sınıflarda zaten bu tarz konulara pek girilemiyor. Mümkün değil, zaten dediğim gibi bazılarıyla hiç bu konulara giremiyorum. Yani sosyal bilgilerle ilgili herhangi bir konuya giremiyorum. Çünkü çocukla eee çizgi çalışması ya da temel becerileri de yapamıyorum.”

şeklinde açıklamışken; K9, “*Örneğin ee bir tarihi olayı ben drama ile anlatabilirim; ama bunun için sınıfımız uygun değil. Öğrencilerimizin performans, hepsinin performans düzeyi aynı değil.*” ifadesi ile öğrenciler arası performans farklılıklarının ders içerisindeki konu seçimini bile etkilediğini belirtmiştir. Öğrenciler arası performans farklılıklarını sınıftaki öğrenci profilinin benzer özellikte olmamasına yönelik ifade eden K6 bu konudaki görüşünü,

“Ya şöyle aslında bizim sınıfımız hafif sınıf ama yani eee daha orta-ağır seviyede öğrencilerimiz de var. Yani downlı öğrencilerimiz, özellikle üç tane downlı öğrencimiz var, eee o yüzden ee yani anlatılan konu eee her iki gruba da aynı şekilde geçmiyor. Yani mesela bir taraftaki öğrenciler çok güzel anlıyorlar, cevap veriyorlar. Hani diğer taraftaki öğrencilerle biraz daha zor geri dönüt alıyoruz yani anlatılan konuyla ilgili. Yani o anlamda hani sınıfın aslında homojen bir yapısının olmaması bizim için dezavantaj oluyor.”

şeklinde belirtmiştir.

Öğrenci performansının uygun olmaması ile ilgili ulaşılan diğer bulgu öğrencilerin akademik hazırbulunuşluklarındaki yetersizlik ile ilgilidir. Bu konuyu öğrencinin bilişsel sınırlılıklarından kaynaklı olarak ifade eden katılımcılar olduğu gibi öğrencinin görme engelinden dolayı yetersizlik yaşadığı şeklinde ifade eden katılımcı da olmuştur. Konu ile ilgili olarak K3,

“Burada oturan birçok çocuk iki tane denizde de aynı anda girebildiğinin farkında değil. Yani Kandıra’nın Karadeniz olduğunu bilmiyor ama orada oturuyor, o denize giriyor ama oranın Karadeniz buranın Marmara Denizi olduğunu bilmeyebiliyor. Bizim öyle şeylerimiz oluyor tabii.”

şeklinde açıklamışken K9,

“Örneğin ben eee haftanın günlerini işliyorum. Ben haftanın günlerini işlerken “Yarın günlerden ne?” “Bugün günlerden ne?” “Dün günlerden ne, neydi?” derken bunu oturtturmak bazen benim altı ay, bir senemi alıyor. Bazı çocuklarda da oturtturamıyoruz; çünkü bilişsel düzeleri yeterli değil.”

şeklinde ifade etmiştir. Akademik hazırbulunuşluktaki yetersizliği öğrencilerin görme engelinden kaynaklı olarak ifade eden K10 ise,

“İşte hava olaylarını grafiğe dönüştürme, işte verileri grafiğe dönüştürme. Eee yani çocuklara bunu anlatmak o kadar zor ki. Hani grafiği göremedikleri için yorumlayamıyorlar da. Eee işte bir öğrenci de hani diyelim bir sınıfta 11 kız-erkek oranını anlama şey yapma gibi belki matematik dersine de giriyordur bu birazcık. İşte eee onu çocuk grafiği göremediği için okuyamıyor. Zaten ben ona grafiği anlatırken cevabı vermiş oluyorum aslında. Yani o konuları işleyemiyoruz biz onunla, çocuklarla. Grafik konusunu işleyemiyoruz.”

şeklindeki açıklamaları ile bu görüşünü desteklemiştir.

Öğrenci performansının uygun olmaması konusunu etkileyen bir diğer bulgu RAM'ın yanlış yönlendirme yapmasıdır. RAM'ın yanlış yönlendirmeleri sonrası öğrenciler performans olarak hem programda ele alınması gereken kazanımlara erişememekte hem de ihtiyacı olan eğitimi alamamaktadır. Örnek olarak, K1 süreci

“Evet yanlış yönlendirme. Bu hem öğretmenin eee programı uygulayamamasına neden oluyor hem öğrencinin ee aslında ihtiyacı olan kazanımlar dururken farklı bir kazanımla çalışmamıza neden oluyor. Hani dediğim gibi öğrenciyle ayakkabı giyme, çıkarma, çorap giyme, çorap çıkarma çalışması gerekiyor ama ben orada eee Dünya’nın şeklini gösteriyorum.”

şeklinde açıklarken K2, “*Hepsi hafif düzey geçiyor ama kendi aralarında da bayağı bir eee şey yapıyorlar, bilişsel olarak ayırıyorlar. Aslında yönlendirmeler yanlış olduğu için bazen ağır da gelebiliyor bu sınıf onun için.*” şeklinde açıklamıştır.

Öğrenci performansının uygun olmaması ile ilgili ulaşılan bulgulardan bir başkası öğrencilerin iletişim becerilerindeki yetersizliktir. K7 öğrenci performansının uygun olmamasını otizm spektrum bozukluğu temelinde özelleştirip zorlukların nedeninden;

“Otizmliler daha eee iletişim kurmakta diğer engel türlerine göre çok daha fazla zorluk yaşıyorlar. Eee otizmliler mesela akran eğitimine sokmamız da onları çok zor oluyor. Çünkü zaten en temel problemlerinden biri iletişimde yaşadıkları sıkıntı. İletişimde problem yaşadığı için otizmliler çocuklar onda sosyal bilgiler öğretiminde mesela o iletişimi kuramadığın zaman sosyal bilgiler öğretimi çok etkili olmuyor bizim eee derslerde ama iletişim mesela bizi çok sınırlıyor otizmliler öğrencilerimizle. İletişim kuramamaları, bu mesela bir zorluklardan biri olabilir.”

şeklinde bahsetmiştir. Yine aynı zorluğu özel eğitim öğrencileri genelinde ele alan K1 ise, “*Öğrencilerimizin ifade becerilerinin olmaması, olsa bile çok düşük olması. Bizim en çok karşılaştığımız zorluk.*” şeklinde ifade etmiştir.

Öğrenci performansının uygun olmaması ile ilgili ulaşılan bulgulardan sonuncusu akademik olarak gerilemedir. Katılımcılar kavramsal ifadelerin fazla olduğu sosyal bilgiler dersinde öğrenmelerin yüzeysel kaldığı ve çabuk unutulduğu görüşüne sahiptir. Bu konudaki görüşünü K6,

“Hani anlatıyorsunuz ama sonra bir bakıyorsunuz mesela bir sonraki ders mesela işte yönler konusunu işledik diyelim işte anlatıyorsunuz, yönümüzü nasıl buluruz? İşte doğruya doğru sağ elimizi falan hani bunları anlatıyorsunuz ama bir dahaki ders sorduğunuzda mesela bunu şey yapmayabiliyor, hatırlayamayabiliyor.”

şeklinde bildirirken K7,

“Bizim çocuklara bizim en büyük sıkıntımız yaz tatilleri oluyor özel eğitim çocuklarında. Çünkü bizim bir sene boyunca aldığımız kazanımların bazen % 80’ine yakını kaybedilmiş olarak geri geliyor. Özellikle sosyal bilgiler gibi derslerde yani eee kavramların, tanımların olduğu derslerde bu çok daha fazla oluyor. Hani beceriyi çocuğa öğretiyorsun, beceri kalıcı oluyor, beceri kalıcı olabiliyor çocukta ama tanımların olduğu böyle kavramların olduğu derslerde çocukta, çocuk seneye yeni başladığında neredeyse sıfırdan tekrar başlıyoruz.”

şeklinde bildirmiştir.

3.4 Öğrenmeyi Kolaylaştırmak İçin Yapılan Uyarlamalar

Verilerin analizinden elde edilen bulguların oluşturduğu dördüncü tema, öğrenmeyi kolaylaştırmak için yapılan uyarlamalara ilişkin katılımcı görüşleridir.

Analizler sonucunda; iş birliği süreçleri, konuyu kolaylaştırma, öğretim sürecinde uyarılma, yöntemlerde ve dersin sunumunda uyarılma şeklinde dört alt temaya ulaşılmıştır. Katılımcıların öğrenmeyi kolaylaştırmak için yapılan uyarlamalar temasına yönelik görüşlerinin tamamını içeren kelime bulutu Şekil 3.6’da yer almaktadır.

Şekil 3.6

Öğrenmeyi Kolaylaştırmak İçin Yapılan Uyarlamalara İlişkin Katılımcı Görüşlerinden Oluşan Kelime Bulutu



Gerçekleştirilen analizler sonucunda oluşan kelime bulutu incelendiğinde öğretmenlerin öğrenmeyi kolaylaştırmak için yapılan uyarlamalara ilişkin görüşlerinde “grup”, “bireysel”, “çocuğa”, “göre” ve “yapıyorum” kavramlarının yoğun şekilde kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Kelime bulutu içerisinde öğretmenlerin kullandıkları kavramlar bir arada düşünüldüğünde ise “grup öğretimi yapıyorum”, “bireyselleştirilmiş öğretim yapıyorum” ya da “çocuğa göre yapıyorum” ifadelerine ulaşılabilir. Elde edilen bulgular ve analiz sonrası tema altında yer alan alt temalara da ulaşılmıştır.

3.4.1 İş birliği süreçleri

Öğrenmeyi kolaylaştırmak için yapılan uyarlamalar arasında ifade edilen iş birliği süreçleri; öğretmenler arasında iş birliği ve aile ile iş birliği olarak belirlenmiştir. Öğretmenler arasında iş birliği bağlamında K7, kendi öğrencilerinin sosyal gelişimine destek olunması açısından okuldaki tipik gelişim gösteren öğrencilerin öğretmenleri ile bu konuda ve okul etkinliklerinde iş birliği yapıldığını vurgulamış ve görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Mesela 5.sınıflardan altı, yedi tane öğrenci var. Sene başından beri neredeyse her teneffüs aşağı iniyorlar, bizim çocuklarla oynuyorlar. Bunu istemiştik, sağ olsunlar onu yaptılar mesela. Onun dışında eee normal gelişim gösteren çocukların öğretmenleriyle görüştük, görüşüyoruz. Bazen ayda bir etkinlik yapıyoruz. Biz onların sınıfına gidiyoruz, ortak etkinlik düzenliyoruz. Bazen onlar bizim sınıfa geliyorlar, ortak etkinlik düzenliyoruz.”

Özel eğitim sınıfının -2. katta yer aldığını okulda K7’nin ifade ettiği gibi teneffüste bazı öğrencilerin özel eğitim sınıfının bulunduğu kata gelerek özel gereksinimli öğrencilerle oyun oynadıkları ve iletişime girdikleri görülmüştür (AG, 24.05.2024).

Öğretmenler arasında iş birliğini partner uyumu çerçevesinde ele K8 ise partnerinin özel eğitim alanı mezunu olmamasına rağmen öğrenci öğrenmeleri için ortak hedefler doğrultusunda birbirlerinin deneyimlerinden faydalandıkları yönündeki görüşünü:

“Beraber çalıştığım partnerim eee alan mezunu olmamasına rağmen çok yeniliğe açık bir partner, iki yıldır beraber çalışıyoruz, birbirimizi tamamlıyoruz diyebilirim. Çünkü öğrenmek istiyor ve öğrendiği şeyleri çok güzel uygulayabiliyor. O yüzden iki yıldır muhteşem bir şekilde çocuklarla çalışıyoruz diyebilirim. Yani çok yoğun, çocuklara yani normal oyunun içerisi, anaokulu mezunu ya okul öncesi öğretmenliğinden mezun olmasının bana avantajı çok fazla oldu. Ondan da çok şey öğrendim. Çünkü çocuklar bizim çocuklarımızın bazı gelişim düzeyleri, altı yaşta kalmış durumda. Orada onun desteğini çok gördüm.”

şeklinde ifade etmiştir.

İş birliği süreçleri arasında belirlenen bir diğer bulgu ise aile ile iş birliği yapılması gerekliliğidir. Aile ile iş birliğinin sağlanamadığını durumlarda hedeflenen öğrenmelerdeki kalıcılığın gerçekleşmeyeceği yönündeki K8’in görüşü: “*Şimdi konudan konuya değişir ama mesela ailede demokratik yaşamı kesinlikle aile ile iletişim halinde olarak pekiştirebiliriz. Bunu biz tek başımıza, sınıfta pekiştirerek olmaz, kalıcı hale getiremeyiz.*” şeklindedir.

3.4.2 Konuyu kolaylaştırma

Öğrenmeyi kolaylaştırmak için yapılan uyarlamalar temasında ifade edilen konuyu kolaylaştırma; öğrenci seviyesine uygun modüller seçme, amaçları somutlaştırma, öğrenilenleri yaşamla ilişkilendirme, video materyallerden yararlanma, örnekler verme ve sınırlı konu seçme şeklinde sıralanmıştır. Konuyu kolaylaştırma bağlamında müfredatın tamamına odaklanmak yerine belirli konuları, temel beceri ve değerler eğitimi

kapsamında öğrenci seviyesi için uygun modüller seçerek bunu yeterli bulan K4 bu konudaki görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

“Hepsini anlamaları mümkün değil ama benim bir öğretmen olarak üstünde durduğum konular işte günlük hayatta da nasıl davranması gerektiği, işte değerler eğitimi dediğimiz ahlak eğitimi ee bir de milli eee kültürümüz, milli bayrağımız, birliğimiz konusunu anlatsam benim için hani sosyal bilgiler öğretimi yeterlidir diye düşünüyorum şahsi olarak.”

Katılımcılardan K6 ise bağlı bulunan öğretim programını uygulamak zorunda olduğunun farkında olmasına rağmen öğrencileri için uygun olmadığını düşünerek öğrenci seviyesine uygun modüller seçme adına yaptıklarını şu şekilde açıklamıştır:

“Şimdi hafif, tabii ki hafif sınıflarda şimdi aynı müfredat geçerli olduğu için onlardan seçmek zorunda kalıyorsunuz. O da bizim öğrencilerimiz için aslında çok da uygun değil yani. Yani biz teknoloji tasarım dersi için bile aslında hani okulun şimdi açıyorum, bakıyorum bizim öğrencilerimizin işte yapabileceği şeyler mesela yok ve biz ne yapıyoruz, kendimize göre bir şeyler yapıyoruz. Aslında onları belki deftere yazmamız bile doğru değil ama yani yapacak bir şey yok. Çok mantıksız geliyor, şimdi oradaki şeyi ben öğrenciye yaptıramadıktan sonra ben onu amaç şey BEP planıma alsam ne olur almasam ne olur yani?”

Konuyu kolaylaştırma kapsamında belirlenen bir diğer bulgu amaçları somutlaştırmadır. Katılımcılar soyut kavramların öğrenciler tarafından anlaşılabilirliğini kolaylaştırmak için amaçları somutlaştırdıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu konu ile ilgili görüşünü K1, “*Eee sene başında aldığımız amaçları yani mümkün olduğu kadar ee somut amaçları almaya çalışıyoruz. Ee değerlendirme sırasında da yani kolaylık sağlaması için öğrencilerin ifade ile değil de göstererek yapacağı amaçlar almaya çalışıyoruz.*” şeklinde ifade ederken K7 amaçları somutlaştırmaya yönelik İnsanlar, Yerler ve Çevreler ünitesi ile ilgili deneyimini şu şekilde açıklamıştır:

“Başkent nedir? dediğimiz zaman hani ülkenin ortasında başkenti göstermek ya da ülkenin ortasında olduğunu hayal edebiliyor çocuk. Biz onu nasıl somutlaştırabiliyoruz? Herhangi bir nesnenin ortasında, yani her tarafa yakın, mesela buraya da yakın, buraya da yakın, buraya da yakın. Yön çizerek mesela biz ülkenin başkentinin neden ülkenin ortasında olduğunu, mesela Ankara'yı öyle anlatmıştım mesela ben öğrencime. Eee neden ülkenin ortasında olduğunu anlatırken eee normal bir şehir gösteriyorum mesela burası orta hem bu bölgeye yakın hem doğuya yakın hem batıya yakın hem kuzeye yakın hem güneye. O zaman çocuk ortada olmanın ne demek olduğunu o zaman anlayabiliyor. Eee o zaman mesela soyut kavramı daha çok kafasında somutlaştırmış oluyor. Neden ortada olması önemli mesela burada o soruya öyle cevap verebiliyoruz çocukta. Yani soyut olayı somutlaştırabiliyoruz

yoksa eee normal ortaokul, normal gelişim gösteren ortaokul öğrencisine “Ülkemizin başkenti Ankara’dır, Ankara’dır. Ankara da ülkemizin ortasında bulunur.” dediğimiz zaman o çocuk kafasında az çok kurabiliyor. Çünkü soyut kavramı kurabiliyor ama bizim çocuk, bizim çocuğa o işi somutlaştırarak anlatmamız böyle oluyor.”

Konuyu kolaylaştırma kapsamında ifade edilen konulardan bir diğeri öğrenilenleri yaşamla ilişkilendirmedir. Katılımcılar, öğrencilerin hayat tecrübelerinden yola çıkarak öğrenmelerin kalıcılığını sağlamak için okulda öğretilenleri yaşamla ilişkilendirdiklerini ifade etmektedirler. K6 öğrenilenleri kolaylaştırmak için bazen çeşitli yöntem ve tekniklerden de destek alarak öğrencilerin öğrendiklerini yaşamla ilişkilendirme deneyimini şu şekilde ifade etmiştir:

“Ee yani şöyle bence yani çocuklar eğer eee burada, okulda öğrendiklerini gerçek hayatlarında da eğer tekrar ediyorsa yani yaşantılarına katıyorlarsa o zaman kalıcı öğrenme oluyor bizim öğrencilerimizle ilgili. Yoksa hani burada anlat, hani bilgi anlamında özellikle onun ee kalıcılığı çok fazla olmuyor. O yüzden biz daha çok böyle yaşantıya döndürmeye çalışıyoruz, işte eee ya kendi yaşantılarıyla ilgili örnekler vererek ya da işte burada bazen dramatizasyonlar yapıyoruz. Ee konu tabii ona elverişliyse o şekilde çalışıyoruz.”

K9 ise öğrenilenleri kolaylaştırmak için öğrencilerin gündelik hayatta karşılaşılabileceği konuları tercih ettiğini, *“Eee çocuklara güncel olaylardan bahsederek anlatıyorum konuları, ee bu şekilde güdülenmelerini sağlıyorum. Eee onlar için yaşamsal önemi olan ve çevresinde eee olabilecek konulara öncelik veriyorum.”* şeklinde ifade etmiştir.

Konuyu kolaylaştırmak için katılımcılar video materyallerden de yararlandığını ifade etmişlerdir. K4, konuyu kolaylaştırmak için öğrencilere konuyla bağlantılı olarak video izlettiğini *“Eee onlarla ilgili videolar izletiyorum başta.”* şeklinde ifade ederken K2, soyut kavramların öğretiminde video materyallerden yararlandığını şu cümlelerle dile getirmiştir:

“Eee “Birey ve Toplum” konusunda mesela eee ihtiyaç ilgi ve yetenekler kazanımı var. İn bu kazanımları benim anlatabilmem için işte çocuklara diyorum ki “Senin ilgin ne?” bu ilgi duyduğun şeyler. Ama çocuklar ilginin ne olduğunu, yeteneğinin ne olduğunu bilmiyorlar. Ben önce bunları bir video olarak anlatıyorum.”

Konuyu kolaylaştırmak için katılımcılardan K8 örnekler verirken soru-cevap yöntemini de kullanmaktadır. K8 örnekler verme konusundaki deneyimini,

“Bence eee yaşayarak, örneklendirerek diyebiliriz ve bunu pekiştirerek. Mesela diyorum ki “Ben kısa kollu giydim, şort giydim. Hangi mevsimdeyim?” Ondan sonra ya da işte “Ayy

boğazım çok acıyor, bir ıhlamur içeyim de içim ısınsın. İşte dışarıda da kar yağıyor. Acaba hangi mevsimdeyimdir?” gibi şeklinde hani bu şekilde örnekler vererek.”

şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcıların konuyu kolaylaştırmak için ifade ettiği konuların sonuncusu sınırlı konu seçimidir. Öğretim programının tümünü değil bireyselleştirilmiş eğitim programı çerçevesinde hareket ederek konu seçimi yaptığını K1,

“Eee şöyle ee hani sene başında şey seçiyoruz ya BEP’lerine konu seçtiğimiz zaman yani BEP’lerine, çocukların durumuna göre seçiyoruz. Hani daha çok göstermeli: “Atatürk’ün resmini göster” ve şey de çok yapıyoruz eee çok fazla konu alamıyoruz. 2-3 konu sosyal bilgiler dersi için bir yıl boyunca alabildiğimiz.”

şeklinde ifade etmiştir.

3.4.3 Öğretim sürecinde uyarılama

Öğrenmeyi kolaylaştırmak için yapılan uyarlamalar temasında ifade yer alan bir diğer alt tema öğretim sürecinde uyarlamadır. Öğretim sürecinde uyarılama alt temasında ifade edilen uyarlamalar; öğrencilerin gereksinimlerine yönelik yöntem seçmek, öğrenciye uygun materyal seçmek/uyarlamak, öğrenciyi sorumluluk bilinci açısından görevlendirmek, pekiştirmek, sık tekrar yaptırmak, yaşadıkları çevrenin özelliklerini dikkate almak, yazı puntolarını büyütme ve yazıyı belirginleştirmektir.

Öğretmenlerin, öğrencilerin gereksinimlerine yönelik yöntem seçmesi özel eğitim gereksinimli öğrencilerin bireyselleştirilmiş eğitim programı ile bağlantılı olup sınıfların heterojen yapısından kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin farklı öğrenme düzeyleri sebebiyle öğretmenler aynı konu ya da kazanımı anlatırken öğrencilerin gereksinimlerine göre yöntem seçmektedirler. K5 bu konudaki görüşünü

“Evet, mesela “yakın çevre” ya da “ev” dediğim gibi bazılarıyla sadece kâğıt üzerinden eee düz anlatım şeklinde öğretebiliyorken eee öğrettim, diğerinin evine gittim. Eee evinde odalarını gezdik, odaların üzerine isimlerini yazdık, o şekilde de çalıştık. Aynı konuyu iki farklı öğrencimle çalıştım farklı yöntemlerle.”

şeklinde ifade ederken K7,

“Örneğin, mesela down sendromlu çocuk öğrencim iletişimde çok daha etkili mesela insanlarla iletişim kurmakta daha etkili. Mesela sosyal öyküde roller verirken mesela dramada pardon eee o rollere yönelik şeyler yapıyorum mesela birine [öğretmen öğrencisinin

adını söylüyor] konuşkan bir öğrenci onu konuşturuyorum ama diğer öğrencim biraz daha eee sakın kalabileceği roller veriliyor mesela bu tarz farklılıklar yapılıyor.”

şeklinde ifade ederek öğrencilerinin güçlü yönlerine odaklanarak yöntem seçtiğini vurgulamıştır.

Katılımcılar öğretim sürecinde uyarlamalar yaparken bu süreçte öğrenciye uygun materyal seçtiklerini ya da mevcut materyallerde uyarlamalar yaptıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciye uygun materyal uyarlamaları yapan K3 bu konudaki deneyimini,

“Bir harita ya da bir kabartma ya da bir plastik parçayı şey yapabiliyorum, kendim elde edebiliyorum. Sınıfımda kendi PVC makinem var mesela birçoğunu sınıfa girdiğinizde yönlerin olduğu bir şey vardı yerde. Mesela ondan her öğrencinin masasına koymuştum yönleri çalışırken. Böylece çok daha kolay öğrendiler. Onun renkli çıktısını alıp PVC ile kaplayıp masallarına yaptırdık ve direkt yönleri oturtmuştuk.”

şeklinde ifade ederek “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanı ile ilgili yaptığı materyal uyarlamasından bahsetmiştir. K6 ise Kaynaştırma Öğrencileri İçin Uyarlanmış Etkinlikler Kitabını öğrencileri için bilinçli olarak seçtiği için dolaylı bir uyarlama yapmıştır. K6’nın bu konudaki görüşü ise şu şekildedir:

“UYET ee bu bizim öğrencilerimiz için uyarlanmış eee kitaplar. Eee hani konular onlara yönelik biraz daha basit anlamda. Yani kaynaştırma öğrencileri için aslında ama biz o kitaplardan kullanıyoruz, eee ve o kitaplardaki etkinlik sayfalarını fotokopi şeklinde veriyoruz öğrencilerimize. Kitaplar her biri için olmadığından dolayı biz fotokopiyle çoğaltıyoruz, konuyla ilgili oradan fotokopileri de yaptırıyoruz öğrencilere. O şekilde.”

Öğrencileri aktif öğrenmeye teşvik ettiği düşüncesiyle ders sonrasını yapılandırarak onları sorumluluk bilinci açısından görevlendirip öğretim sürecinde uyarlamalar yapan katılımcılar da vardır. K4 öğrenciyi sorumluluk bilinci açısından görevlendirmeye yönelik deneyimini,

“Bir de bizim çocuklarımızda sorumluluk bilinci açısından görevlendirmeler yapıyorum ben. Atıyorum, diyorum ki işte sen bu konuyu çalış. Yarın gel bana anlat işte ya da git evde annene sor, babana sor, işte deden varsa dedene sor. Özellikle işte eee tarihle ilgili konularda ya da dünyamızla alakalı konularda bu çocuklara görev verdiğinde kendileri araştırdığı için tabii benim çalıştığım öğrenci grubu şu an bir tık daha iyi olduğundan bu şekilde daha iyi, daha kalıcı öğrenmeler sağlıyoruz.”

şeklinde ifade etmiştir.

Pekiştirme sayesinde öğrenilenlerin kalıcılığı arttığı için katılımcılardan K8 öğretim sürecindeki uyarlamaları öğrencileri pekiştirme açısından ifade etmiştir. K8 görüşlerini, *“Pekiştirerek kalıcı hale geliyor zaten, sadece öğretip bırakırsak asla kalıcı hale gelmiyor. Pekiştirerek bunu öğretiyoruz diyebiliriz.”* şeklinde dile getirmiştir.

Özel eğitim gereksinimi olan öğrenciler için sık tekrar yaptırmak öğrenmenin kalıcılığını artırması açısından önemlidir. Katılımcılardan K6 sosyal bilgiler dersinin öğretiminde sık tekrar yaptırarak dersin sunumunda yani öğretim sürecinde uyarlama yaptığını, *“Ya işte bizim eee bence en önemlisi bol tekrar hocam. Bol tekrar, sürekli öğrencilere yaptırmak, yaşayarak yaparak, yaşayarak öğrenmek yani bol tekrarla ancak.”* şeklindeki ifadesiyle dile getirmiştir.

Öğretim sürecinde yapılan uyarlamalardan bir diğeri öğrencilerin yaşadıkları çevrenin özelliklerini dikkate almaktır. Öğrencilerinin deneyimleri ve çevresine odaklanarak öğrenmelerin daha kolay gerçekleşeceğini düşünen K9 bu konudaki görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

“Eee en kolay nasıl öğreniyor? Konuları yakın çevreden seçersem, yani yakından uzağa ilkesine uygularsam daha çabuk öğreniyorlar ve daha kolay öğreniyorlar. Eee bulundukları çevrenin özelliklerini göz önünde bulundurursam mesela Kocaeli’de yaşamak farklı bir kültür eee İç Anadolu’da yaşamak farklı bir kültür.”

Öğretim sürecinde yapılan uyarlamalar alt temasında yer alan bir diğer uyarlama yazı puntolarını büyütme ve yazıyı belirginleştirmektir. Katılımcılardan K2 az gören öğrencisi için yaptığı uyarlamayı şu sözlerle ifade etmiştir:

“Hani az gören bir öğrencim var ama işte az gören eee öğrencimle Braille çalışmıyorum Büyük puntolar kullanıyoruz. Daha çok eee büyük siyah kalem kullanmaya çalışıyoruz. Keçeli kalemlerle yazıyı belirginleştirmeye çalışıyor, işte altını çiziyoruz falan. Görme engelliye uyarlıyorum yani dersi.”

3.4.4 Yöntemlerde ve dersin sunumunda uyarlama

Katılımcıların öğrenmeyi kolaylaştırmak için yapılan uyarlamalar konusundaki son görüşü yöntemlerde ve dersin sunumunda uyarlamadır. Yöntemlerde ve dersin sunumunda uyarlama konusundaki katılımcı görüşleri sonrası, bireyselleştirilmiş öğretim, grup öğretimi ve yüksek sesli anlatım yapma kodlarına ulaşılmıştır. Katılımcıların yedisi (K1, K4, K5, K8, K9, K10 ve K11) bireyselleştirilmiş öğretim,

yedisi (K2, K3, K4, K6, K7, K8 ve K11) grup öğretimi, biri de (K2) yüksek sesli anlatım yaptıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcı ifadelerinden yola çıkarak elde edilen bulgular doğrultusunda bazı katılımcıların hem bireyselleştirilmiş öğretim hem de grup öğretimi yaptığı söylenebilir.

Yöntemlerde ve dersin sunumunda bireyselleştirilmiş öğretim yaptığını vurgulayan katılımcılardan K1, öğrencilerinin bireysel farklılıkları sebebiyle bireysel öğretimi tercih ettiğini şu şekilde ifade etmiştir:

“Eee 4 öğrenciyle ortaklaşa hiçbir şey yapamıyoruz. Hepsiyle bireysel yapıyoruz. Çünkü öğrenciler eee birbirinden farklı dediğim gibi gerçekten çok çok farklılar birbirlerinden. Birisi göz kontağı kurmuyor. Bir tanesi değil, üç tanesi de göz kontağı kurmuyor. Hepsiyle bireysel yapıyoruz.”

Katılımcılardan K5 bireyselleştirilmiş öğretim ile bazı öğrencilerinde sosyal bilgiler dersi konularında ilerlemeler kaydettiğini, “*Eee hepsiyle ayrı ayrı bireysel çalışıyoruz. Ee dediğim gibi bazılarıyla çok ilerliyoruz bu konularda çok güzel yerlere geliyoruz.*” şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcılardan K5 ile teneffüslerde gerçekleştirilen görüşmelerde daha önce görev aldığı okullardaki öğrencilerin biri ile sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan bütün öğrenme alanlarını işleyebildiğine yönelik sohbet edilmiştir (AG, 22.05.2024).

Katılımcılardan K11 ise öğrenci ve konu gibi değişkenler çerçevesinde yerine göre bireyselleştirilmiş yerine göre grup öğretimi yaptığından, “*Ya o konuya göre değişiyor. Bireysel olarak birebir anlattığımız öğrencilerimiz de oluyor ama uı grup eğitimine yani alarak da öğrettiğimiz oluyor. Yani bu birazcık işte öğrenciye göre biz onu şekillendirip verebiliyoruz.*” şeklinde bahsetmiştir. Yöntemlerde ve dersin sunumunda grup öğretimi yapan katılımcılardan K3, sosyal bilgiler dersinde yeni bilgilerin öğrenilebilmesi için ön koşul öğrenmelere ihtiyaç olmadığını bu sebeple sosyal bilgiler dersinde grup öğretimi yaptığını,

“Tabii ki grup öğretimi, mutlaka. Yani 5 ve 7. sınıfta olan 5 ve 8. sınıfta olan çocukla okuldaki yaşamı ayırt etmemize gerek yok. Yani bir ön koşul becerisi yok. Mesela matematikte toplamayı öğrenmeden çıkarmaya geçemez, bir taksonomik sıralama var. Ama burada böyle bir sıralama, bir ön koşul bildirimi yok. Bu nedenle grup eğitiminde devam ediyorum.”

şeklinde ifade etmiştir. Grup öğretimi yapan bir başka katılımcı olan K7 ise sosyal bilgiler dersini toplumsal ilişkileri düzenleme ve temel iletişim becerileri kullanabilme özel

amaçları doğrultusunda değerlendirdiği için grup öğretimi yapmaktadır. K7 bunun ilgili görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

“Ya sosyal bilgiler daha genel bir kapsam olduğu için hani genelden kastım eee şimdi sosyal bilgilerde aldığımız kazanımı çocuk bir sosyal ortam var mesela o sosyal ortalama girerken otizmli çocuk da down sendromlu çocuk da zihin engelli çocuğun da sergileyeceği davranışların aynı olmasını bekliyoruz. Yani aynıdan kastım toplumun kabul ettiği davranışlar belli. Olumlu davranış mesela ee kalabalıkta yüksek sesle konuşmamak, bağırılmamak e bu çocuk üçünde de geçerli bir davranış olduğu için mesela bunu seçebiliyoruz. Sosyal bilgiler dersinde böyle bir avantajımız var. Hani “A” çocuğuyla sen yüksek sesle konuşmayacaksın, sen yaşlılara yer vereceksin, üçünü ayrı almamıza gerek yok, aynı kazanımı alabiliyoruz yani. Böyle bir kolaylık oluyor. Grup öğretimi onun için evet, grup öğretimi oluyor bizde daha çok. Hani birey normalde özel eğitim bireysel eğitime dayalı olmasına rağmen sosyal bilgiler dersinde daha çok işimize yarayan olay tabii grup eğitimi.”

Yöntemlerde ve dersin sunumunda uyarılama yaparken az gören öğrencisi için yüksek sesli anlatım da yaptığını ifade eden K2 bununla ilgili deneyimini, “*Daha çok sese yönelik olduğu için yüksek sesle anlatmaya çalışıyorum dersi.*” şeklinde ifade etmiştir.

3.5 Destek Gereksinimi

Verilerin analizinden elde edilen bulguların oluşturduğu beşinci tema katılımcı öğretmenlerin destek gereksinimlerine ilişkin görüşleri olarak ortaya çıkmıştır. Analizler sonucunda sosyal bilgiler dersinin öğretiminde katılımcıların; materyal desteği, partner ve personel desteği, idare desteği, aile desteği ve uygun sınıfların oluşturulması desteğine ilişkin görüşlerinin tamamını içeren kelime bulutu Şekil 3.7’deki gibi oluşmuştur.

Şekil 3.7

Sosyal Bilgiler Dersinin Öğretiminde Destek Gereksinimine İlişkin Katılımcı Görüşlerinden Oluşan Kelime Bulutu



Gerçekleştirilen analizler sonucunda oluşan kelime bulutu incelendiğinde destek gereksinimine ilişkin katılımcı görüşlerinde “özel”, “eğitim”, “materyal”, “öğretmen”, “aile”, “destek” kavramlarının kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Elde edilen bulgular sonrası tema altında yer alan alt temalara da ulaşılmıştır. Bu ana temaya bağlı olarak oluşturulan alt temalar da katılımcı görüşleri doğrultusunda oluşturulmuştur.

Destek gereksinimi teması altında katılımcıların büyük bir kısmı sosyal bilgiler dersinin öğretiminde materyal desteğine gereksinimleri olduğunu ifade etmiştir. Katılımcılardan K10, materyal desteğine ilişkin görüşünü,

“Materyal ihtiyacı konusunda ee desteğe ihtiyacım oluyor gerçekten hani eee çok sınırlı. Özel eğitimde görme engelliler zaten hani şey olarak şehir olarak da şey öğrenci olarak da çok sıkıntılı. Sayımız az olduğu için materyaller de çok fazla gelişmiyor. Eee kendimiz sürekli bir şeyler yapmak zorunda kalıyoruz, o yönden destek olunabilir.”

şeklinde ifade ederken K3,

“Burada destek aslında materyalde birazcık yaşıyoruz. Mesela eee “Türk kadınının toplumdaki yerini fark eder.” önümdeki eee şeyden formdan bakıyorum kaba değerlendirme formuna. Evet, nasıl fark eder ya da bunu nasıl hissettiririz? Yani evet biz bazen drama diyoruz, oyun diyoruz ama bunu günlük yaşamın içerisinde fark ettiremiyoruz.”

şeklinde açıklamıştır.

Destek gereksinimi teması altında yer alan ikinci alt tema partner ve personel desteğidir. Katılımcılardan bazıları destek ihtiyacını sınıf içerisinde grup eğitimi sırasında partner boyutuyla istemektedir. K11’in

“Şöyle olabilir, mesela sınıftaki diğer ııı yani her çocuk birbirinden farklı öyle olduğu için mesela seviyeleri daha yakın birbirine olan çocukları mesela önce grup eğitimine aldığımız zaman diğer eee çalışmadığımız öğrencilerle diğer arkadaşımızın hani oturup onların uygun seviyesine olan derslere çalışarak hani orada bir destek vermesi önemli oluyor bizim için.”

şeklindeki ifadesinde partner desteğine gereksinim duyulduğu görülmekteyken K9, “Sürekli öğrencileri tanıyan eee bu konuda bizi destekleyecek daha farklı, daha alt kademedede personele ihtiyacımız var.” diyerek personel desteğine gereksinim duyduğunu ifade etmektedir.

Destek gereksinimi konusundaki görüşlerini ifade ederken idare desteğine vurgu yapan katılımcıların olduğu da görülmektedir. Bu katılımcılardan olan K5,

“Yani okuldan gerçekten destek bekliyorum. Eee örneğin gezilerde, örneğin eee çocukla ilgili yapmak istediğim bazı etkinliklerde büyük desteğe ihtiyacım oluyor ama yani onlar biraz sönük kalıyor bu durumda, yetersiz kalıyorlar. Yani müdürün, müdür yardımcısının izin vermediği yerde de maalesef olanaklar kısıtlı oluyor.”

şeklindeki açıklaması ile özellikle geziler gibi eğitim etkinliklerinde idare desteğine gereksinim duyduğunu vurgulamaktadır. K10’un bu konudaki görüşü ise şu şekildedir:

“Genelde çok ciddiye alınmıyor özel eğitim sınıfları. Eee destek olarak yani bizim özellikle benim özellikle istediğim destek, okul etkinliklerine bizi de dahil etmeleri. Genelde hani farklı sınıflar eee ön planda tutuluyor. Şöyle bir etkinliğimiz var, hadi okulca katılıyoruz ama bizi katmıyorlar hani engelden dolayı. Hani o konuda biraz idareye kırgınlığımız var.”

K10’un eğitim etkinlikleri konusundaki idare desteği açıklaması ile K5 ile aynı fikirde olduğu görülmekle beraber, idarenin özel gereksinimli öğrencilerin etkinliklere katılımının zor olacağı algısına sahip olması ve özel gereksinimli öğrencilerin görmezden gelinmeleri de öğretmende kırgınlık yaratmıştır.

Destek gereksinimi ile ilgili bir başka görüş de aile desteği ile ilgilidir. Katılımcılar okulda öğretilen bilgi ve becerilerin kalıcılığını sağlamak adına ailelerden destek beklemektedir. Örneğin K5,

“Yani özellikle ben dışarıda öğretilebilecek konularda ee örneğin ben çocuğa işte sosyal konuları öğretirken “otobüse binme” mesela ya da “para çekme” eee ya da “karşıdan karşıya geçerken trafik kuralları” gibi konuları öğretirken aile desteğine çok ihtiyaç duyuyorum. Fakat öğrencilerimizin bazılarında aile desteğini hiç alamıyoruz. Eee sürekli böyle bazı öğrencileri alıp çıkma yani ihtiyacımız oluyor eee onda da maalesef öyle imkânımız olmuyor burada ve buralarda zorlanıyorum. Aile desteğine büyük ihtiyacım oluyor.”

şeklindeki açıklaması ile aile desteği gereksinimine yönelik durumu özetlerken K6, *“Hani burada işlediğimiz konuların aileleri tarafından da desteklenmesi gerekiyor kalıcı öğrenme olması için.”* açıklaması ile destek gereksinimini ifade etmiştir.

Katılımcıların destek gereksinimi konusundaki son görüşü uygun sınıfların oluşturulmasına yöneliktir. Bu konuda K2, *“Bu sınıfların ayrıştırılması konusunda eee şöyle bir şeyim var. İşte hafif öğrencilere bu konular daha rahat anlatılabilir. Yani ihtiyaçlara yönelik eee destek bekliyorum genel yönlendirmelerde, her şeyde.”* sözleriyle uygun sınıfların oluşturulmasında yönlendirmelerin doğru yapılması gerektiğini; K7 ise,

“Yani biz özel eğitim, mesela sosyal bilgiler dersi dışında da zaten o da dahil bütün derslerde yani çocuklarla, eğitim ortamında desteğe ihtiyaç duyuyoruz. Eee yani bunun nedenlerinden biri de farklı engel türleri ile çalışmamız. Mesela özel eğitim alt sınıfıyız biz, benim sınıftan örnek verirsene otizmli öğrencim var, hafif zihin engelli öğrencim var, down sendromlu öğrencim var. Üçü de farklı engel türleri ve üçünün de gereksinimleri ve yapabildikleri gerçekten birbirinden çok farklı. Hani bu anlamda ben eee bir kazanımı ele aldığım zaman otizmli öğrencime yaklaşımla down sendromlu öğrencime yaklaşımım aynı olmuyor; çünkü ee onun olaya bakış açısı farklı oluyor, diğer öğrencinin olaya bakış açısı farklı oluyor. Bu konuda desteğe ihtiyacım oluyor.”

ifadeleriyle uygun sınıfların oluşturulmasında homojen bir yapı olması gerektiğini belirtmiştir.

3.6 Hazırbulunuşluğu Artırmaya Yönelik Uygulamalar

Verilerin analizinden elde edilen bulguların oluşturduğu altıncı tema, sosyal bilgiler dersine hazırbulunuşluğu artırmaya yönelik uygulamalardır. Analizler sonucunda; öğrencilerin merak duygusunu uyandırmak, ön koşul bilgileri verme, derse dikkat/ilgi çekme konularına ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Sosyal bilgiler dersine hazırbulunuşluğu artırmaya yönelik katılımcıların görüşlerinin tamamını içeren kelime bulutu Şekil 3.8’deki gibi oluşmuştur.

Şekil 3.8

Sosyal Bilgiler Dersine Hazırbulunuşluğu Artırmaya Yönelik Katılımcı Görüşlerinden Oluşan Kelime Bulutu



Gerçekleştirilen analizler sonucunda oluşan kelime bulutu incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin hazırbulunuşluğu artırmaya yönelik uygulamalara ilişkin görüşlerinde “önce”, “derse” ve “konuyla” kavramlarının yoğun şekilde kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Bu kavramlar ile birlikte kelime bulutunun içerisinde “önemli” ve “alakalı” kavramlarının da kullanılmış olduğu görülmektedir. Kelime bulutunda öğretmenler tarafından ifade edilen kavramlar bir arada düşünüldüğünde; “önce konuyla alakalı önemli kavramları anlatıyorum” ifadesine ulaşılabilir ya da kelime bulutunda yer alan diğer kelimeler incelendiğinde “derse dikkatlerini çekiyorum” ifadesine de ulaşılabilir. Elde edilen bulgular sonrası tema altında yer alan alt temalara da katılımcı görüşleri üzerinden ulaşılmıştır.

Hazırbulunuşluğu artırmaya yönelik uygulamalar temasındaki veriler analiz edildiğinde öğretmenlerin, öğrencilerin merak duygusunu uyandırmak amacıyla sınıfa konu/kazanımla ilgili bilinmeyen bir nesne getirdiklerini K1, “Eee yeni konuya başlamadan [...] meraklarını arttırmak için ee ortama bilmedikleri derse alakalı, konuyla alakalı materyal getirmek onların ilgilerini çekiyor.” şeklinde ifade ederken K11,

“Ee ben mesela “Evimizde Hayat” ünitesini anlatırken mesela aile bireylerini tanıma konusunda işte öğrencilerden daha önce ee eğer ailedeki işte bireyleri tanıtmak istiyorsak eğer onlardan annesinin, babasının, eee işte kardeşinin, ailedeki diğer fertlerin resimlerini daha önceden işte istiyorum. Onların sadece resimleri getirmelerini ben daha önceden istiyorum. Daha sonra burada bir albüm oluşturarak bir taslak oluşturuyorum ben daha önce derse başlamadan önce.”

şeklinde ifade etmiş ve yapılandırmacı yaklaşım merkezli, öğrencilerin işlenecek konunun detayı hakkında bilgisi olmadan merak duygularının uyandırıldığı vurgulanmıştır.

Katılımcı öğretmenlerin öğrenci hazırbulunuşluğunu artırmaya yönelik uygulamalarından bir başkası da konuyu anlatmadan önce o konuyla bağlantılı ön koşul bilgileri vermektir. K10 bu konuyla ilgili olarak:

“Eee sosyal bilgiler dersinde konuyu, üniteyi değerlendirdiğimiz zaman onun eee öğrenmesi gereken kelimeleri öncesinde veriyorum. İşte eee ne bileyim geri dönüşüm konusunu anlatırken geri dönüşümün ne olduğunu en başta anlatıyorum ve işte eee cephe hani ilk şey Millî Mücadele’yi anlatırken işte mücadelenin ne demek olduğunu, cephelerin ne demek

olduğunu, askerin ne demek olduğunu. Bazı çocuklar askerin de ne olduğunu bilmiyor. Yani hani ana kavramları en başta veriyorum, daha sonra konunun içeriğini anlatıyorum.”

şeklinde görüş bildirmiştir.

Hazırbulunuşluğu artırmaya yönelik uygulamalar içerisinde yer alan son konu ise derse dikkat/ilgi çekmektir. Katılımcı öğretmenler derse dikkat/ilgi çekmek için etkileşimli sorular sormak, görsel materyal kullanmak, hikâye anlatmak ya da öğrenciye okutturmak, öğrencinin ilgisini dikkate almak ve öğrenci ile iletişimi güçlendirmek gibi uygulamalar yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin derse dikkatini çekmek için etkileşimli sorular sorma sürecini K6,

“Yani tabii o anki konuyla ilgili, hani yaşantılarıyla ilgili sorular sorarak işte “Şöyle oldu mu?”, “Şunu yaptınız mı?”, “Daha önce işte şuraya gittiniz mi, gördünüz mü?” mesela Türkiye'nin belli başlı yerlerini falan işliyoruz. Hani “Tatilde işte nereye gidiyorsunuz? Neler gözlemliyorsunuz?” Hani o şekilde bir yani soru-cevap şeklinde diyebiliriz evet, hazırbulunuşluk.”

şeklindeki ifadesiyle öğrencilerin yaşantılarına yönelik etkileşimli sorular sormak olarak belirtmiştir. Aynı konu ile ilgili olarak K3 ve K4 ise öğrencilerin derse dikkat/ilgisini çekmek için etkileşimli sorular kullanmanın yanı sıra görsel materyal kullandıklarını da ifade etmiştir. K3 bu konuyu

“Yani üniteyle bağlı olarak mesela şey eee doğal afetleri işlediğimizde mümkün olduğu kadar mesela video doğal eee işte en son Kastamonu'daki videoyu mesela izlettim. Orada insanların bağırdığını ama kaçmadığını gösterdim. İşte buradaki hatayı anlatıyorum. Yani doğal olarak sosyal medyada ya da şeyde var olan videoları daha önceden izlemek şartıyla öğrencilere izletip burada ne yapılabilirdi?”

şeklindeki açıklarken K4 de,

“İki hazırbulunuşlukları için daha çok ben soru-cevap yapıyorum önce bir eee hazırbulunuşluklarını kontrol etmek için. EBA'dan ya da diğer sosyal medya mecralarından çeşitli videolar, gösteriler açıp öğrencilerime izletiyorum. Aaa burada ne olmuş? Burada ne olmuş işte bu bu şekildeymiş o şekildeymiş diye hazırbulunuşluklarını artırmaya yönelik çalışmalar düzenliyorum.”

şeklindeki açıklamıştır. Böylece K3 ve K4 yaptıkları açıklamalar ile öğrencilerin dikkat/ilgisini çekmek için etkileşimli sorular sorma ve görsel materyal kullanmayı bir arada kullandıklarını ifade etmişlerdir. K9'un yaptığı açıklama ise şu şekildedir:

“Örneğin iletişim konusunu işliyorsam sınıfta bugün iki öğrenci arasında geçen bir diyalogdan bahsederim. “İşte ya çocuklar fark ettiniz mi? Bugün [öğretmen öğrencisinin adını söylüyor] le işte [öğretmen öğrencisinin adını söylüyor] konuşurken, ee sohbet ederken karşılıklı oturdular. Birbirlerine bakarak bazı şeyleri paylaştılar. Evet, [öğretmen öğrencisinin adını söylüyor] soruyordu, diğer arkadaşı da cevaplıyordu.” şeklinde. Buradan bir giriş yaparım, çocukların dikkatini çekerim. Eee örneğin iletişim konusu ile ilgili bir hikâye anlatabilirim ya da hikâye okutturabilirim. Bu hikayedeki eee iletişim unsurlarına dikkatlerini çekebilirim.”

K9’un yaptığı açıklamalardan derse dikkat/ilgi çekmek için etkileşimli sorular sormanın yanı sıra hikâye anlatmak ya da öğrenciye okutturmak gibi uygulamalar da yaptığı söylenebilir.

Hazırbulunuşluğu artırmak için derse dikkat/ilgi çekmek konusu K7, öğrencinin ilgisini dikkate almak ve öğrenci ile iletişimi güçlendirmek açısından ele almıştır. Bu konudaki görüşünü:

“Yani bunu artırmak için eee yani çocuğu sene başında dediğim gibi ihtiyaçları doğrultusunda eee BEP’lerini hazırlıyoruz çocukların ve çocuğun en önemli şey yani ilgi çekmesi, anlatacağımız, yani aldığımız kazanımın çocuğun ilgisini çekmesi. Yani özel eğitimde ben beş yıldır çalışıyorum, en önemli noktalardan biri bu. Çocuk o an istekli değilse, çocuk kendini iyi hissetmiyorsa hiçbir şekilde eee beceri ve kavramı çocuğa geçiremiyoruz. Onun için hazırbulunuşluk çok önemli. Yani çocuğu... Bunu da nasıl sağlayabiliyorum? Yani çocukla iletişimi güçlendiriyorum. Çocukla iletişim önemli, çocukla iletişimi güçlendirdiğimiz zaman çocuk biraz daha o seviyeye gelebiliyor. Ya böyle sağlıyorum işin gerçeği.”

şeklinde ifade etmiştir. K7 ön görüşme sürecinde de öğrencilerini araştırmacı ile tanıştırmış ve öğrencilerin özel zevklerinin dersle bağlantısı kurulduğunda öğrenme sürecinin kolaylaştığını vurgulamıştır (AG, 24.05.2024).

3.7 Derse Katılımı Artırmaya Yönelik Uygulamalar

Verilerin analizinden elde edilen bulguların oluşturduğu yedinci tema, öğretmenlerin derse katılımı artırmaya yönelik uygulamalarına ilişkin görüşleri olarak ortaya çıkmıştır. Analizler sonucunda derse katılımı artırmaya yönelik katılımcıların; sorular sorma, pekiştireç kullanmak, problemlere çözüm üretme, bulmaca çözdürmek ve şaka yaparak öğrencilerin motive olmasını sağlamak gibi uygulamalara ilişkin görüşlerinin tamamını içeren kelime bulutu Şekil 3.9’daki gibi oluşmuştur.

Şekil 3.9

Derse Katılımı Artırmaya Yönelik Uygulamalara İlişkin Katılımcı Görüşlerinden Oluşan Kelime Bulutu



Gerçekleştirilen analizler sonucunda oluşan kelime bulutu incelendiğinde öğretmenlerin derse katılımı artırmaya yönelik uygulamalara ilişkin görüşlerinde “*pekiştireç*”, “*doğru*”, “*cevap*”, “*yıldız*”, “*sosyal*”, “*ödü*” kavramlarının yoğun şekilde kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Kelime bulutu incelendiğinde öğretmenlerin derse katılımı artırmaya yönelik uygulamalar içerisinde pekiştireç türlerini sıklıkla kullandığı söylenebilir. Elde edilen bulgular sonrası tema altında yer alan alt temalara da ulaşılmıştır.

Derse katılımı artırmaya yönelik uygulamalar teması altında katılımcıların bir kısmının bunu öğretmenin öğrencilere sorular sorması şeklinde ifade ettiği görülmüştür. Örnek olarak K3,

“Önce ben bir tane atıyorum ya da bazen yanlış söylüyorum “Böyle olabilir mi?” diyorum. Hani “Sel var ben yere otursam olur mu?” diyorum o zaman “Hayır olmaz, boğulursun sen de suyla gidersin.” diye kendileri akmaya başlıyorlar. Böylece akışta kalıyorlar yani.”

şeklinde ifade ederken K4,

“Mesela benim daha çok yaptığım bir şey birden duruyorum. Konu anlatıyorum mesela birden aniden duruyorum. Çocuk “Ne oluyor?” diyor “Öğretmenim niye sustun?” diyor. Diyorum “Yorulduğum birazcık da sen devam et” ya da “Ne anlattım şimdiye kadar sen anlatır mısın?” ya da eee duran başka bir arkadaşına ya da dikkati dağılmış başka bir arkadaşına

birden soru soruyorum. “Aaa diyorum, hadi sen anlatsana Ömer burayı anlamamış” ya da diğer öğrencimi aynı şekilde sorup “Aaa burayı ben anlamadım, bana tekrar bir anlatır mısınız?” diye öğrencileri derste tutmaya çalışıyorum ve bu şekilde ne oluyor hem ilgileri dağılmıyor hem de karşılıklı bir geri dönüş aldığımdan hangi noktada zorlandıklarını ya da hangi noktada kaldıklarını görüp o şekilde devam edebiliyorum konuya.”

şeklinde ifade etmiştir. K9 ise

“Sonra bazen küçük gruplar oluşturuyorum. Küçük gruplarda çocuklar işte ee o gün anlattığım konuyla ilgili birbirlerine soru soruyorlar ya da birbirlerine anlatıyorlar. Ben de o arada onları gözlemlerken ne kadar çocukların öğrendiklerini, nerede eee eksikliklerinin olduğunu tespit edebiliyorum. Bu şekilde devam ettiriyorum.”

şeklindeki ifadesiyle sorular sorma alt temasını öğrencilerin kendi içinde sorular sorması olarak görmüştür.

Derse katılımı artırmaya yönelik uygulamalar teması altında yer alan ikinci konu pekiştireç kullanmaktır. Katılımcı ifadeleri, derse katılımı artırmaya yönelik olarak daha çok ikincil pekiştireçlerin kullanıldığı yönündedir. K7’nin, “*Daha çok sosyal pekiştireçler kullanıyoruz, örneğin çocuklar futbol oynamak istiyorlar, basketbol oynamak istiyorlar veya bir şey izlemek istiyorlar, bizim kullandığımız pekiştireçler genelde bu oluyor.*” şeklindeki ifadesinde daha çok etkinlik pekiştireçlerini tercih ettiği görülmektedir. K8, “*Tabii ki pekiştireç bizim elimiz ayağımız, her zaman, 7/24 dönüştürülebilir sembol pekiştireç kullanıyorum. Ee dört yıldır bu yöntemi kullanıyorum. Hiç vazgeçmedim. Beş yıldız bir ödül, sürpriz ödül.*” şeklindeki ifadesiyle daha çok sembol pekiştireci öğrencilerin derse katılımını artırmak için tercih ettiğini ifade etmektedir. K10 ise, “*Alkış çok seviyorlar, özellikle alkış. Evet harika bildin, hadi bakalım. Alkış yapıyoruz ve sticker. Stickeri da çok seviyorlar.*” şeklinde yaptığı açıklama ile hem sosyal hem de sembol pekiştireçten faydalandığını ifade etmiştir.

Derse katılımı artırmaya yönelik uygulamalardan bir diğeri problemlere çözüm ürettirmedir. Öğrencilerin karşılaşılabileceği olası problem durumları sonrası bunlara nasıl çözüm üretebileceği konusundaki görüşünü K3,

“Mesela doğal afetlerinden bahsedeceğim. Çünkü doğal afetler eee şeyde Türkiye’de en sık karşılaşılan ve bundan sonra daha sık karşılaşıcağımız durumlardan biri. Çözüm nedir? Yani bir çık felaketiyle karşılaştı ya da bir sel ya da bir yangın burada ne yapması gerekiyor? Yani eee ilk fırsatta kendini güvenli bir alana götürmesi gerekiyor, gitmesi gerekiyor ilk önce bunu

öğretiyoruz. Eğer sonra şey olursa mesela cep telefonu getiren öğrenciler var. Sabah alıyorum, çıkışta veriyorum. Onlara acil numarayı, 112'ye ulaşmayı öğretiyoruz. Böylece daha kolay hemen çözüm üretmeye çalışıyorlar çünkü yani bu durumu gördüm, hemen uzaklaşmalıyım, izlemeyi değil. Yani sel oluyor, insanlar bağırıyor ama kaçmıyor gibi. Onlara ürettiriyorum bu çözümü; çünkü strateji kurmadıkları için stratejileri bulmaları gerekiyor.”

şeklinde ifade etmiştir. Böylece öğrenciler problemlere çözüm üretirken derse de aktif olarak katılmaktadır.

Derse katılımı artırmaya yönelik uygulamalar arasında belirlenen bir diğer bulgu bulmaca çözdürmektir. Katılımcılardan K9'un bu konudaki görüşü,

“Eee örneğin eee bulmaca çözdürebiliyorum. Mevsimler konusunu düşünün. Yukarıdan aşağı, aşağıdan yukarı harfli bulmacalar var ya onlardan her birine bir tane bulmaca çıkartıyorum. Bir tanesine destek oluyorum hepsinin gözlemi altında hani nasıl çözeceğini. Sonra hep beraber bu bulmacayı çözüyoruz.”

şeklindedir.

Derse katılımı artırmaya yönelik uygulamalar arasında ifade edilen son konu ise şaka yaparak öğrencilerin motive olmasını sağlamaktır. Öğretmenlerden K7 öğrencilerin derse karşı olumlu bir tutum kazanıp katılıma yönelik istekli hale getirmeye yönelik görüşlerini:

“Yani birbirleriyle iletişim halinde olmayı seviyorlar. Yani bizim çocuklarda şey zordur, birbirlerine şaka yapmak. Hani her kademe de göremezsiniz; çünkü şaka zor bir kavramdır özel eğitim gereksinimli çocuklarda. Mesela otizmli çocuklar şaka yapamaz kolay kolay. Eee benim çocuklarsa bu konuda çok iyiler. Eee mesela ne oluyor? Ders başlangıcında bir şakayla ben bunları mesela çok daha istekli hale getirebiliyorum çocukları. Eee o iletişimi sağlıyorlar, hatta birbirlerine şaka yapıyorlar.”

şeklinde ifade etmiştir.

3.8 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşler

Verilerin analizinden elde edilen bulguların oluşturduğu sekizinci tema, sosyal bilgiler dersi öğretim programına ilişkin görüşlerdir. Katılımcılar, sosyal bilgiler dersi öğretim programı ile ilgili olumlu görüşlerinin yanı sıra olumsuz görüşlere ve programın nasıl daha iyi olabileceğine yönelik görüşlere sahiptir. Buna göre katılımcıların sosyal bilgiler dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin tamamını içeren kelime bulutu Şekil 3.10'daki gibi oluşmuştur.

Şekil 3.10

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına İlişkin Katılımcı Görüşlerinden Oluşan Kelime Bulutu



Gerçekleştirilen analizler sonucunda oluşan kelime bulutu incelendiğinde sosyal bilgiler dersi öğretim programına ilişkin katılımcı görüşlerinde “sosyal”, “bilgiler”, “konular”, “kazanımlar”, “soyut”, “uygun”, “çocuğa”, “düşünüyorum” kavramlarının yoğun şekilde kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Kelime bulutu içerisinde öğretmenlerin kullandıkları kavramlar bir arada düşünüldüğünde ise “sosyal bilgiler öğretim programındaki konu ve kazanımların soyut olduğunu düşünüyorum” ya da “sosyal bilgiler öğretim programının çocuğa uygun olduğunu düşünüyorum” ifadelerine ulaşılabilir. Ayrıca kelime bulutu içerisinde yer alan kavramlardan “oyun eğitimi olabilir”, “öğrencinin BEP’ine yönelik olabilir” ifadelerine ulaşılabilir. Bu veriler, katılımcıların görüşleri ile ilgili hem olumlu hem de olumsuz görüşlerin yanı sıra programın iyileştirilmesine yönelik görüşlerin de karşımıza çıkacağının göstergesidir. Elde edilen bulgular sonrası tema altında yer alan alt temalara da ulaşılmıştır.

3.8.1 Olumlu görüşler

Sosyal bilgiler dersi öğretim programına ilişkin görüşleri sorulan katılımcılardan olumlu görüşe sahip olanların ifadeleri sonrası öğrenciler için uygun olması, bazı konuların ulaşılabilir olması, uyarılama yapmaya uygun olması kodlarına ulaşılmıştır.

Katılımcılardan bazıları, sosyal bilgiler dersi öğretim programına ilişkin görüşlerini ifade ederken hem olumlu hem de olumsuz değerlendirmelerde bulunmuştur. Buna paralel

olarak aynı katılımcıya ait ifadelere hem olumlu görüşler alt temasında hem de olumsuz görüşler alt temasında yer verilmiştir. Örneğin K4, *“Dediğim gibi genel olarak düşündüğüm kendi sınıfım için uygun bir program, benim öğrencilerime yönelik”* şeklindeki açıklamasıyla programın öğrenciler için uygun olduğu konusunda olumlu görüşünü dile getirmiştir. Programın öğrenciler için uygun olması konusunda K5 ise, programda yer alan kazanımları öğretebildiği öğrencileri olması sebebiyle önceki tecrübelerine dayanarak programın öğrenciler için uygun olduğunu düşünmektedir. Deneyimleri çerçevesinde bu konudaki görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

“Yani eee dediğim gibi öğrencilerin seviyeleri çok farklı olduğu için gerçekten bunların hepsini öğrettiğim öğrencilerim de oldu. Eee yani ben çok ağır konular görmüyorum baktığım zaman burada. Bence seviye olarak çok yüksek bulmuyorum. Hani uygun buluyorum ama dediğim gibi öğrencinin seviyesi nedir, ne öğrenebilir ona göre.”

Sosyal bilgiler dersi öğretim programına yönelik olumlu görüşlerden bir başkası da bazı konuların ulaşılabilir olmasıdır. Katılımcılardan K2 bu konuya yönelik görüşlerini ifade ederken programın öğrenci için uygun olmasının yanı sıra bazı kazanımların ulaşılabilirliğine de vurgu yapmıştır. Bununla ilgili olarak, *“İki bazı kazanımları evet uygun. Yani onların da ilk giriş konuları mesela çok uygun. Atıyorum işte “Kültür ve Miras” ünitesi var, oradaki konulara da ulaşabilir, belli bir yere kadar ulaşabilir.”* şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Sosyal bilgiler dersi öğretim programına ilişkin olumlu görüşlerinden sonuncusu uyarlama yapmaya uygun olmasıdır. Bu konuda K7,

“Biz BEP’ine göre yani tabii o BEP’in kazanımları Milli Eğitim müfredatında var, hani bizim seçtiğimiz kazanımlar ama zaten her ihtiyaca yönelik kazanımlar olduğu için biz çocuğa yönelik olanı seçiyoruz. Çocuğun kaçınıcı sınıfta olduğu önemli değil. Çocuğun ihtiyaç duyduğu kazanım önemli orada, onu seçiyoruz. O bir aysa bir ay, iki aysa iki ay onu çalışıyoruz ya da o sene hangi kazanımlar varsa onu çalışıyoruz.”

şeklindeki açıklamasıyla öğrencinin bağlı bulunduğu sınıftaki içerikler yerine alt sınıflardaki içeriklerden yararlanarak programın ihtiyaçlar doğrultusunda uyarlama yapmaya uygun olduğunu ifade etmiştir.

3.8.2 Olumsuz görüşler

Sosyal bilgiler dersi öğretim programına ilişkin görüşleri sorulan katılımcılardan olumsuz görüşe sahip olanların ifadeleri sonrası, özel eğitim öğrencileri için uygun olmadığı, konuların soyut olduğu, program içeriğinin yoğun olduğu yönünde görüşler bildirdikleri ve oluşan kodların da bu yönde olduğu söylenebilir.

Sosyal bilgiler dersi öğretim programının özel eğitim öğrencileri için uygun olmadığı yönünde görüşlerini dile getiren katılımcılar özel eğitim gereksinimli öğrencilerin tipik gelişim gösteren öğrencilerden farklılık göstermesi sebebiyle onlarla aynı programı uygulamanın zor olduğunu bu sebeple de sosyal bilgiler dersi öğretim programının özel eğitim öğrencileri için uygun olmadığını ifade etmişlerdir. Örneğin K4, programın özel eğitim öğrencileri için uygun olmadığı yönündeki olumsuz görüşünü:

“Hani ortak bir noktada buluşamıyoruz; çünkü öğrencilerimizin farklı olduğunu ne yazık ki bu müfredatı hazırlayanlara anlatmamız zor. Eğer ki ben uyarlanmış etkinlikleri takip edeceksem bu çocuklar neden 6. sınıf müfredatına uymak zorunda ya da ben neden BEP’i ona göre hazırlamak zorundayım? Yok eğer bir BEP varsa ortada ben neden o zaman 6. sınıf takip ediyorum? İşte orada sıkıntılar yaşıyoruz maalesef.”

şeklinde açıklayarak özel eğitim uygulamaları ile programda çakışan durumlar olduğunu dile getirirken K6, öğrenci özellikleri göz önünde bulundurularak aynı programa bağlı kalmanın uygun olmadığını, programın özel eğitim için uygun olmadığını şu şekilde dile getirmiştir:

“Yani bizim öğrencilerimiz için aslında yani böyle bir şey olması bütün dersler için aynı şey geçerli çünkü eee uygun bulmuyoruz aslında. Yani eee mesela bizim öğrencilerimizden konuşamayan öğrenciler var, mesela [öğretmen öğrencisinin adını söylüyor] konuşamıyor. Ama öyle bir eee amaçlar, davranışlar, işte kazanımlar, konular yani diğer otizm sınıfında öğrencilerin hiçbiri doğru düzgün konuşmuyor ve anlamıyor. Mesela onlar da aynı şekilde bütün dersler yani bütün dersler onlar için de geçerli ama onların hiçbirini yapamıyorlar, uygulayamıyorlar mesela. Yani bu anlamda bence eee aynı programa bağlı olmamızı ben yani doğru bulmuyorum.”

Sosyal bilgiler dersi öğretim programına ilişkin dile getirilen olumsuz görüşlerden bir başkası konuların soyut olmasıdır. Konuların soyut olması ile ilgili görüşünü K11,

“Oradaki işte kavramlar birazcık ee soyut kalıyor açıkçası. Ee soyut kaldığı için de hani ne kadar öğretsek de yani biraz havada kalmış oluyor. Biz de böyle durumlarda ıı yine dediğim gibi daha çok işte hayat bilgisi dersinden içerikler yani kazanımlar şey yaparak belirleyerek

biz onlara göre dersimizi anlatıyoruz. Çünkü yani gerçekten sosyal bilgiler dersindeki bazı konular ını çok yani soyut kavramlar.”

şeklinde ifade ederek konuların soyut olması sebebiyle sosyal bilgiler öğretim programı yerine hayat bilgisi dersinden yararlanarak dersini anlattığını ifade etmiştir. Katılımcılardan K1 ise konuların soyut olması gerekçesiyle öğrencilerin doğru yönlendirme ile doğru yere yerleştirilmesi gerektiğini ya da hayat bilgisi dersine yakın konu eklemeleri olması gerektiğine yönelik görüşünü şu şekilde dile getirmiştir:

“Konular bizim için gerçekten çok soyut sosyal bilgilerde. Hayat bilgisi de soyut ama sosyal bilgiler çok çok soyut. Yani ya şey yapılması gerekiyor sınıfımıza gerçekten hafif düzeyde öğrencilerin gelmesi gerekiyor ya da [...] hayat bilgisi konularının devamı olarak da sosyal bilgilere ekleme konu yapılması gerekiyor.”

Sosyal bilgiler dersi öğretim programına ilişkin dile getirilen olumsuz görüşlerden sonuncusu program içeriğinin yoğun olmasıdır. Bu konu ile ilgili olarak K2, *“Kalabalık. Yani bu çocuklar bunu okul dışında hiçbir yerde duymuyorlar bu kavramları. Benim için dışarıda duymaları da önemli. Eee o da benim işime yaramayacak; çünkü çok çabuk unutacaklar tekrarlamadıkları kelimeleri.”* şeklindeki açıklaması ile programdaki kavramların yoğun olması sebebiyle özel eğitim öğrencileri için unutulmaya müsait olduğunu ifade etmiştir. K10 ise program içeriğinin yoğun olması sebebiyle kavramların unutulması konusundaki görüşünü “Kültür ve Miras”, “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanları ile bağdaştırarak şu şekilde ifade etmiştir:

“Eee işte yine aynı konuya geleceğim ama Milli Mücadele’de çok fazla ayrıntı oluyor, çok fazla. Hani evet, milli kahramanlarımız çok fazla ama çocuklar bunların hepsini akılda tutamıyorlar. Mucitler konusunda da öyle oluyor mesela, hani mucitlerde de çok fazla akılda kalıcı olmuyor. Özellikle de yabancı isim olunca daha bir unutuyorlar çocuklar, karıştırıyorlar sürekli. Çok fazla veriliyor.”

3.8.3 Program nasıl daha iyi olabilir?

Sosyal bilgiler dersi öğretim programına ilişkin katılımcılar programın nasıl daha iyi olabileceğine yönelik görüşlerini de dile getirmiştir. Program nasıl daha iyi olabilir? sorusuna ilişkin katılımcı görüşlerine bakıldığında; “program güncellenmeli” ifadesini kullanarak bir katılımcı (K3), programın güncellenmesi gerektiğinden bahsederken diğer katılımcılar programın nasıl daha iyi olabileceğine ilişkin tek tek örnekler vermişlerdir.

Programın güncellenmesi ile ilgili olarak K3, teknolojik gelişmeler çerçevesinde ve oyun temelli bir güncelleme yapılması gerektiği ile ilgili görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

“Bunun acilen güncellenmesi gerekiyor. Yani müfredat mesela biraz daha dijitalleşebilir işte ya da oyun dahil edilebilir. Çünkü sosyal bilgiler çok güzel bir alan, çalışırken çok keyifli bir alan, rahat bir alan ve çocuğun zaten var olduğu toplum içerisindeki şeyleri, öğeleri öğretiyoruz. Yani hâlâ gidip postaneden zarf atmayı öğretmek yerine mail atmayı ya da bir mail adresi açmayı öğretmemiz gerekiyor ya da bir Whatsapp kullanmayı ne bileyim Telegram kullanmayı öğretmemiz gerekiyor.”

Programın nasıl daha iyi olabileceğine yönelik katılımcı görüşleri sonrası konular somutlaştırılmalı/sadeleştirilmeli şeklinde görüş bildiren katılımcılar olmuştur. Konular somutlaştırılmalı/sadeleştirilmeli kodu ile ilgili olarak K1, *“Sadeleştirilirse, soyut konular çıkıp da daha somut konular eklenebilirse ya da doğru öğrenci doğru yere kanalize edilebilirse.”* şeklindeki ifadesiyle hem konu içeriklerinin sadeleştirilmesi hem de programa somut konular eklenmesi gerektiğini belirtmiştir. K9 öğrenme alanlarında ifade edilen başlıkların özel eğitim öğrencilerine uygun olduğunu fakat kazanımların daha somut olması gerektiğini *“Programın ana başlıkları güzel ama özel eğitim öğrencilerine yönelik bu ana başlıkların çok çok sadeleştirilmesi lazım. Kazanımlar daha somut hale getirilmeli.”* şeklinde dile getirmiştir. K7 programla ilgili yaptığı *“Sadeleştirmeye ihtiyacı var, evet. Ve somutlaştırma diyelim aslında.”* konuların somutlaştırılması ve sadeleştirilmesi yönündeki görüşü ile diğer katılımcıları desteklemiştir.

Katılımcılar programın nasıl daha iyi olabileceği konusunda öğrenciler için işlevsel hale gelmesi gerektiği yönünde de görüş bildirmişlerdir. Katılımcılar programın işlevselliğini öğrenilenlerin yalnızca teorikte değil pratik hayatta da kullanılabilir olması ile ilişkilendirmişlerdir. Örneğin K2 bununla ilgili görüşünü, *“Günlük hayatta daha çok işlerine yarayacak günlük yaşam becerilerinin bir kısmını da buraya dahil edebiliriz diye düşünüyorum ben artık.”* şeklinde ifade ederken K7 de *“Yani özellikle seçilmesi gereken konuların bence biraz daha çocuğun sosyal hayatta önüne çıkabileceği sorunlara yönelik olması gerekiyor. Yani sosyal ortamına yönelik çalışmalar olması gerekiyor.”* şeklinde açıklama yaparak öğretim programının öğrencilerin günlük hayatta karşılaşılabileceği olası problem durumlarına yönelik olması gerektiğini vurgulamıştır. K10 ise görme engelli öğrencileri için programa müze gezilerinin dahil edilerek öğrenciler için işlevsel hale getirilmesi gerektiğini şu şekilde ifade etmiştir:

“Ee şöyle bu ne kadar uygulanabilir bilmiyorum ama ı müzelerin gezilmesi, şeylerin gezilmesi zorunlu hale gelse belki daha güzel olur. Çünkü benim öğrencilerim müzeye gitmedi. Aslında gitseler de hani bazı müzeler dokunsal olarak izin veriyorlar. Hani engellilere yönelik böyle bir eee inisiyatifte kullanılabilir bütün müzelerde. Onu ekleyebilirim. Yani programa müze gezisini dahil etmeleri.”

Programın nasıl daha iyi olabileceğine yönelik katılımcı görüşlerinden bir diğeri programdaki kazanım/konu sayısı azaltılmasına yöneliktir. Katılımcılardan K4 bu konuyu öncelikli olarak görmüş ve konu ile ilgili düşüncesini “*Bence öncelik olarak kazanım sayısı azaltılarak iyileştirilebilir.*” şeklinde açıklamıştır. Bunun dışında K9 da sosyal bilgiler öğretim programının özel eğitim öğrencileri için uygun olmadığı gerekçesiyle kazanım sayısının azaltılması gerektiğini ve yakından uzağa ilkesi ile öğrenci için basitleştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. K9’un bu konu ile ilgili görüşü şu şekildedir:

“Şimdi ortaokuldaki diğer öğrencilerle ortak program kullanılacaksa diğer çocuklar için uygun olmaz o zaman. Sadece özel eğitim için konu başlıklarının eee altındaki kazanımların sayısının azaltılması, kazanımların daha çevresinde görebileceği eee ne diyeyim, çevredeki görebileceği olaylar, işte nesnelere yönelik olması şeklinde kazanımlar basitleştirebilir.”

Programın nasıl daha iyi olabileceğine yönelik katılımcı görüşleri sonrası elde edilen kodlardan bir diğeri bazı kazanımlar/konular programdan çıkartılmalı şeklindedir. Bununla bağlantılı olarak K2 hem bazı konuların programda bulunmaması gerektiği ile ilgili hem de kazanım/konu sayısının azaltılması ile ilgili görüşünü, “*Bu derste ee ben bazı konuların olmaması gerektiğini düşünüyorum. Eee atıyorum ya da azaltılması, seyreltilmesi gerektiğini düşünüyorum.*” şeklinde bildirmiştir. K7 de programın somutlaştırılıp sadeleştirilmesi ya da öğrenciler için işlevsel hale getirilmesi ile ilgili görüşlerinin yanı sıra soyut kavramların programda yer almaması ile ilgili görüşünü, “*Mesela bazı soyut kavramların bence müfredattan çıkması gerekiyor özel eğitimde sosyal bilgiler dersinin öğretiminde.*” şeklinde ifade ederek programın iyileştirilebilmesi için bazı kazanımların, konuların programdan çıkartılması gerektiğini vurgulamıştır.

Programın nasıl daha iyi olabileceğine yönelik katılımcı görüşlerinden bir diğeri normal okulların eğitim-öğretim programının uygulanmaması gerektiği ile ilgilidir. Bununla ilgili olarak K1, bağlı bulundukları eğitim-öğretim kurumunda uygulanmakta olan öğretim programının uygulanmaması gerektiğini, “*Bence özel eğitim sınıflarında eee*

normal okulun eğitim öğretim programı uygulanmamalı.” şeklinde ifade etmiştir. K6 da aynı şekilde eğitim türü ve kademesi hafif düzey olsa bile bağlı bulunulan eğitim kurumunun öğretim programının uygulanmaması gerektiğini ve hafif düzey sınıfların programının özel eğitim alanında yetkin kişilerden oluşturulması gerektiğini,

“Yani bu programın aslında özel eğitim öğretmenlerince ya da işte bu konuda uzman kişilerce eee çocukların seviyelerine uygun yani tamamen bunlar için bir program oluşturulması lazım. Yani tamam hafif sınıf burası ama gene de ilkokul müfredatına göre, işte ilköğretim müfredatına göre olmaması lazım.”

şeklinde ifade ederek programın özel eğitim öğretmenlerinden/uzmanlardan destek alınarak oluşturulması gerektiğini de vurgulamıştır.

Program özel eğitim öğretmenlerinden/uzmanlardan destek alınarak oluşturulmalı görüşünü destekleyen bir başka katılımcı K5’tir. Öğretmenlerin kendi öğrencilerini daha iyi tanıdığını dolayısıyla programın destek alınarak oluşturulması gerektiği ile ilgili görüşünü şu şekilde dile getirmiştir:

“Aslında bence bu programların öğretmenler tarafından oluşturulması gerekiyor. Eee öğretmenler çocuklarının seviyesini, eee nereye kadar gelebileceğini çünkü bir hafif sınıf öğretmenseniz en yüksek düzeyde öğrencim nereye kadar gelebiliyor? Onu belirleyip bir ders programı verebilir Milli Eğitime. Eee öğretmenlerden destek alınması gerektiğini düşünüyorum ben.”

Program nasıl daha iyi olabilir? alt temasında yer alan bir başka görüş değerler eğitimi içeriğinin revize edilmesine yöneliktir. Katılımcılardan K2, değerler eğitimi önemli görmekle beraber yeterli bağ kuramadığını,

“Eee değerler eğitimiyle ilgili hiçbir şey göremiyorum ben bu kitapta, hiçbir ilişkilendirme bir şey yok. Eee sosyal becerileri öğretmemiz gerekiyor, sosyal bilgiler de bu becerileri öğretmemiz için bize gayet yeterli bir ders. İıı bence değerler önemli diyebilirim.”

şeklinde ifade etmiştir. K4 ise değerler eğitiminin tarih duyarlılığını geliştirecek şekilde düzenlenmesini gerektiğini şu şekilde dile getirmiştir:

“Mesela ne yazık ki son yıllarda yapılan bir değerler eğitimine müthiş bir ey yükleme var. O değerler eğitiminin konuları yerine daha çok milli kültürümüze ait, işte Türk milletinin geçmişine ait, tarihine ait beceriler bilgiler konularak, kazanımlar konularak bence bir tık iyileştirilebilir. Çünkü maalesef tarihini bilmeyen bir nesil yetişmeye başladı değerler eğitimi adı altında.”

Programın daha iyi olması için konu sayısının artırılmasına yönelik görüş bildiren katılımcılar da olmuştur. K8, programdaki konu sayısının artırılmasına yönelik görüşünü, “Yani şimdi sonuçta biz BEP hazırlıyoruz çocuklarımıza. BEP’lerimizi biz ben bir tane çocuğa “Kültür ve Miras”la ilgili amaç alabilirken, mesela diğerine sadece “Birey ve Toplum”dan alıyorum, örnek veriyorum. Yani müfredat konuları fazlalaştırılabilir.” şeklinde dile getirmiştir.

3.9 Öğretmenlerin Lisans Eğitimlerine İlişkin Görüşleri

Verilerin analizinden elde edilen bulguların oluşturduğu dokuzuncu tema öğretmenlerin lisans eğitimlerine ilişkin görüşleridir.

Analizler sonucunda; öğretmenlerin lisans eğitimlerinde aldıkları dersin yeterliliği, mesleki gelişim için yapılanlar, hizmet içi eğitime katılma durumu, hizmet içi eğitimlerin yararları ve hizmet içi eğitim dışında yapılabilecekler alt temalarına ulaşılmıştır. Öğretmenlerin lisans eğitimlerine ilişkin görüşlerinin tamamını içeren kelime bulutu Şekil 3.11’de yer almaktadır.

Şekil 3.11

Öğretmenlerin Lisans Eğitimlerine İlişkin Görüşlerinden Oluşan Kelime Bulutu



Gerçekleştirilen analizler sonucunda oluşan kelime bulutu incelendiğinde öğretmenlerin lisans eğitimlerine ilişkin görüşlerinde “*eğitim*”, “*özel*”, “*sosyal*”, “*bilgiler*”, “*hizmet*”, “*ichi*” ve “*aldım*” kavramlarının yoğun şekilde kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Kelime bulutu içerisinde öğretmenlerin kullandıkları kavramlar bir arada düşünüldüğünde ise “*özel eğitimde sosyal bilgiler dersi aldım*”, “*hizmet içi eğitim aldım*” ifadelerine ulaşılabilir. Ayrıca kelime bulutu içerisinde yer alan kavramlardan katılımcıların lisans eğitimlerine yönelik “*yeterli olduğunu düşünüyorum*”, “*yeterli olduğunu düşünmüyorum*” ifadelerine de ulaşılabilir. Katılımcılardan elde edilen bulgular sonrası tema altında yer alan alt temalara da ulaşılmıştır.

3.9.1 Dersin yeterliliği

Lisans eğitimlerine ilişkin görüşleri sorulan katılımcılardan beşi (K1, K3, K6, K7, K11) dersin yeterli olduğu yönünde görüş bildirirken sekizi (K2, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10) dersin yeterli olmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Dersin yeterli olduğu yönünde görüşe sahip olan katılımcı ifadeleri sonrası; teorik bilgileri pratiğe entegre edebilme, dersin iyi anlatılmış olması ve ders yeterliydi ama ben sınıfta kullanamıyorum kodlarına ulaşılırken; dersin yeterli olmadığı yönünde görüşe sahip olan katılımcı ifadeleri sonrası derslerin niteliği, özel eğitime yönelik uyarlamalar yapılmalıydı, dersi özel eğitim alanına hâkim bir akademisyen vermeliydi kodlarına ulaşılmıştır.

Dersin yeterliliğine yönelik teorik bilgileri pratiğe entegre edebilme yönünde görüş bildiren katılımcılardan K6, lisans eğitiminin bu konudaki yeterliliğini materyal tasarlamayı ve somutlaştırmayı mesleki süreçte nasıl kullanacağı yönünde öğrendiğini şu şekilde ifade etmiştir:

“Yani eee şimdi şöyle hayat bilgisi dersi için işte öğrencilere eee daha çok tabii materyal hazırlıyorduk, eee işte resimlendirme, kendimiz kartlar hazırlıyorduk. Gerçi artık her şeyin tabii hazırı var ama eee en azından çocuğa nasıl anlatılabileceği, hani en basit düzeyden işte görsellerle desteklenerek anlatılması gerektiğini eee orada o şekilde öğrendik tabii.”

Katılımcılardan K11 ise lisans eğitiminde aldığı hayat bilgisi dersini temel alarak o derste öğrendiği dolaylı kazanımları sosyal bilgiler dersinde de kullandığı yönünde, “*Zaten hayat bilgisinin içerisinde yani sosyal aslında sosyal bilgiler de vardı. Hani biz yani hatırladığım kadarıyla yani genel olarak hayat bilgisi dersinin biz hepsini o şekilde*

öğrenmiştik. Yani nasıl öğreteceğimiz eee öğreteceğimizi o şekilde öğrenmiştik.” şeklinde görüş bildirerek teorik bilgileri pratiğe entegre ettiğini ifade etmiştir.

Teorik bilgileri pratiğe entegre edebilme yönünde görüş bildiren katılımcılardan K6 ve K11 lisans eğitimleri döneminde özel eğitimde sosyal bilgiler öğretimi ile ilgili ders almamalarına rağmen görüşlerini bu derse en yakın olarak gördükleri özel eğitimde hayat bilgisi dersi üzerinden ifade etmişlerdir (AG, 23.05.2024-31.05.2024).

Dersin yeterli olduğu yönünde görüşe sahip olan katılımcı ifadelerinde dersin iyi anlatılmış olmasına da değinilmiştir. Katılımcılardan K7, dersin öğretim elemanının kullandığı yöntem ve tekniklerin etkililiğini ve öğrencilere iyi rehberlik ettiğini şu sözlerle vurgulamıştır:

“Benim eee tek eee iyi gördüğüm olay orada hocayla ilişkimdi. Hani o hoca'nın dersi ele alışı iyi olduğu için hani sosyal bilgiler öğretimindeki yöntemleri hoşuma gittiği için, onları etkili bulduğum için o kısmı iyi buluyorum, evet. Yöntem ve teknikler iyiydi. Bizim nasıl anlatabileceğimiz iyi anlatıldı.”

K3 ise, dersin anlatımı ile ilgili olarak öğretim elemanının rehberliğinde ders anlatımının öğrenciler tarafından aktif ve sunum odaklı yapıldığını ve alınan dönütlerle dersin ilerlediğini şu şekilde ifade etmiştir:

“Yani bizim o zaman eee ders kitabımız yoktu hocam, biz fotokopilerle mezun olduk. Yani kaç konu var burada? Doksan konu var. İşte herkese birer konu verilirdi. Herkes onu hazırlar baştan sona gelir, anlatır. [...] sonra anlatan kişiyi bütün sınıf eleştirir, dönüt yani eleştirir derken dönüt verir, eksiklerini ve doğrularını söyler. Ondan sonra o anlatılan ünite bütünlüğünü oluştururdu ve şimdi siz doksan kişiye ya da kırk kişiye bunu yaptığınızda elinizde kırk ünite vardı demektir. Yani öyle bir aslında sosyal bilgiler öğretimi gayet sosyal bir şekilde işlenmiş oluyordu.”

Teneffüs saatlerinde K3 ile lisans eğitimlerine yönelik gelişen diyalogda katılımcı bu konu hakkında öğretim elemanları ile ilgili memnuniyetlerini dile getirmiştir (AG, 20.05.2025).

Öğrencilerin hazırbulunuşluk eksikliğinden dolayı lisans eğitimini yeterli bulmasına rağmen sınıfta kullanamadığını ifade eden K1 bu konudaki deneyimini, *“Ya dediğim gibi hani çok fazla kullanamıyorsun, öğrendiğin şeyi çok fazla kullanamıyorsun; çünkü ee öğrencilerin sosyal bilgiler dersine hazırbulunuşlukları yok. Bu şey gibi 3 yaşındaki bir çocuğa trigonometri öğretmek gibi sosyal bilgiler dersi.”* şeklinde dile getirmiştir.

Lisans eğitiminde alınan dersin yeterli olmadığı yönünde görüşe sahip olan katılımcılardan K7 derslerin niteliğine, ders saati sayısının az olması yönünden “*Dersi yeterli görmüyorum çünkü ders sayımız çok azdı. Biz ee 4 yıllık lisans eğitiminde sadece sanırım bir dönem hadi iki dönem diyeyim yani bir dönem diye hatırlıyorum, bir dönem haftada iki saat dersimiz vardı.*” şeklindeki ifadesi ile dikkat çekerken K5 derslerin niteliğini, dersin içeriğinin de yeterli olmadığı şeklindeki

“Lisansta eee yani sadece gerçekten hayat bilgisi dersine dair aklımda çok bir şey kalmadı. Eee ama mesela evin bölümlerini yine Türkçe dersinde de veriyoruz. Eee yani başka derslerle etkileşim kurarak işlediğimiz aklımda kalmış sadece. Eee yoksa sosyal bilgiler ya da hayat bilgisi dersi nasıl işlenir bununla ilgili lisansta çok bir şey öğrendiğimizi düşünmüyorum.”

ifadeleri ile belirtmiştir.

Dersin yeterli olmadığı yönünde belirtilen bir başka görüş özel eğitime yönelik uyarlamaların yapılması yönündedir. Katılımcılardan K8 lisans eğitiminde aldığı sosyal bilgiler öğretimi dersinin her düzeydeki özel gereksinimli öğrenciye uyarlanabilir olması gerektiğini şu sözleriyle vurgulamıştır:

“Her düzeydeki çocuğa uygun bir şekilde ee bize derslerde kullanabileceğimiz şekilde anlatılmalıydı. Yani ben mesela bu ilkokula geldiğimde bir afalladım. Çünkü iş okulundan hani bir lise düzeyinde on yıl çalıştıktan sonra geldim. Burada ciddi ilk başta mesela bir sorun yaşadım.”

K2 ise lisans eğitiminde aldığı sosyal bilgiler öğretimi dersinin tipik gelişim gösteren çocuklara göre anlatıldığını dolayısıyla özel eğitime yönelik uyarlamalar yapılması gerektiği konusundaki düşüncesini,

“Biz bu dersi aldığımızda daha çok öğretim yöntem ve tekniklerine uygun şeyler öğrendik tipik gelişim gösteren çocuklara uygun dediğiniz gibi ama bizim kullandığımız başka yöntemler de var. Bu yöntemlere uygun değildi. Ben olsaydım bu yöntemlere uygun şekilde dersi daha çok anlatmaya çalışırdım.”

şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca K2 bu konuda gördüğü yetersizlikle bağlantılı olarak dersin özel eğitim alanına hâkim bir akademisyen tarafından verilmesi gerektiği yönünde de şu şekilde görüş bildirmiştir:

“Bu ders ııı hiç bilmiyorum, benim dönemimde çok şey işlenmedi. Üstünde durulmayan bir dersti. Evet, öğretmenimiz yeteri kadar bize bilgileri anlatmaya çalıştı ama bu alanda bir öğretmen değildi. Yine sosyal bilgiler eee branşından bir öğretmenimizdi. Ben özel eğitim

öğretmenlerinin bu konuda eee daha çok ımm ne diyeyim bir yönelmesini istiyorum. Ona göre daha fazla bilgisi olup bize daha rahat anlatabilir bu dersi ya da bir deneyim yaşamasını isterim eee diğer öğrencilerle, özel öğrencilerle çalıştıktan sonra bize daha rahat anlatabilirdi bu dersi. Ama biz bu dersi normal bir eee öğrenciye nasıl anlatıyorsak öyle anlatırız gibi geçtik.”

Dersi özel eğitim alanına hâkim bir akademisyen vermeliydi görüşünü destekleyen bir başka katılımcı da K4’tür. K4, rutin bir eğitim yerine akademik iş birliğine dayanan ve bu konuda tecrübeli akademisyenlerce sosyal bilgiler öğretimi dersinin verilmesi gerektiğini şu sözlerle ifade etmiştir:

“Hani çok tekdüze bir eğitim olması bence bir sıkıntı, hani daha farklı sofra tecrübesi işte daha fazla staj deneyimi ya da daha farklı akademik öğretmenlerin çalışması ya da tecrübesi olan akademisyenlerin bu dersleri vermesi çok daha iyi olurdu diye düşünüyorum.”

3.9.2 Mesleki gelişim için yapılanlar

Öğretmenlerin lisans eğitimlerine ilişkin görüşleri temasında ulaşılan alt temalardan bir diğeri mesleki gelişim için yapılanlardır. Katılımcılardan ikisi (K5 ve K11) mesleki gelişimleri için bir şey yapmadıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. K5 çalışma şartlarındaki yoğunluk ve bir özel eğitim öğretmeni ile etkileşimde bulunamaması sebebiyle köreldiğini ve kendini geliştirecek bir şey yapamadığını,

“Yani işte sınıfın içinde kaldığımız için gerçekten çok eee sadece öğrencilere yönelik verdiğimiz derslerde köreldiğimi hissediyorum. Kendimi geliştirecek de çok büyük bir şey yapamıyorum. Eee çünkü mezun olduktan sonra eee sadece sınıftasınız, teneffüse dahi çıkamıyorsunuz ve eee bir özel eğitim öğretmeniyle karşılaşamadığınız için, bir etkileşimde bulunamadığınız için kendimizi geliştirecek herhangi bir şey yapamıyoruz.”

şeklinde ifade ederken K11 de mesleki gelişimi için bir şey yapmadığını, “*Ya tabii ki hani her insan kendini geliştirmeli ama sadece şu an ıı yani şu an için söylüyorum. Tabii ki daha sonra bu tarz şeylere katılabilirim ama şu an aldığım bir eğitim yok.*” sözleriyle ifade etmiştir.

Mesleki gelişim için bir şey yapabilenlerin ifadeleri sonrası özel eğitim alanını takip etme, eğitim alma ve uygulama, öğretmenlerle istişare etme, öğretim programlarını inceleme ve proje yazma kodlarına ulaşılmıştır. Özel eğitim alanını takip etme bağlamında katılımcılardan K1, K2, K3, K4, K7, K9, K10 akademik yayınları takip ettikleri yönünde görüş belirtmişlerdir. Katılımcılardan K1, özel eğitim alanını takip ettiğini, “*Kitaplar,*

makaleler hani bunları takip ediyoruz.” şeklinde ifade ederken, K2 özel eğitim alanını takip ettiğini

“Kitapları takip etmeye çalışıyorum. Özel eğitim ile ilgili kitapları ara ara karıştırırım. Eksik kaldığım yönleri bakmaya çalışırım. Yani geçende yine karşıma çıktı işte ben bu konuda dedim, hatırlamıyordum hiçbir bilgimi, tekrar ettim. Makaleleri incelemeye çalışıyorum, güncel makaleleri. Çünkü altı yıl geçti üstünden, onun üstüne daha fazla şey koyuldu.”

şeklindeki ifadesiyle dile getirmiştir. K8 özel eğitim alanından yetkin kişileri, akademik yayınları takip ederek ve özel eğitimle ilgili videolar izleyerek özel eğitim alanını takip ettiğini, *“Mesela bununla ilgili bir sürü özel eğitimle ilgili hocaları takip ettim, makaleler okudum, videolar izledim. Yani bu eksikliği hep tamamlamaya çalıştım ve hiçbir zaman zaten bu eksiklik tamamlanmaz.”* şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcılar mesleki gelişim için eğitim alma ve uygulama faaliyetlerde de bulunmuşlardır. Katılımcılardan K3 ve K4’ün çeşitli alanlarda formatörlüğü olup mesleki gelişim için hem eğitim alıp hem de başkalarına aktarma açısından aldıkları eğitimi uygulamaktadırlar. K3 aldığı ve uyguladığı eğitimleri şu şekilde dile getirmiştir:

“Şöyle ücretli öğretmenlik için özel eğitim sertifikası formatörlüğüm var. WeWalk akıllı baston uygulama uygulayıcı formatörlüğüm var. Okul-aile iş birliği eğitici eğitimim var. Eee trekking eğitici eğitimim var. Şu an hatırladıklarım bunlar, yani şu an yoğun kullandıklarım.”

K4 ise özel eğitim alanında aldığı formatörlük eğitimi ile ilgili deneyimini, *“Formatörlük eğitimim var benim. Formatörlük eğitiminde de biliyorsunuz bütün eğitimlerin ee geneli var. Hani özel eğitimde alınabilecek her eğitim veriliyor. O yüzden o eğitimin içinde de sosyal bilgiler diye bir bölüm vardı, onu da aldım.”* şeklinde ifade etmiştir. Katılımcılardan K6 mesleki gelişim için Milli Eğitim aracılığı ile yüz yüze ya da dijital ortamda gerçekleşen eğitimleri aldığını şöyle vurgulamıştır:

“Hizmet içi eğitimlerde işte online eğitimler daha çok tabii. İşte bir ana sınıflarında hikâye okuma mıydı, masal anlatma mıydı? Hani bizim öğrencilerimize de uygun olabileceğini düşündüğüm eee hizmet içi eğitimlere katılıyorum. İşte eee akıl oyunları kursuna gitmiştim ee şeyin Milli Eğitim'in açtığı. Genelde hani ekstra öyle büyük bir kursa gitmedim açıkçası ama işte okullarda yapılan hizmet içi ya da okulların gönderdiği ya da online eğitimlere, hizmet içi kurslarına katılıyoruz tabii.”

Katılımcılar mesleki gelişim için öğretmenlerle istişare ettiklerini de belirtmişlerdir. Katılımcılardan K8 bu istişare sürecinde özel eğitim alan öğretmeni ile birlikte çalışmayı tercih ettiğini ifade etmiş ve bu görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

“Lisans eğitimi özel eğitim olan birisiyle çalışmayı tercih ederdim; çünkü güçlerimizi birleştirdik. Yani eksiklerimizi beraber, hani bir beyin fırtınası yapardık, ki biz bunu burada mesela karşı sınıftaki özel eğitimci arkadaşımız bu sene tayinle gitti ama burada beraber çalıştık üç yıl, bunu onunla yapıyorduk. Mesela “Şu çocukta şunu yapamıyorum ya hani bana ne önerirsin?” “Hani şu yöntemi denedim, bu yöntemi denedim, olmadı. Var mı yapmadığımı bir şey?” diye biz üstünden geçerdik onunla.”

K10 ise öğretmenlerle istişare sürecini özel eğitim alanını temel alarak değil sınıf öğretmenleri kapsamında ele almıştır. Bağlı bulundukları okulun programını uygulayan özel eğitim sınıfı olmaları sebebiyle okuldaki sınıf öğretmenleri ile istişare ettiğini ve bu konuda kendini şanslı gördüğünü şu şekilde ifade etmiştir:

“Şimdi özellikle de bu yönden şöyle bir avantajım var benim. Normal sınıf, okul, sınıf öğretmenlerinin olduğu bir ortamımız var. Onlardan mesela işte “Şu konuyu sen nasıl anlattın ya? Ben bu konuyu nasıl çocuklarıma uyarlayabilirim?” diye şey yaptım. Eee sınıf öğretmenleriyle işte ee fikir alışverişi yapabiliyorum. Özellikle de onlar benden daha tecrübeliler buradakiler. İşte “Ya bu konuyu işte nasıl anlatabilirim?” “Eee resmi kimlik belgesini nasıl çocuklara sunabilirim bana bir şey verir misiniz, bir fikir verir misiniz?” falan diye. Hani o şekilde fikir alışverişinde bulunuyoruz diyelim.”

Öğretmenlerin mesleki gelişim sürecinde yaptıkları bir başka faaliyet öğretim programlarını incelemektir. Katılımcılar gerek ülke içi gerek uluslararası öğretim programlarını inceleyerek hangi alanlarda eksiklikler olduğunu ya da program içeriğinin öğrencilere uygunluğunu incelediklerini belirtmişlerdir. Katılımcılardan K3 uluslararası alanlarda yaptığı incelemeyi ve yaşadığı deneyimi

“Eee Avrupa Birliği projeleri kapsamında görev aldığım çalışmalarda gittiğim ülkeleri daha çok gezmeye çalışıyorum. Daha çok detay yakalamaya çalışıyoruz. Yani Yunanistan'da mesela bir anaokulunda bir tane disleksi için eee Bakanlık tarafından rehber öğretmen, özel eğitimci ve dil konuşma terapisti görevlendirilmişti ve beni çok etkilemişti.”

şeklinde ifade ederken K4 öğretim programlarını öğrencilere uygunluk açısından inceleyerek öğrencileri için gerek alt sınıflardan gerek üst sınıflardan içerik seçimi yaptığını şu şekilde ifade etmiştir:

“Kendimi geliştirmek için şey yapıyorum eee bütün müfredatları inceliyorum, hani hangisi çocuklarıma daha uygun olur diye. Atıyorum, bazı konularda çocuklarım iyiye sınıfı atlayabiliyorum. Hani bir sonraki sınıfa geçebiliyorum ya da öğrencilerimin düzeyi daha hafif kalıyorsa onlara yönelik bir tık alt sınıfa iniyorum tekrardan ya da eee günlük hayatta kullanabilecekleri şekilde uyarlamalar yapmak için hani derse mutlaka ön çalışmayla da gidiyorum ki o gün geldiğinde “aaa bugün ne işleyecektik?” olmasın açısından.”

Mesleki gelişim için yapılanlar arasında ifade edilen son konu proje yazmadır. K3, İlköğretim ortaokul düzeyinde görev aldığı için proje yazdığını fakat projenin okul öncesi için de uygun olduğunu,

“Yani şimdi mesela bu sene oyunla ilgili, “Oyunla Kaynaşırız” diye bir Avrupa Birliği Projesi yazdık. Mesela ilana koyduğumuzda yarım saat içinde yedi tane ortak bulduk. Bu çok büyük bir başarı ve biz bu projeyi oturup iki günde yazdık. Her yaş grubu; ana okul, prosedür gereği ortaokul düzeyinde bunu biz bunu yapmak zorunda kaldık. Yoksa bana göre okul öncesinde bu uygulanması gereken bir program.”

sözleriyle ifade ederken K8 bunun kişisel gelişimi için de olumlu olduğunu “*Proje yazdım, projeyi ekleyebiliriz. Kendimi geliştirmek için bu gerçekten eee benim için çok güzel olacak yani heyecan verici.*” sözleriyle dile getirmiştir.

3.9.3 Hizmet içi eğitime katılma durumu

Öğretmenlerin lisans eğitimlerine ilişkin görüşleri temasında ulaşılan alt temalardan bir diğeri hizmet içi eğitime katılma durumudur. Katılımcıların hizmet içi eğitime katılma durumları özel eğitim alanı ile ilişkilendirilerek ele alınmıştır. Katılımcıların hepsi hizmet içi eğitim aldıklarını ifade ederken dördü (K1, K5, K10 ve K11) özel eğitim alanıyla ilgili hizmet içi eğitim almadıklarını belirtmişlerdir. Bununla ilgili olarak K1 özel eğitim alanı ile ilgili bir hizmet içi eğitim almadığını “*Özel eğitimle ilgili bir hizmet içi eğitim almadım.*” şeklinde ifade etmiştir. K5 özel eğitim alanı ile ilgili bir hizmet içi eğitim almama sebeplerini kendi gelişimi açısından yetersiz bularak

“[...] özel eğitimle ilgili hizmet içi eğitimlere genelde gitmiyorum, katılmıyorum; çünkü gerçekten bilmediğimiz bir şey anlatmıyorlar. Slayt üzerinden sürekli bildiğimiz konular ilerlediği için yani bu konuda bir bilgi birikimine ya da beni geliştirecek bir şeye henüz rastlamadım.”

şeklinde açıklamıştır. K10 da özel eğitim alanı ile ilgili hizmet içi eğitim almadığını, bu alanda verilen eğitimlerin kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlere yönelik olduğunu,

“Yok. Özellikle özel eğitim alanı, özel eğitimle ilgili çok fazla hizmet içi eğitim olmuyor. Olsa da eee sınıf öğretmenleri için verilen hani şey BEP’li öğrenciler için verilen hizmet içi eğitimler oluyor.” sözleriyle açıklamıştır.

Hizmet içi eğitimlere katılma durumu ile ilgili olarak katılımcılardan dördü (K2, K7 ve K8) doğrudan özel eğitim alanı ile ilgili hizmet içi eğitimlere katıldıklarını belirtmişlerdir. K2 aldığı eğitimin görme engellilerle bağlantılı olduğunu, *“[...] görme engellilere Braille öğretimi, görme engellilerde günlük yaşam becerileri gibi eğitimler aldım.”* şeklinde ifade ederken, K8 dil gelişimi ile ilgili eğitim aldığını *“Alanla tabii çok aldım. Dille ilgili çok aldım çünkü.”* vurgulamıştır. K7 aldığı hizmet içi eğitimlerin çoğunun özel eğitimle bağlantılı olduğunu ifade ederek bununla ilgili deneyimini,

“Benim genelde katıldığım özel eğitimle ilgili olanlar oluyordu. Örneğin genelde hep şey eee öğretimin bireyselleştirilmesi üzerine eğitimler vardı Milli Eğitim’de daha çok. Hani çok detaya inmeden her alanda eee farklı gelişim gösteren çocukların eğitiminde eğitim ortamının, eğitimin bireyselleştirmesine yönelik hizmet içi eğitimlere daha çok katıldım.”

şeklinde açıklamış ve ortam uyarlamalarına yönelik hizmet içi eğitimlere katıldığını vurgulamıştır. Katılımcıların altısı (K1, K4, K5, K7, K9 ve K11) hizmet içi eğitim alma durumlarını sosyal bilgiler dersi ile ilişkilendirilerek bununla ilgili hizmet içi eğitim aldıklarını belirtmişlerdir. K1, *“Mesela ilk yardım eğitimi almıştık. O çok güzeldi. Deprem eğitimi almıştık.”* diyerek sosyal bilgiler dersi ile bağlantılı olarak deprem ve ilk yardım eğitimi aldığını ifade etmiştir. İlk yardım eğitimi alan bir başka katılımcı olan K4 aldığı eğitimle ilgili deneyimini, *“Ya ilk yardım eğitimi falan aldım. Atıyorum, bir kaza anında, işte bir boğaza nesne kaçtığında ya da bir zehirlenme durumunda, bayılma durumunda işte olur da hissederseniz kalp durması durumunda neler yapabileceğimize dair eğitim aldık.”* şeklinde ifade ederken K7 de ilk yardım eğitimi aldığını *“İlk yardım eğitimi aldım.”* ifade etmiştir. K9 ise aldığı deprem eğitiminde öğrendiklerini öğrencilerine de kazandırdığını, *“Deprem eğitimi aldım. Ve ben bunu çocuklara şu an eee deprem olduğuna ne yapacağız dediğimde hepsi doğru bir şekilde o davranışları yapar.”* şeklinde vurgulamıştır.

3.9.4 Hizmet içi eğitimlerin yararları

Öğretmenlerin lisans eğitimlerine ilişkin görüşleri arasında ifade edilen hizmet içi eğitimlerin yararları; özel eğitim sınıfı için gerekli olması, güvenlik önlemleri alma ve

müdahale becerisi kazanma ile öğrenilenleri sınıfta kullanabilme becerisi olarak belirlenmiştir. Katılımcılar hizmet içi eğitimlerin yararlarını ifade ederken özel gereksinimli öğrencilerden kaynaklanabilecek kriz anlarına nasıl yaklaşmaları gerektiği konuları üzerinde durmuşlardır. Katılımcılardan K1 aldığı ilk yardım eğitiminin özel eğitim sınıfı için gerekli olmasını *“İlk yardım eğitiminde Heimlich manevrasını öğrendim. Bizim sınıf için gerçekten yani öğrenilmesi gereken bir uygulama.”* şeklinde ifade ederken K5 de özel gereksinimli öğrencilerin acil durumlara yatkınlığı sebebiyle özel eğitim sınıfı için gerekli olmasını *“Yani tabii kazalar, işte çocuklar daha çok eee bir yerlerini kanatıyorlar. Eee yanıklar, işte eee ya da krizler bizim sınıfımızda sara krizleri olabiliyor. Eee bunlar için nasıl bir yol çizeceğimizi öğrendik.”* şeklinde ifade etmiştir.

Hizmet içi eğitimlerin yararları arasında belirlenen bir diğer bulgu güvenlik önlemleri alma ve müdahale becerisi kazanmadır. Katılımcılar bu konuyu afet öncesi, sonrası ve sonrasında yapılacaklar olarak ve öğrencilerde kalıcı hasar oluşmasını önleyecek müdahalelerde bulunmak şeklinde değerlendirmişlerdir. K4 bu konu ile ilgili düşüncesini şu şekilde dile getirmiştir:

“Deprem tatbikatını yapıyoruz elbette hepimiz. Ee onun dışında bir kere de itfaiye gelmişti yanlış hatırlamıyorsam. İşte yangın tüpünün nasıl kullanılacağı, nereye kadar gideceği, işte yangın olduğunda hangi sesle dışarı çıkacağımız, çıkmayacağımız konusunda bunlara katılım sağlıyoruz çocuklarımızla beraber.”

K1 de konuyu doğal afetlerden deprem konusu özelinde değerlendirerek *“[...] deprem öncesinde eşyaların sabitlenmesi, sınıftaki eşyaların sabitlenmesi, deprem anında sakin kalmak, deprem sonrasında binayı daha sakin boşaltmak.”* şeklinde görüş bildirmiştir. K5 ise aldığı hizmet içi eğitimin kendisine müdahale becerisi kazandırdığı yönündeki görüşünü şu şekilde dile getirmiştir: *“Eee yani okulda, burada düşmeler çok oluyor. Eee kafasını yine demire, demir batan, düşen bir öğrencinin kafasına ilk yardım müdahalesinde bulunmuştuk en son. Temizledik, işte bası uyguladık. Eee 112’yi aradık.”*

Hizmet içi eğitimlerin yararları arasında belirlenen son bulgu öğrenilenleri sınıfta kullanabilme becerisidir. Katılımcılar aldıkları hizmet içi eğitimlerin kendilerine ve sınıftaki uygulamalarına katkı sağlayacağı yönündeki ifadeleriyle hizmet içi eğitimlerin yararlarından bahsetmişlerdir. Katılımcılardan K2, öğrenilenleri sınıfta kullanabilme becerisini, daha önce aldığı görme engellilere Braille öğretimi, görme engellilerde günlük

yaşam becerileri eğitimleri üzerinden değerlendirmiş ve ilerleyen zamanlarda aldığı hizmet içi eğitimleri farklı sınıf ya da öğrencilerde kullanabilme olasılığından “*Eee bana bir deneyim katmış oldu, evet. Ben her zaman hafif zihin, işte otizm sınıfında çalışacak değilim. Tabii ki görme engelli öğrencim olacak.*” şeklinde bahsetmiştir. Aynı şekilde K6 da aldığı akıl oyunları eğitiminin sınıftaki uygulamalarına katkısı olabileceğini düşünerek hizmet içi eğitim aldığını, “*Yani sınıfta da uygulayabilirim diye düşündüm çocuklarla çünkü yeni oyunlar çıkmış, onların hiçbirini bilmiyoruz. Eee o yüzden hani katkı olur diye düşünmüştüm.*” şeklinde ifade etmiştir.

3.9.5 Hizmet içi eğitim dışında yapılabilecekler

Öğretmenlerin lisans eğitimlerine ilişkin görüşleri arasında ifade edilen hizmet içi eğitim dışında yapılabilecekler; öğretmenlerin güncel gelişmeleri takip etmesine yönelik çalışmalar yapılması, spesifik eğitimler verilmesi, özel eğitim öğretmenlerinin bir araya gelip tecrübelerini paylaşması ve etkileşimli dersler olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin güncel gelişmeleri takip etmesine yönelik çalışmalar yapılması isteğinde olan katılımcılar, kendi branşlarındaki güncel bilgileri, yöntem ve teknikleri takip etme isteği ile yenilikçi uygulamalara seminer ya da hizmet içi eğitim gibi uygulamalarla erişmek istemektedir. K8, güncelliğin sürdürülmesi gerektiğini,

“Yani ne yapılabilirdi? Bence dönem dönem her özel eğitimci için güncelleme yapılmalı, yani güncel bilgiler aktarılmalı özel eğitim öğretmenlerine. Yani atıyorum işte Kocaeli’de iki, üç nokta belirlenmeli. Ben 15 yıl olmuş mezun olalı yani. Acaba yeni bir şey çıktı mı? Yeni bir yöntem çıktı mı? Sonuçta ben bunu internetten takip etmiyorsam öğrenemem. Onunla ilgili mesela ee seminerler yapılabilir, hizmet içi eğitimler açılabilir. Yani bu güncellemeler, her öğretmene güncelleme yapılmalı.”

Katılımcı 8’in anlattıklarından yola çıkarak hizmet içi eğitim içeriklerinin öğretmenlerin güncel gelişmeleri takip etmesine olanak vermemesi sebebiyle özellikle özel eğitim alanına yönelik gelişmeleri takip etme isteğine yönelik görüşü araştırmacı günlüğüne yansıtmıştır (AG, 27.05.2024).

şeklinde ifade etmiştir. K5, “*Ama gerçekten beni geliştirecek eee ekstra yeni çıkan mesela yöntemler yeni bir yöntem öğrenmek isterim. Eee ya da gerçekten etkileşimli bir derse katılmak isterim.*” şeklindeki açıklaması ile hem öğretmenlerin güncel gelişmeleri takip etmesine yönelik çalışmalar yapılması isteğini hem de etkileşimli dersler olması

gerektiğini vurgulamıştır. K7 ise güncel gelişmeleri takip etme konusunun yalnızca özel eğitim alanı için değil sosyal bilgiler alanı için de olması gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca değişkenlerin dikkate alınarak sosyal bilgiler alanıyla ilgili spesifik eğitimler verilmesi gerektiği konusundaki görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

“Bizim de eksik aldığımız noktalar oluyor çoğu zaman yani bunlara yönelik çalışmalar olmasını isterim tabii ki. Yani sosyal bilgiler dersine yönelik de isterim. Hani bazen eksik hissediyoruz kendimizi, lisans eğitiminde alınan eğitimin yetersiz kaldığı noktalar oluyor. Çünkü engel türleri farklılaşıyor, çağın ihtiyaçları değişiyor. Sosyal bilgiler de bundan en çok etkilenen alanlardan biri eee çocuğun sosyal ortamı değişiyor, jenerasyon değişiyor, ihtiyaçlar değişiyor. Buna yönelik mesela bir hizmet içi eğitimi, sosyal bilgilere yönelik bir eğitimin olmasını isterdim işin gerçeği.”

Öğretmenlere spesifik eğitimler verilmesi gerektiği ile ilgili K4 sosyal bilgiler alanındaki eksikliğini gidermek için bu alana yönelik eğitimler verilmesi konusundaki isteğini

“Yani sosyal bilgilerle ilgili ben kendimi eksik hissediyorum açıkçası o yüzden her türlü eğitime katılırdım. Dediğim gibi nasıl öğreteceğim konusunda, işte daha çok etkileşimli nasıl anlatabileceğim konusunda bana yardımcı olacak eğitimlere katılırdım her türlü.”

şeklinde ifade ederken K9 özel eğitim alanı ile ilgili verilen eğitimlerin genel geçer değil öğretmenlere uzmanlık kazandıracak düzeyde olması gerektiği ile ilgili isteğini şu şekilde ifade etmiştir:

“Ben hizmet içi eğitimlerin eee şöyle olmasını istemiyorum. İşte otistik çocukların gelişimi. Otistik çocuklarda işte nedir davranış eğitimi. Bu şekilde değil, daha eee spesifik hale getirilmesi. Mesela nasıl tıpta uzmanlıklar var: Kardiyoloji, kulak burun boğaz gibi eee özel eğitimde de böyle olmalı. İşte sadece Türkçe eğitimi, sadece matematik eğitimi, sosyal bilgiler eğitimi. Hizmet içi eğitimlerin yetersiz olduğunu düşünüyorum.”

Hizmet içi eğitim dışında yapılabilecekler alt temasında ifade edilen son konu özel eğitim öğretmenlerinin bir araya gelip tecrübelerini paylaşmasıdır. Bu konu ile ilgili olarak K10 her öğrencinin bireysel ihtiyaçlarının farklı olduğunun bilincinde olmasına rağmen davranış değiştirme ile ilgili olarak öğretmenlerin birbirlerine deneyimlerini aktaracak bir ortam oluşturulması gerektiğini, böylece öğretmenlerin bir araya gelip tecrübelerini paylaşabileceğini şu şekilde ifade etmiştir:

“Genel olarak bir şey, özel eğitimde genel olarak bir şey yapılabileceğine pek inanmıyorum; çünkü eee her öğrencinin şeyi farklı. Belki davranış problemlerini değiştirme üzerine tekrar hani eee tecrübeli olan özel eğitim öğretmenleri hakkında böyle bir söyleşi ne bileyim herkes

kendi şeyini, eee tecrübesini paylaşabilir insanların aklında. Çünkü bir öğrenci yani işte yere tükürme davranışı varsa, bunu nasıl değiştirebiliriz? Bir hocamız onunla çalışıyor ve bunu tecrübe ediniyor. Bu tecrübesini bana anlatsa bana daha şey olur yani hani böyle bir şeyle karşılaştığım zaman aklımda daha net kalır.”

Katılımcının görüşlerinden yola çıkarak yılda en az üç kere gerçekleşen ve önce çalışılan ilçe düzeyinde yapılan daha sonra alınan kararların ilçe zümre başkanları aracılığıyla il merkezinde dile getirmesiyle gerçekleşen zümre toplantılarının öğretmenlerin sorunlarına çözüm getirmediği araştırmacı günlüğüne yansıtılmıştır (AG, 30.05.2024).

3.10 Öğretmenlerin Kendi Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri

Verilerin analizinden elde edilen bulguların oluşturduğu son tema, öğretmenlerin kendi yeterliliklerine ilişkin görüşleridir. Katılımcıların kendi yeterlilikleri ile ilgili olumlu görüşlerinin yanı sıra olumsuz görüşleri de mevcuttur. Buna göre katılımcıların kendi yeterliliklerine ilişkin olumlu ve olumsuz görüşlerinin tamamını içeren kelime bulutu Şekil 3.12’deki gibi oluşmuştur.

Şekil 3.12

Öğretmenlerin Kendi Yeterliliklerine İlişkin Katılımcı Görüşlerinden Oluşan Kelime Bulutu



Gerçekleştirilen analizler sonucunda oluşan kelime bulutu incelendiğinde öğretmenlerin kendi yeterliliklerine ilişkin görüşlerinde “yeterli”, “düşünüyorum”, “düşünmüyorum”, “kendimi”, “olduğumu”, “diyebilirim” kavramlarının yoğun şekilde kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Kelime bulutu içerisinde öğretmenlerin kullandıkları kavramlar bir arada düşünüldüğünde ise “yeterli olduğumu düşünüyorum” ya da “yeterli olduğumu düşünmüyorum” ifadelerine ulaşılabilir. Bu veriler, katılımcıların görüşleri ile ilgili hem olumlu hem de olumsuz ifadelerin karşımıza çıkacağının göstergesidir. Elde edilen bulgular sonrası tema altında yer alan alt temalara da ulaşılmıştır.

3.10.1 Olumlu görüşler

Kendi yeterliliklerine ilişkin görüşleri sorulan katılımcılardan olumlu görüşe sahip olanların ifadeleri sonrası öz yeterlik, öğretim yeterliliği ve kullanılan öğretim yöntem/tekniklerinde yeterlilik kodlarına ulaşılmıştır.

Öz yeterlik konusunda K1, “10 üzerinden 8 vereyim ben de.” diyerek kendini ortalama üzeri bir şekilde puanlayarak bu konudaki görüşünü ifade ederken, K8, “Eee tecrübelerime tecrübe katarak daha yeterli oluyorum diyebilirim. Değerlendirirsem %90 derim.” şeklindeki ifadesiyle öz yeterliliğine yönelik buna benzer bir değerlendirme yapmış ve bu süreci edindiği tecrübelerle bağdaştırmıştır. K11 ise öz yeterliliğe yönelik görüşlerini aldığı eğitimleri sınıfta uygulayabilmesi üzerinden ifade etmiştir. Buna yönelik görüşünü ise “Yani kendi yeterliğimi tabii ki aldığım eğitimler çok güzeldi. Hani onu sınıfta uygulayabiliyorum ama ee mükemmeliz diyemeyiz hiçbir zaman.” şeklinde belirtmiştir.

Öğretmenlerin kendi yeterliliklerine ilişkin olumlu görüşlerinden ikincisi konu öğretim yeterliliğidir. Bu konuda öğretmenler, sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan bütün kazanımları öğrencilere öğretmeyi hedeflemek yerine öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda öğretim yapılmasının öğrenciler ve kendileri için yeterli olduğu konusunda olumlu görüşe sahiptir. K2 bu konudaki görüşünü,

“Bu dersle eee ilgili çocukları çok iyi gözlemlediğimi düşünüyorum. Eee o yüzden onların ihtiyacına yönelik eee şekilde anlattığımı da düşünüyorum. Hani şu kitabı karıştırdığımda kitaptan da gittiğim oluyor, atıyorum işte 50. sayfadaki konu diyorum ki bizim çocuklara çok ağır bir konu. Hani bu konuları atlayalım, daha basit şekilde de anlatalım deyip eee devam edebiliyorum.”

şeklinde ifade ederken K5,

“Yani işte dediğim gibi sosyal bilgiler dersinden ne beklediğimize bağlı. Ben eee çocuğun çevresiyle uyumunu ve çevreye karşı duyarlılığını geliştirmek istediğim için bu konuda yeterli görüyorum kendimi. Ve tabii ki farklı konulara girmek ister miyim? İsterim. Bu konuları daha basite indirgeyip anlatmak isterim. Ee bunun yöntemini hani farklı bir yöntemi varsa almak, görmek isterim ama eee şu an için kendi öğrencilerimle yeterli görüyorum.”

şeklinde açıklamıştır.

Öğretmenlerin kendi yeterliliklerine ilişkin olumlu görüşlerinden sonuncusu kullanılan öğretim yöntem/tekniklerinde yeterliliktir. Bu konuda K7,

“Ben elimden geleni yapıyorum ama çok daha iyi olabileceğimi düşünüyorum, biliyorum da. Hani mesela kullandığım teknikler, yöntemler etkili. Evet, bazı yöntem ve teknikler etkili ama çocuklar için daha her zaman daha iyisi olabileceğini düşünüyorum ben işin gerçeği. Hani yaptıklarımı küçümsemek değil de hep daha iyisinin olabildiğini düşünüyorum işin gerçeği.”

şeklindeki açıklamasıyla derste kullandığı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma şeklinin öğrenciler açısından etkili olduğunu ifade etmektedir.

3.10.2 Olumsuz görüşler

Kendi yeterliliklerine ilişkin görüşleri soruların katılımcılardan olumsuz görüşe sahip olanların ifadeleri sonrası sosyal bilgiler alan bilgisi eksikliği ve öz yeterlik eksikliği ile sosyal bilgiler dersi ile ilgili yeterli hazırlık yapamama kodlarına ulaşılmıştır.

Sosyal bilgiler alan bilgisi eksikliği ve öz yeterlik eksikliğini özel eğitimler alarak kapatma düşüncesinde olan K7'nin bu konudaki görüşü, “*Yetersizim. Eee yeterli olmaya çalışıyorum elimdeki imkanlarla, bilgilerimle yeterli olmaya çalışıyorum ama ben bu konuyla ilgili eee daha spesifik bilgileri öğrenmek isterim. Daha akademik çalışan insanlardan eee eğitimler almak isterim.*” şeklindedir. K10 ise,

“Ya evet bunu zaten hani ilk karşılaştığım zaman sosyal bilgiler dersi ile bunun eksikliğini hissettim. “Ben şimdi ne anlatacağım?” dedim. “Nasıl anlatacağım?” dedim. Yani hani bir de karşımdaki çocuklar görme engelliler. “Hadi bakayım, anlat bakayım [öğretmen kendi adını söylüyor] dedim böyle kendi kendime. Daha sonra işte eee dediğiniz gibi deneme yanılma yoluyla öğrendim; ama bunun üzerinde daha çok hani eee kazanımlara daha çok dikkat ederek, çocuklara kazanımları uyarlamaya çalışarak kendimi geliştirmem gerektiğini düşünüyorum. Ben kendimi çok yeterli görmüyorum.”

şeklindeki açıklamaları ile öğrenciler için kazanımlarda uyarlamalar yaparak kendisini geliştirmesi gerektiğini ama genel olarak hem sosyal bilgiler alan bilgisi eksikliğini hem de öz yeterlik eksikliğini ifade etmiştir.

Öğretmenin sosyal bilgiler dersi ile ilgili yeterli hazırlık yapamadan derse gelmesi ise bu konudaki diğer bir olumsuz görüştür. K3 bu konudaki düşüncesini,

“Bir kere benim de ee ön koşul becerilerimin olması lazım. Yani benim ekonomik şartlarım rahat olacak ki ben oturup yarın evet haritayı anlatacağım, bununla ilgili bir oturup eee materyal hazırlayayım, onu yapayım. Bir ön düzen, planlama vesaire böyle çok fazla bir zaman dilimim yok. Yani böyle bir lüks ve konforum yok. Öyle söyleyeyim.”

şeklinde belirtmiştir.

Elde edilen araştırma bulguları bütüncül olarak ele alındığında 10 tema çerçevesinde şekillendiği görülmektedir. Elde edilen bulgular; öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinin tanımı ile ilgili görüşlerini, sosyal bilgiler dersinin nasıl öğretildiğini, öğrenme sürecindeki zorlukları, öğretimi kolaylaştırmak için yapılan uygulamaları, öğretmenlerin hangi alanlarda destek gereksinimine ihtiyaç duyduklarını, öğrencilerin derse karşı hazırbulunuşluğunu artırmaya yönelik uygulamaları, derse katılımı artırmaya yönelik uygulamaları, öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi öğretim programına ilişkin görüşlerini, sosyal bilgiler dersi ile bağlantılı olarak aldıkları lisans eğitimlerine ilişkin görüşlerini ve kendi yeterliliklerine ilişkin çok yönlü görüş ve deneyimlerini ortaya koymaktadır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Özel eğitim öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi öğretimine yönelik görüş ve deneyimlerinin incelendiği araştırmanın bu bölümünde araştırma bulgularından elde edilen sonuçların ilgili alanyazınla ilişkilendirilmesi ile oluşturulan tartışma bölümü ile uygulamaya ve ileriki araştırmalara yönelik öneriler yer almaktadır.

4.1 Sonuç ve Tartışma

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, temelde bulgular bölümünde yer alan 10 ana tema çerçevesinde değerlendirilmiş ve tartışılmıştır. Bulguların tartışılmasında ana temaların yanı sıra araştırmanın yöntem bölümünü etkileyen ve katılımcılarla gerçekleştirilen görüşme dinamikleri de dikkate alınmıştır. Katılımcılarla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşme sürelerinin 34 ile 76 dakika arasında farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu farklılığın temel sebeplerinden biri görüşme süresinin kısa olduğu katılımcıların sorulara daha kısa ve öz yanıtlar verme eğiliminden kaynaklanmaktadır. Bunun yanı sıra katılımcılardan bazıları özel eğitim sınıflarındaki eş partner uygulaması sebebiyle sınıflarını daha uzun süre yalnız bırakmak istemediklerini ifade ederek zamansal değişkenler sebebiyle yaşadıkları deneyimlere daha az yer vermiştir. Görüşme süreleri daha uzun olan katılımcıların ise görüşme sorularına daha kapsamlı yanıtlar verdikleri ve deneyimlerini daha fazla yansıttıkları söylenebilir. Ayrıca bazı katılımcıların kendilerini ifade etme konusunda daha istekli ve iletişime açık olması görüşme sürelerindeki farklılıkların bir başka nedenidir. Görüşme sürelerinde farklılıklar olsa da nitel araştırmaların esnek yapısı sebebiyle her bir katılımcıdan anlamlı veriler elde edilmiş olup bu farklılıkların araştırma sürecine katkı sağladığı söylenebilir.

4.1.1 Sosyal bilgiler dersinin tanımı

Sosyal bilgiler dersinin tanımı teması altında elde edilen bulgular sonucunda katılımcılar; öğrencilerin toplumsal uyum becerilerini sağlayan, bilgi, beceri ve kavram öğretiminin gerçekleştiği, önemli bir ders olduğu, soyut bilgiler içeren, çevrenin deneyimlenmesine yardımcı, vatandaşlık bilincine sahip bireyler yetiştiren, disiplinler arası etkileşim içeren ve hayat bilgisi dersinin devamı niteliğinde görülen bir ders olduğuna yönelik kapsamlı

ifadelerde bulunmuşlardır. Katılımcılardan elde edilen bulguların alanyazında yer alan çeşitli kaynaklarla örtüştüğü görülmektedir.

Katılımcılar sosyal bilgiler dersini tanımlarken bunu özel eğitim temelinde ele alarak özel gereksinimli öğrencilerin içinde bulunduğu çevreye, sosyal hayata uyum sağlaması ve sosyal hayatta nasıl davranmaları gerektiğini öğrenebilecekleri bir ders şeklinde ifade etmişlerdir. Bu bulgu, Rose ve Fernlund'un (1997) sosyal bilgiler dersinin bireylerin toplumsal yaşama katılımına hazırlık olduğu yönündeki ifadesini desteklemektedir.

Katılımcıların sosyal bilgiler dersini öğrenciler için çevrenin deneyimlenmesine, toplumsal hayata katılımlarının desteklenmesine bilgi, beceri ve kavram öğretimine yardımcı olması sebebiyle önemli bir ders olarak ifade ettikleri de görülmüştür. Bu bulgu alanyazında benzer olarak Öztürk ve Akdal'ın (2022), ortaokul 5, 6 ve 7. sınıflarında görev alan ve özel gereksinimli öğrencisi bulunan sosyal bilgiler öğretmenlerinden elde ettiği sosyal bilgiler dersinin öğrencilerin toplumsal uyum becerilerini sağlayan, çevrelerini tanıyabilmelerine yardımcı, beceri sahibi olmalarına katkı sağlayan önemli bir ders olarak dile getirilmesi ile paralellik göstermektedir. Bunun yanı sıra Büyükalan ve Yaylacı (2018) ile İlk ve Açıkalın'ın (2018) çalışmalarında da sosyal bilgiler dersi kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerinin toplumsal uyum becerilerini desteklemesi açısından önemli bir ders olarak ifade edilmektedir. Öğrencilerin beceri sahibi olmalarının yanı sıra bilgi ve kavram öğretiminin yapıldığı, disiplinler arası etkileşim içeren bir ders olarak tanıtımının yapıldığı sosyal bilgiler, Hanaylı ve diğerleri, (2020, s. 219) araştırmasında da katılımcılar tarafından ülke ve dünyayı anlamaya yönelik temel bilgiler içeren bir alan olarak ve disiplinlerin birleşimi şeklinde ifade edilmiştir. Dolayısıyla araştırmadan elde edilen bu bulgunun da alanyazında yapılan çalışmalara benzer olduğu söylenebilir.

Ünal ve Er'in (2015) dördüncü sınıf sosyal bilgiler öğretmenliği programı öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmalarında sosyal bilgiler dersini oluşturan tarih, coğrafya, sosyoloji, hukuk, arkeoloji, psikoloji, antropoloji, ekonomi, siyaset, felsefe disiplinlerinde öğretimi zor, soyut kavramların yer aldığını destekler katılımcı görüşleri yer almaktadır. Yine Yaylacı (2016) tarafından yapılan yön ve harita kavramlarının zihinsel yetersizliğe sahip öğrenciler için zor ve soyut kavramlar olduğuna yönelik bulguların ortaya çıktığı yüksek

lisans tez araştırması ile katılımcıların sosyal bilgiler dersini soyut olarak tanımlayan görüşlerinin de bu bulgular ile aynı doğrultuda olduğu söylenebilir.

İlköğretimde temel ve önemli derslerden biri olarak kabul edilen hayat bilgisi dersi, fen bilimleri dersinin yanı sıra sosyal bilgiler dersinin de temellerinin oluşturulduğu bir derstir (Güneş ve Demir, 2007). Hayat bilgisi dersi ile öğrencilerin temel yaşam becerisi kazanmalarının yanı sıra fen bilimleri ve sosyal bilgiler derslerine alt yapı oluşturacak bilgi birikimlerine de sahip olmak amaçlanmaktadır (MEB, 2009, s. 11). Katılımcıların sosyal bilgiler dersini tanımlarken kullandığı ifadelerle baktığımızda sosyal bilgiler dersini hayat bilgisi dersinin devamı niteliğinde görmeleri alanyazını ve hayat bilgisi öğretim programındaki amacı desteklediği görülmektedir. Özetle özel eğitim öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersini tanımlarken ifade ettikleri bulguların alanyazında tipik gelişim gösteren öğrencilere yönelik yapılan araştırmalar ile önemli düzeyde örtüştüğü söylenebilir. Yine de bulgularda belirtildiği üzere öğretmenlerin dersin tanımını yaparken belirli noktalara odaklandıkları ve tanıma ilişkin bütün yapıyı yansıtamadıkları söylenebilir.

4.1.2 Sosyal bilgiler dersi nasıl öğretiliyor?

Katılımcıların sosyal bilgiler dersinin nasıl öğretildiği konusundaki görüşleri sonrası, öğrencileri sürece dahil etme, öğrenci için uygun materyal seçme, öğrenci için uygun amaçlar seçme, görsel ve işitsel destek sağlama, konu anlatımı, öğrenci performansı belirleme, yakından uzağa konsepti, tekrar yapma, konuları analiz etme, kullanılan yöntem ve teknikler, yöntem ve tekniklerin tercih edilme nedenleri, diğer yöntem ve tekniklerin tercih edilmeme nedenleri, kullanılan materyaller, materyallerin tercih edilme nedenleri, materyalin sahip olması gereken özellikler ve kullanılmak istenen materyallere ilişkin bulgulara erişilmiştir. Bulgulardan elde edilenler bütüncül bir bakış açısıyla sosyal bilgiler dersinin nasıl öğretildiğine işaret ettiğinden tartışmada da bütüncül olarak verilecektir.

Araştırmada katılımcıların sosyal bilgiler dersini öğretmeye başlamadan önce öğrenci performansı belirledikleri bulgusuna erişilmiştir. Bu bulgu Şen ve diğerleri, (2019) tarafından gerçekleştirilen özel eğitim öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencileri için beceri ve kavram öğretimine nasıl karar verdiklerine ilişkin elde edilen bulgularla benzerdir. İlgili araştırma da öğretmenler hangi beceriyi, kavramı öğreteceklerine kaba

değerlendirme, aile istekleri ve öğrenci performansına göre karar vermektedirler şeklinde belirtilmektedir. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP);

MADDE 4 – Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin takip ettikleri program esas alınarak gelişim özellikleri, eğitim ihtiyaçları ve performansları doğrultusunda hedeflenen amaçlara ulaşmaya yönelik hazırlanan ve bu bireylere verilecek destek eğitim hizmetlerini de içeren özel eğitim programını ifade eder (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018, m.4g)

şeklinde tanımlanmıştır.

BEP'teki öğrencinin mevcut performansı uzun ve kısa dönemli amaçlara da temel oluşturacağı için öğretmenler bu doğrultuda öğrencileri için uygun amaçlar seçecektir. Araştırmada da katılımcıların sosyal bilgiler dersini öğretirken öğrencilerin performansları ve ihtiyaçları doğrultusunda öğrenci için uygun amaçlar seçtiği yönünde bulguya erişilmiştir. Bu bulgu alanyazında rehber öğretmenle iş birliği çerçevesinde öğrencinin kazanabileceği amaçların seçildiğine yönelik ifade edilen Tekintangaç'ın (2015) araştırma bulgusu ile örtüşmektedir. Öğrenci için hedeflenen amaçlara ulaşmada öğretim yöntemleri ve materyaller de önemlidir. Bu yüzden öğrenciyi nihai hedefe ulaştıracak yöntemler ve materyaller de süreçte belirlenmelidir (Kargın, 2007). Katılımcıların öğrenci için uygun materyal seçmeye ilişkin görüşlerinin yanı sıra yöntem ve tekniklerin tercih edilme nedenlerinde ve materyallerin tercih edilme nedenlerinde vurguladığı öğrencinin performans düzeyi ve öğrenci performansı gibi bulguların da belirlenen hedeflere ulaşmaya yönelik ifade edildiği söylenebilir.

Katılımcıların sosyal bilgiler dersini öğretirken ifade ettikleri görüşlerden; konu anlatımı, tekrar yapma, görsel ve işitsel destek sağlama bulgularına da erişilmiştir. Bu bulgular, Ersözlü ve diğerleri (2013) tarafından gerçekleştirilen aktif öğrenme uygulamalarına ilişkin özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerini yansıttığı konu anlatımı, sık tekrar yapma, görsel sunulara yer verme gibi bulguları desteklemektedir. Tekintangaç (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde video, fotoğraf, afiş, yansıtıcı, bilgisayar, sesli kitaplar gibi materyaller kullanmalarının dersin öğretiminde görsel ve işitsel destek sağlamaya ilişkin bulguyu desteklediği söylenebilir. Bununla beraber bulgularda da ifade edildiği üzere öğretmenlerin işitsel materyalleri yalnızca akıllı tahta aracılığıyla öğrencilere sağlamaya çalıştığı söylenebilir.

Öğretim ilkelerinden biri olan yakından uzağa ilkesi öğrenmelerin gerçekleşebilmesi için zaman, mekân ve sosyal çevre olarak öğrencilerin en yakınından hareket edilip bunların daha sonra genişletilmesi gerektiğine dayanan bir ilkedir (Karabacak, 2021). Yakından uzağa konseptine baktığımızda ise katılımcıların öncelikle öğrencilerin fiziksel ve sosyal çevrelerinden hareket ederek öğretim gerçekleştirdikleri ifade edilmektedir. Konuları analiz etmeye baktığımızda, katılımcılardan yalnızca birinin sosyal bilgiler dersinin öğretiminde bu duruma dikkat ettiğine ilişkin görüşü yer almaktadır. Sosyal bilgiler dersindeki öğrenme alanları analiz edilirken uyumlu olan konular bir araya getirilip içerikle uyumsuz olduğu düşünülenler çıkartılmalı ve kolaydan zora doğru bir öğretim gerçekleştirilmelidir (Güzel-Özmen ve Aykut, 2020). Buna göre konuları analiz ettiğini ifade eden katılımcının o öğrenme alanını detaylı bir şekilde incelediği, anlamlandırma sürecine girdiği söylenebilir.

Katılımcıların kullanılan yöntem ve tekniklere ilişkin görüşleri sorulduğunda özel gereksinimli öğrenciler için yaygın olarak kullanılan doğrudan öğretim yöntemi, yanlışsız öğretim yöntemi gibi kullanılanlar dışında tipik gelişim gösteren öğrenciler için de kullanılan anlatım, soru-cevap, yaratıcı drama/rol oynama gibi yöntem ve tekniklerle ilgili görüş bildirdikleri bulgusuna erişilmiştir. Bu bulgu, (Güleç-Aslan, vd., 2014; Sivrikaya ve Yıkılmış 2016) tarafından gerçekleştirilen özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi için özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin doğrudan öğretim, model olma, yanlışsız öğretim gibi öğretim yöntemlerini kullandıkları bulgularını desteklemektedir.

Gerçekleştirilen araştırmada özel eğitim öğretmenlerinin en sık kullandıkları yöntem ve teknikler sırasıyla soru-cevap, yaratıcı drama/rol oynama, yaparak yaşayarak öğrenme, anlatım yöntemi ve akran öğretimi olarak bulunmuştur. Tekintangaç (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde en sık kullandığı yöntem olarak anlatım yöntemini kullandığı görüldüğünden araştırma bulgularının çeliştiği görülmektedir. Bu durum iki şekilde yorumlanabilir. Birincisi Tekintangaç'ın (2015) araştırmasındaki katılımcıların hepsinin özel eğitim öğretmenliği lisans mezunu olmamasından kaynaklı olarak en sık kullanıldıkları yöntemin anlatım yöntemi olduğu söylenebilir. İkincisi anlatım yönteminin en sık tercih edilmesinde kullanım kolaylığının göz önünde bulundurulduğu söylenebilir. Bununla beraber araştırma bulgularına paralel olarak katılımcıların sosyal

bilgiler dersi öğretiminde yaratıcı drama/rol oynama, anlatım, soru-cevap, doğrudan öğretim yöntemi gibi yöntemleri de kullandıkları görülmektedir. Sosyal bilgiler dersinin öğretiminde katılımcıların kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin görüşlerinde yaparak yaşayarak öğrenmeyi bir yöntem ya da teknik olarak ifade ettikleri görülmüştür. Bu görüşü belirten katılımcıların yöntem ve tekniklere ilişkin kavram yanılgısı olduğu söylenebilir; çünkü yaparak yaşayarak öğrenme bir öğretim yöntemi ya da tekniği değil öğretim ilkesidir. Yaparak yaşayarak öğrenme; iş, aktivite, etkin katılım olarak da isimlendirilmektedir. Öğrenme sürecinde birey kendi yaşantısı yoluyla kalıcı izli bir davranış değişikliği gösterdiğinden ilkenin temelinde de öğrencilerin aktif olması yatmaktadır (Karabacak, 2021). Katılımcıların sosyal bilgiler dersini öğretirken ifade ettikleri görüşlerden öğrencileri sürece dahil etmeye baktığımızda ise öğretmenlerin öğrencileri etkinliklere katıp yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağladıklarını söylemek mümkündür.

Araştırmada bulgularında da bahsedildiği üzere yöntem ve tekniklerin tercih edilmesinde sınıf içerisinde etkili öğretimin gerçekleştirilmesi amaçlanmaktadır. Öğrenilenlerin kalıcılığını artırması ve öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerine destek olması açısından yöntem ve tekniklerin etkili öğretim sağladığı bulgusuna erişilmiştir. Bu bulguyu destekler şekilde Topbaş (2023) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğrenme güçlüğü tanısına sahip kaynaştırma öğrencileri olan sosyal bilgiler öğretmenlerinden bazılarının öğrencilerine sorumluluklar verdiği ve söz hakkı vererek derse katmaya çalıştığı, Duman (2023) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise öğretmenlerin öğrencilerine etkinlik yaptırdığı, öğrencilerini derse katma ve iletişim kurma gibi uygulamalar yaptıkları böylece derste etkili öğretim gerçekleştirdikleri görülmektedir. Yöntem ve tekniklerin tercih edilmesinin bir diğer sebebi olarak katılımcı ifadeleri sonrası öğrencinin kendine güvenini artırmak bulgusuna erişilmiştir. Bu bulgu Tekintangaç (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırma bulgularına paralel olmakla birlikte gerçekleştirilen araştırmanın katılımcıları öğrencilerin öz güvenlerini artırmak için akran öğretimini tercih ettiklerini belirtirken Tekintangaç (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise bazı katılımcılar öz güven geliştirici ve öğrencilerin derse katılımını artırıcı yöntem olarak tartışma yöntemini kullandığını belirtmektedir. Öğrencilerin öz güvenlerini artırmak konusunda iki araştırmada kullanılan yöntemler farklılık gösterse de temelde aynı amaca hizmet ettikleri söylenebilir. Yöntem ve

tekniklerin tercih edilme nedenlerinden lisans eğitiminin mesleğe entegre edilmesine baktığımızda katılımcılardan birinin lisans eğitiminde öğrendiği bilgilerin uygulanabilirliği açısından özellikle yaratıcı dramayı meslek hayatında uyguladığına yönelik ifadeleri vardır. Aktan (2023) tarafından gerçekleştirilen araştırma da özel eğitim öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin aldıkları lisans eğitiminde mesleki yeterlik kazandıklarına yönelik bulgular yer almaktadır. Dolayısıyla araştırmadan elde edilen bulgunun ilgili araştırma bulgularına paralellik gösterdiği söylenebilir.

Katılımcıların sosyal bilgiler dersinin öğretiminde kullandıkları yöntem ve teknikler dışındaki yöntem ve teknikleri neden tercih etmedikleri ile ilgili görüşleri sorulduğunda öğrenciye göre değişkenlik, konu ile ilgili değişkenler, ortamla ilgili değişkenler ve etkili olmadığını düşünmek bulgularına erişilmiştir. Öğrenciye göre değişkenlik bulgusunu katılımcılar, öğrencilerin orta-ağır düzeyde olmaması sebebiyle bazı yöntem ve teknikleri sınıfta uygulayamadıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgu Tekintangaç (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırma bulgularına paralellik göstermektedir. İlgili araştırmada da örneğin gösteri yöntemi bireysel ilgi bekleyen öğrencilerden kaynaklı olarak zaman kaybına sebep olan bir yöntem olarak görülmüştür. Sosyal bilgiler dersinde konular öğrencilere aktarılırken kolaydan zora, yakından uzağa gibi öğretim ilkeleri göz önünde bulundurulmalıdır (Turhan, 2022). Araştırmanın katılımcıları da konu ile ilgili değişkenleri ifade ederken konunun öğretiminin en kolay nasıl öğretileceğini düşünerek ilgili yöntemi seçtiklerini ifade etmişlerdir. Bu bulgudan yola çıkarak katılımcıların da içeriklerin sunumunun en kolay nasıl gerçekleştirileceğini göz önünde bulundurdıkları düşünülebilir.

Ortamla ilgili değişkenlere baktığımızda katılımcının bu durumu sınıf atmosferinden kaynaklı değişkenlerle ifade etmesinin yanı sıra ortam ve konu değişkenlerine de vurgu yaptığı görülmektedir. Bu bulgu Sarılarhamamı (2020) ve Tekintangaç (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırma bulguları ile örtüşmektedir. İlgili araştırmalarda da zaman sıkıntısı ile beraber sınıfın fiziki yetersizliğinin yöntem ve tekniklerin kullanımında yetersizliğe yol açtığı ya da bazı yöntem ve tekniklerin daha az kullanıldığı bulgusu elde edilmiştir. Katılımcılar, etkili olmadığını düşünmeleri sebebiyle de bazı yöntem ve teknikleri kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgu da Güleç-Aslan vd. (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırma bulguları ile örtüşmektedir. İlgili araştırmada da

öğretmenler öğretim yöntemlerini sunarken kullanılan yöntemin işe yaramaması sorunundan bahsetmişlerdir.

Tipik gelişim gösteren öğrencilerde olduğu gibi özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde de önemli bir yeri olan materyaller öğrencilerin eğitimi için vazgeçilmez bir unsurdur (Mete ve Yıldırım, 2018). Kullanılan materyallere ilişkin elde edilen bulgular; iki boyutlu materyaller, üç boyutlu materyaller ve bireysel uyarlamalar şeklinde belirlenmiştir. Katılımcıların sosyal bilgiler dersinin öğretiminde iki boyutlu materyaller olarak en fazla dijital materyalleri, kitapları ve haritaları kullandıkları görülmektedir. Daha sonra resimler, resimli kartlar, magnetler ve kimlik kartı, banka kartı gibi gerçek materyallerin kullanıldığı görülmektedir. Bu bulgu Güleç-Aslan vd. (2014) tarafından yapılan çalışmadan elde edilen bulguya paraleldir. Bu çalışmada da özel eğitim öğretmenlerinin öğretim sunma aşamasında en çok kullandıkları materyallerin bilgisayar, akıllı tahta gibi teknolojik materyaller ve kitap, resimli kartlar gibi teknolojik olmayan materyaller olduğu görülmektedir. Katılımcılar sosyal bilgiler dersinin öğretiminde üç boyutlu materyaller olarak en fazla maket kullandıklarını ifade ederken diğer araştırma bulgularına ait veriler birer katılımcıdan elde edilmiştir. Katılımcıların derslerinde kullanmayı tercih ettikleri materyallerin ortak özellikleri olarak erişimlerinin kolay olması ve öğrencilerin birden çok duyusuna hitap ederek öğrenilenlerin somutlaştırılmasına yardımcı olması söylenebilir. Özel gereksinimli öğrencilerin soyut kavramları öğrenirken zorlanmaları sebebiyle öğretmenlerin dersin öğretiminde kullandıkları materyaller aracılığıyla öğrenme sürecine destek oldukları ve kullanılan materyallerin sosyal bilgiler dersi öğretimini öğrenci açısından kolaylaştırdığı gibi öğretmenin öğretim sürecini de kolaylaştırdığı söylenebilir.

Katılımcıların iki boyutlu ve üç boyutlu materyal kullanmalarının yanı sıra materyallerde bireysel uyarlamalar yaptıkları da görülmektedir. Özel eğitim öğretmenlerinin akademik beceri öğretiminde materyal kullanımına yönelik deneyimlerinin incelenmesini amaçlayan Türker-Yıldırım ve diğerleri, (2023) tarafından yapılan çalışmada da özel eğitim öğretmenlerinin resimli kartlar, gerçek nesneler, çubuklar-boncuklar, oyuncaklar, ders kitapları, videolar, öğretmen-öğrenci yapımı materyaller gibi iki boyutlu ve üç boyutlu materyaller kullanmaları ayrıca bireysel uyarlamalar yapıldığı bulgusuna erişilmesi sebebiyle araştırma bulgularının paralel olduğu söylenebilir. Ayrıca

Tekintangaç (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırma bulgularında öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinin öğretiminde bilgisayar, projeksiyon, videolar gibi teknolojik materyaller, resimli kartlar, maketler, oyuncaklar, panolar, haritalar, kitaplar gibi iki boyutlu ve üç boyutlu materyaller kullandıkları ve materyal sıkıntısı sebebiyle öğretmenlerin bireysel uyarlamalar yaptıkları görülmektedir. Dolayısıyla bu araştırmalardan elde edilen bulgular da gerçekleştirilen araştırmanın bulgularına paralellik göstermektedir. Özel eğitimdeki bireysel farklılıklar sebebiyle katılımcıların ellerindeki mevcut materyallerin öğrenme sürecinin işleyişinde yeterli olmadığını düşündükleri durumlarda materyal uyarlaması yaptıkları ve yine bu uyarlamaların temel amacının dersin işlenişini kolaylaştırmak adına gerçekleştirdikleri söylenebilir. Bunun yanı sıra sosyal bilgiler dersi öğretim programının içeriğinde yer alan değerlerin de materyal uyarlamaları aracılığıyla öğrenciye kazandırılmaya çalışıldığı ifade edilebilir. Katılımcılardan K10'un öğrencilerinin görme engelli olması ve okuldaki mevcut materyallere erişiminin olmaması ya da sınırlı olması sebebiyle özellikle dokunsal öğelerle materyal uyarlamaları yaptığı söylenebilir.

Materyallerin tercih edilme nedenlerine ilişkin görüşlerine baktığımızda ise katılımcılardan elde edilen veriler doğrultusunda görsellik, öğrenci performansı, tarihi karakterlerin öğretime yardımcı olması, karşılaştırma yapılmasına yardımcı olması bulgularına erişilmiştir. Türker-Yıldırım vd. (2023) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin materyallerin soyut bilgileri somutlaştırdığını yani görselliğin ön planda olduğunu, materyali seçerken ve hazırlarken de öğrenci özellikleri, öğrenci performansı ve materyallerin sağlam olmasına önem verdikleri şeklinde benzer bulgulara erişilmiştir. Aynı araştırmada öğretmenlerin materyallerin sağlam olmasına verdikleri önem materyalin sahip olması gereken özelliklerde yer alan dayanıklı olması yönündeki bulguyu da desteklemektedir. Materyallerin tercih edilme nedenleri arasında tarihi karakterlerin öğretime yardımcı olması, karşılaştırma yapılmasına yardımcı olması konularında da katılımcı görüşleri vardır. Öğrencilerin tarihi şahsiyetlerin deneyimlerini anlamalarının yanı sıra günümüz ve geçmiş arasında karşılaştırma yapılmasına yardımcı olması sebebiyle çeşitli materyallerin tercih edilmesine ilişkin bulgular elde edilmiştir. Seyhan (2023) tarafından gerçekleştirilen sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencilere tarihsel empati becerisi kazandırma sürecine ilişkin araştırmada da bu becerinin kazandırılmasının neden önemli olduğuna yönelik görüşler vardır. İlgili araştırmadan elde

edilen sonuçlar, olayların yaşandığı dönemin ve tarihi şahsiyetlerin anlaşılması, geçmiş ve günümüz arasında bağlantı kurulmasının önemine ilişkin görüşleri yansıtmaktadır.

Katılımcıların materyal gereksinimlerine ilişkin görüşleri doğrultusunda materyalin sahip olması gereken özellikler ve kullanılmak istenen materyallerle ilgili görüş bildirdikleri ve bulguların buna paralel elde edildiği görülmüştür.

Katılımcıların materyalin sahip olması gereken özelliklerle ilgili görüşlerine baktığımızda teknolojik olması, interaktif alanlara izin verecek şekilde olması, yetersizlik düzeylerine göre hazırlanmış bir kitap olması, dayanıklı olması ve birçok duyu organına yönelik olması şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Katılımcıların materyalin sahip olması gereken özellikler konusunda farklı beklentiler içerisinde olduğu görülmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgulara katılımcılar özel olarak sadece kaynak kitapların yetersizlik düzeyine uygun olarak hazırlanması şeklinde görüş bildirirken benzer şekilde Türker-Yıldırım vd. (2023) tarafından gerçekleştirilen araştırma bulgularında yetersizlik türlerine uygun olarak materyal eksikliklerinin giderilmesine ilişkin öğretmenlerin destek beklediği bulgularına erişilmiştir. Yine aynı araştırmadan elde edilen bulgular öğretmenlerin sınıflarda akıllı tahta, internet alt yapısı gibi eksiklikler nedeniyle teknolojik materyallerin istenildiği gibi kullanılamadığı ve öğretim sürecine dahil edilemediği sonucudur. Yapılan araştırmada da kazanımların gerçekleştirilebilmesi için katılımcılar teknolojik materyallerin sınıflarında olması gerektiğini belirtmişlerdir. Materyallerin interaktif alanlara izin verecek şekilde olması ile ilgili katılımcı görüşlerine baktığımızda zenginleştirilmiş bir öğrenme ortamı sağlanmasına yönelik ifadeler mevcuttur. Bunların yanı sıra katılımcılar materyallerin dayanıklı olması ve birçok duyu organına yönelik olması şeklinde görüş bildirmişlerdir. Benzer şekilde Koyuncu (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırma bulgularında da materyallerin dayanıklı olması, çoklu öğrenme ortamı sağlama ve birden fazla duyu organına hitap etme gibi bazı niteliklere sahip olması gerektiğine ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinden elde edilen bulgular mevcuttur. Araştırmadan elde edilen bulgular neticesinde materyalin sahip olması gereken özelliklerle ilgili olarak katılımcıların görüşlerinin alanyazındaki bulgularla örtüştüğü ve katılımcıların konuya ilişkin farkındalıklarının olduğu söylenebilir.

Kullanılmak istenen materyallerle ilgili katılımcı ifadeleri doğrultusunda haritalar, tarih şeritleri, dünya küresi, kuklalar, kostümler ve materyallerin üç boyutlu olması doğrultusunda ulaşılan bulguların materyal gereksinimlerine bağlı olarak tarih, coğrafya ve vatandaşlık bilgilerinin öğretimini kolaylaştırmaya yönelik olduğu ve bu sebeplerle kullanılmak istendikleri söylenebilir.

4.1.3 Öğrenme sürecini zorlaştıran faktörler

Katılımcıların öğrenme sürecini zorlaştıran faktörlerle ilgili görüşleri sorulduğunda öğrenmeyi zorlaştıran bir faktör olmadığını söyleyenlerin yanı sıra öğrenmeyi zorlaştıran faktörler olarak; konuların zorluğu ve çokluğu, materyal eksikliği, sosyokültürel dezavantaj, zamanın kısıtlı olması, öğretmen sayısının yetersiz olması ve öğrenci performansının uygun olmaması bulgularına erişilmiştir. Öğrenmeyi zorlaştıran bir faktör olmadığını söyleyen katılımcılardan elde edilen bulgu, Tekintangaç'ın (2015) yaptığı çalışmada da özel eğitim sınıflarında çalışan öğretmenlerden bazılarının sosyal bilgiler dersi öğretiminde herhangi bir zorluk yaşamaması ile paralellik gösterir.

Bunun yanı sıra

Konuların zorluğu ve çokluğuna baktığımızda katılımcılar konu sayısının fazla olması ve özellikle soyut konular sebebiyle zorlandıklarını belirtmişlerdir. Nitekim alanyazında da kazanımların sayısının fazla olması (Sarılarhamamı, 2020) ve öğrencilerin soyut kavramları öğrenmede zorluklar yaşadığını ifade eden öğretmen görüşlerini yansıtan çalışmalarla benzer bulgular yer almaktadır (Sarılarhamamı, 2020; Sazak-Pınar ve Merdan 2016; Öztürk ve Akdal, 2022; Tekintangaç, 2015). Özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim okullarında eğitim ve öğretim görse bile bilişsel düzeylerinin tipik gelişim gösteren akranları ile aynı olmaması sebebiyle öğrenme sürecinde zorluk yaşadıkları düşünülebilir. Özellikle katılımcıların da ifade ettiği gibi ilkökul kademesindeki hayat bilgisi dersinden çıkıp ortaokul kademesinde sosyal bilgilerle bağlantılı pek çok disiplinin içeriğinde yer alan soyut konu ve kavramların anlaşılabilirliğini sağlamak öğretmenlerin öğretim sürecini zorlaştırdığı gibi öğrencilerin de bunlarla ilgili içerikleri anlamasını zorlaştırdığı söylenebilir.

Katılımcıların öğrenme sürecini zorlaştıran faktör olarak ifade ettiği materyal eksikliğine baktığımızda bu sorunun alanyazında da sıklıkla vurgulandığı görülmektedir (Güleç-

Aslan vd., 2014; İlk ve Açıkalın, 2018; Öztürk ve Akdal, 2022; Sarılarhamamı, 2020; Sivrikaya ve Yıkmış, 2016; Tekintangaç, 2015). Özel eğitim alanında yaşanan materyal eksikliğinin çeşitli araştırmalarda yinelenmesine rağmen bununla ilgili bir tedbir alınmadığı görülmektedir. Sosyal bilgiler dersi öğretiminde öğretim sürecini kolaylaştırmak adına özel eğitim öğretmenlerinin materyal konusunda duyduğu eksikliğin giderilmesi önemlidir. Katılımcılar zamanın kısıtlı olması sebebiyle farklı yöntem ve tekniklere yönelik bir ders anlatımı gerçekleştiremediklerini belirtmişlerdir. Buna paralel olarak (Sarılarhamamı, 2020; Tekintangaç, 2015) tarafından gerçekleştirilen araştırma bulguları da gerçekleştirilen araştırmayı desteklemektedir. Ayrıca Açıkalın ve Gönenç (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da sosyal bilgiler öğretmenlerinin zamanı kısıtlı bularak ders saatinin artırılmasına yönelik önerilerde bulunduğu görülmüştür. Sosyokültürel dezavantaj sorunundan elde edilen araştırma bulguları Tekintangaç (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırma bulgularına paraleldir. Araştırmadan elde edilen bulgulardan yola çıkarak öğrencilerin sosyal hayatlarındaki ebeveyn eksiklikleri ya da yaşam koşulları sebebiyle kendileri için tehlike oluşturan durumları normal kabul etmelerinin öğrenme sürecini zorlaştırdığı söylenebilir.

Öğrenci performansının uygun olmaması konusundaki katılımcı görüşlerine baktığımızda bunu çeşitli sebeplere bağladıkları görülmektedir. Alanyazında da gerçekleştirilen araştırmadan elde edilen bulguların üzerinde durulmaktadır (Güleç-Aslan vd., 2014; İlk ve Açıkalın, 2018; Sarılarhamamı, 2020; Tekintangaç, 2015). Bununla beraber katılımcılar bu konuda yaşanan zorluklardan birini RAM'ın yanlış yönlendirme yapmasına bağlamışlardır. Alanyazında yanlış yönlendirmelerin yaşattığı bu zorluk Özak ve diğerleri, (2008) ile Avcıoğlu (2012) tarafından yapılan çalışmalarda da belirtilmiştir. Katılımcılar öğrenci performansının uygun olmamasını sıklıkla RAM'ın yaptığı yanlış yönlendirme ile ilişkilendirmişlerdir. Aslında özel eğitim sınıfları açılırken yetersizlik türü ve öğrenci performansı gibi değişkenlerin göz önünde bulundurulduğu ifade edilse de katılımcılardan elde edilen görüşme verilerinde aynı yetersizlik türüne sahip olmayan öğrencilerin de aynı sınıfta bir arada bulunduğu öğrenilmiştir. Bu yanlış yönlendirmelerin katılımcıların da ifade ettiği gibi sınıftaki performans farklılıkları sorununu etkilediği söylenebilir.

Alanyazında özel eğitim öğretmenlerinin bulundukları sınıftaki öğretmen sayısının yetersiz olmasının öğrenme sürecini zorlaştırdığına ilişkin bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte sınıflardaki öğretmen sayısının yetersizliğine ilişkin olarak öğrenme sürecini kolaylaştırmak adına katılımcıların vurguladığı sınıflarda fazladan bir eş öğretmen görevlendirilmesi talebine dikkat çekilebilir.

4.1.4 Öğrenmeyi kolaylaştırmak için yapılan uyarlamalar

Katılımcıların öğrenmeyi kolaylaştırmak için yapılan uyarlamalar konusundaki görüşleri sonrası, iş birliği süreçleri, konuyu kolaylaştırma, öğretim sürecinde uyarlama, yöntemlerde ve dersin sunumunda uyarlama alt temalarıyla bağlantılı bulgulara erişilmiştir. İş birliği süreçleri ise öğretmenlerin kendi arasında yaptığı iş birliği ve ailelerle iş birliği şeklinde yer almaktadır. Özel eğitim için önemli bir kavram olan iş birliği, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin (2018) 5. maddesinin “e” bendinde “*Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedeki eğitimlerini sürdürebilmeleri için kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapılması*” 9. maddesinin “c” bendinde “*Rehberlik ve Araştırma Merkezi’nin [RAM] planlaması doğrultusunda okul rehberlik servisi ile iş birliği içerisinde öğretmenler, yöneticiler, aileler ve öğrenciler için gerekli bilgilendirme çalışmaları yapılır*” ifadeleri ile yer almaktadır. Katılımcılardan elde edilen bulgularda da öğretmenler arası iş birliğinden ve birbirlerinin deneyimlerinde faydalandıklarına yönelik olumlu görüşler ifade edildiği görülmektedir. Alanyazında da bu olumlu görüşleri destekler şekilde Saxe (2001) öğretmenler arasında iş birliğinin etkililiğini ortaya koyan Demirtaş (2010) tarafından ise öğretmenler arasındaki iş birliğinin öğrencilerin başarısı üzerindeki olumlu ilişkisini ortaya koyan araştırmalar mevcuttur. Katılımcılardan biri aile ile iş birliği yapılması gerekliliğini ve bu iş birliğinin sağlanmadığını durumlarda öğretim sürecinin bundan olumsuz etkileneceğine yönelik görüş bildirmiştir. Cavkaytar (2021), okul aile iş birliği sağlanmadığı takdirde bu durumu özel eğitim gereksinimi olan çocukların eğitimi önünde bir engel olarak görmektedir. Alanyazında da öğretmen aile iş birliğinin sağlanmadığını ve paydaşlar arasında sorunlar yaşadıklarını gösteren araştırma bulguları mevcuttur (Dayı vd., 2024). Bu bulgulardan hareketle iş birliği süreçlerinin planlı bir şekilde yürütülmesinin özel gereksinimli öğrencilerin öğretim sürecini kolaylaştıracağı söylenebilir.

Katılımcıların görüşlerinden elde edilen konuyu kolaylaştırma, öğretim sürecinde uyarlama, yöntemlerde ve dersin sunumunda uyarlama alt temaları bir bütün olarak öğrenciler için sosyal bilgiler dersi öğretiminin nasıl kolaylaştırılacağına işaret etmektedir. Örneğin konuyu kolaylaştırmak için yapılan uyarlamalardan öğrenci seviyesine uygun modüller seçme ile sınırlı konu seçme kodlarından elde edilen bulgular alanyazında Ulusoy ve Taşer (2024) tarafından gerçekleştirilen çalışmada esnek müfredat şeklinde yer almakta ve gerçekleştirilen araştırma bulguları ile örtüşmektedir. Amaçları somutlaştırma olarak ulaşılan kodda katılımcılar, sosyal bilgiler dersindeki soyut kavramların öğrenciler tarafından öğrenilmesini kolaylaştırmak için amaçları somutlaştırmışlardır. Ayrıca okulda öğretilen bilgileri günlük hayatla ilişkilendirerek ya da öğrencinin gündelik hayatta karşılaşılabileceği konuları ön planda tutarak sosyal bilgiler dersinde öğrenilen bilgileri yaşamla ilişkilendirdiklerini ifade etmektedirler. Katılımcılar konuyu kolaylaştırmak için konuyla ilgili videolar izleterek video materyallerden de yararlandıklarını belirtmişlerdir. Yine bu bulgular da Bekler ve Kozikoğlu (2024) tarafından yapılan araştırma bulgularına paralellik göstermektedir. Sivrikaya ve Yıkılmış (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmenler, pekiştirme tarifelerini kullanarak, konu tekrarları ve konu ile ilgili çeşitli örneklerle öğrencilerine dönüt ve düzenlemeler sağlamaktadır. Bu bulgular, araştırmacı bulgularından olan örnekler verme, pekiştirmek ve sık tekrar yapmayı desteklemektedir. Bu kodlara yönelik elde edilen bulgular hem konuyu kolaylaştırmaya hem de öğretim sürecinde uyarlamaya yönelik uyarlamalardandır.

Öğrencilerin gereksinimlerine yönelik yöntem seçmek, öğrenciye uygun materyal seçmek/uyarlamak ve bireyselleştirilmiş öğretim kodları katılımcılar tarafından öğrenci seviyeleri esas alınarak ifade edilmiştir. Bekler ve Kozikoğlu (2024) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da öğrenciler arasındaki farklılıklardan dolayı öğretim uygulaması sırasında öğrenci özelliklerine uygun materyaller seçme, çeşitli öğretim yöntemleri ve tekniklerini kullanma ve öğrencilere bireysel etkinlikler uygulama gibi çalışmalar gerçekleştirildiği görülmektedir. Yine, Ulusoy ve Taşer (2024), farklılaştırılmış öğretim yaklaşımları ile ilgili öğretmen görüşlerini yansıttığı çalışmasında bireysel farklılıkları dikkate alma bulgusuyla araştırmayı desteklemektedir. Araştırmada katılımcılardan grup öğretimi şeklinde uyarlamalar yaptıklarına ilişkin bulgulara da erişilmiştir. Oysaki homojen bir sınıf yapısı olmaması dolayısıyla öğrenciler

farklı öğretimsel uyarlamalara gereksinim duyabilmektedirler (Karamuklu ve Kurnaz 2022). Katılımcılar sosyal bilgiler dersinde bilgi öğretimi için öğrencilerin ön koşul öğrenmelere gereksinimi olmadığını ve herkes için genel geçer becerilerin öğretime uygun bulması sebebiyle grup öğretimi yaptıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler arasındaki bireysel farklılık dolayısıyla grup öğretimi bulgusunun öğretimsel bir uyarlama olmadığı söylenebilir.

Araştırma bulgularında katılımcılardan birinin az gören öğrencisi için yazı puntolarını büyütme ve yazıyı belirginleştirmek ve yüksek sesli anlatım yapmak şeklinde uyarlama yaptığına da erişilmiştir. Bu bulgu doğrudan öğretmen ifadelerini yansıtmaya da ortaöğretim kademesine devam eden görme yetersizliği olan ve öğretmenlerinin yaptığı öğretim uyarlamalarına yönelik görüş bildiren Yalçın ve Tuncer'in (2021) araştırma bulgularına paraleldir. Öğrenciler, öğretmenlerinin kendileri için anlatacağı ya da sunacağı konuyu büyük puntolu olarak uyarladıklarını ifade etmiştir. Katılımcılardan bir başkasının ifadesinden öğrenciler için yaşadıkları çevrenin özelliklerini dikkate alarak öğretim sürecinde uyarlama yaptığı bulgusuna erişilmiştir. Kot ve diğerleri, (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmaya paralel olarak gezi/gözlem çalışmaları yapılarak öğretimsel uyarlamalar gerçekleştirildiği ve öğretmenlerin bunu yaparken yakın çevre faktörünü göz önünde bulundurduğuna yönelik ifadeler mevcuttur. Öğretim sürecinde uyarlamalardan bir başkası katılımcı tarafından sorumluluk bilinci açısından görevlendirme yaparak uyarlama şeklinde ifade edilmiştir. Katılımcı böylece öğrenciye bizzat öğrenme sürecini deneyimleyeceği görevlendirmeler yapmaktadır. Araştırmanın bu bulgusu Bekler ve Kozikoğlu (2024) tarafından gerçekleştirilen aktif/yaparak yaşayarak öğrenme sürecine yönelik bulguya benzerdir.

4.1.5 Destek gereksinimi

Katılımcıların destek gereksinimine ilişkin görüşlerine bakıldığında ise materyal desteği, partner ve personel desteği, idare desteği, aile desteği ve uygun sınıfların oluşturulması desteğine gereksinim duyduklarını ifade ettikleri görülmektedir. Bu bulguya paralel olarak George ve diğerleri, (1995) idare, aile, öğretmenlerden alınan destek konusunda özel eğitim öğretmenlerinin sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Westling ve Whitten (1996) tarafından yapılan çalışmada da idare desteğine gereksinim olduğu saptanmıştır. Athanasiadis ve Syropoulou-Delli (2010) ve Ergenekon (2004) özel eğitim alanında

yaşanan materyallerin az ya da hiç olmaması sorununa dikkat çekmişlerdir. Sivrikaya ve Yıkmış (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da katılımcılar, sınıflardaki öğrenci tanılarının ve performanslarının farklı olduğuna, ailelerin iş birliği yapmadıklarına ve süreçte yer almadıklarına, materyallerin az ya da hiç olmadığına yönelik sorunları dile getirerek bu alanlarda destek gereksinimi duyduklarını belirtmişlerdir. Gerçekleştirilen araştırmada elde edilen bulgular, alanyazında daha önce dile getirilen destek gereksinimine yönelik bulguları pekiştirmektedir.

4.1.6 Hazırbulunuşluğu artırmaya yönelik uygulamalar

Katılımcıların hazırbulunuşluğu artırmaya yönelik uygulamalar konusundaki görüşleri sonrası, öğrencilerin merak duygusunu uyandırmak, ön koşul bilgileri verme, derse dikkat/ilgi çekme konularıyla bağlantılı bulgulara erişilmiştir. Sarılarhamamı (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinin yetersiz olması sosyal bilgiler dersi açısından karşılaşılan bir güçlük olarak belirtilmiştir.

Öğrencilerin merak duygusunu uyandırmak için öğrenme ortamları çevrelerini keşfetmeye ve deneyimler yaşamalarına yönelik olmalıdır (Altan, 2024). Özdoğru (2021) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmenler, pandemi döneminde öğrencilerin derse katılımını sağlamak için merak duygularını canlı tutmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Gerçekleştirilen araştırmada da öğrenci hazırbulunuşluğunu artırmak için öğretmenler öğrencilerin merak duygusunu ön planda tutmaya çalışmaktadırlar.

Hazırbulunuşluğu artırmaya yönelik uygulamalar içerisinde yer alan konulardan bir başkası derse dikkat/ilgi çekmektir. Katılımcıların derse dikkat/ilgi çekmek için etkileşimli sorular sormak, görsel materyal kullanmak, hikâye anlatmak ya da öğrenciye okutturmak, öğrencinin ilgisini dikkate almak ve öğrenci ile iletişimi güçlendirmek gibi uygulamalar yaptıklarını görülmektedir. Katılımcı görüşlerinden elde edilen bulguların Tekintangaç (2015) tarafından yapılan araştırma bulgularına paralel olduğu görülmektedir. Katılımcılardan elde edilen bulgular çerçevesinde öğrencilere ön koşul bilgileri verme hazırbulunuşluğu artırmaya yönelik bir başka uygulamadır. Alanyazında hazırbulunuşluk ve özel gereksinimli öğrencilere ön koşul bilgi verme ilişkisini içeren bir çalışmaya rastlanmamış olması ile birlikte öğrencilerin yeni öğreneceği bilgileri anlamlandırabilmesi ve kalıcılık açısından, öğretmenin anlatacağı konu ile ilgili

kavramları önceden vermesi, öğrencilerini konunun içeriğine hazır hale getirdiğine işaret etmektedir.

4.1.7 Derse katılımı artırmaya yönelik uygulamalar

Katılımcıların öğrencilerin derse katılımını artırmaya yönelik uygulamalarına ilişkin görüşlerine bakıldığında sorular sorma, pekiştireç kullanmak, problemlere çözüm üretirme, bulmaca çözdürmek ve şaka yaparak öğrencilerin motive olmasını sağlamak gibi uygulamalara ilişkin görüş bildirdikleri görülmektedir. Sosyal bilgiler dersi öğretmen ve öğrenci etkileşiminin temelinde bir ders olduğu için öğrencilerin derse katılımını artırmak için öğrencilere sorular sorulmalı ve sınıfta tartışma ortamı yaratacak organizasyonlar yapılmalıdır (Güzel-Özmen ve Aykut, 2020). Bulgulara bakıldığında katılımcıların da bu süreci öğretmenin öğrencilere sorular sorması ve öğrencilerin kendi içinde sorular sorması şeklinde ifade ettikleri görülmektedir. Bu durumun öğrencilerin derse katılımını anlamlı olarak artırdığı söylenebilir. Araştırmada, katılımcılar pekiştireçler aracılığıyla da öğrencilerin derse katılımını artırdıkları yönünde görüş beyan etmişlerdir. Elde edilen bulgular öğretmenlerin öğrencilerin derse katılımını artırmaya yönelik kullandığı uygulamalar olarak alanyazında da yer almaktadır. Örneğin Tekintangaç (2015), kendi araştırmasında da konu ile bağlantılı olarak öğretmenlerin öğrencilere sorular sorması ve pekiştireç kullanması bulgusunu, Yaylacı ve Aksoy (2016) ile Omak ve diğerleri, (2022) ise öğretim sürecine katılımı artırmak için pekiştireç kullanmanın önemine yönelik bulgular elde etmişlerdir.

Araştırma bulguları içerisinde öğrencilerin derse katılımını artırmaya yönelik problemlere çözüm üretirme, bulmaca çözdürmek, şaka yaparak öğrencilerin motive olmasını sağlamak gibi uygulamalar da yer almaktadır. Sosyal bilgiler dersinin öğretiminde öğrenilenlerin kalıcılığını ve farklı durumlara genellemelerini sağlamak için çeşitli etkinlikler yapılmalıdır (Güzel-Özmen ve Aykut, 2020). Gerçekleştirilen araştırmada katılımcının derse katılımı sağlamak için öğrencilerine bulmaca çözdürdüğü görülmektedir. Yine başka bir katılımcının da sosyal bilgiler dersi ile bağlantılı olan doğal afetler konularında yaşanacak olası problem durumlarına yönelik olarak öğrencilere çözüm ürettirdiğine ilişkin ifadeler mevcuttur. Sönmez (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da zihinsel yetersizlik tanılı dokuz öğrenciye Sosyal Problem Çözme Öğretim Programı aracılığıyla günlük yaşamda karşılaşılan problemleri çözme ve çözüm üretme

durumlarıyla ilgili olumlu sonuç elde edildiği bulgusuna erişilmiştir. Öğrencilerin derse katılımı artırmaya yönelik uygulamalardan bir diğeri katılımcılar tarafından şaka yaparak öğrencilerin motive olmasını sağlamak şeklinde ifade edilmiştir. Öğrencilerin derse sevmesi ve katılımlarının artırılmasında önemli araçlardan biri de mizahtır (Saylık ve Saylık, 2021). Özellikle sosyal bilgiler dersi gibi etkileşim odaklı bir derste öğretmenlerin mizahi unsurlar kullanmasının öğrencilerin derse karşı olumlu tutumlar sergilemelerine ve derse katılımlarının artmasına destek olabileceği söylenebilir.

4.1.8 Sosyal bilgiler dersi öğretim programına ilişkin görüşler

Katılımcılar sosyal bilgiler dersi öğretim programına ilişkin hem olumlu hem de olumsuz görüşler bildirmişlerdir. Ayrıca sosyal bilgiler dersi öğretim programının nasıl daha iyi olabileceğine yönelik önerilerde bulunmuşlardır.

Olumlu görüşlerden programın öğrenciler için uygun olması şeklindeki açıklamalara baktığımızda bu bulgunun alanyazındaki bazı araştırmalarla çeliştiği (Fırat, 2010; Sarılarhamamı 2020), bazıları ile paralel olduğu (Tekintagaç, 2015) görülmektedir. Bu araştırmanın katılımcılarından bazıları da sosyal bilgiler dersi öğretim programının öğrenciler için uygun olduğunu ifade edip Tekintagaç'ın (2015) araştırma bulgularını desteklerken diğer araştırmalar incelendiğinde program içeriklerinin sınıf ortamları açısından uygun olmadığı ve öğretmenler tarafından yetersiz bulunduğu görülmektedir. Bir diğer bulgu, bazı konuların ulaşılabilir olmasıdır. Katılımcılar bu ulaşılabilirliği, öğrenme alanları içerisinde yer alan giriş konuları olarak belirtmişlerdir. Alanyazında buna benzer bir bulguya rastlanmamıştır. İlkokul ve ortaokul bünyesinde bağlı oldukları okulun eğitim programını takip etmek zorunda olan özel eğitim öğretmenlerinin programda yer alan bazı konuları ulaşılabilir olarak görmesi programın ihmal edildiğinin göstergesi olabilir. Bir diğer olumlu bulgu sosyal bilgiler öğretim programının uyarlama yapmaya uygun olmasıdır. Sonuçlara bakıldığında araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenlerinden bazılarının resmi programa bağlı kalmadan bireyselleştirilmiş eğitim programı çerçevesinde hareket ettiği ve program içeriklerinde uyarlamalar yaptığı görülmüştür. Alanyazında bu bulguyu destekler nitelikte özel eğitim öğretmenlerinin bağlı bulundukları okulun resmi programını bire bir uygulamadıklarının tespit edildiği araştırmalar mevcuttur (Koç, 2022; Yazıcılar-Nalbantoğlu, 2021). Katılımcıların resmi programı aynen uygulamak yerine uyarlamayı tercih etmesinin sebebinin öğrencilerinin

yetersizliklerini göz önünde bulundurarak ihtiyaçları doğrultusunda hareket ettikleri söylenebilir.

Öğretim programına ilişkin olumsuz görüşlerden özel eğitim öğrencileri için uygun olmadığı şeklindeki açıklamalara baktığımızda bu bulgunun alanyazındaki araştırmalara (Fırat, 2010; Koç vd., 2024; Sarılarhamamı, 2020) paralel olduğu görülmektedir. Gerçekleştirilen araştırmada öğrenci yetersizlikleri ön planda tutularak standart programa bağlı kalınamayacağı bulgusuna erişilmiştir. Aynı şekilde Fırat (2010), Koç ve diğerleri (2024) ve Sarılarhamamı (2020) tarafından yapılan araştırmalarda da öğrencilerin bilişsel düzeylerindeki yetersizlik ya da sınıflardaki öğrencilerin heterojen yapıları nedeniyle programın özel eğitim öğrencileri için uygun olmadığına üzerinde durulmaktadır. Bir diğer olumsuz bulgu programda yer alan konuların soyut olmasıdır. Alanyazında bu bulguyu destekler nitelikte sosyal bilgiler dersi öğretim programının soyut olduğunu öğretmen görüşleri üzerinden yansıtan araştırmalar mevcuttur (Akkuş; 2007; Fırat, 2010; Tekintangaç 2015).

Sosyal bilgiler dersi öğretim programına ilişkin dile getirilen son olumsuz bulgu program içeriğinin yoğun olduğu yönündedir. Fırat (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da program içeriğinin geniş ve ayrıntılı olduğu katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Sönmez (2020) ise, zamanın kısıtlı olduğu durumlarda hedef davranışların azaltılması yönünde öneride bulunmuştur. Bu noktada sosyal bilgiler öğretim programındaki konu sayısının azaltılarak özel eğitim sınıfları açısından yoğunluğun azaltılması gerekmektedir.

Sosyal bilgiler dersi öğretim programının nasıl daha iyi olabileceğine yönelik katılımcı görüşlerine bakıldığında yalnızca bir katılımcının programın güncellenmesi yönünde görüşü vardır. Öğretim programlarının çağın gereksinimleri doğrultusunda güncellenmesi zaruridir (Ocak ve Kocaman, 2021, s. 3). Öğretim programlarının güncel ihtiyaçlar doğrultusunda düzenlenmeleri bireylerin gelecekte daha doğru kararlar almalarına katkı sağlar (Gün, 2022, s. 64). Sosyal bilgiler dersi de toplumsal yaşamla bağlantılı bir ders olduğundan toplum hayatındaki değişmelerin de öğretim programına yansıtılması gerekmektedir (Ocak ve Kocaman, 2021, s. 3). Katılımcının da öğretim programının güncel ihtiyaçlar doğrultusunda güncellenmesi gerektiğine yönelik görüşü alanyazındaki kaynaklarla desteklenmektedir.

Sosyal bilgiler dersi öğretim programının nasıl daha iyi olabileceğine yönelik katılımcı görüşlerinden konular somutlaştırılmalı/sadeleştirilmeli yönündeki bulgunun alanyazındaki çalışmalarda da desteklendiği görülmektedir (Fırat, 2010; Tekintangaç, 2015; Sarılarhamamı, 2020). Gerçekleştirilen araştırma ve alanyazındaki araştırma bulgularında katılımcılar sosyal bilgiler dersi öğretim programının daha somut ve sadeleştirilmesi gerektiği yönünde birbirine paralel ifadelerde bulunmuştur. Bu bağlamda özel eğitim öğrencilerinin bağlı bulundukları okuldaki sosyal bilgiler dersi öğretim programı yerine özel eğitim öğrencilerinin özelliklerinin dikkate alınarak programın sadeleştirilmesi ve somutlaştırılarak yapılandırılması önerilmektedir. Sosyal bilgiler dersi öğretim programının öğrenciler için işlevsel hale gelmesi gerektiği ulaşılan bir başka bulgudur. Katılımcılar işlevselliği, okulda öğrenilenlerin günlük hayatta kullanılabilir olması ile ilişkilendirmişlerdir. Bu bulgu alanyazındaki çalışmalarıyla paralellik göstermektedir. Fırat (2010), tarafından yapılan araştırmada, katılımcılar programdaki hedeflerin günlük yaşamda kullanım açısından işlevsel olmadığını bu yüzden programdaki hedeflerin sanat, spor, toplumsal ilişkiler gibi öğrencilerin benlik algısını geliştirecek şekilde düzenlenmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Alptekin (2005), tarafından gerçekleştirilen araştırmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bir başka benzer sonuç Sarı ve Gürbüz (2021) tarafından Özel Eğitim Meslek Okullarında uygulanan öğretim programları hakkındaki öğretmen görüşlerinin araştırıldığı çalışmada elde edilmiştir. Sarılarhamamı'nın (2020) araştırmasında da katılımcılardan elde edilen bulgular, öğrencilerin günlük hayatta kullanabileceği konuların öğretilmesi üzerinedir.

Sosyal bilgiler dersi öğretim programının nasıl daha iyi olabileceği ile ilgili elde edilen bulgulara katılımcılar; kazanım/konu sayısının azaltılması, bazı kazanımların/konuların programdan çıkartılması gerektiğini de ifade etmişlerdir. Sosyal bilgiler dersi öğretim programı Türkiye'de 1968, 1969, 1990, 1998, 2005, 2015, 2018 (Çiydem ve Kaymakçı, 2021, s. 180) 2023 ve son olarak 2024 yıllarında yenilenmiş ya da güncellenmiştir. Bu yenileme ve güncelleme çalışmalarında son öğretim programının öğrenme alanları ve programda yer alan kazanımlar sayısal olarak azalmıştır (Yıldırım ve Çalışkan, 2024). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı temelinde olmasa da özel eğitim temelinde düşünüldüğünde gerçekleştirilen araştırmaya benzer bulgular Sarı ve Gürbüz'ün (2021) araştırmasında da elde edilmiştir. Yapılan araştırmada öğrencilerin zorlanması sebebiyle sosyal hayat dersinde yer alan soyut kavramların programdan çıkartılmasına yönelik

bulgular yer almaktadır. Değerler eğitimi içeriğinin revize edilerek sosyal bilgiler dersi öğretim programının daha iyi olabileceğine yönelik katılımcı görüşleri de mevcuttur. Sosyal bilgiler dersi öğretim programının Türkiye'deki güncelleme ve yenileme çalışmalarına bakıldığında değerler eğitiminin özellikle 2018'deki öğretim programının en önemli parçası olduğu söylenebilir (Yıldırım ve Çalışkan, 2024). Buna paralel olarak katılımcıların öğretim programındaki kazanım/konu sayısının azaltılmasına, bazı kazanımların/konuların programdan çıkartılmasına ve değerler eğitimi içeriğinin revize edilmesine yönelik isteklerini belirtirken programın bu yöndeki değişikliklerinin farkında olmadıkları ve bu konuda bir eğitime ihtiyaç duydukları söylenebilir. Bir başka araştırma bulgusunda da programdaki konu sayısının artırılması ile programın daha iyi olacağına yönelik görüşler dile getirilmiştir. Sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının yıllar içerisindeki seyri düşünüldüğünde katılımcı görüşlerinin öğretim programının yapısal içeriği ile ilgili hem uyuşan hem de çelişen istekleri olduğu söylenebilir. Ancak araştırmanın yalnızca bir katılımcısının bu yönde talebinin olması programdaki değişiklikleri yeterince fark etmediğini göstermektedir.

Konu ile ilgili bir başka araştırma bulgusu normal okulların eğitim-öğretim programları uygulanmamalı şeklindedir. İlkokul ve ortaokul bünyesindeki hafif düzey özel eğitim sınıflarında, görme engelliler ve işitme engelliler okul ya da sınıflarında görev alan özel eğitim öğretmenleri bağlı bulundukları okulların öğretim programlarını takip etmek zorundadır. Fakat araştırma bulgularına göre katılımcılar programı aynen takip etmek istememektedirler. Gerçekleşen araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenlerinden bazılarının da resmi programa bağlı kalmadan öğretim programında çeşitli uyarlamalar yaptıkları görülmüştür. Alanyazında da (Koç, 2022; Yazıcılar-Nalbantooğlu, 2021) öğretmenlerin resmi programa bağlı görünseler de atlama, yaratma, yeniden değiştirme gibi çeşitli uyarlamalar yaptıkları görülmektedir. Sosyal bilgiler dersi öğretim programının nasıl daha iyi olabileceği ile ilgili elde edilen son bulgu; program özel eğitim öğretmenlerinden/uzmanlardan destek alınarak oluşturulmalı şeklindedir. Sosyal bilgiler dersi öğretim programı, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen uzman, personel, öğretmen ve akademisyenler tarafından hazırlanmaktadır (MEB, 2005; MEB, 2018b; MEB, 2023). Özel eğitim öğretmenleri ise uygulayacakları sosyal bilgiler öğretim programının özel eğitim alanını bilen kişilerden destek alınarak hazırlanmasını

istemektedir. Gerçekleştirilen araştırmadan elde edilen bulguların programın oluşturulma sürecinde disiplinler arası çalışmanın önemini vurguladığı söylenebilir.

4.1.9 Öğretmenlerin lisans eğitimlerine ilişkin görüşleri

Öğretmenlerin lisans eğitimlerine ilişkin görüşlerinde dersin yeterli olduğu yönünde görüşe sahip olan katılımcılardan elde edilen bulgular, lisans eğitiminde alınan kuramsal bilgilerin sahada da kullanılabildiği, dersi veren öğretim elemanın mesleki yeterliliği dolayısıyla dersin de yeterli görüldüğü şeklindedir. Alanyazındaki çalışmalarda özel eğitim öğretmenliği lisans programının öğrenme-öğretme sürecinin güçlü yönleri olarak özel eğitim öğretmenliği 3. ve 4.sınıf öğrencileri aldıkları eğitimin güçlü yönleri olarak kuramsal bilgilerin öğretildiğini, mesleki yeterlik kazandıklarını ve öğretim üyelerinin mesleki donanımına sahip olarak mesleki yönlendirmeler yaptıkları yönünde görüş belirtmişlerdir (Aktan, 2023). Ergül ve diğerleri, (2013) tarafından yapılan araştırma bulguları da yine öğretmen adaylarının mesleki bilgi, beceri ve tutumlar açısından kendilerini yeterli buldukları yönündedir. Gerçekleştirilen araştırmada da özel eğitim öğretmenlerinin, özel eğitim öğretmen adayları ile benzer ifadelerde bulundukları söylenebilir. Gerçekleştirilen araştırmada lisans eğitiminde alınan öğretimi yeterli bulmasına rağmen öğrencilerin hazırbulunuşluk alt yapısındaki yetersizlik sebebiyle aldığı eğitim içeriğini hem kuramsal hem uygulama açısından kullanmadığını belirten katılımcılar da görülmektedir. Alanyazın taramasında öğretmen adayları üzerinden bununla ilgili çalışmalar yapıldığı görülse de doğrudan özel eğitim alan öğretmenlerinin bu konudaki görüşlerini destekleyen ya da aksini yansıtan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bulgudan hareketle alanyazında bu durumun araştırılması için bir boşluk olduğu düşünülebilir.

Dersin yeterli olmadığı yönünde görüşe sahip olan katılımcı ifadelerinden derslerin niteliğine baktığımızda dersin içeriği ve lisans eğitiminde alınan ders saati sayısının yetersiz olduğu yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür. Dedeoğlu ve diğerleri, (2004) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da mesleki yeterlik kazanmada ders içeriğinin yeterli bulunmadığı ve uygulamaya ağırlık verilmesi gerektiği belirlenmiştir. Ergenekon (2004) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ders içeriklerinin yeniden düzenlenmesi gerektiği, uygulama ağırlıklı olması gerektiği şeklinde öneriler bulunmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgu alanyazınla paralellik göstermektedir.

Lisans eğitiminde alınan sosyal bilgiler öğretimi dersinin özel eğitim alanına hâkim bir akademisyen tarafından verilmesine yönelik görüşlerini içeren bulgulara ulaşılmıştır ve bu bulgular ulusal alanyazında yapılmış araştırmalarda da yer almaktadır (Akmanoğlu ve Tekin-Ersan, 2020; Aktan, 2023). Akmanoğlu ve Tekin-Ersan (2020) öğretmenlik uygulaması derslerini yürüten öğretim üyelerinin alan dışı olması sebebiyle öğretmen adaylarının uygulama becerilerinin olumsuz etkilendiği yönünde, Aktan (2023) ise özel eğitim alan bilgisi derslerinin bazılarında uzman eksikliği sebebiyle öğretmen adaylarından verim alınamadığına yönelik bulgular elde etmişlerdir. Alanyazındaki bu bulgular araştırma bulgularını da desteklemektedir.

Kanat (2015), Mertol (2014), Üstünol ve diğerleri, (2022), sosyal bilgiler alanında öğretimsel uyarlamalara ilişkin çalışmalar yapmışlardır. Çalışmalarda öğretmenlerin öğretimsel uyarlama konusunda eksiklikler yaşadığı görülmektedir. Gerçekleştirilen araştırmada da katılımcılar özel eğitimin her düzeyindeki öğrenciler için nasıl uyarlama yapmaları gerektiği konusunda yetersiz bir lisans eğitimi aldıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Çalışmalardan elde edilen bulguların birbirini desteklediği söylenebilir.

Katılımcıların mesleki gelişimleri için yaptıklarına baktığımızda katılımcılar özel eğitim alanını takip etme, eğitim alma ve uygulama, öğretmenlerle istişare etme, öğretim programlarını inceleme, proje yazma konusunda görüş bildirmişlerdir. Güleç-Aslan vd. (2014) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin kendilerini geliştirmek için akademik kaynakları takip ettiklerini, farklı branşlardaki öğretmenlerin deneyimlerinden faydalandıklarını, seminer, kongre, konferanslar aracılığı ile eğitim aldıklarını belirtmeleri gerçekleştirilen araştırmanın alanyazınla örtüştüğünü göstermektedir. Bununla birlikte gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi ile bağlantılı olabilecek öğretim programlarını incelemeleri ve proje yazmaları da mesleki gelişimleri için bireysel olarak çaba sarf ettiklerini düşündürebilir.

Öğretmenlerin, hizmet içi eğitime katılma durumlarına baktığımızda hepsi hizmet içi eğitim aldıklarını ifade etmiştir. Katılımcılardan dördü özel eğitim alanında verilen hizmet içi eğitimleri kişisel gelişimleri açısından yetersiz buldukları ya da bu eğitimlerin içeriğini farklı branş öğretmenlerine yönelik buldukları için özel eğitim alanı ile ilgili hizmet içi eğitimlere katılmazken üç katılımcı özel eğitim alanı ile ilgili hizmet içi eğitim aldığını vurgulamıştır. McLeskey ve diğerleri, (2004) tarafından da hizmet içi eğitim

konusunda özel eğitim öğretmenlerinin kısa vadeli eğitimlerle bir katkı elde edemeyeceği belirtilmektedir. Katılımcılar araştırma içeriğine paralel olarak sosyal bilgiler dersi ile bağlantılı bir şekilde deprem ve ilk yardım eğitimleri aldıklarını da ifade etmişlerdir. Afetlerle bağlantılı olan deprem eğitimi sosyal bilgiler dersi öğretim programı içerisinde yer alan “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” ile “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanlarında işlenmektedir (Öcal vd., 2016; Değirmenci vd., 2019). Gerçekleştirilen araştırmada katılımcıların aldıkları hizmet içi eğitimlerin yararlarına yönelik görüşleri sonrası, özel eğitim sınıfı için gerekli olması, güvenlik önlemleri alma ve müdahale becerisi kazanma ile öğrenilenleri sınıfta kullanabilme becerisi bulgularına erişilmiştir. Öğülmüş (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin almayanlara kıyasla mesleki gelişim, liderlik ve iletişim yeterlik düzeyleri daha yüksek çıkmıştır. Gültekin ve Çubukçu (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın sonucunda da öğretmenlerin aldıkları hizmet içi eğitimlerin kendilerine katkı sağladığı ortaya çıkmıştır. Uluslararası alanyazında Lavonen ve diğerleri, (2004) hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin aldıkları eğitimin amaçları doğrultusunda %20 oranında gelişme sağladıklarını yaptıkları çalışma ile tespit etmişlerdir. Razlıklı (2024) tarafından gerçekleştirilen araştırmada hizmet içi eğitim sonrası öğretmenlerin ilk yardım konusunda kendilerini yeterli gördükleri tespit edilmiştir. Karaman-Özlü ve diğerleri, (2022) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin ilk yardım konusunda öz yeterlilik puanlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırma bulguları ile alanyazında öğretmenlerin hizmet içi eğitim sonrası elde ettikleri katkılar ve kazanımlar paralellik göstermektedir. Katılımcıların hizmet içi eğitim dışında yapılabileceklerle ilişkin görüşleri sonrası; öğretmenlerin güncel gelişmeleri takip etmesine yönelik çalışmalar yapılması, spesifik eğitimler verilmesi, özel eğitim öğretmenlerinin bir araya gelip tecrübelerini paylaşması ve etkileşimli dersler bulgularına erişilmiştir. Bu bulgu alanyazındaki bilgi ve becerileri güncellemeye yönelik çalışmalar ile öğretmenler arasında iş birliğine yönelik çalışmaları (Cemaloğlu ve Dolapçı, 2022; Eroğlu ve Özbek, 2020) desteklemektedir.

4.1.10 Öğretmenlerin kendi yeterliliklerine ilişkin görüşleri

Katılımcılar kendi yeterliliklerine ilişkin hem olumlu hem de olumsuz görüş bildirmişlerdir. Olumlu görüşler öz yeterlik, öğretim yeterliliği ve kullanılan öğretim yöntem/tekniklerinde yeterlilik olarak ifade edilmiştir. Alanyazında kalifiye bir özel

eğitim öğretmeninin öğretim yöntemleri, problem davranışlarla baş etme, öğretimi planlama ve değerlendirme, bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama, aile ve uzmanlarla iş birli yapma, materyal ve öğrenme çevresi, kanunlar, kişisel ve mesleki gelişim alanlarında yeterli olmaları gerektiği belirtilmiştir. (Gebbie vd., 2011; Manning vd., 2009; Özyürek, 2008). Yılmaz-Yenioğlu ve diğerleri, (2020) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada özel eğitim bölümü ve zihin engelliler öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının matematik öğretimi konusundaki yeterlik inançları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmen adayları matematik öğretimi, matematik öğretiminde kullandıkları yöntem ve sorumluluk alma açısından kendilerini yeterli gördükleri ve öz yeterlik inanç puanlarının ortalama üstü olduğu ortaya çıkmıştır. Yine Aydoğan (2016) tarafından yürütülen araştırmada da özel eğitim öğretmen adaylarının fen bilimleri öğretimine yönelik öz yeterlik inançları kararlı çıkmıştır. İridağ'ın (2021) özel eğitim öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarını değerlendirdiği araştırmanın bulguları da öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının yüksek olduğunu göstermiştir. Özel eğitim alan öğretmenleri ile gerçekleştirilen araştırmadan elde edilen öğretmenlerin yeterlilik bulguları ve alanyazında aynı alandaki öğretmen adaylarının matematik, fen bilimleri ve öğretimine yönelik yeterlik görüşlerinin paralel olduğu görülmektedir.

Katılımcıların kendi yeterlilikleri ile ilgili sahip oldukları olumsuz görüşler sosyal bilgiler alan bilgisi eksikliği ve öz yeterlik eksikliği ile sosyal bilgiler dersi ile ilgili yeterli hazırlık yapamamadır. Katılımcıların en az 5 yıllık özel eğitim öğretmenlik deneyimi olmasına rağmen sosyal bilgiler alan bilgisi eksikliği ve öz yeterlik eksikliği görülmektedir. Bu bulgu Taktat-Ateş'in (2019) yürüttüğü karma yöntem araştırmasından elde edilen nitel veri analizi sonuçlarından bazı özel eğitim öğretmenlerinin fen bilimleri dersi alan bilgisi konusunda kendilerini yetersiz hissettiği bulgusuna benzerdir. Hem gerçekleştirilen araştırmada hem de Taktat-Ateş'in (2019) araştırmasında bazı katılımcılar kendilerini alan bilgisi konusunda yetersiz hissetmektedirler. Bunun sebebi olarak katılımcıların lisans döneminde sosyal bilgiler öğretimi ile ilgili hiç ders almamaları ya da aldıkları dersin uygulamadan uzak olması gösterilebilir. Türk Dil Kurumu sözlüğüne göre “zaman”, “bir işin, bir oluşun içinde geçtiği, geçeceği veya geçmekte olduğu süre; hengâm, vakit.” olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], t.y.). Zaman israfı yaşanmaması ve öğretmenlerin ders süresince yaşanabilecek

sorunları ortadan kaldırmak için Erkılıç (2023), ders öncesi plan yapma, materyal hazırlıkları yapma gibi detaylara dikkat edilmesi gerektiğini vurgular. Katılımcı ifadesine bakıldığında ekonomik koşulların da derse yönelik hazırbulunuşluk için bir ön koşul olduğu ve buna bağlı olarak özellikle materyal hazırlama konusundaki eksikliğini belirttiği görülmektedir.

4.2 Öneriler

Bu kısımda hem uygulamaya yönelik hem de ileride gerçekleştirilecek araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

4.2.1 Uygulamaya yönelik öneriler

- Sınıflar oluşturulurken öğrencilerin performanslarındaki farklılıklar dikkate alınarak homojen gruplardan oluşan sınıfların oluşturulması sağlanmalıdır.
- İlkokul ve ortaokullarda görev yapan özel eğitim öğretmenlerine özel gereksinimli öğrencilerinin özelliklerine uygun materyaller temin edilmeli ve materyaller teknolojik uygulamalarla zenginleştirilmelidir.
- Aile desteğini sağlamak öğrenme sürecini olumlu yönde etkilediğinden ailelerin süreç içerisinde daha fazla yer almasını sağlayacak iş birliğine yönelik programlar düzenlenebilir.
- Özel eğitim öğretmenlerinin partnerleri ile okuldaki diğer öğretmenlerle ve okul yöneticileri ile uygulamaların işlerliğini kolaylaştırmak açısından iş birliğinin geliştirilmesi ve özel eğitimle ilgili farkındalığın artırılması için toplantılar organize edilebilir.
- Özel eğitim öğretmenliği lisans programlarındaki öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersi öğretimi ile ilgili olarak konuların kazandırılması sürecinde ve öğretmenlik uygulaması derslerinde yöntem ve tekniklerin uygulanması ve materyal kullanımı ile daha fazla uygulama yapılabilir.
- Özel eğitim öğretmenlerine verilecek özel eğitimle ilgili hizmet içi eğitimlerin içeriği diğer branş öğretmenlerine verilecek eğitimlerden farklılaşabilir.

- Özel eğitim öğretmenlerinin alandaki güncel gelişmeleri takip edebilmeleri ve deneyimlerini paylaşabilmeleri açısından eğitim kongreleri ve sempozyumlara katılımlarına zorunluluklar getirilebilir.

4.2.2 İleriki araştırmalara yönelik öneriler

- Bu araştırma Kocaeli il merkezindeki ilkokul ve ortaokullarında çalışan özel eğitim öğretmenleri ile yapılmıştır. Bulguların genellenebilirliği açısından araştırma farklı illerde yapılabilir.
- Gerçekleştirilen araştırma hafif düzeyde zihinsel engeli, hafif düzeyde otizmi ve görme engeli olan öğrencilerin özel eğitim öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Sosyal bilgiler dersinin öğretimine yönelik işitme engeli olan öğrencilerin özel eğitim öğretmenlerinin görüş ve deneyimlerini yansıtan nitel araştırmalar yapılabilir.
- Özel gereksinimli çocuğu olan ailelerin sosyal bilgiler dersinin çocukları üzerindeki etkisine yönelik görüşlerini yansıtan nitel araştırmalar yapılabilir.
- Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde çalışan özel eğitim öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi ile bağlantılı olan modüller hakkındaki görüş ve deneyimlerini yansıtan bir çalışma yürütülebilir.
- Gerçekleştirilen araştırmada özel eğitim öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi öğretimine yönelik görüş ve deneyimlerine yer verilmiştir. Kendilerini ifade edebilen ve performans düzeyleri uygun olan özel gereksinimli öğrencilerin sosyal bilgiler dersinin nasıl işlenmesi gerektiği ile ilgili görüşlerini ele alan çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkalın, M. ve Gönenç, S. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ve bunlara getirdikleri çözüm önerileri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 72–92.
- Akbulut, G. (2004). Coğrafya ve aktif öğretim yöntemleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 65-77.
- Akınoğlu, O. (2008). The curricular reform initiatives of Turkey in the fields of life science and social studies in the process of accession to the European Union. *World Applied Sciences Journal*, 3(2), 168–183.
- Akkuş, N. (2007). *Orta düzeyde öğrenme yetersizliği (eğitilebilir) olan çocuklara günümüzde uygulanan ilköğretim eğitim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi* (Yayın Numarası: 206427) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Akmanoğlu, N. (2008). *Otistik çocuklara kötü niyetli yabancı kişilerin kaçırma girişimlerinden kaçınmayı öğretme* (Yayın Numarası: 229238) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Akmanoğlu, N. ve Tekin Ersan, D. (2020). A study of instructors' educational background who are instructing special education teachers in teaching practice course. *İlköğretim Online*, 19(2), 757–765. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2020.694110>
- Akpınar, M. ve Kaymakçı, S. (2012). Ülkemizde sosyal bilgiler öğretiminin genel amaçlarına karşılaştırmalı bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 605-626.
- Aktan, O. (2023). Özel eğitim öğretmenliği lisans öğretim programının değerlendirilmesi: Düzce Üniversitesi örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(1), 1–30. <https://doi.org/10.51460/baebd.1163593>
- Alkan, V. (2020). Sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri. İçinde S. Şimşek (Ed.), *Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenleri için sosyal bilgiler öğretimi* (2. basım, ss. 51-86). Anı Yayıncılık.
- Alptekin, P. (2005). *İlköğretim okulu orta düzeyde öğrenme yetersizliği (eğitilebilir) olan çocuklar için Hayat Bilgisi dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayın Numarası: 159387) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Altan, Z. M. (2024). Öğrenmenin, gelişmenin ve büyümenin temel unsuru: Merak. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(19), 256–271. <https://doi.org/10.57135/jier.1596563>
- Armbruster, B., Anderson, T. H., and Ostertag, J. (1989). Teaching text structure to improve reading and writing. *The Reading Teacher*, 43(2), 130-137.
- Aslan, E. (2016). Geçmişten günümüze sosyal bilgiler. İçinde D. Dilek (Ed.), *Sosyal bilgiler eğitimi* (1. basım, ss. 3-48). Pegem Akademi.

- Ateş, R. C. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterlik inançlarının incelenmesi* (Yayın Numarası: 532860) [Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Athanasiadis, I. and Syropoulou-Delli, C. K. (2010). Training and motivation of special education teachers in Greece. *Review of European Studies*, 2(1), 96–101. <https://doi.org/10.5539/res.v2n1p96>
- Ausubel, D. P. (1960). The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of Educational Psychology*, 51(5), 267–272.
- Avcıoğlu, H. (2012). Rehberlik ve araştırma merkez (RAM) müdürlerinin tanılama, yerleştirme-izleme, bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) geliştirme ve kaynaştırma uygulamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 2009–2031.
- Aydın, G. ve Balım, A. G. (2007). Fen ve teknoloji öğretiminde kullanılan kavramsal değişim stratejilerine dayalı örnek etkinlikler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (22), 54–66.
- Aydoğan, H. (2016). *Özel eğitim (zihin engelliler) öğretmen adaylarının fen öğretimine ilişkin öz-yeterlik inançları* (Yayın Numarası: 426809) [Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Aykut, Ç., Dağseven Emecen, D.D., Dayı, E. ve Karasu, N. (2014). Zihin engelli öğrencilere küçük grup öğretimi sırasında video ipucu kullanılarak zincirleme becerilerin kazandırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(3), 1075-1087. <http://doi.org/10.12738/estp.2014.3.1984>
- Aytaç, A. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitimlerinde gezi-gözlem metodunun yeri ve önemi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 55-69.
- Barth, J. L. (1993). Social studies: There is a history, there is a body, but is it worth saving? *Social Education*, 57(2), 56-57.
- Bayhan, V. (2016). Sosyal bilimlerde “objektiflik” efsanesi. *Mukaddime*, 7(2), 217-242. <https://doi.org/10.19059/mukaddime.83855>
- Bekdemir, Ü. ve Polat, S. (2016). 2005 sosyal bilgiler öğretim programı ile 2015 sosyal bilgiler taslak öğretim programı üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Electronic Turkish Studies*, 11(19), 145–160.
- Bekler, Ö. ve Kozikoğlu, İ. (2024). Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime yönelik uygulamaları. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 99–129. <https://doi.org/10.60107/maunef.1536670>
- Bilgili, A. S. (2019). Geçmişten günümüze sosyal bilimler ve sosyal bilgiler. İçinde A. S. Bilgili (Ed.), *Sosyal bilgilerin temelleri* (1. basım, ss. 2-29). Pegem Akademi.
- Bogdan, R. C., and Biklen, S. K. (2022). *Eğitimde nitel araştırma: Teori ve metotlara giriş* (B. Ahi ve S. Balcı, Çev.; 1. basım). Pegem Akademi. (Orijinal yayın tarihi 1982).

- Budak, L. ve Budak, Ç. (2014). Osmanlı İmparatorluğu'ndan Türkiye Cumhuriyeti'ne ilkokul programları (1870–1936). *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 181(181), 51–68. <https://doi.org/10.20296/tsad.47197>
- Büyükalan, S. ve 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. <https://doi.org/10.21565/oelegitimdergisi.376764>
- Can, Y. (2005). Toplumsal yapı ve değişme kuramlarını paradigma temelli bir sınıflandırma denemesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29(1), 1–11.
- Cavkaytar, A. (2021). Toplum ve aile. İçinde A. Cavkaytar (Ed.), *Özel eğitimde aile eğitimi* (6. basım, ss. 1–20). Vize Akademik.
- Cemaloğlu, N. ve Dolapçı, E. (2022). Öğretmen mesleki öğrenmesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Journal of Research in Education and Society (JRES)*, 9(1), 35–54. <https://doi.org/10.51725/etad.974730>
- Creswell, J. W. (2020). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.; 5. basım). Siyasal Kitabevi. (Orijinal yayın tarihi 2013).
- Crockett, D. Q. (1976). *The purpose of social studies education in the elementary school* [Unpublished Master's thesis]. Prairie View Agricultural and Mechanical University.
- Çakmak, M. (2016). Öğretim yöntem ve teknikleri. İçinde Y. Budak (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (2. Basım, ss. 437–470). Pegem Akademi.
- Çal, Ü. T. (2018). *Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde sosyal bilgiler eğitiminin yeri ve önemi* (Yayın Numarası: 533524) [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Çatak, M. (2015). Türkiye'de sosyal bilgiler eğitim programlarının incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, (62), 69–94.
- Çelik, F. (2006). Türk eğitim sisteminde hedefler ve hedef belirlemede yeni yönelimler. *Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 1-15.
- Çelikkaya, T. ve Kuş, Z. (2009). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları yöntem ve teknikler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 741-758.
- Çıkkılı, D. (2016). *Hafif derecede zihinsel yetersizliği olan öğrencilere fen konularının öğretiminde doğrudan öğretim ile şematik düzenleyiciyle öğretimin karşılaştırılması*. (Yayın Numarası: 418165) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Çıkkılı, Y. (2019). Zihin yetersizliği olan bireylere sosyal bilgiler öğretimi. İçinde H. Mertol, S. L. Zorluoğlu ve Ç. Akkanat (Eds.), *Özel eğitimde fen ve sosyal bilgiler öğretimi* (1. Basım, ss. 167–199). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Çiydem, E. ve Kaymakçı, S. (2021). Türkiye'de sosyal bilgiler dersinin yönelimi üzerine bir değerlendirme. *İnsan ve İnsan*, 8(27), 179-207.

- Dağseven, D. (2001). *Zihinsel engelli öğrencilere, temel toplama ve saat okuma becerilerinin kazandırılması, sürekliliği ve genellenebilirliğinde, doğrudan ve basamaklandırılmış öğretim yaklaşımlarına göre hazırlanan öğretim materyallerinin farklılaşan etkililiği* (Yayın Numarası: 108833) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Dağseven-Emecen, D. (2008). *Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere sosyal becerilerin kazandırılmasında doğrudan öğretim ve bilişsel süreç yaklaşımları ile yapılan öğretimin etkililiklerinin ve verimliliklerinin karşılaştırılması* (Yayın Numarası: 219032) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Dayı, E., İnce, M., Ataman, S. A. ve Aksoy, V. (2024). Türkiye’deki özel eğitim öğretmenlerinin iş birliği çabaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. Erken çevrimiçi görünüm. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1488696>
- Dedeoğlu, S., Durali, S., ve Tanrıverdi, A. (2004). Özel eğitim bölümü zihin engelliler öğretmenliği anabilim dalı 3., 4. sınıf öğrencileri ve mezunlarının kendi bölüm programları, öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri ile ilgili düşünce ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(1) 47-55.
- Demir, M. K. (2007). Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde gözlem gezisi yöntemini uygulama durumları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 323-341.
- Demirel, Ö. (2017). *Öğretim ilke ve yöntemleri öğretme sanatı* (23. basım). Pegem Akademi.
- Demirezen, S. ve Akhan, N. E. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(USBES Özel Sayı II), 1206–1223.
- Demirtaş, Z. (2010). Okul kültürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 7(13), 208-223.
- Deveci, H. (2018). Türk eğitim tarihinde sosyal bilgiler. İçinde R. Turan ve K. Ulusoy (Eds.), *Sosyal bilgilerin temelleri* (5. basım, ss. 20–36). Pegem Akademi.
- Diken, İ. H. ve Batu, E. S. (2022). Kaynaştırmaya giriş. İçinde İ. H. Diken (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma* (6. basım, ss. 2–23). Pegem Akademi.
- Dirik, M. Z. (2015). *Eğitim programları ve öğretim: Öğretim ilke ve yöntemleri* (2. basım). Pegem Akademi.
- Doğan, S. (2016). *Otizmlili spektrum bozukluğu olan çocuklara mesleklerin öğretiminde küçük grupta sunulan sabit bekleme süreli öğretimin etkililiği* (Yayın Numarası: 438255) [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Doğanay, A. (2008). Çağdaş sosyal bilgiler anlayışı ışığında yeni sosyal bilgiler programının değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 77-96.

- Dönmez, C., Yazıcı, K., ve Sabancı, O. (2007). Sosyal bilgiler derslerinde grafik düzenleyicilerin kullanımının öğrencilerin akademik bilgiyi elde etmelerine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 437–459.
- Duman, G. (2023). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik algıları ve uygulamaları* (Yayın Numarası: 855123) [Yüksek Lisans Tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Dunn, A. W. (1916). *The social studies in secondary education: A six-year program adapted both to the 6-3-3 and the 8-4 plans of organization. Report of the Committee on Social Studies of the Commission on the Reorganization of Secondary Education of the National Education Association* (Bulletin No. 28). Government Printing Office.
- Ekiz, D. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (6. basım). Anı Yayıncılık.
- Englert, C. S. (1990). Unraveling the mysteries of writing through strategy instruction. In T. E. Scruggs & B. Y. L. Wong (Eds.), *Intervention research in learning disabilities* (pp. 186–223). Springer Verlag.
- Ergenekon, Y. (2004). *İşe yeni başlayan zihin engelliler öğretmenlerinin mesleki sorunlarının belirlenmesi ve bu sorunları gidermeye yönelik önerilerin geliştirilmesi* (Yayın Numarası: 143990) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Ergül, C., Baydık, B., ve Demir, Ş. (2013). Özel eğitim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin zihin engelliler öğretmenliği lisans programı yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 499–522.
- Erkılıç, T. A. (2023). Zaman yönetimi. İçinde H. Kıran ve K. Çelik (Eds.), *Etkili sınıf yönetimi* (15. basım, ss. 123–143). Anı Yayıncılık.
- Erkuş, A. (2021). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci: Araştırmaya düşünsel hazırlık – araştırmalarda merak edilenler – bilim ve bilimsel yöntem* (7. basım). Seçkin Yayıncılık.
- Eroğlu, M. ve Özbek, R. (2020). Etkili öğretmenlerin mesleki gelişimi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(37), 73–92.
- Ersözlü, Z. N., Bedir, G., ve Altun, A. (2013). Zihinsel engelli öğrencilerin eğitiminde kullanılan aktif öğrenme aktivitelerine ilişkin özel eğitim öğretmenlerinin düşünceleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(5), 1195–1216. <https://doi.org/10.9761/JASSS1503>
- Ertuğ, A. (2007). *Lise 2. sınıf biyoloji dersinde okutulan “biyosferdeki yaşama birlikleri” konusunun geleneksel ve gezi-gözlem yöntemiyle öğretimin öğrenmeye olan etkisinin karşılaştırılması* (Yayın Numarası: 178875) [Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Fırat, T. (2010). *Eğitilebilir zihin engelli öğrencilere yönelik hazırlanan ilköğretim sosyal bilgiler dersi programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yayın Numarası: 270780) [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

- Galili, S. (2014). Cooperative learning by teacher trainers as a tool for improving teacher training in heterogeneous elementary school track classes. *American Journal of Educational Research*, 2(8), 568- 576.
- Gebbie, E. D. H., Ceglowski, D., Taylor, L. K., and Mels, J. (2011). The role of teacher efficacy in strengthening classroom support for preschool children with disabilities who exhibit challenging behaviors. *Early Childhood Education Journal*, 40(1), 35–46.
- George, N., George, M. P., Gersten, R., and Grosenick, J. K. (1995). To leave or to stay? An exploratory study of teachers of students with emotional/behavioral disorders. *Remedial and Special Education*, 16(4), 227–236. <https://doi.org/10.1177/074193259501600406>
- Gezer-Demirdağı, Ş. (2022). Özel eğitimde sosyal bilgiler öğretimi ve önemi. İçinde M. Sönmez Kartal ve Ö. Toper Korkmaz (Eds.), *Özel eğitimde fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* (2. basım, ss. 126–147). Pegem Akademi.
- Glesne, C. (2020). *Nitel araştırmaya giriş* (A. Ersoy & P. Yalçınoglu, Çev.; 6. Basım). Anı Yayıncılık. (Orijinal yayın tarihi 2011)
- Gögebakan, Y. (2008). Sanat tarihi öğretiminde gösteri yöntemi ile gezi gözlem yönteminin bilginin kalıcılığı açısından karşılaştırılması: Eski Malatya Ulu Cami örneği. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 197–221.
- Gök, Y. ve Girgin, M. (2001). Ortaöğretim coğrafya programında deney ve gezi-gözlemin önemi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 7(6), 61-73.
- Gökarp, M. (2019). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (4. Basım). Pegem Akademi.
- Görmez, E. (2016). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik performans düzeyleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35), 144-158.
- Gözün, Ö. (2003). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği (Yayın Numarası: 137774) [Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Gözün, Ö. ve Yıkmış, A. (2004). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 65-77.
- Güleç-Aslan, Y., Özbey, F., Sola-Özgüç, C., ve Cihan, H. (2014). Vaka araştırması: Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin sorunları ve ihtiyaçları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(31), 639–654. <https://dx.doi.org/10.17984/adyuebd.306775>
- Gültekin, M. ve Çubukcu, Z. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitime ilişkin görüşleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(19), 185–201.
- Gün, Ö. (2022). Talim ve Terbiye Kurulunda program geliştirme çalışmaları (1946-1973). *Takvim-i Vekayi*, 10(1), 62-88.

- Güneş, T. ve Demir, S. (2007). İlköğretim müfredatındaki hayat bilgisi derslerinin, öğrencileri fen öğrenmeye hazırlamadaki etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 169–180.
- Güzel, R. (1999). Doğrudan öğretim yönteminin öykü anlama becerisinin öğretiminde uygulanması. *Eğitim ve Bilim*, 23(111), 31-41.
- Güzel-Özmen, R. (2009). Hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve fen bilgisi öğretiminde öğrenme güçlüğü olan ve zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrenciler için şematik düzenleyicilerin oluşturulması ve sunumu. *Milli Eğitim*, 38(181), 289-301.
- Güzel-Özmen, R. ve Aykut, Ç. (2020). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi. İçinde İ. H. Diken (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma* (4. basım, ss. 480–515). Pegem Akademi.
- Güzel Özmen, R. (2018). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler. İçinde İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (18. basım, ss. 35–385). Pegem Akademi.
- Gültekin, M., Gürdoğan Bayır, Ö., ve Göz, N. L. (2013). 2004 Sosyal bilgiler öğretim programında yeni anlayışlar: 1998 öğretim programından farklılıklar açısından bir inceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(46), 24-49.
- Halisküçük, E. S. (2007). *Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere makarna pişirme becerisinin öğretiminde video modelinin etkililiği* (Yayın Numarası: 211329) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., and Pullen, P. C. (2019). *Exceptional learners: An introduction to special education* (14th ed.). Pearson.
- Hanaylı, G., Öztürk, A.A., Baysan, S., ve Akar Vural, R. (2020). Sosyal bilgilerin doğası, anlamı ve nasıl öğretildiği üzerine bir durum çalışması: Öğretmen görüşleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 210-238.
- İlk, G. (2014). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik görüşlerinin ve deneyimlerinin incelenmesi* (Yayın Numarası: 381945) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- İlk, G. ve Açıkalin, M. (2018). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik görüşlerinin ve deneyimlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(219), 57-88.
- İridağ, A. (2021). *Özel eğitim öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretimine yönelik öz-yeterlik inançları* (Yayın Numarası: 660994) [Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Johnson, A. P. (2014). *Eylem araştırması el kitabı* (Y. Uzuner & M. Anay, Çev.). Anı Yayıncılık.
- Kabapınar, Y. (2022). *Kuramdan uygulamaya sosyal bilgiler öğretimi hayat bilgisi öğretiminden tarih öğretimine* (8. basım). Pegem Akademi.
- Kanat, H. (2015). *Kaynaştırma öğrencisi olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin yaptıkları eğitim-öğretim faaliyetlerine ilişkin görüş ve önerileri* (Yayın Numarası: 429367) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

- Karabacak, K. (2021). Öğretim ilkeleri. İçinde S. Güven ve M. A. Özerbaş (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (6. basım, ss. 163–189). Pegem Akademi.
- Karaman-Özlü, Z., Uymaz-Aras, G., Özlü, İ., Ejder-Apay, S., Avşar, G., Coşar, Z., Küçükoğlu, A., ve Taşgın, A. (2022). Öğretmenlerin ilk yardım konusundaki bilgi düzeylerinin belirlenmesi. *Anatolian Journal of Health Research*, 3(3), 139–143. <https://doi.org/10.29228/anatoljhr.64990>
- Karamuklu, E. S. ve Kurnaz, A. (2022). Sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılmış öğretimsel uyarlama çalışmaları üzerine sistematik bir derleme. *Turkish Special Education Journal: International*, 4(1), 60–74.
- Kahyaoğlu, F. (2010). *Zihin engelli bireylere ikişerli ve üçerli atlayarak sayma becerisinin öğretiminde doğrudan öğretim yönteminin etkililiği* (Yayın Numarası: 263508) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kargın, T. (2007). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(1), 1–15. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000103
- Kaya, O. N. (2003). Eğitimde alternatif bir değerlendirme yolu: Kavram haritaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 265-271.
- Keskin, Y. (2012). Türkiye’de 1970’li yıllardan günümüze kadar yayınlanmış ilkök, ortaokul ve ilköğretim okulu programlarında yer alan tarih dersi konularının dönemlere göre incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 442-461.
- Keskin, Y. ve Keskin, S. C. (2013). İlkokul (ilköğretim) sosyal bilgiler programlarında milli bilinç ve barış değerinin tarihsel serüveni. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 173(173), 51-86.
- Kirk, S. A., Gallagher, J. J., and Coleman, M. R. (2015). *Educating exceptional children* (14th ed.). Cengage Learning.
- Koç, S. (2022). *Özel eğitim öğretmenlerinin program uyarlamaları* (Yayın Numarası: 755847) [Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. Ulusal Tez Merkezi.
- Koç, S., Kaçdi, R., ve Bozoğlu, C. (2024). Özel eğitim sınıflarında uygulanan programın ihmal edilen ve ekstra program bağlamında incelenmesi. *Uluslararası Dil, Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Güncel Yaklaşımlar Dergisi (CALESS)*, 6(2), 50-73.
- Kot, M., Sönmez, S., Yıkılmış, A., ve Çiftçi Tekinarslan, İ. (2015). İlkokul 4. sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi kapsamında zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencisine yönelik uygulamaları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(USBES Özel Sayısı I), 231–246.
- Koyuncu, M. (2022). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim sürecine uygun materyal ve kaynak kullanımı hakkındaki görüşleri* (Yayın Numarası: 731100) [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kurnaz, A. (2018). Özel eğitimde sosyal bilgiler öğretimi ve önemi. İçinde H. Avcıoğlu (Ed.), *Özel eğitimde fen ve sosyal bilgiler öğretimi* (ss. 133-174). Eğiten Kitap.

- Lavonen, J., Jauhiainen, J., Koponen, I. T., and Kurki-Suonio, K. (2004). Effect of a long-term inservice training program on teachers' beliefs about the role of experiments in physics education. *International Journal of Science Education*, 26(3), 309–328.
- Maione, L., and Mirenda, P. (2006). Effects of video modeling and video feedback on peer-directed social language skills of a child with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 8(2), 106-118. <https://doi.org/10.1177/10983007060080020201>
- Manning, M. L., Bullock, L. M., ve Gable, R. A. (2009). Personnel preparation in the area of emotional and behavioral disorders: A reexamination based on teacher perceptions. *Preventing School Failure*, 53(4), 219–226.
- McCoy, K. and Hermansen, E. (2007). Video modeling for individuals with autism: A review of model types and effects. *Education and Treatment of Children*, 30(4), 183–213.
- McLeskey, J., Tyler, N. C., and Flippin, S. S. (2004). The supply of and demand for special education teachers: A review of research regarding the chronic shortage of special education teachers. *The Journal of Special Education*, 38(1), 5–21.
- McNaught, C., and Lam, P. (2010). Using Wordle as a supplementary research tool. *The Qualitative Report*, 15(3), 630–643.
- Mechling, L. (2005). The effect of instructor-created video programs to teach students with disabilities: A literature review. *Journal of Special Education Technology*, 20(2), 25-36.
- Mengi, A. ve Öpengin, E. (2021). Özel eğitim hizmetlerine genel bir bakış: Van ili örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (Van Özel Sayısı)*, 855–882.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal yayın tarihi 2009)
- Mertol, H. (2014). *Türkiye’de ve ABD’de üstün zekâlı çocuklara sosyal bilgiler dersi veren öğretmenlerin görüş ve uygulamaları (HOPE projesi ve BİLSEM örneği)* (Yayın Numarası: 381627) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Mete, P. ve Yıldırım, A. (2018). Zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilere “sert-yumuşak” maddelerin öğretimi için öğretim materyallerinin seçim süreci. *Kastamonu Education Journal*, 26(5), 1527-1538. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2138>
- Metin, E. N. (2018). Özel gereksinimli çocuklar. İçinde E. N. Metin (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar* (ss. 1-14). Anı Yayıncılık.
- Meydan, A. (2014). Sosyal bilgiler öğretiminde gezi-gözlem ve doğa eğitimi. İçinde R. Turan ve H. Akdağ (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar – 1* (ss. 237-258). Pegem Akademi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1969). *Tebliğler Dergisi*, 48 (2195). <https://dhgm.meb.gov.tr/tebligler-dergisi/1969/1583-aralik-1969.pdf> (Erişim Tarihi: 01 Kasım 2023).

- Milli Eğitim Bakanlığı. (1985). *Tebliğler Dergisi*, 48 (2195). <https://dhgm.meb.gov.tr/tebligler-dergisi/1985/2195-eylul-1985.pdf> (Erişim Tarihi: 01 Kasım 2023).
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 4-5. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/05/20060531.htm> (Erişim Tarihi: 27 Ekim 2023).
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2009). *İlköğretim 1, 2 ve 3. sınıflar hayat bilgisi dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2010). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2010/06/20100622-2.htm> (Erişim Tarihi: 27 Ekim 2023).
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2012a). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/mevzuat/Ozel_Egitim_Hizmetleri_Yonet_meligi_son.pdf (Erişim Tarihi: 27 Ekim 2023).
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2012b). *Hafif düzey zihinsel engelliler toplumsal uyum becerileri dersi programı*. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_11/05051141_egitim_uygula_ma_toplumsal_uyum.pdf (Erişim tarihi: 13 Kasım 2024).
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018a). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm> (Erişim tarihi: 27 Ekim 2023).
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018b). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20B%C4%B0LG%C4%B0LER%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf> (Erişim Tarihi: 05 Kasım 2023).
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018c). *Orta-ağır zihinsel engeli ve otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler için Hayat Bilgisi dersi öğretim programı: 1. kademe (1, 2, 3 ve 4.sınıf)*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_10/10111939_kademe_1.rar (Erişim tarihi: 11 Kasım 2024).
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2021a). *Zihinsel yetersizliği olan bireyler için destek eğitim programı*. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_05/21132431_Zihinsel.pdf (Erişim tarihi: 13 Kasım 2024).
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2021b). *Otizm spektrum bozukluğu olan bireyler için destek eğitim programı*. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_05/21130120_Otizm.pdf (Erişim tarihi: 13 Kasım 2024).

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2021c). *Görme yetersizliği olan bireyler için destek eğitim programı*. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_05/21130034_Gorme.pdf (Erişim tarihi: 13 Kasım 2024).
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2022). *Özel eğitim meslek okulu sosyal hayat dersi öğretim programı (Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği/otizmi olan öğrenciler için)*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_09/22100947_ozel_eYitim_meslek_okulu_oYretim_programlarY.rar (Erişim tarihi: 12 Kasım 2024).
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2023). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2023428142532575-2023_sosyal_bilgiler.pdf (Erişim Tarihi: 05 Kasım 2023).
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). *Özel eğitim meslek okulu sosyal hayat dersi öğretim programı (Görmeyen/az gören öğrenciler için)*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/03041638_gormeengelliler_egitimprogrami.pdf (Erişim Tarihi: 12 Kasım 2024).
- Mitchell, D. (2008). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. Routledge.
- Morse, T. E. and Schuster, J. W. (2004). Simultaneous prompting: A review of the literature. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 39(2), 153-168.
- National Council for the Social Studies. (1994). *Expectations of excellence: Curriculum standards for social studies* (Bulletin No. 89). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED378131.pdf> (Erişim Tarihi: 29 Ekim 2024).
- Novak, J. D. and Gowin, R. (1984). *Learning how to learn*. Cambridge University Press.
- Ocak, G. (2020). Yöntem ve teknikler. İçinde G. Ocak (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (ss. 265-378). Pegem Akademi.
- Ocak, G. ve Kocaman, B. (2021). 2018 yılı 5. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *International Journal of Field Education*, 7(2), 1–24.
- Odluyurt, S. ve Şentürk, M. (2018). Gelişimsel yetersizliği olan bireylerde eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemiyle Türkiye’de yapılan çalışmaların incelenmesi. *İlköğretim Online*, 17(3), 1417-1443.
- Omak, S., Alpdoğan, Y., ve Sazak, E. (2022). Sınıfında OSB’li Öğrenci Bulunan Özel Eğitim Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 152-171. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.1030716>
- Öğülmüş, K. (2014). *Alan mezunu ve alan dışı lisans programlarından mezun özel eğitim öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinin değerlendirilmesi* (Yayın Numarası: 372165) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

- Ökcün-Akçamuş, M. Ç. (2018). Zihin yetersizliği: Eğitim ve öğretim süreci. İçinde İ. H. Diken ve H. Bakkaloğlu (Ed.), *Zihin yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu* içinde (ss. 95-107). Pegem Akademi.
- Özak, H., Vural, M., ve Avcıoğlu, H. (2008). Rehberlik Araştırma Merkezi müdürlerinin gönderme, tanılama, yerleştirme, izleme ve değerlendirmeye ilişkin görüş ve önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 189–206.
- Özdoğan, M. (2021). Uzaktan eğitimde öğrencilerin derse katılmama nedenleri ve derse katılımı sağlamaya yönelik öğretmenlerin kullandıkları stratejiler. *Instructional Technology and Lifelong Learning*, 2(2), 209–233. <https://doi.org/10.52911/ital.933642>
- Öztürk, C., Coşkun-Keskin, S. ve Otluoğlu, R. (2014). *Sosyal bilgiler öğretiminde edebî ürünler ve yazılı materyaller*. (6. basım). Pegem Akademi.
- Öztürk, C. ve Kafadar, T. (2020). 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 112-126.
- Öztürk, D. ve Akdal, D. (2022). Sınıflarında özel gereksinimli öğrencileri olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretimine ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (61), 453-484.
- Öztürk, H., Ballıoğlu, G., ve Şen, G. (2014). Öğretmen adaylarının özel eğitimde kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1).
- Özyurt-Eylen, B. (2019). Gelişim konularına genel bakış. İçinde A. Kaya (Ed.), *Eğitim psikolojisi* (ss. 1-30). Pegem Akademi.
- Özyürek, M. (2008). Nitelikli öğretmen yetiştirmede sorunlar ve çözümler: Özel eğitim örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 189–226.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Pegem Akademi.
- Ravindran, V. (2019). Data analysis in qualitative research. *Indian Journal of Continuing Nursing Education*, 20(1), 40-45.
- Razlıklı, E. (2024). *Uygulamalı eğitim sonrası öğretmenlerin ilk yardım konusunda bilgi düzeylerinin belirlenmesi* (Yayın Numarası: 889795) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Rumeli Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Rose, S. A. and Fernlund, P. M. (1997). Using technology for powerful social studies learning. *Social Education*, 61(3), 160-66.
- Rupley, W. H., Blair, T. R., and Nichols, W. D. (2009). Effective reading instruction for struggling readers: The role of direct/explicit teaching. *Reading & Writing Quarterly*, 25(2–3), 125–138.
- Safran, M. (2015). Sosyal bilgiler öğretimine bakış. İçinde B. Tay ve A. Öcal (Ed.), *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi* (ss. 2-16). Pegem Akademi.
- Sarı, H. ve Gürbüz, A. (2021). Özel eğitim meslek okulları öğretim programlarının uygulanması sırasında karşılaşılan güçlüklerin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Turkish Special Education Journal: International*, 3(2), 77–98.

- Sarılarhamamı, H. (2020). *Özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde sosyal bilgiler dersinin yeri ve önemi* (Yayın Numarası: 628583) [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Sarıtaş, E. (2019). Öğretim yöntemleri. İçinde A. S. Saracaloğlu ve A. Küçükoğlu (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (ss. 218-243). Pegem Akademi.
- Saxe, G. B., Gearhart, M., and Nasir, N. S. (2001). Enhancing students' understanding of mathematics: A study of three contrasting approaches to professional support. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 4(1), 55–79.
- Saylık, A. ve Saylık, N. (2021). Sınıf yönetiminde mizah ölçeğinin geliştirilmesi, güvenilirliği ve geçerliği. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4568–4597. <https://doi.org/10.26466/opus.879699>
- Sazak, E. (2018). Sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan öğretim yöntemleri. İçinde H. Avcıoğlu (Ed.), *Özel eğitimde fen ve sosyal bilgiler öğretimi* (ss. 179-223). Eğiten Kitap.
- Sazak-Pınar, E. ve Merdan, F. (2016). Grafik düzenleyicilerin otizmli öğrencilere fen bilgisi kavramlarının öğretimindeki etkililiği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(1), 111–131.
- Schoen, S. (2007). Action research: A development model of professional socialization. *The Clearing House*, 80(5), 211-216.
- Semenderoğlu, A. ve Gülersoy, A. E., (2005). Eski ve yeni 4-5. sınıf sosyal bilgiler öğretim programlarının değerlendirilmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18), 141-152.
- Seyhan, A. (2023). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencilere tarihsel empati becerisi kazandırma deneyimlerine ilişkin bir araştırma. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(4), 1087–1104. <https://doi.org/10.47525/ulasbid.1386312>
- Sivrikaya, T. ve Yıkılmış, A. (2016). Özel eğitim sınıflarında görev yapan özel eğitim mezunu olan ve olmayan öğretmenlerin öğretim süreciyle ilgili gereksinimleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1984–2001.
- Sola-Özgüç, C. (2015). *Zihin yetersizliği olan ortaokul öğrencilerinin bulunduğu bir sınıfta öğretim etkinliklerinin teknoloji desteği ile geliştirilmesi: Bir eylem araştırması* (Yayın Numarası: 407807) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Sönmez, V. (2010). *Sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. (6. basım). Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2016). *Hayat bilgisi öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. (7. basım). Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2020). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı* (19. basım). Anı Yayıncılık.
- Şaşmaz-Ören, F. (2016). Fen bilimleri öğretimi. İçinde Ş. S. Anagün ve N. Duban (Ed.), *Fen bilimlerinde alternatif ölçme-değerlendirme* (ss. 277-327). Anı Yayıncılık.

- Şen, S. G., Türker, Ç., ve Yıkılmış, A. (2019). Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrenciler için yaptıkları öğretimsel değerlendirmeye yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Route Education and Social Science Journal*, 6(8), 164–182.
- Taktat-Ateş, Y. (2019). *Özel eğitim öğretmenlerinin fen bilimlerine yönelik öz-yeterlik inançları* (Yayın Numarası: 535400) [Yüksek lisans tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Tay, B. (2018). Sosyal bilgiler öğretiminin dünü bugünü ve yarını. İçinde R. Turan ve K. Ulusoy (Eds.), *Sosyal bilgilerin temelleri* (ss. 2-17). Pegem Akademi.
- Tekin. E. (1999). Yanlıssız öğretim yöntemleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 87-102.
- Tekin-İftar, E. ve Kırcaali-İftar, G. (2020). *Özel eğitimde yanlıssız öğretim yöntemleri*. (7. basım). Vize Akademik.
- Tekintangaç, Y. (2015). *Özel eğitim sınıfında çalışan öğretmenlerin sosyal bilgiler öğretim programına ilişkin görüşleri (Ağrı ili örneği)* (Yayın Numarası: 418176) [Yüksek lisans tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Topçu, E. ve Katılmış, A. (2013). Yarı zamanlı kaynaştırma eğitimi alan ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik düşünceleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(3), 48-81.
- Turan, R. (2016). Milli Tarih'ten Sosyal Bilgiler'e Türkiye'de ilköğretim düzeyinde tarih öğretimi. *The Journal of Academic Social Science Studies (JASSS)*, 49, 257-278.
- Turan, S. (2019). 2018 Sosyal bilgiler öğretim programının disiplinlerarası yapısının incelenmesi. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 2(2), 166-190.
- Turhan, C. (2022). Sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan özel öğretim yöntemleri. İçinde M. Sönmez Kartal ve Ö. Toper Korkmaz (Ed.), *Özel eğitimde fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* (ss. 178-198). Pegem Akademi.
- Türk Dil Kurumu. (t.y.). *Türkçe sözlük*. TDK Yayınları.
- Türker-Yıldırım, Ç., Gerek-Şenol, A., ve Yıkılmış, A. (2023). Özel eğitim öğretmenlerinin akademik beceri öğretiminde materyal kullanımına yönelik deneyimlerinin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(4), 2213–2233. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1329279>
- Uçar, M. E. (2019). Öğrenme psikolojisi ile ilgili temel kavramlar. İçinde Ş. Işık (Ed.), *Eğitim psikolojisi* (ss. 299-321). Pegem Akademi.
- Ulubey, Ö. (2021). 1926'dan 2018'e ilköğretim vatandaşlık, demokrasi ve insan hakları eğitimi programlarındaki değişim ve dönüşümler. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 11(1), 401-446.
- Ulusoy, A. ve Taşer, S. (2024). Sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (72), 571–601. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.1495720>
- Ünal, Ç. ve Çelikkaya, T. (2011). İlköğretim I. kademe sosyal bilgiler dersi coğrafya konularının öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler ile bunların uygulanma sıklığı. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 9(11), 151-166.

- Ünal, F. ve Er, H. (2015). Özel yetenekli öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 165-182.
- Üstünol, N., Utkugün, C. ve Gazel, A. A. (2022). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için yapılan öğretimsel uyarlamalara yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(2), 68-85.
- Topbaş, S. G. (2023). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencileriyle yürüttükleri derslere yönelik deneyimlerinin incelenmesi* (Yayın Numarası: 835123) [Yüksek Lisans Tezi, Trabzon Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Vayıç, Ş. (2008). *Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere hayat bilgisi öğretiminde doğrudan öğretim yöntemi ve şematik düzenleyiciyle öğretimin karşılaştırılması* (Yayın Numarası: 218917) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Westling, D. L., and Whitten, T. M. (1996). Rural special education teachers' plans to continue or leave their teaching position. *Exceptional Children*, 62(4), 319–335. <https://doi.org/10.1177/001440299606200404>
- Yalçın, A. (2023). İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programlarına ait kazanımların karşılaştırmalı incelenmesi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 7(2), 66-82.
- Yalçın, G. ve Tuncer, T. (2021). Görme yetersizliği olan öğrencilerin tamamlayıcı akademik becerileri gerçekleştirme düzeyleri ve tercihlerine yönelik görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(3), 1651–1686.
- Yaylacı, Z. (2016). *Sosyal bilgiler dersinde, zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilere yön bulma becerisinin kazandırılması* (Yayın Numarası: 450149) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Yaylacı, Z. ve Aksoy, B. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlilikleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2016(6), 19-40.
- Yazıcılar-Nalbantoğlu, Ü. (2021). *Öğretim programını sınıfa uyarlama becerilerine yönelik bir mesleki gelişim programının öğretmenlere katkılarının incelenmesi* (Yayın Numarası: 695410) [Doktora tezi, Ege Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (12. basım). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, E. ve Özmen, K. (2022). Özel eğitim öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde güncel olay kullanımına ilişkin görüşleri. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 5(1), 51–69.
- Yıldırım, F. (2013). *Elazığ bilim ve sanat merkezi öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ve motivasyon düzeylerine ilişkin görüşleri* (Yayın Numarası: 349365) [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldırım, S. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlilikleri: Samsun ili örneği* (Yayın Numarası: 584757) [Yüksek lisans tezi, 19 Mayıs Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

- Yıldırım, Y. ve Çalışkan, A. (2024). 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının 2005, 2015 ve 2018 Programlarıyla Karşılaştırılmalı Analizi. *Uluslararası Batı Karadeniz Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi*, 8(1), 108-142. <https://doi.org/10.46452/baksoder.1485390>
- Yılmaz-Yenioğlu, B. ve Yenioğlu, S. (2020). Özel eğitim öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(69), 1162–1171. <https://doi.org/10.17719/jisr.2020.4021>



EKLER

EK-1. Etik Kurul Belgesi Beyannamesi

Evrak Kayıt Tarihi: 13.02.2024	Protokol No: 696565	Tarih: 26.02.2024
--------------------------------	---------------------	-------------------



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Yüksek Lisans Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Özel Eğitim Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretimine Yönelik Görüş ve Deneyimleri
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Doç. Dr. Funda AKSOY
TEZ YAZARI:	Gözde Merve SERPEN
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

EK-2. Araştırma İzni

Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 05.04.2024-720690



T.C.
KOCAELİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-99332089-605.01-100107255

03/04/2024

Konu : Araştırma İzni
(Gözde Merve SERPEN)

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Anadolu Üniversitesinin 26/03/2024 tarih ve E-63784619-929-716147 sayılı yazısı.

Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Gözde Merve SERPEN'in "*Özel Eğitim Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretimine Yönelik Görüş ve Deneyimleri*" konulu çalışmasını İlimiz Temel Eğitim Kurumlarında uygulama talebi, Üniversitenin ilgi yazıları ile bildirilmektedir.

Adı geçenin söz konusu çalışmasına esas olmak üzere, ekte sunulan çalışmayı İlimiz Temel Eğitim Kurumlarında uygulama talebi komisyonumuzca uygun görülmüş olup, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa ve yürürlükteki diğer tüm düzenlemelerde belirtilen hüküm, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimleri ilgili okul, ilçe millî eğitim müdürlükleri tarafından gerçekleştirilmek üzere, gönüllülük esasına göre, anket çalışmasının İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri ve Okul Müdürlüklerinin denetimi, gözetimi ve sorumluluğunda yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Millî Eğitim Müdürü

OLUR

Vali a.
Vali Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres :

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meh-ehvs>

Telefon No :

Bilgi için:

E-Posta:

Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşlemcisi

Kep Adresi :

İnternet Adresi:

Faks:

EK-3. Görüşme Sorularına İlişkin Uzman Görüşü Formu

Değerli Hocam,

“Özel Eğitim Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretimine Yönelik Görüş ve Deneyimleri” başlıklı bu çalışma, özel eğitim alan öğretmenlerinin gözünden sosyal bilgiler öğretimi sürecinde öğretmenlerin kullandıkları yöntem ve teknikler, karşılaştıkları zorluklar ve öğretmen ihtiyaçlarının belirlenmesine hizmet edecektir. Çalışma Anadolu Üniversitesi Zihin Engelliler Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Gözde Merve Serpen tarafından Doç. Dr. Funda Aksoy’un rehberliğinde yürütülecektir.

Özel eğitim öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi öğretimine yönelik görüş ve deneyimlerinin belirlenmesi amacıyla yapılacak araştırmada, nitel veri toplama yöntemlerinden fenomenoloji (olgu bilim) deseni kullanılacaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Özel eğitim öğretmenlerinin MEB ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar sosyal bilgiler dersi öğretim programına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Özel eğitim öğretmenlerinin özel eğitim sınıflarında sosyal bilgiler dersinde en çok kullandıkları/tercih ettikleri yöntemlere/tekniklere ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Özel eğitim öğretmenlerinin özel eğitim sınıflarında sosyal bilgiler dersinde yöntemleri/teknikleri seçerken dikkat edilen konulara ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Özel eğitim öğretmenlerinin özel eğitim sınıflarında sosyal bilgiler dersinde en çok kullandıkları/tercih ettikleri materyalleri seçerken dikkat edilen konulara ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Özel eğitim öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinin öğretimine ilişkin lisans eğitiminde özel eğitim öğretmenliği yetiştirme sürecine ilişkin önerileri nelerdir?

Sizden ricamız araştırma doğrultusunda özel eğitim öğretmenlerine sorulmak üzere hazırlanmış olan görüşme sorularının kapsamını ve niteliğini değerlendirmenizdir. Bu bağlamda görüşme sorularına ilişkin sunacağınız değerli görüş ve önerileriniz hem

görüşme sorularının şekillenmesine hem de geçerli veriler toplanmasına hizmet edecektir. Aşağıda, mevcut sorularımız ve her bir sorunun amacımıza ne derece hizmet ettiğini değerlendirebileceğiniz bir form bulunmaktadır. Lütfen soruları okuduktan sonra her bir sorunun araştırma amacına uygunluğuna ilişkin düşüncelerinizi ilgili sütunlara işaretleyiniz. Değerlendirme işlemi gerçekleştirirken görüş ve önerilerinizi “Görüş ve Öneriler” kutucuğuna yazabileceğiniz gibi doğrudan soru kökü üzerinde de yapabilirsiniz. Ek olarak, görüşmeye eklenmesini uygun gördüğünüz ya da çıkarılması gerektiğini düşündüğünüz sorular hakkındaki önerilerinizi de soruların altına ekleyebilirsiniz. Desteğiniz, katkınız ve zaman ayırdığınız için çok teşekkür ederiz. Saygılarımızla...



EK-4. Gönüllü Katılım Formu

“Özel Eğitim Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretimine Yönelik Görüş ve Deneyimleri” başlıklı bu araştırma çalışması, özel eğitim öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi öğretimine yönelik görüş ve deneyimlerinin belirlenmesi amacını taşımaktadır. Çalışma Anadolu Üniversitesi Zihin Engelliler Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Gözde Merve Serpen tarafından Doç. Dr. Funda Aksoy’un rehberliğinde yürütülecektir.

Araştırma verileri ses kaydı alınarak yapılacak görüşmeler, araştırmacı günlükleri ve katılımcı bilgi formları aracılığıyla toplanacaktır. Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır. İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır. Araştırmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır. Araştırmaya gönüllü olarak katılan tüm katılımcıların isimleri ve kimlik bilgileri gizli tutulacaktır. Çalışmada tüm katılımcılara gerçek isimlerini çağrıştırmayacak kodlar verilecektir. Sizden toplanan veriler kodlanarak korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.

Veri toplama sürecinde/süreçlerinde araştırma amacını aşan bir şekilde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız süresince herhangi bir nedenle rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zaman ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda, sizden toplanan veriler ve ses kayıtları çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir. Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim.

Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Zihin Engelliler Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı’ndan Gözde Merve Serpen’e yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı

Adı-Soyadı : Gözde Merve Serpen

Adres :

Cep Tel :

E-posta :

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabilceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

Katılımcı

Adı-Soyadı :

Tarih :

İmza :

EK-5. Katılımcı Bilgi Formu

Doğum tarihiniz:

Cinsiyetiniz: K () E ()

Mezun olduğunuz okul ve program:

Mesleki deneyiminiz:

Çalıştığınız yetersizlik türleri:

Sosyal bilgiler öğretimi ile ilgili aldığınız dersler:



EK-6. Görüşme Soruları

1. Sosyal bilgiler dersini nasıl tanımlarsınız?
2. Sosyal bilgiler dersini nasıl öğretiyorsunuz?

Sonda: Size göre öğrencileriniz en kolay nasıl öğreniyorlar?

Sonda: Sosyal bilgiler konularını, öğrencilerinize öğretirken sizi zorlayan durumlar nelerdir? Bunlarla nasıl başa çıkıyorsunuz?

Sonda: Bu süreçte özellikle nerelerde destek gereksinime ihtiyaç duyuyorsunuz?

3. Öğrencilerinizin hazırbulunuşluğunu artırmak için yaptığınız uygulamalar nelerdir? Yaptığınız uygulamalara örnek verebilir misiniz?
4. Öğrencilerinizin derse katılımlarını, sınıf içerisindeki etkileşimlerini arttırmak için neler yapıyorsunuz? Örnek verir misiniz?
5. Sosyal bilgiler dersinin öğretiminde en çok hangi yöntemleri/teknikleri kullanıyorsunuz?

Sonda: Neden bu yöntemi/tekniki kullanıyorsunuz bir örnekle anlatabilir misiniz?

Sonda: Diğer yöntem ya da teknikleri hangi nedenlerle kullanmayı tercih etmiyorsunuz? Ne gibi zorluklar yaşıyorsunuz? Bir örnekle açıklayabilir misiniz?

6. Sosyal Bilgiler dersinde ne tür materyaller kullanıyorsunuz?

Sonda: Neden bu materyalleri tercih ediyorsunuz?

Sonda: Sosyal bilgiler dersi için daha önce yaptığınız materyal uyarlaması varsa örnek verebilir misiniz?

Sonda: Daha önce yaptığınız sosyal bilgiler derslerini ve kullandığınız materyalleri düşündüğünüzde ne türlü farklı materyaller sizi destekler ya da ne tür materyaller kullanmak istersiniz?

7. Sınıfınızda uyguladığınız sosyal bilgiler dersi öğretim programına ilişkin neler düşünüyorsunuz?

Sonda: Programdaki tüm kazanımlara yer verebiliyor musunuz?

Sonda: Deneyimlerinizde dayanarak programın nasıl iyileştirilebileceğini, neye ihtiyacı olduğunu düşünüyorsunuz?

8. Sosyal bilgiler öğretimini her öğrenciniz için aynı şekilde mi yapıyorsunuz?

Sonda: Öğrencilerinizin yetersizlik türlerini göz önünde bulundurarak yaptığınız uyarlamalar varsa örnek verebilir misiniz?

9. Lisans eğitiminiz sosyal bilgiler öğretimine ilişkin meslek yaşamınıza nasıl katkı sağladı?

Sonda: Lisans eğitiminde aldıklarınız yeterli değilse nasıl olmasını isterdiniz?

Sonda: Öğretmenlik deneyiminizi düşündüğünüzde bununla ilgili ne tür dersler verilebilir? Derslerin içeriği nasıl olmalıdır?

10. Hizmet içi eğitim aldınız mı?

Sonda: Ne tür hizmet içi eğitimler aldınız? Öğrendiğiniz eğitimleri sınıfta kullanabiliyor musunuz?

Sonda: Bu eğitimler dışında neler yapılabilir?

11. Sosyal bilgiler dersi  ğretimi yapan bir özel eğitim  ğretmeni olarak kendi yeterliliklerinizi nasıl değerlendirirsiniz?

Sonda: Kendinizi mesleki olarak geliştirmek için neler yapıyorsunuz?

12. Eklemek istediğiniz başka bir şey var mı?

EK-7a. Araştırmacı Günlüğü rnekleri

AG: 01.04.2024

Yer: Araştırmacının Evi

Saat: 22.40

Konu: Pilot Görüşme Sürecine Yönelik Yöntemsel ve Etik Hazırlıklar

Etik kurul onayını aldıktan sonra bugün Eskişehir’e geldim ve danışmanımla tekrar görüşme gerçekleştirdik. Bu görüşmemizde daha ileri bir aşamaya, pilot grşmemin nasıl gerçekleştirileceği üzerine odaklandık.

Danışmanım pilot görüşmede yer alacak katılımcının da daha önce belirlediğimiz ölçütlere bağlı kriterlere sahip olması gerektiğinden bahsetti ve yapılacak görüşme öncesi soruları tekrar gözden geçirerek gerektiğinde derinleştirmemi söyledi. Bu süreçte kullanacağım desen itibariyle öğretmenlerin deneyimlerini anlatabilmeleri için görüşme sürecini nasıl yapılandırabileceğim üzerinde durduk. Özellikle görüşme sürecinde tıkanmalar olursa ya da katılımcı yüzeysel cevaplar verirse ne gibi önlemler alabileceğimden bahsettik. Danışmanım süre yönetimi, iletişim şekli, ortam koşulları gibi değişkenleri de görüşmede göz önünde bulundurmam gerektiğini hatırlattı.

Bu görüşmemizde ayrıca daha önce yaptığımız araştırma izin sürecine değindik. İlçe Millî EĞitim MdrlĞne daha önce yaptığımız başvuru henüz sonuçlanmamış olsa da sürecin hızlı ilerlemesi saha planlaması açısından nm açmıştı. Bugünkü görüşme pilot görüşmenin, görüşme sürecini yürütme becerilerimi değerlendirebileceğim bir fırsat olacağını gösterdi. Ayrıca süreçte yaşayabileceğim gkler için alternatifler oluşturmanın önemini kavradım.

EK-7b. Araştırmacı Gnlġ rnekleri

AG: 24.05.2024

Yer: Katılımcının alıřtıġı Okul

Saat: 13.30

Konu: Katılımcı Görüş ve Deneyimleri

Bugün, ... Ortaokulu'nda görev yapan K7 ile görüşme gerçekleştirdim. Görüşme süreci akışı bozmayacak şekilde sakin ve dış etkenlerden uzak bir ortamda gerçekleşti. K7, sosyal bilgiler dersini ġrencilerin topluma uyum saġlamaları ve sosyal beceriler kazanmaları açısından gerekli bir ders olarak ifade ederken özel gereksinimli ġrencilerin yaş itibariyle olsa bile bilişsel olarak soyut düşünme düzeyine geçememiş olması sebebiyle derste yer alan somut kavramların somutlaştırılması gerektiġini de belirtti. Bu baġlamda K7'nin kullandığı ġretim yöntem ve tekniklerinin kavramların somutlaştırılması açısından sosyal öyküler, drama, akran etkileşimi gibi yöntem ve teknikler olduġunu düşündüm.

Materyal kullanımı açısından da sosyal bilgiler dersine özgü materyal eksikliġi olduġundan bahseden K7, ders kitaplarının yeterli olmadığı gerekçesiyle etkileşimli materyallere gereksinim duyulduġunu ifade etti. Özellikle sosyal bilgiler dersinde kullandığını ifade ettiġi "takvim arkı" her ne kadar matematik ġretiminde gün, hafta, ay, yıl konularını içeren "lme" ġrenme alanına ait olsa da ġretmenin derse ait kavramları sosyal bilgiler dersi ile baġlantılı olarak dřndġn ve bu amaçla dersi somutlaştırmaya çalıştığını düşündüm.

Görüşme başlamadan önce teneffüste bazı genel eġitim ġrencilerinin özel eġitim sınıfının bulunduġu kata gelerek özel gereksinimli ġrencilerle oyun oynadıklarını ve sosyal etkileşime girdiklerini gözlemledim. Özel eġitim sınıfının -2. katta yer alması aslında kapsayıcılıġa tezat bir yapı oluşursa da K7, kendi ġrencilerini genel eġitim ġrencileri ile etkileşime sokabilmek için diġer ġretmenlerden destek istediġini ifade etmişti. Bununla baġlantılı

olarak öğretmenin sosyal bilgilerle bağdaştırdığı ve sosyal etkileşime verdiği önemi gerçekleştirmek için çabaladığını söyleyebilirim.

Ayrıca K7'nin  ğretim programında yer alan kazanımları, öğrencilerin bireysel düzeylerine göre seçici biçimde kullanması  ğretim programını uyarlamaya çalıştığını gösterse de bir noktada  ğretim programının ihmal edildiğini de düşündürdü. Lisans düzeyinde aldığı sosyal bilgiler dersine yönelik eğitimi içerik ve saat açısından yetersiz olarak ifade eden K7, dersi veren  ğretim üyesinin yöntem ve yaklaşımlarının bıraktığı olumlu izler açısından dersi iki yönlü değerlendirdi. Lisans eğitimi ile sınırlı kalmayıp kendini geliştirmek için hizmet içi eğitim almış, alanyazın takip etmiş biri olarak K7 genel itibariyle kendini geliştirmeye açık ve  ğrenci ihtiyaçlarına duyarlı bir  ğretmen izlenimi yarattı.

EK-7c. Araştırmacı Günlüğü rnekleri

AG: 27.01.2025

Yer: Araştırmacının Evi

Saat: 16.52

Konu: İnanđırıcılık alışmaları

Bugün, yüksek lisans tezim kapsamında yürüttüğüm nitel veri toplama sürecine dair önemli bir adım attım. Katılımcılarla gerçekleştirdiğim görüşmelerin ses kayıtlarını dinleyerek elde ettiğim transkriptleri tamamladıktan sonra bu verilerin doğruluğunu ve güvenirliğini sağlama amacıyla üç görüşmeye ait (K1, K4, K7) ses kayıtlarını ve transkriplerini özel eğitim alanında doktora aşamasında olan bir uzmana e-posta ile gönderdim.

Hazırladığım bu e-postada, transkriptlerde yer alan ifadelerin ses kayıtlarıyla ne derece örtüştüğünü, olası eksikliklerin ya da anlam kaymalarının bulunup bulunmadığını ve genel anlam bütünlüğünün korunup korunmadığını değerlendirmesi yönünde kendisinden dönüt rica ettim. Bu talebin amacı, araştırmamın bilimsel standartlara uygun biçimde ilerlediğinden emin olmak ve inandırıcılığını artırmaktı. Ekte, her görüşmeye ait hem ses kayıtlarını hem de ilgili transkriptleri dosya olarak ekledim. Bu adımın ardından alacağım dönütlere göre varsa düzeltmeleri yapacak ve nihai transkriptleri analiz süreci için hazır hale getireceğim. Bu sayede hem şeffaflık ve güvenirlik ilkesine dayalı bir yol izlemiş olacağım.

ÖZ GEÇMİŞ

Adı-Soyadı : Gözde Merve SERPEN

Yabancı Dil : İngilizce

Doğum Yeri / Yılı :

Eğitim Bilgileri:

2022, Maltepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Öğretmenliği

2010, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tarih Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı

2009, Uludağ Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü

Mesleki Deneyimi:

2025- MEB, Kocaeli/Körfez Hereke Özel Eğitim Uygulama Okulu, II. Kademe, Özel Eğitim Öğretmeni

2011-2017 MEB'e bağlı özel öğretim kurumlarında Tarih/Sosyal Bilgiler Öğretmeni