T.C.
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

HAFİF DÜZEYDE ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLERE HAK VE SORUMLULUK KAVRAMLARININ ÖĞRETİMİNDE DOĞRUDAN ÖĞRETİM YÖNTEMİNİN ETKİLİLİĞİ

İDRİS KINASAKAL

DOKTORA TEZİ

PROF. DR. SELAHATTİN KAYMAKCI

TEMMUZ - 2023
KASTAMONU

TAAHHÜTNAME

Bu tezin tasarımı, hazırlanması, yürütülmesi, araştırmalarının yapılması ve bulgularının analizlerinde bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu; ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını, bilimsel etiğe uygun olarak kaynak gösterildiğini bildirir ve taahhüt ederim.

İdris KINASAKAL

ÖZET

DOKTORA TEZİ

HAFİF DÜZEYDE ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLERE HAK VE SORUMLULUK KAVRAMLARININ ÖĞRETİMİNDE DOĞRUDAN ÖĞRETİM YÖNTEMİNİN ETKİLİLİĞİ

İDRİS KINASAKAL

KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI
DANIŞMAN:PROF. DR. SELAHATTİN KAYMAKCI

Devletlerin önemli görevlerinden biri vatandaşlarının doğumlarından ölümlerine kadar geçen süreçte yasalar önünde eşit haklara sahip olmalarını sağlamaktır. Bu durum eğitim-öğretim kurumlarına herhangi bir bireysel farklılık gözetmeksizin ve yasalara uygun olarak bireylere eşit eğitim sunma görevini yüklemektedir. Dolayısıyla okullar normal öğrencilere verilen eğitimin niteliği kadar özel eğitime gereksinimi olan öğrencilere verilen eğitimin niteliğinden de sorumludurlar. MEB tarafından yayımlanan eğitim-öğretime ilişkin istatistikler incelendiğinde özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler içerisinde en büyük oranı hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin oluşturduğu dikkati çekmektedir. Öte yandan hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilere temel yaşam becerilerinin yanı sıra hak ve sorumluluklarının öğretilmesi de önemli bir konudur. Temel eğitimde hak ve sorumluluklara ilişkin farkındalığın kazandırılması için ise sosyal bilgiler dersine önemli görevler düşmektedir. Bu araştırmanın amacı, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilere hak ve sorumluluk kavramlarının öğretiminde doğrudan öğretim yönteminin etkililiğini incelemektir.

Nicel metodoloji kapsamında tek denekli araştırma yöntemlerinden katılımcılar arası çoklu yoklama modelinin kullanıldığı araştırma 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Karabük'te bir devlet okuluna devam eden, hafif düzeyde zihinsel yetersizlik tanısı almış, ortaokul 5 ve 6. sınıflarda öğrenim gören toplam 3 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Deneysel işlem sürecinde öğrencilere 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan, hak ve sorumluluk kavramlarını içeren toplam 10 kazanım için 27 etkinlik uygulanmıştır. Doğrudan öğretim yöntemi ile düzenlenen öğretim oturumları ise haftada 4 gün olmak üzere toplam 144 iş günü sürmüştür. Bir gün içerisinde en az 2, en fazla 3 öğretim oturumu gerçekleştirilmiş ve her oturumun ardından bir yoklama verisi alınmıştır. Öğrencilerden yoklama oturumları esnasında üst üste kararlı veri elde edildikten sonra araştırma sonlandırılmış, izleme ve genelleme oturumlarına geçilmiştir. Araştırmaya ilişkin verilerin toplanmasında ön koşul becerileri belirleme formu, ölçüt bağımlı ölçü aracı, pekiştireç belirleme, veri kayıt ve sosyal geçerlik formlarından yararlanılmıştır. Toplanan verilerin analizinde betimsel istatistikten yararlanılmış, grafiksel analiz tekniklerinden çizgisel grafik kullanılarak veriler niceliksel olarak yorumlanmıştır.

Araştırma sonucunda hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilere hak ve sorumluluk kavramlarının öğretiminde doğrudan öğretim yönteminin etkili olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda doğrudan öğretim yöntemiyle uygulanan etkinliklerin 3 öğrencinin de hak ve sorumluluk kavramlarını kazanmalarını sağladığını, bireylerde kalıcılığını öğretim tamamlandıktan 1, 2 ve 4 hafta sonra da koruyabildiğini ve farklı kişilere genelleyebildiklerini göstermiştir. Ayrıca öğrencilerin ve velilerinin uygulama sürecine ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu ortaya çıkmıştır.

ANAHTAR KELİMELER:Özel eğitim, hafif düzeyde zihinsel yetersizlik, doğrudan öğretim, hak ve sorumluluk, kavram öğretimi

Temmuz 2023, 608 Sayfa

ABSTRACT

PH.D THESIS

THE EFFECTIVENESS OF DIRECT INSTRUCTION METHOD IN TEACHING OF RIGHTS AND RESPONSIBILITIES CONCEPTS TO MILD LEVEL MENTAL DEFICIENCY STUDENTS

İDRİS KINASAKAL

KASTAMONU UNIVERSITY INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCE
DEPARTMENT OF SOCIAL SCIENCES AND TURKISH EDUCATION
SOCIAL STUDIES EDUCATION
SUPERVISOR:PROF. DR. SELAHATTİN KAYMAKCI

One of the important tasks of states is to ensure that their citizens have equal rights under the law throughout the process from birth to death. This situation imposes the responsibility on educational institutions to provide equal education to individuals without any individual differences and in compliance with the laws. Therefore, schools are responsible not only for the quality of education provided to regular students but also for the quality of education provided to students with special educational needs. When the statistics related to education published by the Ministry of National Education (MONE) are examined, it is noteworthy that students with mild intellectual disabilities constitute the largest proportion among students with special educational needs. On the other hand, teaching basic life skills, as well as rights and responsibilities, to students with mild intellectual disabilities is also an important issue. In order to instill awareness of rights and responsibilities in basic education, social studies courses have important roles. The purpose of this study is to examine the effectiveness of direct instruction method in teaching of rights and responsibilities concepts to mild level mental deficiency students.

Within the scope of the quantitative methodology, the research was conducted with a total of 3 students who were diagnosed with mild level mental deficiencies and attending 5th and 6th grades of a state school in Karabük during the 2022-2023 academic year, using the single-subject research method with the inter-participant multiple-probe design. During the experimental procedure, a total of 27 activities were implemented for 10 competencies including the concepts of rights and responsibilities, which are included in the 2018 Social Studies Curricula. The instructional sessions conducted with the direct instruction method lasted for a total of 144 working days, with 4 sessions per week. At least 2 and at most 3 instructional sessions were conducted in a day, and attendance data was collected after each session. After obtaining consistent data during the attendance sessions, the research was concluded and the follow-up and generalization sessions were conducted. The form for determining prerequisite skills, criterion-referenced measurement tools, reinforcement determination, data recording, and social validity forms were used in collecting data related to the research. Descriptive statistics were used in the analysis of the collected data, and the data were interpreted quantitatively using graphical analysis techniques, specifically line graphs.

As a result of the study, it was determined that the direct instruction method was effective in teaching the concepts of rights and responsibilities to mild level mental deficiency students. In this context, it was shown that the activities implemented through the direct instruction method enabled all 3 students to acquire the concepts of rights and responsibilities, and that the retention of these concepts in individuals could be maintained one, two, and four weeks after the completion of the instruction, and they could be generalized to different individuals. Furthermore, it was revealed that the perceptions of the students and their families regarding the implementation process were positive.

KEYWORDS: Special education, mild level mental deficiency, direct instruction, rights and responsibilities, teaching concepts

July 2023, 608 Page

TEŞEKKÜR

Gerek lisansüstü eğitimim gerekse tez çalışmam süresince benden desteğini esirgemeyen değerli hocam Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI başta olmak üzere, kıymetli görüşleriyle tezime katkıda bulunan hocalarım Prof. Dr. Sayın Bilgin ÜNAL İBRET'e, Doç. Dr. Sayın İbrahim AKAR ve Doç. Dr. Sayın Ahmet YIKMIŞ'a çpk teşekkür ederim. Ayrıca doktora eğitimim süresince desteklerini esirgemeyen Prof. Dr. Duran AYDINÖZÜ'ne, Doç. Dr. Sibel Oğuz HACAT'a, Doç Dr. Emine KARASU AVCI'ya ve Doç. Dr. Melike FAİZ'e teşekkür etmeyi bir borç bilirim.

Tezimin her aşamasında yardımcı olarak desteklerini hissettiren değerli arkadaşlarım Arş. Gör. Abdulkerim DEMİR, Arş. Gör. M. Talha ÖZALP ve Arş. Gör. Mehmet YAVAŞ'a teşekkür ederim. Hayatım boyunca desteğini esirgemeyerek attığım her adımda yanımda olan, varlıklarına her zaman şükrettiğim aileme şükranlarımı sunarım.

Tez çalışmam süresince bana destek olan öğrencilerime ve öğretmen arkadaşlarıma teşekkür ederim. Yüksek lisansa başladığım günden beri benden her türlü desteğini esirgemeyen, dualarıyla her daim yanımda olan babama sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca her daim yanımda olan, desteğini her zaman hissettiğim ve çalışmalardan bunaldığım zamanlarda varlığıyla beni rahatlatan eşim Elif KINASAKAL'a gönül dolusu teşekkürlerimi ve sevgilerimi sunuyorum.

İDRİS KINASAKAL

Kastamonu, 2023

Rahmetli Anneme…

İÇİNDEKİLER

Sayfa

TEZ ONAYI ... **ii**
TAAHHÜTNAME ... **iii**
ÖZET ... **iv**
ABSTRACT ... **vi**
TEŞEKKÜR ... **viii**
İÇİNDEKİLER ... **ix**
ŞEKİLLER VE GÖRSELLER DİZİNİ ... **xv**
TABLOLAR DİZİNİ ... **xvi**
GRAFİKLER DİZİNİ ... **xvii**
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ ... **xxii**
1. GİRİŞ ... **1**
1.1 Problem Durumu ... 1
1.2 Araştırmanın Amacı ... 6
1.3 Araştırmanın Önemi ... 7
1.4 Araştırmanın Sınırlılıkları ... 10
1.5 Tanımlar ... 11
2. KURAMSAL ÇERÇEVE ... **14**
2.1 Özel Eğitim ... 14
2.1.1 Özel Eğitim Kavramı ... 14
2.1.1.1 Özel eğitimle ilgili temel kavramlar ... 15
2.1.2 Özel Eğitimin Amacı ve İlkeleri ... 17
2.1.3 Özel Eğitimin Tarihçesi ... 18
2.1.4 Özel Eğitimle İlgili Yapılan Yasal Düzenlemeler ... 20
2.1.5 Özel Eğitimden Yararlanan Bireyler ve Özellikleri ... 23
2.2 Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrencilerin Eğitimi ... 26
2.2.1 Özel Gereksinim ve Özel Gereksinimli Bireyler Kavramları ... 26
2.2.2 Özel Gereksinimi Olan Bireylerin Özellikleri ... 29
2.2.2.1 Zihinsel yetersizlik ... 32
2.2.2.1.1 Zihinsel yetersizliğin nedenleri ... 38
2.2.2.1.2 Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere verilen eğitim ve amacı ... 40
2.2.2.1.2.1 Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin eğitiminde öğretim programları ... 41
2.2.2.1.2.2 Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin eğitiminde içerik ... 44
2.2.2.1.2.2.1 Kavram öğretimi ... 45
2.2.2.1.2.2.2 Sosyal beceri öğretimi ... 47
2.2.2.1.2.2.3 Değer öğretimi ... 49
2.2.2.1.2.2.4 Planlama ... 50
2.2.2.1.2.3 Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin eğitiminde öğrenme-öğretme süreçleri ... 52
2.2.2.1.2.3.1 Öğrenme-öğretme kuram, strateji, yöntem ve teknikleri ... 53
2.2.2.1.2.3.2 Eğitim teknolojileri ve materyalleri ... 63
2.2.2.1.2.3.3 Eğitim ortamları ... 65

2.2.2.1.2.3.4 Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin eğitiminde ölçme-değerlendirme 74
2.2.2.1.2.3.4 Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin eğitiminde paydaşlar 75
2.3 Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilere Sosyal Bilgiler Öğretimi 79
2.3.1 Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrenciler Odağında Sosyal Bilgilerin Tanımı, Amacı ve Doğası 79
2.3.2 Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Eğitimi Odağında 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı 86
2.3.3 Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilere Sosyal Bilgiler Dersinde Kavram Öğretimi 89
2.3.3.1 Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere sosyal bilgiler dersinde hak ve sorumluluk kavramının öğretimi ve gerekçesi 91
2.3.3.2 Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere hak ve sorumluluk kavramının öğretimine ilişkin olarak 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programının durumu 97
2.4 İlgili Araştırmalar 99
2.4.1 Yurtdışında Yapılan Araştırmalar 100
2.4.2 Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar 105
3. YÖNTEM 122
3.1 Araştırmanın Modeli 122
3.1.1 Tek Denekli Araştırma Yöntemi 123
3.1.1.1 Katılımcılar arası çoklu yoklama modeli 126
3.2 Çalışma Grubu 129
3.2.1 Denekler ve Seçimi 129
3.2.1.1 Denek öğrenci grubu 129
3.2.1.2 Denek veli grubu 132
3.2.2 Uygulamacı 132
3.2.3 Gözlemciler 133
3.2.4 Ortam 133
3.2.5 Öğretim Sürecinde Kullanılan Materyaller 134
3.2.6 Doğrudan Öğretim Yöntemi ve Seçim Nedeni 135
3.2.7 Doğrudan Öğretim Yöntemi Esas Alınarak Hazırlanan Öğretim Planları 137
3.2.8 Pilot Uygulama 139
3.3 Veri Toplama Araçları 140
3.3.1 Önkoşul Becerileri Belirleme Formu ve Uygulanması 140
3.3.2 Pekiştireç Belirleme Formu 141
3.3.3 Ölçüt Bağımlı Ölçü Araçları 142
3.3.3.1 Ölçü aracı kayıt çizelgesi 143
3.3.4 Sosyal Geçerlilik Veri kayıt Formları 144
3.3.4.1 Öğrenci sosyal geçerlilik veri formu 144
3.3.4.2 Veli sosyal geçerlilik veri formu 145
3.3.4.3 Uygulama süreci 145
3.4 Verilerin Toplanması 148
3.4.1 Ön Koşul Becerileri Verilerinin Toplanması 148
3.4.2 Güvenirlik Verilerinin Toplanması 148
3.4.3 Gözlemciler Arası Güvenirlik Verileri 149
3.4.4 Uygulama Güvenirliği 151

3.4.4.1 İzleme oturumları 154
3.4.5 Öğretim Sonu Bağımsızlık Verilerinin Toplanması 154
3.4.6 Kalıcılık Etkisi 155
3.5 Verilerin Analizi 155
3.6 Güvenirlik 157
3.7 Sosyal Geçerlik 157
3.8 Etik İzinler 157
4. BULGULAR ve YORUM 158
4.1 Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum 158
4.1.1 Birinci Etkinliğe İlişkin Bulgular ve Yorum 158
4.1.1.1 Öğrenci 1 için birinci etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum 160
4.1.1.2 Öğrenci 2 için birinci etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum 162
4.1.1.3 Öğrenci 3 için birinci etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum 163
4.1.2 İkinci Etkinliğe İlişkin Bulgular ve Yorum 164
4.1.2.1 Öğrenci 1 için ikinci etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum 166
4.1.2.2 Öğrenci 2 için ikinci etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum 168
4.1.2.3 Öğrenci 3 için ikinci etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum 169
4.1.3 Üçüncü Etkinliğe İlişkin Bulgular ve Yorum 170
4.1.3.1 Öğrenci 1 için üçüncü etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum 172
4.1.3.2 Öğrenci 2 için üçüncü etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum 174
4.1.3.3 Öğrenci 3 için üçüncü etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum 175
4.1.4 Dördüncü Etkinliğe İlişkin Bulgular ve Yorum 176
4.1.4.1 Öğrenci 1 için dördüncü etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum 178
4.1.4.2 Öğrenci 2 için dördüncü etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum 180
4.1.4.3 Öğrenci 3 için dördüncü etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum 181
4.1.5 Beşinci Etkinliğe İlişkin Bulgular ve Yorum 182
4.1.5.1 Öğrenci 1 için beşinci etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum 184
4.1.5.2 Öğrenci 2 için beşinci etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum 186
4.1.5.3 Öğrenci 3 için beşinci etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum 187
4.1.6 Altıncı Etkinliğe İlişkin Bulgular ve Yorum 188
4.1.6.1 Öğrenci 1 için altıncı etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum 190
4.1.6.2 Öğrenci 2 için altıncı etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum 192
4.1.6.3 Öğrenci 3 için altıncı etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum 193
4.1.7 Yedinci Etkinliğe İlişkin Bulgular ve Yorum 194
4.1.7.1 Öğrenci 1 için yedinci etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum 196
4.1.7.2 Öğrenci 2 için yedinci etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum 198
4.1.7.3 Öğrenci 3 için yedinci etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum 199
4.1.8 Sekizinci Etkinliğe İlişkin Bulgular ve Yorum 200
4.1.8.1 Öğrenci 1 için sekizinci etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum 202
4.1.8.2 Öğrenci 2 için sekizinci etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum 204
4.1.8.3 Öğrenci 3 için sekizinci etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum 205
4.1.9 Dokuzuncu Etkinliğe İlişkin Bulgular ve Yorum 206
4.1.9.1 Öğrenci 1 için dokuzuncu etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum 209
4.1.9.2 Öğrenci 2 için dokuzuncu etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum 210
4.1.9.3 Öğrenci 3 için dokuzuncu etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum 211
4.1.10 Onuncu Etkinliğe İlişkin Bulgular ve Yorum 213
4.1.10.1 Öğrenci 1 için onuncu etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum 215
4.1.10.2 Öğrenci 2 için onuncu etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum 217
4.1.10.3 Öğrenci 3 için onuncu etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum 218

4.1.11 On Birinci Etkinliğe İlişkin Bulgular ve Yorum 219
4.1.11.1 Öğrenci 1 için onbirinci etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum 221
4.1.11.2 Öğrenci 2 için onbirinci etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum 223
4.1.11.3 Öğrenci 3 için onbirinci etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum 224
4.1.12 On İkinci Etkinliğe İlişkin Bulgular ve Yorum 225
4.1.12.1 Öğrenci 1 için on ikinci etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum 228
4.1.12.2 Öğrenci 2 için on ikinci etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum 229
4.1.12.3 Öğrenci 3 için on ikinci etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum 230
4.1.13 On Üçüncü Etkinliğe İlişkin Bulgular ve Yorum 232
4.1.13.1 Öğrenci 1 için on üçüncü etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum 234
4.1.13.2 Öğrenci 2 için on üçüncü etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum 236
4.1.13.3 Öğrenci 3 için on üçüncü etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum 237
4.1.14 On Dördüncü Etkinliğe İlişkin Bulgular ve Yorum 238
4.1.14.1 Öğrenci 1 için on dördüncü etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum ... 241
4.1.14.2 Öğrenci 2 için on dördüncü etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum ... 242
4.1.14.3 Öğrenci 3 için on dördüncü etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum ... 243
4.1.14.4 Öğrenci 1, öğrenci 2 ve öğrenci 3 için hak kavramının genelleme bulguları 244
4.2 Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum 245
4.2.1 On Beşinci Etkinliğe İlişkin Bulgular ve Yorum 245
4.2.1.1 Öğrenci 1 için on beşinci etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum 247
4.2.1.2 Öğrenci 2 için on beşinci etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum 249
4.2.1.3 Öğrenci 3 için on beşinci etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum 250
4.2.2 On Altıncı Etkinliğe İlişkin Bulgular ve Yorum 251
4.2.2.1 Öğrenci 1 için on altıncı etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum 253
4.2.2.2 Öğrenci 2 için on altıncı etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum 255
4.2.2.3 Öğrenci 3 için on altıncı etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum 256
4.2.3 Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3 İçin Sorumluluk Kavramı Genelleme Bulguları 257
4.3 Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum 258
4.3.1 On Yedinci Etkinliğe İlişkin Bulgular ve Yorum 258
4.3.1.1 Öğrenci 1 için on yedinci etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum 260
4.3.1.2 Öğrenci 2 için on yedinci etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum 262
4.3.1.3 Öğrenci 3 için on yedinci etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum 263
4.3.2 On Sekizinci Etkinliğe İlişkin Bulgular ve Yorum 264
4.3.2.1 Öğrenci 1 için on sekizinci etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum 266
4.3.2.2 Öğrenci 2 için on sekizinci etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum 268
4.3.2.3 Öğrenci 3 için on sekizinci etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum 269
4.3.3 On Dokuzuncu Etkinliğe İlişkin Bulgular ve Yorum: 270
4.3.3.1 Öğrenci 1 için on dokuzuncu etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum 272
4.3.3.2 Öğrenci 2 için on dokuzuncu etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum 274
4.3.3.3 Öğrenci 3 için on dokuzuncu etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum 275
4.3.4 Yirminci Etkinliğe İlişkin Bulgular ve Yorum 276
4.3.4.1 Öğrenci 1 için yirminci etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum 278
4.3.4.2 Öğrenci 2 için yirminci etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum 280
4.3.4.3 Öğrenci 3 için yirminci etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum 281

4.3.5 Yirmi Birinci Etkinliğe İlişkin Bulgular ve Yorum 282
4.3.5.1 Öğrenci 1 için yirmi birinci etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum ... 285
4.3.5.2 Öğrenci 2 için yirmi birinci etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum ... 286
4.3.5.3 Öğrenci 3 için yirmi birinci etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum ... 287
4.3.6 Yirmi İkinci Etkinliğe İlişkin Bulgular ve Yorum 289
4.3.6.1 Öğrenci 1 için yirmi ikinci etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum 291
4.3.6.2 Öğrenci 2 için yirmi ikinci etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum 293
4.3.6.3 Öğrenci 3 için yirmi ikinci etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum 294
4.3.7 Yirmi Üçüncü Etkinliğe İlişkin Bulgular ve Yorum 295
4.3.7.1 Öğrenci 1 için yirmi üçüncü etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum 298
4.3.7.2 Öğrenci 2 için yirmi üçüncü etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum 299
4.3.7.3 Öğrenci 3 için yirmi üçüncü etkinliğe ilişkin bulgular ve yoru 300
4.3.8 Yirmi Dördüncü Etkinliğe İlişkin Bulgular ve Yorum 301
4.3.8.1 Öğrenci 1 için yirmi dördüncü etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum 304
4.3.8.2 Öğrenci 2 için yirmi dördüncü etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum 305
4.3.8.3 Öğrenci 3 için yirmi dördüncü etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum 306
4.3.9 Yirmi Beşinci Etkinliğe İlişkin Bulgular ve Yorum 308
4.3.9.1 Öğrenci 1 İçin Yirmi Beşinci Etkinliğe İlişkin Bulgular ve Yorum 310
4.3.9.2 Öğrenci 2 için yirmi beşinci etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum .. 312
4.3.9.3 Öğrenci 3 için yirmi beşinci etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum .. 313
4.3.10 Yirmi Altıncı Etkinliğe İlişkin Bulgular ve Yorum 314
4.3.10.1 Öğrenci 1 için yirmi altıncı etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum 317
4.3.10.2 Öğrenci 2 için yirmi altıncı etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum 318
4.3.10.3 Öğrenci 3 için yirmi altıncı etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum 319
4.3.11 Yirmi Yedinci Etkinliğe İlişkin Bulgular ve Yorum 320
4.3.11.1 Öğrenci 1 için yirmi yedinci etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum 323
4.3.11.2 Öğrenci 2 için yirmi yedinci etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum 324
4.3.11.3 Öğrenci 3 için yirmi yedinci etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum 325
4.3.12 Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3 İçin Hak ve Sorumluluk Kavramı Genelleme Bulguları 327
4.4 Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum 327
4.5 Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum 329
5. SONUÇ ve TARTIŞMA, ÖNERİLER 332
5.1 Sonuç ve Tartışma 332
5.1.1 Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma 332
5.1.2 Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma 336
5.1.3 Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma 337
5.1.4 Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma... 339
5.1.5 Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma..... 341
5.2 Öneriler 342

5.2.1 Eğitim ve Uygulamaya Yönelik Öneriler 342
5.2.2 İleriki Araştırmalara Yönelik Öneriler 343
KAYNAKLAR 345
EKLER 384
EK A Etik Kurul İzni 385
EK B Tez Çalışma İzni 386
EK C Ebeveyn Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu 387
EK D Ön Koşul Becerileri Belirleme Formu 388
EK E Pekiştireç Belirleme Formu 389
EK F Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracı (Hak Kavramı) 390
EK G Veri Kayıt Formu (Hak Kavramı) 395
EK H Ölçüt Bağımlı Ölçü Araçları (Sorumluluk Kavramı) 401
EK I Veri Kayıt Formu (Sorumluluk Kavramı) 405
EK İ Etkinliklerin Öğretim Planları 409
EK İ 1 1. Etkinlik Bireysel Öğretim Planı 409
EK İ 2 2. Etkinlik Bireysel Öğretim Planı 416
EK İ 3 3. Etkinlik Bireysel Öğretim Planı 426
EK İ 4 4. Etkinlik Bireysel Öğretim Planı 432
EK İ 5 5. Etkinlik Bireysel Öğretim Planı 438
EK İ 6 6. Etkinlik Bireysel Öğretim Planı 444
EK İ 7 7. Etkinlik Bireysel Öğretim Planı 452
EK İ 8 8. Etkinlik Bireysel Öğretim Planı 461
EK İ 9 9. Etkinlik Bireysel Öğretim Planı 467
EK İ 10 10. Etkinlik Bireysel Öğretim Planı 473
EK İ 11 11. Etkinlik Bireysel Öğretim Planı 480
EK İ 12 12. Etkinlik Bireysel Öğretim Planı 490
EK İ 13 13. Etkinlik Bireysel Öğretim Planı 497
EK İ 14 14. Etkinlik Bireysel Öğretim Planı 502
EK İ 15 15. Etkinlik Bireysel Öğretim Planı 511
EK İ 16 16. Etkinlik Bireysel Öğretim Planı 517
EK İ 17 17. Etkinlik Bireysel Öğretim Planı 527
EK İ 18 18. Etkinlik Bireysel Öğretim Planı 535
EK İ 19 19. Etkinlik Bireysel Öğretim Planı 542
EK İ 20 20. Etkinlik Bireysel Öğretim Planı 550
EK İ 21 21. Etkinlik Bireysel Öğretim Planı 556
EK İ 22 22. Etkinlik Bireysel Öğretim Planı 562
EK İ 23 23. Etkinlik Bireysel Öğretim Planı 573
EK İ 24 24. Etkinlik Bireysel Öğretim Planı 580
EK İ 25 25. Etkinlik Bireysel Öğretim Planı 586
EK İ 26 26. Etkinlik Bireysel Öğretim Planı 592
EK İ 27 27. Etkinlik Bireysel Öğretim Planı 599
EK J Öğrenci Sosyal Geçerlilik Formu 605
EK K Veli Sosyal Geçerlilik Formu 606

ŞEKİLLER VE GÖRSELLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 2.1 Hastalık/bozukluk-zedelenme-yetersizlik-engel ilişkisi 16
Şekil 2.2 Türkiye'de özel eğitimle ilgili yapılan yasal düzenlemeler 22
Şekil 2.3 Zihinsel yetersizlik nedenleri 39
Şekil 2.4 Doğrudan.öğretim yönteminin.uygulama aşamaları 62
Şekil 2.5 Zihinsel yetersizliği olan öğrenciler için eğitim ortamları 67
Şekil 3.1 Destek Eğitim Odası 133
Şekil 3.2 Materyal hazırlama süreci 135
Şekil 3.3 Araştırmanın uygulama süreci 145

TABLOLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 2.1 Özel eğitime gereksinimi olan bireyler, bireylere ilişkin sınıflamalar ve bu bireylere ait başlıca özellikler 25
Tablo 2.2 Uluslararası literatürde özel gereksinimliliğe ilişkin terimler ve Türkçe karşılıkları 27
Tablo 2.3 Türkiye'deki literatürde yer alan özel gereksinimlilik terimleri 28
Tablo 2.4 Uluslararası literatürde zihinsel yetersizliğe ilişkin terimler 34
Tablo 2.5 Türkiye'deki literatürde zihinsel yetersizliğe ilişkin terimler 35
Tablo 2.6 Zihinsel yetersizliği olan çocukların zekâ bölümü puanlarına göre sınıflandırılması 36
Tablo 2.7 Zihinsel yetersizliği olan çocukların destek ihtiyaçlarına göre sınıflandırılma türleri 38
Tablo 2.8 Doğrudan öğretim yönteminin hedeflerinin yazımında kullanılabilecek bazı uygun ifadeler 59
Tablo 2.9 Sosyal bilgiler tanımlarında en çok vurgulanan kavramlar ve bu kavramları vurgulayanlar 94
Tablo 2.10 SBDÖP'te yer alan hak ve sorumluluk kavramlarını içeren kazanımlar 98
Tablo 3.1 Deneklerin demografik özellikleri 130
Tablo 3.2 Hak kavramına ilişkin gözlemciler arası güvenirlik verileri 150
Tablo 3.3 Sorumluluk kavramına ilişkin gözlemciler arası güvenirlik verileri 150
Tablo 3.4 Hak ve sorumluluk kavramlarına ilişkin gözlemciler arası güvenirlik verileri 151
Tablo 3.5 Hak kavramına ilişkin uygulama güvenirlik bulguları 153
Tablo 3.6 Sorumluluk kavramına ilişkin uygulama güvenirlik bulguları 153
Tablo 3.7 Hak ve sorumluluk kavramına ilişkin uygulama güvenirlik bulguları 154

GRAFİKLER DİZİNİ

Sayfa

Grafik 4.1 Birinci etkinliğe ait Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3 için doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular 159
Grafik 4.2 Öğrenci 1 için birinci etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular 161
Grafik 4.3 Öğrenci 2 için birinci etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular 162
Grafik 4.4 Öğrenci 3 için birinci etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular 163
Grafik 4.5 İkinci etkinliğe ait Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3 için doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular..... 165
Grafik 4.6 Öğrenci 1 için ikinci etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular 167
Grafik 4.7 Öğrenci 2 için ikinci etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular 168
Grafik 4.8 Öğrenci 3 için ikinci etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular 169
Grafik 4.9 Üçüncü etkinliğe ait Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3 için doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular 171
Grafik 4.10 Öğrenci 1 için üçüncü etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular 173
Grafik 4.11 Öğrenci 2 için üçüncü etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular 174
Grafik 4.12 Öğrenci 3 için üçüncü etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular 175
Grafik 4.13 Dördüncü etkinliğe ait Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3 için doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular 177
Grafik 4.14 Öğrenci 1 için dördüncü etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular 179
Grafik 4.15 Öğrenci 2 için dördüncü etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular 180
Grafik 4.16 Öğrenci 3 için dördüncü etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular 181
Grafik 4.17 Beşinci etkinliğe ait Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3 için doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular 183
Grafik 4.18 Öğrenci 1 için beşinci etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular 185
Grafik 4.19 Öğrenci 2 için beşinci etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular 186
Grafik 4.20 Öğrenci 3 için beşinci etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular 187
Grafik 4.21 Altıncı etkinliğe ait Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3 için doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular 189
Grafik 4.22 Öğrenci 1 için altıncı etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular 191

Grafik 4.23 Öğrenci 2 için altıncı etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular 192
Grafik 4.24 Öğrenci 3 için altıncı etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular 193
Grafik 4.25 Yedinci etkinliğe ait Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3 için doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular 195
Grafik 4.26 Öğrenci 1 için yedinci etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular 197
Grafik 4.27 Öğrenci 2 için yedinci etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular 198
Grafik 4.28 Öğrenci 3 için yedinci etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular 199
Grafik 4.29 Sekizinci etkinliğe ait Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3 için doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular 201
Grafik 4.30 Öğrenci 1 için sekizinci etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular 203
Grafik 4.31 Öğrenci 2 için sekizinci etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular 204
Grafik 4.32 Öğrenci 3 için sekizinci etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular 205
Grafik 4.33 Dokuzuncu etkinliğe ait Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3 için doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular 207
Grafik 4.34 Öğrenci 1 için dokuzuncu etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular 209
Grafik 4.35 Öğrenci 2 için dokuzuncu etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular 210
Grafik 4.36 Öğrenci 3 için dokuzuncu etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular 212
Grafik 4.37 Onuncu Etkinliğe Ait Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3 İçin Doğrudan Öğretim Yönteminin Etkililiğine İlişkin Bulgular 214
Grafik 4.38 Öğrenci 1 için onuncu etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular 216
Grafik 4.39 Öğrenci 2 için onuncu etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular 217
Grafik 4.40 Öğrenci 3 için onuncu etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular 218
Grafik 4.41 On birinci etkinliğe ait Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3 için doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular 220
Grafik 4.42 Öğrenci 1 için on birinci etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular 222
Grafik 4.43 Öğrenci 2 için on birinci etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular 223
Grafik 4.44 Öğrenci 3 için on birinci etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular 224
Grafik 4.45 On ikinci etkinliğe ait Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3 için doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular 226
Grafik 4.46 Öğrenci 1 için on ikinci etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular 228

Grafik 4.47 Öğrenci 2 için on ikinci etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular 229
Grafik 4.48 Öğrenci 3 için on ikinci etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular 231
Grafik 4.49 On üçüncü etkinliğe ait Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3 için doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular 233
Grafik 4.50 Öğrenci 1 için on üçüncü etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular 235
Grafik 4.51 Öğrenci 2 için on üçüncü etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular 236
Grafik 4.52 Öğrenci 3 için on üçüncü etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular 237
Grafik 4.53 On dördüncü etkinliğe ait Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3 için doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular 239
Grafik 4.54 Öğrenci 1 için on dördüncü etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular 241
Grafik 4.55 Öğrenci 2 için on dördüncü etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular 242
Grafik 4.56 Öğrenci 3 için on dördüncü etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular 243
Grafik 4.57 Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3'ün Genelleme, Öntest ve Sontest oturumlarında hak kavramlarına ilişkin doğru tepki yüzdeleri 245
Grafik 4.58 Sorumluluk kavramı 15. etkinlik öğretiminde, Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3 için doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular 246
Grafik 4.59 Öğrenci 1 için on beşinci etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular 248
Grafik 4.60 Öğrenci 2 için on beşinci etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular 249
Grafik 4.61 Öğrenci 3 için on beşinci etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular 250
Grafik 4.62 Sorumluluk kavramı on altıncı etkinlik öğretiminde, Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3 için doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular 252
Grafik 4.63 Öğrenci 1 için on altıncı etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular 254
Grafik 4.64 Öğrenci 2 için on altıncı etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular 255
Grafik 4.65 Öğrenci 3 için on altıncı etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular 256
Grafik 4.66 Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3 için genelleme, öntest ve sontest oturumlarında sorumluluk kavramlarına ilişkin doğru tepki yüzdeleri 258
Grafik 4.67 Hak ve sorumluluk kavramı on yedinci öğretiminde, Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3 için doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular 259
Grafik 4.68 Öğrenci 1 için on yedinci etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular 261

Grafik 4.69 Öğrenci 2 için on yedinci etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular 262
Grafik 4.70 Öğrenci 3 için on yedinci etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular 263
Grafik 4.71 Hak ve sorumluluk kavramı on sekizinci etkinlik öğretiminde, Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3 için doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular 265
Grafik 4.72 Öğrenci 1 için on sekizinci etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular 267
Grafik 4.73 Öğrenci 2 için on sekizinci etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular 268
Grafik 4.74 Öğrenci 3 için on sekizinci etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular 269
Grafik 4.75 Hak ve sorumluluk kavramı on dokuzuncu etkinlik öğretiminde, Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3 için doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular 271
Grafik 4.76 Öğrenci 1 için on dokuzuncu etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular 273
Grafik 4.77 Öğrenci 2 için on dokuzuncu etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular 274
Grafik 4.78 Öğrenci 3 için on dokuzuncu etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular 275
Grafik 4.79 Hak ve sorumluluk kavramı yirminci etkinlik öğretiminde, Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3 için doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular 277
Grafik 4.80 Öğrenci 1 için yirminci etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular 279
Grafik 4.81 Öğrenci 2 için yirminci etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular 280
Grafik 4.82 Öğrenci 3 için yirminci etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular 281
Grafik 4.83 Hak ve sorumluluk kavramı yirmi birinci etkinlik öğretiminde, Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3 için doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular 283
Grafik 4.84 Öğrenci 1 için yirmi birinci etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular 285
Grafik 4.85 Öğrenci 2 için yirmi birinci etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular 286
Grafik 4.86 Öğrenci 3 için yirmi birinci etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular 288
Grafik 4.87 Hak ve sorumluluk kavramı yirmi ikinci etkinlik öğretiminde, Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3'de doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular 290
Grafik 4.88 Öğrenci 1 için yirmi ikinci etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular 292
Grafik 4.89 Öğrenci 2 için yirmi ikinci etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular 293
Grafik 4.90 Öğrenci 3 için yirmi ikinci etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular 294

Grafik 4.91 Hak ve sorumluluk kavramı yirmi üçüncü etkinlik öğretiminde, Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3 için doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular 296
Grafik 4.92 Öğrenci 1 için yirmi üçüncü etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular 298
Grafik 4.93 Öğrenci 2 için yirmi üçüncü etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular 299
Grafik 4.94 Öğrenci 3 için yirmi üçüncü etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular 300
Grafik 4.95 Hak ve sorumluluk kavramı yirmi dördüncü etkinlik öğretiminde, Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3 için doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular 302
Grafik 4.96 Öğrenci 1 için yirmi dördüncü etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular 304
Grafik 4.97 Öğrenci 2 İçin Yirmi Dördüncü Etkinliğe Ait Doğrudan Öğretim Yönteminin Etkililiğine İlişkin Bulgular 305
Grafik 4.98 Öğrenci 3 için yirmi dördüncü etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular 307
Grafik 4.99 Hak ve sorumluluk kavramı yirmi beşinci etkinlik öğretiminde, Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3 için doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular 309
Grafik 4.100 Öğrenci 1 için yirmi beşinci etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular 311
Grafik 4.101 Öğrenci 2 için yirmi beşinci etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular 312
Grafik 4.102 Öğrenci 3 için yirmi beşinci etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular 313
Grafik 4.103 Hak ve sorumluluk kavramı yirmi altıncı etkinlik öğretiminde, Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3 için doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular 315
Grafik 4.104 Öğrenci 1 için yirmi altıncı etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular 317
Grafik 4.105 Öğrenci 2 için yirmi altıncı etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular 318
Grafik 4.106 Öğrenci 3 için yirmi altıncı etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular 319
Grafik 4.107 Hak ve sorumluluk kavramı yirmi yedinci etkinlik öğretiminde, Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3 için doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular 321
Grafik 4.108 Öğrenci 1 için yirmi yedinci etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular 323
Grafik 4.109 Öğrenci 2 için yirmi yedinci etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular 324
Grafik 4.110 Öğrenci 3 için yirmi yedinci etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular 326
Grafik 4.111 Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3'ün genelleme öntest ve sontest oturumlarında hak ve sorumluluk kavramlarına ilişkin doğru tepki yüzdeleri 327

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

Simgeler

%	**:** Yüzde
f	**:** Frekans

Kısaltmalar

ABD	**:** Amerika Birleşik Devletleri
BEP	**:** Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı
BM	**:** Birleşmiş Milletler
BÖP	**:** Bireyselleştirilmiş Öğretim Planı
diğ	**:** Diğerleri
KHK	**:** Kanun Hükmünde Kararname
MEB	**:** Milli Eğitim Bakanlığı
ÖEHY	**:** Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği
RAM	**:** Rehberlik Araştırma Merkezleri
s	**:** Sayfa
SBDÖP	**:** Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı
TC	**:** Türkiye Cumhuriyeti
Vb	**:** Ve benzeri
Vd	**:** Ve diğeri/leri
WHO	**:** World Health Organization (Dünya Sağlık Örgütü)
YÖK	**:** Yüksek Öğretim Kurulu

1. GİRİŞ

Bu başlıkta araştırmayla ilgili "Problem Durumu", "Araştırmanın Amacı", "Araştırmanın Önemi", "Araştırmanın Sınırlılıkları" ve araştırma konusuyla ilgili "Tanımlar" açıklanmıştır.

1.1 Problem Durumu

Bireyler birçok yönden farklı özelliklere sahiptirler. Bireyleri özel kılan bu özellikler arasında fiziksel, duygusal ve zihinsel özellikler ön plana çıkmaktadır. Bazı bireylerdeki gelişimsel bozukluklar duyuşsal, zihinsel ve motor becerileri arasındaki farkı artırabilmektedir. Gelişimde geri kalan bireyler öğrenme süreçlerinde ve çevreye uyumda zorluk çekmektedirler. Bireylerin bu durumdan olumsuz etkilenmemesi için eğitimin bireysel gereksinimlerine göre özelleştirilmesi gerekmektedir. Eğitimin sağlıklı bireyler kadar gereksinimi olan bireyleri de kapsaması özel eğitim kavramının ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne (ÖEHY) göre özel eğitim; "*özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile özel eğitim gerektiren bireylerin bireysel yeterliliklerine dayalı, gelişim özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitim*"dir (MEB, 2018a). Turnbull, vd. (2007) göre özel eğitim; bireyin gereksinimleri dikkate alınarak ona özgü yapılandırılan eğitimdir. Bu çerçevede özel eğitim planlanırken eğitimin kime verileceği, neyin, nasıl ve nerede öğretileceğinin iyi planlanması, ilgili yönetsel metinler (yasa, yönetmelik, yönerge vb.) aracılığıyla uygulamaya konulması gerekir (Eripek, 2007).

Uluslararası çapta tüm engelli çocuklar için eğitim fikri, ABD'de yayınlanan, "Tüm Engelliler İçin Eğitim Yasası"yla (1975) gündeme gelmiştir (Cavkaytar, vd., 2014). Önceki yıllarda İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi ve Birleşmiş Milletlere (BM) ait üye devletlerin çoğunun imzalamış olduğu "Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme"yle, ulusal ve uluslararası hukukta kendine yer bulan

eğitim hakkı (Balcı, 1996), "Tüm Engelliler İçin Eğitim Yasası" ile birlikte engelli bireyler de dâhil olmak üzere herkese ücretsiz eğitim verilmesi fikrini savunmuştur. Ayrıca ulusal ve uluslararası birçok yasal düzenlemeyle birlikte dil, din, ırk, cinsiyet ve engel durumuna bakılmaksızın tüm çocukların eğitim hakkından yararlanmalarının gerekliliği ifade edilmiştir (BM Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, 1989; BM Engelli Haklarına İlişkin Sözleşme, 2008; Millî Eğitim Temel Kanunu, 1973; Salamanca Bildirisi ve Eylem Planı, 1994). Nitekim buradaki temel amaç, zihinsel açıdan yetersizliğe sahip çocukların da asgari yaşam becerilerine sahip bireyler şeklinde yaşamlarını sürdürebilmelerini sağlamaktır (Aruk, 2008).

Türkiye'de özel eğitim kavramı ilk kez 1961 yılında, anayasada kendisine yer bulabilmiştir. 1961 tarihli Türkiye Cumhuriyeti Anayasa'sının *"Öğrenimin Sağlanması" adlı 50. maddesinde yapılan eğitim ve öğrenime ilişkin düzenlemede; "Halkın öğrenim ve eğitim ihtiyaçlarını sağlama devletin başta gelen ödevlerindendir. İlköğrenim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için mecburîdir ve devlet okullarında parasızdır. Devlet durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır."* şeklinde bir ifade yer almaktadır. Öte yandan 1982 Anayasası'nın 42. maddesinde *"Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz." ve "....Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır."* ifadesine yer verilmiştir. 1983'te ise 2916 sayılı "Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu" yayınlanarak özel eğitime gereksinimi bulunan kişilerin yetiştirilmesine yönelik genel bir planlamaya gidilmiştir.

1997 yılında "23011 sayılı Resmî Gazete"de yayımlanan "573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname"yle özel eğitim faaliyetleri yeniden düzenlenerek, çocukların erken çocukluk döneminden başlayarak uygun eğitim programlarına yerleştirilmeleri hedeflenmiştir (Diken, 2017). Ancak en az bunlar kadar önemli diğer bir sorun da özel gereksinimli bireyin nasıl nitelendirilmesi gerektiğidir. Bu bağlamda çeşitli kaynaklarda özel gereksinimi olan birey kavramının ön plana çıktığı görülmektedir. Eripek'e göre (2007) özel gereksinimi olan bireyler; "*davranış problemleri gösteren veya öğrenme güçlüğü yaşayan, duyusal ya da bedensel manada yetersizliği olan, zihinsel olarak akranlarından üstün olan ya da özel yetenekleri bünyesinde barındıran çocukları da içine alan kapsamlı bir terim"* olarak

ifade edilirken, MEB ÖEHY'ye göre özel gereksinimleri bulunan bireyler (2018a); *"Birtakım nedenlerle kişisel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri bakımından yaşıtlarına göre anlamlı düzeyde farklılıklar gösteren kişiler"* şeklinde tanımlanmıştır[1].

Akranlarına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdikleri için özel gereksinimli olarak nitelendirilen bu bireylerin de, normal gelişim gösteren akranları gibi toplumsal normlara sahip bireyler olabilmeleri için ekstra çaba ve uzmanlık gerektiren farklı programlar geliştirmek gereklidir (Ataman, 2017a; Friend, 2018). Özellikle bilişsel ve sosyal becerilerin öğretiminde özel gereksinimi olan bireyler çok fazla zorluk yaşamaktadırlar. Bu noktada devreye bireyselleştirilmiş eğitim planları, eğitim modülleri ve öğretim programları ile farklı etkinlik örnekleri girmektedir (Sucuoğlu, 2010). Bunları etkili bir biçimde uygulayabilmek için de kanıt temelli öğretim yöntemlerine ihtiyaç vardır.

Özel gereksinimi olan öğrencilerin yetiştirilmesinde öğretim yöntemlerinin önemi büyüktür. Zira öğretim yöntemleri belirlenen hedeflere ulaşmada kilit rol oynamaktadır. Öğretmen, öğretim yöntemlerinden hangisini tercih edeceğine karar verirken öğrencilerin mevcut durumlarını göz önünde bulundurarak değerlendirme yapmalıdır. Bu kapsamda özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler için etkili uygulama yöntemleri olarak; doğrudan öğretim, yanlışsız öğretim, işbirlikli öğrenme ve keşif yoluyla öğrenme yöntemleri önerilebilir (Aral ve Gürsoy, 2007, s. 226).

Doğrudan öğretim yöntemi, sosyal bilimler, fen bilimleri, matematik gibi, sosyal ve bilimsel niteliği olan becerilerin öğretiminde sıklıkla tercih edilen, kısıtlı bir zaman diliminde kazandırılması amaçlanan kavram ve becerilerin öğretiminde kullanılan, içeriğin küçük basamaklara ayrılarak her basamak sonrasında tekrar yapmaya ihtiyaç duyulan bir yöntemdir (Watkins ve Slocum, 2003). Öğretmen merkezli olan bu yaklaşımının ana unsuru, öğrenme prosesinde öğrencilerin doğru performanslarını ödüllendirmek, yetersiz olduklarında da öğretmenleri yardımıyla doğru beceriyi ortaya koymalarını temin etmektir. Öğretim, haftalık 1 veya 2 defa 15 veya 20 dakikadan oluşan oturumlarla tekrarlanmaktadır; birkaç hafta sonra da yeni bir becerinin öğretimi gerçekleştirilmektedir. Öğretmen öğrenilmiş olan tüm becerilerin kullanılıp

[1] Araştırmanın ilerleyen bölümlerinde bahsi geçen farklılıklara ilişkin detaylı bilgi verilmiştir.

kullanılmadığını gözlemektedir, beceriyi uygun biçimde ortaya koyan öğrencileri ödüllendirmektedir (Sucuoğlu ve Kargın, 2011, s. 211).

Geçmişten günümüze özel gereksinimi olan öğrenciler için okullarda fen bilimleri veya sosyal bilimler gibi dersler verilmesinin gerekli olup olmadığı tartışma konusu olmuştur. Çünkü bu öğrenciler özel durumları nedeniyle herhangi bir merkezi sınava tabii tutulmamakta, kendilerinden üst düzey akademik başarı yerine temel düzeyde günlük yaşam becerilerini sergilemeleri ve özbakım becerilerini göstermeleri beklenmektedir. Öte yandan okullarda sürdürülen eğitim-öğretim faaliyetlerinin öncelikli amacı, bireyi desteklemek ve bireyin kendisini gerçekleştirmesine yardımcı olmaktır (Çıkılı, 2019). Bireyin kendini gerçekleştirebilmesi için mevcut potansiyelinin farkına varması, haklarını bilmesi ve sorumluluklarını yerine getirmesi gerekir. Sosyal bilgiler dersi tam da bu noktada devreye girmektedir. Bilindiği gibi sosyal bilgiler dersinin uygulama alanı kişinin çevreye uyumu, temel yaşam ve toplumsal becerilerin kazanılarak bireyin toplumla bütünleşmesini sağlamaktır (Özpolat, 2009).

Sosyal bilgiler dersiyle evrensel değerleri benimsemiş, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarının farkında olan ve onları yerine getiren, diğer insanların haklarına saygılı ve sosyal sorumluluğa sahip vatandaşlar yetiştirmek amaçlanmaktadır (Ersoy, 2007, s. 20). Öte yandan okullarda verilen vatandaşlık eğitimi kişilerin hak ve sorumluluklarına dair becerilerini ve değerlerini geliştirir. Toplumlar gelişimlerini sürdürebilmek için aktif, bilgili, etkin, hem kendisi için hem de içinde yaşadığı toplum yararına sorumluluk üstlenen ve politik süreçlere katkıda bulunan vatandaşlara ihtiyaç duyar. Dolayısıyla ister sağlıklı isterse özel gereksinimi olan bireylerin haklarının ve sorumluluklarının farkında olmaları, sadece kendileriyle değil toplumdaki diğer bireylere ilişkin konularla da ilgilenerek toplumsal entegrasyonu sağlamaları beklenmektedir (Hablemitoğlu ve Özmete, 2012).

Sosyal bilgiler dersi içeriğinin birçok bilgi, kavram, değer ve beceriyi akranlarına göre daha güç öğrenen özel gereksinimi olan öğrencilere de öğretilmesi gerekmektedir. Sözü edilen eğitim sürecinin uygulanmasında ise öğretim programlarının önemi ortaya çıkmaktadır (Görmez, 2016). MEB tarafından yayınlanan “2018 Sosyal Bilgiler Dersi

Öğretim Programı"nda (SBDÖP) sosyal bilgiler dersinin öğrencilerin temel eğitimde elde ettikleri yetkinlikleri geliştirmek aracılığıyla ulusal ve manevi değerleri kabullenmiş, haklarını kullanan ve sorumluluklarının gereklerini yapan, "Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi"nde ve disiplinlere has sahalarda temel seviye becerilerle yetkinlikleri kazanan kişiler haline gelmelerini sağlamaya odaklandığı belirtilmektedir. Bu derste kazandırılan bilgiler ve kavramlar özel gereksinimi olan bireylerin de sosyal hayatlarında ve akademik anlamda gereksinim duyacakları başlıca kavram ve becerileri, öğrenci merkezli, öğrenciye öğrenmeyi öğreterek, bütünsel ve sarmal bir yaklaşım tarzıyla aktarmayı hedeflemektedir (MEB, 2018b).

Sosyal bilgiler dersi kapsamında özel gereksinimi olan öğrencilere öğretilmesi gereken konular arasında hak ve sorumluluk kavramları da bulunmaktadır. SBDÖP (MEB, 2018b) incelendiğinde hak ve sorumluluğa ilişkin kazanımların 4, 5, 6 ve 7. sınıf düzeyinde toplam 10 kazanım aracılığıyla verilmeye çalışıldığı görülmektedir. Bu kazanımların içeriğinde temel hak ve sorumluluklar ile çocuk haklarının ön plana çıktığı anlaşılmaktadır.Özel gereksinimi olan bireyler açısından durum ele alındığında ise öğretim programlarında yer alan çocuk hakları ve temel hakların daha çok hukuki bir hak olarak görüldüğü dikkati çekmektedir.

İlgili literatür tarandığında özel eğitim ve sosyal bilgiler ilişkisini ele alan birtakım araştırmalar (Ayvaz Öztürk, 2020; Bulgren, Sampson Graner ve Deshler, 2013; Ciullo, Collins, Wissinger, McKenna, Lo ve Osman, 2020; Curtis, 1991; Çavuş, 2019; Fırat, 2010; Hudson, 1996; İlk ve Açıkalın, 2014; İridağ, 2021; Öztürk ve Akdal, 2022; Passe ve Beattie, 1994; Tekintangaç, 2015; Yaylacı ve Aksoy, 2016) yapıldığı dikkati çekmektedir. Öte yandan sosyal bilgiler ile hak ve sorumluluk kavramlarını ilişkilendiren araştırmalar da (Acar, 2012; Aladağ, 2009; Başer, 2015; Boztaş, 2013; Bursa, 2019; Durkut, 2021; Dündar ve Hareket, 2016; Eryılmaz, 2019; Kaya, 2022; Kepenekçi, 2003; Küçük Turgut, 2018; Sezer, 2008; Tepecik, 2008; Tezcan, 2019; Ünlüer, 2012; Yalçın, 2021; Yıldırım, 2021; Yontar, 2013) mevcuttur. Ancak bu araştırmaların doğrudan hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrenciler üzerine odaklanmadığı dikkati çekmektedir. İlgili literatürde (Coşkun, 2021; Çapraz, 2016; Çelik, 2007; Ekergil, 2000; Ekergil, 2010; Ganz ve Flores, 2009; Knight, Smith, Spooner Browder, 2012; Özak ve Avcıoğlu, 2007; Sarılarhamamı ve Demirkaya,

2021; Varol, 1991; Varol, 2018) zihinsel yetersizliği olan öğrencilere kavram öğretimiyle ilgili çalışmalar bulunmasına rağmen (Coşkun, 2021; Çapraz, 2016; Ekergil, 2000; Sarılarhamamı ve Demirkaya, 2021; Varol, 1991; Varol, 2018) aynı grup öğrencilere yönelik sosyal bilgiler dersinde kavram öğretimiyle ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ayrıca literatürde doğrudan öğretim alanında yapılan (Adams ve Engelmann, 1996; Akbulut Taş, 2010; Akdemir Doğanay, 2014; Akgün, 2019; Alptekin, 2010; Altunay, 2008; Bilgin, 2017; Cole, Dale, Mills ve Jenkins, 1993; Çapraz, 2016; Çay, 2019; Çelik, 2007; Çıkılı, 2016; Dağseven Emecen, 2008; Durmuş, 2021; Eroğlu, 2016; İlik, 2009; Kahyaoğlu, 2010; Karabulut, 2020; Kavak, 2020; Kemiksiz, 2016; Kesicioğlu, 2011; Keşci, 2019; Kuşdemir 2014; Mete, 2016; Metin, 2021; Tiryaki, 2019; Türer, 2010; Üçal, 2020; Varol, 2018; Vayiç, 2008; Yılmaz, 2017; Yılmaz Yenioğlu, 2019) birçok çalışma olmasına rağmen sosyal bilgiler alanında sınırlı sayıda araştırma olduğu görülmüştür. Bu durum temel eğitim düzeyinde sosyal bilgiler dersi odağında hafif düzeyde zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilerin hak ve sorumluluk kavramını nasıl öğrenmeleri gerektiğine yönelik uygulamalı ve güncel araştırmaların yapılması ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilere hak ve sorumluluk kavramlarının öğretiminde doğrudan öğretim yönteminin etkililiğini incelemektir. Araştırmayla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Doğrudan öğretim yöntemiyle hazırlanan etkinliklerin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin hak kavramını öğrenme düzeylerine etkisi nedir?
2. Doğrudan öğretim yöntemiyle hazırlanan etkinliklerin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin sorumluluk kavramını öğrenme düzeylerine etkisi nedir?
3. Doğrudan öğretim yöntemiyle hazırlanan etkinliklerin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin hak ve sorumluluk kavramlarını eş zamanlı olarak öğrenme düzeylerine etkisi nedir?

4. Araştırmaya katılan ve hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin doğrudan öğretim yöntemiyle hak ve sorumluluk kavramlarının öğretilmesi hakkındaki görüşleri nelerdir?
5. Araştırmaya katılan ve hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin velilerinin doğrudan öğretim yöntemiyle hak ve sorumluluk kavramlarının öğretilmesi hakkındaki görüşleri nelerdir?

1.3 Araştırmanın Önemi

Son zamanlarda özel eğitime gereksinim duyan birey sayısında görülen artışla birlikte özel gereksinimi olan öğrencilerin sosyal bilgiler konu ve içeriğiyle daha sık yüzleştiklerini söylemek mümkündür. Bu durum haliyle öğretmen yetiştiren lisans programlarında özel eğitim ve kaynaştırma uygulamalarının önemine de sirayet etmektedir. Yükseköğretim Kurulu tarafından 2018 yılında belirlenen Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programında sadece bir yarıyıl (VIII. Yarıyıl) "Özel Eğitim ve Kaynaştırma" adı altında ders bulunmaktadır. Yapılan araştırmalar (Aker, 2014; Demir ve Kale, 2017; Güven, 2021; İlk ve Açıkalın, 2014; Karamanlı, 1998; Nar ve Tortop, 2017; Öpengin, 2018; Semiz, 2018, Ünal, 2008; Ünay, 2012; Yavuz 2020) öğretmenlerin özel eğitim ve kaynaştırma alanında kendilerini yetersiz gördüklerini göstermektedir.

Öğretim programlarında yer alan bilgi, kavram, değer ve becerilerin sınıf düzeyine uygun olarak giderek zorlaşmasıyla birlikte özel gereksinimi olan öğrencilerin karşılaştıkları sorunlarda had safhaya ulaşmaktadır. Dolayısıyla özel gereksinimi olan öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin konularda potansiyellerini ortaya çıkarabilmeleri için birtakım öğretimsel düzenlemelere ihtiyaç duyduklarını söylemek mümkündür (Finson, Ormsbee ve Jensen, 2011). Özellikle öğretim programlarının uygulayıcıları olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin özel gereksinimi olan öğrencilere yönelik farklı strateji, model, yöntem ve teknikler kullanmayı bilmeleri öğrencilerin öğrenmelerini olumlu yönde etkileyebilir. Bu bağlamda araştırma, hem özel gereksinimi olan öğrencilerin sosyal bilgiler dersi kapsamındaki "hak ve sorumluluk" kavramlarını daha nitelikli öğrenmelerini ortaya koyması hem de öğretmenlerin konu

kapsamında doğrudan öğretim yöntemini hangi etkinliklerle ve nasıl uygulamaları gerektiğine dair bir perspektif sunması açısından önemlidir.

Araştırmada özel gereksinimi olan öğrencilere hak ve sorumluluk kavramlarının öğretimi için SBDÖP'te verilen kazanımlar dikkate alınarak toplam 27 etkinlik hazırlanmıştır. Sözü edilen etkinliklerin hazırlanmasında öğretim programı, yaşa uygunluk ve işlevsellik esas alınmış, etkinliklerin içeriğinde gösterme, söyleme, eşleştirme, yerleştirme ve boşluk doldurma gibi faaliyetlere yer verilmiştir. Araştırmanın önemli bileşenlerinden biri olan ve SBDÖP'te (MEB, 2018b) yer alan hak ve sorumluluk kavramlarının birçok etkinlik aracılığıyla kapsamlı bir şekilde nasıl uygulanabileceğinin ve kullanılabileceğinin gösterilmesi sosyal bilgiler öğretmenlerine model ve esin kaynağı olunması açısından oldukça mühimdir. Özellikle araştırmada hazırlanan etkinliklerin destek eğitim odasında görev alan veya özel gereksinimi olan bireylerle çalışan kaynak ve materyal sıkıntısı çeken öğretmenlerin elini güçlendirmesi beklenmektedir. Öğretmenlerin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler gibi birçok bilgi biçimlerini içeren derslerde çeşitli eğitim teknolojilerini kullanmalarının öğretimin etkililiği artırmada, öğrencilerin sosyal bilgiler dersi konularını öğrenmelerinde ve sosyal bilgiler dersine karşı olumlu tutum geliştirmelerinde yarar sağlayabileceği ifade edilmektedir (Sağlamgöncü ve Deveci, 2023).

Konuya ilişkin ulusal ve uluslararası literatür incelendiğinde özel gereksinimi olan öğrencilere yönelik çalışmaların daha çok okuma yazma becerileri, matematik ve fen öğretimi alanlarında yapıldığı görülmektedir. Özellikle sosyal bilgiler konu alanı özelinde sınırlı sayıda (Çavuş, 2019; İridağ, 2021; Tekintangaç, 2015; Yaylacı, 2016; Yılmaz, 2002) araştırma bulunduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmaların konu alanlarının ise öğretim programı değerlendirme (Aktan, 2023; Duman, 2003; Fırat, 2010; Karaca, 2022), beceri geliştirme (Adar, 2014; Akdemir Doğanay, 2014; Alptekin, 2010; Altunay, 2008; Dağseven Emecen, 2008; Kahyaoğlu, 2010; Kemiksiz, 2016; Kuşdemir, 2014; Tiryaki, 2019; Türer, 2010), beceri geliştirme (Adar, 2014; Akdemir Doğanay, 2014; Alptekin, 2010; Altunay, 2008; Dağseven Emecen, 2008; Kahyaoğlu, 2010; Kemiksiz, 2016; Kuşdemir, 2014; Tiryaki, 2019; Türer, 2010) ve öz yeterlilik (Ateş, 2018; Eyüp, 2005; Ünay, 2012) şeklinde dağılım gösterdiği dikkati

çekmektedir. Öte yandan sosyal bilgiler bağlamında hak ve sorumluluk kavramlarının ele alındığı sadece bir araştırma olduğu (Tezcan, 2019) anlaşılmaktadır. Fakat araştırmanın konusunu oluşturan hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip olan öğrencilere doğrudan öğretim yöntemi kullanılmak suretiyle sosyal bilgiler konularının öğretildiği herhangi bir araştırmaya rastlanamamıştır. Bilindiği gibi hak ve sorumluluk kavramları temel eğitim kademelerinde Hayat Bilgisi ve SBDÖP içerisinde yer almaktadır. Özel eğitim öğrencilerinin normal öğrencilere göre temel eğitim kademesinden sonraki kademelere devam etme oranının düşük olduğu (MEB, 2022b) dikkate alındığında zaten dezavantajlı durumda bulunan bu öğrenci grubunun günlük yaşantılarında sıklıkla kullanacakları söz konusu kavramları öğrenmelerinin önemi daha iyi anlaşılmaktadır.

Özel gereksinimi olan öğrencilerin toplumdan soyutlanmaları, bir nevi 'hayatın dışına itilmeleri' anlamına gelmektedir (Çelen, 2023). Nitekim toplumda genellikle engelli, özürlü ya da yetersiz olarak tanımlanan bireyler ve bu bireylerin aileleri dünya genelinde olduğu gibi Türkiye'de de iş, meslek, eğitim, sosyal güvenlik kaynaklı, psikososyal ve iktisadi çeşitli zorluklarla karşı karşıya kalmaktadırlar (Azarkan ve Benzer, 2018). Bu zorlukların temelinde söz konusu bireylerin nitelikli bir eğitimden geçmemiş olması, yasal haklarının yeterince farkında olmamaları ya da haklarını nasıl savunacakları konusunda bilgi sahibi olmamaları yatmaktadır. Bunun için de özel gereksinimi olan öğrencilerin küçük yaşlardan başlayarak iyi eğitilmiş, haklarını bilen ve kullanabilen, başkalarının haklarına saygı gösteren, herhangi bir ayrımcılığa maruz kaldığında ya da bir hakkı çiğnendiğinde hakkını arama bilincinde olan, yaşam kalitesi yüksek ve bilinçli vatandaşlar olarak yetiştirmesi gerekmektedir (Özdemir Uluç, 2008, s. 20). Araştırmanın bileşenlerinden biri olan zihinsel yetersizliği olan öğrencilere hak kavramının öğretilmesine yönelik bir model oluşturulmasıyla bu bireylerin hak ettikleri yaşam standardına ulaşmalarına bir nebze de olsa katkı da bulunulabilecektir.

XXI. yüzyılda insan yaşamında hak kavramıyla birlikte ön plana çıkan kavramlardan biri de sorumluluktur. Nitekim "hak" kavramı beraberinde bireye, topluma ve devlet organizasyonuna birtakım "sorumluluklar" yüklemektedir (Gümüş, 2012). Öte yandan bireyin toplum içine girdiği ilk andan itibaren o toplumu oluşturan bireyler arasında gerek doğal gerekse zorunlu birtakım etkileşimler meydana gelmektedir. Bu

etkileşimler sonucunda oluşan kimi ödev ve sorumluluklar içerisindeki insanın, başına buyruk hareket etme gibi bir seçeneği asla kalmamaktadır (Kudat, 2014). Örneğin, sınıf içi rehberlik uygulamalarında sorumluluk, davranışlarının sonuçlarına katlanmak ve diğer öğrencilerin haklarına saygılı olmak olarak tanımlanmaktadır (Selçuk ve Güner, 2001, s. 21). Toplumda yaşayan bireylerin kendi kişiliklerini geliştirebilecek, barış ve huzur ortamı içerisinde yaşamaları ve sorumluluk bilinci ile hareket etmeleri gerekmektedir. Bu araştırmayla hafif düzey zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin temel düzeyde sorumluluklarının neler olduğunu fark etmelerinin sağlanarak yaşamlarına uyarlamaları noktasında onlara yol gösterilmesi hedeflenmektedir.

Tüm bu açıklamalardan hareketle yapılacak araştırmayla hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilere sosyal bilgiler dersi kapsamında hak ve sorumluluk kavramlarını eş zamanlı ve bütüncül bir bakış açısıyla öğreten çalışma ihtiyacı giderilecek, ilgili literatürdeki nitelik ve nicelik açısından bulunan sınırlılığın ortadan kaldırılması için bir adım atılacaktır. Araştırmada kullanılan yöntem, geliştirilen veri toplama araçları, etkinlikler ve uygulama süreci bakımından sosyal bilgiler öğretmenlerine ve ileriki araştırmalara model olunacaktır.

1.4 Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

1. Karabük ilinde yer alan resmi bir ortaokulda okumakta olup veli muvafakatı alınan, ön koşul becerilerini elde etmiş ve hafif düzeyde zihinsel yetersizliği bulunan 3 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir.

2. Araştırma 2022-2023 eğitim-öğretim yılında 2018 SBDÖP'te kendisine yer bulan, içeriğinde hak ve sorumluluk kavramlarını barındıran toplam 10 kazanımın öğretimiyle sınırlıdır.

3. Araştırma kapsamında yapılan uygulamalar doğrudan öğretim yönetimiyle geliştirilen toplam 27 etkinlikten oluşmaktadır.

1.5 Tanımlar

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı: Öğrencinin eğitim sürecinden maksimum seviyede yararlanabilmesi için, gelişimsel özellikleri, ilgileri, ihtiyaçları, kabiliyetleri ve eğitsel performansı çerçevesinde özel eğitime gereksinimi olan öğrenciye göre hazırlanmış olan bireysel bir eğitim programıdır (Vuran, 2007).

Destek Eğitim Hizmeti: Özel eğitime gereksinim duyan öğrencinin eğitim gereksinimlerine uygun olarak, uzman personel ve gerekli kaynaklarla, öğretmenleri, aileleri ve okuldaki diğer personeli desteklemek amacıyla sunulan rehberlik hizmeti olarak tanımlanabilir (MEB, 2018a).

Destek Eğitim Odası: Tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme aracılığıyla eğitimlerini sürdüren öğrencilerle özel yetenekli öğrencilere gereksinim hissettikleri sahalarda destek eğitim hizmetlerinin verilmesi için düzenlenen ortama verilen addır (Yazıcıoğlu, 2020).

Destek Eğitim Programı: Genel zihinsel yetenek sahasında tanılanmış olan öğrencilerin bütün alanlar ve disiplinler ile ilişkilendirilmek suretiyle dâhil oldukları eğitim programıdır (MEB, 2008a).

Doğrudan Öğretim Yöntemi: Öğretimin basamaklar halinde planlandığı, öğretim sürecini öğretmenlerin doğrudan sürdürdüğü ve öğretmenin merkezli bir öğretim yaklaşımıdır (Kahyaoğlu, 2010, s. 22).

Engel: Yetersizlikten kaynaklanan nedenlerle bireyin (cinsiyet, yaş, toplumsal ve kültürel unsurlardan kaynaklanan) toplumda kendisine verilmiş olan rolleri gerektiği kadar oynayamamasıdır (Cavkaytar ve Diken, 2005, s. 8).

Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersiz Birey: Zihinsel fonksiyonlarla kavramsal, toplumsal ve günlük yaşam becerilerinde hafif seviyedeki yetersizliğinden dolayı özel eğitimle destek eğitim hizmetine belirli düzeylerde gereksinim duyan, eğitilebilir bireylere verilen addır (Göbel, 2016, s. 11).

Hak: Hak, bireyin toplumdan beklentilerini karşılayabileceği, talep edebileceği ve yararlanabileceği yetkilerdir (Çüçen, 2003, s. 44).

Kavram: Kavramlar, olaylar, durumlar ve diğer varlıkların anlamsal özelliklerini içeren kategorilerin zihinsel temsilleridir (Jonassen, 2006).

Kaynaştırma: Özel gereksinimi bulunan çocukların genel eğitim sınıflarında akranlarıyla eğitim almasıdır (Kargın, 2004).

Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları: Özel eğitime gereksinim duyan kişilerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sunularak akranları ile beraber her tür ve kademede tam zamanlı veya özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak öteki bireyler ile karşılıklı etkileşim içerisinde bulunmasını ve eğitimsel amaçları en üst seviyede gerçekleştirmesini temin etmek üzere bu bireylere özel eğitim destek hizmetlerinin sunulmasıdır (Sucuoğlu, 2004).

Öğretim: Bireyde istenilen davranışları geliştirmek üzere gerçekleştirilen tüm etkinliklerle öğretme faaliyetleridir (Duman, 2015b, s. 41).

Öğretim Programı: Eğitim sürecindeki öğretimle ilgili uygulamaların tümüdür (Çubukçu, 2015, s. 70).

Özel Eğitim: Bireysel özellikleri, gelişim durumuyla eğitim becerileri açısından diğer yaşıtlarından önemli ölçüde farklılıklara sahip olan bireylerin kendine özgü gereksinimlerini gidermek üzere tasarlanmış eğitim programlarıyla özel olarak yetiştirilmiş çalışanlarca elverişli ortamda gerçekleştirilen eğitimdir (Turnbull, vd., 2007).

Özel Eğitim İhtiyacı Olan Birey: Bireysel ve gelişim özellikleriyle eğitim yeterlilikleri bakımından yaşıtlarından kayda değer seviyede farklılıklara sahip olan bireylere verilen addır (Altun ve Uzuner, 2016).

Sorumluluk: Bireyin gelişim düzeyine, yaşına ve cinsiyetine uygun bir şekilde, yaptığı işin sonucunu hesap ederek yapması ve niye yaptığının hesabını vermesi, görevlerini yerine getirmesidir (Acar, 2015, s. 15).

Sosyal Bilgiler: Kişinin sosyal anlamda var olmasına yardım etmesi için; "*tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk vb.*" toplum bilimleriyle yurttaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme sahalarının bir ünite veya izlek etrafında birleştiren; kişinin toplumsal ve fiziksel çevresi ile etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek çerçevesinde ele alındığı; toplu öğretim anlayışından hareket ile oluşturulan bir ilkokul ve ortaokul dersidir (MEB, 2005a).

Yetersizlik: Zihinsel, fiziksel, davranışsal ya da duyu organlarımızda meydana gelen, çeşitli zedelenmeler sonucunda organlarımızda görülen kısmi veya bütüncül kayıplardır (Ataman, 2003).

Zihin: Mental fonksiyonların tümünü içeren kavramdır (Günday, 2003, s. 14).

Zihinsel Engellilik: Zihinsel işlevlerde ve bu işlevlerle bağlantılı uyumsal becerilerde görülen en az iki veya üzerindeki sınırlılık gösterme durumudur (AAMR, 2002).

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde özel eğitim, özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin eğitimi, zihinsel yetersizliği olan öğrencilere sosyal bilgiler öğretimi ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir:

2.1 Özel Eğitim

Araştırmanın özel eğitim başlığı altında özel eğitim kavramı, amacı, tarihçesi, özel eğitim alanında yapılan yasal düzenlemeler, özel eğitimden yararlanan bireyler ve özellikleri, özel eğitimde kaynaştırma ve bunlara dair uygulamalar açıklanmaya çalışılmıştır:

2.1.1 Özel Eğitim Kavramı

İlgili literatür tarandığında özel eğitim kavramına yönelik çeşitli tanımlara yer verildiği görülmektedir. Örneğin MEB ÖEHY'ye göre söz kousu kavram; "*Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile özel eğitim gerektiren bireylerin bireysel yeterliliklerine dayalı, gelişim özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitim*." şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 2018a). Öte yandan özel eğitim, farklı ve özel gereksinimi bulunan kişilere sunulan, onların kabiliyetleri çerçevesinde kapasitelerini en üst seviyeye çıkartmayı amaçlayan, yetersizliğin engele dönüşmesinin önüne geçen, engelli bireyleri kendi başının çaresine bakabilecek hale getirerek toplumla bütünleşmesini, bağımsız bireyler olmalarını sağlayan eğitim olarak da tanımlanmaktadır (Ataman, 2017a).

Turnbull, vd., (2007) özel eğitimin, kişinin özel gereksinimlerinin karşılanması maksadıyla öğrenciye göre bireyselleştirilmesi manasını taşıdığını ifade etmektedir. Özsoy, vd.'e (2002, s. 7) göre ise özel eğitim; sosyal ve zihinsel gelişim özellikleri açısından yaşıtlarından farklılıklara sahip olan çocukların eğitim ve öğretim sürecini kapsayan tüm hazırlıklardır. Bu kişilerin eğitim-öğretim yönünden gereksinimlerine cevap verebilmek amacıyla donanımlı personel, özel eğitim programlarıyla ve

yöntemleriyle bu kişilerin özel gereksinimleriyle özelliklerine yaraşır ortamlarda yürütülen eğitim-öğretim faaliyetlerine özel eğitim denilir. Özel eğitimle bu eğitimden yararlanan öğrencilerin gereksinimlerinin sakıncalı bir hal almasının önüne geçilmesi, kendi ayakları üzerinde durabilecek şekilde topluma adapte olmalarının sağlanması, yeteneklerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir (MEB, 2004a). Tüm bu tanımlardan hareketle özel eğitimin; bireysel farklılıklar ve özel ihtiyaçlar dikkate alınarak, alanında uzman kişiler tarafından farklı şekillerde ve ortamlarda verilen, sistematik ve iyi planlanmış hizmetler bütünü olduğu ifade edilebilir.

2.1.1.1 Özel eğitimle ilgili temel kavramlar

Özel eğitim ve özel eğitime gereksinimi olan öğrencileri tanımanın ilk adımı bu alanla ilgili temel kavramları öğrenmekten geçer. Aşağıda özel eğitimle ilgili temel kavramlardan risk altında olan bireyler, zedelenme, yetersizlik ve engel kavramlarına yer verilmiştir:

Risk Altında Olan Bireyler: Hâlihazırda herhangi bir engeli bulunmayan fakat diğer bireylerle karşılaştırıldığında yetersizlik gösterme potansiyelinin yüksek olduğu kişiler, risk altında olan bireylerdir (Eripek, 2005, s. 4; Çakıroğlu, 2018). Kendilerine, Rehberlik Araştırma Merkezlerince (RAM) belli bir tanı konulmamasına rağmen öğretmen tarafından akademik gelişim ve öğrenme hızları açısından, devamlı ve tutarlı olarak akranlarının gerisinde kalan ve akademik başarıları bakımından sınıfın alt %10'luk dilimindeki öğrenciler, anne/babası ölmüş, boşanmış veya ayrı yaşayan öğrenciler risk altında olan bireylere örnek gösterilebilir (Akalın, 2014).

Zedelenme: Bireyin doğum öncesi, doğum sırasında ya da doğumdan sonraki zaman diliminde ortaya çıkabilecek birtakım olumsuzluklardan kaynaklı, organlarda görülen işlev kaybı (zekâ geriliği, felçli olma durumu, işitme engeli, bedensel engel vb.) olarak tanımlanmaktadır (Ataman, 2009). Bu durumlar kısa süreli olabileceği gibi uzun süreli de olabilir. Örneğin, doğumdan sonra yaşanan, bireyin gözünde çeşitli nedenlere bağlı olarak zedelenme ve bunun sonucu olarak da geçici veya kalıcı görme problemleri yaşanabilir. Fakat her zedelenme bir engele ya da yetersizliğe dönüşmeyebilir (Çakıroğlu, 2018).

Yetersizlik: Zedelenmenin bir sonucu olarak organların kısmen veya tamamen işlevini gerçekleştirmede yaşadığı kayıplar yetersizlik olarak adlandırılmaktadır (Özyürek, 2006, s. 11). Yetersizlik durumu kişisel farklılıklara dayanmaktadır. Örneğin zedelenmeye bağlı olarak kişinin gözünde ortaya çıkan bir sorun, tam işlev kaybına yol açabileceği gibi görme alanını da sınırlandırabilir (MEB, 2014a; Çakıroğlu, 2018).

Engel: Yetersizlik nedeniyle cinsiyet, yaş, sosyal ve kültürel birtakım nedenlerle kendisine biçilen rolleri gerektiği ölçüde oynayamama, iş yapamama durumudur (Cavkaytar ve Diken, 2005, s. 8). TDK'ye (2023) göre ise engel; bir şeyin gerçekleşmesini önleyen sebep, mâni, handikap, ket olarak tanımlanmaktadır. Örneğin kulakları duymayan bir çocuk söylenilenleri anlayamaz, etrafındakilerle iletişime geçemez. Dil yetersizliğinden kaynaklı herhangi bir programda şiir okuyamaz, bacağındaki yetersizlik yüzünden hareket etmekte zorlanır, oyunlara katılamaz (MEB, 2014a).

Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından 1980 yılında yayımlanan raporda söz konusu kavramların birbirini etkileme durumu Şekil 2.1'de görüldüğü haliyle açıklanmıştır:



Şekil 2.1 Hastalık/bozukluk-zedelenme-yetersizlik-engel ilişkisi (WHO, 1980, s. 30)

Şekil 2.1'de görüldüğü üzere bireylerin çeşitli nedenlerle yaşadığı hastalık veya bozukluklar zedelenmeye, zedelenme sonucunda ortaya çıkan durum ise yetersizliğe

neden olabilir. Engel ise sadece yetersizlik ile alakalı davranışlar ile sınırlı değildir, öteki davranışlara da bulaşmakta veya bulaştırılmaktadır.

2.1.2 Özel Eğitimin Amacı ve İlkeleri

Özel eğitimin ana hedefinin özel gereksinimi olan kişilerin eğitsel gereksinimlerini gidermek olduğu ifade edilebilir. Nitekim ÖEHY'nin (MEB, 2018a) 6. maddesinde özel eğitim hizmetlerinin amacı; "*Türk Millî Eğitiminin genel amaç ve temel ilkeleri esas alınarak; özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitim ihtiyaçları, yeterlilikleri, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda kapasitelerini en üst düzeyde kullanmaları, üst öğrenime, meslek hayatına ve toplumsal yaşama hazırlanmalarını amaçlar.*" şeklindedir. Öte yandan MEB tarafından yayımlanan farklı bir kaynakta özel eğitimin amacı; "*özel eğitime gereksinimi olan bireyin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda onu bir üst öğretime ve aynı zamanda hayata hazırlamak*" olarak belirtilmiştir (MEB, 2021). Çıkılı'ya göre ise (2021) özel eğitimin amaçları şöyledir:

- *"Toplumsal rollerini yerine getiren, diğer insanlarla sağlıklı bir iletişim kuran ve uyum sağlayabilen, iş birliğine yatkın, mutlu ve üretken bir vatandaş olarak yetişmelerini,*
- *Bağımsız yaşam ve temel yaşam becerilerini geliştirmelerini,*
- *Uygun programlar ve özel yöntemler kullanarak, personel ve araç-gereç yararlanarak; eğitim ihtiyaçlarını, yeterlilikleri, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda sonraki öğrenim basamağına, iş ve meslek alanlarına, kısacası hayata hazırlamalarını sağlamaktır."*

Hiç şüphesiz bu hedeflere ulaşılabilmesi için bazı temel ilkelere uymak gerekir. Bu bağlamda "573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname"de özel eğitimin ilkeleri şöyle sıralanmıştır (1997):

- *"Özel eğitim hizmetleri, özel eğitim gerektiren bireylerin toplumla etkileşim ve karşılıklı uyum sağlama sürecini kapsayacak şekilde planlanır.*
- *Özel eğitim gerektiren tüm bireyler ilgi, istek, yeterlilik ve yetenekleri doğrultusunda ve ölçüsünde özel eğitim hizmetlerinden yararlandırılır.*
- *Özel eğitime erken başlamak esastır. Özel eğitim hizmetleri, özel eğitim gerektiren bireyleri sosyal ve fiziksel çevrelerinden mümkün olduğu kadar ayırmadan planlanır ve yürütülür.*
- *Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitsel performansları dikkate alınarak amaç, muhteva ve öğretim süreçlerinde uyarlamalar yapılarak diğer bireylerle birlikte eğitilmelerine öncelik verilir.*
- *Özel eğitim gerektiren bireyler için bireyselleştirilmiş eğitim planı geliştirilmesi ve eğitim programlarının bireyselleştirilerek uygulanması esastır.*

- *Özel eğitim gerektiren bireylerin her tür ve kademedeki eğitimlerinin kesintisiz sürdürülebilmesi için her türlü rehabilitasyonlarını sağlayacak kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapılır."*

Bu KHK ile özel eğitim ile alakalı hizmetlerin planlanmasıyla sürdürülmesi konularını açıklamıştır. Söz konusu maddelerin uygulanabilmesine yönelik olarak 2000 senesinde "Özel Eğitim Yönetmeliği" yayımlanmış, söz konusu yönetmelik 2006, 2009 ve 2012 senelerinde yeniden tanzim edilmiştir. Buna ilaveten kaynaştırma yolu ile eğitim uygulamaları, 2008 senesinde yayımlanan "Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi"yle belirlenmiştir ve öğretmenlere bütün yetersizlik grupları için kullanabilecekleri önerilerde bulunulmuştur (Yazıcıoğlu, 2018).

2.1.3 Özel Eğitimin Tarihçesi

Güçsüz, muhtaç, düşkün ya da sakat olarak ifade dilen bireylerin özel gereksinime ihtiyacı olduğu gerçeği XVIII. yüzyılda kabul görmeye başlamış, bu çocukların eğitim hayatlarına katılmaları için birtakım çalışmalar başlatılmıştır (Cavkaytar ve Diken, 2005, s. 15). İlk kez XVIII. yüzyılın sonuna doğru Thomas Hopkins Gallaudet[2] tarafından işitme engelliler için parmak alfabesi, XIX. yüzyılın başlarında ise Louis Braille [3]tarafından görme engelliler için bir okuma sistemi geliştirmiştir. Öte yandan aynı yüzyılda Maria Montessori[4], günümüz eğitim sistemlerinde kendisine çokça yer bulan yapılandırılmış eğitim materyallerini, zihinsel engelli bireyler üzerinde uygulamıştır (Şahin, 2010).

XX. yüzyıla gelindiğinde özel gereksinimi olan bireylere yönelik araştırma faaliyetleri daha çok kaynaştırma uygulamaları üzerine yoğunlaşmış, öğrencilerin kişisel farklılıkları dikkate alınarak nasıl bir eğitim modeli üzerinde durulması gerektiğine kafa yorulmuştur (Canöz, 2013). Özellikle aynı yüzyılın sonlarına doğru özel gereksinime sahip kişilere verilecek eğitimin niteliği farklı bir boyut kazanmış, bundan böyle özel gereksinimli çocukların en az kısıtlayıcı yerlerde eğitim alması düşüncesi hâsıl oluşmuştur. Bu doğrultuda özel gereksinimi olan bireyler, genel eğitim hizmetlerinin dışında tutularak bireysel eğitim programlarına tabi olmalarına karar

[2] Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851). Amerikalı eğitimci
[3] Louis Braille (1809-1852). Fransız eğitimci ve mucit
[4] Maria Montessori (1870-1952). İtalyan bilim insanı ve eğitimci

verilmiş ve kaynaştırma eğitiminin okullarda yaygınlaşması için yasal düzenlemeler yapılmaya başlanmıştır (Şipal, 2004). İlk olarak ABD'de ortaya çıkan bu düşünce yapısı sonraları dünyanın birçok ülkesine yayılmıştır. Hatta 1988 senesinde yayımlanan"Özel Gereksinimli Çocukların Normal Sınıflara Kaynaştırılması Yoluyla Eğitimi" muhtevalı genelgede bu uygulama çok yönlü ele alınmıştır. Ayrıca yine ABD'de 1990 yılında çıkarılan kanunla özür durumuna bakılmaksızın tüm çocukların eğitim hakkından faydalanmaları gerektiği ve okulların tüm çocuklara açık olmasının lüzumu önemle vurgulanmıştır (Uysal, 2003).

Türkiye açısından durum değerlendirildiğinde Osmanlı Devleti'ne kadar uzanan tarihsel bir sürecin yaşandığı görülmektedir. Özellikle "Enderun" sistemi üstün yetenekli çocukların eğitimindeki dünya genelindeki en eski uygulamalardan biridir (Çakıroğlu, 2018). Ayrıca 1700 senesinde okullarda üstün zekâlılara yönelik ilk çalışma örneklerine rastlanmıştır. 1889 senesinde ticaret mektebi içerisinde işitme engelliler için "Dilsizler Mektebi" açılmıştır. Ancak Türkiye'de özel gereksinimi olan bireylerin eğitimine yönelik uygulamaların kökeninin XX. yüzyıl kaynaklı olduğu görülmektedir. Bu bağlamda özel eğitimin başlaması, yaygınlaşması ve gelişmesinin yetersizlik grupları çerçevesinde değiştiği dikkat çekmektedir. Dünyada olduğu gibi Türkiye'de de bu tür yetersizliğe sahip bireyler için öncelikle koruyucu, kollayıcı yasal düzenlemeler yapıldığı anlaşılmaktadır (Özsoy vd., 2002, s. 11).

1911 yılında İzmir'de "Sağır-Dilsiz ve Körler Okulu" açılmıştır. 1948 senesinde üstün yetenekli bireylerin eğitimlerini yasal güvence altına almak maksadıyla halk arasında "Harika Çocuklar Yasası" şeklinde bilinen 5245 sayılı "İdil Biret Suna Kan Yasası" kabul edilmiştir (Çakıroğlu, 2018). Mitat Enç tarafından kurulan "Altı Nokta Körler Eğitim ve Kalkınma Derneği" 1950 yılında faaliyetlerine başlamıştır. 1955 senesinde ilk psikoloji kliniği olan "Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM)" kurulmuştur. Aynı sene içerisinde Ankara'da zihinsel engelliler için özel bir sınıf açılmıştır. 1962 senesinde özel gereksinime sahip kişilerin özel eğitim ve öğretim görmelerinin sağlanacağı kanun maddesiyle belirlenmiştir. 1965 yılına gelindiğinde Ankara Üniversitesi bünyesinde faaliyet gösteren Eğitim Fakültesi'nde "Özel Eğitim Bölümü" açılmıştır (Kargın, 2003). 1973 senesinde Milli Eğitim Temel Kanunu ile engelli bireylerin eğitim kurumlarına yöneltilmesi, eğitimin hayat boyu devam etmesi gereken

bir hak olduğu vurgulanmıştır. 1980 yılına gelindiğinde ise MEB bünyesinde Özel Eğitim Rehberlik ve Daire Başkanlığı kurulmuştur (MEB, 2022a).

Türkiye'de özel gereksinimi olan öğrenciler için yapılan ilk kanuni düzenleme 1983 senesinde gerçekleştirilmiş, bu bağlamda 2916 sayılı "Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu" çıkarılmıştır. Ayrıca 1991 yılında Türkiye'de yapılan "XIII. Millî Eğitim Şûrası"nda alınmış olan karar gereği, "I. Özel Eğitim Konseyi" oluşturularak kaynaştırma programlarının daha yaygın olarak uygulanmasına, bu programlardan yararlanan öğrenciler için bireysel eğitimlerin planlanmasına, planlanan bu eğitimlerin konunun uzmanları aracılığıyla verilmesine ve yaşanan sürecin gözlem altında tutulmasına ilişkin bir dizi sonuca ulaşılmıştır (Sucuoğlu, 2004).

1992 yılında özel eğitim okulları, özel eğitim sınıfları, rehberlik araştırma merkezleri, meslek okulları ve mesleki eğitim merkezlerinin programlarını, eğitim araç-gereçlerini hazırlamakla görevli MEB bünyesinde "Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü" faaliyetlerine başlamıştır. 6 Haziran 1997 yılında "573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname (KHK)" ile ve özel gereksinime sahip kişilerin eğitim esasları ortaya konulmuş ve bu bağlı olarak özel eğitim kurumlarının sayılarında ciddi bir artış görülmüştür. Aynı kararname ile özel eğitime gereksinimli çocukların özel eğitim okullarıyla kaynaştırma ortamlarında eğitim almalarına dair birtakım düzenlemeler getirilmiştir (Aksoy ve Şafak, 2020a). Günümüzde ise kaynaştırma eğitimi yerine kapsayıcı eğitim (inclusive education) kavramı kullanılmaya başlanmış, artık özel gereksinimi olan bireylere farklı muameleler göstermek yerine genel eğitim ortamlarının özel gereksinimli çocukların gereksinimlerini karşılar duruma getirilmesinin yolları aranır olmuştur. Kapsayıcı eğitim kavramıyla birlikte her türlü ayrışmaya karşı "eşitlik" ilkesi benimsenmiş, böylelikle özel gereksinimi olan öğrencilerin "azınlık grubu" olarak görülmesinin önüne geçilmesine çalışılmıştır (Cavkaytar, 2017).

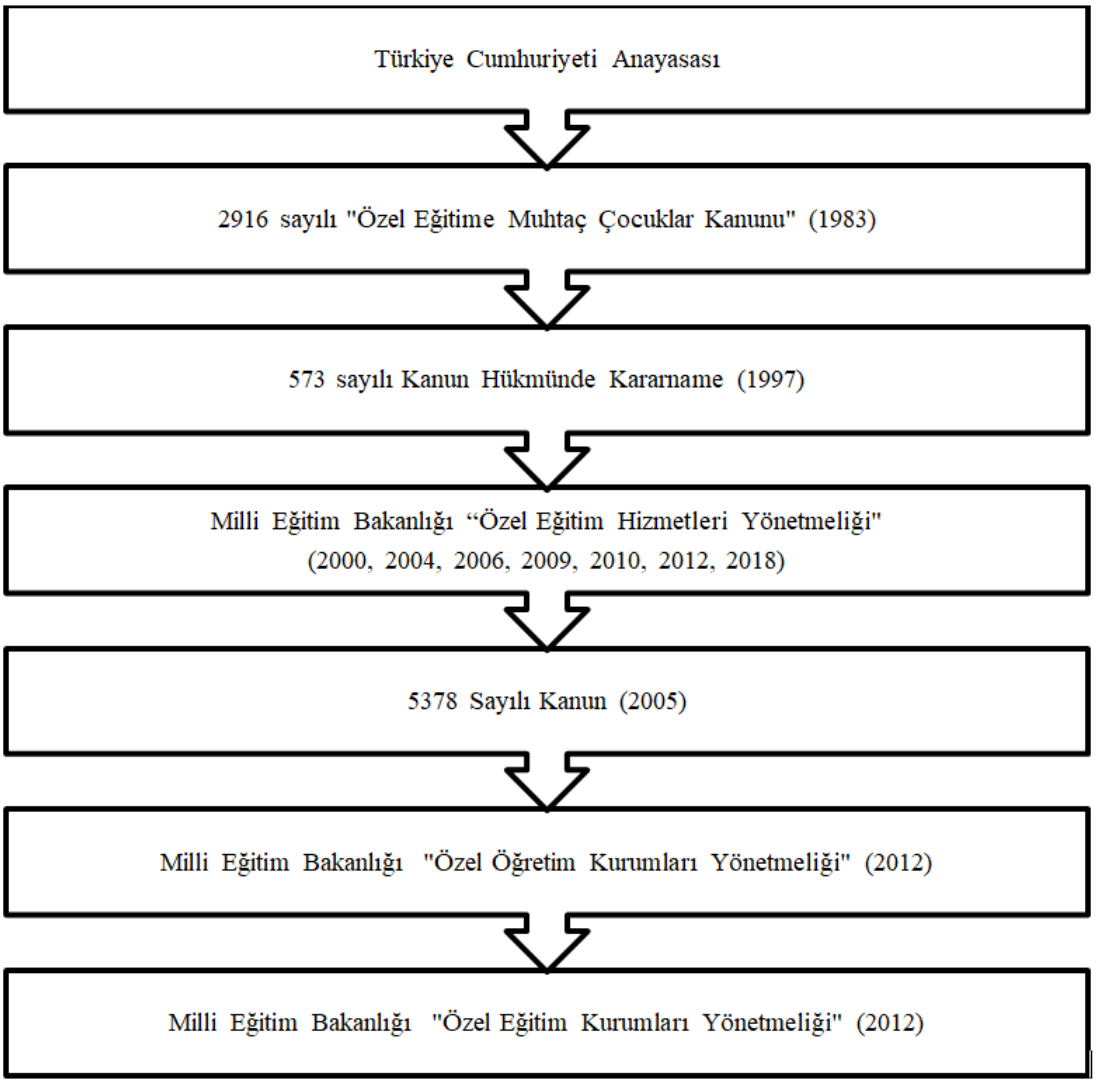
2.1.4 Özel Eğitimle İlgili Yapılan Yasal Düzenlemeler

Ulusal ve uluslararası alanda yayımlanan birçok kanun ve yönetmelik eğitimin niteliğini artırabilmek için özel eğitime gereksinimi olan bireylerin, ailelerinin, onlarla

çalışan öğretmen ve uzmanların bu çocukların sahip olduğu yasal hakların neler olduğuna ve ilgili hakların nasıl korunacağına dair bilgiler içermektedir. Örneğin "10 Aralık 1948 Birleşmiş Milletler Genel Kurulu"nda "İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi" kabul edilmiş, 6 Nisan.1949. tarih ve 9119 Sayılı Bakanlar Kurulu kararıyla "İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi"nin Resmî Gazete'de yayımlanarak beyannamede yer alan "*Herkes eğitim hakkına sahiptir*." ifadesiyle birlikte özel gereksinimi olan bireylerin diğer sağlıklı bireylerle eşit eğitim imkânlarına sahip olması gerektiğine dikkat çekilmiştir (Birleşmiş Milletler, 1948).

13 Aralık 2006 yılında "Birleşmiş Milletler" tarafından onaylanan ve 30 Mart 2007 yılında imza altına alınmış olan "Engelli Hakları Sözleşmesi", 28 Ekim 2009 yılından başlayarak ülkemizde yürürlük kazanmıştır. Söz konusu sözleşmeye göre tüm taraf ülkelerin eğitim kademelerinin tamamında "kaynaştırma" eğitimi vermeleri hükmü yer almaktadır. Ülkemizde özel eğitimle kaynaştırma uygulamalarının yaygınlaştırılmasıyla ilgili en kritik adım ise "Avrupa Birliği Katılım Öncesi Mali Yardım Aracının I. Bileşeni" çerçevesinde gerçekleştirilmiş olan "Özel Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi"dir. 2011-2014 yılları arasında uygulanan bu projeyle özel eğitim öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerinin arttırılması, özel gereksinime sahip kişilere dönük iş ve meslek eğitiminin niteliğinin geliştirilmesi, RAM'larda gerçekleştirilen eğitsel tanılamayla değerlendirme hizmetlerinin niteliğinin arttırılması vb. amaçlanmıştır (Ataman, 2017).

Özel eğitime gereksinimi bulunan kişilerin, anneleriyle babalarının, öğretmenleriyle alan uzmanlarının bu bireylerin yasal haklarının neler olduğunu ve bunları nasıl koruyabileceklerini bilmeleri, daha iyi bir eğitim ve daha huzurlu bir yaşam için göz ardı edilemeyecek kadar önemli bir konudur. Bu nedenle aşağıda Türkiye'de özel eğitim alanında yapılan yasal düzenlemelere ve bunların ayrıntılarına yer verilmiştir (Aksoy, 2018a).



Şekil 2.2 Türkiye'de özel eğitimle ilgili yapılan yasal düzenlemeler

Türkiye'de özel eğitim alanında birçok düzenleme yapılmıştır. Bu düzenlemelerden ilki, "Türkiye Cumhuriyeti 1961 Anayasası"dır. Anayasanın 10., 42., 49., 50., 60. ve 61. maddelerinde özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin eğitim-öğretim, sosyal güvenlik, çalışma hakkı ve sorumluluğu gibi konularda kanun önünde eşit olduğu ifade edilmiştir. Özel eğitim alanında yayımlanan bir diğer kanun da 1983 yılında yayınlanan, özel eğitime gereksinim duyan çocukların "Türk Milli Eğitim Sistemi"nin amaçları çerçevesinde yetiştirilmesini amaçlayan "2916 Sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu"dur (Çakıroğlu, 2018).

Özel eğitim alanındaki kanuni düzenlemelerden biri de 3797 sayılı kanunla "Özel Eğitim ve Rehberlik Dairesi Başkanlığı"nın "Özel Eğitim ve Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğüne" dönüştürülmesi olmuştur. Ardından 1997 senesinde

“573 sayılı KHK”yla “Türk Milli Eğitiminin Temel İlkeleri ve Genel Amaçları” çerçevesinde özel eğitime gereksinimi olan bireylere sunulacak eğitim hizmeti, bu hizmetlerin verilebileceği kurumlar ve programların esasları belirlenmiştir. KHK ile özel eğitime gereksinim duyan bireylere verilecek olan eğitim hizmetleriyle söz konusu hizmetlerin sağlanacağı okullar, kurumlar ve programlar belirlenmiştir (Eripek, 1998). 2000 yılına gelindiğinde MEB tarafından ÖEHY (Aksoy ve Şafak, 2020), 01.07.2005 tarihinde ise özel gereksinimi olan öğrencilerin toplumsal ihtiyaçlarına cevap verebilmek adına “Özürlüler ve Bazı Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında 5378 Sayılı Kanun” çıkarılmıştır (Cavkatar, 2017).

2005 yılında Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı’nca başlatılan çalışmayla özürlülükle ilgili uluslararası alanda yaşanan gelişmeler ile evrensel değerler çerçevesinde, özürlülerin yaşadığı poblemleri çözmek ve özel eğitim uygulamalarının esaslarını belirlemek üzere, “5378 Sayılı Özürlüler ve Bazı Kanun ile KHK’larda Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun” yayımlanmıştır. Söz konusu yasa çerçevesinde özel eğitime ihtiyacı olan bireyler ile alakalı olarak, 2006 senesinde ÖEHY çıkarılmış ve bu yönetmelik sayesinde özel gereksinimli çocuklara yönelik hizmetler yasal güvence altına alınmıştır (Resmî Gazete, 2005). 2012 yılına gelindiğinde ise “28239 sayılı Resmî Gazete”de, “MEB Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği”; “28296 sayılı Resmî Gazete”de de “Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği” yayımlanarak, özel eğitim öğrencilerine ve özel eğitim okullarına yönelik uygulanacak usul ve esasların kapsamı belirlenmiştir (Aksoy, 2018a).

2.1.5 Özel Eğitimden Yararlanan Bireyler ve Özellikleri

MEB ÖEHY’ye göre özel eğitimden yararlanan kişi, “çeşitli nedenlerle bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından akranlarına göre beklenilen düzeyde anlamlı farklılık gösteren birey” olarak ifade edilirken (MEB, 2006a), bir başka kaynakta farklı eğitim ihtiyaçları bireysel olarak planlanan eğitim programlarını gerektiren öğrenciler özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler olarak tanımlanmaktadır. Özel eğitime gereksinim duyan bireyler arasında görülen farklılıklar bu bireyler arasında kati bir genelleme yapılmasına imkân vermemektedir.

Söz konusu farklılıklar, bedensel, zihinsel, duygusal, duygusal sosyal veya iletişim becerilerinde olabileceği gibi yaş, cinsiyet, kültür ve hayat şartlarında da görülebilir (Eripek, 2005, s. 5).

Özel gereksinimli bireyler doğum öncesi ve doğum sonrası dönemlerde sağlık durumları ve gelişimsel özellikleri açısından gözlem altında tutulmaktadır. Bu bireylerin doğumdan önce, doğum esnasında, bebeklik ve erken çocuklukta gelişimlerinde gözlenen bazı olağan dışı olaylar birer risk faktörü olarak değerlendirilmektedir. Bu durumda erken müdahale programları devreye girmekte ve disiplinlerarası bir yaklaşımla anne-baba ve risk altındaki bireylere gerekli destekler sunulabilmektedir (Cavkaytar, 2018).

Cohen ve Spenciner'a (2009) göre özel eğitime gereksinimi olan bireyler eğitim hayatlarında sınıf atladıkça diğer öğrencilerle aralarında bulunan makas açılmaktadır. Çünkü zihinsel yetersizlik durumu aşağıda belirtilen temel akademik becerileri yapmalarını zorlaştırmaktadır:

- Önceden öğrenilmiş içeriği hatırlayabilme
- Bir olayın nedenini açıklayabilme
- Miktarını tahmin edebilme
- Sonuçları öngörebilme
- İki veya daha fazla fikri karşılaştırabilme
- Öğrenilmiş bilgiyi yeni ortamlara uyarlayabilme
- İlişkileri analiz etme

Türkiye'de 2006 yılında yayınlanan ÖEHY'ye (MEB, 2006a) göre, özel eğitime ihtiyacı bulunan bireyler, bireylere ilişkin sınıflamalarla bu bireylere ait başlıca özellikler şöyle sınıflandırılmaktadır[5]:

[5] 2012 yılında yayınlanan ÖEHY'de ise (Resmi Gazete, 2012) özel gereksinimli bireylere Serebral Palsi'li bireyler de eklenmiştir.

Tablo 2.1 Özel eğitime gereksinimi olan bireyler, bireylere ilişkin sınıflamalar ve bu bireylere ait başlıca özellikler

Sınıflamalar	Başlıca Özellikler
Çoklu Yetersizlik	• Biden çok tıbbi probleme sahip olma • Genellemelerde güçlük • Sınırlı konuşma ve iletişim • Temel fiziksel hareketlerde zorluk
Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu	• Aşırı hareketlilik • Dikkat süresinde kısalık • Fazla konuşma • Kendini kontrol etmede güçlük
Dil ve Konuşma Güçlüğü	• Daha az jest kullanma • Dili anlamada zorlanma • Verilen komutları yerine getirmede zorlanma
Duygusal ve Davranış Bozukluğu	• Alt ıslatma ve dışkı kaçırma • İnatçılık • Konuşma bozukluğu • Saldırganlık gösterme • Sinirlilik • Yeme bozukluğu
Görme Yetersizliği	• Aşırı sözcük kullanımı • Dikkat yoğunluğu • Kavramsal gelişimde gerilik
İşitme Yetersizliği	• Benzer sesli sözcüklerin karıştırılması • Sürekli olarak fısıltıyla veya bağırarak konuşmak • Konuşmada tekdüzelik
Kas ve Sinir Sistemine Bağlı Yetersizlikler	• Bazı vücut parçalarını hareket ettirmede yetersizlik • Kol ve bacaklarda kuvvet kaybı
Ortopedik Yetersizlik	• Kaslar arasında eşgüdümsüzlük • Zihinsel ve konuşma işlevlerinde bozukluk
Otizm	• Sözel ve sözel olmayan şekilde uygun ilişki kuramama
Özel Öğrenme Güçlüğü	• Dalgınlık ve sakarlık • Dikkatini toplamada zorlanma • Sınırlı bir sözcük dağarcığına sahip olma
Süreğen Hastalık	• Yorgunluk • Motor becerilerde yetersizlik
Üstün Yetenek	• Aşırı merak • Erken ve olağanüstü dil gelişimi • Geniş hayal gücü
Zihinsel Yetersizlik	• Dikkat sürelerinde kısalık • Geç ve güç öğrenme • Soyut kavramları öğrenmede zorluk

Görüldüğü üzere Türkiye'de özel eğitime gereksinimi olan bireyler farklı alanlarda sınıflandırılmaktadır. Bu sınıflandırmalarda yer alan bireylerin farklı veya benzer özellikleri, bir ya da birden fazla alanda gereksinimleri olabilir (Aksoy, 2018a). Buna ilaveten herhangi bir alanda sınıflandırılan birey, kendi içinde ayrı bir sınıflandırmaya daha tabii tutulmaktadır (Fidan ve Akyol, 2011; Çakıroğlu, 2018).

Sınıflandırma yapılırken özel eğitime ihtiyacı olan bireyleri olumsuz anlamda etkilemeyecek naif bir dilin kullanılması gerekmektedir. Önceki yıllarda bu çocuklar için gerek literatürde gerekse eğitim öğretim ortamlarında kaba, incitici ve ötekileştirici bir dilin kullanıldığı görülmüştür. 1991 yılında ilk kez düzenlenen I. Özel Eğitim Konseyinde bu durum masaya yatırılarak tüm bu kelimelerin yerine "engel" kelimesinin kullanılmasının daha uygun olacağı kanaatine varılmıştır (Çıkılı, 2021).

2.2 Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrencilerin Eğitimi

Çalışmanın "Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrencilerin Eğitimi" başlığı altında "özel gereksinim" kavramı, özel gereksinimi bulunan öğrenciler ve özellikleri, özel gereksinimli öğrencilerin sınıflandırılmasına dair uygulamalar açıklanmaya çalışılmıştır.

2.2.1 Özel Gereksinim ve Özel Gereksinimli Bireyler Kavramları

Özel gereksinim; "*Çocuğun toplumsal yaşama eşit katılabilmesi için bedensel ya da gelişimsel işlev kısıtlılığı olmayan bireylerden farklı sağlık, eğitim, rehabilitasyon, cihaz, ortez, protez, çevresel düzenlemeler ve diğer sosyal ve ekonomik haklara ve hizmetlere gereksiniminin olmasını ifade eder.*" biçiminde tanımlanan bir kavramdır (Çözger, 2019). "Özel gereksinimli bireyler" ibaresi, "573 sayılı Özel Eğitim Hakkında KHK"da (1997); "Çeşitli nedenlerle bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenilen düzeyde anlamlı farklılık gösteren birey" olarak tanımlanmaktadır. Burada bahsi geçen çeşitli nedenlere hastalık, sendrom ve kazalar örnek gösterilebilir. Eripek (2007) özel gereksinimli bireyi; "*Öğrenme sürecinde problem yaşayan, bedensel özelliği veya duyusal yetersizliği olan, genellikle davranış problemleri görülen çocuklar olduğu gibi üstün veya özel yetenekli bireyler*" şeklinde tanımlarken, özel eğitime gereksinim duyan bireyleri ise;

"*Çeşitli eğitim ihtiyaçları bireysel olarak planlanmış eğitim programlarını gerekli kılan çocukların özel eğitime gereksinimi olan bireyler*" olarak ifade etmiştir. Özel gereksinimli olan çocukların engel ve düzeyleri farklılık gösterdiğinden genellemelere gitmek mümkün olamamaktadır. Aşağıdaki tabloda uluslararası literatürde özel gereksinimle ilgili kabul gören başlıca terimlere ve Türkçe karşılıklarına yer verilmiştir (Cavkaytar, vd., 2014):

Tablo 2.2 Uluslararası literatürde özel gereksinimliliğe ilişkin terimler ve Türkçe karşılıkları

İlgili Literatürdeki Kullanımı	Türkçe Karşılığı
Individual Differences (Darwin, 1859)	Bireysel Farklar
Abnormal Children (Binnet ve Simon, 1907)	Anormal Çocuklar
Exceptional Children (CEC, 1922; Boykin, 1957)	Ayrıcalıklı Çocuklar
Handicapped Children (1960-70'ler) (Leitao, 2004)	Engelli Çocuklar
Individual with Disability (IDEA, 1997)	Yetersizliği Olan Birey
Individual with Special Needs (Akçamete, 2009; IDEA, 2004)	Özel Gereksinimi Olan Birey

Özel gereksinimi olan birey ifadesinin tarihsel gelişimine bakıldığında ilk olarak Darwin'in bireysel ayrılıkları dikkate aldığı gelişim kuramı ön plana çıkmaktadır. Darwin, "Türlerin Kökeni" adlı kitabında yapıtında bireysel farklılıklara vurgu yaparak özel gereksinimin temelini atmıştır (Cavkaytar, vd., 2014). Öte yandan ilgili literatür incelendiği zaman özel gereksinimi olan çocuğun ilk olarak "anormal çocuk" (Binnet ve Simon, 1907), sonrasında ise "ayrıcalıklı çocuk" (Boykin, 1957; CEC, 1922) olarak ifade edildiği görülmektedir. 2000'li yıllara doğru özür veya engel teriminin yanısıra, bu bireylerin yetersizliklerini ön plana çıkarmadan ve toplumdan ayrıştırmadan, daha yumuşak bir tanımlamaya gidilerek "yetersizliği olan birey" (IDEA, 1997) ile birlikte "özel gereksinimi olan birey" (Akçamete, 2009; IDEA, 2004) terimlerinin kullanımının uluslararası alanda giderek yaygınlaştığı görülmektedir.

Türkiye'deki literatürde özel gereksinime sahip olan bireyler ile alakalı pek çok terime rastlanılmaktadır. Özellikle özel gereksinimli çocuklar için "yetersizlik" terimi kullanılırken, yasal düzenlemelerle birlikte bu bireylere yönelik "engel" ifadesinin

kullanıldığı görülmektedir (Aksoy, 2018). Bu kapsamda özel gereksinimliğe ilişkin en dikkat çekici terimlere aşağıda yer verişmiştir (Cavkaytar, vd., 2014).

Tablo 2.3 Türkiye'deki literatürde yer alan özel gereksinimlilik terimleri

İlgili Literatürdeki Kullanımı	Yer Aldığı Eser
Özel Eğitime Muhtaç Birey	(T.C. Anayasası, 1961)
Özel Eğitime Muhtaç Çocuk	(Özsoy, 1971; Enç, 1975; Çağlar, 1978)
Özürlü	(Sosyal Hizmetler Kanunu, 1983; KHK, 1997)
Özel Eğitim Gerektiren Birey	(KHK, 1997)
Zihinsel Ayrıcalıklı Çocuk	(Eripek, 1984; Özyürek, 2000)
Özel Gereksinimi Olan Birey/ Özel Eğitime İhtiyacı Olan Birey	(Akçamete, 2009; ÖEHY, 2012, 2018)

Türkiye'de özel gereksinimli bireylerle ilgili ilk kanuni düzenlemeler 1961 Anayasası'nın "Sosyal ve İktisadi Haklar ve Ödevler" bölümü altında, "Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları, topluma yararlı kılacak tedbirleri alır" şeklinde kendisine yer bulmuştur. Türkiye açısından literatürdeki tanımlar ele alındığında "özel gereksinimi olan birey" tanımının ilk defa 1971 senesinde Özsoy tarafından şöyle yapıldığı görülmektedir: "Beden, zihin, duygusal ve sosyal gelişimlerindeki özür ve üstün özellikleri yönünden eğitim ve öğretim amaçlarını gerçekleştirmek için normal çocukların eğitim hizmetlerindekine ek olarak bir takım özel hizmet ve önlemleri gerektiren çocuklara özel eğitime muhtaç çocuklar denir." (Özsoy, vd., 2002, s. 6). Yukarıdaki tanım MEB (1979) ilkokul programında olduğu gibi kabul edilmiştir. Ardından, Enç, Özsoy ve Çağlar özel gereksinimi olan bireyi; "*Gelişim ve eğitim ihtiyaçları olağan koşullar altında karşılanamayacak kadar farklılık gösteren çocuklar ayrıcalıklı çocuklardır.*" biçiminde tanımlamıştır (Enç, vd., 1975, s. 5). Çağlar da "özel gereksinimi olan birey" yerine "özel eğitime muhtaç çocuk" ifadesini kullanarak, şöyle bir tanım yapmıştır: "*Bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal özelliklerindeki sıra dışı farklılıklar sebebiyle eğitim hizmetlerinden gerektiği kadar faydalanamayan çocuklardır.*" (Çağlar, 1985, s. 6).

1997 senesinde yayımlanan "573 sayılı Özel Eğitim Hakkında KHK"yla "özel eğitim gerektiren birey" ifadesi, üstün yetenekli bireyleri de kapsayacak şekilde yeniden tanımlanmıştır. Tanım çerçevesinde bu kişiler; "*Çeşitli nedenlerle, bireysel özellikleri ve eğitim yeterlikleri açısından akranlarından beklenilen düzeyde anlamlı farklılık*

gösteren birey özel eğitim gerektiren bireydir.” biçiminde geçer ve söz konusu ifade bugün de kullanılmaktadır (KHK 573, 1997). Özel gereksinimli bireyler için yapılmış olan bir başka tanımsa Özyürek tarafından “bireysel farklılıklar” kavramı dikkate alınmak suretiyle şöyle yapılmıştır: “*Ayrıcalıklı (özel gereksinimli) çocuk, norm kümesini oluşturan akranlarından farklı ya da büyümesi kararlılık göstermeyen çocuktur.*” (Özyürek, 2000, s. 17). 2018 senesinde yayımlanan ÖEHY’ye göre ise özel eğitime gereksinim duyan birey: “*Çeşitli nedenlerle bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenilen düzeyden anlamlı farklılık gösteren birey*.” biçiminde tanımlanmıştır (MEB, 2018a).

2.2.2 Özel Gereksinimi Olan Bireylerin Özellikleri

Farklı yapısal özelliklere ve gereksinim türlerine sahip oldukları için özel gereksinimi olan çocukların özellikleriyle ilgili genelleme yapmak pek mümkün olmamaktadır. Bazı öğrenciler kısa, bazı öğrenciler ise çok daha fazla sürede; bazı öğrenciler oldukça kolay ve hızlı, bazı öğrencilerse daha zor ve geç öğrenirler. Fakat bireyler arasındaki söz konusu farklılıklar pek çok defa kayda değer büyüklükte değildir. Haliyle de genel eğitim hizmetlerinden yararlanırken çok büyük sorunlarla karşılaşmazlar. Ayrıca, özel gereksinimli çocuklar öğrenme yetenekleri veya bedensel özellikleri açısından çeşitli yetersizlikler gösterebilirler. Bu farklılık eğitimde bireyselleştirilmiş eğitim programları ve özel eğitim uygulamalarına sirayet etmektedir (Çulha, 2011, s. 1).

Özel gereksinimi olan öğrencilerin akademik yaşantılarındaki en büyük problem, akranlarının hızına ayak uydurmakta zorlanmalarıdır. Sıradan becerileri kazanabilmek için bile normal gelişim gösteren yaşıtlarından çok daha fazla çaba sarf etmeleri gerekmektedir. Hatta birtakım akademik becerileri öğrenseler dahi bu becerileri genellemede problem yaşama ihtimalleri yüksektir (Friend, 2018, s. 337). Öğrencilerin öğrenebilmeleri için dikkatlerini toplamaları ve bilgiyi işlevsel hale getirmeleri gerekmektedir ki; bu onlar için son derece zor ve bir o kadar da karmaşıktır. Dolayısıyla özel gereksinimi olan bireylerle çalışan öğretmenlerin konuya ilişkin bilgi ve becerileri olabildiğince küçük adımlara ayırmaları gerekmektedir (Werts, vd., 2007).

Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin yetersizlikleri kendilerine özgü olmasına karşın tanıya ve tanımaya yardımcı olması, eğitim ihtiyaçlarının belirlenebilmesi, eğitim ortamlarında daha uygun planlamanın, düzenlemenin, uyarlamanın yapılmasına yol gösterici olması ve özel eğitim imkânlarından daha etkin şekilde yararlanabilmeleri açısından ortak özellikleriyle eğitim ihtiyaçları çerçevesinde aşağıdaki şekilde sınıflandırılmıştır (Resmî Gazete, 2006):

- *"Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan bireyler*
- *Dil ve konuşma güçlüğü olan bireyler*
- *Duygusal ve davranış bozukluğu olan bireyler*
- *Görme yetersizliği olan bireyler*
- *İşitme yetersizliği olan bireyler*
- *Ortopedik yetersizliği olan bireyler*
- *Otistik bireyler*
- *Özel öğrenme güçlüğü olan bireyler*
- *Serebral palsili bireyler*
- *Süreğen hastalığı olan bireyler*
- *Üstün yetenekli bireyler*
- *Zihinsel yetersizliği olan bireyler"*

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan bireyler; yaş ve gelişim düzeyine uygun olmayan "dikkat eksikliği, hiperaktivite ve aşırı hareketlilik, dürtüsellik" semptomlarını minimum 2 ortamda ve 6 ay süre ile sergileyen, söz konusu özellikleri temel eğitim çağından evvel kendini gösteren, özel eğitimle destek eğitim hizmetine gereksinim duyan bireylerdir.

Dil ve konuşma güçlüğü olan bireyler; dili kullanma, konuşma problemleri ve iletişimdeki sınırlılıklardan dolayı özel eğitimle destek eğitim hizmetine gereksinim duyan bireylerdir.

Duygusal ve davranış bozukluğu olan bireyler; yaşına uygun olmayan toplumsal ve kültürel normlardan farklı duygusal tepkilerle davranışlar göstermesinden dolayı özel eğitimle destek eğitim hizmetine ihtiyaç hisseden bireylerdir.

Görme yetersizliği olan bireyler; görme yetisinin sınırlanmasından veya tamamıyla kaybolmasından kaynaklı olarak özel eğitimle destek eğitime gereksinim duyan bireylerdir.

İşitme yetersizliği olan bireyler; işitme duyarlılığının kısmi olarak ya da tümüyle kaybı nedeniyle konuşmayı edinmede, dili kullanmada ve iletişim kurmada yaşadığı sorunlardan dolayı özel eğitim ve destek eğitim hizmetine gereksinim duyan bireylerdir.

Ortopedik yetersizliği olan bireyler; hastalık, kaza veya kalıtsal sorunlara dayalı olarak kasların, iskeletin ve eklemlerin fonksiyonlarını yerine getirememesinin neticesinde oluşan hareketle alakalı yetersizliklerden dolayı özel eğitimle destek eğitim hizmetine gereksinim duyan bireylerdir.

Otistik bireyler; toplumsal etkileşim, sözel olan ve olmayan iletişim, ilgilerle etkinliklerdeki sınırlılığı erken çocuklukta kendini gösteren ve bu özelliklerinden dolayı özel eğitimle destek eğitim hizmetine gereksinim duyan bireylerdir.

Özel öğrenme güçlüğü olan bireyler; dili yazılı veya sözlü olarak anlamak ve kullanabilmek üzere gereken bilgi alma proseslerinin birisinde ya da birkaçında oluşan ve "dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma veya matematiksel işlemleri yapma" güçlüğünden dolayı özel eğitimle destek eğitim hizmetine gereksinimi bulunan bireylerdir.

Serebral palsili bireyler; doğumdan önce, doğum esnasında ya da doğumdan sonra oluşan beyin hasarlarının yol açtığı kas ve sinir sistemi bozukluklarına dayalı motor becerilerdeki yetersizliğinden kaynaklı olarak özel eğitim ve destek eğitim hizmetine gereksinim hisseden bireylerdir.

Süreğen hastalığı olan bireyler; devamlı veya uzun süreli bakım ve tedavi gerektiren hastalığından dolayı özel eğitimle destek eğitim hizmetine gereksinimi bulunan bireylerdir.

Üstün yetenekli bireyler; zekâ, yaratıcılık, sanat, spor, liderlik kapasitesi ya da özel akademik sahalarda yaşıtlarına nazaran yüksek seviyede performans gösteren bireylerdir.

Zihinsel yetersizliği olan birey; zihinsel işlevler açısından ortalamanın iki standart sapma altında farklılığa sahip olan, bunun sonucunda kavramsal, toplumsal ve pratik uyum becerilerinde eksiklikleri ya da sınırlılıkları bulunan, söz konusu özellikleri 18 yaşından önce kendini gösteren ve özel eğitimle destek eğitim hizmetlerine gereksinim hisseden bireydir. Dünya genelinde yaygınlık oranı en yüksek olan yetersizlik türüdür (Cavkaytar, 2017).

2.2.2.1 Zihinsel yetersizlik

Zihinsel yetersizlik, zaman içerisinde pek çok tanımı yapılan, tartışılan bir kavramdır. Zihinsel yetersizlikle ilgili çok farzla sayıda tanım yapılmasının nedeni bu alanla ilgilenen disiplin sayısının fazlalığından kaynaklanmaktadır. Başlangıçta tıp doktorlarının ilgisini çeken bu alana daha sonra psikologlar ve eğitimciler de dâhil olmuştur (Heward, 2018). Zihinsel yetersizliği olan çocuklara çoğu zaman hiçbir şey öğrenemeyen, günlük yaşantılarında her daim başkalarına muhtaç durumda olan bireyler gözüyle bakılmıştır. Fakat son dönemlerde farklılaşan bakış açısı ve tutumların sayesinde bu bireylerin meslek sahibi olabileceği ve kendi başlarının çaresine bakabileceği kanaati oluşmuştur (Çifci Tekinarslan, 2017).

Zihinsel yetersizlik, zihinsel işlev bozukluklarıyla beraber uyumsal davranışlarda görülen ve önemli ölçüde sınırlılıklarla tarif edilen, 18 yaşından evvel kendini belli eden bir yetersizliktir. Zihinsel yetersizliği olan birey ise, zihinsel fonksiyonlar açısından farklılığa sahip olan toplumsal ve pratik uyumsal beceriler ile beraber kavramsal becerilerde de eksiklikleriyle sınırlılıkları bulunan kişilerdir (AAID, 2021). Zihinsel yetersizliğin en çok kabul gören tanımı, 1973 yılında Grossman tarafından yapılmıştır. Buna göre zihinsel yetersizlik; gelişim dönemi içerisinde temel zihinsel fonksiyonlarda görülen normal olmayan, uyumsal davranışlarda yetersizlik gösterme şeklidir (Turnbull, vd., 2007). Bu doğrultuda zihinsel yetersizlik tanısı konulabilmesi için zekâ seviyesinin ortalamanın altında olması, iletişimde, öz bakımda, günlük yaşam, toplumsal becerilerde, kişiler arası ilişkilerde, sosyal yararlılıkta, kendini yönlendirme konusunda, sağlığını korumada, akademik becerilerde ve çalışma sahalarında 2 ya da daha çok bozukluğun bir arada olması ve bunun 18 yaşından evvel ortaya çıkması gerekir (Demir, 2008, s. 9; MEB, 2022c).

Zihinsel yetersizliği bulunan kişiler için yapılmış olan tanımlardan en eski olanlarından biri de "MEB İlkokul Programı"nın yapmış olduğu tanımdır. Buna göre: "*Bazı çocuklar herhangi bir sebeple zihni gelişmelerinde meydana gelen aksaklık yüzünden aile ve okul çevresine ayak uydurmakta güçlük çekerler. Bunlara geri zekâlılar denir.*" (MEB, 1979, s. 390). Zihinsel yetersizliği olan bireylerle ilgili başka bir tanım da "Özürlü ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü" (2012) tarafından yapılmıştır. Söz konusu kuruluş engelli bireyi şu şekilde tanımlamıştır: "*Özürlü: Doğuştan veya sonradan herhangi bir nedenle bedensel, zihinsel, ruhsal, duyusal ve sosyal yeteneklerini çeşitli derecelerde kaybetmesi nedeniyle toplumsal yaşama uyum sağlama ve günlük gereksinimlerini karşılama güçlükleri olan ve korunma, bakım, rehabilitasyon, danışmanlık ve destek hizmetlerine ihtiyaç duyan kişiyi ifade eder."*

Zihinsel yetersizlik, doğum öncesinde, sırasında veya sonrasında farklı sebeplerden dolayı bilişsel beceri ve yeteneklerde yaşıtlarına oranla belirgin seviyede görülen yavaşlık veya geriliktir (Kumaş, 2020). Zihinsel yetersizliğin uluslararası alanda en sık kullanılan ve kabul gören tanımı AAIDD (2010) tarafından yapılmıştır. Bu kapsamda zihinsel yetersizlik; "*zihinsel işlevlerde ve uyumsal davranışlarda gözlenen önemli düzeyde sınırlılıklarla karakterize olan; pek çok günlük kavramsal, sosyal ve pratik uyumsal becerilerde kendini gösteren bir yetersizlik türüdür. 18 yaşından önce ortaya çıkmaktadır*." şeklinde ifade edilmiştir. Aynı kuruluş 2021 yılında yaptığı tanıma ilişkin güncellemeyle yetersizliğin ortaya çıktığı yaş sınırını 18'den 22'ye çıkarmıştır (AAIDD, 2021).

Zihinsel yetersizlik ya da zihinsel gelişimde yaşanan gerilik, toplumsal uyum problemleri, yaşına uygun olmayan davranışlar, dil gelişiminde, akademik, fiziksel, sosyal ve psikolojik alanlarda ortalamanın altında performansa sahip olan insanların farklı alanlarda yaşadıkları zorluklar olarak kendini göstermektedir. Dolayısıyla zihinsel yetersizlik, zihinsel işlevler açısından ortalamanın 2 standart sapma altında farklılığa sahip olan, buna bağlı olarak da bireylerin zihinsel gelişimlerinde görülen gerilik, bireyin bir veya birden fazla alanda normalin altında seyreden performans durumudur (Cavkaytar, vd., 2013).

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle ilgili iki ana özellikten söz edilebilir. Birincisi öğrenme hızları daha yavaş olmasına rağmen eğitsel düzenlemeler yapıldığında ve uygun sunum gerçekleştiğinde akranları gibi öğrenebilirler. İkincisi ise yetersizliğin tüm alanlarında ortaya çıkmasıdır. Bu nedenle gelişimin tüm alanlarında yaşıtlarından daha az başarı göstermektedirler (Çıkılı, 2021; Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Uluslararası literatür tarandığında, zihinsel yetersizliğe ilişkin belli başlı terimlere aşağıda yer verilmiştir (Cavkaytar vd., 2014):

Tablo 2.4 Uluslararası literatürde zihinsel yetersizliğe ilişkin terimler

İlgili Literatürdeki Kullanımı	Kullanıldığı Eser
idiocy (idiot)	(Sequin, 1837)
Zekâ Eksikliği (Mental Deficiency)	(AAMD, 1876)
Moron (Moron)	(Goddard, 1912)
Zekâ Geriliği (Mental Retardation)	(AAMR, 1921)
Embesil (Embecil)	(MacMillian, 1938)
Zihinsel Yetersizlik (Intellectual Disability) Zihinsel ve Gelişimsel Yetersizlik (Intellectual and Develomental Disability)	(AAIDD, 2007; 2010)
Zihinsel Gelişim Bozukluğu (Intellectual Developmental Disorder)	(AAIDD, 2012; DSM-V, 2013)

XIX. yüzyılda zihinsel yetersizliği olan bireyleri tanımlamak için genellikle "idiot (idiocy)" teriminin kullanıldığı görülmektedir (Çetinkaya, 2010). Aynı yüzyılın sonlarına doğru Amerika'da "zekâ eksikliği"ne dikkat çekilerek bu tip kişilerin eğitimine yönelik olarak "Amerikan Zekâ Eksikliği Birliği (American Association Mental Deficiency) (AAMD)" ismiyle bir teşkilat kurulmuştur. XX. yüzyılın başında ise Psikolog Goddard, Binet Zekâ Testi'ne göre zekâ bölümü 51-70 arasında olanlarla ilgili olarak "moron" terimini kullanmıştır (Sucuoğlu, 2009). AAMD ilerleyen yıllarda "Amerikan Zekâ Geriliği Birliği (American Association Mental Retardation) (AAMR)" (1921) adını almıştır. AAIDD (American Academy of Implant Dentistry) zihinsel yetersizliğin tanımına ve tasnifine dair ilk kitapçığını 1921'de yayımlanmıştır. Bu kitapçıkta "zekâ geriliği (mental retardation)" terimi ifade edilmiştir. MacMillian'a göre, durumları daha hafif olanlar için 1938 senesinde "embesil (imbecility)" terimi kullanılmıştır. AAIDD'nin 11. tanımlama ve tasnif kitapçığında (2010) ise; "Zihinsel ve Gelişimsel Yetersizliği Olan Birey (Individuals with Intellectual and Develomental

Disability)" terimine vurguda bulunulmuştur. Türkiye'deki literatürde zihinsel yetersizliğe ilişkin kullanılan terimlere aşağıda yer verilmiştir (Cavkaytar, vd., 2014):

Tablo 2.5 Türkiye'deki literatürde zihinsel yetersizliğe ilişkin terimler

İlgili Literatürdeki Kullanımı	Kullanıldığı Yer ve Zaman
İdiot Embesil Moron (1800-1900)	(Sequin, 1837); (MacMillian, 1938); (Goddard, 1912)
Geri Zekâlı	(Enç, 1972; Çağlar; 1978)
Zekâ Geriliği	(AAIDD, 1987)
Zihin Engelli	(1970 ve 80'ler)
Zihinsel Öğrenme Yetersizliği	(ÖEHY, 2000)
Zihinsel Yetersizlik	(ÖEHY, 2004, 2012)

Uluslararası literatürde olduğu gibi Türkiye'de de zihin yetersizliğini tanımlamak için başlangıçta idiot, embesil ve moron gibi kavramlar kullanılmıştır. XX. yüzyılın ortalarına gelindiğinde ise zekâ geriliği ifadesinin literatüre girdiği görülmektedir. Aynı yüzyılın sonlarına doğru geri zekâlı ve zihin engelli kavramlarının kullanılmaya başlandığıdikkati çekmektedir. MEB'in 2000 yılında yayınladığı ÖEHY'de ise "zihinsel öğrenme yetersizliği" terimi kullanılmak suretiyle yetersizlik, "bireyin eğitim performansının ve sosyal uyumunun olumsuz yönde, hafif, orta ve ağır düzeyde etkilenmesi durumu" şeklinde tanımlanmıştır (ÖEHY, 2000). 2012 yılında revize edilen yönetmelikte zihin yetersizliği için "zihinsel yetersizlik" terimi kullanılmıştır (Cavkaytar, vd., 2014).

Özel gereksinimli bireylerin tasnifinde çeşitli modeller kullanılmakla bir arada çoğunlukla yetersizliğe bağlı bir sınıflandırma tercih edilmektedir. Bilişsel becerilerle günlük eylemlerini sağlıklı bir biçimde yapmakta güçlük çeken zihinsel engelliler engel oranlarına dayalı olarak farklı tanılar alır. Zihinsel yetersizliği bulunan çocuklar genel olarak zekâ testleriyle elde edilen zekâ puanlarına dayalı olarak sınıflandırılır. Bu bağlamda Tablo 6'da zihinsel yetersizliği bulunan çocukların zekâ bölümü puanları çerçevesinde sınıflandırılmasına yer verilmiştir (Eripek ve Vuran, 2009):

Tablo 2.6 Zihinsel yetersizliği olan çocukların zekâ bölümü puanlarına göre sınıflandırılması

Düzey/Sınıflandırılma	Zekâ Bölümü Puanları	Eğitsel Tanı
Hafif Düzey Zihinsel	50-55'den 70'e	Eğitilebilir
Orta Düzey Zihinsel	35-40'dan 50-55'e	Öğretilebilir
Ağır Düzey Zihinsel	20-25'den 35-40'a	Bağımlı
Çok Ağır/Aşırı Düzey Zihinsel	20-25'den aşağı	Tam Bağımlı

Tabloya göre zihinsel yetersizlik düzeyleri 4 grupta değerlendirilmektedir. Bu gruplar ve içeriklerine ilişkin bilgiler aşağıda alt başlıklar halinde ele alınmıştır:

- *Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizlik:*

Zekâ puanı 50-55'le yaklaşık 70 arasındaki öğrencileri içermektedir. Genellikle eğitim yaşantılarının ilk yıllarında fark edilmektedir ve bilhassa okuma-yazma ve temel matematik becerilerinde akranlarına nazaran gerilik gösterirler. Normal sınıf ortamlarında kaynaştırma eğitimi görerek akranlarına yetişmeye çalışırlar. Bilişsel gelişim alanlarında ciddi problemler yaşamaları en sık karşılaştıkları durumdur (Coşkun ve Erdin, 2014; Ataman, 2017a).

MEB (2022a), 2021-2022 eğitim-öğretim dönemine ait örgün eğitim istatistikleri çerçevesinde zihinsel yetersizliği bulunan bireylerin %85'i hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireylerden oluşmaktadır ve söz konusu öğrencilerin normal sınıflarda bulunmaları günden güne artmaktadır (Kaplan, 1999; Eripek, 2003). Bu grup eğitsel tasnife göre, "eğitilebilir zihinsel engelliler" grubunun içinde bulunmaktadır (Eripek, 2005, s. 6).

Zihinsel yetersizlik yaş değişkeni açısından ele alındığında hafif düzeyde zihinsel yetersizliğin 14 ve 15 yaşlarında daha yaygın olarak görüldüğü ortaya çıkmaktadır. Bunun nedeni de sözü edilen yaş grubunun soyut düşünme becerilerinde beklenen yeterliliğin gösterilemiyor oluşundan kaynaklanmaktadır (Sucuoğlu, 2016).

- *Orta Düzeyde Zihinsel Yetersizlik:*

Zekâ puanı 35-40'la yaklaşık 55 arasında olan öğrencileri içermektedir. Bireylerin gecikmeli bir konuşma ve dil gelişimiyle toplumsal ve duygusal problemlerinin yanı

sıra davranış problemlerinin de baş gösterdiği bir yetersizlik türüdür. Genellikle okulöncesi dönemde gelişimlerindeki geriliklerden dolayı fark edilirler, okuma, yazma ve saymada sorun yaşarlar. Özel sınıflarda özel eğitimli insanlar tarafından özel programlar eşliğinde yetiştirilmeleri gerekir (Eripek, 2005, s. 62).

Okul ve sınıf içinde konulan kurallara uyabilirler fakat akademik açıdan pek başarı gösteremezler. Erken tanılamaya ve aldıkları eğitime bağlı olarak günlük bakımlarının belirli bir kısmını bağımsız olarak yerine getirebilirler. Orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocuklar eğitsel tasnifte, "öğretilebilir zihinsel engelli" grup içerisindedir (Öztürk, 2004).

- *Ağır Düzeyde Zihinsel Yetersizlik:*

Zekâ puanı 20-25 ile yaklaşık 40 arasında olan öğrencileri kapsamaktadır. Bireylerin ciddi biçimde konuşma ve dil gelişim problemi, öz bakım becerilerinde yetersizlik, sosyal, duygusal ve davranışsal problemleri mevcuttur. Tamamına yakını doğumda ya da doğumdan hemen sonra fark edilir. Bu tür bireyler genellikle iş okullarında özbakım becerilerinin kazanımı üzerine eğitim alırlar (Ataman, 2017a).

- *Çok Ağır Düzeyde Zihinsel Yetersizlik:*

Zekâ puanı 20-25'in altında yer alan, zihinsel gelişimi ciddi anlamda zedelenmiş yetersizlik türüdür. Bireyler birden fazla yetersizlikleri bulunduğu için, günlük yaşam, öz bakım ve temel akademik becerileri kazanamamaları gibi nedenlerle ömür boyu bakım ve gözetime ihtiyaç duymaktadırlar (MEB, 2006a).

Doğum sırasında ya da çok daha erken yaşlarda fark edilirler. Genellikle bağımsız olarak hareket edemez, başlarının çaresine bakamazlar, tehlikelere karşı savunmasızdırlar. Bu kişiler tuvalet eğitimi, beslenme eğitimi gibi temel yaşam becerilerinde çok az da olsa eğitime cevap verebilmektedirler (Eripek, 2005, s. 6; Ataman, 2009).

Bireyler yukarıda belirtilen yetersizlik düzeyleri, akademik yeterlilikleri ve gelişimsel performansları dikkate alınarak uygun eğitim ortamlarına yerleştirilmektedir. Buna

göre; hafif düzeyde zihinsel yetersizliği bulunan öğrenciler akranları ile aynı okulda veya sınıfta beraber eğitim alabilecekleri gibi kendileri için açılan özel eğitim okullarında da eğitimlerine devam edebilirler. Öte yandan orta ve ağır düzeyde zihinsel yetersizliği bulunan (öğretilebilir düzeyde) öğrencilerin ise özel temel eğitim ve eğitim uygulama okullarında, özel eğitim programlarına tabii tutulduğu belirtilmektedir (Kaymakçı, vd., 2023; MEB, 2018a). Çok ağır düzeyde zihinsel yetersizliği ve tam bağımlılığı olan öğrencilerinse eğitim almaları mümkün değildir.

Zihinsel yetersizliği olan bireylerle ilgili yapılan bir başka sınıflandırma türü de bu bireylerin destek ihtiyaçlarına göre yapılan sınıflandırmalardır. Aşağıda bu sınıflandırma türlerine ve açıklamalarına yer verilmiştir (Çifci Tekinarslan, 2017; Çıkılı, 2019):

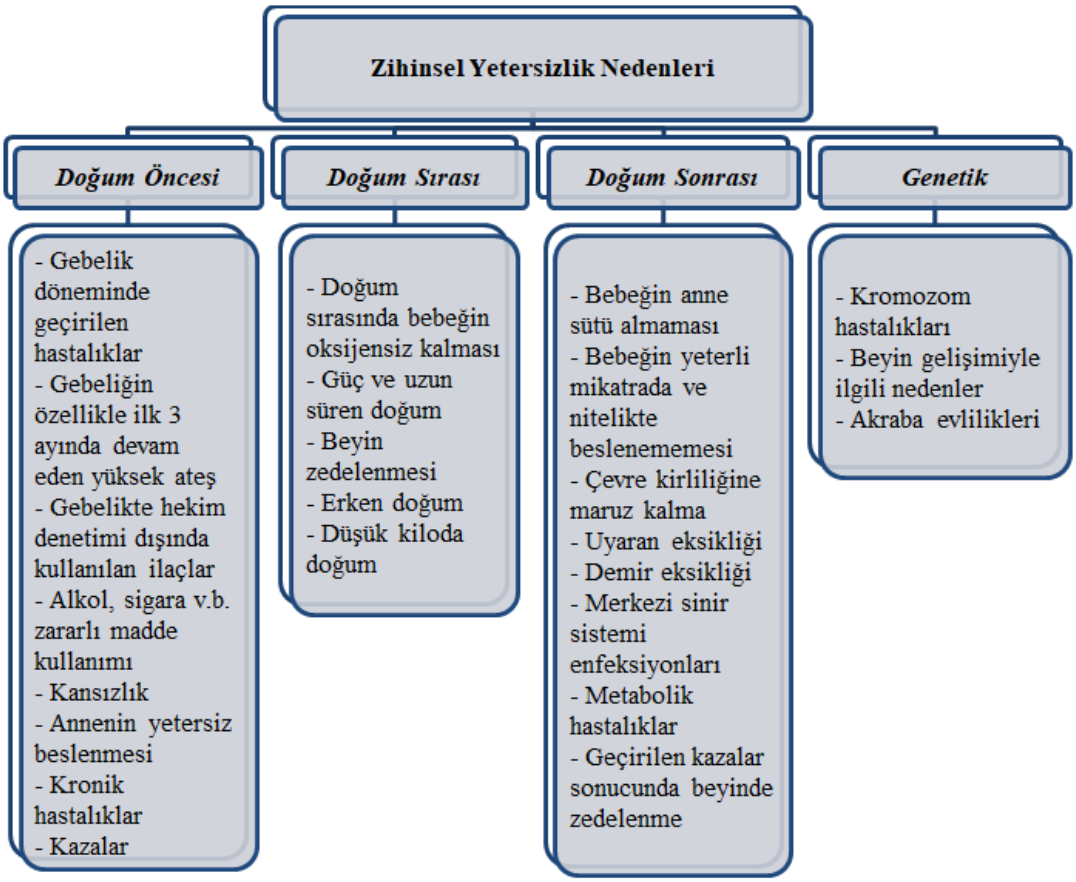
Tablo 2.7 Zihinsel yetersizliği olan çocukların destek ihtiyaçlarına göre sınıflandırılma türleri

Sınıflandırma Türü	Açıklaması
Aralıklı Desteğe İhtiyaç Duyan	Bireyin sürekli desteğe ihtiyaç duymadığı, sadece geçiş dönemlerinde kısa süreli yardım aldığı sınıflandırma türüdür.
Sınırlı Desteğe İhtiyaç Duyan	Bireyin belirli zamanlar içerisinde tutarlı yardımlara ihtiyaç duyduğu sınıflandırma türüdür.
Kapsamlı Desteğe İhtiyaç Duyan	Bireyin uzun süreli ve belirli ortamlarda yardıma ihtiyaç duyduğu, belirli zamanlarda düzenli bir katılımla destek aldıkları sınıflandırma türüdür.
Yaygın Desteğe İhtiyaç Duyan	Bireyin yaşam boyu desteğe ihtiyaç duyduğu sınıflandırma türüdür.

Tablo 2.7'de görüldüğü üzere zihinsel yetersizliği olan çocukların ihtiyaçları dikkate alındığında 4 farklı sınıflandırma yapıldığı görülmektedir. Destek ihtiyaçları, aralıklı destek ihtiyacından başlayarak yaygın destek ihtiyacına doğru kademeleri olarak artış göstermektedir.

2.2.2.1.1 Zihinsel yetersizliğin nedenleri

Zihinsel yetersizliğe yol açan çok fazla sayıda neden vardır. Aşağıdaki tabloda zihinsel yetersizliğin nedenleri açıklanmıştır (Heward, 2018):



Şekil 2.3 Zihinsel yetersizlik nedenleri (MEB, 2022c)

Şekil 2.3'te görüldüğü gibi zihinsel yetersizlik nedenleri; "doğum öncesi, doğum sırası, doğum sonrası ve genetik" sebepler olarak 4 ana başlıkta toplanmaktadır. Aşağıda bu nedenlerin detaylı açıklamalarına yer verilmiştir (Çifci Tekinarslan, 2017):

Doğum öncesi nedenler; gebelik döneminde geçirilen hastalıklar (kızamıkçık, frengi, toksoplmazma vb.), gebelik döneminin genellikle ilk üç ayında süregelen yüksek ateş, gebelik döneminde doktor denetimi olmadan kullanılmış olan ilaçlar, sigara ve alkol gibi zararlı madde kullanımlarıyla kansızlık, yetersiz beslenme, kronik hastalıklarla kazalar şeklinde sınıflandırılmıştır. Doğum öncesi nedenlerden biri de hamilelik yaşıdır çünkü ileri yaşlar ceninin yetersizliğe yakalanma ihtimalini artırmaktadır.

Doğum sırası nedenler; bebeğin oksijensiz kalması, erken doğum, güç, riskli veya uzun süreli doğum, beyin zedelenmesi, düşük kiloda doğum, kordon dolanması, bebeği düşürme gibi doğum sırası kazalar, hijyenik olmayan koşullarda doğum, doğum anında gereksinim duyulan çeşitli cihazların bilhassa uzman olmayanlarca

kullanılmasıyla doktorlardan kaynaklanan hatalar vb. nedenler doğum sırası nedenlerine örnek gösterilebilir. Doğum sırasında çocuğun oksijensiz kalması (anoxia), güç ve araçlı doğumlar, nadir de olsa beyinde hasara yol açabilmektedir. Doğum esnasında bebeğin normal sürede havayla karşılaşmamasının neticesinde beyindeki sinir hücreleri oksijensiz kalabilir. Böyle olunca havasız kalma müddetinin uzunluğuna dayalı olarak ölüm veya beyinde farklı hasarlar oluşabilmektedir.

Doğum sonrası nedenler; zihinsel yetersizliğe neden olan en kapsamlı sınıflandırma biçimlerinden biridir. Bebeğin anne sütü almaması, bebeğin yeterli miktar ve nitelikte beslenememesi, uyaran ve demir eksikliği, merkezi sinir sistemi enfeksiyonları ve çevre kirliliğine maruz kalma, metabolik hastalıklar, eğitsel ve duygusal ihtiyaçların yeterince karşılanamaması ile geçirilen kazalar sonucunda beyinde zedelenme şeklinde açıklanmıştır.

Genetik nedenler; kromozom hastalıkları, beyin gelişimiyle ilgili veya akraba evlilikleri gibi genetik nedenlere dayalı olan durumlardır.

2.2.2.1.2 Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere verilen eğitim ve amacı

Biyolojik ve toplumsal bir varlık olan insanın pek çok ihtiyacı bulunmaktadır. Söz konusu ihtiyaçlardan birisi de en az fiziki ve duygusal ihtiyaçlar kritik önemli olan eğitimdir. İnsanlar dünyaya geldikleri ilk andan itibaren hayatın gerektirdiği birtakım becerileri eğitim yoluyla kazanırlar (Güven, 2021). Eğitimin sadece normal gelişim gösteren bireylerin hayatına dokunduğunu iddia etmek, zihinsel yetersizliği olan kişileri yok saymak manasına gelir. Eğitim, tüm insanların yararlanması gereken en tabii haklardan birisidir (Kargın, 2004).

Sağlıklı çocukların eğitiminde olduğu gibi zihinsel yetersizliği bulunan çocukların eğitiminde de onların gelecekte kendi kendilerine yeter hale gelmeleri, başka insanlara bağımlı olmaksızın hayatlarını devam ettirmeleri ve toplumla bütünleşmeleri amaçlanmaktadır. Her insanda olduğu gibi zihinsel yetersizliği bulunan birey de içinde yaşadığı toplumla sürekli iletişim ve etkileşim durumundadır. Zihinsel yetersizliği bulunan bir insan gereksinimlerini bağımsız olarak karşılayabildiği kendisini doğru ifade edebildiği sürece toplum içerisinde kabul görür (Cavkaytar, 2000).

Günümüzde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin eğitimi özel eğitim anaokullarından itibaren başlamaktadır. Temel eğitim dönemi ise adından da anlaşılacağı üzere eğitimin temelini oluşturur ve diğer kademeler bu temel üzerine inşa edilir. Okul dönemi eğitim ortamları ise erken çocukluk döneminden farklılaşmakta, zihin engelli çocuklar engel düzeyleri dikkate alınmak suretiyle genel eğitim veya özel sınıflarla, özel eğitim okullarına yerleştirilmektedir (Sucuoğlu, 2016).

2.2.2.1.2.1 Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin eğitiminde öğretim programları

Eğitimde fırsat eşitliği kapsamında tüm öğrencilere eşit öğrenme fırsatları sunulması ve öğrencilerin yetersizliklerinden kaynaklı olarak sahip oldukları dezavantajları yok etmek üzere yetersizlik türlerine göre uygun metotlar, teknikler ve stratejiler seçilmeli, bu amaca uygun olarak tasarlanmış öğretim materyalleri kullanılmalı, ihtiyaçlarını karşılayabileceği kendilerine özel bir eğitim sunulmalı, kısacası öğretim programlarında birtakım düzenlenmelere gidilmelidir (Aydın, 2015, s. 115).

Okul çağına gelmiş olan ve zihinsel yetersizliğe sahip bir çocuğun çevresindeki insanlarla iletişim kurabilecek seviyede dil becerilerine sahip olması, kendine ve çevresindekilere zarar vermemeyi öğrenmiş olması gerekir. Nitekim bu noktadan sonra zihinsel yetersizliğe sahip çocukların eğitimi daha kolay olmaktadır. Zihinsel yetersizliği olan yetişkinlerin diğer bireyler gibi kendisine biçilen rolleri oynayabilmesi ve sorumluluklarını yerine getirebilmesi için bağımsızlıklarını tam olarak kazanmaları gerekmektedir. Bu hedefin gerçekleşmesi ise ancak bireysel farklılıkların dikkate alınması, bireyin kapasitesinin doğru tespit edilmesi, eğitim ihtiyaçlarının saptanması ve bunlara uygun eğitim ortamlarının sunulması ile mümkündür. Zihinsel yetersizliği bulunan çocukların başlıca problemleri dikkatlerini toplayamıyor oluşları ve algılama becerilerinin diğer çocuklara göre daha yavaş ilerliyor olmasıdır. Bu nedenle zihinsel yetersizliğe sahip çocukların gereksinim düzeyleri dikkate alınarak eğitim altına alınması yerinde bir karar olarak görülebilir (Cavkaytar, 2000).

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin özellikleri ve gereksinimleri dikkate alındığında bu öğrenciler için farklı eğitim modelleri ve farklı yaklaşımlarla hazırlanan programlarla karşılaşılmaktadır. Birinci grup programlar, çocukların ve ailelerin okul öncesi gereksinimlerini karşılamaya yöneliktir. Erken çocukluk özel eğitimi olarak adlandırılan bu programlar farklı yaklaşımlar ve farklı modeller temel alınarak uygulanmaktadır. Türkiye'de erken çocukluk dönemi eğitimi ve okul öncesi dönem özel eğitim hizmetleri olmak üzere iki grupta ele alınan bu programlara, ailelerin bilgilendirilmesi ve desteklenmesi amaçlanarak, zihinsel yetersizliği olan çocukların okul öncesi dönemdeki eğitim hizmetlerinin kaynaştırma yolu ile verilmesi hedeflenmektedir. (Sucuoğlu, 2016).

Araştırmalar (Çelik, 2007; Ekergil, 2000; Karakoç, 2002; Kılıçaslan, 2021; Özokçu, 2008) uygun programlar kullanıldığında ve öğretimsel düzenlemeler yapıldığında zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin de öğrenebildiğini ortaya koymaktadır. Bu kapsamda yapılan eğitsel değerlendirmeler sonucunda hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilere yönelik olarak açılmış olan özel eğitim sınıfı, kaynaştırma eğitimi uygulamaları altında ilk ve ortaokullara yerleştirilmesi kararı verilmiş olan öğrenciler için MEB tarafından hazırlanan genel eğitim haftalık ders çizelgeleri ve öğretim programları kullanılmaktadır (Çıkılı, 2021). Zihinsel yetersizliği olan öğrenciler için hazırlanan öğretim programları bu çocuklara nelerin öğretilmesi gerektiğini, beceri alanlarının neler olduğunu ortaya koyan, temel fonksiyonları ve ilerlemeleri ortaya koyan bir içerik olarak tanımlanabilir.

XX. yüzyılın ortalarından itibaren zihinsel yetersizliği olan bireyler için sistematik ve kapsamlı öğretim programları tasarlanmıştır. Söz konusu programlar ağır ve hafif düzeyde zihinsel engellilere yönelik olarak hazırlanmış olan programlar olmak üzere 2 başlıkta incelenebilir (Sucuoğlu, 2016):

Hafif Düzeyde Zihin Engelliler İçin Öğretim Programları:

Özel eğitime gereksinimi olan çocuklar için hazırlanan programların genel eğitim programlarından hangi oranda farklılık arz etmesi gerektiği sıklıkla tartışılan bir konudur. Bu öğrenciler, başka bir özel ihtiyaçları olmadığı takdirde genel eğitim

programlarına dâhil edilebilirler ve uygun destek sağlandığında ekstra programlara ihtiyaç duymayabilirler. Bu grup öğrenciler için "yaşam merkezli model, süreç eğitimi modeli ve akademik model" olarak 3 değişik öğretim programı geliştirilmiştir. Yaşam merkezli modelde program, toplumsal hayatı devam ettirebilmek üzere gereken temel ve pratik becerileri kapsamaktadır. Süreç öğretimi modelinde akademik beceriler veya diğer hedef beceriler tek tek öğretilmek yerine bütün bu becerilerin öğretilmesini kolaylaştıracak zihinsel süreçlerin öğretilmesi hedeflenir. Akademik modeldeyse "saat okuma, para sayma, okuma, yazma, temel aritmetik ve temel işlemler vb." temel akademik becerilerin geliştirilmesini hedeflemektedir (Sucuoğlu, 2016).

Ağır Düzeyde Zihin Engelliler İçin Öğretim Programları:

Ağır düzeyde zihinsel engeli olan bireylerin ihtiyaçları, genel olarak gelişimsel model veya işlevsel programlar şeklinde gruplanabilen öğretim programlarıyla karşılanmaya çalışılmıştır. Gelişimsel modelde yer alan beceriler sistematik bir biçimde ve uzmanlar tarafından bireye tek tek öğretilmeye çalışılır (Sucuoğlu, 2016). Kaba ve ince motor gelişimleri çok zayıf olduğundan bilhassa yazma becerilerini öğrenme konusunda güçlük yaşarlar. Benzer biçimde yönergeleri anlamayı ve konuşmayı öğrenme konusunda zorluk yaşadıkları ve toplumsal kuralları önemsemedikleri de görülmektedir. Bu tür algı ve anlama eksikliklerinden kaynaklı olarak eğitimleri sınırlı düzeydedir ama basit işleri eğitim almak suretiyle yapabilirler (Demiröz, 1995).

İşlevsel modelde ise gelişimsel modelde yaşanan birtakım sınırlılıklar üzere gelişim dönemlerinin başlarında kazanılması beklenen bir takım beceriler öğretilmeye çalışılmış, fakat bu hedefe tam anlamıyla ulaşılamamıştır. İşlevsel modelin 3 ana unsuru vardır; ilk unsur işlevsel becerilerdir. İşlevsel beceriler kişinin toplumda bağımlılığını azaltan, günlük yaşamını kolaylaştıran ve üretimini arttıran herhangi bir beceri grubudur. Modelin ikinci elemanı, öğretilecek becerilerin en az kısıtlayıcı ortamda öğretildiği doğal ortamda öğretimdir. Modelin son unsuru takvim yaşına uygunluktur. Takvim yaşına uygun beceriler aynı yaş grubundaki engelli olmayan kişilerin toplumda kullandığı beceriler şeklinde tanımlanmaktadır (Sucuoğlu, 2016).

2.2.2.1.2.2 Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin eğitiminde içerik

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle çalışan öğretmenler bu öğrencilerin sergiledikleri farklı davranışları doğrudan onların yetersizlik düzeylerine atfetmekte dolayısıyla da problem davranışları azaltmak ya da kontrol etmek için çok fazla çaba göstermemektedirler. Bunun yanı sıra öğretmenler özel gereksinimli öğrencilerin özelliklerini bilmemekte, sınıf yönetimi ile çocukların olumlu ve olumsuz davranışları ve başarıları arasındaki ilişkiyi fark etmemiş görünmektedirler. Ayrıca öğretmenler öğretimin içeriği ile öğretim yönteminde yapılması gereken düzenlemeleri bilmemekte, birçok öğretmen sınıf kurallarını ya da işleyişi öğretmemekte ve hatırlatmamaktadırlar (Sucuoğlu, vd., 2004).

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin eğitimi genel eğitimden içerik yönünden farklılaşmaktadır. Bu farklılaşma, kullanılan materyaller, programın uyarlanması, özelleşmiş ve bireyselleşmiş teknikler ve içerik açısından tezahür edebilir. Normal bireylerin kendiliğinden edindikleri becerileri özel eğitime gereksinimi olan öğrencilere kazandırabilmek için yoğun ve kapsamlı bir planlama yapmak gerekir. Öğretim programlarında yer alan konuların programda verilen sırayla işlenmesi gibi bir zorunluluk yoktur. Dolayısıyla programın uygulayıcısı olan öğretmenler, özel gereksinimi olan öğrencilerin performansını dikkate alarak programların içeriğinde ve amaçlarında çeşitli uyarlamalar yapabilirler (Ünal, 2022). Bu noktada önemli olan öğretim programı kapsamında bireyin gereksinimlerinin dikkate alınarak öğretimin bireyselleştirilmesidir.

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere başarı duygusunu tattırmak için gereksinimleri doğrultusunda, öğrenme sürecinde daha fazla zaman verilmesi, sık sık tekrar yapma şansı tanınması, bireyin ihtiyaçları ve gelişim düzeyi dikkate alınarak gerçekçi ve ulaşılabilir hedefler belirlenmesi gerekmektedir (Sucuoğlu, 2016). Zihinsel yetersizliği olan bireylere yönelik öğretim süreci planlanırken, öğrenme sürecinin basamaklara ayrılması, öğretim sonu beklenmeden her basamak veya kazanımdan sonra ödüllendirme yapılması, öğretim sürecinin mümkün olduğunca gerçek yaşamdan kesitler sunması gerekir (Çiftci Tekinarslan, 2017).

Üniteler iyi analiz edilip, bilgiler basitten zora doğru bir mantık silsilesi halinde sıraya konulduğunda ve zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alındığında, öğrencilerin öğrenmeleri de kolaylaşmaktadır (Özyürek, 2005, s. 165). Ünitelerde yer alan konular bazı öğrencilere çok ağır gelebilmekte, bazı öğrenciler de "Bu bilgiler ileride bizim ne işimize yarayacak?" diye konuların işlevselliğini sorgulayabilmektedir. Bu bağlamda özellikle zihinsel yetersizliği olan öğrenciler için öğretmenler içeriği öğrencinin ihtiyacına göre uyarlayarak, sadeleştirmeli ve işlevsel hale getirmelidir (Özmen, 2017).

2.2.2.1.2.2.1 Kavram öğretimi

Kavramlar, bireylerin belleğinde anlam kazanan, ortak tepkiye yol açan, aynı isimle adlandırılan, farklı objelerle olguların başkalaşmış olan ortak niteliklerini ortaya koyan bilgi kalıplarıdır (Özyürek, 1984; Yel, 2012). Özellikle tarih, coğrafya, sosyoloji, antropoloji, iktisat bilimi vb. disiplinlerine ait temel kavramlar öğrenilmezse, yaşanılan çevreyi anlamlandırmada birtakım güçlükler yaşanabilir (Candan, 2004, s. 78). Öğretim sürecinde kavramların öğretimi kişiselleştirme, öğrenmenin basite indirgenmesi, akademik başarının artırılması, hatırlamayı kolaylaştırma, doğru ve yanlışı ayırt etme, problem çözebilme ve akıl yürütme gibi faydaları vardır (Doğanay, 2003, s. 273). Kavramlar düşünceleri harekete geçirler ve bilginin yapıtaşlarını oluştururlar. Aralarında belli özellikleri paylaşmış olan bir grup nesneye ya da olaya verilen sembol olan kavramlar, benzer özellikleri bulunan olaylar, fikirler ve nesneler grubuna verilen ortak isimlerdir (Cannon, 2002, s. 7).

Kavramlar "somut" ve "soyut" olmak üzere 2 grupta incelenir. Somut kavramlar; fiziki özellikleri duyu organlarıyla algılanabilir. Kimi kavramlarsa, kavramın nitelikleri veya kavramlar arasındaki ilişkiler, objenin kendisi somut şekilde gösterilerek açıklanamaz. Bu tip kavramları tanımlamak gerekir. Soyut kavramlarsa yapıları bakımından her zaman somut kavramlardan daha geç ve güç öğrenilir. Kişiler nesneleri dış özelliklerini evvela duyu organları aracılığıyla algılar. Ardından bilişsel gelişimine koşut olarak nesnelere, olaylara veya oluşumlara anlam yüklerler. Bu sayede soyut nitelikteki bir oluşumu, somutlaştırmak suretiyle algılamaya gayret ederler (Ünal, 2013).

Olaylar, olgular, soyut ya da somut bütün varlıklar, zihinsel bir prosesten geçirilmesinin ardından bilgi olarak değer kazanır. Özellikle soyut sembollerin anlamlandırılabilmesi için kişinin uyaran halindeki varlıkları anlamlandırması lazımdır. Bu sayede bütün bireyler, duyu organları ile uyaranlardan gelen etkileri algılayarak anlamlandırdıktan sonra kavramlar ortaya çıkmakta, oluşan bu kavramlar geri bildirim sürecinde hatırlama işleminin gerçekleşmesine yaramaktadır (Karadüz, 2006).

Kavram öğretiminin amacı, bireylerin çevrelerinde bulunan uyaranları, ortak özellikleri altında birleştirerek yaşanması muhtemel bir karmaşıklığın önüne geçebilmektir çünkü bütün bireyler uyarıcıların benzer taraflarını görmeye, seçmeye ve kavramsal bakımdan benzer kategoride bir araya getirmeye gayret eder (Ünal, 2013). Kavram öğrenme yaşam boyu süren bir prosestir. Kavram öğrenme adına bebeklikle çocukluk dönemi çok daha yoğun geçer. Buna ilaveten kavram öğrenmede zihnin kendi işlemlerini basite indirgemesi adına kavramları belli bir sistem içerisinde ele alması tüm yaşlar için geçerliliğini korumaktadır. Belli bir zihinsel düzende öğrenilmiş olan kavramlar için uygulanan zihinsel işlem basamakları, bilişsel gelişime koşut olarak sonraki yaşlarda daha kolay bir biçimde yapılmaktadır (Kılıçaslan, 2021, s. 29).

Normal eğitim gören öğrenciler bile mevcut performansları gereği bir öğretim yılı içerisinde bu hedeflerin tamamına ulaşmakta zaman zaman zorlanmaktadırlar. Bu nedenle özel eğitime gereksinimi olan öğrencilere önemli görülen ve gereksinim duyulan temel bilgi, beceri ve kavramların öğretilmesine öncelik verilmelidir. Seçilen kavramların öğrenme-öğretme sürecine yardımcı olması, bağımsız yaşam becerilerini destekleyici bilgi, beceri ve kavramlar olmasına dikkat edilmelidir (Özmen, 2012).

Kavram öğretimi yaşamın ilk yıllarında çok daha önemlidir. Çünkü öğrenilen ilk kavramlar, diğer kavramlara temel olma vazifesi görmektedir. Kavram öğrenme öğrenci merkezli bir süreçtir (Dündar, 2015). Dolayısıyla özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler normal gelişim gösteren öğrenciler gibi doğal ortamda, gözlemler aracılığıyla kavramları kolay bir şekilde öğrenemezler (Prater, 1993). Bu bağlamda kişiye özel öğrenme-öğretme çabaları, kavram öğretiminde kavram yanılgılarının

tespiti ve kavramlarının özelliklerine göre öğretim faaliyetlerinin planlanması oldukça önemlidir. Normal gelişim gösteren öğrenciler için kavram öğretimi doğal bir süreç olarak kendiliğinden ilerlerken, özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler için sistematik bir öğrenme süreci planlanmalıdır (Nelson, vd., 1991). Özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler için, kavram öğretimi yapılırken öğrencilerin özel durumları, yetersizlik türleri ve düzeyleri göz önünde bulundurularak uygun sözcükler tercih edilmeli (Prater, 1993), kavram hiyerarşisine, kavramların ayırtedici ve ayırtedici olmayan özelliklerine, kavramların örnek olan ve olmayan durumlarına dikkat edilmelidir (Akbulut Taş, 2021).

2.2.2.1.2.2.2 Sosyal beceri öğretimi

Sosyal beceri, bireyin kişiler arası durumlardaki performasının temelini oluşturan gözlenebilir özel davranış birimleridir. Bireyin diğer bireylerle olumlu etkileşim kurmasını sağlar (Önalan Akfırat, 2006). İnsanların toplum içinde yetkin bir insan olarak yaşayabilmelerine yönelik en kritik becerilerden birisi sosyal becerilerdir. Bireylerin topluma adapte olabilmeleri için yaşına uygun sosyal becerileri öğrenmesi ve uygulaması önemlidir. Fakat sadece sosyal becerilere sahip olmak, bireyin toplum tarafından kendisine verilen görevleri yerine getirdiği manasına gelmez. Çocuklarla bilhassa özel gereksinime sahip kişiler çeşitli nedenlerden kaynaklı olarak sosyal becerilere sahip olamamaktadır veya bu becerilere sahip olmasına karşın toplumsal yeterliliğe sahip değillerdir (Dağseven, 2018, s. 33).

Michelson, vd. (1983), sosyal beceri hususunda yaptıkları araştırmada sosyal becerilerin diğer bireyleri gözlemleyerek, gözlenen davranışların model alınmasıyla ve taklit edilmesiyle kazanıldığını ifade etmişlerdir. Ayrıca sosyal beceriler çevreden alınan geribildirimlerle kalıcı hale geldiğini, etkileşimi başlatma ve uygun tepkide bulunmayı sağladığını, sözel olan ve sözel olmayan davranışları içerdiğini, çevre ve birey etkileşimi sonucu ortaya çıktığını, sosyal ödüllerle etkililiğinin arttığını ve becerilerdeki eksikliklerin değerlendirmelerle belirlenebildiğini ve eğitim aracılığıyla geliştirilebilir olduğunu dile getirmişlerdir.

Gelişmiş ülkelerin birçoğu sosyal becerilerin önemini kabul etmektedir ve eğitim programlarında bu becerilerin öğretimine yer vermektedir. Bu bağlamda farklı yaşlardaki ve özellikteki çocuklarla ilgili olarak farklı sosyal beceri programları hazırlanmaktadır; gerçekleştirilen araştırmalar ile söz konusu programların etkinliğiyle kişilerin sosyal beceri öğrenme ve kullanma seviyeleri üzerinde etkide bulunan faktörlerin ortaya konulmasına çalışılmaktadır. Türkiye'de sosyal beceri eğitimine verilen önem son yıllarda artış göstermiş, bunun paralelinde farklı grupların sosyal becerilerini ele alan çalışmalar yapılmaya ve örnek programlar geliştirilmeye başlanmıştır. Okul öncesi ve ilkokul öğrencileri, otistikler, zihinsel yetersizliği olan öğrenciler bu çalışmaların hedef kitlesini oluşturmuştur. Çalışmaların özünü ise bireyin bağımsızlığı ve topluma uyumu oluşturmuştur (Kulikoğlu, 2010, s. 1).

Sosyal beceri öğretiminde genel olarak öğrenciye kazandırılması amaçlanan kompleks beceriler, öğrencinin yaşına ve gelişim özelliklerine uygun şekilde küçük basamaklar halinde öğretilmeye gayret edilir. Özel gereksinimli kişilere sosyal beceri öğretiminde değişik metotlar kullanılır. Bunlardan birkaçı, "doğrudan öğretim yöntemi, video modelle öğretim yöntemi, akran aracılı öğretim yöntemi, rol yapma, geri bildirim verme, sosyal pekiştirme ve kendini yönetme yaklaşımı"dır. Söz konusu yöntemlerin tercih edildiği sosyal beceri öğretimi sadece bir öğrenci için uygulandığında bire bir öğretim, birden fazla öğrenciye uygulandığında ise "küçük grup öğretimi, büyük grup öğretimi ve tüm okulu kapsayan öğretim" şeklinde düzenlenebilir (Cappadocia ve Weis, 2011; Sazak ve Terzioğlu, 2018).

Sosyal beceriler genellikle gözlem yoluyla öğrenilir. Özel eğitime gereksinim duyan bireylerin gözlem yeteneklerinde görülen sınırlılıklar nedeniyle söz konusu öğrencilere planlı ve sistematik bir sosyal beceri öğretimine tâbi tutulmaları gerekmektedir. Aksi halde ortaya çıkabilecek mevcut durum akranlar arasında iletişim kopukluklarına yol açabileceği gibi, eğitim hayatından sosyal yaşama kadar birçok soruna da neden olabilmektedir (Avcıoğlu, 2012). Araştırmacılar (Sargent, 1991; Wilson, 2002) sosyal beceri öğretimi için ön plana çıkan yöntemlerden birinin de doğrudan öğretim yönteminin olduğunu ifade etmişlerdir. Sosyal beceri öğretimi için öncelikle öğrencilerin bireysel yetersizlikleri dikkate alınmalıdır. Eğitim süreci,

özelden genele doğru planlanmalıdır. Ancak bu doğrultuda oluşturulan program ve etkinlikler amacına ulaşabilirler (Sucuoğlu ve Özokuçu, 2005).

2.2.2.1.2.2.3 Değer öğretimi

Değerler, kişinin farklı durumlarda sergilemiş olduğu sürekli davranışların yönünü belirleyen başlıca tutum ve inançlardır (Oğuzkan, 1981). Sözlük anlamı ile değer; "*Bireyin kendi çıkarlarına bağlı olmadan, inançlarla ve sezgilerle belirlenmiş doğrular, yanlışlar ve ulaşılmak istenen kusursuz durumlardır*" (TÜBA, 2023). Yaşama yön veren, insanların önem atfettiği düşüncelerin tamamı değerlerdir (Doğanay, 2006). Değerler, normlara göre daha soyuttur ve insanlarda iyiye ve kötüye ilişkin kanı oluşturan ideal fikirlerdir. Bu açıdan değerleri bir toplumun olması gereken idealleriyle hedefleri şeklinde görebiliriz (Canatan, 2004).

Toplumsal dinamikliklerin ve kültürel birlikteliklerin sürdürülebilmesi için bütün toplumlarda ve hayatın her kademesinde değerler vardır. Günümüzde bireyler evrensel manada öteki bireyler ile beraber sağlıklı bir hayat sürdürebilmek üzere sağlam bir değer algısına sahip olmalıdır (Dilmaç, vd., 2007). Değer eğitimi, sistemli inançlarla ideolojilerin dışında kişisel bir mecburiyettir ve akademik ilerleme, bireysel refah, toplumsal birliktelik ve gerekli yeterlikleri artırmak üzere tasarlanmış pedagojik çalışmalarla beraber yürütülmelidir (Lovat ve Clement, 2008). İnsan dünyaya hükmeden, dünyayı değiştiren, değerler yaratan bir varlıktır. İnsanın hayat kalitesini inandığı veya inşa ettiği değerler belirler. Değer eğitimiyle kişilerle toplumlar saygınlık elde eder, yaşam standartları yükselir (Kınasakal, 2012, s. 25).

İnsanı insan yapan özelliklerden biri de sahip olduğu değerlerdir. Dolayısıyla içinde yaşadığı topluma adapte olmak isteyen bir insanın toplumsal değerleri içselleştirmesi lazım gelir. Özel gereksinimi olan bireyler de toplumun bir üyesidir (Külünkoğlu, 2020). Toplumsal normları kabul etme, üzerine düşen sorumlulukları yerine getirme, değerlere sahip çıkma kişinin sosyal kabulünün sağlanmasına destek olur (Şahin, 2013). Değerlerin aktarılmasında sadece bilgi kazandırılması kâfi değildir. Değeri deneyimlemek, tecrübe etmek ve sosyal öğrenmeyi sağlamak gerekir. Bunun içinde,

taklit etme, model olma, yaşayarak öğrenme veya özdeşim kurma gibi yöntemler denenmelidir (Kaymakcan ve Meydan, 2016, s. 137).

2.2.2.1.2.2.4 Planlama

Plân, belirlenen hedeflere ulaşmak maksadıyla öğretim konusu içerisinde bulunan aktivitelerden hangilerinin tercih edileceği, bunların öğrencilere neden ve nasıl yaptırılacağı, ne tür yardımcı ve tamamlayıcı kaynaklarla araçların tercih edileceği, başarının nasıl değerlendirileceğinin daha önce tasarlanarak kâğıt üstünde belirlenmesidir (MEB, 2003a). Plan hazırlamanın ana nedeni, öğretim programlarındaki bütün unsurların karşılıklı etkileşim içinde bütünsel olarak değerlendirilerek istenen hedeflere ulaşılmasını temin etmektir. Eğitimin planlanması ise programların uygulayıcısı olan öğretmenlerin neleri, hangi sırayla, nasıl ve ne zaman yapacağının, hangi kaynaklardan ve materyallerden yararlanacağının, kullanılacak yöntem ve tekniklerin neler olacağının ve sonuçların nasıl değerlendirileceğinin önceden tasarlanıp kayda geçirilmesidir. Eğitimin planlanması ise programların uygulayıcısı olan öğretmenlerin neleri, hangi sırayla, nasıl ve ne zaman yapacağının, hangi kaynaklardan ve materyallerden yararlanacağının, kullanılacak yöntem ve tekniklerin neler olacağının ve sonuçların nasıl değerlendirileceğinin önceden tasarlanıp kayda geçirilmesidir. Eğitim planı öğretim programları baz alınarak öğretmen tarafından hazırlanır lakin ideal olan durum, bu planın öğrencilerle birlikte tasarlanması, yeri geldiğinde de esnetilmesidir. Plansız atılan her adım da olduğu gibi eğitimde de plansız programsız yapılan işler başarısız olur (Bakay, 2007).

Özel eğitim hizmetlerinin, özel eğitim gerektiren kişileri, toplumsal ve fiziksel çevrelerinden mümkün olduğunca ayırmaksızın planlanmasıyla yürütülmesi esastır (MEB, 1997a). Özel eğitim hizmetlerinin planlaması bu bireylere ve ailelerine yönelik hizmetlerin devamlılığını sağlamak, bireylerin değişime ayak uydurmalarına destek vererek ailelerin sürece ilişkin kaygılarını en aza indirmek ve yasal yükümlülükleri yerine getirmek amacıyla yapılmaktadır (Bakkaloğlu, 2008). Yapılan tüm bu çalışmalar, BEP'ler (Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları) ve BÖP'ler (Bireyselleştirilmiş Öğretim Programları) sayesinde yürütülür (Ataman, 2017b).

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP):

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP), özel eğitim gereksinimi bulunan kişilerin gelişimsel özellikleri, ilgi, ihtiyaç, yetenekleriyle eğitsel performansı çerçevesinde öğrenci için özel olarak hazırlanan, öğrencinin uygun eğitim-öğretim ortamlarıyla destek eğitim hizmetlerinden en üst seviyede yararlanmasını sağlamak için öğretmen, aile ve uzmanların iş birliğiyle hazırlanmış yazılı dokümandır.

Özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenler için eğitim konusunda en önemli noktalardan biri BEP'lerdir. BEP, özel gereksinimli öğrencilerin kazanması gereken konuları, bu konuların öğrencilere nasıl, nerede ve kim tarafından verileceğini planladığı gibi, öğrencilerin bireysel gelişimini izleme olanağı da sağlar (Kıyak, 2022). Özel gereksinimi olan öğrenciler mevcut eğitim kademelerindeki öğretim programları dikkate alınarak, BEP dâhilinde eğitim almaktadırlar. BEP, özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde neler yapılacağının planlandığı yazılı bir doküman, hizmet verenlerle hizmet alanlar arasında imzalanan bir nevi sözleşmedir. Öğrencinin gereksinimlerinde değişme olma ihtimaline bağlı olarak BEP'ler üzerinde birtakım düzenlemeler yapılabilir. Bunun için sürecin iyi izlenmesi ve değerlendirilmesi gerekir (Fiscuss ve Mandell, 2002). Dever'in 1988 ve 1989'da önerdiği, birtakım uyarlamalar yapılmasının gerekliliğini savunan öğretim modeli bu kapsama uygun bir model olarak görünmektedir ki söz konusu model 6 ayrı eylemden oluşmaktadır (Dever ve Knapczyk, 1997, s. 25):

1. *"Amaçları tespit etmek*
2. *Amaçlar setini oluşturmak*
3. *Amaçlara uygun öğretim programını geliştirmek*
4. *Bireyselleştirilmiş eğitim programını geliştirmek*
5. *Öğretim yapmak*
6. *Öğretimi izlemek"*

BEP'i hazırlarken öğretmenlerin her bir özel eğitim öğrencisi için kendisine, "*Bu çocuk neyi öğrenebilir?*" sorusunu sorması başka bir ifadeyle öğrencinin gereksinimleri dikkate alarak öğretim programlarında gerekli uyarlamaları yapması

gerekir. Programın yaşa uygun ve işlevsel olması çok önemlidir. Bireysel ihtiyaçlar dikkate alınarak belirlenen becerilerin, öğrencilerin günlük yaşantısında sıklıkla kullanabileceği beceriler olması önemlidir (Çifci Tekinarslan, 2017).

Özel eğitim alanında yaşanan tecrübeler, özel eğitimin bireysel bir çabanın ürünü değil, ekip işi olduğu yönündedir. İş birliği bütün özel eğitim programları için önemlidir. Özel eğitime gereksinimi olan bireyler bireysel farklılıklar nedeniyle ve gereksinimleri nedeniyle ilgili uzmanların destek ve iş birliğine ihtiyaç duyarlar (Cavkaytar, 2017). Bu birliktelik BEP'ler aracılığıyla planlanır ve yürütülür.

Bireyselleştirilmiş Öğretim Programı (BÖP):

Bireyselleştirilmiş öğretim programı, özel gereksinimli öğrenciler için hazırlanmış bireyselleştirilmiş eğitim planı doğrultusunda hazırlanan, BEP'te alınan uzun ve kısa dönemli amaçlar doğrultusunda hazırlanacak olan öğretimsel amaçların öğretiminin nerede, ne şekilde, hangi teknikle, ne tür materyallerle, kim tarafından, ne kadar sürede vb. öğretileceğine ilişkin yapılan planlamadır. BEP özel gereksinimli öğrencinin tüm eğitim yaşamının tasarlanması ve planlanması iken BÖP, BEP'lerde gerçekleştirilmesi hedeflenen ve tüm özel eğitim hizmetlerinin içeriğinin tasarlanması ve planlanmasıdır (Kurt, 2018).

Öğretim programları içerik açısından ele alındığında gerçekleştirilmesi istenen pek çok kazanım bulunduğu görülmektedir. Fakat özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler bir yana normal gelişim düzeyine sahip öğrenciler bile bu kazanımların tamamına ulaşmakta zorlanmaktadır. Dolayısıyla kavramlar, temel bilgi ve beceriler, öncelik sırası ve gereksinim durumları dikkate alınarak öğrencilere öğretilmelidir (Özmen, 2012).

2.2.2.1.2.3 Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin eğitiminde öğrenme-öğretme süreçleri

Öğrenme ve öğretme, farklı biçimlerde izah edilebilen iki kavramdır. Öğrenme, kimine göre davranış değişikliği kimine göre de etki-tepki arasında bağ kurmadır. Öğrenme süreci ise etkiye tepki verilerek ortaya çıkan faaliyet ya da faaliyetin

değiştirilmesi sürecidir. Öğretme kavramı ise, kısaca bir kişinin diğerine öğrenmesi için yardım etme sanatı olarak ifade edilmektedir (Alkan, 1987).

Etkili bir öğrenme-öğretme sürecinin yapılabilmesi "öğretmen-öğrenci, ortamın fiziksel şartları, programlar, aile vb." birçok unsurun bir araya gelmesiyle mümkündür. Bahsedilen ögeler içinde en mühimi kuşkusuz öğretmen öğrenci bütünleşmesidir. Öğretmen, öğretebildiği oranda etkilidir. Söz konusu bütünleşmenin amaçlı ve planlı şekilde gerçekleşmesindeyse ders planları çok önemlidir (Barışeri, 2013).

Öğrenme-öğretme sürecine ilişkin tüm planlamalar bireyin performansını artırmaya hizmet eder. Söz konusu planlamaları yapacak olan kişiler öğretmenlerdir. Özel gereksinimi olan öğrencilerle çalışacak olan öğretmenlerin mevcut eğitim ortamını düzenlemenin yanı sıra gerektiğinde bir öğrenci için bile olsa sorumluluk alarak üretken bir bakış açısıyla bu öğrencinin gereksinimlerini karşılamaya yönelik tedbirler alması gerekir. Nitekim etkili bir sürecin planlanması, işe koşulması kadar insana duyulan saygıyı yansıtması bakımından önemlidir (Şafak, 2017).

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin eğitiminde öğrenme-öğretme süreçleri önemli bir yer tutmaktadır. Bu kapsamda öğrenme-öğretme kuram, model, strateji, yöntem ve teknikleri, eğitim teknolojileri ve ortamları ile sınıf yönetimi konularını açıklamak yerinde olacaktır:

2.2.2.1.2.3.1 Öğrenme-öğretme kuram, strateji, yöntem ve teknikleri

Eğitimin temel amaçlarından biri, kişinin kendi yaşantısıyla davranışlarında pozitif değişmeler oluşturmaktadır. Bundan dolayı, okullarda planlı programlı öğretim aktiviteleri hazırlanmaktadır ve uygulanmaktadır (Fidan, 1996, s. 6). Başarılı ve etkili öğretim aktivitelerinin hazırlanmasıyla uygulanmasına yönelik olarak öğrenme ve öğretme prosesinin teorik temellerini iyi bilmek lazımdır. Farklı bir anlatımla, öğrenme-öğretme ekinliklerinin uygulayıcısı olan öğretmenlerin, öğrenme kuramlarıyla söz konusu kuramlara bağlı olarak üretilen öğretim pratiklerini çok iyi bilmesi ve bunlarla ilgili öğretim aktivitelerine yer vermesi lazımdır (Yeşilyaprak, 2022). Öğrenme kuramlarının işin mutfağına başka bir ifadeyle sınıfta uyarlanması normal öğrenciler için olduğu kadar özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler için de

lazımdır. Dolayısıyla özel eğitime gereksinimi olan öğrencilere yönelik gerçekleştirilen öğretimsel uyarlamalarda bu kuramların dikkate alınması onların derse karşı ilgilerini de artıracaktır.

Bir öğrenme kuramı, detaylı pek çok araştırmanın neticesine göre bireylerin nasıl öğrendiğini izah etmek için oluşturulan farklı genellemelerle prensipleri içeren bir sistemdir. Tüm öğrenme kuramlarının temelinde "bilme" ve "bilginin ne olduğu"na dair düşünsel bir anlayış bulunmaktadır (Özerbaş, 2007). Öğretim amaçlarının saptanması, içeriğin bu çerçevede tanzim edilmesi, öğretim aktivitelerinin kullanılması ve değerlendirme vb. boyutlar, tercih edilen öğrenme kuramıyla onun temelindeki düşünsel anlayışı açıklar.

Öğretim sisteminin ana unsurları arasında öğrenen, öğreten, öğretim materyalleri ve öğrenme-öğretme ortamları bulunmaktadır. İstendik davranışların ortaya çıkmasında tüm bu unsurların uyum içerisinde hareket etmesi önemlidir. Nitekim sistemin uygulayıcısı öğretmendir ve öğretimini planlamanın yanı sıra planı işe koşma sorumluluğu da öğretmene düşmektedir. Bu noktada öğretmenin yapacağı tercihler, izlenecek yol haritası öğretim programının kazanılma durumunu olumlu ya da olumsuz manada etkileyecektir. Bir başka deyişle, öğretmenin öğretimi planlama, yönetme, öğretim yapma ve materyal geliştirme becerilerinin gelişmesi önemlidir. Birçok yöntem ve teknik bu amaçlara hizmet etmek için kullanılmakta ve geliştirilmeye devam etmektedir (Yel, vd., 2015).

TDK'ya (2023) göre yöntem; bir amaca erişmek için izlenen, tutulan yol, usul, sistem, prosedür, politikadır. Sözer'e (1998) göre ise; belirlenen bir hedefe ulaşmak için kullanılacak tekniklerin, işlenecek konunun, araç-gereç kaynaklarının bütünlük oluşturacak şekilde problemin çözümüne yönelik kişi tarafından, örgütlenerek hizmete sunulan bir öğretme süreci veya yoludur. Yöntem ve teknik sıklıkla karıştırılan iki kavramdır. Yöntem amaca ulaşmak için izlenen en kısa yoldur. Tekniği ise bir öğretim yöntemini uygulamaya koyma biçimi olarak tanımlamak mümkündür. Amaca hizmet eden tüm öğretim yöntem ve teknikleri öğrenciyi motive ederek eğitimin merkezine çeker ve öğrenmeyi daha anlamlı hale getirir (Yel vd., 2015).

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle çalışan öğretmenler öğrencilerinin asla öğrenemeyeceği kaygısını yaşamamalıdırlar. Soyut kavramları öğrenmekte ve öğrendiklerini genellemekte zorluk yaşasalar da gereken desteği görmeleri ve motivasyonlarını kaybetmemeleri halinde bunun üstesinden gelebilirler. Bu öğrenciler kendi yeteneklerine güvenmemektedirler. Başarı için çaba harcamak yerine, kaçınmayı tercih ederler. Bütün bu unsurlar dikkate alındığında uygun öğretim yöntemleriyle hedeflenen becerilerin öğretilmesine çalışılmalıdır (Çifci Tekinarslan, 2017).

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerden, sosyal bilgiler dersi ile ilgili bilgi ve becerileri etkili bir şekilde ve kısa bir sürede öğretmeleri beklenir. Sosyal bilgiler dersi ile ilgili bilgi ve becerileri kazandırmak için çok fazla sayıda yöntem ve teknik bulunmaktadır. Bu yöntemleri bireysel ve grupla öğretim teknikleri şeklinde sınıflandırmak mümkündür. Zihin yetersizliği olan öğrenciler için genellikle bireysel teknikler kullanılmaktadır fakat bu durum zihinsel yetersizliği olan öğrencilere grupla öğretim yapılamayacağı anlamına gelmemektedir (Çıkılı, 2019). Bu noktada zihinsel yetersizliği olan öğrencilere yönelik kullanılan yanlışsız öğretim, gösterip yaptırma, basamaklandırılmış yöntem, işbirlikli öğrenme ve doğrudan öğretim yöntemi gibi bazı yöntemlere yer verilmiştir:

- *Yanlışsız Öğretim Yöntemi:*

Düz anlatım, soru-cevap yöntemi gibi klasik yöntemlere göre öğrenme sırasında daha az hatanın gerçekleştiğini varsayan bir yöntemdir. Hata seviyesini en aza indirmesi, öğrencilerin daha sık geri bildirim alması, öğrenci ve öğretmen arasında olumlu bir iklim oluşturması bakımından istenmeyen davranışların ortaya çıkma ihtimali son derece azdır (Çıkılı, 2019). Yanlışsız öğretim yönteminin uygulanabilmesi için 3 temel koşul vardır: Birinci koşulda öğretmen gerekirse beceri analizini geliştirmeli, tek seferde küçük bir bölümün öğretilmesini amaçlamalıdır. İkinci koşulda öğretmen, öğrencinin yeteneklerini göz önünde bulundurarak öğreteceği beceriyi tanımlamalı ve sunmalıdır. Üçüncü koşulda ise öğretmen, öğrenme sürecini desteklemek için ipuçları verme, model olma gibi çeşitli öğretim stratejilerini kullanma yeteneğine sahip olmalıdır (Tekin, 1999).

Yanlışsız öğretim yöntemleri iki kategori altında sınıflandırılabilir. Birinci grup uyaran ipuçlarının kullanıldığı öğretim yöntemleridir. Bu yöntemde, istenen davranışı başlatan hedef uyarıcı ve bu uyarıcıyı algılamayı kolaylaştırmak için sistemli olarak sunulan yönergeler bulunmaktadır. Uyaran ipuçlarının dâhil edildiği yöntemler de; uyaranı silikleştirme, uyarıcıya biçim verme, uyarıcıya ipucu ilave etmedir. İkinci grupta yer alan tepki ipuçlarının kullanıldığı yöntemlerde ise amaç, öğrenci henüz tepkide bulunmamışken ipucu yardımıyla doğru tepkiler vermesini sağlamaktır (Tekin İftar ve Kırcaali İftar, 2004, s. 107).

- *Gösterip Yaptırma:*

Bu yöntemde görsel ve işitsel öğeler birlikte kullanılır. Beceriler öğretilirken görsel ve işitsel unsurların bir arada işe koşulduğu etkili bir öğrenme ortamı oluşturur. Gösterip yaptırma yönteminde öğrencilere bir işin en iyi biçimde nasıl yapılacağı gösterilir ve daha sonra öğrenciden bu işi öğrenme ortamında yapması istenir. Uygulama sürecinde öğretmen öğrencinin kazanması gereken beceriyi kendisi yapar, bu sırada öğrencilerin izlemesi sonra da aynı beceriyi yapması istenir. Gösterip yaptırma yöntemi daha çok uygulama düzeyindeki psikomotor becerilerin kazandırılması amacıyla kullanılır. Bu yöntemde kullanılan ögeler; görsel ve işitseldir. Yöntemin amacı ise; ders konusunu uygulama yoluyla somut kavram oluşturmaktır (Çıkılı, 2019; Ülger, 2020).

- *Basamaklandırılmış Yöntem:*

Basamaklandırılmış yöntem veya etkileşim ünitesi olarak da adlandırılan bu yöntem, öğretmen-öğrenme materyali-öğrenci arasındaki etkileşimi, öğretimi kolaydan zora, somuttan soyuta sıralanmasını sistematik hale getirmektedir. Bu sistematiklik yap-göster-söyle-yaz şeklinde sağlanmaktadır (Çıkılı, 2019).

- *İşbirlikli Öğrenme:*

Akademik becerilere ilaveten sosyal becerilerin de geliştiği, sınıf içi rekabete dayalı bir öğretim yöntemidir. Bireysel başarıya ilaveten grup başarısı da değerlendirildiği için grup üyelerinin birlikte çalışmaları esastır. Bu nedenle gruplar oluşturulurken grupların heterojen olmasına dikkat etmek gerekir (Çıkılı, 2019). İşbirlikli öğrenme

yönteminin, öğrencilerin üretken olmasında, başarının yanı sıra tecrübe elde etmesinde, bireyler arası olumlu dayanışmanın sağlanmasında, bireysel sorumluluk duygusunun gelişmesinde yararı olduğu görülmüştür (Şengören ve Kavcar, 2009).

- *Doğrudan Öğretim Yöntemi*[6]*:*

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere yönelik kullanılan yöntemlerden biri de doğrudan öğretim yöntemidir. Bilindiği gibi normal gelişime sahip öğrencilerle kıyaslandığında, özel eğitime gereksinim hisseden öğrenciler için geleneksel öğrenme yöntemleri yeterli olmayabilir. Bu nedenle özel gereksinim durumları dikkate alınarak, amaçların ortaya konulması, ünite ve içeriklerin uyarlanması, öğretim sırasında yöntem ve tekniklerin zenginleştirilip, farklılaştırılması gerekir (Turhan, 2022). Siegfried Engelmann, Wes Becker ve Douglas Carnine tarafından geliştirilen doğrudan öğretim yöntemi, davranışçı ve bilişsel öğrenme kuramına dayanan özel eğitime gereksinimi olan öğrencilere kavram öğretiminde en sık kullanılan yöntemlerden biridir (Hill ve MacMillan, 2004). Doğrudan öğretim yönteminde öğretilecek içeriğin küçük basamaklara bölünmesi, öğrencinin etkin bir şekilde katılımı, sürece uygun materyallerin kullanımı, belirlenen ipuçlarının işe koşulması, her basamaktan sonra uygulamacının dönüt vermesi ve öğretim sona erdiğinde öğrencinin hedeflenen konuda uzmanlaşması temel alınmaktadır (Dağseven, 2001).

Doğrudan öğretim yöntemi gözlenebilir, ölçülebilir ve tekrar edilebilir davranışlara odaklanır. Her basamakta öğretmen tarafından yapılan işlevsel değerlendirmeler, ipuçlarının miktarı ve süresinin belirlenmesine rehberlik eder ve kavram veya becerinin öğrenilmesi amacıyla gereken ipuçlarının seviyesi ile söz konusu ipuçlarının bireye yeniden sunulmasına ilişkin etkileşimli olarak veri toplanmasını sağlar. Bu sayede ipuçlarının aşamalı olarak azaltılmasıyla öğrencinin bağımsızlık kazanmasını hedeflenir (Alptekin, 2012). Bağımsız uygulama aşamasında öğretmen pasif, öğrenci aktiftir. İpuçları kesilir, öğretim uygulamaları aynı materyallerle devam ettirilir. Öğrenci doğru tepki vermediğinde veya tepki vereceği noktada tereddüt yaşadığında

[6] Araştırma kapsamında doğrudan öğretim yöntemi kullanıldığı için detaylı açıklama yapılmıştır.

bir önceki aşama olan rehberli uygulamalara geri dönülür. Kazandırılmak istenen becerilerle ilgili öğrenciye uygun ev ödevi verilebilir (Çıkılı, 2019).

Öğrencinin gereksinim hissettiği becerilerle kavramlar belirlendikten sonra her öğretimin başında ve sonunda olmak üzere iki değerlendirmede bulunulur. İstenen tepkiler alındığı zaman pozitif geribildirimin verilmesi lazımdır. Hedeflenen tepki alınmadığı müddetçe öğretim bitirilmez ve bir sonraki aşamaya geçilmemektedir. Öğretilmek istenen bilgiler, kavramlar ve beceriler öğrencinin öğrenebileceği seviyede küçük parçalara bölünmektedir. Öğretimin başında eğitimcinin yardımı çoktur ve öğrencinin öğrenme düzeyi ile ilintili olarak yardım gittikçe azaltılır (Keşci, 2019). Dolayısıyla doğrudan öğretim yönteminde, sorumluluk kademeli olarak öğretmenden öğrenciye geçmektedir.

Doğrudan öğretim yaklaşımı, güç ve aşamalı öğrenilen konuların öğretiminde, çeşitli yöntemler ve materyallerle birlikte desteklenen bir yöntemdir (İlik, 2009). Doğrudan öğretim yönteminin en önemli avantajı bireyin özelliklerine ve öğretimi yapılacak konuya göre tasarlanabilir olmasıdır. Doğrudan öğretim yöntemi ile kavramlar daha çabuk öğrenilmekte ve öğrenci başarı duygusunu olabildiğince tatmaktadır (Özyürek, 1984). Doğrudan öğretim yönteminde hedeflerinin yazımında kullanılabilecek bazı uygun ifadeler şunlardır (Borich, 2004, s. 256):

Tablo 2.8 Doğrudan öğretim yönteminin hedeflerinin yazımında kullanılabilecek bazı uygun ifadeler

Bilişsel Hedefler	Duyuşsal Hedefler	Devinişsel Hedefler
Gösterebilmek	Tamamlayabilmek	Tekrarlayabilmek
Ayırt edebilmek	İfade edebilmek	Yerleştirebilmek
Kullanabilmek	Dinleyebilmek	Takip Edebilmek
Özetleyebilmek	İlgilenebilmek	Doğru Şekilde Gerçekleştirebilmek
Tanımlayabilmek	Dikkatli Olabilmek	Bağımsız Olarak Gerçekleştirmek
Listeleyebilmek	Uyabilmek	Hızla/Hızlıca Gerçekleştirmek
Tekrar söyleyebilmek	Tercih Edebilmek	Hatasız Performans Sergileme

Doğrudan öğretim yönteminin aşamaları ise şu şekilde sıralanmaktadır (Turhan, 2022):

Günlük Gözden Geçirme:

Giriş kısmında öğretmen öğrencileri etkinliğe çekebilmek için dersin amacını açıklar. Bu açıklamalar, öğrenilecek kavramların öğrencilere ne gibi yararlarının olacağını, dersin nereye gideceğini, öğretim sona erdiğinde hangi kazanımların elde edileceği ve söz konusu kazanımların günlük hayattaki işlevselliğiyle ilgilidir. Giriş aynı zamanda öğretmene öğrenciyi motive etme olanağı sağlar ve yeni kavramın onlara gelecekte nasıl yararlı olacağını açıklama imkânı sunar (Dağseven Emecen, 2008, s. 50; Karsak, 2018; Turhan, 2022).

Model Olma:

Doğrudan öğretim yaklaşımında, model olma, öğrenciye öğretilmek istenen beceri hakkında açıklamaların yapılması ve bu becerinin nasıl icra edileceğinin gösterilmesi sürecini içerir (Heilman, vd., 1994). Model olma aşamasında, hedeflenen sosyal beceri, yetkin bir kişi tarafından gerçekleştirilerek, öğrenciye bu beceriyi nasıl icra edeceğini gözlemleme fırsatı sunulur (Dağseven Emecen, 2008, s. 51). Konu ile ilgili resimler, videolar ve üç boyutlu modellerden yararlanır, kavramlar için ise örnekler

verir ve gösterimler yapar. Bilgi verilmek isteniyorsa da bilgiyi açıklar. En etkili sunum açık, anlaşılır ve etkileşim içinde olandır. Öğretimin sorumluluğu tamamen öğretmendedir (Çıkılı, 2019). Bu aşamanın ardından, öğrencilere davranışı uygulama fırsatı sunulmalıdır; aksi halde davranışın sergilenme olasılığı azalır (Agran ve Wehmeyer, 1999; Turhan, 2022).

Rehberli Uygulama:

Bu aşamada öğretmen, öğrencinin ve kendinin yapacağı görevleri tanımlayarak işe başlar.Yeterli düzeyde öğrenciye model olduktan sonra rol değişikliğiyle sorumluluk aşamalı olarak öğretmenden öğrenciye doğru geçer. Buradaki amaç öğretilecek konunun kusursuz bir şekilde öğrenci tarafından sergilenmesini sağlamaktır (Dağseven, 2001, s. 53). Dolayısıyla öğrenci yanlış yaptığında öğretmenin konuyu basitleştirmesi, ipucu sayısını artırması veya konuyu tekrar etmesi lazım gelir. Kritik olan husus yanlışlarının düzeltilmeden bir sonraki aşamaya geçilmemesidir (Rosenshine, 1982). Bu basamak uygun ipucunun sunulduğu ve daha sonra geri alındığı aşamalar olmak üzere iki aşama olarak planlanır. İpucu verilirken hangi model kullanılmışsa, ipucu geri çekilirken de aynı model kullanılır. İpucunun geri çekildiği aşamada, model olma aşamasından farklı görseller sunulmalı ve doğru eşleştirmeler yapılması beklenmelidir. Her aşamada ana yönergeye uygun hatırlatıcı ipuçları sağlanarak, öğrencinin doğru tepkiler vermeye teşvik edilmesi amaçlanır. Bu yaklaşım, hataların düzeltilmesine ve becerilerin doğru bir şekilde öğrenilmesine katkı sağlar (Gresham ve Reschly, 1987).

Rehberli uygulama aşamasında, öğrenci, model olunan beceriyi uygulamada aktif bir rol üstlenir (Kerr ve Nelson, 1989). Ancak geri bildirimlere rağmen beceriyi başaramazsa, bir önceki aşama olan model olma aşamasına geri dönülür. Sürecin sonuna doğru bağımsız etkinliğin ne aman başlatılacağına öğretmenler karar vermelidir. Öğretmen rehberliğinde çalışma azaltılarak öğrencinin uzmanlaştığı düşünüldüğünde bağımsız etkinlik aşamasına geçilebilir (Karsak, 2018).

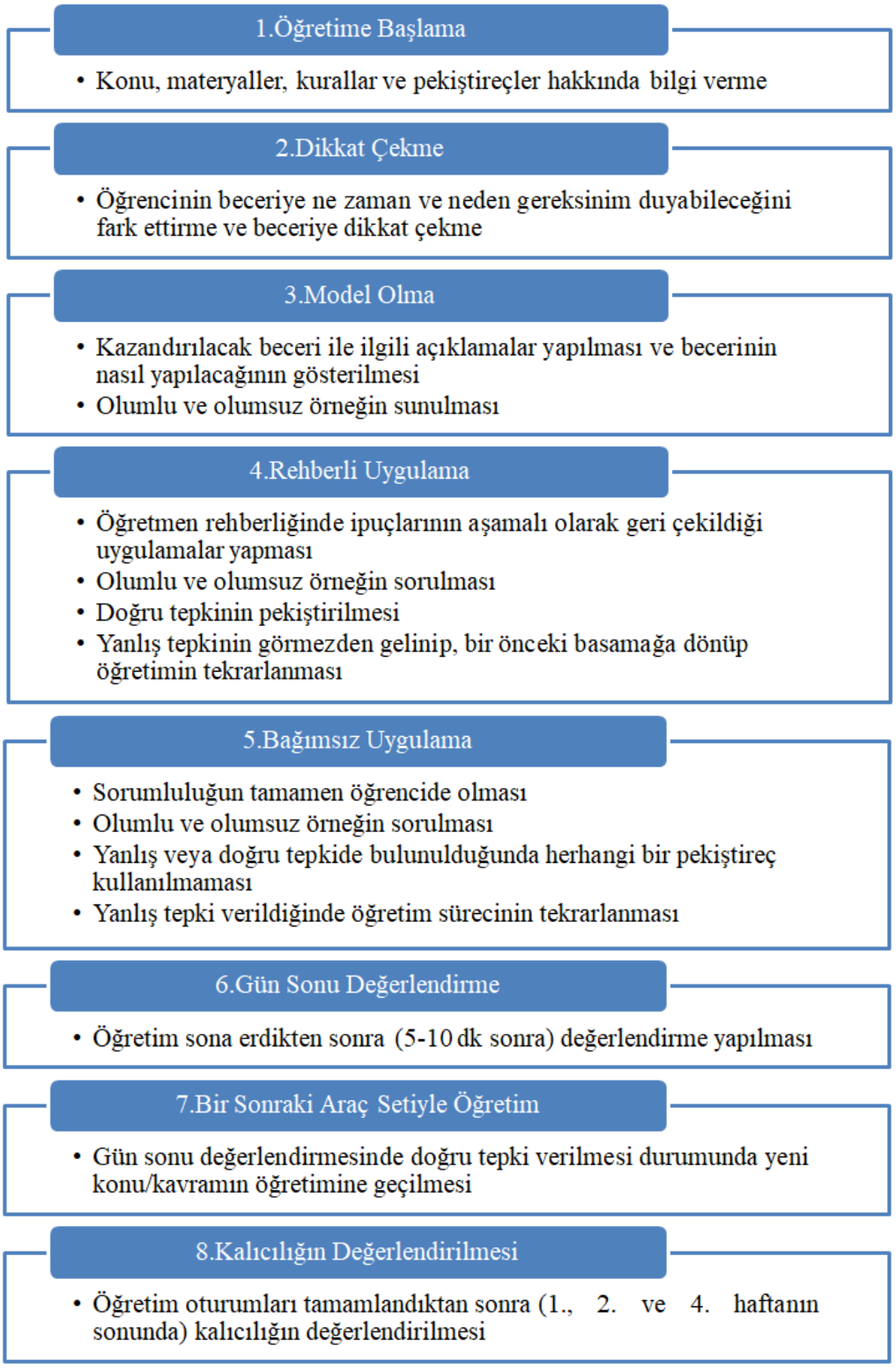
Bağımsız Uygulama:

Rehberli uygulama aşamasından sonra gelen bu evrede sorumluluk tamamen öğrenciye geçmiştir. Öğrenciler becerileri ya da kavramları öğretmen desteği olmadan kendi başına yapabilecek duruma gelmiştir (Çapraz, 2016, s. 37). Bu aşamada öğrencilerden sergilenmesi beklenen beceriler önceki iki aşamada kullanılan becerilerle benzer zorluk düzeyinde olmalıdır (Özmen, 2012). Doğru yanıtların pekiştireçle ödüllendirildiği süreçte, yanlış yanıtlar veren öğrencilere hatırlatıcı ipuçları sunularak doğru yanıtı bulmaları teşvik edilir (Varol, 2008, s. 5).

Gözden Geçirme:

Gözden geçirme, öğretilen bilgi veya becerilerin gözden geçirildiği aşamadır. Gözden geçirmeler haftalık ya da aylık olarak yapılabilmektedir (Turhan, 2022). Bu aşamada bir nevi öğrenilen bilgilerin kalıcılığı test edilmiş olur.

Doğrudan öğretim yöntemiyle konu, beceri veya kavramların sunumu aşağıdaki gibi özetlenebilir (Çapraz, 2016, s. 40):



Şekil 2.4 Doğrudan öğretim yönteminin uygulama aşamaları

Doğrudan öğretimde sunum konu, materyaller, kurallar ve pekiştireçler hakkında bilgi verme ile başlayıp, kalıcılığın değerlendirilmesine kadar uzanan yedi aşamalı bir

süreçtir. Etkili bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğretmenin bu aşamaları sırasıyla ve titizlikle uygulaması gerekir.

2.2.2.1.2.3.2 Eğitim teknolojileri ve materyalleri

Özel eğitim hizmetlerinin temel amaçlarından biri, bireyin yaşamını bağımsız olarak sürdürebilmesini sağlamaktır. Son yıllarda bağımsız yaşam becerilerinin geliştirilebilmesi ve eğitimde fırsat eşitliği sağlanması için bu bireylerin eğitimde teknolojiden yararlanmalarının gerekliliğinden bahsedilmektedir (Cavkaytar, 2012).

Eğitim teknolojileri öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimi sistematik hale getirmek için oldukça önemli bir yere sahiptir. Bunlar öğretmene yardımcı olabileceği gibi beceriyi doğrudan kazandırmak için de kullanılabilir (Sözer, 1998). Eğitim ortamlarının günlük yaşamdan kesitler sunabilmesi için birtakım araç gereçlerin kullanımına ihtiyacı vardır. Bu gereklilik gerçek yaşamın somutlaştırılması manasını taşır. Öğretim uygulamalarında araç-gereç ve teknoloji kullanımının başlıca yararları şu şekilde sıralanabilir (Kıyak, 2022):

- *"Motivasyonu artırır.*
- *Öğrenme-öğretme sürecini ilgi çekici ve eğlenceli hale getirir.*
- *Öğrenme süresini kısaltır.*
- *İçeriğin sistematik sunulmasını sağlar.*
- *Kazanımın akılda kalmasında ve genellenmesinde kolaylık sağlar.*
- *Öğretimin bireyselleşmesini sağlar."*

Ders kitapları ve öğretim materyallerindeki sınırlılıklar, farklı öğrenme potansiyeline sahip öğrencilerin sosyal çevreyle bütünleşmelerinin önündeki en büyük engel olarak görülmektedir (Fiore ve Cook, 1994). Öğrencilerin ihtiyaçları dikkate alınarak hazırlanan materyallerin tasarlanması ve geliştirilmesi, bunların nasıl kullanılacağının öğretilmesi, destekleyici teknolojiler, kitap ve dergiler bu öğrencilerin bilgiye ulaşmasını kolaylaştırmaktadır (Altunay Arslantekin, 2017).

Destekleyici teknoloji araçları, yetersizlikten etkilenen bireyin işlevsel yeteneklerini ortaya çıkarmasını ve kullanmasını sağlayan araçlar olarak tanımlanmaktadır (Tuncer,

2004). Bilgisayarlar, etkileşimli tahtalar ve benzeri yardımcı destekleyici teknolojilerin varlığı, özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler için büyük önem arz etmekte, kritik ön koşul beceriler olarak kabul edilmektedir (McDonnell, vd., 2007). Destekleyici teknoloji araçları, özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin okul hayatına daha bağımsız katılmalarına yardımcı olabilir. Bu durum her öğrenci için geçerli olmasa da bazı öğrenciler için hayati önem taşımaktadır (Kelker, 1997, Akt: Altunay Arslantekin, 2017).

Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin yaşamlarında başarılı olabilmeleri için akranlarıyla benzer seviyede bilgiye ulaşmaları ve onların yararlandığı imkân ve haklardan yararlanmaları gerekmektedir. Teknolojinin gelişmesiyle birlikte özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin ihtiyaçları dikkate alınarak farklı materyaller ve destekleyici teknolojiler kullanılmaya başlanmıştır. Çünkü tüm bu çabalar ilgili öğrencilerin başarılı olmasındaki tek unsur değildir. Teknolojik yenilikler, yeni materyaller kadar bunların kullanımı da önemlidir (Altunay Arslantekin, 2017).

Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin bu bilgi ve becerileri öğrenebilmesi için onlara hedef kazanıma uygun, kendilerine hitap eden türden materyaller verilmesi gerekir. Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler gibi derslerde ünite analizi yapılarak, kısa ve uzun dönem amaçlar ortaya konulmalı, bu doğrultuda öğretim programında birtakım uyarlamalara gidilmeli, ardından öğrencinin o derse ilişkin performansını ortaya koymak için ölçüt bağımlı ölçme araçlarından yararlanılmalıdır (Kıyak, 2022).

Hiç şüphesiz zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerin eğitiminde çok ve çeşitli sayıda eğitim teknolojisi işe koşulabilir. Ancak tezin kapsamını aşması ve doğrudan uygulamada kullanılması nedeniyle aşağıda çalışma yaprakları, ders kitapları, etkileşimli tahta ve görsellere ilişkin bilgilere yer verilmiştir:

- *Çalışma Yaprakları:*

Öğrencileri kişisel anlamda çalışmaya teşvik eden, başarı duygusunu tatmalarına vesile olan, bilgi, beceri ve tutum kazandırmaya yönelik olarak hazırlanan, hem ders içi hem de ders dışı etkinliklerde işe koşulabilen basılı öğretim materyalleri, çalışma yaprakları şeklinde ifade edilebilir (Kaymakcı, 2006, s. 5). Çalışma yaprakları pek çok

amaç için kullanılabileceği gibi, özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin seviyeleri dikkate alınarak bireyselleştirile de bilir (Kıyak, 2022).

- *Ders Kitapları:*

Eğitim sürecinde en çok yararlanılan kaynaklarının başında ders kitapları gelmektedir. Ders kitapları XX. yüzyılın başından itibaren eğitimin en önemli tartışma konularından başında gelmektedir. Çünkü önemimi asla kaybetmeyen bu materyaller programlarla öğrenciler arasında köprü görevini görmektedirler. Her ne kadar öğretim programına ve öğrenci seviyelerine göre hazırlanmış olsalar da eğitimdeki bireysel farklılıklar nedeniyle üzerinde birtakım düzenlemeler yapılması gerekebilir (Kıyak, 2022; Şahin, 2004).

- *Etkileşimli Tahta:*

Bir bilgisayarın güncel olarak yapabileceği her işi yapabilen, öğrencilerin parmaklarını ya da bu cihazlar için özel olarak üretilmiş kalemleri kullanarak işlem yapabildiği cihazlardır. Sosyal bilgiler dersinde özel eğitim gereksinimi olan öğrenciler için kısa filmler, çizgi filmler, belgeseller, internet vasıtasıyla arama motorları vb. kullanılarak öğretimi destekleyici uygulamalar yapılabilir.

- *Görseller:*

Özel eğitim alanında en sık kullanılan araçlardandır. Öğrencinin ilgisini konuya çekmek, kalıcılığı sağlamak ve genellemeye yardımcı olmak için tercih edilir. Seçilen resim, fotoğraf veya görsellerin konuya uygun, öğrencinin yaşına ve gereksinimlerine cevap verebiliyor olması gerekir.

2.2.2.1.2.3.3 Eğitim ortamları

Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilere sunulacak hizmetlerle ilgili en önemli tartışma konularından biri de bu hizmetlerin sağlanacağı eğitim ortamları üzerinedir. Psikososyal, süreçsel, fiziksel ve bireysel etmenler dikkate alınarak, özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda düzenlenecek olan eğitim

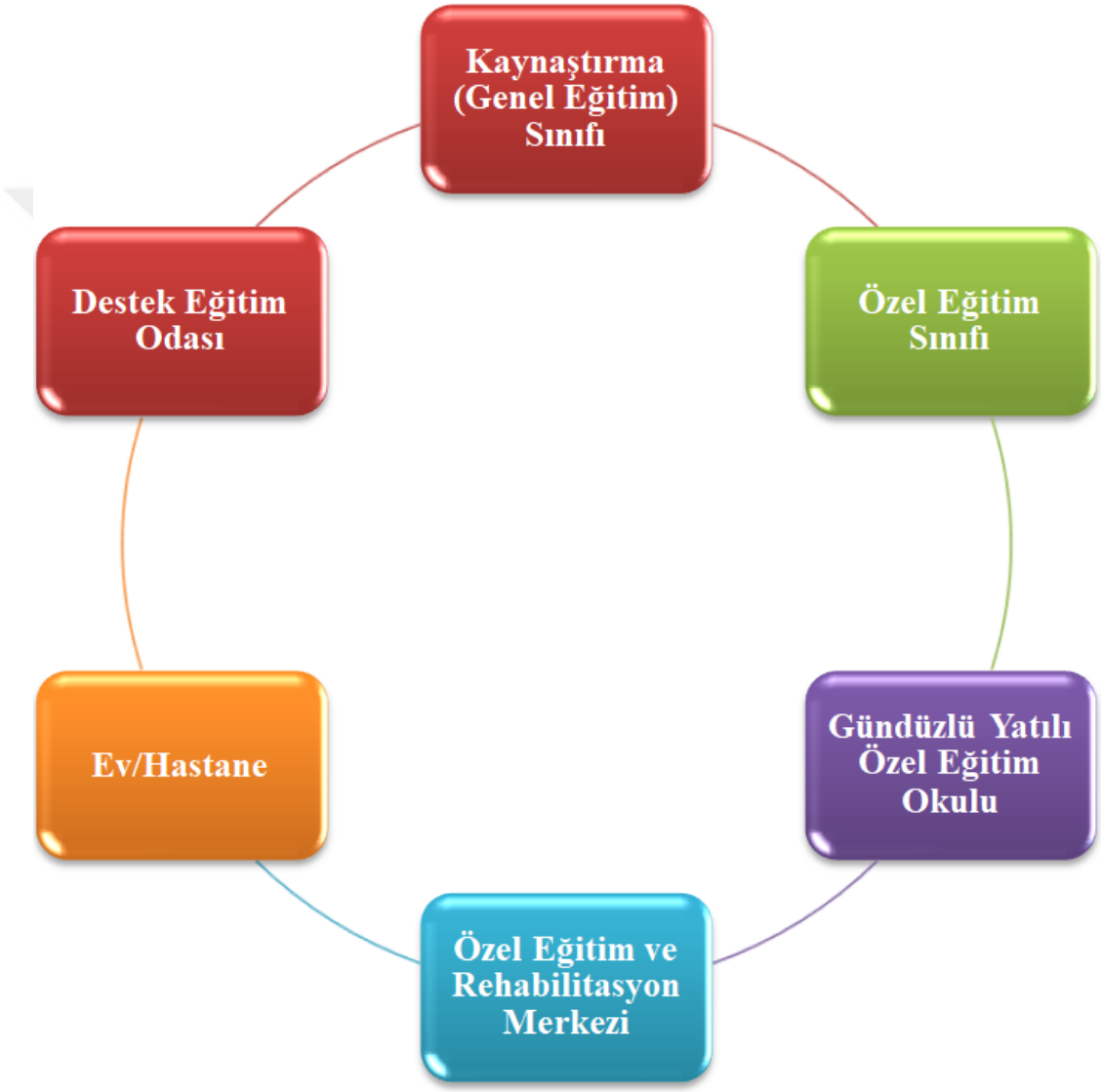
ortamları, etkili bir eğitim-öğretim sürecinin en önemli unsurlarından biridir. Yapılacak olan tüm düzenlemeler, eğitim ortamını en az kısıtlayıcı hale getirmek içindir ve bu noktada en büyük sorumluluk öğretmene düşmektedir (Rosenberg, vd., 2006). Eğitim ortamları her bir öğrenen için hiçbir zaman aynı ve mükemmel değildir. Her bir birey için uygun eğitim ortamı oluşturulurken öğrencilerin öğrenme biçimleri, yetenekleri, zekâ ve hazır bulunuşluk düzeyleri dikkate alınmalı, bu hizmetlerin sağlıklı bir şekilde yürütülebileceği ve eğitime kalite katan ortamlar tercih edilmelidir (Taşdemir, 2007, s. 416).

Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin bağımsız yaşam becerilerine sahip olması, toplumla bütünleşebilmeleri için yaşam boyu nitelikli eğitim almaları şarttır. Erken çocukluk döneminden başlayarak yetişkinlik dönemi eğitimlerine kadar verilen bu eğitimlerin kişiye özel ve işlevsel olması gerekir. Bu da uygun eğitim ortamlarıyla mümkündür (Aksoy, 2018a).

"Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitim Yasası (Individuals with Disabilities Education Act-IDEA)" en az sınırlandırılmış ortamını, "*resmi ve özel eğitim kurumlarında özel eğitime gereksinimi olan çocukların mümkün olabilecek en üst düzeyde özel eğitime gereksinimi olmayan öğrencilerle birlikte eğitim gördüğü ortam*" olarak tanımlamaktadır. Ayrıca bu yasaya göre özel eğitim sınıfları, ayrı okullar ya da özel eğitime gereksinimi bulunan öğrencilerin genel eğitim ortamlarından belirli bir süre için alınarak farklı ortamlarda eğitim görmesi gibi uygulamalar, bir çocuğun eğitim almasının ve özel eğitim hizmetlerinden tatmin edici düzeyde yararlanmasının özel gereksiniminin doğasından veya şiddetinden dolayı ek yardımlara karşın genel eğitim sınıflarında sağlanamaması halinde gerçekleşmektedir (Melekoğlu, 2018).

Batu ve İftar Kırcaali'ye (2000, s. 11) göre özel gereksinimi olan öğrencilerin eğitim aldıkları ortamlar en az kısıtlayıcı olan eğitim ortamlarından en çok kısıtlayıcı eğitim ortamlarına doğru çeşitlilik göstermektedir. Bu ortamlar, özel eğitim sınıfı, kaynaştırma (genel eğitim) sınıfı, özel eğitim rehabilitasyon merkezi, gündüzlü yatılı özel eğitim okulu, evde/hastanede sürdürülen eğitim ve destek eğitim odası şeklinde gruplandırılmaktadır (Çifci Tekinarslan, 2017; Üçler ve Yıkmış, 2021). Ayrıca her çocuğun zihinsel yetersizlik düzeyine göre eğitim veren farklı kurumlar da

bulunmaktadır. Örneğin zihinsel yetersizlik düzeyi hafif düzeyde olan çocuklar için iş okulları bulunur ve bu okullarda çocukların bir meslek sahibi olması amaçlanır. Normal ilköğretim okullarında ise özel alt sınıflar bulunmaktadır ve zihinsel yetersizliği olan çocuklar buralarda eğitim alarak diğer çocuklarla kaynaştırılmaktadır. Şekil 2.5'te zihinsel yetersizliği olan öğrenciler için kullanılabilecek eğitim ortamları açıklanmıştır (Aksoy, 2018a):



Şekil 2.5 Zihinsel yetersizliği olan öğrenciler için eğitim ortamları

Şekil incelendiğinde zihinsel yetersizliği bulunan öğrenciler için kullanılabilecek eğitim ortamlarının 5 ana başlık altında toplandığı görülmektedir. Aşağıda bu ortamlara ilişkin açıklamalara yer verilmiştir (Aral ve Gürsoy, 2007, s. 309):

- *Özel Eğitim Sınıfı*:

Özel gereksinimi olan öğrencilerin normal okul bünyesinde kendisine benzer özellikler gösteren akranlarıyla birlikte eğitim aldığı ortamlardır. Çocuklara bu ortamlarda bireysel eğitim verilmektedir. Teneffüs zamanlarında ve beden eğitimi gibi derslerde normal gelişim gösteren akranlarıyla da bir araya gelerek sosyalleşmeleri sağlanmaktadır.

- *Gündüzlü/Yatılı Özel Eğitim Okulu:*

Özel gereksinimi olan öğrenciler okulöncesi dönemdeki eğitimlerini tamamladıktan sonra bir üst eğitim kademesinde yer alan ilkokul ve sonrasında ortaokul dönemindeki eğitimleri için gündüzlü ya da yatılı olarak özel eğitim kurumlarında eğitimlerini sürdürebilmektedir.

- *Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi:*

Dil ve konuşma güçlüğüyle zihinsel, duyusal, fiziksel, duygusal, toplumsal ve davranışsal problemi olan bireylerin yetersizlik durumlarını ortadan kaldırmak veya etkilerini en aza indirmek, bireylerin kabiliyetleirni en üst düzeye çıkararak, topluma uyumlarını temin etmek ve temel öz bakım becerileri ile bağımsız hayat becerilerinin geliştirilmesini temin etmek amacıyla bireysel ya da grup eğitimi alarak destek eğitimi çalışmaları yürüten özel öğretim kurumlarıdır.

- *Evde/Hastanede Sürdürülen Eğitim:*

Yetersizlikleri ve sağlık durumları nedeniyle okula devam edemeyecek durumda olan bireylerin eğitimlerini evde veya hastanede sürdürebilmelerine imkân sağlayan eğitimdir. Söz konusu eğitimden kimlerin yararlanması gerektiğine doktorlar (sağlık kurulu raporu) ve eğitimciler (il özel eğitim hizmetleri yürütme kurulu) karar verir.

- *Kaynaştırma (Genel Eğitim) Sınıfı*:

Özel gereksinimi olan öğrencilerin normal gelişime sahip bireyler ile aynı sınıfta eğitim gördüğü eğitim ortamlarıdır. Burada özel gereksinimi olan çocuklar bireysel eğitim alırlar ve yaşıtları ile aynı ortamda bulundukları için daha kolay toplumsallaşabilirler. 1975 senesinde Amerika'da yürürlük kazanan "Tüm Engelliler İçin Eğitim Yasası"nda gündeme gelen "en az kısıtlayıcı eğitim ortamı" kavramı, bireysel farklılıklar dikkate alınarak öğrencinin akranlarıyla bir arada olabileceği, eğitim gereksinimlerinin en üst düzeyde karşılanabileceği öğrenme ortamı şeklinde tanımlanmaktadır. Söz konusu kavram 1977-1978 öğretim döneminde uygulamaya "kaynaştırma" adıyla aktarılmıştır (Allan ve Sproul, 1985; akt. Batu, 2015).

Özel eğitimde kaynaştırma eğitimi farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Sucuoğlu ve Kargın'a (2006, s. 25) göre kaynaştırma eğitimi; "*özel gereksinime sahip öğrencilerin eğitimini yaşıtlarının gittiği eğitim kurumlarında ve onlar ile aynı sınıflarda devam ettirmesi*" anlamına gelmektedir. ÖEHY'ye (MEB, 2018a) göre ise; "*Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademede diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bu bireylere destek eğitim hizmetleri de sunularak akranlarıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitim*." şeklinde tanımlanmıştır. Bilindiği gibi kaynaştırma uygulamalarında öncelik çocuğun okula uyum sağlamasıdır (Ataman, 2017b). Tüm bu tanımlardan hareketle kaynaştırma eğitimini, özel eğitim gereksinimi olan bireylerin, akranlarıyla bir arada, destek hizmetlerinden faydalandıkları eğitim olarak tanımlamak mümkündür.

Türkiye'de örgün eğitim içindeki özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerinin yaklaşık dörtte üçü kaynaştırma ortamlarında eğitim almaktadır (Melekoğlu, 2018; MEB, 2022a). Bu öğrenciler yeni kavram ve beceriler öğrenirken daha fazla zamana ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı farklı yöntem ve tekniklere ihtiyaç duymaktadırlar. Fakat bireysel özellikleri ve gereksinimleri dikkate alındığında, maalesef "en iyi yöntem şudur" denilememektedir. Çünkü bir öğrencide işe yarayan uygulama, yöntem veya teknik, başka bir öğrencide başarılı ve işlevsel olmayabilir. Bu nedenle özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin tüm öğrencilere öğrenme fırsatını

verebilecek zenginlikte birçok öğretim yöntem ve tekniğini işe koşması gerekmektedir (Vaughn ve Bos, 2009).

Kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşabilmesi için özel eğitim öğretmeninin genel eğitim öğretmeniyle iş birliği içinde hareket etmesi, sınıf içi gözlemler yoluyla eğitsel ve sosyal ihtiyaçlarının iyi ortaya konması, öğrencilerin sorumluluklarının farkında olması, kendisine verilen görevleri yerine getirme noktasında gayret göstermesi gerekir. Öğretmenler öğrencilerin seviyesine uygun etkinlikler kullanmalı, öğrenciler başarılı oldukça etkinliklerin seviyesi artırılmalıdır. Amacın öğrencinin mümkün olduğunca akranlarına yakın seviyeye gelebilmesinin olduğu unutulmamalıdır (Melekoğlu, 2018).

Uluslararası anlamda 1960'lı yıllardan itibaren günümüze gelinceye kadar kaynaştırma eğitimi açısından son derece hızlı bir gelişim yaşandığı görülmektedir. Bu gelişmelerin başlıca nedenleri olarak özel eğitim alanında yapılan yasal düzenlemeler, artan teknolojik gelişmeler, erken eğitimin yaygınlaşması, özel eğitim ve kaynaştırma konularında artan bilimsel çalışmalar olarak gösterilebilir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

Türkiye'de kaynaştırma eğitimi, 1983 yılında yayınlanan "2916 sayılı yasa" ile ilk kez düzenleme altına alınmıştır. 2 sene sonra yayımlanan (1985) "Özel Eğitim Okulları Yönetmeliği"nin 70. maddesinde "Yatılı özel eğitim okuluna alınmayı gerektirmeyen özel eğitime muhtaç çocuklar için il içindeki diğer okullarda özel eğitim tedbirler alınır." hükmü yer alırken; 71. maddesinde "Resmi ve özel ilkokul, ortaokul, lise ve dengi okullarda özel sınıf açılamadığı durumlarda, özel gereksinimli öğrencilerin normal sınıflara devam ettirilmesi ve destek olarak da okul içinde açılacak olan yardımcı dersliklere gönderilmesi" kararı yer almaktadır (Batu, 2010).

1997 yılında yayımlanan "573 sayılı KHK" ile "*Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitimleri, hazırlanan bireysel eğitim planları doğrultusunda akranları ile birlikte her tür ve kademedeki okul ve kurumlarda uygun yöntem ve teknikler kullanılarak sürdürülür*." hükmü getirilmiştir. Ayrıca 14. maddeyle ilk kez mevzuata giren "özel eğitim desteği"yle alakalı şu kararlar vardır: "*Özel eğitim gerektiren bireylere, her tür ve kademedeki eğitim ortamlarında devam ettiği eğitim programlarının amaçlarını*

gerçekleştirmek üzere özel eğitim desteği verilir. Bu amaçla bireysel ve grupla eğitim olanakları sağlanır. Herhangi bir eğitim kurumuna devam edecek durumda olmayan zorunlu eğitim çağındaki özel eğitim gerektiren bireylere, yetersizlikten etkilenme düzeyine bakılmaksızın temel yaşam becerilerini geliştirme ve öğrenme ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik eğitim programları uygulanır." hükmü yer almaktadır (Batu, 2008).

ÖEHY'ye göre kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamalarının, toplumsal ve fiziksel çevrelerinden mümkün olduğunca ayırmaksızın planlanması ve yürütülmesi, özel eğitime ihtiyaç duyan kişilerin, eğitim performansları dikkate alınıp, amaç, muhteva ve öğretim süreçleriyle değerlendirmede düzenlemeler yapılmak suretiyle, akranları ile bir arada eğitim görmelerine öncelik verilmesine dikkat çekilmektedir. Aynı yönetmelikte kaynaştırma ortamları için destek eğitim odası, "Tam zamanlı kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden öğrenciler ile özel yetenekli öğrencilere ihtiyaç duydukları alanlarda destek eğitim hizmetleri verilmesi için düzenlenmiş ortam" şeklinde ifade edilmektedir (MEB, 2018a). Özel gereksinimi olan öğrencilerin eğitim alacağı uygun ortamların yalnızca kaynaştırma ortamları olmadığı; alternatif ortamların da bulunduğu kabul edilmektedir.

Temmuz 2018'de yürürlüğe konulan ÖEHY'de kaynaştırma eğitimi uygulamaları daha kapsamlı olarak ele alınmıştır. Yönetmelikte kaynaştırma yoluyla eğitim ilkelerini (Madde 22) şu şekilde belirtilmiştir (MEB, 2018a):

- *"Özel eğitim ihtiyacı olan bireyler Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Raporu doğrultusunda her tür ve kademedeki eğitimlerini kaynaştırma yoluyla sürdürebilirler.*
- *Özel eğitim ihtiyacı olan bireyler, kaynaştırma yoluyla eğitimlerini akranları ile birlikte aynı sınıfta tam zamanlı veya özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak sürdürebilirler.*
- *Okul öncesi eğitim, ilköğretim ya da mesleki ve teknik eğitim programlarının uygulandığı özel eğitim okullarında kaynaştırma yoluyla eğitim verilebilir.*
- *Kaynaştırma yoluyla eğitim yapılan okullarda BEP Geliştirme Birimi oluşturulması zorunludur.*
- *Öğrenci Davranışlarını Değerlendirme Kurulu ile Ödül ve Disiplin Kurulu'nda kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden öğrencilerle ilgili alınacak kararlarda BEP geliştirme birimiyle iş birliği yapılır."*

Kaynaştırma yoluyla eğitim ilkeleri ele alındığında kaynaştırma eğitiminin yetersizliği olan öğrenciler için bir seçenek olarak sunulduğu görülmektedir. Ayrıca yetersizliği

olan öğrenciler için iş birliği ekip çalışmasına (BEP Geliştirme Birimi) vurgu yapıldığı görülmektedir. Öte yandan "MEB, Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği"nde, "*Özel gereksinimli öğrencilerin sınav, proje, performans ödevleri ve ders içi performansları bireyselleştirilmiş eğitim planları dikkate alınarak değerlendirilmesi gerekliliğinden bahsedilmektedir. Kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden öğrencilere başarısızlık nedeniyle sınıf tekrarı yaptırılmaz*." denilmektedir (Gürsel, 2017).

Kaynaştırma eğitimi uygulamaları bireylerin özellik ve ihtiyaçlarına bağlı olarak, "tam zamanlı kaynaştırma, yarı zamanlı kaynaştırma ve kaynak oda destekli kaynaştırma" olarak 3 şekilde yürütülmektedir. Aşağıda bu uygulamalarla ilgili açıklamalara yer verilmiştir:

Tam Zamanlı Kaynaştırma:

Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin akranlarıyla bir arada sınıflarda, kendi sınıf öğretmeninden tüm gün boyunca eğitim aldığı uygulamadır. Sınıf öğretmeni öğrencinin tüm ihtiyaçlarını karşılar. Ancak istenmesi ve ihtiyaç duyulması halinde öğrenci destek hizmeti alabilir (Çıkılı, 2021).

Yarı Zamanlı Kaynaştırma:

Özel eğitim gereksinimi olan bir öğrencinin, özel eğitim sınıfına kayıtlı olduğu, başarılı olabileceği derslerde ise kaynaştırma sınıfında eğitim aldığı uygulamalar olarak ifade edilebilir (Topçu ve Katılmış, 2013).

Kaynak Oda Destekli Kaynaştırma:

Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencinin kaydının normal sınıfta olduğu, fakat desteğe ihtiyaç duyduğu derslerde kaynak odada özel eğitim öğretmeninden destek aldığı durumdur (Batu ve Kırcaali-İftar, 2005, s. 9).

- *Destek Eğitim Odası*[7]*:*

Özel gereksinimi olan öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda farklı bir ortamda eğitim aldığı, diğer zamanlarda ise normal gelişim gösteren öğrencilerle aynı sınıfı paylaştığı eğitim ortamlardır. Bu eğitim ortamı çocukların hem akademik olarak gelişmelerine hem de diğer zamanlarda akranlarıyla bir arada olması nedeniyle sosyalleşmesine katkı sağlar. Kaynaştırma yoluyla eğitimsel uygulamalar çerçevesinde yetersizliği bulunmayan akranları ile bir arada aynı sınıfta eğitimlerini sürdüren özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerle özel yetenekli öğrencilerin öğrenim görmüş olduğu okullarda ve kurumlarda "Destek Eğitim Odası" açılması mecburidir (MEB, 2016a).

1997 yılında çıkarılan "573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında KHK"nın 14. maddesinde; "*Özel eğitim gerektiren bireylere, her tür ve kademedeki eğitim ortamlarında devam ettiği eğitim programlarının amaçlarını gerçekleştirmek üzere özel eğitim desteği verilir. Bu amaçla bireysel ve grupla eğitim imkânları sağlanır. Herhangi bir eğitim kurumuna devam edecek durumda olmayan zorunlu eğitim çağındaki özel eğitim gerektiren bireylere yetersizlikten etkilenme düzeyine bakılmaksızın temel yaşam becerilerini geliştirme ve öğrenme ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik eğitim programları uygulanır.*" ifadesine yer verilmiştir. Söz konusu maddeyle destek eğitim hizmetlerinin temeli atılmıştır. Destek eğitim programlarının amacı; yaş sınırı olmaksızın öğrencilerin hayatlarını bağımsız olarak devam ettirmelerinde, gelişim sahalarında, akademik becerilerde desteklemekle gereksinim hissedenlerin rehabilitasyonuna yönelik olarak ailelerle öğrencilere hizmet vermektedir. Nitekim özel eğitim sahasında son yıllarda yapılan pek çok çalışma, hali hazırda uygulanan destek eğitim programlarının güncellenmesi gerekliliği ortaya çıkarmıştır (MEB, 2021).

İlgili yetersizlik grubundaki bireylerin gereksinimleri dikkate alınarak oluşturulan destek eğitim programları öğrencilerin problem yaşadığı pek çok sorun çözüme kavuşturulduğu gibi üstün yetenekli öğrencilerin de gelişimine katkı sunulmaktadır. Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler için ihtiyaç duyulan materyallerin her sınıf

[7] Araştırma kapsamında yapılan çalışmalar destek eğitim odasında yürütüldüğü için bu başlık daha detaylı açıklanmıştır.

ortamında bulunamaması, mevcut öğretim programının her öğrencinin gereksinimini karşılayamaması ve sınıf mevcutlarının fazla olması gibi nedenler destek eğitim programlarının önemini arttırmaktadır. Destek eğitim programları, öğrencilerin genellikle bire bir ya da en fazla üç kişi şeklinde eğitim aldığı, onlara özgü bir programın uygulandığı ve onların gereksinim alanına uygun öğretim materyallerden oluşan bir eğitim-öğretim alanıdır (Tosun ve Almış, 2023).

Özel eğitim alanında yaşanan gelişmeler ve özel eğitime gereksinimi olan öğrenci sayısındaki artışla birlikte öğretmenler özel gereksinimli çocuklarla sıkça karşılaşmak durumunda kalmaktadırlar. Dolayısıyla bu öğrenciler için farklı müdahale ve sağaltım programlarına gerek duyulmaktadır. Bu noktada öğretmenler her çocuğun en üst düzeyde öğrenmesini ve kabul gördüğünü hissetmesini sağlamanın yanı sıra tüm çocukların gereksinimlerini karşılayabilmek için öğretim sisteminde, sınıf ortamında ve sınıf yönetiminde değişiklikler yapmak durumundadırlar (Marzano, vd., 2003).

2.2.2.1.2.3.4 Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin eğitiminde ölçme-değerlendirme

En genel anlamıyla ölçme, belli bir özelliğin veya durumun gözlenip gözlem sonuçlarının sayı ve sembollerle ifade edilmesidir (Tekin, 2004, s. 31). Değerlendirme ise, ölçüm sonuçlarının aynı alandaki bir standartla karşılaştırılmasının ardından elde edilen kararlar, hükümler ve yargılardır (Turgut ve Baykul, 2012, s. 67). Öğretimin değerlendirilmesi, öğretimin planlanması ve uygulanması kadar önemli bir süreçtir. Öğretim programı ve kazanımların gerçekleşme düzeyi, öğrencinin neyi yapıp yapamadığını, bilip bilmediklerini ortaya koyabilmek amacıyla ölçme değerlendirme yapma zorunluluğu vardır (Taşdemir, 2000).

Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler bazen normal öğrencilerle birlikte bazen de akranlarından ayrı sınıflarda eğitim almaktadır. Bu nedenle öğretmenler, özel eğitime gereksinimi olan öğrencileri sınıf içi etkinliklere katabilmek ve onların başarılarını artırabilmek için öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate almalı, ölçme-değerlendirmeyi buna göre yapmalıdır (Gürsel, 2015, s. 36). Ölçme-değerlendirme,

öğretim programında gerekli görülmeyen hususların saptanması, eksik görülen konuların tamamlanması bakımından son derece gereklidir ve önemlidir.

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin kavram, beceri veya akademik alanlarda yapabildiklerini ve gereksinimlerinin belirlemek maksadıyla öğretmenler tarafından ölçüt bağımlı ölçü araçları geliştirilerek, öğrencinin performansı ortaya konulmalı, performans düzeyinden elde edilen verilere göre öğrenme amaçları belirlenmelidir. Dolayısıyla mevcut programın öğrencinin ihtiyaçları dikkate alınarak düzenlenmesi etkili öğretim için fırsat sağlamış olacaktır (Ünal, 2022).

2.2.2.1.2.3.4 Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin eğitiminde paydaşlar

Eğitim sistemlerinin yapıtaşı olan eğitim kurumlarında yapılan eğitimin çekirdeğini oluşturan paydaşlar "öğrenci, öğretmen, okul yöneticisi ve veli"dir. Normal gelişim gösteren birey için veli desteği ne kadar önemliyse özel eğitim ihtiyacı bulunan öğrenciler için de en az o kadar önemlidir. Literatür incelendiği zaman bu paydaşlardan kaynaklanan veya bu paydaşlara etkide bulunan farklı problemlerin bulunduğunu görmek olanaklıdır (Aktepe, 2005).

Özel eğitim alanında yapılan çalışmalar, özel eğitimin bir gayret değil takım işi olduğunu göstermektedir. Takım çalışması bütün özel eğitim programları için önemlidir. Birbirinden farklı gereksinim gösteren öğrenciler için ilgili uzmanların elini taşın altına koyması oldukça önemlidir. ÖEHY'ye göre, özel eğitimde görev alacak çalışanlar, "eğitim yöneticisi, özel eğitim öğretmeni, sınıf öğretmeni, rehber öğretmen, işyeri koordinatör öğretmeni, atölye öğretmeni ve usta öğreticiler"den müteşekkildir (Cavkaytar, 2017). Aşağıda zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin eğitiminde öne çıkan başlıca paydaşlara ilişkin bilgiler verilmiştir:

- *Öğrenci*

Zihinsel yetersizliği olan bireylerin eğitiminde paydaşlar ele alındığında, konunun öznesi olan öğrencilerin en önemli paydaş olduğu atlanmamalıdır. Bu noktada önemli olan öğrencinin konunun öznesi olduğunu ailenin onaylıyor olmasıdır. Ayrıca öğrencinin yapılacak olan çalışmalar konusunda fikir sahibi olması, öneriler getirmesi,

yapılacak olan çalışmaların başarısını artıracak bir başka unsur olarak ortaya çıkmaktadır (Turnbull, vd., 2002).

- *Aile*

Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin eğitiminde önemli olan paydaşlardan biri de ailedir. Hamilelik sürecinden itibaren yetersizliği olan çocuğun tespiti mümkündür ve aile bu yetersizliği öğrendiği andan itibaren yasal olarak kürtaj yaptırma hakkına sahiptir. Bu hakkı kullanmayıp çocuklarını dünyaya getirmek isteyen ailelerin süreci erken kabullendiğine dair bilimsel bir veri mevcut değildir. Ağır düzeyde yetersizliği olan çocukların fark edilmesi hafif ve orta düzeye göre daha kolaydır. Ailenin erken teşhisi çocuğun bedensel ve zihinsel olarak korunmasına yardımcı olurken, geç fark edilme ya da çeşitli nedenlerle (geniş aile, ebeveynlerin kişilik özellikleri, dini inanışlar vs.) kabul görmeme gibi durumlarda çocuk ihmal ve istismarı, kişilik bozukluğu, sağlık problemleri gibi olumsuz durumlarla da karşılaşılabilir (Ardıç, 2018).

Anne ve babalar çocuklarının gelişim özelliklerini, davranış problemleriyle başa çıkma yollarını, onlara beceri kazandırma yollarını ve süreç boyunca toplumsal tutumlarla ve stresle başa çıkma yolları gibi birçok kritik noktada desteğe ihtiyaç duyarlar (Kaner, 2009). Ailenin ekip çalışmalarına iştiraki öğretmenin işini kolaylaştıracağı gibi öğrencinin başarısının da artmasını sağlayacaktır. Bu anlamda aile, okulda verilen eğitimin tamamlayıcı unsurudur. Başarılı bir iş birliği çalışması, özel eğitime gereksinimi olan öğrencinin bireysel özelliklerinin daha sağlıklı şekilde ortaya konulmasında ve bu doğrultuda alınacak olan kararların bu özelliklere uygun olmasını sağlama açısından önemlidir (Batu, 2017).

Özel eğitime gereksinimi olan çocukların anne ve babaları bu bireylere yönelik yasal hak düzenlemelerden haberdar olmalı, eğitim sürecine nasıl katılacaklarına ve süreci nasıl yöneteceklerine dair hak ve sorumluluklarını bilmelidirler. Aksi takdirde, bu süreçte ihmal veya istismar vakalarıyla karşılaşabilir, haklarını savunmaktan aciz kalabilirler (Özen, 2017).

- *Öğretmen*

Özel gereksinimi olan bireylerin eğitiminde, eğitim ihtiyaçları çerçevesinde öğretim programı, sınıf düzenlemesiyle öteki uyarlamaların yapılmasında ilgili paydaşların işlevi, sorumluluğu ve iş birliği son derece önemlidir (MEB, 2013). Bu noktada en büyük sorumluluk öğretmenlere düşmektedir. Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin eğitimi için bu bireylerin ihtiyaç ve gereksinimleri doğrultusunda üniversitelerin özel eğitim bölümlerinde yetiştirilen özel eğitim öğretmenleri görev almaktadır (Çakıroğlu, 2018). Öğretmenler, öğrenciye özel eğitim sunmanın yanı sıra onlar için materyal hazırlamakta, serbest zamanları planlamakta, aile eğitimi gibi çalışmalar da yapmaktadırlar (Friend, 2018).

Hâlihazırda, özel eğitime gereksinimi bulunan öğrencilerin özel eğitim kurumlarında özel eğitim öğretmenlerince eğitim aldığını düşünen insanların sayısı oldukça fazladır. Oysaki Türkiye'de yürürlükte olan yasalar özel eğitime gereksinimi bulunan öğrencilerin normal eğitim okullarında akranları ile birlikte sınıf öğretmenleri tarafından eğitim almalarına izin vermektedir. Dolayısıyla özellikle ortaokullarda sadece sınıf öğretmenleri değil, branş öğretmenlerinin sahip oldukları beceri ve yeterlilikler özelinde ekip çalışmasına destek vermesi oldukça önemlidir (Turnbull vd., 2002).

Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için branş öğretmenleri, özel eğitim öğretmenleriyle farklı alan uzmanlarının iş birliği içerisinde olması gerekmektedir. Özellikle zihinsel yetersizliğe sahip, kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin özel eğitim öğretmenleriyle genel eğitim öğretmenlerinin iş birliği son derece önemlidir. Bu sayede karşılaşılabilecek problemlerin üstesinden çok daha kolay gelinebilmekte, eğitim ortamları daha verimli hale dönüşmektedir (Melekoğlu, 2018).

- *Eğitim Liderleri*

Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin eğitiminde önemli bir yeri olan paydaşlardan biri de eğitim liderleridir. Ders planının ayarlanması, materyal ve ortam temini, öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetleriyle alan bilgilerinin artırılması gibi sorumluluklar eğitim liderlerinin görevleri arasındadır (Turnbull vd., 2002). Okul

ortamında tüm bireylerin ortak sorumluluğu bu öğrenciler için planlanan eğitimin sağlıklı bir şekilde yürütülmesini ve nihayete erdirilmesini sağlamaktır.

- *Sivil Toplum Kuruluşları (STK)*

Zihinsel yetersizliği olan bireylerin eğitimlerinde önemli rolü olan paydaşlardan bir diğeri de Sivil Toplum Kuruluşlarıdır (STK). 1980'li yıllardan itibaren tüm dünyada önemi anlaşılmaya başlayan bu kuruluşlar, eğitim ile alakalı sorumluluklarını yapmak üzere hükümetler üstünde baskılar yapıp eğitimin gelişmesine katkı vermeyi hedeflemektedir (Rose, 2009). Öğrencilerin, ne şekilde ve nasıl bir programla eğitileceğinin, eğitim sürecinin bu çerçevede ne biçimde tanzim edileceğinin kararını vermek, "sivil toplum" kavramıyla bu kavram çerçevesindeki gelişmeler tüm dünyada tartışılmaktadır (Hesapçıoğlu 2001). Bu durumların en belirgin örneği, Milli Eğitim Şûralarında, kurumlarla ve kuruluşlarla MEB merkez ve taşra örgütlerinin yanı sıra üniversitelerle STK'ların da görüşlerine yer verilmesidir (MEB, 2020a; TTKB, 2021).

Türkiye'de özel eğitim alanındaki başlıca STK'lar; 1950 yılında kurulan Altı Nokta Körler Derneği, 1960 yılında kurulan Türkiye Sakatlar Derneği, 1970 yılında kurulan Türkiye Görme Engelliler Derneği (Turged), 1982 yılında kurulan Zihinsel Yetersiz Çocukları Yetiştirme ve Koruma Vakfı (ZİÇEV), 1998 yılında kurulan Türkiye Omurilik Felçlileri Derneği (TOFD), 2003 yılında kurulan Tohum Otizm Vakfı, 2008 yılında kurulan İşitme Engelliler Federasyonu, 2011 yılında kurulan Eğitimde Görme Engelliler Derneği (EGED), 2014 yılında kurulan Engelli Çocuk ve Ailelerine Destek Merkezi (EÇADEM) olarak sıralanabilir (Topraktaş, 2018). Özellikle vakıf, dernek türündeki STK'ların eğitim alanında sorunları dile getirme ve çözmede, toplumun ve bireylerin taleplerini ifade etmede önemli hizmetler yaptıkları söylenebilir (Tezcan, 2003).

- *Bakanlıklar*

"Türkiye Cumhuriyeti Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı" ve bünyesinde bulunan "Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü" zihinsel yetersizliği olan bireylere destek olan paydaşlardan bir diğeridir. Gerek engelli bireylerin gerekse ailelerinin eğitim haklarından ne şekilde ve nasıl yararlanacağı bakanlık tarafından koordine

edilmekte, okul öncesi dönemden lisansüstü döneme kadar engelli bireylerin eğitim hayatlarını güvence altına almaktadır (Aile Bakanlığı, 2023). Bunun yanı sıra engelli bireylerin eğitim olanaklarından en üst seviyede yararlanabilmeleri için MEB gerekli tedbirleri almakla yükümlüdür. Eğitim olanaklarından yararlanamayan veya bu haklarını kullanmalarına imkân verilmeyen öğrenciler için çeşitli bakanlıklar arasında iş birliği yapılarak çözüm üretilmeye çalışılır.

2.3 Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilere Sosyal Bilgiler Öğretimi

Araştırmanın bu bölümünde zihinsel yetersizliği olan öğrenciler odağında sosyal bilgilerin tanımı, amacı ve doğası, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin eğitimi odağında 2018 SBDÖP ve zihinsel yetersizliği olan öğrencilere sosyal bilgiler dersinde kavram öğretimine dair açıklamalarda bulunulmuştur.

2.3.1 Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrenciler Odağında Sosyal Bilgilerin Tanımı, Amacı ve Doğası

Eğitim, kişinin davranışında kendi yaşantısı yolu ile ve iradi olarak istenilen değişmeleri meydana getirmektir (Ertürk, 1997, s. 81; Topses, 2006). Verilen tanım incelendiğinde; bireyin mevcut durumunu yeterli görülmediği, istendik davranışlarla da donatılması gerektiği düşüncesinin olduğu görülmektedir. Bu düşüncenin hayata aktarılması yalnızca aktif ve dinamik bir eğitim sistemiyle mümkündür (Sönmez, 1985, s. 12). Yalçın (2021, s. 2) eğitimi, kişilik gelişimine katkı sağlayacak, ileriki yaşantılarında onu mutlu ve huzurlu edecek, ülkesi için yararlı birey olmasını temin edecek bilgileri, becerileri, tutumları ve davranışları kazandırma prosesi şeklinde tanımlamıştır.

Eğitimde ulaşılmak istenen birçok hedef vardır. Bu hedeflerin öne çıkanları arasında bireylere bilgi ve beceri kazandırmak, onları duygusal ve sosyal yönden geliştirmek, yeni değerler üretmek ve bu değerlere süreklilik kazandırmak, eski ve yeni değerleri bağdaştırmak bulunmaktadır (Aslan, 2007, s. 2).

ABD'deki "Milli Eğitim Derneğinin Orta Derecedeki Okulları Yeniden Teşkilatlandırma Komisyonu Sosyal Bilgiler Komitesi", sosyal bilgileri "*konusu*

doğrudan doğruya insan toplumunun teşkilatına ve gelişimine, sosyal birliklerin bir öğesi olması dolayısıyla insana dair bilgiler" şeklinde tanımlamıştır. Söz konusu tanım sosyal bilgiler için gerçekleştirilen ilk tanımdır (Moffatt, 1957, s. 48).

Sosyal bilgiler eğitimiyle alakalı uluslararası alanda öncü kuruluşlardan biri olan "Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi" sosyal bilgileri; (NCSS, 1992):

> "*Vatandaş yeterliliklerini kazandırmak amacıyla sosyal ve beşerî bilimlerin birleştirilmesinden oluşan bir çalışma alanıdır. Okul programlarında sosyal bilgiler; antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyaset bilimi, psikoloji, din ve sosyolojinin yanı sıra beşerî bilimler, doğa bilimleri ve matematiğin uygun olan içeriklerinden oluşarak düzenli ve eşgüdümlü çalışma imkânı sağlar. Sosyal bilgilerin temel amacı; küresel dünyada demokratik bir toplumun vatandaşları olarak, mantıklı kararlar verebilme yeteneği geliştirmek için genç insanlara yardımcı olmaktır.*" şeklinde tanımlamaktadır

Türkiye'de sosyal bilgilerin en detaylı tanımı 2005 yılında hazırlanan sosyal bilgiler dersi öğretim programıyla gerçekleştirilmiştir. Buna göre sosyal bilgiler; "Bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olmak amacıyla tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık konularını yansıtan, öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren, insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği, toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilk ve ortaokul dersidir." denilmektedir (MEB, 2005a).

Temel eğitim seviyesinde okutulan dersler vasıtası ile öğrencilerin içinde bulundukları topluma yararlı, sorumluluk alabilen, iyi ve etkin bir yurttaş olarak yetiştirilmesi hedeflenir (Gültekin ve Kılıç, 2014). Bu amaca hizmet eden derslerden en önemlilerinden biri olan sosyal bilgiler; etkin ve üretken bireyler yetiştiren, öğrencilere vatandaşlık hak ve sorumluluklarını kavratmak maksadıyla çeşitli bilim dallarından yararlanan ve temel eğitimde okutulan önemli bir derstir (Oğuzkan, 1993). Doğanay'a göre (2003) ise sosyal bilgiler, diğer bilimlerin içeriklerinden de faydalanarak küresel dünyaya demokratik yurttaşlar yetiştirmeyi hedefleyen bir çalışma sahasıdır.

Sosyal bilgilerin etkili vatandaş yetiştirme amacına hizmet ettiği düşüncesine dayanan görüşlere göre ise sosyal bilgiler: "*Demokratik vatandaşlık için toplumsallaşma süreci*" (Engle ve Ochoa, 1988) veya "*ilköğretim okullarında iyi ve sorumlu vatandaş*

yetiştirmek amacıyla, sosyal bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayalı olarak, öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanı" (Erden, 1996; Akt. Memişoğlu, 2012), "*vatandaşlık eğitimi amacıyla insan ilişkileriyle ilgili bilgi ve deneyimlerin birleştirilmesi* (Barr ve Barth, 1977, akt. Doğanay, 2003)", "*etkin ve üretken bireyler yetiştirmek, öğrencilerin insani ilişkilerini ve vatandaşlık yeterliliklerini geliştirmek amacıyla sosyal bilimleri kaynaştıran bir ilköğretim dersi*" (MEB, 2005a) olarak tanımlanmaktadır. Tüm bu tanımlardan hareketle sosyal bilgiler dersinin temel amacının, haklarını bilen, sorumluluklarını yerine getiren, etkin ve iyi vatandaşlar yetiştirmek olduğu söylenebilir.

Sosyal bilgiler amaçlarını, vatandaşlık sorumluluklarından hareketle, muhtevasını sosyal bilimlerin temelinden oluşturan ve yaşam boyu işlevselliğini koruyacak olan vatandaşlık yetkinliklerinin uygulamaya konulduğu, bilgi ve deneyimlerin birleştirildiği bir programdır (Barth ve Demirtaş, 1997). Programın hazırlanmasında öğrencilerin günlük hayatta karşılaşabilecekleri durumlar ve problemler temel alınmıştır (MEB, 2018b). Nitekim etkin ve sorumlu vatandaş yetiştirmek hedefinin, sosyal bilgiler dersini diğer derslerden ayıran önemli unsurlardan biri olarak gösterilebilir (Yiğen ve Dündar, 2020).

Türk Milli Eğitimi ilkeleri dikkate alındığında Türkiye'de, tüm bireylerin eğitim alma hakkı güvence altına alınmıştır. Buna bağlı olarak mecburi eğitim çağına gelen her çocuk bu haktan yararlandırılır. Fakat her öğrencinin eğitim hayatına başlama düzeyi aynı değildir. Bazı öğrenciler akranlarına göre dezavantaja sahiptir. Bu öğrencilerin genel eğitim programlarında yararlanmaları ve akranlarıyla iç içe eğitim görmeleri esastır. Kaynaştırma uygulamaları olarak isimlendirilen bu uygulamalarda sosyal bilgiler ve hayat bilgisi dersi öğretim programlarındaki kazanımların edinilmesinde genel eğitim sınıflarında yürütülen etkinlikler belirleyici olmaktadır (Gezer Demirdağlı, 2022).

Sosyalleşme, "insanın toplumla bütünleşme süreci" olarak tanımlanmaktadır ve bu süreç yaşam boyu devam etmektedir. Sosyalleşme sayesinde insan bir kimliğe sahip olabilir. Kimlik gelişiminde bireyin toplum içerisinde nasıl davranması gerektiği ve

toplumun beklentilerinin neler olduğu, kurallar, davranışlar ve değerler çerçevesinde bireye öğretilir. Bu süreçte toplum bireyleri etkileyebildiği gibi bireyler de topluma katkıda bulunabilir. Karşılıklı etkileşim yaşam boyu devam eder. Özellikle özel gereksinimi olan öğrencilerin uyum becerilerinde yaşadığı zorluklar onların sosyal ve fiziksel çevreye uyumunu zorlaştırmaktadır (Kurnaz, 2018). Bu bireyler için ana hedef, bireyin başkalarına muhtaç olmadan hayatlarına devam edebiliyor olmalarıdır. Gereksinim türü ne olursa olsun özel gereksinimi olan öğrencilerin mutlaka gelişime açık, kayda değer bir yönü vardır ve bu yönler hayata yönelik bir ders olan sosyal bilgiler dersi sayesinde gün yüzüne çıkar (Çıkılı, 2019).

Türkiye'de temel eğitim çağındaki çocukların sosyalleşme sürecine en çok katkı sağlayan dersler birinci kademede hayat bilgisi, ikinci kademede ise sosyal bilgiler dersidir. Bu iki ders arasında sıkı bir ilişki bulunmaktadır. Nitekim hayat bilgisi, sosyal bilgiler dersinin temelidir. Her ne kadar farklı kazanımlara sahip programlar olsalar da her iki programın da hedefi bağımsız, kendini yönetebilen, çevresiyle uyumlu, problem çözme becerilerine ve vatandaşlık bilincine sahip bireyler yetiştirmektir (Gezer Demirdağlı, 2022; Öntaş, vd., 2021).

Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin ilgi, yetenek ve öğrenme öncelikleri dikkate alındığında bu öğrencilere sosyal hayatla ilgili temel beceri, tutum, değer ve bilgilerin kazandırılması, sosyal ve fiziki çevreyle etkileşimlerinin sağlanması, toplumun ekonomik ve yönetim düzeninin öğretilmesi, sosyal yaşamla ilgili bilgi ve deneyimlerin kavratılması ve kişinin sosyalleşmesinin sağlanması hemen hemen tüm tanımlarda kendine yer bulan ortak özelliklerdir (Kurnaz, 2018). Vurgulanan kavramlar dikkate alındığında özel gereksinimi olan öğrencilere sosyal bilgiler öğretilmesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Ancak sosyal bilgiler, özel eğitim alanında az vurgulanan fakat uygulama aşamasında genel eğitimde olduğu gibi özel eğitimde de sıklıkla öğretim sunulan derslerdendir (Sazak Pınar, 2014). Oysa özel eğitimde sosyal bilgiler öğretimi önemli bir yere sahiptir, çünkü özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler de normal gelişim gösteren akranları gibi bu dersi öğrenmekle sorumludurlar (Toper, 2022). Öte yandan sosyal bilgiler gibi özel eğitimin nihai hedefi de yetersizlik türü her ne olursa olsun yetersizliği engele dönüştürmeyi

önleyen, engelli bireyleri mümkün olduğunca kendi ayakları üzerinde durabilecek hale getiren, kaynaştırıcı ve güven aşılayıcı bir eğitim vermektir (Ataman, 2003).

İnsanlar, farklı kültürler içine doğar. Toplumlar ise kendi kültürel yapılarını devam ettirebilmek için sahip olduğu değerleri yeni nesillere aktarma ihtiyacı duyarlar (Öztürk ve Dilek, 2004, s. 17; Sönmez, 2010, s. 20). Bu değerlerin kazanılması, sağlıklı öğrenciler kadar özel gereksinimi olan öğrenciler için de önemlidir. Ancak kültürel değerlerin soyut olması, bu değerlerin özel gereksinimi olan öğrenciler tarafından kazanılmasını zorlaştırmaktadır. Bu noktada özel gereksinimi olan öğrencilerin özellikleri dikkate alınarak belirlenen öncelikli değerlerin öğrencilere kazandırılması amaçlanmalıdır (Bars, 2017). Normal gelişim gösteren öğrenciler, eğitim hayatlarının ilk yıllarından itibaren çevrelerinde olup bitenleri kolayca anlamlandırabilirken, özel gereksinime muhtaç öğrenciler ise bu noktada çeşitli zorluklar yaşamaktadırlar (Bursalıoğlu, 1982). Bu sorunu ortadan kaldırma noktasında en önemli görev sosyal bilgiler dersine düşmektedir (Kurnaz, 2018).

Bilindiği gibi sosyal bilgiler disiplinlerarası bir derstir. Sosyal bilgilerin farklı alanlarla olan ilişkisi "adalet, insan onuru, eşitlik, hakkaniyet, sorumluluk, doğruluk, dürüstlük, çeşitlilik, bağlılık, özgürlük, gizlilik, insan hakları, yetkililik vb." değerler üzerine kurularak sunulmaktadır (Boçkay, 2019). Büyük bir bölümü (%85) hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip, özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin özellikleri dikkate alındığı zaman, bu öğrencilerin sosyal bilgilerin temel kavramlarından sosyalleşme, değerler, sosyal ve fiziki çevreyle etkileşim, vatandaşlık eğitimi (hak ve sorumluluklar) ve mekânı algılama noktalarında desteklenmeye ihtiyaç duydukları, gelişim özellikleri ve yetileri açısından bu alanlarda öğrenmeler gerçekleştirebilecekleri söylenebilir (MEB, 2022b; Özyürek, 2005, s. 166).

Sosyal bilgiler dersi sayesinde öğrenciler, günlük yaşamda ihtiyaç duydukları kavram, beceri ve genellemeleri içselleştirerek, kendilerini ve çevrelerini daha iyi tanıma fırsatı bulurlar (Sağlamer, 1997). Özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin mevcut performanslarının artırılarak kapasitelerinin farkına varmaları ve buna göre toplumsal hayatta ve iş hayatında uyum problemi yaşamamaları sosyal bilgiler dersi sayesinde mümkündür. Bunun yanı sıra, sosyal bilgiler dersi; çocukların çevrelerini daha iyi

anlamalarına, vatanseverlik duygularını geliştirmelerine, demokratik bir toplumda daha etkili bir şekilde yer almalarına yardımcı olur. Dolayısıyla özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin de bu süreçten geçirilmesi ve devletin hedefleri doğrultusunda eğitilmesi gerekmektedir (Özmen, 2010, s. 15). Öte yandan sosyal bilgilerin oluşturmayı hedeflediği insan tipinin yetiştirilmesinde kullanılan birtakım gelenekler veya temel yaklaşımlar bulunmaktadır. Vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler öğretimi, "sosyal bilim olarak sosyal bilgiler öğretimi ve yansıtıcı araştırma olarak sosyal bilgiler öğretimi" olarak sıralanan bu yaklaşımların özel gereksinimi olan öğrencilerin öğretimiyle ilişkisine dair bilgiler aşağıda açıklanmıştır:

- *Vatandaşlık Aktarımı Olarak Sosyal Bilgiler Öğretimi:*

Vatandaşlık aktarımı en köklü ve en sık kullanılan yaklaşımdır. Devamlılığını düşünen her ülke "*iyi vatandaşlar*" yetiştirmek ister. Bu sayede temsil yeteneği yüksek vatandaşlardan oluşan ve insanların huzur içerisinde yaşadığı müreffeh bir topluma ulaşmayı hedefler. Sosyal bilgiler dersinin doğuşunda bu "iyi vatandaş" hedefini görmek mümkündür (Akhan, vd., 2019). Vatandaşlık aktarımının amacı; toplumsal devamlılığı sağlamak için toplumun temel örgütlerinin değer, inanç ve doktrinlerini telkin edip, hâlihazırdaki durumu sürdürülebilir hale getirmektir (Öztürk, 2006b, s. 37).

İyi vatandaş profilinin oluşturulmaya çalışıldığı bu yaklaşımda toplumun beklentileri, tecrübeleri, kültürel değerleri ve inançları öğrencilere aktarılmaya çalışılır (Tay, 2010). Bu bağlamda zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin soyut kavramları öğrenmede sorun yaşayacakları düşünülebilir, fakat bu öğrencilerin mevcut düzeyleri, ilgi, yetileri dikkate alınarak belli başlı toplumsal normlar, değerler, toplumun kendinden beklentileri mevcut düzeyleri doğrultusunda onlara öğretilebilir (Kurnaz, 2018).

- *Sosyal Bilim Olarak Sosyal Bilgiler Öğretimi:*

Toplumsal bilim olarak sosyal bilgiler öğretimindeki ana hedef, öğrencilerin bir toplumsal bilimcinin sormuş olduğu türden sorular sormasını ve sosyal bilimcinin analitik araçlarıyla kavramlarını kullanmasını temin etmektir. Bunun yanı sıra

öğrenciler belli bir toplumsal bilim disiplini ile ilgili olan fikir örnekleriyle zihinsel yapıya sahip olursa farklılıkları daha iyi görebilen kimseler olacaklardır (Barr, vd., 1978). Bu yaklaşım toplumsal bilimlere ait bilgilerin, becerilerin ve değerlerin kazanılmasının etkili yurttaşlık için en ideal yöntem olduğunu savunur. Sosyal bilimcilerin sunduğu temel bulgular, bakış açıları ve sorunlar, öğretim programının içeriğini şekillendirir (Öztürk, 2006b, s. 26).

Sosyal bilim yaklaşımın temel mantığı sosyal bilimcilerin bilgiye ulaşırken kullandıkları yöntemleri ve sosyal bilimlerin temel ilke ve içeriğini öğrencilere aktarabilmektir. Bu sayede çocuklar çevrelerinde olup bitenleri bir sosyal bilimci edasıyla düşünmeye ve anlamlandırmaya çalışacaklardır. Çocuklar insan davranışlarıyla yurttaş olma sorumluluğunu, sosyal bilimlerin ana ilkelerini incelemek suretiyle öğrenirler (Doğanay ve Sarı, 2004). Zihinsel yetersizliği olan öğrenciler ile özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin, kavramları anlama, bir araya getirme, kaydetme ve ham verileri analiz etme gibi soyut düşünme becerisi gerektiren konularda çeşitli zorluklar yaşayacakları düşünülebilir (Kurnaz, 2018).

- *Yansıtıcı Araştırma Olarak Sosyal Bilgiler Öğretimi:*

Bu öğretiminin temelleri John Dewey tarafından atılmıştır. Dewey, okul müfredatının, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına dayanması gerektiğini savunmuş ve bu müfredatın yararsız bilgilerden veya alakasız kültür birikimlerinden ziyade öğrencilere faydalı olması gerektiğini öne sürmüştür (Barr vd., 1978). Dewey'e göre bu yaklaşımda öğrenci, kendi yaşamı içerisinde öğrenme etkinliklerine katılarak yüz yüze geldiği problemler karşısında etkili olan çözüm ve karar verme odaklı deneyim çizelgesini oluşturur (Ediger, 1988). Buradaki temel amaç öğrencilerin problem çözme ve karar alma gibi becerileri öğrenip uygulamalarını sağlamaktır (Öztürk, 2006b, s. 26).

Sosyal bilgiler öğretiminde yansıtıcı araştırma yaklaşımıyla öne çıkan beceriler arasında okuma yazma, farklı kaynaklardan bilgi kullanma, problemleri tanımlama ve çözme, bilgiyi yorumlama ve değerlendirme, ahlaki ve değerlerle ilgili durumları belirleme ve çözüme ulaştırabilme yer almaktadır (Tay, 2010). Yansıtıcı araştırmayı destekleyenler, sosyal bilgilerin temel amacının öğrencilerin karar verme becerilerini

geliştirmek olduğunu, çünkü karar verme becerisine sahip insanların herhangi bir sorunla karşılaştığında bu soruna mümkün olan en mantıklı cevabı veren kişiler olduğunu savunur (Barr vd., 1978). Söz konusu beceri zihinsel yetersizliği olan öğrenciler kadar özel eğitime gereksinim duyan diğer gruplardaki öğrenciler için de oldukça önemlidir (Kurnaz, 2018).

Görüldüğü gibi modellerin tamamında insan yetiştirme farklı şekillerde incelenmiştir. Sosyal bilgiler öğretiminde söz konusu modeller doğrultusunda "bilgi, beceri, değer, etkin öğrenme ve sosyal katılım vb." niteliklerin geliştirilmesine çalışılmaktadır. Bunların sağlanmasına yönelik olarak zihinsel yetersizliği olan kişilerin de "yurttaşlık ve insan hakları, insan ilişkileri, uluslararası anlayış, ulusal ve kültürel değerler, ekonomik verimlilik, kişilik gelişimi, değişime ayak uydurma, hoşgörü ve barış vb." konularda olumlu yönde gelişim göstermeleri beklenir (Paykoç, 1995).

2.3.2 Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Eğitimi Odağında 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı

"Türk Milli Eğitim Sistemi"nin ana amacı değerlerle yetkinlikler ile bütünleşmiş bilgilere, becerilere ve davranışlara sahip kişiler yetiştirmektir. Bu doğrultuda hazırlanmış olan öğretim programları salt bilgi veren bir yapıdan çok ferdi farklılıkları önemseyen, değer ve beceri kazandırma hedefli, sade ve anlaşılır bir yapıda oluşturulmuştur (MEB, 2018b).

Sosyal bilgiler dersi uzunca bir süredir eğitim programlarında yer almakla birlikte ilk kez 2005 yılında "Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB)" tarafından oluşturulan bir komisyonda detaylı bir programa kavuşmuştur. 2007 ve 2009 yıllarında aynı program temel alınarak revize edilmiş, 2015 yılında 4. sınıftan 7. sınıfa kadar bir bütün olarak ele alınan SBDÖP yayınlanmıştır. Toplumsal ihtiyaçlar, teknolojik, bilimsel ve sosyal gelişmeler ışığında 2017 yılında revize edilerek, yeniden taslağı hazırlanan program, 2018 yılında uygulamaya konulmuş ve güncellemeler yapılarak günümüze kadar ulaşmıştır (Turan, 2019).

2018 SBDÖP'teki özel amaçlar 1739 sayılı "Milli Eğitim Temel Kanunu"nda bulunan Milli Eğitimin genel amaçları dikkate alınarak hazırlanmıştır ve ideal bir vatandaşın

nasıl olması gerektiğine dair genel bir profil çizilmeye çalışılmıştır. Özel amaçlarda sorumluluk sahibi vatandaş olma, haklarının farkında olma, hayatta karşılaşılan problemleri çözme, tarihsel konularda bilgi sahibi olma, yer bilgisi, bilgiye ulaşma, ulusal ve manevi değerlere sahip olma, global yurttaş olma vb. konulara değinilmiştir (Daşcıoğlu ve Şimşek, 2019). Sosyal bilgiler dersi insanların karşılarına çıkabilecek problemlere en ideal şekilde çözüm üretebilmesi için bireyi hayata hazırlamayı, yaşadıklarından ne gibi dersler çıkarması gerektiğini, sosyal bir insan ve iyi bir yurttaş olarak görevlerini ve sorumluluklarını anımsatır ve öğretir (Savaş ve Ünüvar, 1999, s. 37).

Türk Milli Eğitim Sistemi içerisinde her bireyin eğitim alma hakkı güvence altına alınmıştır. Bu kapsamda okul çağına gelen her birey zorunlu temel eğitimden faydalandırılır. Bazı bireylerin gelişim düzeyleri yaşıtlarından farklı olabilir. Genel ifadeyle özel gereksinime sahip kişiler olarak tanımlanan ve özel eğitim düzenlemelerine gereksinim hisseden bireyler için de temel eğitim olanakları bulunmaktadır. Bu bireylerin akranlarıyla birlikte aynı eğitim ortamında eğitim almaları önceliklidir. Kaynaştırma uygulamaları adı verilen bu uygulamada özel gereksinimli bireyler MEB tarafından hazırlanan programlara tabi tutulmaktadır. Bu öğrenciler için SBDÖP'te yer alan kazanımların edinilmesinde genel eğitim sınıfında yürütülen etkinlikler belirleyici olmaktadır (Gezer Demirdağlı, 2022, s. 128).

Genel eğitim okullarında TTKB tarafından geliştirilen programlar uygulanmaktadır. Programlar ele alındığında 1, 2 ve 3. sınıflarda hayat bilgisi dersi, 4, 5, 6 ve 7. sınıflarda ise sosyal bilgiler dersi okutulduğu görülmektedir. Sosyal bilgiler dersine ilişkin programlar incelendiğinde özel gereksinimli öğrencilere yönelik öğretim programlarında hayat bilgisi, sosyal hayat ders programı, sosyal hayat modülü, toplumsal uyum becerileri ve toplumsal hayat modülü; genel eğitim okullarında ise hayat bilgisi ve SBDÖP programlarına yer verildiği görülmektedir (Gezer Demirdağlı, 2022).

Öğretim programları incelendiğinde genel amaçları arasında, "*ortaokulu bitiren öğrencilerin ilkokulda edinmiş oldukları yetkinlikleri geliştirerek milli ve manevi değerleri özümsemiş, haklarının ve sorumluluklarının farkında olan, Türkiye*

Yeterlilikler Çerçevesi'nde temel düzeyde beceri ve yetkinlikleri kazanmış bireyler olmalarını sağlamak" gibi ortak bir amacın olduğu görülmektedir (Demirbaş ve Demir, 2022). Ayrıca öğretim programlarındaki temel değerler; "*adalet, dürüstlük, dostluk, sabır, sevgi, saygı, denetim, sorumluluk, yardımseverlik ve vatanseverlik*" olup, söz konusu değerler öğrenme-öğretme prosesinde öteki değerler ile birlikte ele alınması planlanmıştır (MEB, 2018b). Hak kavramına ilişkin kazanımların ise, tüm ders programlarında kendine yer bulması gerektiği zira insan hakları eğitiminin temel hedefinin, insan haklarıyla temel hürriyetlere saygıyı kuvvetlendirmek, insanlararasında ve uluslararasında demokrasiyi, sosyal adaleti, dayanışma ve dostluğu geliştirmek, kişileri aktif vatandaşlık çerçevesinde güçlendirmek ve evrensel insan hakları değerlerine bağlı bir barış kültürü yaratmak olduğu belirtilmiştir (Tezgel, 2006).

SBDÖP bireysel farklılıklar açışından ele alındığında, salt bilgi aktaran bir yapıdan ziyade bireysel farklılıkları dikkate alan, değer ve beceri kazandırma hedefli, sade ve anlaşılır bir yapıda hazırlandığı görülmektedir. Programın amaçları incelendiğinde;

> "*Okul öncesi eğitimi tamamlayan öğrencilerin bireysel gelişim süreçleri göz önünde bulundurularak bedensel, zihinsel ve duygusal alanlarda sağlıklı şekilde gelişimlerini desteklemek*", "*İlkokulu tamamlayan öğrencilerin gelişim düzeyine ve kendi bireyselliğine uygun olarak ahlaki bütünlük ve öz farkındalık çerçevesinde, öz güven ve öz disipline sahip, gündelik hayatta ihtiyaç duyacağı temel düzeyde sözel, sayısal ve bilimsel akıl yürütme ile sosyal becerileri ve estetik duyarlılığı kazanmış, bunları etkin bir şekilde kullanarak sağlıklı hayat yönelimli bireyler olmalarını sağlamak.*"

ifadelerinin dikkat çektiği görülmektedir. Programın yetkinlikler boyutu ele alındığında ise "öğrenmeyi öğrenme" başlığı altında; "Bireyin kendi öğrenme eylemini etkili zaman ve bilgi yönetimini de kapsayacak şekilde bireysel olarak veya grup hâlinde düzenleyebilmesi için öğrenmenin peşine düşme ve bu konuda ısrarcı olma yetkinliği"ne yer verildiği tespit edilmiştir (MEB, 2018b).

SBDÖP'ün (2018) ölçme ve değerlendirme yaklaşımında; "*Bireysel farklılıklar gerçeğinden dolayı bütün öğrencileri kapsayan, bütün öğrenciler için genel geçer, tek tip bir ölçme ve değerlendirme yönteminden söz etmek uygun değildir. Öğrencinin akademik gelişimi tek bir yöntemle veya teknikle ölçülüp değerlendirilmez*." ifadesiyle özel eğitim öğrencileri genelinde ölçme değerlendirme yaklaşımlarının bireyselliğine vurgu yapılmıştır. Bireysel gelişim ve öğretim programları,

> "*Bireysel farklılıklara ilişkin hassasiyetler göz önünde bulundurularak yapılandırılmıştır. Kalıtımsal, çevresel ve kültürel faktörlerden kaynaklanan bireysel farklılıklar ilgi, ihtiyaç ve yönlenme açısından da kendini belli eder. Öte yandan bu durum bireylerarası ve bireyin kendi içindeki farklılıkları da kapsar. Bireyler hem başkalarından farklılık gösterir hem de kendi içindeki özellikleri ile farklıdır*."

denilmektedir.

2018 SBDÖP'ün kazanım ve açıklamaları incelendiğinde, "6. Sınıf Birey ve Toplum öğrenme alanı"nda yer alan "SB.6.1.3. nolu kazanım"da, "*Toplumda uyum içerisinde yaşayabilmek için farklılıklara yönelik ön yargıları sorgular*." şeklinde bir ifade yer almaktadır. Söz konusu kazanımın açıklamasında; "*Farklı kişi ve gruplara karşı zaman zaman rastlanan kalıp yargı ve ön yargı örnekleri incelenir. Toplumsal birlikteliğin özel gereksinimli bireylerin yanı sıra farklı sosyoekonomik gruplara mensup olanlar ile farklı etnik, dinî ve mezhepsel aidiyetlere saygı duymayı gerektirdiği üzerinde durulur*." denilmektedir. Tüm bu verilerden hareketle 2018 yılında yayımlanan SBDÖP'ün bireysel farklılıkları dikkate alan, özel eğitim öğrencilerini göz ardı etmeyen bir yapıda olduğu ifade edilebilir.

2.3.3 Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilere Sosyal Bilgiler Dersinde Kavram Öğretimi

Dünyada ve Türkiye'de önemli bir çalışma alanı olan sosyal bilgilerin öğretiminde, kavramlar önemli bir yere sahiptir. Bilindiği gibi kavramlar, gözlem ve tecrübeler yoluyla ya da planlı bir eğitim süreciyle öğrenilir. Özel eğitim öğrencileri, kavramları öğrenmede farklı engellerle karşılaştıkları için, özel eğitim programlarında da kavram öğretimi son derece önemlidir (Prater, 1993). Özel eğitim öğrencileri de normal öğrenciler gibi kavramları öğrenebilirler, fakat özellikle soyut kavramların öğretimi için öğretim uygulamalarında birtakım düzenlemelerin yapılmasına ihtiyaç vardır. Özel eğitim alanında kavram öğretimi XXI. yüzyılın ilk yıllarında gündeme gelmeye başlamıştır. Sosyal bilgiler öğretiminde ise kavram öğretimi özel eğitim alanına göre çok daha geri seviyelerdedir (Ryan, Jameson, Coleman, Eichelberger, Bowman, Conradi, Johnston ve McDonnell, 2019).

Sosyal bilgiler dersi öğretiminde 6. sınıfa kadar olan öğrenci gruplarının somut işlem döneminde olduğu gözlemlenmektedir, çünkü bu dönemde öğrenciler soyut

kavramlarla karşılaştıkları sözel bir dersi duyu organları aracılığıyla daha etkin bir şekilde öğrenirler. Bu nedenle, yaş ve seviye farkları dikkate alınarak sosyal bilgiler dersinde kavramların somutlaştırılarak öğretilmesi önemlidir (Tay, 2018).

Zihinsel yetersizliği olan öğrenciler için sosyal bilgiler dersi kapsamında yer alan kavramların doğru ve anlamlı bir şekilde öğretilmesi, kavram yanılgılarının önüne geçmek, eksik, yetersiz ve hatalı öğrenmeleri önlemek veya en aza indirmek için önemlidir. Sosyal bilgiler dersinin içeriğinde yer alan ve özellikle soyut olan kavramlar, normal düzeyde gelişim gösteren öğrenciler tarafından bile genellikle eksik veya hatalı öğrenilmekte, dolayısıyla birçok kavram yanılgısı oluşmaktadır (Demirci, Sarıkaya, 2004; Gümüş ve Avcı, 2016; Polat ve Çalış, 2019).

2018 SBDÖP'te yer alan kavramlarla ilgili öğrencilerin mevcut kavram yanılgıları ya da öğretim sırasında oluşabilecek anlam veya kavram kargaşalarının önüne geçilmesi için öğretim uygulamalarının özenle tasarlanmış olması gerekir (MEB, 2018b). Özenli bir tasarım için kavramın yapısı, kavramın zihinde temsil edilmesiyle ilgili yaklaşımlar ve kavramın içerik ögelerinin anlamı bilinmelidir. Çünkü kavramsallaştırmada yapılan yanlışlıklar temelde kavramın içerik ögeleriyle ilgilidir (Akbulut Taş, 2017, s. 54).

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin, sosyal bilgiler dersinde genellikle basit düzeydeki yönergeleri takip ederek, tekrar ve alıştırma yoluyla kavramları öğrenmeye çalıştıkları, fakat soyut kavramları (hak, özgürlük, demokrasi, vatandaş vb.) anlamakta zorlandıkları belirlenmiştir (Görmez, 2016). Bu nedenle sosyal bilgiler derslerinde kavramların etkili bir şekilde öğretilmesi için, öğrencilere bol miktarda örnek sunulmalı, kavramlar görsel materyallerle desteklenmeli ve uygun öğretim teknikleri kullanılmalıdır (Yazıcı ve Samancı, 2003).

Disiplinlerarası bir alan olan sosyal bilgiler, temelde vatandaşlık eğitimine odaklanan bir ders olma özelliğine de sahiptir. Dolayısıyla sosyal bilgiler eğitiminde çok sayıda terim ve kavram kullanılmaktadır. Sosyal bilgiler eğitiminde kavram hem dersin öğrencilere aktarımında hem de derslerde öğrenciye öğretilecek kelime gruplarının diğer bir anlatımla bilgilerin temelini oluşturur ve her türlü sosyal olgu ve olaylar ancak kavram ve terimler sayesinde öğrencilerin belleğinde yer tutabilir (Sever, 2021).

Bu bağlamda sosyal bilgiler dersinde öğretilebilecek kavramlar arasında “hak” ve “sorumluluk” kavramları bulunmaktadır.

Sosyal bilgiler dersinde öğretimi yapılacak konu veya kavramların, öğretim yapılmadan önce kavramı tanımlamaya yönelik kavramın ilişkili ve ilişkisiz yönleri ile olumlu ve olumsuz niteliklerinin belirlenmesi gerekir. Kavram öğretiminde çocukların günlü yaşamda sıklıkla karşılaştıkları örneklere yer verilmesi kavramın öğrenilmesinde kritik bir rol oynamaktadır (Kalkan, 2018).

2.3.3.1 Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere sosyal bilgiler dersinde hak ve sorumluluk kavramının öğretimi ve gerekçesi

Birçok anlama sahip olan hak sözlükte; “*doğruluk, gerçek, alacak, bir iş veya emek karşılığı, pay ve Allah*” manalarında kullanılır (Uslu, 1964). TDK’ya (2022) göre ise hak, “*Adaletin, hukukun gerektirdiği veya birine ayırdığı şey, kazanç*” olarak nitelendirilmektedir. Arapça kökenli, islam literatüründe kendine yer bulan hak kelimesinin çoğulu olan hukuk kelimesi Türkçe dilinde çoğulluk tekillik ilişkisi gözetmeyen özel bir anlama kavuşmuştur (Aydoğdu, 2017). Kavramı daha özel olarak ele aldığımızda ise hak, toplumsal bir çerçeve içinde, hukuki düzenin, insan açısından korunmaya değer çıkarları koruyabilmek amacıyla insanlara tanıdığı yetki şeklinde de tanımlanabilir (Cevizci, 2000).

Immanuel Kant hak kavramını özgürlüğe dayandırmıştır. İrade kuramı da diyebileceğimiz yaklaşımına göre bir kişinin bir hakkının sınırları demek onun serbest iradesiyle hareket edebileceği alanın sınırları demektir. Kant, hakları doğal ve pozitif haklar olmak üzere ikiye ayırmıştır. Doğuştan gelen haklar her insanın doğumdan itibaren doğal olarak sahip olduğu haklardır. Kazanılmış haklara ise doğuştan sahip olunmaz, kazanılmış hakkın kurulması için bir eylem gerekir (Aydoğdu, 2022). Haklar, kişiler için vardır, hukuki anlamda kişi veya şahıs demek haklardan istifade edebilen, hak sahibi olan varlık demektir. Her insan hukuki açıdan hak sahibi olabilir, haklardan istifade edebilir. Her insan yaratılmış olmaktan doğan bu yeterliliği doğduğu andan itibaren kazanmış olur. Hak sahibi olabilmek hususunda insanlar eşittir (Velidedeoğlu, 1956, s. 28).

İnsan hakları, her insanın doğuştan eşit ve özgür olduğu temel bir ilkeye dayanır. Bu haklar, her bireye bağımsız seçimler yapabilme ve yeteneklerini geliştirme özgürlüğü tanır. Ancak, bu özgürlükler, diğer insanların haklarına saygı gösterme ve bu hakları ihlal etmeme yükümlülüğü ile dengelemiştir. Başka bir deyişle, bu hakların yanı sıra sorumlulukları da içerir (Öğretici, 2012).

Hak kavramı, sorumluluk, yükümlülük ve ödev kavramları ile de yakın bir ilişki içindedir. Hak kavramının karşılığı olarak, "*hukuki yükümlülük, vecibe, borç ya da ödev*" anlamlarının sık sık kullanıldığı aşikardır. En basit ifadeyle bir alım satım sözleşmesinde karşılıklı olarak haklar ve yükümlülükler olduğunu görebiliriz. Bir taraf için hak olan, karşı taraf için sorumluluk, yükümlülük anlamını kazanır. Hukuk hayatında da, hak ve borç arasında bir karşılıklılık ilişkisinin bulunduğu görülür. Hukuk düzeninin belirli bir kişi için tanıdığı hak, başka bir kişi için hukukî yükümlülük, borç veya ödev doğurabilir (Güriz, 1999, s. 247). İnsan kapasite olarak sorumluluk altına girebilecek bir donanımda yaratılmıştır. Başka bir açıdan bakıldığında insanoğlu, çeşitli nedenlerle zaman zaman sorumluluğunu unutup yükümlülüklerini yerine getirmede zorlanabilir, bu nedenle sorumlukların müeyyideye bağlanmasını gerektirmiştir (Çalış, 2010).

Sorumluluk kavramı Türkçede 'mesuliyet' anlamına gelmektedir. Kişinin yaptığı bir işin sonucunu hesap ederek yapması ve neden, niye yaptığının hesabını vermesi anlamı yüklenmiştir (Acar, 2015, s. 15). Sorumluluk kavramı, TDK tarafından "*kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi, sorum, mesuliyet*" şeklinde ifade edilmiştir (TDK, 2023s). Diğer bir çalışmada, "*İnsanın yapmakla yükümlü bulunduğu, yapılması mükâfatı, terk edilmesi cezayı gerektiren söz ve davranış anlamına gelen ahlak kavramı*" (Çağrıcı, 1997, s. 443) şeklinde ifade edilmiştir.

Sorumluluk, bireyin taşıdığı görevi yerine getirme, kendi eylemlerinin ve kararlarının sonuçlarına sahip çıkma, diğer insanların haklarına saygı gösterme ve kendi davranışlarının diğer insanlar üzerindeki etkilerinin sonuçlarını kabul etme yeteneği olarak tanımlanabilir (Mengüşoğlu, 1993, s. 52). Bununla birlikte sorumluluk, genel olarak bir işi yapmak zorunda olan, bir yükümlülüğü bulunan kişinin gerektiğinde

yüklendiği işlerin veya gerçekleştirdiği eylemlerin hesabının sorulması durumunu ifade eder. Bir şahsın mükellef olduğu veya ifa ettiği şeylerden dolayı suale maruz kalması ve duruma göre mükâfat veya ceza görmesi sorumluluk kavramı ile ifade edilir (Erdoğan, 1998, s. 513).

Okulun görevlerinden biri, öğrencileri karşılaşabilecekleri çeşitli durumlara hazırlamaktır. Bu hazırlık sürecinin bir parçası olarak, demokratik ilkeler öğrencilere uygulamalar yoluyla aktarılır (Arabacı, 2005). Demokratik değer, inanış, bilgi ve beceriler sosyal bilgiler dersinin evrensel amaçlarından bazılarıdır. Bu amaçların gerçekleşmesi halinde ortaya çıkacak bilinçli vatandaşlar, hak ve sorumluklarını yerine getirerek demokrasinin işe koşulmasına katkıda bulunabilir (Özmen, 2010, s. 15). Çünkü Türk Eğitim Sisteminin en önemli problemlerinden biri, insan hak ve hürriyetlerine saygılı, demokratik turum ve davranışları benimsemiş bireyler yetiştirememesidir (Altıntaş, 2004). Haklarını bilmek ve korumak, sorumluluklarını yerine getiren bireyler olmak ancak eğitimle mümkündür (Türk, 2003). Özel gereksinimi olan öğrencilere hem tüm insanların hak ve sorumlulukları öğretilebilir hem de özel gereksinimi olan öğrencilerin hak ve sorumlulukları sosyal bilgiler dersi sayesinde öğretilebilir. Özel gereksinimi olan öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştıracak ihtiyaç ve düzeylerine uygun ortamların ve materyallerin sağlanması oldukça önem arz etmektedir (Kurnaz, 2018).

Okullarda informal olarak edinilen sosyal davranışların yanı sıra formal olarak da sistematik bir değerler eğitimi verilmektedir. Bu noktada temel eğitim çerçevesinde hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersleri işe koşulmaktadır (Deveci, 2008; Gezer Demirdağlı, 2022). Lickon'a (1992) göre okulda değerler bir bütün olarak vardır ve okulun ilk gününden itibaren değerlerle ilgili davranışlar öğrenciye hissettirilmeye başlanır. Bu dersler sadece genel eğitime devam eden öğrenciler için değil, özel eğitime gereksinimi olan bireyler için de önemlidir (Gezer Demirdağlı, 2022).

Sosyal bilgiler dersi öğrencileri hayata hazırlamayı, iyi ve etkin vatandaşlar yetiştirmeyi hedefler. Nitekim bu hedefler özel eğitim uygulamalarının amaçlarıyla birebir uyuşmaktadır. Dolayısıyla sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin diğer branş öğretmenlerine nazaran özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin akranlarıyla ve

yaşadıkları çevreyle uyum sağlamalarında daha aktif rol oynayacakları aşikardır (Demirezen ve Akhan, 2016).

Tablo 2.9 Sosyal bilgiler tanımlarında en çok vurgulanan kavramlar ve bu kavramları vurgulayanlar (Kurnaz, 2018)

Kavram/Uzman	Oğuzkan, 1993	Karagözoğlu, 1996	Savage ve Armstrong, 1996	Barth ve Demirtaş, 1997	Barr, Barth ve Shermis, 1997	Erden ve Akman, 1998	Doğanay, 2003	Güçlü, 2003	MEB, 2005	Tanrıöğen, 2006	Catherina vd., 2007	Toplam
Hak ve Sorumluluklar	+	+		+	+	+		+	+	+	+	9
Sosyalleşme	+	+	+	+	+	+		+	+		+	9
Sosyal Bilimler	+			+		+	+	+	+	+	+	8
Vatandaşlık Becerileri			+	+		+	+	+	+	+	+	8
Demokratik Vatandaşlık ve Toplum				+			+		+	+		4
Sosyal ve Fiziki Çevreyle Etkileşim				+			+	+	+			4
Geçmiş, Bugün ve Gelecek Arasında Bağ Kurma	+						+	+	+			4
Disiplinlerarası Öğretim						+	+	+			+	4

Tablo incelendiğinde sosyal bilgiler dersinde en çok vurgulanan kavramların hak ve sorumluluklar odaklı olduğu görülmektedir. Vatandaşlık bilgisi aktarımı, sosyal bilgiler öğretiminin en eski yaklaşımlarından biridir. Bunun nedeninin ise demokratik ülkelerde ortaya konulan iyi bir vatandaş yetiştirme çabası olduğu düşünülmektedir (Kılızay, 2015).

Sosyal bilgiler dersi, bireyin kendisini tanımasına yardımcı olur. Toplumsal ilişkilerin temelini oluşturan birçok kavram ve genelleme sosyal bilgiler dersi sayesinde öğrenilebilir (Kurnaz, 2018). Sosyal bilgiler sayesinde öğrenciler, içinde yaşadıkları

kültürü tanır. Bu yönüyle toplumsal bir varlık olan insanın, ahlak sahibi, iyi bir vatandaş olarak yetiştirilmesinde sosyal bilgiler dersinin önemi büyüktür (Yükselir, 2006, s. 13). Dolayısıyla sosyal bilgiler dersi aynı zamanda öğrencilerin hak, empati kurma, farklılıklara saygı duyma, değer verme ve hoşgörü sergileme gibi becerilerin geliştirilmesine katkıda bulunur (Gömleksiz ve Cüro, 2010), vatandaşlık sorumluluğuna oldukça önem verir (Akgül, 2006, s. 31).

İdeal vatandaş yetiştirmenin yolu sosyal bilgiler dersinden geçmektedir (Bekdaş, 2012, s. 31). Sosyal bilgiler dersine gereken önemin verilmesi bireylerin üzerinde milli ve manevi bir borç niteliği taşımaktadır. Bu ders sayesinde öğrenciler vatandaşlık hak ve sorumluluklarını kavrayarak yasalara uymak zorunda olduklarını bilirler. Özel gereksinimi olan öğrenciler için de haklarının ve sorumluluklarının öğretiminde sosyal bilgiler dersi oldukça önem arz etmektedir (Kurnaz, 2018).

ABD'nin çok kültürlü bir yapıya sahip olması nedeniyle XX. yüzyılın başlarında yaşadığı "vatandaşlık bunalımı" sosyal bilgiler dersi sayesinde minimize edilmiştir. Türkiye'de ise gerek vatandaşlık görevleri gerekse kazandırılması hedeflenen değerle ve davranışlar bağlamında sosyal bilgiler eğitiminin hala istenilen seviyeye ulaşamadığı söylenebilir. Etkin, sorumlu, üretken, saygılı, hak ve sorumluluklarının farkında olan bireyler yetiştirmenin yolu sosyal bilgiler eğitimden geçmektedir (Safran, 2015, s. 14).

Demokrasi ve insan hakları eğitimi genel manada, ulusal ve uluslararası düzenlemelerde, son yıllarda artış göstermiştir. Fakat çocuk haklarına yönelik ayrı bir uluslararası sözleşmeyle çocukların özel olarak korunması gerektiği düşüncesi, haklar konusunda çocuklara verilmek istenen eğitimin temelini oluşturmaktadır. Birçok çocuk hakkı, insan hakları ile örtüşse de detaylarına bakıldığında psikososyal ve yasal açıdan farklı boyutları olduğu görülmektedir. Haklara saygı gösterme ve onları kullanabilme bilincinin öğretilmesi için en uygun ortam küçük yaşlardan başlayarak uygulamanın yapılabileceği okullardır (Özdemir Uluç, 2008, s. 20).

Konu çocuk hakları açısından ele alındığında, "BM Genel Kurulu" tarafından 1989 senesinde kabul edilen sözleşmeyle devletler, tüm insanların eşit ve devredilemez

haklara sahip olduklarını kabul etmişlerdir. Söz konusu sözleşmenin metinlerinde yer alan hak ve özgürlüklerden ırk, renk, cinsiyet, dil, din, siyasal ya da başka görüş, ulusal ya da toplumsal köken, mülkiyet, doğuştan veya başka durumdan kaynaklanan ayırımlar dâhil hiçbir ayırım gözetilmeksizin yararlanma hakkına sahip oldukları, Çocuk Hakları Bildirisi'nde de belirtildiği gibi çocuğun gerek bedensel gerek zihinsel bakımdan tam erginliğe ulaşmamış olması nedeniyle doğum sonrasında olduğu kadar, doğum öncesinde de uygun yasal korumayı da içeren özel güvence ve koruma gereksiniminin bulunduğu, her çocuğun temel yaşama ve düşüncesini özgürce açıklama hakkına sahip olduğu kabul ederek, bu sözleşmede tanınan hakların uygulanması amacıyla gereken her türlü yasal, idari ve diğer önlemlerin alınması kararlaştırılmıştır (Birleşmiş Milletler, 1989).

2009 yılında Resmî Gazetede yayımlanarak yürürlüğü giren "Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme"yle tüm insan haklarının ve temel özgürlüklerin evrensel, bölünmez, birbiriyle bağlantılı ve karşılıklı bağımlı olma niteliği ile engelli bireylerin bu haklardan herhangi bir ayrımcılığa uğramaksızın yararlanmalarının güvence altına alınması gerekliliğini tekrar teyit edilerek kayıt altına alınmıştır. Aynı sözleşmeyle erken yaştan itibaren tüm çocukların eğitim sisteminin her aşamasında engelli bireylerin insan haklarına saygıyla yaklaşmasını teşvik etmek, engelli bireylerin haklarının kabul edilebilirliği konusunda toplumun eğitilmesini sağlamak ve engellilere ve haklarına ilişkin bilinci artırıcı eğitim programlarını desteklemek gibi bilinçlendirme çalışmalarına yer verilmesi kararlaştırılmıştır.

Toplumda yaşayan her birey gibi engellilerin de haklarını etkin olarak kullanabilmesi için öncelikle ne tür haklara sahip olduklarını bilmeleri ve bu hakları nasıl kullanabileceklerini öğrenmeleri gerekir (Demirtaş, 2019). Bu noktada haklarını benimsemiş ve yaşama aktarmış bireylerin yetiştirilmesi için sosyal bilgiler dersine önemli bir rol düştüğü ifade edilebilir (Tezcan, 2019).

2.3.3.2 Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere hak ve sorumluluk kavramının öğretimine ilişkin olarak 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programının durumu

İnsan haklarına saygılı bir toplumun inşası için çocukluktan itibaren bireylere insan hak ve sorumluluklarına yönelik bilgi, tutum ve becerilerin kazandırılması gerekmektedir. Eğitim ortamları sadece öğretimle sınırlı değildir, aynı zamanda öğrendiğini uygulama imkânı sağlar. Bu sayede çocuklar haklarını içselleştirerek hayatlarına uygularlar. Küçük yaşlardan itibaren haklarını bilen ve kullanan insanlar, diğer insanlara göre çok daha sorumluluk sahibi, haklarını arayabilen, öz güven sahibi bireyler olacaklardır (Hançer, 2019).

Çocuklar kitaplardan önce anne ve babalarını okurlar. Dolayısıyla çocuklara yönelik hak öğretimi öncelikle anne ve babanın sorumluluğu altındadır. Öğrencilerin, okullarda haklarını öğrenebilmeleri için ise en büyük sorumluluk öğretmenlere düşmektedir. Bu anlamda öğretmenler, toplumda kendi ayakları üzerinde durabilen bir birey olabilmesi için öğrencilerine hak bilincini aşılamalı ve haklarını çocuklara benimsetmeye çalışmalıdır (Özdemir Uluç, 2008).

2018 SBDÖP'te yer alan çocuk hakları eğitimi, bilinçli ve sorumluluk sahibi bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Yukarıda bahsedilen, uygulama eğitim modelinin sıklıkla kullanıldığı ders sosyal bilgiler dersidir. Hak ve sorumluluk gibi soyut kavramlar bilişsel yöntemlerle değil aynı zamanda oyunlar ve etkinliklerle öğretilmelidir. Sözel aktarımların kalıcılığını sağlamak zorken, görerek, işiterek ve dokunarak öğrenen çocuklarda kalıcılığı sağlamak daha kolaydır. Bu noktada öğretmene biçilen rol, sadece bilgi aktarıcı değil aynı zamanda öğrenmede kılavuzluk etmesidir (Yaşar, 2004).

Tablo 2.10 SBDÖP'te yer alan hak ve sorumluluk kavramlarını içeren kazanımlar

Sınıf	Öğrenme Alanı	Hak Kavramını İçeren Kazanımlar	Sorumluluk Kavramını İçeren Kazanımlar	Hak ve Sorumluluk Kavramlarını İçeren Kazanımlar
4	Etkin Vatandaşlık	SB.4.6.1. Çocuk olarak sahip olduğu haklara örnekler verir.		
5	Birey ve Toplum			SB.5.1.3. Sahip olduğu haklarının farkında olan bir birey olarak katıldığı gruplarda aldığı rollerin gerektirdiği görev ve sorumluluklara uygun davranır.
5	Üretim Dağıtım Tüketim	SB.5.1.4. Çocuk olarak haklarından yararlanmaya ve bu hakların ihlal edildiği durumlara örnekler verir.		
5	Etkin Vatandaşlık	SB.5.5.6. Bilinçli bir tüketici olarak haklarını kullanır.		
5	Etkin Vatandaşlık	SB.5.6.3. Temel hakları ve bu hakları kullanmanın önemini açıklar.		
6	Birey ve Toplum			SB.6.1.5. Bir soruna getirilen çözümlerin hak, sorumluluk ve özgürlükler temelinde olması gerektiğini savunur.
6	Üretim Dağıtım Tüketim		SB.6.5.4. Vatandaşlık sorumluluğu ve ülke ekonomisine katkısı açısından vergi vermenin gereğini ve önemini savunur.	

Tablo 2.10'un devamı

6	Etkin Vatandaşlık		SB.6.6.5. Türkiye Cumhuriyeti'nin etkin bir vatandaşı olarak hak ve sorumluluklarının anayasal güvence altında olduğunu açıklar.
7	Birey ve Toplum		SB.7.1.4. İletişim araçlarından yararlanırken haklarını kullanır ve sorumluluklarını yerine getirir.
7	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	SB.7.3.4. Temel haklardan yerleşme ve seyahat özgürlüğünün kısıtlanması halinde ortaya çıkacak olumsuz durumlara örnekler gösterir.	

Tablo 2.10 incelendiğinde, 2018 SBDÖP'te hak ve sorumluk kavramlarını içeren toplam 10 kazanım olduğu görülmektedir. Bunlardan 5'i hak, 1'i sorumluk, 4'ü de hem hak hem de sorumluluk kavramıyla ilgilidir. Her iki kavram sınıf düzeyleri açısından ele alındığında ise yoğunluğun 4 kazanımla 5. sınıf, 3 kazanımla 6. Sınıf düzeyinde olduğu görülmektedir. Hak veya sorumluluk kavramlarını içeren en az kazanıma ise sadece 1 kazanımla 4.sınıf seviyesinde rastlanmaktadır[8].

2.4 İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın konusunu oluşturan, sosyal bilgiler öğretimi ve özel eğitim, doğrudan öğretim, sosyal bilgiler ve hak kavramı, sosyal bilgiler ve sorumluluk kavramlarına yönelik literatür incelemesi yapılmıştır. Literatür incelemesi sonucunda konu ile ilgili yapılan araştırmalar yurtdışında gerçekleştirilen araştırmalarla yurtiçinde gerçekleştirilen araştırmalar olarak iki başlıkta açıklanmaya çalışılacaktır:

[8] Araştırmada hak ve sorumluluk kavramlarını bilmeyen, ön koşul becerilerini (EK D) karşılayan (dikkatini toplama, yönergeleri takip edebilme, sorulan sorulara cevap verebilme vb.) 5 ve 6. sınıf öğrencileriyle çalışılmıştır.

2.4.1 Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Yurtdışında gerçekleştirilen araştırma konusu ile ilgili çalışmalar paragraflar halinde aşağıda sunulmuştur:

Ciullo, vd. (2020) tarafından birlikte yürütülen araştırmada, sosyal bilgilerde öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle ilgili son 40 yılda yapılmış 42 akademik çalışma meta sentez yöntemi ile analiz edilmiştir. Bu analiz araştırmacıların sosyal bilgilerdeki sonuçları iyileştirmek için kullandıkları çeşitli mekanizmaları, aşağıdaki öğretim kategorilerini hedefleyen müdahalelerin bir alt grup araştırmasını yürüterek yapılmıştır: (a) içerik edinimi, (b) sosyal bilgilerde genel okuryazarlık, (c) alternatif veya sayısallaştırılmış metin ve (d) tarihsel muhakeme. Araştırma kapsamındaki alt grup meta-analizleri, çalışma ve müdahale bileşenleri arasında önemli ölçüde değişkenlikle sonuçlanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için tarihsel muhakeme müdahalelerinin nasıl uygulanacağı hakkında ek bilgilerden yararlanmaları gerektiği önerilmiştir.

Beyers, vd. (2013) tarafından yürütülen araştırmada, 48 ortaokul öğrencisinin sosyal bilgiler dersindeki ilerlemesini tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmada izleme aracı olarak kelime eşlemeli Müfredata Dayalı Ölçümün (MDÖ) teknik yeterliliği incelenmiştir. Nicel bir araştırma olan bu araştırmada okuduğunu anlama müdahalesinin, İşbirlikçi Stratejik Okumanın 15 düşük başarılı ortaokul okuyucusu ile içerik alanı okuma metinleri ile birlikte kullanıldığında etkinliğini araştırdığı tespit edilmiştir. Sonuçlar, kelime eşleştirme etkinliğinin sosyal bilgilerde performansın geçerli ve güvenilir göstergeleri olduğunu göstermiştir. Sonuçlar, kelime eşleştirme MDÖ'nün ortaokul sosyal bilgiler sınıflarında kullanılabileceğini ve İşbirlikçi Stratejik Okumanın düşük başarılı öğrenciler için uygun olup olmadığını belirlemek için daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğunu göstermiştir.

Bulgren, vd. (2013) tarafından öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için yürütülen sosyal bilgiler ve tarih derslerinde okuryazarlık zorlukları ve fırsatlarını konu alan başka bir çalışmada, öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için standartlar, zorluklar ve fırsatlar ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırmada öğrenme güçlüğü olanlar da dâhil olmak

üzere tüm öğrenciler için üst düzey düşünme ve akıl yürütme faaliyetlerine odaklanılması, tarih ve sosyal bilgiler gibi derslerde kanıta dayalı yenilikçi eğitimin tercih edilmesi ve sınıf seviyeleri ve içerik alanlarında işbirliğine açık sınıf atmosferi oluşturulması gerektiği önerilmiştir.

Gersten, vd. (2006) tarafından öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencilerine karmaşık tarihsel içeriğin öğretimi amacıyla hazırlanan araştırmada, genel eğitim ortamlarında öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencilerine Sivil Haklar Hareketi (1954–1965) üzerine bir tarih ünitesi öğretmek için iki yaklaşımın karşılaştırması amaçlanmıştır. Birinci yaklaşım ders kitabı ve ders anlatımı gibi geleneksel yaklaşım iken ikinci yaklaşım okumalar ve videolardan oluşan bir tasarımdır. Deneysel işlemde ikinci yaklaşım ile öğrenim gören öğrencilerin üç içerik ölçümünden ikisinde önemli ölçüde daha yüksek puan aldığı tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda yazarlar videoların, DVD'lerin ve web sitesi materyallerinin kullanımı, öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik çağdaş tarih öğretimi için güçlü içerik kaynakları olduğunun altını çizmişlerdir.

Boon, vd. (2005) tarafından sosyal bilgiler sınıflarında bilişsel düzenleyiciler ve teknoloji temelli uygulamaların öğrenci başarısına etkisini tespit etmek için yürütülen çalışmada genel eğitim sınıfından 10. sınıfta okumakta olan 29 öğrenci, hafif düzeyde zihinsel engeli bulunan 20 öğrenci bir bilişsel düzenleyici veya geleneksel ders kitabı öğretim formatı kullanılarak eğitim almaları için rastgele atanarak, bilişsel düzenleyicilerin etkililiğini incelemek bağımlı ölçümler, müdahalenin etkililiğini değerlendirmek için bildirimsel sosyal bilgiler bilgisinin 35 maddelik açık uçlu üretim ön/son testini içermiştir. Bilişsel düzenleyici koşulundaki öğrenciler, geleneksel ders kitabı öğretimi koşulundaki öğrencilerden önemli ölçüde daha iyi performans göstermiştir.

De La Paz ve MacArthur (2003) tarafından hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan ortaöğretim öğrencilerine yönelik hazırlanan çalışmada genel eğitim müfredatına anlamlı erişim sağlayan yöntemlere vurgu yaparak, sosyal bilgiler alanındaki hafif düzeyde yetersizliğe sahip öğrenciler için öğretim yaklaşımlarını gözden geçirmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda betimsel olarak hazırlanan araştırmada sosyal

bilgiler öğretiminin öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için sunduğu özel sorunlara genel bir bakış sağlanmış ve literatürdeki araştırmaların tartışması yapılmıştır. Bu tartışmadan yola çıkarak öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sosyal bilgiler öğretiminde yaşadığı zorluklar sıralanmıştır. Araştırma sonucunda öğretim programlarının, ders kitaplarının ve öğretme stratejilerinin çıkarak öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için yeterli ve uygun olmadığı belirtilmiştir.

Ferretti, vd. (2001) tarafından kaynaştırma sınıflarında okuyan öğrencilere tarihsel anlayış kazandırmak için yürütülen araştırmada proje tabanlı öğretim yöntemi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan 5. sınıf öğrencileri, "ABD'de XIX. yüzyılda batıya doğru genişleme" hakkında 8 haftalık proje tabanlı, teknoloji destekli bir araştırmaya tabi tutulmuştur. Öğrencilerin 3 göçmen grubun deneyimlerini anlamalarını organize etmek ve desteklemek için bir anlatı çerçevesi kullanılmıştır. Nicel analizler, bu araştırmaların öğrencilerin batıya doğru genişleme dönemi hakkındaki bilgilerindeki kazanımlarla, tarihsel içeriğin ve tarihsel sorgulamanın daha iyi anlaşılmasıyla ve öğrenenler olarak öz-yeterliklerindeki gelişmelerle ilişkili olduğunu göstermiştir. Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için tarihsel içeriğin bilgi ve anlayışındaki kazanımlar, genellikle engelli olmayan akranlarınınki kadar büyük olmadığı, ancak her 2 grup da öğrenciler olarak öz-yeterliklerinde ve tarihsel sorgulama anlayışlarında artış olduğu belirlenmiştir.

Harmon, vd. (1999) tarafından birlikte yürütülen araştırmada, başarı oranı düşük olan ve öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin karma yetenekler kapsamındaki sosyal bilgiler metinlerini anlamada daha yetkin hale gelmelerine yardımcı olmak için "PEP Yol Haritası Öğretim Çerçevesi" tasarlanmıştır. Deneysel olarak yürütülen araştırmada PEP Yol Haritası Öğretim Çerçevesi'nin öğrencileri okurken temel soruları düşünmeye teşvik ettiği tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmacılar öğrencilerin kendilerini PEP Yol Haritası Öğretim Çerçevesi'nin sosyal bilgiler ders kitaplarını stratejik olarak anlamlandırabilen yetenekli öğrenciler olarak görmelerini sağladığını belirlemişlerdir.

Hudson (1996) tarafından öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sosyal bilgiler derslerindeki test performansını artırmak için bir çalışma yapılmıştır. Bu kapsamda öğrenme seti kullanılarak sosyal bilgiler dersindeki akademik çıktıların olumlu yönde

etkileyip etkileyemeyeceğini belirlemeye çalışmışlardır. Sosyal bilgiler dersini alan, öğrenme güçlüğü olan 6 ve 7. sınıfta okuyan 20 öğrenciyle deneysel desen doğrultusunda yapılan bu çalışma sonucunda, ders öncesi öğrenme seti etkinliklerinin (önceki öğretimin etkileşimli gözden geçirilmesi, ders hedefleri ve beklentilerin ifadeleri ve dersin öneminin tartışılması dâhil) önemli ölçüde daha iyi sonuç verdiği bulunmuştur.

Carnine, vd. (1994) tarafından yürütülen araştırmada, mevcut sosyal bilgiler öğretim uygulamaları, farklı öğrenenlerin eğitim ihtiyaçları açısından açıklanmaya ve tarihsel süreç içerisinde sosyal bilgiler alanında ortaya çıkan reform çabaları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, Amerikan okullarında artan çeşitlilik bağlamında reform beklentilerine yanıt vermeye çalışırken öğretmenlerin mevcut uygulamalarla ilgili bazı sorunları çözmelerine yardımcı olabilecek sosyal bilgiler araçlarındaki dört özellik şu şekilde ifade edilmiştir: sosyal bilgilerin büyük fikirlerini öğretmek, problem çözmek için göze çarpan stratejiler öğretmek, anlamlı öğrenmenin edinimi için yapı iskelesi oluşturmak ve yeterli, zaman içinde dağıtılmış ve bağlamlar arasında değişen inceleme sağlamak.

Bean, vd. (1994) tarafından yürütülen çalışmada, öğretmenlerin yardımcı materyal kullanımı, karşılaştıkları problemler çeşitli parametreler üzerinden ortaya konulmaya çalışılmıştır. Çalışma kapsamında 22 sınıf öğretmeni ile görüşülmüştür. Araştırma, görüşme metodu kullanılarak, nitel olarak yürütülmüştür. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin bir kaynak olarak ders kitabını sevmelerine rağmen, içerik ve anlaşılırlık konusunda endişe yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Passe ve Beattie (1994) tarafından yürütülen çalışmada, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilerle ilgili olarak sosyal bilgiler öğretiminin önemi ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırma kapsamında 142 öğretmene anket uygulanmıştır. Sosyal bilgiler, hafif engelli öğrencilerin genel olarak ciddi düzeyde güçlük yaşadıkları bir içerik alan olarak tarif edilmiş ve araştırmada hafif düzeyde engeli olan öğrencilerle kullanılan özel öğretim yaklaşımları ve/veya kullanılan modifikasyonlar hakkında ankete tabi tutulmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre, hafif seviyede zihinsel yetersizlik yaşayan öğrencilerle ilgili olarak sosyal bilgiler dersine diğer öğrencilerle

aynı şekilde ağırlık verilmesi gerektiği belirtilmiş, söz konusu öğrenciler için bazı alternatif önerilere yer verilmiştir.

Ciborowski (1992) tarafından yürütülen araştırmada, düşük okuma becerisine sahip öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bile, ders kitaplarını kullanmayı öğrenebilecekleri bilimsel olarak kanıtlanmaya çalışılmıştır. Araştırma, öğretmenlerin öğrencilerinin ders kitabı materyallerini anlamalarını geliştirmek için kullanabilecekleri bir dizi öğretim tekniği sunmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, özel eğitim öğretmenlerinin yanısıra içerik eğitmenlerinin, kötü yazılmış kitapları telafi etmek ve özellikle de beklenen şekilde öğrenemeyen öğrencilere eğitim verirken kitapdan en üst düzeyde yararlanmalarını sağlayacak çözüm önerilerine yer verilmiştir.

Curtis'in (1991) yaptığı araştırmada, sosyal bilgiler eğitimi çerçevesinde risk yaşadığı düşünülen engelli öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarıyla deneyimledikleri zorluklar incelemiştir. Makale, söz konusu öğrenci topluluklarına sosyal bilgiler dersinin öğretimi esnasında etkili olabilecek stratejilerle modelleri keşfetmeyi hedeflemektedir. Çalışmanın sonunda, risk yaşayan öğrencilerle engellilerin akademik, toplumsal-duygusal gelişimi üzerinde etkili olan pozitif ve kapsayıcı bir sınıf atmosferi oluşturmanın önemi üzerinde durulmuş buna ek olarak sosyal bilgiler dersinin içeriğine eşit erişimi temin etmek üzere ilişkiler kurmaya, kendisini savunma becerilerini geliştirmeye ve uygun düzenlemelerle destekler sağlamaya dönük stratejiler sunulmuştur.

Bos, vd. (1989) tarafından hazırlanan araştırmada öğrenme güçlüğü olan ergenlerin içerik alanı metnini anlamaları üzerinde etkileşimli bir kelime öğretimi stratejisi olan Anlamsal Özellik Analizi'nin etkililiği ortaya konulmaya çalışılmıştır. Deneysel olarak yürütülen araştırmada kullanılan Anlamsal Özellik Analizi tekniğinin etkililiği metni anlama, sözcük dağarcığı ve kavramsal olmak üzere iki tür öğeden oluşan çoktan seçmeli bir testle ölçülmüştür. Anlama, öğretimin hemen ardından ve öğretimden 6 ay sonra tekrar ölçülmüştür. Sonuçlar, Anlamsal Özellik Analizi'nin öğrencilerin, ilköğretimin hemen ardından ve 6 ay sonra ölçülen anlamanın daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Brownlee Jr. (1988) tarafından yürütülen araştırmada, öğrenme engelli öğrencilerin tarih çalışırken karşılaşabilecekleri çeşitli zorluklar tespit edilmeye çalışılmıştır. Tarih ve sosyal bilimler öğretmenleri arasında, bu öğrencilerin öğrenme profilleri ve ihtiyaçları hakkında farkındalık yaratmayı, onların öğrenme stillerine uyum sağlamanın ve uygun öğretim stratejileri sağlamanın önemini vurgulamayı amaçlamaktadır. Araştırmada, öğrenme güçlüğü olan öğrencilere tarih öğretiminde etkili olabilecek çeşitli strateji ve yaklaşımlara yer verilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tarihsel kavramları öğrenmelerine, içerikle ilgilenmelerine ve anladıklarını göstermelerine yardımcı olabilecek görsel yardımcıların, grafik düzenleyicilerin, çoklu duyusal tekniklerin ve diğer özel öğretim yöntemlerinin kullanılmasının etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yurt dışında sosyal bilgiler öğretimi ve özel eğitim alanında yapılan çalışmalara bakıldığında; öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için daha çok sosyal bilgiler eğitiminin tarih öğretimi boyutuna yönelik çalışmalar yapıldığı, vatandaşlık eğitimi, coğrafya eğitimi ve sosyal bilgiler eğitimi ile ilişkili diğer disiplinlere yönelik çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bunun yanında literatürde sosyal bilgiler ders kitaplarının öğrenme güçlüğü öğrenciler açısından incelendiği çalışmalar da bulunmaktadır. Yapılan kuramsal çalışmalarda öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için etkili sosyal bilgiler öğretimi gerçekleştirmeye yardımcı olacak öğretim tüyoları ve etkinlik önerilerine yer verilmiştir. Ayrıca yurt dışında konuyla alakalı gerçekleştirilen araştırmaların daha ziyade okuduğunu anlamaya dönük çalışmalar olduğu anlaşılmaktadır.

2.4.2 Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Yurt içinde yapılan araştırma konusu ile ilgili çalışmalar paragraflar halinde aşağıda sunulmuştur:

Kaya (2022) tarafından yürütülen araştırmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyobilimsel konulardaki argümanları insan hak ve özgürlükleri bağlamında değerlendirmeye çalışmıştır. Çalışmada nitel çalışma yöntemiyle, durum çalışması deseni tercih edilmiştir. Araştırmanın sonunda, öğretmen adaylarının ilk uygulamadan

son uygulamalara doğru argüman düzeylerinde değişimler görülse de argüman düzeylerinin düşük veya orta seviyede olduğu saptanmış ve katılımcıların argüman bileşenlerini oluştururken zorlandığı kısımlar olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının argümanlarında yer alan iddia bileşenine ait ifadelerinde kesin fakat tamamlanmamış iddialar oluşturdukları ayrıca katılımcıların iddia ve veriyi birleştirip yorumlayamadıkları, iddialarını başka araştırma verileriyle birleştiremedikleri, argümanlarında iddialarını destekleyen araştırmalara ve çürütücü bileşenine yönelik ifadelere yer vermedikleri görülmüştür.

Kutlu Dişli (2022) tarafından yürütülen araştırmada, Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) tanısı alan çocuklara doğrudan öğretim yöntemi aracılığıyla "teşekkür etme" ve "izin isteme" becerilerinin öğretiminin etkililiğini ortaya koymaya çalışmıştır. Çalışmada tek denekli araştırma metotlarından katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli tercih edilmiştir. Çalışmanın sonunda doğrudan öğretim yönteminin, "teşekkür etme" ve "izin isteme" becerilerini kazandırmada etkili olduğu, iki hafta sonra yapılan izleme oturumlarında katılımcıların bağımsız olarak teşekkür etme ve izin isteme becerilerini sergiledikleri tespit edilmiştir. Araştırma sonunda öğretim sürecinin etkililiğine yönelik katılımcıların ebeveynleri ve öğretmenleri de olumlu görüş bildirmişlerdir.

Öztürk ve Akdal (2022) tarafından yürütülen bir başka araştırmada, sınıflarında özel gereksinimlere sahip öğrenci olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi öğretimiyle ilgili görüşlerini tespit etmeye çalışmıştır. Araştırmada temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırma bulguları ele alındığında; sosyal bilgiler öğretmenlerinin özel gereksinime sahip öğrencilere sosyal bilgiler dersinin öğretilmesinin, yurttaşlık bilgisinin geliştirilmesinde ve toplumsal kurallara uyabilmesinde kritik bir öneme sahip olduğunu ifade ettikleri fakat söz konusu öğrencilere yönelik BEP hazırlarken bilgi eksikliğinden kaynaklı problem yaşadıkları belirtilmiştir.

Üstünol, vd. (2022) tarafından birlikte yürütülen araştırmada, öğrenme zorluğu yaşayan öğrencilerle ilgili olarak yapılan öğretimde bireyselleştirme, düzenlemeyle uyarlamaların özelliklerinin, sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri çerçevesinde

belirlenmesine çalışılmıştır. Katılımcılar, 2019-2020 eğitim öğretim döneminde Konya ilinin merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler ile eğitim öğretim faaliyetleri gerçekleştiren 25 Sosyal Bilgiler öğretmenidir. Araştırma, nitel araştırma yönteminde fenomenoloji deseninde tasarlanmıştır. Araştırmanın sonunda; öğrenme zorluğu yaşayan öğrenciler ile çalışmakta olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin, öğrencilerin özellikleri çerçevesinde plan yapmadıkları, planlarda öğretime yönelik uyarlamalar gerçekleştirmedikleri, mevcut planları kullanmadıkları, öğrenciler için geliştirilmiş olan değerlendirme metotlarını tercih etmedikleri belirlenmiştir.

Yıldırım ve Özmen (2022) tarafından yürütülen araştırmada, özel eğitim öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde popüler olayları kullanımıyla ilgili farkındalık düzeylerini belirlemeye ve irdelemeye çalışmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 2021-2022 eğitim öğretim döneminde Antalya ili Muratpaşa ilçesindeki devlet okullarında özel eğitim branşında görevli gönüllü 15 özel eğitim öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada nitel araştırma modellerinden durum analizi kullanılmıştır. Çalışmanın neticeleri incelendiği zaman özel eğitim sahasında güncel olayların kullanılmasına dönük birtakım eksikliklerin bulunduğu belirlenmiştir.

Altınel (2021) tarafından yürütülen araştırmada Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) tanısı olan öğrencilere, eylem bildiren kavramların öğretiminde kullanılan doğrudan öğretim modelinin etkililiği ve kalıcılığı değerlendirilmeye çalışılmıştır. Tek denekli deneysel desenlerden biri olan davranışlar arası çoklu yoklama modeli kullanılarak yürütülen bu araştırmaya OSB tanısı olan üç öğrenci katılmıştır. Araştırmanın bulguları doğrultusunda, doğrudan öğretim yöntemi ile hazırlanmış öğretim programının OSB tanısı olan öğrencilerin eylem bildiren kavramları edinmelerinde, öğretim bittikten sonra 1, 2 ve 3. haftalarda bu becerileri sürdürmelerinde ve genellemelerinde etkili olduğunu; ayrıca sosyal açıdan geçerli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular, doğrudan öğretim modelinin OSB tanısı alan bireylerin eğitiminde kullanılabilecek etkin ve geçerli bir yöntem olduğunu göstermektedir.

Coşkun (2021) tarafından yürütülen araştırmada, işitme engelli 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi "İnsanlar, Yerler ve Çevreler" ünitesine yönelik ihtiyaçlarını tespit etmek, ihtiyaçlar doğrultusunda öğretim materyalleri hazırlamak geliştirilen öğretim materyallerinin kullanışlılığını ve kavram öğrenimine etkisini ortaya koymaya çalışmıştır. Bu araştırmanın katılımcılarını, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Erzurum il merkezinde bulunan bir görme okulunun 5. sınıfında okumakta olan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada, Tasarım Tabanlı Araştırma (TTA) modeli kullanılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda işitme engelli öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde soyut ve görsellik gerektiren konularda oldukça zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum öğrencilerin derse yönelik isteksiz ve oldukça pasif olmalarına, yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı yakalayamamalarına neden olmaktadır. Bu nedenle kavramların öğretilme sürecinde öğrencilerin durumları göz önünde bulundurarak geliştirilen öğretim materyallerinin öğrencilerin hem akademik hem de derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği soncuna ulaşılmıştır.

Durkut (2021) tarafından yürütülen araştırmada, ortaokul 7. sınıfta okuyan öğrencilerin SBDÖP'teki problem çözme becerisi ve sorumluluk değeri düzeyleriyle bunların aile içi iletişim üzerindeki etkilerini incelemeye çalışmıştır. Bu kapsamda 2019-2020 eğitim-öğretim döneminde Bilecik ilinin Bozüyük ilçesindeki 2 resmi ortaokulun 7. sınıfında okuyan 250 öğrenciye çeşitli ölçekler uygulanmıştır. Araştırmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Katılımcıların sorumluluk düzeyiyle aile içi iletişim düzeyi arasında istatiki bakımdan kayda değer bir ilişkiye rastlanmıştır. Bunun yanı sıra sorumluluk düzeyinin aile içindeki iletişim düzeyi üzerinde doğrudan etkili olduğu, örneklemin sorumluluk düzeyi arttıkça aile içi iletişim düzeylerinin de arttığı sonucu elde edilmiştir.

Sarılarhamamı ve Demirkaya (2021) tarafından birlikte yürütülen araştırmada, özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde sosyal bilgiler dersinin önemi ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırma, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Antalya ilinin Kepez ilçesinde yapılmıştır. Araştırmaya sosyal bilgiler öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenlerinden oluşan toplamda 20 öğretmen katılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış olup aynı zamanda durum çalışmasına uygun olarak tasarlanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme

formu tercih edilmiştir. Araştırma sonunda verilerin analiziyle ulaşılan başlıca sonuçlar; öğretmenlerin büyük kısmı özel eğitim öğrencilerinin soyut kavramları kavramakta iyi olmadıkları, bu öğrencilere yönelik bireysel planlamaların daha dikkatli yapılması gerektiği, konuların çok uzun tutulduğu ve fazla detay konulara yer verildiği, bireysel ve sosyal gelişimlerini artıracak etkinliklerin artırılması gerektiği, görsel materyallerin daha aktif ve çoğunlukta kullanılması gerektiği ve sosyal bilgiler dersinin içerik bakımından özel gereksinimli öğrencilerin toplumsallaşması üzerinde azımsanamayacak kadar önemli bir etkiye sahip olduğu sonuçlarına yer verilmiştir.

Yalçın (2021) tarafından yürütülen çalışmada, 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde kullanılan sorumluluk temelli etkinliklerin öğrencilere sorumluluk kazanmalarına etkisi ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 2019-2020 eğitim öğretim yılında, Yalova il merkezinde, MEB'e bağlı 2 ortaokulda okumakta olan 5. sınıf öğrencileridir. Çalışma, nicel ve nitel verilerden müteşekkil karma metot araştırması çerçevesinde dizayn edilmiştir. Çalışmanın neticelerine dayalı olarak sorumluluk değerinin etkinlikler ile öğretilmesinin, öğrencilerin başarılarını artırdığı ve pozitif tutumlarla davranışlarda bulunmalarına destekte bulunduğu saptanmıştır.

Yıldırım (2021) tarafından yürütülen araştırmada, ortaokullarda okutulan sosyal bilgiler ders kitaplarının görselleri ve metinlerinde yer alan sorumluluk, yardımseverlik, vatanseverlik ve saygı değerleri incelenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın deseni, nitel araştırma yöntemi ile oluşturulmuştur. Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda 5, 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının görsel ögeleri ve metinlerinde yer alan sorumluluk, yardımseverlik, vatanseverlik ve saygı değerlerinin sınıf düzeyleri dağılımında orantısızlık olduğu, vatanseverlik ve saygı değerlerine yer verilme durumunda eksiklik olduğu tespit edilmiştir.

Ayvaz Öztürk (2020) tarafından yürütülen çalışmada, 2003-2020 yıllarında kaynaştırma eğitimiyle ilgili sosyal bilgiler sahasında gerçekleştirilen master, doktora tezleriyle makaleler incelemiştir. Veri toplama aracı olarak belge incelemesi, veri analiz metodu olaraksa içerik analizi tercih edilmiştir. Araştırmanın sonuçları değerlendirildiği zaman eğitimcilerin yeterlilikleriyle BEP hazırlama konusundaki

eksiklikler göze çarpmaktadır. Bunların yanı sıra araştırmanın neticesinde kimi tezlerin aynı isim ile makaleye dönüştürüldüğü anlaşılmıştır.

Çavuş (2019) tarafından yürütülen araştırma, hafif seviyede zihinsel yetersizliği olan özel eğitim öğrencilerinin harita okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesini amaçlamıştır. Çalışma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Ankara'nın Sincan ilçesindeki bir resmi okulda gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın katılımcıları, hafif seviyede zihinsel yetersizliği olan, okuma yazma becerisine sahip ve ilave engel/rahatsızlık taşımayan 3 özel eğitim öğrencisi, söz konusu öğrencilerin velileriyle sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Çalışma, nitel çalışma metotlarından eylem araştırması modeliyle tasarlanmıştır. Araştırmanın sonuçları, harita okuryazarlığı becerisinin geliştirilmesinde, ilgili kavramlarla yön bilgisinin öğrencilere kazandırılmasının öğretim prosesini kolaylaştırdığını göstermektedir.

Mengi (2019) tarafından yürütülen araştırmada, ilkokul ve ortaokul sosyal bilgiler ders kitabıyla SBDÖP'ün engellilikle ilgili olarak incelenmesi hedeflenmiştir. Araştırmada nitel çalışma yaklaşımı benimsenmiştir. Araştırma sonucunda, SBDÖP'teki öğrenme alanlarının tamamında üzerinde durulan toplam 33 kazanımdan yalnızca 2 kazanımda engellilikten söz edildiği, ders kitaplarındaysa toplamda 33 ayrı kavramla engellilik üzerinde durulduğu görülmüştür.

Akhan ve Sönmez (2018) tarafından yürütülen araştırmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin özel eğitim öğrencilerine dönük özel alan yeterlilikleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın araştırma grubunu, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Antalya ili merkezinde görevli 28 Sosyal Bilgiler öğretmeni teşkil etmiştir. Araştırmada, betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, sosyal bilgiler öğretmenlerinin özel eğitim öğrencilerine dönük sınırlı-orta seviye yeterlilik seviyesinde oldukları sonucuna yer verilmiştir.

İlk ve Açıkalın'ın (2018) birlikte yürüttüğü araştırmada, kaynaştırma eğitiminin sosyal bilgiler dersi uygulamaları üzerinden incelenmesine çalışılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2013-2014 eğitim-öğretim döneminde İstanbul ilindeki 13 ilçedeki 35 okulda görevli ve minimum bir kaynaştırma öğrencisiyle çalışan toplam 100 sosyal

bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Bu araştırma, nitel bir çalışma olup öğretmen görüşlerine dayanmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, sosyal bilgiler öğretmenlerinin önemli bir kısmının özel eğitim veya kaynaştırma eğitimi alanında eğitim almadıkları ve söz konusu sahadaki uygulamalarda kendilerini yeterli görmedikleri tespit edilmiştir.

Varol (2018) tarafından yürütülen çalışmada, hafif seviyede zihinsel yetersizliği olan 2 çocuğa hayvanların faydaları, beslenme şekliyle barınaklarının kavramlarını kazandırmak için doğrudan öğretim yöntemi ile verilen "kavram haritası" tekniğinin etkililiği ele alınmıştır. Çalışma, tek denekli modellerden biri olan "yoklama evreli davranışlar arası çoklu yoklama modeli"yle yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre, hafif seviyede zihinsel yetersizliği olan çocuklarda, hayvanların faydaları, beslenme şekliyle barınaklarının kavramlarını öğretmek için doğrudan öğretim yöntemi ile verilen kavram haritası tekniğinin etkisinin bulunduğu bulunmuştur. Bu öğretim yöntemi, bireylerde öğretim sona erdikten 1 hafta, 2 hafta ve 4 hafta sonra dahi kazanılan bilgileri koruyabilmekte ve farklı kişilere genelleme yapabilme yeteneğini geliştirebilmektedir.

Demirezen ve Akhan (2016) tarafından birlikte yürütülen çalışmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin, temel eğitim seviyesindeki kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili görüşleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırmanın araştırma grubunu, 2014-2015 eğitim öğretim döneminde, Antalya ilinin merkezinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmî temel eğitim kurumlarında Sosyal Bilgiler öğretmeni olarak görevli 21 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmada nitel çalışma metodundan, "durum çalışması modeli" tercih edilmiştir. Araştırma sonucunda; sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarının öneminin farkına varmalarına rağmen, bu hususta arzu ettikleri kadar seviyede performans sergileyemediklerinin altı çizilmiştir.

Kemiksiz (2016) tarafından yürütülen çalışmada, "Doğrudan Öğretim Modeli"ne dayalı konuşma eğitiminin 5. sınıfta okuyan öğrencilerin konuşma becerileriyle konuşma endişeleri üzerindeki etkileri tespit edilmeye çalışılmıştır. Aratırmanın katılımcılarını, 2015-2016 eğitim öğretim döneminin güz yarıyılında Bartın İMKB Ortaokulu'nda 5. sınıflarda okumakta olan 21 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma, nicel

ve nitel verilerin bir arada kullanıldığı karma modelle yapılmıştır. Araştırma sonucunda, “Doğrudan Öğretim Modeli”ne göre konuşma eğitiminin öğrencilerin konuşma becerileriyle konuşma endişelerine pozitif olarak etkide bulunduğu neticesi elde edilmiştir.

Mete (2016) tarafından yürütülen araştırmada, zihinsel yetersizliği bulunan öğrenciler için "sert-yumuşak" kavramının öğretiminde doğrudan öğretim metodunun öğrencilerin başarıları üzerindeki etkileri değerlendirilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını, Erzurum ilinde özel alt sınıfa devam eden üç öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerden ikisi orta derecede zihinsel yetersizliğe sahipken aynı zamanda fiziksel yetersizlikleri de bulunmaktadır. Diğer öğrenci ise Down Sendromlu bir öğrencidir. Çalışma, nitel yöntemlerden “durum çalışması deseni”yle yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, iki öğrenci "sert-yumuşak" kavramlarını öğrenmiş, ancak Down Sendromlu öğrenci bu kavramları öğrenememiştir. Bunun yanı sıra, öğrencilerden yalnızca biri sert maddeleri resimli kartlarda gördüğü zaman tanıyabilmiş, yumuşak maddeleri tanıyamamıştır.

Yaylacı ve Aksoy (2016) tarafından birlikte yürütülen araştırmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi konusundaki bilgi ve beceri düzeyleri incelenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını, 2014-2015 eğitim öğretim döneminde Ankara ilinde görevli sosyal bilgiler öğretmenleri, örnekleminiyse Ankara il merkezinde (Çankaya, Yenimahalle, Keçiören) görevli 102 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen veriler, araştırmacılarca geliştirilmiş olan, 5’li likert tipi 29 maddeden müteşekkil “Kaynaştırma Eğitimi Yeterlilikleri” anketiyle toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi konusunda öğretim sürecini planlama ve düzenleme becerilerinin bulunduğu, fakat izleme ve değerlendirme süreciyle mesleksel gelişim konularında yetersiz oldukları görülmüştür. Bunun yanı sıra, sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine destek verdikleri ama kendi yeterlilikleri hususunda eksiklik hissettikleri ortaya çıkmıştır.

Kot, vd. (2015) tarafından birlikte yürütülen araştırmada, sınıf öğretmenlerinin, zihinsel yetersizliğe sahip kaynaştırma öğrencilerine yönelik sosyal bilgiler dersi

çerçevesinde yaptıkları uygulamar belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın katılımcılarını, Bolu ilinin merkezinde bulunan ilkokulların 4. sınıfındaki kaynaştırma öğrencisi olan 5 sınıf öğretmeni teşkil etmektedir. Çalışmada nitel çalışma metotlarından "durum çalışması deseni" tercih edilmiştir. Araştırmanın sonunda, öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi çerçevesinde kaynaştırmalı öğrencilere kaynaştırma ilkeleri çerçevesinde ders işleme konusunda hassas oldukları ama öğrencilerle ilgili kimi uygulamalarda yeterli bilgilerinin bulunmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra kaynaştırma sürecinde bulunması gereken kurumların veya bireylerin bu proseste iş birliğine gitmedikleri görülmüştür.

Tekintangaç (2015) tarafından yürütülen araştırmada, özel eğitim sınıflarında çalışan öğretmenlerin SBDÖP'e yönelik görüşleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırmanın katılımcıları, 2014-2015 eğitim öğretim yılında Ağrı il merkezi, "Doğubayazıt, Taşlıçay ve Hamur" ilçelerinde bulunan 12 okulda görevli toplamda 20 özel eğitim öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları çerçevesinde, özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin özel eğitim öğrencilerine sosyal bilgiler dersinin öğretiminde "soru-cevap, rol oynama ve drama, gösteri, problem çözme, anlatım, basamaklandırılmış ve tartışma vb." teknikleri tercih ettikleri tespit edilmiştir.

Zelyurt (2015) tarafından yürütülen araştırmada, zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilere hayat bilgisi dersinin şarkıyla ve doğrudan öğretim yöntemi ile öğretilmesinin etkililiği ve verimliliği karşılaştırılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını, hafif seviyede zihinsel yetersizlik teşhisi alan 10-13 yaş aralığındaki 1'i kız, 2'si erkek 3 öğrenci teşkil etmektedir. Çalışmada, tek denekli çalışma modellerinden "uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli" tercih edilmiştir. Çalışmanın neticesinde "şarkı ile öğretim yöntemi"nin, doğrudan öğretim metoduna nazaran daha etkili ve verimli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akdemir Doğanay (2014) tarafından yürütülen araştırmada, hikâye haritasının görme engelli çocuklarda okuduğunu anlama becerileri üstüne etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmaya İstanbul ili Sarıyer ilçesindeki "Veysel Vardal Görme Engelliler İlköğretim Okulu"nda eğitim gören 3 görme engelli öğrenci dahil olmuştur.

Araştırma, tek denekli deneysel desenlerden "denekler arası çoklu yoklama modeli" kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonunda, görme engelli çocukların okuduklarını anlama becerisini kazanmasında doğrudan öğretim yöntemiyle sunulmuş olan hikâye haritasının etkisinin bulunduğu anlaşılmıştır.

Topçu ve Katılmış (2013) tarafından birlikte yürütülen araştırmada, arı zamanlı kaynaştırma eğitimi almış olan ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersiyle ilgili fikirleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını, Manisa il merkezinde bulunan çeşitli ortaokullarda eğitim gören toplam 30 kaynaştırma öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma nitel araştırma modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonunda, ortaokulda okuyan öğrencilerin sosyal bilgiler dersiyle ilgili pozitif bir tavır sergilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Ünlüer (2012) tarafından yürütülen araştırmada, ilköğretim 4.sınıftaki öğrencilerin velilerinin sosyal bilgiler dersinde sorumluluk değerinin kazandırılmasıyla ilgili fikirleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Çalışma 2010-2011 öğretim döneminde "Eskişehir Namık Kemal İlköğretim Okulu" 4.sınıftaki öğrencilerin velilerinin katılımı ile yapılmıştır. Çalışmaya 24 öğrenci velisi dâhil olmuştur. Araştırmanın verileri nitel çalışma yaklaşımı bağlamında "yarı yapılandırılmış görüşme" tekniğiyle elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin velilerinin önemli bir kısmı sosyal bilgiler dersinde sorumluluk değerinin kazandırılmasını yeterli görmemektedir. Öğrencilerin velilerinin neredeyse tamamı öğrencilere kapasitelerine göre sorumlulukların verilmesi gerektiği çerçevesinde fikir belirtmiştir. Öğrencilerin velilerinin neredeyse tamamı çocuğunu öğretmenin verdiği görevleri yapması hususunda sözlü olarak ikaz ettiğini ifade etmiştir. Öğrencilerin velilerinin önemli bir kısmı, öğretmen ikazlarını velinin dikkate alması gerektiğini ifade etmiştir. Öğrencilerin velilerinin önemli bir kısmı sorumluluk alma konusunda çevrenin tesirinin önemli olduğunu ifade etmiştir.

Alptekin (2010) tarafından yürütülen araştırmada, bir arada eğitim ortamında bulunan zihinsel yetersizliğe sahip öğrenciye, yaşıt modellerden faydalanarak gerçekleştirilen doğrudan öğretimin toplumsal becerileri kazandırma, sürdürme ve genellemedeki etkililiğiyle beraber eğitim ortamındaki zihinsel yetersizliğe sahip öğrenciye toplumsal

beceriler kazandırılır iken yaşıtların model olarak etkileşimde bulunmasıyla toplumsal becerilerdeki davranışları kazanmasının bir arada, yaşıtların toplumsal kabulüne etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın katılımcıları, 2008-2009 öğretim döneminde, Ankara ili Yenimahalle ilçe sınırlarındaki Demetevler İlköğretim Okulu'nda, 5-D sınıfındaki, eylem bildiren 3-4 sözcükten oluşan yönergeleri uygulayan, model olunduğu zaman 3-4 sözcükten oluşan tümceler kurabilen ve yöneltilen sorulara 3-4 sözcükten oluşan tümcelerle yanıtlar veren, ayrıca "teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme" gibi becerileri öğrenmeye ihtiyacı olan, zihinsel yetersizliğe sahip bir öğrenci ve söz konusu zihinsel yetersizliği bulunan öğrencinin sınıfındaki (36 öğrenci) yaşıtlardır. Çalışmada, deneme öncesi yaklaşımlardan tek grup ön test-son test modeli tercih edilmiştir. Çalışmanın sonunda, yaşıt modellerden faydalanarak doğrudan öğretim yaklaşımıyla gerçekleştirilen öğretim, sosyal becerilerden "teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme" davranışlarını kazandırma konusunda kazanılanların devam ettirilmesiyle genelleştirilmesinde etkili olduğu anlaşılmıştır.

Fırat (2010) tarafından yürütülen araştırmada, eğitilebilir zihin engelli öğrenciler için hazırlanan SBDÖP'ün öğretmen görüşleri ile değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 2009-2010 eğitim öğretim döneminde Adıyaman il merkeziyle 5 ilçesindeki 19 ilköğretim okulunda çalışan 31 özel eğitim sınıfı öğretmeni, Malatya il merkezinde bulunan beş ilköğretim okulunda çalışan 12 özel eğitim sınıfı öğretmeni, Şanlıurfa il merkezindeki 10 ilköğretim okulunda çalışan 17 özel eğitim sınıfı öğretmeniyle Mardin il merkezindeki 2 ilköğretim okulundaki 3 özel eğitim sınıfı öğretmeni oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda bir anket geliştirilmiş ve öğretim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreçleriyle değerlendirme öğeleriyle ilgili datalar söz konusu ankette toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları dört bölüm halinde bulgulaştırılmıştır. Buna göre programdaki hedeflere dönük olarak; programdaki hedeflerin eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine uygun olmadığı, programdaki hedefler öğrencinin gündelik yaşamında kullanabileceği işlevsellikteki bilgiler olmadığı, programdaki içeriğe dönük olarak: programdaki içerik hazırlanır iken öğrencilerin bilişsel özelliklerinin dikkate alınmadığı, programdaki içeriğin öğrenci merkezli öğrenime uygun olmadığı, programdaki öğrenme-öğretme proseslerine dönük olarak; eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilere ayrılmış olan sınıfların fiziksel durumunun, bu özelliklerdeki öğrencilere

uygun olmadığı, sınıflardaki araç-gereçlerin programı tatbik etmek üzere yeterli olmadığı, programdaki değerlendirme boyutuna dönük olarak: programdaki değerlendirme aktiviteleri örneklerinin yeterli olmadığı, programın değerlendirme boyutundaki kriterlerin eğitilebilir zihinsel engelli öğrenciler için uygun olmadığı neticelerine ulaşılmıştır.

Türer (2010) tarafından yürütülen çalışmada, zihinsel engelli öğrencilere "teşekkür etme ve özür dileme" becerilerinin verilmesinde doğrudan öğretim metodunun etkililiği ortaya konulmaya çalışılmıştır. Çalışmanın katılımcılarını, 2009-2010 eğitim öğretim döneminde Konya'da bir rehabilitasyon merkezine giden; "teşekkür etme ve özür dileme" sosyal becerilerini elde etmeyen ve ön koşul becerilerini elde eden 2 erkek 1 kız öğrenci teşkil etmiştir. Çalışmada tek denekli araştırma metotlarından "denekler arası çoklu yoklama modeli" kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları çerçevesinde doğrudan öğretim metodunun, 3 öğrencinin de "teşekkür etme ve özür dileme" becerilerine kazanmasında, farklı ortamlara, kişilerle ve nesnelere genellemeleri ve öğretimden 7, 21 ve 35 gün sonra devam ettirmelerinde etkili olduğu anlaşılmıştır.

Dağseven Emecen (2008) tarafından yürütülen çalışmada, tek denekli deneysel desenlerden, "uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli" kullanarak, zihinsel yetersizlikten etkilenen öğrencilere toplumsal becerilerin verilmesinde, "doğrudan öğretim ve bilişsel süreç" yaklaşımı ile gerçekleştirilen öğretim faaliyetinin etkililiğinin farklılaşıp farklılaşmadığı ve hangi işlem süreciyle gerçekleştirilen öğretimin daha verimli olduğu ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını, zihinsel yetersizlikten etkilenen 11 yaşında 1 kız ve 13 yaşında 1 erkek öğrenci teşkil etmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, "doğrudan öğretim yaklaşımı"nın 1 no'lu deneğe toplumsal becerilerin kazandırılmasında "bilişsel süreç yaklaşımı"na nazaran daha etkili olduğu intibaı edinilir iken; "doğrudan öğretim ve bilişsel süreç" yaklaşımı ile gerçekleştirilen öğretimin 2 no'lu deneğe toplumsal becerilerin kazandırılmasında benzer etkililikte olduğu intibaı edinilmektedir. Elde edilen bulgulara göre, deneklere yönelik yapılan değerlendirme sonuçları, toplumsal becerilerin kazandırılmasında, toplam öğretim süresiyle yanlış reaksiyon sayısı

bakımından “doğrudan öğretim yaklaşımı”nın, bilişsel süreç yaklaşımına nazaran daha verimli olduğu anlaşılmaktadır.

Özokçu’nun (2008) yaptığı araştırmada, birlikte eğitim ortamlarındaki zihinsel engelli öğrencilere yönelik hazırlanan “doğrudan öğretim yaklaşımı”na dayalı toplumsal beceri öğretim programının, “özür dileme, yardım isteme ve başladığı bir işi zamanında bitirme” becerilerini kazanmaları ve bu becerileri genelleme yeteneklerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını, Ankara ilinde Oğuz Kaan İlköğretim Okulu’na giden zihinsel engelli öğrenciler arasından araştırma için ön koşul özellikleri bulunduran üç öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada, öğretimin etkililik düzeyini saptama konusunda, tek denekli araştırma metotlarından “denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli” tercih edilmiştir. Çalışmanın sonunda “doğrudan öğretim yaklaşı”mına göre hazırlanmış olan toplumsal beceri öğretim programının toplamda 3 zihinsel engelli öğrencinin hedef toplumsal becerileri kazanmalarıyla söz konusu becerileri genelleyebilmeleri konusunda etkili olduğu anlaşılmıştır.

Vayiç (2008) tarafından yürütülen araştırmada, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin “Hayat Bilgisi öğretiminde Doğrudan Öğretim Yöntemi ve Şematik Düzenleyiciyle Öğretim”in başarı düzeyi üstündeki etkilerini karşılaştırmak ve öğretimden 15 gün sonra kazanımlarını sürdürmedeki etkilerini saptamak hedeflenmiştir. Araştırma, ön test-son test kontrol gruplu deneme modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar, Ankara ilindeki Mamak Hurin Yavuzalp İş Okulu'nun Hazırlık, 1. ve 2. sınıflarına giden ve “okuma yazma bilen, okuduğunu anlayan, besin ve besin gruplarını ayırt edebilen” oniki zihinsel yetersizliği olan öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrenciler arasında “bilişsel alanın bilgi, kavrama, uygulama, analiz ve sentez düzeylerindeki son test puanları” açısından her iki öğretim yöntemi arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak, erişi puanlarına bakıldığında, “Şematik Düzenleyiciyle Öğretim”in, “Doğrudan Öğretim Yöntemi”ne nazaran daha etkili olduğu tespit edilmiştir. Bu da demek oluyor ki, öğrenciler öğrendikleri bilgileri sürdürme ve hatırlama konusunda Şematik Düzenleyiciyle Öğretim ile daha başarılı olmuşlardır.

Çelik (2007) tarafından yürütülen araştırmada, zihinsel yetersizliğe sahip olan çocuklara kavram öğretimi yapılırken "doğrudan öğretim ve eş zamanlı ipucuyla öğretim" metotlarının etkililik ve verimlilikleri karşılaştırılmıştır. Bu araştırmada, paralel uygulamalar modeli kullanılmış ve dört özel eğitim öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçları çerçevesinde, 3 öğrencide doğrudan öğretim ve eş zamanlı ipucu ile öğretim yöntemlerinin etkili olduğu tespit edilmiştir. Ancak, dördüncü öğrenci için yalnızca doğrudan öğretim yönteminin etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca, her iki yöntemin verimliliği karşılaştırıldığında, "eş zamanlı ipucu ile öğretim"in "doğrudan öğretim yöntemi"ne nazaran daha verimli olduğu sonucu elde edilmiştir.

Bayram (2006) tarafından yürütülen çalışmada, az gören öğrencilere uyarlanan "Doğrudan Öğretim yaklaşımı" kullanılarak "kendini gözlemleme yoluyla sözlü problem çözme öğretimi"nin etkili olup olmadığı incelenmiştir. Çalışmada tek denekli deneysel desenlerden "denekler arası çoklu yoklama düzeyi deseni" kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın katılımcıları, Mithat Enç Görme Engelliler İlköğretim Okulu'nda 3., 5. ve 6. sınıfta okuyan, "sözlü problem çözme" ön koşul becerilerine sahip ve az gören 3 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma sonuçları, "Doğrudan Öğretim yaklaşımı" kullanılmak suretiyle "kendini gözlemleme yoluyla sözlü problem çözme" öğretiminin öğrencilerin sözlü problem çözme becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca, öğrencilerin doğru reaksiyonlarının öğretimin tamamlanmasının ardından da devam ettiği ve problem çözme becerilerini farklı ortamlara da genelleyebildikleri bulgularına ulaşılmıştır.

Ekergil (2000) tarafından yürütülen araştırmada, doğal dil kullanarak gerçekleştirilen doğrudan öğretimin, zihinsel engelli çocukların zıtlık kavramlarını öğrenmeleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın katılımcılarını, "uzun-kısa ve büyük-küçük" kavramlarında eşleme seviyesindeki 7, 10 ve 12 yaşında 3 zihinsel engelli çocuk teşkil etmiştir. Çalışmada, "davranışlar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli" vb. tek denekli araştırma modelleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, "uzun-kısa ve büyük-küçük" kavramlarının edinilmesinde, doğal dil kullanarak doğrudan olarak öğretim çalışmalarının etkisinin bulunduğunu göstermektedir.

Erten Şenbel (1996) tarafından yürütülen araştırmada, al. bak. göster, koy. katla, bırak. tut. boya ön koşul davranışını yerine getiren zihinsel engelli öğrencilere üniteye dayalı kağıt para öğretim materyalinin açık anlatım yöntemiyle gerçekleştirilen öğretimin "kağıt para eşleme, kağıt para etiket eşleme, kağıt para gösterme, kağıt para söyleme" amaçlarının gerçekleşmesini sağlayıp sağlamadığı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını, 1995-1996 öğretim yılında Ulus Anaokulu Eğitim ve Uygulama ve Mesleki Eğitim ve Çıraklık Merkezi Özbakım 2. sınıfını devam eden 7 öğrenciden 6'sı oluşturmuştur. Araştırmanın deseni tek denekli yan deneysel A-B desenidir. Araştırma sonuçlarına göre, üniteye dayalı olarak hazırlanmış olan kâğıt para öğretim materyalinin kavramların öğretilmesinde etkili olduğu izlenimini vermektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular, üniteye dayalı olarak hazırlanmış olan kâğıt para öğretim materyalinin "kâğıt para eşleme, kâğıt para etiket eşleme, kâğıt para gösterme ve kâğıt para söyleme" amaçlarının öğretilmesinde etkisinin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Varol (1991) tarafından yürütülen araştırmada, "renk (kırmızı ve sarı), büyük, şekil (daire ve üçgen), uzun, sayı (bir tane ve iki tane) ve kalın" kavramlarında Eşleme Aracı'nda eşleme ön koşul davranışlarını yapan zihinsel engelli çocukların, "renk, büyük, şekil, uzun, sayı ve kalın" kavramlarında Kavram Ölçü Araçları'nda belirlenen performans seviyeleri dikkate alınmak suretiyle hazırlanmış olan "Açık Anlatım Yöntemiyle Sunulan Bireyselleştirilmiş Kavram Öğretim Materyali"nin, söz konusu kavramların alt amaçlarına ulaşılmasında ve çocuklarda gerçekleşmiş olan alt amaçların devamlılığında etkisinin bulunup bulunmadığını ortaya koymak istemiştir. Bu araştırmanın katılımcılarını, 1989-1990 öğretim döneminde "Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Zihinsel Engelliler Eğitim ve Araştırma Birimi"nde bire-bir öğretimi sürdüren öğrencilerle, 1990-1991 öğretim yılında Zihinsel Engelliler Eğitim ve Araştırma Birimi'ne zihinsel engelli oldukları için başvuran öğrencilerden, "renk, büyük, şekil, uzun, sayı ve kalın" kavramlarında eşleme düzeyinde oldukları anlaşılan 11 öğrenciden 6'sı oluşturmaktadır. Araştırmanın deseni tek-denek deneysel desenlerinden dönüşümlü sağaltımlar desenidir. Araştırmanın sonunda, "Açık Anlatım Yöntemiyle Sunulan Bireyselleştirilmiş Kavram Öğretim Materyali"nin, farklı öğrencilerle farklı kavramların öğretimde etkisinin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Türkiye'de sosyal bilgiler öğretimi ve özel eğitim alanında yapılan araştırmaların genellikle sosyal bilgiler ders kitabının içeriği veya öğretim programının değerlendirilmesine odaklandığını söylemek mümkündür. Araştırmaların içeriklerine bakıldığında öğretmen görüşleri ve yeterlilikleri, öğrenci görüşleri, ders kitapları, kavram ve beceri öğretimi gibi konulara değinildiği görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin özel eğitime gereksinimi olan öğrencileri önemsedikleri fakat bu alanda kendilerini yetersiz gördüklerine ilişkin vurgu yapıldığı söylenebilir.

Literatür incelendiğinde sosyal bilgiler öğretiminde hak kavramıyla ilgili yapılan araştırmaların insan hakları, sorumluluklar ve özgürlükler kapsamında olduğu görülmektedir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, hak ve sorumluluk gibi vatandaşlık kavramlarının kazanılmasında aileden, çevreden, eğitim sisteminden, öğrenci ve öğretmenlerden kaynaklanan çeşitli problemler yaşandığı tespit edilmiştir.

İlgili literatürde sosyal bilgiler öğretiminde sorumluluk kavramıyla ilgili yapılan araştırmaların öğretmen görüşlerini ortaya koyma, öğrenme düzeylerimi belirleme veya farklı yöntemlerle öğretimi konularında olduğu görülmektedir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, hak ve sorumluluk gibi vatandaşlık kavramlarının kazanılmasında çevreden, eğitim sisteminden, aileden, öğretmen ve öğrencilerden kaynaklanan çeşitli sorunlar yaşandığı tespit edilmiştir. Söz konusu araştırmalar, sorumluluk kavramı öğretiminde öğretim programının, ders kitabı ve ders saatinin yeterli olmadığını göstermektedir. Bu kapsamda geliştirilen başlıca öneriler ise, aile iletişiminin arttırılması, sosyal bilgiler dersinde kullanılabilecek etkinlik ve ders saati sayısının arttırılması gerektiği hususundadır.

Literatür incelendiğinde doğrudan öğretim yöntemiyle ilgili yapılan araştırmaların farklı yetersizlik veya engel durumlarına göre (görme, işitme, çoklu yetersizlik, otizm, zihinsel engel) çeşitli şekillerde kullanıldığı (beceri öğretimi, etkililiğinin sınanması, çeşitli yöntemlerle kıyaslanma), yapılan araştırmaların daha çok yöntemin etkililiğini ortaya koymaya yönelik olduğu görülmektedir. Söz konusu araştırmaların daha çok matematik, hayat bilgisi ve fen bilimleri alanında yoğunlaştığı söylenebilir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, doğudan öğretim yönteminin kavram veya beceri öğretiminde etkili olduğu tespit edilmiştir. Sosyal bilgiler alanında ise sadece işitme

engelli öğrencilere kavram öğretimi (Coşkun, 2021) ile ilgili bir araştırmaların olduğu tespit edilmiş, hafif düzeyde zihinsel yetersizlik yaşayan öğrencilere dönük "doğrudan öğretim yöntemi" ile kavram öğretimine ilişkin herhangi bir araştırmaya rastlanamamıştır. Zihinsel yetersizlik gösteren çocuklara kavram öğretimiyle ilgili ise yine bir çalışma olduğu, çalışmanın doğrudan öğretim ve eşzamanlı ipucunun kıyaslanması (Çelik, 2007) üzerine olduğu görülmüştür. Yayınlar sonuçları açısından incelendiğinde doğrudan öğretim yönteminin akademik başarıyı artırdığı ve kalıcılığı olumlu yönde etkilediği dikkati çekmektedir.

Görüldüğü üzere özel eğitim ve sosyal bilgiler/sosyal bilgiler öğretimiyle hak kavramı/sosyal bilgiler öğretimiyle sorumluluk kavramı konularındaki çalışmaların daha çok uygulamaya dönük olduğu görülmektedir. Ancak çalışmaların içeriğinde hem özel eğitim hem de kavram öğretimi konularını eş zamanlı ve bütüncül bir şekilde ele alan araştırmalarda nitelik ve nicelik açısından birtakım sınırlılıklar bulunduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca Türkiye'de özel gereksinimi olan öğrencilere yönelik sosyal bilgiler alanında yapılan çalışmaların azlığı, doğrudan öğretim yönteminin sosyal bilgiler dersinde neredeyse hiç kullanılmamış olması araştırmacının tez konusunu bu alanda seçmesinde belirleyici olmuştur. Bundan dolayı bu çalışmanın daha sonra gerçekleştirilecek olan çalışmalarda araştırmacılara; sosyal bilgiler öğretimine dönük olarak zihinsel engelli öğrencilere hak ve sorumluluk kavramlarının öğretiminde öğretmenlere fayda sağlaması açısından önemlidir. Yapılan bu araştırmayla alanda bulunan eksiklik giderilerek, ileriki araştırmalara esin kaynağı olunacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda doğrudan öğretim yöntemine ilişkin mevcut durumun değerlendirilmesine, planlanma aşamasında kullanılabilecek kavram ve becerilerin sınıflandırılmasına, uygulama aşamalarına, yararlarına, sınırlılıklarına, eğitim ortamlarında nasıl kullanıldığına ve eğitimdeki yeri ve önemine değinilmiştir.

3. YÖNTEM

Bu başlık altında "araştırmanın modeli, çalışma grubu, bağımlı ve bağımsız değişkeni, denekleri ve seçimi, ortam, araç-gereçler, uygulama süreci, verilerin toplanması ve verilerin analizi" konuları hakkında bilgi verilmiştir.

3.1 Araştırmanın Modeli

Eğitim bilimleri alanında yapılan araştırmaların metodoloji bölümünün yapılandırılmasında genellikle nicel, nitel ve karma metodolojilerin kullanıldığı söylenebilir.Nitekim sayısal verilerin toplanması, analiz edilmesi ve yorumlanmasında sistematik ve objektif bir yaklaşım sunan nicel yöntem, bu araştırmada önemli bir rol oynamıştır. Nicel metodolojinin kullanılması, hipotezlerin test edilmesini ve araştırmacıların objektif ve kanıta dayalı sonuçlar çıkarmasını sağlayarak araştırmaya güçlü bir bilimsel temel kazandırmaktadır. Bu metodoloji, araştırma sorularının titiz ve sistematik bir şekilde incelenmesini ve araştırma bulgularının nesnelliğini artırmakta, elde edilen sonuçların genellenebilirliğini ve uygulanabilirliğini desteklemektedir (Fraenkel, vd., 2012). Araştırmada, var olan öğrenciler üzerinden amaçlı örnekleme yöntemi ile denekler seçildiğinden yarı deneysel desen kullanılmıştır.

Nicel metodoloji, verilerin sayılarla ifade edilmesini ve istatistiksel çıkarımların yapılmasını kolaylaştırarak araştırmalardaki veri analiz süreçlerini sağlamlaştırmaktadır. Bu analizler, araştırmanın amacına yönelik olarak, elde edilen verilerin anlamlılığını ve güvenilirliğini ortaya koymaktadır. Nicel veri analizi sayesinde araştırmacı müdahalenin etkilerini objektif bir şekilde değerlendirerek sonuçlara ulaşmıştır (Creswell, 2006; Fraenkel vd., 2012).

Bu araştırma modelinde, araştırmacının şahsi görüşlerinden bağımsız olarak örnekler seçilmekte, seçilen örneklerden elde edilen nicel veriler, yansız matematiksel formüllerle veriye dökülerek analiz edilmekte ve ilişkilendirilmektedir. Araştırmada nicel metodolojinin tercih edilmesiyle birlikte araştırmada öğrencilerin davranışları ve sonuçları üzerindeki etkileri ölçülebilmiş, böylece ilişkiler, örüntüler ve eğilimler

incelenebilmiştir (Cresswell, 2006). Ayrıca yapılan uygulamanın öğrenci davranışları ve sonuçları üzerindeki doğrudan etkisini ölçmek ve anlamak mümkün olmuş, nicel veriler istatistiksel analizlerle desteklenerek elde edilen bulguların güvenilirliği ve geçerliliği artırılmıştır. Buna ilaveten kullanılan metodoloji aracılığıyla çalışma bulguları yorumlanabilmiş ve genellemeler yapılabilmiştir (Creswell, 2017; Fraenkel vd., 2012).

Araştırma modelinin yapılandırılmasında nicel metodoloji kapsamında deneysel yöntemden yararlanılmıştır. Deneysel yöntem kullanılmasının nedeni araştırma sürecinde değişkenleri ölçebilmek ve buna bağlı olarak sebep-sonuç ilişkisini ortaya koyabilmektir. Deneysel yöntemlerin temelinde bu ilişkisinin sınanması yatmaktadır. Yöntem kapsamında etkisi gözlenen bağımsız bir değişken ile müdahaleden etkilenen bağımlı değişkenler bulunmaktadır. Bu araştırmada veri toplama ve analiz için standart araçlar oluşturmaya fırsat vermesi, bulguların güvenilirliğini ve genellenebilirliğini temin etmesi, yapılan uygulamanın etkililiğinin ortaya konulmasına olanak sağlaması ve bağımlı-bağımsız değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisini açıklamaya fırsat vermesi nedeniyle deneysel yöntemden yararlanılmış (Creswell, 2006; Creswell, 2017; Erözkan, 2007), deneysel yöntem kapsamında tek denekli araştırma yöntemi işe koşulmuştur.

3.1.1 Tek Denekli Araştırma Yöntemi

Tek denekli çalışmalar, belirli bir süreçte ve standart şartlarda, herhangi bir konuyla ilgili devamlılık arz eden dataların elde edildiği, araştırma örnekleminde bulunan denek sayısının bir ya da birden çok olduğu durumlarda, sabit şartlar altında yinelenen ölçümler yapılarak deneklerin bireysel olarak değerlendirildiği ve deneklerin yansız atama ile seçilmeleri dolayısıyla yarı deneysel bir araştırma türüdür (Tekin-İftar, 2012). Bağımsız değişkenin bağımlı değişken üstünde nedensel veya fonksiyonel etkileri ile ilişkilerinin tek denek üzerinde ölçülebildiği, uygulamanın ne şekilde yapılacağıyla ilgili başlama seviyesinde ipuçları veren, uygulama evresindeyse hangi yöntem ile uygulamada bulunulacaksa o metodun kullanıldığı ve tekrarlanabilme özelliğine sahip, tanımlayıcı olmaktan çok deneysel bir araştırmadır. Çalışmada birden çok deneğin bulunması halinde, bağımsız değişkenle bağımlı değişken arasındaki

sebep-sonuç ilişkileri denekler arası karşılaştırma yapılmadan her denek ile ayrı ayrı ele alınır. Tek denekli çalışmalarda bağımlı değişkenin değiştirilmesi hedeflenen davranış, bağımsız değişkense araştırmacının uyguladığı davranış değiştirme programıdır (Horner, Carr, Halle, McGee, Odom ve Wolery, 2005; Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997; Neuman ve McCormick, 1995).

Bu araştırmalar (Tekin, 2000);

- *"Zaman serisinde bağımlı değişkenin art arda ölçümü ve bu ölçümün sürekli devam etmesi,*
- *Bağımlı değişkenin başlama evresiyle uygulamadan sonraki evresinde ölçülerek kıyaslanması,*
- *Uygulamanın etkililiğiyle güvenirliliğinin tekrarlanabilir olması gibi özelliklere sahiptir."*

Tek denekli araştırma yöntemleri, denek üzerinde baz alınan bir ölçümün ardından çeşitli müdahalelerle ya da değişkenler kontrol edilerek davranışın değişimini gözlemlemeyi içerir. Bu yöntemler, deneysel tasarımlar veya ardışık ölçümler yoluyla veri toplama tekniklerini kullanabilir.

Bu yöntemlerin bazı avantajları şunlardır (Kazdin ve Tuma, 1982):

- *"Kontrol edilebilen laboratuvar ortamında denetimli bir şekilde çalışılabilir.*
- *Bireyler üzerindeki etkileri ve tepkileri ayrıntılı bir şekilde incelenebilir.*
- *Bireyin davranışı üzerindeki etkiyi belirlemek için baz çizgisi ölçümleri alınabilir.*
- *Bireysel farklılıklar ve değişkenlerin etkisi daha iyi anlaşılabilir."*

Tek denekli araştırmaların bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır (Neuman ve McCormick, 1995):

- *"Genelleme yapma gücü sınırlıdır, çünkü sonuçlar yalnızca incelenen tek denekle ilgili olabilir.*
- *Dış etkilerin kontrolü tam anlamıyla sağlanamayabilir.*

- *Araştırmacının önyargısı ve yorumları sonuçları etkileyebilir.*
- *Tek denekli araştırmalarda istatistiksel analizler zor olabilir."*

Özel eğitim öğrencilerin okullaşma oranlarının diğer öğrencilere göre düşük olması, engel tür ve düzeylerinin değişkenlik göstermesi gibi nedenlerle, tek denekli araştırma yöntemleri özel eğitim alanında sıklıkla kullanılan yöntemlerden biri olmuştur. Özellikle özel eğitim alanında çalışan araştırmacılar için çalışma grubunu oluşturacak düzeyde belirlenen engel düzeyine sahip öğrenci bulmakta sıkıntı yaşanmaktadır. Araştırmanın deneklerini oluşturan hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrenciler arasında görülen bireysel farklılıklar bu öğrencilerin toplu olarak yoklanmasını zora sokmaktadır. Ayrıca tek denekli araştırmalarda katılımcıların ilerleme düzeyi ayrı ayrı değerlendirilebilmektedir. Dolayısıyla tek denekli araştırma yöntemleri en uygun deneysel çalışma yöntemlerinden biri olarak ön plana çıkmaktadır (Karasu, 2011). Bu araştırmada araştırmacının görev yapmakta olduğu okulda hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan özel eğitim öğrencilerinin olması nedeniyle tek denekli araştırma yöntemi tercih edilmiştir.

Tek denekli araştırma yöntemi, belirli bir denek üzerindeki davranışı veya tepkiyi incelemek için kullanılan yöntemlerden biridir. Bu yöntem, katılımcı ya da katılımcıların uygulama yapmadan önceki (başlama düzeyi) ve çevresel koşulların düzenlendiği uygulama evresindeki performanslarına göre değerlendirmelerin yapıldığı etkililik araştırmaları ve birden fazla bağımsız değişkenin, uygulama ya da bir öğretim programı bir ya da birden fazla hedef davranış üzerinde etkililik ve/veya verimlilik açısından karşılaştırıldığı karşılaştırma araştırmaları olmak üzere iki bölüme ayrılır (Fidan, 2014).

Araştırmada kullanılan çoklu yoklama modelleri, bir davranışın değiştirilmesi veya öğretim programının etkinliğinin birden çok durumda değerlendirilmesini amaçlayan çalışmalarda kullanılan çoklu başlama düzeyi modellerinin uyarlamasıdır. Çoklu yoklama modellerinin çoklu başlama modelinden farklı olduğu en temel bir özellik, sürekli başlama düzeyi verilerinin toplanmasıdır. Çoklu yoklama modelinde, durumların birbirinden bağımsız ama fonksiyonel olarak benzerlik arz etmesi deneysel kontrolün sağlanmasına yönelik olarak ön koşul niteliğindedir. Çoklu yoklama

modelleri, davranışlar arası, katılımcılar arası ve ortamlar arası yoklama modeli olarak 3 kategoride sınıflandırılmıştır (Tekin-İftar, 2012).

3.1.1.1 Katılımcılar arası çoklu yoklama modeli

Bu araştırmada katılımcılar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Katılımcılar arası çoklu yoklama modeli, araştırmacıların birden fazla denek üzerinde çalıştığı bir araştırma yöntemidir. Belirli bir konuyu daha geniş bir katılımcı grubunda ilişkilerini incelemek ve genellemeler yapabilmek için kullanılır. Katılımcılar arası çoklu yoklama yönteminde, araştırmacılar birden fazla denekten veri toplar ve bu verileri karşılaştırarak analiz eder. Katılımcılar, genellikle birbirlerine benzer özelliklere sahip olurlar. Bu yöntem, anketler, testler, gözlemler veya diğer veri toplama teknikleri aracılığıyla veri toplama sürecini içerir. Katılımcılar arası çoklu yoklama modelinin en önemli avantajı farklı denekler arasındaki ilişkileri ve ortaya çıkan farklılıkları ortaya koymasıdır (Alberto ve Troutman, 2015).

Bağımsız değişkenin etkililiğinin üç katılımcı üzerinde test edilmesine imkân sunan araştırma modelidir. Bu model kullanılarak düzenlenen araştırmalarda, katılımcıların belirlenen ön koşullar bakımından birbirine benzer fakat bağımsız olmaları gerekmektedir. “Başlama düzeyi ve uygulama evresi” şeklinde 2 basamaktan oluşan bu modelde, bağımlı değişkenlerin neler olacağı tespit edildikten hemen sonra bütün deneklerle ilgili olarak 1’er kez başlama düzeyi verisi elde edilerek başlama düzeyi evresine geçilmektedir. Birden fazla denekle veya ortam ile çalışılıyor olmasından dolayı uygulamanın genellenebilirliği artar (Kırcaali İftar ve Tekin, 1997; Tekin İftar, 2012).

Başlama düzeyi verilerinin kararlılık göstermesinin ardından birinci denekte uygulamaya başlanır. Birinci denek kriteri karşıladığında, bütün denekler için üç ardışık oturumda veri toplamak amacıyla yoklama evresine geçilir. Birinci denekte, yoklama verileri ölçütü karşıladığında, diğer deneklerin başlangıç düzeyinde olması hedeflenir. Yoklama evresinin sonunda 2. denekte uygulanır ve 2. denekte kriter karşılandığında, yeniden bütün denekler için yoklama evresine dönülür. Bu aşamada birinci ve ikinci deneklerin yoklama verileri kriteri karşılarken, öteki denekte başlama

düzeyine benzer düzeyde olması beklenmektedir. Yoklama evresinin tamamlanmasının ardından üçüncü denekle ilgili öğretim başlatılır ve üçüncü denekteki ölçüt karşılanana kadar uygulama devam eder. Bu süreç, bağımlı değişkenle bağımsız değişken arasındaki fonksiyonel ilişkilerin gözlemlenmesini sağlar. Üçüncü denek için ölçüt karşılandıktan sonra, tüm denekler için dördüncü toplu yoklama evresi düzenlenerek veriler toplanır. Uygulama evresinin sonunda, uygulanan yöntemin denek üzerindeki etkisinin sürekli olup olmadığını değerlendirmek amacıyla izleme verileri kaydedilir. İzleme oturumları, öğretim sonrası 7, 14 ve 35 gün sonra gerçekleştirilir. Bu oturumlar, öğretim sonrası uzun vadeli etkileri değerlendirmek için kullanılır (Tekin İftar, 2012; Fidan, 2014).

Araştırmada deneysel yöntemin doğası gereği bağımlı ve bağımsız değişkenler oluşturulmuştur. Bu doğrultuda bağımlı değişken olarak 2018 SBDÖP'te yer alan ve içerisinde hak ve sorumluk geçen kavramları %100 kazanma düzeyi oluşturmaktadır. Araştırmanın bağımsız değişkenini ise hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencilere, hak ve sorumluluk kavramlarının öğretiminde doğrudan öğretim yöntemi ile verilen eğitimin etkililiği oluşturmaktadır.

Çalışmada deneysel kontrol, deneklerin yoklama evrelerinde gösterdikleri performansın öğretim uygulamalarının ardından, kavram öğretimi gerçekleştirilen denekte değişmesiyle kavram öğretimi yapılmayan deneklerin yoklama evrelerindeki performanslarına benzer performans sergilemeleri ile temin edilmiştir. Tek denekli çalışmalarda, çalışmanın iç geçerliğini etkileyebilecek kimi faktörler bulunmaktadır. İç geçerlik, bağımlı değişkendeki değişikliğin sadece bağımsız değişkenden kaynaklandığını belirtir. Araştırmacı, değişikliğin sadece bağımsız değişkenden kaynaklandığından emin olmak için araştırmasını dikkatlice tasarlamalıdır. Bu nedenle, iç geçerliği etkileyebilecek faktörleri tanımlamalı ve bunları nasıl kontrol edeceğine karar vermelidir (Cipani ve Madigan, akt. Tekin ve Kırcaali İftar, 2001).

Bilimsel araştırma yöntemlerinde iç geçerlilik, önemle üzerinde durulması gereken bir kavramdır. Tek denekli araştırmalarda "*dış etmenler, olgunlaşma, sınanma, ölçme, denek seçimi yanlılığı, denek yitimi, verilerin değişkenlik göstermesi, yapay ortam etkisi, uygulama güvenirliği ve çoklu uygulama etkisi vb."* iç geçerliliği tehdit eden ve

araştırmacı tarafından kontrol altına alınması gereken bazı unsurlar bulunmaktadır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2004; Horner, vd., 2005; Büyüköztürk, vd., 2008). Bu çalışmanın iç geçerliliğini etkileyeceği düşünülen muhtemel etmenleri kontrol altında tutmak üzere dikkate alınacak hususlar şöyledir;

Dış etmenler; araştırma öncesinde veya araştırma devam ederken araştırmanın sonucuna etki edebilecek olan değişkenlerdir (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001). Bu çalışmada bağımlı değişken üstünde oluşacak etkinin sadece bağımsız değişkenden kaynaklanması için, deneklerin aileleriyle görüşülerek hak ve sorumluluk konusunu içeren herhangi bir çalışmada bulunmamaları, bu iki kavramla ilişkisi olduğunu düşündükleri programları izlememeleri hususunda anlaşma yapılmıştır[9].

Olgunlaşma; araştırma süresinin uzamasına bağlı olarak deneklerin duruma alışması, bıkkınlık ya da yorgunluk göstermesi, biyolojik ve zihinsel olgunlaşma gibi sebeplerin bağımlı değişken üzerinde bırakabileceği etkidir (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001). Olgunlaşma etkisini en alt düzeyde tutabilmek için, araştırma hafta içi dört gün ve günde en az iki en fazla üç oturum olacak şekilde düzenlenmiştir. Deneklerin kişisel özelliklerinin, araştırmanın sonuçlarını etkileyebileceği dikkate alındığında araştırmanın en kısa süre içinde tamamlanması hedeflenmiştir.

Ölçme; bağımlı değişkene yönelik veri toplama araçlarının değişim göstermemesi ve gözlemcilerin bağımlı değişkenin tanımına bağlı kalmalarını sağlamak amacıyla gözlemciler arası güvenirlik hesaplanmıştır. Ölçme ile ilgili olası sorunları kontrol altında tutabilmek için "*yoklama, öğretim, izleme ve genelleme*" oturumlarının %30'unda gözlemciler arası güvenirlikle uygulama güvenirliği dataları elde edilmiştir. Uygulama güvenirliği, çalışmanın daha önce planlandığı üzere sunulmasını sağlamak ve uygulama sırasında herhangi bir güvenirlik tehdidi oluşturmamak amacıyla analiz edilmiştir. Yapay ortam etkisini kontrol altında tutmak üzere, deneklerin ortama alışmasına yardımcı olmak ve araştırma ortamını ve kullanılacak materyalleri tanıtmak amacıyla açıklamalarda bulunulmuştur. Ayrıca, araştırmada ölçme etkisi tehdidini minimize etmek için oturumlar video kayıt yöntemiyle kaydedilmiştir.

[9] Araştırmanın uygulamacısı aynı zamanda deneklerin öğretmeni olduğu için öğretmen görüşmesi yapılmamıştır.

Denek Yitimi; araştırma süresince hastalık, okul değişikliği gibi farklı sebeplerle olası denek kaybı ihtimali şeklinde tanımlanabilir (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001). Uygulamacının uzun süredir deneklerin eğitim gördüğü okulda görev yapıyor olması nedeniyle deneklere ilişkin hastalık ve okula devam durumları da dâhil olmak üzere birçok konuda bilgi sahibi olması denek yitiminin önüne geçilebilmesi noktasında avantaj teşkil etmektedir.

3.2 Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu hakkında detaylı bilgiler alt başlıklar halinde ele alınarak aşağıda açıklanmıştır:

3.2.1 Denekler ve Seçimi

Araştırmaya hafif seviyede zihinsel yetersizliğe sahip 3 öğrenciyle bu 3 öğrencinin aileleri dâhil olmuştur. Bu başlık altında çalışmaya katılmış olan gruplarla ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.2.1.1 Denek öğrenci grubu

Bu araştırmaya, Karabük il merkezinde devlet okuluna devam eden ve rehberlik araştırma merkezinden hafif düzeyde zihinsel yetersizlik tanısı alan 1 kız, 2 erkek toplamda 3 denek dâhil olmuştur. Öğrencilerin belirlenmesinin ardından aileler ile çalışmaya dair görüşülüp uygulamaya ilişkin bilgi verilmiştir ve araştırmaya katılması kabul edilmiş olan 3 öğrenci için aileleri ile araştırmanın koşullarını kapsayan bir ebeveyn bilgilendirilmiş gönüllü onay formu (EK C) imzalanmıştır. Araştırmada deneklerin gerçek isimlerine yer verilmemiş, Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3 şeklinde kod isimler kullanılmıştır. Denek seçimi yapılırken; ön koşul becerileri belirleme formunda (EK D) yer alan ön koşul becerilerine sahip, ölçüt bağımlı ölçü aracı (EK F) kullanılarak elde edilen verilerde tutarlılık gösteren (araştırmada öğretilmesi hedeflenen hak ve sorumluluk kavramları hakkında bilgi sahibi olmayan) ve okula devam oranı en yüksek olan üç öğrenci araştırmaya katılım için yeterli görülmüştür. Uygulamacının deneklerin seçileceği eğitim kurumunda uzun süredir görev yapması, dolayısıyla öğrencileri yakından tanıması, öğrencilerin

yapabildiklerine ya da yapamadıklarına dair bilgi sahibi olması deneklerin seçiminde kolaylık sağlamıştır. Fakat buna rağmen kurumda görev yapan diğer öğretmenlerin de konu hakkındaki önerileri dikkate alınmış, ölçüt bağımlı ölçü araçları öğrencilere uygulanarak deneklerin mevcut durumları ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Çalışma 3 denek ile planlanmıştır, 1 denek de yedek olarak seçilmiştir. Çalışmaya başlamadan evvel çalışmanın ön koşullarına sahip 1 denek ile de pilot araştırma gerçekleştirilmiştir, ulaşılan veriler çerçevesinde uygulama sürecine yönelik olarak hazırlanmış olan plan yeniden değerlendirilerek gereken düzeltmeler gerçekleştirilmiştir.

Tablo 3.1 Deneklerin demografik özellikleri

Denek	**Cinsiyet**	**Yaş**	**Sınıfı**	**Yetersizlik Türü**
Öğrenci 1	Kız	11 yaş 3 ay	5	Hafif Düzey Zihinsel Yetersizlik
Öğrenci 2	Erkek	11 yaş 9 ay	5	Hafif Düzey Zihinsel Yetersizlik
Öğrenci 3	Erkek	12 yaş 2 ay	6	Hafif Düzey Zihinsel Yetersizlik
Öğrenci 4[10]	Erkek	13 yaş 5 ay	7	Hafif Düzey Zihinsel Yetersizlik
Öğrenci 5[11]	Erkek	13 yaş 6 ay	7	Hafif Düzey Zihinsel Yetersizlik

Ayrıca deneklerle ilgili nihai karar verme aşamasında birbirine yakın özellik gösteren öğrenciler arasında seçim yapılırken, hak ve sorumluluk kavramlarını içeren kazanımların 2018 SBDÖP'teki dağılımına bakılmış, söz konusu kazanımların en fazla 5. ve 6. sınıf düzeyinde olduğu görüldüğünden denek olarak ortaokul 5 ve 6. sınıf öğrencilerine öncelik verilmiştir. Öte yandan deneklerin benzer ya da yakın özelliklere sahip olması genellenebilirlik ve geçerlilik açısından önemlidir (Tekin İftar, 2012). Araştırmaya katılacak denekler belirlendikten sonra her üç denek için Pekiştireç Belirleme Formu (EK E) aracılığıyla araştırma süresince kullanılacak pekiştireçler belirlenmeye çalışılmıştır.

Birinci Öğrenciye Ait Bilgiler: Öğrenci 1, 11 yaşında, bir devlet okulunun 5. sınıfında okumakta olan 1 kız öğrencidir. 1 sene evvel RAM "hafif derecede zihinsel

[10] Pilot çalışmanın yapıldığı öğrenci
[11] Denek yitimine karşın yedek olarak belirlenen öğrenci

yetersizlik" tanısı koymuştur ve WISC-R testi çerçevesinde zekâ puanı 69'dur. Öğrenci 1, 2 veya daha çok kelimeden oluşan yönergeleri yapabilen, yazarken ve okurken zorluk yaşayan, kendisine yöneltilen sorulara genellikle kısa cevaplar veren, 40 dakika boyunca yerinde oturabilen bir öğrencidir. Öğrenci 1'in Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracında sorulan sorulara verdiği cevaplar dikkate alındığında, hak ve sorumluluk kavramlarıyla ilgili bilgi sahibi olmadığı ortaya çıkmıştır.

İkinci Öğrenciye Ait Bilgiler: Öğrenci 2, 11 yaşında, bir devlet okulunun 5. sınıfında okumakta olan bir erkek öğrencidir ve WISC-R testi çerçevesinde zekâ puanı 60'tır. 1 sene evvel RAM "hafif derecede zihinsel yetersizlik" tanısı koymuştur. Öğrenci 2, okuma ve yazma problemleri olan, kendisine yöneltilen sorulara kısa cevaplar veren, 40 dakika boyunca yerinde oturabilen bir öğrencidir. Öğrenci 2'nin Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracında sorulan sorulara verdiği cevaplar dikkate alındığında, onun da hak ve sorumluluk kavramlarıyla ilgili bilgi sahibi olmadığı ortaya çıkmıştır.

Üçüncü Öğrenciye Ait Bilgiler: Öğrenci 3, 12 yaşında, bir devlet okulunun 6. sınıfında okumakta olan bir erkek öğrencidir ve WISC-R testi çerçevesinde zekâ puanı 60'tır. 1 sene evvel RAM "hafif derecede zihinsel yetersizlik" tanısı koymuştur. Öğrenci 3, okurken zorluk yaşayan, kendisine yöneltilen sorulara kısa cevaplar veren, 40 dakika boyunca yerinde oturabilen bir öğrencidir. Çevresindekiler tarafından içine kapanık biri olarak bilinmektedir. Öğrenci 3'ün de Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracında sorulan sorulara verdiği cevaplar dikkate alındığında, hak ve sorumluluk kavramlarıyla ilgili bilgi sahibi olmadığı ortaya çıkmıştır.

Deneklere daha önce doğrudan öğretim yöntemiyle kavram ya da beceri öğretimi yapılmamıştır. Çalışmada öğrencilerin farklı ön koşul becerilerine sahip (EK D) olmalarını kriter olarak dikkate alınmıştır. Öğrencilerin öğretmenlerinden veya ailelerinden söz konusu ön koşul becerilerin hangileri oldukları ve nasıl test edildikleri aşağıda açıklanmıştır[12]:

1) İşaretle gösterebilme: Kendisine gösterilen görsele/nesneye dikkatini yöneltir.

[12] Etkinliklerin gerektirdiği ön koşul becerileri farklılık gösterebilir. Örnek olması açısından ön koşul becerileri belirleme formunda en çok kullanılan sorulara yer verilmiştir.

2) Minimum 2 kelimeden oluşan yönergeleri yerine getirebilme: Sözel yönergeleri takip eder (kalemi al, otur, bak, göster…).

3) İhtiyaçlarını ifade edebilme: İsteklerini sözel olarak ifade eder.

4) Belirli bir süre sabit kalabilme: Yapılacak etkinliklere yerine oturup bekleyerek katılır.

5) Sözsüz iletişim kurabilme: Göz teması kurar, başını çevirerek bakar.

6) Sözlü iletişim kurabilme: İletişime kendiliğinden başlayabilir, kendisine yöneltilen sorulara cevap verir.

7) Dikkatini toplayabilme: Yaptığı işe, etkinliğe …… dakika dikkati dağılmadan katılır.

3.2.1.2 Denek veli grubu

Araştırmanın bir diğer katılımcı grubu hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin velileridir. Öğrencilerin aile yapıları sosyo-ekonomik düzey yönünden birbirlerine benzer özellik göstermektedir. Öğrenci 1'in annesi ilkokul mezunu, okuma yazma bilen fakat iletişim kurmakta zorluk yaşayan bir ev hanımıdır. Öğrenci 2'nin annesi de benzer şekilde ilkokul mezunudur ve iletişim sürecindeki hal ve hareketleri dikkate alındığında zihinsel yetersizliği olduğu veya öğrenme güçlüğü yaşadığı tahmin edilmektedir. Ev hanımıdır. Öğrenci 3'ün annesi ise ortaokul mezunudur. Diğer öğrencilerin ailelerine göre daha bilinçlidir. Çocuğunun benzer bir hayat sürmemesi için eğitimde her türlü iş birliğine açık olduğunu ifade etmektedir. Ev hanımıdır. Her üç öğrencinin ailesi de maddi olarak sıkıntı yaşamaktadır.

3.2.2 Uygulamacı

Uygulamacı Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, "Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı Doktora" Programına devam etmektedir. Çeşitli devlet okullarında 17 yıldır sosyal bilgiler

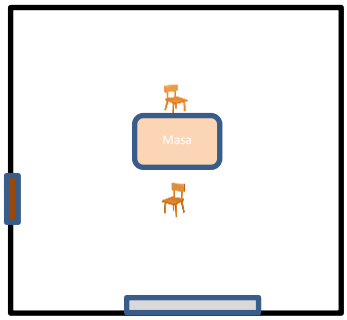
öğretmeni olarak görevlidir. Araştırmadaki bütün uygulamalar uygulamacı tarafından yapılmıştır**.**

3.2.3 Gözlemciler

Çalışmada bağımlı ve bağımsız değişkenle ilgili güvenirlik verilerini toplamışlardır. Çalışmanın gözlemciler arası güvenirlikle uygulamadaki güvenilirliği verileri gözlemciler arası güvenirlik verileri, Karabük il merkezinde özel eğitim ortaokulunda 12 yıldır görev yapmakta olan 2 özel eğitim öğretmeni tarafından toplanmıştır. Birinci gözlemci Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Özel Eğitim öğretmenliği anabilim dalından 2011 yılında mezun olmuştur. İkinci gözlemci ise 2004 yılında Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesinin sınıf öğretmenliği lisans programından mezun olduktan sonra alan değişikliği yaparak özel eğitim alanına geçmiştir. Her iki gözlemci de uzunca bir süredir özel eğitim öğrencileri ve aileleriyle çalışmaktadır.

3.2.4 Ortam

Çalışma, Karabük il merkezinde yer alan bir devlet okulunda gerçekleştirilmiştir. Okulun bulunduğu bölge sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı bir bölgedir. Söz konusu bölgede parçalanmış ailelerin sayısı dikkat çekmektedir. Uygulamalar, özel eğitim öğrencilerine destek eğitim hizmeti sunmak maksadıyla 2019 yılında açılan 20 metrekarelik destek eğitim odasında yapılmıştır. Destek eğitim odasında 1 tane masa, 2 tane sandalye ve etkileşimli tahta bulunmaktadır. Odanın zemini seramik kaplıdır. Çalışmaya katılan deneklerle haftanın 4 günü, beden eğitimi, görsel sanatlar, müzik ve bilgisayar gibi derslerinin olmadığı zamanlarda çalışılmıştır.



Şekil 3.1 Destek Eğitim Odası

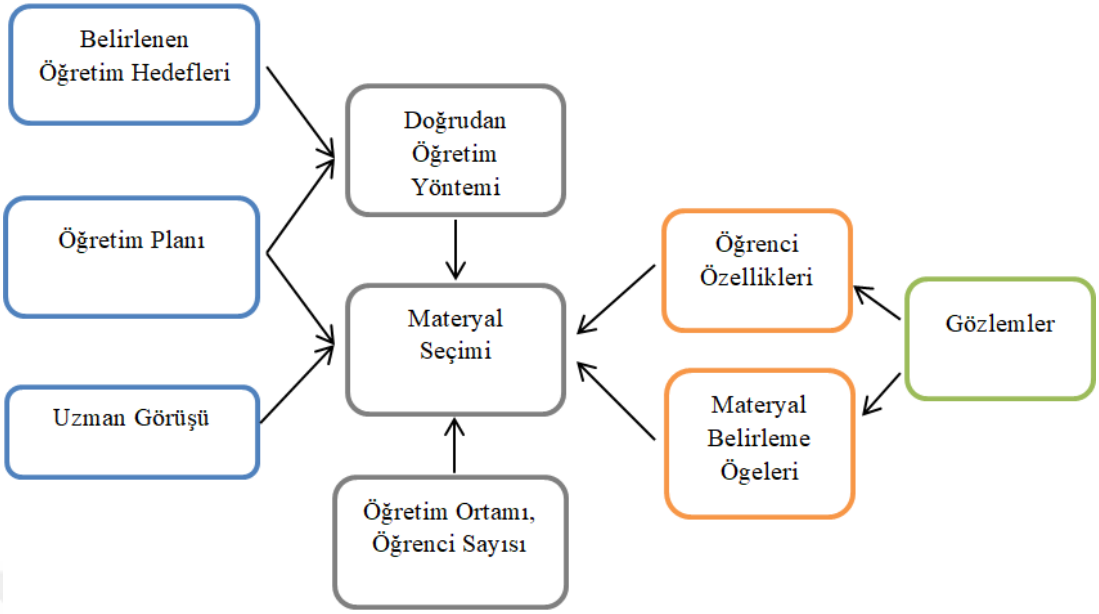
3.2.5 Öğretim Sürecinde Kullanılan Materyaller

Öğretim materyalleri, özellikle zihinsel yetersizliğe sahip öğrenciler için son derece kritik bir rol oynamaktadır (Dale, 1969). Bu öğrencilerin öğrenme süreçlerini desteklemek için, öğretim planlarının hazırlanmasında bu öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun basit yöntemlerle materyaller tercih edilmelidir. Çünkü söz konusu öğrencilerin dikkat süreleri kısa olabilir ve algılama konusunda güçlük yaşayabilirler. Bu nedenle, öğretim etkinliklerinde somut örnekler sunmak ve görsel sunumları vurgulamak, öğretimin daha etkili ve verimli olmasına katkı sağlayabilir (Özak ve Avcıoğlu, 2007). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere etkili eğitim sağlamak üzere, başarılı bir eğitim yaklaşımı oluşturmak gerekir. Bu süreç, uygun ders programlarının hazırlanmasını, etkili öğretim yöntemlerinin geliştirilmesini ve uygun öğretim materyallerinin seçilmesini içeren çok yönlü ve kapsamlı bir planlamayı gerektirir. Bu sürecin titizlikle planlanması, söz konusu öğrencilerin gereksinimlerine uygun eğitim sağlanması açısından kritik bir öneme sahiptir (Arı, vd., 2010).

Hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilere hak ve sorumluluk kavramlarının "doğrudan öğretim yöntemi" ile kazandırılmasına yönelik her bir alt amaç için farklı materyal seti hazırlanmıştır. Model olma ile rehberli uygulamalar aşamasında farklı görseller, cümle kartları ve videolar hazırlanmıştır. Rehberli uygulamaların ipucunun verildiği aşamada model olma aşamasındaki aynı materyaller kullanılmıştır, ipucunun geri çekildiği aşamadaysa farklı materyaller kullanılarak genellebilirlik ölçülmüştür.

Araştırmada hak kavramı (EK İ.1 - EK İ.14) ve sorumluk kavramı için (EK İ.14 – EK İ.16[13]) için araştırmacı tarafından hazırlanan materyaller kullanılmıştır. Aşağıda materyal hazırlama sürecine ilişkin detaylı bilgi verilmiştir.

[13] Üniversitenin tez yazım kılavuzunda ekler " …'nın devamı" şeklinde gösterildiği için bu aşamada ayrı bir işaretleme ya da numaralandırma yapılmamıştır.



Şekil 3.2 Materyal hazırlama süreci

Eğitim ortamlarında öğretim gerçekleştirilirken, belirlenen hedeflere uygun olarak bilgi sunulmalı, öğrenme süreçlerini kolaylaştırmak için etkili etkinlikler düzenlenmeli ve nedenlerini açıklamak için gerekçeler sunulmalıdır (Seven ve Engin, 2008). Bu bağlamda, SBDÖP'te yer alan hak ve sorumluluk kavramlarını içeren 10 kazanım temel alınarak kısa ve uzun vadeli hedefler belirlenmiş ve bu hedeflere uygun materyaller uzman görüşüne sunularak tasarlanmıştır.

Zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilere hazırlanan materyaller, saptanan hedeflere uygun olarak, öğrencilerin mevcut yetenek düzeylerini dikkate alarak öğrenmeyi desteklemelidir ve daha etkili kılmalıdır. Tüm öğrencilerin öğrenme tarzıyla gereksinimi farklılık arz eder ve bu nedenle tüm öğrenciler aynı şekilde öğrenemezler (Avcıoğlu, 2013). Bu bağlamda, bu çalışmada zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilere kavram öğretimi verilirken, gündelik yaşamla ilişkilendirilebilecek gereçler kullanılarak öğretim uygulanmıştır.

3.2.6 Doğrudan Öğretim Yöntemi ve Seçim Nedeni

Özel eğitim bağlamında kavram öğretimi yapılırken hem doğrudan hem de yanlışsız öğretim yöntemleri kullanılabilmektedir (Vuran ve Çelik, 2013, s. 20). Önemli olan husus, çalışılacak olan kavramların öğrenci, ortam, süre gibi faktörlerini bütünüyle

değerlendirmek ve en uygun yöntemi belirlemektir. Birden fazla öğretim yönteminin kullanıldığı Follow Through Projesi örneğinde, doğrudan öğretim; öğrencilerin matematik, okuduğunu anlama ve problem çözme gibi alanlarda standartların üzerinde başarı elde etmelerine yol açan tek yöntem olarak görülmüştür (Hill ve MacMillan, 2004).

Doğrudan öğretim yönteminde öğretilmesi planlanan kavram, beceri veya davranış öğrenciye iki farklı şekilde aktarılabilir. İlk olarak, tek basamaklı öğretimde, kavram veya beceri öğrenciye tek bir adımda öğretilir ve bu adımda öğrencinin hedefi tam olarak anlaması ve uygulaması hedeflenir. İkinci olarak, zincirleme öğretimde, birden fazla adımdan oluşan daha karmaşık bir öğrenme süreci vardır, bu adımların her biri öğrencinin önceki adımdaki bilgiyi kullanmasını ve sonraki adıma geçmesini sağlar. Mevcut çalışmada, hak ve sorumluluk kavramlarının öğretimi tek basamaklı olarak tasarlanmıştır, yani öğrencilere bu kavramlar tek bir adımda açıkça ve sade bir şekilde öğretilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin bu kavramları anlamaları, uygulamaları, kalıcı hale getirmeleri ve farklı durumlara uygulamaları için gerekli aşamalar dikkate alınmıştır.

Araştırmada tercih edilen gereçler, araştırmanın gerçekleştirileceği süreyle öğrenci performans seviyesi gibi faktörler, seçilen öğretim yönteminin belirlenmesinde etkili olan unsurlardır (Tekin İftar ve Kırcaali İftar, 2012). Çalışmada, süre sınırlaması bulunması, öğrenci performans seviyelerinin düşük olması ve hedeflerin kısa bir süre içinde gerçekleştirilmesi gerektiği dikkate alındığında, farklı öğrenen öğrenciler için sıklıkla tercih edilen bir yöntem olan doğrudan öğretim yöntemi tercih edilmiştir. Ayrıca, doğrudan öğretim yöntemi kullanıldığında öğrencilerin dikkatlerini dağıtacak faktörlerin daha az olacağı ve öğrencilerin daha iyi odaklanabileceği varsayılmıştır.

Aratırmada tercih edilen gereçler, araştırmanın gerçekleştirileceği süreyle öğrenci performans seviyesi gibi faktörler, seçilen öğretim yönteminin belirlenmesinde etkili olan unsurlardır (Tekin İftar ve Kırcaali İftar, 2012). Çalışmada, süre sınırlaması bulunması ve öğrenci performans seviyelerinin düşük olması göz önüne alındığında, hedeflerin kısa bir süre içinde gerçekleştirilmesi gerektiği düşünülerek doğrudan öğretim yöntemi tercih edilmiştir. Ayrıca, doğrudan öğretim yöntemi kullanıldığında

öğrencilerin dikkatlerini dağıtacak faktörlerin daha az olacağı ve öğrencilerin daha iyi odaklanabileceği varsayılmıştır.

3.2.7 Doğrudan Öğretim Yöntemi Esas Alınarak Hazırlanan Öğretim Planları

Doğrudan öğretim yöntemi çerçevesinde hazırlanmış olan öğretim planlarının geliştirilmesinde doğrudan öğretim yöntemiyle alakalı yapılan yayınlarla araştırmalardan yararlanılmış, özel eğitim alanında bir, sosyal bilgiler eğitimi alanında iki uzmandan görüş alınarak bu planlarına son şekilleri verilmiştir. Her bir öğretim planı kısa ve uzun dönem amaçlar, kavram, beceri ve değerler, öğretim ortamı, öğretim sırasında kullanılacak araçlar, oturum süresi, kullanılacak pekiştireçler ve öğretim planının basamaklandırılması vb. temel unsurlardan oluşturulmuştur.

Araştırmanın amaçları uzun dönemli, kısa dönemli ve öğretimsel hedeflerden oluşur. Uzun dönemli amaçlar, doğrudan öğretim yöntemine uygun olarak hazırlanan hak ve sorumluluk kavramlarının öğretim planlarının uygulanmasının ardından deneklerin kazanması amaçlanan davranışları temsil etmektedir. Her bir öğretim oturumu sonucunda deneklerin yapması beklenen davranışlarsa kısa dönemli hedeflerdir.

Kısa dönemli hedefler, doğrudan öğretim yaklaşımı kullanılarak gerçekleştirilen öğretim oturumlarını içermektedir. Bu oturumlar, "*derse giriş, gereksinim oluşturma, model olma, rehberli uygulamalar ve bağımsız uygulamalar*" aşamalarını içermektedir. Öğretim sürecinin başlangıcında, öğrencilere ne yapacakları, kendi görevleri ve öğrenim sürecinin sonunda kazanacakları açıklanmaktadır. Ayrıca kurallar belirtilmekte ve pekiştireçlerin ne olduğu öğrencilere iletilmektedir.

Model olma bölümünde, uygulamacı tarafından öğretim hedeflerine uygun olarak öğrencilere neyin öğretileceği açıklanır ve öğrencilere bu konuyla ilgili materyaller sunulur. Ayrıca, öğretilecek konuların sunumu sırasında öğrencilere doğru örnekler sunularak öğrenmenin modeli gösterilir ve öğrencilere konuyla ilgili sorular sorularak öğrencilerin konuyu tekrar etmeleri teşvik edilir.

Rehberli uygulama aşamasında, önceki "model olma" aşamasında uygulamacının sunduğu bilgileri öğrencinin tekrarlaması ve kendi materyalleri arasından göstermesi

gerekmektedir. Uygulamacı, öğrenciye neleri yapması veya söylemesi gerektiğini söylediğinde, öğrenci doğru bir şekilde yaparsa uygulamacı tarafından pekiştirilir. Ancak öğrenci istenileni yapmaz ise "model olma" aşamasına geri dönülür. İpuçlarının geri çekildiği basamaktaysa farklı resimler tercih edilmiştir. Uygulamacı söz konusu aşamada deneğe neleri yapması ya da söylemesi gerektiğini bildirmez, yalnızca hatırlatmalarda bulunur. İpuçları kullanılan aşamada, benzer bir senaryo izlenerek "model olma" aşamasında kullanılan görsellere yer verilir.

Bağımsız uygulama aşamasında, öğrencilerin model olma ve rehberli uygulama aşamalarında öğrendikleri bilgileri bağımsız bir şekilde uygulamaları amaçlanmaktadır. Bu aşamada, daha önce kullanılan görsellerden farklı olan görsellere yer verilir. Bu yeni görseller, öğrencilerin öğrendikleri bilgileri bağımsız bir şekilde uygulamalarını test etmek için kullanılır. Öğrencilerin doğru cevapları bu aşamada pekiştirilirken, yanlış cevap verdikleri sorularda ipuçları verilerek doğru cevabı bulmalarına yardımcı olunur. Bu şekilde öğrencilerin kazandıkları bilgiyi bağımsız olarak kullanma yetenekleri değerlendirilir ve geliştirilir.

Doğrudan öğretim yöntemine göre hazırlanan öğretim planları hak kavramı (EK İ.1-EK İ.14) için araştırmacı tarafından ayrı ayrı hazırlanmıştır[14]. Aşağıda söz konusu öğretim planlarına ilişkin detaylı bilgi verilmiştir:

Hak kavramı için; SBDÖP'te yer alan ve hak kavramını içeren 5 kazanım için 14 etkinlik planlanmıştır. Öğretim oturumlarında, temel haklar ve bu hakların ihlal edildiği durumlar, bilinçli tüketicilerin özellikleri ve yerleşme ve seyahat hürriyetinin kısıtlanması şeklinde ortaya çıkabilecek olumsuz durumlarla ilgili örnekler verilmesi ve söz konusu kazanımların öğretilmesi amaçlarına yönelik öğretim planları hazırlanmıştır. Bu kavram ve kazanımların öğretimi için çeşitli görseller, cümle kartları ve video gösterilerinden yararlanılmıştır.

Sorumluluk kavramı için; SBDÖP'te yer alan ve hak kavramını içeren 1 kazanım için 2 etkinlik planlanmıştır. Öğretim oturumlarında, vatandaşlık sorumluluğu açısından vergi vermenin önemini bilen, bu bilince erişmiş vatandaşlar yetiştirmek amacıyla

[14] Araştırmanın içeriğinin daha fazla genişlememesi için sadece bir etkinliğin öğretim planına ait işleyişe yer verilmiştir.

öğretim planı hazırlanmıştır. Bu kavram ve kazanımların öğretimi için çeşitli görseller, cümle kartları ve video gösterilerinden yararlanılmıştır.

Hak ve sorumluluk kavramı için; SBDÖP'te yer alan, hak ve sorumluluk kavramlarını içeren 4 kazanım için 11 etkinlik planlanmıştır. Öğretim oturumlarında, Türkiye Cumhuriyeti'nin aktif bir yurttaşı olarak haklarının ve sorumluluklarının anayasal güvence altında olduğunu, sahip olduğu hakların farkında kişiler olarak dâhil olduğu gruplarda almış olduğu rollerin gerektirmiş olduğu görevlerle sorumluluklara uygun davranması gerektiğini ve iletişim araçlarından yararlanırken haklarını nasıl kullanması gerektiğini bilen bilinçli insanlar yetiştirmeye yönelik öğretim planları hazırlanmıştır. Bu kavram ve kazanımların öğretimi için çeşitli görseller, cümle kartları ve video gösterilerinden yararlanılmıştır.

3.2.8 Pilot Uygulama

Çalışmaya başlamadan evvel öğretim prosesindeki sistemi gözden geçirmek üzere daha önce hazırlanan öğretim materyallerinden bir pilot çalışma yapılmıştır, söz konusu uygulama dikkate alınıp öğretim prosesi gözden geçirilmiştir. Söz konusu uygulama, ön koşul becerileri bulunan bir öğrenciyle uygulamanın gerçekleştirileceği destek eğitim odasında yapılmıştır.

Pilot uygulamaya katılmış olan öğrencinin gerçek isim ve soyadı kullanılmamış bunun yerine Öğrenci 4 şeklinde kod verilmiştir. Pilot çalışmaya katılan öğrencinin özellikleri aşağıda verilmiştir.

Öğrenci 4: (14 yaş) Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği bulunan ve 7. sınıfa giden bir erkek öğrencidir. Ailesinde benzer yetersizliği olan bir kişi daha bulunmaktadır. Öğrenci raporunda önerilmiş olan özel eğitim hizmeti "bulunduğu okulun eğitim programlarını uygulayan hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrenciler için her tür ve kademede açılan özel eğitim sınıfına devamının sağlanması" şeklinde belirtilmiştir.

Öğrenci sözel yönergeleri takip edebilme, göz teması kurabilme, sorulan sorulara cevap verebilme, belirli bir süre dikkatini dağıtmadan etkinliklere katılabilmekte, iletişim becerileriyle konuşma becerilerinin tamamını bağımsız olarak yapmaktadır.

Okuma-yazma becerilerine sahiptir. Karışık renkteki ve şekildeki nesneleri ayırabilmektedir renkleriyle biçimlerini doğru söyleyebilmektedir.

Öğrenci 4 ile ilk oturumda temel haklara ait görsellerle çalışılmıştır. Öğrenci 4'ten ismi söylenen temel hakkı uygun olan görselle eşleştirilmesi istenmiştir. Öğrenci 4, bağımsız bir şekilde doğru eşleşmeyi yapabildiği zaman pekiştirilmiş ve bir sonraki temel hakkın öğretimine geçilmiştir. Temel hak ve görsel eşleşmesi doğru olarak yapılamadığında ise işaret ipucuyla doğru eşleşmenin yapılması sağlanmıştır.

İkinci öğretim oturumunda ise öğrenciye temel haklara ait başlıklar ve bu hakları temsil eden görseller verilerek, öğrenciden görsellerle temel hakları eşleştirmesi istenmiştir. Bu evrede denek, üçüncü öğretim oturumunun ardından günlük yoklama oturumlarında %100 bağımsız doğru tepki vermiştir. Sonuçta, pilot öğrenciyle uygulama başarılı olmuştur. Belli bir aksaklıkla karşılaşılmamış ve bu yüzden araştırmada kullanılan 27 etkinlik ve uygulama planlarına yönelik herhangi bir değişiklik yapılmamıştır.

3.3 Veri Toplama Araçları

Çalışmada kullanılan veri toplama araçları, denekleri saptamak, "hak ve sorumluluk" kavramlarını öğrenme seviyelerini tespit etmek, araştırma verilerini toplamak, metotların güvenilir biçimde uygulanıp uygulanmadığını ortaya koymak için geliştirilmiştir. Bu başlık altında araştırmada tercih edilen veri toplama araçlarına ilişkin açıklamalara yer verilmiştir:

3.3.1 Önkoşul Becerileri Belirleme Formu ve Uygulanması

Uygulama için öncelikle araştırmanın yapılacağı devlet okulunda okumakta olan, hafif düzeyde zihinsel yetersizlik tanısı olan öğrencilerin listesi çıkartılmıştır, listedeki öğrenciler ile uygulamacı da dâhil olmak üzere iki sosyal bilgiler öğretmeninin çalıştığı görülmüştür. İki öğretmenin beş öğrenciyle ilgili görüşlerini almak için geliştirilen form, öğretmenlerin çalıştıkları hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip öğrenciler arasından hangilerinin araştırma için denek olma potansiyeline sahip olduklarını belirleyebilmek amacıyla hazırlanmıştır (EK D). Form, öğrencilerin "dil

ve iletişim becerilerine sahip olması, basit yönergeleri yerine getirebilmesi, eşleme ve ayırt etme becerisine" sahip olması, sorulan sorulara cevap verebilmesi, komutları takip edebilmesi, belirli bir süre dikkatini toplayabilmesi vb. önkoşul becerilerine sahip olup olmadığını saptamak için oluşturulmuştur.

Önkoşul Becerileri Belirleme Formu'nun geliştirilmesinde, daha evvel üretilmiş makaleler, tezler, kitaplar ve öğretmen görüşlerinden faydalanılmıştır. Geliştirilen önkoşul becerileri belirleme formunun, hafif düzeyde zihinsel yetersizlikten etkilenen öğrenciler için uygun olup olmadığının belirlenmesine yönelik olarak saha uzmanı 2 özel eğitim öğretmeninden görüş alınmıştır ve uygulanabilir olduklarına karar verilmiştir. Form kullanılmadan önce, öğretmenlerden/velilerden görüşme randevusu alınmıştır.

3.3.2 Pekiştireç Belirleme Formu

Pekiştireçler, öğretilmek istenen kavram veya becerinin yerleşmesine yardımcı olur. Pekiştirmeler kullanırken öğrencinin hangi davranış ve tepkilerinin ödüllendirileceği çalışmaya başlamadan önce belirlenmelidir. Pekiştireçler yiyecek içecek şeklinde olabileceği gibi, etkinlik (video izleme, müzik dinleme, resim yapma vb.) veya nesne içerikli (balon, oyuncak, sticker vb.) ya da sosyal pekiştireçler (alkışlama, dokunma, çak yapma vb.) şeklinde kullanılabilir (Türer, 2010, s. 21).

Araştırmada deneklerin uygun davranışlar sergilediğinde pekiştirilmesi ve araştırmaya katılma isteklerini artırmak üzere Pekiştireç Belirleme Formu (EK E) kullanılarak deneklerin hoşuna gidecek pekiştireçler öğretimden önce hazırlanan, formun hazırlanması aşamasında alanda hazırlanan diğer çalışmalardan ve öğretmen görüşlerinden yararlanılmıştır. Pekiştireç belirleme formunda yer alan ve dört gruptan oluşan soruların öğrenci velileri veya öğretmenlerce anlaşılıp anlaşılmadığını ve formun kullanım kolaylığını saptamak için ön uygulaması gerçekleştirilmiştir. Bunun için araştırmanın yapıldığı devlet okulunda görev yapan bir sınıf sosyal bilgiler öğretmenine pekiştireç belirleme formu uygulanmıştır. Söz konusu formda öğrenciye ait bilgiler (adı-soyadı, yaşı, cinsiyeti, sınıfı) ve öğrencinin hoşlandığı düşünülen pekiştireçlere yer verilmiştir. Pekiştireç belirleme formuna öğretmenin verdiği

cevaplar “sever-sevmez” başlığı altında yer alan boşluklara işaretlenmiştir. Uygulama sonucunda, öğretmenin formda yer alan soruları rahatlıkla cevaplaması nedeniyle, formun anlaşılır ve kullanımının kolay olduğu görülmüştür. Formlar aracılığıyla ulaşılan neticeler dikkate alınmak suretiyle denekler için kullanılmış olan pekiştireçler saptanarak oturumların sonunda deneklere verilmiştir. Pekiştireç belirleme formu araştırmaya katılan üç denek için kullanılmıştır.

3.3.3 Ölçüt Bağımlı Ölçü Araçları

Ölçüt bağımlı ölçü araçları, deneklerin hak ve sorumluluk kavramlarına sahip olup olmadıklarını, sahip değillerse öğrenme oturumları sürecinde öğrenme ve kalıcılık düzeylerini belirlemeye yönelik hazırlanmıştır. Söz konusu araçlar hazırlanırken özel eğitim alan uzmanı bir akademisyen ve iki özel eğitim öğretmeninin görüşler dikkate alınmıştır. Ölçü araçlarının hazırlanış amacı, deneklerin öğretime başlamadan önce başlama düzeyini, öğretim sırasında kazanım seviyelerini ve öğretimden sonra kazanımı sürdürüp sürdürmediklerini belirlemektir. Ölçüt bağımlı ölçü aracı, her etkinlik öncesi, öğrenme oturumları, yoklama oturumları ve izleme oturumlarında esnasında kullanılmıştır.

Ölçüt bağımlı ölçü araçları, özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin, kavram, beceri veya gereksinimlerini, akademik anlamda yapabildiklerini belirlemek amacıyla uygulayıcı tarafından geliştirilen testlerdir (Sarı ve İlik, 2014, s. 27). Bu araçlar sayesinde, öğretim süresi boyunca öğrencilerde meydana gelen gelişim ölçülebilir, öğretim sonunda ise öğrencinin amaçları gerçekleştirme düzeyi yani kalıcılık belirlenebilir. Ölçüt bağımlı ölçü araçlarının geliştirilmesinde izlenmesi gereken basamaklar şu şekildedir (Gürsel, 2004):

- Öğretim amaçlarının açıkça tanımlanması
- Her amacın öğretilebilir adımlara ya da becerilere ayrılması
- Her adımı ölçülebilir ve gözlenebilir olması
- Her adımın değerlendirilmesi için ölçülebilir bir ölçüt belirlenmesi
- Her bir amaç için test maddelerinin hazırlanması
- Değerlendirme sürecinde kullanılacak materyallerin belirlenmesi

- Performans puanlama ve kayıt etme sisteminin geliştirilmesi

Hak kavramı ölçü aracı; yaşama, eğitim, oyun, sağlıklı beslenme, seçme ve seçilme, vatandaşlık, bilgi edinme, dinlenme veya boş zamanları değerlendirme, haberleşme ve hak arama/şiddetten korunma haklarını ifade eden 18, sorumluluk kavramı ölçü aracı ise vergi temalı 5 bildirimden oluşmaktadır. Her bildirim 1 ile 10 arasında değişen durumla ölçülmüştür[15]. Ölçüt 3/4 olarak belirlenmiş ve öğrenci, kendisine yöneltilen soruların 4'te 3'üne doğru cevap verildiyse kavram bilgisine sahip olduğu kabul edilmiştir.

Hak ve sorumluluk kavramı ölçü araçları, deneklere öğretimden önce 1 (başlama düzeyi), öğretim sırasında 3 (yoklama oturumu) ve izleme oturumunda 1 olmak üzere toplam 5'er kez uygulanmıştır. Hak ve sorumluluk kavramı ölçü araçlarında bulunan bildirimler ölçü aracı kullanma yönergesinde ifade edildiği üzere uygulama ortamının düzenlenmesinin ardından ölçülmüştür. Bildirimlerin ölçümünde tüm bildirimler için belirlenmiş olan 4 durumun oluşturulması esas alınmıştır.

Yönergede yer alan durumlar sırayla oluşturulduktan sonra deneğin ölçüt bağımlı ölçü aracında yer alan soruları cevaplaması beklenmiş; denek, doğru cevap verdiyse/gösterdiyse ölçü aracı kayıt çizelgesine "+", yanlış cevap verdi/gösterdiyse veya cevap vermediyse "-"işareti konulmuştur. Deneğin cevaplarına hiçbir şekilde müdahale edilmemiştir.

Hak ve sorumluluk kavramı ölçü aracındaki bildirimler; her bir bildirim için belirlenen 4 durumda öğrencinin sorulan sorulara verdiği cevaplar üzerinden değerlendirilmiştir. Eğer öğrenci bir bildirimdeki 4 durumdan 3'üne doğru cevap verebiliyorsa, o kavramı öğrenmiş kabul edilmiştir.

3.3.3.1 Ölçü aracı kayıt çizelgesi

Hak ve sorumluluk kavramları ölçü aracı kayıt çizelgesi deneklerin ölçü aracındaki sorulara verdikleri cevapları kayıt altına almak amacıyla hazırlanmıştır. Hak ve

[15] Hak ve sorumluluk kavramları için ayrı ayrı ölçüt bağımlı ölçü aracı kullanıldığından her iki kavramı birlikte ele alan ölçüt bağımlı ölçü aracı kullanılmasına gerek duyulmamıştır.

sorumluluk kavramları ölçü aracı kayıt çizelgesi (EK F) ölçü aracının son bölümüne; Oturum 1, Oturum 2 ve Oturum 3 sütunlarının eklenmesiyle oluşturulmuştur. Kayıt çizelgesinin ölçü aracının son bölümünde yer alması kayıt işini kolaylaştırmıştır. Yönergede yer alan durumlar oluşturulduktan sonra aynı sayfa üzerinde işaretleme yapılması öğrencinin dikkatinin dağılmaması açısından da önemlidir. Ölçü aracı kayıt çizelgesinde, uygulayıcının ve öğrencinin adı-soyadı, uygulama tarihi ile yapar/yapmaz bölümleri yer almaktadır.

Araştırmanın tüm oturumlarında (yoklama oturumu, uygulama oturumu ve izleme oturumu) kararlı veriye ulaşılıncaya kadar veri toplamaya devam edilmiştir. Deneklerin ölçü aracındaki sorulara varmış oldukları doğru cevaplar için 1, yanlış cevaplar ve tepkisiz kalınan durumlar için 0 puan/(puan verilmemiştir) verilmiştir. Deneklerin, hak ve sorumluluk kavramlarının kazanımını belli bir süre geçtikten sonra kalıcılı olup olmadığını değerlendirmek için, öğretim oturumlarından 7, 14 ve 35 gün sonra, hak ve sorumluluk ölçü araçları kullanılarak kalıcılık verileri toplanmıştır.

3.3.4 Sosyal Geçerlilik Veri kayıt Formları

Sosyal geçerlilik, uygulamaya konulan programın niteliksel yönüyle alakalı bulguların, ortaya çıkan değişikliklerin önemi ve sosyal kabulü üzerine yapılan tespit çalışmasıdır (Tekin ve Kırcaali-İftar, 1997). Araştırmaya katılan öğrenciler ve bu öğrencilerin velilerinin öğrenme-öğretme sürecine ilişkin görüşlerini almak amacıyla araştırmacı tarafından öğrenci sosyal geçerlilik veri formu ve veli sosyal geçerlilik veri formu olmak üzere 2 adet form geliştirilmiştir.

3.3.4.1 Öğrenci sosyal geçerlilik veri formu

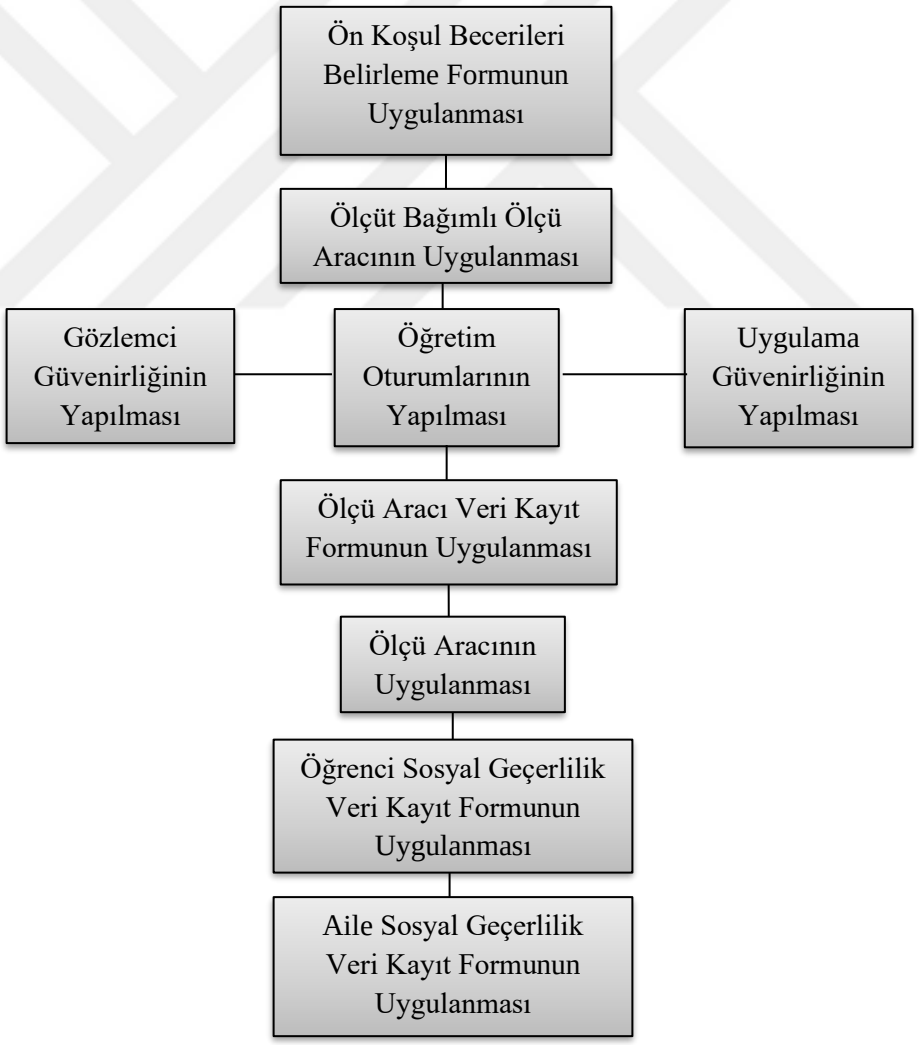
Araştırmacı tarafından hazırlanan ve 7 sorudan oluşan Öğrenci Sosyal Geçerlilik Veri Formu (EK J) öğrenme-öğretme sürecine ilişkin öğrenci görüşlerini ortaya koymak amacıyla oluşturulmuştur. Formun oluşturulma aşamasında alanda yapılan diğer çalışmalardan ve uzman görüşlerinden yararlanılmıştır.

3.3.4.2 Veli sosyal geçerlilik veri formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan ve 11 sorudan oluşan Veli Sosyal Geçerlilik Veri Formu (EK K) öğrenme-öğretme sürecine ilişkin araştırmaya katılan öğrenci velilerinin görüşlerini ortaya koymak amacıyla oluşturulmuştur. Formun oluşturulma aşamasında alanda yapılan diğer çalışmalardan ve uzman görüşlerinden yararlanılmıştır.

3.3.4.3 Uygulama süreci

Araştırmanın uygulama sürecine ilişkin yönelik bilgiler aşağıda ele alınmıştır:



Şekil 3.3 Araştırmanın uygulama süreci

Araştırmanın uygulama sürecinde 3 öğrenciyle birebir uygulama yürütülmüş, her öğrenci için başlama düzeyi oturumları, öğretim oturumları, yoklama, izleme ve genelleme oturumları düzenlenmiştir. Tüm oturumlar Karabük il merkezinde yer alan bir devlet okulunun destek eğitim odasında haftanın 4 günü (Pazartesi, Salı, Perşembe ve Cuma günleri) 13.00 ile 18.00 saatleri arasında birebir ve yüzyüze olarak gerçekleştirilmiştir. Oturumların tümünde deneklerin çalışmaya katılım davranışları ve göstermiş oldukları doğru tepkiler Pekiştireç Belirleme Formundaki (EK E) sonuçlar dikkate alınarak ödüllendirilmiştir. Video kayıt için her oturum öncesi deneklerden ve velilerinden izin alınmıştır.

Araştırmanın uygulama evresinde, bir günde en az 2 en fazla 3 olmak üzere 25-30'ar dakikalık oturumlar düzenlenmiştir. Her bir öğretim oturumu arasında, 5'er dakika ara verilmiştir. 3 denek için 27 etkinliğin öğretim oturumları toplam 144 iş günü sürmüştür. Uygulama evresi, araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Her bir öğretim oturumu, deneklerin sınıftan alınması ile başlamış ve çalışmanın sonunda deneğin çalışma ortamından çıkarılıp, sınıfa tekrar bırakılması ile sonuçlanmıştır. Araştırma sürecinde deneklerin mahrum kaldıkları dersler diğer branş öğretmenleriyle iş birliğine gidilerek, hazırlanan BEP'ler yardımıyla telafi edilmiştir.

Yoklama oturumları; başlama düzeyi ve toplu yoklama oturumları olmak üzere iki şekilde gerçekleştirilmiştir. Toplu yoklama oturumlarına ait veriler ardışık olarak dört oturumda toplanmıştır. Toplu yoklama oturumlarının birincisi, öğretim oturumlarına başlamadan önce alınan başlama düzeyi verileri olarak; ikincisi, birinci denekle doğrudan öğretim yöntemi kullanılarak hazırlanan öğretim planları uygulandıktan sonra; üçüncüsü, ikinci denekle öğretim bittikten sonra; dördüncüsü ise üçüncü denekle öğretim bittikten sonra gerçekleştirilmiştir.

Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilere hak ve sorumluluk kavramlarının doğrudan öğretim yöntemiyle hazırlanmış öğretim planları, öğretim süreci başında öğrenciye öğretimde yapacakları, kendisinin yapacakları ve öğretim sonunda kazanacakları açıklanmıştır. Öğretim sürecinde kullanılacak araçlar öğrenciye gösterilmiş ve bir süre incelemesine izin verilmiştir. Doğrudan öğretim yöntemine göre ders planları, materyaller, öğretime hazırlık, günlük gözden geçirme, konu

sunumu (model olma), rehberli uygulama ve bağımsız uygulama bölümlerinden oluşmuştur[16].

Öğretime hazırlık; öğretim sürecinin başlangıcında deneklere öğretim sırasında izlenecek yol, yapacakları görevler ve öğretim bittikten sonra alacakları ödül hakkında bilgi verilmiştir.

Günlük gözden geçirme; deneklerin bir önceki derste öğrendiği kavram ve becerilere yönelik kalıcılık düzeyinin gözden geçirilerek ve mevcut derste işlenecek kavram veya beceriye ait olan ön koşul becerilerin gözden geçirilerek araştırmacının derse başlaması sürecini kapsamaktadır.

Model olma aşamasında; uygulamacı konu hakkındaki mevcut bilgileri sözel olarak sıralamış ve birkaç kez tekrar etmiştir. Öğrenciye konuyla ilgili görseller verilerek etkinliğin başlangıç aşaması tamamlanmıştır. Öğrenci doğru tepki verince betimlenerek pekiştirilmiş, eksik ya da yanlış tepki verince ise dönüt ve düzeltmeler verilerek doğru tepki vermesi sağlanmıştır.

Rehberli uygulama aşamasında; öğrenciye konuyla ilgili çeşitli görseller dağıtılmış, önüne dizmesi söylenmiş ve karışık olarak dizilen görseller arasından uygulamacının sorduğu görseli göstermesi istenmiştir. Ardından görselde yer alan hakkı söylemesi istenmiştir. Bu aşamada öğrenciye her bir basamak için ana yönergeler verilmiş ve doğru görseli bulmaları sağlanmıştır. İpucunun verildiği aşamada, öğrenciye model olma aşamasında öğretilenler sorulmuştur. İpucunun geri çekildiği aşamada görseller farklılarıyla yenilenmiştir. Öğrenci karışık olarak dizilmiş görseller arasından uygulamacının sorduğu temel hakka ait görseli seçip söylemesi istenmiştir. Bu aşamada öğrencilere sadece hatırlatıcı yönergeler verilmiştir. Öğrenci doğru tepki verdiğinde betimlenerek pekiştirilmiş eksik ya da yanlış tepki verdiğinde dönüt ve düzeltmeler verilerek doğru tepki vermesi sağlanmıştır.

Bağımsız uygulamalar aşamasında; öğretim sonlarında öğrenciler için hazırlanan görseller verilerek, her soruda yer alan yönergeler öğrencilere anlatılmıştır.

[16] 27 etkinlik için planlanan öğretim oturumları (Ek H) ekler kısmında detaylı olarak anlatılmıştır.

Öğrencilerden soruları okumaları ve doğru cevapları gösterilen şekilde işaretlemeleri istenmiştir. Doğu cevaplar pekiştirilmiş, yanlış cevaplarda ise ipucu ve dönütlerle doğru cevap buldurulmuştur.

Oturumun sonunda öğrencilere öğretim boyunca öğrenilenler tekrar edilmiş ve bir sonraki oturumda yapılacak olan çalışmalar hakkında bilgi verilmiştir. Uygun çalışma davranışları betimlenerek pekiştirilmiş ve kazanılacak ödül hatırlatılarak çalışma sonlandırılmıştır.

Öğretim bittikten 1, 2 ve 4 hafta sonra izleme oturumları düzenlenmiştir. İzleme oturumları ikinci, üçüncü ve dördüncü yoklama oturumlarının hemen ardından alınmıştır. Tüm oturumlar uygulamacı tarafından birebir öğretim şeklinde düzenlenmiştir. Oturumlar uygulamacı tarafından gerçekleştirilip, toplanan veriler veri formlarına kaydedilmiştir. Ayrıca tüm oturumlar video ile kayıt altına alınmıştır.

3.4 Verilerin Toplanması

Araştırmanın güvenirliğine ilişkin olarak da gözlemciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliği verilerine gereksinim duyulmuş, veri toplama yöntemi olarak ise beceri analizi kaydı tekniği kullanılmıştır.

3.4.1 Ön Koşul Becerileri Verilerinin Toplanması

Öğretmenlerle/velilerle bir araya gelindikten sonra, görüşmenin amacı açıklanmıştır. Daha sonra forma ait yönergede belirtilen açıklamalar doğrultusunda, öğretmenlerden/velilerden görüşme formunu doldurmaları istenmiştir. Daha sonra sorular, formdaki sıra doğrultusunda öğretmenlerle/velilerle sorulmuş ve verdikleri cevaplar kayıt altına alınmıştır. Görüşme sonunda belirlenen 5 öğrenci kayıt edilerek görüşme tamamlanmıştır.

3.4.2 Güvenirlik Verilerinin Toplanması

Araştırmada gözlemciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliği olmak üzere iki tür güvenirlik verisi toplanmıştır.

3.4.3 Gözlemciler Arası Güvenirlik Verileri

Gözlemciler arası güvenirlik, iki bağımsız gözlemcinin birbirinden bağımsız ancak eşzamanlı olarak hedef davranışın gerçekleşip gerçekleşmediğine ilişkin değerlendirmelerin karşılaştırılmasıdır. Tek denekli araştırmalarda gözlemciler arası güvenirliğin en az %80 olması öngörülmektedir (Kırcaali İftar ve Tekin, 1997; Kırcaali İftar ve Kıcaali Tekin, 2004). Bu doğrultuda gözlemciler arası güvenirlik, araştırmacının uygulama kayıtları ve gözlemciler arası güvenirlik değerlendirmesi yapan gözlemcinin video kayıtlarını izleyerek kayıt tutması ve bu iki kaydın ne kadar örtüştüğünü karşılaştırılarak hesaplanmıştır. Gözlemciler arası güvenirlik verileri bir zihinsel engelli çocuklara hizmet veren bir devlet okulunda özel eğitim öğretmeni olarak çalışmakta olan iki öğretmen tarafından toplanmıştır. Gözlemcilere formun gözlemciler arası güvenirlik hesaplaması için ne şekilde kullanılacağı açıklanmıştır. Aynı zamanda öğretim sürecinin nasıl ilerlediği anlatılmıştır. Gözlemcilere, formda yer alan basamakları uygulamacının gerçekleştirip gerçekleştirmediğine dair formu işaretlemeleri söylenmiştir.

Araştırmada tüm oturumların %30'unda gözlemciler arası güvenirlik verisi toplanmıştır. Gözlemciler arası güvenirlik verileri, "Görüş birliği/(görüş ayrılığı+görüş birliği) x 100" formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Görüş birliği, her iki gözlemcinin de bir soruya öğrencinin verdiği tepkiyi aynı olarak kaydetmesidir. Görüş ayrılığı ise, her iki gözlemcinin de deneğin verdiği yanıtı farklı değerlendirmeleridir. Güvenirlik hesaplamalarında %80 gözlemciler arası güvenirlik katsayısı kabul edilebilir, %90 ve üstü ideal güvenirlik katsayısı olarak kabul edilmektedir (Tekin İftar ve Kırcaali İftar, 2006). Güvenirlik ortalaması, birden fazla oturumda toplanan katsayıların toplamının oturum sayısına bölünmesiyle elde edilmiştir (Çifci, 2001; Sazak, 2003).

Araştırmanın gözlemciler arası güvenirlik verileri aşağıda gösterildiği şekildedir.

Tablo 3.2 Hak kavramına ilişkin gözlemciler arası güvenirlik verileri

Denekler	Bağımlı Değişken	Başlama Düzeyi	Öğretim	İzleme
Öğrenci 1	Hak Kavramının Öğrenilme Düzeyi	%98	%94	%96
Öğrenci 2	Hak Kavramının Öğrenilme Düzeyi	%96	%98	%100
Öğrenci 3	Hak Kavramının Öğrenilme Düzeyi	%90	%98	%100

Öğrencilerin hak kavramını kazanmalarında, gözlemciler arası güvenirlik verileri; Öğrenci 1 için güvenirlik ortalaması %96, Öğrenci 2 için güvenirlik ortalaması %98, Öğrenci 3 için ise güvenirlik ortalaması %96 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen veriler değerlendirildiğinde araştırmanın hak kavramına ilişkin gözlemciler arası güvenirlik katsayısının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 3.3 Sorumluluk kavramına ilişkin gözlemciler arası güvenirlik verileri

Denek	Bağımlı Değişken	Başlama Düzeyi	Öğretim	İzleme
Öğrenci 1	Sorumluluk Kavramının Öğrenilme Düzeyi	%95	%100	%100
Öğrenci 2	Sorumluluk Kavramının Öğrenilme Düzeyi	%98	%98	%100
Öğrenci 3	Sorumluluk Kavramının Öğrenilme Düzeyi	%96	%97	%100

Öğrencilerin sorumluluk kavramını kazanmalarında, gözlemciler arası güvenirlik verileri; Öğrenci 1 için güvenirlik ortalaması %98, Öğrenci 2 için güvenirlik ortalaması %98, Öğrenci 3 için %97 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen veriler değerlendirildiğinde araştırmanın sorumluluk kavramına ilişkin gözlemciler arası güvenirlik katsayısının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 3.4 Hak ve sorumluluk kavramlarına ilişkin gözlemciler arası güvenirlik verileri

Denek	Bağımlı Değişken	Başlama Düzeyi	Öğretim	İzleme
Öğrenci 1	Hak ve Sorumluluk Kavramlarının Öğrenilme Düzeyi	%98	%97	%100
Öğrenci 2	Hak ve Sorumluluk Kavramlarının Öğrenilme Düzeyi	%90	%95	%100
Öğrenci 3	Hak ve Sorumluluk Kavramlarının Öğrenilme Düzeyi	%100	%96	%100

Araştırmada, gözlemciler tarafından kaydedilen veriler, araştırmacının kayıtlarıyla karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin hak ve sorumluluk kavramlarını eş değer olarak kazanmalarında, gözlemciler arası güvenirlik verileri; Öğrenci 1 için güvenirlik ortalaması %98, Öğrenci 2 için güvenirlik ortalaması %95, Öğrenci 3 için ise %97 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen veriler değerlendirildiğinde araştırmanın hak ve sorumluluk kavramlarının eş değer olarak kazandırılmasına ilişkin gözlemciler arası güvenirliğinin (bağımlı değişken güvenirliğinin) ideal ve istendik düzeyde olduğu söylenebilir.

3.4.4 Uygulama Güvenirliği

Araştırma kapsamında uygulama güvenirliği için yüzde hesaplamaları yapılmıştır. Bilindiği gibi uygulama güvenirliği, öğretim planının ne ölçüde planlandığı gibi uygulandığını belirlemek amacıyla toplanır (Kırcaali İftar ve Tekin, 1997). Uygulama güvenirliği katsayısı, gözlenen uygulamacı davranışının, planlanan uygulamacı davranışına bölünerek yüzdesinin alınması ile hesaplanmaktadır.

Uygulama güvenirliği, uygulamacının oluşturduğu planda yer alan basamaklara göre hedeflerin belirlenmesi ve bu hedeflere yönelik hazırlanan Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formunun oluşturulmasıyla gerçekleştirilmiştir. Uygulama güvenirliği verileri toplanırken gözlemciler, uygulamacının başlama düzeyi, öğretim, izleme ve genelleme oturumlarını izleyerek öğretim planına ne ölçüde sadık kalındığını gözlemlemiştir. Gözlemciler özel eğitim öğretmenidir ve doğrudan öğretim

yöntemlerine ilişkin bilgi sahibidirler. Bu nedenle uygulanan yöntemle ilgili başkaca bilgi sunulmamıştır.

Gözlemciler, uygulamacının uygulama güvenirliği formunda yer alan hedefleri gerçekleştirip gerçekleştirmediğine dair gerekli işaretlemeleri video kayıtlarını izleyerek yapmışlardır. Gözlemciler, yansız atama yoluyla seçilen öğretim oturumlarını izlemiş ve Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formunda yer alan davranışların uygulamacı tarafından yerine getirilenleri uygun yerlere, uygulamacının bu işlem basamaklarında gerçekleştirdiklerine(+) gerçekleştiremediklerine (-) işareti konulmuştur. Uygulama güvenilirliği katsayısı "Gözlenen Uygulamacı Davranışı/Planlanan Uygulamacı Davranışı x 100" formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Uygulama verilerinin, bir denek için uygulama oturumlarının en az %20'sinde toplanması önerilmektedir (Tekin İftar ve Kırcaali İftar, 2006). Araştırmanın yoklama oturumlarında daha önceden belirlenmiş olan davranışlara ilişkin uygulama güvenirliği verisi toplanmıştır.

Bu davranışlar;

1) Araç-gereci kontrol etme,
2) Dikkat çekme,
3) Hedef uyaranı sunma,
4) Model olma,
5) Birlikte yapma (rehberli uygulama),
6) Öğrencinin davranışını uygun şekilde pekiştirme,
7) Geri dönüt ve düzeltme vermedir.

Öğretim oturumlarında daha önceden belirlenmiş olan davranışlara ilişkin uygulama güvenirliği verisi toplanmıştır.

Bu davranışlar;

1) Araç-gereci kontrol etme,
2) Dikkati sağlayıcı ipucunu sunma,
3) Hedef uyaranı sunma,

4) Model olma,
5) Birlikte yapma (rehberli uygulama),
6) Davranış sonrası uyaranı verme,
7) Geri dönüt ve düzeltme vermedir.

Deneklere ilişkin hak kavramı öğretiminde uygulama güvenirliği bulguları Tablo 3.5'te gösterilmiştir.

Tablo 3.5 Hak kavramına ilişkin uygulama güvenirlik bulguları

Denekler	Başlama Düzeyi	Öğretim	İzleme Oturumları
Öğrenci 1	%92	%94	%100
Öğrenci 2	%90	%90	%100
Öğrenci 3	%90	%96	%100

Araştırma oturumlarında uygulamacının yerine getirdiği davranışlar sayılarak veri toplama aracında yer alan tüm davranışların sayısına bölünmüş ve yüzle çarpılmıştır. Uygulama güvenirliği analizinin sonuçları hak kavramı öğretimi için Öğrenci 1 için %95, Öğrenci 2 için %93, Öğrenci 3 için ise %95 çıkmıştır. Araştırmanın uygulamacı güvenirliğinin yüksek çıkması uygulayıcının hak kavramı öğretiminde 3 öğrencide de planlandığı şekilde uygulama yapıldığı sonucunu ortaya koymaktadır.

Tablo 3.6 Sorumluluk kavramına ilişkin uygulama güvenirlik bulguları

Denekler	Başlama Düzeyi	Öğretim	İzleme Oturumları
Öğrenci 1	%100	%100	%100
Öğrenci 2	%100	%100	%100
Öğrenci 3	%100	%100	%100

Uygulama güvenirliği analizinin sonuçları sorumluluk kavramı öğretimi için 3 denekte de %100 çıkmıştır. Araştırmanın uygulamacı güvenirliğinin %100 çıkması uygulayıcının yönteme giderek aşina olmasıyla ve dolayısıyla hak kavramı

öğretiminde 3 öğrencide de planlandığı şekilde uygulama yapılmasıyla ilişkilendirilebilir.

Tablo 3.7 Hak ve sorumluluk kavramına ilişkin uygulama güvenirlik bulguları

Denekler	Başlama Düzeyi	Öğretim	İzleme Oturumları
Öğrenci 1	%100	%100	%100
Öğrenci 2	%100	%100	%100
Öğrenci 3	%100	%100	%100

Uygulama güvenirliği analizinin sonuçları hak ve sorumluluk kavramlarını bir arada öğretimi için 3 denekte de (%100) çıkmıştır. Araştırmanın uygulamacı güvenirliğinin yüksek çıkması uygulayıcının hak kavramı öğretiminde 3 öğrencide de planlandığı şekilde uyguma yapıldığı sonucuna ulaştırmaktadır.

3.4.4.1 İzleme oturumları

İzleme oturumları, gerçekleştirilen son yoklama oturumlarının sonrasındaki 1., 3. ve 4. haftalarında öğrencilerin kazanılan davranışları yerine getirip getirmediğini görmek amacıyla yapılmıştır. İzleme oturumları da yoklama oturumları gibi düzenlenmiştir. Bu oturumlarda öğrencilerin doğru tepkileri sürekli pekiştirme tarifesiyle sözel olarak örneğin; “aferin ve çok güzel” gibi ifadelerle pekiştirilmiştir. Öğrencilerin izleme oturumlarında çalışmaya katılım davranışları da sözel olarak örneğin; “Öğrenci 1 çalışmaya katıldığın için sana teşekkür ederim.” şeklinde ifadelerle pekiştirilmiştir.

3.4.5 Öğretim Sonu Bağımsızlık Verilerinin Toplanması

Öğretim uygulamaları tamamlandıktan sonra, deneklerin öğretim sonu düzeyleri belirlenmiştir. Deneklerin öğretim sonu düzeylerinin belirlenmesinde, hak ve sorumluluk kavramı ölçü araçları 3 ayrı günde 3 ayrı oturumda uygulanmıştır. Her öğretim oturumu, deneklerin sınıftan alınması ile başlamış ve çalışmanın sonunda, deneğin çalışma ortamından çıkarılıp, sınıfa tekrar bırakılması ile sonuçlanmıştır. Ayrıca 3 oturumda yoklama evreleri alınmış ve sorulara verdikleri cevapların kararlılığı belirlenmiştir.

3.4.6 Kalıcılık Etkisi

Deneklerin, hak ve sorumluluk kavramlarını öğrendikten belli bir süre sonra kalıcılığını devam ettirip ettirmediğini değerlendirmek için, öğretim oturumlarından 7, 14 ve 35 gün sonra kararlılık verisi toplanmıştır. Bu amaçla deneklere, hak ve sorumluluk kavramı ölçü araçları bire bir olarak birer kez daha uygulanmıştır.

3.5 Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde nicel yaklaşım esas alınmıştır. Pozitivist paradigma içinde gelişen temel yaklaşımda dünyanın ölçülebilir ve gözlemlenebilir gerçeklerden oluştuğu kabul edilir (Glasne ve Peshikin, 1992). Nicel araştırma hipoteze dayalı genellemeleri test etmek için deneysel metodlar ve sayısal ölçümler kullanır (Hoepfl, 1997). Araştırmacı davranışın sebeplerine ve gerçeğe odaklanır. Veriler sayılabilir veya rakamlarla ifade edilebilecek şekildedir. Sonuçlar istatiksel terminoloji kullanılarak açıklanır. Kısaca ifade edilecek olursa nicel yaklaşım, ölçülebilir veri elde etmeyi amaçlayan ve verileri istatiksel tekniklere analiz eden yaklaşımdır. Araştırmada temelde var olan durumu tasvir etmeye yarayan betimsel yöntem kullanılmıştır. Betimsel yöntemler, ne, nedir ve nasıl sorusuna cevap ararlar (Çakıcı, 2007).

Araştırmada, öğretimi hedeflenen kavramların önemini, kullanılan yöntemin uygunluğunu, etkililiğini belirlemek amacıyla birtakım veriler toplamanın yanında elde edilen bulguların önemine ilişkin deneklerin ve velilerinin görüşlerini almak için de sosyal geçerlik verisi toplanmıştır. Veriler analiz edilirken frekans ve yüzde hesaplaması yapılmış ve görüşler değerlendirilerek betimsel olarak analiz edilmiştir. Nitel verilerin analizinde ise nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. Büyüköztürk (2010)'a göre içerik analizi bazı kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik bir uygulamadır.

Araştırmada, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilere, hak ve sorumluluk kavramlarının öğretiminde doğrudan öğretim yönteminin kullanımının etkili olup olmadığını belirlemeye yönelik etkililik verisi toplanmıştır. Tek denekli araştırma

yöntemlerinden yoklama evreli katılımcılar arası çoklu yoklama modelinin kullanıldığı bu araştırmada, elde edilen veriler grafik olarak analiz edilmiş ve niteliksel olarak yorumlanmıştır. Hazırlanan grafikte yatay eksende öğretim yaklaşımına ait başlama düzeyi, yoklama, uygulama ve izleme/kalıcılık oturumları yerleştirilmiş, yatay eksende ise her bir oturuma karşılık gelen doğru tepki yüzdesi, düşey eksen üzerinde 0-100 arasında eşit aralıklarla gösterilmiştir. Etkililik veri analizi için, öğrencinin göstermiş olduğu doğru tepki yüzdesi "Doğru Tepki Sayısı/Toplam Tepki Fırsatı x 100" (Tekin İftar, 2012) formülü kullanılmak suretiyle hesaplanmıştır. Genelleme oturumlarıyla ilgili veriler de ön test-son test modeliyle analiz edilmiştir. Aynı zamanda genelleme oturumları sütun grafiği üzerinde gösterilmiştir.

Çoklu yoklama deseninde veriler, başka tek denekli çalışmalarda olduğu üzere grafik şeklinde analiz edilmektedir (Kırcaali İftar ve Tekin, 1997). Çoklu yoklama deseninde, çizgi grafiği kullanılmaktadır. Grafiğin düşey ekseni, bağımlı eksenin niceliksel değerini; yatay eksense, uygulamanın zaman boyutunu (gün, ders saati, hafta ya da gözlem oturumları) ortaya koymaktadır. Grafikte yatay eksene dik çizilmiş olan çizgiler, çalışmanın evrelerini (başlama düzeyi, uygulama, izleme vb.) birbirinden ayırmak için kullanılmaktadır ve tüm evrelerin özelliklerini ortaya koyan "başlama düzeyi, öğretim sonu, izleme vb." evre kodları vardır (Kırcaali İftar ve Tekin, 1997).

Çoklu yoklama deseninde bağımsız değişkenin etkililiği, bağımlı değişkene uygulandığı evredeki veri yollarıyla yönü, başlama düzeyi veri yolları ve yönüyle karşılaştırılıp yorumlanmaktadır (Tiryaki, 2019, s. 37). Bütün deneklerde öğretim seviyesinden evvelki başlama düzeyiyle yoklama verileri sabit kalmaktadır, hedef davranışta, öğretim süreci uygulandığı zaman ilerleme kaydediliyor ise uygulanmış olan sağaltımın etkili olduğu belirtilebilir (Kırcaali İftar ve Tekin, 1997).

3.6 Güvenirlik

Çalışmada gözlemciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliği, gözlenen uygulamacı davranışının planlanan uygulamacı davranışına bölünerek, neticenin 100'le çarpılması sonucunda % (yüzde) şeklinde hesaplanmıştır.

3.7 Sosyal Geçerlik

Çalışmanın sosyal geçerliğini saptamak için, öğrencilerle velilerine dönük "Sosyal Geçerlik Veri Formu" neticelerine bakılmıştır.

3.8 Etik İzinler

Araştırma sürecinde etik ilkelere uygunluğun sağlanması amacıyla izlenen yol haritasına ait bilgiler aşağıda sıralanmıştır:

- Çalışmaya başlamadan evvel Kastamonu Üniversitesi Etik Kurulu İzni (EK A) ve Karabük İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni (EK B) alınmıştır.
- Öğrenciler ve aileleri çalışma sürecine ilişkin sözlü olarak detaylı biçimde bilgilendirilmiştir, sonra Ebeveyn Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Formu (EK-C) velilerle araştırmacının imzalayarak bir kopyası kendilerinde, bir kopyası araştırmacıda kalacak biçimde saklanmıştır. Başlama düzeyi evresinde öğrenci katılımcılardan 3 oturum %0 düzeyinde kararlı veri elde edilmesinin ardından veri toplama işlemi sürdürülmüştür.
- Araştırma süreci öğrencilerin haklarıyla görevlerini mümkün olduğunca kısıtlamayacak biçimde planlanmıştır ve yürütülmüştür.
- Araştırmaya katılanların kimlik bilgilerinin gizliliğini korumak üzere toplanan bilgilerle formları araştırmacı güvenli bir şekilde arşivlenmiştir ve araştırma boyunca katılımcıların gerçek isimleri kullanılmamıştır. Bunun yanı sıra araştırmanın sürdürüldüğü eğitim kurumunun gizliliğini korumak üzere özel bilgilerden söz edilmemiştir.

4. BULGULAR ve YORUM

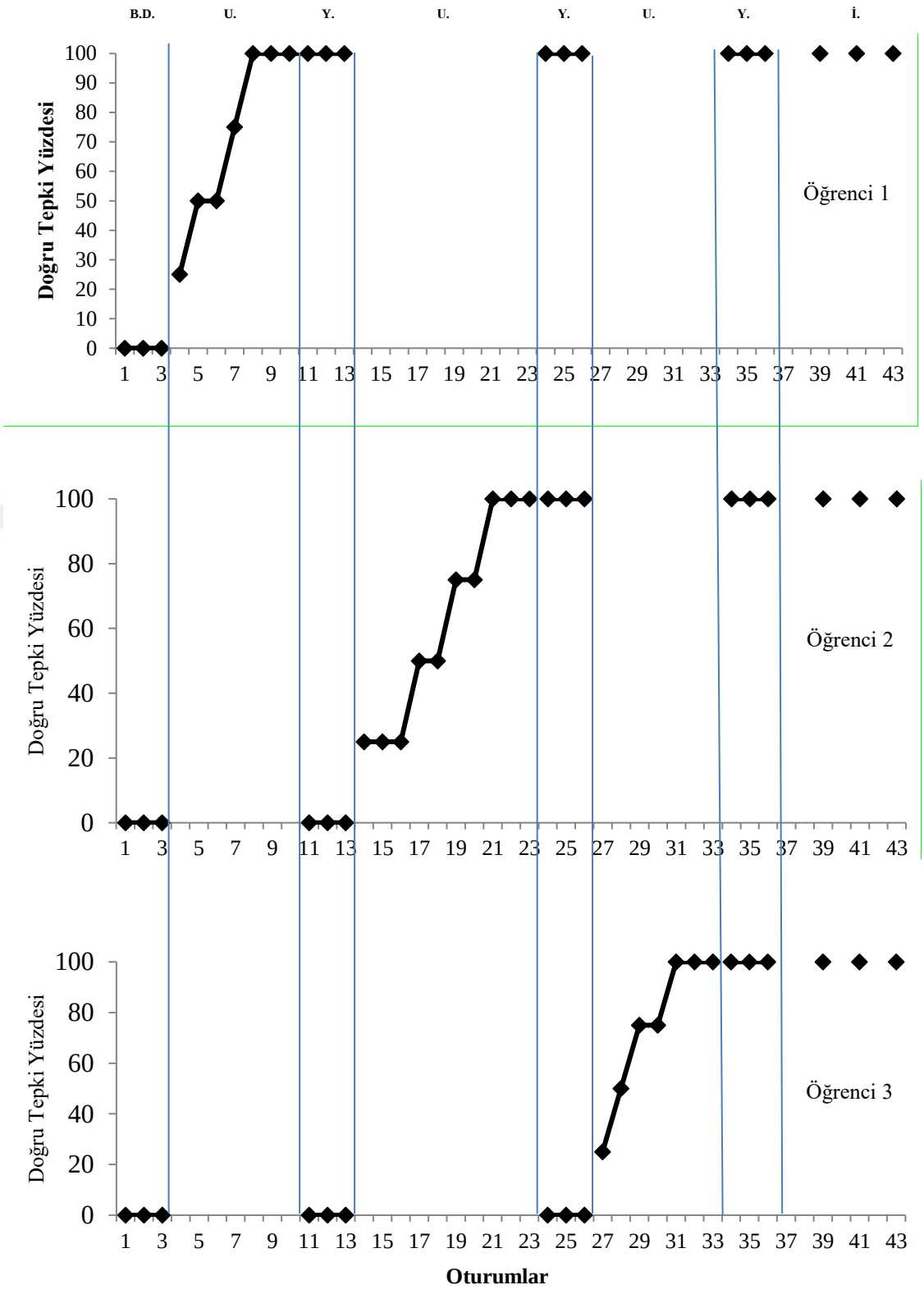
Araştırmanın bu bölümünde, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilere hak ve sorumluluk kavramlarının kazandırılmasında doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir:

4.1 Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt probleminde doğrudan öğretim yöntemiyle hazırlanan etkinliklerin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin hak kavramını kazanma düzeylerine etkisi incelenmiştir. Bu bağlamda hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan 3 öğrenciye doğrudan öğretim yöntemiyle hazırlanan toplam 14 etkinlik (EK İ1-EK İ14) uygulanmıştır. Başlama düzeyi, uygulama, yoklama ve izleme oturumları olmak üzere 4 evre şeklinde gerçekleştirilen sürece dair bulgular aşağıda alt başlıklar halinde sunulmuştur:

4.1.1 Birinci Etkinliğe İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci etkinliğinde 2018 SBDÖP'te yer alan "SB.5.6.3. Temel hakları ve bu hakları kullanmanın önemini açıklar." kazanımına yönelik içerik geliştirilmiştir. Bu doğrultuda öğrencilere sırasıyla eğitim, sağlıklı yaşam, seçme ve seçilme ile vatandaşlık haklarına yönelik dört farklı görsel verilerek onlardan görsellerde hangi temel hakkın yer aldığını ifade etmeleri istenmiştir. Uygulama sonucunda ortaya çıkan veriler Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3'e ait bulgular ile tüm öğrencilere ait bütünleşik bulgular şeklinde aşağıda ifade edilmiştir:



B.D: Başlangıç düzeyi U: Uygulama Y: Yoklama İ: İzleme

Grafik 4.1 Birinci etkinliğe ait Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3 için doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular

Doğrudan öğretim yöntemiyle hazırlanan birinci etkinliğin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilere hak kavramının öğretimine ilişkin veriler Grafik 4.1'de

ele alınmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin başlama düzeyi, uygulama, yoklama ve izleme oturumlarına ait gelişimleri paragraflar halinde aşağıda açıklanmıştır:

Başlama düzeylerine ilişkin bulgulara göre 3 oturum düzenlenen performans değerlendirmelerinde öğrencilerin tümü %0 başarı düzeyine sahiptir. Öğrenci 1 için 7 uygulama oturumu yapıldıktan sonra düzenlenen yoklama oturumunda bu öğrenciye ilişkin veriler %100 farklılaşmıştır. Öte yandan henüz uygulama yapılmamış diğer öğrencilerde ise başlama düzeyi verileri Öğrenci 2 ve Öğrenci 3 için %0 düzeyindedir. Öğrenci 2 için 10 uygulama oturumu yapıldıktan sonra gerçekleştirilen yoklama oturumunda Öğrenci 1 ve Öğrenci 2'ye ait veriler benzer şekilde (%100) değişmiştir. Fakat Öğrenci 3 için uygulama oturumu yapılmadığından başarı düzeyi %0'dır. Öğrenci 3'e 7 uygulama oturumu yapıldıktan sonra gerçekleştirilen yoklama oturumunda başlangıçta %0 olan başarı düzeyi her üç öğrenci için de %100'e ulaşmıştır.

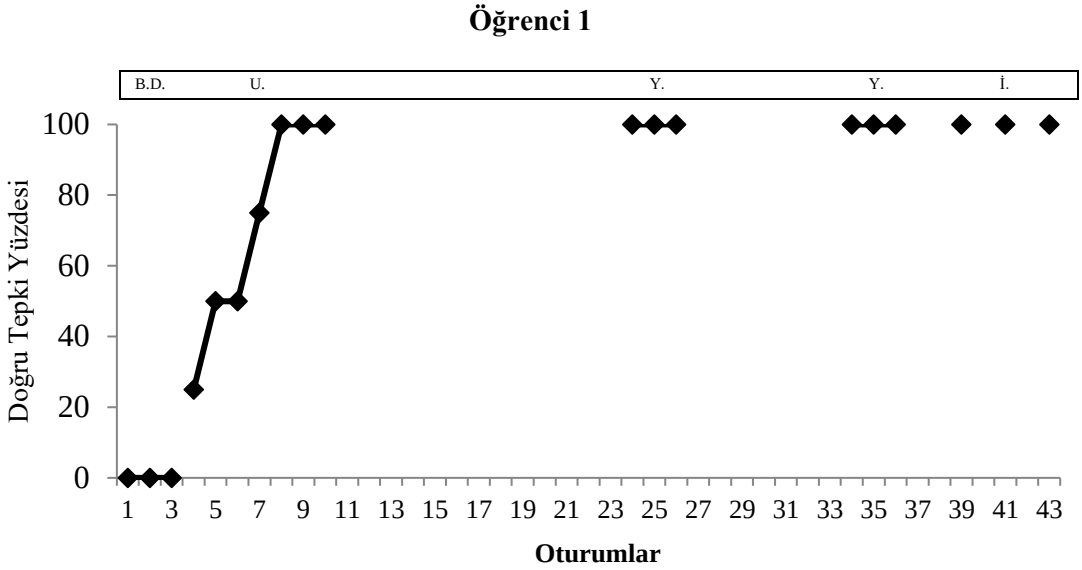
Farklı ortam, kişi ve nesnelere genelleme kapsamında öğrencilere temel haklara yönelik yeni görseller gösterilerek onların tepkileri ölçülmüştür. Bu doğrultuda gerçekleştirilen uygulama ve yoklama oturumları sonucunda her üç öğrencinin de %100 oranında başarı gösterdikleri bilgisine ulaşılmıştır.

Etkinlik sürecinde uygulama ve yoklama oturumlarını takip eden 7, 14 ve 35. günde öğrencilere izleme oturumu yapılmıştır. İzleme oturumları sonucunda Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3'ün başarı düzeylerinde %100 oranını korudukları dolayısıyla kalıcılığın sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tüm bu gerekçelerden yola çıkarak birinci etkinlik kapsamında yapılan uygulamanın öğrencilerin başarı düzeylerini olumlu yönde değiştirdiği söylenebilir. Ayrıca öğrencilere eğitim, sağlıklı yaşam, seçme ve seçilme ile vatandaşlık haklarına yönelik farkındalık kazandırdığı ileri sürülebilir.

4.1.1.1 Öğrenci 1 için birinci etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum

Öğrenci 1'in birinci etkinlik kapsamında yaptığı uygulamalara yönelik veriler Grafik 1.1'de sunulmuştur:



Grafik 4.2 Öğrenci 1 için birinci etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular

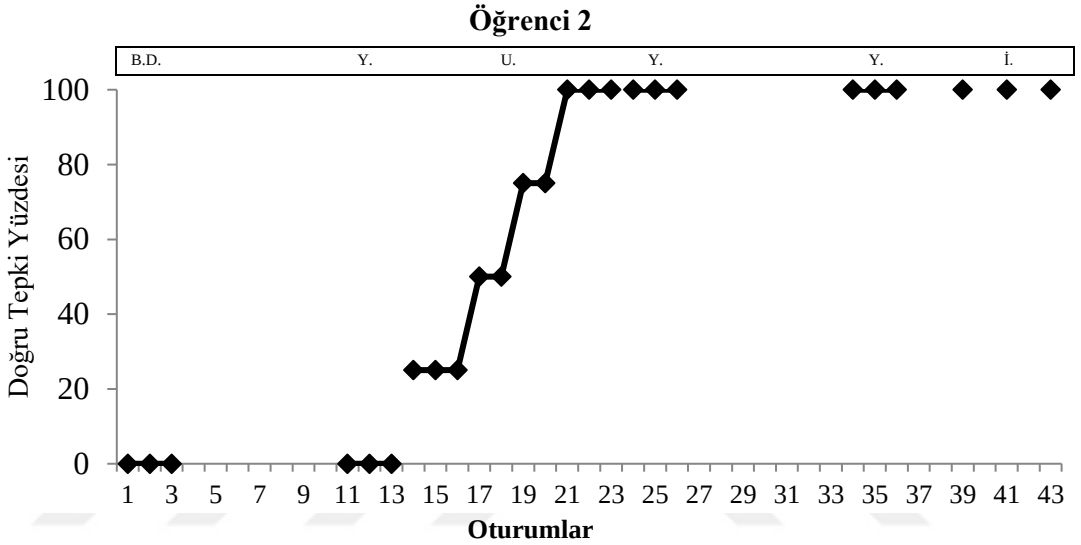
Grafik 4.2 incelendiğinde başlama düzeyi verilerinden oluşan ilk yoklama evresinde tek fırsat yöntemi ile elde edilen verilere göre Öğrenci 1'in hak kavramını içeren birinci etkinlik için %0 düzeyinde performans gösterdiği görülmüştür. Diğer bir anlatımla Öğrenci 1 başlama düzeyi oturumlarında ölçü aracında yer alan hiçbir soruya doğru cevap verememiştir. Başlama düzeyi verilerinde üç oturumda kararlı veri elde edildiği için birinci etkinliğin uygulama oturumuna geçilmiştir. Doğrudan öğretim yöntemine göre hazırlanan etkinlik planının uygulanması sonucunda Öğrenci 1, 1. oturumda 4 sorudan 1'ini (%25), 2. oturumda 2'sini (%50), 3. oturumda 2'sini (%50), 4. oturumda ise 3'ünü (%75) doğru olarak cevaplamıştır. Öğrenci 1'in son öğretimi olan 7. oturumda hak kavramına ilişkin verilen görevlerden tüm basamakları eksiksiz bir biçimde yaptığı ve doğru tepki yüzdesinin %100 olduğu görülmüştür.

Öğrenci 1, %100 doğruluk düzeyine ulaştıktan sonra gerekli ölçüt karşılandığı için uygulama evresi sona erdirilmiştir. 3 oturumda yoklama verileri alınmış ve bu oturumlarda kendisine yöneltilen soruları %100 doğru olarak cevaplamıştır. Öğrenci 1'in başlama düzeyi ile öğretim sonu düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Ayrıca genelleme ve süreklilik oturumlarında elde edilen veriler öğretim sonunda elde edilen verilerle de tutarlıdır. Buna ilaveten uygulama ve yoklama oturumlarını takip eden 7, 14 ve 35. günde Öğrenci 1'e izleme oturumu yapılmış ve izleme oturumlarında da öğrencinin %100 düzeyinde başarı gösterdiği, hak kavramını

kazanmasında, farklı ortam, kişi ve nesnelere genellemesinde ve sürdürmesinde etkili olduğu görülmüştür.

4.1.1.2 Öğrenci 2 için birinci etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum

Öğrenci 2'nin birinci etkinlik kapsamında yaptığı uygulamalara yönelik veriler Grafik 4.3'de sunulmuştur:



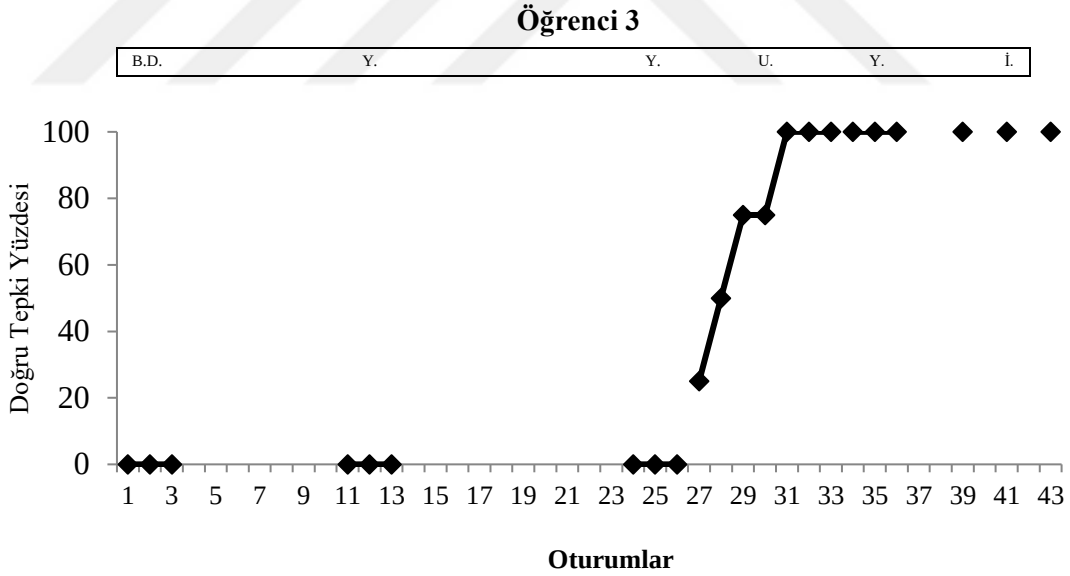
Grafik 4.3 Öğrenci 2 için birinci etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular

Grafik 4.3 incelendiğinde Öğrenci 2'nin başlama düzeyi verilerinden oluşan ilk yoklama evresinde tek fırsat yöntemi ile elde edilen verilere göre hak kavramı birinci etkinlik için %0 düzeyinde performans gösterdiği görülmüştür. Diğer bir anlatımla Öğrenci 2, başlama düzeyi oturumlarında ölçü aracında yer alan hiçbir soruya doğru cevap verememiştir. Başlama düzeyi verilerinde üç oturumda kararlı veri elde edildiği için birinci etkinliğin uygulama oturumuna geçilmiştir. Doğrudan öğretim yöntemine göre hazırlanan etkinlik planının uygulanması sonucunda Öğrenci 2, 1, 2 ve 3. oturumda 4 görselden 1'ini (%25), 4 ve 5. oturumda 2'sini (%50), 6 ve 7. oturumda ise 3'ünü (%75) doğru olarak cevaplamıştır. Öğrenci 2'nin son öğretimi olan 10. oturumda hak kavramına ilişkin verilen görevlerden tüm basamakları doğru yaptığı, doğru tepki yüzdesinin %100 olduğu görülmüştür.

Öğrenci 2, %100 ölçütü karşılar düzeye ulaştıktan sonra gerekli ölçüt karşılandığı için uygulama evresi sona erdirilmiştir. 3 oturumda yoklama verileri alınmış ve bu oturumlarda Öğrenci 2'nin kendisine yöneltilen bütün sorulara doğru cevap verdiği (%100) görülmüştür. Öğrenci 2'nin başlama düzeyi ile öğretim sonu düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Ayrıca genelleme ve süreklilik oturumlarında elde edilen veriler öğretim sonunda elde edilen verilerle tutarlıdır. Buna ilaveten uygulama ve yoklama oturumlarını takip eden 7, 14 ve 35. günde Öğrenci 2'ye izleme oturumu yapılmış ve izleme oturumlarında da öğrencinin %100 düzeyinde başarı gösterdiği, hak kavramını kazanmasında, farklı ortam, kişi ve nesnelere genellemesinde ve sürdürmesinde etkili olduğu görülmüştür.

4.1.1.3 Öğrenci 3 için birinci etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum

Öğrenci 3'ün birinci etkinlik kapsamında yaptığı uygulamalara yönelik veriler Grafik 4.4'de sunulmuştur:



Grafik 4.4 Öğrenci 3 için birinci etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular

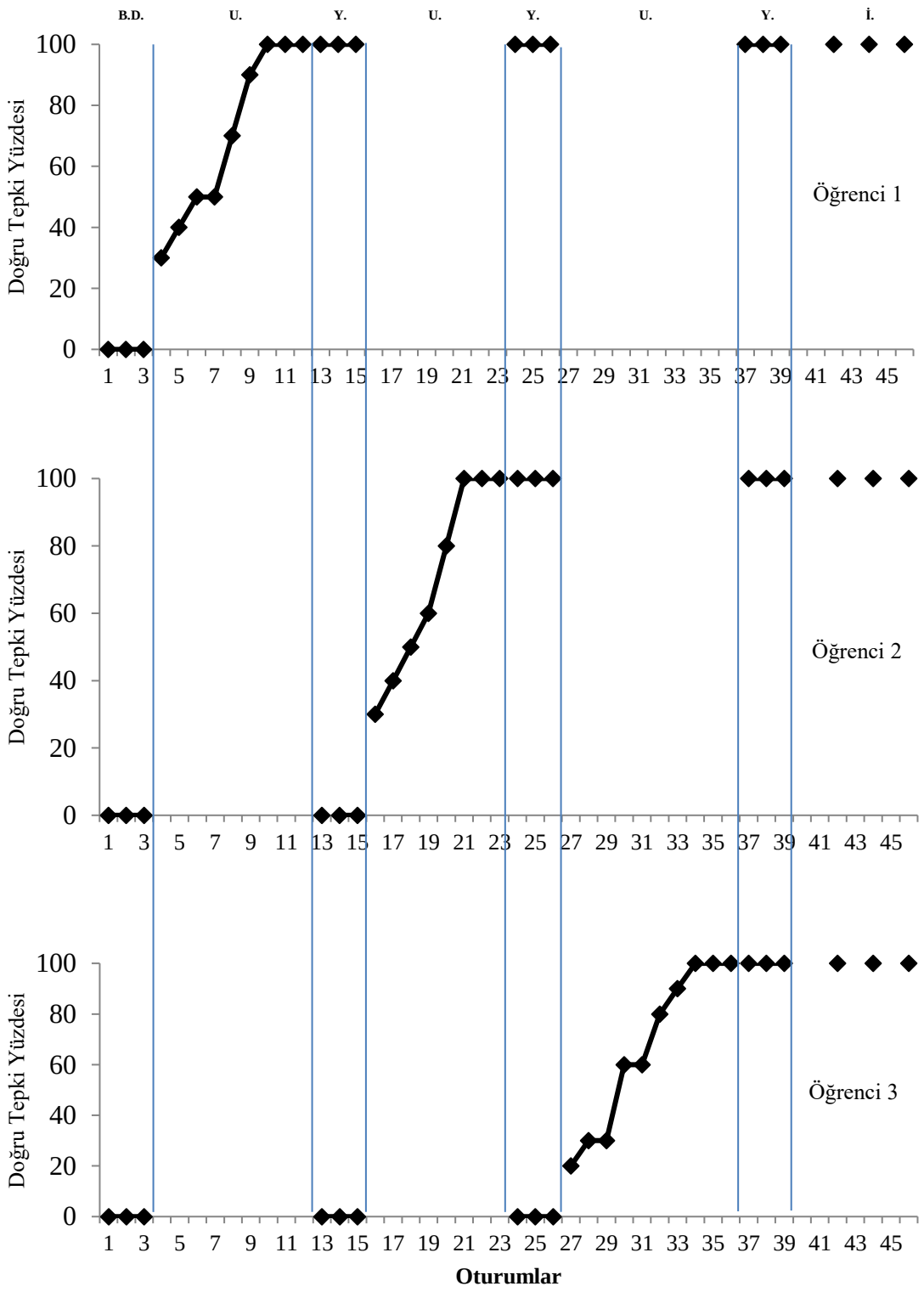
Grafik 4.4 incelendiğinde Öğrenci 3'ün başlama düzeyi verilerinden oluşan ilk yoklama evresinde tek fırsat yöntemi ile elde edilen verilere göre hak kavramı birinci etkinlik için %0 düzeyinde performans gösterdiği görülmüştür. Diğer bir anlatımla Öğrenci 3, başlama düzeyi oturumlarında ölçü aracında yer alan hiçbir soruya doğru cevap verememiştir. Başlama düzeyi verilerinde üç oturumda kararlı veri elde edildiği

için birinci etkinliğin uygulama oturumuna geçilmiştir. Doğrudan öğretim yöntemine göre hazırlanan etkinlik planının uygulanması sonucunda Öğrenci 3, 1. oturumda 4 görselden 1'ini (%25), 2. oturumda 2'sini (%50), 3. ve 4. oturumda ise 3'ünü (%75) doğru olarak cevaplamıştır. Öğrenci 3'ün son öğretimi olan 7. oturumda hak kavramına ilişkin verilen görevlerden tüm basamakları doğru yaptığı ve doğru tepki yüzdesinin %100 olduğu görülmüştür.

Öğrenci 3, %100 doğruluk düzeyine ulaştıktan sonra, gerekli ölçüt karşılandığı için uygulama evresi sona erdirilmiştir. 3 oturumda yoklama verileri alınmış ve bu oturumlarda Öğrenci 3'ün kendisine yöneltilen bütün sorulara doğru cevap verdiği (%100) görülmüştür. Öğrenci 3'ün başlama düzeyi ile öğretim sonu düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Ayrıca genelleme ve süreklilik oturumlarında elde edilen veriler öğretim sonunda elde edilen verilerle tutarlıdır. Buna ilaveten uygulama ve yoklama oturumlarını takip eden 7, 14 ve 35. günde Öğrenci 3'e izleme oturumu yapılmış ve izleme oturumlarında da öğrencinin %100 düzeyinde başarı gösterdiği, hak kavramını kazanmasında, farklı ortam, kişi ve nesnelere genellemesinde ve sürdürmesinde etkili olduğu görülmüştür.

4.1.2 İkinci Etkinliğe İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci etkinliğinde 2018 SBDÖP'te yer alan "SB.5.1.4. Çocuk olarak haklarından yararlanmaya ve bu hakların ihlal edildiği durumlara örnekler verir." kazanımına yönelik içerik geliştirilmiştir. Bu doğrultuda öğrencilere 9 adet görsel kart ve 9 kutucuktan oluşan temsili bir mahalle yerleşim planı verilmiş ve öğrencilerden kendilerine verilen görsellerin hangi haklarla ilişkili olabileceğini söylemeleri, bir sonraki aşamada ise temsili mahalle yerleşim planında yer alan 9 kutucuğa park, kütüphane, spor sahası, hastane, okul ve ev (4 adet) görsellerini yerleştirmeleri istenmiştir. Daha sonra mahalle yerleşim planından sırasıyla okul, kütüphane, oyun parkı, spor sahası ve hastane görseli birer birer çıkarılarak, her bir görselden sonra öğrencilere hangi haktan mahrum edildiği sorusuna cevap vermesi istenmiştir. Uygulama sonucunda ortaya çıkan veriler Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3'e ait bulgular ile tüm öğrencilere ait bütünleşik bulgular şeklinde aşağıda ifade edilmiştir:



Grafik 4.5 İkinci etkinliğe ait Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3 için doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular

Doğrudan öğretim yöntemiyle hazırlanan ikinci etkinliğin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilere hak kavramının öğretimine ilişkin bilgiler Grafik 4.5'de

ele alınmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin başlama düzeyi, uygulama, yoklama ve izleme oturumlarına ait gelişimleri paragraflar halinde aşağıda açıklanmıştır:

Başlama düzeylerine ilişkin bulgular incelendiğinde öğrencilerin tümü %0 başarı düzeylerine sahiptirler. Ancak Öğrenci 1'e uygulama oturumu yapıldıktan sonra düzenlenen yoklama oturumunda bu öğrenciye ilişkin veriler %100 farklılaşmıştır. Öte yandan henüz uygulama yapılmamış diğer öğrencilerde ise başlama düzeyi verileri Öğrenci 2 ve Öğrenci 3 için %0 düzeyindedir. Öğrenci 2 için uygulama oturumu yapıldıktan sonra gerçekleştirilen yoklama oturumunda Öğrenci 1 ve Öğrenci 2'ye ait veriler benzer şekilde (%100) değişmiştir. Fakat Öğrenci 3 için uygulama oturumu yapılmadığından başarı düzeyi %0'dır. Öğrenci 3'e uygulama oturumu yapıldıktan sonra gerçekleştirilen yoklama oturumunda başlangıçta %0 olan başarı düzeyi her üç öğrenci için de %100'e ulaşmıştır.

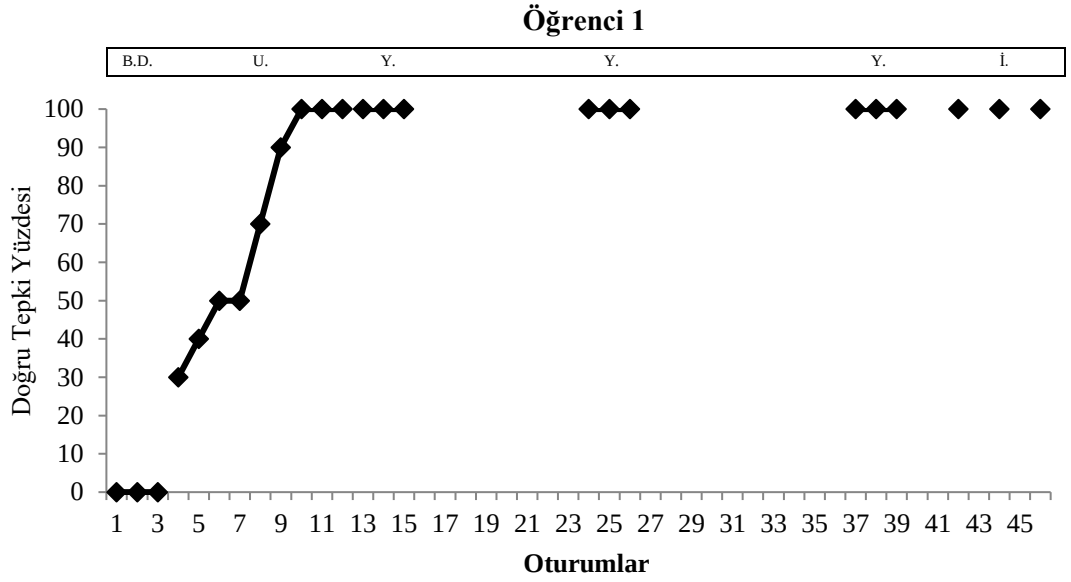
Farklı ortam, kişi ve nesnelere genelleme kapsamında öğrencilere temel haklara yönelik yeni görseller gösterilerek onların tepkileri ölçülmüştür. Bu doğrultuda gerçekleştirilen uygulama ve yoklama oturumları sonucunda her üç öğrencinin de %100 oranında başarı gösterdikleri bilgisine ulaşılmıştır.

Etkinlik sürecinde uygulama ve yoklama oturumlarını takip eden 7, 14 ve 35. günde öğrencilere izleme oturumu yapılmıştır. İzleme oturumları sonucunda Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3'ün başarı düzeylerinde %100 oranını korudukları dolayısıyla kalıcılığın sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tüm bu gerekçelerden yola çıkarak ikinci etkinlik kapsamında yapılan uygulamanın öğrencilerin başarı düzeylerini olumlu yönde değiştirdiği söylenebilir. Ayrıca öğrencilere hak kavramının (oyun, eğitim, sağlık, bilgi edinme, dinlenme veya boş zamanları değerlendirme haklarının) kazandırılmasında etkili olduğu söylenebilir.

4.1.2.1 Öğrenci 1 için ikinci etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum

Öğrenci 1'in ikinci etkinlik kapsamında yaptığı uygulamalara yönelik veriler Grafik 4.6'da sunulmuştur:



Grafik 4.6 Öğrenci 1 için ikinci etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular

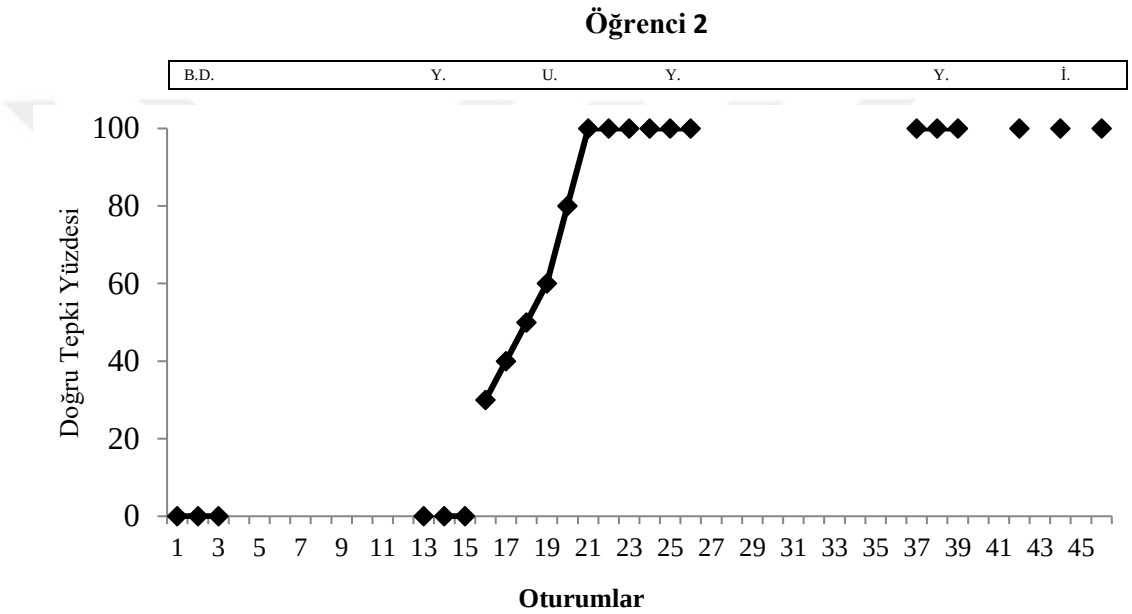
Grafik 4.6 incelendiğinde Öğrenci 1'in başlama düzeyi verilerinden oluşan ilk yoklama evresinde tek fırsat yöntemi ile elde edilen verilere göre hak kavramı ikinci etkinlik için %0 düzeyinde performans gösterdiği görülmüştür. Diğer bir anlatımla Öğrenci 1, başlama düzeyi oturumlarında ölçü aracında yer alan hiçbir soruya doğru cevap verememiştir. Başlama düzeyi verilerinde üç oturumda kararlı veri elde edildiği için ikinci etkinliğin uygulama oturumuna geçilmiştir. Doğrudan öğretim yöntemine göre hazırlanan etkinlik planının uygulanması sonucunda Öğrenci 1, 1. oturumda beceri yönergesinde yer alan 10 basamaktan 3'ünü (%30), 2. oturumda 4'ünü (%40), 3 ve 4. oturumda 5'ini (%50), 5. oturumda 7'sini (%70), 6.oturumda ise 9'unu (%90) doğru olarak gerçekleştirmiştir. Öğrenci 1'in son öğretimi olan 9. oturumda hak kavramına ilişkin verilen görevlerden tüm basamakları doğru yaptığı ve doğru tepki yüzdesinin %100 olduğu görülmüştür.

Öğrenci 1, %100 doğruluk düzeyine ulaştıktan sonra, gerekli ölçüt karşılandığı için uygulama evresi sona erdirilmiştir. 3 oturumda yoklama verileri alınmış ve bu oturumlarda Öğrenci 1 görselleri %100 doğru olarak cevaplamıştır. Öğrenci 1'in başlama düzeyi ile öğretim sonu düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Ayrıca genelleme ve süreklilik oturumlarında elde edilen veriler öğretim sonunda elde edilen verilerle tutarlıdır. Buna ilaveten uygulama ve yoklama oturumlarını takip eden 7, 14 ve 35. günde Öğrenci 1'e izleme oturumu yapılmış ve

izleme oturumlarında da öğrencinin %100 düzeyinde başarı gösterdiği, hak kavramını kazanmasında, farklı ortam, kişi ve nesnelere genellemesinde ve sürdürmesinde etkili olduğu görülmüştür.

4.1.2.2 Öğrenci 2 için ikinci etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum

Öğrenci 2'nin ikinci etkinlik kapsamında yaptığı uygulamalara yönelik veriler Grafik 4.7'de sunulmuştur:



Grafik 4.7 Öğrenci 2 için ikinci etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular

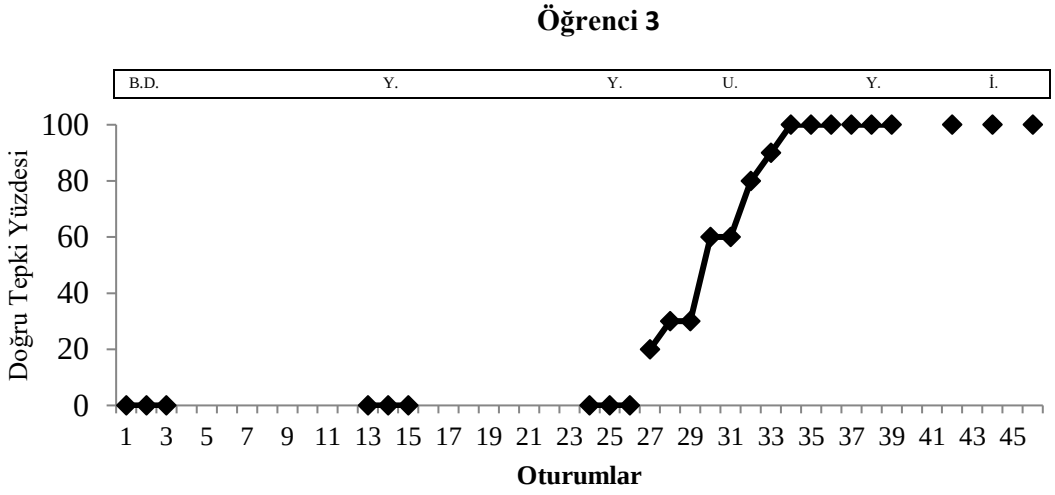
Grafik 4.7 incelendiğinde Öğrenci 2'nin başlama düzeyi verilerinden oluşan ilk yoklama evresinde tek fırsat yöntemi ile elde edilen verilere göre hak kavramı ikinci etkinlik için %0 düzeyinde performans gösterdiği görülmüştür. Diğer bir anlatımla Öğrenci 2, başlama düzeyi oturumlarında ölçü aracında yer alan hiçbir soruya doğru cevap verememiştir. Başlama düzeyi verilerinde üç oturumda kararlı veri elde edildiği için ikinci etkinliğin uygulama oturumuna geçilmiştir. Doğrudan öğretim yöntemine göre hazırlanan etkinlik planının uygulanması sonucunda Öğrenci 2, 1. oturumda beceri yönergesinde yer alan 10 basamaktan 3'ünü (%30), 2. oturumda 4'ünü (%40), 3. oturumda 5'ini (%50), 4. oturumda 6'sını (%60), 5.oturumda ise 8'ini (%80) doğru olarak ifade etmiştir. Öğrenci 2'nin son öğretimi olan 8. oturumda hak kavramına

ilişkin verilen görevlerden tüm basamakları doğru yaptığı ve doğru tepki yüzdesinin %100 olduğu görülmüştür.

Öğrenci 1, %100 doğruluk düzeyine ulaştıktan sonra, gerekli ölçüt karşılandığı için uygulama evresi sona erdirilmiştir. 3 oturumda yoklama verileri alınmış ve bu oturumlarda görselleri %100 doğru olarak cevaplamıştır. Öğrenci 2'nin başlama düzeyi ile öğretim sonu düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Ayrıca genelleme ve süreklilik oturumlarında elde edilen veriler öğretim sonunda elde edilen verilerle tutarlıdır. Buna ilaveten uygulama ve yoklama oturumlarını takip eden 7, 14 ve 35. günde Öğrenci 2'ye izleme oturumu yapılmış ve izleme oturumlarında da öğrencinin %100 düzeyinde başarı gösterdiği, hak kavramını kazanmasında, farklı ortam, kişi ve nesnelere genellemesinde ve sürdürmesinde etkili olduğu görülmüştür.

4.1.2.3 Öğrenci 3 için ikinci etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum

Öğrenci 3'ün ikinci etkinlik kapsamında yaptığı uygulamalara yönelik veriler Grafik 4.8'de sunulmuştur:



Grafik 4.8 Öğrenci 3 için ikinci etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular

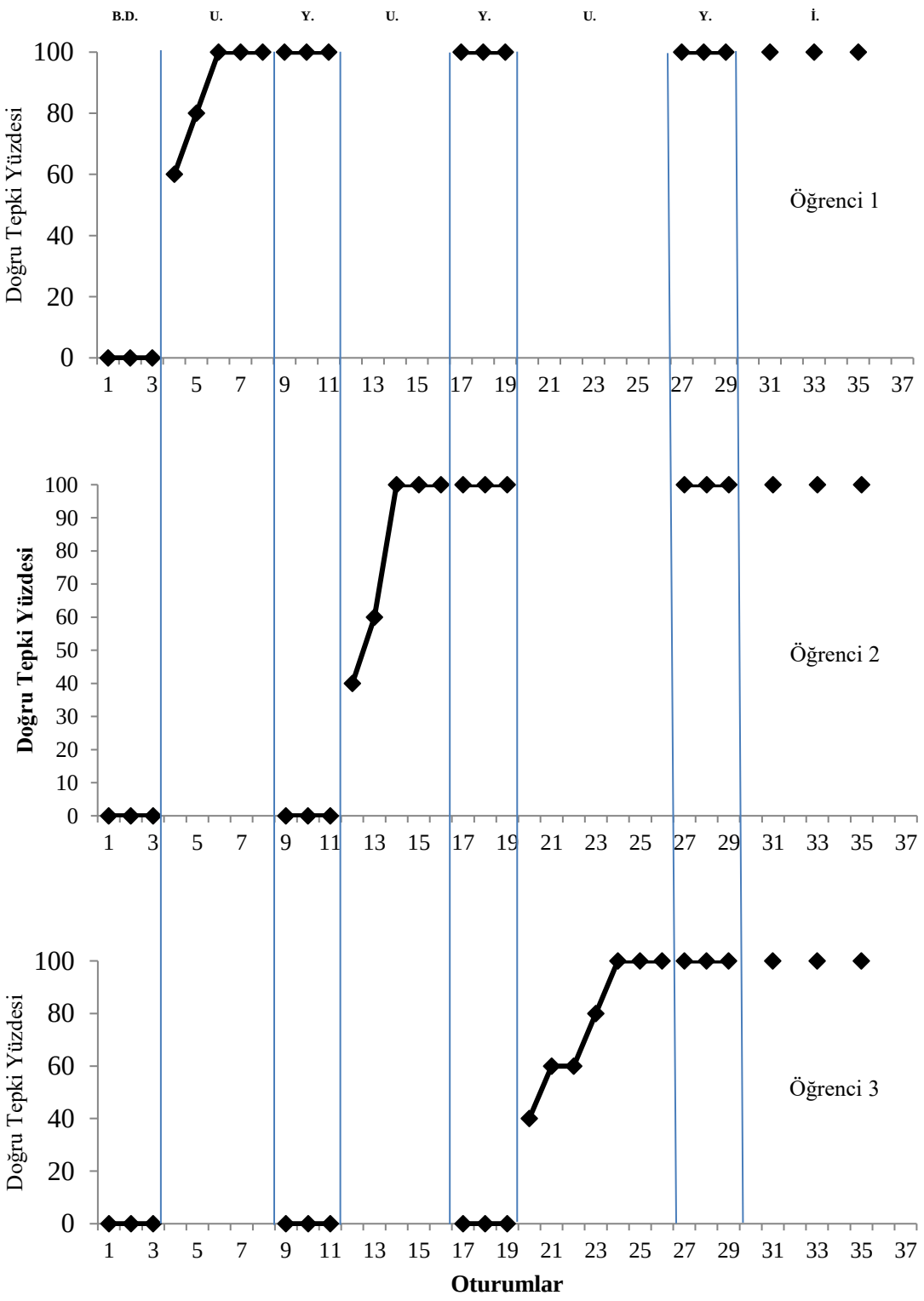
Grafik 4.8 incelendiğinde Öğrenci 3'ün başlama düzeyi verilerinden oluşan ilk yoklama evresinde tek fırsat yöntemi ile elde edilen verilere göre hak kavramı ikinci etkinlik için %0 düzeyinde performans gösterdiği görülmüştür. Diğer bir anlatımla Öğrenci 3, başlama düzeyi oturumlarında ölçü aracında yer alan hiçbir soruya doğru

cevap verememiştir. Başlama düzeyi verilerinde üç oturumda kararlı veri elde edildiği için ikinci etkinliğin uygulama oturumuna geçilmiştir. Doğrudan öğretim yöntemine göre hazırlanan etkinlik planının uygulanması sonucunda Öğrenci 3, 1. oturumda beceri yönergesinde yer alan 10 basamaktan 2'sini (%20), 2 ve 3. oturumda 3'ünü (%30), 4 ve 5. oturumda 6'sını (%60), 6. oturumda 8'ini (%80), 7.oturumda ise 9'unu (%90) doğru olarak ifade etmiştir. Öğrenci 3'ün son öğretimi olan 10. oturumda hak kavramına ilişkin verilen görevlerden tüm basamakları doğru yaptığı ve doğru tepki yüzdesinin %100 olduğu görülmüştür. Öğrenci 1, %100 doğruluk düzeyine ulaştıktan sonra, gerekli ölçüt karşılandığı için uygulama evresi sona erdirilmiştir. 3 oturumda yoklama verileri alınmış ve bu oturumlarda görselleri %100 doğru olarak cevaplamıştır.

Öğrenci 3'ün başlama düzeyi ile öğretim sonu düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Ayrıca genelleme ve süreklilik oturumlarında elde edilen veriler öğretim sonunda elde edilen verilerle tutarlıdır. Buna ilaveten uygulama ve yoklama oturumlarını takip eden 7, 14 ve 35. günde Öğrenci 3'e izleme oturumu yapılmış ve izleme oturumlarında da öğrencinin %100 düzeyinde başarı gösterdiği, hak kavramını kazanmasında, farklı ortam, kişi ve nesnelere genellemesinde ve sürdürmesinde etkili olduğu görülmüştür.

4.1.3 Üçüncü Etkinliğe İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü etkinliğinde 2018 SBDÖP'te yer alan "SB.5.5.6. Bilinçli bir tüketici olarak haklarını kullanır." kazanımına yönelik içerik geliştirilmiştir. Öğrenciden hazırlanan hikâyede yer alan 5 boşluğu "doğru/yanlış" şeklinde uygun ifadelerle doldurması istenmiştir. Uygulama sonucunda ortaya çıkan veriler Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3'e ait bulgular ile tüm öğrencilere ait bütünleşik bulgular şeklinde aşağıda ifade edilmiştir:



Grafik 4.9 Üçüncü etkinliğe ait Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3 için doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular

Doğrudan öğretim yöntemiyle hazırlanan üçüncü etkinliğin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilere hak kavramının öğretimine ilişkin bilgiler Grafik 4.9'da

ele alınmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin başlama düzeyi, uygulama, yoklama ve izleme oturumlarına ait gelişimleri paragraflar halinde aşağıda açıklanmıştır:

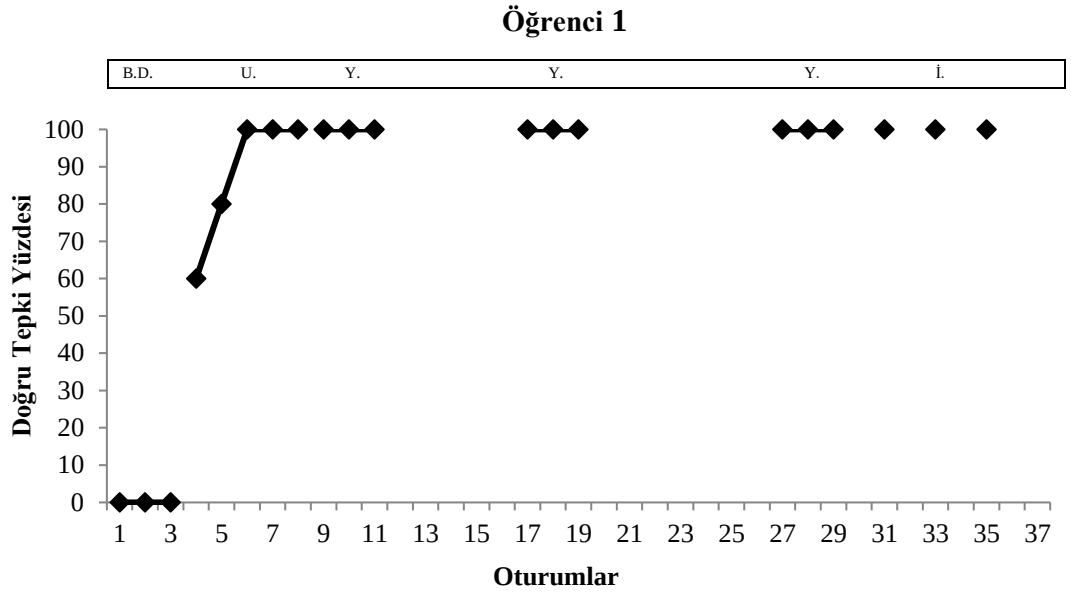
Başlama düzeylerine ilişkin bulgular incelendiğinde öğrencilerin tümü %0 başarı düzeylerine sahiptirler. Öğrenci 1'e uygulama oturumu yapıldıktan sonra düzenlenen yoklama oturumunda bu öğrenciye ilişkin veriler %100 farklılaşmıştır. Öte yandan henüz uygulama yapılmamış diğer öğrencilerde ise başlama düzeyi verileri Öğrenci 2 ve Öğrenci 3 için %0 düzeyindedir. Öğrenci 2 için uygulama oturumu yapıldıktan sonra gerçekleştirilen yoklama oturumunda Öğrenci 1 ve Öğrenci 2'ye ait veriler benzer şekilde (%100) değişmiştir. Fakat Öğrenci 3 için uygulama oturumu yapılmadığından başarı düzeyi %0'dır. Öğrenci 3'e uygulama oturumu yapıldıktan sonra gerçekleştirilen yoklama oturumunda başlangıçta %0 olan başarı düzeyi her üç öğrenci için de %100'e ulaşmıştır.

Farklı ortam, kişi ve nesnelere genellemeye ilişkin olarak etkinlik kapsamında öğrencilere temel haklara yönelik yeni cümle kartları verilerek onların tepkileri ölçülmüştür. Bu doğrultuda gerçekleştirilen uygulama ve yoklama oturumları sonucunda her üç öğrencinin de %100 oranında başarı gösterdikleri bilgisine ulaşılmıştır.

Etkinlik sürecinde uygulama ve yoklama oturumlarını takip eden 7, 14 ve 35. günde öğrencilere izleme oturumu yapılmıştır. İzleme oturumları sonucunda Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3'ün başarı düzeylerinde kalıcılık sağlayarak %100 oranını korudukları ortaya çıkmıştır. Tüm bu gerekçelerden yola çıkarak üçüncü etkinlik kapsamında yapılan uygulamanın öğrencilerin başarı düzeylerini olumlu yönde değiştirdiği ayrıca öğrencilere tüketici haklarına yönelik farkındalık kazandırmada etkili olduğu söylenebilir.

4.1.3.1 Öğrenci 1 için üçüncü etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum

Öğrenci 1'in üçüncü etkinlik kapsamında yaptığı uygulamalara yönelik veriler Grafik 4.10'da sunulmuştur:



Grafik 4.10 Öğrenci 1 için üçüncü etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular

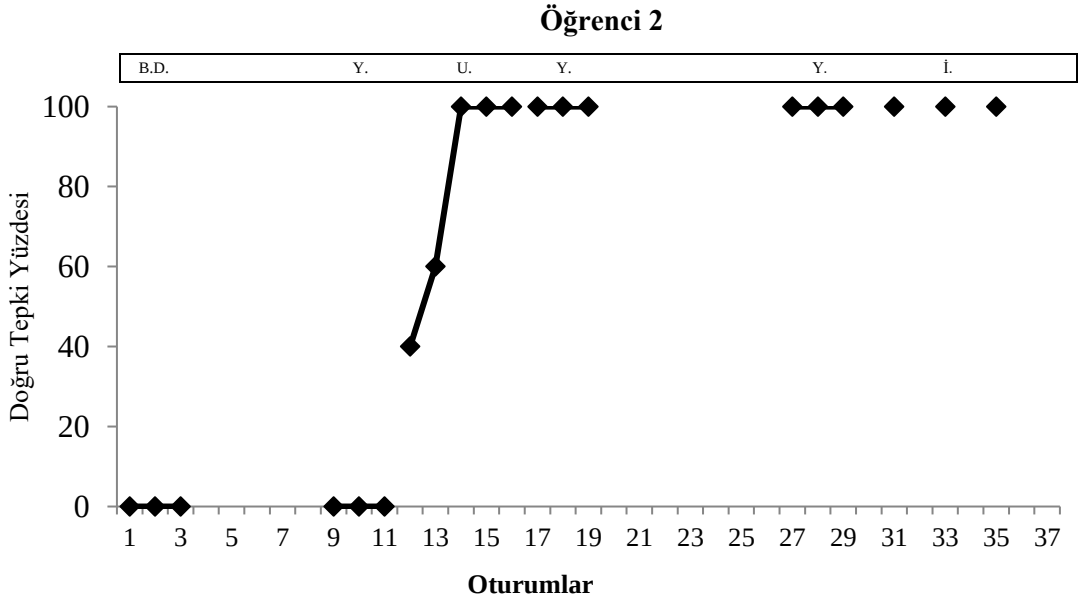
Grafik 4.10 incelendiğinde Öğrenci 1'in başlama düzeyi verilerinden oluşan ilk yoklama evresinde tek fırsat yöntemi ile elde edilen verilere göre hak kavramı üçüncü etkinlik için %0 düzeyinde performans gösterdiği görülmüştür. Diğer bir anlatımla Öğrenci 1, başlama düzeyi oturumlarında ölçü aracında yer alan hiçbir soruya doğru cevap verememiştir. Başlama düzeyi verilerinde üç oturumda kararlı veri elde edildiği için üçüncü etkinliğin uygulama oturumuna geçilmiştir. Doğrudan öğretim yöntemine göre hazırlanan etkinlik planının uygulanması sonucunda öğrenci 1, 1. oturumda beceri yönergesinde yer alan 5 basamaktan 3'ünü (%60), 2. oturumda 4'ünü (%80) doğru olarak ifade etmiştir. Öğrenci 1'in son öğretimi olan 5. oturumda hak kavramına ilişkin verilen görevlerden tüm basamakları doğru yaptığı ve doğru tepki yüzdesinin %100 olduğu görülmüştür.

Öğrenci 1, %100 doğruluk düzeyine ulaştıktan sonra, gerekli ölçüt karşılandığı için uygulama evresi sona erdirilmiştir. 3 oturumda yoklama verileri alınmış ve bu oturumlarda doğru yanlış cümlelerini %100 doğru olarak cevaplamıştır. Öğrenci 1'in başlama düzeyi ile öğretim sonu düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Ayrıca genelleme ve süreklilik oturumlarında elde edilen veriler öğretim sonunda elde edilen verilerle tutarlıdır. Buna ilaveten uygulama ve yoklama oturumlarını takip eden 7, 14 ve 35. günde Öğrenci 1'e izleme oturumu yapılmış ve izleme oturumlarında da öğrencinin %100 düzeyinde başarı gösterdiği, hak kavramını

kazanmasında, farklı ortam, kişi ve nesnelere genellemesinde ve sürdürmesinde etkili olduğu görülmüştür.

4.1.3.2 Öğrenci 2 için üçüncü etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum

Öğrenci 2'nin üçüncü etkinlik kapsamında yaptığı uygulamalara yönelik veriler Grafik 4.11'de sunulmuştur:



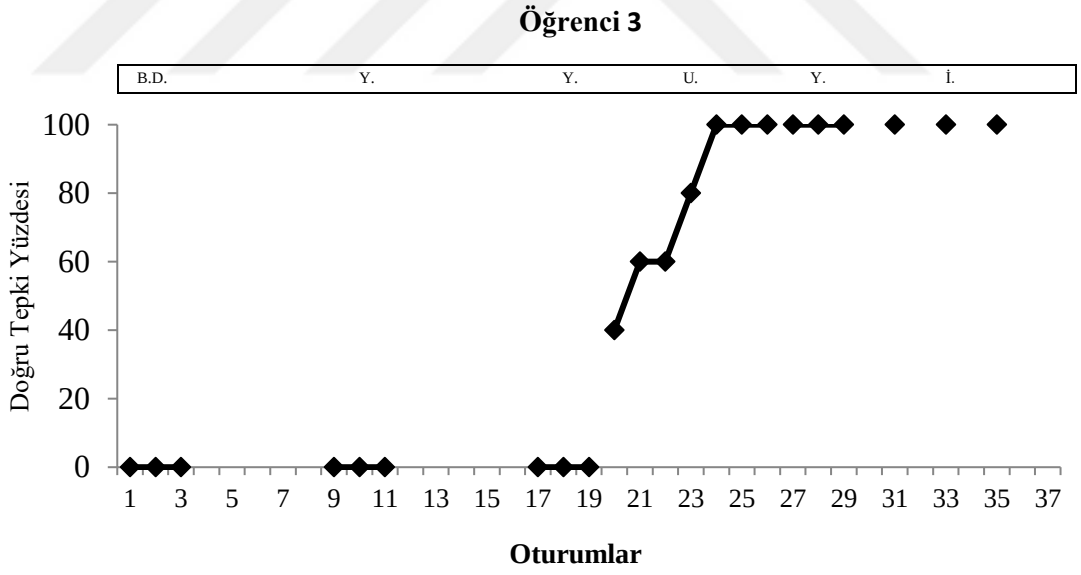
Grafik 4.11 Öğrenci 2 için üçüncü etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular

Grafik 4.11 incelendiğinde Öğrenci 2'nin başlama düzeyi verilerinden oluşan ilk yoklama evresinde tek fırsat yöntemi ile elde edilen verilere göre hak kavramı üçüncü etkinlik için %0 düzeyinde performans gösterdiği görülmüştür. Diğer bir anlatımla Öğrenci 2, başlama düzeyi oturumlarında ölçü aracında yer alan hiçbir soruya doğru cevap verememiştir. Başlama düzeyi verilerinde üç oturumda kararlı veri elde edildiği için üçüncü etkinliğin uygulama oturumuna geçilmiştir. Doğrudan öğretim yöntemine göre hazırlanan etkinlik planının uygulanması sonucunda öğrenci 2, 1. oturumda beceri yönergesinde yer alan 5 basamaktan 2'sini (%40), 2. oturumda 3'ünü (%60) doğru olarak ifade etmiştir. Öğrenci 2'nin son öğretimi olan 5. oturumda hak kavramına ilişkin verilen görevlerden tüm basamakları doğru yaptığı ve doğru tepki yüzdesinin %100 olduğu görülmüştür.

Öğrenci 2, %100 doğruluk düzeyine ulaştıktan sonra, gerekli ölçüt karşılandığı için uygulama evresi sona erdirilmiştir. 3 oturumda yoklama verileri alınmış ve bu oturumlarda doğru yanlış cümlelerini %100 doğru olarak cevaplamıştır. Öğrenci 3'ün başlama düzeyi ile öğretim sonu düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Ayrıca genelleme ve süreklilik oturumlarında elde edilen veriler öğretim sonunda elde edilen verilerle tutarlıdır. Buna ilaveten uygulama ve yoklama oturumlarını takip eden 7, 14 ve 35. günde Öğrenci 2'ye izleme oturumu yapılmış ve izleme oturumlarında da öğrencinin %100 düzeyinde başarı gösterdiği, hak kavramını kazanmasında, farklı ortam, kişi ve nesnelere genellemesinde ve sürdürmesinde etkili olduğu görülmüştür.

4.1.3.3 Öğrenci 3 için üçüncü etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum

Öğrenci 3'ün üçüncü etkinlik kapsamında yaptığı uygulamalara yönelik veriler Grafik 4.12'de sunulmuştur:



Grafik 4.12 Öğrenci 3 için üçüncü etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular

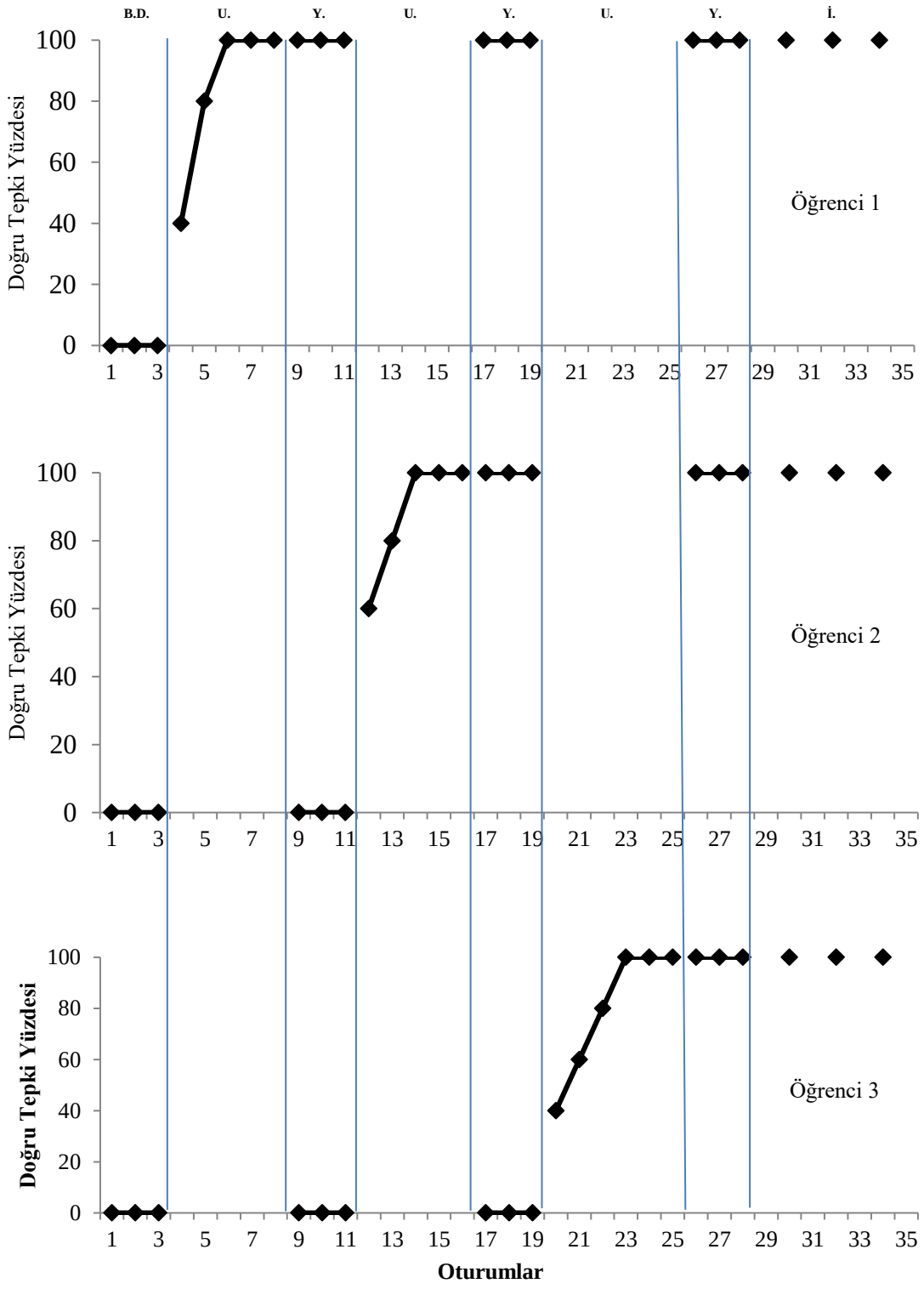
Grafik 4.12 incelendiğinde Öğrenci 3'ün başlama düzeyi verilerinden oluşan ilk yoklama evresinde tek fırsat yöntemi ile elde edilen verilere göre hak kavramı üçüncü etkinlik için %0 düzeyinde performans gösterdiği görülmüştür. Diğer bir anlatımla Öğrenci 3, başlama düzeyi oturumlarında ölçü aracında yer alan hiçbir soruya doğru

cevap verememiştir. Başlama düzeyi verilerinde üç oturumda kararlı veri elde edildiği için üçüncü etkinliğin uygulama oturumuna geçilmiştir. Doğrudan öğretim yöntemine göre hazırlanan etkinlik planının uygulanması sonucunda öğrenci 3, 1. oturumda beceri yönergesinde yer alan 5 basamaktan 2'sini (%40), 2 ve 3. oturumda 3'ünü (%60), 4. oturumda ise 4'ünü (%80) doğru olarak ifade etmiştir. Öğrenci 3'ün son öğretimi olan 7. oturumda hak kavramına ilişkin verilen görevlerden tüm basamakları doğru yaptığı ve doğru tepki yüzdesinin %100 olduğu görülmüştür.

Öğrenci 3, %100 doğruluk düzeyine ulaştıktan sonra; gerekli ölçüt karşılandığı için uygulama evresi sona erdirilmiştir. 3 oturumda yoklama verileri alınmış ve bu oturumlarda doğru yanlış cümlelerini %100 doğru olarak cevaplamıştır. Öğrenci 3'ün başlama düzeyi ile öğretim sonu düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Ayrıca genelleme ve süreklilik oturumlarında elde edilen veriler öğretim sonunda elde edilen verilerle tutarlıdır. Buna ilaveten uygulama ve yoklama oturumlarını takip eden 7, 14 ve 35. günde Öğrenci 3'e izleme oturumu yapılmış ve izleme oturumlarında da öğrencinin %100 düzeyinde başarı gösterdiği, hak kavramını kazanmasında, farklı ortam, kişi ve nesnelere genellemesinde ve sürdürmesinde etkili olduğu görülmüştür.

4.1.4 Dördüncü Etkinliğe İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü etkinliğinde 2018 SBDÖP'te yer alan "SB.4.6.1. Çocuk olarak sahip olduğu haklara örnekler verir." kazanımına yönelik içerik geliştirilmiştir. Öğrencilerden kendilerine verilen 4 görseli; eğitim, yaşama, şiddetten korunma ve oyun hakkı şeklinde eşleştirmesi istenmiştir. Uygulama sonucunda ortaya çıkan veriler Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3'e ait bulgular ile tüm öğrencilere ait bütünleşik bulgular şeklinde aşağıda ifade edilmiştir:



Grafik 4.13 Dördüncü etkinliğe ait Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3 için doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular

Doğrudan öğretim yöntemiyle hazırlanan dördüncü etkinliğin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilere hak kavramının öğretimine etkisine ilişkin bilgiler Grafik

4’te ele alınmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin başlama düzeyi, uygulama, yoklama ve izleme oturumlarına ait gelişimleri paragraflar halinde aşağıda açıklanmıştır:

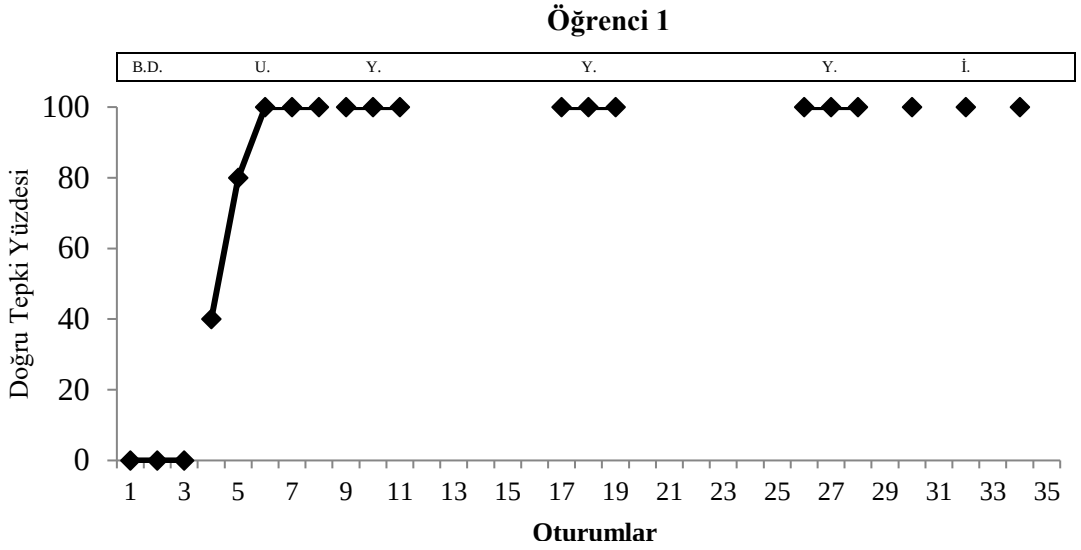
Başlama düzeylerine ilişkin bulgular incelendiğinde öğrencilerin tümü %0 başarı düzeylerine sahiptirler. Öğrenci 1’e uygulama oturumu yapıldıktan sonra düzenlenen yoklama oturumunda bu öğrenciye ilişkin veriler %100 farklılaşmıştır. Öte yandan henüz uygulama yapılmamış diğer öğrencilerde ise başlama düzeyi verileri Öğrenci 2 ve Öğrenci 3 için %0 düzeyindedir. Öğrenci 2 için uygulama oturumu yapıldıktan sonra gerçekleştirilen yoklama oturumunda Öğrenci 1 ve Öğrenci 2’ye ait veriler benzer şekilde (%100) değişiklik göstermiştir. Fakat Öğrenci 3 için uygulama oturumu yapılmadığından başarı düzeyi %0’dır. Öğrenci 3’e uygulama oturumu yapıldıktan sonra gerçekleştirilen yoklama oturumunda başlangıçta %0 olan başarı düzeyi her üç öğrenci için de %100’e ulaşmıştır.

Farklı ortam, kişi ve nesnelere genellemeye ilişkin olarak etkinlik kapsamında öğrencilere çocuk haklarına yönelik yeni görseller gösterilerek onların tepkileri ölçülmüştür. Bu doğrultuda gerçekleştirilen uygulama ve yoklama oturumları sonucunda her üç öğrencinin de %100 oranında başarı gösterdikleri bilgisine ulaşılmıştır.

Etkinlik sürecinde uygulama ve yoklama oturumlarını takip eden 7, 14 ve 35. günde öğrencilere izleme oturumu yapılmıştır. İzleme oturumları sonucunda Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3’ün başarı düzeylerinde kalıcılık sağlayarak %100 oranını korudukları ortaya çıkmıştır. Tüm bu gerekçelerden yola çıkarak dördüncü etkinlik kapsamında yapılan uygulamanın öğrencilerin başarı düzeylerini olumlu yönde değiştirdiği söylenebilir. Ayrıca öğrencilere çocuk haklarına yönelik farkındalık kazandırmada etkili olduğu söylenebilir.

4.1.4.1 Öğrenci 1 için dördüncü etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum

Öğrenci 1’in dördüncü etkinlik kapsamında yaptığı uygulamalara yönelik veriler Grafik 4.14’de sunulmuştur:

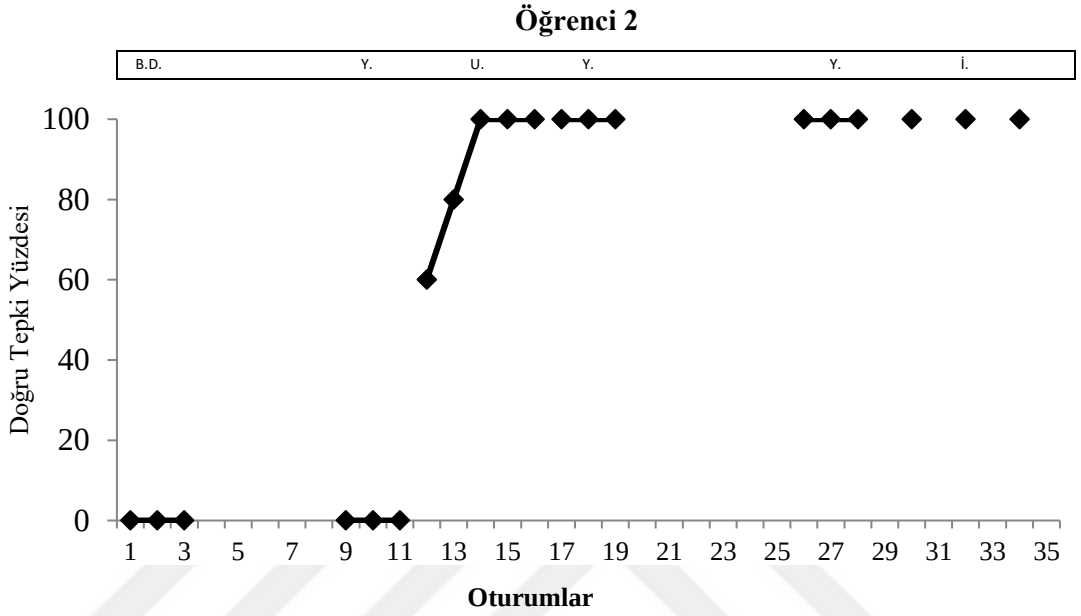


Grafik 4.14 Öğrenci 1 için dördüncü etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular

Grafik 4.14 incelendiğinde Öğrenci 1'in başlama düzeyi verilerinden oluşan ilk yoklama evresinde tek fırsat yöntemi ile elde edilen verilere göre hak kavramı dördüncü etkinlik için %0 düzeyinde performans gösterdiği görülmüştür. Diğer bir anlatımla Öğrenci 1, başlama düzeyi oturumlarında ölçü aracında yer alan hiçbir soruya doğru cevap verememiştir. Başlama düzeyi verilerinde üç oturumda kararlı veri elde edildiği için dördüncü etkinliğin uygulama oturumuna geçilmiştir. Doğrudan öğretim yöntemine göre hazırlanan etkinlik planının uygulanması sonucunda Öğrenci 1, 1. oturumda beceri yönergesinde yer alan 5 basamaktan 2'sini (%40), 2. oturumda 4'ünü (%80) doğru olarak ifade etmiştir. Öğrenci 1'in son öğretimi olan 5. oturumda hak kavramına ilişkin verilen görevlerden tüm basamakları doğru yaptığı ve doğru tepki yüzdesinin %100 olduğu görülmüştür. Öğrenci 1, %100 doğruluk düzeyine ulaştıktan sonra, gerekli ölçüt karşılandığı için uygulama evresi sona erdirilmiştir. 3 oturumda yoklama verileri alınmış ve bu oturumlarda kendisine verilen görselleri %100 doğru olarak eşleştirmiştir. Öğrenci 1'in başlama düzeyi ile öğretim sonu düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Ayrıca genelleme ve süreklilik oturumlarında elde edilen veriler öğretim sonunda elde edilen verilerle tutarlıdır. Buna ilaveten uygulama ve yoklama oturumlarını takip eden 7, 14 ve 35. günde Öğrenci 1'e izleme oturumu yapılmış ve izleme oturumlarında da öğrencinin %100 düzeyinde başarı gösterdiği, hak kavramını kazanmasında, farklı ortam, kişi ve nesnelere genellemesinde ve sürdürmesinde etkili olduğu görülmüştür.

4.1.4.2 Öğrenci 2 için dördüncü etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum

Öğrenci 2'nin dördüncü etkinlik kapsamında yaptığı uygulamalara yönelik veriler Grafik 4.15'de sunulmuştur:



Grafik 4.15 Öğrenci 2 için dördüncü etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular

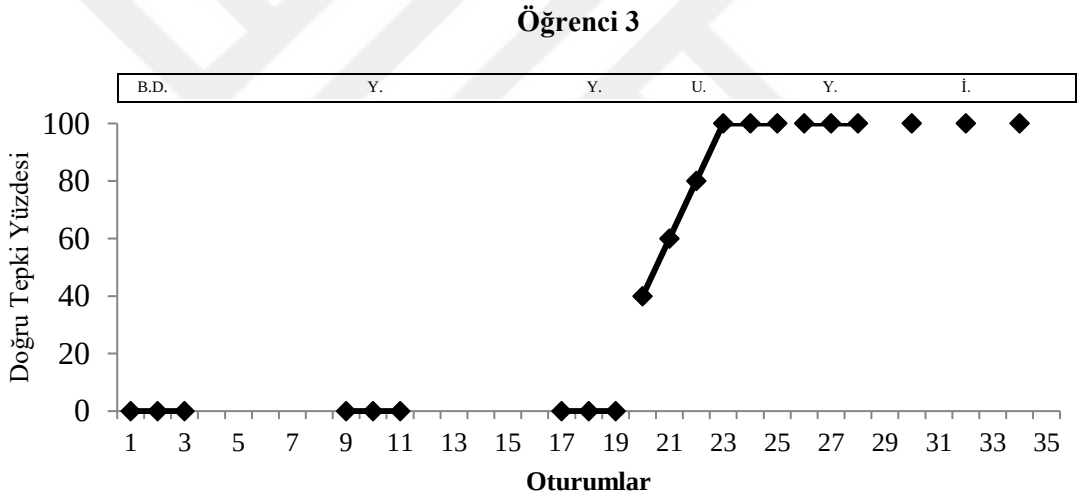
Grafik 4.15 incelendiğinde Öğrenci 2'nin başlama düzeyi verilerinden oluşan ilk yoklama evresinde tek fırsat yöntemi ile elde edilen verilere göre hak kavramı dördüncü etkinlik için %0 düzeyinde performans gösterdiği görülmüştür. Diğer bir anlatımla Öğrenci 2, başlama düzeyi oturumlarında ölçü aracında yer alan hiçbir soruya doğru cevap verememiştir. Başlama düzeyi verilerinde üç oturumda kararlı veri elde edildiği için dördüncü etkinliğin uygulama oturumuna geçilmiştir. Doğrudan öğretim yöntemine göre hazırlanan etkinlik planının uygulanması sonucunda öğrenci 2, 1. oturumda beceri yönergesinde yer alan 5 basamaktan 3'ünü (%60), 2. oturumda 4'ünü (%80) doğru olarak ifade etmiştir. Öğrenci 2'nin son öğretimi olan 5. oturumda hak kavramına ilişkin verilen görevlerden tüm basamakları doğru yaptığı ve doğru tepki yüzdesinin %100 olduğu görülmüştür.

Öğrenci 2, %100 doğruluk düzeyine ulaştıktan sonra, gerekli ölçüt karşılandığı için uygulama evresi sona erdirilmiştir. 3 oturumda yoklama verileri alınmış ve bu oturumlarda kendisine verilen görselleri %100 doğru olarak eşleştirmiştir. Öğrenci

2’nin başlama düzeyi ile öğretim sonu düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Ayrıca genelleme ve süreklilik oturumlarında elde edilen veriler öğretim sonunda elde edilen verilerle tutarlıdır. Buna ilaveten uygulama ve yoklama oturumlarını takip eden 7, 14 ve 35. günde Öğrenci 2’ye izleme oturumu yapılmış ve izleme oturumlarında da öğrencinin %100 düzeyinde başarı gösterdiği, hak kavramını kazanmasında, farklı ortam, kişi ve nesnelere genellemesinde ve sürdürmesinde etkili olduğu görülmüştür.

4.1.4.3 Öğrenci 3 için dördüncü etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum

Öğrenci 3’ün dördüncü etkinlik kapsamında yaptığı uygulamalara yönelik veriler Grafik 4.16’da sunulmuştur:



Grafik 4.16 Öğrenci 3 için dördüncü etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular

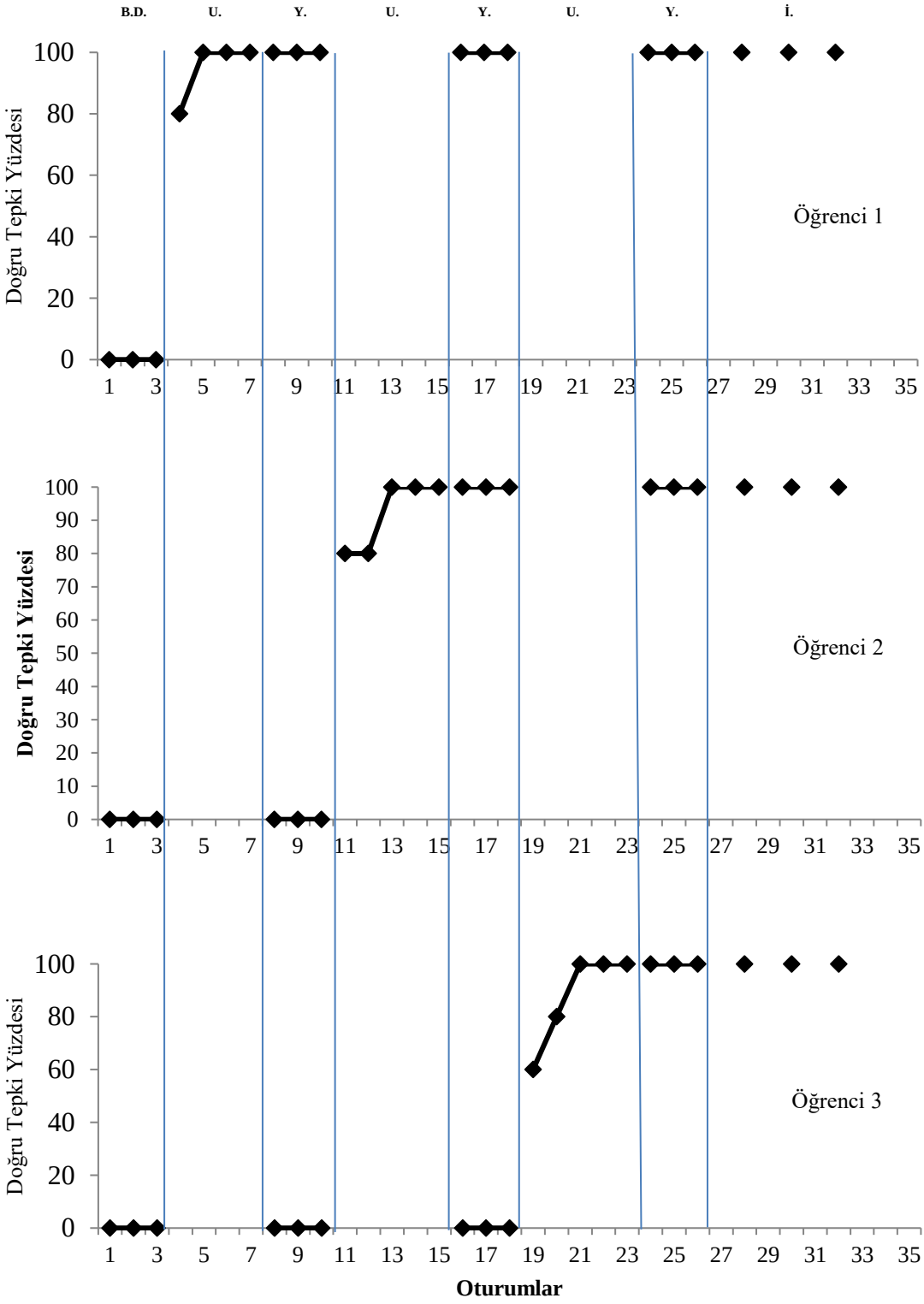
Grafik 4.16 incelendiğinde Öğrenci 3’ün başlama düzeyi verilerinden oluşan ilk yoklama evresinde tek fırsat yöntemi ile elde edilen verilere göre hak kavramı üçüncü etkinlik için %0 düzeyinde performans gösterdiği görülmüştür. Diğer bir anlatımla Öğrenci 3, başlama düzeyi oturumlarında ölçü aracında yer alan hiçbir soruya doğru cevap verememiştir. Başlama düzeyi verilerinde üç oturumda kararlı veri elde edildiği için dördüncü etkinliğin uygulama oturumuna geçilmiştir. Doğrudan öğretim yöntemine göre hazırlanan etkinlik planının uygulanması sonucunda Öğrenci 3, 1. oturumda beceri yönergesinde yer alan 5 basamaktan 2’sini (%40), 2. oturumda 3’ünü (%60), 3. oturumda ise 3’ünü (%60) doğru olarak cevaplamıştır. Öğrenci 3’ün son

öğretimi olan 6. oturumda hak kavramına ilişkin verilen görevlerden tüm basamakları doğru yaptığı ve doğru tepki yüzdesinin %100 olduğu görülmüştür. Öğrenci 3, %100 doğruluk düzeyine ulaştıktan sonra, gerekli ölçüt karşılandığı için uygulama evresi sona erdirilmiştir. 3 oturumda yoklama verileri alınmış ve bu oturumlarda kendisine verilen görselleri %100 doğru olarak eşleştirmiştir.

Öğrenci 3'ün başlama düzeyi ile öğretim sonu düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Ayrıca genelleme ve süreklilik oturumlarında elde edilen veriler öğretim sonunda elde edilen verilerle tutarlıdır. Buna ilaveten uygulama ve yoklama oturumlarını takip eden 7, 14 ve 35. günde Öğrenci 3'e izleme oturumu yapılmış ve izleme oturumlarında da öğrencinin %100 düzeyinde başarı gösterdiği, hak kavramını kazanmasında, farklı ortam, kişi ve nesnelere genellemesinde ve sürdürmesinde etkili olduğu görülmüştür.

4.1.5 Beşinci Etkinliğe İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci etkinliğinde 2018 SBDÖP'te yer alan "SB.4.6.1. Çocuk olarak sahip olduğu haklara örnekler verir." kazanımına yönelik içerik geliştirilmiştir. Öğrencilerden kendilerine verilen cümle kartlarındaki ifadeleri okuduktan sonra cümle kartlarının başında bulunan kutucuklara, ifadeleri doğru veya yanlış olarak işaretlemeleri istenmiştir. Uygulama sonucunda ortaya çıkan veriler Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3'e ait bulgular ile tüm öğrencilere ait bütünleşik bulgular şeklinde aşağıda ifade edilmiştir:



Grafik 4.17 Beşinci etkinliğe ait Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3 için doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular

Doğrudan öğretim yöntemiyle hazırlanan beşinci etkinliğin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilere hak kavramının öğretimine ilişkin bilgiler Grafik 4.17'de

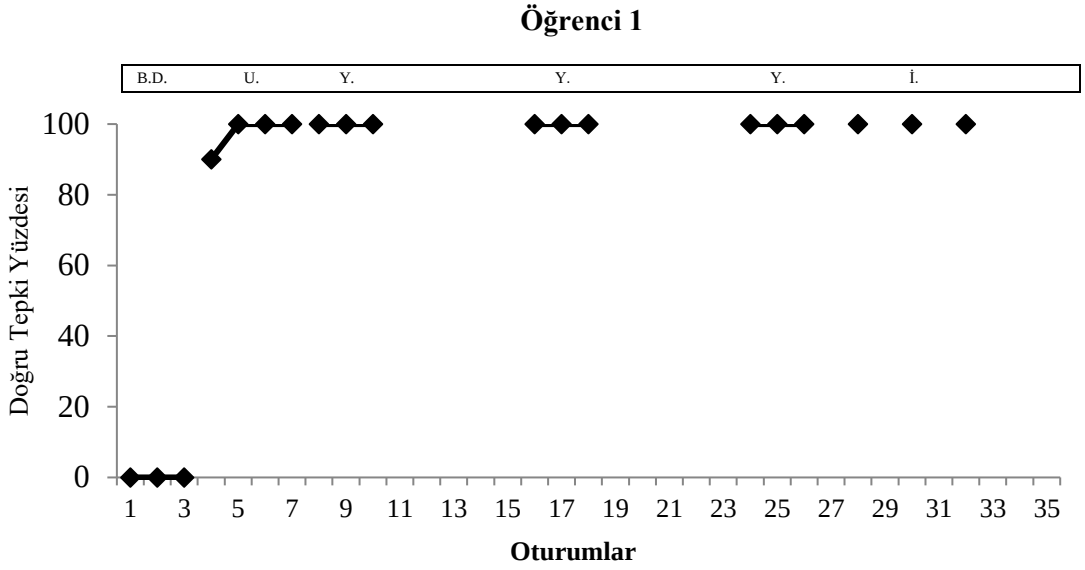
ele alınmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin başlama düzeyi, uygulama, yoklama ve izleme oturumlarına ait gelişimleri paragraflar halinde aşağıda açıklanmıştır:

Başlama düzeylerine ilişkin bulgular incelendiğinde öğrencilerin tümü %0 başarı düzeylerine sahiptirler. Öğrenci 1'e uygulama oturumu yapıldıktan sonra düzenlenen yoklama oturumunda bu öğrenciye ilişkin veriler %100 farklılaşmıştır. Öte yandan henüz uygulama yapılmamış diğer öğrencilerde ise başlama düzeyi verileri Öğrenci 2 ve Öğrenci 3 için %0 düzeyindedir. Öğrenci 2 için uygulama oturumu yapıldıktan sonra gerçekleştirilen yoklama oturumunda Öğrenci 1 ve Öğrenci 2'ye ait veriler benzer şekilde (%100) değişmiştir. Fakat Öğrenci 3 için uygulama oturumu yapılmadığından başarı düzeyi %0'dır. Öğrenci 3'e uygulama oturumu yapıldıktan sonra gerçekleştirilen yoklama oturumunda başlangıçta %0 olan başarı düzeyi her üç öğrenci için de %100'e ulaşmıştır.

Farklı ortam, kişi ve nesnelere genellemeye ilişkin olarak etkinlik kapsamında öğrencilere çocuk haklarına yönelik yeni cümle kartları verilerek onların tepkileri ölçülmüştür. Bu doğrultuda gerçekleştirilen uygulama ve yoklama oturumları sonucunda her üç öğrencinin de %100 oranında başarı gösterdikleri bilgisine ulaşılmıştır. Etkinlik sürecinde uygulama ve yoklama oturumlarını takip eden 7, 21 ve 35. günde öğrencilere izleme oturumu yapılmıştır. İzleme oturumları sonucunda Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3'ün başarı düzeylerinde kalıcılık sağlayarak %100 oranını korudukları ortaya çıkmıştır. Tüm bu gerekçelerden yola çıkarak beşinci etkinlik kapsamında yapılan uygulamanın öğrencilerin hak kavramına ilişkin öğrenme düzeylerini olumlu yönde değiştirdiği ayrıca öğrencilere tüketici haklarına yönelik farkındalık kazandırmada etkili olduğu söylenebilir.

4.1.5.1 Öğrenci 1 için beşinci etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum

Öğrenci 1'in beşinci etkinlik kapsamında yaptığı uygulamalara yönelik veriler Grafik 4.18'de sunulmuştur:



Grafik 4.18 Öğrenci 1 için beşinci etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular

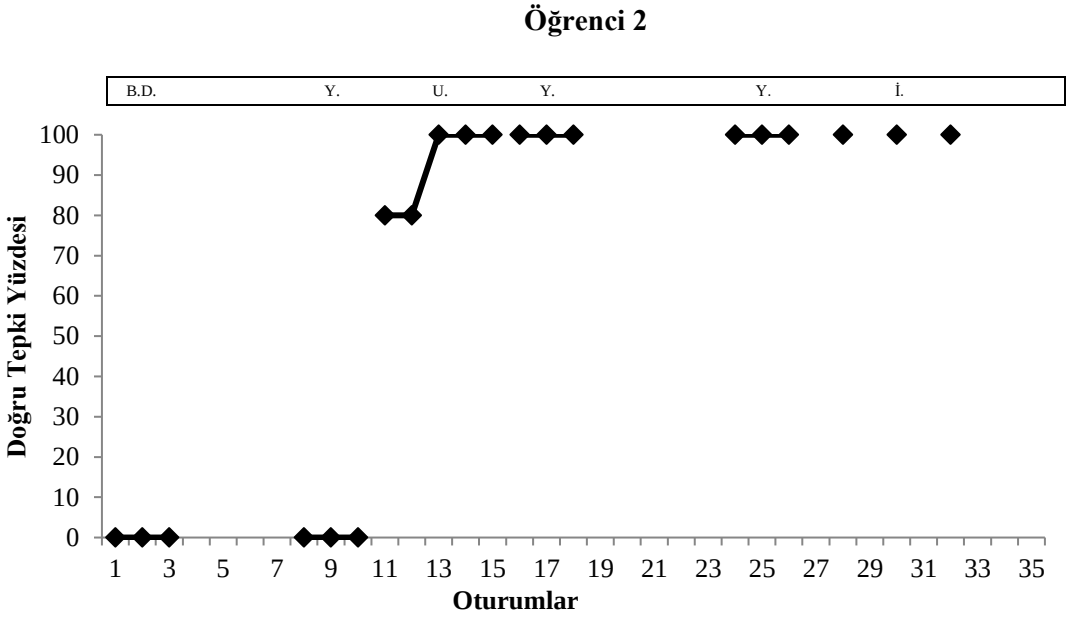
Grafik 4.18 incelendiğinde Öğrenci 1'in başlama düzeyi verilerinden oluşan ilk yoklama evresinde tek fırsat yöntemi ile elde edilen verilere göre hak kavramı beşinci etkinlik için %0 düzeyinde performans gösterdiği görülmüştür. Diğer bir anlatımla Öğrenci 1, başlama düzeyi oturumlarında ölçü aracında yer alan hiçbir soruya doğru cevap verememiştir. Başlama düzeyi verilerinde üç oturumda kararlı veri elde edildiği için beşinci etkinliğin uygulama oturumuna geçilmiştir. Doğrudan öğretim yöntemine göre hazırlanan etkinlik planının uygulanması sonucunda Öğrenci 1, 1. oturumda beceri yönergesinde yer alan 5 basamaktan 4'ünü (%80) doğru olarak ifade etmiştir. Öğrenci 1'in son öğretimi olan 4. oturumda hak kavramına ilişkin verilen görevlerden tüm basamakları doğru yaptığı ve doğru tepki yüzdesinin %100 olduğu görülmüştür.

Öğrenci 1, %100 doğruluk düzeyine ulaştıktan sonra, gerekli ölçüt karşılandığı için uygulama evresi sona erdirilmiştir. 3 oturumda yoklama verileri alınmış ve bu oturumlarda kendisine yöneltilen cümle kartlarındaki soruları %100 doğru olarak cevaplamıştır. Öğrenci 1'in başlama düzeyi ile öğretim sonu düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Ayrıca genelleme ve süreklilik oturumlarında elde edilen veriler öğretim sonunda elde edilen verilerle tutarlıdır. Buna ilaveten uygulama ve yoklama oturumlarını takip eden 7, 14 ve 35. günde Öğrenci 1'e izleme oturumu yapılmış ve izleme oturumlarında da öğrencinin %100 düzeyinde başarı gösterdiği,

hak kavramını kazanmasında, farklı ortam, kişi ve nesnelere genellemesinde ve sürdürmesinde etkili olduğu görülmüştür.

4.1.5.2 Öğrenci 2 için beşinci etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum

Öğrenci 2'nin beşinci etkinlik kapsamında yaptığı uygulamalara yönelik veriler Grafik 4.19'da sunulmuştur:



Grafik 4.19 Öğrenci 2 için beşinci etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular

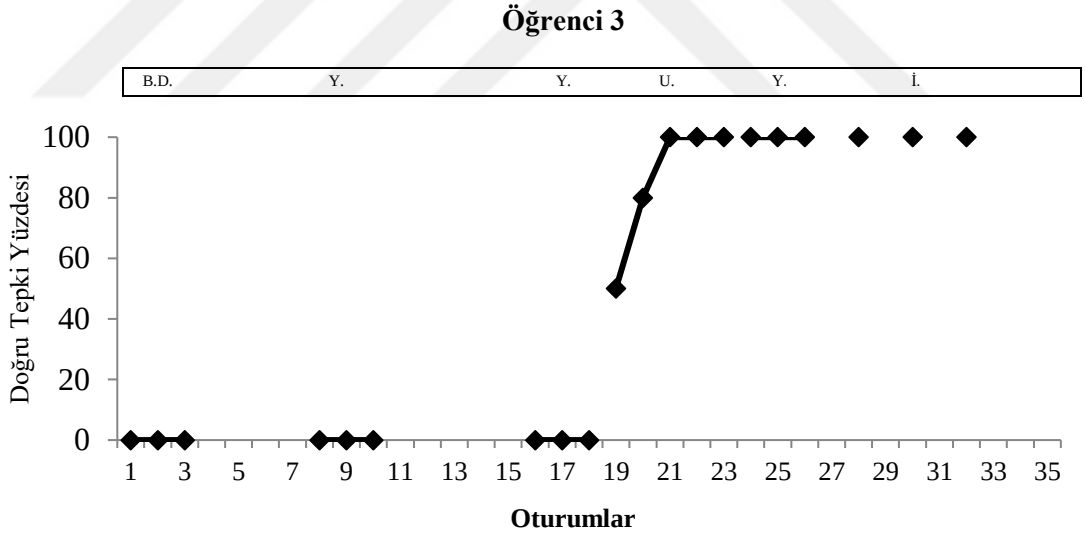
Grafik 4.19 incelendiğinde Öğrenci 2'nin başlama düzeyi verilerinden oluşan ilk yoklama evresinde tek fırsat yöntemi ile elde edilen verilere göre hak kavramı beşinci etkinlik için %0 düzeyinde performans gösterdiği görülmüştür. Diğer bir anlatımla Öğrenci 2, başlama düzeyi oturumlarında ölçü aracında yer alan hiçbir soruya doğru cevap verememiştir. Başlama düzeyi verilerinde üç oturumda kararlı veri elde edildiği için beşinci etkinliğin uygulama oturumuna geçilmiştir. Doğrudan öğretim yöntemine göre hazırlanan etkinlik planının uygulanması sonucunda öğrenci 2, 1 ve 2. oturumda beceri yönergesinde yer alan 5 basamaktan 4'ünü (%80) doğru olarak ifade etmiştir. Öğrenci 2'nin son öğretimi olan 5. oturumda hak kavramına ilişkin verilen görevlerden tüm basamakları doğru yaptığı ve doğru tepki yüzdesinin %100 olduğu görülmüştür. Öğrenci 2, %100 doğruluk düzeyine ulaştıktan sonra, gerekli ölçüt karşılandığı için uygulama evresi sona erdirilmiştir. 3 oturumda yoklama verileri alınmış ve bu

oturumlarda kendisine yöneltilen cümle kartlarındaki soruları %100 doğru olarak cevaplamıştır.

Öğrenci 2'nin başlama düzeyi ile öğretim sonu düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Ayrıca genelleme ve süreklilik oturumlarında elde edilen veriler öğretim sonunda elde edilen verilerle tutarlıdır. Buna ilaveten uygulama ve yoklama oturumlarını takip eden 7, 14 ve 35. günde Öğrenci 2'ye izleme oturumu yapılmış ve izleme oturumlarında da öğrencinin %100 düzeyinde başarı gösterdiği, hak kavramını kazanmasında, farklı ortam, kişi ve nesnelere genellemesinde ve sürdürmesinde etkili olduğu görülmüştür.

4.1.5.3 Öğrenci 3 için beşinci etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum

Öğrenci 3'ün beşinci etkinlik kapsamında yaptığı uygulamalara yönelik veriler Grafik 4.20'de sunulmuştur:



Grafik 4.20 Öğrenci 3 için beşinci etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular

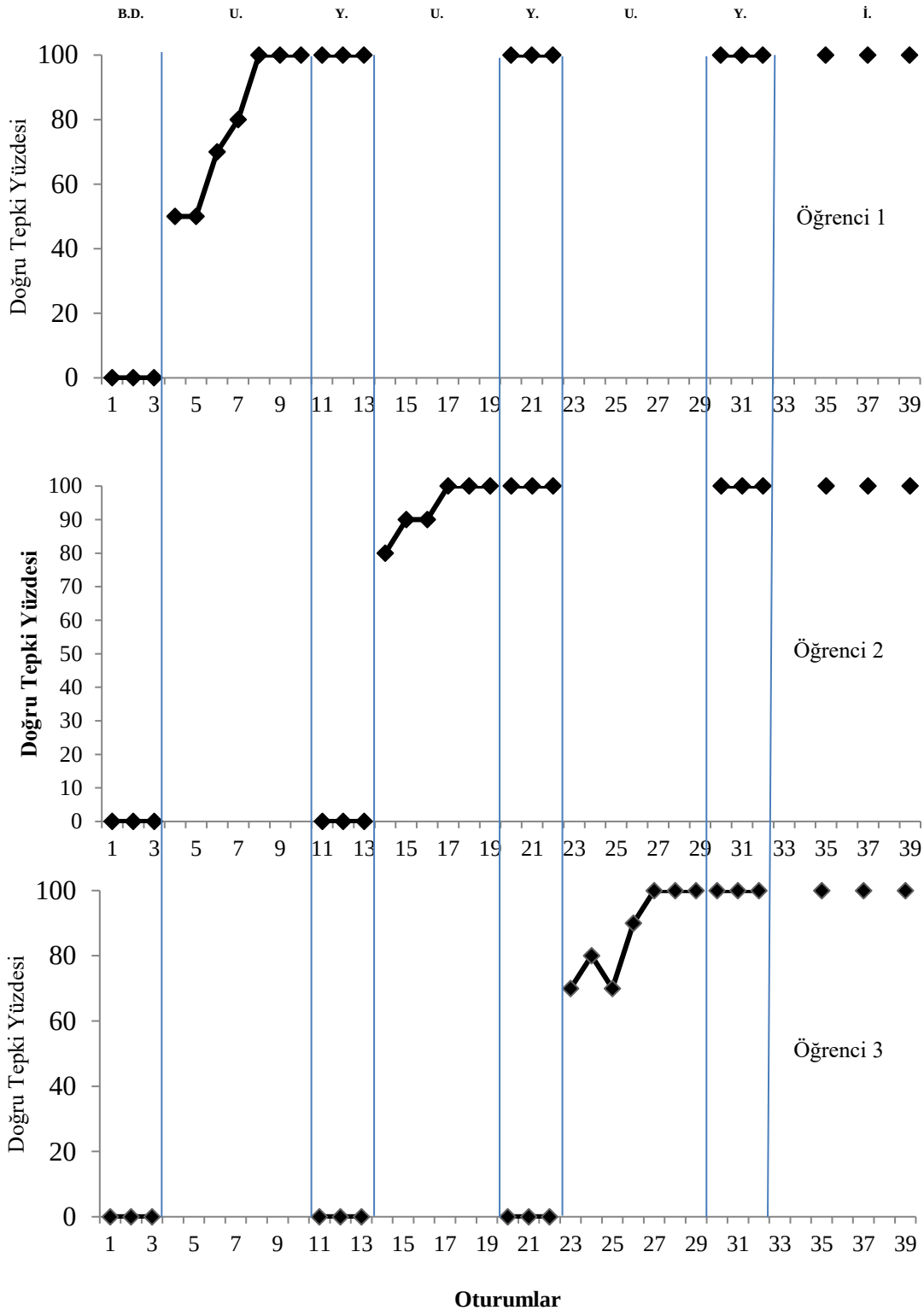
Grafik 4.20 incelendiğinde Öğrenci 3'ün başlama düzeyi verilerinden oluşan ilk yoklama evresinde tek fırsat yöntemi ile elde edilen verilere göre hak kavramı üçüncü etkinlik için %0 düzeyinde performans gösterdiği görülmüştür. Diğer bir anlatımla Öğrenci 3, başlama düzeyi oturumlarında ölçü aracında yer alan hiçbir soruya doğru cevap verememiştir. Başlama düzeyi verilerinde üç oturumda kararlı veri elde edildiği

için beşinci etkinliğin uygulama oturumuna geçilmiştir. Doğrudan öğretim yöntemine göre hazırlanan etkinlik planının uygulanması sonucunda Öğrenci 3, 1. oturumda beceri yönergesinde yer alan 5 basamaktan 3'ünü (%60), 2. oturumda 4'ünü (%80) doğru olarak cevaplamıştır. Öğrenci 3'ün son öğretimi olan 5. oturumda hak kavramına ilişkin verilen görevlerden tüm basamakları doğru yaptığı ve doğru tepki yüzdesinin %100 olduğu görülmüştür.

Öğrenci 3, %100 doğruluk düzeyine ulaştıktan sonra, gerekli ölçüt karşılandığı için uygulama evresi sona erdirilmiştir. 3 oturumda yoklama verileri alınmış ve bu oturumlarda kendisine yöneltilen soruları %100 doğru olarak cevaplamıştır. Öğrenci 3'ün başlama düzeyi ile öğretim sonu düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Ayrıca genelleme ve süreklilik oturumlarında elde edilen veriler öğretim sonunda elde edilen verilerle tutarlıdır. Buna ilaveten uygulama ve yoklama oturumlarını takip eden 7, 14 ve 35. günde Öğrenci 3'e izleme oturumu yapılmış ve izleme oturumlarında da öğrencinin %100 düzeyinde başarı gösterdiği, hak kavramını kazanmasında, farklı ortam, kişi ve nesnelere genellemesinde ve sürdürmesinde etkili olduğu görülmüştür.

4.1.6 Altıncı Etkinliğe İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın altıncı etkinliğinde 2018 SBDÖP'te yer alan "SB.5.6.3. Temel hakları ve bu hakları kullanmanın önemini açıklar." kazanımına yönelik içerik geliştirilmiştir. Öğrencilere akıllı tahta üzerinde, yaşadıkları mahallenin uydu görüntüsü verilerek, haritada işaretlenen 5 konumu 5 mekânla (okul, postane, sağlık ocağı, karakol, park) eşleştirmeleri, sonrasında ise işaretlenen konumlarda belirtilen mekânların hangi temel haklarımızla ilgili olduğunu göstermeleri istenmiştir. Uygulama sonucunda ortaya çıkan veriler Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3'e ait bulgular ile tüm öğrencilere ait bütünleşik bulgular şeklinde aşağıda ifade edilmiştir:



Grafik 4.21 Altıncı etkinliğe ait Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3 için doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular

Doğrudan öğretim yöntemiyle hazırlanan altıncı etkinliğin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilere hak kavramının öğretimine ilişkin bilgiler Grafik 4.21'de

ele alınmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin başlama düzeyi, uygulama, yoklama ve izleme oturumlarına ait gelişimleri paragraflar halinde aşağıda açıklanmıştır:

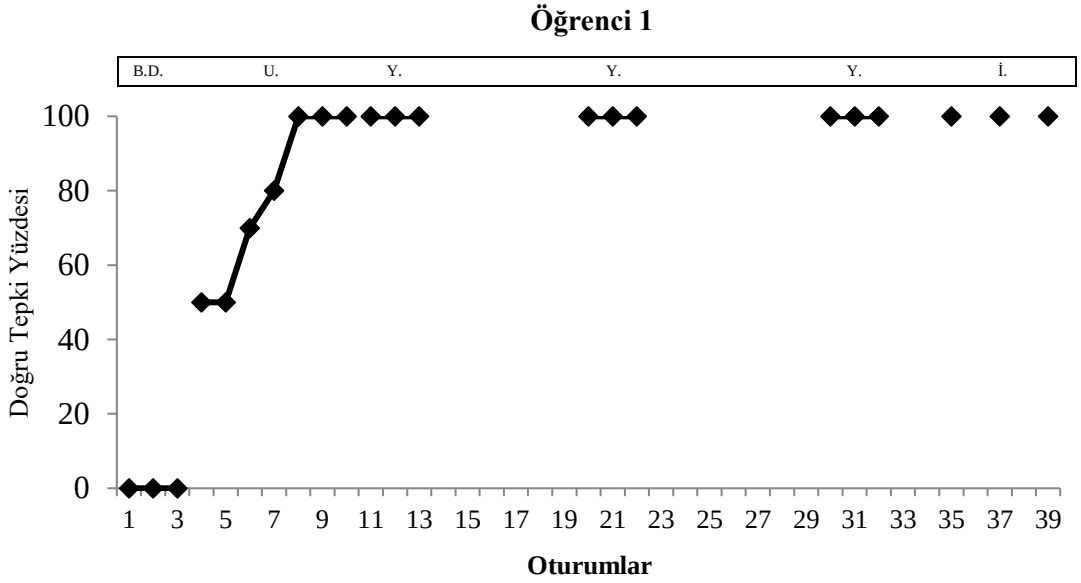
Başlama düzeylerine ilişkin bulgular incelendiğinde öğrencilerin tümü %0 başarı düzeylerine sahiptirler. Ancak Öğrenci 1'e uygulama oturumu yapıldıktan sonra düzenlenen yoklama oturumunda bu öğrenciye ilişkin veriler %100 farklılaşmıştır. Öte yandan henüz uygulama yapılmamış diğer öğrencilerde ise başlama düzeyi verileri Öğrenci 2 ve Öğrenci 3 için %0 düzeyindedir. Öğrenci 2 için uygulama oturumu yapıldıktan sonra gerçekleştirilen yoklama oturumunda Öğrenci 1 ve Öğrenci 2'ye ait veriler benzer şekilde (%100) değişmiştir. Fakat Öğrenci 3 için uygulama oturumu yapılmadığından başarı düzeyi %0'dır. Öğrenci 3'e uygulama oturumu yapıldıktan sonra gerçekleştirilen yoklama oturumunda başlangıçta %0 olan başarı düzeyi her üç öğrenci için de %100'e ulaşmıştır.

Farklı ortam, kişi ve nesnelere genellemeye ilişkin olarak etkinlik kapsamında öğrencilere temel haklara yönelik yeni görseller ve mekânlar gösterilerek onların tepkileri ölçülmüştür. Bu doğrultuda gerçekleştirilen uygulama ve yoklama oturumları sonucunda her üç öğrencinin de %100 oranında başarı gösterdikleri bilgisine ulaşılmıştır. Etkinlik sürecinde uygulama ve yoklama oturumlarını takip eden 7, 14 ve 35. günde öğrencilere izleme oturumu yapılmıştır. İzleme oturumları sonucunda Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3'ün başarı düzeylerinde kalıcılık sağlayarak %100 oranını korudukları ortaya çıkmıştır.

Tüm bu gerekçelerden yola çıkarak altıncı etkinlik kapsamında yapılan uygulamanın öğrencilerin hak kavramını öğrenmelerine olumlu yönde katkıda bulunduğu ayrıca öğrencilere temel haklara yönelik farkındalık kazandırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.1.6.1 Öğrenci 1 için altıncı etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum

Öğrenci 1'in altıncı etkinlik kapsamında yaptığı uygulamalara yönelik veriler Grafik 4.22'de sunulmuştur:



Grafik 4.22 Öğrenci 1 için altıncı etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular

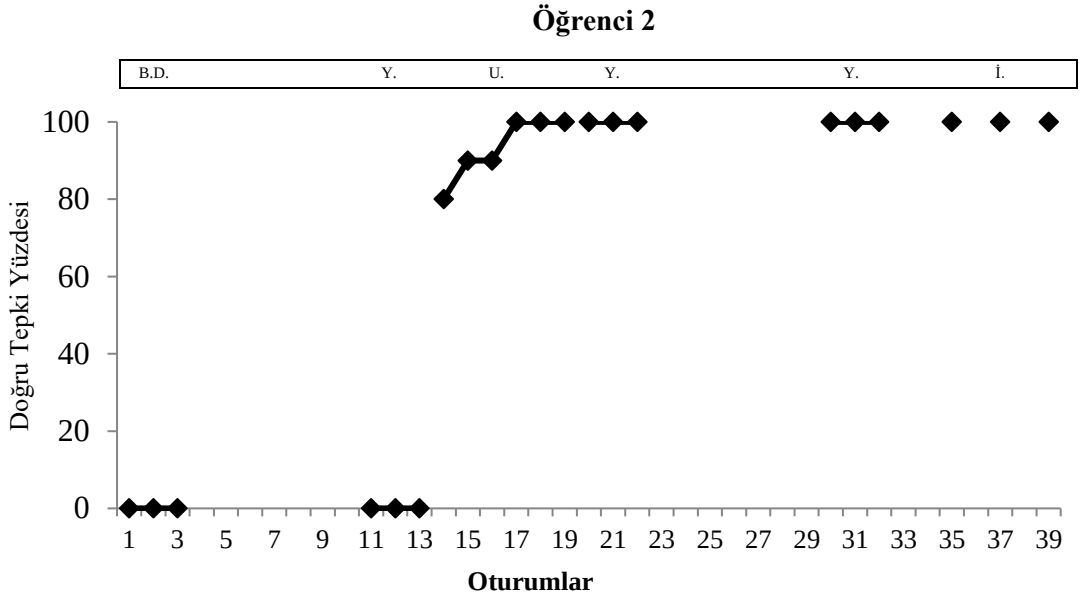
Grafik 4.22 incelendiğinde Öğrenci 1'in başlama düzeyi verilerinden oluşan ilk yoklama evresinde tek fırsat yöntemi ile elde edilen verilere göre hak kavramı altıncı etkinlik için %0 düzeyinde performans gösterdiği görülmüştür. Diğer bir anlatımla Öğrenci 1, başlama düzeyi oturumlarında ölçü aracında yer alan hiçbir soruya doğru cevap verememiştir. Başlama düzeyi verilerinde üç oturumda kararlı veri elde edildiği için altıncı etkinliğin uygulama oturumuna geçilmiştir. Doğrudan öğretim yöntemine göre hazırlanan etkinlik planının uygulanması sonucunda Öğrenci 1, 1 ve 2. oturumda beceri yönergesinde yer alan 10 basamaktan 5'ini (%50), 3. oturumda 7'sini (%70), 4. oturumda ise 8'ini (%80) doğru olarak ifade etmiştir. Öğrenci 1'in son öğretimi olan 7. oturumda ise hak kavramına ilişkin verilen görevlerden tüm basamakları doğru yaptığı ve doğru tepki yüzdesinin %100 olduğu görülmüştür. Öğrenci 1, %100 doğruluk düzeyine ulaştıktan sonra, gerekli ölçüt karşılandığı için uygulama evresi sona erdirilmiştir. 3 oturumda yoklama verileri alınmış ve bu oturumlarda kendisine yöneltilen soruları %100 doğru olarak cevaplamıştır.

Öğrenci 1'in başlama düzeyi ile öğretim sonu düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Ayrıca genelleme ve süreklilik oturumlarında elde edilen veriler öğretim sonunda elde edilen verilerle tutarlıdır. Buna ilaveten uygulama ve yoklama oturumlarını takip eden 7, 14 ve 35. günde Öğrenci 1'e izleme oturumu yapılmış ve izleme oturumlarında da öğrencinin %100 düzeyinde başarı gösterdiği, hak kavramını

kazanmasında, farklı ortam, kişi ve nesnelere genellemesinde ve sürdürmesinde etkili olduğu görülmüştür.

4.1.6.2 Öğrenci 2 için altıncı etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum

Öğrenci 2'nin altıncı etkinlik kapsamında yaptığı uygulamalara yönelik veriler Grafik 4.23'de sunulmuştur:



Grafik 4.23 Öğrenci 2 için altıncı etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular

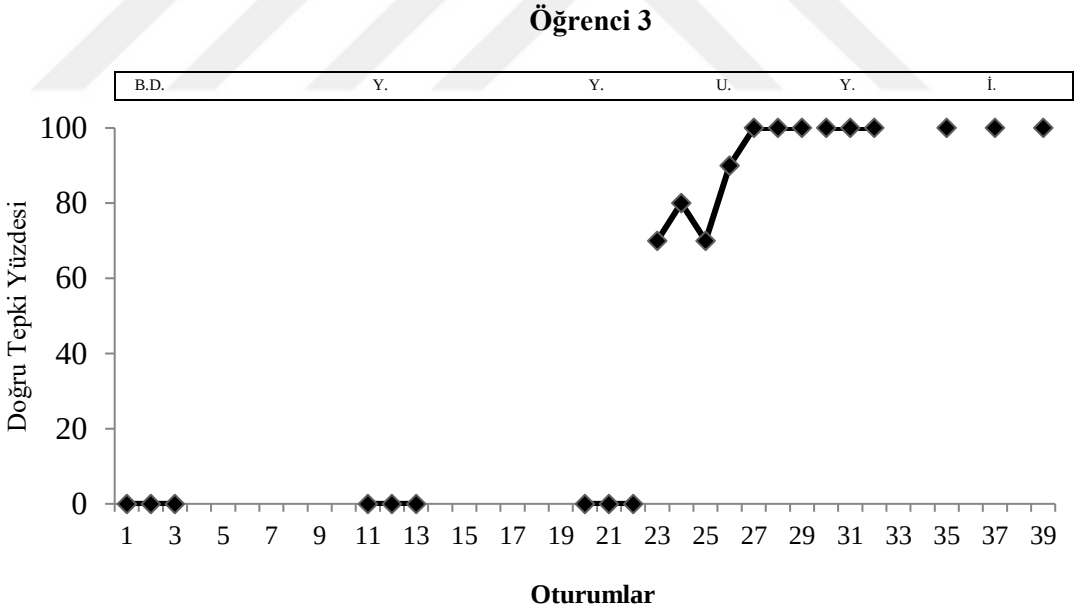
Grafik 4.23 incelendiğinde Öğrenci 2'nin başlama düzeyi verilerinden oluşan ilk yoklama evresinde tek fırsat yöntemi ile elde edilen verilere göre hak kavramı altıncı etkinlik için %0 düzeyinde performans gösterdiği görülmüştür. Diğer bir anlatımla Öğrenci 2, başlama düzeyi oturumlarında ölçü aracında yer alan hiçbir soruya doğru cevap verememiştir. Başlama düzeyi verilerinde üç oturumda kararlı veri elde edildiği için altıncı etkinliğin uygulama oturumuna geçilmiştir. Doğrudan öğretim yöntemine göre hazırlanan etkinlik planının uygulanması sonucunda Öğrenci 2, 1. oturumda beceri yönergesinde yer alan 10 basamaktan 8'ini (%80), 2 ve 3. oturumda ise 9'unu (%90) doğru olarak ifade etmiştir. Öğrenci 2'nin son öğretimi olan 6. oturumda hak kavramına ilişkin verilen görevlerden tüm basamakları doğru yaptığı ve doğru tepki yüzdesinin %100 olduğu görülmüştür. Öğrenci 2, %100 doğruluk düzeyine ulaştıktan sonra, gerekli ölçüt karşılandığı için uygulama evresi sona erdirilmiştir. 3 oturumda

yoklama verileri alınmış ve bu oturumlarda kendisine yöneltilen soruları %100 doğru olarak cevaplamıştır.

Öğrenci 2'nin başlama düzeyi ile öğretim sonu düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Ayrıca genelleme ve süreklilik oturumlarında elde edilen veriler öğretim sonunda elde edilen verilerle tutarlıdır. Buna ilaveten uygulama ve yoklama oturumlarını takip eden 7, 14 ve 35. günde Öğrenci 2'ye izleme oturumu yapılmış ve izleme oturumlarında da öğrencinin %100 düzeyinde başarı gösterdiği, hak kavramını kazanmasında, farklı ortam, kişi ve nesnelere genellemesinde ve sürdürmesinde etkili olduğu görülmüştür.

4.1.6.3 Öğrenci 3 için altıncı etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum

Öğrenci 3'ün altıncı etkinlik kapsamında yaptığı uygulamalara yönelik veriler Grafik 4.24'de sunulmuştur:



Grafik 4.24 Öğrenci 3 için altıncı etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular

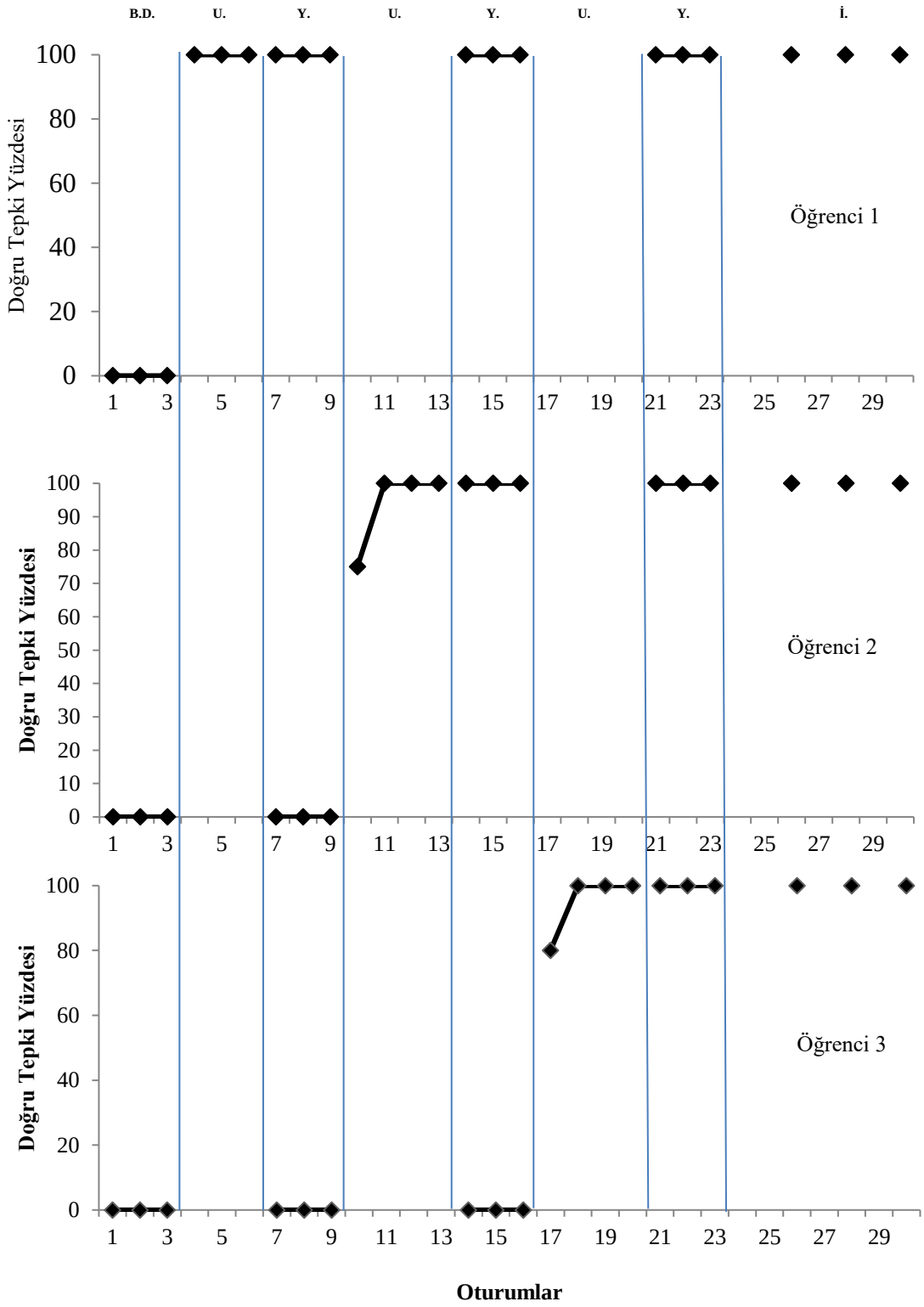
Grafik 4.24 incelendiğinde Öğrenci 3'ün başlama düzeyi verilerinden oluşan ilk yoklama evresinde tek fırsat yöntemi ile elde edilen verilere göre hak kavramı altıncı etkinlik için %0 düzeyinde performans gösterdiği görülmüştür. Diğer bir anlatımla Öğrenci 3, başlama düzeyi oturumlarında ölçü aracında yer alan hiçbir soruya doğru

cevap verememiştir. Başlama düzeyi verilerinde üç oturumda kararlı veri elde edildiği için altıncı etkinliğin uygulama oturumuna geçilmiştir. Doğrudan öğretim yöntemine göre hazırlanan etkinlik planının uygulanması sonucunda Öğrenci 3, 1. oturumda beceri yönergesinde yer alan 10 basamaktan 7'sini (%70), 2. oturumda 8'ini (%80), 3. oturumda 7'sini (%70), 4. oturumda ise 9'unu (%90) doğru olarak cevaplamıştır. Öğrenci 3'ün son öğretimi olan 7. oturumda hak kavramına ilişkin verilen görevlerden tüm basamakları doğru yaptığı ve doğru tepki yüzdesinin %100 olduğu görülmüştür.

Öğrenci 3, %100 doğruluk düzeyine ulaştıktan sonra, gerekli ölçüt karşılandığı için uygulama evresi sona erdirilmiştir. 3 oturumda yoklama verileri alınmış ve bu oturumlarda kendisine yöneltilen soruları %100 doğru olarak cevaplamıştır. Öğrenci 3'ün başlama düzeyi ile öğretim sonu düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Ayrıca genelleme ve süreklilik oturumlarında elde edilen veriler öğretim sonunda elde edilen verilerle tutarlıdır. Buna ilaveten uygulama ve yoklama oturumlarını takip eden 7, 14 ve 35. günde Öğrenci 3'e izleme oturumu yapılmış ve izleme oturumlarında da öğrencinin %100 düzeyinde başarı gösterdiği, hak kavramını kazanmasında, farklı ortam, kişi ve nesnelere genellemesinde ve sürdürmesinde etkili olduğu görülmüştür.

4.1.7 Yedinci Etkinliğe İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın yedinci etkinliğinde 2018 SBDÖP'te yer alan "SB.7.3.4. Temel haklardan yerleşme ve seyahat özgürlüğünün kısıtlanması halinde ortaya çıkacak olumsuz durumlara örnekler gösterir." kazanımına yönelik içerik geliştirilmiştir. Öğrencilere yerleşme ve seyahat özgürlüğünün kısıtlandığı durumlara ilişkin 4 farklı metin verilmiş, öğrencilerden metinde yer alan örnek olaylar sonucunda olayda adı geçen karakterlerin duygularını yansıtan görselleri göstermeleri istenmiştir. Uygulama sonucunda ortaya çıkan veriler Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3'e ait bulgular ile tüm öğrencilere ait bütünleşik bulgular şeklinde aşağıda ifade edilmiştir:



Grafik 4.25 Yedinci etkinliğe ait Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3 için doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular

Doğrudan öğretim yöntemiyle hazırlanan yedinci etkinliğin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilere hak kavramının öğretimine ilişkin bilgiler Grafik 4.25'de

ele alınmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin başlama düzeyi, uygulama, yoklama ve izleme oturumlarına ait gelişimleri paragraflar halinde aşağıda açıklanmıştır:

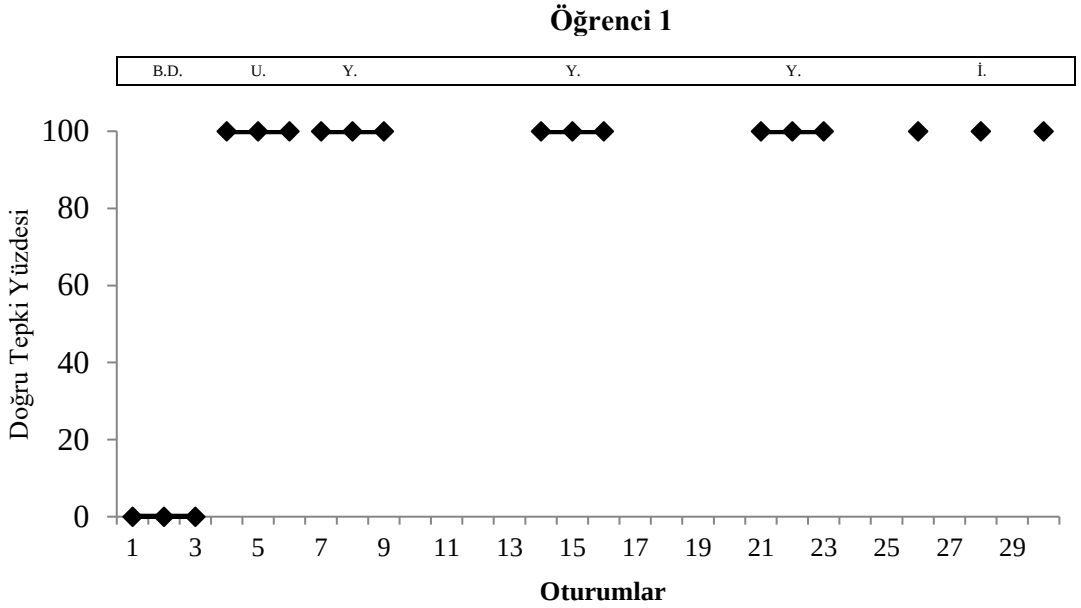
Başlama düzeylerine ilişkin bulgular incelendiğinde öğrencilerin tümü %0 başarı düzeylerine sahiptirler. Ancak Öğrenci 1'e uygulama oturumu yapıldıktan sonra düzenlenen yoklama oturumunda bu öğrenciye ilişkin veriler %100 farklılaşmıştır. Öte yandan henüz uygulama yapılmamış diğer öğrencilerde ise başlama düzeyi verileri Öğrenci 2 ve Öğrenci 3 için %0 düzeyindedir. Öğrenci 2 için uygulama oturumu yapıldıktan sonra gerçekleştirilen yoklama oturumunda Öğrenci 1 ve Öğrenci 2'ye ait veriler benzer şekilde (%100) değişmiştir. Fakat Öğrenci 3 için uygulama oturumu yapılmadığından başarı düzeyi %0'dır. Öğrenci 3'e uygulama oturumu yapıldıktan sonra gerçekleştirilen yoklama oturumunda başlangıçta %0 olan başarı düzeyi her üç öğrenci için de %100'e ulaşmıştır.

Farklı ortam, kişi ve nesnelere genellemeye ilişkin olarak etkinlik kapsamında öğrencilere yerleşme ve seyahat özgürlüğünün kısıtlandığı durumlara ait görseller gösterilerek onların tepkileri ölçülmüştür. Bu doğrultuda gerçekleştirilen uygulama ve yoklama oturumları sonucunda her üç öğrencinin de %100 oranında başarı gösterdikleri bilgisine ulaşılmıştır. Etkinlik sürecinde uygulama ve yoklama oturumlarını takip eden 7, 14 ve 35. günde öğrencilere izleme oturumu yapılmıştır. İzleme oturumları sonucunda Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3'ün başarı düzeylerinde kalıcılık sağlayarak %100 oranını korudukları ortaya çıkmıştır.

Tüm bu gerekçelerden yola çıkarak yedinci etkinlik kapsamında yapılan uygulamanın öğrencilerin başarı düzeylerini olumlu yönde değiştirdiği söylenebilir. Ayrıca öğrencilere yerleşme ve seyahat özgürlüğünün kısıtlanması halinde ortaya çıkabilecek olumsuz durumlara yönelik farkındalık kazandırdığı ileri sürülebilir.

4.1.7.1 Öğrenci 1 için yedinci etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum

Öğrenci 1'in yedinci etkinlik kapsamında yaptığı uygulamalara yönelik veriler Grafik 4.26'da sunulmuştur:



Grafik 4.26 Öğrenci 1 için yedinci etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular

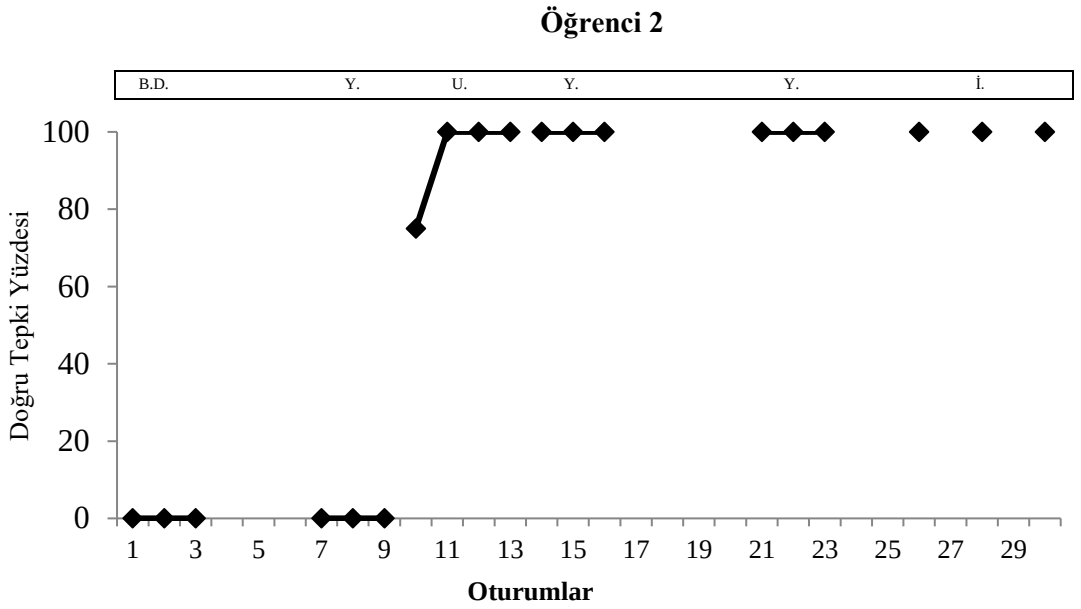
Grafik 4.26 incelendiğinde Öğrenci 1'in başlama düzeyi verilerinden oluşan ilk yoklama evresinde tek fırsat yöntemi ile elde edilen verilere göre hak kavramı yedinci etkinlik için %0 düzeyinde performans gösterdiği görülmüştür. Diğer bir anlatımla Öğrenci 1, başlama düzeyi oturumlarında ölçü aracında yer alan hiçbir soruya doğru cevap verememiştir. Başlama düzeyi verilerinde üç oturumda kararlı veri elde edildiği için yedinci etkinliğin uygulama oturumuna geçilmiştir. Doğrudan öğretim yöntemine göre hazırlanan etkinlik planının uygulanması sonucunda Öğrenci 1, 1, 2 ve 3. oturumda beceri yönergesinde yer alan 4 basamaktan 4'ünü de (%100) doğru olarak ifade etmiştir. Öğrenci 1'in 3 oturum sonrasında hak kavramına ilişkin verilen görevlerden tüm basamakları doğru yaptığı ve doğru tepki yüzdesinin %100 olduğu görülmüştür. Öğrenci 1, %100 doğruluk düzeyine ulaştıktan sonra, gerekli ölçüt karşılandığı için uygulama evresi sona erdirilmiştir.

3 oturumda yoklama verileri alınmış ve bu oturumlarda kendisine yöneltilen soruları %100 doğru olarak cevaplamıştır. Öğrenci 1'in başlama düzeyi ile öğretim sonu düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Ayrıca genelleme ve süreklilik oturumlarında elde edilen veriler öğretim sonunda elde edilen verilerle tutarlıdır. Buna ilaveten uygulama ve yoklama oturumlarını takip eden 7, 14 ve 35. günde Öğrenci 1'e izleme oturumu yapılmış ve izleme oturumlarında da öğrencinin %100 düzeyinde başarı gösterdiği, yerleşme ve seyahat hakkıyla ilgili farkındalık

kazanmasında, farklı ortam, kişi ve nesnelere genellemesinde ve sürdürmesinde etkili olduğu görülmüştür.

4.1.7.2 Öğrenci 2 için yedinci etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum

Öğrenci 2'nin yedinci etkinlik kapsamında yaptığı uygulamalara yönelik veriler Grafik 4.27'de sunulmuştur:



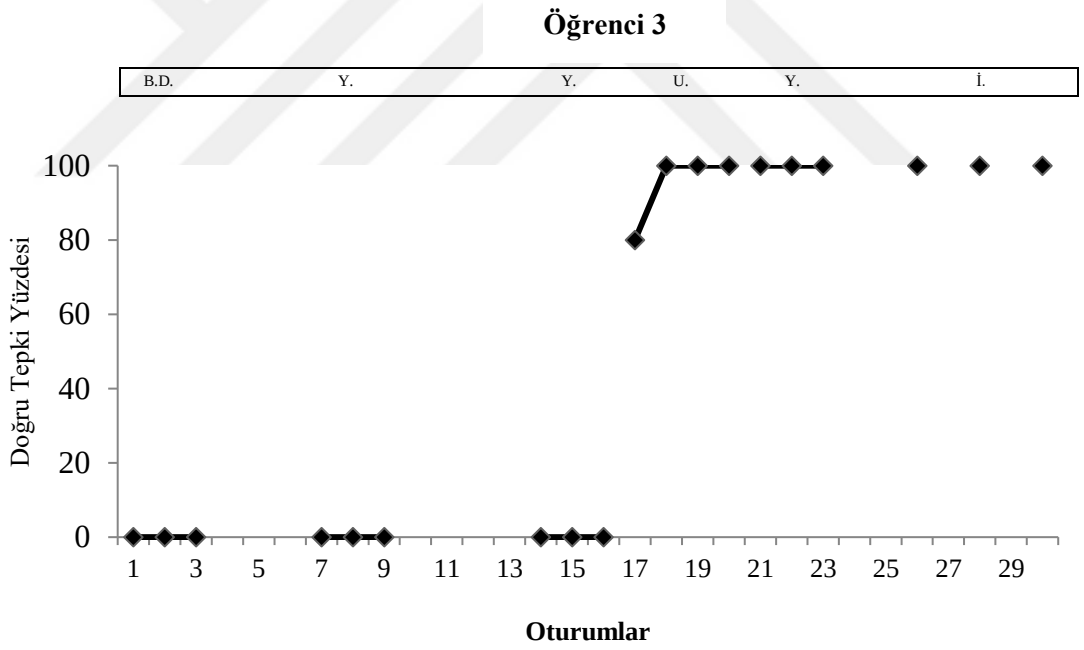
Grafik 4.27 Öğrenci 2 için yedinci etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular

Grafik 4.27 incelendiğinde Öğrenci 2'nin başlama düzeyi verilerinden oluşan ilk yoklama evresinde tek fırsat yöntemi ile elde edilen verilere göre hak kavramı yedinci etkinlik için %0 düzeyinde performans gösterdiği görülmüştür. Diğer bir anlatımla Öğrenci 2, başlama düzeyi oturumlarında ölçü aracında yer alan hiçbir soruya doğru cevap verememiştir. Başlama düzeyi verilerinde üç oturumda kararlı veri elde edildiği için yedinci etkinliğin uygulama oturumuna geçilmiştir. Doğrudan öğretim yöntemine göre hazırlanan etkinlik planının uygulanması sonucunda Öğrenci 2, 1. oturumda beceri yönergesinde yer alan 4 basamaktan 3'ünü (%75) doğru olarak ifade etmiştir. Öğrenci 2'nin son öğretimi olan 4. oturumda ise hak kavramına ilişkin verilen görevlerden tüm basamakları doğru yaptığı ve doğru tepki yüzdesinin %100 olduğu görülmüştür. Öğrenci 2, %100 doğruluk düzeyine ulaştıktan sonra, gerekli ölçüt karşılandığı için uygulama evresi sona erdirilmiştir.

3 oturumda yoklama verileri alınmış ve bu oturumlarda kendisine yöneltilen soruları %100 doğru olarak cevaplamıştır. Öğrenci 2'nin başlama düzeyi ile öğretim sonu düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Ayrıca genelleme ve süreklilik oturumlarında elde edilen veriler öğretim sonunda elde edilen verilerle tutarlıdır. Buna ilaveten uygulama ve yoklama oturumlarını takip eden 7, 14 ve 35. günde Öğrenci 2'ye izleme oturumu yapılmış ve izleme oturumlarında da öğrencinin %100 düzeyinde başarı gösterdiği, yerleşme ve seyahat hakkıyla ilgili farkındalık kazanmasında, farklı ortam, kişi ve nesnelere genellemesinde ve sürdürmesinde etkili olduğu görülmüştür.

4.1.7.3 Öğrenci 3 için yedinci etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum

Öğrenci 3'ün yedinci etkinlik kapsamında yaptığı uygulamalara yönelik veriler Grafik 4.28'de sunulmuştur:



Grafik 4.28 Öğrenci 3 için yedinci etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular

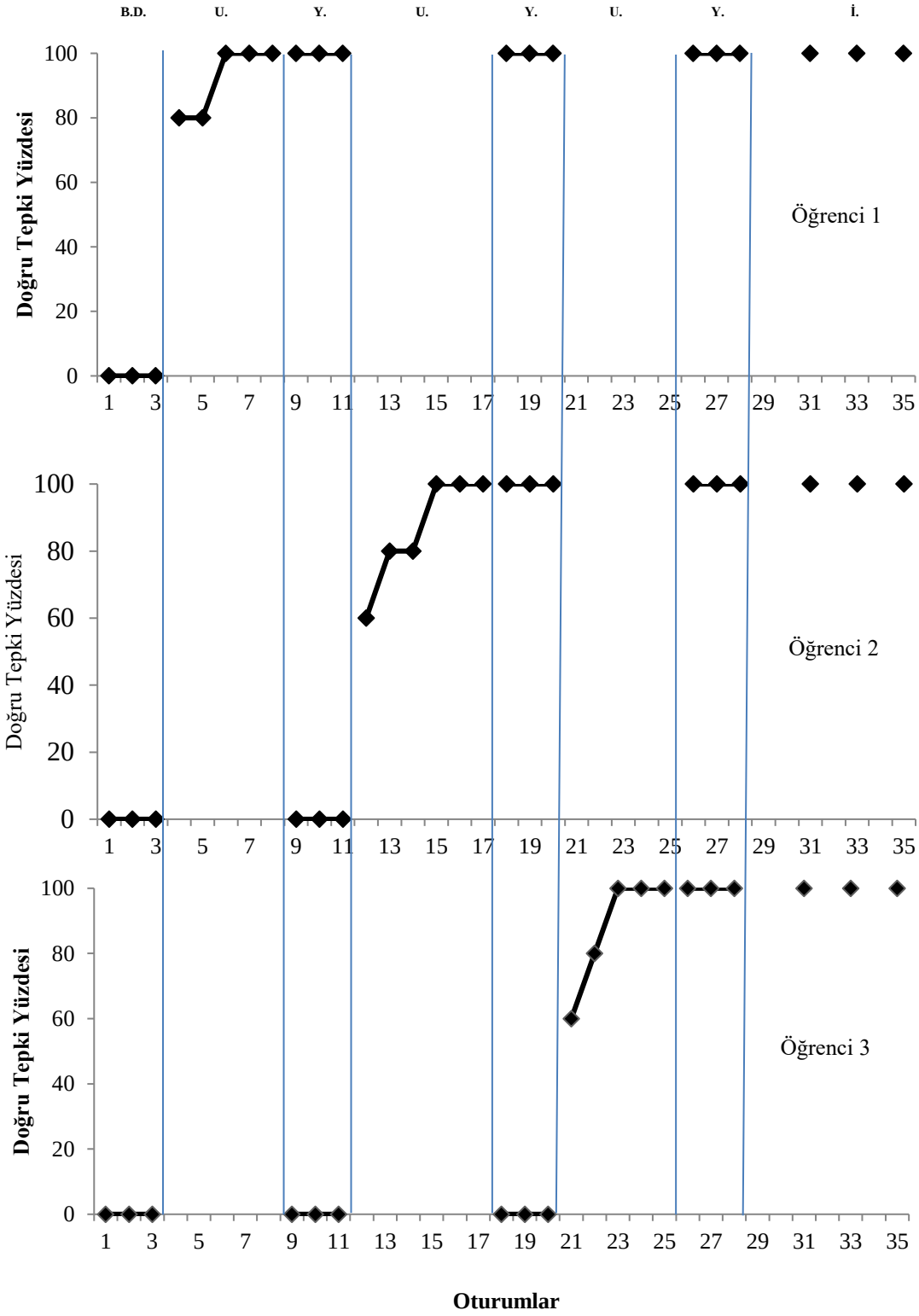
Grafik 4.28 incelendiğinde Öğrenci 3'ün başlama düzeyi verilerinden oluşan ilk yoklama evresinde tek fırsat yöntemi ile elde edilen verilere göre hak kavramı yedinci etkinlik için %0 düzeyinde performans gösterdiği görülmüştür. Diğer bir anlatımla Öğrenci 3, başlama düzeyi oturumlarında ölçü aracında yer alan hiçbir soruya doğru cevap verememiştir. Başlama düzeyi verilerinde üç oturumda kararlı veri elde edildiği

için yedinci etkinliğin uygulama oturumuna geçilmiştir. Doğrudan öğretim yöntemine göre hazırlanan etkinlik planının uygulanması sonucunda Öğrenci 3, 1. oturumda beceri yönergesinde yer alan 4 basamaktan 3'ünü (%75) doğru olarak cevaplamıştır. Öğrenci 3'ün son uygulama oturumu olan 4. oturumda hak kavramına ilişkin verilen görevlerden tüm basamakları doğru yaptığı ve doğru tepki yüzdesinin %100 olduğu görülmüştür. Öğrenci 3, %100 doğruluk düzeyine ulaştıktan sonra, gerekli ölçüt karşılandığı için uygulama evresi sona erdirilmiştir.

3 oturumda yoklama verileri alınmış ve bu oturumlarda kendisine yöneltilen soruları %100 doğru olarak cevaplamıştır. Öğrenci 3'ün başlama düzeyi ile öğretim sonu düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Ayrıca genelleme ve süreklilik oturumlarında elde edilen veriler öğretim sonunda elde edilen verilerle tutarlıdır. Buna ilaveten uygulama ve yoklama oturumlarını takip eden 7, 14 ve 35. günde Öğrenci 3'e izleme oturumu yapılmış ve izleme oturumlarında da öğrencinin %100 düzeyinde başarı gösterdiği, yerleşme ve seyahat hakkıyla ilgili farkındalık kazanmasında, farklı ortam, kişi ve nesnelere genellemesinde ve sürdürmesinde etkili olduğu görülmüştür.

4.1.8 Sekizinci Etkinliğe İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın sekizinci etkinliğinde 2018 SBDÖP'te yer alan "SB.5.5.6. Bilinçli bir tüketici olarak haklarını kullanır." kazanımına yönelik içerik geliştirilmiştir. Öğrencilerden kendilerine verilen cümle kartlarında yer alan bilinçli tüketicilerle ilgili çeşitli özellikleri doğru veya yanlış şeklinde işaretlemeleri istenmiştir. Uygulama sonucunda ortaya çıkan veriler Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3'e ait bulgular ile tüm öğrencilere ait bütünleşik bulgular şeklinde aşağıda ifade edilmiştir:



Grafik 4.29 Sekizinci etkinliğe ait Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3 için doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular

Doğrudan öğretim yöntemiyle hazırlanan sekizinci etkinliğin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilere hak kavramının öğretimine ilişkin bilgiler Grafik 4.29'da

ele alınmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin başlama düzeyi, uygulama, yoklama ve izleme oturumlarına ait gelişimleri paragraflar halinde aşağıda açıklanmıştır:

Başlama düzeylerine ilişkin bulgular incelendiğinde öğrencilerin tümü %0 başarı düzeylerine sahiptirler. Ancak Öğrenci 1'e uygulama oturumu yapıldıktan sonra düzenlenen yoklama oturumunda bu öğrenciye ilişkin veriler %100 farklılaşmıştır. Öte yandan henüz uygulama yapılmamış diğer öğrencilerde ise başlama düzeyi verileri Öğrenci 2 ve Öğrenci 3 için %0 düzeyindedir. Öğrenci 2 için uygulama oturumu yapıldıktan sonra gerçekleştirilen yoklama oturumunda Öğrenci 1 ve Öğrenci 2'ye ait veriler benzer şekilde (%100) değişmiştir. Fakat Öğrenci 3 için uygulama oturumu yapılmadığından başarı düzeyi %0'dır. Öğrenci 3'e uygulama oturumu yapıldıktan sonra gerçekleştirilen yoklama oturumunda başlangıçta %0 olan başarı düzeyi her üç öğrenci için de %100'e ulaşmıştır.

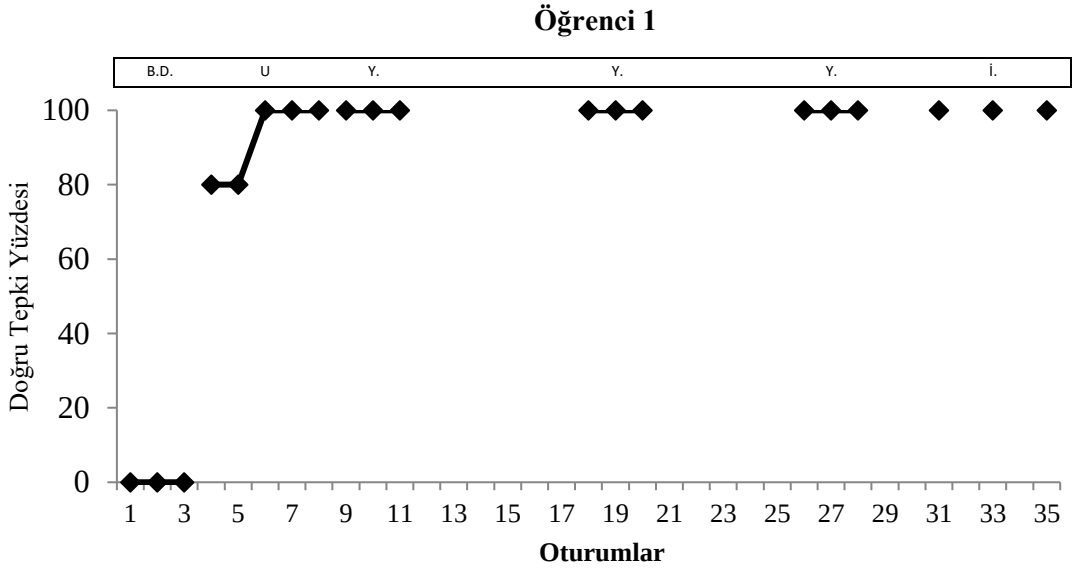
Farklı ortam, kişi ve nesnelere genellemeye ilişkin olarak etkinlik kapsamında öğrencilere tüketici haklarıyla ilgili farklı cümle kartları verilerek onların tepkileri ölçülmüştür. Bu doğrultuda gerçekleştirilen uygulama ve yoklama oturumları sonucunda her üç öğrencinin de %100 oranında başarı gösterdikleri bilgisine ulaşılmıştır.

Etkinlik sürecinde uygulama ve yoklama oturumlarını takip eden 7, 14 ve 35. günde öğrencilere izleme oturumu yapılmıştır. İzleme oturumları sonucunda Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3'ün başarı düzeylerinde kalıcılık sağlayarak %100 oranını korudukları ortaya çıkmıştır.

Tüm bu gerekçelerden yola çıkarak sekizinci etkinlik kapsamında yapılan uygulamanın öğrencilerin başarı düzeylerini olumlu yönde değiştirdiği söylenebilir. Ayrıca öğrencilere tüketici haklarına yönelik farkındalık kazandırdığı ileri sürülebilir.

4.1.8.1 Öğrenci 1 için sekizinci etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum

Öğrenci 1'in sekizinci etkinlik kapsamında yaptığı uygulamalara yönelik veriler Grafik 4.30'da sunulmuştur:



Grafik 4.30 Öğrenci 1 için sekizinci etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular

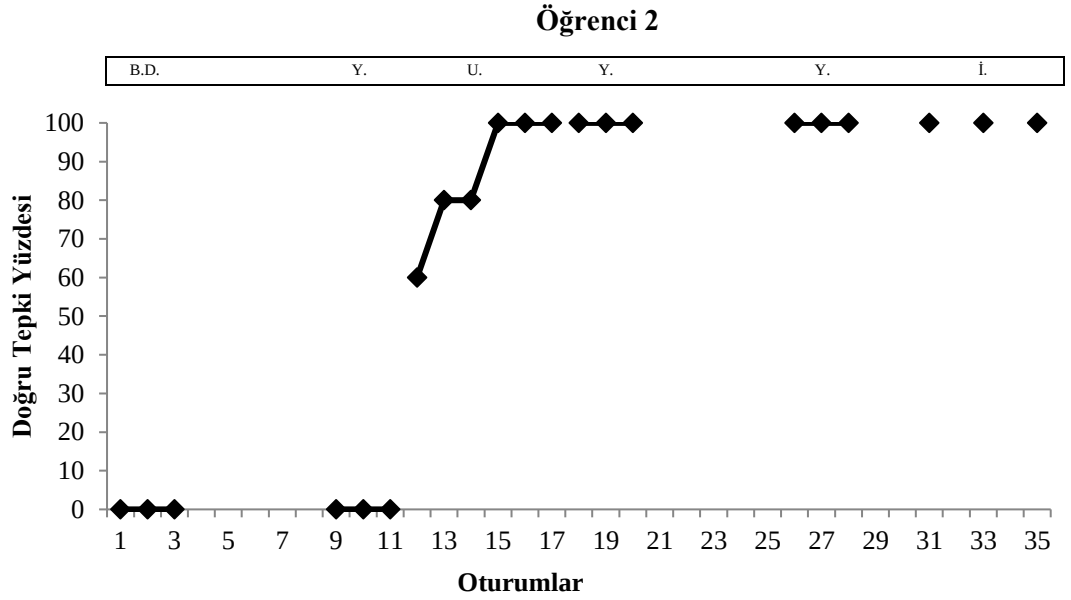
Grafik 4.30 incelendiğinde Öğrenci 1'in başlama düzeyi verilerinden oluşan ilk yoklama evresinde tek fırsat yöntemi ile elde edilen verilere göre hak kavramı sekizinci etkinlik için %0 düzeyinde performans gösterdiği görülmüştür. Diğer bir anlatımla Öğrenci 1, başlama düzeyi oturumlarında ölçü aracında yer alan hiçbir soruya doğru cevap verememiştir. Başlama düzeyi verilerinde üç oturumda kararlı veri elde edildiği için sekizinci etkinliğin uygulama oturumuna geçilmiştir. Doğrudan öğretim yöntemine göre hazırlanan etkinlik planının uygulanması sonucunda Öğrenci 1, 1 ve 2. oturumda beceri yönergesinde yer alan 5 basamaktan 4'ünü de (%80) doğru olarak ifade etmiştir. Öğrenci 1'in son uygulama oturumu olan 5. oturum sonrasında hak kavramına ilişkin verilen görevlerden tüm basamakları doğru yaptığı ve doğru tepki yüzdesinin %100 olduğu görülmüştür. Öğrenci 1, %100 doğruluk düzeyine ulaştıktan sonra, gerekli ölçüt karşılandığı için uygulama evresi sona erdirilmiştir.

3 oturumda yoklama verileri alınmış ve bu oturumlarda kendisine yöneltilen soruları %100 doğru olarak cevaplamıştır. Öğrenci 1'in başlama düzeyi ile öğretim sonu düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Ayrıca genelleme ve süreklilik oturumlarında elde edilen veriler öğretim sonunda elde edilen verilerle tutarlıdır. Buna ilaveten uygulama ve yoklama oturumlarını takip eden 7, 14 ve 35. günde Öğrenci 1'e izleme oturumu yapılmış ve izleme oturumlarında da öğrencinin %100 düzeyinde başarı gösterdiği, tüketici haklarına yönelik farkındalık

kazanmasında, farklı ortam, kişi ve nesnelere genellemesinde ve sürdürmesinde etkili olduğu görülmüştür.

4.1.8.2 Öğrenci 2 için sekizinci etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum

Öğrenci 2'nin sekizinci etkinlik kapsamında yaptığı uygulamalara yönelik veriler Grafik 4.31'de sunulmuştur:



Grafik 4.31 Öğrenci 2 için sekizinci etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular

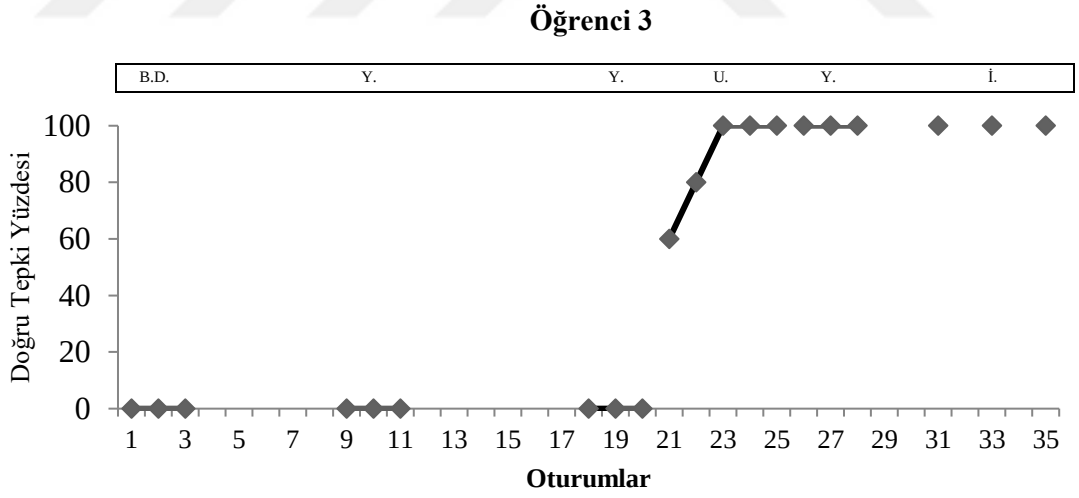
Grafik 4.31 incelendiğinde Öğrenci 2'nin başlama düzeyi verilerinden oluşan ilk yoklama evresinde tek fırsat yöntemi ile elde edilen verilere göre hak kavramı sekizinci etkinlik için %0 düzeyinde performans gösterdiği görülmüştür. Diğer bir anlatımla Öğrenci 2, başlama düzeyi oturumlarında ölçü aracında yer alan hiçbir soruya doğru cevap verememiştir. Başlama düzeyi verilerinde üç oturumda kararlı veri elde edildiği için sekizinci etkinliğin uygulama oturumuna geçilmiştir. Doğrudan öğretim yöntemine göre hazırlanan etkinlik planının uygulanması sonucunda Öğrenci 2, 1. oturumda beceri yönergesinde yer alan 5 basamaktan 3'ünü (%60), 2 ve 3. oturumda 4'ünü (%80) doğru olarak ifade etmiştir. Öğrenci 2'nin son öğretimi olan 6. oturumda ise hak kavramına ilişkin verilen görevlerden tüm basamakları doğru yaptığı ve doğru tepki yüzdesinin %100 olduğu görülmüştür. Öğrenci 2, %100 doğruluk

düzeyine ulaştıktan sonra, gerekli ölçüt karşılandığı için uygulama evresi sona erdirilmiştir.

3 oturumda yoklama verileri alınmış ve bu oturumlarda kendisine yöneltilen soruları %100 doğru olarak cevaplamıştır. Öğrenci 2'nin başlama düzeyi ile öğretim sonu düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Ayrıca genelleme ve süreklilik oturumlarında elde edilen veriler öğretim sonunda elde edilen verilerle tutarlıdır. Buna ilaveten uygulama ve yoklama oturumlarını takip eden 7, 14 ve 35. günde Öğrenci 2'ye izleme oturumu yapılmış ve izleme oturumlarında da öğrencinin %100 düzeyinde başarı gösterdiği, tüketici haklarına yönelik farkındalık kazanmasında, farklı ortam, kişi ve nesnelere genellemesinde ve sürdürmesinde etkili olduğu görülmüştür.

4.1.8.3 Öğrenci 3 için sekizinci etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum

Öğrenci 3'ün sekizinci etkinlik kapsamında yaptığı uygulamalara yönelik veriler Grafik 4.32'de sunulmuştur:



Grafik 4.32 Öğrenci 3 için sekizinci etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular

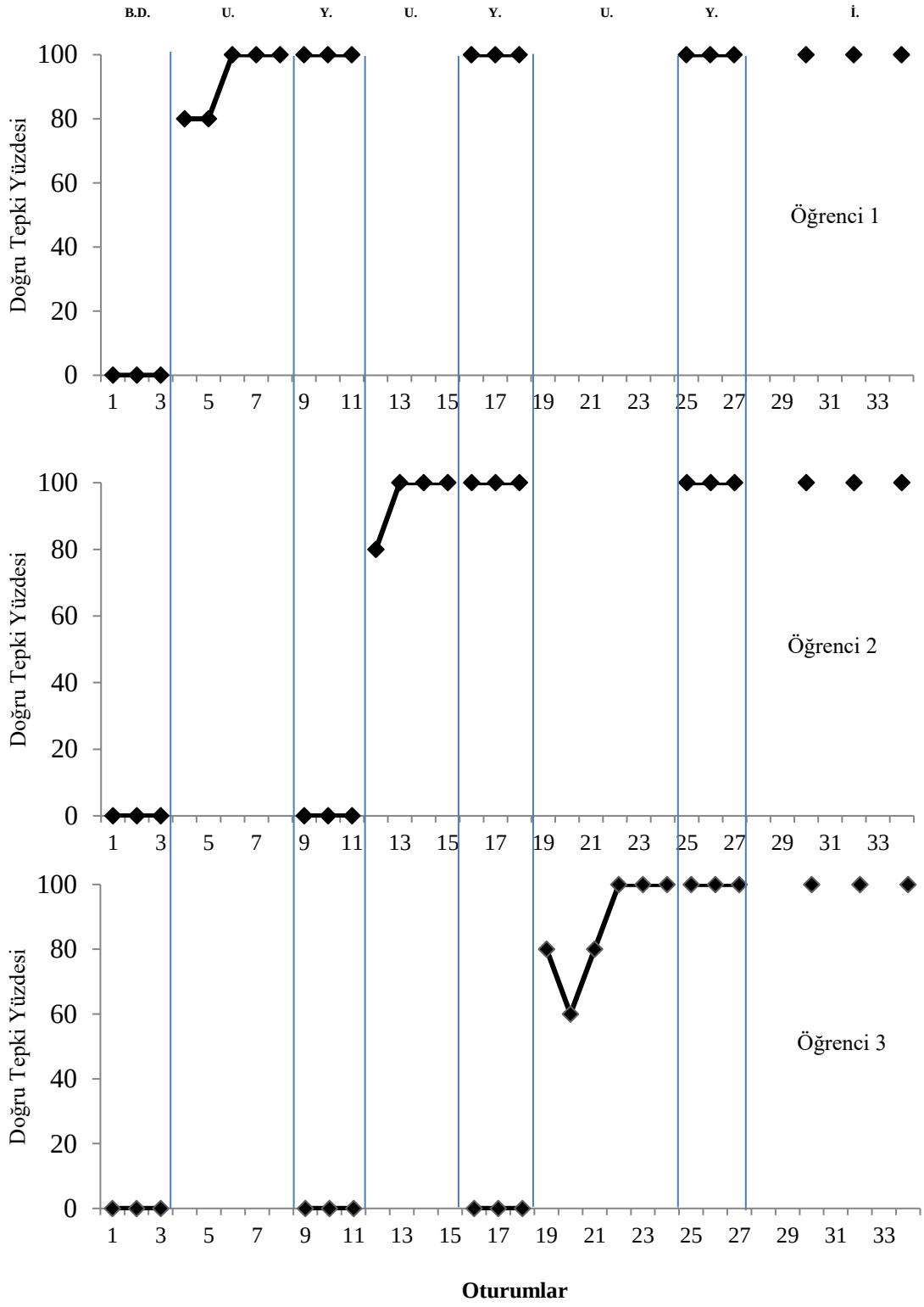
Grafik 4.32 incelendiğinde Öğrenci 3'ün başlama düzeyi verilerinden oluşan ilk yoklama evresinde tek fırsat yöntemi ile elde edilen verilere göre hak kavramı sekizinci etkinlik için %0 düzeyinde performans gösterdiği görülmüştür. Diğer bir anlatımla Öğrenci 3, başlama düzeyi oturumlarında ölçü aracında yer alan hiçbir soruya doğru cevap verememiştir. Başlama düzeyi verilerinde üç oturumda kararlı veri

elde edildiği için sekizinci etkinliğin uygulama oturumuna geçilmiştir. Doğrudan öğretim yöntemine göre hazırlanan etkinlik planının uygulanması sonucunda Öğrenci 3, 1. oturumda beceri yönergesinde yer alan 5 basamaktan 3'ünü (%60), 2. oturumda 4'ünü (%80) doğru olarak ifade etmiştir. Öğrenci 3'ün son öğretimi olan 5. oturumda ise hak kavramına ilişkin verilen görevlerden tüm basamakları doğru yaptığı ve doğru tepki yüzdesinin %100 olduğu görülmüştür. Öğrenci 3, %100 doğruluk düzeyine ulaştıktan sonra, gerekli ölçüt karşılandığı için uygulama evresi sona erdirilmiştir.

3 oturumda yoklama verileri alınmış ve bu oturumlarda kendisine yöneltilen soruları %100 doğru olarak cevaplamıştır. Öğrenci 3'ün başlama düzeyi ile öğretim sonu düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Ayrıca genelleme ve süreklilik oturumlarında elde edilen veriler öğretim sonunda elde edilen verilerle tutarlıdır. Buna ilaveten uygulama ve yoklama oturumlarını takip eden 7, 14 ve 35. günde Öğrenci 3'e izleme oturumu yapılmış ve izleme oturumlarında da öğrencinin %100 düzeyinde başarı gösterdiği, tüketici haklarına yönelik farkındalık kazanmasında, farklı ortam, kişi ve nesnelere genellemesinde ve sürdürmesinde etkili olduğu görülmüştür.

4.1.9 Dokuzuncu Etkinliğe İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dokuzuncu etkinliğinde 2018 SBDÖP'te yer alan "SB.5.6.3. Temel hakları ve bu hakları kullanmanın önemini açıklar." kazanımına yönelik içerik geliştirilmiştir. Öğrencilerden akıllı tahta vasıtasıyla kendilerine gösterilen videoda yer alan temel hakları doğru bir şekilde ifade edebilmeleri istenmiştir. Uygulama sonucunda ortaya çıkan veriler Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3'e ait bulgular ile tüm öğrencilere ait bütünleşik bulgular şeklinde aşağıda ifade edilmiştir:



Grafik 4.33 Dokuzuncu etkinliğe ait Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3 için doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular

Doğrudan öğretim yöntemiyle hazırlanan dokuzuncu etkinliğin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilere hak kavramının öğretimine ilişkin bilgiler Grafik 4.33'de ele alınmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin başlama düzeyi, uygulama, yoklama ve izleme oturumlarına ait gelişimleri paragraflar halinde aşağıda açıklanmıştır:

Başlama düzeylerine ilişkin bulgular incelendiğinde öğrencilerin tümü %0 başarı düzeylerine sahiptirler. Ancak Öğrenci 1'e uygulama oturumu yapıldıktan sonra düzenlenen yoklama oturumunda bu öğrenciye ilişkin veriler %100 farklılaşmıştır. Öte yandan henüz uygulama yapılmamış diğer öğrencilerde ise başlama düzeyi verileri Öğrenci 2 ve Öğrenci 3 için %0 düzeyindedir. Öğrenci 2 için uygulama oturumu yapıldıktan sonra gerçekleştirilen yoklama oturumunda Öğrenci 1 ve Öğrenci 2'ye ait veriler benzer şekilde (%100) değişmiştir. Fakat Öğrenci 3 için uygulama oturumu yapılmadığından başarı düzeyi %0'dır. Öğrenci 3'e uygulama oturumu yapıldıktan sonra gerçekleştirilen yoklama oturumunda başlangıç için %0 olan başarı düzeyi her üç öğrenci için de %100'e ulaşmıştır.

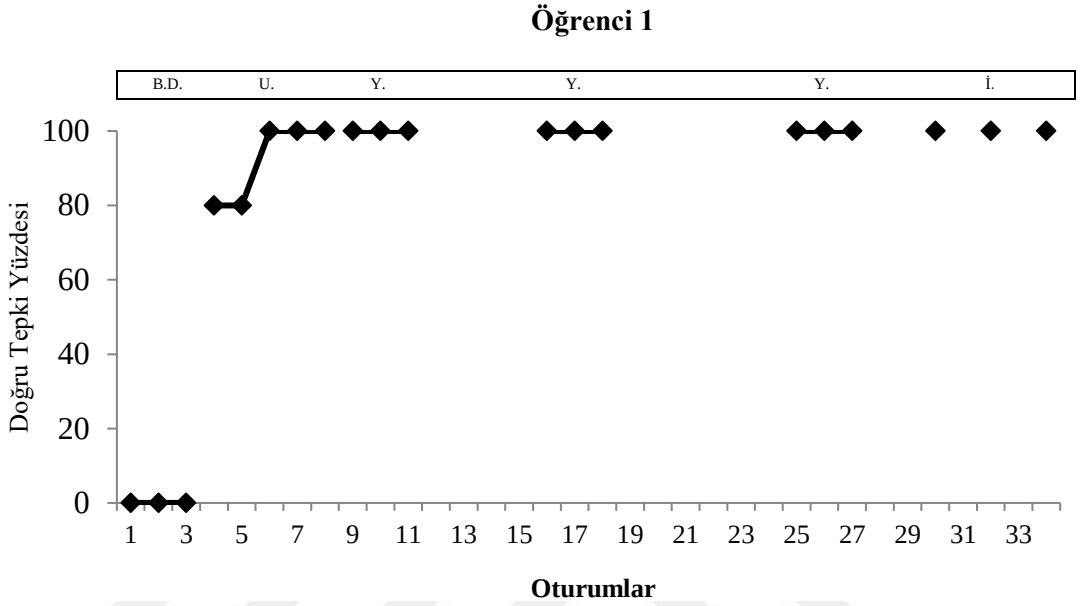
Farklı ortam, kişi ve nesnelere genellemeye ilişkin olarak etkinlik kapsamında öğrencilere temel haklara yönelik yeni görseller gösterilerek onların tepkileri ölçülmüştür. Bu doğrultuda gerçekleştirilen uygulama ve yoklama oturumları sonucunda her üç öğrencinin de %100 oranında başarı gösterdikleri bilgisine ulaşılmıştır.

Etkinlik sürecinde uygulama ve yoklama oturumlarını takip eden 7, 14 ve 35. günde öğrencilere izleme oturumu yapılmıştır. İzleme oturumları sonucunda Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3'ün başarı düzeylerinde kalıcılık sağlayarak %100 oranını korudukları ortaya çıkmıştır.

Tüm bu gerekçelerden yola çıkarak dokuzuncu etkinlik kapsamında yapılan uygulamanın öğrencilerin başarı düzeylerini olumlu yönde değiştirdiği söylenebilir. Ayrıca öğrencilere temel haklarımıza yönelik farkındalık kazandırdığı ileri sürülebilir.

4.1.9.1 Öğrenci 1 için dokuzuncu etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum

Öğrenci 1'in dokuzuncu etkinlik kapsamında yaptığı uygulamalara yönelik veriler Grafik 4.34'de sunulmuştur:



Grafik 4.34 Öğrenci 1 için dokuzuncu etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular

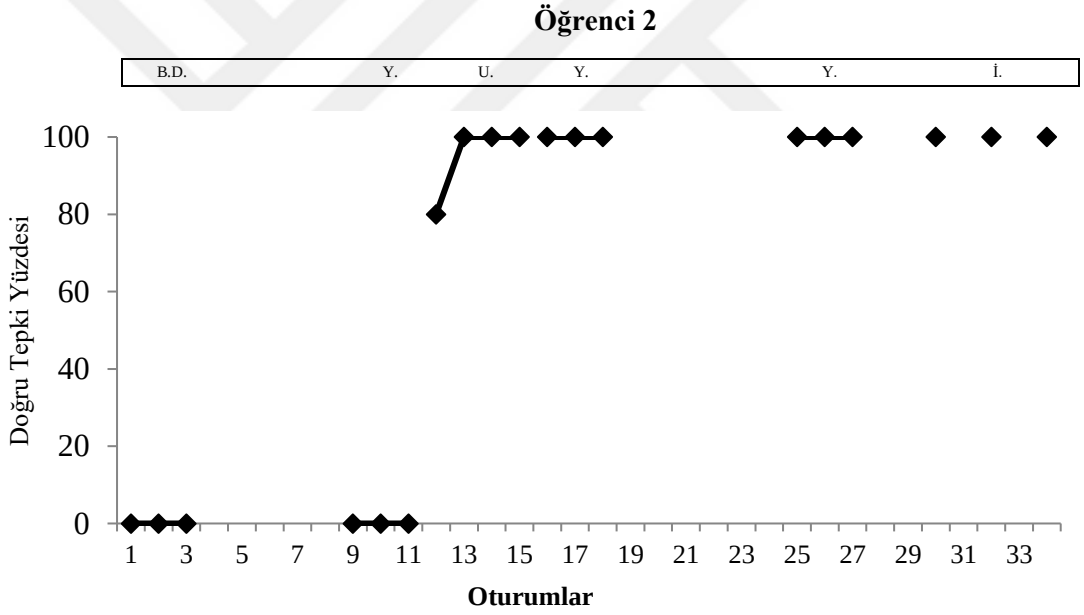
Grafik 4.34 incelendiğinde Öğrenci 1'in başlama düzeyi verilerinden oluşan ilk yoklama evresinde tek fırsat yöntemi ile elde edilen verilere göre hak kavramı dokuzuncu etkinlik için %0 düzeyinde performans gösterdiği görülmüştür. Diğer bir anlatımla Öğrenci 1, başlama düzeyi oturumlarında ölçü aracında yer alan hiçbir soruya doğru cevap verememiştir. Başlama düzeyi verilerinde üç oturumda kararlı veri elde edildiği için dokuzuncu etkinliğin uygulama oturumuna geçilmiştir. Doğrudan öğretim yöntemine göre hazırlanan etkinlik planının uygulanması sonucunda Öğrenci 1, 1 ve 2. oturumda beceri yönergesinde yer alan 10 basamaktan 8'ini (%80) doğru olarak ifade etmiştir. Öğrenci 1'in son uygulama oturumu olan 5. oturum sonrasında hak kavramına ilişkin verilen görevlerden tüm basamakları doğru yaptığı ve doğru tepki yüzdesinin %100 olduğu görülmüştür. Öğrenci 1, %100 doğruluk düzeyine ulaştıktan sonra, gerekli ölçüt karşılandığı için uygulama evresi sona erdirilmiştir.

3 oturumda yoklama verileri alınmış ve bu oturumlarda kendisine yöneltilen soruları %100 doğru olarak cevaplamıştır. Öğrenci 2'nin başlama düzeyi ile öğretim sonu

düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Ayrıca genelleme ve süreklilik oturumlarında elde edilen veriler öğretim sonunda elde edilen verilerle tutarlıdır. Buna ilaveten uygulama ve yoklama oturumlarını takip eden 7, 14 ve 35. günde Öğrenci 2'ye izleme oturumu yapılmış ve izleme oturumlarında da öğrencinin %100 düzeyinde başarı gösterdiği, temel haklara yönelik farkındalık kazanmasında, farklı ortam, kişi ve nesnelere genellemesinde ve sürdürmesinde etkili olduğu görülmüştür.

4.1.9.2 Öğrenci 2 için dokuzuncu etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum

Öğrenci 2'nin dokuzuncu etkinlik kapsamında yaptığı uygulamalara yönelik veriler Grafik 4.35'de sunulmuştur:



Grafik 4.35 Öğrenci 2 için dokuzuncu etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular

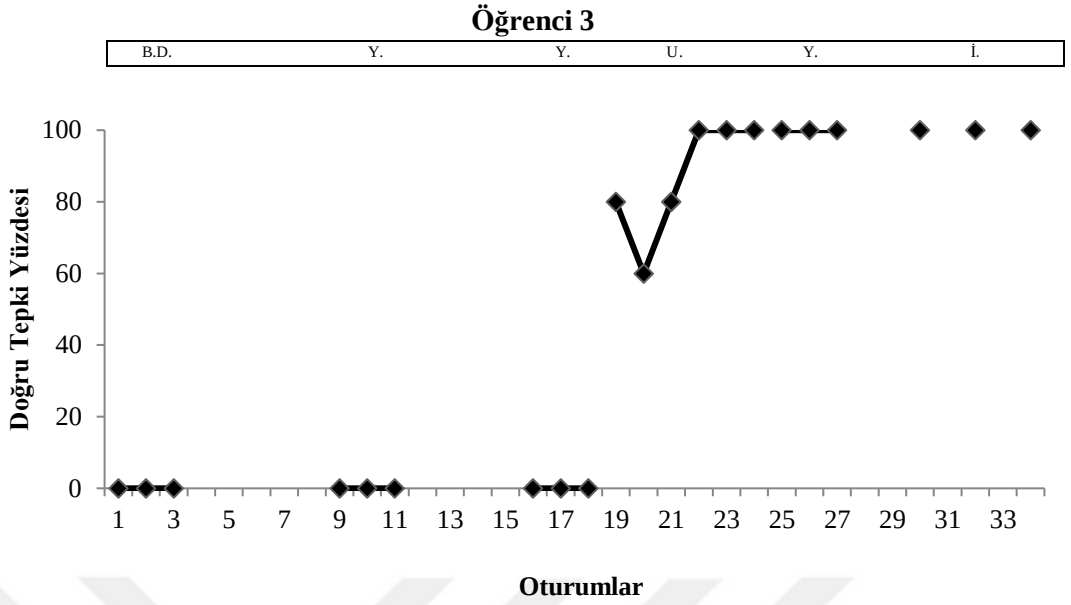
Grafik 4.35 incelendiğinde Öğrenci 2'nin başlama düzeyi verilerinden oluşan ilk yoklama evresinde tek fırsat yöntemi ile elde edilen verilere göre hak kavramı dokuzuncu etkinlik için %0 düzeyinde performans gösterdiği görülmüştür. Diğer bir anlatımla Öğrenci 2, başlama düzeyi oturumlarında ölçü aracında yer alan hiçbir soruya doğru cevap verememiştir. Başlama düzeyi verilerinde üç oturumda kararlı veri elde edildiği için dokuzuncu etkinliğin uygulama oturumuna geçilmiştir. Doğrudan öğretim yöntemine göre hazırlanan etkinlik planının uygulanması sonucunda Öğrenci

2, 1. oturumda beceri yönergesinde yer alan 10 basamaktan 8'ini (%80) doğru olarak ifade etmiştir. Öğrenci 2'nin son öğretimi olan 4. oturumda ise hak kavramına ilişkin verilen görevlerden tüm basamakları doğru yaptığı ve doğru tepki yüzdesinin %100 olduğu görülmüştür. Öğrenci 2, %100 doğruluk düzeyine ulaştıktan sonra; gerekli ölçüt karşılandığı için uygulama evresi sona erdirilmiştir. 3 oturumda yoklama verileri alınmış ve bu oturumlarda kendisine yöneltilen soruları %100 doğru olarak cevaplamıştır.

Öğrenci 2'nin başlama düzeyi ile öğretim sonu düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Ayrıca genelleme ve süreklilik oturumlarında elde edilen veriler öğretim sonunda elde edilen verilerle tutarlıdır. Buna ilaveten uygulama ve yoklama oturumlarını takip eden 7, 14 ve 35. günde Öğrenci 2'ye izleme oturumu yapılmış ve izleme oturumlarında da öğrencinin %100 düzeyinde başarı gösterdiği, temel haklara yönelik farkındalık kazanmasında, farklı ortam, kişi ve nesnelere genellemesinde ve sürdürmesinde etkili olduğu görülmüştür.

4.1.9.3 Öğrenci 3 için dokuzuncu etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum

Öğrenci 3'ün dokuzuncu etkinlik kapsamında yaptığı uygulamalara yönelik veriler Grafik 4.36'da sunulmuştur:



Grafik 4.36 Öğrenci 3 için dokuzuncu etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular

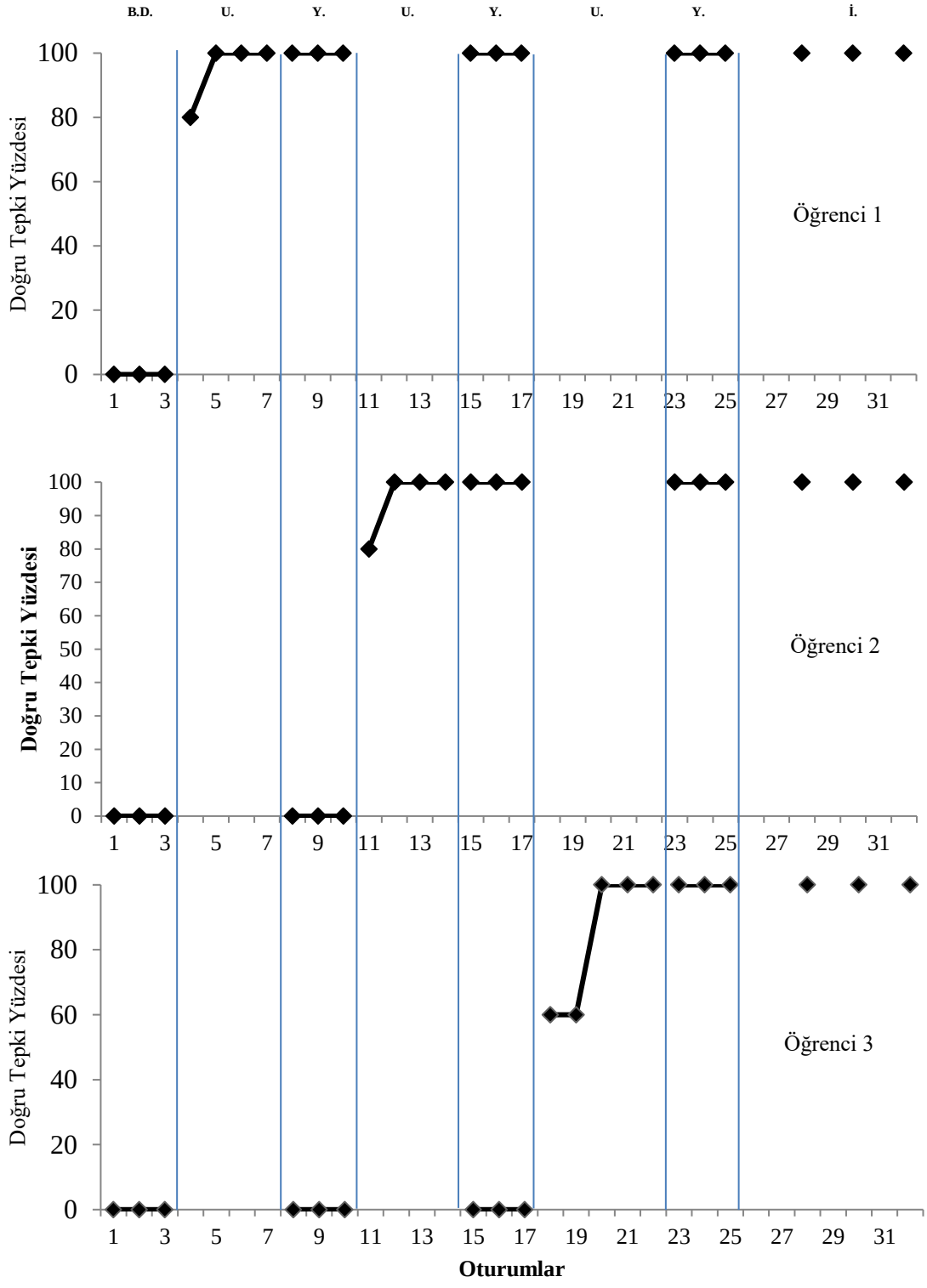
Grafik 4.36 incelendiğinde Öğrenci 3'ün başlama düzeyi verilerinden oluşan ilk yoklama evresinde tek fırsat yöntemi ile elde edilen verilere göre hak kavramı dokuzuncu etkinlik için %0 düzeyinde performans gösterdiği görülmüştür. Diğer bir anlatımla Öğrenci 3, başlama düzeyi oturumlarında ölçü aracında yer alan hiçbir soruya doğru cevap verememiştir. Başlama düzeyi verilerinde üç oturumda kararlı veri elde edildiği için dokuzuncu etkinliğin uygulama oturumuna geçilmiştir. Doğrudan öğretim yöntemine göre hazırlanan etkinlik planının uygulanması sonucunda Öğrenci 3, 1. oturumda beceri yönergesinde yer alan 10 basamaktan 8'ini (%80), 2. oturumda 6'sını (%60), 3. oturumda ise yine 8'ini (%80) doğru olarak ifade etmiştir. Öğrenci 3'ün son öğretimi olan 6. oturumda ise hak kavramına ilişkin verilen görevlerden tüm basamakları doğru yaptığı ve doğru tepki yüzdesinin %100 olduğu görülmüştür. Öğrenci 3, %100 doğruluk düzeyine ulaştıktan sonra; gerekli ölçüt karşılandığı için uygulama evresi sona erdirilmiştir.

3 oturumda yoklama verileri alınmış ve bu oturumlarda kendisine yöneltilen soruları %100 doğru olarak cevaplamıştır. Öğrenci 3'ün başlama düzeyi ile öğretim sonu düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Ayrıca genelleme ve süreklilik oturumlarında elde edilen veriler öğretim sonunda elde edilen verilerle tutarlıdır. Buna ilaveten uygulama ve yoklama oturumlarını takip eden 7, 14 ve 35. günde Öğrenci 3'e izleme oturumu yapılmış ve izleme oturumlarında da öğrencinin

%100 düzeyinde başarı gösterdiği, temel haklara yönelik farkındalık kazanmasında, farklı ortam, kişi ve nesnelere genellemesinde ve sürdürmesinde etkili olduğu görülmüştür.

4.1.10 Onuncu Etkinliğe İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın onuncu etkinliğinde 2018 SBDÖP'te yer alan "SB.5.1.4. Çocuk olarak haklarından yararlanmaya ve bu hakların ihlal edildiği durumlara örnekler verir." kazanımına yönelik içerik geliştirilmiştir. Öğrencilere sırasıyla, "sağlıklı büyüme ve gelişme", "eğitim", "şiddetten korunma", "sağlıklı beslenme" ve "dinlenme ve boş zaman" haklarına ait görseller verilmiş, öğrencilerden bu görsellerde herhangi bir hak ihlali olup olmadığını cevaplamaları istenmiştir. Uygulama sonucunda ortaya çıkan veriler Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3'e ait bulgular ile tüm öğrencilere ait bütünleşik bulgular şeklinde aşağıda ifade edilmiştir:



Grafik 4.37 Onuncu Etkinliğe Ait Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3 İçin Doğrudan Öğretim Yönteminin Etkililiğine İlişkin Bulgular

Doğrudan öğretim yöntemiyle hazırlanan onuncu etkinliğin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilere hak kavramının öğretimine ilişkin bilgiler Grafik 4.37'de

ele alınmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin başlama düzeyi, uygulama, yoklama ve izleme oturumlarına ait gelişimleri paragraflar halinde aşağıda açıklanmıştır:

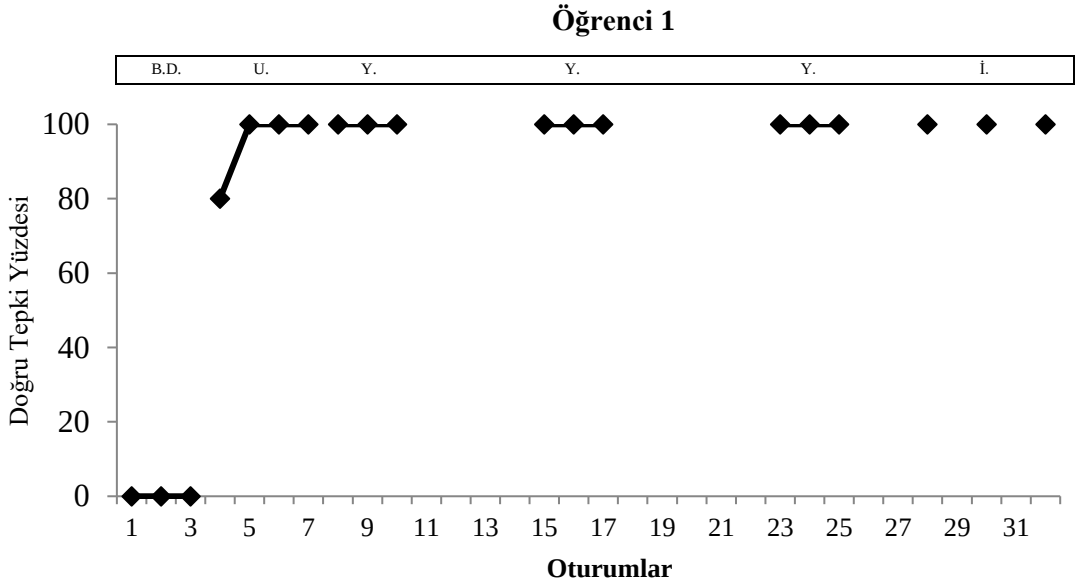
Başlama düzeylerine ilişkin bulgular incelendiğinde öğrencilerin tümü %0 başarı düzeylerine sahiptirler. Öğrenci 1'e uygulama oturumu yapıldıktan sonra düzenlenen yoklama oturumunda bu öğrenciye ilişkin veriler %100 farklılaşmıştır. Öte yandan henüz uygulama yapılmamış diğer öğrencilerde ise başlama düzeyi verileri Öğrenci 2 ve Öğrenci 3 için %0 düzeyindedir. Öğrenci 2 için uygulama oturumu yapıldıktan sonra gerçekleştirilen yoklama oturumunda Öğrenci 1 ve Öğrenci 2'ye ait veriler benzer şekilde (%100) değişmiştir. Fakat Öğrenci 3 için uygulama oturumu yapılmadığından başarı düzeyi %0'dır. Öğrenci 3'e uygulama oturumu yapıldıktan sonra gerçekleştirilen yoklama oturumunda başlangıçta %0 olan başarı düzeyi her üç öğrenci için de %100'e ulaşmıştır.

Farklı ortam, kişi ve nesnelere genellemeye ilişkin olarak etkinlik kapsamında öğrencilere temel haklara yönelik yeni görseller gösterilerek onların tepkileri ölçülmüştür. Bu doğrultuda gerçekleştirilen uygulama ve yoklama oturumları sonucunda her üç öğrencinin de %100 oranında başarı gösterdikleri bilgisine ulaşılmıştır.

Etkinlik sürecinde uygulama ve yoklama oturumlarını takip eden 7, 14 ve 35. günde öğrencilere izleme oturumu yapılmıştır. İzleme oturumları sonucunda Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3'ün başarı düzeylerinde kalıcılık sağlayarak %100 oranını korudukları ortaya çıkmıştır. Tüm bu gerekçelerden yola çıkarak onuncu etkinlik kapsamında yapılan uygulamanın öğrencilerin başarı düzeylerini olumlu yönde değiştirdiği ayrıca öğrencilere çocuk olarak haklarının ihlal edildiği durumlara yönelik farkındalık kazandırdığı ileri sürülebilir.

4.1.10.1 Öğrenci 1 için onuncu etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum

Öğrenci 1'in onuncu etkinlik kapsamında yaptığı uygulamalara yönelik veriler Grafik 4.38'de sunulmuştur:



Grafik 4.38 Öğrenci 1 için onuncu etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular

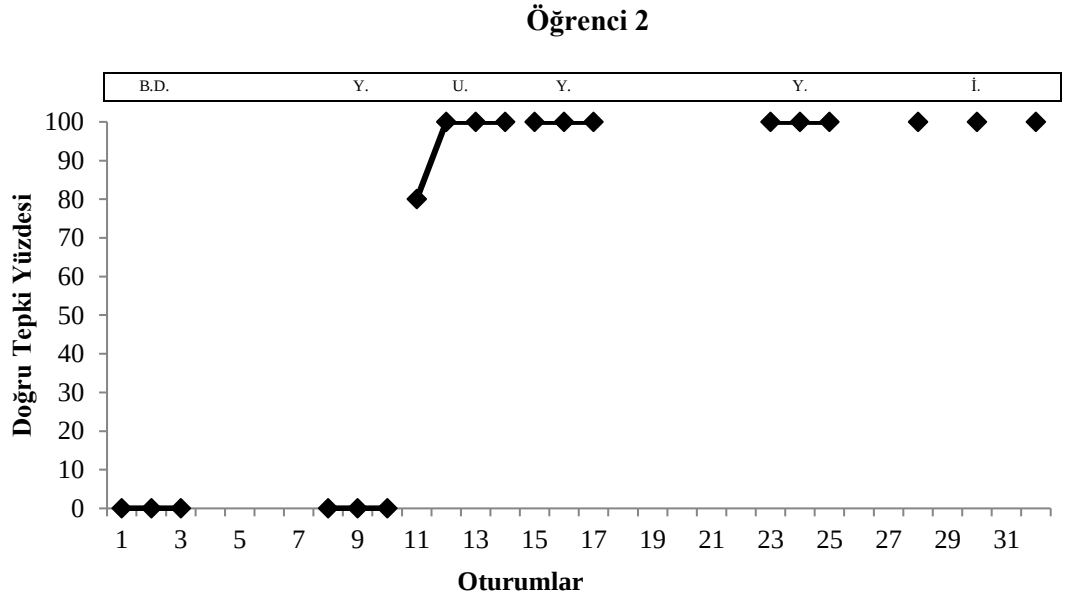
Grafik 4.38 incelendiğinde Öğrenci 1'in başlama düzeyi verilerinden oluşan ilk yoklama evresinde tek fırsat yöntemi ile elde edilen verilere göre hak kavramı onuncu etkinlik için %0 düzeyinde performans gösterdiği görülmüştür. Diğer bir anlatımla Öğrenci 1, etkinlikte sorulan hiçbir soruya doğru cevap verememiştir. Başlama düzeyi verilerinde üç oturumda kararlı veri elde edildiği için onuncu etkinliğin uygulama oturumuna geçilmiştir. Doğrudan öğretim yöntemine göre hazırlanan etkinlik planının uygulanması sonucunda Öğrenci 1, 1. oturumda beceri yönergesinde yer alan 5 basamaktan 4'ünü (%80) doğru olarak ifade etmiştir. Öğrenci 1'in son uygulama oturumu olan 4. oturum sonrasında hak kavramına ilişkin verilen görevlerden tüm basamakları doğru yaptığı ve doğru tepki yüzdesinin %100 olduğu görülmüştür. Öğrenci 1, %100 doğruluk düzeyine ulaştıktan sonra, gerekli ölçüt karşılandığı için uygulama evresi sona erdirilmiştir.

3 oturumda yoklama verileri alınmış ve bu oturumlarda kendisine yöneltilen soruları %100 doğru olarak cevaplamıştır. Öğrenci 1'in başlama düzeyi ile öğretim sonu düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Ayrıca genelleme ve süreklilik oturumlarında elde edilen veriler öğretim sonunda elde edilen verilerle tutarlıdır. Buna ilaveten uygulama ve yoklama oturumlarını takip eden 7, 14 ve 35. günde Öğrenci 1'e izleme oturumu yapılmış ve izleme oturumlarında da öğrencinin %100 düzeyinde başarı gösterdiği, çocuk olarak haklarının ihlal edildiği durumlara

ilişkin farkındalık kazanmasında, farklı ortam, kişi ve nesnelere genellemesinde ve sürdürmesinde etkili olduğu görülmüştür.

4.1.10.2 Öğrenci 2 için onuncu etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum

Öğrenci 2'nin onuncu etkinlik kapsamında yaptığı uygulamalara yönelik veriler Grafik 4.39'da sunulmuştur:



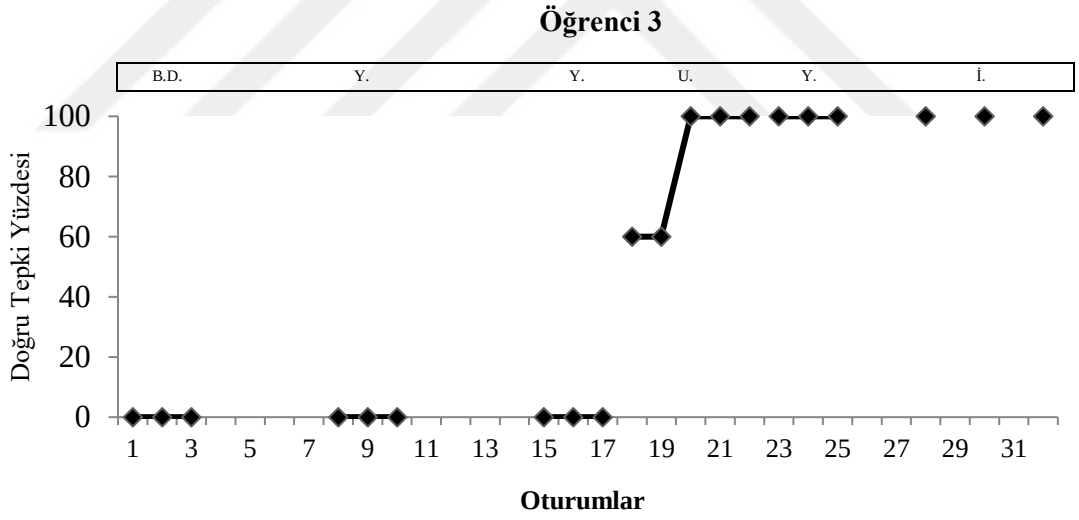
Grafik 4.39 Öğrenci 2 için onuncu etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular

Grafik 4.39 incelendiğinde Öğrenci 2'nin başlama düzeyi verilerinden oluşan ilk yoklama evresinde tek fırsat yöntemi ile elde edilen verilere göre hak kavramı onuncu etkinlik için %0 düzeyinde performans gösterdiği görülmüştür. Diğer bir anlatımla Öğrenci 2, etkinlikte sorulan hiçbir soruya doğru cevap verememiştir. Başlama düzeyi verilerinde üç oturumda kararlı veri elde edildiği için onuncu etkinliğin uygulama oturumuna geçilmiştir. Doğrudan öğretim yöntemine göre hazırlanan etkinlik planının uygulanması sonucunda Öğrenci 2, 1. oturumda beceri yönergesinde yer alan 5 basamaktan 4'ünü (%80) doğru olarak ifade etmiştir. Öğrenci 2'nin son uygulama oturumu olan 4. oturum sonrasında hak kavramına ilişkin verilen görevlerden tüm basamakları doğru yaptığı ve doğru tepki yüzdesinin %100 olduğu görülmüştür. Öğrenci 2, %100 doğruluk düzeyine ulaştıktan sonra, gerekli ölçüt karşılandığı için uygulama evresi sona erdirilmiştir.

3 oturumda yoklama verileri alınmış ve bu oturumlarda kendisine yöneltilen soruları %100 doğru olarak cevaplamıştır. Öğrenci 2'nin başlama düzeyi ile öğretim sonu düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Ayrıca genelleme ve süreklilik oturumlarında elde edilen veriler öğretim sonunda elde edilen verilerle tutarlıdır. Buna ilaveten uygulama ve yoklama oturumlarını takip eden 7, 14 ve 35. günde Öğrenci 2'ye izleme oturumu yapılmış ve izleme oturumlarında da öğrencinin %100 düzeyinde başarı gösterdiği, çocuk olarak haklarının ihlal edildiği durumlara ilişkin farkındalık kazanmasında, farklı ortam, kişi ve nesnelere genellemesinde ve sürdürmesinde etkili olduğu görülmüştür.

4.1.10.3 Öğrenci 3 için onuncu etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum

Öğrenci 3'ün onuncu etkinlik kapsamında yaptığı uygulamalara yönelik veriler Grafik 4.40'da sunulmuştur:



Grafik 4.40 Öğrenci 3 için onuncu etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular

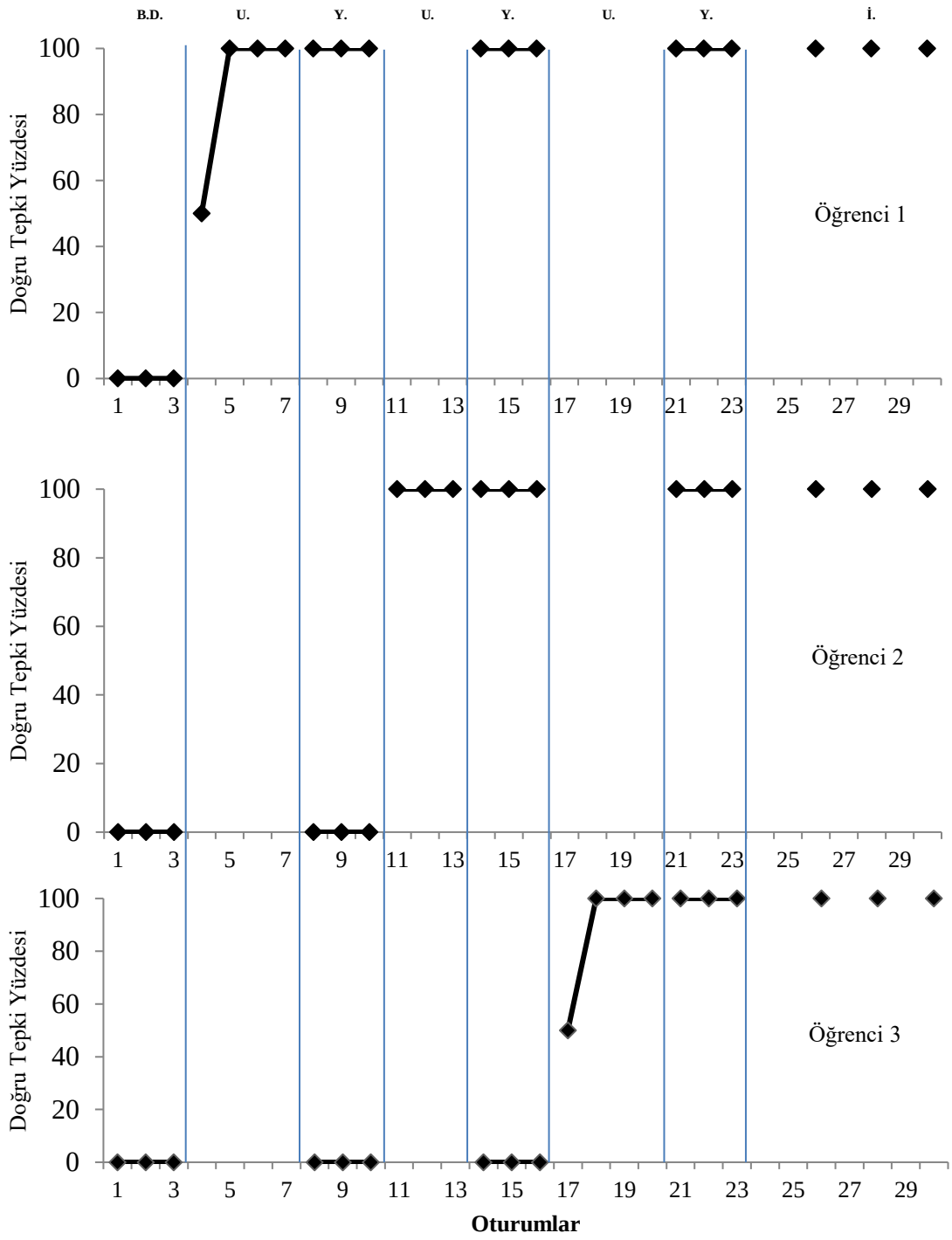
Grafik 4.40 incelendiğinde Öğrenci 3'ün başlama düzeyi verilerinden oluşan ilk yoklama evresinde tek fırsat yöntemi ile elde edilen verilere göre hak kavramı onuncu etkinlik için %0 düzeyinde performans gösterdiği görülmüştür. Diğer bir anlatımla Öğrenci 3, etkinlikte sorulan hiçbir soruya doğru cevap verememiştir. Başlama düzeyi verilerinde üç oturumda kararlı veri elde edildiği için onuncu etkinliğin uygulama oturumuna geçilmiştir. Doğrudan öğretim yöntemine göre hazırlanan etkinlik planının

uygulanması sonucunda Öğrenci 3, 1 ve 2. oturumda beceri yönergesinde yer alan 5 basamaktan 3'ünü (%60) doğru olarak ifade etmiştir. Öğrenci 3'ün son uygulama oturumu olan 5. oturum sonrasında hak kavramına ilişkin verilen görevlerden tüm basamakları doğru yaptığı ve doğru tepki yüzdesinin %100 olduğu görülmüştür. Öğrenci 2, %100 doğruluk düzeyine ulaştıktan sonra; gerekli ölçüt karşılandığı için uygulama evresi sona erdirilmiştir.

3 oturumda yoklama verileri alınmış ve bu oturumlarda kendisine yöneltilen soruları %100 doğru olarak cevaplamıştır. Öğrenci 1'in başlama düzeyi ile öğretim sonu düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Ayrıca genelleme ve süreklilik oturumlarında elde edilen veriler öğretim sonunda elde edilen verilerle tutarlıdır. Buna ilaveten uygulama ve yoklama oturumlarını takip eden 7, 14 ve 35. günde Öğrenci 1'e izleme oturumu yapılmış ve izleme oturumlarında da öğrencinin %100 düzeyinde başarı gösterdiği, çocuk olarak haklarının ihlal edildiği durumlara ilişkin farkındalık kazanmasında, farklı ortam, kişi ve nesnelere genellemesinde ve sürdürmesinde etkili olduğu görülmüştür.

4.1.11 On Birinci Etkinliğe İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın on birinci etkinliğinde 2018 SBDÖP'te yer alan "SB.4.6.1. Çocuk olarak sahip olduğu haklara örnekler verir." kazanımına yönelik içerik geliştirilmiştir. Öğrencilere mutsuz bir çocuk görseli verilmiş görseldeki çocuğun; barınma problemi yaşadığı, okula gidemediği, çocuk yaşta çalışmak zorunda kaldığı, sağlıklı bir çevrede büyüyemediği bundan dolayı da mutsuz olduğu belirtilmiştir. Bu problemlerin üstesinden gelebilmek için görseldeki çocuğun ne gibi haklarının olduğunu öğrencilerden cevaplamaları istenmiştir. Uygulama sonucunda ortaya çıkan veriler Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3'e ait bulgular ile tüm öğrencilere ait bütünleşik bulgular şeklinde aşağıda ifade edilmiştir:



Grafik 4.41 On birinci etkinliğe ait Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3 için doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular

Doğrudan öğretim yöntemiyle hazırlanan on birinci etkinliğin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilere hak kavramının kazandırılmasında/öğretimine etkisine ilişkin bilgiler Grafik 4.41'de ele alınmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin başlama düzeyi, uygulama, yoklama ve izleme oturumlarına ait gelişimleri paragraflar halinde aşağıda açıklanmıştır:

Başlama düzeylerine ilişkin bulgular incelendiğinde öğrencilerin tümü %0 başarı düzeylerine sahiptirler. Ancak Öğrenci 1'e uygulama oturumu yapıldıktan sonra düzenlenen yoklama oturumunda bu öğrenciye ilişkin veriler %100 farklılaşmıştır. Öte yandan henüz uygulama yapılmamış diğer öğrencilerde ise başlama düzeyi verileri Öğrenci 2 ve Öğrenci 3 için %0 düzeyindedir. Öğrenci 2 için uygulama oturumu yapıldıktan sonra gerçekleştirilen yoklama oturumunda Öğrenci 1 ve Öğrenci 2'ye ait veriler benzer şekilde (%100) değişmiştir. Fakat Öğrenci 3 için uygulama oturumu yapılmadığından başarı düzeyi %0'dır. Öğrenci 3'e uygulama oturumu yapıldıktan sonra gerçekleştirilen yoklama oturumunda başlangıçta %0 olan başarı düzeyi her üç öğrenci için de %100'e ulaşmıştır.

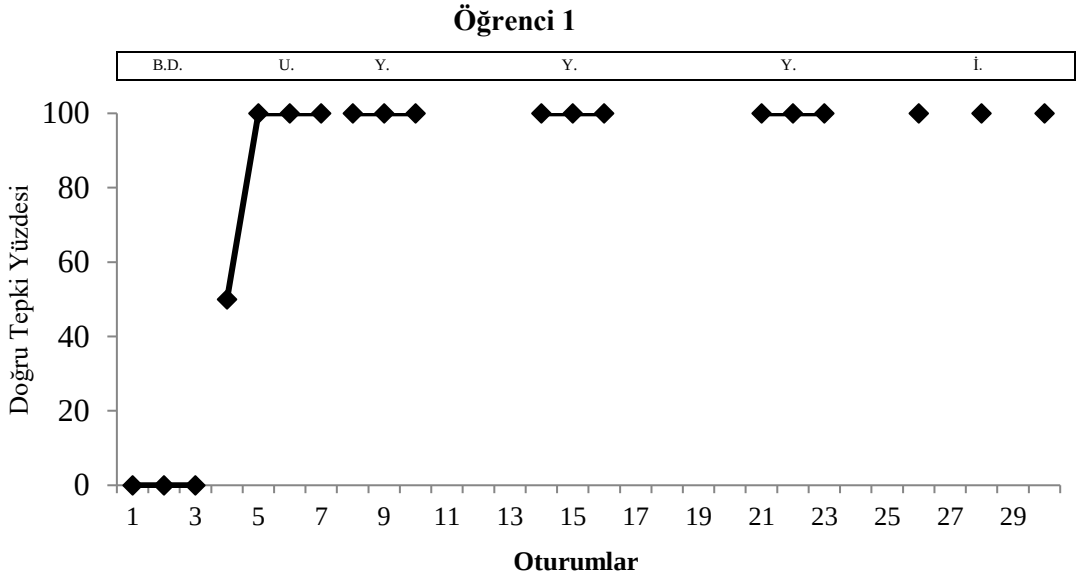
Farklı ortam, kişi ve nesnelere genellemeye ilişkin olarak etkinlik kapsamında öğrencilere temel haklara yönelik yeni görseller gösterilerek onların tepkileri ölçülmüştür. Bu doğrultuda gerçekleştirilen uygulama ve yoklama oturumları sonucunda her üç öğrencinin de %100 oranında başarı gösterdikleri bilgisine ulaşılmıştır.

Etkinlik sürecinde uygulama ve yoklama oturumlarını takip eden 7, 14 ve 35. günde öğrencilere izleme oturumu yapılmıştır. İzleme oturumları sonucunda Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3'ün başarı düzeylerinde kalıcılık sağlayarak %100 oranını korudukları ortaya çıkmıştır.

Tüm bu gerekçelerden yola çıkarak on birinci etkinlik kapsamında yapılan uygulamanın öğrencilerin başarı düzeylerini olumlu yönde değiştirdiği ayrıca öğrencilere çocuk haklarına ilişkin farkındalık kazandırdığı ileri sürülebilir.

4.1.11.1 Öğrenci 1 için onbirinci etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum

Öğrenci 1'in on birinci etkinlik kapsamında yaptığı uygulamalara yönelik veriler Grafik 4.42'de sunulmuştur:



Grafik 4.42 Öğrenci 1 için on birinci etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular

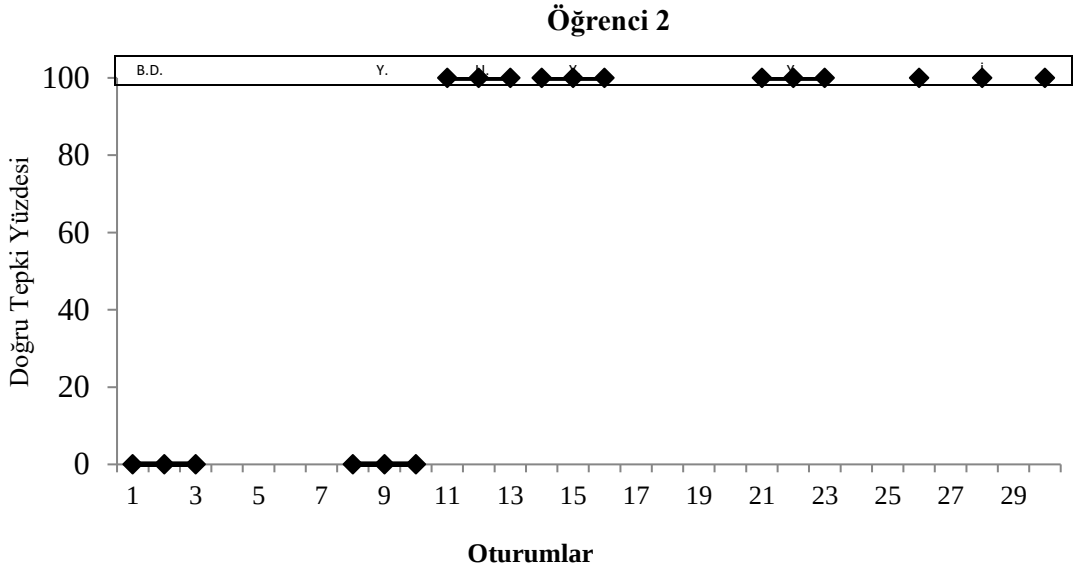
Grafik 4.42 incelendiğinde Öğrenci 1'in başlama düzeyi verilerinden oluşan ilk yoklama evresinde tek fırsat yöntemi ile elde edilen verilere göre hak kavramı on birinci etkinlik için %0 düzeyinde performans gösterdiği görülmüştür. Diğer bir anlatımla Öğrenci 1, etkinlikte sorulan hiçbir soruya doğru cevap verememiştir. Başlama düzeyi verilerinde üç oturumda kararlı veri elde edildiği için on birinci etkinliğin uygulama oturumuna geçilmiştir. Doğrudan öğretim yöntemine göre hazırlanan etkinlik planının uygulanması sonucunda Öğrenci 1, 1. oturumda beceri yönergesinde yer alan 8 basamaktan 4'ünü (%50) doğru olarak ifade etmiştir. Öğrenci 1'in son uygulama oturumu olan 4. oturum sonrasında hak kavramına ilişkin verilen görevlerden tüm basamakları doğru yaptığı ve doğru tepki yüzdesinin %100 olduğu görülmüştür. Öğrenci 1, %100 doğruluk düzeyine ulaştıktan sonra, gerekli ölçüt karşılandığı için uygulama evresi sona erdirilmiştir.

3 oturumda yoklama verileri alınmış ve bu oturumlarda kendisine yöneltilen soruları %100 doğru olarak cevaplamıştır. Öğrenci 1'in başlama düzeyi ile öğretim sonu düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Ayrıca genelleme ve süreklilik oturumlarında elde edilen veriler öğretim sonunda elde edilen verilerle tutarlıdır. Buna ilaveten uygulama ve yoklama oturumlarını takip eden 7, 14 ve 35. günde Öğrenci 1'e izleme oturumu yapılmış ve izleme oturumlarında da öğrencinin %100düzeyinde başarı gösterdiği, çocuk haklarına yönelik farkındalık kazanmasında,

farklı ortam, kişi ve nesnelere genellemesinde ve sürdürmesinde etkili olduğu görülmüştür.

4.1.11.2 Öğrenci 2 için onbirinci etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum

Öğrenci 2'nin on birinci etkinlik kapsamında yaptığı uygulamalara yönelik veriler Grafik 4.43'de sunulmuştur:



Grafik 4.43 Öğrenci 2 için on birinci etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular

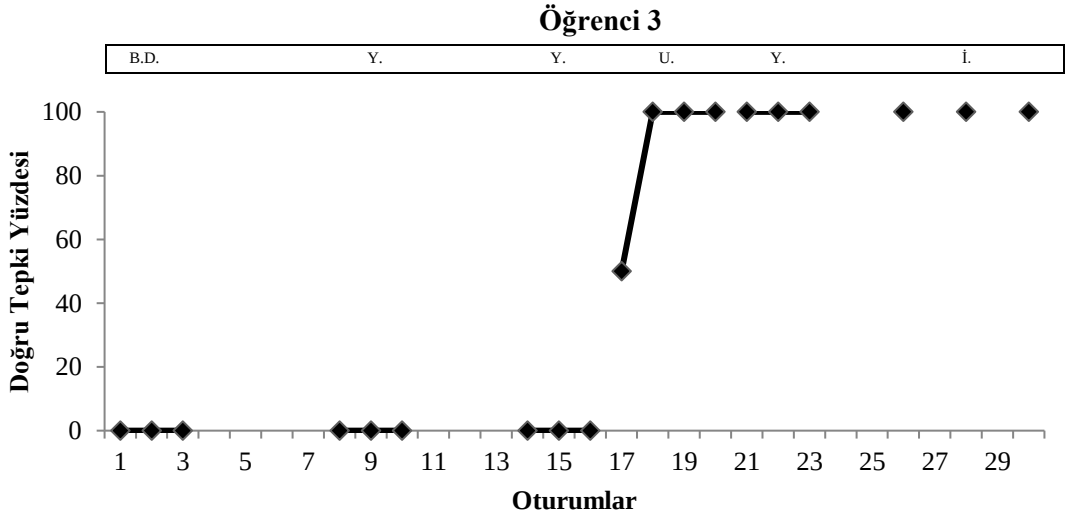
Grafik 4.43 incelendiğinde Öğrenci 2'nin başlama düzeyi verilerinden oluşan ilk yoklama evresinde tek fırsat yöntemi ile elde edilen verilere göre hak kavramı on birinci etkinlik için %0 düzeyinde performans gösterdiği görülmüştür. Diğer bir anlatımla Öğrenci 2, etkinlikte sorulan hiçbir soruya doğru cevap verememiştir. Başlama düzeyi verilerinde üç oturumda kararlı veri elde edildiği için on birinci etkinliğin uygulama oturumuna geçilmiştir. Doğrudan öğretim yöntemine göre hazırlanan etkinlik planının uygulanması sonucunda Öğrenci 2, 1. oturumda beceri yönergesinde yer alan 8 basamaktan 8'ini (%100) doğru olarak ifade etmiştir. Öğrenci 1'in son uygulama oturumu olan 3. oturum sonrasında hak kavramına ilişkin verilen görevlerden tüm basamakları doğru yaptığı ve doğru tepki yüzdesinin %100 olduğu görülmüştür. Öğrenci 2, %100 doğruluk düzeyine ulaştıktan sonra, gerekli ölçüt karşılandığı için uygulama evresi sona erdirilmiştir. 3 oturumda yoklama verileri

alınmış ve bu oturumlarda görselleri %100 doğru olarak cevaplamıştır. Bu bağlamda Öğrenci 2'nin alınan yoklama verilerinde kararlılık gösterdiği ortaya çıkmıştır.

3 oturumda yoklama verileri alınmış ve bu oturumlarda kendisine yöneltilen soruları %100 doğru olarak cevaplamıştır. Öğrenci 2'nin başlama düzeyi ile öğretim sonu düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Ayrıca genelleme ve süreklilik oturumlarında elde edilen veriler öğretim sonunda elde edilen verilerle tutarlıdır. Buna ilaveten uygulama ve yoklama oturumlarını takip eden 7, 14 ve 35. günde Öğrenci 2'ye izleme oturumu yapılmış ve izleme oturumlarında da öğrencinin %100düzeyinde başarı gösterdiği, çocuk haklarına yönelik farkındalık kazanmasında, farklı ortam, kişi ve nesnelere genellemesinde ve sürdürmesinde etkili olduğu görülmüştür.

4.1.11.3 Öğrenci 3 için onbirinci etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum

Öğrenci 3'ün on birinci etkinlik kapsamında yaptığı uygulamalara yönelik veriler Grafik 4.44'de sunulmuştur:



Grafik 4.44 Öğrenci 3 için on birinci etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular

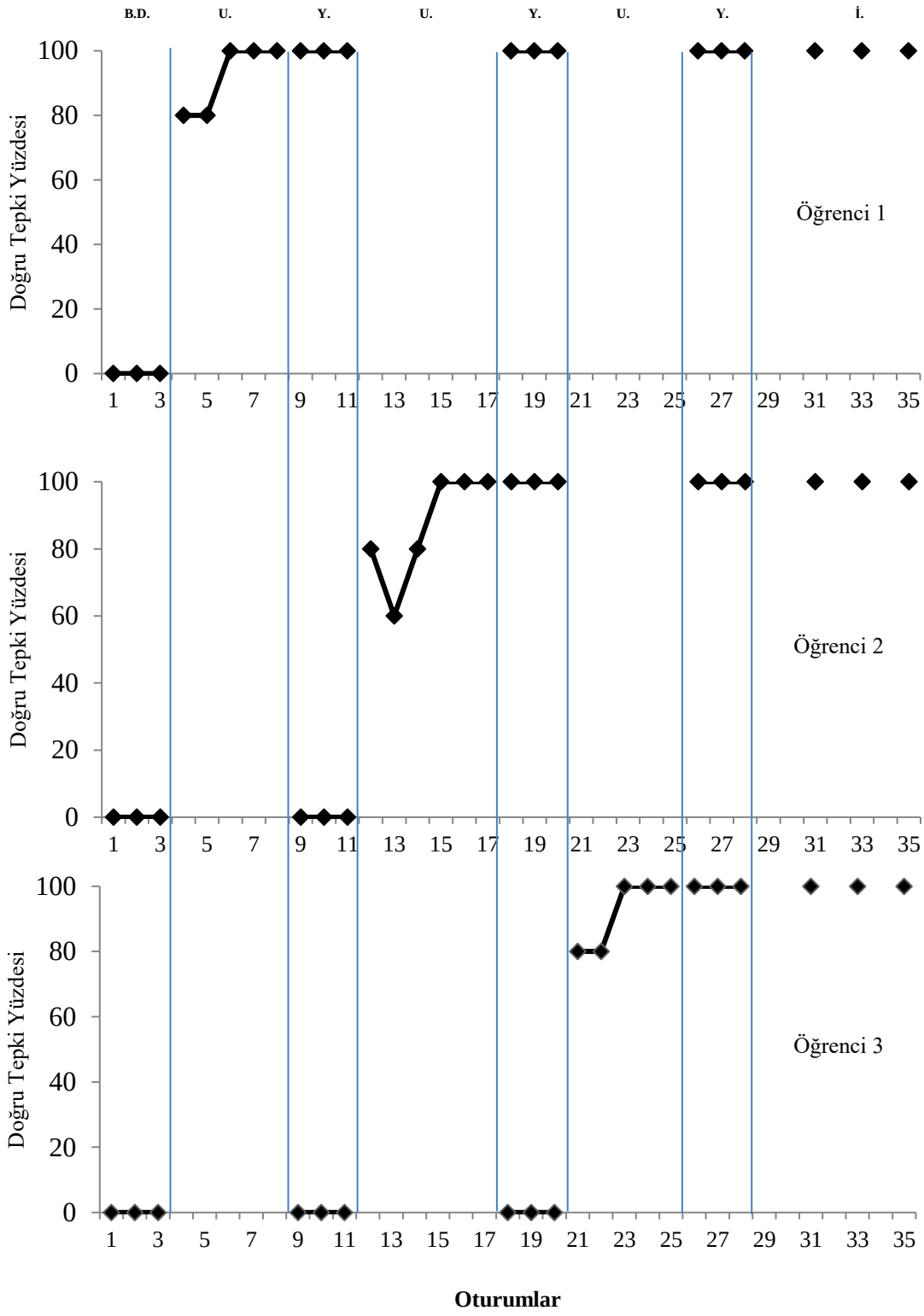
Grafik 4.44 incelendiğinde Öğrenci 3'ün başlama düzeyi verilerinden oluşan ilk yoklama evresinde tek fırsat yöntemi ile elde edilen verilere göre hak kavramı on birinci etkinlik için %0 düzeyinde performans gösterdiği görülmüştür. Diğer bir

anlatımla Öğrenci 3, etkinlikte sorulan hiçbir soruya doğru cevap verememiştir. Başlama düzeyi verilerinde üç oturumda kararlı veri elde edildiği için on birinci etkinliğin uygulama oturumuna geçilmiştir. Doğrudan öğretim yöntemine göre hazırlanan etkinlik planının uygulanması sonucunda Öğrenci 3, 1. oturumda beceri yönergesinde yer alan 8 basamaktan 4'ünü (%50) doğru olarak ifade etmiştir. Öğrenci 1'in son uygulama oturumu olan 4. oturum sonrasında hak kavramına ilişkin verilen görevlerden tüm basamakları doğru yaptığı ve doğru tepki yüzdesinin %100 olduğu görülmüştür. Öğrenci 1, %100 doğruluk düzeyine ulaştıktan sonra, gerekli ölçüt karşılandığı için uygulama evresi sona erdirilmiştir.

3 oturumda yoklama verileri alınmış ve bu oturumlarda kendisine yöneltilen soruları %100 doğru olarak cevaplamıştır. Öğrenci 3'ün başlama düzeyi ile öğretim sonu düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Ayrıca genelleme ve süreklilik oturumlarında elde edilen veriler öğretim sonunda elde edilen verilerle tutarlıdır. Buna ilaveten uygulama ve yoklama oturumlarını takip eden 7, 14 ve 35. günde Öğrenci 3'e izleme oturumu yapılmış ve izleme oturumlarında da öğrencinin %100düzeyinde başarı gösterdiği, çocuk haklarına yönelik farkındalık kazanmasında, farklı ortam, kişi ve nesnelere genellemesinde ve sürdürmesinde etkili olduğu görülmüştür.

4.1.12 On İkinci Etkinliğe İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın on ikinci etkinliğinde 2018 SBDÖP'te yer alan "SB.5.5.6. Bilinçli bir tüketici olarak haklarını kullanır." kazanımına yönelik içerik geliştirilmiştir. Etkinlikte öğrencilerden tüketicilerle ilgili kendilerine verilen 5 adet cümle kartından doğru olan ifadeleri boyamaları istenmiştir. Uygulama sonucunda ortaya çıkan veriler Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3'e ait bulgular ile tüm öğrencilere ait bütünleşik bulgular şeklinde aşağıda ifade edilmiştir:



Grafik 4.45 On ikinci etkinliğe ait Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3 için doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular

Doğrudan öğretim yöntemiyle hazırlanan on ikinci etkinliğin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilere hak kavramının öğretimine ilişkin bilgiler Grafik 4.45'de ele alınmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin başlama düzeyi, uygulama, yoklama ve izleme oturumlarına ait gelişimleri paragraflar halinde aşağıda açıklanmıştır:

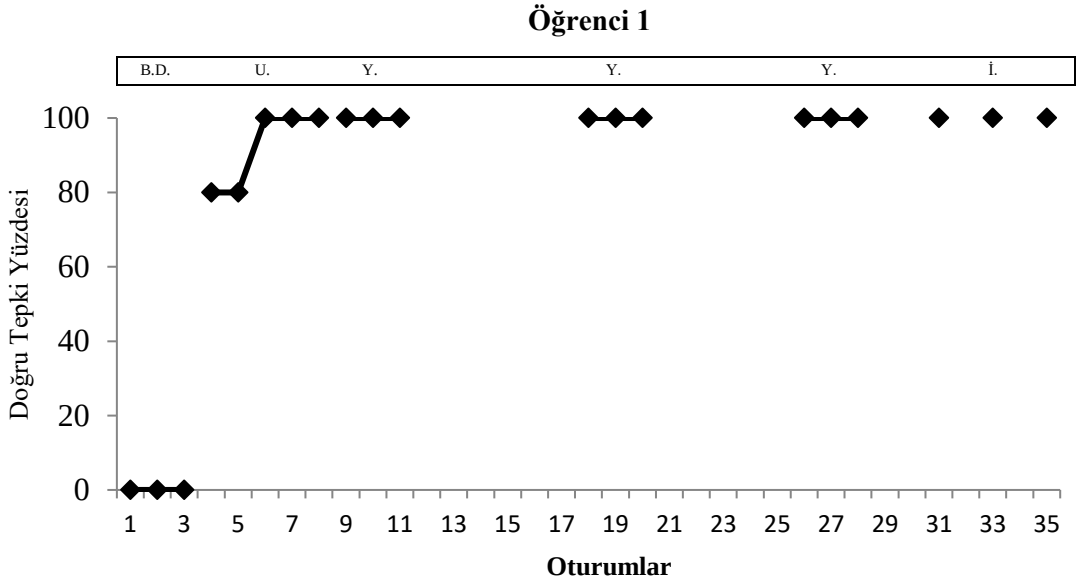
Başlama düzeylerine ilişkin bulgular incelendiğinde öğrencilerin tümü %0 başarı düzeylerine sahiptirler. Öğrenci 1'e uygulama oturumu yapıldıktan sonra düzenlenen yoklama oturumunda bu öğrenciye ilişkin veriler %100 farklılaşmıştır. Öte yandan henüz uygulama yapılmamış diğer öğrencilerde ise başlama düzeyi verileri Öğrenci 2 ve Öğrenci 3 için %0 düzeyindedir. Öğrenci 2 için uygulama oturumu yapıldıktan sonra gerçekleştirilen yoklama oturumunda Öğrenci 1 ve Öğrenci 2'ye ait veriler benzer şekilde (%100) değişmiştir. Fakat Öğrenci 3 için uygulama oturumu yapılmadığından başarı düzeyi %0'dır. Öğrenci 3'e uygulama oturumu yapıldıktan sonra gerçekleştirilen yoklama oturumunda başlangıçta %0 olan başarı düzeyi her üç öğrenci için de %100'e ulaşmıştır.

Farklı ortam, kişi ve nesnelere genellemeye ilişkin olarak etkinlik kapsamında öğrencilere tüketici haklarına yönelik yeni cümle kartları verilerek onların tepkileri ölçülmüştür. Bu doğrultuda gerçekleştirilen uygulama ve yoklama oturumları sonucunda her üç öğrencinin de %100 oranında başarı gösterdikleri bilgisine ulaşılmıştır.

Etkinlik sürecinde uygulama ve yoklama oturumlarını takip eden 7, 14 ve 35. günde öğrencilere izleme oturumu yapılmıştır. İzleme oturumları sonucunda Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3'ün başarı düzeylerinde kalıcılık sağlayarak %100 oranını korudukları ortaya çıkmıştır. Tüm bu gerekçelerden yola çıkarak on ikinci etkinlik kapsamında yapılan uygulamanın öğrencilerin başarı düzeylerini olumlu yönde değiştirdiği ayrıca öğrencilere tüketici haklarına yönelik farkındalık kazandırdığı ileri sürülebilir.

4.1.12.1 Öğrenci 1 için on ikinci etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum

Öğrenci 1'in on ikinci etkinlik kapsamında yaptığı uygulamalara yönelik veriler Grafik 4.46'da sunulmuştur:



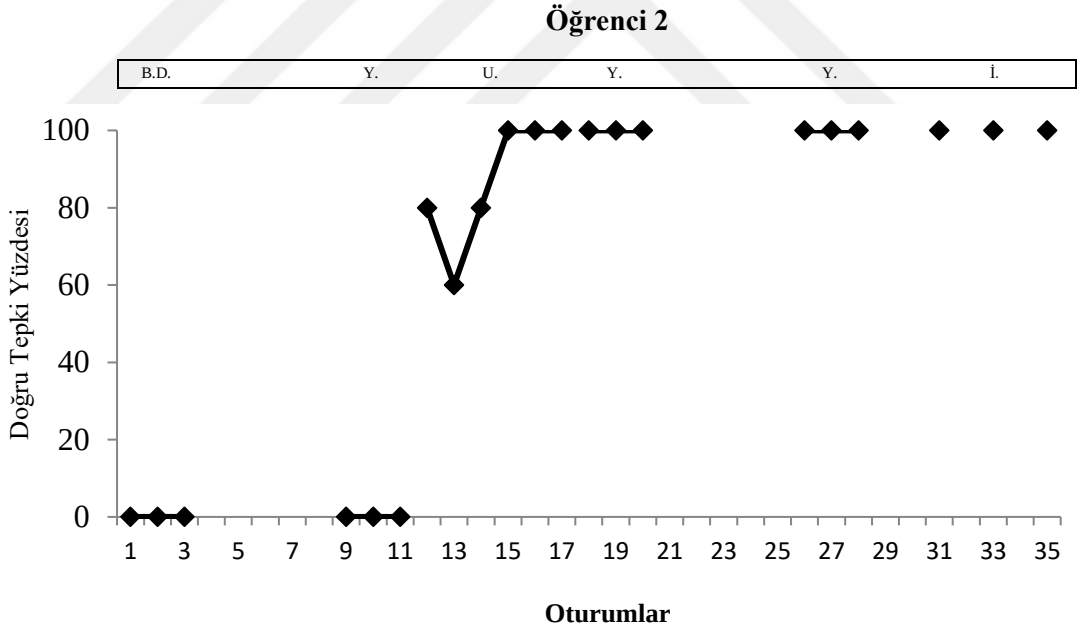
Grafik 4.46 Öğrenci 1 için on ikinci etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular

Grafik 4.46 incelendiğinde Öğrenci 1'in başlama düzeyi verilerinden oluşan ilk yoklama evresinde tek fırsat yöntemi ile elde edilen verilere göre hak kavramı on ikinci etkinlik için %0 düzeyinde performans gösterdiği görülmüştür. Diğer bir anlatımla Öğrenci 1, etkinlikte sorulan hiçbir soruya doğru cevap verememiştir. Başlama düzeyi verilerinde üç oturumda kararlı veri elde edildiği için on ikinci etkinliğin uygulama oturumuna geçilmiştir. Doğrudan öğretim yöntemine göre hazırlanan etkinlik planının uygulanması sonucunda Öğrenci 1, 1 ve 2. oturumda beceri yönergesinde yer alan 5 basamaktan 4'ünü (%80) doğru olarak ifade etmiştir. Öğrenci 1'in son uygulama oturumu olan 5. oturum sonrasında hak kavramına ilişkin verilen görevlerden tüm basamakları doğru yaptığı ve doğru tepki yüzdesinin %100 olduğu görülmüştür. Öğrenci 1, %100 doğruluk düzeyine ulaştıktan sonra, gerekli ölçüt karşılandığı için uygulama evresi sona erdirilmiştir. Öğrenci 1, %100 doğruluk düzeyine ulaştıktan sonra; gerekli ölçüt karşılandığı için uygulama evresi sona erdirilmiştir.

3 oturumda yoklama verileri alınmış ve bu oturumlarda kendisine yöneltilen soruları %100 doğru olarak cevaplamıştır. Öğrenci 1'in başlama düzeyi ile öğretim sonu düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Ayrıca genelleme ve süreklilik oturumlarında elde edilen veriler öğretim sonunda elde edilen verilerle tutarlıdır. Buna ilaveten uygulama ve yoklama oturumlarını takip eden 7, 14 ve 35. günde Öğrenci 1'e izleme oturumu yapılmış ve izleme oturumlarında da öğrencinin %100 düzeyinde başarı gösterdiği, tüketici haklarına yönelik farkındalık kazanmasında, farklı ortam, kişi ve nesnelere genellemesinde ve sürdürmesinde etkili olduğu görülmüştür.

4.1.12.2 Öğrenci 2 için on ikinci etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum

Öğrenci 2'nin on ikinci etkinlik kapsamında yaptığı uygulamalara yönelik veriler Grafik 4.47'de sunulmuştur:



Grafik 4.47 Öğrenci 2 için on ikinci etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular

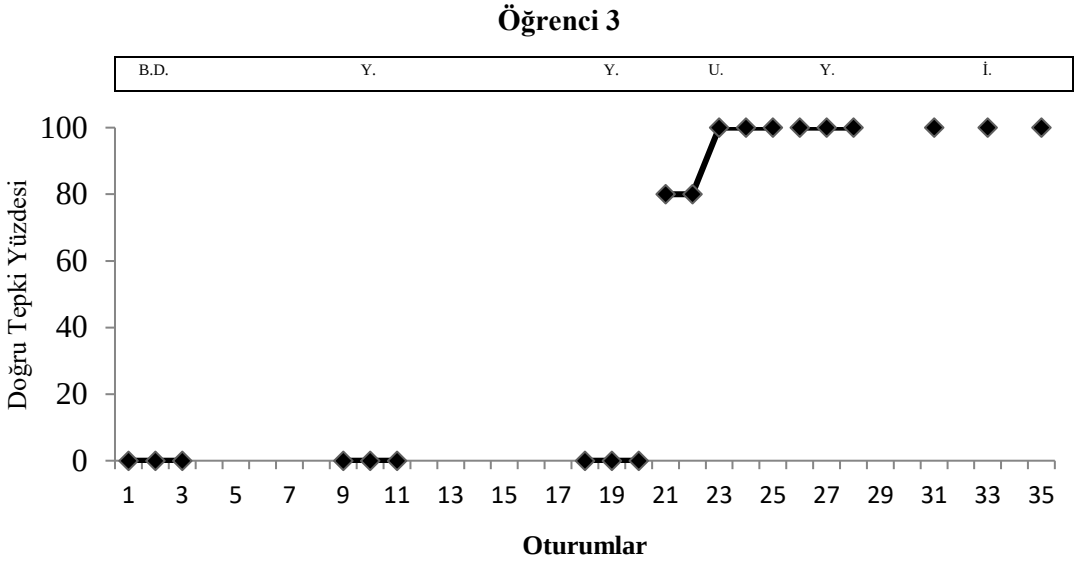
Grafik 4.47 incelendiğinde Öğrenci 2'nin başlama düzeyi verilerinden oluşan ilk yoklama evresinde tek fırsat yöntemi ile elde edilen verilere göre hak kavramı on ikinci etkinlik için %0 düzeyinde performans gösterdiği görülmüştür. Diğer bir anlatımla Öğrenci 2, etkinlikte sorulan hiçbir soruya doğru cevap verememiştir. Başlama düzeyi verilerinde üç oturumda kararlı veri elde edildiği için on ikinci etkinliğin uygulama

oturumuna geçilmiştir. Doğrudan öğretim yöntemine göre hazırlanan etkinlik planının uygulanması sonucunda Öğrenci 2, 1. oturumda beceri yönergesinde yer alan 5 basamaktan 4'ünü (%80), 2. oturumda 3'ünü (%60), 3. oturumda ise yine 4'ünü (%80) doğru olarak ifade etmiştir. Öğrenci 2'nin son uygulama oturumu olan 6. oturum sonrasında hak kavramına ilişkin verilen görevlerden tüm basamakları doğru yaptığı ve doğru tepki yüzdesinin %100 olduğu görülmüştür. Öğrenci 2, %100 doğruluk düzeyine ulaştıktan sonra; gerekli ölçüt karşılandığı için uygulama evresi sona erdirilmiştir.

3 oturumda yoklama verileri alınmış ve bu oturumlarda kendisine yöneltilen soruları %100 doğru olarak cevaplamıştır. Öğrenci 2'nin başlama düzeyi ile öğretim sonu düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Ayrıca genelleme ve süreklilik oturumlarında elde edilen veriler öğretim sonunda elde edilen verilerle tutarlıdır. Buna ilaveten uygulama ve yoklama oturumlarını takip eden 7, 14 ve 35. günde Öğrenci 2'ye izleme oturumu yapılmış ve izleme oturumlarında da öğrencinin %100 düzeyinde başarı gösterdiği, tüketici haklarına yönelik farkındalık kazanmasında, farklı ortam, kişi ve nesnelere genellemesinde ve sürdürmesinde etkili olduğu görülmüştür.

4.1.12.3 Öğrenci 3 için on ikinci etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum

Öğrenci 3'ün on ikinci etkinlik kapsamında yaptığı uygulamalara yönelik veriler Grafik 4.48'de sunulmuştur:



Grafik 4.48 Öğrenci 3 için on ikinci etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular

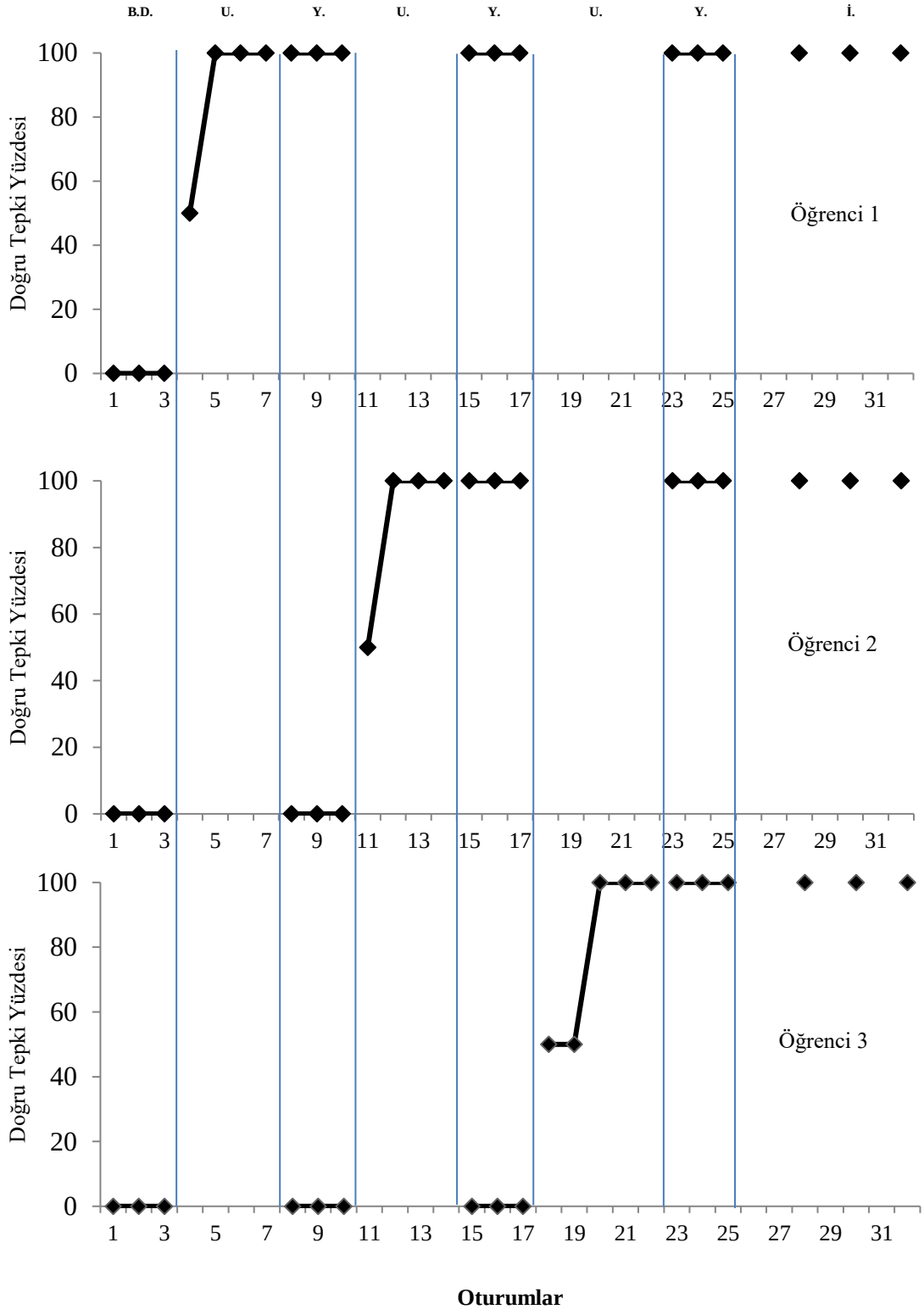
Grafik 4.48 incelendiğinde Öğrenci 1'in başlama düzeyi verilerinden oluşan ilk yoklama evresinde tek fırsat yöntemi ile elde edilen verilere göre hak kavramı on ikinci etkinlik için %0 düzeyinde performans gösterdiği görülmüştür. Diğer bir anlatımla Öğrenci 3, etkinlikte sorulan hiçbir soruya doğru cevap verememiştir. Başlama düzeyi verilerinde üç oturumda kararlı veri elde edildiği için on ikinci etkinliğin uygulama oturumuna geçilmiştir. Doğrudan öğretim yöntemine göre hazırlanan etkinlik planının uygulanması sonucunda Öğrenci 3, 1 ve 2. oturumda beceri yönergesinde yer alan 5 basamaktan 4'ünü (%80) doğru olarak ifade etmiştir. Öğrenci 1'in son uygulama oturumu olan 5. oturum sonrasında hak kavramına ilişkin verilen görevlerden tüm basamakları doğru yaptığı ve doğru tepki yüzdesinin %100 olduğu görülmüştür. Öğrenci 1, %100 doğruluk düzeyine ulaştıktan sonra, gerekli ölçüt karşılandığı için uygulama evresi sona erdirilmiştir.

3 oturumda yoklama verileri alınmış ve bu oturumlarda kendisine yöneltilen soruları %100 doğru olarak cevaplamıştır. Öğrenci 3'ün başlama düzeyi ile öğretim sonu düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Ayrıca genelleme ve süreklilik oturumlarında elde edilen veriler öğretim sonunda elde edilen verilerle tutarlıdır. Buna ilaveten uygulama ve yoklama oturumlarını takip eden 7, 14 ve 35. günde Öğrenci 3'e izleme oturumu yapılmış ve izleme oturumlarında da öğrencinin %100 düzeyinde başarı gösterdiği, tüketici haklarına yönelik farkındalık

kazanmasında, farklı ortam, kişi ve nesnelere genellemesinde ve sürdürmesinde etkili olduğu görülmüştür.

4.1.13 On Üçüncü Etkinliğe İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın on üçüncü etkinliğinde 2018 SBDÖP'te yer alan "SB.5.1.4. Çocuk olarak haklarından yararlanmaya ve bu hakların ihlal edildiği durumlara örnekler verir." kazanımına yönelik içerik geliştirilmiştir. Etkinlikte öğrencilere 8 adet görsel verilmiş, öğrencilerden görsellerde herhangi bir hak ihlali olup olmadığı sorusunu cevaplamaları istenmiştir. Uygulama sonucunda ortaya çıkan veriler Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3'e ait bulgular ile tüm öğrencilere ait bütünleşik bulgular şeklinde aşağıda ifade edilmiştir:



Grafik 4.49 On üçüncü etkinliğe ait Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3 için doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular

Doğrudan öğretim yöntemiyle hazırlanan on üçüncü etkinliğin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilere hak kavramının öğretimine ilişkin bilgiler Grafik 4.49'da

ele alınmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin başlama düzeyi, uygulama, yoklama ve izleme oturumlarına ait gelişimleri paragraflar halinde aşağıda açıklanmıştır:

Başlama düzeylerine ilişkin bulgular incelendiğinde öğrencilerin tümü %0 başarı düzeylerine sahiptirler. Öğrenci 1'e uygulama oturumu yapıldıktan sonra düzenlenen yoklama oturumunda bu öğrenciye ilişkin veriler %100 farklılaşmıştır. Öte yandan henüz uygulama yapılmamış diğer öğrencilerde ise başlama düzeyi verileri Öğrenci 2 ve Öğrenci 3 için %0 düzeyindedir. Öğrenci 2 için uygulama oturumu yapıldıktan sonra gerçekleştirilen yoklama oturumunda Öğrenci 1 ve Öğrenci 2'ye ait veriler benzer şekilde (%100) değişmiştir. Fakat Öğrenci 3 için uygulama oturumu yapılmadığından başarı düzeyi %0'dır. Öğrenci 3'e uygulama oturumu yapıldıktan sonra gerçekleştirilen yoklama oturumunda başlangıçta %0 olan başarı düzeyi her üç öğrenci için de %100'e ulaşmıştır.

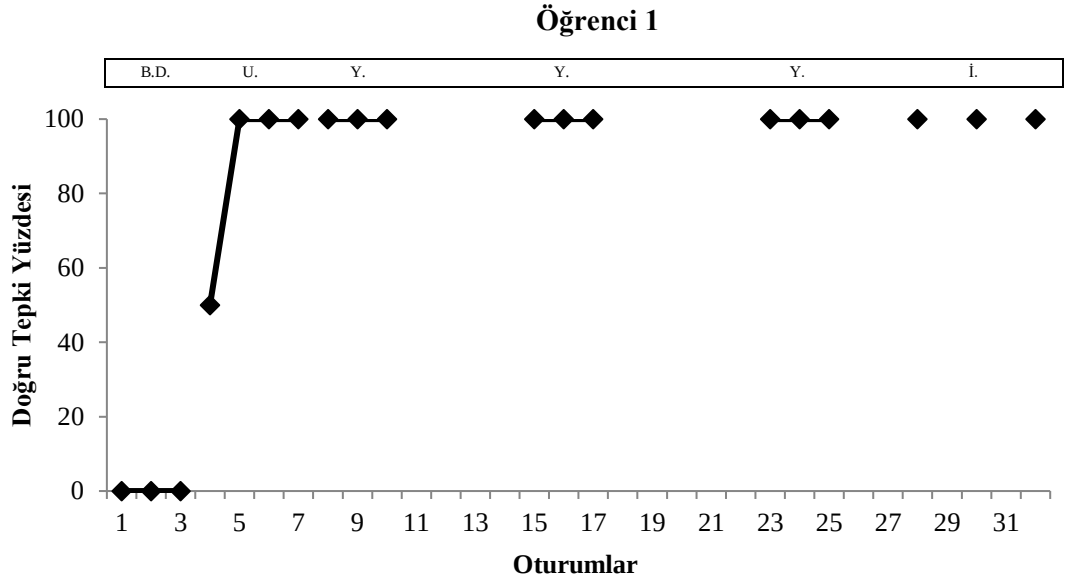
Farklı ortam, kişi ve nesnelere genellemeye ilişkin olarak etkinlik kapsamında öğrencilere çocuk hakları ve bu hakların ihlal edildiği durumlara ilişkin yeni görseller verilerek onların tepkileri ölçülmüştür. Bu doğrultuda gerçekleştirilen uygulama ve yoklama oturumları sonucunda her üç öğrencinin de %100 oranında başarı gösterdikleri bilgisine ulaşılmıştır.

Etkinlik sürecinde uygulama ve yoklama oturumlarını takip eden 7, 14 ve 35. günde öğrencilere izleme oturumu yapılmıştır. İzleme oturumları sonucunda Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3'ün başarı düzeylerinde kalıcılık sağlayarak %100 oranını korudukları ortaya çıkmıştır.

Tüm bu gerekçelerden yola çıkarak on üçüncü etkinlik kapsamında yapılan uygulamanın öğrencilerin başarı düzeylerini olumlu yönde değiştirdiği söylenebilir. Ayrıca öğrencilere çocuk hakları ve bu hakların ihlal edildiği durumlara ilişkin farkındalık kazandırdığı ileri sürülebilir.

4.1.13.1 Öğrenci 1 için on üçüncü etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum

Öğrenci 1'in on üçüncü etkinlik kapsamında yaptığı uygulamalara yönelik veriler Grafik 4.50'de sunulmuştur:



Grafik 4.50 Öğrenci 1 için on üçüncü etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular

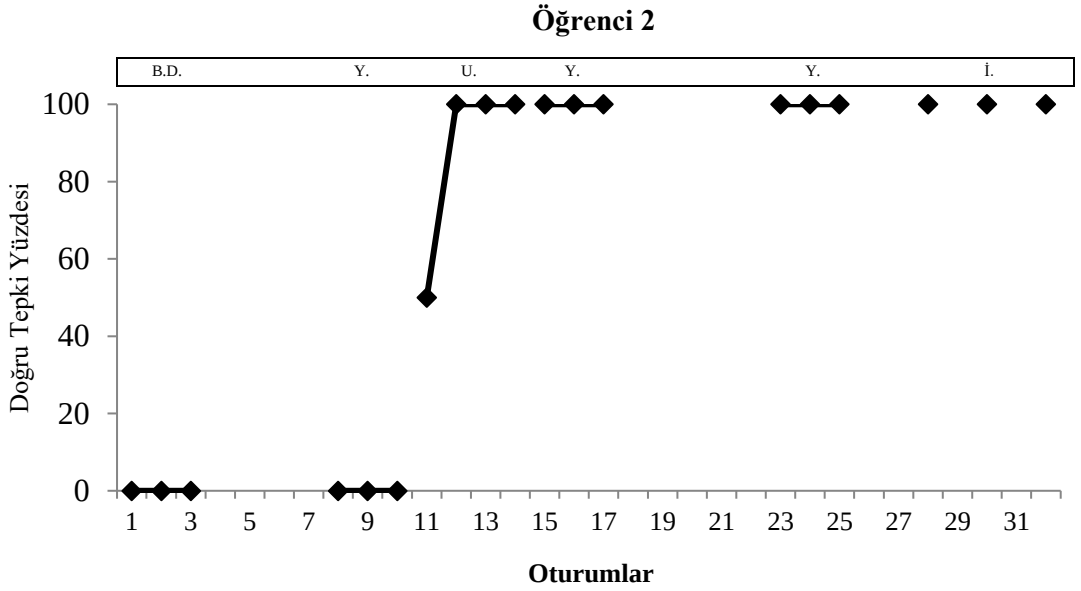
Grafik 4.50 incelendiğinde Öğrenci 1'in başlama düzeyi verilerinden oluşan ilk yoklama evresinde tek fırsat yöntemi ile elde edilen verilere göre hak kavramı on üçüncü etkinlik için %0 düzeyinde performans gösterdiği görülmüştür. Diğer bir anlatımla Öğrenci 1, etkinlikte sorulan hiçbir soruya doğru cevap verememiştir. Başlama düzeyi verilerinde üç oturumda kararlı veri elde edildiği için on üçüncü etkinliğin uygulama oturumuna geçilmiştir. Doğrudan öğretim yöntemine göre hazırlanan etkinlik planının uygulanması sonucunda Öğrenci 1, 1. oturumda beceri yönergesinde yer alan 8 basamaktan 4'ünü (%50) doğru olarak ifade etmiştir. Öğrenci 1'in son uygulama oturumu olan 4. oturum sonrasında hak kavramına ilişkin verilen görevlerden tüm basamakları doğru yaptığı ve doğru tepki yüzdesinin %100 olduğu görülmüştür. Öğrenci 1, %100 doğruluk düzeyine ulaştıktan sonra, gerekli ölçüt karşılandığı için uygulama evresi sona erdirilmiştir.

3 oturumda yoklama verileri alınmış ve bu oturumlarda kendisine yöneltilen soruları %100 doğru olarak cevaplamıştır. Öğrenci 1'in başlama düzeyi ile öğretim sonu düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca genelleme ve süreklilik oturumlarında elde edilen veriler öğretim sonunda elde edilen verilerle tutarlıdır. Buna ilaveten uygulama ve yoklama oturumlarını takip eden 7, 14 ve 35. günde Öğrenci 1'e izleme oturumu yapılmış ve izleme oturumlarında da öğrencinin %100 düzeyinde başarı gösterdiği, çocuk haklarına yönelik farkındalık kazanmasında,

farklı ortam, kişi ve nesnelere genellemesinde ve sürdürmesinde etkili olduğu görülmüştür.

4.1.13.2 Öğrenci 2 için on üçüncü etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum

Öğrenci 2'nin on üçüncü etkinlik kapsamında yaptığı uygulamalara yönelik veriler Grafik 4.51'de sunulmuştur:



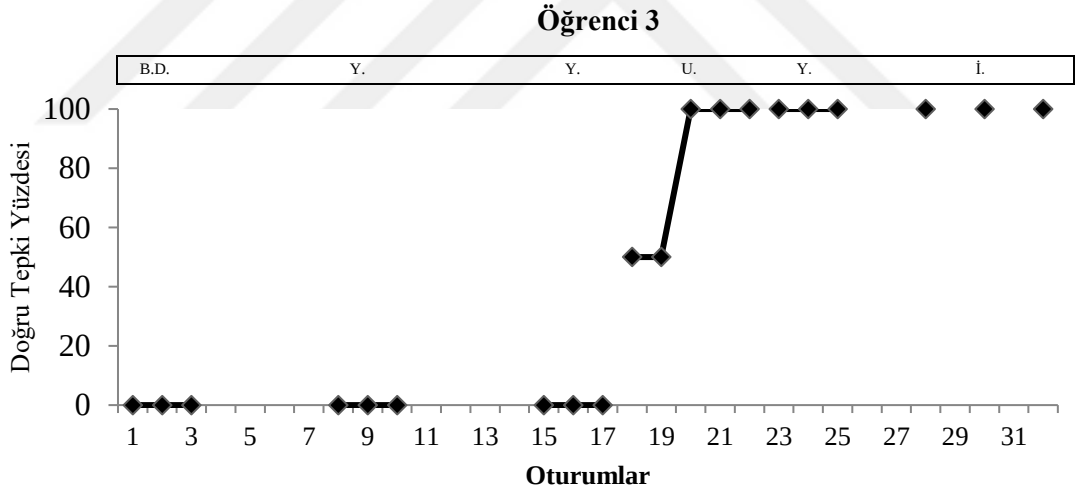
Grafik 4.51 Öğrenci 2 için on üçüncü etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular

Grafik 4.51 incelendiğinde Öğrenci 2'nin başlama düzeyi verilerinden oluşan ilk yoklama evresinde tek fırsat yöntemi ile elde edilen verilere göre hak kavramı on üçüncü etkinlik için %0 düzeyinde performans gösterdiği görülmüştür. Diğer bir anlatımla Öğrenci 2, etkinlikte sorulan hiçbir soruya doğru cevap verememiştir. Başlama düzeyi verilerinde üç oturumda kararlı veri elde edildiği için on üçüncü etkinliğin uygulama oturumuna geçilmiştir. Doğrudan öğretim yöntemine göre hazırlanan etkinlik planının uygulanması sonucunda Öğrenci 2, 1. oturumda beceri yönergesinde yer alan 8 basamaktan 4'ünü (%50) doğru olarak ifade etmiştir. Öğrenci 1'in son uygulama oturumu olan 4. oturum sonrasında hak kavramına ilişkin verilen görevlerden tüm basamakları doğru yaptığı ve doğru tepki yüzdesinin %100 olduğu görülmüştür. Öğrenci 1, %100 doğruluk düzeyine ulaştıktan sonra, gerekli ölçüt karşılandığı için uygulama evresi sona erdirilmiştir.

3 oturumda yoklama verileri alınmış ve bu oturumlarda kendisine yöneltilen soruları %100 doğru olarak cevaplamıştır. Öğrenci 2'nin başlama düzeyi ile öğretim sonu düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Ayrıca genelleme ve süreklilik oturumlarında elde edilen veriler öğretim sonunda elde edilen verilerle tutarlıdır. Buna ilaveten uygulama ve yoklama oturumlarını takip eden 7, 14 ve 35. günde Öğrenci 2'ye izleme oturumu yapılmış ve izleme oturumlarında da öğrencinin %100 düzeyinde başarı gösterdiği, çocuk haklarına yönelik farkındalık kazanmasında, farklı ortam, kişi ve nesnelere genellemesinde ve sürdürmesinde etkili olduğu görülmüştür.

4.1.13.3 Öğrenci 3 için on üçüncü etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum

Öğrenci 3'ün on üçüncü etkinlik kapsamında yaptığı uygulamalara yönelik veriler Grafik 4.52'de sunulmuştur:



Grafik 4.52 Öğrenci 3 için on üçüncü etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular

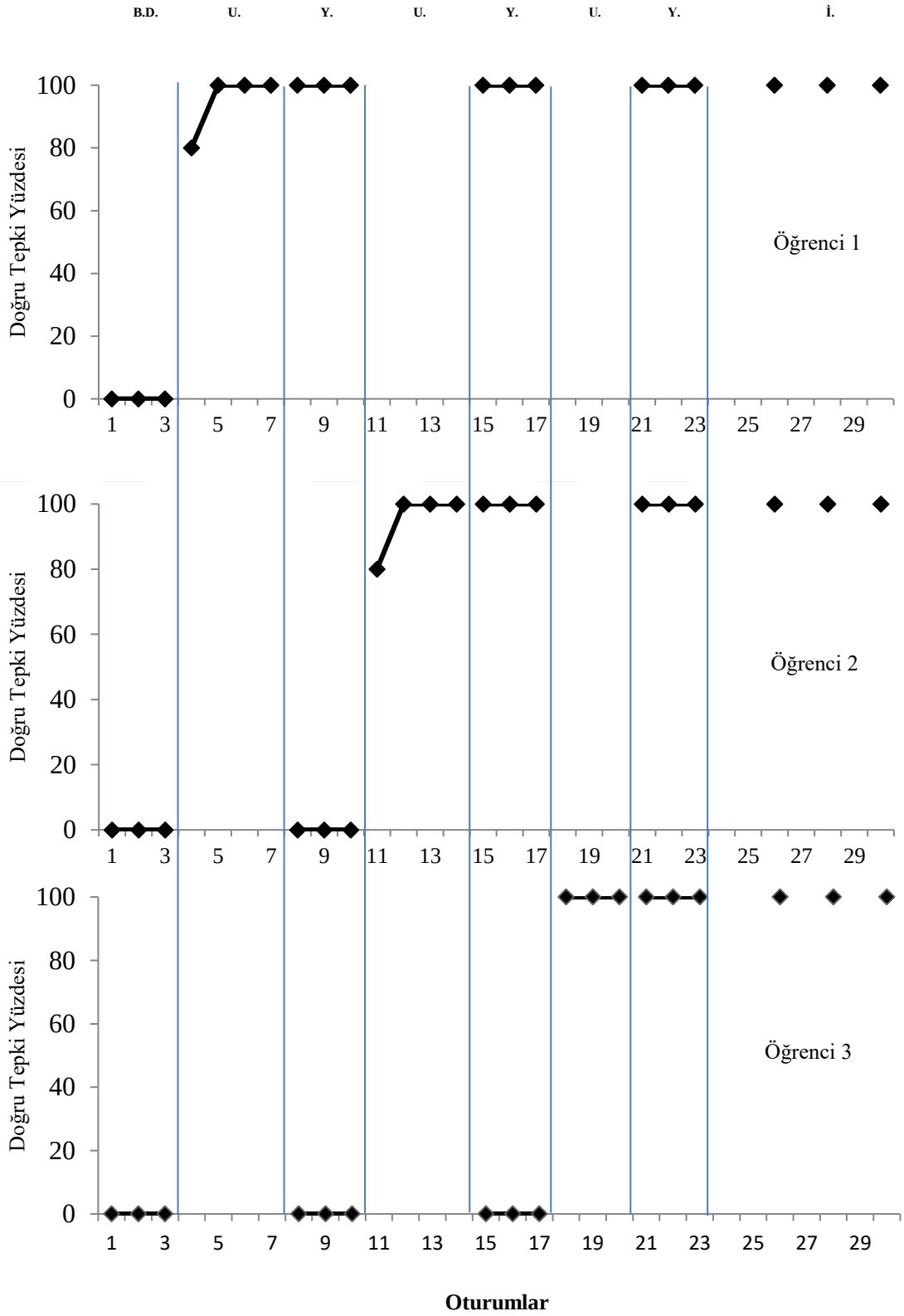
Grafik 4.52 incelendiğinde Öğrenci 3'ün başlama düzeyi verilerinden oluşan ilk yoklama evresinde tek fırsat yöntemi ile elde edilen verilere göre hak kavramı on üçüncü etkinlik için %0 düzeyinde performans gösterdiği görülmüştür. Diğer bir anlatımla Öğrenci 3, etkinlikte sorulan hiçbir soruya doğru cevap verememiştir. Başlama düzeyi verilerinde üç oturumda kararlı veri elde edildiği için on üçüncü etkinliğin uygulama oturumuna geçilmiştir. Doğrudan öğretim yöntemine göre hazırlanan etkinlik planının uygulanması sonucunda Öğrenci 3, 1 ve 2. oturumda

beceri yönergesinde yer alan 8 basamaktan 4'ünü (%50) doğru olarak ifade etmiştir. Öğrenci 1'in son uygulama oturumu olan 5. oturum sonrasında hak kavramına ilişkin verilen görevlerden tüm basamakları doğru yaptığı ve doğru tepki yüzdesinin %100 olduğu görülmüştür. Öğrenci 1, %100 doğruluk düzeyine ulaştıktan sonra, gerekli ölçüt karşılandığı için uygulama evresi sona erdirilmiştir.

3 oturumda yoklama verileri alınmış ve bu oturumlarda kendisine yöneltilen soruları %100 doğru olarak cevaplamıştır. Öğrenci 3'ün başlama düzeyi ile öğretim sonu düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Ayrıca genelleme ve süreklilik oturumlarında elde edilen veriler öğretim sonunda elde edilen verilerle tutarlıdır. Buna ilaveten uygulama ve yoklama oturumlarını takip eden 7, 14 ve 35. günde Öğrenci 3'e izleme oturumu yapılmış ve izleme oturumlarında da öğrencinin %100 düzeyinde başarı gösterdiği, çocuk haklarına yönelik farkındalık kazanmasında, farklı ortam, kişi ve nesnelere genellemesinde ve sürdürmesinde etkili olduğu görülmüştür.

4.1.14 On Dördüncü Etkinliğe İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın on dördüncü etkinliğinde 2018 SBDÖP'te yer alan "SB.4.6.1. Çocuk olarak sahip olduğu haklara örnekler verir." kazanımına yönelik içerik geliştirilmiştir. Etkinlikte öğrencilere bir köpek görseli verilmiş, görseldeki köpeğin ihtiyaçlarının neler olabileceği tartışılırken, benzer özelliklerden yola çıkarak çocukların ihtiyaçlarının neler olabileceği vurgulanmaya çalışılmıştır. Uygulama sonucunda ortaya çıkan veriler Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3'e ait bulgular ile tüm öğrencilere ait bütünleşik bulgular şeklinde aşağıda ifade edilmiştir:



Grafik 4.53 On dördüncü etkinliğe ait Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3 için doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular

Doğrudan öğretim yöntemiyle hazırlanan on dördüncü etkinliğin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilere hak kavramının öğretimine ilişkin bilgiler Grafik 4.53'de ele alınmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin başlama düzeyi, uygulama, yoklama ve izleme oturumlarına ait gelişimleri paragraflar halinde aşağıda açıklanmıştır:

Başlama düzeylerine ilişkin bulgular incelendiğinde öğrencilerin tümü %0 başarı düzeylerine sahiptirler. Ancak Öğrenci 1'e uygulama oturumu yapıldıktan sonra düzenlenen yoklama oturumunda bu öğrenciye ilişkin veriler %100 farklılaşmıştır. Öte yandan henüz uygulama yapılmamış diğer öğrencilerde ise başlama düzeyi verileri Öğrenci 2 ve Öğrenci 3 için %0 düzeyindedir. Öğrenci 2 için uygulama oturumu yapıldıktan sonra gerçekleştirilen yoklama oturumunda Öğrenci 1 ve Öğrenci 2'ye ait veriler benzer şekilde (%100) değişmiştir. Fakat Öğrenci 3 için uygulama oturumu yapılmadığından başarı düzeyi %0'dır. Öğrenci 3'e uygulama oturumu yapıldıktan sonra gerçekleştirilen yoklama oturumunda başlangıçta %0 olan başarı düzeyi her üç öğrenci için de %100'e ulaşmıştır.

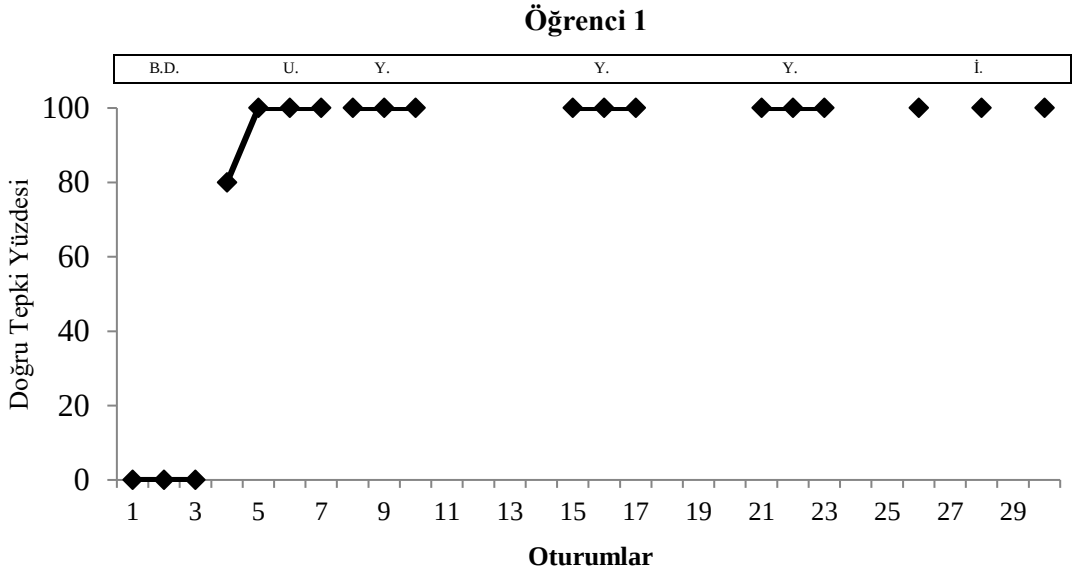
Farklı ortam, kişi ve nesnelere genellemeye ilişkin olarak etkinlik kapsamında öğrencilere çocuk hakları ve bu hakların ihlal edildiği durumlara ilişkin yeni görseller verilerek onların tepkileri ölçülmüştür. Bu doğrultuda gerçekleştirilen uygulama ve yoklama oturumları sonucunda her üç öğrencinin de %100 oranında başarı gösterdikleri bilgisine ulaşılmıştır.

Etkinlik sürecinde uygulama ve yoklama oturumlarını takip eden 7, 14 ve 35. günde öğrencilere izleme oturumu yapılmıştır. İzleme oturumları sonucunda Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3'ün başarı düzeylerinde kalıcılık sağlayarak %100 oranını korudukları ortaya çıkmıştır.

Tüm bu gerekçelerden yola çıkarak on dördüncü etkinlik kapsamında yapılan uygulamanın öğrencilerin başarı düzeylerini olumlu yönde değiştirdiği ayrıca öğrencilere çocuk haklarına ilişkin farkındalık kazandırdığı ileri sürülebilir.

4.1.14.1 Öğrenci 1 için on dördüncü etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum

Öğrenci 1'in on dördüncü etkinlik kapsamında yaptığı uygulamalara yönelik veriler Grafik 4.54'de sunulmuştur:



Grafik 4.54 Öğrenci 1 için on dördüncü etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular

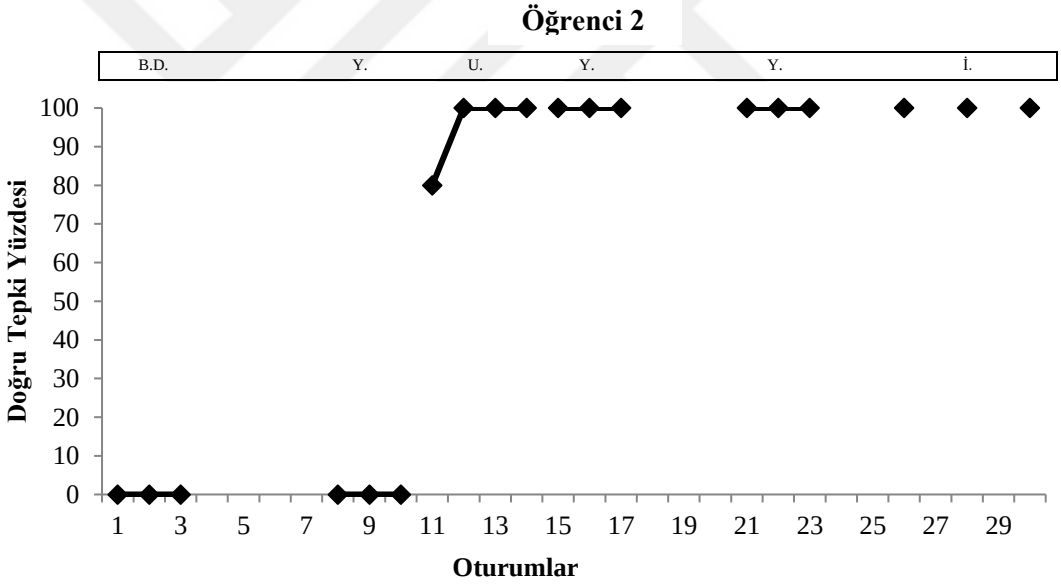
Grafik 4.54 incelendiğinde Öğrenci 1'in başlama düzeyi verilerinden oluşan ilk yoklama evresinde tek fırsat yöntemi ile elde edilen verilere göre hak kavramı on dördüncü etkinlik için %0 düzeyinde performans gösterdiği görülmüştür. Diğer bir anlatımla Öğrenci 1, etkinlikte sorulan hiçbir soruya doğru cevap verememiştir. Başlama düzeyi verilerinde üç oturumda kararlı veri elde edildiği için on dördüncü etkinliğin uygulama oturumuna geçilmiştir. Doğrudan öğretim yöntemine göre hazırlanan etkinlik planının uygulanması sonucunda Öğrenci 1, 1. oturumda beceri yönergesinde yer alan 4 basamaktan 3'ünü (%80) doğru olarak ifade etmiştir. Öğrenci 1'in son uygulama oturumu olan 4. oturum sonrasında hak kavramına ilişkin verilen görevlerden tüm basamakları doğru yaptığı ve doğru tepki yüzdesinin %100 olduğu görülmüştür. Öğrenci 1, %100 doğruluk düzeyine ulaştıktan sonra, gerekli ölçüt karşılandığı için uygulama evresi sona erdirilmiştir.

3 oturumda yoklama verileri alınmış ve bu oturumlarda kendisine yöneltilen soruları %100 doğru olarak cevaplamıştır. Öğrenci 1'in başlama düzeyi ile öğretim sonu

düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Ayrıca genelleme ve süreklilik oturumlarında elde edilen veriler öğretim sonunda elde edilen verilerle tutarlıdır. Buna ilaveten uygulama ve yoklama oturumlarını takip eden 7, 14 ve 35. günde Öğrenci 1'e izleme oturumu yapılmış ve izleme oturumlarında da öğrencinin %100 düzeyinde başarı gösterdiği, çocuk haklarına yönelik farkındalık kazanmasında, farklı ortam, kişi ve nesnelere genellemesinde ve sürdürmesinde etkili olduğu görülmüştür.

4.1.14.2 Öğrenci 2 için on dördüncü etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum

Öğrenci 2'nin on dördüncü etkinlik kapsamında yaptığı uygulamalara yönelik veriler Grafik 4.55'de sunulmuştur:



Grafik 4.55 Öğrenci 2 için on dördüncü etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular

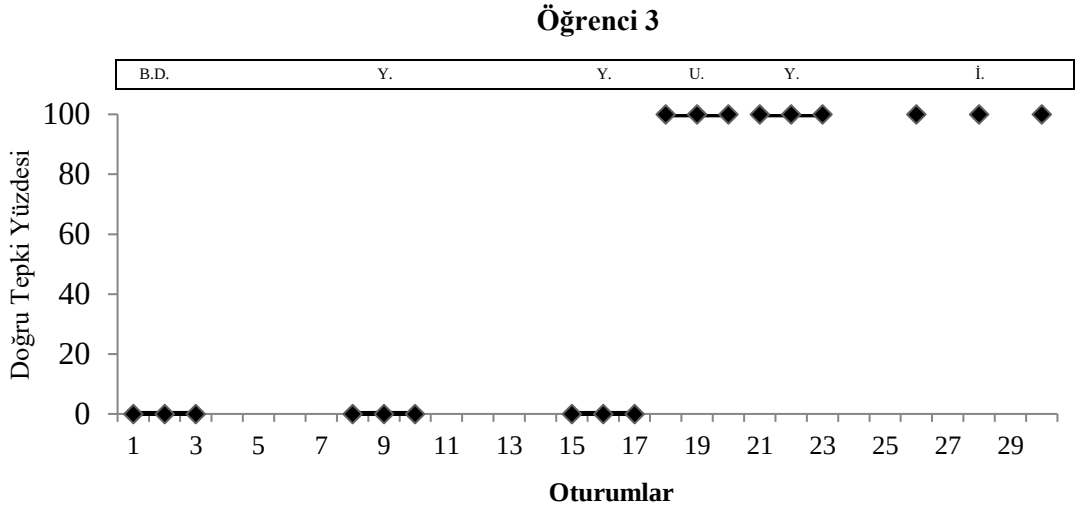
Grafik 4.55 incelendiğinde Öğrenci 2'nin başlama düzeyi verilerinden oluşan ilk yoklama evresinde tek fırsat yöntemi ile elde edilen verilere göre hak kavramı on dördüncü etkinlik için %0 düzeyinde performans gösterdiği görülmüştür. Diğer bir anlatımla Öğrenci 2, etkinlikte sorulan hiçbir soruya doğru cevap verememiştir. Başlama düzeyi verilerinde üç oturumda kararlı veri elde edildiği için on dördüncü etkinliğin uygulama oturumuna geçilmiştir. Doğrudan öğretim yöntemine göre hazırlanan etkinlik planının uygulanması sonucunda Öğrenci 2, 1. oturumda beceri

yönergesinde yer alan 4 basamaktan 3'ünü (%80) doğru olarak ifade etmiştir. Öğrenci 2'nin son uygulama oturumu olan 4. oturum sonrasında hak kavramına ilişkin verilen görevlerden tüm basamakları doğru yaptığı ve doğru tepki yüzdesinin %100 olduğu görülmüştür. Öğrenci 2, %100 doğruluk düzeyine ulaştıktan sonra, gerekli ölçüt karşılandığı için uygulama evresi sona erdirilmiştir.

3 oturumda yoklama verileri alınmış ve bu oturumlarda kendisine yöneltilen soruları %100 doğru olarak cevaplamıştır. Öğrenci 2'nin başlama düzeyi ile öğretim sonu düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Ayrıca genelleme ve süreklilik oturumlarında elde edilen veriler öğretim sonunda elde edilen verilerle tutarlıdır. Buna ilaveten uygulama ve yoklama oturumlarını takip eden 7, 14 ve 35. günde Öğrenci 2'ye izleme oturumu yapılmış ve izleme oturumlarında da öğrencinin %100 düzeyinde başarı gösterdiği, çocuk haklarına yönelik farkındalık kazanmasında, farklı ortam, kişi ve nesnelere genellemesinde ve sürdürmesinde etkili olduğu görülmüştür.

4.1.14.3 Öğrenci 3 için on dördüncü etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum

Öğrenci 3'ün on dördüncü etkinlik kapsamında yaptığı uygulamalara yönelik veriler Grafik 4.56'da sunulmuştur:



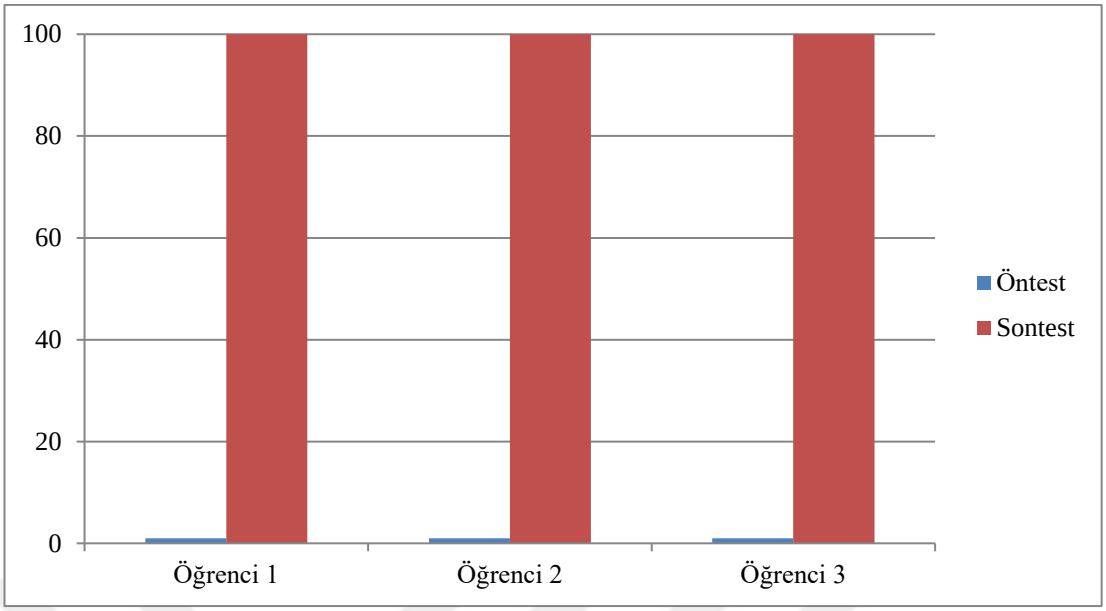
Grafik 4.56 Öğrenci 3 için on dördüncü etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular

Grafik 4.56 incelendiğinde Öğrenci 3'ün başlama düzeyi verilerinden oluşan ilk yoklama evresinde tek fırsat yöntemi ile elde edilen verilere göre hak kavramı on dördüncü etkinlik için %0 düzeyinde performans gösterdiği görülmüştür. Diğer bir anlatımla Öğrenci 3, etkinlikte sorulan hiçbir soruya doğru cevap verememiştir. Başlama düzeyi verilerinde üç oturumda kararlı veri elde edildiği için on dördüncü etkinliğin uygulama oturumuna geçilmiştir. Doğrudan öğretim yöntemine göre hazırlanan etkinlik planının uygulanması sonucunda Öğrenci 3, 1. oturumda beceri yönergesinde yer alan 4 basamaktan 4'ünü de (%80) doğru olarak ifade etmiştir. Öğrenci 3'ün son uygulama oturumu olan 3. oturum sonrasında hak kavramına ilişkin verilen görevlerden tüm basamakları doğru yaptığı ve doğru tepki yüzdesinin %100 olduğu görülmüştür. Öğrenci 3, %100 doğruluk düzeyine ulaştıktan sonra; gerekli ölçüt karşılandığı için uygulama evresi sona erdirilmiştir.

3 oturumda yoklama verileri alınmış ve bu oturumlarda kendisine yöneltilen soruları %100 doğru olarak cevaplamıştır. Öğrenci 3'ün başlama düzeyi ile öğretim sonu düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Ayrıca genelleme ve süreklilik oturumlarında elde edilen veriler öğretim sonunda elde edilen verilerle tutarlıdır. Buna ilaveten uygulama ve yoklama oturumlarını takip eden 7, 14 ve 35. günde Öğrenci 3'e izleme oturumu yapılmış ve izleme oturumlarında da öğrencinin %100 düzeyinde başarı gösterdiği, çocuk haklarına yönelik farkındalık kazanmasında, farklı ortam, kişi ve nesnelere genellemesinde ve sürdürmesinde etkili olduğu görülmüştür.

4.1.14.4 Öğrenci 1, öğrenci 2 ve öğrenci 3 için hak kavramının genelleme bulguları

Araştırmada Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3 için hak kavramını genelleyip genelleyemediklerine ilişkin veriler gerçekleştirilen ön test ve son test oturumları ile toplanmıştır. Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3 için genelleme, öntest ve sontest oturumlarında hak kavramına ilişkin doğru tepki yüzdeleri Grafik 4.57'de verilmiştir:



Grafik 4.57 Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3'ün Genelleme, Öntest ve Sontest oturumlarında hak kavramlarına ilişkin doğru tepki yüzdeleri

Grafikte 4.57'de görüldüğü gibi Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3 için genelleme ön-test oturumunda hedeflenen kavram öğretimine yönelik doğru tepki sergileyemezken, öğretim tamamlandıktan sonra genelleme son-test oturumunda hedef kavram öğretimine yönelik %100 doğru tepki göstererek söz konusu kavramı farklı kişi ve farklı ortamlara genellemişlerdir.

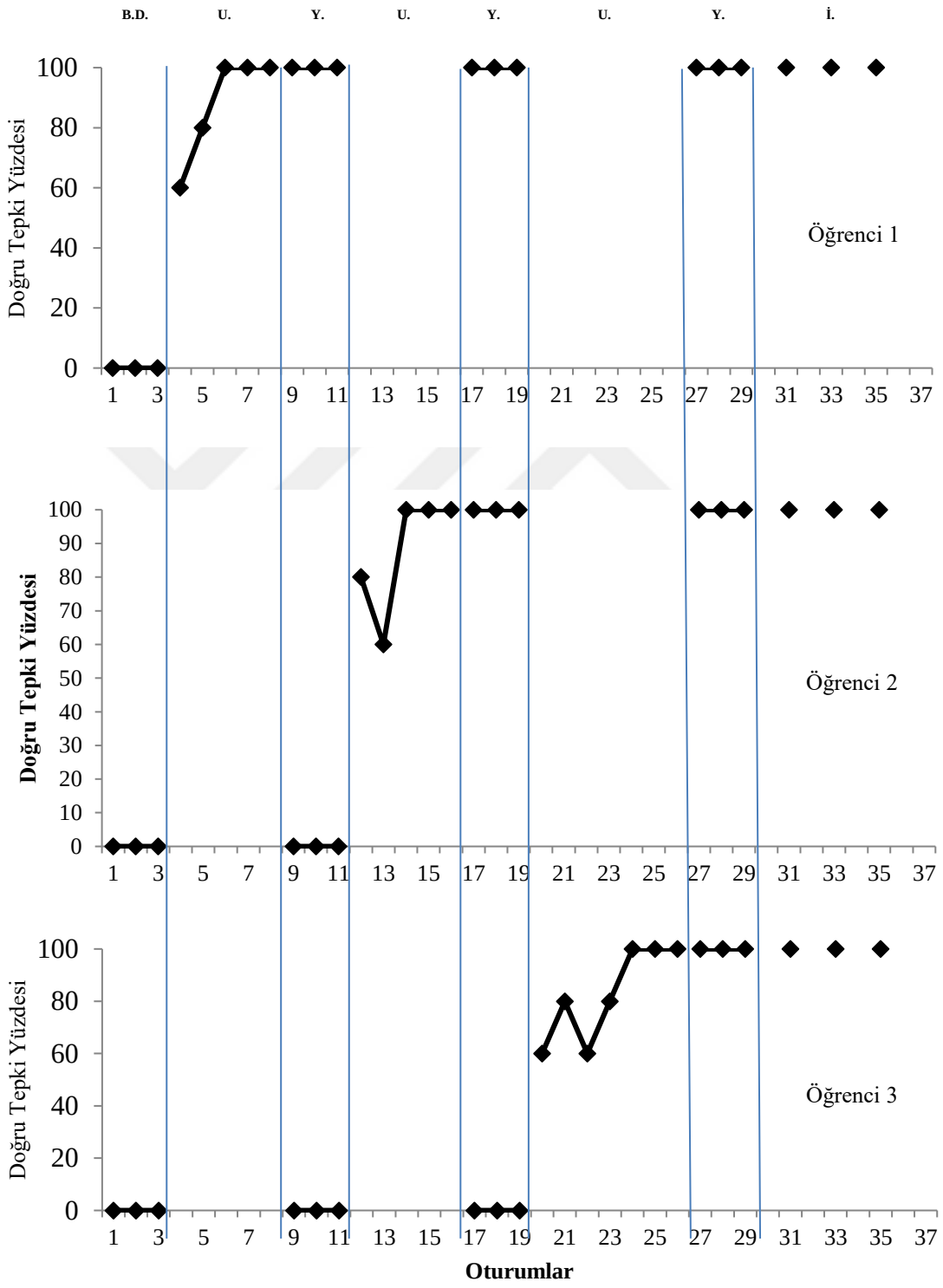
4.2 Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt probleminde doğrudan öğretim yöntemiyle hazırlanan etkinliklerin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin sorumluluk kavramını öğrenme düzeylerine etkisi incelenmiştir. Bu bağlamda hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan üç öğrenciye doğrudan öğretim yöntemiyle hazırlanan toplam iki etkinlik (EK İ15-EK İ16) uygulanmıştır. Başlama düzeyi, uygulama, yoklama ve izleme oturumları olmak üzere dört evre şeklinde gerçekleştirilen sürece dair bulgular aşağıda alt başlıklar halinde sunulmuştur:

4.2.1 On Beşinci Etkinliğe İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın on beşinci etkinliğinde 2018 SBDÖP'te yer alan "Vatandaşlık sorumluluğu ve ülke ekonomisine katkısı açısından vergi vermenin gereğini ve

önemini savunur.” kazanımına yönelik içerik geliştirilmiştir. Uygulama sonucunda ortaya çıkan veriler Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3’e ait bulgular ile tüm öğrencilere ait bütünleşik bulgular şeklinde aşağıda ifade edilmiştir:



Grafik 4.58 Sorumluluk kavramı 15. etkinlik öğretiminde, Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3 için doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular

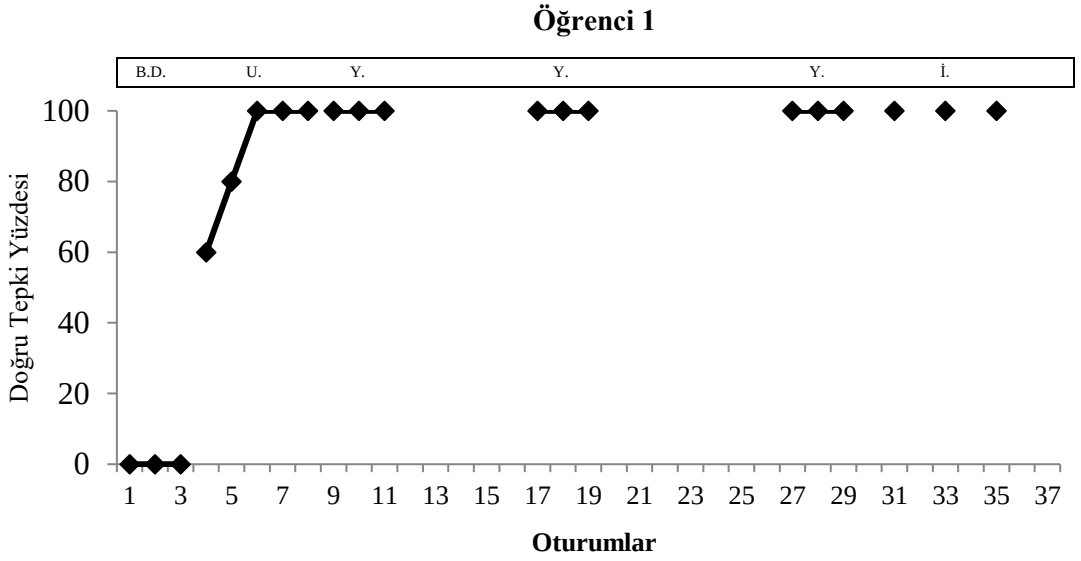
Doğrudan öğretim yöntemiyle hazırlanan on beşinci etkinliğin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilere sorumluluk kavramının öğretimine ilişkin bilgiler Grafik 4.58'de ele alınmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin başlama düzeyi, uygulama, yoklama ve izleme oturumlarına ait gelişimleri paragraflar halinde aşağıda açıklanmıştır:

Başlama düzeylerine ilişkin bulgular incelendiğinde öğrencilerin tümü %0 başarı düzeylerine sahiptirler. Öğrenci 1'e uygulama oturumu yapıldıktan sonra düzenlenen yoklama oturumunda bu öğrenciye ilişkin veriler %100 farklılaşmıştır. Öte yandan henüz uygulama yapılmamış diğer öğrencilerde ise başlama düzeyi verileri Öğrenci 2 ve Öğrenci 3 için %0 düzeyindedir. Öğrenci 2 için uygulama oturumu yapıldıktan sonra gerçekleştirilen yoklama oturumunda Öğrenci 1 ve Öğrenci 2'ye ait veriler benzer şekilde (%100) değişmiştir. Fakat Öğrenci 3 için uygulama oturumu yapılmadığından başarı düzeyi %0'dır. Öğrenci 3'e uygulama oturumu yapıldıktan sonra gerçekleştirilen yoklama oturumunda başlangıçta %0 olan başarı düzeyi her üç öğrenci için de %100'e ulaşmıştır. Farklı ortam, kişi ve nesnelere genellemeye ilişkin olarak etkinlik kapsamında öğrencilere vergi bilincine yönelik yeni cümle kartları verilerek onların tepkileri ölçülmüştür. Bu doğrultuda gerçekleştirilen uygulama ve yoklama oturumları sonucunda her üç öğrencinin de %100 oranında başarı gösterdikleri bilgisine ulaşılmıştır.

Etkinlik sürecinde uygulama ve yoklama oturumlarını takip eden 7, 14 ve 35. günde öğrencilere izleme oturumu yapılmıştır. İzleme oturumları sonucunda Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3'ün başarı düzeylerinde kalıcılık sağlayarak %100 oranını korudukları ortaya çıkmıştır. Tüm bu gerekçelerden yola çıkarak on beşinci etkinlik kapsamında yapılan uygulamanın öğrencilerin başarı düzeylerini olumlu yönde değiştirdiği söylenebilir. Ayrıca öğrencilere vergi bilinciyle ilgili farkındalık kazandırdığı ileri sürülebilir.

4.2.1.1 Öğrenci 1 için on beşinci etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum

Öğrenci 1'in on beşinci etkinlik kapsamında yaptığı uygulamalara yönelik veriler Grafik 4.59'da sunulmuştur:



Grafik 4.59 Öğrenci 1 için on beşinci etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular

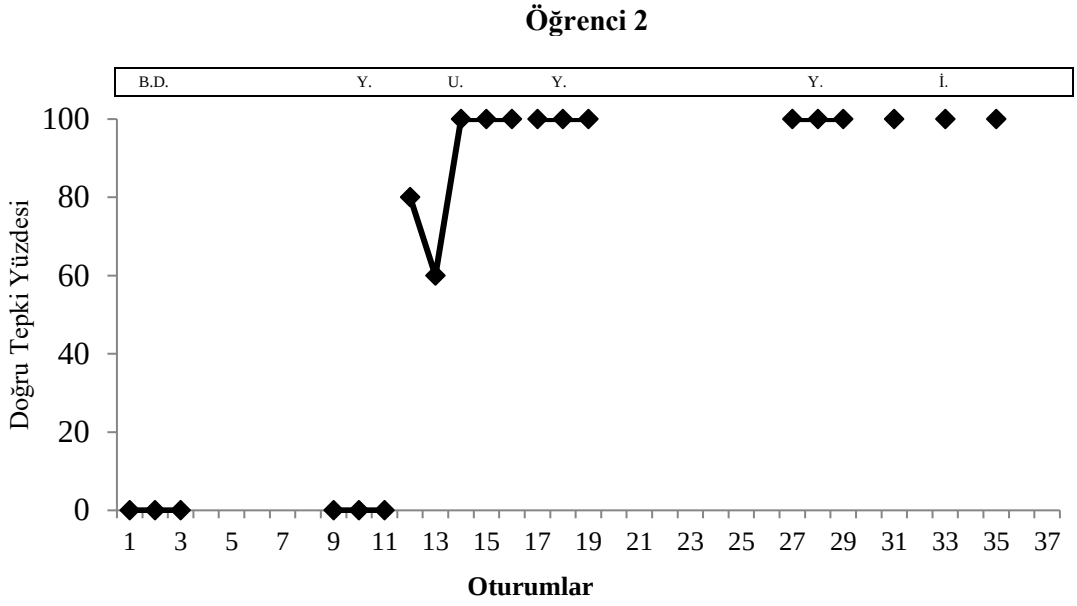
Grafik 4.59 incelendiğinde Öğrenci 1'in başlama düzeyi verilerinden oluşan ilk yoklama evresinde tek fırsat yöntemi ile elde edilen verilere göre sorumluluk kavramı on beşinci etkinlik için %0 düzeyinde performans gösterdiği görülmüştür. Diğer bir anlatımla Öğrenci 1, etkinlikte sorulan hiçbir soruya doğru cevap verememiştir. Başlama düzeyi verilerinde üç oturumda kararlı veri elde edildiği için on beşinci etkinliğin uygulama oturumuna geçilmiştir. Doğrudan öğretim yöntemine göre hazırlanan etkinlik planının uygulanması sonucunda Öğrenci 1, 1. oturumda beceri yönergesinde yer alan 5 basamaktan 3'ünü (%60), 2. oturumda ise 4'ünü (%80) doğru olarak ifade etmiştir. Öğrenci 1'in son uygulama oturumu olan 5. oturum sonrasında sorumluluk kavramına ilişkin verilen görevlerden tüm basamakları doğru yaptığı ve doğru tepki yüzdesinin %100 olduğu görülmüştür. Öğrenci 1, %100 doğruluk düzeyine ulaştıktan sonra, gerekli ölçüt karşılandığı için uygulama evresi sona erdirilmiştir.

3 oturumda yoklama verileri alınmış ve bu oturumlarda kendisine yöneltilen soruları %100 doğru olarak cevaplamıştır. Öğrenci 1'in başlama düzeyi ile öğretim sonu düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Ayrıca genelleme ve süreklilik oturumlarında elde edilen veriler öğretim sonunda elde edilen verilerle tutarlıdır. Buna ilaveten uygulama ve yoklama oturumlarını takip eden 7, 14 ve 35. günde Öğrenci 1'e izleme oturumu yapılmış ve izleme oturumlarında da öğrencinin %100 düzeyinde başarı gösterdiği, vergi bilincine yönelik farkındalık kazanmasında,

farklı ortam, kişi ve nesnelere genellemesinde ve sürdürmesinde etkili olduğu görülmüştür.

4.2.1.2 Öğrenci 2 için on beşinci etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum

Öğrenci 2'nin on beşinci etkinlik kapsamında yaptığı uygulamalara yönelik veriler Grafik 4.60'da sunulmuştur:



Grafik 4.60 Öğrenci 2 için on beşinci etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular

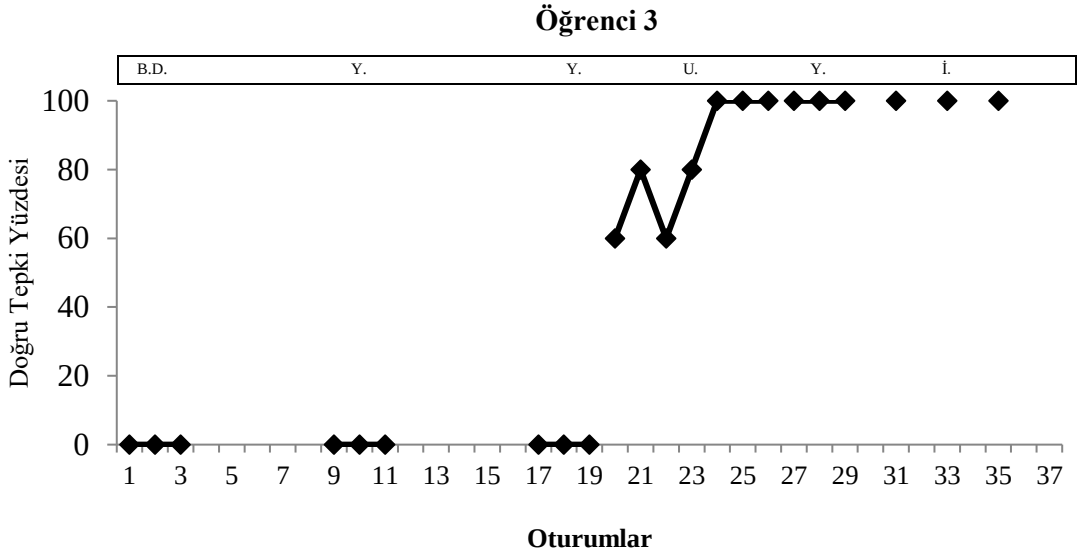
Grafik 4.60 incelendiğinde Öğrenci 2'nin başlama düzeyi verilerinden oluşan ilk yoklama evresinde tek fırsat yöntemi ile elde edilen verilere göre sorumluluk kavramı on beşinci etkinlik için %0 düzeyinde performans gösterdiği görülmüştür. Diğer bir anlatımla Öğrenci 2, etkinlikte sorulan hiçbir soruya doğru cevap verememiştir. Başlama düzeyi verilerinde üç oturumda kararlı veri elde edildiği için on beşinci etkinliğin uygulama oturumuna geçilmiştir. Doğrudan öğretim yöntemine göre hazırlanan etkinlik planının uygulanması sonucunda Öğrenci 2, 1. oturumda beceri yönergesinde yer alan 5 basamaktan 4'ünü (%80), 2. oturumda ise 3'ünü (%60) doğru olarak ifade etmiştir. Öğrenci 2'nin son uygulama oturumu olan 5. oturum sonrasında sorumluluk kavramına ilişkin verilen görevlerden tüm basamakları doğru yaptığı ve doğru tepki yüzdesinin %100 olduğu görülmüştür. Öğrenci 2, %100 doğruluk

düzeyine ulaştıktan sonra, gerekli ölçüt karşılandığı için uygulama evresi sona erdirilmiştir.

3 oturumda yoklama verileri alınmış ve bu oturumlarda kendisine yöneltilen soruları %100 doğru olarak cevaplamıştır. Öğrenci 2'nin başlama düzeyi ile öğretim sonu düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Ayrıca genelleme ve süreklilik oturumlarında elde edilen veriler öğretim sonunda elde edilen verilerle tutarlıdır. Buna ilaveten uygulama ve yoklama oturumlarını takip eden 7, 14 ve 35. günde Öğrenci 2'ye izleme oturumu yapılmış ve izleme oturumlarında da öğrencinin %100 düzeyinde başarı gösterdiği, vergi bilincine yönelik farkındalık kazanmasında, farklı ortam, kişi ve nesnelere genellemesinde ve sürdürmesinde etkili olduğu görülmüştür.

4.2.1.3 Öğrenci 3 için on beşinci etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum

Öğrenci 3'ün on beşinci etkinlik kapsamında yaptığı uygulamalara yönelik veriler Grafik 4.61'de sunulmuştur:



Grafik 4.61 Öğrenci 3 için on beşinci etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular

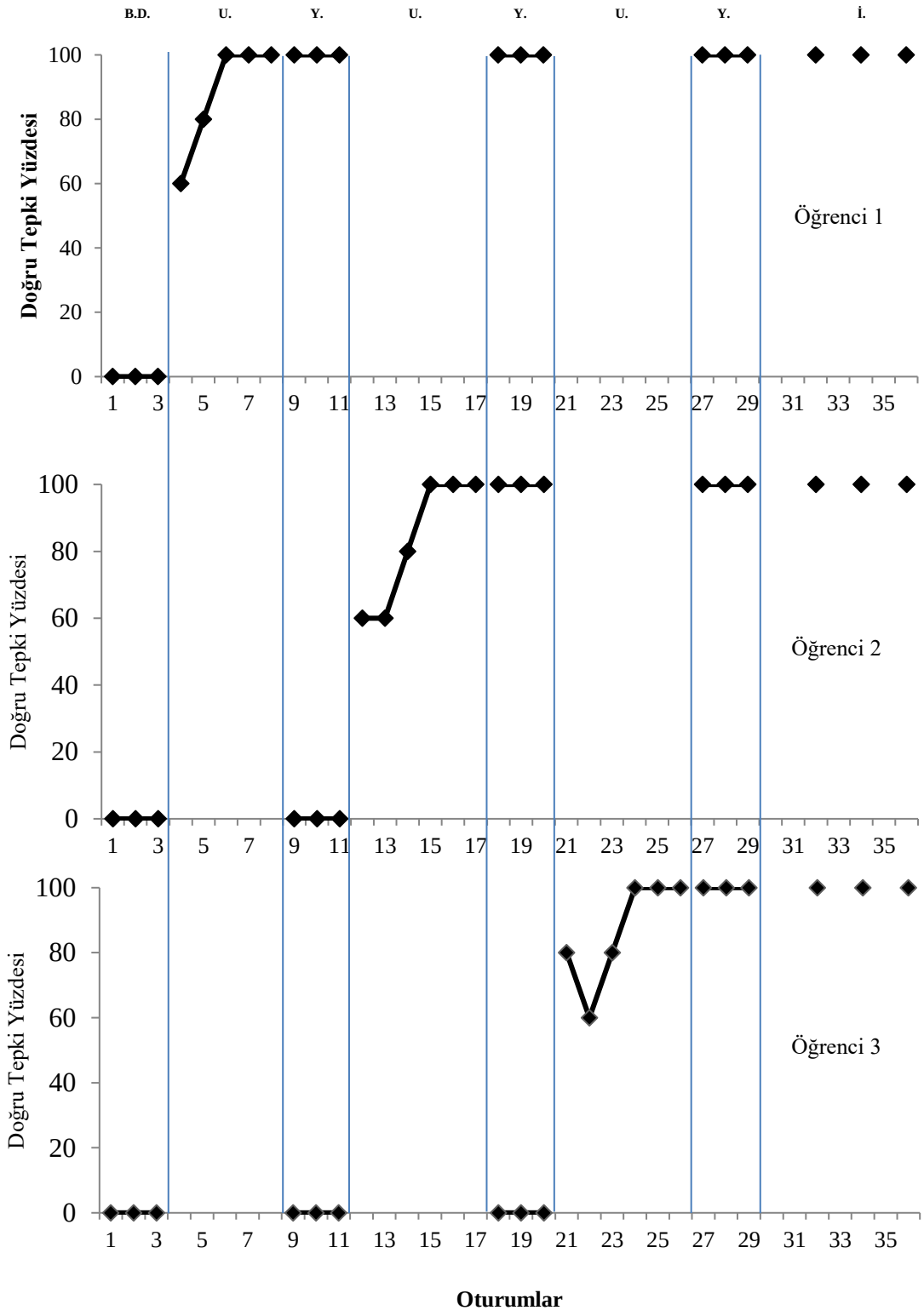
Grafik 4.61 incelendiğinde Öğrenci 3'ün başlama düzeyi verilerinden oluşan ilk yoklama evresinde tek fırsat yöntemi ile elde edilen verilere göre sorumluluk kavramı on beşinci etkinlik için %0 düzeyinde performans gösterdiği görülmüştür. Diğer bir

anlatımla Öğrenci 3, etkinlikte sorulan hiçbir soruya doğru cevap verememiştir. Başlama düzeyi verilerinde üç oturumda kararlı veri elde edildiği için birinci/on beşinci etkinliğin uygulama oturumuna geçilmiştir. Doğrudan öğretim yöntemine göre hazırlanan etkinlik planının uygulanması sonucunda Öğrenci 2, 1. oturumda beceri yönergesinde yer alan 5 basamaktan 3'ünü (%60), 2. oturumda 4'ünü (%80), 3. oturumda 3'ünü (%60), 4. oturumda ise yine 4'ünü (%80) doğru olarak ifade etmiştir. Öğrenci 3'ün son uygulama oturumu olan 7. oturum sonrasında sorumluluk kavramına ilişkin verilen görevlerden tüm basamakları doğru yaptığı ve doğru tepki yüzdesinin %100 olduğu görülmüştür. Öğrenci 3, %100 doğruluk düzeyine ulaştıktan sonra; gerekli ölçüt karşılandığı için uygulama evresi sona erdirilmiştir.

3 oturumda yoklama verileri alınmış ve bu oturumlarda kendisine yöneltilen soruları %100 doğru olarak cevaplamıştır. Öğrenci 3'ün başlama düzeyi ile öğretim sonu düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Ayrıca genelleme ve süreklilik oturumlarında elde edilen veriler öğretim sonunda elde edilen verilerle tutarlıdır. Buna ilaveten uygulama ve yoklama oturumlarını takip eden 7, 14 ve 35. günde Öğrenci 3'e izleme oturumu yapılmış ve izleme oturumlarında da öğrencinin %100 düzeyinde başarı gösterdiği, vergi bilincine yönelik farkındalık kazanmasında, farklı ortam, kişi ve nesnelere genellemesinde ve sürdürmesinde etkili olduğu görülmüştür.

4.2.2 On Altıncı Etkinliğe İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın on altıncı etkinliğinde 2018 SBDÖP'te yer alan "Vatandaşlık sorumluluğu ve ülke ekonomisine katkısı açısından vergi vermenin gereğini ve önemini savunur." kazanımına yönelik içerik geliştirilmiştir. Bu doğrultuda öğrencilere "Keloğlan Vergibilir" isimli video izlettirilerek videoda yer alan soruları cevaplamaları istenmiştir. Uygulama sonucunda ortaya çıkan veriler Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3'e ait bulgular ile tüm öğrencilere ait bütünleşik bulgular şeklinde aşağıda ifade edilmiştir:



Grafik 4.62 Sorumluluk kavramı on altıncı etkinlik öğretiminde, Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3 için doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular

Doğrudan öğretim yöntemiyle hazırlanan on altıncı etkinliğin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilere sorumluluk kavramının kazandırılmasında/öğretimine etkisine ilişkin bilgiler Grafik 4.62'de ele alınmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin

başlama düzeyi, uygulama, yoklama ve izleme oturumlarına ait gelişimleri paragraflar halinde aşağıda açıklanmıştır:

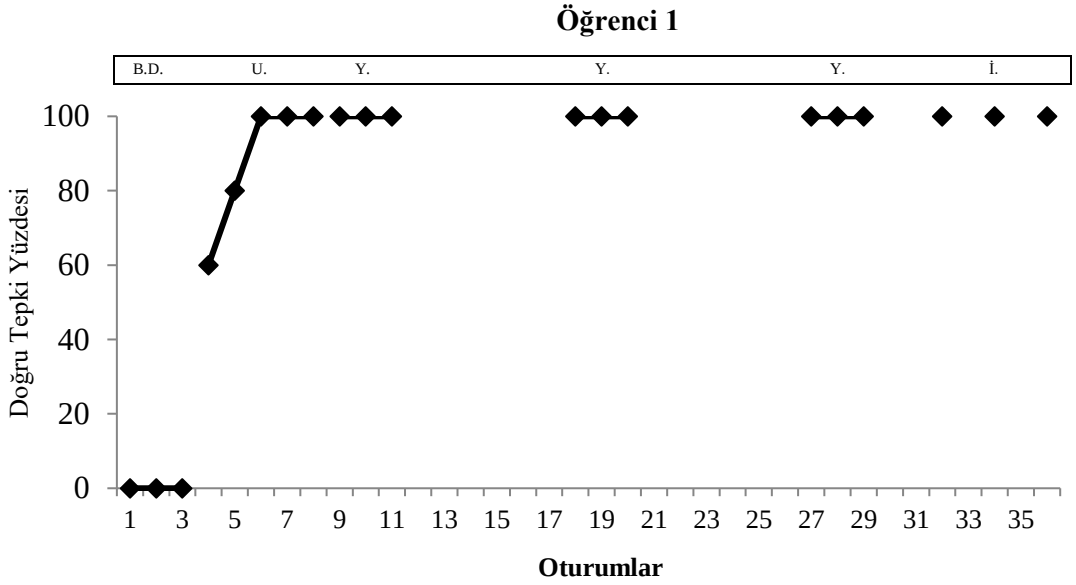
Başlama düzeylerine ilişkin bulgular incelendiğinde öğrencilerin tümü %0 başarı düzeylerine sahiptirler. Ancak Öğrenci 1'e uygulama oturumu yapıldıktan sonra düzenlenen yoklama oturumunda bu öğrenciye ilişkin veriler %100 farklılaşmıştır. Öte yandan henüz uygulama yapılmamış diğer öğrencilerde ise başlama düzeyi verileri Öğrenci 2 ve Öğrenci 3 için %0 düzeyindedir. Öğrenci 2 için uygulama oturumu yapıldıktan sonra gerçekleştirilen yoklama oturumunda Öğrenci 1 ve Öğrenci 2'ye ait veriler benzer şekilde (%100) değişmiştir. Fakat Öğrenci 3 için uygulama oturumu yapılmadığından başarı düzeyi %0'dır. Öğrenci 3'e uygulama oturumu yapıldıktan sonra gerçekleştirilen yoklama oturumunda başlangıçta %0 olan başarı düzeyi her üç öğrenci için de %100'e ulaşmıştır.

Farklı ortam, kişi ve nesnelere genellemeye ilişkin olarak etkinlik kapsamında öğrencilere temel haklara yönelik yeni görseller gösterilerek onların tepkileri ölçülmüştür. Bu doğrultuda gerçekleştirilen uygulama ve yoklama oturumları sonucunda her üç öğrencinin de %100 oranında başarı gösterdikleri bilgisine ulaşılmıştır.

Etkinlik sürecinde uygulama ve yoklama oturumlarını takip eden 7, 14 ve 35. günde öğrencilere izleme oturumu yapılmıştır. İzleme oturumları sonucunda Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3'ün başarı düzeylerinde kalıcılık sağlayarak %100 oranını korudukları ortaya çıkmıştır. Tüm bu gerekçelerden yola çıkarak on altıncı etkinlik kapsamında yapılan uygulamanın öğrencilerin başarı düzeylerini olumlu yönde değiştirdiği ayrıca öğrencilere vergi bilinciyle ilgili farkındalık kazandırdığı ileri sürülebilir.

4.2.2.1 Öğrenci 1 için on altıncı etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum

Öğrenci 1'in on altıncı etkinlik kapsamında yaptığı uygulamalara yönelik veriler Grafik 4.63'de sunulmuştur:



Grafik 4.63 Öğrenci 1 için on altıncı etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular

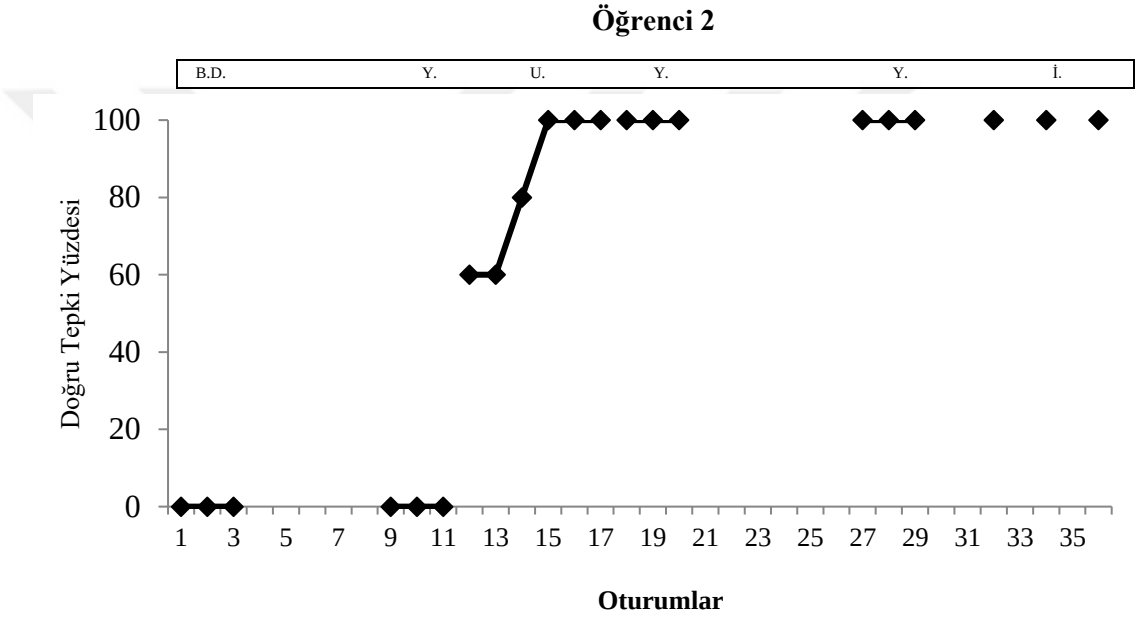
Grafik 4.63 incelendiğinde Öğrenci 1'in başlama düzeyi verilerinden oluşan ilk yoklama evresinde tek fırsat yöntemi ile elde edilen verilere göre sorumluluk kavramı on altıncı etkinlik için %0 düzeyinde performans gösterdiği görülmüştür. Diğer bir anlatımla Öğrenci 1, etkinlikte sorulan hiçbir soruya doğru cevap verememiştir. Başlama düzeyi verilerinde üç oturumda kararlı veri elde edildiği için on altıncı etkinliğin uygulama oturumuna geçilmiştir. Doğrudan öğretim yöntemine göre hazırlanan etkinlik planının uygulanması sonucunda Öğrenci 1, 1. oturumda beceri yönergesinde yer alan 10 basamaktan 6'sını (%60), 2. oturumda ise 8'ini (%80) doğru olarak ifade etmiştir. Öğrenci 1'in son uygulama oturumu olan 5. oturum sonrasında sorumluluk kavramına ilişkin verilen görevlerden tüm basamakları doğru yaptığı ve doğru tepki yüzdesinin %100 olduğu görülmüştür. Öğrenci 1, %100 doğruluk düzeyine ulaştıktan sonra, gerekli ölçüt karşılandığı için uygulama evresi sona erdirilmiştir.

3 oturumda yoklama verileri alınmış ve bu oturumlarda kendisine yöneltilen soruları %100 doğru olarak cevaplamıştır. Öğrenci 1'in başlama düzeyi ile öğretim sonu düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Ayrıca genelleme ve süreklilik oturumlarında elde edilen veriler öğretim sonunda elde edilen verilerle tutarlıdır. Buna ilaveten uygulama ve yoklama oturumlarını takip eden 7, 14 ve 35. günde Öğrenci 1'e izleme oturumu yapılmış ve izleme oturumlarında da öğrencinin

%100 düzeyinde başarı gösterdiği, vergi bilincine yönelik farkındalık kazanmasında, farklı ortam, kişi ve nesnelere genellemesinde ve sürdürmesinde etkili olduğu görülmüştür.

4.2.2.2 Öğrenci 2 için on altıncı etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum

Öğrenci 2'nin on altıncı etkinlik kapsamında yaptığı uygulamalara yönelik veriler Grafik 4.64'de sunulmuştur:



Grafik 4.64 Öğrenci 2 için on altıncı etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular

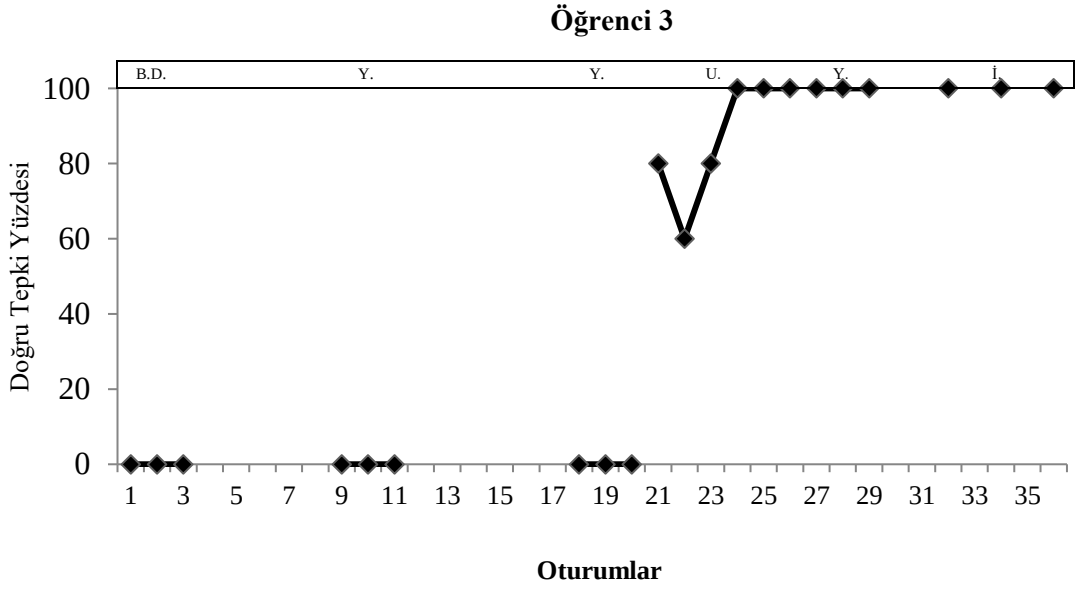
Grafik 4.64 incelendiğinde Öğrenci 2'nin başlama düzeyi verilerinden oluşan ilk yoklama evresinde tek fırsat yöntemi ile elde edilen verilere göre sorumluluk kavramı on altıncı etkinlik için %0 düzeyinde performans gösterdiği görülmüştür. Diğer bir anlatımla Öğrenci 2, etkinlikte sorulan hiçbir soruya doğru cevap verememiştir. Başlama düzeyi verilerinde üç oturumda kararlı veri elde edildiği için on altıncı etkinliğin uygulama oturumuna geçilmiştir. Doğrudan öğretim yöntemine göre hazırlanan etkinlik planının uygulanması sonucunda Öğrenci 2, 1 ve 2. oturumda beceri yönergesinde yer alan 10 basamaktan 6'sını (%60), 3. oturumda ise 8'ini (%80) doğru olarak ifade etmiştir. Öğrenci 2'in son uygulama oturumu olan 6. oturum sonrasında sorumluluk kavramına ilişkin verilen görevlerden tüm basamakları doğru yaptığı ve doğru tepki yüzdesinin %100 olduğu görülmüştür. Öğrenci 2, %100

doğruluk düzeyine ulaştıktan sonra, gerekli ölçüt karşılandığı için uygulama evresi sona erdirilmiştir.

3 oturumda yoklama verileri alınmış ve bu oturumlarda kendisine yöneltilen soruları %100 doğru olarak cevaplamıştır. Öğrenci 2'nin başlama düzeyi ile öğretim sonu düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Ayrıca genelleme ve süreklilik oturumlarında elde edilen veriler öğretim sonunda elde edilen verilerle tutarlıdır. Buna ilaveten uygulama ve yoklama oturumlarını takip eden 7, 14 ve 35. günde Öğrenci 2'ye izleme oturumu yapılmış ve izleme oturumlarında da öğrencinin %100 düzeyinde başarı gösterdiği, vergi bilincine yönelik farkındalık kazanmasında, farklı ortam, kişi ve nesnelere genellemesinde ve sürdürmesinde etkili olduğu görülmüştür.

4.2.2.3 Öğrenci 3 için on altıncı etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum

Öğrenci 3'ün on altıncı etkinlik kapsamında yaptığı uygulamalara yönelik veriler Grafik 4.65'de sunulmuştur:



Grafik 4.65 Öğrenci 3 için on altıncı etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular

Grafik 4.65 incelendiğinde Öğrenci 3'ün başlama düzeyi verilerinden oluşan ilk yoklama evresinde tek fırsat yöntemi ile elde edilen verilere göre sorumluluk kavramı

on altıncı etkinlik için %0 düzeyinde performans gösterdiği görülmüştür. Diğer bir anlatımla Öğrenci 3, etkinlikte sorulan hiçbir soruya doğru cevap verememiştir. Başlama düzeyi verilerinde üç oturumda kararlı veri elde edildiği için on altıncı etkinliğin uygulama oturumuna geçilmiştir. Doğrudan öğretim yöntemine göre hazırlanan etkinlik planının uygulanması sonucunda Öğrenci 2, 1. oturumda beceri yönergesinde yer alan 10 basamaktan 8'ini (%80), 2. oturumda ise 6'sını (%60), 3.oturumda ise tekrar 8'ini (%80) doğru olarak ifade etmiştir. Öğrenci 3'ün son uygulama oturumu olan 6. oturum sonrasında sorumluluk kavramına ilişkin verilen görevlerden tüm basamakları doğru yaptığı ve doğru tepki yüzdesinin %100 olduğu görülmüştür. Öğrenci 3, %100 doğruluk düzeyine ulaştıktan sonra, gerekli ölçüt karşılandığı için uygulama evresi sona erdirilmiştir.

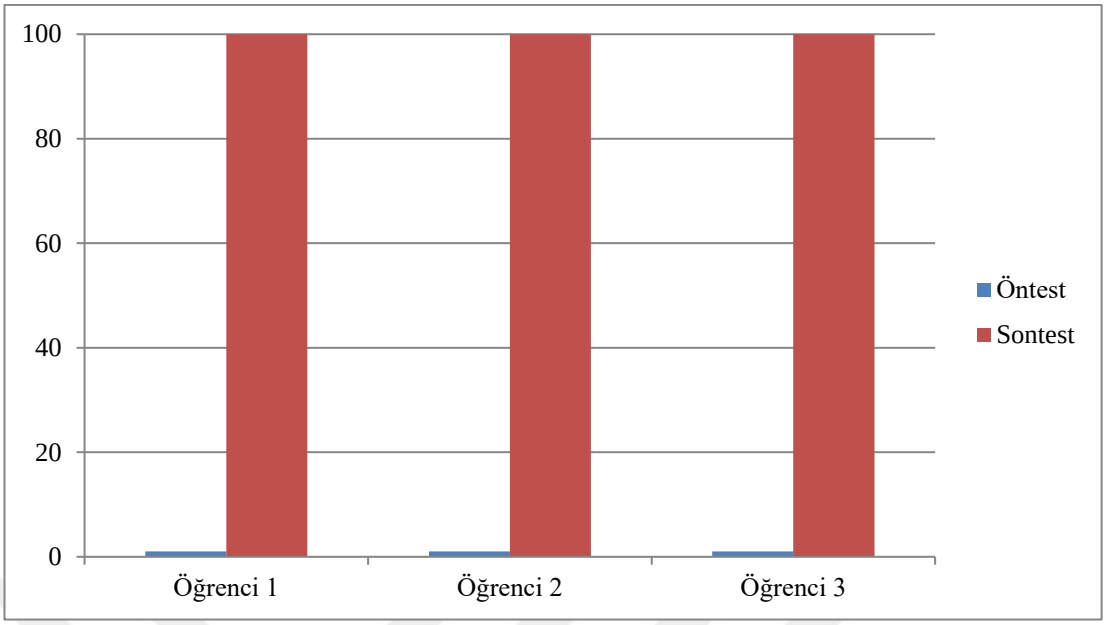
3 oturumda yoklama verileri alınmış ve bu oturumlarda kendisine yöneltilen soruları %100 doğru olarak cevaplamıştır. Öğrenci 3'ün başlama düzeyi ile öğretim sonu düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Ayrıca genelleme ve süreklilik oturumlarında elde edilen veriler öğretim sonunda elde edilen verilerle tutarlıdır. Buna ilaveten uygulama ve yoklama oturumlarını takip eden 7, 14 ve 35. günde Öğrenci 3'e izleme oturumu yapılmış ve izleme oturumlarında da öğrencinin %100 düzeyinde başarı gösterdiği, vergi bilincine yönelik farkındalık kazanmasında, farklı ortam, kişi ve nesnelere genellemesinde ve sürdürmesinde etkili olduğu görülmüştür.

4.2.3 Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3 İçin Sorumluluk Kavramı Genelleme Bulguları

Araştırmada Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3 için sorumluluk kavramını genelleyip genelleyemediklerine ilişkin veriler gerçekleştirilen ön test ve son test oturumları ile toplanmıştır.

Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3 için genelleme, öntest ve sontest oturumlarında hak kavramına ilişkin doğru tepki yüzdeleri Grafik 4.66'da verilmiştir.

Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3 için genelleme, öntest ve sontest oturumlarında sorumluluk kavramına ilişkin doğru tepki yüzdeleri verilmiştir.



Grafik 4.66 Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3 için genelleme, öntest ve sontest oturumlarında sorumluluk kavramlarına ilişkin doğru tepki yüzdeleri

Grafik 4.66'da görüldüğü gibi Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3 genelleme ön-test oturumunda sorumluluk kavramının öğretimine yönelik doğru tepki sergileyemezken, öğretim tamamlandıktan sonra genelleme son-test oturumunda hedef kavrama yönelik %100 doğru tepki göstererek kavramı farklı kişi ve farklı ortamlara genellemişlerdir.

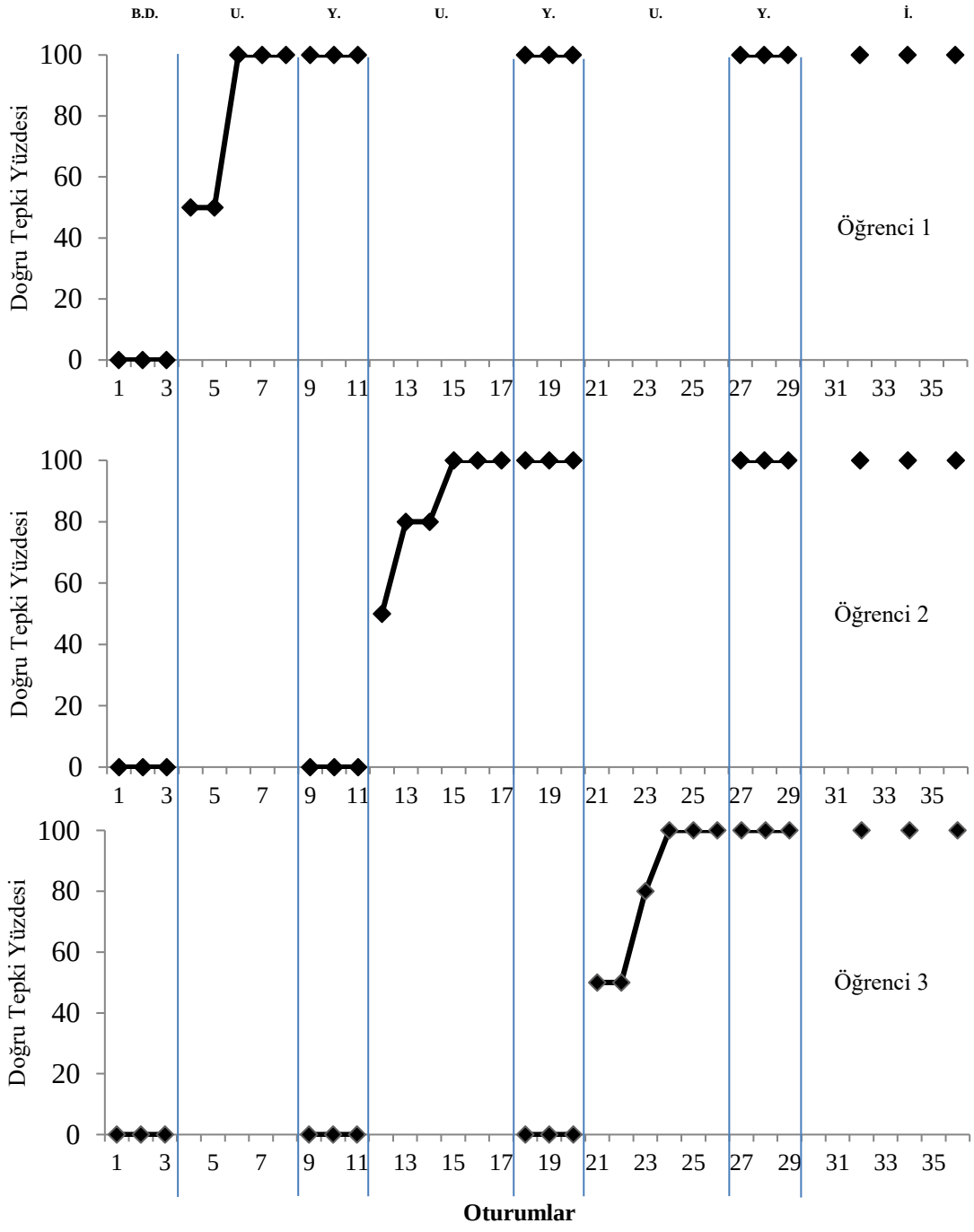
4.3 Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt probleminde doğrudan öğretim yöntemiyle hazırlanan etkinliklerin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin hak ve sorumluluk kavramlarını eş zamanlı olarak öğrenme düzeylerine etkisi incelenmiştir. Bu bağlamda hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan üç öğrenciye doğrudan öğretim yöntemiyle hazırlanan toplam on etkinlik (EK İ17- EK İ27) uygulanmıştır. Başlama düzeyi, uygulama, yoklama ve izleme oturumları olmak üzere dört evre şeklinde gerçekleştirilen sürece dair bulgular aşağıda alt başlıklar halinde sunulmuştur:

4.3.1 On Yedinci Etkinliğe İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın on yedinci etkinliğinde 2018 SBDÖP'te yer alan "SB.5.1.3. Sahip olduğu hakların farkında olan bir birey olarak katıldığı gruplarda aldığı rollerin gerektirdiği görev ve sorumluluklara uygun davranır." kazanımına yönelik içerik

geliştirilmiştir. Bu doğrultuda öğrencilere hak ve sorumluluklara ilişkin doğru olanı boya isimli etkinlik kâğıdı verilerek, öğrencilerden; "Bu ifade bizim okuldaki hak ve sorumluluklarımızdan biri midir?" sorusunu cevaplamaları istenmiştir. Uygulama sonucunda ortaya çıkan veriler Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3'e ait bulgular ile tüm öğrencilere ait bütünleşik bulgular şeklinde aşağıda ifade edilmiştir:



Grafik 4.67 Hak ve sorumluluk kavramı on yedinci öğretiminde, Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3 için doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular

Doğrudan öğretim yöntemiyle hazırlanan on yedinci etkinliğin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilere hak ve sorumluluk kavramının öğretimine ilişkin bilgiler Grafik 4.67'de ele alınmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin başlama düzeyi, uygulama, yoklama ve izleme oturumlarına ait gelişimleri paragraflar halinde aşağıda açıklanmıştır:

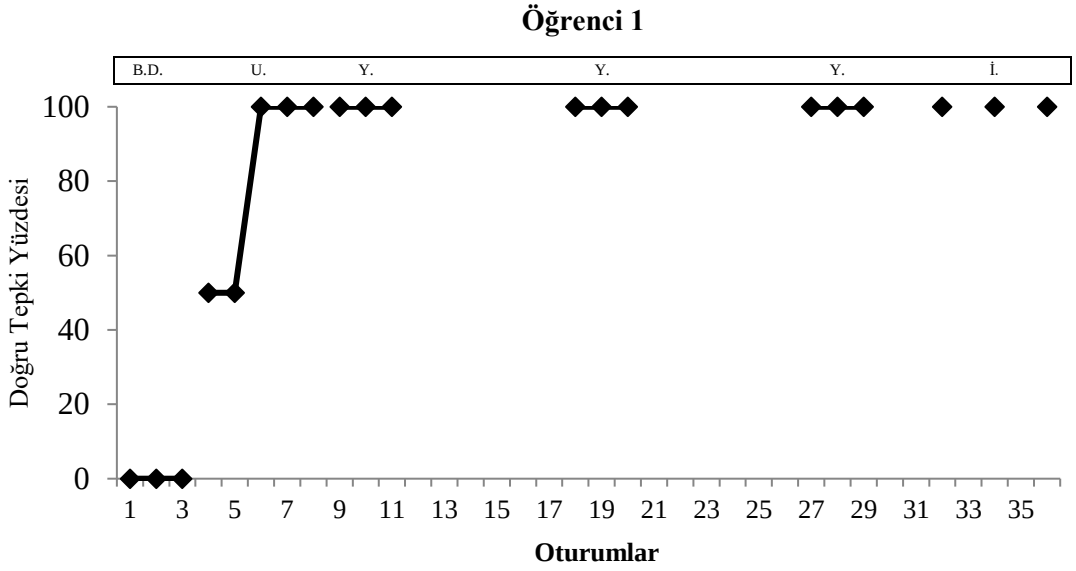
Başlama düzeylerine ilişkin bulgular incelendiğinde öğrencilerin tümü %0 başarı düzeylerine sahiptirler. Öğrenci 1'e uygulama oturumu yapıldıktan sonra düzenlenen yoklama oturumunda bu öğrenciye ilişkin veriler %100 farklılaşmıştır. Öte yandan henüz uygulama yapılmamış diğer öğrencilerde ise başlama düzeyi verileri Öğrenci 2 ve Öğrenci 3 için %0 düzeyindedir. Öğrenci 2 için uygulama oturumu yapıldıktan sonra gerçekleştirilen yoklama oturumunda Öğrenci 1 ve Öğrenci 2'ye ait veriler benzer şekilde (%100) değişmiştir. Fakat Öğrenci 3 için uygulama oturumu yapılmadığından başarı düzeyi %0'dır. Öğrenci 3'e uygulama oturumu yapıldıktan sonra gerçekleştirilen yoklama oturumunda başlangıçta %0 olan başarı düzeyi her üç öğrenci için de %100'e ulaşmıştır.

Farklı ortam, kişi ve nesnelere genellemeye ilişkin olarak etkinlik kapsamında öğrencilere yeni roller ve bu rollere ilişkin hak ve sorumluluklar verilerek onların tepkileri ölçülmüştür. Bu doğrultuda gerçekleştirilen uygulama ve yoklama oturumları sonucunda her üç öğrencinin de %100 oranında başarı gösterdikleri bilgisine ulaşılmıştır.

Etkinlik sürecinde uygulama ve yoklama oturumlarını takip eden 7, 14 ve 35. günde öğrencilere izleme oturumu yapılmıştır. İzleme oturumları sonucunda Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3'ün başarı düzeylerinde kalıcılık sağlayarak %100 oranını korudukları ortaya çıkmıştır. Tüm bu gerekçelerden yola çıkarak on yedinci etkinlik kapsamında yapılan uygulamanın öğrencilerin başarı düzeylerini olumlu yönde değiştirdiği ayrıca öğrencilere okul içerisindeki hak ve sorumluluklara yönelik farkındalık kazandırdığı ileri sürülebilir.

4.3.1.1 Öğrenci 1 için on yedinci etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum

Öğrenci 1'in on yedinci etkinlik kapsamında yaptığı uygulamalara yönelik veriler Grafik 4.68'de sunulmuştur:



Grafik 4.68 Öğrenci 1 için on yedinci etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular

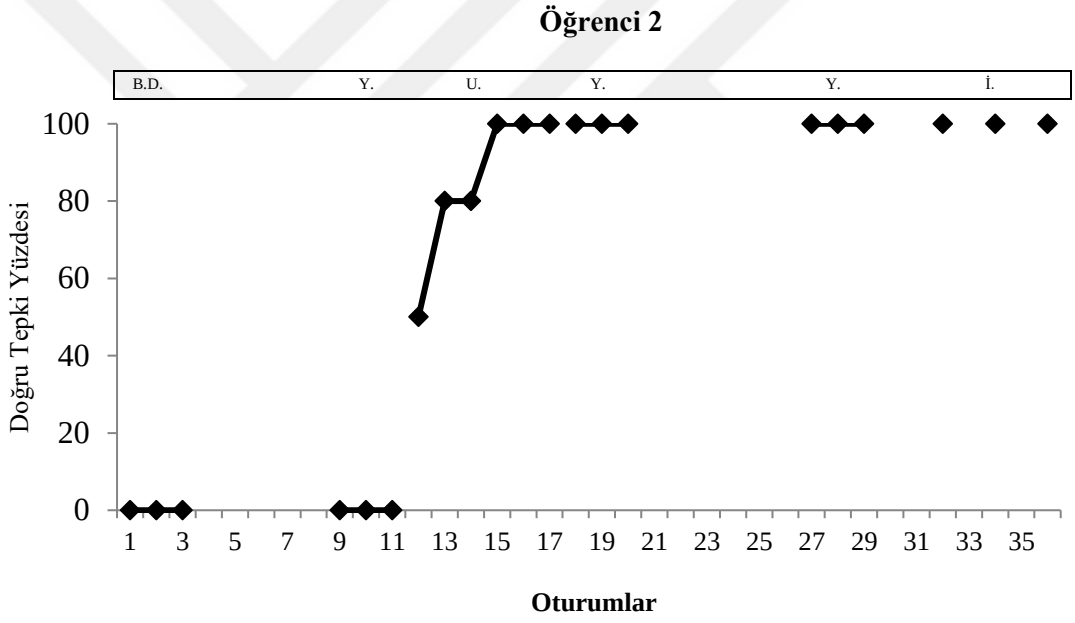
Grafik 4.68 incelendiğinde Öğrenci 1'in başlama düzeyi verilerinden oluşan ilk yoklama evresinde tek fırsat yöntemi ile elde edilen verilere göre hak ve sorumluluk kavramı on yedinci etkinlik için %0 düzeyinde performans gösterdiği görülmüştür. Diğer bir anlatımla Öğrenci 1, etkinlikte sorulan hiçbir soruya doğru cevap verememiştir. Başlama düzeyi verilerinde üç oturumda kararlı veri elde edildiği için birinci/on yedinci etkinliğin uygulama oturumuna geçilmiştir. Doğrudan öğretim yöntemine göre hazırlanan etkinlik planının uygulanması sonucunda Öğrenci 1, 1 ve 2. oturumda beceri yönergesinde yer alan 10 basamaktan 5'ini (%50) doğru olarak ifade etmiştir. Öğrenci 1'in son uygulama oturumu olan 5. oturum sonrasında hak ve sorumluluk kavramına ilişkin verilen görevlerden tüm basamakları doğru yaptığı ve doğru tepki yüzdesinin %100 olduğu görülmüştür. Öğrenci 1, %100 doğruluk düzeyine ulaştıktan sonra, gerekli ölçüt karşılandığı için uygulama evresi sona erdirilmiştir.

3 oturumda yoklama verileri alınmış ve bu oturumlarda kendisine yöneltilen soruları %100 doğru olarak cevaplamıştır. Öğrenci 1'in başlama düzeyi ile öğretim sonu düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Ayrıca genelleme ve

süreklilik oturumlarında elde edilen veriler öğretim sonunda elde edilen verilerle tutarlıdır. Buna ilaveten uygulama ve yoklama oturumlarını takip eden 7, 14 ve 35. günde Öğrenci 1'e izleme oturumu yapılmış ve izleme oturumlarında da öğrencinin %100 düzeyinde başarı gösterdiği, hak ve sorumluklara yönelik farkındalık kazanmasında, farklı ortam, kişi ve nesnelere genellemesinde ve sürdürmesinde etkili olduğu görülmüştür.

4.3.1.2 Öğrenci 2 için on yedinci etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum

Öğrenci 2'nin on yedinci etkinlik kapsamında yaptığı uygulamalara yönelik veriler Grafik 4.69'da sunulmuştur:



Grafik 4.69 Öğrenci 2 için on yedinci etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular

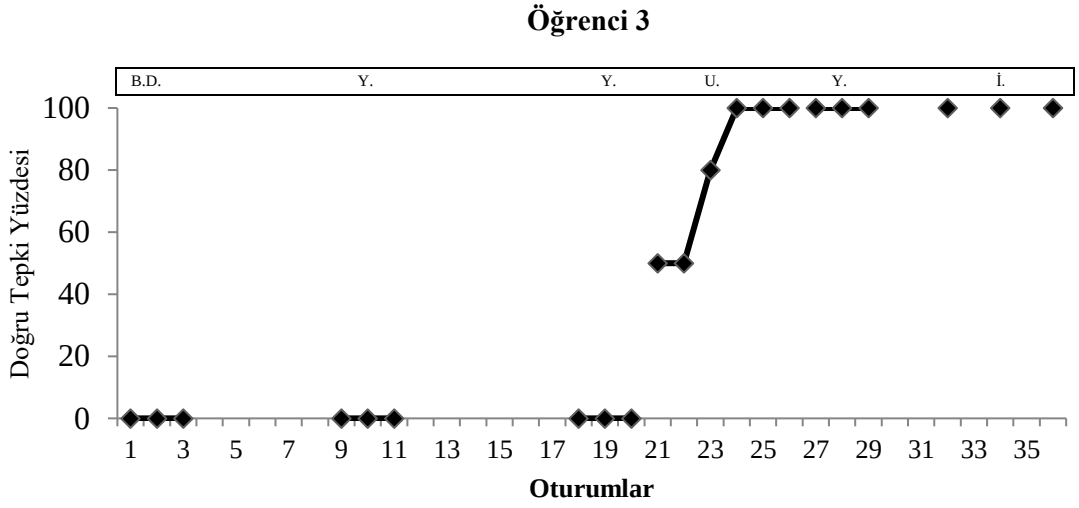
Grafik incelendiğinde Öğrenci 2'nin başlama düzeyi verilerinden oluşan ilk yoklama evresinde tek fırsat yöntemi ile elde edilen verilere göre hak ve sorumluluk kavramı on yedinci etkinlik için %0 düzeyinde performans gösterdiği görülmüştür. Diğer bir anlatımla Öğrenci 2, etkinlikte sorulan hiçbir soruya doğru cevap verememiştir. Başlama düzeyi verilerinde üç oturumda kararlı veri elde edildiği için on yedinci etkinliğin uygulama oturumuna geçilmiştir. Doğrudan öğretim yöntemine göre hazırlanan etkinlik planının uygulanması sonucunda Öğrenci 2, 1. oturumda beceri yönergesinde yer alan 10 basamaktan 5'ini (%50), 2 ve 3. oturumda ise 8'ini (%80)

doğru olarak ifade etmiştir. Öğrenci 2'in son uygulama oturumu olan 6. oturum sonrasında sorumluluk kavramına ilişkin verilen görevlerden tüm basamakları doğru yaptığı ve doğru tepki yüzdesinin %100 olduğu görülmüştür. Öğrenci 2, %100 doğruluk düzeyine ulaştıktan sonra, gerekli ölçüt karşılandığı için uygulama evresi sona erdirilmiştir.

3 oturumda yoklama verileri alınmış ve bu oturumlarda kendisine yöneltilen soruları %100 doğru olarak cevaplamıştır. Öğrenci 2'nin başlama düzeyi ile öğretim sonu düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Ayrıca genelleme ve süreklilik oturumlarında elde edilen veriler öğretim sonunda elde edilen verilerle tutarlıdır. Buna ilaveten uygulama ve yoklama oturumlarını takip eden 7, 14 ve 35. günde Öğrenci 2'ye izleme oturumu yapılmış ve izleme oturumlarında da öğrencinin %100 düzeyinde başarı gösterdiği, hak ve sorumluklara yönelik farkındalık kazanmasında, farklı ortam, kişi ve nesnelere genellemesinde ve sürdürmesinde etkili olduğu görülmüştür.

4.3.1.3 Öğrenci 3 için on yedinci etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum

Öğrenci 3'ün on yedinci etkinlik kapsamında yaptığı uygulamalara yönelik veriler Grafik 4.70'de sunulmuştur:



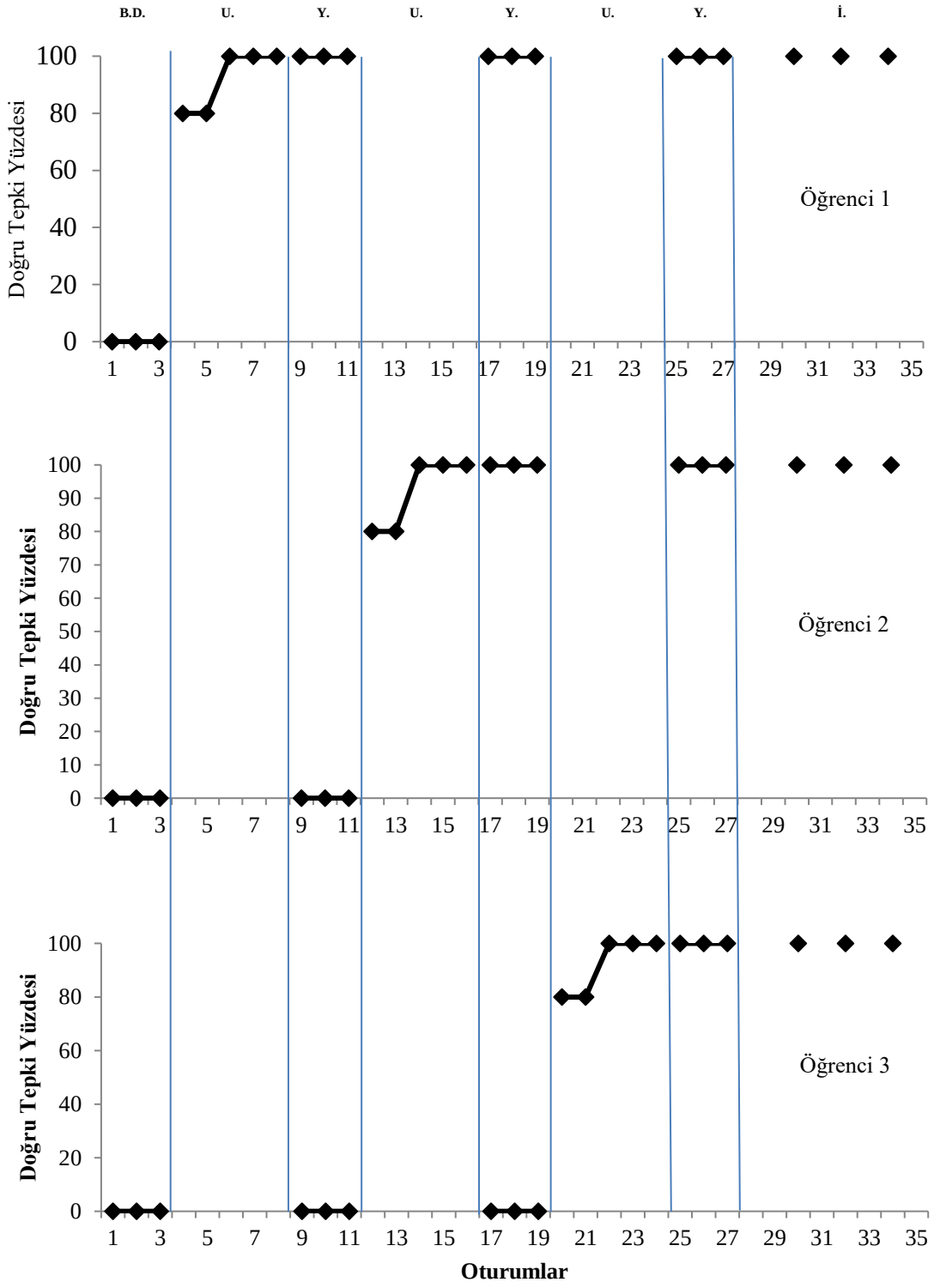
Grafik 4.70 Öğrenci 3 için on yedinci etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular

Grafik 4.70 incelendiğinde Öğrenci 3'ün başlama düzeyi verilerinden oluşan ilk yoklama evresinde tek fırsat yöntemi ile elde edilen verilere göre hak ve sorumluluk kavramı birinci/on yedinci etkinlik için %0 düzeyinde performans gösterdiği görülmüştür. Diğer bir anlatımla Öğrenci 3, etkinlikte sorulan hiçbir soruya doğru cevap verememiştir. Başlama düzeyi verilerinde üç oturumda kararlı veri elde edildiği için on yedinci etkinliğin uygulama oturumuna geçilmiştir. Doğrudan öğretim yöntemine göre hazırlanan etkinlik planının uygulanması sonucunda Öğrenci 3, 1 ve 2. oturumda beceri yönergesinde yer alan 10 basamaktan 5'ini (%50), 3. oturumda ise 8'ini (%80) doğru olarak ifade etmiştir. Öğrenci 3'ün son uygulama oturumu olan 6. oturum sonrasında hak ve sorumluluk kavramına ilişkin verilen görevlerden tüm basamakları doğru yaptığı ve doğru tepki yüzdesinin %100 olduğu görülmüştür. Öğrenci 3, %100 doğruluk düzeyine ulaştıktan sonra, gerekli ölçüt karşılandığı için uygulama evresi sona erdirilmiştir.

3 oturumda yoklama verileri alınmış ve bu oturumlarda kendisine yöneltilen soruları %100 doğru olarak cevaplamıştır. Öğrenci 3'ün başlama düzeyi ile öğretim sonu düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Ayrıca genelleme ve süreklilik oturumlarında elde edilen veriler öğretim sonunda elde edilen verilerle tutarlıdır. Buna ilaveten uygulama ve yoklama oturumlarını takip eden 7, 14 ve 35. günde Öğrenci 3'e izleme oturumu yapılmış ve izleme oturumlarında da öğrencinin %100 düzeyinde başarı gösterdiği, hak ve sorumluklara yönelik farkındalık kazanmasında, farklı ortam, kişi ve nesnelere genellemesinde ve sürdürmesinde etkili olduğu görülmüştür.

4.3.2 On Sekizinci Etkinliğe İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın on sekizinci etkinliğinde 2018 SBDÖP'te yer alan "Sahip olduğu hakların farkında olan bir birey olarak katıldığı gruplarda aldığı rollerin gerektirdiği görev ve sorumluluklara uygun davranır." kazanımına yönelik içerik geliştirilmiştir. Bu doğrultuda öğrencilere 5 adet görsel verilerek, görsellerde yer alan davranış şeklinin biçilen role uygun olup olmadığını cevaplamaları istenmiştir. Uygulama sonucunda ortaya çıkan veriler Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3'e ait bulgular ile tüm öğrencilere ait bütünleşik bulgular şeklinde aşağıda ifade edilmiştir:



Grafik 4.71 Hak ve sorumluluk kavramı on sekizinci etkinlik öğretiminde, Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3 için doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular

Doğrudan öğretim yöntemiyle hazırlanan on sekizinci etkinliğin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilere hak ve sorumluluk kavramının öğretimine ilişkin bilgiler

Grafik 4.71'de ele alınmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin başlama düzeyi, uygulama, yoklama ve izleme oturumlarına ait gelişimleri paragraflar halinde aşağıda açıklanmıştır:

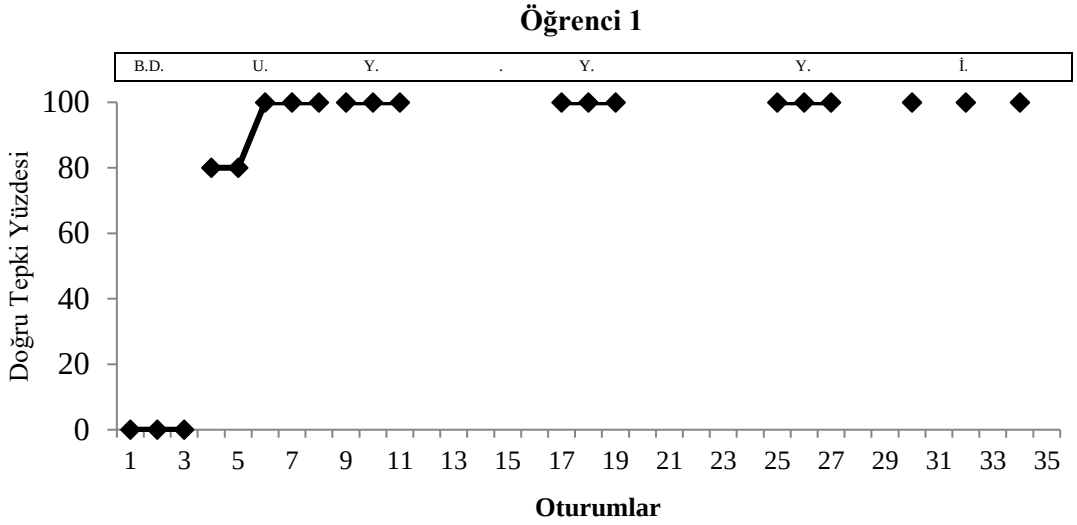
Başlama düzeylerine ilişkin bulgular incelendiğinde öğrencilerin tümü %0 başarı düzeylerine sahiptirler. Ancak Öğrenci 1'e uygulama oturumu yapıldıktan sonra düzenlenen yoklama oturumunda bu öğrenciye ilişkin veriler %100 farklılaşmıştır. Öte yandan henüz uygulama yapılmamış diğer öğrencilerde ise başlama düzeyi verileri Öğrenci 2 ve Öğrenci 3 için %0 düzeyindedir. Öğrenci 2 için uygulama oturumu yapıldıktan sonra gerçekleştirilen yoklama oturumunda Öğrenci 1 ve Öğrenci 2'ye ait veriler benzer şekilde (%100) değişmiştir. Fakat Öğrenci 3 için uygulama oturumu yapılmadığından başarı düzeyi %0'dır. Öğrenci 3'e uygulama oturumu yapıldıktan sonra gerçekleştirilen yoklama oturumunda başlangıçta %0 olan başarı düzeyi her üç öğrenci için de %100'e ulaşmıştır.

Farklı ortam, kişi ve nesnelere genellemeye ilişkin olarak etkinlik kapsamında öğrencilere yeni rollere ilişkin farklı sorumluluklar verilerek onların tepkileri ölçülmüştür. Bu doğrultuda gerçekleştirilen uygulama ve yoklama oturumları sonucunda her üç öğrencinin de %100 oranında başarı gösterdikleri bilgisine ulaşılmıştır.

Etkinlik sürecinde uygulama ve yoklama oturumlarını takip eden 7, 14 ve 35. günde öğrencilere izleme oturumu yapılmıştır. İzleme oturumları sonucunda Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3'ün başarı düzeylerinde kalıcılık sağlayarak %100 oranını korudukları ortaya çıkmıştır. Tüm bu gerekçelerden yola çıkarak on sekizinci etkinlik kapsamında yapılan uygulamanın öğrencilerin başarı düzeylerini olumlu yönde değiştirdiği ayrıca öğrencilere okul içerisindeki hak ve sorumluluklara yönelik farkındalık kazandırdığı ileri sürülebilir.

4.3.2.1 Öğrenci 1 için on sekizinci etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum

Öğrenci 1'in on sekizinci etkinlik kapsamında yaptığı uygulamalara yönelik veriler Grafik 4.72'de sunulmuştur:



Grafik 4.72 Öğrenci 1 için on sekizinci etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular

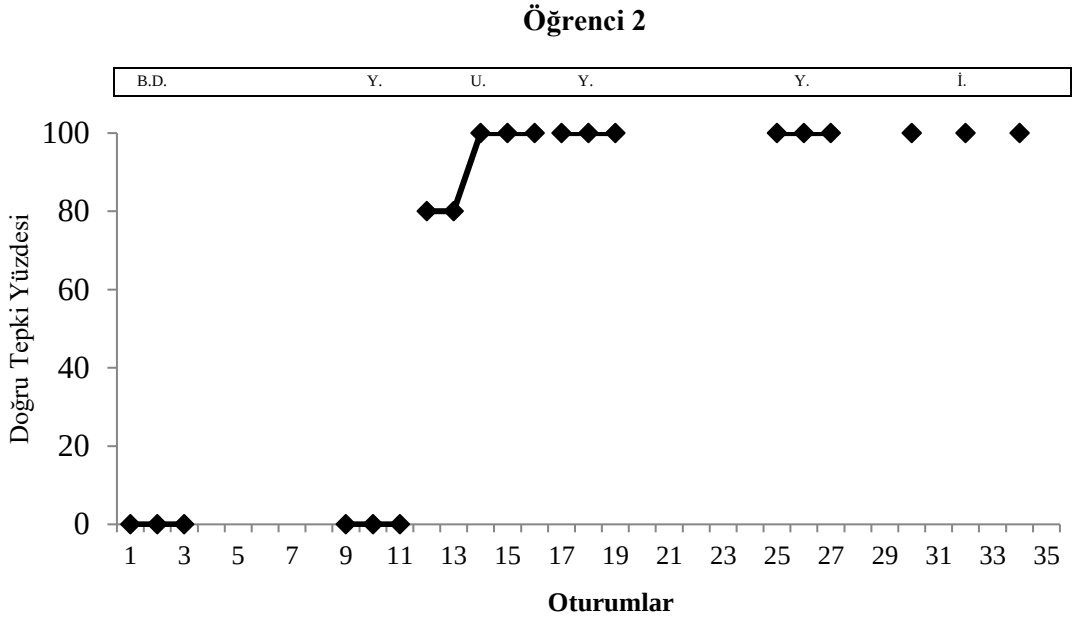
Grafik 4.72 incelendiğinde Öğrenci 1'in başlama düzeyi verilerinden oluşan ilk yoklama evresinde tek fırsat yöntemi ile elde edilen verilere göre hak ve sorumluluk kavramı on sekizinci etkinlik için %0 düzeyinde performans gösterdiği görülmüştür. Diğer bir anlatımla Öğrenci 1, etkinlikte sorulan hiçbir soruya doğru cevap verememiştir. Başlama düzeyi verilerinde üç oturumda kararlı veri elde edildiği için on sekizinci etkinliğin uygulama oturumuna geçilmiştir. Doğrudan öğretim yöntemine göre hazırlanan etkinlik planının uygulanması sonucunda Öğrenci 1, 1 ve 2. oturumda beceri yönergesinde yer alan 5 basamaktan 4'ünü (%80) doğru olarak ifade etmiştir. Öğrenci 1'in son uygulama oturumu olan 5. oturum sonrasında hak ve sorumluluk kavramına ilişkin verilen görevlerden tüm basamakları doğru yaptığı ve doğru tepki yüzdesinin %100 olduğu görülmüştür. Öğrenci 1, %100 doğruluk düzeyine ulaştıktan sonra, gerekli ölçüt karşılandığı için uygulama evresi sona erdirilmiştir.

3 oturumda yoklama verileri alınmış ve bu oturumlarda kendisine yöneltilen soruları %100 doğru olarak cevaplamıştır. Öğrenci 1'in başlama düzeyi ile öğretim sonu düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Ayrıca genelleme ve süreklilik oturumlarında elde edilen veriler öğretim sonunda elde edilen verilerle tutarlıdır. Buna ilaveten uygulama ve yoklama oturumlarını takip eden 7, 14 ve 35. günde Öğrenci 1'e izleme oturumu yapılmış ve izleme oturumlarında da öğrencinin %100 düzeyinde başarı gösterdiği, hak ve sorumluklara yönelik farkındalık

kazanmasında, farklı ortam, kişi ve nesnelere genellemesinde ve sürdürmesinde etkili olduğu görülmüştür.

4.3.2.2 Öğrenci 2 için on sekizinci etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum

Öğrenci 2'nin on sekizinci etkinlik kapsamında yaptığı uygulamalara yönelik veriler Grafik4.73'de sunulmuştur:



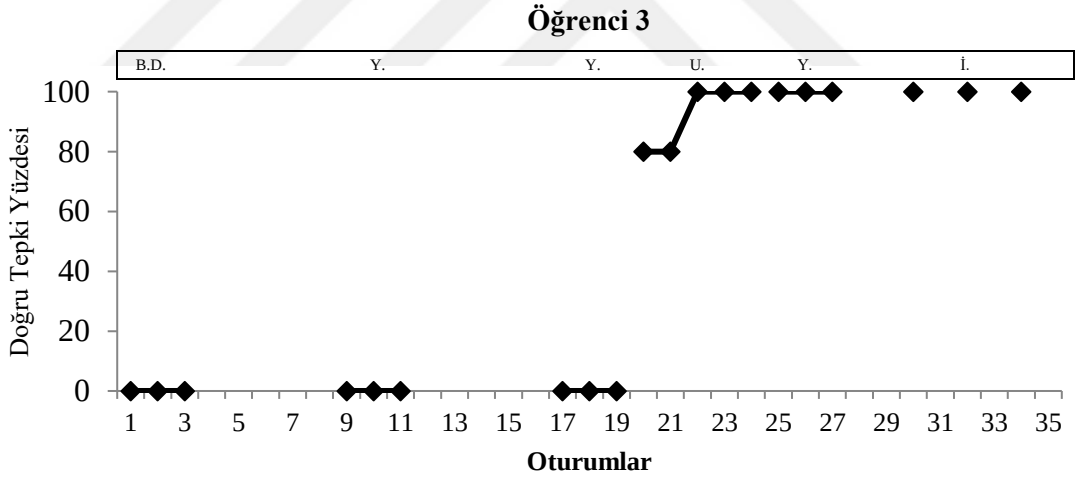
Grafik 4.73 Öğrenci 2 için on sekizinci etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular

Grafik 4.73 incelendiğinde Öğrenci 2'nin başlama düzeyi verilerinden oluşan ilk yoklama evresinde tek fırsat yöntemi ile elde edilen verilere göre hak ve sorumluluk kavramı on sekizinci etkinlik için %0 düzeyinde performans gösterdiği görülmüştür. Diğer bir anlatımla Öğrenci 2, etkinlikte sorulan hiçbir soruya doğru cevap verememiştir. Başlama düzeyi verilerinde üç oturumda kararlı veri elde edildiği için on sekizinci etkinliğin uygulama oturumuna geçilmiştir. Doğrudan öğretim yöntemine göre hazırlanan etkinlik planının uygulanması sonucunda Öğrenci 2, 1 ve 2. oturumda beceri yönergesinde yer alan 5 basamaktan 4'ünü (%80) doğru olarak ifade etmiştir. Öğrenci 2'nin son uygulama oturumu olan 5. oturum sonrasında hak ve sorumluluk kavramına ilişkin verilen görevlerden tüm basamakları doğru yaptığı ve doğru tepki yüzdesinin %100 olduğu görülmüştür. Öğrenci 2, %100 doğruluk düzeyine ulaştıktan sonra, gerekli ölçüt karşılandığı için uygulama evresi sona erdirilmiştir.

3 oturumda yoklama verileri alınmış ve bu oturumlarda kendisine yöneltilen soruları %100 doğru olarak cevaplamıştır. Öğrenci 2'nin başlama düzeyi ile öğretim sonu düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Ayrıca genelleme ve süreklilik oturumlarında elde edilen veriler öğretim sonunda elde edilen verilerle tutarlıdır. Buna ilaveten uygulama ve yoklama oturumlarını takip eden 7, 14 ve 35. günde Öğrenci 2'ye izleme oturumu yapılmış ve izleme oturumlarında da öğrencinin %100 düzeyinde başarı gösterdiği, hak ve sorumluklara yönelik farkındalık kazanmasında, farklı ortam, kişi ve nesnelere genellemesinde ve sürdürmesinde etkili olduğu görülmüştür.

4.3.2.3 Öğrenci 3 için on sekizinci etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum

Öğrenci 3'ün on sekizinci etkinlik kapsamında yaptığı uygulamalara yönelik veriler Grafik 4.74'de sunulmuştur:



Grafik 4.74 Öğrenci 3 için on sekizinci etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular

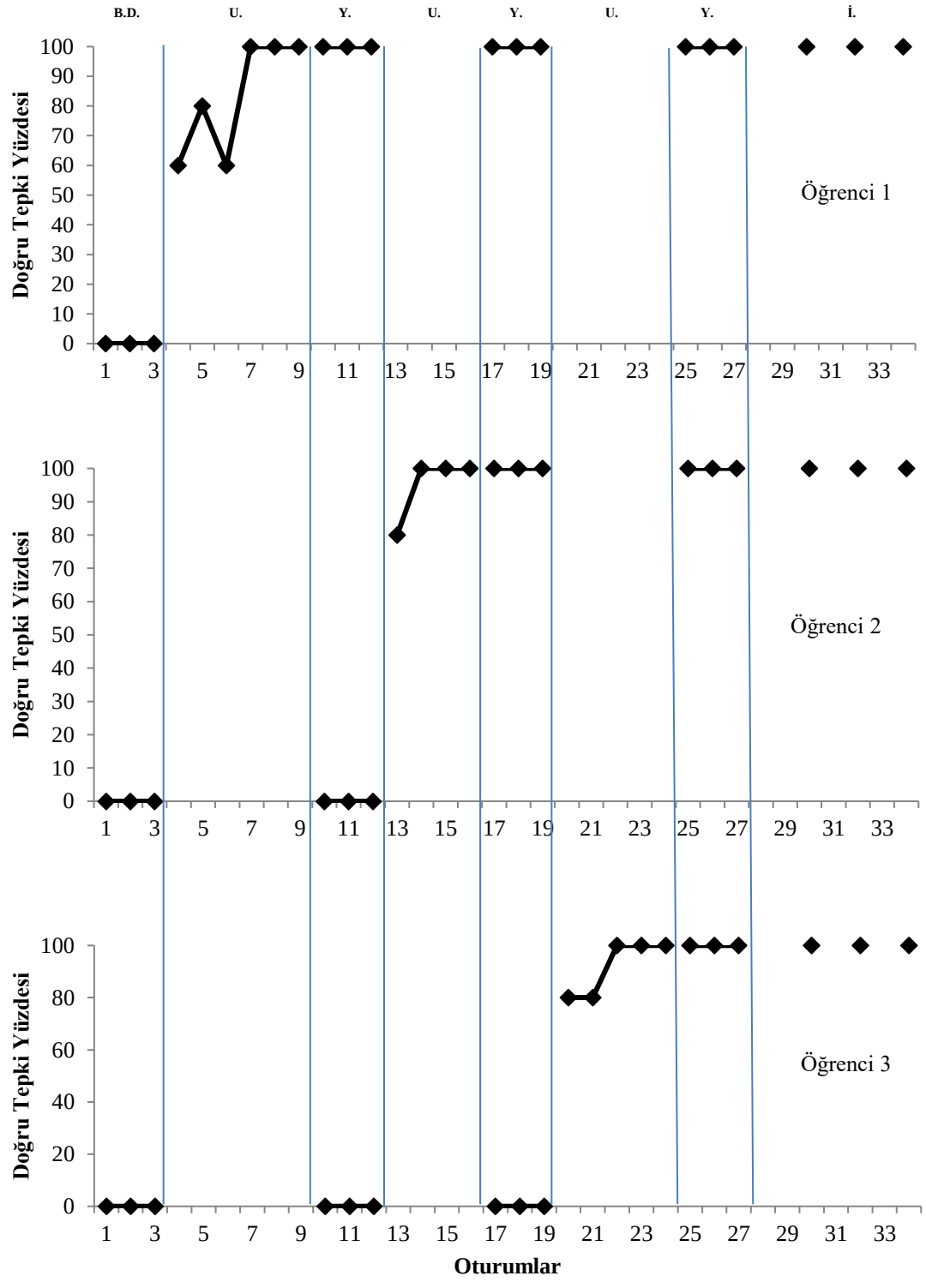
Grafik 4.74 incelendiğinde Öğrenci 3'ün başlama düzeyi verilerinden oluşan ilk yoklama evresinde tek fırsat yöntemi ile elde edilen verilere göre hak ve sorumluluk kavramı on sekizinci etkinlik için %0 düzeyinde performans gösterdiği görülmüştür. Diğer bir anlatımla Öğrenci 3, etkinlikte sorulan hiçbir soruya doğru cevap verememiştir. Başlama düzeyi verilerinde üç oturumda kararlı veri elde edildiği için on sekizinci etkinliğin uygulama oturumuna geçilmiştir. Doğrudan öğretim yöntemine göre hazırlanan etkinlik planının uygulanması sonucunda Öğrenci 3, 1 ve 2. oturumda

beceri yönergesinde yer alan 5 basamaktan 4'ünü (%80) doğru olarak ifade etmiştir. Öğrenci 3'ün son uygulama oturumu olan 5. oturum sonrasında hak ve sorumluluk kavramına ilişkin verilen görevlerden tüm basamakları doğru yaptığı ve doğru tepki yüzdesinin %100 olduğu görülmüştür. Öğrenci 3, %100 doğruluk düzeyine ulaştıktan sonra, gerekli ölçüt karşılandığı için uygulama evresi sona erdirilmiştir.

3 oturumda yoklama verileri alınmış ve bu oturumlarda kendisine yöneltilen soruları %100 doğru olarak cevaplamıştır. Öğrenci 3'ün başlama düzeyi ile öğretim sonu düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Ayrıca genelleme ve süreklilik oturumlarında elde edilen veriler öğretim sonunda elde edilen verilerle tutarlıdır. Buna ilaveten uygulama ve yoklama oturumlarını takip eden 7, 14 ve 35. günde Öğrenci 3'e izleme oturumu yapılmış ve izleme oturumlarında da öğrencinin %100 düzeyinde başarı gösterdiği, hak ve sorumluklara yönelik farkındalık kazanmasında, farklı ortam, kişi ve nesnelere genellemesinde ve sürdürmesinde etkili olduğu görülmüştür.

4.3.3 On Dokuzuncu Etkinliğe İlişkin Bulgular ve Yorum:

Araştırmanın on dokuzuncu etkinliğinde 2018 SBDÖP'te yer alan "Sahip olduğu hakların farkında olan bir birey olarak katıldığı gruplarda aldığı rollerin gerektirdiği görev ve sorumluluklara uygun davranır." kazanımına yönelik içerik geliştirilmiştir. Bu doğrultuda öğrencilere 10 adet cümle verilerek bu cümlelerde yer alan boşlukları kendilerine verilen kelime kartlarıyla doldurmaları istenmiştir. Uygulama sonucunda ortaya çıkan veriler Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3'e ait bulgular ile tüm öğrencilere ait bütünleşik bulgular şeklinde aşağıda ifade edilmiştir:



Grafik 4.75 Hak ve sorumluluk kavramı on dokuzuncu etkinlik öğretiminde, Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3 için doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular

Doğrudan öğretim yöntemiyle hazırlanan on dokuzuncu etkinliğin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilere hak ve sorumluluk kavramının öğretimine ilişkin

bilgiler Grafik 4.75'de ele alınmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin başlama düzeyi, uygulama, yoklama ve izleme oturumlarına ait gelişimleri paragraflar halinde aşağıda açıklanmıştır:

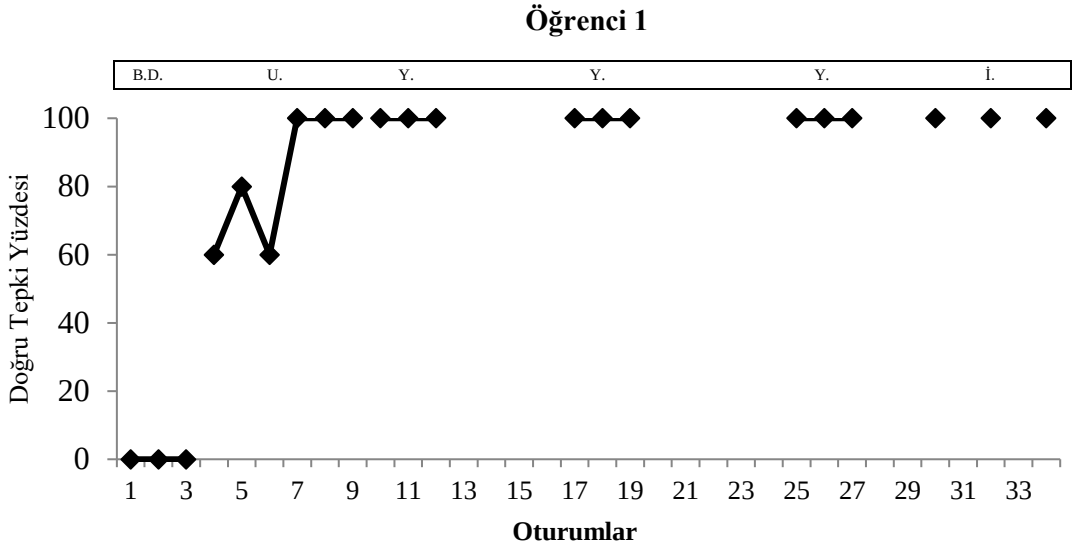
Başlama düzeylerine ilişkin bulgular incelendiğinde öğrencilerin tümü %0 başarı düzeylerine sahiptirler. Öğrenci 1'e uygulama oturumu yapıldıktan sonra düzenlenen yoklama oturumunda bu öğrenciye ilişkin veriler %100 farklılaşmıştır. Öte yandan henüz uygulama yapılmamış diğer öğrencilerde ise başlama düzeyi verileri Öğrenci 2 ve Öğrenci 3 için %0 düzeyindedir. Öğrenci 2 için uygulama oturumu yapıldıktan sonra gerçekleştirilen yoklama oturumunda Öğrenci 1 ve Öğrenci 2'ye ait veriler benzer şekilde (%100) değişmiştir. Fakat Öğrenci 3 için uygulama oturumu yapılmadığından başarı düzeyi %0'dır. Öğrenci 3'e uygulama oturumu yapıldıktan sonra gerçekleştirilen yoklama oturumunda başlangıçta %0 olan başarı düzeyi her üç öğrenci için de %100'e ulaşmıştır.

Farklı ortam, kişi ve nesnelere genellemeye ilişkin olarak etkinlik kapsamında öğrencilere hak ve sorumluluklarına ait yeni cümleler verilerek onların tepkileri ölçülmüştür. Bu doğrultuda gerçekleştirilen uygulama ve yoklama oturumları sonucunda her üç öğrencinin de %100 oranında başarı gösterdikleri bilgisine ulaşılmıştır.

Etkinlik sürecinde uygulama ve yoklama oturumlarını takip eden 7, 14 ve 35. günde öğrencilere izleme oturumu yapılmıştır. İzleme oturumları sonucunda Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3'ün başarı düzeylerinde kalıcılık sağlayarak %100 oranını korudukları ortaya çıkmıştır. Tüm bu gerekçelerden yola çıkarak on dokuzuncu etkinlik kapsamında yapılan uygulamanın öğrencilerin başarı düzeylerini olumlu yönde değiştirdiği ayrıca öğrencilere bir birey olarak hak ve sorumluluklarına ilişkin farkındalık kazandırdığı ileri sürülebilir.

4.3.3.1 Öğrenci 1 için on dokuzuncu etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum

Öğrenci 1'in on dokuzuncu etkinlik kapsamında yaptığı uygulamalara yönelik veriler Grafik 4.76'da sunulmuştur:



Grafik 4.76 Öğrenci 1 için on dokuzuncu etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular

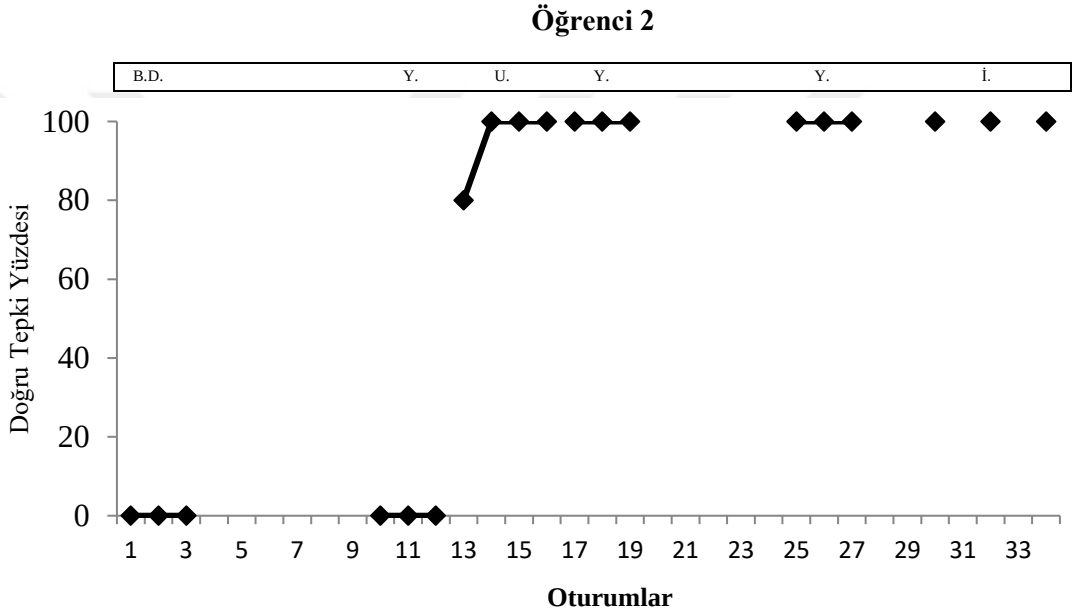
Grafik 4.76 incelendiğinde Öğrenci 1'in başlama düzeyi verilerinden oluşan ilk yoklama evresinde tek fırsat yöntemi ile elde edilen verilere göre hak ve sorumluluk kavramı on dokuzuncu etkinlik için %0 düzeyinde performans gösterdiği görülmüştür. Diğer bir anlatımla Öğrenci 1, etkinlikte sorulan hiçbir soruya doğru cevap verememiştir. Başlama düzeyi verilerinde üç oturumda kararlı veri elde edildiği için üçüncü/on dokuzuncu etkinliğin uygulama oturumuna geçilmiştir. Doğrudan öğretim yöntemine göre hazırlanan etkinlik planının uygulanması sonucunda Öğrenci 1, 1. oturumda beceri yönergesinde yer alan 10 basamaktan 6'sını (%60), 2. oturumda 8'ini (%80), 3. oturumda ise 6'sını (%60) doğru olarak ifade etmiştir. Öğrenci 1'in son uygulama oturumu olan 6. oturum sonrasında hak ve sorumluluk kavramına ilişkin verilen görevlerden tüm basamakları doğru yaptığı ve doğru tepki yüzdesinin %100 olduğu görülmüştür. Öğrenci 1, %100 doğruluk düzeyine ulaştıktan sonra, gerekli ölçüt karşılandığı için uygulama evresi sona erdirilmiştir.

3 oturumda yoklama verileri alınmış ve bu oturumlarda kendisine yöneltilen soruları %100 doğru olarak cevaplamıştır. Öğrenci 1'in başlama düzeyi ile öğretim sonu düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Ayrıca genelleme ve süreklilik oturumlarında elde edilen veriler öğretim sonunda elde edilen verilerle tutarlıdır. Buna ilaveten uygulama ve yoklama oturumlarını takip eden 7, 14 ve 35. günde Öğrenci 1'e izleme oturumu yapılmış ve izleme oturumlarında da öğrencinin

%100 düzeyinde başarı gösterdiği, hak ve sorumluklara yönelik farkındalık kazanmasında, farklı ortam, kişi ve nesnelere genellemesinde ve sürdürmesinde etkili olduğu görülmüştür.

4.3.3.2 Öğrenci 2 için on dokuzuncu etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum

Öğrenci 2'nin on dokuzuncu etkinlik kapsamında yaptığı uygulamalara yönelik veriler Grafik 4.77'de sunulmuştur:



Grafik 4.77 Öğrenci 2 için on dokuzuncu etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular

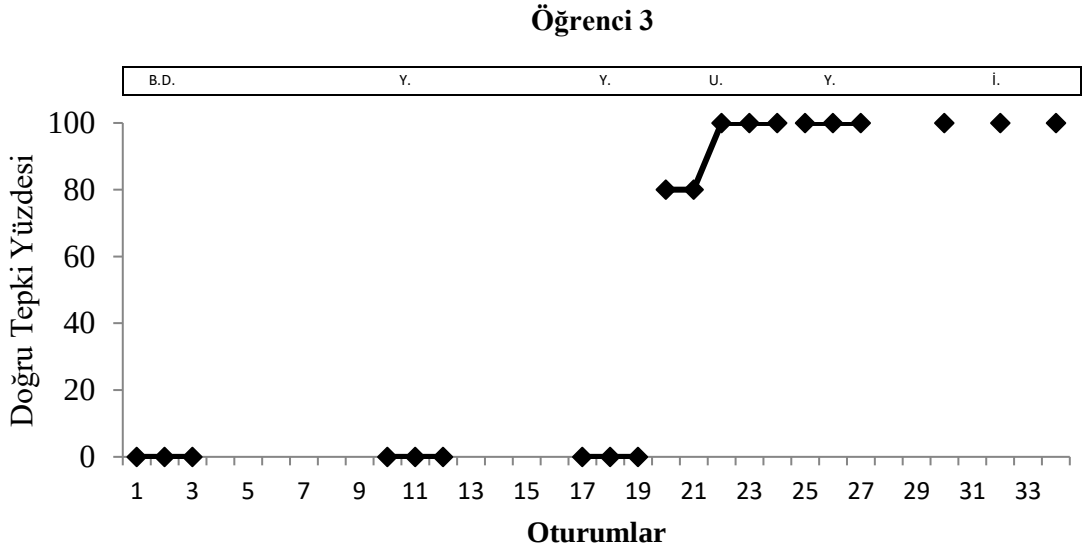
Grafik 4.77 incelendiğinde Öğrenci 2'nin başlama düzeyi verilerinden oluşan ilk yoklama evresinde tek fırsat yöntemi ile elde edilen verilere göre hak ve sorumluluk kavramı on dokuzuncu etkinlik için %0 düzeyinde performans gösterdiği görülmüştür. Diğer bir anlatımla Öğrenci 2, etkinlikte sorulan hiçbir soruya doğru cevap verememiştir. Başlama düzeyi verilerinde üç oturumda kararlı veri elde edildiği için on dokuzuncu etkinliğin uygulama oturumuna geçilmiştir. Doğrudan öğretim yöntemine göre hazırlanan etkinlik planının uygulanması sonucunda Öğrenci 2, 1. oturumda beceri yönergesinde yer alan 10 basamaktan 8'ini (%80) doğru olarak ifade etmiştir. Öğrenci 2'nin son uygulama oturumu olan 6. oturum sonrasında hak ve sorumluluk kavramına ilişkin verilen görevlerden tüm basamakları doğru yaptığı ve doğru tepki yüzdesinin %100 olduğu görülmüştür. Öğrenci 2, %100 doğruluk

düzeyine ulaştıktan sonra, gerekli ölçüt karşılandığı için uygulama evresi sona erdirilmiştir.

3 oturumda yoklama verileri alınmış ve bu oturumlarda kendisine yöneltilen soruları %100 doğru olarak cevaplamıştır. Öğrenci 2'nin başlama düzeyi ile öğretim sonu düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Ayrıca genelleme ve süreklilik oturumlarında elde edilen veriler öğretim sonunda elde edilen verilerle tutarlıdır. Buna ilaveten uygulama ve yoklama oturumlarını takip eden 7, 14 ve 35. günde Öğrenci 2'ye izleme oturumu yapılmış ve izleme oturumlarında da öğrencinin %100 düzeyinde başarı gösterdiği, hak ve sorumluklara yönelik farkındalık kazanmasında, farklı ortam, kişi ve nesnelere genellemesinde ve sürdürmesinde etkili olduğu görülmüştür.

4.3.3.3 Öğrenci 3 için on dokuzuncu etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum

Öğrenci 3'ün on dokuzuncu etkinlik kapsamında yaptığı uygulamalara yönelik veriler Grafik 4.78'de sunulmuştur:



Grafik 4.78 Öğrenci 3 için on dokuzuncu etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular

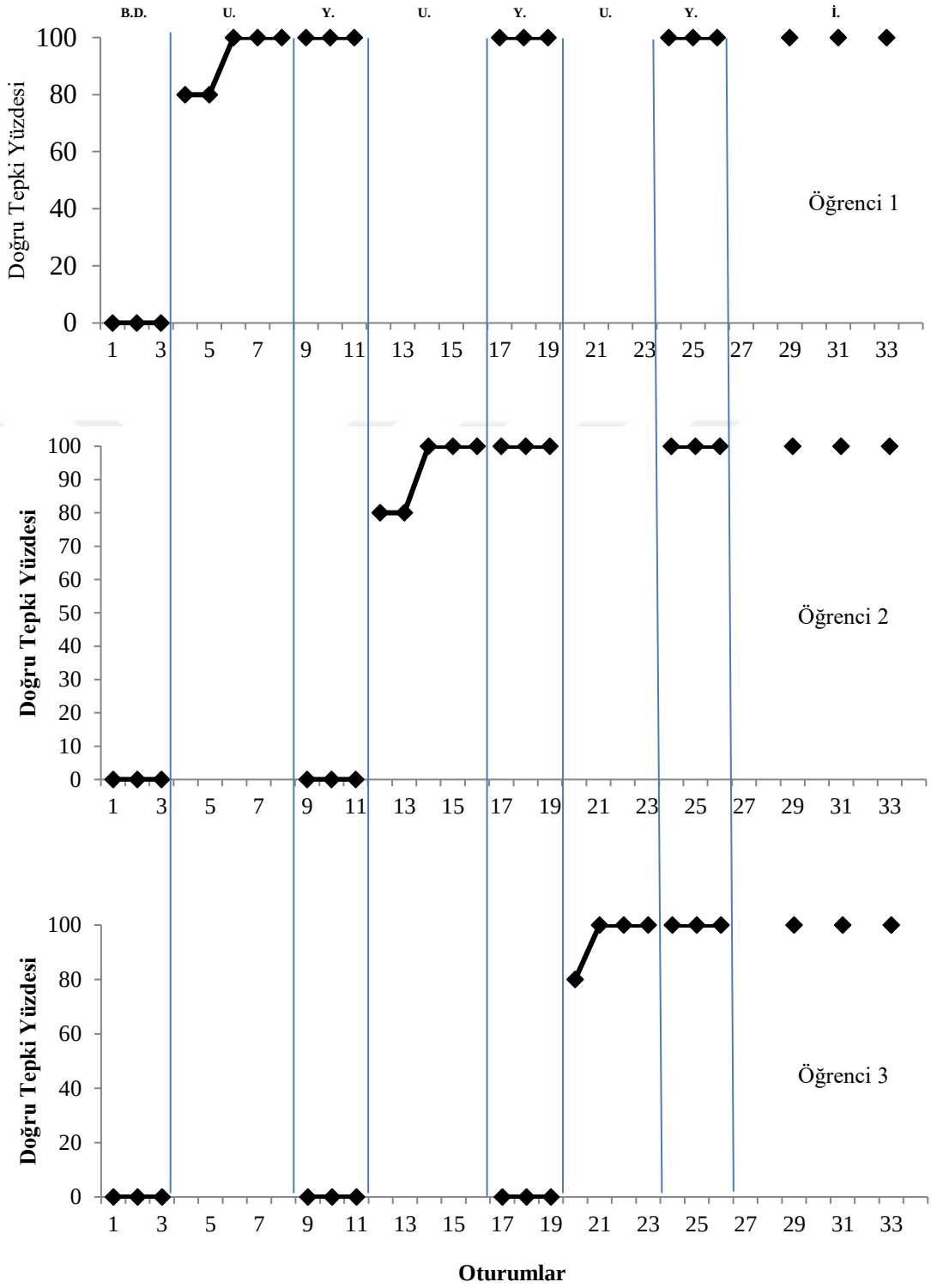
Grafik 4.78 incelendiğinde Öğrenci 3'ün başlama düzeyi verilerinden oluşan ilk yoklama evresinde tek fırsat yöntemi ile elde edilen verilere göre hak ve sorumluluk kavramı on dokuzuncu etkinlik için %0 düzeyinde performans gösterdiği görülmüştür.

Diğer bir anlatımla Öğrenci 3, etkinlikte sorulan hiçbir soruya doğru cevap verememiştir. Başlama düzeyi verilerinde üç oturumda kararlı veri elde edildiği için on dokuzuncu etkinliğin uygulama oturumuna geçilmiştir. Doğrudan öğretim yöntemine göre hazırlanan etkinlik planının uygulanması sonucunda Öğrenci 3, 1 ve 2. oturumda beceri yönergesinde yer alan 10 basamaktan 8'ini (%80) doğru olarak ifade etmiştir. Öğrenci 3'ün son uygulama oturumu olan 5. oturum sonrasında hak ve sorumluluk kavramına ilişkin verilen görevlerden tüm basamakları doğru yaptığı ve doğru tepki yüzdesinin %100 olduğu görülmüştür. Öğrenci 3, %100 doğruluk düzeyine ulaştıktan sonra, gerekli ölçüt karşılandığı için uygulama evresi sona erdirilmiştir.

3 oturumda yoklama verileri alınmış ve bu oturumlarda kendisine yöneltilen soruları %100 doğru olarak cevaplamıştır. Öğrenci 3'ün başlama düzeyi ile öğretim sonu düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Ayrıca genelleme ve süreklilik oturumlarında elde edilen veriler öğretim sonunda elde edilen verilerle tutarlıdır. Buna ilaveten uygulama ve yoklama oturumlarını takip eden 7, 14 ve 35. günde Öğrenci 3'e izleme oturumu yapılmış ve izleme oturumlarında da öğrencinin %100 düzeyinde başarı gösterdiği, hak ve sorumluklara yönelik farkındalık kazanmasında, farklı ortam, kişi ve nesnelere genellemesinde ve sürdürmesinde etkili olduğu görülmüştür.

4.3.4 Yirminci Etkinliğe İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın yirminci etkinliğinde 2018 SBDÖP'te yer alan "Sahip olduğu hakların farkında olan bir birey olarak katıldığı gruplarda aldığı rollerin gerektirdiği görev ve sorumluluklara uygun davranır." kazanımına yönelik içerik geliştirilmiştir. Bu doğrultuda öğrencilere 5 adet cümle kartı verilerek bu cümlelerde yer alan ifadeleri sorumlu/sorumsuz görselleriyle eşleştirmeleri istenmiştir. Uygulama sonucunda ortaya çıkan veriler Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3'e ait bulgular ile tüm öğrencilere ait bütünleşik bulgular şeklinde aşağıda ifade edilmiştir:



Grafik 4.79 Hak ve sorumluluk kavramı yirminci etkinlik öğretiminde, Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3 için doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular

Doğrudan öğretim yöntemiyle hazırlanan yirminci etkinliğin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilere hak ve sorumluluk kavramının öğretimine ilişkin bilgiler

Grafik 4.79'da ele alınmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin başlama düzeyi, uygulama, yoklama ve izleme oturumlarına ait gelişimleri paragraflar halinde aşağıda açıklanmıştır:

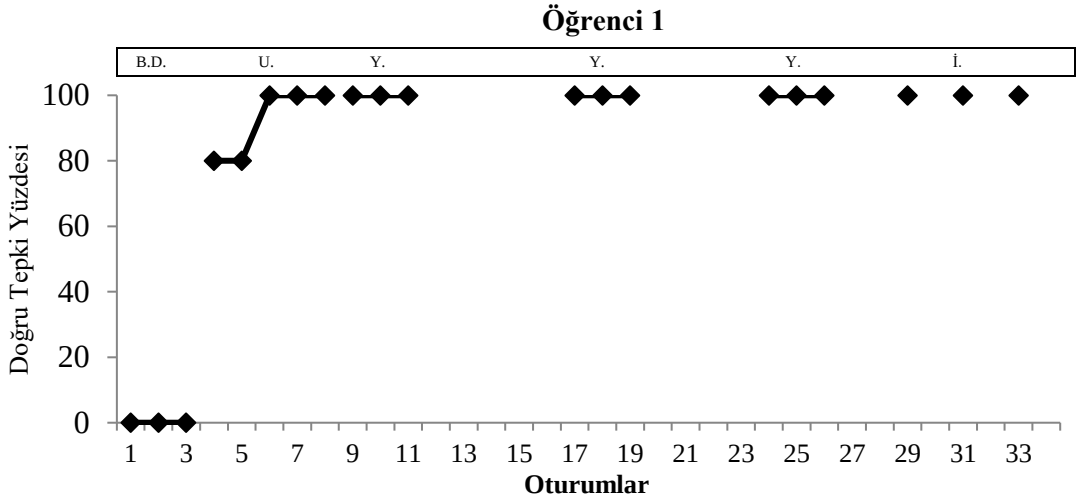
Başlama düzeylerine ilişkin bulgular incelendiğinde öğrencilerin tümü %0 başarı düzeylerine sahiptirler. Öğrenci 1'e uygulama oturumu yapıldıktan sonra düzenlenen yoklama oturumunda bu öğrenciye ilişkin veriler %100 farklılaşmıştır. Öte yandan henüz uygulama yapılmamış diğer öğrencilerde ise başlama düzeyi verileri Öğrenci 2 ve Öğrenci 3 için %0 düzeyindedir. Öğrenci 2 için uygulama oturumu yapıldıktan sonra gerçekleştirilen yoklama oturumunda Öğrenci 1 ve Öğrenci 2'ye ait veriler benzer şekilde (%100) değişmiştir. Fakat Öğrenci 3 için uygulama oturumu yapılmadığından başarı düzeyi %0'dır. Öğrenci 3'e uygulama oturumu yapıldıktan sonra gerçekleştirilen yoklama oturumunda başlangıçta %0 olan başarı düzeyi her üç öğrenci için de %100'e ulaşmıştır.

Farklı ortam, kişi ve nesnelere genellemeye ilişkin olarak etkinlik kapsamında öğrencilere hak ve sorumluluklarına ait yeni sorular yöneltilerek öğrencilerden bu soruları doğru olarak cevaplamaları beklenmiştir. Bu doğrultuda gerçekleştirilen uygulama ve yoklama oturumları sonucunda her üç öğrencinin de %100 oranında başarı gösterdikleri bilgisine ulaşılmıştır.

Etkinlik sürecinde uygulama ve yoklama oturumlarını takip eden 7, 14 ve 35. günde öğrencilere izleme oturumu yapılmıştır. İzleme oturumları sonucunda Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3'ün başarı düzeylerinde kalıcılık sağlayarak %100 oranını korudukları ortaya çıkmıştır. Tüm bu gerekçelerden yola çıkarak yirminci etkinlik kapsamında yapılan uygulamanın öğrencilerin başarı düzeylerini olumlu yönde değiştirdiği ayrıca öğrencilere bir birey olarak hak ve sorumluluklarına yönelik farkındalık kazandırdığı ileri sürülebilir.

4.3.4.1 Öğrenci 1 için yirminci etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum

Öğrenci 1'in yirminci etkinlik kapsamında yaptığı uygulamalara yönelik veriler Grafik 4.80'da sunulmuştur:



Grafik 4.80 Öğrenci 1 için yirminci etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular

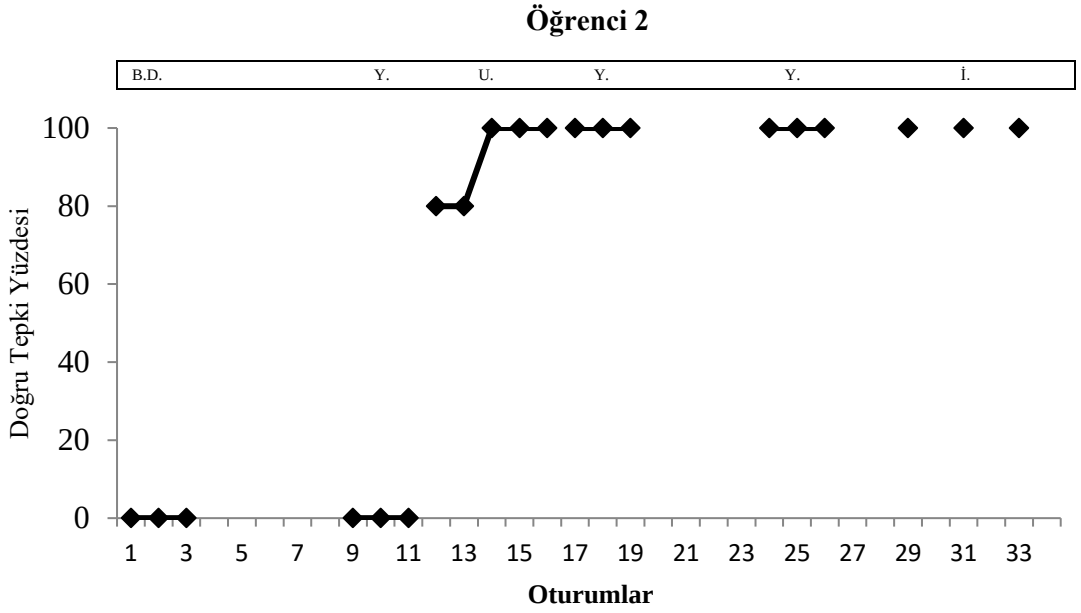
Grafik 4.80 incelendiğinde Öğrenci 1'in başlama düzeyi verilerinden oluşan ilk yoklama evresinde tek fırsat yöntemi ile elde edilen verilere göre hak ve sorumluluk kavramı yirminci etkinlik için %0 düzeyinde performans gösterdiği görülmüştür. Diğer bir anlatımla Öğrenci 1, etkinlikte sorulan hiçbir soruya doğru cevap verememiştir. Başlama düzeyi verilerinde üç oturumda kararlı veri elde edildiği için yirminci etkinliğin uygulama oturumuna geçilmiştir. Doğrudan öğretim yöntemine göre hazırlanan etkinlik planının uygulanması sonucunda Öğrenci 1, 1 ve 2. oturumda beceri yönergesinde yer alan 5 basamaktan 4'ünü (%80) doğru olarak ifade etmiştir. Öğrenci 1'in son uygulama oturumu olan 5. oturum sonrasında hak ve sorumluluk kavramına ilişkin verilen görevlerden tüm basamakları doğru yaptığı ve doğru tepki yüzdesinin %100 olduğu görülmüştür. Öğrenci 1, %100 doğruluk düzeyine ulaştıktan sonra, gerekli ölçüt karşılandığı için uygulama evresi sona erdirilmiştir.

3 oturumda yoklama verileri alınmış ve bu oturumlarda kendisine yöneltilen soruları %100 doğru olarak cevaplamıştır. Öğrenci 1'in başlama düzeyi ile öğretim sonu düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Ayrıca genelleme ve süreklilik oturumlarında elde edilen veriler öğretim sonunda elde edilen verilerle tutarlıdır. Buna ilaveten uygulama ve yoklama oturumlarını takip eden 7, 14 ve 35. günde Öğrenci 1'e izleme oturumu yapılmış ve izleme oturumlarında da öğrencinin %100 düzeyinde başarı gösterdiği, hak ve sorumluklara yönelik farkındalık

kazanmasında, farklı ortam, kişi ve nesnelere genellemesinde ve sürdürmesinde etkili olduğu görülmüştür.

4.3.4.2 Öğrenci 2 için yirminci etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum

Öğrenci 2'nin yirminci etkinlik kapsamında yaptığı uygulamalara yönelik veriler Grafik 4.81'de sunulmuştur:



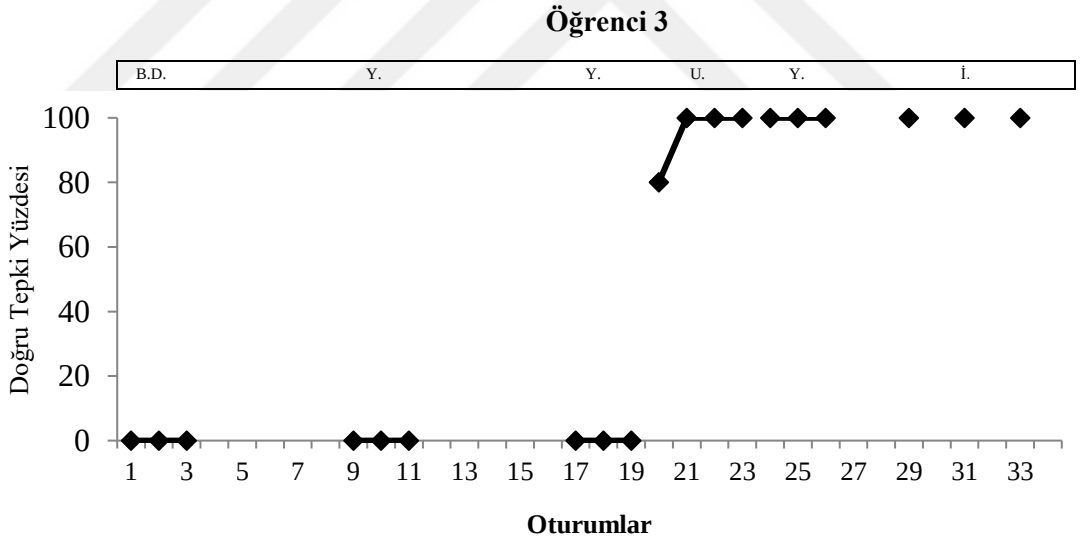
Grafik 4.81 Öğrenci 2 için yirminci etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular

Grafik 4.81 incelendiğinde Öğrenci 2'nin başlama düzeyi verilerinden oluşan ilk yoklama evresinde tek fırsat yöntemi ile elde edilen verilere göre hak ve sorumluluk kavramı yirminci etkinlik için %0 düzeyinde performans gösterdiği görülmüştür. Diğer bir anlatımla Öğrenci 2, etkinlikte sorulan hiçbir soruya doğru cevap verememiştir. Başlama düzeyi verilerinde üç oturumda kararlı veri elde edildiği için yirminci etkinliğin uygulama oturumuna geçilmiştir. Doğrudan öğretim yöntemine göre hazırlanan etkinlik planının uygulanması sonucunda Öğrenci 2, 1 ve 2. oturumda beceri yönergesinde yer alan 5 basamaktan 4'ünü (%80) doğru olarak ifade etmiştir. Öğrenci 2'in son uygulama oturumu olan 5. oturum sonrasında hak ve sorumluluk kavramına ilişkin verilen görevlerden tüm basamakları doğru yaptığı ve doğru tepki yüzdesinin %100 olduğu görülmüştür. Öğrenci 2, %100 doğruluk düzeyine ulaştıktan sonra, gerekli ölçüt karşılandığı için uygulama evresi sona erdirilmiştir.

3 oturumda yoklama verileri alınmış ve bu oturumlarda kendisine yöneltilen soruları %100 doğru olarak cevaplamıştır. Öğrenci 2'nin başlama düzeyi ile öğretim sonu düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Ayrıca genelleme ve süreklilik oturumlarında elde edilen veriler öğretim sonunda elde edilen verilerle tutarlıdır. Buna ilaveten uygulama ve yoklama oturumlarını takip eden 7, 14 ve 35. günde Öğrenci 2'ye izleme oturumu yapılmış ve izleme oturumlarında da öğrencinin %100 düzeyinde başarı gösterdiği, hak ve sorumluklara yönelik farkındalık kazanmasında, farklı ortam, kişi ve nesnelere genellemesinde ve sürdürmesinde etkili olduğu görülmüştür.

4.3.4.3 Öğrenci 3 için yirminci etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum

Öğrenci 3'ün yirminci etkinlik kapsamında yaptığı uygulamalara yönelik veriler Grafik 4.82'de sunulmuştur:



Grafik 4.82 Öğrenci 3 için yirminci etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular

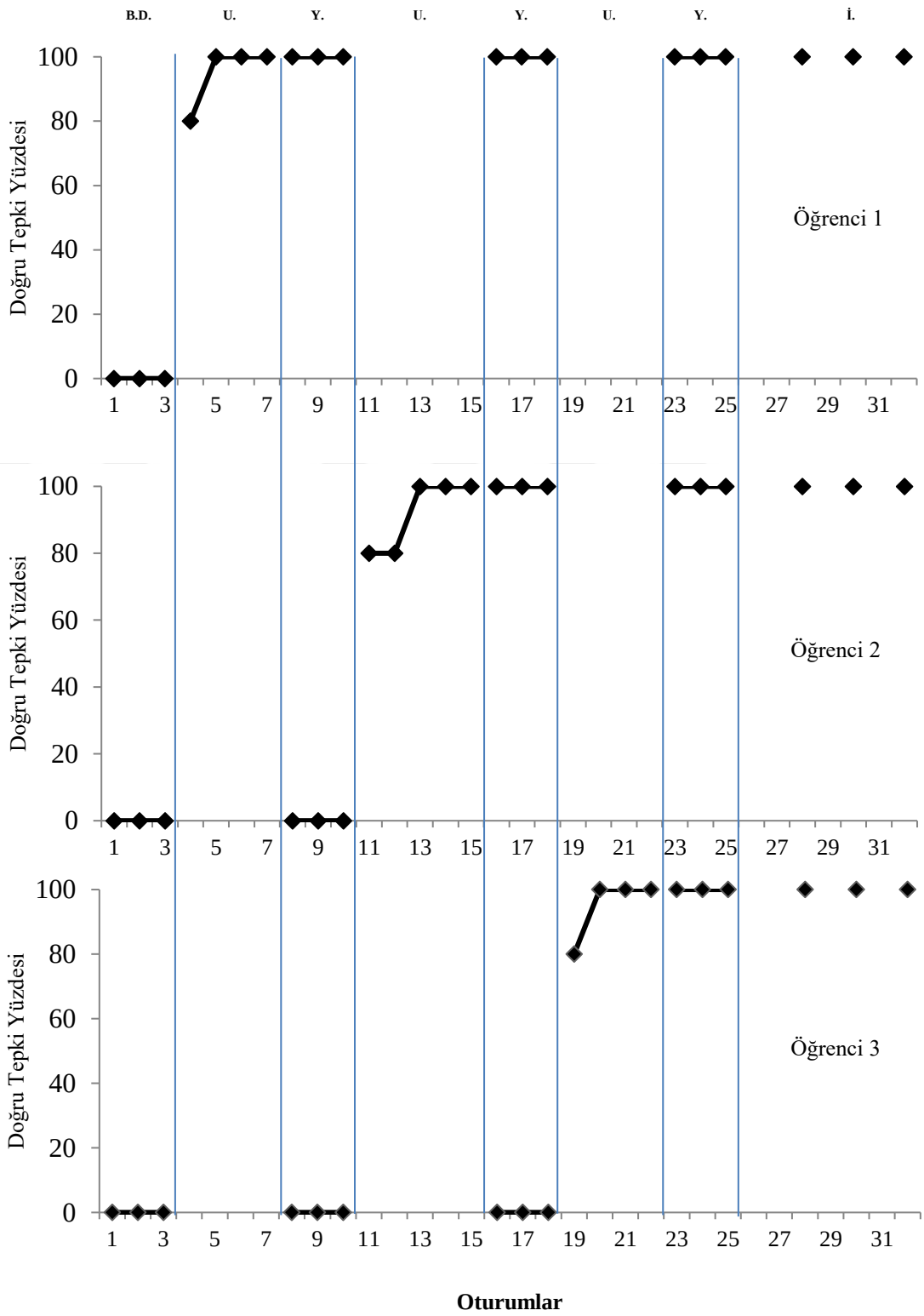
Grafik 4.82 incelendiğinde Öğrenci 3'ün başlama düzeyi verilerinden oluşan ilk yoklama evresinde tek fırsat yöntemi ile elde edilen verilere göre hak ve sorumluluk kavramı yirminci etkinlik için %0 düzeyinde performans gösterdiği görülmüştür. Diğer bir anlatımla Öğrenci 3, etkinlikte sorulan hiçbir soruya doğru cevap verememiştir. Başlama düzeyi verilerinde üç oturumda kararlı veri elde edildiği için yirminci etkinliğin uygulama oturumuna geçilmiştir. Doğrudan öğretim yöntemine

göre hazırlanan etkinlik planının uygulanması sonucunda Öğrenci 3, 1. oturumda beceri yönergesinde yer alan 5 basamaktan 4'ünü (%80) doğru olarak ifade etmiştir. Öğrenci 3'ün son uygulama oturumu olan 4. oturum sonrasında hak ve sorumluluk kavramına ilişkin verilen görevlerden tüm basamakları doğru yaptığı ve doğru tepki yüzdesinin %100 olduğu görülmüştür. Öğrenci 3, %100 doğruluk düzeyine ulaştıktan sonra, gerekli ölçüt karşılandığı için uygulama evresi sona erdirilmiştir.

3 oturumda yoklama verileri alınmış ve bu oturumlarda kendisine yöneltilen soruları %100 doğru olarak cevaplamıştır. Öğrenci 3'ün başlama düzeyi ile öğretim sonu düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Ayrıca genelleme ve süreklilik oturumlarında elde edilen veriler öğretim sonunda elde edilen verilerle tutarlıdır. Buna ilaveten uygulama ve yoklama oturumlarını takip eden 7, 14 ve 35. günde Öğrenci 3'e izleme oturumu yapılmış ve izleme oturumlarında da öğrencinin %100 düzeyinde başarı gösterdiği, hak ve sorumluklara yönelik farkındalık kazanmasında, farklı ortam, kişi ve nesnelere genellemesinde ve sürdürmesinde etkili olduğu görülmüştür.

4.3.5 Yirmi Birinci Etkinliğe İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın yirmi birinci etkinliğinde 2018 SBDÖP'te yer alan "Türkiye Cumhuriyeti'nin etkin bir vatandaşı olarak hak ve sorumluluklarının anayasal güvence altında olduğunu açıklar." kazanımına yönelik içerik geliştirilmiştir. Bu doğrultuda öğrencilere etkileşimli tahta aracılığıyla gösterilen slaytlarda yer alan 4 adet soruyu cevaplamaları istenmiştir. Uygulama sonucunda ortaya çıkan veriler Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3'e ait bulgular ile tüm öğrencilere ait bütünleşik bulgular şeklinde aşağıda ifade edilmiştir:



Grafik 4.83 Hak ve sorumluluk kavramı yirmi birinci etkinlik öğretiminde, Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3 için doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular

Doğrudan öğretim yöntemiyle hazırlanan yirmi birinci etkinliğin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilere hak ve sorumluluk kavramının kazandırılmasında/öğretimine etkisine ilişkin bilgiler Grafik 4.83'de ele alınmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin başlama düzeyi, uygulama, yoklama ve izleme oturumlarına ait gelişimleri paragraflar halinde aşağıda açıklanmıştır:

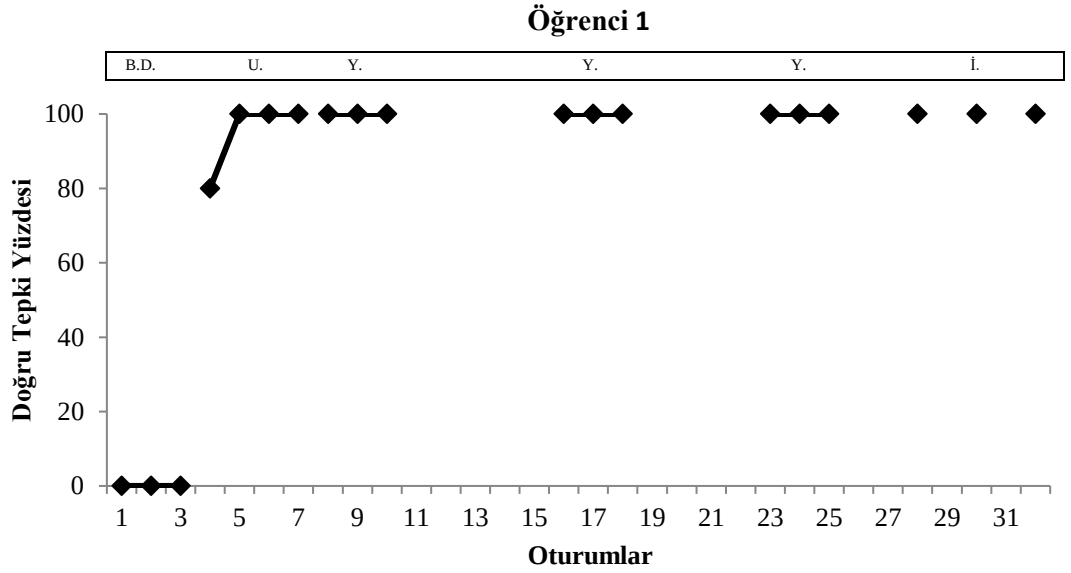
Başlama düzeylerine ilişkin bulgular incelendiğinde öğrencilerin tümü %0 başarı düzeylerine sahiptirler. Ancak Öğrenci 1'e uygulama oturumu yapıldıktan sonra düzenlenen yoklama oturumunda bu öğrenciye ilişkin veriler %100 farklılaşmıştır. Öte yandan henüz uygulama yapılmamış diğer öğrencilerde ise başlama düzeyi verileri Öğrenci 2 ve Öğrenci 3 için %0 düzeyindedir. Öğrenci 2 için uygulama oturumu yapıldıktan sonra gerçekleştirilen yoklama oturumunda Öğrenci 1 ve Öğrenci 2'ye ait veriler benzer şekilde (%100) değişmiştir. Fakat Öğrenci 3 için uygulama oturumu yapılmadığından başarı düzeyi %0'dır. Öğrenci 3'e uygulama oturumu yapıldıktan sonra gerçekleştirilen yoklama oturumunda başlangıçta %0 olan başarı düzeyi her üç öğrenci için de %100'e ulaşmıştır.

Farklı ortam, kişi ve nesnelere genellemeye ilişkin olarak etkinlik kapsamında öğrencilere hak ve sorumluluklarına ait yeni sorular yöneltilerek onların tepkileri ölçülmüştür. Bu doğrultuda gerçekleştirilen uygulama ve yoklama oturumları sonucunda her üç öğrencinin de %100 oranında başarı gösterdikleri bilgisine ulaşılmıştır.

Etkinlik sürecinde uygulama ve yoklama oturumlarını takip eden 7, 14 ve 35. günde öğrencilere izleme oturumu yapılmıştır. İzleme oturumları sonucunda Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3'ün başarı düzeylerinde kalıcılık sağlayarak %100 oranını korudukları ortaya çıkmıştır. Tüm bu gerekçelerden yola çıkarak yirmi birinci etkinlik kapsamında yapılan uygulamanın öğrencilerin başarı düzeylerini olumlu yönde değiştirdiği ayrıca öğrencilere bir birey olarak hak ve sorumluluklarına yönelik farkındalık kazandırdığı ileri sürülebilir.

4.3.5.1 Öğrenci 1 için yirmi birinci etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum

Öğrenci 1'in yirmi birinci etkinlik kapsamında yaptığı uygulamalara yönelik veriler Grafik 4.84'de sunulmuştur:



Grafik 4.84 Öğrenci 1 için yirmi birinci etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular

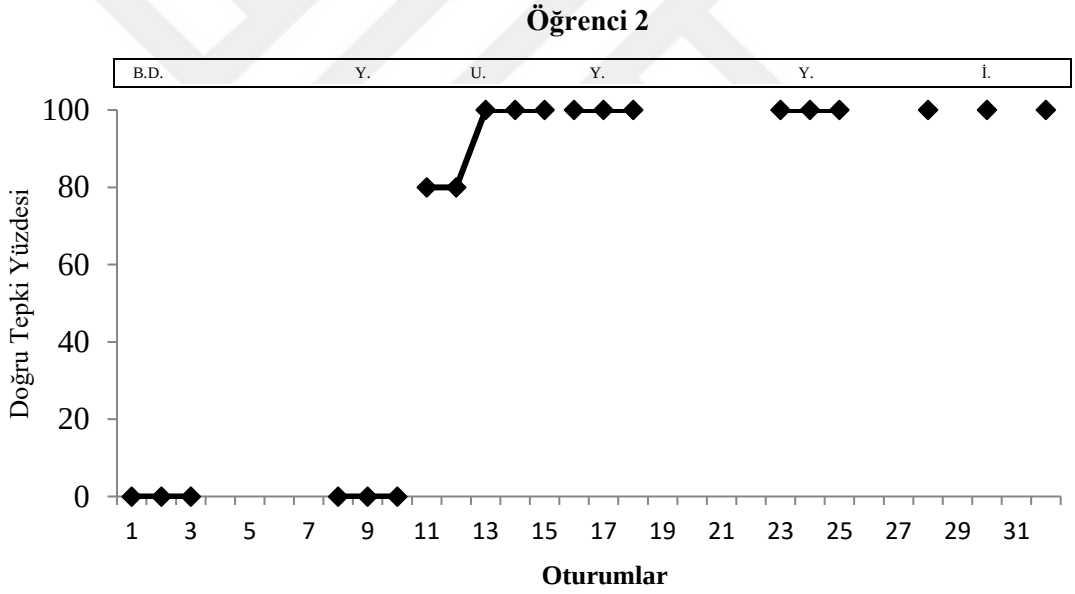
Grafik 4.84 incelendiğinde Öğrenci 1'in başlama düzeyi verilerinden oluşan ilk yoklama evresinde tek fırsat yöntemi ile elde edilen verilere göre hak ve sorumluluk kavramı yirmi birinci etkinlik için %0 düzeyinde performans gösterdiği görülmüştür. Diğer bir anlatımla Öğrenci 1, etkinlikte sorulan hiçbir soruya doğru cevap verememiştir. Başlama düzeyi verilerinde üç oturumda kararlı veri elde edildiği için yirmi birinci etkinliğin uygulama oturumuna geçilmiştir. Doğrudan öğretim yöntemine göre hazırlanan etkinlik planının uygulanması sonucunda Öğrenci 1, 1. oturumda beceri yönergesinde yer alan 5 basamaktan 4'ünü (%80) doğru olarak ifade etmiştir. Öğrenci 1'in son uygulama oturumu olan 4. oturum sonrasında hak ve sorumluluk kavramına ilişkin verilen görevlerden tüm basamakları doğru yaptığı ve doğru tepki yüzdesinin %100 olduğu görülmüştür. Öğrenci 1, %100 doğruluk düzeyine ulaştıktan sonra, gerekli ölçüt karşılandığı için uygulama evresi sona erdirilmiştir.

3 oturumda yoklama verileri alınmış ve bu oturumlarda kendisine yöneltilen soruları %100 doğru olarak cevaplamıştır. Öğrenci 1'in başlama düzeyi ile öğretim sonu

düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Ayrıca genelleme ve süreklilik oturumlarında elde edilen veriler öğretim sonunda elde edilen verilerle tutarlıdır. Buna ilaveten uygulama ve yoklama oturumlarını takip eden 7, 21 ve 35. günde Öğrenci 1'e izleme oturumu yapılmış ve izleme oturumlarında da öğrencinin %100 düzeyinde başarı gösterdiği, hak ve sorumluklara yönelik farkındalık kazanmasında, farklı ortam, kişi ve nesnelere genellemesinde ve sürdürmesinde etkili olduğu görülmüştür.

4.3.5.2 Öğrenci 2 için yirmi birinci etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum

Öğrenci 2'nin yirmi birinci etkinlik kapsamında yaptığı uygulamalara yönelik veriler Grafik 4.85'de sunulmuştur:



Grafik 4.85 Öğrenci 2 için yirmi birinci etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular

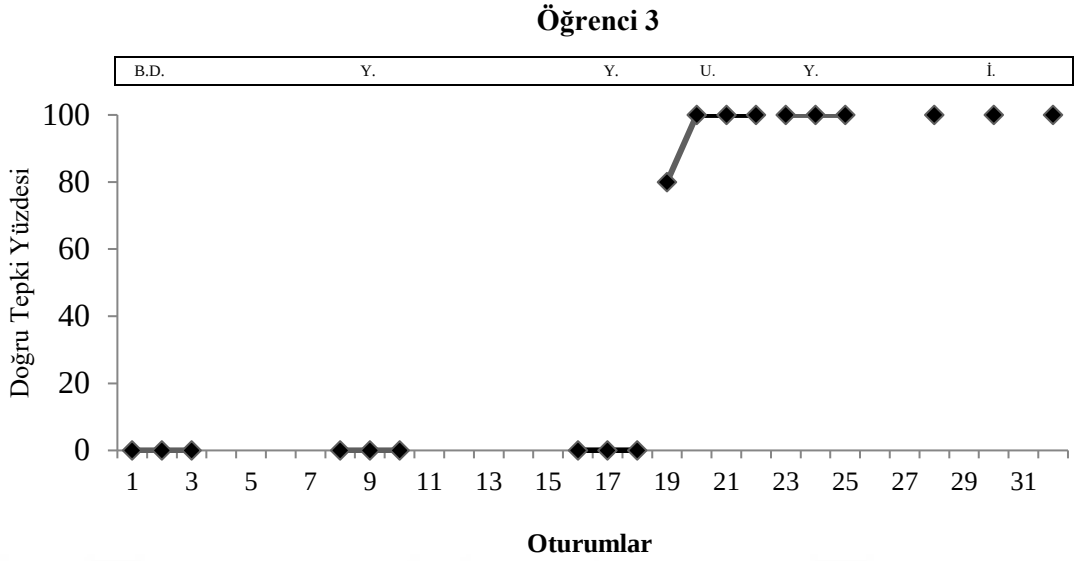
Grafik 4.85 incelendiğinde Öğrenci 2'nin başlama düzeyi verilerinden oluşan ilk yoklama evresinde tek fırsat yöntemi ile elde edilen verilere göre hak ve sorumluluk kavramı yirmi birinci etkinlik için %0 düzeyinde performans gösterdiği görülmüştür. Diğer bir anlatımla Öğrenci 2, etkinlikte sorulan hiçbir soruya doğru cevap verememiştir. Başlama düzeyi verilerinde üç oturumda kararlı veri elde edildiği için yirmi birinci etkinliğin uygulama oturumuna geçilmiştir. Doğrudan öğretim yöntemine göre hazırlanan etkinlik planının uygulanması sonucunda Öğrenci 2, 1 ve 2. oturumda

beceri yönergesinde yer alan 5 basamaktan 4'ünü (%80) doğru olarak ifade etmiştir. Öğrenci 2'nin son uygulama oturumu olan 5. oturum sonrasında hak ve sorumluluk kavramına ilişkin verilen görevlerden tüm basamakları doğru yaptığı ve doğru tepki yüzdesinin %100 olduğu görülmüştür. Öğrenci 2, %100 doğruluk düzeyine ulaştıktan sonra, gerekli ölçüt karşılandığı için uygulama evresi sona erdirilmiştir.

3 oturumda yoklama verileri alınmış ve bu oturumlarda kendisine yöneltilen soruları %100 doğru olarak cevaplamıştır. Öğrenci 2'nin başlama düzeyi ile öğretim sonu düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Ayrıca genelleme ve süreklilik oturumlarında elde edilen veriler öğretim sonunda elde edilen verilerle tutarlıdır. Buna ilaveten uygulama ve yoklama oturumlarını takip eden 7, 14 ve 35. günde Öğrenci 2'e izleme oturumu yapılmış ve izleme oturumlarında da öğrencinin %100 düzeyinde başarı gösterdiği, hak ve sorumluklara yönelik farkındalık kazanmasında, farklı ortam, kişi ve nesnelere genellemesinde ve sürdürmesinde etkili olduğu görülmüştür.

4.3.5.3 Öğrenci 3 için yirmi birinci etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum

Öğrenci 3'ün yirmi birinci etkinlik kapsamında yaptığı uygulamalara yönelik veriler Grafik 4.86'da sunulmuştur:



Grafik 4.86 Öğrenci 3 için yirmi birinci etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular

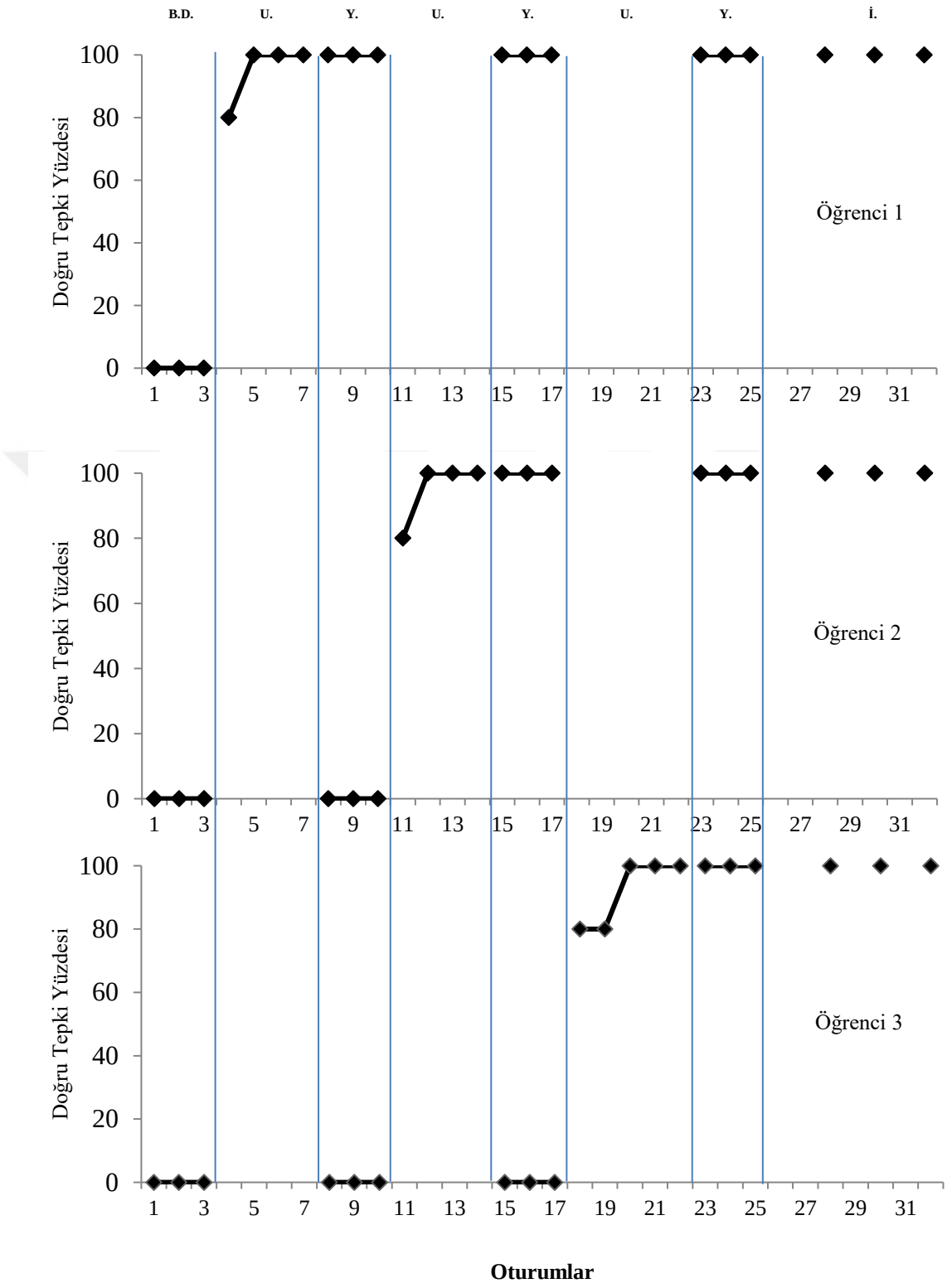
Grafik 4.86 incelendiğinde Öğrenci 3'ün başlama düzeyi verilerinden oluşan ilk yoklama evresinde tek fırsat yöntemi ile elde edilen verilere göre hak ve sorumluluk kavramı yirmi birinci etkinlik için %0 düzeyinde performans gösterdiği görülmüştür. Diğer bir anlatımla Öğrenci 3, etkinlikte sorulan hiçbir soruya doğru cevap verememiştir. Başlama düzeyi verilerinde üç oturumda kararlı veri elde edildiği için yirmi birinci etkinliğin uygulama oturumuna geçilmiştir. Doğrudan öğretim yöntemine göre hazırlanan etkinlik planının uygulanması sonucunda Öğrenci 3, 1. oturumda beceri yönergesinde yer alan 5 basamaktan 4'ünü (%80) doğru olarak ifade etmiştir. Öğrenci 3'ün son uygulama oturumu olan 4. oturum sonrasında hak ve sorumluluk kavramına ilişkin verilen görevlerden tüm basamakları doğru yaptığı ve doğru tepki yüzdesinin %100 olduğu görülmüştür. Öğrenci 3, %100 doğruluk düzeyine ulaştıktan sonra, gerekli ölçüt karşılandığı için uygulama evresi sona erdirilmiştir.

3 oturumda yoklama verileri alınmış ve bu oturumlarda kendisine yöneltilen soruları %100 doğru olarak cevaplamıştır. Öğrenci 3'ün başlama düzeyi ile öğretim sonu düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Ayrıca genelleme ve süreklilik oturumlarında elde edilen veriler öğretim sonunda elde edilen verilerle tutarlıdır. Buna ilaveten uygulama ve yoklama oturumlarını takip eden 7, 14 ve 35. günde Öğrenci 3'e izleme oturumu yapılmış ve izleme oturumlarında da öğrencinin %100 düzeyinde başarı gösterdiği, hak ve sorumluklara yönelik farkındalık

kazanmasında, farklı ortam, kişi ve nesnelere genellemesinde ve sürdürmesinde etkili olduğu görülmüştür.

4.3.6 Yirmi İkinci Etkinliğe İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın yirmi ikinci etkinliğinde 2018 SBDÖP'te yer alan "SB.6.1.5. Bir soruna getirilen çözümlerin hak, sorumluluk ve özgürlükler temelinde olması gerektiğini savunur." kazanımına yönelik içerik geliştirilmiştir. Bu doğrultuda öğrencilere 4 adet görsel verilerek bu görsellerde yer alan taşıtları geçiş üstünlüğüne göre sıralamaları istenmiştir. Uygulama sonucunda ortaya çıkan veriler Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3'e ait bulgular ile tüm öğrencilere ait bütünleşik bulgular şeklinde aşağıda ifade edilmiştir:



Grafik 4.87 Hak ve sorumluluk kavramı yirmi ikinci etkinlik öğretiminde, Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3'de doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular

Doğrudan öğretim yöntemiyle hazırlanan yirmi ikinci etkinliğin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilere hak ve sorumluluk kavramının öğretimine ilişkin bilgiler

Grafik 4.87'de ele alınmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin başlama düzeyi, uygulama, yoklama ve izleme oturumlarına ait gelişimleri paragraflar halinde aşağıda açıklanmıştır:

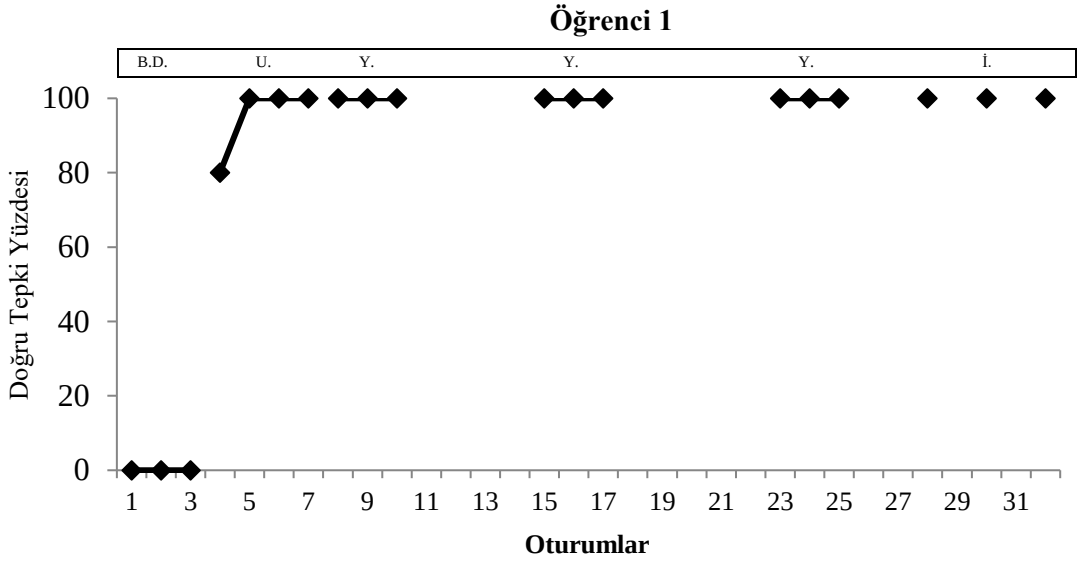
Başlama düzeylerine ilişkin bulgular incelendiğinde öğrencilerin tümü %0 başarı düzeylerine sahiptirler. Ancak Öğrenci 1'e uygulama oturumu yapıldıktan sonra düzenlenen yoklama oturumunda bu öğrenciye ilişkin veriler %100 farklılaşmıştır. Öte yandan henüz uygulama yapılmamış diğer öğrencilerde ise başlama düzeyi verileri Öğrenci 2 ve Öğrenci 3 için %0 düzeyindedir. Öğrenci 2 için uygulama oturumu yapıldıktan sonra gerçekleştirilen yoklama oturumunda Öğrenci 1 ve Öğrenci 2'ye ait veriler benzer şekilde (%100) değişmiştir. Fakat Öğrenci 3 için uygulama oturumu yapılmadığından başarı düzeyi %0'dır. Öğrenci 3'e uygulama oturumu yapıldıktan sonra gerçekleştirilen yoklama oturumunda başlangıçta %0 olan başarı düzeyi her üç öğrenci için de %100'e ulaşmıştır.

Farklı ortam, kişi ve nesnelere genellemeye ilişkin olarak etkinlik kapsamında öğrencilere hak ve sorumluluklara ait taşıtların geçiş üstünlüğüne ilişkin yeni bir senaryo verilerek onların tepkileri ölçülmüştür. Bu doğrultuda gerçekleştirilen uygulama ve yoklama oturumları sonucunda her üç öğrencinin de %100 oranında başarı gösterdikleri bilgisine ulaşılmıştır.

Etkinlik sürecinde uygulama ve yoklama oturumlarını takip eden 7, 14 ve 35. günde öğrencilere izleme oturumu yapılmıştır. İzleme oturumları sonucunda Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3'ün başarı düzeylerinde kalıcılık sağlayarak %100 oranını korudukları ortaya çıkmıştır. Tüm bu gerekçelerden yola çıkarak yirmi ikinci etkinlik kapsamında yapılan uygulamanın öğrencilerin başarı düzeylerini olumlu yönde değiştirdiği ayrıca hak ve sorumlulukların temel alınarak sorunların nasıl çözüme kavuşabileceği noktasında öğrencilere farkındalık kazandırdığı ileri sürülebilir.

4.3.6.1 Öğrenci 1 için yirmi ikinci etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum

Öğrenci 1'in yirmi ikinci etkinlik kapsamında yaptığı uygulamalara yönelik veriler Grafik 4.88'de sunulmuştur:



Grafik 4.88 Öğrenci 1 için yirmi ikinci etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular

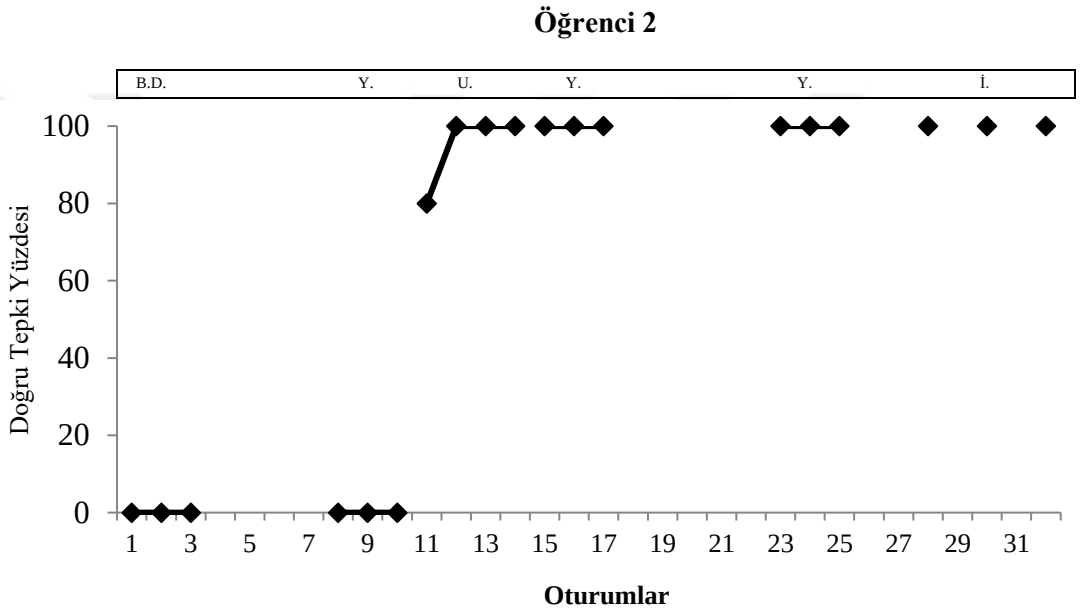
Grafik 4.88 incelendiğinde Öğrenci 1'in başlama düzeyi verilerinden oluşan ilk yoklama evresinde tek fırsat yöntemi ile elde edilen verilere göre hak ve sorumluluk kavramı yirmi ikinci etkinlik için %0 düzeyinde performans gösterdiği görülmüştür. Diğer bir anlatımla Öğrenci 1, etkinlikte sorulan hiçbir soruya doğru cevap verememiştir. Başlama düzeyi verilerinde üç oturumda kararlı veri elde edildiği için yirmi ikinci etkinlik etkinliğin uygulama oturumuna geçilmiştir. Doğrudan öğretim yöntemine göre hazırlanan etkinlik planının uygulanması sonucunda Öğrenci 1, 1. oturumda beceri yönergesinde yer alan 5 basamaktan 4'ünü (%80) doğru olarak ifade etmiştir. Öğrenci 1'in son uygulama oturumu olan 4. oturum sonrasında hak ve sorumluluk kavramına ilişkin verilen görevlerden tüm basamakları doğru yaptığı ve doğru tepki yüzdesinin %100 olduğu görülmüştür. Öğrenci 1, %100 doğruluk düzeyine ulaştıktan sonra, gerekli ölçüt karşılandığı için uygulama evresi sona erdirilmiştir.

3 oturumda yoklama verileri alınmış ve bu oturumlarda kendisine yöneltilen soruları %100 doğru olarak cevaplamıştır. Öğrenci 1'in başlama düzeyi ile öğretim sonu düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Ayrıca genelleme ve süreklilik oturumlarında elde edilen veriler öğretim sonunda elde edilen verilerle tutarlıdır. Buna ilaveten uygulama ve yoklama oturumlarını takip eden 7, 14 ve 35. günde Öğrenci 1'e izleme oturumu yapılmış ve izleme oturumlarında da öğrencinin

%100 düzeyinde başarı gösterdiği, hak ve sorumluklara yönelik farkındalık kazanmasında, farklı ortam, kişi ve nesnelere genellemesinde ve sürdürmesinde etkili olduğu görülmüştür.

4.3.6.2 Öğrenci 2 için yirmi ikinci etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum

Öğrenci 2'nin yirmi ikinci etkinlik kapsamında yaptığı uygulamalara yönelik veriler Grafik 4.89'da sunulmuştur:



Grafik 4.89 Öğrenci 2 için yirmi ikinci etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular

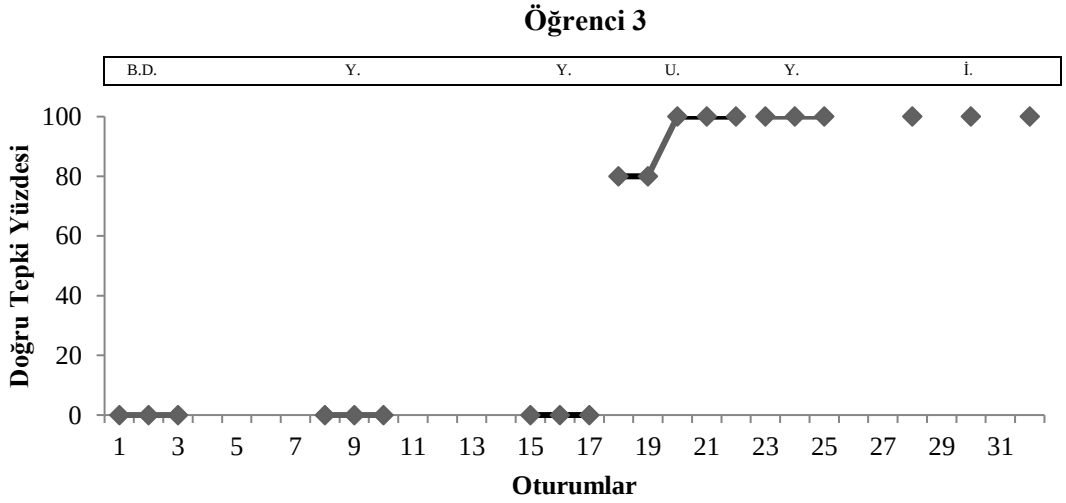
Grafik 4.89 incelendiğinde Öğrenci 2'nin başlama düzeyi verilerinden oluşan ilk yoklama evresinde tek fırsat yöntemi ile elde edilen verilere göre hak ve sorumluluk kavramı yirmi ikinci etkinlik için %0 düzeyinde performans gösterdiği görülmüştür. Diğer bir anlatımla Öğrenci 2, etkinlikte sorulan hiçbir soruya doğru cevap verememiştir. Başlama düzeyi verilerinde üç oturumda kararlı veri elde edildiği için yirmi ikinci etkinliğin uygulama oturumuna geçilmiştir. Doğrudan öğretim yöntemine göre hazırlanan etkinlik planının uygulanması sonucunda Öğrenci 2, 1. oturumda beceri yönergesinde yer alan 5 basamaktan 4'ünü (%80) doğru olarak ifade etmiştir. Öğrenci 2'nin son uygulama oturumu olan 4. oturum sonrasında hak ve sorumluluk kavramına ilişkin verilen görevlerden tüm basamakları doğru yaptığı ve doğru tepki

yüzdesinin %100 olduğu görülmüştür. Öğrenci 2, %100 doğruluk düzeyine ulaştıktan sonra, gerekli ölçüt karşılandığı için uygulama evresi sona erdirilmiştir.

3 oturumda yoklama verileri alınmış ve bu oturumlarda kendisine yöneltilen soruları %100 doğru olarak cevaplamıştır. Öğrenci 2'nin başlama düzeyi ile öğretim sonu düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Ayrıca genelleme ve süreklilik oturumlarında elde edilen veriler öğretim sonunda elde edilen verilerle tutarlıdır. Buna ilaveten uygulama ve yoklama oturumlarını takip eden 7, 14 ve 35. günde Öğrenci 2'ye izleme oturumu yapılmış ve izleme oturumlarında da öğrencinin %100 düzeyinde başarı gösterdiği, hak ve sorumluklara yönelik farkındalık kazanmasında, farklı ortam, kişi ve nesnelere genellemesinde ve sürdürmesinde etkili olduğu görülmüştür.

4.3.6.3 Öğrenci 3 için yirmi ikinci etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum

Öğrenci 3'ün yirmi ikinci etkinlik kapsamında yaptığı uygulamalara yönelik veriler Grafik 4.90'da sunulmuştur:



Grafik 4.90 Öğrenci 3 için yirmi ikinci etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular

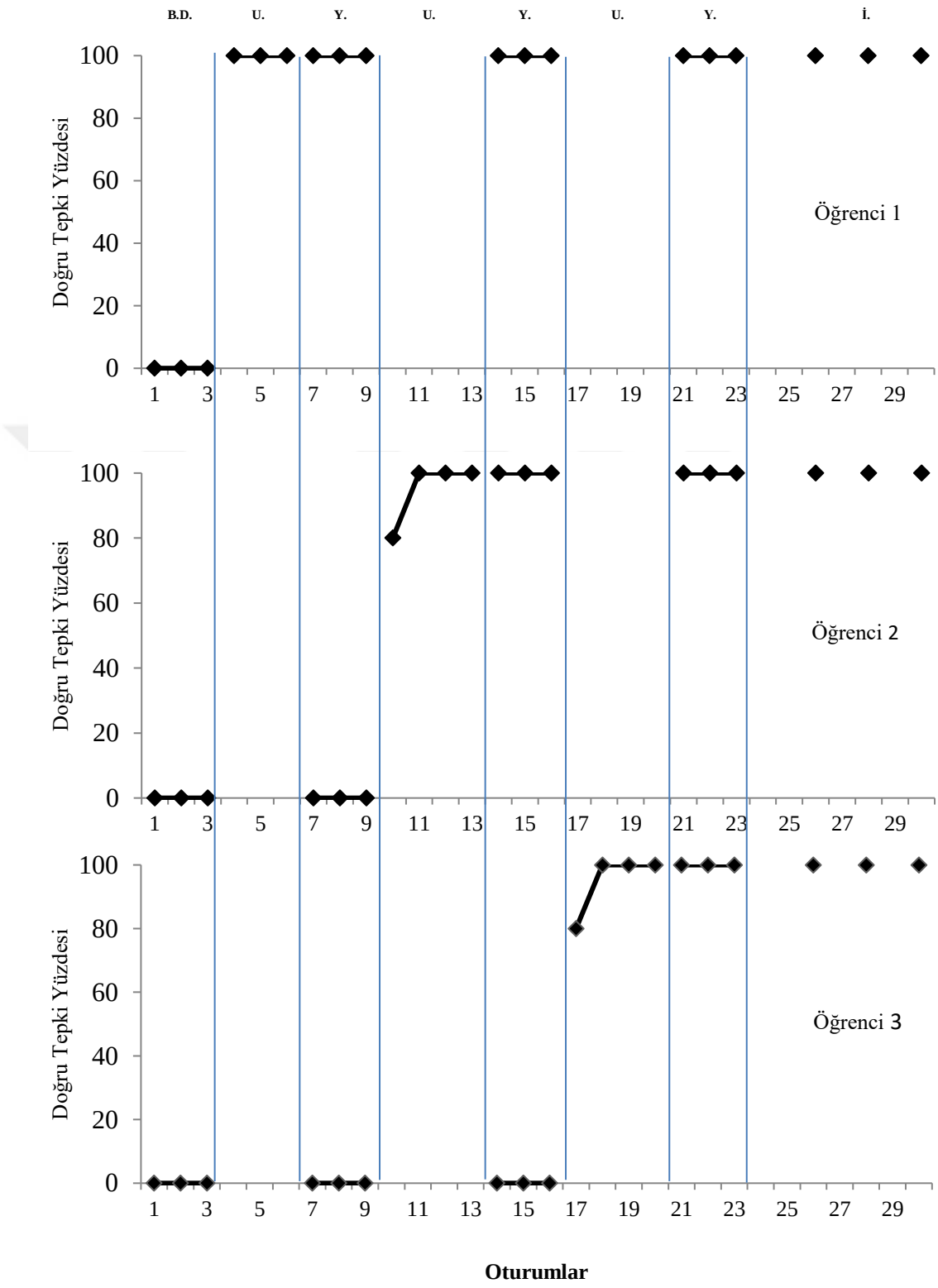
Grafik 4.90 incelendiğinde Öğrenci 3'ün başlama düzeyi verilerinden oluşan ilk yoklama evresinde tek fırsat yöntemi ile elde edilen verilere göre hak ve sorumluluk kavramı yirmi ikinci etkinlik için %0 düzeyinde performans gösterdiği görülmüştür. Diğer bir anlatımla Öğrenci 3, etkinlikte sorulan hiçbir soruya doğru cevap

verememiştir. Başlama düzeyi verilerinde üç oturumda kararlı veri elde edildiği için yirmi ikinci etkinliğin uygulama oturumuna geçilmiştir. Doğrudan öğretim yöntemine göre hazırlanan etkinlik planının uygulanması sonucunda Öğrenci 3, 1 ve 2. oturumda beceri yönergesinde yer alan 5 basamaktan 4'ünü (%80) doğru olarak ifade etmiştir. Öğrenci 2'nin son uygulama oturumu olan 5. oturum sonrasında hak ve sorumluluk kavramına ilişkin verilen görevlerden tüm basamakları doğru yaptığı ve doğru tepki yüzdesinin %100 olduğu görülmüştür. Öğrenci 3, %100 doğruluk düzeyine ulaştıktan sonra, gerekli ölçüt karşılandığı için uygulama evresi sona erdirilmiştir.

3 oturumda yoklama verileri alınmış ve bu oturumlarda kendisine yöneltilen soruları %100 doğru olarak cevaplamıştır. Öğrenci 3'ün başlama düzeyi ile öğretim sonu düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Ayrıca genelleme ve süreklilik oturumlarında elde edilen veriler öğretim sonunda elde edilen verilerle tutarlıdır. Buna ilaveten uygulama ve yoklama oturumlarını takip eden 7, 14 ve 35. günde Öğrenci 3'e izleme oturumu yapılmış ve izleme oturumlarında da öğrencinin %100 düzeyinde başarı gösterdiği, hak ve sorumluklara yönelik farkındalık kazanmasında, farklı ortam, kişi ve nesnelere genellemesinde ve sürdürmesinde etkili olduğu görülmüştür.

4.3.7 Yirmi Üçüncü Etkinliğe İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın yirmi üçüncü etkinliğinde 2018 SBDÖP'te yer alan "SB.6.6.5. Türkiye Cumhuriyeti'nin etkin bir vatandaşı olarak hak ve sorumluluklarının anayasal güvence altında olduğunu açıklar." kazanımına yönelik içerik geliştirilmiştir. Bu doğrultuda öğrencilere 5 adet cümle kartı verilerek, verilen cümlelerin özel yaşamın gizliliği haklarından hangisiyle (konut dokunulmazlığı, haberleşmenin gizliliği, özel eşyaların gizliliği) ilgili olduğunu eşleştirmeleri istenmiştir. Uygulama sonucunda ortaya çıkan veriler Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3'e ait bulgular ile tüm öğrencilere ait bütünleşik bulgular şeklinde aşağıda ifade edilmiştir:



Grafik 4.91 Hak ve sorumluluk kavramı yirmi üçüncü etkinlik öğretiminde, Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3 için doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular

Doğrudan öğretim yöntemiyle hazırlanan yirmi üçüncü etkinliğin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilere hak ve sorumluluk kavramının öğretimine ilişkin bilgiler Grafik 4.91'de ele alınmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin başlama düzeyi, uygulama, yoklama ve izleme oturumlarına ait gelişimleri paragraflar halinde aşağıda açıklanmıştır:

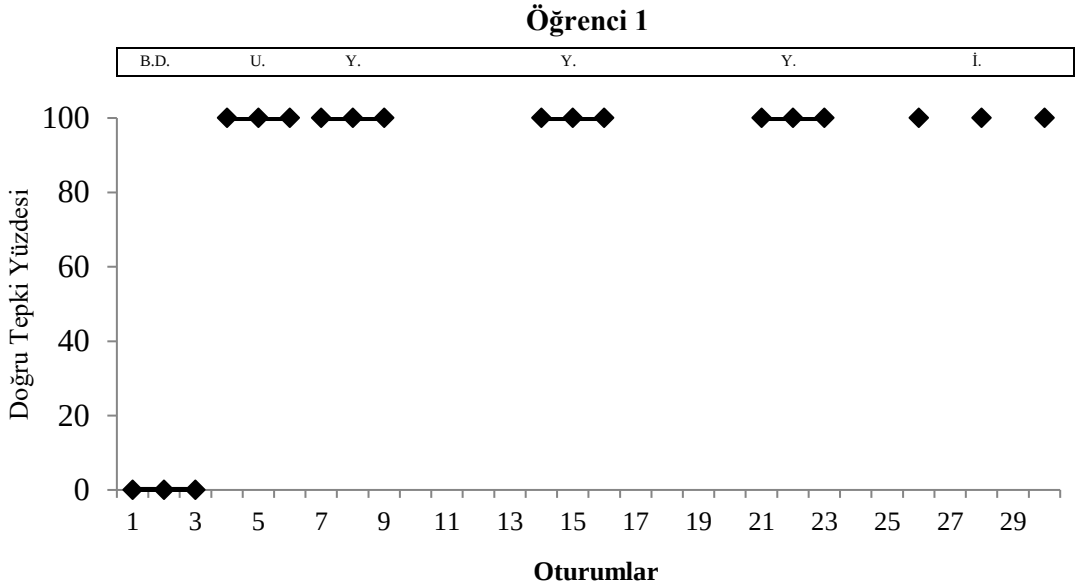
Başlama düzeylerine ilişkin bulgular incelendiğinde öğrencilerin tümü %0 başarı düzeylerine sahiptirler. Öğrenci 1'e uygulama oturumu yapıldıktan sonra düzenlenen yoklama oturumunda bu öğrenciye ilişkin veriler %100 farklılaşmıştır. Öte yandan henüz uygulama yapılmamış diğer öğrencilerde ise başlama düzeyi verileri Öğrenci 2 ve Öğrenci 3 için %0 düzeyindedir. Öğrenci 2 için uygulama oturumu yapıldıktan sonra gerçekleştirilen yoklama oturumunda Öğrenci 1 ve Öğrenci 2'ye ait veriler benzer şekilde (%100) değişmiştir. Fakat Öğrenci 3 için uygulama oturumu yapılmadığından başarı düzeyi %0'dır. Öğrenci 3'e uygulama oturumu yapıldıktan sonra gerçekleştirilen yoklama oturumunda başlangıçta %0 olan başarı düzeyi her üç öğrenci için de %100'e ulaşmıştır.

Farklı ortam, kişi ve nesnelere genellemeye ilişkin olarak etkinlik kapsamında öğrencilere hak ve sorumluluklara ait yeni cümleler verilerek bu cümleleri özel yaşamın gizliliği kapsamında haberleşmenin gizliliği, konut dokunulmazlığı ve özel eşyaların gizliliği seçeneklerinden biriyle eşleştirmesi istenerek tepkileri ölçülmüştür. Bu doğrultuda gerçekleştirilen uygulama ve yoklama oturumları sonucunda her üç öğrencinin de %100 oranında başarı gösterdikleri bilgisine ulaşılmıştır.

Etkinlik sürecinde uygulama ve yoklama oturumlarını takip eden 7, 14 ve 35. günde öğrencilere izleme oturumu yapılmıştır. İzleme oturumları sonucunda Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3'ün başarı düzeylerinde kalıcılık sağlayarak %100 oranını korudukları ortaya çıkmıştır. Tüm bu gerekçelerden yola çıkarak yirmi üçüncü etkinlik kapsamında yapılan uygulamanın öğrencilerin başarı düzeylerini olumlu yönde değiştirdiği ayrıca hak ve sorumluluklarının anayasal güvence altında olduğuna yönelik öğrencilere farkındalık kazandırdığı ileri sürülebilir.

4.3.7.1 Öğrenci 1 için yirmi üçüncü etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum

Öğrenci 1'in yirmi üçüncü etkinlik kapsamında yaptığı uygulamalara yönelik veriler Grafik 4.92'de sunulmuştur:



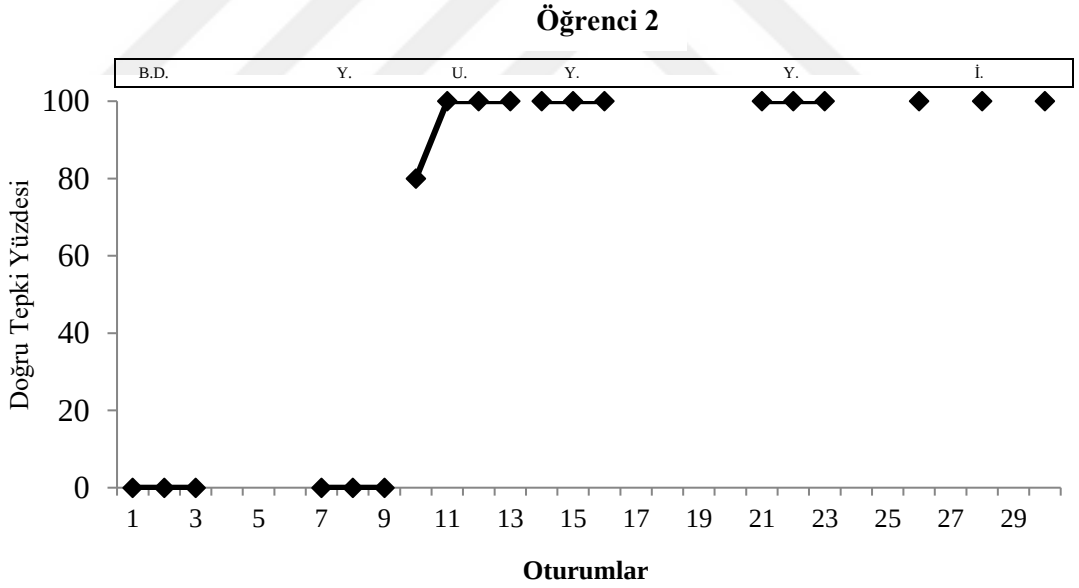
Grafik 4.92 Öğrenci 1 için yirmi üçüncü etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular

Grafik 4.92 incelendiğinde Öğrenci 1'in başlama düzeyi verilerinden oluşan ilk yoklama evresinde tek fırsat yöntemi ile elde edilen verilere göre hak ve sorumluluk kavramı yirmi üçüncü etkinlik için %0 düzeyinde performans gösterdiği görülmüştür. Diğer bir anlatımla Öğrenci 1, etkinlikte sorulan hiçbir soruya doğru cevap verememiştir. Başlama düzeyi verilerinde üç oturumda kararlı veri elde edildiği için yirmi üçüncü etkinlik etkinliğin uygulama oturumuna geçilmiştir. Doğrudan öğretim yöntemine göre hazırlanan etkinlik planının uygulanması sonucunda Öğrenci 1, 1. oturumda beceri yönergesinde yer alan 5 basamaktan 5'ini (%100) doğru olarak ifade etmiştir. Öğrenci 1'in son uygulama oturumu olan 3. oturum sonrasında hak ve sorumluluk kavramına ilişkin verilen görevlerden tüm basamakları doğru yaptığı ve doğru tepki yüzdesinin %100 olduğu görülmüştür. Öğrenci 1, %100 doğruluk düzeyine ulaştıktan sonra, gerekli ölçüt karşılandığı için uygulama evresi sona erdirilmiştir.

3 oturumda yoklama verileri alınmış ve bu oturumlarda kendisine yöneltilen soruları %100 doğru olarak cevaplamıştır. Öğrenci 1'in başlama düzeyi ile öğretim sonu düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Ayrıca genelleme ve süreklilik oturumlarında elde edilen veriler öğretim sonunda elde edilen verilerle tutarlıdır. Buna ilaveten uygulama ve yoklama oturumlarını takip eden 7, 14 ve 35. günde Öğrenci 1'e izleme oturumu yapılmış ve izleme oturumlarında da öğrencinin %100 düzeyinde başarı gösterdiği, hak ve sorumluklara yönelik farkındalık kazanmasında, farklı ortam, kişi ve nesnelere genellemesinde ve sürdürmesinde etkili olduğu görülmüştür.

4.3.7.2 Öğrenci 2 için yirmi üçüncü etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum

Öğrenci 2'nin yirmi üçüncü etkinlik kapsamında yaptığı uygulamalara yönelik veriler Grafik 4.93'de sunulmuştur:



Grafik 4.93 Öğrenci 2 için yirmi üçüncü etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular

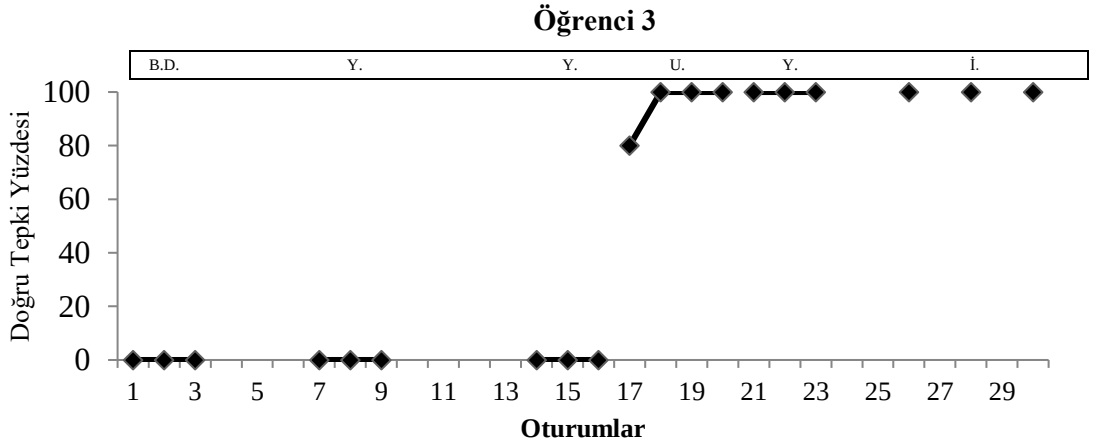
Grafik 4.93 incelendiğinde Öğrenci 2'nin başlama düzeyi verilerinden oluşan ilk yoklama evresinde tek fırsat yöntemi ile elde edilen verilere göre hak ve sorumluluk kavramı yirmi ikinci etkinlik için %0 düzeyinde performans gösterdiği görülmüştür. Diğer bir anlatımla Öğrenci 2, etkinlikte sorulan hiçbir soruya doğru cevap verememiştir. Başlama düzeyi verilerinde üç oturumda kararlı veri elde edildiği için

yirmi ikinci etkinliğin uygulama oturumuna geçilmiştir. Doğrudan öğretim yöntemine göre hazırlanan etkinlik planının uygulanması sonucunda Öğrenci 2, 1. oturumda beceri yönergesinde yer alan 5 basamaktan 4'ünü (%80) doğru olarak ifade etmiştir. Öğrenci 2'nin son uygulama oturumu olan 4. oturum sonrasında hak ve sorumluluk kavramına ilişkin verilen görevlerden tüm basamakları doğru yaptığı ve doğru tepki yüzdesinin %100 olduğu görülmüştür. Öğrenci 2, %100 doğruluk düzeyine ulaştıktan sonra, gerekli ölçüt karşılandığı için uygulama evresi sona erdirilmiştir.

3 oturumda yoklama verileri alınmış ve bu oturumlarda kendisine yöneltilen soruları %100 doğru olarak cevaplamıştır. Öğrenci 2'nin başlama düzeyi ile öğretim sonu düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Ayrıca genelleme ve süreklilik oturumlarında elde edilen veriler öğretim sonunda elde edilen verilerle tutarlıdır. Buna ilaveten uygulama ve yoklama oturumlarını takip eden 7, 14 ve 35. günde Öğrenci 2'ye izleme oturumu yapılmış ve izleme oturumlarında da öğrencinin %100 düzeyinde başarı gösterdiği, hak ve sorumluklara yönelik farkındalık kazanmasında, farklı ortam, kişi ve nesnelere genellemesinde ve sürdürmesinde etkili olduğu görülmüştür.

4.3.7.3 Öğrenci 3 için yirmi üçüncü etkinliğe ilişkin bulgular ve yoru

Öğrenci 3'ün yirmi üçüncü etkinlik kapsamında yaptığı uygulamalara yönelik veriler Grafik 4.94'de sunulmuştur:



Grafik 4.94 Öğrenci 3 için yirmi üçüncü etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular

Grafik 4.94 incelendiğinde Öğrenci 3'ün başlama düzeyi verilerinden oluşan ilk yoklama evresinde tek fırsat yöntemi ile elde edilen verilere göre hak ve sorumluluk kavramı yirmi üçüncü etkinlik için %0 düzeyinde performans gösterdiği görülmüştür. Diğer bir anlatımla Öğrenci 3, etkinlikte sorulan hiçbir soruya doğru cevap verememiştir. Başlama düzeyi verilerinde üç oturumda kararlı veri elde edildiği için yirmi üçüncü etkinliğin uygulama oturumuna geçilmiştir. Doğrudan öğretim yöntemine göre hazırlanan etkinlik planının uygulanması sonucunda Öğrenci 3, 1. oturumda beceri yönergesinde yer alan 5 basamaktan 4'ünü (%80) doğru olarak ifade etmiştir. Öğrenci 2'nin son uygulama oturumu olan 4. oturum sonrasında hak ve sorumluluk kavramına ilişkin verilen görevlerden tüm basamakları doğru yaptığı ve doğru tepki yüzdesinin %100 olduğu görülmüştür. Öğrenci 3, %100 doğruluk düzeyine ulaştıktan sonra, gerekli ölçüt karşılandığı için uygulama evresi sona erdirilmiştir.

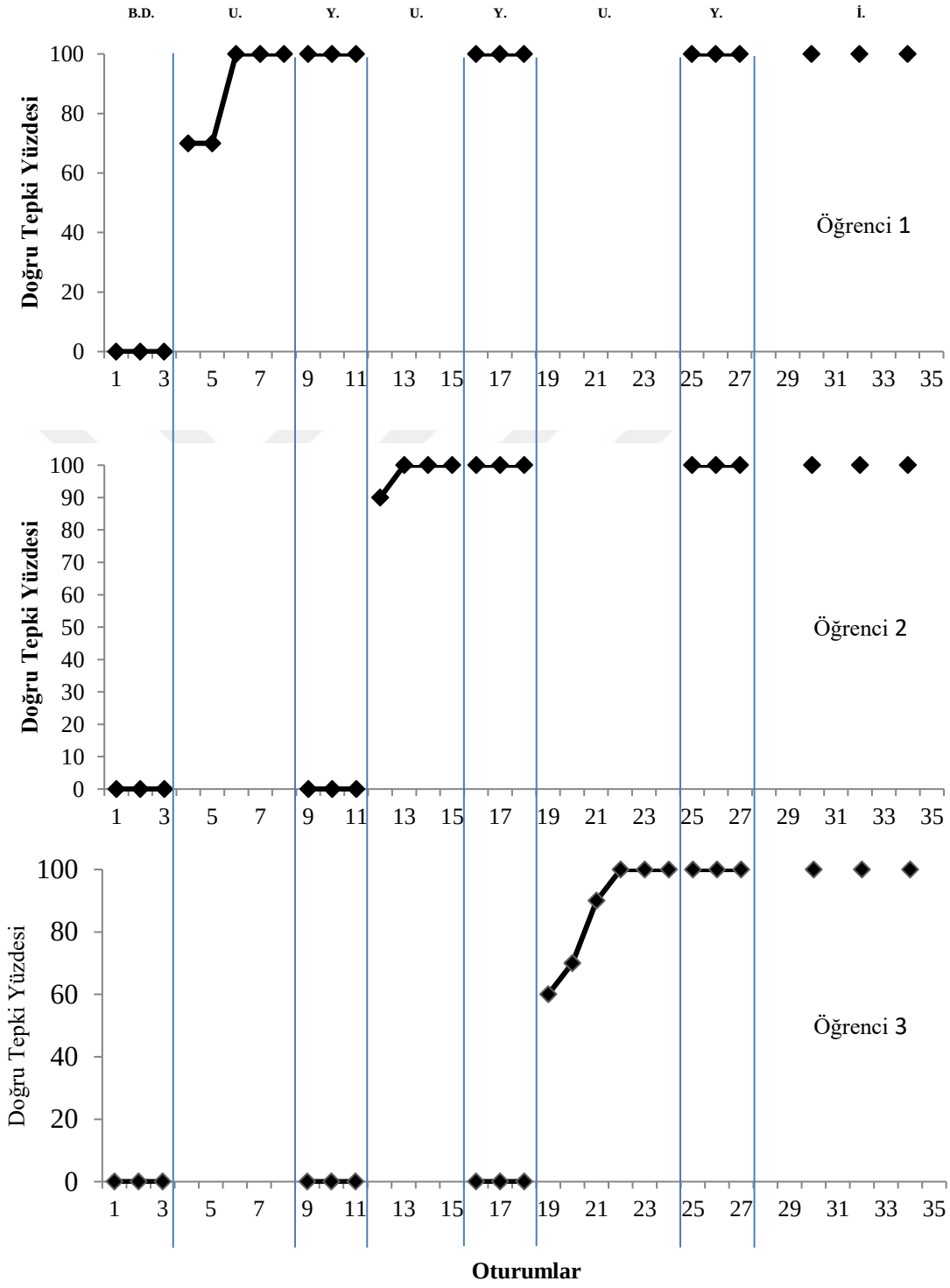
3 oturumda yoklama verileri alınmış ve bu oturumlarda kendisine yöneltilen soruları %100 doğru olarak cevaplamıştır. Öğrenci 3'ün başlama düzeyi ile öğretim sonu düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Ayrıca genelleme ve süreklilik oturumlarında elde edilen veriler öğretim sonunda elde edilen verilerle tutarlıdır. Buna ilaveten uygulama ve yoklama oturumlarını takip eden 7, 14 ve 35. günde Öğrenci 3'e izleme oturumu yapılmış ve izleme oturumlarında da öğrencinin %100 düzeyinde başarı gösterdiği, hak ve sorumluklara yönelik farkındalık kazanmasında, farklı ortam, kişi ve nesnelere genellemesinde ve sürdürmesinde etkili olduğu görülmüştür.

4.3.8 Yirmi Dördüncü Etkinliğe İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın yirmi dördüncü etkinliğinde 2018 SBDÖP'te yer alan "SB.7.1.4. İletişim araçlarından yararlanırken haklarını kullanır ve sorumluluklarını yerine getirir." kazanımına yönelik içerik geliştirilmiştir. Bu doğrultuda öğrencilere bir telefon yardımıyla acil servis numarasını (112) arama becerisi kazandırılmaya çalışılmıştır[17].

[17] **Örnek çalışma**

Uygulama sonucunda ortaya çıkan veriler Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3'e ait bulgular ile tüm öğrencilere ait bütünleşik bulgular şeklinde aşağıda ifade edilmiştir:



Grafik 4.95 Hak ve sorumluluk kavramı yirmi dördüncü etkinlik öğretiminde, Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3 için doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular

Doğrudan öğretim yöntemiyle hazırlanan yirmi dördüncü etkinliğin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilere hak ve sorumluluk kavramının öğretimine ilişkin bilgiler Grafik 4.95'de ele alınmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin başlama düzeyi, uygulama, yoklama ve izleme oturumlarına ait gelişimleri paragraflar halinde aşağıda açıklanmıştır:

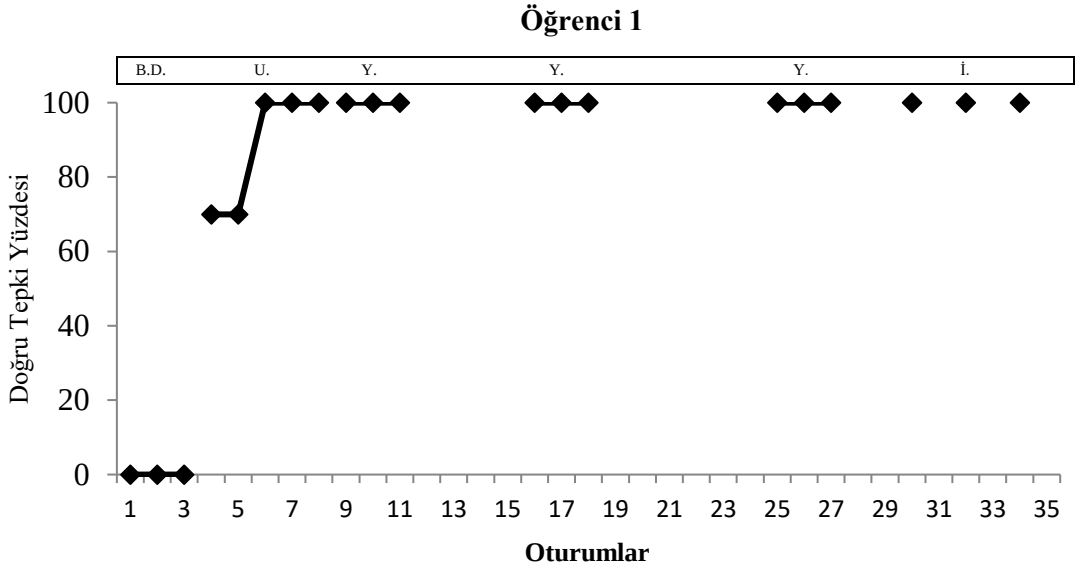
Başlama düzeylerine ilişkin bulgular incelendiğinde öğrencilerin tümü %0 başarı düzeylerine sahiptirler. Öğrenci 1'e uygulama oturumu yapıldıktan sonra düzenlenen yoklama oturumunda bu öğrenciye ilişkin veriler %100 farklılaşmıştır. Öte yandan henüz uygulama yapılmamış diğer öğrencilerde ise başlama düzeyi verileri Öğrenci 2 ve Öğrenci 3 için %0 düzeyindedir. Öğrenci 2 için uygulama oturumu yapıldıktan sonra gerçekleştirilen yoklama oturumunda Öğrenci 1 ve Öğrenci 2'ye ait veriler benzer şekilde (%100) değişmiştir. Fakat Öğrenci 3 için uygulama oturumu yapılmadığından başarı düzeyi %0'dır. Öğrenci 3'e uygulama oturumu yapıldıktan sonra gerçekleştirilen yoklama oturumunda başlangıçta %0 olan başarı düzeyi her üç öğrenci için de %100'e ulaşmıştır.

Farklı ortam, kişi ve nesnelere genellemeye ilişkin olarak etkinlik kapsamında öğrencilere iletişim araçlarından yararlanırken haklarını kullanır, sorumluluklarını yerine getirir kazanımı doğrultusunda farklı servis numaraları verilerek kazanılmışlık düzeyleri ölçülmüştür. Bu doğrultuda gerçekleştirilen uygulama ve yoklama oturumları sonucunda her üç öğrencinin de %100 oranında başarı gösterdikleri bilgisine ulaşılmıştır.

Etkinlik sürecinde uygulama ve yoklama oturumlarını takip eden 7, 14 ve 35. günde öğrencilere izleme oturumu yapılmıştır. İzleme oturumları sonucunda Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3'ün başarı düzeylerinde kalıcılık sağlayarak %100 oranını korudukları ortaya çıkmıştır. Tüm bu gerekçelerden yola çıkarak yirmi dördüncü etkinlik kapsamında yapılan uygulamanın öğrencilerin başarı düzeylerini olumlu yönde değiştirdiği ayrıca iletişim araçlarından yararlanırken haklarını kullanma ve sorumluluklarını yerine getirme noktasında öğrencilere farkındalık kazandırdığı ileri sürülebilir.

4.3.8.1 Öğrenci 1 için yirmi dördüncü etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum

Öğrenci 1'in yirmi dördüncü etkinlik kapsamında yaptığı uygulamalara yönelik veriler Grafik 4.96'da sunulmuştur:



Grafik 4.96 Öğrenci 1 için yirmi dördüncü etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular

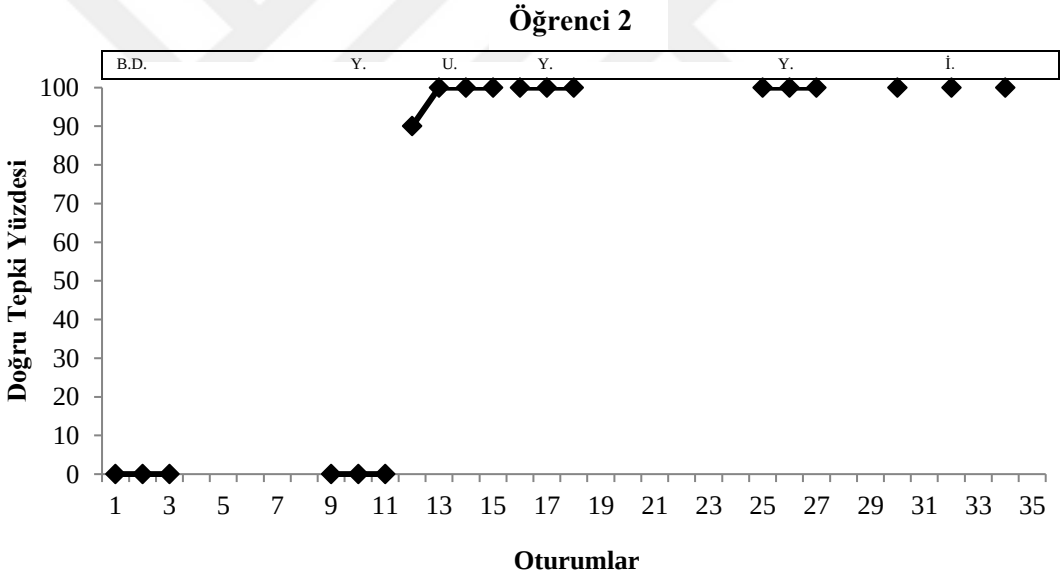
Grafik 4.96 incelendiğinde Öğrenci 1'in başlama düzeyi verilerinden oluşan ilk yoklama evresinde tek fırsat yöntemi ile elde edilen verilere göre hak ve sorumluluk kavramı yirmi dördüncü etkinlik için %0 düzeyinde performans gösterdiği görülmüştür. Diğer bir anlatımla Öğrenci 1, etkinlikte sorulan hiçbir soruya doğru cevap verememiştir. Başlama düzeyi verilerinde üç oturumda kararlı veri elde edildiği için yirmi dördüncü etkinlik etkinliğin uygulama oturumuna geçilmiştir. Doğrudan öğretim yöntemine göre hazırlanan etkinlik planının uygulanması sonucunda Öğrenci 1, 1 ve 2. oturumda beceri yönergesinde yer alan 10 basamaktan 7'sini (%70) doğru olarak ifade etmiştir. Öğrenci 1'in son uygulama oturumu olan 5. oturum sonrasında hak ve sorumluluk kavramına ilişkin verilen görevlerden tüm basamakları doğru yaptığı ve doğru tepki yüzdesinin %100 olduğu görülmüştür. Öğrenci 1, %100 doğruluk düzeyine ulaştıktan sonra, gerekli ölçüt karşılandığı için uygulama evresi sona erdirilmiştir.

3 oturumda yoklama verileri alınmış ve bu oturumlarda kendisine yöneltilen soruları %100 doğru olarak cevaplamıştır. Öğrenci 1'in başlama düzeyi ile öğretim sonu

düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Ayrıca genelleme ve süreklilik oturumlarında elde edilen veriler öğretim sonunda elde edilen verilerle tutarlıdır. Buna ilaveten uygulama ve yoklama oturumlarını takip eden 7, 14 ve 35. günde Öğrenci 1'e izleme oturumu yapılmış ve izleme oturumlarında da öğrencinin %100 düzeyinde başarı gösterdiği, hak ve sorumluklara yönelik farkındalık kazanmasında, farklı ortam, kişi ve nesnelere genellemesinde ve sürdürmesinde etkili olduğu görülmüştür.

4.3.8.2 Öğrenci 2 için yirmi dördüncü etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum

Öğrenci 2'nin yirmi dördüncü etkinlik kapsamında yaptığı uygulamalara yönelik veriler Grafik 4.97'de sunulmuştur:



Grafik 4.97 Öğrenci 2 İçin Yirmi Dördüncü Etkinliğe Ait Doğrudan Öğretim Yönteminin Etkililiğine İlişkin Bulgular

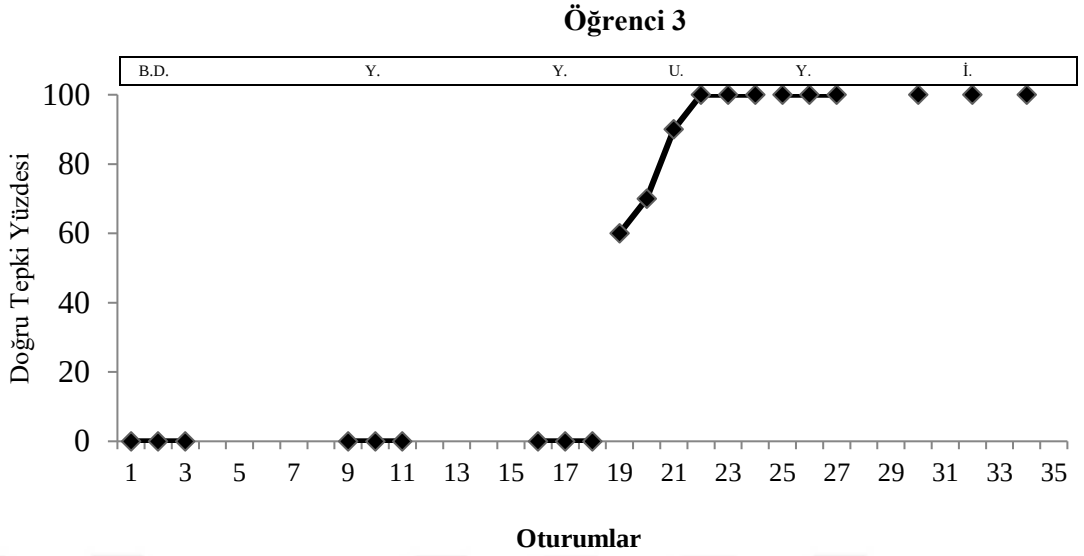
Grafik 4.97 incelendiğinde Öğrenci 2'nin başlama düzeyi verilerinden oluşan ilk yoklama evresinde tek fırsat yöntemi ile elde edilen verilere göre hak ve sorumluluk kavramı yirmi dördüncü etkinlik için %0 düzeyinde performans gösterdiği görülmüştür. Diğer bir anlatımla Öğrenci 2, etkinlikte sorulan hiçbir soruya doğru cevap verememiştir. Başlama düzeyi verilerinde üç oturumda kararlı veri elde edildiği için yirmi dördüncü etkinliğin uygulama oturumuna geçilmiştir. Doğrudan öğretim yöntemine göre hazırlanan etkinlik planının uygulanması sonucunda Öğrenci 2, 1.

oturumda beceri yönergesinde yer alan 10 basamaktan 9'unu (%90) doğru olarak ifade etmiştir. Öğrenci 2'nin son uygulama oturumu olan 4. oturum sonrasında hak ve sorumluluk kavramına ilişkin verilen görevlerden tüm basamakları doğru yaptığı ve doğru tepki yüzdesinin %100 olduğu görülmüştür. Öğrenci 2, %100 doğruluk düzeyine ulaştıktan sonra; gerekli ölçüt karşılandığı için uygulama evresi sona erdirilmiştir.

3 oturumda yoklama verileri alınmış ve bu oturumlarda kendisine yöneltilen soruları %100 doğru olarak cevaplamıştır. Öğrenci 2'nin başlama düzeyi ile öğretim sonu düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Ayrıca genelleme ve süreklilik oturumlarında elde edilen veriler öğretim sonunda elde edilen verilerle tutarlıdır. Buna ilaveten uygulama ve yoklama oturumlarını takip eden 7, 14 ve 35. günde Öğrenci 2'ye izleme oturumu yapılmış ve izleme oturumlarında da öğrencinin %100 düzeyinde başarı gösterdiği, hak ve sorumluklara yönelik farkındalık kazanmasında, farklı ortam, kişi ve nesnelere genellemesinde ve sürdürmesinde etkili olduğu görülmüştür.

4.3.8.3 Öğrenci 3 için yirmi dördüncü etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum

Öğrenci 3'ün yirmi dördüncü etkinlik kapsamında yaptığı uygulamalara yönelik veriler Grafik sunulmuştur:



Grafik 4.98 Öğrenci 3 için yirmi dördüncü etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular

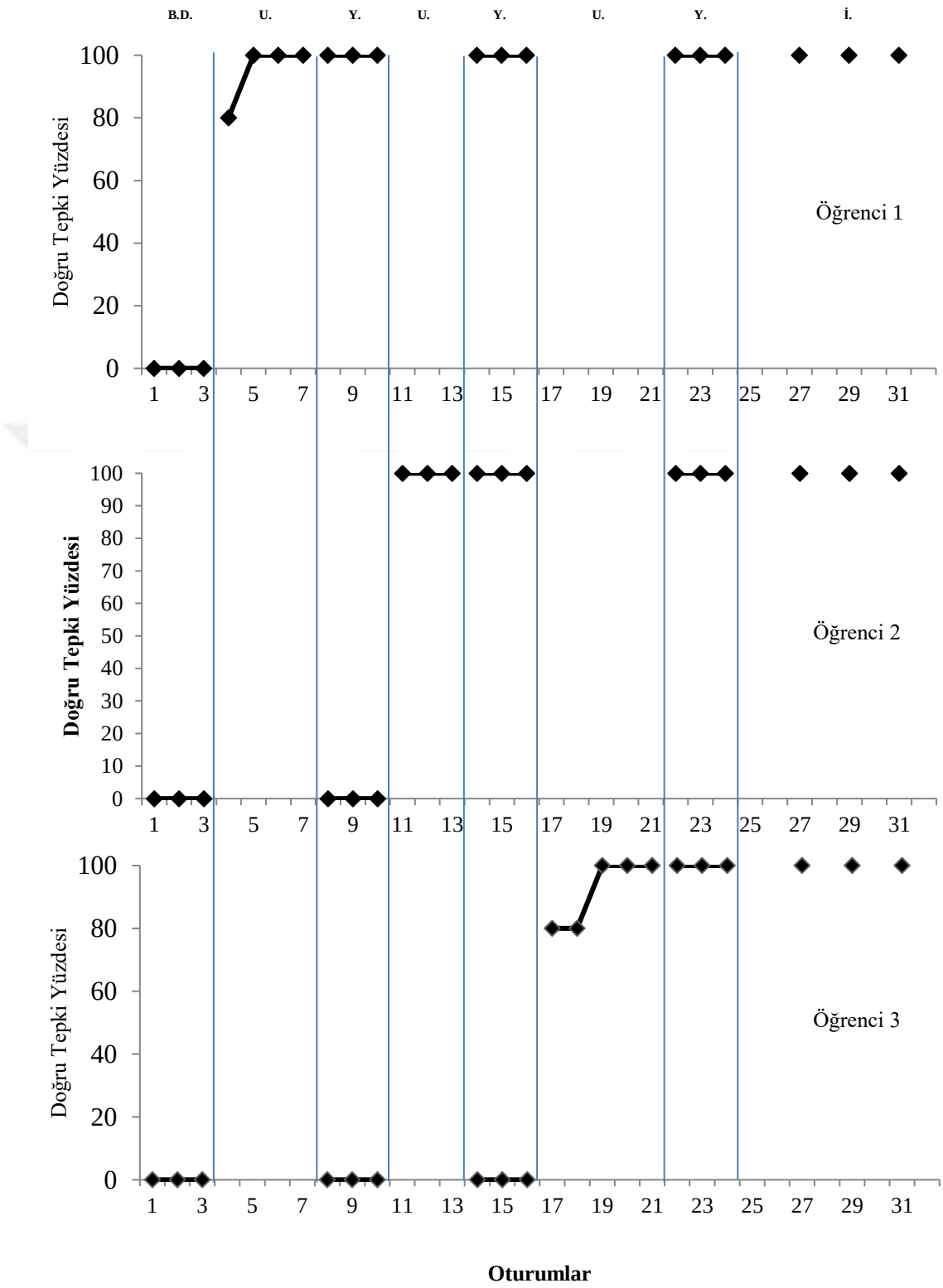
Grafik 4.98 incelendiğinde Öğrenci 3'ün başlama düzeyi verilerinden oluşan ilk yoklama evresinde tek fırsat yöntemi ile elde edilen verilere göre hak ve sorumluluk kavramı yirmi dördüncü etkinlik için %0 düzeyinde performans gösterdiği görülmüştür. Diğer bir anlatımla Öğrenci 3, etkinlikte sorulan hiçbir soruya doğru cevap verememiştir. Başlama düzeyi verilerinde üç oturumda kararlı veri elde edildiği için yirmi dördüncü etkinliğin uygulama oturumuna geçilmiştir. Doğrudan öğretim yöntemine göre hazırlanan etkinlik planının uygulanması sonucunda Öğrenci 3, 1. oturumda beceri yönergesinde yer alan 10 basamaktan 6'sını (%60), 2. oturumda 7'sini (%70), 3. oturumda ise 9'unu (%90) doğru olarak ifade etmiştir. Öğrenci 3'ün son uygulama oturumu olan 6. oturum sonrasında hak ve sorumluluk kavramına ilişkin verilen görevlerden tüm basamakları doğru yaptığı ve doğru tepki yüzdesinin %100 olduğu görülmüştür. Öğrenci 3, %100 doğruluk düzeyine ulaştıktan sonra; gerekli ölçüt karşılandığı için uygulama evresi sona erdirilmiştir.

3 oturumda yoklama verileri alınmış ve bu oturumlarda kendisine yöneltilen soruları %100 doğru olarak cevaplamıştır. Öğrenci 3'ün başlama düzeyi ile öğretim sonu düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Ayrıca genelleme ve süreklilik oturumlarında elde edilen veriler öğretim sonunda elde edilen verilerle tutarlıdır. Buna ilaveten uygulama ve yoklama oturumlarını takip eden 7, 14 ve 35. günde Öğrenci 3'e izleme oturumu yapılmış ve izleme oturumlarında da öğrencinin

%100 düzeyinde başarı gösterdiği, hak ve sorumluklara yönelik farkındalık kazanmasında, farklı ortam, kişi ve nesnelere genellemesinde ve sürdürmesinde etkili olduğu görülmüştür.

4.3.9 Yirmi Beşinci Etkinliğe İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın yirmi beşinci etkinliğinde 2018 SBDÖP'te yer alan "SB.6.6.5. Türkiye Cumhuriyeti'nin etkin bir vatandaşı olarak hak ve sorumluluklarının anayasal güvence altında olduğunu açıklar." kazanımına yönelik içerik geliştirilmiştir. Bu doğrultuda öğrencilere 5 adet cümle kartı verilerek insan haklarına değer veren bir kişinin cümlelerde belirtilen eylemlerde bulunup bulunmayacağı sorusuna cevap vermeleri istenmiştir. Uygulama sonucunda ortaya çıkan veriler Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3'e ait bulgular ile tüm öğrencilere ait bütünleşik bulgular şeklinde aşağıda ifade edilmiştir:



Grafik 4.99 Hak ve sorumluluk kavramı yirmi beşinci etkinlik öğretiminde, Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3 için doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular

Doğrudan öğretim yöntemiyle hazırlanan yirmi beşinci etkinliğin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilere hak ve sorumluluk kavramının kazandırılmasında/öğretimine etkisine ilişkin bilgiler Grafik 4.99'da ele alınmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin başlama düzeyi, uygulama, yoklama ve izleme oturumlarına ait gelişimleri paragraflar halinde aşağıda açıklanmıştır:

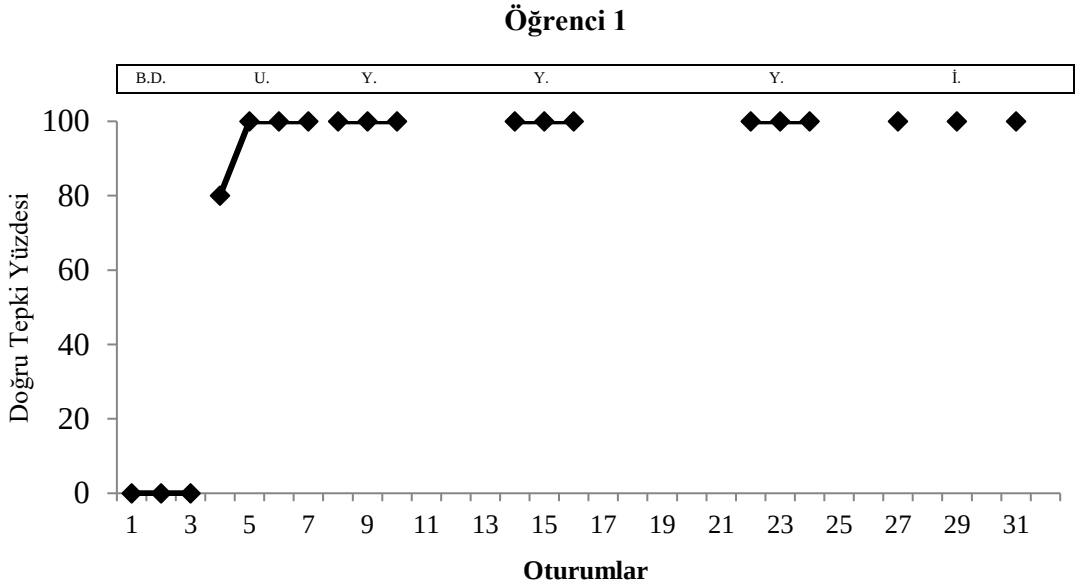
Başlama düzeylerine ilişkin bulgular incelendiğinde öğrencilerin tümü %0 başarı düzeylerine sahiptirler. Öğrenci 1'e uygulama oturumu yapıldıktan sonra düzenlenen yoklama oturumunda bu öğrenciye ilişkin veriler %100 farklılaşmıştır. Öte yandan henüz uygulama yapılmamış diğer öğrencilerde ise başlama düzeyi verileri Öğrenci 2 ve Öğrenci 3 için %0 düzeyindedir. Öğrenci 2 için uygulama oturumu yapıldıktan sonra gerçekleştirilen yoklama oturumunda Öğrenci 1 ve Öğrenci 2'ye ait veriler benzer şekilde (%100) değişmiştir. Fakat Öğrenci 3 için uygulama oturumu yapılmadığından başarı düzeyi %0'dır. Öğrenci 3'e uygulama oturumu yapıldıktan sonra gerçekleştirilen yoklama oturumunda başlangıçta %0 olan başarı düzeyi her üç öğrenci için de %100'e ulaşmıştır.

Farklı ortam, kişi ve nesnelere genellemeye ilişkin olarak etkinlik kapsamında öğrencilere farklı cümle kartları verilerek kazanılmışlık düzeyleri ölçülmüştür. Bu doğrultuda gerçekleştirilen uygulama ve yoklama oturumları sonucunda her üç öğrencinin de %100 oranında başarı gösterdikleri bilgisine ulaşılmıştır.

Etkinlik sürecinde uygulama ve yoklama oturumlarını takip eden 7, 14 ve 35. günde öğrencilere izleme oturumu yapılmıştır. İzleme oturumları sonucunda Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3'ün başarı düzeylerinde kalıcılık sağlayarak %100 oranını korudukları ortaya çıkmıştır. Tüm bu gerekçelerden yola çıkarak yirmi beşinci etkinlik kapsamında yapılan uygulamanın öğrencilerin başarı düzeylerini olumlu yönde değiştirdiği ayrıca etkin bir vatandaş olarak insan haklarının anayasal güvence altında olduğu konusunda öğrencilere farkındalık kazandırdığı ileri sürülebilir.

4.3.9.1 Öğrenci 1 İçin Yirmi Beşinci Etkinliğe İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğrenci 1'in yirmi beşinci etkinlik kapsamında yaptığı uygulamalara yönelik veriler Grafik 4.100'de sunulmuştur:



Grafik 4.100 Öğrenci 1 için yirmi beşinci etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular

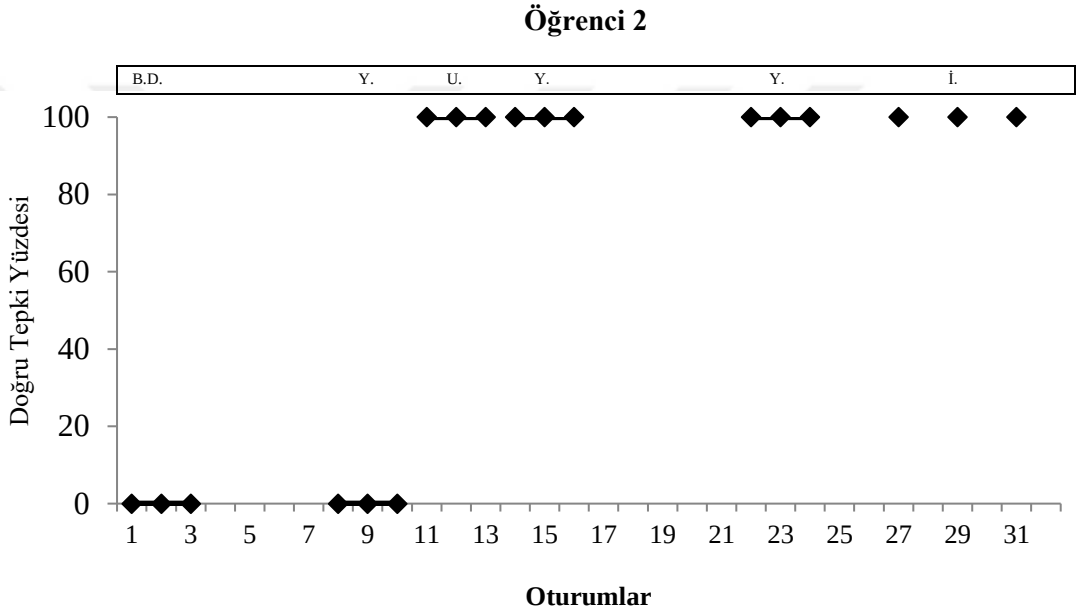
Grafik 4.100 incelendiğinde Öğrenci 1'in başlama düzeyi verilerinden oluşan ilk yoklama evresinde tek fırsat yöntemi ile elde edilen verilere göre hak ve sorumluluk kavramı yirmi beşinci etkinlik için %0 düzeyinde performans gösterdiği görülmüştür. Diğer bir anlatımla Öğrenci 1, etkinlikte sorulan hiçbir soruya doğru cevap verememiştir. Başlama düzeyi verilerinde üç oturumda kararlı veri elde edildiği için yirmi beşinci etkinlik etkinliğin uygulama oturumuna geçilmiştir. Doğrudan öğretim yöntemine göre hazırlanan etkinlik planının uygulanması sonucunda Öğrenci 1, 1. oturumda beceri yönergesinde yer alan 5 basamaktan 4'ünü (%80) doğru olarak ifade etmiştir. Öğrenci 1'in son uygulama oturumu olan 4. oturum sonrasında hak ve sorumluluk kavramına ilişkin verilen görevlerden tüm basamakları doğru yaptığı ve doğru tepki yüzdesinin %100 olduğu görülmüştür. Öğrenci 1, %100 doğruluk düzeyine ulaştıktan sonra, gerekli ölçüt karşılandığı için uygulama evresi sona erdirilmiştir.

3 oturumda yoklama verileri alınmış ve bu oturumlarda kendisine yöneltilen soruları %100 doğru olarak cevaplamıştır. Öğrenci 1'in başlama düzeyi ile öğretim sonu düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Ayrıca genelleme ve süreklilik oturumlarında elde edilen veriler öğretim sonunda elde edilen verilerle tutarlıdır. Buna ilaveten uygulama ve yoklama oturumlarını takip eden 7, 14 ve 35. günde Öğrenci 1'e izleme oturumu yapılmış ve izleme oturumlarında da öğrencinin

%100 düzeyinde başarı gösterdiği, hak ve sorumluklara yönelik farkındalık kazanmasında, farklı ortam, kişi ve nesnelere genellemesinde ve sürdürmesinde etkili olduğu görülmüştür.

4.3.9.2 Öğrenci 2 için yirmi beşinci etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum

Öğrenci 2'nin yirmi beşinci etkinlik kapsamında yaptığı uygulamalara yönelik veriler Grafik 4.101'de sunulmuştur:



Grafik 4.101 Öğrenci 2 için yirmi beşinci etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular

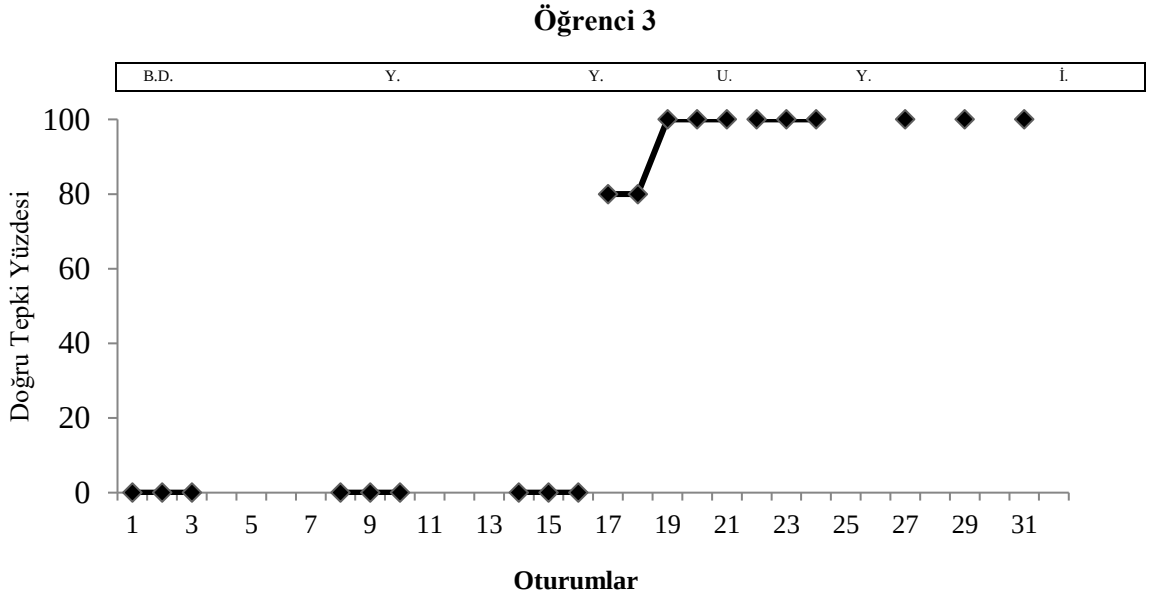
Grafik 4.101 incelendiğinde Öğrenci 2'nin başlama düzeyi verilerinden oluşan ilk yoklama evresinde tek fırsat yöntemi ile elde edilen verilere göre hak ve sorumluluk kavramı yirmi beşinci etkinlik için %0 düzeyinde performans gösterdiği görülmüştür. Diğer bir anlatımla Öğrenci 2, etkinlikte sorulan hiçbir soruya doğru cevap verememiştir. Başlama düzeyi verilerinde üç oturumda kararlı veri elde edildiği için dokuzuncu/yirmi beşinci etkinliğin uygulama oturumuna geçilmiştir. Doğrudan öğretim yöntemine göre hazırlanan etkinlik planının uygulanması sonucunda Öğrenci 2, 1. oturumda beceri yönergesinde yer alan 5 basamaktan 5'ine (%100) doğru olarak ifade etmiştir. Öğrenci 2'nin son uygulama oturumu olan 3. oturum sonrasında hak ve sorumluluk kavramına ilişkin verilen görevlerden tüm basamakları doğru yaptığı ve doğru tepki yüzdesinin %100 olduğu görülmüştür. Öğrenci 2, %100 doğruluk

düzeyine ulaştıktan sonra, gerekli ölçüt karşılandığı için uygulama evresi sona erdirilmiştir.

3 oturumda yoklama verileri alınmış ve bu oturumlarda kendisine yöneltilen soruları %100 doğru olarak cevaplamıştır. Öğrenci 2'nin başlama düzeyi ile öğretim sonu düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Ayrıca genelleme ve süreklilik oturumlarında elde edilen veriler öğretim sonunda elde edilen verilerle tutarlıdır. Buna ilaveten uygulama ve yoklama oturumlarını takip eden 7, 14 ve 35. günde Öğrenci 2'ye izleme oturumu yapılmış ve izleme oturumlarında da öğrencinin %100 düzeyinde başarı gösterdiği, hak ve sorumluklara yönelik farkındalık kazanmasında, farklı ortam, kişi ve nesnelere genellemesinde ve sürdürmesinde etkili olduğu görülmüştür.

4.3.9.3 Öğrenci 3 için yirmi beşinci etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum

Öğrenci 3'ün yirmi beşinci etkinlik kapsamında yaptığı uygulamalara yönelik veriler Grafik 4.102'de sunulmuştur:



Grafik 4.102 Öğrenci 3 için yirmi beşinci etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular

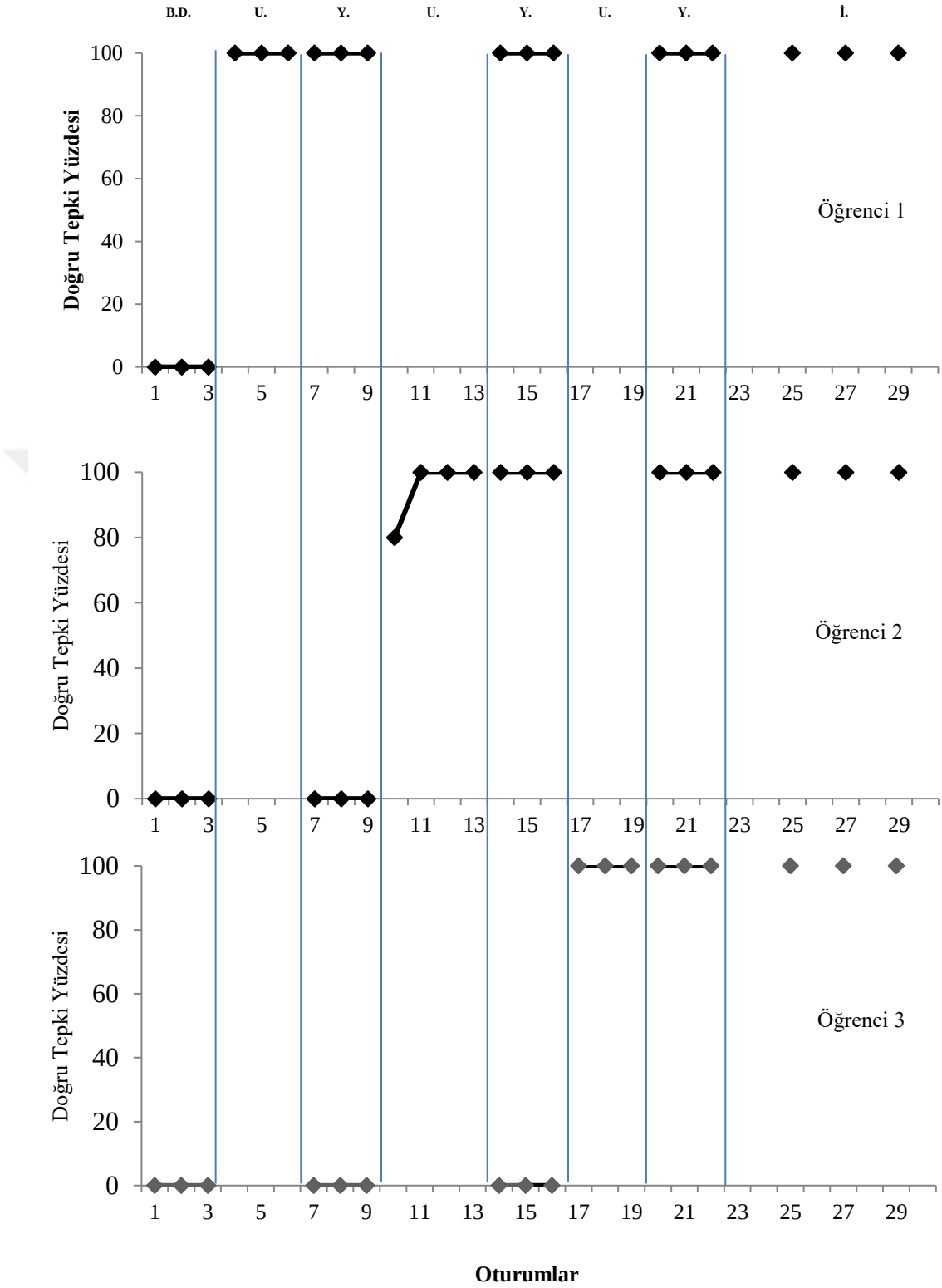
Grafik 4.102 incelendiğinde Öğrenci 3'ün başlama düzeyi verilerinden oluşan ilk yoklama evresinde tek fırsat yöntemi ile elde edilen verilere göre hak ve sorumluluk

kavramı yirmi beşinci etkinlik için %0 düzeyinde performans gösterdiği görülmüştür. Diğer bir anlatımla Öğrenci 3, etkinlikte sorulan hiçbir soruya doğru cevap verememiştir. Başlama düzeyi verilerinde üç oturumda kararlı veri elde edildiği için yirmi beşinci etkinliğin uygulama oturumuna geçilmiştir. Doğrudan öğretim yöntemine göre hazırlanan etkinlik planının uygulanması sonucunda Öğrenci 3, 1 ve 2. oturumda beceri yönergesinde yer alan 5 basamaktan 4'ünü (%80) doğru olarak ifade etmiştir. Öğrenci 3'ün son uygulama oturumu olan 5. oturum sonrasında hak ve sorumluluk kavramına ilişkin verilen görevlerden tüm basamakları doğru yaptığı ve doğru tepki yüzdesinin %100 olduğu görülmüştür. Öğrenci 3, %100 doğruluk düzeyine ulaştıktan sonra; gerekli ölçüt karşılandığı için uygulama evresi sona erdirilmiştir.

3 oturumda yoklama verileri alınmış ve bu oturumlarda kendisine yöneltilen soruları %100 doğru olarak cevaplamıştır. Öğrenci 3'ün başlama düzeyi ile öğretim sonu düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Ayrıca genelleme ve süreklilik oturumlarında elde edilen veriler öğretim sonunda elde edilen verilerle tutarlıdır. Buna ilaveten uygulama ve yoklama oturumlarını takip eden 7, 14 ve 35. günde Öğrenci 3'e izleme oturumu yapılmış ve izleme oturumlarında da öğrencinin %100 düzeyinde başarı gösterdiği, hak ve sorumluklara yönelik farkındalık kazanmasında, farklı ortam, kişi ve nesnelere genellemesinde ve sürdürmesinde etkili olduğu görülmüştür.

4.3.10 Yirmi Altıncı Etkinliğe İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın yirmi altıncı etkinliğinde 2018 SBDÖP'te yer alan "SB.6.1.5. Bir soruna getirilen çözümlerin hak, sorumluluk ve özgürlükler temelinde olması gerektiğini savunur." kazanımına yönelik içerik geliştirilmiştir. Bu doğrultuda öğrencilere söz konusu kazanımla ilgili video izletilerek öğrencilerden videoda yer alan soruları cevaplamaları istenmiştir. Uygulama sonucunda ortaya çıkan veriler Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3'e ait bulgular ile tüm öğrencilere ait bütünleşik bulgular şeklinde aşağıda ifade edilmiştir:



Grafik 4.103 Hak ve sorumluluk kavramı yirmi altıncı etkinlik öğretiminde, Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3 için doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular

Doğrudan öğretim yöntemiyle hazırlanan yirmi altıncı etkinliğin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilere hak ve sorumluluk kavramının öğretimine ilişkin bilgiler Grafik 4.103'de ele alınmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin başlama düzeyi, uygulama, yoklama ve izleme oturumlarına ait gelişimleri paragraflar halinde aşağıda açıklanmıştır:

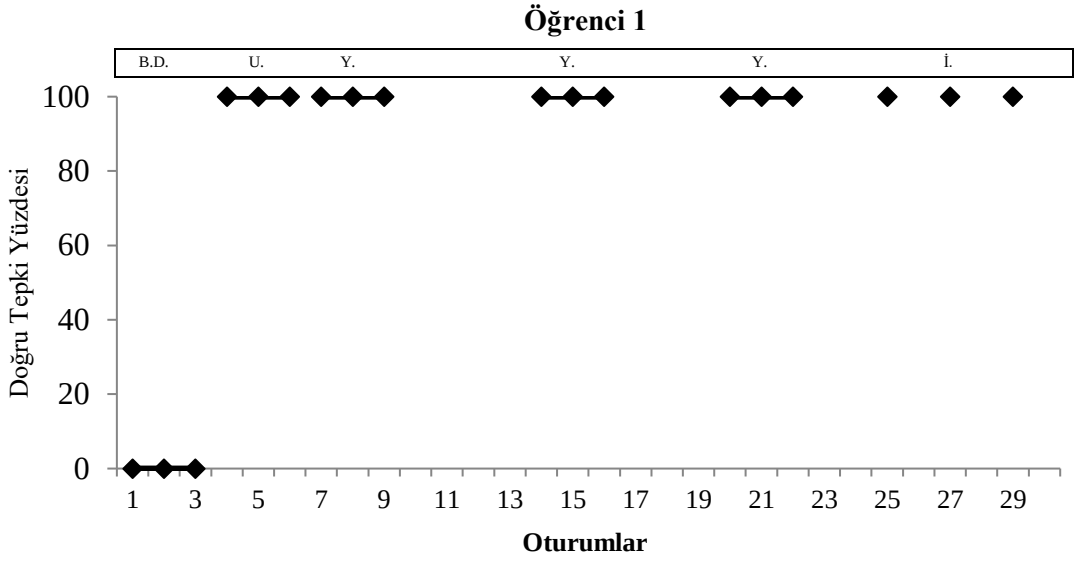
Başlama düzeylerine ilişkin bulgular incelendiğinde öğrencilerin tümü %0 başarı düzeylerine sahiptirler. Ancak Öğrenci 1'e uygulama oturumu yapıldıktan sonra düzenlenen yoklama oturumunda bu öğrenciye ilişkin veriler %100 farklılaşmıştır. Öte yandan henüz uygulama yapılmamış diğer öğrencilerde ise başlama düzeyi verileri Öğrenci 2 ve Öğrenci 3 için %0 düzeyindedir. Öğrenci 2 için uygulama oturumu yapıldıktan sonra gerçekleştirilen yoklama oturumunda Öğrenci 1 ve Öğrenci 2'ye ait veriler benzer şekilde (%100) değişmiştir. Fakat Öğrenci 3 için uygulama oturumu yapılmadığından başarı düzeyi %0'dır. Öğrenci 3'e uygulama oturumu yapıldıktan sonra gerçekleştirilen yoklama oturumunda başlangıçta %0 olan başarı düzeyi her üç öğrenci için de %100'e ulaşmıştır.

Farklı ortam, kişi ve nesnelere genellemeye ilişkin olarak etkinlik kapsamında öğrencilere videoda geçen sorulara eşdeğer sorular sorularak kazanılmışlık düzeyleri ölçülmüştür. Bu doğrultuda gerçekleştirilen uygulama ve yoklama oturumları sonucunda her üç öğrencinin de %100 oranında başarı gösterdikleri bilgisine ulaşılmıştır.

Etkinlik sürecinde uygulama ve yoklama oturumlarını takip eden 7, 14 ve 35. günde öğrencilere izleme oturumu yapılmıştır. İzleme oturumları sonucunda Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3'ün başarı düzeylerinde kalıcılık sağlayarak %100 oranını korudukları ortaya çıkmıştır. Tüm bu gerekçelerden yola çıkarak yirmi altıncı etkinlik kapsamında yapılan uygulamanın öğrencilerin başarı düzeylerini olumlu yönde değiştirdiği ayrıca etkin bir vatandaş olarak bir soruna getirilen çözümlerin hak, sorumluluk ve özgürlükler temelinde olması noktasında öğrencilere farkındalık kazandırdığı ileri sürülebilir.

4.3.10.1 Öğrenci 1 için yirmi altıncı etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum

Öğrenci 1'in yirmi altıncı etkinlik kapsamında yaptığı uygulamalara yönelik veriler Grafik 4.104'de sunulmuştur:



Grafik 4.104 Öğrenci 1 için yirmi altıncı etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular

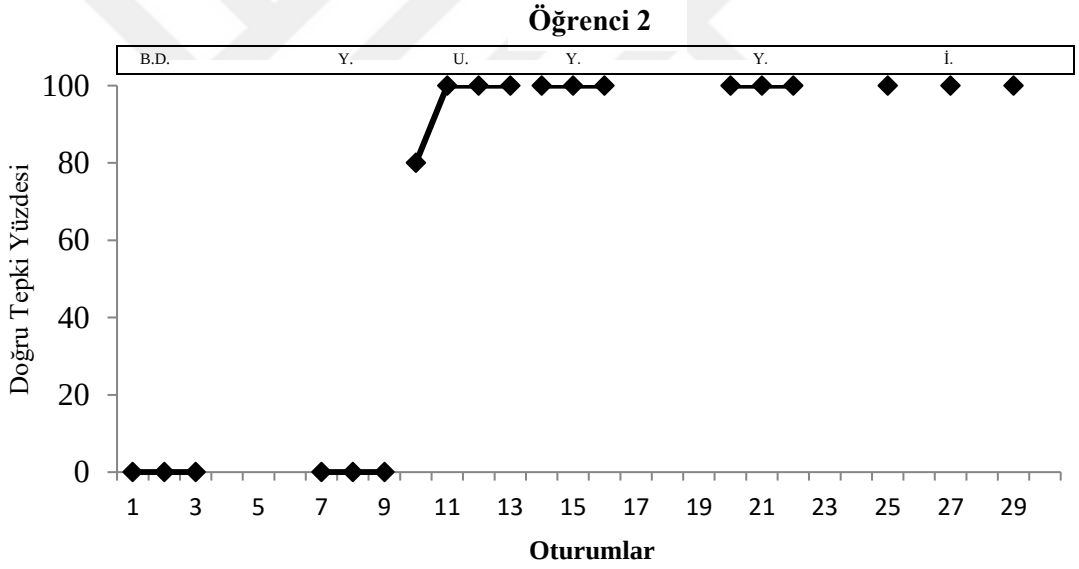
Grafik 4.104 incelendiğinde Öğrenci 1'in başlama düzeyi verilerinden oluşan ilk yoklama evresinde tek fırsat yöntemi ile elde edilen verilere göre hak ve sorumluluk kavramı yirmi altıncı etkinlik için %0 düzeyinde performans gösterdiği görülmüştür. Diğer bir anlatımla Öğrenci 1, etkinlikte sorulan hiçbir soruya doğru cevap verememiştir. Başlama düzeyi verilerinde üç oturumda kararlı veri elde edildiği için yirmi altıncı etkinlik etkinliğin uygulama oturumuna geçilmiştir. Doğrudan öğretim yöntemine göre hazırlanan etkinlik planının uygulanması sonucunda Öğrenci 1, 1. oturumda beceri yönergesinde yer alan 5 basamaktan 5'ini (%100) doğru olarak ifade etmiştir. Öğrenci 1'in son uygulama oturumu olan 3. oturum sonrasında hak ve sorumluluk kavramına ilişkin verilen görevlerden tüm basamakları doğru yaptığı ve doğru tepki yüzdesinin %100 olduğu görülmüştür. Öğrenci 1, %100 doğruluk düzeyine ulaştıktan sonra, gerekli ölçüt karşılandığı için uygulama evresi sona erdirilmiştir.

3 oturumda yoklama verileri alınmış ve bu oturumlarda kendisine yöneltilen soruları %100 doğru olarak cevaplamıştır. Öğrenci 1'in başlama düzeyi ile öğretim sonu

düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Ayrıca genelleme ve süreklilik oturumlarında elde edilen veriler öğretim sonunda elde edilen verilerle tutarlıdır. Buna ilaveten uygulama ve yoklama oturumlarını takip eden 7, 14 ve 35. günde Öğrenci 1'e izleme oturumu yapılmış ve izleme oturumlarında da öğrencinin %100 düzeyinde başarı gösterdiği, hak ve sorumluklara yönelik farkındalık kazanmasında, farklı ortam, kişi ve nesnelere genellemesinde ve sürdürmesinde etkili olduğu görülmüştür.

4.3.10.2 Öğrenci 2 için yirmi altıncı etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum

Öğrenci 2'nin yirmi altıncı etkinlik kapsamında yaptığı uygulamalara yönelik veriler Grafik 4.105'de sunulmuştur:



Grafik 4.105 Öğrenci 2 için yirmi altıncı etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular

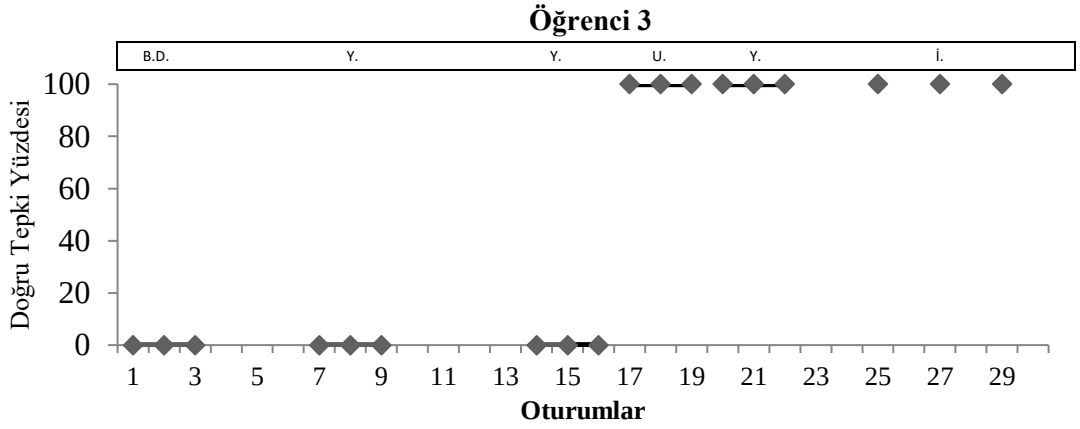
Grafik 4.105 incelendiğinde Öğrenci 2'nin başlama düzeyi verilerinden oluşan ilk yoklama evresinde tek fırsat yöntemi ile elde edilen verilere göre hak ve sorumluluk kavramı yirmi altıncı etkinlik için %0 düzeyinde performans gösterdiği görülmüştür. Diğer bir anlatımla Öğrenci 2, etkinlikte sorulan hiçbir soruya doğru cevap verememiştir. Başlama düzeyi verilerinde üç oturumda kararlı veri elde edildiği için yirmi altıncı etkinliğin uygulama oturumuna geçilmiştir. Doğrudan öğretim yöntemine göre hazırlanan etkinlik planının uygulanması sonucunda Öğrenci 2, 1. oturumda beceri yönergesinde yer alan 5 basamaktan 4'üne (%80) doğru olarak ifade etmiştir.

Öğrenci 2'nin son uygulama oturumu olan 4. oturum sonrasında hak ve sorumluluk kavramına ilişkin verilen görevlerden tüm basamakları doğru yaptığı ve doğru tepki yüzdesinin %100 olduğu görülmüştür. Öğrenci 2, %100 doğruluk düzeyine ulaştıktan sonra, gerekli ölçüt karşılandığı için uygulama evresi sona erdirilmiştir.

3 oturumda yoklama verileri alınmış ve bu oturumlarda kendisine yöneltilen soruları %100 doğru olarak cevaplamıştır. Öğrenci 2'nin başlama düzeyi ile öğretim sonu düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Ayrıca genelleme ve süreklilik oturumlarında elde edilen veriler öğretim sonunda elde edilen verilerle tutarlıdır. Buna ilaveten uygulama ve yoklama oturumlarını takip eden 7, 14 ve 35. günde Öğrenci 2'ye izleme oturumu yapılmış ve izleme oturumlarında da öğrencinin %100 düzeyinde başarı gösterdiği, hak ve sorumluklara yönelik farkındalık kazanmasında, farklı ortam, kişi ve nesnelere genellemesinde ve sürdürmesinde etkili olduğu görülmüştür.

4.3.10.3 Öğrenci 3 için yirmi altıncı etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum

Öğrenci 3'ün yirmi altıncı etkinlik kapsamında yaptığı uygulamalara yönelik veriler Grafik 4.106'da sunulmuştur:



Grafik 4.106 Öğrenci 3 için yirmi altıncı etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular

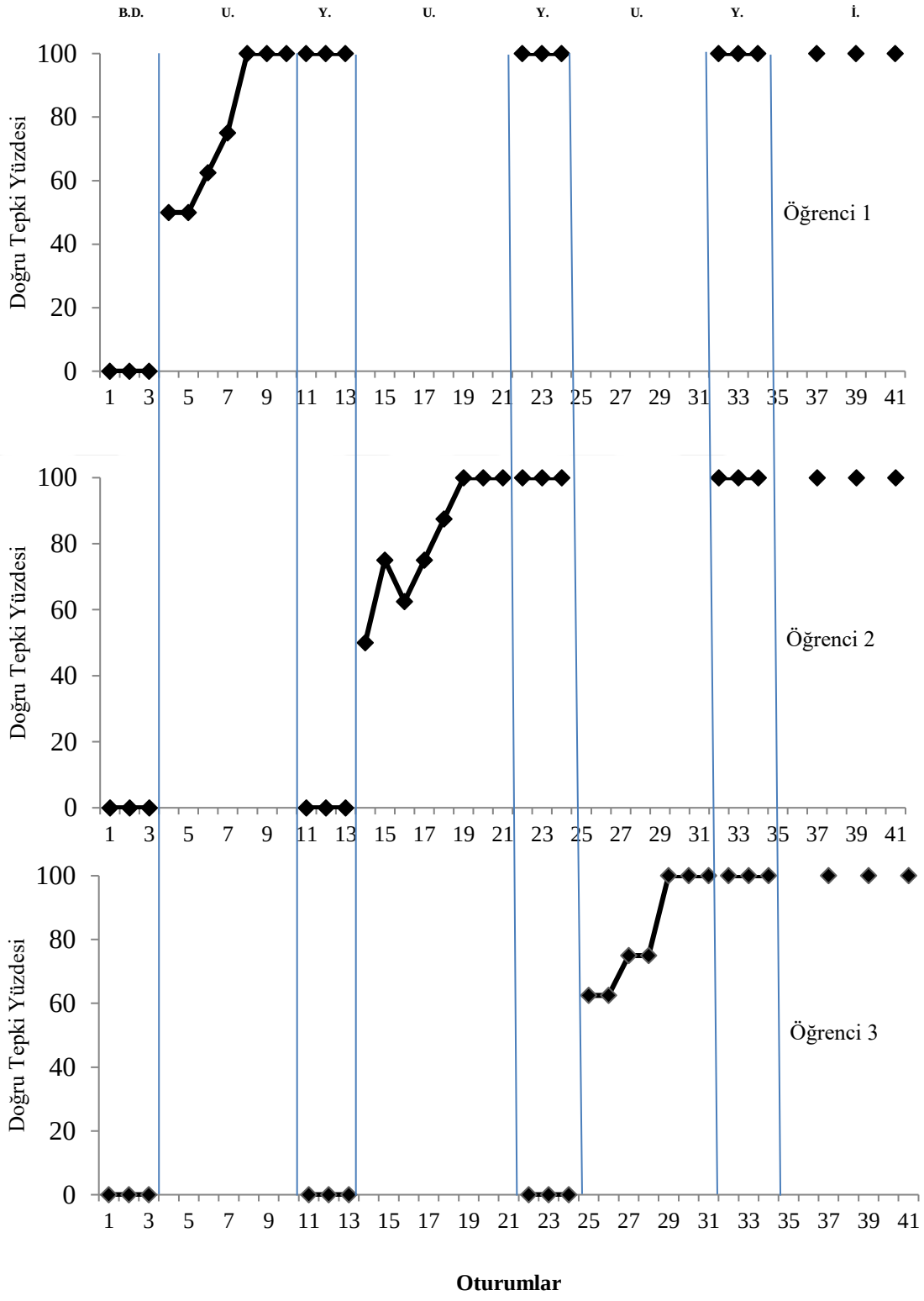
Grafik 4.106 incelendiğinde Öğrenci 3'ün başlama düzeyi verilerinden oluşan ilk yoklama evresinde tek fırsat yöntemi ile elde edilen verilere göre hak ve sorumluluk kavramı yirmi altıncı etkinlik için %0 düzeyinde performans gösterdiği görülmüştür.

Diğer bir anlatımla Öğrenci 3, etkinlikte sorulan hiçbir soruya doğru cevap verememiştir. Başlama düzeyi verilerinde üç oturumda kararlı veri elde edildiği için yirmi altıncı etkinliğin uygulama oturumuna geçilmiştir. Doğrudan öğretim yöntemine göre hazırlanan etkinlik planının uygulanması sonucunda Öğrenci 3, 1. oturumda beceri yönergesinde yer alan 5 basamaktan 5'ini (%100) doğru olarak ifade etmiştir. Öğrenci 3'ün son uygulama oturumu olan 3. oturum sonrasında hak ve sorumluluk kavramına ilişkin verilen görevlerden tüm basamakları doğru yaptığı ve doğru tepki yüzdesinin %100 olduğu görülmüştür. Öğrenci 3, %100 doğruluk düzeyine ulaştıktan sonra; gerekli ölçüt karşılandığı için uygulama evresi sona erdirilmiştir.

3 oturumda yoklama verileri alınmış ve bu oturumlarda kendisine yöneltilen soruları %100 doğru olarak cevaplamıştır. Öğrenci 3'ün başlama düzeyi ile öğretim sonu düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Ayrıca genelleme ve süreklilik oturumlarında elde edilen veriler öğretim sonunda elde edilen verilerle tutarlıdır. Buna ilaveten uygulama ve yoklama oturumlarını takip eden 7, 14 ve 35. günde Öğrenci 3'e izleme oturumu yapılmış ve izleme oturumlarında da öğrencinin %100 düzeyinde başarı gösterdiği, hak ve sorumluklara yönelik farkındalık kazanmasında, farklı ortam, kişi ve nesnelere genellemesinde ve sürdürmesinde etkili olduğu görülmüştür.

4.3.11 Yirmi Yedinci Etkinliğe İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın yirmi yedinci etkinliğinde 2018 SBDÖP'te yer alan "SB.7.1.4. İletişim araçlarından yararlanırken haklarını kullanır ve sorumluluklarını yerine getirir." kazanımına yönelik içerik geliştirilmiştir. Bu doğrultuda öğrencilere söz konusu kazanımla ilgili akıllı işaretlerden oluşan bir sunum yapılarak sunumda yer alan soruları cevaplamaları istenmiştir. Uygulama sonucunda ortaya çıkan veriler Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3'e ait bulgular ile tüm öğrencilere ait bütünleşik bulgular şeklinde aşağıda ifade edilmiştir:



Grafik 4.107 Hak ve sorumluluk kavramı yirmi yedinci etkinlik öğretiminde, Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3 için doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular

Doğrudan öğretim yöntemiyle hazırlanan yirmi yedinci etkinliğin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilere hak ve sorumluluk kavramının öğretimine ilişkin bilgiler Grafik 4.107'de ele alınmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin başlama düzeyi, uygulama, yoklama ve izleme oturumlarına ait gelişimleri paragraflar halinde aşağıda açıklanmıştır:

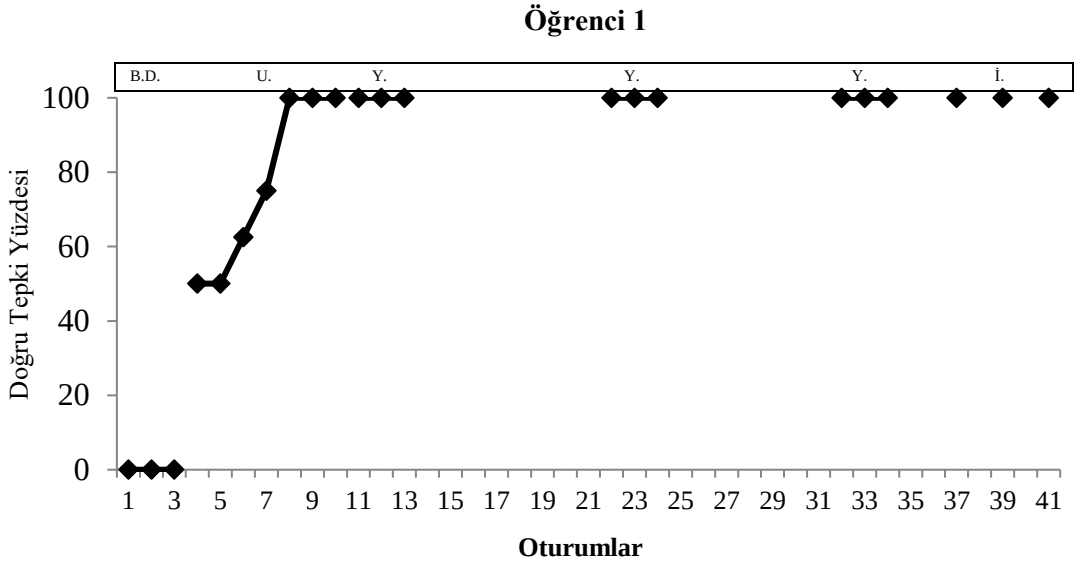
Başlama düzeylerine ilişkin bulgular incelendiğinde öğrencilerin tümü %0 başarı düzeylerine sahiptirler. Ancak Öğrenci 1'e uygulama oturumu yapıldıktan sonra düzenlenen yoklama oturumunda bu öğrenciye ilişkin veriler %100 farklılaşmıştır. Öte yandan henüz uygulama yapılmamış diğer öğrencilerde ise başlama düzeyi verileri Öğrenci 2 ve Öğrenci 3 için %0 düzeyindedir. Öğrenci 2 için uygulama oturumu yapıldıktan sonra gerçekleştirilen yoklama oturumunda Öğrenci 1 ve Öğrenci 2'ye ait veriler benzer şekilde (%100) değişmiştir. Fakat Öğrenci 3 için uygulama oturumu yapılmadığından başarı düzeyi %0'dır. Öğrenci 3'e uygulama oturumu yapıldıktan sonra gerçekleştirilen yoklama oturumunda başlangıçta %0 olan başarı düzeyi her üç öğrenci için de %100'e ulaşmıştır.

Farklı ortam, kişi ve nesnelere genellemeye ilişkin olarak etkinlik kapsamında öğrencilere televizyon ekran görüntüleri üzerinden farklı akıllı işaretler gösterilerek verdikleri cevaplar üzerinden kazanılmışlık düzeyleri ölçülmüştür. Bu doğrultuda gerçekleştirilen uygulama ve yoklama oturumları sonucunda her üç öğrencinin de %100 oranında başarı gösterdikleri bilgisine ulaşılmıştır.

Etkinlik sürecinde uygulama ve yoklama oturumlarını takip eden 7, 14 ve 35. günde öğrencilere izleme oturumu yapılmıştır. İzleme oturumları sonucunda Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3'ün başarı düzeylerinde kalıcılık sağlayarak %100 oranını korudukları ortaya çıkmıştır. Tüm bu gerekçelerden yola çıkarak yirmi yedinci etkinlik kapsamında yapılan uygulamanın öğrencilerin başarı düzeylerini olumlu yönde değiştirdiği ayrıca etkin bir vatandaş olarak bir soruna getirilen çözümlerin hak, sorumluluk ve özgürlükler temelinde olması noktasında öğrencilere farkındalık kazandırdığı ileri sürülebilir.

4.3.11.1 Öğrenci 1 için yirmi yedinci etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum

Öğrenci 1'in yirmi yedinci etkinlik kapsamında yaptığı uygulamalara yönelik veriler Grafik 4.108'de sunulmuştur:



Grafik 4.108 Öğrenci 1 için yirmi yedinci etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular

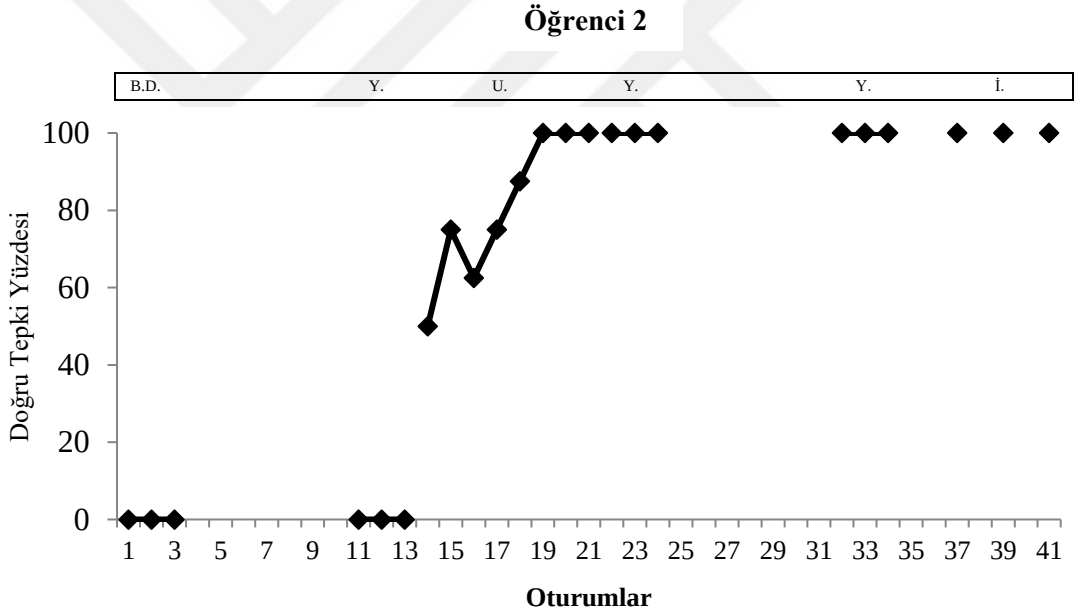
Grafik 4.108 incelendiğinde Öğrenci 1'in başlama düzeyi verilerinden oluşan ilk yoklama evresinde tek fırsat yöntemi ile elde edilen verilere göre hak ve sorumluluk kavramı yirmi yedinci etkinlik için %0 düzeyinde performans gösterdiği görülmüştür. Diğer bir anlatımla Öğrenci 1, etkinlikte sorulan hiçbir soruya doğru cevap verememiştir. Başlama düzeyi verilerinde üç oturumda kararlı veri elde edildiği için yirmi yedinci etkinlik etkinliğin uygulama oturumuna geçilmiştir. Doğrudan öğretim yöntemine göre hazırlanan etkinlik planının uygulanması sonucunda Öğrenci 1, 1 ve 2. oturumda beceri yönergesinde yer alan 8 basamaktan 4'ünü (%50), 3. oturumda 5'ini (%62,5), 4. oturumda 6'sını (%75) doğru olarak ifade etmiştir. Öğrenci 1'in son uygulama oturumu olan 7. oturum sonrasında hak ve sorumluluk kavramına ilişkin verilen görevlerden tüm basamakları doğru yaptığı ve doğru tepki yüzdesinin %100 olduğu görülmüştür. Öğrenci 1, %100 doğruluk düzeyine ulaştıktan sonra, gerekli ölçüt karşılandığı için uygulama evresi sona erdirilmiştir.

3 oturumda yoklama verileri alınmış ve bu oturumlarda kendisine yöneltilen soruları %100 doğru olarak cevaplamıştır. Öğrenci 1'in başlama düzeyi ile öğretim sonu

düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Ayrıca genelleme ve süreklilik oturumlarında elde edilen veriler öğretim sonunda elde edilen verilerle tutarlıdır. Buna ilaveten uygulama ve yoklama oturumlarını takip eden 7, 14 ve 35. günde Öğrenci 1'e izleme oturumu yapılmış ve izleme oturumlarında da öğrencinin %100 düzeyinde başarı gösterdiği, hak ve sorumluklara yönelik farkındalık kazanmasında, farklı ortam, kişi ve nesnelere genellemesinde ve sürdürmesinde etkili olduğu görülmüştür.

4.3.11.2 Öğrenci 2 için yirmi yedinci etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum

Öğrenci 2'nin yirmi yedinci etkinlik kapsamında yaptığı uygulamalara yönelik veriler Grafik 4.109'da sunulmuştur:



Grafik 4.109 Öğrenci 2 için yirmi yedinci etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular

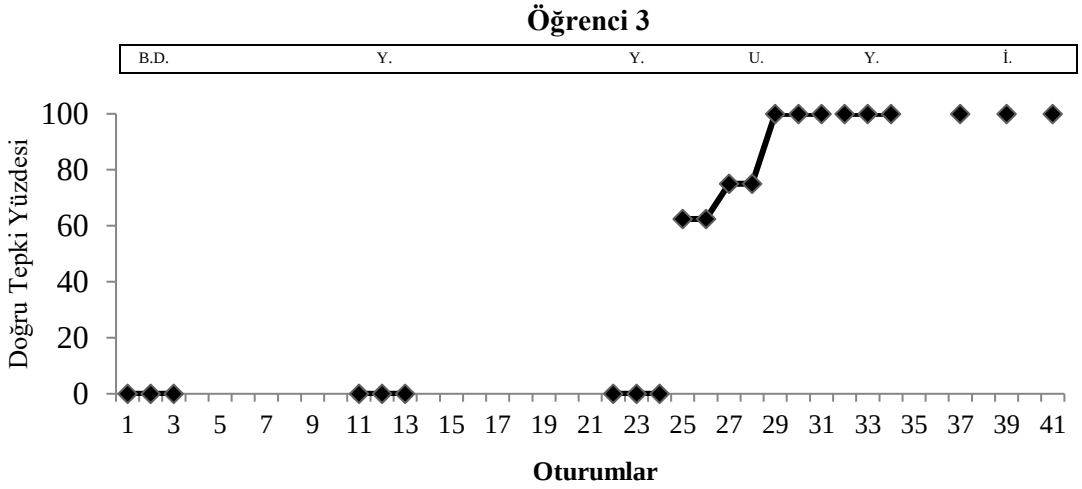
Grafik 4.109 incelendiğinde Öğrenci 2'ün başlama düzeyi verilerinden oluşan ilk yoklama evresinde tek fırsat yöntemi ile elde edilen verilere göre hak ve sorumluluk kavramı yirmi yedinci etkinlik için %0 düzeyinde performans gösterdiği görülmüştür. Diğer bir anlatımla Öğrenci 2, etkinlikte sorulan hiçbir soruya doğru cevap verememiştir. Başlama düzeyi verilerinde üç oturumda kararlı veri elde edildiği için yirmi yedinci etkinliğin uygulama oturumuna geçilmiştir. Doğrudan öğretim yöntemine göre hazırlanan etkinlik planının uygulanması sonucunda Öğrenci 2, 1.

oturumda beceri yönergesinde yer alan 8 basamaktan 4'ünü (%50), 2. oturumda 6'sını (%75), 3. oturumda 5'ini (%62,5), 4. Oturumda 6'sını (%75), 5. oturumda ise 7'sini (%87,5) doğru olarak ifade etmiştir. Öğrenci 2'nin son uygulama oturumu olan 8. oturum sonrasında hak ve sorumluluk kavramına ilişkin verilen görevlerden tüm basamakları doğru yaptığı ve doğru tepki yüzdesinin %100 olduğu görülmüştür. Öğrenci 2, %100 doğruluk düzeyine ulaştıktan sonra, gerekli ölçüt karşılandığı için uygulama evresi sona erdirilmiştir.

3 oturumda yoklama verileri alınmış ve bu oturumlarda kendisine yöneltilen soruları %100 doğru olarak cevaplamıştır. Öğrenci 2'nin başlama düzeyi ile öğretim sonu düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Ayrıca genelleme ve süreklilik oturumlarında elde edilen veriler öğretim sonunda elde edilen verilerle tutarlıdır. Buna ilaveten uygulama ve yoklama oturumlarını takip eden 7, 14 ve 35. günde Öğrenci 2'ye izleme oturumu yapılmış ve izleme oturumlarında da öğrencinin %100 düzeyinde başarı gösterdiği, hak ve sorumluklara yönelik farkındalık kazanmasında, farklı ortam, kişi ve nesnelere genellemesinde ve sürdürmesinde etkili olduğu görülmüştür.

4.3.11.3 Öğrenci 3 için yirmi yedinci etkinliğe ilişkin bulgular ve yorum

Öğrenci 3'ün yirmi yedinci etkinlik kapsamında yaptığı uygulamalara yönelik veriler Grafik 4.110'da sunulmuştur:



Grafik 4.110 Öğrenci 3 için yirmi yedinci etkinliğe ait doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular

Grafik 4.110 incelendiğinde Öğrenci 3'ün başlama düzeyi verilerinden oluşan ilk yoklama evresinde tek fırsat yöntemi ile elde edilen verilere göre hak ve sorumluluk kavramı yirmi yedinci etkinlik için %0 düzeyinde performans gösterdiği görülmüştür. Diğer bir anlatımla Öğrenci 3, etkinlikte sorulan hiçbir soruya doğru cevap verememiştir. Başlama düzeyi verilerinde üç oturumda kararlı veri elde edildiği için yirmi yedinci etkinliğin uygulama oturumuna geçilmiştir. Doğrudan öğretim yöntemine göre hazırlanan etkinlik planının uygulanması sonucunda Öğrenci 3, 1 ve 2. oturumda beceri yönergesinde yer alan 8 basamaktan 5'ini (%62,5), 3 ve 4. oturumda 6'sını (%75) doğru olarak ifade etmiştir. Öğrenci 3'ün son uygulama oturumu olan 7. oturum sonrasında hak ve sorumluluk kavramına ilişkin verilen görevlerden tüm basamakları doğru yaptığı ve doğru tepki yüzdesinin %100 olduğu görülmüştür. Öğrenci 3, %100 doğruluk düzeyine ulaştıktan sonra, gerekli ölçüt karşılandığı için uygulama evresi sona erdirilmiştir.

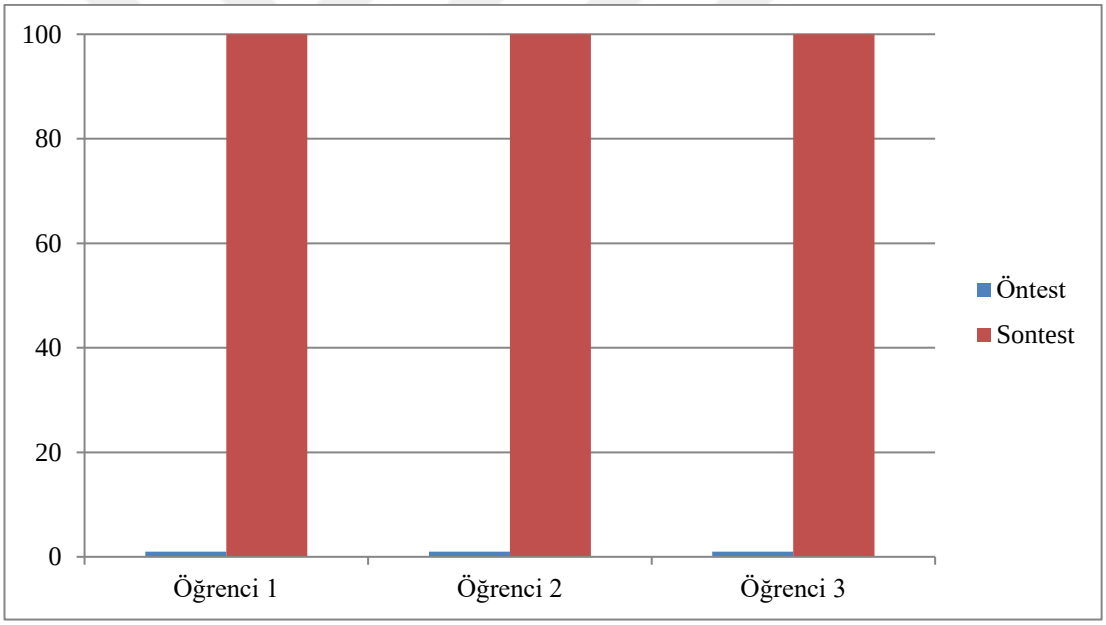
3 oturumda yoklama verileri alınmış ve bu oturumlarda kendisine yöneltilen soruları %100 doğru olarak cevaplamıştır. Öğrenci 3'ün başlama düzeyi ile öğretim sonu düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Ayrıca genelleme ve süreklilik oturumlarında elde edilen veriler öğretim sonunda elde edilen verilerle tutarlıdır. Buna ilaveten uygulama ve yoklama oturumlarını takip eden 7, 14 ve 35. günde Öğrenci 3'e izleme oturumu yapılmış ve izleme oturumlarında da öğrencinin %100 düzeyinde başarı gösterdiği, hak ve sorumluklara yönelik farkındalık

kazanmasında, farklı ortam, kişi ve nesnelere genellemesinde ve sürdürmesinde etkili olduğu görülmüştür.

4.3.12 Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3 İçin Hak ve Sorumluluk Kavramı Genelleme Bulguları

Araştırmada Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3 için hak ve sorumluluk kavramını genelleyip genelleyemediklerine ilişkin veriler gerçekleştirilen ön test ve son test oturumları ile toplanmıştır.

Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3 için genelleme, öntest ve sontest oturumlarında hak ve sorumluluk kavramlarına ilişkin doğru tepki yüzdeleri Grafik 4.111'de verilmiştir.



Grafik 4.111 Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3'ün genelleme öntest ve sontest oturumlarında hak ve sorumluluk kavramlarına ilişkin doğru tepki yüzdeleri

Grafik 4.111'de görüldüğü gibi Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3 için genelleme ön-test oturumunda hedef kavramlara yönelik doğru tepki sergileyemezken, öğretim tamamlandıktan sonra genelleme son-test oturumunda hedef kavramlara yönelik %100 doğru tepki göstererek her iki kavramı da farklı kişi ve farklı ortamlara genellemişlerdir.

4.4 Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt probleminde hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin uygulamaya yönelik yaklaşımları incelenmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın tamamlanmasından sonra sürecin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek amacıyla öğrencilere uygulanan, "Öğrenci Sosyal Geçerlilik Formu"nda yer alan sorulara verdikleri cevaplar incelenmiş ve aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

Araştırmaya katılan üç öğrenciye yönelik yedi soruluk sosyal geçerlik formu oluşturulmuş, formda yer alan sorular öğrencilere sırasıyla yöneltilerek sosyal geçerlik bulgularına ulaşılmıştır. Görüşmeler, betimsel olarak analiz edilmek üzere yazılı olarak doküman haline getirilmiştir. Araştırmanın uygulama aşamasının tamamlanmasından öğrencilere yöneltilen, "Öğretmeninin öğretmeye çalıştığı kavramları tam olarak öğrenebildin mi?", "Öğretmeninin öğretmeye çalıştığı kavramları öğrenmek kolay oldu mu?", "Öğrendiklerin günlük hayatta işine yaradı mı?" sorularına her üç öğrenci de 'Evet' cevabını vererek, formda yer alan "Evet" ve "Hayır" cevap seçeneklerinin yer aldığı likert tipi üç soruyu da olumlu olarak cevaplamışlardır. Ayrıca öğrencilere çalışmanın hoşlandıkları veya hoşlanmadıkları yönleri, araştırmada kullanılan materyallerin yeterlilikleri ve doğrudan öğretim yöntemiyle benzer şeyler öğretilmesine karşı yaklaşımlarını belirlemeye yönelik 3 açık uçlu soru sorulmuştur.

Öğrenciler formun dördüncü sorusunda yer alan "Öğretmenin hak ve sorumluluk kavramlarını öğretirken en çok hoşuna giden şey neydi?" sorusuna, 'eğlenceli vakit geçirdiklerini, haklarını öğrenmenin çok yararlı olduğunu, araştırma süresince hoşlanmadıkları bir durum olmadığını' ifade ederek cevaplamışlardır. Araştırmada kullanılan materyallerin yeterlilik düzeyine ilişkin soruya ise: "Başlangıçta sürekli resimlerle çalışacağımızı sanıyordum ama videolarda eğlenceliydi. Boyama ve eşleştirme yaparken çok eğlendim." şeklinde cevap vermişlerdir. Benzer şekilde başka şeyler öğretilmesini de ister misin sorusuna ise öğrenciler sırasıyla, "kesinlikle, evet, yani" şeklinde olumlu cevap vermişlerdir.

4.5 Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt probleminde hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin velilerinin uygulamaya yönelik yaklaşımları incelenmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın tamamlanmasından sonra velilerin uygulanan sürecin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek amacıyla hazırlanan "Veli Sosyal Geçerlilik Formu"nda (EK K) yer alan sorulara verdikleri cevaplar incelenmiş ve aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

Araştırmanın son aşamasında, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin hak ve sorumluluk kavramlarını öğrenmesinde doğrudan öğretim yönteminin etkililiğini belirlemek amacıyla araştırma katılan öğrencilerin ailelerine yönelik hazırlanan "Veli Sosyal Geçerlik Veri Formu" uygulanmıştır. Araştırmaya katılan her üç veli de doğrudan öğretim yöntemi kullanılarak hazırlanan etkinliklerin hak ve sorumluluk kavramlarının öğretiminde başarılı buldukları, bu kavramların öğretimini önemli gördükleri ve öğrencilerinde gözlemledikleri değişimlerden hoşnut kaldıklarını belirtmişlerdir.

Formda yer alan birinci soru "Çocuğunuzun uygulamalar sonrasında hak ve sorumluluk kavramlarını öğrenmesinden memnun musunuz?" şeklindedir. Her üç öğrencinin de velisi de bu soruya 'Evet' cevabını vermiştir. Hak ve sorumluluk kavramlarının öğrenilmesi, normal gelişim gösteren bireyler kadar özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve aileleri için de önemlidir. Çünkü söz konusu öğrencilerin haklarının farkında ve bu hakları savunabilir olmaları, ailelerine ve içinde yaşadıkları topluma karşı olan sorumluluklarını yerine getirebilmeleri bu tür çocuklara sahip olan aileler için son derece önem arz etmektedir. Ayrıca uygulamanın yapıldığı öğrencilerden Öğrenci 2'nin velisi uygulama sürecini gayet verimli bularak, duygularını şu şekilde ifade etmiştir; "Bize bir şey olursa çocuğumuzu kim koruyup kollayacak diye sürekli endişe duyuyoruz. Onlara değer verdiğiniz, haklarını savunmayı öğrettiğiniz için teşekkür ederim."

Formda yer alan ikinci soru, "Çocuğunuzun uygulamalar sonrasında öğrenmiş olduğu hak ve sorumluluk kavramlarının, günlük yaşamında haklarını aramasında ve sorumluluklarını yerine getirmesinde yardımcı olabileceğini düşünüyor musunuz?"

şeklindedir. Her üç öğrencinin de velisi bu soruya "Evet düşünüyorum" cevabını vermiştir. Bu durum dikkate alındığında uygulamanın veliler tarafından işlevsel olarak kabul edildiği söylenebilir. Söz konusu formun üçüncü sorusunda ise ailelere; "Uygulama süreci boyunca araştırmacı, size taahhüt ettiği bütün sorumlulukları yerine getirmiş midir?" sorusu yöneltilmiştir. Her üç öğrencinin de velisi bu soruya "Evet" şeklinde cevap vermiştir. Formun dördüncü sorusunda velilere, "Bu uygulamada araştırmacının çalışmayı gerçekleştirirken sizin ve çocuğunuzun kişisel haklarınıza ve özel durumlarınıza önem vererek çalışmayı gerçekleştirdiğini düşünüyor musunuz?" şeklinde bir soru yöneltilmiştir. Her üç öğrencinin velisi de bu soruya "Evet" şeklinde cevap vermiştir. Ayrıca her üç veli de uygulamacıyı uzun süredir tanıyor olmalarından dolayı, ne kendileriyle ne de çocuklarıyla ilgili herhangi bir güven problemi yaşamadıklarını ifade etmişlerdir.

"Çocuğunuzun benzer bir uygulamaya tekrar katılmasını ister misiniz?" şeklindeki soruya her üç veli de "Evet isterim." cevabını vermişlerdir. Bu durum velilerin öğretim yöntemine ilişkin olumlu tutum geliştirdiklerini göstermektedir. Öğrenci 1'in velisi, "Çocuğum sizinle birlikte çalışmaya başladığı andan itibaren okulu iple çeker oldu. Derslerinizi değişik işlediğinizi ve bu nedenle çok eğlendiğini söylüyor." şeklinde duygularını ifade etmiştir. Öğrenci 2 ve Öğrenci 3'ün velileri çocuklarının benzer bir uygulamaya katılması yönündeki isteklerini herhangi bir nedene bağlamamıştır. Bir sonraki soruda velilere, "Çocuğunuzun uygulamalar sonrasında öğrenmiş olduğu hak ve sorumluluk kavramlarının, çocuğunuzun öğrenmesi gereken en önemli kavramlardan olduğu görüşüne katılıyor musunuz? Cevabınız "Evet" ise neden? "Hayır" ise neden? Birkaç cümleyle ifade edebilir misiniz?" şeklinde bir soru yöneltilmiştir. Her üç öğrencinin de velisi bu soruya "Evet düşünüyorum." cevabını vermiştir. Öğrenci 1'in velisi, "Çocuğumun içine kapanık olmasından dolayı çok fazla hakkının yendiğini düşünüyorum. Dolayısıyla haklarını bilmesinin ileride kendisine çok yarar getireceğini düşünüyorum." Şeklinde bir açıklamada bulunurken, Öğrenci 2'nin velisi, "Özel durumundan dolayı çocuğumuza çok fazla sorumluluk yüklemiyoruz ama bir yandan da büyüdükçe sorumluluklarının arttığı haliyle bu sorumluluğu paylaşmanın kaçınılmaz olduğunu düşüyoruz. Dolayısıyla sorumluklarını öğretiyor olmanız bir nevi bizim işimizi de kolaylaştırıyor." şeklinde cevaplamıştır. Öğrenci 3'ün velisi ise bu soruya sadece "Evet" cevabını vermiştir.

Öğrenci velilerine yöneltilen bir diğer soru, “Doğrudan öğretim yöntemini öğrenerek, evde başka kavramları veya hedef davranışları öğretmeyi ister misiniz?” şeklindedir. Her üç veli de bu soruya “Evet” cevabını vermiştir. Öğrenci 2’nin velisi, “Evet, isterim ama nasıl yapılacağını bilmiyorum” şeklinde cevap vermiştir. “Uygulama süreci boyunca çocuğunuzdan aldığınız uygulamaya ilişkin tepkiler nasıldı?” sorusuna tüm veliler “Olumluydu” olarak cevap vermişlerdir. Bir başka soruda da velilere, “Uygulama süreci boyunca çocuğunuzla hak ve sorumluluklarına ilişkin bir çalışma yaptınız mı?” sorusu yöneltilmiştir. Her üç velide bu soruya “Hayır” şeklinde cevap vermiştir. Formun son iki sorusunda velilere, araştırmanın beğenilen veya beğenilmeyen yönleri sorulmuştur. Velilerin tamamı araştırma süreci boyunca olumsuz bir durumla karşılaşmadıklarını, araştırmanın ilk gününden itibaren çocuklarında olumlu yönde değişiklikler gözlemlediklerini dile getirmişlerdir.

5. SONUÇ ve TARTIŞMA, ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde sonuç ve tartışmalar ile önerilere yer verilmiştir:

5.1 Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilere hak ve sorumluluk kavramlarının öğretiminde doğrudan öğretim yönteminin etkililiği ile ilgili elde edilen bulgulara dayalı yapılan tartışma ve sonuçlara yer verilmiştir:

5.1.1 Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt probleminde doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan hak kavramını içeren etkinliklerin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin hak kavramını öğrenme düzeylerinde etkisi incelenmiştir. Bu bağlamda doğrudan öğretim yöntemi kapsamında hazırlanan etkinliklerin hak kavramının öğretilmesinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Dolayısıyla doğrudan öğretim yöntemi kapsamında hazırlanan etkinliklerin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin hak kavramını öğrenmelerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, doğrudan öğretim yöntemiyle öğrencilere kavramların kazandırılmaya çalışıldığı (Çay, 2019; Dağseven, 2001; Dağseven-Emecen, 2008; Ekergil, 2000; Ekergil, 2010; Gürsel, 1993; Güzel, 1998; İlik, 2009; Kahyaoğlu, 2010; Kırcaali-İftar, Çelik, 2007; Uçak ve Doğan, 2020; Varol, 1991; Varol, 1999; Yıkmış ve Özçakır, 2019; Yıldırım Alptekin, 2000) çalışmalar ile benzerlik göstermektedir.

Çelik (2007) tarafından yapılan zihinsel yetersizlik gösteren çocuklara kavram öğretiminin etkililiğine ilişkin yapılan çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Ayrıca doğrudan öğretim modeli ile geliştirilmiş bilgisayar destekli kavram öğretiminin zihinsel engelli öğrencilerin kavramları edinmelerine etkisi isimli çalışmasında Tufan (2018), öğrencilerin kavramları öğrenmelerinde doğrudan öğretim

yönteminin etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç araştırmamızın sonucuyla paralellik göstermektedir.

Oktav (2021) tarafından yürütülen zihinsel yetersizliği olan öğrencilere ulaşım türlerine göre taşıtların öğretiminde kavram haritaların kullanımının etkililiği isimli çalışmada zihin yetersizliği olan üç çocuğa taşıtların öğretiminde doğrudan öğretim yöntemine göre sunulan kavram haritalarının etkililiği incelenmiştir. Araştırma sonucunda doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan kavram haritaları tekniğinin kullanımının etkili olduğunu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç araştırmanın sonucuyla örtüşmektedir.

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında SBDÖP'te yer alan ve hak kavramını içeren 5 kazanım için 14 dört etkinlik (EK İ1-EK İ14) uygulanmıştır. Söz konusu etkinliklerin farklı öğrencilerde kullanışsız kalabilme ihtimali olduğu gibi her öğrenci için ayrı ayrı etkinliklerin hazırlanması öğrenme-öğretme sürecinde zaman kaybına neden olabilir. Bu nedenle uygulanacak etkinliklerin fazlalığı nedeniyle zamandan tasarruf edebilmek amacıyla üç öğrenci için de aynı etkinliklerden yararlanılmıştır.

Araştırmaya katılan üç öğrencinin öğretim süreleri dikkate alındığında etkinliklerin neredeyse tamamında yakınında öğretim sürelerinin birbirinden farklılaştığı görülmektedir. Örneğin, hak kavramını içeren 1. etkinlik için Öğrenci 1 ve Öğrenci 3 için 7 öğretim oturumu yapılırken, Öğrenci 2 içinse 10 öğretim oturumu yapıldığı görülmektedir. Araştırmaya katılan hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin öğretim oturumu sayılarının birbirinden farklı olması, bu öğrencilerin aynı önkoşul becerilere sahip olsalar bile öğrenme hızlarından ve araştırmaya karşı sergiledikleri motivasyon farkından kaynaklı olduğu söylenebilir.

Ayrıca etkinliklerin öğretim oturumları incelendiğinde her üç deneğin de öğrenme sürelerinin, ilk etkinliklerde uzun sürdüğü (ortalama 8-9 oturum), ilerleyen etkinliklerde ise başlangıç sürelerine göre neredeyse yarı yarıya bir azalma olduğu görülmüştür. Hiç şüphesiz etkinlik düzeylerini aynı seviyede tutabilmek mümkün değildir. Dolayısıyla bu durumun bireysel farklılıklar, deneklerin öğretim yöntemine ve ilgili kavrama yabancı olmalarından, kendileriyle daha önce bu tarz sistematik bir

çalışma yapılmamış olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca hak kavramının soyut olması hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin öğrenme öğretmen sürecinde problem yaşamalarına neden olmaktadır.

Öğretim oturumları süresince deneklerin özellikle görsel eşleştirme etkinliklerine çok fazla olumlu tepki verdikleri, motivasyonlarının ve heyecan seviyelerinin yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Uygulanan etkinlik sayısının ve bire bir öğretimin de çocukların hak kavramını öğrenmesinde olumlu etkiler yapmış olduğu ifade edilebilir. Öğrencilerin sergiledikleri performans, yeni öğrenmeleri için motivasyon kaynağı olmuştur (Tuncer ve Altunay, 2012)

Çüçen'e göre (2011, s. 37) her insan, hangi temel haklara sahip olduğunu bilmelidir. Kişi haklarını bildiği müddetçe hakkını arayabilir ve bu hakları kullanarak kendini geliştirebilir. Bu bağlamda hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrenciler için doğrudan öğretim yöntemi kullanılarak gündelik senaryolara göre hazırlanan ve gerçek hayattan kesitler sunan etkinliklerin öğrencilerin öğrenme sürecine olumlu yönde katkı sağladığı görülmektedir. Örneğin; Çelik (2007) tarafından yapılan zihinsel yetersizlik gösteren çocuklara kavram öğretiminin etkililiğine ilişkin yapılan çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Ayrıca doğrudan öğretim modeli ile geliştirilmiş bilgisayar destekli kavram öğretiminin zihinsel engelli öğrencilerin kavramları edinmelerine etkisi isimli çalışmasında Tufan (2018), öğrencilerin kavramları öğrenmelerinde doğrudan öğretim yönteminin etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç araştırmamızın sonucuyla paralellik göstermektedir.

Oktav (2021) tarafından yürütülen zihinsel yetersizliği olan öğrencilere ulaşım türlerine göre taşıtların öğretiminde kavram haritaların kullanımının etkililiği isimli çalışmada zihin yetersizliği olan üç çocuğa taşıtların öğretiminde doğrudan öğretim yöntemine göre sunulan kavram haritalarının etkililiği incelenmiştir. Araştırma sonucunda doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan kavram haritaları tekniğinin kullanımının etkili olduğunu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç araştırmanın sonucuyla örtüşmektedir.

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında SBDÖP'te yer alan ve hak kavramını içeren beş kazanım için on dört etkinlik (Ek-H) uygulanmıştır. Söz konusu etkinliklerin farklı öğrencilerde kullanışsız kalabilme ihtimali olduğu gibi her öğrenci için ayrı ayrı etkinliklerin hazırlanması öğrenme-öğretme sürecinde zaman kaybına neden olabilir. Bu nedenle uygulanacak etkinliklerin fazlalığı nedeniyle zamandan tasarruf edebilmek amacıyla üç öğrenci için de aynı etkinliklerden yararlanılmıştır.

Araştırmaya katılan üç öğrencinin öğretim süreleri dikkate alındığında etkinliklerin neredeyse tamamında yakınında öğretim sürelerinin birbirinden farklılaştığı görülmektedir. Örneğin, hak kavramını içeren 1. etkinlik için Öğrenci 1 ve Öğrenci 3 için 7 öğretim oturumu yapılırken, Öğrenci 2 içinse 10 öğretim oturumu yapıldığı görülmektedir. Araştırmaya katılan hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin öğretim oturumu sayılarının birbirinden farklı olması, bu öğrencilerin aynı önkoşul becerilere sahip olsalar bile öğrenme hızlarından ve araştırmaya karşı sergiledikleri motivasyon farkından kaynaklı olduğu söylenebilir.

Ayrıca etkinliklerin öğretim oturumları incelendiğinde her üç deneğin de öğrenme sürelerinin, ilk etkinliklerde uzun sürdüğü (ortalama 8-9 oturum), ilerleyen etkinliklerde ise başlangıç sürelerine göre neredeyse yarı yarıya bir azalma olduğu görülmüştür. Hiç şüphesiz etkinlik düzeylerini aynı seviyede tutabilmek mümkün değildir. Dolayısıyla bu durumun bireysel farklılıklar, deneklerin öğretim yöntemine ve ilgili kavrama yabancı olmalarından, kendileriyle daha önce bu tarz sistematik bir çalışma yapılmamış olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca hak kavramının soyut olması hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin öğrenme öğretmen sürecinde problem yaşamalarına neden olmaktadır.

Öğretim oturumları süresince deneklerin özellikle görsel eşleştirme etkinliklerine çok fazla olumlu tepki verdikleri, motivasyonlarının ve heyecan seviyelerinin yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Uygulanan etkinlik sayısının ve bire bir öğretimin de çocukların hak kavramını öğrenmesinde olumlu etkiler yapmış olduğu ifade edilebilir. Öğrencilerin sergiledikleri performans, yeni öğrenmeleri için motivasyon kaynağı olmuştur (Tuncer ve Altunay, 2012)

Çüçen'e göre (2011) her insan, hangi temel haklara sahip olduğunu bilmelidir. Kişi haklarını bildiği müddetçe hakkını arayabilir ve bu hakları kullanarak kendini geliştirebilir. Bu bağlamda hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrenciler için doğrudan öğretim yöntemi kullanılarak gündelik senaryolara göre hazırlanan ve gerçek hayattan kesitler sunan etkinliklerin öğrencilerin öğrenme sürecine olumlu yönde katkı sağladığı görülmektedir.

5.1.2 Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın ikinci alt probleminde doğrudan öğretim yöntemiyle hazırlanan etkinliklerin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin sorumluluk kavramını öğrenme düzeylerinde etkili olup olmadığı ele alınmıştır. Bu kapsamda doğrudan öğretim yöntemi kapsamında hazırlanan etkinliklerin sorumluluk kavramlarının öğretilmesinde etkili olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, doğrudan öğretim yöntemiyle öğrencilerine kavramların kazandırılmaya çalışıldığı diğer çalışmalarla örtüşmektedir.

Araştırma sonucunda ortaya çıkan durum hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde de geçen kavramları öğrenebileceği şeklinde yorumlanabilir. Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında SBDÖP'te yer alan ve sorumluluk kavramını içeren bir kazanım için iki etkinlik (EK İ15-EK İ16) işe koşulmuştur.

Kavramların öğretim uygulamaları incelendiğinde her üç deneğin de öğrenme sürelerinin, araştırmanın birinci alt probleminde verilen hak kavramı öğrenme düzeylerine göre çok daha kısa sürede öğrenildiği tespit edilmiştir. Bunun nedeninin deneklerin uygulayıcıya ve öğretim yöntemine giderek aşina olmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Öğretim oturumları süresince deneklerin özellikle etkileşimli tahta kullanılarak izlettirilen video etkinliğinde çok eğlendikleri, motivasyonlarının ve heyecan seviyelerinin yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

Örneğin; Bayırlı, vd. (2020), tarafından yürütülen ve hayat bilgisi dersi kapsamında yer alan değerlerin öğretildiği çalışmada ilkokul hayat bilgisi ders kitaplarındaki değer öğretiminin en çok değerlerin doğrudan öğretimi yaklaşımıyla ele alındığı ve bu

yöntemin başarılı olduğu saptanmıştır. Bu sonuç araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Yıkmış, vd. (2019), tarafından yapılan bir diğer araştırmada doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan kavram haritası aracılığıyla zihin yetersizliği olan öğrencilere hayvanların temel özelliklerini kazandırmaya çalışmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde hafif düzeyde zihin yetersizliğine sahip çocuklarda, hayvanların yararları, beslenme şekli ve barınaklarının kazandırılmasında doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan kavram haritaları tekniğinin kullanımının etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç araştırmamızın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

5.1.3 Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın üçüncü alt probleminde doğrudan öğretim yöntemiyle hazırlanan etkinliklerin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin hem hak hem de sorumluluk kavramlarını öğrenme düzeylerinde etkili olup olmadığı ele alınmıştır. Bu kapsamda doğrudan öğretim yöntemi kapsamında hazırlanan etkinliklerin hak ve sorumluluk kavramlarının eş değer öğretilmesinde etkili olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, doğrudan öğretim yöntemiyle öğrencilerine kavramların kazandırılmaya çalışıldığı (Bozkurt, 2005; Brinkmann, 2007; Çay, 2019; Çelik, 2007; Çıkılı, 2008; Dağseven, 2001; Dağseven-Emecen, 2008; Ekergil, 2000; Gardill, Jitendra ve Asha, 1999; Grunke, Wilbert ve Stegmann, 2013; Gürsel, 1993; Güzel, 1998; Güzel-Özmen, 2011; Işıkdoğan ve Kargın, 2010; İlik, 2009; Kahyaoğlu, 2010; Kırcaali-İftar, Birkan ve Uysal, 2005; Okebukola, 1990; Oliva ve Antonietta, 2012; Sanchez ve Flores, 2010; Sazak Pınar ve Kocabıyık, 2014; Stein, Carnine, Dixon, 1998; Şafak, 2007; Tuncer ve Altunay, 2004; Tufan, 2018; Oktav, 2021; Varol, 1991; Varol, 1999; Yıkmış ve Varol, 2019; Yıldırım Alptekin, 2000;) çalışmalar ile benzerlik göstermektedir.Fakat söz konusu çalışmaların matematik (Aydemir, 2017; Bakan, 2017; Dağseven, 2001; Durmuş, 2021; Ekergil, 2000; Karakoç, 2002; Kavak, 2020; Kaya, 2021; Keşci, 2019; Kot, 2014; Kot, 2019; Kuh Akgün, Karaaslan, Karaaslan ve Erdem, 2023; Tongal, 2010), fen bilgisi (Çelik ve Vuran, 2014; Knight vd., 2012; Yurttaş Kumlu, 2016) ve Türkçe (Aypak Caba, 2022; Ekergil, 2000; Kemiksiz, 2016; Kuşdemir ve Güneş, 2014; Tekin, 2019) alanında yoğunlaştığı görülmektedir.

Sosyal bilgiler alanında doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan araştırma sayısı oldukça sınırlı sayıdadır. Uçar ve Karakuş (2017) tarafından yürütülen çalışmada 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde yer alan "Ülkemizin Kaynakları" ünitesindeki çevre konularının öğretiminde doğrudan öğretim yöntemiyle belgesel kullanımının öğrencilerin başarı ve tutumlarına olumlu yönde katkısı olduğu görülmektedir. Ayrıca Pourmohamadreza-Tajrishi, vd. (2013), zihin yetersizliğinden etkilenen öğrencilere, sosyal bilgiler dersinin öğretim aşamasında kavram haritalarının etkililiğini incelemiş ve kavram haritalarının kullanımının anlamlı öğrenmelere yol açtığını ortaya koymuşlardır. Bu yüzden bu araştırmanın, Türkiye'de literatüre önemli katkılar sağlayarak, alan yazını genişletebileceği düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda ortaya çıkan durum hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde de geçen hak ve sorumluluk kavramlarını öğrenebileceği şeklinde yorumlanabilir. Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında SBDÖP'te yer alan hak ve sorumluluk kavramını içeren dört kazanım için on etkinlik (Ek-H) uygulanmıştır. İlk dokuz etkinlikte öğrenme süresi ortalamaya yakınken (5-6 oturum), 2018 SBDÖP'te yer alan "SB.7.1.4. İletişim araçlarından yararlanırken haklarını kullanır ve sorumluluklarını yerine getirir." kazanımına yönelik geliştirilen son etkinlik olan yirmi yedinci etkinlikte öğrenciler "Akıllı İşaretler"i öğrenirken biraz zorlanmışlardır. Bu duruma sebep olarak, eğitim öğretim döneminin sonuna yaklaşılması dolayısıyla motivasyon kaybına uğramaları ve kullanılan görsellere karşı öğrencilerin anlam yüklemede yaşanan zorluklar gösterilebilir.

Okulların öncelikli görevlerinden biri de, topluma yeni katılan bireylere devletle olan ilişkilerindeki hak ve sorumluluklarını öğretiyor olmasıdır. Özel gereksinimi olsun veya olmasın tüm bireyleri kapsayıcı bir şekilde vatandaşlık görevinin gerektirdiği bilgi, beceri ve değerlerin herkese aynı şekilde verilmesi, herkesin eğitim olanaklarından mümkün olduğunca yararlanması aracılığıyla olur. Bu durumu sağlamak amacıyla vatandaşlık eğitimi okulun görevi haline gelmiştir (Akbaş, 2004, s. 74). Söz konusu görevi yerine getirme sorumluluğu öncelikle hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersine atfedilmiştir. Sosyal bilgiler dersi öğretim programı kazanımlarında "hak" ve "sorumluluk" kavramları birçok yerde beraber ifade edilmiştir (Tezcan, 2019,

s. 16). Bu durum her iki kavram arasında yakın bir ilişki olduğunun göstergesidir. Vatandaşlara verilecek hak ve sorumluluk bilinci hem bilginin aktarılmasıyla, hem de bireysel uygulama imkânının sağlanmasıyla kazandırılabilir (Yeşil,2004). Araştırma süresince işe koşulan tüm etkinlikler bu kapsam doğrultusunda hazırlanmıştır.

Atıcı'nın (2014) iddia ettiği gibi, özel eğitim uygulamalarının başarılı ve uygulanabiliyor olması, yapılacak etkinliklerle ve kullanılacak yöntemle ilişkilidir. Dolayısıyla araştırma kapsamında kullanılan doğrudan öğretim yönteminin ve bu kapsamda işe koşulan etkinliklerin öğrencilerin olumsuz deneyimler yaşamasına ve başarısız olmalarına fırsat vermemesi nedeniyle kavram öğretiminde başarılı bir yöntem olduğu söylenebilir.

Araştırma süresince hak ve sorumluluk kavramlarını içeren çok sayıda etkinlik kullanılmasının nedeni; öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları dikkate alarak sunulacak kavram ve kazanımların anlaşılabilirliğinin artırılması, alternatif uygulamaların kullanılmasına imkân sağlayabilmek, araştırmanın alanında ilk olduğu düşünüldüğünde diğer araştırmacılara örnek teşkil edebilmek ve araştırma konusunun tam olarak anlaşılabilmesini sağlamaktır. Ayrıca doğrudan öğretim yönteminde bağımsız uygulama aşamasında öğrencilere farklı bir senaryo sunulurken aynı kazanıma ilişkin farklı materyallerden yararlanılması gerekliliği düşünüldüğünde, etkinlik sayısının fazlalığı ve buna paralel kullanılan materyal sayısındaki artış uygulamacının işini kolaylaştırmıştır.

Araştırma kapsamında kullanılan doğrudan öğretim yönteminin başarıya ulaşmasının en önemli nedenlerinden biri de, öğrenci hata yapsa bile bir önceki aşamaya geri dönülerek öğrenciye ihtiyacı olan öğrenme yaşantısının tekrar sunulması ve bir sonraki amaca geçilmeden önce hatanın düzeltilmesi olduğu düşünülmektedir. Bu şekilde hatasız öğrenmelerin üzerine yeni amaçların eklenmesi oldukça kolay ilerlemekte, hem öğrenciye hem öğretmene zaman kazandırmaktadır.

5.1.4 Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın dördüncü alt problemi araştırmaya katılan ve hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin doğrudan öğretim yöntemiyle hak ve sorumluluk

kavramlarının öğretilmesi hakkındaki görüşlerini belirlemeye yöneliktir. Bu kapsamda uygulamacı tarafından hazırlanan Öğrenci Sosyal Geçerlilik Veri Formu (EK J) kullanılmıştır.

İlgili literatür ele alındığında doğrudan öğretim yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen öğretimin öğrenciler açısından sosyal geçerliğin değerlendirildiği çok sayıda araştırmaya rastlanmaktadır (Alptekin, 2010; Carmack, 2011; Çay, 2019; Çelik, 2007; Çelik ve Vuran, 2014; Dağseven-Emecen, 2008; Maccini ve Ruhl; 2000; Özokçu, 2008; Tongal, 2010; Yılmaz Yenioğlu, 2019). Söz konusu çalışmalarda benzer şekilde öğrencilerden sosyal geçerlik verisi toplamış olup öğrencilerin stratejiye yönelik olumlu görüşleri olduğu belirtilmiştir.

Örneğin; Aydın (2022) tarafından yürütülen çalışmada öğrencilerin sosyal geçerlik verileri incelendiğinde benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Öğrenciler kendilerine uygulanan doğrudan öğretim uygulamasına yönelik olumlu görüş bildirmişler, bu öğretim uygulamasıyla yeni bilgiler öğrenebildiklerini belirtmişler ve başka derslerde de doğrudan öğretim uygulamasıyla eğitim almak istediklerini ifade etmişlerdir. Yine benzer şekilde Kavak (2020) yaptığı çalışma sonrasında öğrencilerden sosyal geçerlik verisi toplamıştır. Sosyal geçerliğe ilişkin bulgular incelendiğinde öğrencilerin doğrudan öğretim yöntemiyle matematik alanındaki becerileri öğrenmekten memnun kaldıkları, öğrendiklerini okuldaki diğer derslere de aktarabildikleri ve benzer çalışmalar yapılması halinde gönüllü olduklarını ifade ettikleri görülmektedir.

Demirtaş (2022)'de öğrenciler için sosyal geçerlik verilerine başvuran bir başka araştırmacıdır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular sosyal geçerliliğe ilişkin öğrencilerin olumlu görüşe sahip olduğunu göstermiştir. Bu çalışmada doğrudan öğretim uygulamasına ilişkin elde edilen etkililik ve sosyal geçerlik bulguları diğer çalışmaların bulgularıyla örtüşmekte ve literatürü desteklemektedir.

Yapılan görüşme sonucunda öğrenciler hak ve sorumluluk kavramlarının öğretiminde, doğrudan öğretim yönteminin kullanılmasını etkili bulmuş, bu yöntem sayesinde söz konusu kavramları kolay öğrenebildiklerini, öğrendikleri kavramları günlük hayatta

kullanmaya çalıştıklarını, öğrenirken aynı zamanda eğlendiklerini de belirtmiş, doğrudan öğretim yöntemine ilişkin olumlu görüşler geliştirdikleri gözlenmiştir.

Ayrıca uygulamanın yapıldığı her üç öğrencinin de hem uygulama süreci boyunca hem de uygulama süreci sonunda sosyal bilgiler dersine karşı olumlu tutumlar geliştirdikleri görülmüştür. Öğrenci 1 uygulamacıya; "Öğretmenim ne zaman ders yapacağız?'', Öğrenci 2, "Öğretmenim sizinle ders işlemek çok eğlenceli, keşke bütün derslerimizi bu şekilde işlesek", Öğrenci 3 ise; "Artık kimseye hakkımı yedirmiyorum öğretmenim, sorumluluklarımı da yerine getiriyorum" diyerek uygulamaya yönelik duygu ve düşüncelerini ifade etmişlerdir.

Öğrencilerden alınan görüşler dikkate alındığında, öğrencilere doğrudan öğretim yöntemiyle kavram öğretiminin yapıldığı bu araştırma sonrasında öğrencilerin, derslere daha istekli katıldığı, görsel materyal ve içeriklerle, videolarla sunulan derslere karşı ilgilerinin arttığını, problem davranış sergileme oranlarında azalma olduğu, devamsızlık oranlarının düştüğü görülmüştür. Buna göre doğrudan öğretim yöntemi kullanılarak öğretilen kavramların öğrencilerde olumlu davranış görülme sıklığını artırdığı söylenebilir.

5.1.5 Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın beşinci alt problemi araştırmaya katılan hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin velilerinin doğrudan öğretim yöntemiyle hak ve sorumluluk kavramlarının öğretilmesi hakkındaki görüşlerini belirlemeye yöneliktir. Bu kapsamda uygulamacı tarafından hazırlanan Veli Sosyal Geçerlilik Veri Formu (EK K) kullanılmıştır. Yapılan görüşme sonucunda aileler, hak ve sorumluluk kavramlarının öğretiminde, doğrudan öğretim yönteminin kullanılmasını etkili bulmuş ve çocuklarında özgüven artışı olduğunu, haklarını savunma noktasında farkındalık kazandıklarını ve sorumluluklarını yerine getirme de daha dikkatli olduklarını belirtmişlerdir. Bu durum doğrudan öğretim yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen öğretimin veliler, aileler açısından sosyal geçerliğin değerlendirildiği diğer araştırmalarla örtüşmektedir (Durmuş 2021; Gültekin Seylan, 2010; Kavak, 2020; Keşci, 2019; Tongal, 2010).

Örneğin; Durmuş (2021) tarafından yürütülen çalışmada ailelere yönelik yedi soruluk sosyal geçerlilik verisi toplanmıştır. Araştırmada kullanılan "Şekil Bul" uygulaması öğretim için etkili bulmuş ve benzer uygulamaların çocukların akademik yaşantılarına katkı sağlayacağı görüşü benimsenmiştir. Buna ilaveten aileler doğrudan öğretim modeliyle gerçekleştirilen bilgisayar destekli kavram öğretimini çocukları için motive edici bulmuşlardır. Keşci (2019)'de araştırmasında öğrencilerin ailelere yönelik sosyal geçerlilik çalışması yapmıştır. Elde edilen bulgularda da aileler kesirler konusunun öğretilmesinin çocuklarının günlük yaşamlarını kolaylaştıracağını bildirmişlerdir. Yine benzer olarak Tongal (2010) tarafından yürütülen çalışmada da araştırma katılan öğrencilerin ailelerden elde ettiği sosyal geçerlilik bulgularına göre, doğrudan öğretim yöntemiyle kazandırılmaya çalışılan kesir konusunun çocukları için günlük yaşamlarında kolaylaştırıcı olduğu ve çalışmanın çocuklarının sosyal gelişimine olumlu yönde katkılarının olduğunu ifade etmişlerdir.

5.2 Öneriler

Bu bölümde çalışmanın eğitim ve uygulamasıyla, ileride yapılacak araştırmalara ve uygulamaya yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.2.1 Eğitim ve Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Araştırma kapsamında hazırlanılan, hak ve sorumluluk kavramlarını içeren ölçü araçları, öğretim planları ve materyalleri, rehberlik araştırma merkezlerinde çalışan kişiler, özel eğitim okullarında çalışan öğretmenler ve alanda çalışan uzmanlar tarafından kullanılabilir.
- Özel eğitim alanında çalışan ve kaynak sıkıntısı çeken kişiler bu araştırmada kullanılan öğretim materyallerini inceleyerek farklı materyaller geliştirebilirler.
- Araştırma kapsamında doğrudan öğretim yönteminin kavram öğretiminde etkili bir yöntem olduğu sonucuna ulaşıldığı için, öğretmen yetiştiren kurumlarda ve hizmet içi eğitimlerde doğrudan öğretim yönteminin kullanımına yönelik eğitimler düzenlenebilir.
- Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayanarak doğrudan öğretim yönteminin özellikle soyut konuların ve bilgilerin öğretilmesinde etkili olduğu

gözlenmiştir. Dolayısıyla öğrenilmesinde güçlük yaşanılan soyut kavramların öğrenilmesinde doğrudan öğretim yönteminden ve bu doğrultuda hazırlanan etkinliklerden yararlanılabilir.

- Araştırma öncesinde uygulamacının ve deneklerin doğrudan öğretim yöntemine ilişkin deneyimleri olmamasına rağmen, uygulama güvenirliliği (bağımsız değişken güvenirliliği) verilerinin tüm oturumlarda yüksek olması doğrudan öğretim yönteminin etkili bir yöntem olduğunu ve uygulamasının da kolay bir yöntem olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu nedenle özel eğitim öğretmenlerine ve sosyal bilgiler dersi öğretmenlerine doğrudan öğretim yönteminin kullanımı önerilebilir.

5.2.2 İleriki Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Araştırma hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrenciler üzerinde yapılmıştır. Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireylerin yanı sıra orta ve ağır düzeyde yetersizliği olan bireylerle de doğrudan öğretim yöntemiyle, sosyal bilgiler derslerindeki çeşitli konuların öğretiminde doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ve kalıcılığına bakılabilir.
- Hak ve sorumluluk kavramları, doğrudan öğretim yönteminin dışında başka bir öğretim yöntemi ile (yanlışsız öğretim yöntemleri, işbirlikli, gösterip yaptırma vb.) sunularak, etkililiği ve kalıcılığı incelenebilir, etkililikleri doğrudan öğretim yöntemi ile karşılaştırılabilir.
- Kavram öğretiminde doğrudan öğretim yöntemi ve başka bir yöntemin (Ör: Yanlışsız öğretim yöntemi) aynı anda işe koşulduğu bir araştırma düzenlenip her iki yöntemin etkililik ve verimlilikleri karşılaştırılabilir.
- Sosyal bilgiler dersinin diğer konularında ve sosyal bilgiler dersi dışında diğer derslerde de doğrudan öğretim yöntemi uygulanarak bu yöntemin hafif düzeyde öğrenme güçlüğüne sahip çocukların eğitiminde etkili olup olmadığı araştırılabilir.
- Araştırmada gerçekleştirilen öğretim oturumlarının tamamı, araştırmacının kendisi tarafından gerçekleştirilmiştir. İleride yapılacak araştırmalarda öğretmenlere veya ailelere eğitim verilerek öğretim oturumlarını onların yapması önerilebilir bu uygulamaların etkililik ve verimlilikleri karşılaştırılabilir.

- Bu araştırma devlet okulunda destek eğitim odasında öğrenim görmekte olan ortaokul 5 ve 6. sınıf öğrencileri için yürütülmüştür. Araştırma, farklı sınıf düzeyleri ve çeşitli materyaller kullanılarak tekrarlanabilir.

KAYNAKLAR

AAIDD. (2010). *FAQ on the AAIDD definition on intellectual disability*. [Çevrim-içi: http://www.aaidd.org/ intellectualdisabilitybook/content_7473cfm?navID =366], Erişim tarihi: 26.06.2023

AAIDD. (2021). Definition of Intellectual Disability. [Çevrim-içi: https://www.aaidd.org/intellectual-disability/definition], Erişim tarihi: 22.01.2023

AAMR, (2002). *Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Supports* (10. Baskı). Washington DC: AAMR

Acar, A. E. (2015). *Kant felsefesinde sorumluluk kavramı.* [Yüksek Lisans Tezi]. Iğdır Üniversitesi.

Adams, G. L., & Engelmann, S. (1996). *Research on Direct Instruction: 25 years beyond DISTAR*. Educational Achievement Systems, 319 Nickerson Street, Suite 112, Seattle, WA 98109.

Adar, S. (2014). *Ortaokul ve özel eğitim uygulama merkezi (Okulu) kademe II'de öğrenim gören 8. sınıf öğrencilerinin resim çizme becerilerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak analizi.* [Doktora Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Agran M. & Wehmeyer, M. (1999). *Teaching problem solving to students with mental retardation*. American Association on Mental Retardation.

Aile Bakanlığı (2023). [Çevrim-içi: https://www.aile.gov.tr/sss/engelli-ve-yasli-hizmetleri-genel-mudurlugu/egitim/]. Erişim tarihi: 02.07.2023

Akalın, S. (2014). Özel eğitim araştırmalarında sosyal karşılaştırma üzerine bir uygulama örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 15(03),* 19-35. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000212.

Akbaş, O. (2008). Değer Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, *6*(16), 9-27.

Akbulut Taş, M. (2010). *Kavram ve genelleme yapısının doğrudan öğretiminin ve örtük olarak öğrenilmesinin sınıflama ve açıklama davranışına sınıflama ve açıklama davranışının kalıcılığına ve transfere etkisi*. [Doktora Tezi]. Çukurova Üniversitesi.

Akbulut Taş, M. (2017). Türkiye'deki kavram yanılgıları ile ilgili araştırmaların kavramın içerik ögeleri açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama. 13(1),* 111-143.

Akçamete, G. (2009). Özel gereksinimli olan öğrenciler. G. Akçamete (Ed.), *Genel Eğitim Kurumlarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (ss. 31-74) içinde. Kök.

Akdemir Doğanay, Ç. (2014). *Görme engelli çocuklarda öykü anlama becerilerini kazanmada doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan hikâye haritasının etkililiği*. [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Aker, G. (2014). *Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi hakkındaki tutumları.* [Yüksek Lisans Tezi]. Trakya Üniversitesi.

Akgül, N. İ. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretiminde kullandıkları yöntemler ve karşılaşılan sorunlar (Niğde ili örneği).* [Yüksek Lisans Tezi]. Niğde Üniversitesi.

Akgün, Ö. (2019). *Gelişimsel yetersizliği olan öğrencilere doğrudan öğretim yöntemiyle işlevsel matematik becerilerin öğretiminin etkililiği*. [Yüksek Lisans Tezi]. Lefke Avrupa Üniversitesi.

Akhan, N. E., Çiçek, S. ve Mert, H. (2019). Cumhuriyetten Günümüze Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Değişen "İyi Vatandaşlık" Algısı. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7(2),* 9-19.

Akhan, N. E., ve Sönmez, N. (2018). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Özel Eğitim Öğrencilerine Yönelik Özel Alan Yeterlilikleri,* I. Uluslararası İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırma Kongresi 23-25 Kasım 2018

Aksoy, F. (2018b). Özel Gereksinimli Bireylere Sunulan Hizmetler. (V. Aksoy Ed.) *Özel Eğitim*. (s. 268-295) içinde. Pegem.

Aksoy, V. (Editör) (2018a). *Özel Eğitim,* Ankara: Pegem. (s. 4-10)

Aksoy, V. ve Şafak, P. (2020). 573 sayılı khk'dan günümüze özel eğitimde eğitsel tanılama ve değerlendirme: neredeyiz, nereye gitmeliyiz? *Turkish Journal of Special Education Research and Practice, 2(1),* 47-67.

Aktan, O. (2023). Özel Eğitim Öğretmenliği Programı Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Öğretmen Adayları ve Uygulama Öğretmenleri Tarafından Değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (56), 974-1003.

Aktepe, V. (2005). Eğitimde bireyi tanımanın önemi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(2),* 15-24. https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59538/856359

Aladağ, S. (2009). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde değer eğitimi yaklaşımlarının öğrencilerin sorumluluk değerini kazanma düzeyine etkisi*. [Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

Alkan, C. (1987). Öğrenme-öğretme süreçleri ilkeler. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 20(1),* 209-229. DOI: 10.1501/Egifak_0000001070.

Alptekin, S. (2010). *Akranların sosyal becerilere model olduğu doğrudan öğretimin zihinsel engelli öğrencinin sosyal becerileri kazanması, sürdürmesi, genellemesi ve sosyal kabulüne etkisi*. [Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

Alptekin, S. (2012). Sosyal becerilerin zihinsel engelli öğrencilere doğrudan öğretim yaklaşımıyla öğretimi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31(1),* 1-19. https://doi.org/10.7822/egt92

Altınel, D. (2021). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara eylem bildiren kavramların öğretiminde doğrudan öğretim yönteminin etkinliği*. [Yüksek Lisans Tezi]. Biruni Üniversitesi.

Altıntaş, G. (2004). *İlköğretim İnsan Hakları Eğitimi Ders Hedeflerini Medyanın Destekleme Düzeyi.* Sosyal Bilgiler Eğitim Kongresi. İzmir

Altun, T., ve Uzuner, F. G. (2016). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitimine yönelik görüşleri. *International Journal of Social Science, 44,* 33-49. DOI:10.9761/JASSS3366

Altunay Arslantekin, B. (2017). Engel Türüne Göre Materyal Uyarlama, Hazırlama ve Kullanımı (Ed. Ayşegül Ataman). *Temel Eğitim Öğretmenleri İçin Kaynaştırma Uygulamaları ve Özel Eğitim.* (s.142-154) Ankara: Vize.

Arabacı, İ. B. (2005). Öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerin katılımı ve sınıfta demokrasi. *Çağdaş Eğitim Dergisi, 30(316),* 20-27.

Aral, N., ve Gürsoy, F. (2007). *Özel eğitim gerektiren çocuklar ve özel eğitime giriş*. Morpa.

Ardıç, A. (2018). Özel Gereksinimli Çocuk Aileleri ve Özellikleri. V. Aksoy (Ed.). *Özel Eğitim.* (ss. 213-235) içinde. Pegem.

Arı, A., Deniz, L. ve Uysal, A. D. (2010). Özel gereksinimli bir öğrenciye toplama ve çıkarma işlem süreçlerinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği.

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi, 10(1), 49-68, https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd/issue/1498/18124

Aruk, İ. (2008). *Bilişim teknolojilerinin zihinsel engellilerin e-eğitiminde kullanılması ve örnek bir uygulama geliştirilmesi.* [Yüksek Lisans Tezi]. Trakya Üniversitesi.

Aslan, R. (2007). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim birinci basamaktaki öğrencilerin temel bilgi, beceri ve değerler kazanma düzeyleri.* [Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Ataman, A. (2003). Özel Eğitim Alanı A. Ataman (Ed.). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*, (ss.13-28) Gündüz.

Ataman, A. (2009). "Üstün Zekalı ve Üstün Yetenekli Çocuklar" A. Ataman (Ed.). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*. (s. 173-195) içinde. Gündüz.

Ataman, A. (2017a). Özel Eğitimin Temelleri Ayşegül Ataman (Ed.). *Temel Eğitim Öğretmenleri İçin Kaynaştırma Uygulamaları ve Özel Eğitim*. (s.14-35) içinde. Vize.

Ataman, A. (2017b). Özel Eğitime Muhtaç Olmanın Nedenleri Anlamı ve Amaçları. A. Ataman (Ed.), *Temel Eğitim Öğretmenleri İçin Kaynaştırma Uygulamaları ve Özel Eğitim* içinde (s. 3-53) içinde. Vize.

Atıcı, R. (2014). Kaynaştırma Öğrencilerinin Okul Hayatında Yaşadığı Zorluklar. *Electronic Turkish Studies*, *9*(5).

Avcıoğlu, H. (2012). Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklara Sosyal Beceri Kazandırmada İşbirliğine Dayalı Öğrenme ve Drama Yöntemlerinin Etkililiği. *Eğitim ve Bilim, 37* (163). http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/797 adresinden erişildi.

Avcıoğlu, H. (Ed.). (2013). *İlköğretimde özel eğitim*. Nobel.

Aydemir, T. (2017). *Zihin yetersizliği olan öğrencilere temel çarpma işleminin öğretiminde iki öğretim uygulamasının etkililik ve verimlilik yönünden karşılaştırılması.* [Doktora Tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Aydin, A. (2015). *Zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilere destek eğitim odasında verilen eğitim hizmetlerine ilişkin öğretmen görüşleri*. [Yüksek Lisans Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Aydoğdu, B. (2017). *Kazanılmış Hak Kavramının Hukuk Felsefesi Açısından Temellendirilmesi*. [Doktora Tezi]. İstanbul Üniversitesi.

Aydoğdu, B. (2022). Kant'ın Hak Öğretisinde Kazanılmış Hak-Doğal Hak Ayrımı. [Çevrim-içi: https://hfsa-sempozyum.com/wp-content/uploads/2022/02/Burcin-Aydogdu-%E2%80%94-Kantin-Hak-Ogretisinde-Kazanilmis-Hak-Dogal-Hak-Ayrimi.pdf] Erişim tarihi: 15/02/2023

Aypak Caba, H. (2022). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin erken okuryazarlık becerileri hakkında görüşleri ile öğretme ve öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* [Yüksek Lisans Tezi].Pamukkale Üniversitesi.

Ayvaz Öztürk, S. (2020). Kaynaştırma eğitimine ilişkin sosyal bilgiler alanında yapılan çalışmaların incelenmesi. *Journal of Innovative Research in Social Studies, 3(1),* 70-89. https://dergipark.org.tr/tr/pub/jirss/issue/55333/739672.

Azarkan, E. & Benzer, E. (2018). Birleşmiş Milletler engelli kişilerin haklarına dair sözleşme ve türkiye'de engelli hakları. *Dicle Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 23 (38),* 3-29. https://dergipark.org.tr/en/pub/duhfd/issue/37045/425526

Bakan, S. (2017). *Nokta belirleme tekniğinin bir kaynaştırma öğrencisinin matematik başarısı ve özyeterlilik algı düzeyine etkililiği* [Yüksek Lisans Tezi]. İnönü Üniversitesi.

Bakay, G. (2007). Öğretmenlerin Yıllık Plan, Ünite Plan, Günlük Plan Hazırlamaktaki Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi.

Bakkaloğlu, H. (2008). Etkinliğe dayalı müdahale programı'nın 3-6 yaş gelişimsel geriliği olan çocukların geçiş becerilerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 8(2),* 355-406.

Balcı, A. M. (1996). Ulusal ve uluslararası hukukta insan hakları çerçevesinde eğitim ve öğretim hakkı. *Yeni Türkiye Dergisi (1-2)*

Barışeri, N. (2013). Müziksel Yaratıcılık Öğrenme Alanında Yapılan Ders Planlarının Öğrenme Öğretme Süreçlerinin İncelenmesi. *İdil Sanat ve Dil Dergisi, 2(06),* 254-275.

Barr, B. & Barth, J. (1977). Shermis. Defining the Social Studies.

Barr, R. D., Barth, J. L., & Shermis, S. S. (1978). *The nature of social studies*. ETC.

Bars, M. E. (2017). Kültürel Değerlerin Aktarımında Halk Edebiyatı Ürünlerinden Yararlanma. Erzincan Üniversitesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10(2),* 217-228. https://dergipark.org.tr/tr/pub/erzisosbil/issue/32860/365089.

Barth, J. L. ve Demirtaş, A. (1997). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Yök/ Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi.

Başer, E. H. (2015). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Küresel Sosyal Sorumluluk Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Dumlupınar Üniversitesi.

Batu, E. S. (2008). Başarılı bir kaynaştırma uygulaması için öğretmenlerin sınıflarında yapabilecekleri. *İlköğretmen Eğitimci Dergisi, 18*, 26-28.

Batu, E. S. (2010). Factors for the success of early childhood inclusion & related studies in Turkey. *International Journal of Early Childhood Special Education, 2(1),* 57-71. https://doi.org/10.20489/intjecse.107958.

Batu, E. S. (2015). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Dergisi, 2(04),* 35-45, doi: 10.1501/Ozlegt_0000000050.

Batu, S. (2017). Kaynaştırma ve Destek Özel Eğitim Hizmetleri. H. İbrahim Diken(Ed.). *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim.* (15.Baskı). (s. 105-120) içinde. Pegem.

Batu, S. E. & İftar Kırcaali, G. (2000). *Kaynaştırma (1. Baskı).* Kök.

Batu, S. ve Kırcaali-İftar, G. (2005). *Kaynaştırma*, Kök.

Bayram, H. (2006). *Az gören öğrencilere uyarlanmış doğrudan öğretim yaklaşımı kullanılarak kendini gözlemleme yoluyla sözlü problem çözme öğretiminin etkililiği.* [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Bean, R. M., Zigmond, N., & Hartman, D. K. (1994). Adapted use of social studies textbooks in elementary classrooms: Views of classroom teachers. *Remedial and Special Education*, *15*(4), 216-226.

Bektaş, F. (2012). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programında yer alan değerlerin öğrenci boyutunda kazanım düzeylerinin değerlendirilmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Kastamonu Üniversitesi.

Beyers, S. J., Lembke, E. S., & Curs, B. (2013). Social studies progress monitoring and intervention for middle school students. *Assessment for Effective Intervention, 38*(4), 224-235.

Bilgin, N. (2017). *Spor eğitim modeli ve doğrudan öğretim modeli ile yapılan beden eğitimi derslerinin öğrencilerin derse olan tutumları üzerine etkisinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.

Birleşmiş Milletler (1948). "İnsan hakları evrensel beyannamesi." [Çevrim-içi: http://kutahya.gov.tr/kurumlar/kutahya.gov.tr/Dokumanlar/InsanHaklari/Mevzuat/ih-mevzuat-4.pdf] Erişim tarihi: 24.06.2023

Birleşmiş Milletler (1989). [Çevrim-içi: https://www.unicef.org/turkiye/%C3%A7ocuk-haklar %C4%B1na-dair-s%C3%B6zle%C5%9Fme]. Erişim Tarihi: 02.07.2023

Boçkay, D. (2019). Sosyal bilgiler öğretiminin tarihsel gelişimi türkiye'de sosyal bilgiler öğretimi. H. Mertol, S. L. Zorluoğlu, Ç. Akkanat (Eds.) *Özel Eğitimde Fen ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. (s. 102-110) içinde. Nobel.

Boon, R. T., Burke, M. D., Fore III, C., & Spencer, V. G. (2005). The impact of cognitive organizers and technology-based practices on student success in secondary social studies classrooms. *Journal of Special Education Technology*, *21*(1), 5-15.

Borich, G. D., (2004). [Çevrim-içi: http://students.aiu.edu/submissions/profiles/resources/onlineBook/a4H2S7_Effective%20Teaching%20Methods2017.pdf]. Erişim Tarihi: 23.05.2023

Bos, C. S., Anders, P. L., Filip, D., & Jaffe, L. E. (1989). The effects of an interactive instructional strategy for enhancing reading comprehension and content area learning for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, *22*(6), 384-390.

Boykin, L. L. (1957). Who is the exceptional child? *The Elementary School Journal, 58(1),* 42-47. DOI:10.1086/459593

Bozkurt, Ü. (2005), *Hikâye Haritası Yönteminin Okuduğunu Anlama Düzeyine Etkisi.* [Yüksek Lisans Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Boztaş, M. (2013). *Sosyal bilgiler öğretiminde hak ve özgürlüklere saygı değeri kazanımında örnek olay incelemesi yönteminin etkisi.* [Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Brınkmann, A. (2007), Grafiksel Bilgi Gösterimi–Matematik Eğitiminde Etkili Araçlar Olarak Zihin ve Kavram Haritaları (Çev.: S. Ö. Bütüner), *İlköğretim Online: 6* (1). s. 1-11

Brownlee Jr, WA (1988). Tarih ve Öğrenme Engelli Öğrenci. *Tarih ve Sosyal Bilgiler Öğretmeni* , *24* (1), 28-29.

Bulgren, J. A., Sampson Graner, P., & Deshler, D. D. (2013). Literacy challenges and opportunities for students with learning disabilities in social studies and history. *Learning Disabilities Research & Practice*, *28*(1), 17-27.

Bursa, S. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde ters-yüz sınıf uygulamalarının öğrencilerin akademik başarı ve sorumluluk düzeylerine etkisi*. [Doktora Tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Bursalıoğlu, Z. (1982). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. A. Ü. Eğitim Fakültesi.

Canatan, K. (2004). Avrupa Birliği Ülkelerinde Değer Yönelimi, *Değerler Eğitimi Dergisi, 2(7),* 41-62, https://dergipark.org.tr/tr/pub/ded/issue/36881/312461

Candan, A. S. (2004). Kavramlar. Meb Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı İçinde, *Sosyal Bilgiler 4. ve 5. Sınıf Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Cannon, M.W. (2002). Concepts and Themes, *Gifted Child Today Magazine, Summer 2002, 25 (3),* 6-24

Canöz, Ş. (2013). Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim. Hasan Avcıoğlu (Ed.). *İlköğretimde Özel Eğitim* (s. 1-14) içinde. Nobel.

Cappadocia, M. C., & Weiss, J. A. (2011). Review of social skills training groups for youth with Asperger syndrome and high functioning autism. *Research in Autism Spectrum Disorders, 5(1),* 70-78. https://doi.org/10.1016/ j.rasd.2010.04.001

Carmack, C. M. (2011). *Investigating The Effects Of Addition With Regrouping Strategy Instruction Among Elementary Students With Learning Disabilities*. [Doctoral Thesis]. University Of Nevada.

Carnine, D., Bean, R., Miller, S., & Zigmond, N. (1994). Social studies: Educational tools for diverse learners. *School Psychology Review*, *23*(3), 428-441.

Cavkaytar, A. (2000) Zihin engellilerin eğitim amaçları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(1).*

Cavkaytar, A. (2017). Özel Eğitime Gereksinim Duyan Çocuklar ve Özel Eğitim. İ.H. Diken (Ed.). *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim*. (ss.3-27) içinde. Pegem.

Cavkaytar, A. (2018). Özel Eğitimde Temel Kavramlar H. Ferhan Odabaşı (Ed.). *Özel Eğitim ve Eğitim Teknolojisi* (s. 1-17) içinde. Pegem.

Cavkaytar, A. ve Diken, I., H. (2005). *Özel eğitime giriş*. Kök.

Cavkaytar, A., Ardıç, A., Sönmez, M., Özdemir, O. ve Olcay, S. (2013). Ünite 1: Zihinsel Yetersizliğin Doğası ve Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklar. Çevrimiçi Aile Bilgi ve Destek Eğitim Programı (E-ABDEP).

Cavkaytar, A., Melekoğlu, M. ve Yıldız, G. (2014). Geçmişten günümüze özel gereksinimli olma ve zihin yetersizliği: Dünya'da ve Türkiye'de kavramların evrimi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (Eğitim Özel Sayısı)*, 111-122.

Cevizci, A. (2000). *Paradigma Felsefe Sözlüğü*. Paradigma.

Ciborowski, J. (1992). *Textbooks and the Students Who Can't Read Them: A Guide to Teaching Content. The Cognitive Strategy Training Series*. Brookline Books, PO Box 1046, Cambridge, MA 02238.

Cipani, E., & Madigan, K, (1986) Errorless Learning: Research and Application for "Difficult to Teach" Children. Canadian Journal for Exceptional Children. 3 (2) 39-43." Aktaran: Tekin, Elif. ve Kırcaali-İftar, Gönül. Özel Eğitimde Yanlışsız Öğretim Yöntemleri. Nobel, 2001.

Ciullo, S., Collins, A., Wissinger, D. R., McKenna, J. W., Lo, Y. L., & Osman, D. (2020). Students with learning disabilities in the social studies: A meta-analysis of intervention research. *Exceptional Children*, *86*(4), 393-412.

Cohen, L. & Spenciner, L. (2009). Teaching learners with mild and modarate disabilities: Research-based practices. MA:Allyn & Bacon

Cole, K. N., Dale, P. S., Mills, P. E., & Jenkins, J. R. (1993). Interaction between early intervention curricula and student characteristics. *Exceptional Children*, *60*(1), 17-28.

Coşkun, İ. ve Erdin, G. (2014). Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerinin incelenmesi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi, 41(0),* 111-128. https://dergipark.org.tr/tr/pub/abuhsbd/issue/32979/366618

Coşkun, M. K. (2021). *İşitme Engelli Öğrencilere Sosyal Bilgiler Kavramlarının Öğretimi.* III. Uluslararası Coğrafya Eğitimi Kongresi, 14 - 17 Ekim 2021, ss.369-370. Yayın Türü: Bildiri. https://avesis.yyu.edu.tr/yayin/5c88bf07-7998-48b3-9b47-5070534c0c0f/isitme-engelli-ogrencilere-sosyal-bilgiler-kavramlarinin-ogretimi

Creswell, J. W. (2006). Understanding Mixed Methods Research, (Chapter 1). Available at: http://www.sagepub.com/upm-data/10981_Chapter_1.pdf

Creswell, J. W. (2017). *Nitel araştırmacılar için 30 temel beceri*. Anı.

Çağlar, D. (1985). *Özel eğitimde eğitilebilir geri zekalı çocukların teşhis sorunları*. [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Çağrıcı, M. (1997). "Vazife", İslam'da İnanç, İbadet ve Günlük Yaşayış Ansiklopedisi. 4.Cilt, İstanbul.

Çakıroğlu, O. (2018). Özel Eğitimde Temel Kavramlar. Veysel Aksoy (Ed.). *Özel Eğitim*. (s. 1-17) içinde. Pegem.

Çalış, H. (2010). *"İslam ve İnsan Hakları: Ödev Öncelikli Toplum Modeli"*, İnsan Hakları ve Din (Sempozyum Bildirileri), Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

Çapraz, C. (2016). *Ortaokul özel alt sınıfta öğrenim gören zihinsel yetersizliği olan öğrencilere doğrudan öğretim yöntemiyle bazı maddelerin "katı-sıvı-gaz" hallerinin öğretimi.* [Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Çavuş, E. İ. (2019). *Özel eğitim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde harita okuryazarlığı becerisinin geliştirilmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Çay, E. (2019). Zihin yetersizliği olan öğrencilere iş becerilerinin öğretiminde doğrudan öğretim yönteminin etkililiği. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 5(1),* 1-21. https://dergipark.org.tr/tr/pub/usakead/issue/45560/480032

Çelen, A. İ. (2023). 3. Bölüm Engelliler-Sosyal Dışlanma ve Ayrımcılık. Türkiye'de Engelliler ve Sosyal Politikalar, 77-84

Çelik, F. (2010). 5. *sınıf sosyal bilgiler programında sorumluluk, estetik ve doğal çevreye duyarlılık değerlerinin kazandırılmasına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri.* [Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Çelik, S. (2007). *Zihinsel yetersizlik gösteren çocuklara kavram öğretiminde doğrudan öğretim ve eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması*. [Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Çelik, S., and Vuran, S. (2014). Comparison of Direct Instruction and Simultaneous Prompting Procedure on Teaching Concepts to Individuals with Intellectual Disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities,* 127- 144

Çıkılı, D. (2013). Zihin yetersizliği olan çocuklar. Sezgin Vuran (Ed.), *Özel Eğitim* (s.297-328) içinde. Maya Akademi.

Çıkılı, D. (2016). *Hafif derecede zihinsel yetersizliği olan öğrencilere fen konularının öğretiminde doğrudan öğretim ile şematik düzenleyiciyle öğretimin karşılaştırılması.* [Yüksek Lisans Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Çıkılı, D. (2021). Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler ve eğitimleri (sosyal bilgiler örneği). R. Turan, H. Akdağ (Ed.). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar-II*. (s. 308-334) içinde. Pegem.

Çıkılı, Y. (2019). Zihin Yetersizliği Olan Bireylere Sosyal Bilgiler Öğretimi, H. Mertol, S. L. Zoroğlu, Ç. Akkanat (Ed.). *Özel Eğitimde Fen ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. (s. 167-180) içinde. Nobel.

Çıkılı, Y. (2021). Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireyler ve Eğitimleri, R. Turan, H. Akdağ (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar II*, (s. 167-180) içinde. Pegem.

Çifci Tekinarslan, İ. (2017). Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrenciler. H. İ. Diken (Ed.). *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim*. (15.Baskı). (s. 157-186) içinde. Pegem.

Çocuklar İçin Özel Gereksinim Değerlendirmesi Hakkında Yönetmelik. (2019, 20 Şubat). Resmi Gazete (Sayı:30692). [Çevrim-içi: https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2019/02/20190220-1.htm]. Erişim tarihi:01.02.2023

Çulha, S. (2011). *Zihinsel yetersizliği olan ilköğretim kaynaştırma öğrencilerine yabancı dil öğretiminde eşzamanlı ipucuyla sunulan bireysel destek eğitimin etkililiği* [Doktora Tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Çüçen, A. K. (2003). "İnsan hakları düşüncesinin gelişimi". Kaygı. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi, 2*, 27-35.

Çüçen, Kadir (2011). İnsan Hakları, Bursa: Mkm.

Dağseven Emecen, D. (2008). *Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere sosyal becerilerin kazandırılmasında doğrudan öğretim ve bilişsel süreç yaklaşımları ile yapılan öğretimin etkililiklerinin ve verimliliklerinin karşılaştırılması.* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.

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*. [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Dağseven, D. (2018). Sosyal Beceri Yetersizlikleri. Elif Sazak (Ed.), *Özel Eğitimde Sosyal Uyum Becerilerinin Öğretimi* (ss. 33-34) içinde. Pegem.

Dale, E. (1969). *Audiovisual methods in teaching (3rd ed.).* Dryden.

Daşcıoğlu, K. ve Şimşek, S. (2019). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı. S. İnan (Ed.), *Sosyal bilgiler eğitimine giriş: Kavramlar, yaklaşımlar, etkinlikler içinde* (s. 111-121). Ankara: Anı.

De La Paz, S., & MacArthur, C. (2003). Knowing the how and why of history: Expectations for secondary students with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, *26*(2), 142-154.

Demir, R. (2008). *Zihinsel engelli öğrencilere fen bilgisi dersinde sindirim konusunu basamaklandırılmış öğretim yöntemiyle sunulmasının etkililiği*. [Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi.

Demirci, M. P. ve Sarıkaya, M. (2004). *"Sınıf Öğretmeni Adaylarının Isı ve Sıcaklık Konusundaki Kavram Yanılgıları ve Yanılgıların Giderilmesinde Yapısalcı Kuramın Etkisi",* XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, (2004 6-9 Temmuz) İnönü Üniversitesi, Malatya.

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),* 125-142.

Deveci, H. (2008). Sosyal Bilgilerde bilgi, beceri ve değerlerin kazandırılması. Ş. Yaşar (Ed.). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi,* (s. 187-206) içinde. Açıköğretim Fakültesi.

Diken, İ. H. (Ed.). (2017). *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim.* Pegem.

Dilmaç, B., Kulaksızoğlu, A. ve Ekşi, H. (2007). Educational Sciences: Theory & Practice 7 (3) September 2007 • 1241-1261(1257).

Doğanay, A. (2003), Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi C. Öztürk, D. Dilek (Eds.) *Öğretimde Kavram ve Genellemelerin Geliştirilmesi*. 3.Baskı (s. 228-250) içinde. Pegem.

Doğanay, A. (2006). Değerler Eğitimi. C. Öztürk (Ed.). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* (s. 255-286) içinde. Pegem.

Doğanay, A., ve Sarı, M. (2004). *"Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenleriyle Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgilerin Doğasına İlişkin*

Yaklaşımlarının Değerlendirilmesi", I. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi 15-17 Mayıs 2003 İzmir, Ankara: MEB.

Duman, S. (2003). *Özel Eğitim Sınıflarında Uygulanan Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşleriyle Değerlendirilmesi.* [Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi.

Durkut, K. A. (2021). *7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler programında yer alan problem çözme becerisi ve sorumluluk değeri düzeyleri ile bunların aile içi iletişimlerine etkisi.* [Yüksek Lisans Tezi]. Uludağ Üniversitesi.

Durmuş, E. (2021). *Doğrudan öğretim modeliyle gerçekleştirilen bilgisayar destekli kavram öğretiminin, az gören öğrencilerin üç boyutlu geometrik şekilleri kazanmalarında etkililiği*. [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Dündar, H. (2015). Sosyal Bilgilerde Kavram Öğretimi. B. Tay, A. Öcal (Ed.). *Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi* (s. 310-338) içinde. Pegem.

Dündar, H. ve Hareket, E. (2016). Türkiye' de ilköğretim hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının çocuk hakları açısından incelenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi, 5(2),* 85-103. https://dergipark.org.tr/en/pub /mjss/issue/40504/485317

Ediger, M. (1988). *Social Studies Curriculum İn The Elementary School. 2th. Edition.* Simpson Publishing Company.

Ekergil, İ. (2000). *Zihin engelli çocuklara zıtlık kavramlarını öğretmede doğal dille uygulanan doğrudan öğretim yönteminin etkililiği.* [Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Ekergil, İ. (2010). *Zihin engelli çocuklara zıtlık kavramlarını öğretmede doğal dille uygulanan doğrudan öğretim yönteminin etkililiği.* [Doktora Tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Enç, M., Özsoy, Y. ve Çağlar, D. (1975). *Özel eğitime giriş*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Engelli Kişilerin Hakları Komitesi'nin Raporlama Süreçleri ve Sivil Toplum Örgütleri'nin Katılımı, s. 10, [Çevrim-içi: http://ozevvakfı.org]. Erişim Tarihi: 15.02.2023

Engle, S.H. and Ocha, A. (1988). *Education for Democratic Citizenship: Decision Making in the Social Studies*. Teachers Collage.

Erden, M. (1998). *Sosyal bilgiler öğretimi*, Alkım.

Erdoğan, M. (1998). *Fıkıh ve Hukuk Terimleri Sözlüğü*, Rağbet.

Eripek, S. (2003). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş. A. Ataman (Ed.). *Zekâ Geriliği Olan Çocuklar.* (s. 155-173) içinde. Gündüz.

Eripek, S. (2005). *Zeka geriliği*. Kök.

Eripek, S. (2007). Özel Eğitim ve Kaynaştırma Uygulamaları. S.Eripek (Ed.), *İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları* (s.1-21) içinde. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.

Eripek, S. (Ed.). (1998). Özel Eğitim. Anadolu Üniversitesi, Açık Öğretim Fakültesi Yayınları Özel Eğitim Dergisi, No: 561.

Eripek. S. ve Vuran S. (2009) Zihinsel Yetersizliği Olan Çocukların Eğitimi Akçamete, G. (Ed.) Özel Eğitim, Kök.

Eroğlu, Z. (2016). *Yapılandırmacı öğrenmeye dayalı etkileşimli doğrudan öğretim modelinin laboratuvar uygulamalarındaki etkinliğinin incelenmesi: Koligatif özellikler*. [Yüksek Lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Ersoy, F. (2007). *Sosyal bilgiler dersinde öğretmenlerin etkili vatandaşlık eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri.* [Doktora Tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Erten Şenbel, Z. (1996). *Zihinsel engelli öğrencilere üniteye dayalı olarak hazırlanan bireyselleştirilmiş kağıt para kavramı öğretim materyalinin açık anlatımla sunulmasının amaçların gerçekleşmesine yol açma düzeyi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Ertürk, S., (1997). *Eğitimde program geliştirme*. Meteksan

Eryılmaz, Ö. (2019). *Ortaokul sosyal bilgiler dersinde uygulanan çocuktan çocuğa öğretim yaklaşımının öğrencilerin sosyal sorumluluk düzeyine etkisi*. [Doktora Tezi] Anadolu Üniversitesi.

Eyüp, İ. (2005). Sınıf Öğretmeni Adaylarının" Özel Eğitim" Konusundaki Yeterlikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *4*(14), 106-114.

Ferretti, R. P., MacArthur, C. D., & Okolo, C. M. (2001). Teaching for historical understanding in inclusive classrooms. *Learning Disability Quarterly*, *24*(1), 59-71.

Fırat, T. (2010). *Eğitilebilir zihin engelli öğrencilere yönelik hazırlanan ilköğretim sosyal bilgiler dersi programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi.* [Yüksek Lisans Tezi]. İnönü Üniversitesi.

Fidan N. K. ve Akyol H. (2011) Hafif düzeyde zihinsel öğrenme güçlüğü olan bir öğrencinin okuma ve anlama becerilerini geliştirmeye yönelik nitel bir çalışma. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 4(2):* 16-29.

Fidan, N. (1996). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Aklım.

Finson, K. D., Ormsbee, C. K., & Jensen, M. M. (2011). *Differentiating science instruction and assessment for learners with special needs, K-8*. Corwin Press, https://doi.org/10.4135/9781483387529

Fiore, T. ve Cook, R. (1994). Adopting textbooks and other instructional materials. *Remedial and Special Education, 15 (6),* 333-348

Firlik, R. J. (2002). A Need For Active Learning: A Cross-Cultural Perspective, Education Research Infomataion Center ERIC Document 461-415

Fiscuss, D.E. & Mandell, J.C. (2002). Developing individualized education programs. (Ed: Gönül Akçamete). Çev. Hatice Günayer Şenel, Elif Tekin. İstanbul: Seçkin Dağıtım.

Flores, M. M. & Ganz, J. B. (2007). Effectiveness of direct instruction for teaching statement inference, use of facts and analogies to students with developmental disabilities and reading delays. Focus on autism and other develpmental

Fraenkel, J. R., Wallen, N., & Hyun, H. (2012). *How to design and evaluate research in education (8. b*.). McGraw-Hill.

Friend, M. (2018). *Special education. Contemporary perspectives for school professionals*. Pearson.

Gagné, R.M., ve Driscoll, M. P. (1988). Essentials of learning for instruction. (2nd ed.). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Ganz, J. B. & Flores, M.M. (2009). The effectiveness of direct instruction for teaching language to children with autism spectrum disorders: Identfying materials, *Journal of autism and developmental disorders, 39,* 75-83

Gardill, M., Jitendra, C., & Asha, K. (1999). Advenced story map ınstruction: effects on the reading comprehension of students with learning didabilities. Journal of Special Education, 33(1), 2-16.

Gardner, H. (2007). *Geleceği inşa edecek beş zihin* (Çev.: F. Şar ve A. H. Gül). Optimist.

Gersten, R., Baker, S. K., Smith-Johnson, J., Dimino, J., & Peterson, A. (2006). Eyes on the prize: Teaching complex historical content to middle school students with learning disabilities. *Exceptional children, 72*(3), 264-280.

Gezer Demirdağlı, Ş. (2022). Özel Eğitimde Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Önemi. M. S. Kartal, Ö. Toper (Ed.). *Özel Eğitimde Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* (s.126-127) içinde. Pegem.

Göbel, Ö. (2016) Ö*nleyici terapatik rekreasyon uygulaması; işitme engellilere yönelik çalışma*. [Yüksek Lisans Tezi]. Celal Bayar Üniversitesi.

Gömleksiz, M. ve Cüro, E. (2010). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Öğrencileri Toplumsal Yaşama Hazırlamada Etkililik Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 20(1)*: 247-274. https://dergipark.org.tr/tr/pub/firatsbed/issue/45190/565887

Görmez, E. (2016). *Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik performans düzeyleri*. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13(35),* 144-158. https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/24546/259989

Gresham, F.M. & Reschly, D.J. (1987). Dimentions of social compotence: method Factors in the assessment of adaptive behavior, social skills and peer acceptance. *Journal of School psychology, 25,* 367-381 https://doi.org/10.1016/ 0022-4405(87)90038-0

Grünke, M., Wilbert, J. ve Stegemann, K. C. (2013). Analyzing the effects of story

Gültekin Seylan, E. (2010). *Öğretmen performansına dayalı doğrudan öğretim yaklaşımıyla sunulan aile eğitimi hizmet içi eğitim programının etkililiği*. [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Gültekin, M. ve Kılıç, Z. (2014). Hayat bilgisi dersinin sosyal bilgiler ve fen bilimleri dersleri bakımından işlevselliği incelenmesi. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies, 4*(8), 85-98.

Gümüş, A. T. (2012). Eğitim Hakkının Dönüşümü. *Journal of Social Studies Education Research, 3(1):* 119-134.

Gümüş, N. ve Avcı, G. (2016). Altıncı sınıflarda sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin coğrafi kavramları anlama düzeyleri ve kavram yanılgılarının belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies, 47,* 191-206. doi:http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3493

Günday, Ş. (2003). *Zihin Felsefesi*. Asa.

Güriz, A. (1999). *Hukuk Felsefesi*: Siyasal.

Gürsel, O. (1993). *Zihinsel engelli çocukların doğal sayıları, gerçek nesneleri kullanarak eşleme, resimleri işaret ederek gösterme, rakamlar gösterildiğinde söyleme becerilerinin geliştirilmesinde bireyselleştirilmiş öğretim materyalinin etkililiği.* [Doktora Tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Gürsel, O. (2004). *Özel Gereksinimi Olan Çocukları Değerlendirme. O. Gürsel (Ed.), Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Geliştirilmesi*. Anadolu Üniversitesi.

Gürsel, O. (2017). Özel Eğitimde Değerlendirme (Editör: Halil İbrahim Diken), *Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim.* (s. 36-63). Pegem.

Güven, S. (2021). Sosyal Bilgiler Dersinde Vatandaşlık Eğitimi ve Vatandaşlık Eğitiminde Modeller (Ed. Refik Turan, hakan Akdağ). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar-II* (s. 36-55). Pegem.

Güzel, R. (1998). *Alt özel sınıflardaki öğrencilerin sesli okudukları öyküyü anlama becerisini kazanmalarında doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan bireyselleştirilmiş okuduğunu anlama materyalinin etkililiği*. [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Güzel-Özmen, R. (2011). Evaluating The Effectiveness Of Combined Reading İnterventions On İmproving Oral Reading Fluency Of Students With Reading Disabilities. *Electronic Journal Of Research İn Educational Psychology, 9*(3) 1063-1086.

Hablemitoğlu, Ş. ve Özmete, E. (2012). Etkili vatandaşlık eğitimi için bir öneri. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi, 1*(3), 39-54.

Hançer, G. (2019). *Çocuk hakları ve çocuk istismarı konusunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri*. [Yüksek Lisans Tezi]. Kastamonu Üniversitesi.

Harmon, J. M., Katims, D. S., & Whittington, D. E. (1999). Helping Middle School Students Social Studies Texts. *Teaching Exceptional Children, 32*(1), 70-75.

Heılman, A., W., Blaır, T.R. & Rupley, W.H. (1994). *Principles And Practices Of Teaching Reading.* Macmillan College.

Hesapçıoğlu, M. (2001). Postmodern/Küresel Toplumda Eğitim, Okul ve İnsan Hakları. O. Oğuz vd. (Ed.), *21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi* (ss. 39-80) içinde. Sedar.

Heward, W.L. (2018). *Exceptional Children. An introduction to special education* (11th edt.). Prentice Hall.

Hill, J., & Mac Millan, R. C. (2004). An effective, research-based instructional approach to meet the needs of all students: Direct instruction. In Special Education and Communication Disorders Faculty Publications. Paper 3.

Horner, R. D., & Baer, D.M. (1978). Multiple-Probe Technique: A Variation of the Multiple Baseline. *Journal of Applied Behavior Analysis, 11*, 189-196. https://doi.org/10.1901/jaba.1978.11-189

IDEA. (2004). Individuals with Disabilities Education Act Part B, Data Collection History. [Çevrim-içi:http://www.ideadata. org/docs/bdatahistory.pdf] Erişim tarihi: 26.06.2023

Işıkdoğan, N. ve Kargın, T. (2010), Hikâye Haritası Tekniğinin Zihin Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerini Kazanımlarımdaki Etkililiği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri 10* (3). 1489-1531

İlik, Ş. Ş. (2009). *Hafif düzeyde öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerde doğrudan öğretim yönteminin fen ve teknoloji dersine ilişkin kavramların öğretiminde etkililiğinin değerlendirilmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi.

İlk, G. ve Açıkalın, M. (2014). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik görüşlerinin ve deneyimlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 47(219),* 57-88. https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/39923/473288.

İridağ, A. (2021). *Özel eğitim öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretimine yönelik öz-yeterlik inançları.* [Yüksek Lisans Tezi]. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.

Jonassen, D. H. (2006). On the role of concepts in learning and instructional design. *Educational Technology Research and Development, 54(2)*, 177.

Kahyaoğlu, F. (2010). *Zihin engelli bireylere ikişerli ve üçerli atlayarak sayma becerisinin öğretiminde doğrudan öğretim yönteminin etkililiği*. [Yüksek Lisans Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Kale, M., ve Demir, S. (2017). İlkokullardaki destek oda eğitiminin Türkçe ve Matematik derslerindeki başarı üzerindeki etkisinin incelenmesi. *TÜBAV Bilim Dergisi, 10*(4).

Kalkan, S. (2018). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Öğretim Uyarlamaları ve Etkinlikleri H. Avcıoğlu (Ed.). *Özel Eğitimde Fen ve Sosyal Bilgiler Öğretimi.* (s. 227-245) içinde.Eğiten Kitap

Kaner, S. (2009). *Aile Katılımı ve İş Birliği*. (Editör. B. Sucuoğlu). *Zihin Engelliler ve Eğitimleri.* (s:352-378). Kök.

Karabulut, H. A. (2020). *Zihin yetersizliği olan öğrencilere fen konularının kazandırılmasında doğrudan öğretim yönteminin tabletli ve tabletsiz sunumunun karşılaştırılması*. [Doktora Tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Karaca, M. A. (2022). Genel Eğitim Okulları İle Özel Eğitim Uygulama Okullarındaki Türkçe Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı İncelenmesi. *Anadolu University Journal Of Education Faculty*, *6*(4), 383-405.

Karadüz, E. (2003). Anlam ve kavram ilişkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3(1).* https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunisosbil/ issue/2813/ 37830

Karakoç, T. (2002). *Görme engelli öğrencilere matematikte sözlü problem çözümünün öğretiminde doğrudan öğretim yaklaşımına göre hazırlanan öğretim programının akranlar aracılığıyla sunulmasının etkililiği*. [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Karamanlı, D. (1998). *Okul öncesi dönemde entegrasyon sınıflarında bulunan 5–6 yaş grubundaki normal çocukların ve sınıf öğretmenlerinin zihinsel engelli çocukların sosyal uyum davranışları hakkındaki algılamalarının incelenmesi.* [Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Karasu, N. (2011). Otizmli bireylerin eğitiminde video ile model olma uygulamalarının değerlendirilmesi: Bir alanyazın derlemesi ve meta-analiz örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 12*(02), 1-12.

Kargın, T. (2003). Cumhuriyetin 80.Yılında Özel Eğitim. *Milli Eğitim Dergisi. 160*, 106-116

Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Dergisi, 5(2)*: 1-13. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000080

Karsak, H. G. (2018). Doğrudan öğretim yöntemine genel bir bakış. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 5(3),* 77-99. https://dergipark.org.tr/tr/ pub/asead/ issue/40903/494006

Kavak, A. (2020). *Doğrudan öğretim modeli'ne göre stratejik bütünleştirmeyle sunulan matematik öğretimlerinin, az gören öğrencilerin bilgi biçimlerindeki düzeyleri üzerine etkililiği*. [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Kaya, B. Ç. (2022). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyobilimsel konulardaki argümanlarının insan hak ve özgürlükleri bağlamında değerlendirilmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi.

Kaya, Ç. (2018). *Doğrudan öğretimin ingilizce hazırlık sınıfı öğrencileri üzerindeki etkisi: rica sözeylemleri analizi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Çağ Üniversitesi.

Kaya, F. (2019). Ü*stsöylem belirticilerinin doğrudan öğretiminin öğrencilerin yazma yeterliliklerine etkisi ve öğrencilerin süreç hakkındaki görüşleri*. [Doktora Tezi]. Çukurova Üniversitesi.

Kaymakcan, R. ve Meydan, H. (2016). Ahlak Değerler ve Eğitimi. (2). İstanbul: Dem.

Kaymakcı, G., Doğrukök, B. & Akın, G. D. (2023). Özel yetenekli öğrencilerin, zihinsel yetersizlik veya öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencilerle kaynaştırma eğitimi almalarına ilişkin annelerinin görüşleri. *Turkish special education journal: ınternational, 5(1),* 1-16. https://dergipark.org.tr/ tr/pub/ tseji/issue/77860/1257740

Kaymakcı, S. (2006). *Tarih öğretmenlerinin çalışma yaprakları hakkındaki görüşleri.* [Yüksek Lisans Tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.

Kazdin, A. E., & Tuma, A. H. (1982). Single-case research designs. *Sosyal ve Davranış Bilimleri Metodolojisinde Yeni Yönelimler: Tek vaka araştırma tasarımları* . San Francisco: Jossey-Bass.

Kemiksiz, Ö. (2016). *Doğrudan öğretim modeliyle 5. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesi*. [Doktora Tezi]. Çanakkale 18 Mart Üniversitesi.

Kepenekçi, Y. K. (2003). İlköğretimde insan hakları ve sorumluluk eğitimi, *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi. 34* (34), 280-299. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10363/126861

Kerr, M. M. & Nelson, C.M. (1989). *Strategies for managing behavior problems in the Classroom. Second Edition*. Prentice Hall.

Kesicioğlu, O. S. (2011). *Doğrudan öğretim yöntemiyle hazırlanan eğitim programının ve bu yönteme göre hazırlanan bilgisayar destekli eğitim programının okul öncesi çocuklarının geometrik şekil kavramlarını öğrenmelerine etkisinin incelenmesi*. [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Keşci, Z. (2019). *Zihin yetersizliği olan bireylere kesirlerin öğretiminde doğrudan öğretim yönteminin etkililiği*. [Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Kılıçaslan, H. (2021). *İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde oyunla kavram öğretimine yönelik bir eylem araştırması*. [Yüksek Lisans Tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Kınasakal, İ. (2012). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler programında yer alan değerlerin kazanılmışlık düzeyinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi.* [Yüksek Lisans Tezi]. Kastamonu Üniversitesi.

Kırcaali İftar, G. ve Tekin, E. (1997). *Tek Denekli Araştırma Yöntemleri (1.Basım).* Türk Psikologlar Derneği.

Kırcaali-İftar, G., Birkan, B., & Uysal, A. (2005). Zihin özürlü çocuklara kavram öğretimi [Concept instruction to mentally retarded children]. *Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık*.

Kıyak, E. (2022). Sosyal Bilgiler Öğretiminin Uyarlanması II: "Öğretim Planı Hazırlama ve Öğretimi Bireyselleştirme". M. S. Kartal & Özlem Toper (Eds.). *Özel Eğitimde Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi.* (s. 200-222) içinde. Pegem.

Knight, V. F., Smith, B. R., Spooner, F., & Browder, D. (2012). Using explicit instruction to teach science descriptors to students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 42*, 378-389.

Kot, M., Sönmez, S., Yıkmış, A., ve Tekinarslan. (2015). İ. Ç. 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.

Kudat, A. (2014). Hak ve hukuk kavramları üzerinde bir değerlendirme. *Adam Academy Journal of Social Sciences, 4(2),* 87-106. https://dergipark.org.tr/en/pub/adamakademi/issue/15866/167254

Kulikoğlu, V. (2010). *Bilişsel süreç yaklaşımı ile sosyal beceri öğretimi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Trakya Üniversitesi.

Kumaş, Ö. A. (2020). Engellilik Kavramı. M. Tekindal & S. A. Özden (Eds.) *Engellilik Alanında Sosyal Hizmet Kuram ve Uygulamaları* (s. 19-31) içinde. Nobel.

Kurnaz, A. (2018). Özel Eğitimde Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Önemi H. Avcıoğlu (Ed.). *Özel Eğitimde Fen ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. (s. 133-169) içinde. Eğiten Kitap

Kurt, M. (2018). Fen bilgisi öğretiminde öğretim uyarlamaları ve öğretim teknikleri. H. Avcıoğlu (Ed.). *Özel Eğitimde Fen ve Sosyal Bilgiler Öğretimi.* (s. 47-85) içinde. Eğiten Kitap

Kuşdemir, Y. (2014). *Doğrudan öğretim modeli'nin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi*. [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Kuşdemir, Y., ve Güneş, F. (2014). Doğrudan öğretim modelinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(32), 86-113.

Kutlu Dişli, J. (2022). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda doğrudan öğretim yöntemi aracılığıyla teşekkür etme ve izin isteme becerilerinin öğretimi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Biruni Üniversitesi.

Küçük Turgut, B. (2018). *Sosyal bilgiler dersinde sorumluluk, yardımseverlik, hak ve özgürlüklere saygı değerlerinin kazanımında işbirlikli öğrenme modelinin etkisi*. [Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Külünkoğlu, T. (2020). Özel eğitim öğretmenlerinin değer algısı ve değerler hiyerarşisi. *Turkish Studies -Education, 15*(4), 2771-2784. https://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies.42181

Lickon, T. (1992). *Educating for character*. Bantam Books.

Lovat, T. J., & Clement, N. D. (2008). The pedagogical imperative of values education. *Journal of beliefs & values, 29(3),* 273-285.

Maccini, P. ve Ruhl, K. L. (2000). Effects of a graduated instructional strategy on the algerbraic subtraction of integers by secondary students with learning disabilities. *Education and Treatment of Children, 23,* 465-489

mapping on the reading comprehension of children with low intellectual abili-

Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. (2003). Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher. Alexandria, VA: ASCD

McDonnell, J., Hardman, M.L., & McGuire, J. (2007). The Sage Handbook of Special Education (Ed. Lani Florian). Teaching and learning in Secondary Education. Sage Publications. London, Thousand, Oaks, New Delhi

MEB [Millî Eğitim Bakanlığı]. (2008b). https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_03/14093220_dilvekonumagldestekeitimprogram.pdf

MEB [Millî Eğitim Bakanlığı]. (2008c). https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_09/04010347_grmeengellibireylerdestekeitimprogram.pdf

MEB [Millî Eğitim Bakanlığı]. (2008d). https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_09/04010347_itmeengellibireylerdestekeitimprogram.pdf

MEB [Millî Eğitim Bakanlığı]. (2008e). https://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_ dosyalar/2021_07/09112701_21130120_Otizm.pdf

MEB [Millî Eğitim Bakanlığı]. (2008f). https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_09/04010347_zelrenmegldestekeitimprogram.pdf

MEB [Millî Eğitim Bakanlığı]. (2008h). https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_09/04010347_zihinselengellibireylerdestekeitimprogram.pdf

MEB [Millî Eğitim Bakanlığı]. (2014a). Eğitim, M., & Projesi, Ö. G. (2007). Çocuk gelişimi ve eğitimi. Bilişsel Gelişim, MEB, Ankara.

MEB [Millî Eğitim Bakanlığı]. (2016). https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/mevzuat/Ozel_Egitim_Hizmetleri_Yonetmeligi_son.pdf adresinden 13.06.2023 tarihinde alınmıştır.

MEB [Millî Eğitim Bakanlığı]. (2016deo). https://orgm.meb.gov.tr/ meb_iys_ dosyalar/ 2016_08/03045051_destek_egitim_odasi_kilavuz.pdf

MEB [Millî Eğitim Bakanlığı]. (2018). https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_07072018.pdf (Erişim tarihi: 11.05.2023).

MEB [Millî Eğitim Bakanlığı]. (2018c) http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20B%C4%B0LG%C4%B0LER%20%C3%96 %C4 %9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf

MEB [Millî Eğitim Bakanlığı]. (2022a). https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_12/22144036_BIREYLERIN_YASAL_HAKLARI.pdf adresinden 27.04.2023 tarihinde alınmıştır.

MEB [Millî Eğitim Bakanlığı]. (2022b). https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_09/15142558_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2021_2022.pdf adresinden 12.06.2023 tarihinde alınmıştır.

MEB [Millî Eğitim Bakanlığı]. (2022c). https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_02/04102647_ZYHYNSEL_YETERSYZLYYY_OLAN_BYREYLER_TR.pdf adresinden 25.04.2023 tarihinde alınmıştır.

MEB [Millî Eğitim Bakanlığı]. (2022d). http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_09/20140845_BYREYSELLEYTYRYLMYY_EYYTYM_PROGRAMI_TUM_OYRETMENLER_YCYN_YOL_HARITASI.pdf

MEB [Millî Eğitim Bakanlığı]. (1997khk). https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/ 2012_10/10111011_ozel_egitim_kanun_hukmunda_kararname.pdf adresinden 15.06.2023 tarihinde alınmıştır.

MEB [Millî Eğitim Bakanlığı]. (2003a). http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/284.pdf adresinden 14.06.2023 tarihinde alınmıştır.

MEB [Millî Eğitim Bakanlığı]. (2004a). http://dhgm.meb.gov.tr/tebligler-dergisi/ 2004/2567-_aralk_2004.pdf adresinden 23.06.2023 tarihinde alınmıştır.

MEB [Millî Eğitim Bakanlığı]. (2005a). 6. ve 7.Sınıf Sosyal Bilgiler Programı. Ankara: MEB Yayınları

MEB [Millî Eğitim Bakanlığı]. (2005x). Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu. MEB Tebliğler Dergisi, 63-125.

MEB [Millî Eğitim Bakanlığı]. (2006) https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/mevzuat/ Ozel_Egitim_Hizmetleri_Yonetmeligi_son.pdf (Erişim Tarihi: 01.02.2023).

MEB [Millî Eğitim Bakanlığı]. (2006a). Özel Hizmetletler Yönetmenliği. https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/mevzuat/Ozel_Egitim_Hizmetleri_Yonetmeligi_son.pdf (Erişim tarihi: 01.02.2023)

MEB [Millî Eğitim Bakanlığı]. (2008a). https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/ 2013_09/04010346_bedenselengellibireylerdestekeitimiprogram.pdf

MEB [Millî Eğitim Bakanlığı]. (2008gyo). https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_09/04010347_grmeengellibireylerdestekeitimprogram.pdf

MEB [Millî Eğitim Bakanlığı]. (2008ksk). Özel öğrenme güçlüğü destek eğitim programı.http://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_02/14114042_oog dep. pdf (Erişim Tarihi: 11.05.2023).

MEB [Millî Eğitim Bakanlığı]. (2010). Okullarımızda neden, niçin, nasıl kaynaştırma? Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

MEB [Millî Eğitim Bakanlığı]. (2011). Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Özel Eğitim Okullarında Aile Eğitimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi.

MEB [Millî Eğitim Bakanlığı]. (2017). https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/ Ogretmenlik_Meslegi_Genel_Yeterlikleri.pdf

MEB [Millî Eğitim Bakanlığı]. (2018b) http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/ 201812103847686-SOSYAL%20B%C4%B0LG%C4%B0LER%20%C3%

96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf (Erişim tarihi: 21.04.2023).

MEB [Millî Eğitim Bakanlığı]. (2020a). https://www.meb.gov.tr/butunlestirici-egitim-stklar-ile-guclenecek/haber/20093/tr

MEB [Millî Eğitim Bakanlığı]. (2020teöh). https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/13143029_TURKYYEYDE_OZEL_EYYTYM_HYZMETLERY.pdf (Erişim tarihi: 15.06.2023).

MEB [Millî Eğitim Bakanlığı]. (2021). https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_05/21132431_Zihinsel.pdf

MEB [Millî Eğitim Bakanlığı]. (2021a). https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_02/20100947_Ozel_EYitimin_AmacY_ve_Ylkeleri_Nelerdir.pdf adresinden 08.06.2023 tarihinde alınmıştır.

MEB [Millî Eğitim Bakanlığı]. (2022). https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_12/22144036_BIREYLERIN_YASAL_HAKLARI.pdf

MEB [Millî Eğitim Bakanlığı]. (2022a). https://orgm.meb.gov.tr/www/tarihce/icerik/1946 adresinden 24.06.2023 tarihinde alınmıştır.

MEB [Millî Eğitim Bakanlığı]. (2022c). https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_02/04102647_ZYHYNSEL_YETERSYZLYYY_OLAN_BYREYLER_TR.pdf

MEB [Millî Eğitim Bakanlığı]. (2023). https://orgm.meb.gov.tr/www/egitim-rehberlik- ve-kaynastirma-grup-baskanligi/icerik/108 (Erişim Tarihi: 01.06.2023).

MEB. (1979). *İlkokul Programı*. Ankara: MEB Yayınları.

Melekoğlu, M. A. (2018). Özel Eğitimde Ekip Çalışması ve Özel Eğitim Ortamları V. Aksoy (Ed.) *Özel Eğitim*. (s.152-178) içinde. Pegem.

Memişoğlu, H. (2012). İlköğretim 4-5 Sosyal Bilgiler Ders Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi,* 66-81.

Mengi, A. (2019). Sosyal bilgiler ders kitabı ve öğretim programının engellilik açısından incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 20(4),* 707-736.

Mengüşoğlu, T. (1993). *Felsefeye giriş*, Remzi.

Mete, P. (2016). *Ortaokul Özel Alt Sınıfta Öğrenim Gören Zihinsel Yetersizliğe Sahip Öğrencilere Bazı Maddelerin "Sert-Yumuşak" Özelliklerinin Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Öğretimi.* [Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Metin, H. (2021). *Doğrudan Öğretim Modeli'ne Göre Gerçekleştirilen Öğretimin Kaynaştırmadaki Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olağan Gelişim Gösteren Öğrencilerin Maddenin Özellikleri Konusunu Öğrenmelerine Etkisi.* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Michelson, L., Sugai, D. P., Wood, R. P., & Kazdin, A. E. (1983). Social skills and child development. In Social Skills Assessment and Training with Children (pp. 1-11): Springer.

Moffatt, M.P. (1957). Sosyal Bilgiler Öğretimi. Çeviren: Nesrin Oran, İstanbul, Maarif Basımevi.

Nar, B., ve Tortop, H. S. (2017)Türkiye'de Özel/Üstün Yetenekli Öğrenciler İçin Destek Eğitim Odası Uygulaması: Sorunlar ve Öneriler. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *3*(1), 83-97.

NCSS. (1992). Curriculum Standards for Social Studies: I. Introduction. [Çevrim-içi: http://www.socialstudies.org/standards/introduction]. Erişim tarihi: 30/06/2023

Nelson, R.B., Cummings, J.A., & Boltman, H. (1991). Teaching basic concepts to students who are educable mentally handicapped. Teaching Exeptional Children, 23(2), 12-15

Oğuzkan, F. (1981). Egitim Terimleri Sözlügü. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayını. (s. 45).

Okebukola, P. A.(1990). Attaining meaningful learning of concepts in genetics and ecology: An examination of thepotency of the concept mapping technique. *Journal of Research in Science Teaching*, *27* (5), 493-504.

Oktav, B. (2021). *Zihin yetersizliği olan öğrencilere ulaşım türlerine göre taşıtların öğretiminde kavram haritalarının kullanımının etkililiği.* [Yüksek Lisans Tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Olıva, M. B. & Antonıetta, B., (2012), Concept Maps And Learning Disorders, Concept Maps: Theory, Methodology, Technology Proc. Of The Fifth Int. Conference On Concept Mapping Valletta, Malta.

Öğretici, Y. Z. (2012). *Din eğitimi ve öğretimi açısından hak kavramı*. [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.

Önalan Akfırat, F. (2006). *Sosyal Yeterlilik, Sosyal Beceri ve Yaratıcı Drama. Yaratıcı Drama Dergisi, 1* (1), 39-58. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/ydrama/issue/13562/164222

Öner, A. K. (2014). *Açık anlatım yönteminin hafif düzeyde öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin müzik dersindeki ritmik beceri eğitimine etkisinin analizi*. [Doktora Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Öntaş, T., Çarıkçı, S. ve Sezgin, K. A. (2021). Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Dersinin Okul Öncesine Yansımaları. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi, 5(2),* 454-471.

Öpengin, E. (2018). *İlkokul düzeyindeki üstün yetenekli öğrencilere yönelik destek eğitim odasının yürütülmesinde karşılaşılan sorunlar ve sorunlara yönelik çözüm müdahaleleri.* [Doktora Tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Özak, H. ve Avcıoglu, H. (2007). Zihinsel yetersizligi olan ögrencilere okuma becerilerinin ögretiminde bilgisayar araciligiyla sunulan es zamanli ipucuyla ögretimin etkililigi. *Abant Izzet Baysal Üniversitesi Egitim Fakültesi Dergisi, 12(1).*

Özdemir Uluç, F. (2008). *İlköğretim Programında Çocuk Hakları*. [Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi.

Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (1997, 6 Haziran). Resmî Gazete (Sayı: 23011). Erişim adresi: http://www.resmigazete.gov.tr/ arsiv/23011_ 1.pdf

Özen, A. (2017). Aile Eğitimi (Editör: H. İbrahim Diken). *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim.* (15.Baskı). (s. 127-149). Ankara. Pegem.

Özerbaş, M. A. (2007). "Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Kalıcılığa Etkisi". *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi. (4),* 609-635.

Özmen, C. (2010). *Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi*. [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Özmen, E. R. (2017). Öğretim İlkeleri ve Öğretimsel Uyarlamalar. (Ed. Ayşegül Ataman). *Temel Eğitim Öğretmenleri İçin Kaynaştırma Uygulamaları ve Özel Eğitim,* s. 179-210). Vize.

Özmen, E.R. (2012). Sınıfta Ölçümleme ve Değerlendirme Uygulamaları. E.R. Özmen (Ed.) Zihinsel Engellilere Öğretmenlik Uygulaması, Ankara, Pegem.

Özokçu, O. (2008). *Birlikte eğitim ortamlarındaki zihin engelli öğrencilere sosyal becerilerin kazandırılmasında doğrudan öğretim yönteminin etkililiğinin incelenmesi.* [Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi.

Özpolat, A. (2009). Toplumsallaşma hedefleri açısından 2005 sosyal bilgiler öğretim programı. *Milli Eğitim Dergisi, 182*, 249-267.

Özsoy, Y., Özyürek, M. ve Eripek, S., (2002). Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar "Özel Eğitime Giriş". Karatepe.

Öztürk, C. (2006a). Sosyal Bilgiler: Toplumsal Yaşama Disiplinlerarası Bir Bakış. C. Öztürk (Ed.). Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi: Yapılandırmacı Bir Yaklaşım İçinde (ss. 21-50). Pegem.

Öztürk, C. (2006b). Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi (22-49). Pegem.

Öztürk, C. ve Dilek, D. (2004). Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi (4.Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık, s. 17

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. https://dergipark.org.tr/en/pub/maeuefd/issue/68192/975998

Öztürk, O. (2004). *Ruh sağlığı ve bozuklukları*(10 Baskı). Feryal.

Özyürek, M. (1984). *Kavram Öğrenme ve Öğretme*. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 16(2*), 347-366.

Özyürek, M. (2000). *Bireysel Farklılığa Psikoloji Yaklaşımlarıyla Bakış*. Karatepe.

Özyürek, M. (2005). *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programını Geliştirilme ve Temelleri*. Ankara. Kök.

Özyürek, M. (2006). *Engellilere Yönelik Tutumların Değiştirilmesi*. Kök.

Passe, J., & Beattie, J. (1994). Social studies instruction for students with mild disabilities: A progress report. *Remedial and Special Education, 15*(4), 227-233.

Paykoç, F. (1995). *Sosyal bilgiler öğretiminde çağdaş eğilimler. İçinde, İlköğretim Kurumlarında Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Sorunları* (s. 46-69). Türk Eğitim Derneği XIII. Toplantısı, Ankara: Türk Eğitim Derneği Öğretim Dizisi Pegem.

Pınar, E. S., ve Kocabıyık, D. (2014). Orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilere örüntü oluşturma becerisinin öğretiminde doğrudan öğretim yönteminin etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.

Polat, S. ve Çalış, A. (2019). 6. Sınıf sosyal bilgiler dersindeki bazı kavramların algılanışları ve kavram yanılgıları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 23 (Özel Sayı),* 2057-2072.

Pourmohamadreza-Tajrıshı, M., Alıpour, M. Ve Chaparı-Ilkchı, S., (2013), The Effectiveness Of Conceptual Map Training Method On The Achievement Of Social Economic Skill Course İn Male Students With Intellectual Disability, *Iranian Rehabilitation Journal,* 46-52.

Prater, M. A. (1993). Teaching concepts: Procedures for the design and delivery of instruction. Remedial and Special Education, 14(5), 51–62. doi: 10.1177/074193259301400508 professionals (3rd ed.). Upper Saddle River, N. J.: Pearson.

Resmi Gazete (2000). 1997'de çıkarılan 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/23937_1.pdf (Erişim tarihi: 01.02.2023).

Resmi Gazete (2005). 5378 Sayılı Özürlüler ve Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun. https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2005/07/20050707-2.htm

Resmi Gazete (2012). https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/07/20120721-10.htm (Erişim tarihi: 01.02.2023).

Resmi Gazete (2019). https://dspace.ceid.org.tr/xmlui/bitstream/handle/ 1/627/ ekutuphane 2.1.1.21.pdf?sequence=1&isAllowed=y (erişim tarihi: 02.07.2023)

Rose, P. (2009). NGO provision of basic education: alternative or complementary service delivery to support access to the excluded? *Compare: A Journal of Comparative and International Education, 39(2*), 219-233.

Rosenberg, M.S., O'Shea, L.J. & O'Shea, D.J. (2006). *Student teacher to master teacher: A practical guide for educating students with special needs*. Person

Rosenshıne, B. V. (1982). Synthesis of Reasearch on Explict Teaching. *Educational Leadership, April, 43(7),* 60-68.

Ryan, J., Jameson, J. M., Coleman, O. F., Eichelberger, C., Bowman, J. A., Conradi, L. A., Johnston, S. S. ve McDonnell, J. (2019). Inclusive social studies content

instruction for students with significant intellectual disability using structured inquiry-based instruction. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 54(4),* 420–436.

Safran, M. (2015). Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi (Editörler: Bayram TAY, Adem ÖCAL). Ankara, Pegem.

Sağlamer, E. (1997). Sosyal Bilgiler. *Çağdaş Eğitim. (232), 5-7,* Ankara

Sağlamgöncü, A. ve Deveci, H. (2023). Sosyal Bilgiler Dersi Güncel Olay Öğretiminde Aktif Öğrenme Tekniklerinin Kullanılması: Bir Eylem Araştırması. *Eğitim ve Bilim, 48*(213). doi:http://dx.doi.org/10.15390/EB.2023.11723

Sanches, J. & Flores, H. (2010),Conceptmapping Forvirtualrehabilitation Andtraining Of The Blind, Ieee Transactıons On Neural Systems And Rehabilitation Engineering, 210-219.

Sargent, L. R. (1991). Social skills for school and community: Systematic instruction for children and youth with cognitive delay. Washington, D.C.: The Division on Mental Retardation of the Council for Exceptional Children.

Sarı, H. ve İlik, Ş.Ş. (2014*). Bireyselleştirilmiş eğitim programı*. Eğiten Kitap

Sarılarhamamı, H., ve Demirkaya, H. (2021). Özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde sosyal bilgiler dersinin yeri ve önemi. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi, 7(1), 131-143.*

Savaş, B. ve Ünüvar, P. (1999). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi. Ankara: MEB.

Sazak Pınar, E. (2014). Özel gereksinimli öğrenciler için öğretim stratejileri içinde (ss. 67-116). Nobel.

Sazak, E. ve Terzioğlu, I. (2018). Özel gereksinimli bireylerde sosyal becerilerin öğretimi. Elif Sazak (Ed.), *Özel Eğitimde Sosyal Becerilerin Öğretimi*. (s. 91-95). Pegem.

Selçuk, Z. ve Güner N. (2001), *Sınıf İçi Rehberlik Uygulamaları,* (2. Baskı), Pegem.

Semiz, N. (2018). *Özel gereksinimli öğrencilere yönelik destek eğitim odası uygulamalarına ilişkin öğretmen ve aile görüşlerinin belirlenmesi.* [Yüksek Lisans Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Sever, R. (2021). Sosyal Bilgiler Eğitiminde Kavram Öğretimi. Pegem Akademi. (Ed. Ramazan Sever). 4-5-6-7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Kullanılan Kavramlar. Ss. 79-99, Pegem.

Sezer, T. (2008). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde sorumluluk değerinin öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri*. [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Sönmez, V. (1985) Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı. Öğretmen Yayınları, No: 11. (s. 12)

Sönmez, V. (2010). Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu, Anı

Sözer, E. (1998a). Sosyal Bilgiler Öğretiminde İlke, Strateji, Yöntem ve Teknikler. Gürhan Can (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretimi* içinde (s. 80-83). Pegem.

Sözer, E. (1998b). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Araç-Gereçler, Gürhan Can (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretimi* içinde (s. 80-83). Pegem.

Steın, M., Carnıne, D. Ve Dıxon, R. (1998). Direct İnstruction: Integrating Curriculum Design And Effective Teaching Practice. Interventıon İn School And Clinic, 33 (4), 227- 234.

Sucuoğlu, B. (2004). Türkiye'de kaynaştırma uygulamaları: Yayınlar/araştırmalar. (1980-2005). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5(2),* 15- 23

Sucuoğlu, B. (2009). *Zihin engelliler ve eğitimleri*. Kök.

Sucuoğlu, B. (2010). Zihin Engelliler ve Eğitimleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 8 (02),* 88-90.

Sucuoğlu, B. (2016). Zihinsel Engellilerin Eğitimi (Ed. Bülbin Sucuolu). *Zihin Engelliler ve Eğitimleri* (8. Baskı) (s. 202-238). Kök.

Sucuoğlu, B. (Ed.). (2017). Zihin Engelliler ve Eğitimleri (9. Basım). Ankara: Kök Yayıncılık. Türkiye'de kaynaştırma uygulamaları: Yayınlar/araştırmalar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5(02).*

Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2011). Kaynaştırma uygulamaları: yaklaşımlar, yöntemler, teknikler. Kök.

Sucuoğlu, B. ve Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 6* (01), 41-65. DOI: 10.1501/Ozlegt_0000000086

Sucuoğlu, B., Ünsal, P. ve Özokçu, O. (2004). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5(02).*

Şafak, P. (2017). Özel gereksinimli öğrenciler için eğitim ortamlarının düzenlenmesi. (Editör: Ayşegül Ataman) *Temel eğitim öğretmenleri için kaynaştırma uygulamaları ve özel eğitim* (s.128-140), Vize.

Şahin, S. (2013). Özel Gereksinim ve Türleri. Yıldırım Doğru ve diğerleri (Yay. Haz.). Engellilik (ss. 3-51). Ankara: Eğiten Kitap.

Şahin, S. (2010). "Özel Eğitimin Tarihçesi". Öğretmenlik Programları için Özel Eğitim. Edit: Necate Baykoç Dönmez. Gündüz.

Şahin, S. (2011). Yaygın Gelişimsel Bozukluk Otistik Spektrum Bozuklukları Olan Çocuklar ve Eğitimleri. Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim içinde, 291-303.

Şengören, K. S. ve Kavcar, N. (2009). İşbirlikli öğrenmenin fizik öğretmen adaylarının duyuşsal ürünleri üzerine etkisi. *e-Journal of New World Science Academy Education Sciences, 4(2),* 357-371

Şipal, F. (2004). Kaynaştırma eğitimi veren eğitimcilerin engelli çocuklara yönelik tutumlarına genel bir bakış. *Ufkun Ötesi Bilim Dergisi, (1),* 23-37.

T.C. 1961 Anayasası III. Bölüm Sosyal ve İktisadi Haklar ve Ödevler f Bendi Madde 50. (1961). Haziran 26, 2023 tarihinde www.tbmm.gov.tr: http://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa61.htm adresinden alındı

Taşdemir, M. (2000). *Eğitimde planlama ve değerlendirme (program, öğretim, yönetim ve değerlendirme).* Ocak.

Taşdemir, M. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Nobel.

Tay, B. (2005). Sosyal bilgiler ders kitaplarında öğrenme stratejileri, *G.Ü. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 6,* 209-229

Tay, B. (2010). Sosyal Bilgiler Öğretiminin Dünü Bugünü ve Yarını. R. Turan ve K. Ulusoy (Editör). (s. 5-22). *Sosyal Bilgilerin Temelleri,* Maya Akademi

Tay, B. (2018). Sosyal bilgiler öğretiminin dünü, bugünü ve yarını. R. Turan ve K. Ulusoy (Ed.), *Sosyal bilgilerin temelleri içinde* (s. 1-18). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

TDK. (2023a). https://sozluk.gov.tr/ adresinden 07.06.2023 tarihinde alınmıştır.

TDK. (2023x). https://sozluk.gov.tr/ adresinden 22.06.2023 tarihinde alınmıştır.

TDK. (2023x). https://sozluk.gov.tr/ adresinden 22.06.2023 tarihinde alınmıştır.

Tekin İftar, E. (2012). Çoklu Yoklama Modelleri. E. Tekin-İftar (Ed.). *Eğitim ve Davranış Bilimlerinde Tek Denekli Araştırmalar*. Vize.

Tekin İftar, E. ve Kırcaali İftar, G. (2004). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. Nobel.

Tekin İftar, E. ve Kırcaali İftar, G. (2006). Özel Eğitimde Yanlışsız Öğretim Yöntemleri (3. Baskı). Nobel.

Tekin, E. (1999). Yanlışsız öğretim yöntemleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 2(03).

Tekin, E. (2000). Karşılaştırmalı Tek Denekli Araştırma Modelleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 2(04*).

Tekin, E. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitaplarında atasözü ve deyimlerin öğretim stratejileri üzerine bir durum tespiti*. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi.

Tekin, H. (2004). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Yargı.

Tekintangaç, Y. (2015). *Özel eğitim sınıfında çalışan öğretmenlerin sosyal bilgiler öğretim programına ilişkin görüşleri (ağrı ili örneği).* [Yüksek Lisans Tezi]. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi.

Tepecik, B. (2008). *Sosyal bilgiler dersinde sorumluluk değerinin kazandırılmasına ilişkin öğretmen görüşleri.* [Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Tezcan, M. (2003). Cumhuriyetin 80. yılında ülkemizde eğitim sosyolojisi alanının durumu ve sivil toplum örgütleri. *Eğitim Bilimleri Dergisi, 160*, 63-70.

Tezcan, R. (2019). *Sosyal bilgiler öğretiminde kutadgu bilig: adalet, hak ve sorumluluk değerleri bakımından değerlendirme ve öğretmen görüşleri*. [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Tezgel, R. (2006). *Yeni ilköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programında insan hakları ve değer eğitimi*. II. Uygulamalı Etik Kongresi Bildiri Kitabı, 637-645.

ties. Learning Disabilities: *A Contemporary Journal, 11*(2), 51-64.

Tiryaki, M. A. (2019). *Down sendromlu öğrencilerin el becerilerinin geliştirilmesi temel şekillendirme tekniklerinin kazandırılmasında doğrudan öğretim ve eşzamanlı ipucu ile öğretim yönteminin etkililiği*. [Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Tongal, S. Ş. (2010). Zihinsel yetersizliği olan çocuklara adı söylenen kesrin resimli kart üzerinde gösterilmesi becerisinin öğretiminde sabit bekleme süreli öğretimin etkililiği [Yüksek Lisans Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Topçu, E. ve Katılmış, A. (2013). Yarı zamanlı kaynaştırma eğitimi alan ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik düşünceleri. *Sakarya University Journal of Education, 3*(3), 48-81.

Toper, Ö. (2022). Özel Eğitimde Sosyal Bilgiler Öğretimine Yönelik Gerçekleştirilen Araştırmaların Gözden Geçirilmesi (Editörler: Mine Sönmez Kartal, Özlem Toper). (s. 234-239). *Özel Eğitimde Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Pegem.

Topraktaş, E. Y. (2018). https://ogrenmetasarimlari.com/turkiyede-ozel-egitime-ihtiyaci-olan-bireylerle-ile-calisan-bazi-sivil-toplum-kuruluslari-ve-dernekler/ Erişim tarihi: 02/07/2023

Topses, G. (2006). Bir Bilim Olarak Eğitimin Temelleri. İçinde L. Küçükahmet (Ed.) *Eğitim Bilimine Giriş* (s. 24-44). Nobel.

Tosun, F. Ç. & Almış, S. (2023). İlkokullardaki destek eğitim odalarının planlanması, maliyeti ve finansmanı. *Başkent University Journal of Education, 10(1),* 78-96.

TTK, (2021). 20. Milli Eğitim Şurası kararları. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_ dosyalar/ 2021_12/08163100_20_sura.pdf, adresinden 30 Haziran 2023 tarihinde edinilmiştir.

Tufan, M. (2018). *Doğrudan öğretim modeli ile geliştirilmiş bilgisayar destekli kavram öğretiminin zihinsel engelli öğrencilerin kavramları edinmelerine etkisi.* [Doktora Tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.

Tuncer, T. (2004). Görme Yetersizliğinden Etkilenen Çocuklar. A. Ataman (Ed.) *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş* (1.Baskı), (s. 293-311). Gündüz Eğitim.

Tuncer, T., ve Altunay, B. (2012). Doğrudan Öğretim Modeli'nde Kavram Öğretim (4. Baskı). Ankara: Kök.

Turan, S. (2019). 2018 Sosyal bilgiler öğretim programının disiplinlerarası yapısının incelenmesi. *Sosyal Bilgilerde Yenilikçi Araştırmalar Dergisi 2(2),* 166-190, https://dergipark.org.tr/tr/pub/jirss/issue/50816/629426

Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2012). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları*. Yargıcı.

Turhan, C. (2022). Özel Eğitimde Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Önemi (S.178-198). (Editörler: Mine Sönmez Kartal, Özlem Toper). Özel Eğitimde Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi. Pegem.

Turnbull, A., Turnbull, R., Wehmeyer, M.L. (2007). *Exceptional lives. Special education in today's schools.* (Fifth Edition). Merrill/Person Prentice Hall.

Turnbull, R., Turnbull, A., Shank, M., Smith, S., ve Leal, D. (2002). *Exceptional lives: Special education in today's schools (3rd ed.).* Merrill

TÜBA (Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü), (2023). http://terim.tuba.gov.tr/ adresinden 12.06.2023 tarihinde alınmıştır.

Türer, H. (2010). *Zihinsel engelli öğrencilere teşekkür etme ve özür dileme becerilerinin öğretiminde doğrudan öğretim yönteminin etkililiği*. [Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi.

Türk, İ. C. (15-17 Mayıs 2003). *Cumhuriyetin Atatürk Önsözlü Vatandaşlık Bilgisi Kitabı "Vatandaşlık Medeni Bilgiler" ve Bugünkü Ders Kitapları*: İçerik, Yöntem, Mukayese, Dersin Okutulmasında Karşılaşılan Güçlükler, Çözüm Önerileri, I. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresinde sunuldu, İzmir.

Türkiye Cumhuriyeti Aile Bakanlığı (2012), S. P. Özürlü ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Türkiye'de Yaşlıların Durumu ve Yaşlanma Ulusal Eylem Planı Uygulama Programı.

Uçak, H. E., ve Doğan, R. (2020). Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Kavram Öğretimi Sürecinde Tercih Ettikleri Yöntemler. *Dini Araştırmalar*, *23*(59), 321-347.

Uçar, A., ve Karakuş, U. (2017). 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Çevre Konularının Öğretiminde Belgesel Kullanmanın Öğrencilerin Akademik Başarı Ve Tutumlarına Etkisi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*(3).

Uslu, T. A. (1964), *Yeni Hukûk Lugati ve Hukûk Terimleri Sözlüğü*, İstanbul.

Uysal, A. (2003). *Kaynaştırma uygulaması yapan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri*. 13. Ulusal Özel Eğitim Kongresi. Kök.

Üçal, G. (2020). *Geleneksel yaklaşım ve doğrudan öğretim modelinin ortaöğretimde öğrenim gören öğrencilerin bilişsel süreçlere etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi.

Üçler, A. M. ve Yıkmış, A. (2021). Kaynaştırma öğrencisi bulunan türkçe öğretmenlerinin öğretim uyarlamalarına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21(3*), 1023-1043. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.64908-882708

Ülger, K. (2020). Grafik tasarım öğretiminde yeni yöntem arayışı. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi, 26(45*), 570-579. https://doi.org/10.32547/ ataunigsed. 749510

Ünal, F. (2022). Sosyal Bilgiler Öğretiminin Uyarlanması I: Ünite Analizi ve Amaçların Belirlenmesi (Editörler: Mine Sönmez Kartal, Özlem Toper). *Özel Eğitimde Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi.* (s. 150-176). Pegem.

Ünal, H. (2008). *Birlikte eğitim ortamlarındaki zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere destek eğitim odasında verilen destek eğitimin etkililiği.* [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Ünal, K. (2013). Okul öncesi eğitime devam eden çocukların sabah, öğle, akşam kavramlarının öğretilmesi sürecinin incelenmesi. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research, (5),* 83-95.

Ünay, E. (2012). *Bireysel destek eğitiminin kaynaştırma öğrencilerinin matematik başarıları ve özyeterlilik algıları üzerindeki etkililiği*. [Doktora Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Ünlüer, G. (2012). Sosyal bilgiler dersinde sorumluluk değerinin kazandırılmasına ilişkin veli görüşleri. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama,* (6), 95-116

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. https://dergipark.org.tr/en/pub/pesausad/issue/71583/1097122

Varol, M. (2018). *Zihin yetersizliği olan çocuklara hayvanların temel özelliklerinin kazandırılmasında doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan kavram haritasının etkililiği.* [Yüksek Lisans Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Varol, N. (1991). *Zihinsel engelli çocuklara kırmızı, sarı, büyük, daire, üçgen, uzun, bir tane, iki tane ve kalın kavramlarını kazandırmada açık anlatım yöntemiyle sunulan bireyselleştirilmiş kavram öğretim materyalinin etkililiği*. [Doktora Tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Vaughn, S., & Boss, C.S. (2009). *Strategies for teaching students with learning and behavior problems.* Upper Saddle River, NJ:Pearson

Vayiç, Ş. (2008). *Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere hayat bilgisi öğretiminde doğrudan öğretim yöntemi ve şematik düzenleyiciyle öğretimin karşılaştırılması*. [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Velidedeoğlu, H. V. (1956). *Türk Medeni Hukuku-Umumi Esaslar*, İstanbul Matbaacılık.

Vuran S. ve Çelik S. (2013). *Örneklerle kavram öğretimi*. Vize.

Vuran, S. (2007). Bireyselleştirilmiş eğitim programları. O. Gürsel (Ed.). *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının geliştirilmesi içinde* (s.1-10). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Watkins, C., & Slocum, T.A. (2003). The components of direct instruction. *Journal of Direct İnstruction, 3(2),* 75-110.

Werts, M.G., Culatta, R.A., & Tompkins, J.R. (2007). *Fundamentals of special education. What every teacher needs to know*. *Upper Saddle River*, Merrill Prentice Hall.

WHO. (1980). International Classification of impairments, disablities and handicaps: A manual of classification relating to the consuquences of disease. Geneva: World Health Organization.

Wilson, R. S. A. (2002). Developing social skills and self-esteem in children with special needs.Primary Educator, 8, 3.

Yalçın, A. (2021). *5. sınıf sosyal bilgiler dersinde uygulanan sorumluluk temelli etkinliklerin öğrencilere sorumluluk değerini kazandırmadaki etkisi*. [Doktora Tezi]. Uludağ Üniversitesi.

Yaşar, O. (2004). İlköğretim sosyal bilgiler derslerinde görsel materyal kullanımı ile coğrafya konularının eğitim ve öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi, 163,* 204-215.

Yavuz, M. (2020). Özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin mesleki öz-yeterlilik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* (55), 1-25.

Yaylacı, Z. ve Aksoy, B. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlilikleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2016 (6),* 19-40.

Yazıcı, H. ve Samancı, O. (2003). İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler ders konuları ile ilgili bazı kavramları anlama düzeyleri, *MEB. Dergisi, 158,* 83-90.

Yazıcıoğlu, T. (2020). Destek eğitim odalarında görev yapan öğretmenlerin destek eğitim odalarının işleyişine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi Cilt: 21(2),* 273-297. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.584392

Yel, S. (2012). Kavram Geliştirme ve Öğretimi. *C. Öztürk (Ed.), Sosyal Bilgiler Öğretimi* (s. 111-143). Pegem.

Yel, S., Taşdemir, A., ve Yıldırım, K. (2015). Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi. (Editörler: Bayram Tay, Adem Öcal). *Sosyal Bilgilerde Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknikleri*. (s. 42-78). Pegem.

Yeşil, R. (2004). İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitiminde Yöntem. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *5*(1), 35-41.

Yeşilyaprak, B. (Ed.) (2022). Öğrenmeden Öğretime. *Eğitim Psikolojisi (Gelişim – Öğrenme – Öğretim)*. (s. 338-389). Ankara. Pegem Akademi

Yıkmış, A., Varol, M., ve Özçakır, M. (2019). Zihin yetersizliği olan çocuklara hayvanların temel özelliklerinin kazandırılmasında doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan kavram haritasının etkililiği [The effectiveness of the concept maps proposition provided by direct teaching methods for the promotion of the main characteristics of children with mild students]. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9* (17), 71-90.

Yıkmış, A., ve Özçakır, M. V. (2019). Zihin Yetersizliği Olan Çocuklara Hayvanların Temel Özelliklerinin Kazandırılmasında Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan Kavram Haritasının Etkililiği. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *9*(17), 71-90.

Yıldırım Alptekin, S. (2000). *Zihinsel engelli öğrencilere renk ve şekil kavramlarının açık anlatım ve basamaklandırılmış yöntemle sunulmasının etkililiği*. [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Yıldırım, A. (2021). *Ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan sorumluluk yardımseverlik vatanseverlik ve saygı değerlerinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Mersin Üniversitesi.

Yıldırım, E. ve Özmen, K. (2022). Özel eğitim öğretmenlerinin sosyal bilgiler derslerinde güncel olay kullanımına ilişkin görüşleri. *Journal of Innovative Research in Social Studies, 5(1)*, 51-69.

Yılmaz Yenioğlu, B. (2019). *Zihin yetersizliği olan çocukların sayı hissini geliştirmede doğrudan öğretim yöntemine dayalı etkinlik paketinin etkililiği.* [Yüksek Lisans Tezi]. Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi.

Yılmaz, H. C. (2017). *Çoklu yetersizliği olan az gören çocuklara doğrudan öğretimle sunulan şematik düzenleyicinin bir fen konusunun öğretiminde etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Yiğen, V. ve Dündar, R. (2020). Sosyal bilgiler dersinin etkili vatandaş yetiştirme rolüne yönelik öğretmen adaylarının algıları. *Journal Of Innovative Research İn Social Studies, 3(2),* 131-146.

Yontar, A. (2013). *Sosyal bilgiler programında kazandırılması hedeflenen sorumluluk değeri ve empati becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Yurttaş Kumlu, G. D. (2016). Doğrudan ve akranla öğretimin fen bilgisi öğretmen adaylarının ısı-sıcaklık konusundaki kavramsal anlamalarına etkisinin okuma stratejileri bakımından incelenmesi. [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Yükselir, K. (2006). *Hatay ili ilköğretim okullarında 6. ve 7.sınıflar sosyal bilgiler dersinin öğretmen ve müfettiş görüşleri çerçevesinde amaca uygunluğunun değerlendirilmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Niğde Üniversitesi.

Zelyurt, S. (2015). *Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere hayat bilgisi dersinin şarkı ile ve doğrudan öğretim yöntemiyle sunulmasının etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması*. [Yüksek Lisans Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

EKLER

EK A Etik Kurul İzni

T.C.
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

TOPLANTI SAYISI	KARAR SAYISI
1	28

DAĞITIM YERLERİNE

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi'nde Öğretim Üyesi olarak görev yapan Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI'nın yardımcı araştırmacı, İdris KINASAKAL'ın sorumlu araştırmacı olarak yapmayı planladıkları **"Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilere Hak ve Sorumluluk Kavramlarının Öğretiminde Doğrudan Öğretim Yönteminin Etkililiği"** isimli çalışması Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunca onaylanması uygun bulunmuştur.

Bu bilgiler ışığında; Ebeveyn Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu ve Çocuk Rıza Formunun gönüllülere imzalatılarak gerekli bilgilendirmelerin yapılması ve etik davranış ilkelerine uyulması şartıyla söz konusu araştırmanın yapılması Etik Kurulumuzca uygun görülmüş ve onaylanmasına toplantıya katılan üyelerin oybirliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Muharrem ÇETİN Kurul Başkanı	Prof. Dr. Yavuz UNAT Başkan Yardımcısı	Prof. Dr. Eyüp AKMAN Kurul Üyesi
Prof. Dr. Burhan BALTACI Kurul Üyesi	Prof. Dr. Tolga ULUSOY Kurul Üyesi	Prof. Dr. Erol TURAN Kurul Üyesi
Prof. Dr. Kutay OKTAY Kurul Üyesi		

DAĞITIM LİSTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
Sayın Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Belge Doğrulama Kodu: TEU7117A Belge Takip Adresi: www.kastamonu.edu.tr/belgedogrulama

Adres: Kastamonu Üniversitesi Rektörlüğü, Kuzeykent Yerleşkesi, Merkez/Kastamonu
Telefon No: <txtTel> Faks No: (0 366) 2801038
e-Posta: İnternet Adresi: www.kastamonu.edu.tr
Kep Adresi: kastamonuuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için : Serdar Durur
Raportör
Telefon No: <txtTel>

EK B Tez Çalışma İzni

T.C.
KARABÜK VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-44653020-605.01-45370216
Konu : Tez Çalışması

KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : a) 22.02.2022 tarihli ve E-26350463-300-2200015864 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 07.03.2022 tarihli ve E-44653020-20-45162558 sayılı Oluru.
c) 01.03.2022 tarihli Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğünün Komisyon Kararı.

İlgi (a)'da kayıtlı yazı ile Müdürlüğümüze bağlı Beşbinevler Şehit Cevdet Çay Ortaokulunda öğrenim gören zihinsel yetersizliği olan öğrencilere yönelik Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı doktora programı öğrencisi İdris KINASAKAL'ın yürüttüğü "Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilere Hak ve Sorumluluk Kavramlarının Öğretimde Doğrudan Öğretim Yönetiminin Etkililiği" konulu tez çalışması yapma isteği belirtilmiş olup; Valilik Makamının İlgi (b)'de kayıtlı onayı ile uygun görülmüştür.

İlgi (b)'de kayıtlı Valilik Oluru ve İlgi (c)'de kayıtlı Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğünün Komisyon Kararı ile uygun görülen anket çalışmasının, okul müdürlüklerinin sorumluluğunda, eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmamak kaydıyla gönüllülük esasına göre uygulanması, uygulamalarda sadece mühürlü anket sorularının kullanılması, araştırma sonucu düzenlenecek özet raporun araştırmaların tamamlanmasından sonra en geç iki hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, araştırma çalışmasının yapılmaması yada tamamlanamaması durumunda Müdürlüğümüze ait *"stratejigelistirme78@meb.gov.tr"* adresine öğrenci yada danışmanı tarafından e-posta yoluyla bilgilendirme yapılması ve adı geçenlere tebliğ edilmesi hususunda;

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Erdal ÜNGÖREN
İl Millî Eğitim Müdür V.

Ek:
1-Yazı ve Ekleri (209 Sayfa)
2-Valilik Oluru (1 Sayfa)
3-İlgi (c) Karar (1 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Ergenekon Mahallesi Atatürk Bulvarı No:6 Kat4 no:412 Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Merkez/Karabük Bilgi için: Recep ÇINAR
Telefon No : 0 (370) 412 22 80 Unvan : Memur
E-Posta: stratejigelistirme78@meb.gov.tr İnternet Adresi:http://karabuk.meb.gov.tr Faks:3704242333
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Belge doğrulama kodu için lütfen 1758-b782-3917-98b8-a854 kodunu ilgili adrese girin.

EK C Ebeveyn Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu

T.C.
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER
ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU

Tarih: .../.../20…

EBEVEYN BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU

Değerli Anne ve Babalar;

Çocuğunuzun İdris KINASAKAL tarafından gerçekleştirilecek Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilere Hak ve Sorumluluk Kavramlarının Öğretiminde Doğrudan Öğretim Yönteminin Etkililiği adlı çalışmada yer alabilmesi için sizden izin istiyoruz. Çocuğunuzun bu çalışmaya davet edilmesinin nedeni hafif düzeyde zihinsel yetersizlik tanısına sahip olmasıdır.

Bu çalışma, araştırma amaçlı yapılmaktadır ve katılım gönüllülük esasına dayalıdır. Çocuğunuzun çalışmaya katılması konusunda karar vermeden önce araştırma hakkında sizi bilgilendirmek istiyoruz. Çalışma hakkında tam olarak bilgi sahibi olduktan sonra ve sorularınız cevaplandıktan sonra eğer çocuğunuzun katılmasını isterseniz sizden bu formu imzalamanız istenecektir. Şu anda bu formu imzalasanız bile istediğiniz herhangi bir zamanda çocuğunuzu çalışmadan çekebilirsiniz. Bu araştırma hakkında çocuğunuza da bilgi vereceğiz ve ondan da bu çalışmaya katılması için izin alacağız.

Araştırmaya ilişkin bilgilendirme; araştırmanın amacı, süresi, araştırmayı kimlerin yapacağı, araştırma süresince katılımcılara nasıl bir uygulamş yapılacağı, uygulamanın varsa riskleri, risk varsa riske karşı alınan önlemler, katılımcının araştırma için ne kadar zaman ayırması gerektiği gibi konuları içermeli ve ebeveynlerin anlayabileceği basitlikte ve açıklıkta olmalıdır.

Çalışmaya desteğiniz ve katkınız için teşekkürler.

İmza
Araştırmacının
Idris KINASAKAL
Adresi
İletişim Numarası

Yukarıda açıklamasını okuduğum çalışmaya hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın velisi / vasisi olduğum kişinin katılmasını kabul ediyorum.

Veli ya da
Vasinin
İmzası
Adı-Soyadı

EK D Ön Koşul Becerileri Belirleme Formu[18]

Sınıf Düzeyi	Öğrenme Alanı	Doğrudan İlişkili Kazanımlar	Dolaylı Kazanımlar	Beceri ve Değer
5	Etkin Vatandaşlık	SB.5.6.3Temel hakları ve bu hakları kullanmanın önemini açıklar.		

Çocuğunuzun/Öğrencinizin
Adı-Soyadı:…….
Yaşı :…….
Cinsiyeti :…….
Sınıfı :…….

Önkoşul Becerileri Belirleme Formu

Aşağıda çocuğunuzun/öğrencinizin çalışma öncesinde gereken ön koşul becerilerine sahip olup olmadığını belirlemek amacıyla 9 soruluk bir form bulunmaktadır. Formdaki derecelendirmeli sorular için uygun olan cevabı işaretleyiniz.

Sorular	Evet	Hayır	Bazen
1.Çocuğum/öğrencim kendisine gösterilen resme/nesneye dikkatini yöneltir.			
2.Çocuğum/öğrencim sözel yönergeleri takip eder (kalemi al, otur, bak, göster…)			
3.Çocuğum/öğrencim İhtiyaçlarını/ duygularını sözel olarak ifade eder.			
4. Çocuğum/öğrencim oturarak yapılacak etkinliklere yerine oturup bekleyerek katılır.			
5.Çocuğum/öğrencim kendisi ile konuşulduğunda göz kontağı kurar.			
6.Çocuğum/öğrencim kendisine seslenildiğinde başını çevirerek bakar.			
7.Çocuğum/öğrencim iletişime kendiliğinden başlar.			
8.Çocuğum/öğrencim kendisine sorulan sorulara cevap verebilir.			
9.Çocuğum/öğrencim yaptığı etkinliğe …… dakika dikkati dağılmadan katılır.			

[18] Her etkinlik için farklı ön koşul becerileri belirme formu kullanılmıştır.

EK E Pekiştireç Belirleme Formu

Aşağıdaki listede, çocuğunuzun/öğrencinizin çalışma süresince ve uygun davranışlar sergilediğinde kendisine verilmek üzere hazırlanan ödül listesi yer almaktadır. Siz bu ödül listesini dikkatlice okuyunuz ve çocuğunuzun/öğrencinizin sevdiğini düşündüğünüz ödüllerin karşısındaki "Sever" kutucuğuna, sevmediğini düşündüğünüz ödüllerin ise "Sevmez" kutucuğuna (x) işareti koyunuz. Listede yer almayan, ancak çocuğunuzun/öğrencinizin sevdiğini düşündüğünüz başka bir etkinlik ya da ödül varsa en altta yer alan "Diğer" ifadesinin yer aldığı bölüme yazınız.

İlginiz için teşekkür ederim.

Çocuğunuzun/Öğrencinizin
Adı-Soyadı: …….
Yaşı : ……..
Cinsiyeti : ……..
Sınıfı : …….

İdris KINASAKAL
KÜ Doktora Öğrencisi

Ödüller Yiyecek ve İçecek Pekiştireçleri	Sever	Sevmez
Çikolata		
Kek		
Meyve		
Sakız		
Süt		
Şeker		
Diğer	……	
Nesne Pekiştireçleri		
Balon		
Kalem		
Oyuncak araba		
Oyuncak bebek		
Silgi		
Sticker		
Top		
Diğer	……	
Sosyal Pekiştireçler		
Aferin		
Alkışlama		
Çak yapma		
Dokunma		
Diğer	……	
Etkinlik Pekiştireçleri		
Dans Etme		
Çizgi Film Seyretme		
Müzik Dinleme		
Oyun Hamuru İle Oynama		
Resim Yapma ve Boyama		
Resimli kartlarla eşleştirme oyunu oynama		
Diğer	……	

EK F Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracı (Hak Kavramı)

Hak Kavramı Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracı

Uygulamacının Adı-Soyadı:			**Uygulama Tarihi:**
Öğrencinin Adı-Soyadı:			**Yaşı:**
Cinsiyeti:			**Sınıfı:**
Bildirimler	**Ölçüt**	**Sorular**	**Yanıtlar**
1. Öğrenci kendisine verilen aynı boyuttaki iki görsel arasından yaşama hakkını temsil eden görseli gösterir.	3/4	Yönerge: Görsellere bakıp hangisi yaşama hakkına aittir gösteriniz? a) Eğitim hakkı-Yaşama hakkı b) Oyun hakkı-Yaşama hakkı c) Şiddetten korunma hakkı-Yaşama hakkı d) Sağlıklı beslenme hakkı-Yaşama hakkı	
2. Öğrenci kendisine verilen aynı boyuttaki iki görsel arasından eğitim hakkını temsil eden görseli gösterir.	3/4	Yönerge: Görsellere bakıp hangisi eğitim hakkına aittir gösteriniz? a) Yaşama hakkı-Eğitim hakkı b) Oyun hakkı-Eğitim hakkı c) Şiddetten korunma hakkı-Eğitim hakkı d) Sağlıklı beslenme hakkı-Eğitim hakkı	
3. Öğrenci kendisine verilen aynı boyuttaki iki görsel arasından oyun oynama hakkını temsil eden görseli gösterir.	3/4	Yönerge: Görsellere bakıp hangisi oyun oynama hakkına aittir gösteriniz? a) Yaşama hakkı-Oyun oynama hakkı b) Eğitim hakkı-Oyun oynama hakkı c) Şiddetten korunma hakkı-Oyun oynama hakkı d) Sağlıklı beslenme hakkı- Oyun oynama hakkı	
4. Öğrenci kendisine verilen aynı boyuttaki iki görsel arasından sağlıklı beslenme hakkını temsil eden görseli gösterir.	3/4	Yönerge: Görsellere bakıp hangisi sağlıklı beslenme hakkına aittir gösteriniz? a) Yaşama hakkı-Sağlıklı beslenme hakkı b) Eğitim hakkı-Sağlıklı beslenme hakkı c) Şiddetten korunma-Sağlıklı beslenme hakkı d) Oyun hakkı-Sağlıklı beslenme hakkı	

EK F'nin devamı

5. Öğrenci kendisine verilen aynı boyuttaki iki görsel arasından seçme ve seçilme hakkını temsil eden görseli gösterir.	3/4	Yönerge: Görsellere bakıp hangisi seçme ve seçilme hakkına aittir gösteriniz? a) Yaşama hakkı-Seçme ve seçilme hakkı b) Seçme ve seçilme hakkı-Sağlıklı beslenme hakkı c) Şiddetten korunma- Seçme ve seçilme hakkı d) Seçme ve seçilme hakkı-Sağlıklı beslenme hakkı	
6. Öğrenci kendisine verilen aynı boyuttaki iki görsel arasından vatandaşlık hakkını temsil eden görseli gösterir.	3/4	Yönerge: Görsellere bakıp hangisi vatandaşlık hakkına aittir gösteriniz? a) Yaşama hakkı-Vatandaşlık hakkı b) Vatandaşlık hakkı-Sağlıklı beslenme hakkı c) Şiddetten korunma- Vatandaşlık hakkı d) Vatandaşlık hakkı-Eğitim hakkı	
7. Öğrenci kendisine verilen aynı boyuttaki iki görsel arasından bilgi edinme hakkını temsil eden görseli gösterir.	3/4	Yönerge: Görsellere bakıp hangisi bilgi edinme hakkına aittir gösteriniz? a) Yaşama hakkı-Bilgi edinme hakkı b) Bilgi edinme hakkı-Sağlıklı beslenme hakkı c) Şiddetten korunma- Bilgi edinme hakkı d) Bilgi edinme hakkı-Vatandaşlık hakkı	
8. Öğrenci kendisine verilen aynı boyuttaki iki görsel arasından dinlenme veya boş zamanlarımızı değerlendirme hakkını temsil eden görseli gösterir.	3/4	Yönerge: Görsellere bakıp hangisi dinlenme veya boş zamanlarımızı değerlendirme hakkına aittir gösteriniz? a) Dinlenme hakkı-Bilgi edinme hakkı b) Sağlıklı beslenme hakkı-Dinlenme hakkı c) Dinlenme hakkı-Şiddetten korunma d) Vatandaşlık hakkı-Dinlenme hakkı	
9. Öğrenci kendisine verilen aynı boyuttaki iki görsel arasından haberleşme hakkını temsil eden görseli gösterir.	3/4	Yönerge: Görsellere bakıp hangisi haberleşme hakkına aittir gösteriniz? a) Dinlenme hakkı-Haberleşme hakkı b) Haberleşme hakkı-Sağlıklı beslenme hakkı c) Şiddetten korunma-Haberleşme hakkı d) Haberleşme hakkı-Vatandaşlık hakkı	

EK F'nin devamı

10. Öğrenci kendisine verilen aynı boyuttaki iki görsel arasından şiddetten korunma hakkını temsil eden görseli gösterir.	3/4	Yönerge: Görsellere bakıp hangisi şiddetten korunma hakkına aittir gösteriniz? a) Dinlenme hakkı-Şiddetten korunma hakkı b) Şiddetten korunma hakkı-Sağlıklı beslenme hakkı c) Eğitim hakkı-Şiddetten korunma hakkı d) Şiddetten korunma hakkı -Vatandaşlık hakkı	
11. Öğrenci kendisine verilen aynı boyuttaki iki görsel arasından sağlıklı yaşama hakkını temsil eden görseli gösterir.	3/4	Yönerge: Görsellere bakıp, hangisi sağlıklı yaşama hakkına aittir gösteriniz? a) Yaşama hakkı-Sağlıklı yaşama hakkı b) Eğitim hakkı-Sağlıklı yaşama hakkı c) Şiddetten korunma-Sağlıklı yaşama hakkı d) Oyun hakkı-Sağlıklı yaşama hakkı	
12. Öğrenci, yerleşme ve seyahat özgürlüğünün ne anlama geldiğini açıklar.	3/4	Yönerge: Soruları cevaplayınız. a) Yerleşme seyahat özgürlüğümüz sınırsızdır (D/Y). b) Karabük'te yaşayan Ahmet Bey, şehrin kalabalığından ve gürültüsünden kaçmak için yakın bir köyde bahçeli bir ev alarak burada yaşamaya başlamıştır. Dostlarını ziyaret etmek için de sık sık İstanbul'a gidip gelmektedir. Bu durum Ahmet Bey'in öncelikle hangi hak ve özgürlüğünü kullandığına örnek oluşturur? A) Haberleşme B) Yerleşme ve seyahat C) Düşünceyi açıklama D) Özel yaşamın gizliliği c) Aşağıdakilerden hangisi bir kişinin yerleşme ve seyahat özgürlüğünün kısıtlanmasına gerekçe olarak gösterilmez? a) Suç işlenmesine engel olmak b) Kamu mallarını korumak c) Sağlıklı ve düzenli kentleşmeyi sağlamak d) Ekonomik dengeyi korumak	

EK F'nin devamı

12. Öğrenci, yerleşme ve seyahat özgürlüğünün ne anlama geldiğini açıklar.	3/4	d) COVID-19 salgını veya koronavirüs olarak bilinen hastalık, 1 Aralık 2019 tarihinde Çin'in Hubei bölgesinin başkenti olan Vuhan'da ortaya çıkan virüs salgını hastalığıdır. Bu hastalık nedeniyle pek çok ülkede havaalanlarında giriş çıkışlarda bazı tedbirlerinde alınmasına neden olmuştur. Salgın sonucunda ülkeler aşağıdaki hangi haklarda kısıtlamaya gidebilir? A) Yaşama hakkı C) Haber alma hakkı B) Eğitim hakkı D) Seyahat hakkı	
13. Öğrenci temel haklarla ilgili verilen ifadeleri doğru veya yanlış şeklinde cevaplar.	3/4	Yönerge: Temel haklarla ilgili verilen ifadeleri 'doğru' veya 'yanlış' şeklinde cevaplayınız. a) Bana saygı gösterilmesine hakkım var (D/Y). b) Bana adil davranılması benim hakkım (D/Y). c) Başkalarının görünüşüyle alay etme hakkım yok (D/Y). d) İnsanlar istedikleri dine inanma noktasında serbesttirler (D/Y).	
14. Öğrenci, eğitim hakkıyla ilgili verilen ifadeleri doğru veya yanlış şeklinde cevaplar.	3/4	Yönerge: Eğitim hakkımızla ilgili verilen ifadeleri 'doğru' veya 'yanlış' şeklinde cevaplayınız. a) Ülkemizde eğitim zorunludur (D/Y). b) Ülkemizde eğitim ücretlidir (D/Y). c) Herkes aynı eğitim hakkına sahiptir (D/Y). d) Kadınlar ayrı erkekler ayrı haklardan faydalanırlar (D/Y).	
15. Öğrenci kendisine verilen taşıt görsellerini geçiş üstünlüklerine göre sıralar.	3/4	Yönerge: Taşıt görsellerine bakıp hangisinin öncelikli geçiş üstünlüğüne sahip olduğunu gösteriniz? a) Ambulans-İş Makinesi b) İtfaiye-Bisiklet c) Polis Aracı-Otomobil d) İş Makinesi-Motosiklet	

EK F'nin devamı

16. Öğrenci, bilinçli tüketicinin sahip olduğu haklara ait verilen örneklerden hangilerinin doğru olduğunu söyler.	7/10	Yönerge: Bilinçli tüketicinin haklarıyla ilgili ifadeleri 'doğru' veya 'yanlış' şeklinde cevaplayınız. a) Aldığı ürünün son kullanma tarihine bakmaz (D/Y). b) Bilinçli tüketici reklamlara inanmaz (D/Y). c) Ürün satın alırken ihtiyacı olup olmadığına bakmaz, fiyatına bakar (D/Y). d) Satın alınan ürün iade edilebilir (D/Y). e) Savurgan olmamalıyız (D/Y). f) Pahalı ürünler daima kalitelidir (D/Y). g) Alış-verişe çıkmadan önce ihtiyaç listesi hazırlamak işimizi kolaylaştırır (D/Y). h) İthal (yabancı) ürünler öncelikli olarak tercih edilmelidir (D/Y). i) Artan yemekleri çöpe atmalıyız (D/Y). j) Aracımızı hortumla yıkamak daha az su harcamamıza neden olur (D/Y).	
17. Öğrenci, çocuk olarak sahip olduğu haklara örnekler verir.	7/10	Yönerge: Çocuk hakları nelerdir? Söyleyiniz. a) Yaşama hakkı b) Vatandaşlık edinme hakkı c) Eğitim hakkı d) Sağlık hakkı e) Düşüncelerini ifade etme hakkı f) Dinlenme ve boş zamanlarını değerlendirme hakkı g) İsim alma hakkı h) Korunma hakkı i) Temiz çevre hakkı j) Yeterli beslenme hakkı	
18. Öğrenci, özel yaşamın gizliliğine ait kendisine verilen ifadeleri uygun olan başlıklarla eşleştirir.	3/4	Yönerge: Özel yaşamın gizliliği ile ilgili verilen ifadeleri uygun başlıklarla eşleştiriniz. a) İznim olmadan kimse günlüklerimi okuyamaz-Özel Eşyaların Mahremiyeti b) Hiç kimse telefonlarımı dinleyemez-Haberleşmenin Gizliliği c) Hiç kimse iznim olmadan evime giremez-Özel hayatın Gizliliği d) Sahibinin rızası olmadan başkasının telefonu kullanılamaz-Özel Eşyaların Mahremiyeti	

EK G Veri Kayıt Formu (Hak Kavramı)

Hak Kavramı Veri Kayıt Formu

Uygulamacının Adı-Soyadı:		**Uygulama Tarihi:**		**Oturumlar**		
Öğrencinin Adı-Soyadı:		**Yaşı:**	**Sınıfı:**	**O1**	**O2**	**O3**
Bildirimler	**Ölçüt**	**Sorular**				
1. Öğrenci kendisine verilen aynı boyuttaki iki görsel arasından yaşama hakkını temsil eden görseli gösterir.	3/4	Yönerge: Görsellere bakıp hangisi yaşama hakkına aittir gösteriniz? a) Eğitim hakkı-Yaşama hakkı b) Oyun hakkı-Yaşama hakkı c) Şiddetten korunma hakkı-Yaşama hakkı d) Sağlıklı beslenme hakkı-Yaşama hakkı				
2. Öğrenci kendisine verilen aynı boyuttaki iki görsel arasından eğitim hakkını temsil eden görseli gösterir.	3/4	Yönerge: Görsellere bakıp hangisi eğitim hakkına aittir gösteriniz? a) Yaşama hakkı-Eğitim hakkı b) Oyun hakkı-Eğitim hakkı c) Şiddetten korunma hakkı-Eğitim hakkı d) Sağlıklı beslenme hakkı-Eğitim hakkı				
3. Öğrenci kendisine verilen aynı boyuttaki iki görsel arasından oyun hakkını temsil eden görseli gösterir.	3/4	Yönerge: Görsellere bakıp hangisi oyun hakkına aittir gösteriniz? a) Yaşama hakkı-Oyun oynama hakkı b) Eğitim hakkı-Oyun oynama hakkı c) Şiddetten korunma hakkı-Oyun oynama hakkı d) Sağlıklı beslenme hakkı-Oyun oynama hakkı				
4. Öğrenci kendisine verilen aynı boyuttaki iki görsel arasından sağlıklı beslenme hakkını temsil eden görseli gösterir.	3/4	Yönerge: Görsellere bakıp hangisi sağlıklı beslenme hakkına aittir gösteriniz? a) Yaşama hakkı-Sağlıklı beslenme hakkı b) Eğitim hakkı-Sağlıklı beslenme hakkı c) Şiddetten korunma-Sağlıklı beslenme hakkı d) Oyun hakkı-Sağlıklı beslenme hakkı				

EK G'nin devamı

5. Öğrenci kendisine verilen aynı boyuttaki iki görsel arasından seçme ve seçilme hakkını temsil eden görseli gösterir.	3/4	Yönerge: Görsellere bakıp hangisi seçme ve seçilme hakkına aittir gösteriniz? a) Yaşama hakkı-Seçme ve seçilme hakkı b) Seçme ve seçilme hakkı-Sağlıklı beslenme hakkı c) Şiddetten korunma- Seçme ve seçilme hakkı d) Seçme ve seçilme hakkı-Sağlıklı beslenme hakkı			
6. Öğrenci kendisine verilen aynı boyuttaki iki görsel arasından vatandaşlık hakkını temsil eden görseli gösterir.	3/4	Yönerge: Görsellere bakıp hangisi vatandaşlık hakkına aittir gösteriniz? a) Yaşama hakkı-Vatandaşlık hakkı b) Vatandaşlık hakkı-Sağlıklı beslenme hakkı c) Şiddetten korunma- Vatandaşlık hakkı d) Vatandaşlık hakkı-Eğitim hakkı			
7. Öğrenci kendisine verilen aynı boyuttaki iki görsel arasından bilgi edinme hakkını temsil eden görseli gösterir.	3/4	Yönerge: Görsellere bakıp hangisi bilgi edinme hakkına aittir gösteriniz? a) Yaşama hakkı-Bilgi edinme hakkı b) Bilgi edinme hakkı-Sağlıklı beslenme hakkı c) Şiddetten korunma- Bilgi edinme hakkı d) Bilgi edinme hakkı-Vatandaşlık hakkı			
8. Öğrenci kendisine verilen aynı boyuttaki iki görsel arasından dinlenme veya boş zamanlarımızı değerlendirme hakkını temsil eden görseli gösterir.	3/4	Yönerge: Görsellere bakıp hangisi dinlenme veya boş zamanlarımızı değerlendirme hakkına aittir gösteriniz? a) Dinlenme hakkı-Bilgi edinme hakkı b) Sağlıklı beslenme hakkı-Dinlenme hakkı c) Dinlenme hakkı-Şiddetten korunma d) Vatandaşlık hakkı-Dinlenme hakkı			
9. Öğrenci kendisine verilen aynı boyuttaki iki görsel arasından haberleşme hakkını temsil eden görseli gösterir.	3/4	Yönerge: Görsellere bakıp hangisi haberleşme hakkına aittir gösteriniz? a) Dinlenme hakkı-Haberleşme hakkı b) Haberleşme hakkı-Sağlıklı beslenme hakkı c) Şiddetten korunma-Haberleşme hakkı d) Haberleşme hakkı-Vatandaşlık hakkı			

EK G'nin devamı

10. Öğrenci kendisine verilen aynı boyuttaki iki görsel arasından şiddetten korunma hakkını temsil eden görseli gösterir.	3/4	Yönerge: Görsellere bakıp hangisi şiddetten korunma hakkına aittir gösteriniz? a) Dinlenme hakkı-Şiddetten korunma hakkı b) Şiddetten korunma hakkı-Sağlıklı beslenme hakkı c) Eğitim hakkı-Şiddetten korunma d) Şiddetten korunma hakkı-Vatandaşlık hakkı			
11. Öğrenci kendisine verilen aynı boyuttaki iki görsel arasından sağlık hakkını temsil eden görseli gösterir.	3/4	Yönerge: Görsellere bakıp hangisi sağlık hakkına aittir gösteriniz? a) Yaşama hakkı-Sağlık hakkı b) Eğitim hakkı-Sağlık hakkı c) Şiddetten korunma-Sağlık hakkı d) Oyun hakkı-Sağlık hakkı			
12. Öğrenci, yerleşme ve seyahat özgürlüğünün ne anlama geldiğini açıklar.	3/4	Yönerge: Soruları cevaplayınız. a) Yerleşme seyahat özgürlüğümüz sınırsızdır (D/Y). b) Karabük'te yaşayan Ahmet Bey, şehrin kalabalığından ve gürültüsünden kaçmak için yakın bir köyde bahçeli bir ev alarak burada yaşamaya başlamıştır. Dostlarını ziyaret etmek için de sık sık İstanbul'a gidip gelmektedir. Bu durum Ahmet Bey'in öncelikle hangi hak ve özgürlüğünü kullandığına örnek oluşturur? A) Haberleşme B) Yerleşme ve seyahat C) Düşünceyi açıklama D) Özel yaşamın gizliliği c) Aşağıdakilerden hangisi bir kişinin yerleşme ve seyahat özgürlüğünün kısıtlanmasına gerekçe olarak gösterilmez? A) Suç işlenmesine engel olmak B) Kamu mallarını korumak C) Sağlıklı ve düzenli kentleşmeyi sağlamak D) Ekonomik dengeyi korumak			

EK G'nin devamı

12. Öğrenci, yerleşme ve seyahat özgürlüğünün ne anlama geldiğini açıklar	3/4	d) COVID-19 salgını veya koronavirüs olarak bilinen hastalık, 1 Aralık 2019 tarihinde Çin'in Hubei bölgesinin başkenti olan Vuhan'da ortaya çıkan virüs salgını hastalığıdır. Bu hastalık nedeniyle pek çok ülkede havaalanlarında giriş çıkışlarda bazı tedbirlerinde alınmasına neden olmuştur. Salgın sonucunda ülkeler aşağıdaki hangi haklarda kısıtlamaya gidebilir? a) Yaşama Hakkı b) Eğitim Hakkı c) Haber Alma Hakkı d) Seyahat Hakkı			
13. Öğrenci temel haklarla ilgili verilen ifadeleri doğru veya yanlış şeklinde cevaplar.	3/4	Yönerge: Temel haklarımızla ilgili verilen ifadeleri 'doğru' veya 'yanlış' şeklinde cevaplayınız. a) Bana saygı gösterilmesine hakkım var (D/Y). b) Bana adil davranılması benim hakkım (D/Y). c) Başkalarının görünüşüyle alay etme hakkım yok (D/Y). d) İnsanlar istedikleri dine inanma noktasında serbesttirler (D/Y).			
14. Öğrenci, eğitim hakkıyla ilgili verilen ifadeleri doğru veya yanlış şeklinde cevaplar.	3/4	Yönerge: Eğitim hakkımızla ilgili verilen ifadeleri 'doğru' veya 'yanlış' şeklinde cevaplayınız. a) Ülkemizde eğitim zorunludur (D/Y). b) Ülkemizde eğitim ücretlidir (D/Y). c) Herkes aynı eğitim hakkına sahiptir (D/Y). d) Kadınlar ayrı erkekler ayrı haklardan faydalanırlar (D/Y).			
15. Öğrenci, önüne konulan taşıt görsellerini geçiş üstünlüklerine göre sıralar.	3/4	Yönerge: Taşıt görsellerine bakıp hangisinin öncelikli geçiş üstünlüğüne sahip olduğunu gösteriniz? a) Ambulans-İş Makinesi b) İtfaiye-Bisiklet c) Polis Aracı-Otomobil d) İş Makinesi-Motosiklet			

EK G'nin devamı

16. Öğrenci, bilinçli tüketicinin sahip olduğu haklara ait verilen ifadeleri doğru-yanlış şeklinde cevaplar.	7/10	Yönerge: Bilinçli tüketicinin haklarıyla ilgili verilen ifadeleri 'doğru' veya 'yanlış' şeklinde cevaplayınız. a) Aldığı ürünün son kullanma tarihine bakmaz (D/Y). b) Bilinçli tüketici reklamlara inanmaz (D/Y). c) Ürün satın alırken ihtiyacı olup olmadığına bakmaz, fiyatına bakar (D/Y). d) Satın alınan ürün iade edilebilir (D/Y). e) Savurgan olmamalıyız (D/Y). f) Pahalı ürünler daima kalitelidir (D/Y). g) Alış-verişe çıkmadan önce ihtiyaç listesi hazırlamak işimizi kolaylaştırır (D/Y). h) İthal (yabancı) ürünler öncelikli olarak tercih edilmelidir. i) Artan yemekleri çöpe atmalıyız (D/Y). j) Aracımızı hortumla yıkamak daha az su harcamamıza neden olur (D/Y).			
17. Öğrenci, çocuk olarak sahip olduğu haklara örnekler verir.	7/10	Yönerge: Çocuk hakları nelerdir? Söyleyiniz. a) Yaşama hakkı b) Vatandaşlık edinme hakkı c) Eğitim hakkı d) Sağlık hakkı e) Düşüncelerini ifade etme hakkı f) Dinlenme ve boş zamanlarını değerlendirme hakkı g) İsim alma hakkı h) Korunma hakkı i) Temiz çevre hakkı j) Yeterli beslenme hakkı			

EK G'nin devamı

18. Öğrenci, özel yaşamın gizliliğine ait verilen ifadeleri ilgili haklarla eşleştirir.	3/4	Yönerge: Özel yaşamın gizliliği ile ilgili verilen ifadeleri ilgili haklarla eşleştiriniz. a) İznim olmadan kimse günlüklerimi okuyamaz-Özel eşyaların dokunulmazlığı b) Hiç kimse telefonlarımı dinleyemez-Haberleşmenin gizliliği c) Hiç kimse iznim olmadan evime giremez-Özel hayatın gizliliği d) Sahibinin rızası olmadan başkasının telefonu kullanılamaz-Özel yaşamın gizliliği			
		Toplam			

EK H Ölçüt Bağımlı Ölçü Araçları (Sorumluluk Kavramı)

Sorumluluk Kavramı Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracı

Uygulamacının Adı-Soyadı:			**Uygulama Tarihi:**
Öğrencinin Adı-Soyadı:			**Yaşı:**
Cinsiyeti:			**Sınıfı:**
Bildirimler	**Ölçüt**	**Sorular**	**Yanıtlar**
1. Öğrenci, vatandaşlık görevlerinin neler olduğunu söyler.	3/4	Yönerge: Vatandaşlık görevlerimiz nelerdir söyleyiniz? 1- Kanunlara uymak 2- Vergi vermek 3- Askerlik yapmak 4- Seçimlere katılmak	
2. Öğrenci, vergi ile ilgili kendisine verilen ifadeleri doğru veya yanlış şeklinde cevaplar.	3/4	Yönerge: Vergi ile ilgili verilen ifadeleri ‘doğru’ veya ‘yanlış’ şeklinde cevaplayınız. a) Çok kazanandan çok vergi alınır (D/Y). b) Az kazandan az vergi alınır (D/Y). c) Herkes vergi vermek zorunda değildir (D/Y). d) Vergi herkesten eşit oranda alınmaz (D/Y).	
3. Öğrenci, ne zaman vergi verilmesi gerektiğini söyler.	%100	Yönerge: Vergi vermenin zamanı yoktur. Her zaman vergimizi verebiliriz. İfadesi ‘doğru mudur?’ yoksa ‘yanlış mıdır?’ Söyleyiniz. a) Vergi, vergi dönemlerinde verilir. Her zaman vergi verilmez.	
4. Öğrenci, vergiler sayesinde hizmetler verildiğini söyler.	3/4	Yönerge: Toplanan vergiler sayesinde devlet vatandaşlarına hizmet eder. İfadesi ‘doğru mudur?’ yoksa ‘yanlış mıdır?’ Söyleyiniz. a) Toplanan vergiler sayesinde devlet okullar yapar. b) Toplanan vergiler sayesinde devlet hastaneler yapar. c) Toplanan vergiler sayesinde devlet yollar, köprüler yapar. d) Toplanan vergiler sayesinde devlet kütüphaneler, parklar yapar.	

EK H'nin devamı

5. Öğrenci, katıldığı gruplardaki sorumluluklarını söyler.	3/4	Yönerge: Sorumluluk alanlarıyla ilgili verilen ifadeleri 'doğru' veya 'yanlış' şeklinde cevaplayınız. a) Öğrencinin, ödevlerini zamanında yapması (D/Y). b) Çocuğun yatağını annesinin toplaması (D/Y). c) Öğrenci, arkadaşlarına zarar vermez (D/Y). d) Toplu taşıma araçlarında büyüklere yer vermek (D/Y).	
6. Öğrenci, önüne konulan görsellerden hangisinin sorumluluklarımızla ilgili olduğunu söyler.	3/4	Yönerge: Görsellere bakıp hangi görselin sorumluluklarımızla ilgili olduğunu gösteriniz. a) 1-Odayı toplamak 2-Söz dinlememek 3-Okula zamanında gitmemek 4-Üniformasız okula gitmek b) 1-Yasalara karşı gelmek 2-Çevreyi kirletmek 3-Yardımlaşmak 4-Arkadaşlarıyla kavga etmek c) 1-Sınavlara çalışmamak 2-Saygılı olmak 3-Kitap okumamak 4-Ders çalışmamak d) 1-Büyüklerimizin sözünü dinlememek 2-Saygılı davranmamak 3-Ev işlerine yardım etmemek 4-Ödev yapmak	
7. Öğrenci sorumluluklarla ilgili kendisine verilen ifadeleri doğru-yanlış şeklinde cevaplar.	3/4	Yönerge: Cümlelerde yer alan ifadeleri 'doğru' veya 'yanlış' şeklinde cevaplayınız. a) 1-Vergi vermek isteğe bağlıdır. 2-Herkesten eşit vergi alınır. 3-Vergi sayesinde devlet vatandaşlarına hizmet eder. 4-Vergi vermenin zamanı yoktur.	

EK H'nin devamı

7. Öğrenci sorumluluklarla ilgili kendisine verilen ifadeleri doğru-yanlış şeklinde cevaplar.	3/4	1-Vergiyi yalnızca kurumlar öder. 2-Vergi vermek bir vatandaşlık borcudur. 3-Vergi sadece gelirler üzerinden alınır. 4-Vergi tutarı sabittir, değişmez. b) 1-Vergi kaçırmak vatandaşlık görevidir. 2-Vergi herkesten eşit alınır. 3-Vergi vermek gönüllülük esasına dayalıdır. 4-Vergilerin belirlenmesi, değiştirilmesi, kaldırılması yasalarla olur. c) 1-Çocuklar da vergi vermelidir. 2-Devletin tek gelir kaynağı vergilerdir. 3-Vergi gelirleri belli kesimlere hizmet için kullanılır. 4-Vergimizi zamanında ödemeliyiz.	
8. Öğrenci, kendisine verilen ifadelerden hangilerinin sorumluluk sahibi öğrencilere ait olduğunu söyler.	3/4	Yönerge: İfadelerden hangileri sorumluluk sahibi öğrencilerin sergiledikleri davranışlardan biridir? Söyleyiniz. a) 1-Ödevlerini zamanında yapar. 2-Odasını temiz tutar. 3-Hatalarında ısrar eder. 4-Grup çalışmalarında üzerine düşen görevleri yerine getirir. b) 1-Söz verdiğinde tutar. 2-Canlılara zarar vermez. 3-Tutumlu davranır. 4-Yatağını annesine toplatır. c) 1-Evdeki görevlerini bilir. 2-Canlılara zarar vermez. 3-Sadece kendinden sorumludur. 4-Elektriği ve suyu boşa harcamaz.	

EK H'nin devamı

8. Öğrenci, kendisine verilen ifadelerden hangilerinin sorumluluk sahibi öğrencilere ait olduğunu söyler.	3/4	d) 1-Ödevlerini düzenli olarak yapar. 2-Sözünde durur. 3-Hatalarını düzeltmeye çalışır. 4-Sokağa çöp atar.	
9. Öğrenci, kendisine verilen cümlelerde yer alan ifadelerden hangilerinin sorumluluk sahibi çocuklar tarafından sergilenebileceğini söyler.	3/4	Yönerge: İfadelerden hangileri sorumluluk sahibi öğrencilerin sergiledikleri davranışlardan biridir? Söyleyiniz. a) 1-Ailesine karşı güzel söz ve davranışlarda bulunmak. 2-Anne veya babamızdan izin almadan bir yere gitmek. 3-Anne ve babamıza karşı saygılı davranmak. 4-Anne ve babamıza karşı yüksek sesle konuşmamak. b) 1-Anne ve babamıza karşı güzel davranışlar sergilemek. 2-Kardeşimiz varsa onunla iyi geçinmek. 3-Anne ve babamız söylemeden ders çalışmak. 4-Anne ve babamızla yüksek sesle konuşmak. c) 1-Komşularımıza yardım etmek. 2-Kimse söylemeden belli görevleri yerine getirmek. 3-Okul çantanı anne veya babana hazırlatmak. 4-Odanı toplamak. d) 1-Ödevlerini düzenli olarak yapar. 2-Kitaplarını korur. 3-Alış verişe yardım eder. 4-Sokağa çöp atar.	

EK I Veri Kayıt Formu (Sorumluluk Kavramı)

Sorumluluk Kavramı Veri Kayıt Formu

Uygulamacının Adı-Soyadı:		**Uygulama Tarihi:**	**Oturumlar**		
Öğrencinin Adı-Soyadı:		**Yaşı:**			
Cinsiyeti:		**Sınıfı:**	**O1**	**O2**	**O3**
Bildirimler	**Ölçüt**	**Sorular**			
1. Öğrenci, vergi vermenin bir vatandaşlık görevi olduğunu söyler.	3/4	Yönerge: Vatandaşlık görevlerimiz nelerdir söyleyiniz? 1- Kanunlara uymak 2- Vergi vermek 3- Askerlik yapmak 4- Seçimlere katılmak			
2. Öğrenci, verginin gelirlere göre alındığını söyler.	3/4	Yönerge: Vergi, gelirlere göre alınır. İfadesi ‘doğru mudur’ yoksa ‘yanlış mıdır?’ Söyleyiniz. a) Çok kazanandan çok vergi alınır. b) Az kazandan az vergi alınır. c) Herkes vergi vermek zorunda değildir. d) Vergi herkesten eşit oranda alınmaz.			
3. Öğrenci, ne zaman vergi verilmesi gerektiğini söyler.	%100	Yönerge: “Vergi vermenin zamanı yoktur. Her zaman vergimizi verebiliriz.” İfadesi doğru mudur, yanlış mıdır? Söyleyiniz. a) Vergi, vergi dönemlerinde verilir. Her zaman vergi verilmez.			
4. Öğrenci, vergiler sayesinde hizmetler verildiğini söyler.	3/4	Yönerge: “Toplanan vergiler sayesinde devlet vatandaşlarına hizmet eder.” İfadesi doğru mudur, yanlış mıdır? Söyleyiniz. a) Toplanan vergiler sayesinde devlet okullar yapar. b) Toplanan vergiler sayesinde devlet hastaneler yapar. c) Toplanan vergiler sayesinde devlet yollar, köprüler yapar. d) Toplanan vergiler sayesinde devlet kütüphaneler, parklar yapar.			

EK I'nın devamı

5. Öğrenci, katıldığı gruplardaki sorumluluklarını söyler.	3/4	Yönerge: Sorumluluk alanlarıyla ilgili verilen ifadeleri 'doğru' veya 'yanlış' şeklinde cevaplayınız. a) Öğrencinin, ödevlerini zamanında yapması (D/Y). b) Çocuğun yatağını annesinin toplaması (D/Y). c) Öğrenci, arkadaşlarına zarar vermez (D/Y). d) Toplu taşıma araçlarında büyüklere yer vermek (D/Y).			
6. Öğrenci, önüne konulan görsellerden hangisinin sorumluluklarımızla ilgili olduğunu söyler.	3/4	Yönerge: Görsellere bakıp hangi görselin sorumluluklarımızla ilgili olduğunu gösteriniz. a) 1-Odayı toplamak 2-Söz dinlememek 3-Okula zamanında gitmemek 4-Üniformasız okula gitmek b) 1-Yasalara karşı gelmek 2-Çevreyi kirletmek 3-Yardımlaşmak 4-Arkadaşlarıyla kavga etmek c) 1-Sınavlara çalışmamak 2-Saygılı olmak 3-Kitap okumamak 4-Ders çalışmamak d) 1-Büyüklerimizin sözünü dinlememek 2-Saygılı davranmamak 3-Ev işlerine yardım etmemek 4-Ödev yapmak			

EK I'nın devamı

7. Öğrenci, sorumluluklarla ilgili kendisine verilen ifadeleri doğru-yanlış şeklinde cevaplar.	3/4	Yönerge: Cümlelerde yer alan ifadeleri 'doğru' veya 'yanlış' şeklinde cevaplayınız. a) 1-Vergi vermek isteğe bağlıdır. 2-Herkesten eşit vergi alınır. 3-Vergi sayesinde devlet vatandaşlarına hizmet eder. 4-Vergi vermenin zamanı yoktur. b) 1-Vergiyi yalnızca kurumlar öder. 2-Vergi vermek bir vatandaşlık borcudur. 3-Vergi sadece gelirler üzerinden alınır. 4-Vergi tutarı sabittir, değişmez. c) 1-Vergi kaçırmak vatandaşlık görevidir. 2-Vergi herkesten eşit alınır. 3-Vergi vermek gönüllülük esasına dayalıdır. 4-Vergilerin belirlenmesi, değiştirilmesi, kaldırılması yasalarla olur. d) 1-Çocuklar da vergi vermelidir. 2-Devletin tek gelir kaynağı vergilerdir. 3-Vergi gelirleri belli kesimlere hizmet için kullanılır. 4-Vergimizi zamanında ödemeliyiz.			
8. Öğrenci, kendisine verilen ifadelerden hangilerinin sorumluluk sahibi öğrencilere ait olduğunu söyler.	3/4	Yönerge: İfadelerden hangileri sorumluluk sahibi öğrencilerin sergiledikleri davranışlardan biridir? Söyleyiniz. a) 1-Ödevlerini zamanında yapar. 2-Odasını temiz tutar. 3-Hatalarında ısrar eder. 4-Grup çalışmalarında üzerine düşen görevleri yerine getirir. b) 1-Söz verdiğinde tutar. 2-Canlılara zarar vermez. 3-Tutumlu davranır. 4-Yatağını annesine toplatır.			

EK I'nın devamı

8. Öğrenci, kendisine verilen ifadelerden hangilerinin sorumluluk sahibi öğrencilere ait olduğunu söyler.	3/4	c) 1-Evdeki görevlerini bilir. 2-Canlılara zarar vermez. 3-Sadece kendinden sorumludur. 4-Elektiriği ve suyu boşa harcamaz. d) 1-Ödevlerini düzenli olarak yapar. 2-Sözünde durur. 3-Hatalarını düzeltmeye çalışır. 4-Sokağa çöp atar.			
9. Öğrenci, kendisine verilen cümlelerde yer alan ifadelerden hangilerinin sorumluluk sahibi çocuklar tarafından sergilenebileceğini söyler.	3/4	Yönerge: Verilen ifadelerden hangileri sorumluluk sahibi öğrencilerin sergiledikleri davranışlardandır? Söyleyiniz. a) 1-Ailesine karşı güzel söz ve davranışlarda bulunmak. 2-Anne veya babamızdan izin almadan bir yere gitmek. 3-Anne ve babamıza karşı saygılı davranmak. 4-Anne ve babamıza karşı yüksek sesle konuşmamak. b) 1-Anne ve babamıza karşı güzel davranışlar sergilemek. 2-Kardeşimiz varsa onunla iyi geçinmek. 3-Anne ve babamız söylemeden ders çalışmak. 4-Anne ve babamızla yüksek sesle konuşmak. c) 1-Komşularımıza yardım etmek. 2-Kimse söylemeden belli görevleri yerine getirmek. 3-Okul çantanı anne veya babana hazırlatmak. 4-Odanı toplamak. d) 1-Ödevlerini düzenli olarak yapar. 2-Kitaplarını korur. 3-Alış verişe yardım eder. 4-Sokağa çöp atar.			
Toplam					

EK İ Etkinliklerin Öğretim Planları

EK İ 1 1. Etkinlik Bireysel Öğretim Planı

Dersin Adı	Sosyal Bilgiler
Sınıf Düzeyi	5
Öğrenme Alanı	Etkin Vatandaşlık
Kazanım	SB.5.6.3. Temel hakları ve bu hakları kullanmanın önemini açıklar.
Uzun Dönemli Amaç	• Öğrenci sahip olduğu haklara örnekler verir.
Kısa Dönemli Amaç	• Bir kez model olunduğunda öğrenci temel haklara örnekler verir.
Öğretimsel Amaçlar	• Öğrenci, sahip olduğu haklara her defasında örnekler verir. • Öğrenci temel hakları kullanmanın önemini açıklar.
Önerilen Süre/Oturum	• Her oturum için 30 dakika süre verilir. • Üç oturum şeklinde ders planlanır (koşullara uygun olarak belirlenmelidir).
Kavramlar	• Hak: Adaletin, hukukun gerektirdiği veya birine ayırdığı kazançtır. • Sorumluluk: Kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesidir.
Beceriler	• Hukuk okuryazarlığı • Mekânı algılama • Konum analizi
Değerler	• Sorumluluk • Adalet • Özgürlük
Öğretim Araç ve Gereçleri	• Temel haklarla ilgili görseller (4 adet), kalem, veri kayıt formu, sandalye (2 adet), masa (1 adet)
Yöntem	• Doğrudan Öğretim
Teknik/Uyaran/İpucu	• Sözel yönergeler kullanılır. • Sözel ipucu ya da fiziksel ipucu verilir (Pekiştireç belirleme formu ve öğrencinin özellikleri dikkate alınır).
Tepki	• Her doğru davranış veya cevap için etkinlik pekiştireci verilir.
Öğretime Hazırlık	• Etkinliğe başlamadan önce çalışmanın amacı hakkında öğrenciye bilgi verilir. • Uygulamacı araç setini hazırlar. • Bu etkinliğin sağlıklı bir şekilde uygulanabilmesi, çocukların temel haklarla ilgili önceden belirli bir bilgiye sahip olmalarını gerektirir. Eğer çocuklar, sahip oldukları haklarını bilmiyorlarsa, önce temel hak ve özgürlüklerimiz tanıtılır. • Uygulamacı öğrenciye önündeki malzemeleri göstererek; "Bugün seninle insanların sahip olduğu temel hakları öğreneceğiz. Eğer söyle dediklerimi söylersen, beni dikkatlice dinlersen çalışmamızın sonunda bu …….. (Ör: çikolatayı) kazanacaksın." denilerek öğrenci hedeften haberdar edilir, ödül tanıtılır ve öğrenciye kullanacağı araçları gösterir.

EK İ 1'in devamı

Öğretime Hazırlık	• Uygulamacı daha sonra kullanılacak materyalleri tanıtır ve bu materyalleri öğrencinin incelemesine izin verir. Öğrenci çalışmada kullanılacak materyalleri inceledikten sonra uygulamacı kuralları açıklar: "Bu çalışma sırasında senden uymanı istediğim kurallar var. Bu kurallar ben bak dediğimde bakacaksın, ben yaparken sessiz izleyeceksin, bekle dediğimde pozisyonunu bozmadan bekleyeceksin. Bu kurallara uyduğunda çalışmamızın sonunda ……. alabilirsin. Şimdi çalışmamıza başlıyoruz hazır mısın?" der ve öğrenciden sözel ya da jestlerle "Hazırım" cevabı aldıktan sonra uygulamaya başlanır.
Uygulama/ Öğretim Süreci	**Gereksinim Oluşturma:** • Uygulamacı; "Şimdi seninle temel haklarımız nelerdir, bu hakları kullanmanın önemi nedir birlikte öğreneceğiz. Beni dikkatlice dinlersen bu soruların cevabını öğrenebilirsin. Temel haklarımızın neler olduğunu hiç düşündün mü? Ardından, "Evet, şimdi seninle bu sorunun cevabını öğreneceğiz. Seni hazır görüyorum, eminim çok eğleneceksin ve çok güzel şeyler öğreneceksin." der.
	Konu Sunumu: • Öğretim oturumunun başlangıcında uygulamacı; "Şimdi size temel haklarımız nedir, bu hakları kullanmanın önemi nedir, bu konularda bilgi veriyorum. Temel haklarımızdan bazıları şunlardır; yaşama hakkı, eğitim hakkı, sağlık hakkı, kişi ve konut dokunulmazlığı hakkı, özel yaşamın gizliliği hakkı, konut dokunulmazlığı hakkı, dilekçe hakkı, seçme ve seçilme hakkı. Toplumsal bir varlık olan insan, varoluş garantisi açısından birtakım hak ve özgürlüklere sahiptir. Bu haklar sayesinde insan varlığını toplum içerisinde ayakta tutabilir, devam ettirebilir." ifadesini söyler. Ardından öğrenciden aynı ifadeyi tekrar etmesini ister. Öğrenci doğru cevap verdiğinde; "Aferin temel haklarımızdan bazıları nelerdir, temel haklarımız ne işe yarar doğru söyledin." denilerek cevap pekiştirilir. Öğrenci eksik veya hatalı cevap verirse, öğrenciden ifadeyi tekrar söylemesi istenir. Öğrenci doğru tepki verdikten sonra, "Temel hakları ve bu hakların ne işe yaradıklarını öğrendik. Bu ders boyunca temel haklarımızdan 4 tanesini öğreneceğiz." denilir.
	Model Olma Aşaması: • Model olma aşamasında, öğrenciye uygulama hakkında bilgi verilmiş ve öğretimde uygulanacak materyaller öğrenciye tanıtılmıştır. • Uygulamacı, öğrenciye; "Masanın üzerinde bulunan görselleri inceleyebilirsin." der. Öğrenci görselleri inceler. • Uygulamacı, dersin amacını öğrencisine sorar; "Evet, görselleri inceledin, söyle bakalım bugün ne öğrenecekmişiz?" Öğrenci doğru cevabı vermişse davranış anında pekiştirilir (aferin sana, bravo vb.). Uygulamacı derse başlamak için öğrencinin dikkatini çekmiştir. "Evet, şimdi beni dikkatlice dinle ve yaptıklarımı iyi izle" der.

EK İ 1'in devamı

Uygulama/ Öğretim Süreci	• Uygulamacı, birinci basamakta öğrenciye model olur. "Masanın üzerindeki görsele bakınız (Görsel 1)." Görselde öğrencinin okumakta olduğu okul yer almaktadır. Öğrencinin görseli incelemesine izin verilir. Bu görsel ve görselde yer alan okul eğitim hakkımızla ilgilidir (Görselin arkasında hangi temel hakkımızla ilişkili olduğu yazmaktadır). Uygulamacı, "Okul eğitim hakkımızla ilgilidir." der. • Uygulamacı ikinci basamakta, ikinci görseli (Görsel 2) öğrencinin önüne koyar ve söz konusu görseli öğrencinin incelemesine izin verir. Görselde sağlıklı yaşam hakkını temsilen öğrencinin mahallesinde yer alan sağlık ocağı yer almaktadır. Görselde yer alan sağlık ocağı, sağlıklı yaşama hakkımızla ilgilidir (Görselin arkasında hangi hakkımızla ilişkili olduğu yazmaktadır.). Uygulamacı, "Sağlık ocağı, sağlıklı yaşama hakkımızla ilgilidir." der. • Uygulamacı üçüncü basamakta, üçüncü görseli (Görsel 3) öğrencinin önüne koyar ve ilgili görseli öğrencinin incelemesine izin verir. Görselde seçme-seçilme hakkını temsil eden, oy kullanan vatandaşa ait bir fotoğraf yer almaktadır. Görsel seçme ve seçilme hakkımızla ilgilidir (Görselin arkasında hangi hakkımızla ilişkili olduğu yazmaktadır.). Uygulamacı, "Üçüncü görselimiz seçme ve seçilme hakkımızla ilgilidir." der. • Uygulamacı dördüncü basamakta, dördüncü görseli (Görsel 4) öğrencinin önüne koyar ve incelemesine izin verir. Görselde vatandaşlık hakkını temsilen öğrenciye ait kimlik görseli yer almaktadır. Öğrencinin görseli incelemesine izin verilir. Görselde yer alan kimlik, vatandaşlık hakkımızla ilgilidir (Görselin arkasında hangi hakkımızla ilişkili olduğu yazmaktadır.). Uygulamacı, "Bir kimliğe ya da nüfus cüzdanına sahip olmak vatandaşlık hakkımızla ilgilidir." der.
	Rehberli Uygulama Aşaması: • Daha sonra uygulamacı; "Şimdi sıra sende" der ve öğrenciden aynı basamakları tekrarlaması istenir. Masanın üzerinde yer alan görseller öğrencinin önüne konulur. Görsellerde öğrencinin okumakta olduğu okul, mahallesinde bulunan sağlık ocağı, öğrenciye ait kimlik ve seçme seçilme hakkını temsil eden oy kullanan vatandaş görseli yer almaktadır. Uygulamacı öğrenciden eğitim hakkına ait görseli göstermesini ister. Öğrenci doğru görseli seçerse, uygulamacı görseli eline alarak, "Aferin doğru görseli gösterdin, okul eğitim hakkımızla ilgilidir." der. Eğer öğrenci doğru cevabı vermezse ya da cevap veremezse ilgili aşama için model olma basamağına geri dönülür.

EK İ 1'in devamı

Uygulama/Öğretim Süreci	• Ardından uygulamacı; "Okulun eğitim hakkımızla ilgili olduğunu öğrenmiş olduk, şimdide sağlıklı yaşama hakkımıza ait olan görseli göster" der. Öğrenci doğru görseli seçerse, uygulamacı görseli eline alarak, "Aferin doğru görseli gösterdin, sağlık ocağı sağlıklı yaşama hakkımızla ilgilidir." der. Eğer öğrenci doğru cevabı vermezse ya da cevap vermezse ilgili aşama için model olma basamağına geri dönülür. • Ardından uygulamacı; "Sağlık ocağının, sağlıklı yaşama hakkımızla ilgili olduğunu öğrenmiş olduk, şimdide seçme ve seçilme hakkımıza ait olan görseli göster." der. Öğrenci doğru görseli seçerse, uygulamacı görseli eline alarak, "Aferin doğru görseli gösterdin, görselde oy kullanan vatandaşı gördük, oy kullanan vatandaş, seçme ve seçilme hakkımızla ilgilidir." der. Eğer öğrenci doğru cevabı vermezse ya da cevap vermezse ilgili aşama için model olma basamağına geri dönülür. • Ardından uygulamacı; "Oy kullanmanın seçme ve seçilme hakkımızla ilgili olduğunu öğrenmiş olduk, şimdi de vatandaşlık hakkımıza ait olan görseli göster." der. Öğrenci doğru görseli seçerse, uygulamacı görseli eline alarak, "Aferin doğru görseli gösterdin, görselde oy kullanan vatandaşı gördük, oy kullanan vatandaş, seçme ve seçilme hakkımızla ilgilidir." der. Eğer öğrenci doğru cevabı vermezse ya da cevap vermezse ilgili aşama için model olma basamağına geri dönülür. Daha sonra bağımsız uygulama aşamasına geçilir.
	Bağımsız Uygulama Aşaması: • Bağımsız uygulama aşamasında, uygulamacı ile öğrenci karşılıklı masada otururlar. Uygulamacı beceriyi açıklar. "Evet, bu aşamada sadece sen temel haklarımızın neler olduğunu görsellere bakarak söyleyeceksin, hazır mısın?" şeklinde bir soru yöneltilerek öğrenci derse hazırlanır. • Uygulamacı masanın üzerindeki görsellerden birini öğrenciye vererek "Bu hangi temel hakkımızla ilgilidir?" der ve öğrencinin cevabını pekiştirir. Her bir görsel için benzer uygulama yapılır. • Cevap veremeyen öğrenciye tekrar model olunur. • Çalışma bitince uygulamacı çalışma sırasında uyulan kuralları betimler, öğrenciye teşekkür eder ve gerekli pekiştireci verir.
Değerlendirme ve Geri Bildirim	• Öğretim süresinde öğretilmesi hedeflenen davranış, yoklama oturumu veri kayıt formu kullanılarak öğrencinin verdiği tepkiler kayıt edilir. Tepkiler doğru tepki yüzdesi ve yanlış tepki yüzdesi olarak belirlenir. Öğrenci belirlenen ölçütte doğru tepki verdiğinde hedef becerilerin kazanımı gerçekleşmiştir. • Veri kayıt formu kullanılarak elde edilen verilerde başarı oranı art arda 3 oturumda %100 olmalıdır.

EK İ 1'in devamı

Veri Kayıt Formu			
Öğrencinin Adı-Soyadı:	**Uygulamacının Adı-Soyadı:**		
Başlama-Bitiş Zamanı:			
Tarih:	**Toplam Süre:**		
Hedef Uyaranlar/Beceri Yönergesi	**Öğrencinin Tepki Durumu**		
	Doğru Tepki (+)	**Yanlış Tepki (-)**	**Tepkide Bulunmama (TB)**
1.Davranış/Basamak: Masanın üzerindeki görsellerden eğitim hakkını simgeleyen görsel öğrenciye verilerek "Bu görsel hangi temel hakkımızla ilgilidir?" sorusunu cevaplaması istenir (Cevap kayıt altına alınır).			
2.Davranış/Basamak: Masanın üzerindeki görsellerden sağlıklı yaşama hakkını simgeleyen görsel öğrenciye verilerek "Bu görsel hangi temel hakkımızla ilgilidir?" sorusunu cevaplaması istenir (Cevap kayıt altına alınır).			
3.Davranış/Basamak: Masanın üzerindeki görsellerden seçme-seçilme hakkını simgeleyen görsel öğrenciye verilerek "Bu görsel hangi temel hakkımızla ilgilidir?" sorusunu cevaplaması istenir (Cevap kayıt altına alınır).			
4.Davranış/Basamak: Masanın üzerindeki görsellerden vatandaşlık hakkını simgeleyen görsel öğrenciye verilerek "Bu görsel hangi temel hakkımızla ilgilidir?" sorusunu cevaplaması istenir (Cevap kayıt altına alınır).			
Doğru/Yanlış Tepki Sayısı			
Doğru/Yanlış Tepki Oranı			
Tepkide Bulunmama Sayısı			
Tepkide Bulunmama Oranı			

EK İ 1'in devamı

1. Etkinliğe Ait Görseller

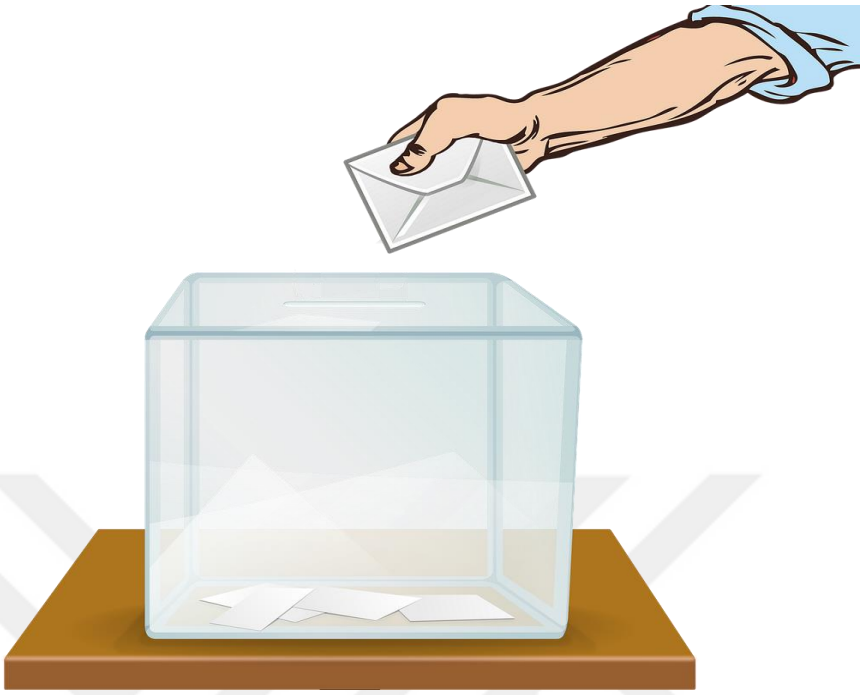


Görsel 1



Görsel 2

EK İ 1'in devamı



Görsel 3



Görsel 4

EK İ 2 2. Etkinlik Bireysel Öğretim Planı

Dersin Adı	Sosyal Bilgiler
Sınıf Düzeyi	5
Öğrenme Alanı	Etkin Vatandaşlık
Kazanım	SB.5.1.4. Çocuk olarak haklarından yararlanmaya ve bu hakların ihlal edildiği durumlara örnekler verir.
Uzun Dönemli Amaç	• Öğrenci bağımsız bir şekilde çocuk olarak haklarından yararlanır. • Öğrenci bağımsız bir şekilde çocuk olarak haklarının ihlal edildiği durumlara örnekler verir.
Kısa Dönemli Amaç	• Öğrenci her defasında çocuk olarak haklarının ihlal edildiği durumları ayırt edebilir.
Öğretimsel Amaçlar	• Öğrenci, görselleri karelerin içine düzgün bir şekilde yerleştirir. • Öğrenci, kendisine verilen materyalleri amacına uygun şekilde kullanır.
Önerilen Süre/Oturum	• Her oturum için 30 dakika süre verilir. • Üç oturum şeklinde ders planlanır (koşullara uygun olarak belirlenmelidir).
Kavramlar	• Hak: Adaletin, hukukun gerektirdiği veya birine ayırdığı şey, kazançtır. • İhlal: Yasa ve düzene uymama, bozma veya zarar verme davranışıdır.
Beceriler	• Hukuk okuryazarlığı • Sosyal katılım • Yorumlama • Kalıp yargı ve önyargıyı fark etme • Karar verme
Değerler	• Adalet • Eşitlik • Özgürlük • Saygı • Duyarlılık • Sorumluluk
Öğretim Araç ve Gereçleri	• Çalışma yaprağı, çocuk haklarıyla ilgili görseller (12 adet), kalem, veri kayıt formu, sandalye (2 adet), masa (1 adet)
Yöntem	• Doğrudan Öğretim
Teknik/Uyaran/İpucu	• Sözel yönergeler kullanılır. • Sözel ipucu ya da fiziksel ipucu verilir (Pekiştireç belirleme formu ve öğrencinin özellikleri dikkate alınır).
Tepki	• Her doğru davranış/yanıt için etkinlik pekiştireci verilir.

EK İ 2'nin devamı

Öğretime Hazırlık	• Uygulamacı araç setini hazırlar. • Etkinliğe başlamadan önce çalışmanın amacı hakkında öğrenciye bilgi verilir. • Bu etkinlik, öğrencilerin çocuk haklarıyla ilgili belirli bir bilgi düzeyine sahip olmalarını gerektirmektedir. Eğer öğrenciler, çocuk haklarıyla ilgili bilgi sahibi değillerse, öncelikle çocuk hakları tanıtılır. • Uygulamacı aşağıdaki listede beceri analizi yapılarak listelenmiş olan amaç davranışın her bir basamağı için bir sözel yönerge verir.
Uygulama/Öğretim Süreci	**Gereksinim Oluşturma:** • Öğretime başlamadan önce uygulamacı çalışmada kullanılacak materyalleri tanıtır ve bu materyalleri öğrencinin incelemesine izin verir. Öğrenci çalışmada kullanılacak materyalleri inceledikten sonra uygulamacı kuralları açıklar: "Bu çalışma sırasında senden uymanı istediğim bazı kurallar var. Örneğin ben bak dediğimde bakacaksın, ben yaparken sessizce izleyeceksin, bekle dediğimde pozisyonunu bozmadan bekleyeceksin. Kurallara uyduğunda çalışmamızın sonunda ……. alabilirsin (Ör: çikolatayı)" denildikten sonra öğrenci için önceden etkili olduğu bilinen pekiştireç söylenerek kurallar açıklanır. • Öğrenci ve uygulamacı sandalyelere karşı karşıya otururlar. Öğrenciye "Başlayalım mı?", "Hazır mısın?" soruları sorularak öğrencinin dikkati çalışmaya çekilir (dikkat sağlayıcı uyaran).
	Konu Sunumu: • Uygulamacı, "*Çocuk hakları, tüm dünyadaki çocukların sahip olduğu evrensel haklardır ve bu hakların korunması oldukça önemlidir. Çocuk ya da yetişkinlerin sahip olduğu her hak kanunlarla belirlenir. Çocuk hakları önem verilmesi ve herkes tarafından korunması gereken bir kavramdır. Çocukların sahip olduğu hakların genişletilmesi ve var olan haklarının sürdürülebilmesi için dünyanın her yerinde çalışma yapan birçok sivil toplum örgütü ve aktivist bulunmaktadır. Çocuklar, her daim geleceğimiz olduğundan, bu bilinçle hareket edilmesi ve çocuk hakları konusunda herkesin bilgilendirilmesi gereklidir. Gelişmemiş ülkelerde kanunlar yeterli seviyede olmadığı gibi, uygulama açısından da başarısızdır. Günümüzde farklı ülkelerdeki milyonlarca çocuk açlık gibi sorunlar ile mücadele etmek zorunda olduğu gibi, cinsel ya da psikolojik sömürüye maruz kalmaktadır. Bunun yanı sıra, savaşlar nedeniyle her yıl yüz binlerce çocuk ölüme mahkûm edilmektedir. Çocuk haklarının ihlali, yalnızca gelişmemiş ülkelerde değil, gelişmekte olan ya da gelişmiş ülkelerde de görülebilmektedir. Çocuk istismarı ya da çocukların kötü şartlarda işçi olarak çalıştırılması, ne yazık ki dünyanın her yerinde rastlanabilen bir durumdur.*

EK İ 2'nin devamı

Uygulama/Öğretim Süreci	*Bunun için Çocuk Hakları Platformları, UNICEF, Uluslararası Af Örgütü gibi toplum kuruluşları çalışmalar yapmakta ve dünyanın her yerinde çocuk haklarını savunmaktadır*" ifadesini söyler. Ardından öğrenciden bu ifadeyi özetlemesini ister. • Öğrenci doğru yanıt verdiğinde, "Aferin çocuk hakları nedir? Bu haklardan nasıl yararlanabiliriz söyledin." denilerek cevap pekiştirilir. Öğrenci hatalı veya eksik söylerse, cevabı tekrarlaması istenir.
	Model Olma Aşaması: • Model olma aşamasında, öğrenciye çalışma hakkında bilgi verilmiş ve öğretimde uygulanacak materyaller öğrenciye tanıtılmıştır. • Uygulamacı öğrenciye; "Görselleri eline alıp inceleyebilirsin." der. Öğrenci görselleri inceler. • Uygulamacı, dersin amacını öğrencisine sorar. "Evet, görselleri inceledin, bugün ne öğrenecekmişiz söyle bakalım?" Öğrenci doğru cevabı vermişse davranış anında pekiştirilir (aferin sana, bravo). Uygulamacı derse başlamak için öğrencinin dikkatini çekmiştir. • "Evet, şimdi beni dikkatlice dinle ve yaptıklarımı izle." der. "Masanın üzerinde yer alan görsellerdeki bina ve alanlar bizim mahallemize ait olsun. Mahallemizde 9 adet yerleşim yerimiz var. Bu 9 yerleşim yerine görsellerimizde yer alan bina ve alanları yerleştiriyoruz. Park, kütüphane, hastane, okul ve spor sahasını rastgele yerleştirdim. Geriye 4 tane yerleşim yeri kaldı. Elimizde kalan 4 tane ev görselini de bu alanlara rastgele yerleştirelim. Bu evlerden biri bizim evimiz olsun. 9 yerleşim yerinin tamamını doldurup mahallemizi tamamlamış olduk. Fakat yıllar geçtikçe çok katlı binalar ve büyük siteler mahallemizi işgal etmeye başladılar. Parkımızın, kütüphanemizin, hastanemizin, okulumuzun ve spor sahamızın yerini (söz konusu görseller çıkarılır) rezidanslar/yüksek katlı binalar ve alış veriş merkezleri almaya başladı. • Okulumuzun yerine alış-veriş merkezi yapılırsa biz eğitim hakkımızdan mahrum kalırız demektir (Görsellerin arkasında hangi hakla ilişkili oldukları yazmaktadır.). • Hastanemizin yerine rezidanslar yapılırsa biz sağlık hakkımızdan mahrum kalırız demektir. • Parkımızın yerine rezidanslar yapılırsa biz oyun hakkımızdan mahrum kalırız demektir. • Kütüphanemizin yerine rezidanslar yapılırsa biz sağlıklı bilgi edinme hakkımızdan mahrum kalırız demektir. • Spor sahamızın yerine rezidanslar yapılırsa biz dinlenme, boş zamanları değerlendirme hakkımızdan mahrum kalırız demektir. • Daha sonra şimdi sıra sende denerek öğrencinin aynı basamakları tekrarlaması istenir.

EK İ 2'nin devamı

Uygulama/Öğretim Süreci	• Öğrenci beceri basamağını uygun şekilde gerçekleştirdiğinde; "Aferin, çok güzel" diyerek beceri basamağı pekiştirilmiştir. Öğrenci tepki vermediğinde veya beceri basamağını eksik uygulandığında hiçbir şey söylenmeden sunum tekrar edilmiştir.
	Rehberli Uygulama Aşaması: • Uygulamacı, masanın üzerinde yer alan görsellerdeki bina ve alanlar bizim mahallemize ait olsun. Mahallemizde 9 adet yerleşim yerimiz var. Bu 9 yerleşim yerine görsellerimizde yer alan bina ve alanları yerleştiriyoruz. Park, kütüphane, hastane, okul ve spor sahasını rastgele yerleştirelim. Geriye 4 tane yerleşim yeri kaldı. Elimizde kalan 4 tane ev görselini de bu alanlara rastgele yerleştirelim. Bu evlerden biri bizim evimiz olsun. 9 yerleşim yerinin tamamını doldurup mahallemizi tamamlamış olduk. Fakat yıllar geçtikçe çok katlı binalar ve büyük siteler mahallemizi işgal etmeye başladılar. Parkımızın, kütüphanemizin, hastanemizin, okulumuzun ve spor sahamızın yerini (söz konusu görseller çıkarılır) rezidanslar/yüksek katlı binalar ve alışveriş merkezleri almaya başladı. • Okulumuzun yerine alışveriş merkezi yapılırsa biz hangi hakkımızdan mahrum kalırız? Öğrencinin doğru cevabı pekiştirilir, yanlış cevap verdiğinde veya cevap veremediğinde ise öğrenciye tekrar model olunur. • Hastanemizin yerine rezidanslar yapılırsa biz hangi hakkımızdan mahrum kalırız? Öğrencinin doğru cevabı pekiştirilir, yanlış cevap verdiğinde veya cevap veremediğinde ise öğrenciye tekrar model olunur. • Parkımızın yerine rezidanslar yapılırsa hangi hakkımızdan mahrum kalırız? Öğrencinin doğru cevabı pekiştirilir, yanlış cevap verdiğinde veya cevap veremediğinde ise öğrenciye tekrar model olunur. • Kütüphanemizin yerine rezidanslar yapılırsa biz hangi hakkımızdan mahrum kalırız? Öğrencinin doğru cevabı pekiştirilir, yanlış cevap verdiğinde veya cevap veremediğinde ise öğrenciye tekrar model olunur. • Spor sahamızın yerine rezidanslar yapılırsa biz hangi hakkımızdan mahrum kalırız? Öğrencinin doğru cevabı pekiştirilir, yanlış cevap verdiğinde veya cevap veremediğinde ise öğrenciye tekrar model olunur. Öğrenci beceri basamağını uygun şekilde gerçekleştirdiğinde; "Aferin, çok güzel" diyerek beceri basamağı pekiştirilmiştir. Öğrenci tepki vermediğinde veya beceri basamağını eksik uygulandığında hiçbir şey söylenmeden sunum tekrar edilmiştir.

EK İ 2'nin devamı

<table>
<tr><td>Uygulama/Öğretim Süreci</td><td colspan="4">Bağımsız Uygulama Aşaması:
• Bağımsız aşamada, uygulamacı beceriyi açıklamıştır. "Evet, bu aşamada görselleri sadece sen yerleştireceksin, hazır mısın?" şeklinde öğrenci derse sürece hazırlanır. "Evet, şimdi masanın üzerinde bulunan görsellere bak ve 9 tane görseli mahallemizi temsil eden boş alanlara yerleştir." şeklindeki beceri yönergesi verilir ve uygulamacı bu süreci sadece gözlemler.
• Eğer öğrenci beceri basamaklarını uygun şeklide yerine getirirse, uygulamacı davranışı pekiştirmiştir. Öğrenci beceri basamaklarını bağımsız olarak gerçekleştirememiş ise, uygulamacı bir önceki öğretim aşamasına geri döner.
• Uygulamacı, ikinci basamakta öğrenciden, mahallede yer alan parkın, kütüphanenin, hastanenin, okulun ve spor sahasının yerine (söz konusu görsellerin çıkarılması istenir) rezidanslar/yüksek katlı binalar ve alışveriş merkezleri yapılmaya başlandığını, dolayısıyla yıkılan her bina veya alan nedeniyle bazı temel haklarımızdan mahrum kaldığımızı, mahrum kaldığımız bu hakların neler olduğunu söylemesini ister.
Eğer öğrenci beceri basamaklarını uygun şeklide yerine getirirse, uygulamacı davranışı pekiştirmiştir. Öğrenci beceri basamaklarını bağımsız olarak gerçekleştirememiş ise, uygulamacı bir önceki öğretim aşamasına geri dönmüştür.</td></tr>
<tr><td>Değerlendirme ve Geri Bildirim</td><td colspan="4">• Veri kayıt formu kullanılarak elde edilen verilerde başarı oranı art arda 3 oturumda %100 olmalıdır.</td></tr>
<tr><td colspan="5">Veri Kayıt Formu</td></tr>
<tr><td colspan="2">Öğrencinin Adı-Soyadı:</td><td colspan="3" rowspan="2">Uygulamacının Adı-Soyadı:</td></tr>
<tr><td colspan="2">Başlama-Bitiş Zamanı:</td></tr>
<tr><td colspan="2">Tarih:</td><td colspan="3">Toplam Süre:</td></tr>
<tr><td colspan="2" rowspan="2">Hedef Uyaranlar/Beceri Yönergesi</td><td colspan="3">Öğrencinin Tepki Durumu</td></tr>
<tr><td>Doğru Tepki (+)</td><td>Yanlış Tepki (-)</td><td>Tepkide Bulunmama (TB)</td></tr>
<tr><td colspan="2">1. Davranış/Basamak: Masanın üzerindeki görsellere bakınız. Görsellerdeki bina ve alanlar sizin mahallenize ait olsun. Ev/konutla ilgili görsellerden birini elinize alıp ve hangi hakkımızla ilgili olabileceğini söyleyiniz (Cevaplar kayıt altına alınır).</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td colspan="2">2. Davranış/Basamak: Ev/konutla ilgili ilk görseli çalışma yaprağında bulunan alanlardan (1. bölüm) seçtiğiniz/belirlediğiniz yere yerleştiriniz (hedef uyaran).</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td colspan="2">3. Davranış/Basamak: Masanın üzerindeki ev/konutla ilgili görsellerden bir tanesi daha (2 numaralı ev görseli) elinize alıp, çalışma yaprağında bulunan alanlardan seçtiğiniz/belirlediğiniz yere yerleştiriniz (hedef uyaran).</td><td></td><td></td><td></td></tr>
</table>

EK İ 2'nin devamı

4. Davranış/Basamak: Masanın üzerindeki ev/konutla ilgili görsellerden bir tanesi daha (3 numaralı ev görseli) elinize alıp, çalışma yaprağında bulunan alanlardan seçtiğiniz/belirlediğiniz yere yerleştiriniz (hedef uyaran).			
5. Davranış/Basamak: Masanın üzerindeki ev/konutla ilgili görsellerden bir tanesi daha (4 numaralı ev görseli) elinize alıp, çalışma yaprağında bulunan alanlardan seçtiğiniz/belirlediğiniz yere yerleştiriniz (hedef uyaran).			
6. Davranış/Basamak: Masanın üzerindeki görsellere bakıp, okula ait olan görseli gösteriniz.			
7. Davranış/Basamak: Okul görselinin hangi hakkımızla ilgili olabileceğini söyleyiniz (hedef uyaran)			
8. Davranış/Basamak: Okulla ilgili görseli çalışma yaprağında bulunan alanlardan seçtiğiniz/belirlediğiniz yere yerleştiriniz (hedef uyaran).			
9. Davranış/Basamak: Masanın üzerindeki görsellere bakıp, hastaneye ait olan görseli gösteriniz (hedef uyaran).			
10. Davranış/Basamak: Hastaneyle ilgili görseli çalışma yaprağında bulunan alanlardan seçtiğiniz/belirlediğiniz yere yerleştiriniz (hedef uyaran).			
11. Davranış/Basamak: Masanın üzerindeki görsellere bakıp, spor sahasına ait olan görseli gösteriniz (hedef uyaran).			
12. Davranış/Basamak: Spor sahasıyla ilgili görseli çalışma yaprağında bulunan alanlardan seçtiğiniz/belirlediğiniz yere yerleştiriniz (hedef uyaran).			
13. Davranış/Basamak: Masanın üzerindeki görsellere bakıp, kütüphaneye ait olan görseli gösteriniz (hedef uyaran).			
14. Davranış/Basamak: Kütüphaneyle ilgili görseli çalışma yaprağında bulunan alanlardan seçtiğiniz/belirlediğiniz yere yerleştiriniz (hedef uyaran).			
15. Davranış/Basamak: Masanın üzerindeki görsellere bakıp, parka ait olan görseli gösteriniz (hedef uyaran).			
16. Davranış/Basamak: Parkla ilgili görseli çalışma yaprağında bulunan alanlardan seçtiğiniz/belirlediğiniz yere yerleştiriniz (hedef uyaran).			

EK İ 2'nin devamı

17. Davranış/Basamak: Öğrenci evinden sonra en çok bu mekân ve yerlerde zaman geçirmektedir (1. bölüm). Fakat yıllar geçtikçe bu bölgeleri rezidanslar ve alışveriş merkezleri işgal etmeye başlamıştır. Öğrenciden şekilde yer alan evler haricindeki diğer binalardan/alanlardan okul görselinin kaldırılarak yerine 2. bölümde verilen görsellerden alışveriş merkezi görselini yerleştirilmesi istenir (hedef uyaran).			
18. Davranış/Basamak: Dışarıda kalan okul görseline bakarak, öğrenciye hangi temel hakkından mahrum kalabileceği sorusunu cevaplaması istenir (Okul/Eğitim Hakkı).			
19. Davranış/Basamak: Öğrenciden şekilde yer alan kütüphane görselinin kaldırılarak yerine 2. bölümde verilen görsellerden çok katlı bina (rezidans) görselini yerleştirilmesi istenir (hedef uyaran).			
20. Davranış/Basamak: Dışarıda kalan kütüphane görseline bakarak, öğrenciden hangi temel hakkından mahrum kalabileceği sorusunu cevaplaması istenir (Kütüphane/Sağlıklı Bilgi Edinme Hakkı).			
21. Davranış/Basamak: Öğrenciden şekilde yer alan oyun parkı görselini kaldırarak yerine 2. bölümde verilen görsellerden çok katlı bina (rezidans) görselini yerleştirilmesi istenir (hedef uyaran).			
22. Davranış/Basamak: Dışarıda kalan oyun parkı görseline bakarak, öğrenciden hangi temel hakkından mahrum kalabileceği sorusunu cevaplaması istenir (Oyun Parkı/Boş Zamanlarını Değerlendirme Hakkı).			
23. Davranış/Basamak: Öğrenciden şekilde yer alan spor sahası görselini kaldırarak yerine 2. bölümde verilen görsellerden çok katlı bina (rezidans) görselini yerleştirilmesi istenir (hedef uyaran).			
24. Davranış/Basamak: Dışarıda kalan spor sahası görseline bakarak, öğrenciden hangi temel hakkından mahrum kalabileceği sorusunu cevaplaması istenir (Spor Sahası/Kütüphane/Sağlıklı Bilgi Edinme Hakkı).			
25. Davranış/Basamak: Öğrenciden şekilde yer alan hastane görselini kaldırarak yerine 2. bölümde verilen görsellerden çok katlı bina (rezidans) görselini yerleştirilmesi istenir (hedef uyaran).			
26. Dışarıda kalan hastane görseline bakarak, öğrenciden hangi temel hakkından mahrum kalabileceği sorusunu cevaplaması istenir (Hastane-Sağlıklı Yaşam Hakkı).			

EK İ 2'nin devamı

27. Davranış/Basamak: Öğrenciden dışarıda kalan kartlara bakılarak hangi haklardan mahrum kalmış olabileceği sorusunu cevaplaması istenir (park-oyun hakkı, okul-eğitim hakkı, kütüphane-sağlıklı bilgi edinme hakkı, hastane-sağlıklı yaşam hakkı, spor alanları-dinlenme ve boş zamanlarını değerlendirme hakkı).			
Doğru/Yanlış Tepki Sayısı			
Doğru/Yanlış Tepki Oranı			
Tepkide Bulunmama Sayısı			
Tepkide Bulunmama Oranı			

2. Etkinlik Şekil ve Görselleri

Mahallem

1.Bölüm



Park



Kütüphane

EK İ 2'nin devamı



Spor Sahası



Hastane



Okul



Ev



Ev



Ev



Ev

EK İ 2'nin devamı

2. Bölüm



Rezidans



Rezidans



Rezidans



Rezidans



Alışveriş Merkezi

EK İ 3 3. Etkinlik Bireysel Öğretim Planı

Dersin Adı	Sosyal Bilgiler
Sınıf Düzeyi	5
Öğrenme Alanı	Üretim, Dağıtım, Tüketim
Kazanım	SB.5.5.6. Bilinçli bir tüketici olarak haklarını kullanır.
Kısa Dönemli Amaç	• Alışveriş esnasında dikkat etmesi gereken önemli noktaları söyler.
Uzun Dönemli Amaç	• Öğrenci alışveriş esnasında dikkat etmesi gereken noktaları davranışa dönüştürür.
Öğretimsel Amaçlar	Öğrenci kendisine sorulduğunda; • Alışveriş poşetiyle alışverişe çıkması gerektiğini, • Ürünlerin fiyatlarına bakmadan alış veriş yapmaması gerektiğini, • Alışveriş yaparken ürünlerin son kullanma tarihlerini kontrol etmesi gerektiğini, • Yerli ürünleri tercih etmesi gerektiğini, • Fiş almadan alışverişi tamamlamaması gerektiğini söyler.
Önerilen Süre/Oturum	• Her oturum için 30 dakika süre verilir. • Üç oturum şeklinde ders planlanır (Oturum sayısı koşullara uygun olarak belirlenmelidir). • Yoklama oturumu ise bir oturum şeklinde gerçekleştirilir (Gerekirse öğretimden önce de birkaç oturum yapılabilir).
Kavramlar	• Bilinç: İnsanın kendisini ve çevresini tanıma yeteneğidir. • Tüketici: Mal ve hizmetlerden yararlanan, satın alıp kullanan, tüketen kimselerdir. • Hak: Adaletin, hukukun gerektirdiği veya birine ayırdığı şey, kazançtır.
Beceriler	• İletişim • İş birliği • Gözlem • Sosyal katılım
Değerler	• Tasarruf • Sorumluluk
Öğretim Araç ve Gereçleri	• Çalışma yaprağı (doğru/yanlış), kalem, veri kayıt formu, sandalye (2 adet), masa (1 adet)
Yöntem	• Doğrudan Öğretim
Teknik/Uyaran/İpucu	• Sözel yönergeler kullanılır. • Sözel ipucu ya da fiziksel ipucu verilir (pekiştireç belirleme formu ve öğrencinin özellikleri dikkate alınarak bireyselleştirilir). • Öğrenci tepkide bulunmaz ya da yanlış tepkide bulunursa herhangi bir pekiştireç verilmeyecek ve o basamak uygulamacı tarafından tamamlanarak bir sonraki basamağa geçilecektir.
Tepki	• Her doğru davranış/yanıt için etkinlik pekiştireci verilir.

EK İ 3'ün devamı

Öğretime Hazırlık	• Uygulamacı araç setini hazırlar. • Etkinliğe başlamadan önce çalışmanın amacı hakkında öğrenciye bilgi verilir. • Uygulamacı aşağıdaki listede beceri analizi yapılarak listelenmiş olan amaç davranışın her bir basamağı için bir sözel yönerge verir. • Uygulamacı daha sonra kullanılacak materyalleri tanıtır ve bu materyalleri öğrencinin incelemesine izin verir. Öğrenci çalışmada kullanılacak materyalleri inceledikten sonra uygulamacı kuralları açıklar: "Bu çalışma sırasında senden uymanı istediğim bazı kurallar var. Örneğin ben bak dediğimde bakacaksın, ben yaparken sessiz izleyeceksin, bekle dediğimde pozisyonunu bozmadan bekleyeceksin. Kurallara uyduğunda çalışmamızın sonunda …..……. alabilirsin (Ör: çikolatayı)." denildikten sonra öğrenci için önceden etkili olduğu bilinen pekiştireç söylenerek kurallar açıklanır.
Uygulama Süreci	**Gereksinim Oluşturma:** • Uygulamacı aşağıdaki listede beceri analizi yapılarak listelenmiş olan amaç davranışın her bir basamağı için eşzamanlı olarak bir ipucu verir. • Öğretime başlamadan önce; "Bugün seninle bilinçli bir tüketicinin sahip olması gereken özellikler nelerdir? Bunları öğreneceğiz. Eğer söyle dediklerimi söylersen, beni dikkatlice dinlersen çalışmamızın sonunda bu …….. (ör: çikolatayı) kazanacaksın." diyerek öğrenci hedeften haberdar edilir ve ödül tanıtılır. • Öğretimde kullanılacak olan pekiştireç öğrenciye sorularak ve öğretmenden bilgi alınarak belirlenir. • Öğrenci ve uygulamacı sandalyelere karşı karşıya otururlar. Öğrenciye "Başlayalım mı?", "Hazır mısın?" soruları sorularak öğrencinin dikkati çalışmaya çekilir (dikkat sağlayıcı uyaran).
	Konu Sunumu: • Öğretim oturumunun başlangıcında uygulamacı, "Şimdi size tüketici kimdir, tüketicilerin ne gibi hakları vardır? Bu konularda bilgi veriyorum. Tüketici, mal ve hizmetlerden yararlanan, satın alıp kullanan, tüketen kimselerdir. Tüketiciler aldıkları ürünü iade etmek, arızalıysa değişim veya para iadesi talep etmek gibi birçok hakka sahiptirler." ifadesini söyler. Ardından öğrenciden aynı ifadeyi tekrar etmesini ister. • Öğrenci doğru yanıt verdiğinde; "Aferin, tüketici kimdir, ne gibi haklara sahiptir, doğru söyledin." denilerek pekiştirilir. Öğrenci eksik veya hatalı cevap verirse, ifadeyi tekrar söylemesi istenir. Öğrenci doğru tepki verdikten sonra "Tüketici kimdir, ne gibi hakları vardır öğrendik. Bu ders boyunca bilinçli tüketicilerin sahip olması gereken özelliklerden bazılarını öğreneceğiz." denilir.

EK İ 3'ün devamı

Uygulama Süreci	**Model Olma Aşaması:** • Uygulamacı, etkileşimli tahtada metni açar ve sesli bir şekilde okumaya başlar. Metindeki ilk boşluğa gelindiğinde uygulamacı duraksar, öğrencisine; "Alışverişe çıkmadan önce yanımıza poşet almak, poşet tüketimini en aza indirme noktasında doğru bir davranıştır." der (hedef uyaran). • Uygulamacı metne kaldığı yerden devam eder. Metindeki ikinci boşluğa gelindiğinde uygulamacı duraksar, öğrencisine; "Fiyatlara bakmadan ürün almak israfa yol açabilir, tasarruftan uzak bir davranış sergilememiş oluruz." der (hedef uyaran). • Uygulamacı metne kaldığı yerden devam eder. Metindeki üçüncü boşluğa gelindiğinde uygulamacı duraksar, öğrencisine; "Satın almak istediğimiz ürünlerin son kullanma/tüketim tarihlerine bakmak alışverişlerimiz açısından doğru bir davranıştır. Raflarda tüketim tarihi geçmiş ya da yakında geçecek olan ürünler olabilir." der (hedef uyaran). • Uygulamacı metne kaldığı yerden devam eder. Metindeki dördüncü boşluğa gelindiğinde uygulamacı duraksar, öğrencisine; "Alışveriş yaparken yerli ürünleri tercih etmek doğru bir davranıştır. Bu sayede hem cebimiz, hem ekonomimiz hem de milli dayanışmamız gelişir." der (hedef uyaran). Uygulamacı metne kaldığı yerden devam eder. Metindeki beşinci boşluğa gelindiğinde uygulamacı duraksar, öğrencisine; "Alışverişlerimizden sonra mutlaka fiş almamız gerekir. Hem sorun çıkması halinde nereden alışveriş yaptığımızı belgelendirmek hem de devletimizin en önemli gelir kalemlerinden olan vergi kazancını artırmak için her alışverişimizden sonra mutlaka fiş almalıyız." der (hedef uyaran).
	Rehberli Uygulama Aşaması: • Uygulamacı, etkileşimli tahtada metni açar ve sesli bir şekilde okumaya başlar. Metindeki ilk boşluğa gelindiğinde uygulamacı duraksar, öğrencisine; "Alışverişe çıkmadan önce yanımıza poşet almak, poşet tüketimini en aza indirme noktasında doğru bir davranış mıdır, söyleyiniz?" der ve öğrencinin 'evet' cevabını pekiştirir. • Uygulamacı metne kaldığı yerden devam eder. Metindeki ikinci boşluğa gelindiğinde uygulamacı duraksar, öğrencisine; "Fiyatlara bakmadan ürün almak doğru bir davranış şekli midir, söyleyiniz?" der (hedef uyaran). Öğrencinin 'hayır' cevabını pekiştirir. • Uygulamacı metne kaldığı yerden devam eder. Metindeki üçüncü boşluğa gelindiğinde uygulamacı duraksar, öğrencisine; "Satın almak istediğimiz ürünlerin son kullanma/tüketim tarihlerine bakmak alışverişlerimiz açısından doğru bir davranış mıdır, söyleyiniz?" der. Öğrencinin 'hayır' cevabını pekiştirir. "Raflarda tüketim tarihi geçmiş ya da yakında geçecek olan ürünler olabilir mi?" der (hedef uyaran). Öğrencinin 'evet' cevabını pekiştirir.

EK İ 3'ün devamı

Uygulama Süreci	• Uygulamacı metne kaldığı yerden devam eder. Metindeki dördüncü boşluğa gelindiğinde uygulamacı duraksar, öğrencisine; "Alışveriş yaparken yerli ürünleri tercih etmek doğru bir davranış mıdır, söyleyiniz?" der. Öğrencinin "evet" cevabını pekiştirir. • Uygulamacı metne kaldığı yerden devam eder. Metindeki beşinci boşluğa gelindiğinde uygulamacı duraksar, öğrencisine; "Alışverişlerimizden sonra fiş almamız gerekir midir, söyleyiniz?" der. Öğrencinin 'evet' cevabını pekiştirir. • Uygulamacı öğrenci cevap veremediğinde tekrar model olur. Öğretimin tam olarak gerçekleştiğine karar verildikten sonra bağımsız uygulama aşamasına geçilir.
	Bağımsız Uygulama Aşaması: • Uygulamacı, etkileşimli tahtada metni açar ve sesli bir şekilde okumaya başlar. Metindeki ilk boşluğa gelindiğinde uygulamacı duraksar, öğrencisine; "Alışverişe çıkmadan önce yanımıza poşet almak, doğru bir davranış mıdır, söyleyiniz?" der (hedef uyaran). Öğrencinin 'evet' cevabını pekiştirir. • Uygulamacı metne kaldığı yerden devam eder. Metindeki ikinci boşluğa gelindiğinde uygulamacı duraksar, öğrencisine; "Fiyatlara bakmadan ürün almak doğru bir davranış şekli midir, söyleyiniz?" der (hedef uyaran). Öğrencinin 'hayır' cevabını pekiştirir. "Fiyatlara bakmadan alışveriş yapmak israfa yol açabilir, tasarruftan uzak bir davranış sergilemiş oluruz değil mi?" der ve öğrencinin 'evet' cevabını pekiştirir. • Uygulamacı metne kaldığı yerden devam eder. Metindeki üçüncü boşluğa gelindiğinde uygulamacı duraksar, öğrencisine; "Satın almak istediğimiz ürünlerin son kullanma/tüketim tarihlerine bakmak alışverişlerimiz açısından doğru bir davranış mıdır, söyleyiniz?" der. Öğrencinin 'hayır' davranışını pekiştirir. "Raflarda tüketim tarihi geçmiş ya da yakında geçecek olan ürünler olabilir mi?" der (hedef uyaran). Öğrencinin 'evet' cevabını pekiştirir. • Uygulamacı metne kaldığı yerden devam eder. Metindeki dördüncü boşluğa gelindiğinde uygulamacı duraksar, öğrencisine; "Alışveriş yaparken yerli ürünleri tercih etmek doğru bir davranış mıdır, söyleyiniz?" der. Öğrencinin 'evet' cevabını pekiştirir. • Uygulamacı metne kaldığı yerden devam eder. Metindeki beşinci boşluğa gelindiğinde uygulamacı duraksar, öğrencisine; "Alışverişlerimizden sonra fiş almamız gerekir mi, söyleyiniz?" der. Öğrencinin 'evet' cevabını pekiştirir. • Uygulamacı öğrenci cevap veremediğinde tekrar model olur. Öğretimin tam olarak gerçekleştiğine karar verildikten sonra bağımsız uygulama aşamasına geçilir.
Değerlendirme ve Geri Bildirim	• Veri kayıt formu kullanılarak elde edilen verilerde başarı oranı art arda 3 oturumda %100 olmalıdır.

EK İ 3'ün devamı

Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	• Etkinliğe başlamadan önce günlük yaşamdan örnekler verilir (Alışveriş için markete gittiğimiz zaman neler yapıyoruz? Reyonlara bakıyoruz, ürünleri inceliyoruz, son kullanma tarihlerine bakıyoruz…). • Bilinçli tüketicilerin özellikleri hakkında öğrenciye bilgi verilir. • Bilinçli tüketiciler; ihtiyaçlarını belirleyen, fiyat araştırması yapan, gereksiz harcamalardan kaçınan, aldığı ürünlerin son kullanma tarihine bakan ve alışverişlerden sonra garanti belgesi alan insanlardır.

Veri Kayıt Formu			
Öğrencinin Adı-Soyadı:	**Uygulamacının Adı-Soyadı:**		
Başlama-Bitiş Zamanı:			
Tarih:	**Toplam Süre:**		
Hedef Uyaranlar/Beceri Yönergesi	**Öğrencinin Tepki Durumu**		
	Doğru Tepki (+)	**Yanlış Tepki (-)**	**Tepkide Bulunmama (TB)**
1. Davranış/Basamak: Uygulamacı etkileşimli tahtada metni açar ve sesli bir şekilde okumaya başlar. Metindeki ilk boşluğa gelindiğinde duraksar, öğrencisine; "Alışverişe çıkmadan önce yanımıza poşet almak, doğru bir davranış mıdır, söyleyiniz?" der (hedef uyaran).			
2. Davranış/Basamak: Uygulamacı metne kaldığı yerden devam eder. Metindeki ikinci boşluğa gelindiğinde duraksar, öğrencisine; "Fiyatlara bakmadan ürün almak doğru bir davranış mıdır söyleyiniz?" der (hedef uyaran).			
3. Davranış/Basamak: Uygulamacı metne kaldığı yerden devam eder. Metindeki üçüncü boşluğa gelindiğinde duraksar, öğrencisine; "Satın almak istediğimiz ürünlerin son kullanma/tüketim tarihlerine bakmak alışverişlerimiz açısından doğru bir davranış mıdır söyleyiniz?" der (hedef uyaran).			
4. Davranış/Basamak: Uygulamacı metne kaldığı yerden devam eder. Metindeki dördüncü boşluğa gelindiğinde duraksar, öğrencisine; "Alışveriş yaparken yerli ürünleri tercih etmek doğru bir davranış mıdır söyleyiniz?" der (hedef uyaran).			
5. Davranış/Basamak: Uygulamacı metne kaldığı yerden devam eder. Metindeki beşinci boşluğa gelindiğinde duraksar, öğrencisine; "Alışverişlerimizden sonra muhakkak fiş almak doğru bir davranış mıdır söyleyiniz?" der (hedef uyaran).			
Doğru/Yanlış Tepki Sayısı			
Doğru/Yanlış Tepki Oranı			
Tepkide Bulunmama Sayısı			
Tepkide Bulunmama Oranı			

EK İ 3'ün devamı

3. Etkinlik Hikâye Metni

Salih annesiyle birlikte market alış-verişine çıkmaya hazırlanıyordu. Evdeki temel gıda malzemelerinin ve zorunlu ihtiyaçların neredeyse tamamı tükenmişti. Annesi Salih'ten bir kâğıda alışveriş listesi oluşturmasını istedi. Böylece savurganlık ve israfın önüne geçmiş olacaklardı. Alınacak malzeme ve ürünleri annesi söyledikçe Salih de listeye yazdı. Annesi mutfaktan alışveriş poşetlerini aldı (1-…….). Salih ve annesi evlerine en yakın markete gittiler. Marketin girişinde bulunan alışveriş arabalarından birini aldılar. Alışveriş arabasını Salih kullanıyordu. Annesi fiyatlara göz atarken Salih de alışveriş listelerindeki ürünleri fiyatlarına bakmadan arabaya yerleştiriyordu (2-…..…). Annesi durumu fark edince Salih'in yanına gelerek, "Ürünlerin tamamını buradan almak zorunda değiliz, bütçemize uygun olan ürünleri alırsak daha doğru olur. Ayrıca aldığımız ürünlerin son kullanma tarihini de bakmalıyız, raflarda son tüketim tarihi geçmiş ya da son kullanma tarihi yakın ürünler olabilir, bunlara dikkat etmemiz gerekir (3-……..)" dedi. Annesinin söyledikleri Salih'e mantıklı gelmişti.

Alışveriş listesinde yer alan ve bütçelerine uygun olan ürünleri alışveriş arabasına doldurarak kasaya doğru hareket ettiler. Salih'in annesi genellikle yerli üretim ürünleri tercih ediyordu (4-……..). Kasalardaki yoğunluktan dolayı bir süre sıra beklediler. Dışarıda hafiften yağmur atıştırmaya başlamıştı. Ürünleri evden getirdikleri poşetlere yerleştirirken Salih, göz ucuyla dışarıya bakıyor, yanlarında şemsiye olmadığı için ıslanmaktan korkuyordu. Annesine acele etmeleri gerektiğini söyledi. Annesi Salih'e fiş almadan marketten çıkmamaları gerektiğini hatırlattı (5-…….). Alışveriş fişlerini aldıktan sonra biran önce evlerine varabilmek için hızlı adımlarla yola koyuldular. Her ne kadar acele etseler de ıslanmışlardı bile. Eve vardıklarında Salih; "Fiş alacağım diye oyalanmasaydın şimdi daha az ıslanmış olabilirdik, ne yapacaksın ki o fişi?" diye annesine serzenişte bulundu. Annesi; "Gerek vergi verilmesi açısından gerek de bozuk/arızalı ürünlerin iadesi açısından fiş ya da fatura mutlaka almalıyız. Aksi halde kimseden herhangi bir hak talep edemeyiz." dedi.

EK İ 4 4. Etkinlik Bireysel Öğretim Planı

Dersin Adı	Sosyal Bilgiler
Sınıf Düzeyi	4
Öğrenme Alanı	Etkin Vatandaşlık
Kazanım	SB.4.6.1. Çocuk olarak sahip olduğu haklara örnekler verir.
Kısa Dönemli Amaç	• Öğrenci bağımsız olarak çocuk haklarına ait görselleri ayırt edebilir.
Uzun Dönemli Amaç	• Öğrenci bağımsız olarak sahip olduğu haklara örnekler verir.
Öğretimsel Amaçlar	• Öğrenci, sahip olduğu haklara her defasında örnekler verir.
Önerilen Süre/Oturum	• Her oturum için 30 dakika süre verilir. • Üç oturum şeklinde ders planlanır.
Kavramlar	• Hak: Adaletin, hukukun gerektirdiği veya birine ayırdığı şey, kazançtır. • Eğitim: Çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme faaliyetleridir. • Oyun: Yetenek ve zekâ geliştirici, belli kuralları olan, iyi vakit geçirmeye yarayan eğlence aracıdır. • Şiddet: Bir hareketten doğan güçtür.
Beceriler	• Hukuk okuryazarlığı • Sosyal katılım • Yorumlama
Değerler	• Adalet • Eşitlik • Özgürlük • Saygı
Öğretim Araç ve Gereçleri	• Çocuk haklarıyla ilgili görseller (4 adet), kalem, veri kayıt formu, sandalye (2 adet), masa (1 adet)
Yöntem	• Doğrudan Öğretim
Teknik/Uyaran/İpucu	• Sözel yönergeler kullanılır. • Sözel ipucu ya da fiziksel ipucu verilir (Pekiştireç belirleme formu ve öğrencinin özellikleri dikkate alınarak bireyselleştirilir). • Uygulamacı aşağıdaki listede beceri analizi yapılarak listelenmiş olan amaç davranışın her bir basamağı için bir sözel yönerge ve ipucu verir.
Teknik/Uyaran/İpucu	• İpucu, öğrencinin göstermesi gereken görseli göstererek verilir (model ipucu).
Tepki	• Her doğru davranış/cevap için etkinlik pekiştireci verilir. • Öğrenci tepkide bulunmaz ya da yanlış tepkide bulunursa herhangi bir pekiştireç verilmez ve o basamak uygulamacı tarafından tamamlanarak bir sonraki basamağa geçilir.

EK İ 4'ün devamı

Öğretime Hazırlık	• Etkinliğe başlamadan önce çalışmanın amacı hakkında öğrenciye bilgi verilir. • Bu etkinlik öğrencilerin çocuk hakları konusunda belirli bir bilgi düzeyine sahip olmalarını gerektirmektedir. Eğer öğrenciler, çocuk haklarıyla ilgili bilgi sahibi değillerse, öncelikle çocuk hakları tanıtılır. • Veri kayıt formu oturum ile eşzamanlı olarak işaretlenir ve birinci oturumdan sonra veri kayıt formu değerlendirilir. • Uygulamacı araç setini hazırlar.
Uygulama Süreci	**Gereksinim Oluşturma:** • Öğretime başlamadan önce; "Bugün seninle çocuk olarak sahip olduğun hakları öğreneceğiz. Eğer söyle dediklerimi söylersen, beni dikkatlice dinlersen çalışmamızın sonunda bu …….. (Ör: çikolatayı) kazanacaksın." denilerek öğrenci hedeften haberdar edilir ve ödül tanıtılır. • Öğretimde kullanılacak olan pekiştireç öğrenciye sorularak ve öğretmenden bilgi alınarak belirlenir. Öğrenci ve uygulamacı sandalyelere karşı karşıya otururlar. Öğrenciye "Başlayalım mı?", "Hazır mısın?" soruları yöneltilerek öğrencinin dikkati çalışmaya çekilir (dikkat sağlayıcı uyaran).
	Konu Sunumu: • Uygulamacı; "Şimdi çocuk hakları nelerdir, bu hakları kullanmanın önemi nedir? Bu konularda bilgi veriyorum. Çocuk hakları, sırf çocuk olmamızdan kaynaklanan haklardır. Anayasamıza göre 18 yaşın altındaki her birey çocuktur. Bu hakların bazıları şunlardır; yaşama hakkı, eğitim hakkı, sağlık hakkı, barınma hakkı, korunma hakkı, özgür düşünme hakkı…" ifadesini birkaç kez söyler. Ardından öğrenciden tekrarlamasını ister. • Öğrenci doğru cevap verdiğinde; "Aferin, çocuk olarak sahip olduğun haklardan bazılarını söyledin." denilerek cevap pekiştirilir. Öğrenci eksik veya hatalı söylerse, cevabı tekrarlaması istenir. Öğrenci doğru tepki verdikten sonra, "Çocuk olarak haklarımız nelerdir, öğrendik. Bu ders boyunca çocuk olarak sahip olduğumuz haklarımızın ihlal edildiği bazı durumları örneklerle öğreneceğiz." denilir.
	Model Olma Aşaması: • Uygulamacı, görselleri (4 adet) masanın üzerine koyar. Öğrencisine; "Masanın üzerindeki görsellere bak, yaşama hakkımızı temsil eden görsel, Görsel 1'dir. En temel hakkımız olan, o olmadığında diğer hakların hiçbir öneminin olmadığı hak yaşama hakkımızdır." der. • Uygulamacı; "Görsel 2 eğitim hakkına aittir. Dikkat edersen görselde bir sınıfta ders yapmakta olan öğrenciler var." der. • Uygulamacı; "Görsel 3 şiddetten korunma hakkına aittir. Dikkat edersen görselde dur işareti yapan bir kız öğrenci var." der. • Uygulamacı; "Görsel 4 oyun eğitim hakkına aittir. Dikkat edersen görselde parkta oynayan çocuklar var." der. • Rehberli uygulama aşamasına geçilir.

EK İ 4'ün devamı

	Rehberli Uygulama Aşaması: • Uygulamacı, görsellerden bir tanesini öğrencisine verir. Daha sonra öğrenciye, "Bu görsel hangi temel hakkımızı temsil etmektedir?" diye sorar. Öğrenci doğru cevap verirse pekiştirilir, yanlış cevap verir ya da cevap veremezse uygulamacı öğrenciye tekrar model olur. • Çocuk haklarının diğerlerinin öğretiminde de benzer uygulama yapılarak bağımsız uygulama aşamasına geçilir. • Öğrenmenin tam olarak gerçekleştiğine karar verdikten sonra bağımsız uygulama aşamasına geçilir.
	Bağımsız Uygulama Aşaması: • Uygulamacı ve öğrenci karşılıklı masada otururlar. Uygulamacı masanın üzerindeki görsellerden bir tanesini öğrencisine vererek "Bu görsel hangi hakkımızla ilgilidir?" der ve öğrencinin doğru cevabını pekiştirir. • Uygulamacı, cevap vermeyen ya da yanlış cevap veren öğrencisine tekrar model olur.
Değerlendirme ve Geri Bildirim	Veri kayıt formu kullanılarak elde edilen verilerde başarı oranı art arda 3 oturumda %100 olmalıdır.
Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	• Etkinlikte yer alan görseller yerine farklı görseller de kullanılabilir (Etkinliğe göre uyarlanmış öğrenciye ait fotoğraflar). • Etkinliğin uygulanışı aynı anda iki nesneye odaklanmayı gerektirir.

Veri Kayıt Formu			
Öğrencinin Adı-Soyadı:	**Uygulamacının Adı-Soyadı:**		
Başlama-Bitiş Zamanı:			
Tarih:	**Toplam süre:**		
Hedef Uyaranlar/Beceri Yönergesi	**Öğrencinin Tepki Durumu**		
	Doğru Tepki (+)	**Yanlış Tepki (-)**	**Tepkide Bulunmama (TB)**
1. Davranış/Basamak: Yaşama hakkını temsil eden ve başka bir hakka ait olan görsel masanın üzerine konulur. Öğrenciye sorulacak soru; "Masanın üzerindeki görsellere bakıp, yaşama hakkına ait olan görseli gösteriniz (hedef uyaran)" şeklindedir. Cevap kayıt altına alınır.			
2. Davranış/Basamak: Görsellerden ikincisi olan eğitim hakkı ve başka bir hakka ait görsel masanın üzerine konulur. Öğrenciye sorulacak soru; "Eğitim hakkına ait olan görseli gösteriniz (hedef uyaran)" şeklindedir. Cevap kayıt altına alınır.			

EK İ 4'ün devamı

3. Davranış/Basamak: Görsellerden üçüncüsü olan şiddetten korunma hakkı ve başka bir hakka ait görsel masanın üzerine konulur. Öğrenciye sorulacak soru; "Şiddetten korunma hakkına ait olan görseli gösteriniz (hedef uyaran)" şeklindedir. Cevap kayıt altına alınır.			
4. Davranış/Basamak: Görsellerden dördüncüsü olan oyun hakkı ve başka bir hakka ait görsel masanın üzerine konulur. Öğrenciye sorulacak soru; "Oyun hakkına ait olan görseli gösteriniz (hedef uyaran)" şeklindedir. Cevap kayıt altına alınır.			
Doğru/Yanlış Tepki Sayısı			
Doğru/Yanlış Tepki Oranı			
Tepkide Bulunmama Sayısı			
Tepkide Bulunmama Oranı			

4. Etkinlik Görselleri



Görsel 1. Eğitim Hakkı

EK İ 4'ün devamı



Görsel 2. Yaşama Hakkı



Görsel 3. Şiddetten Korunma Hakkı

EK İ 4'ün devamı



Görsel 4. Oyun Hakkı

EK İ 5 5. Etkinlik Bireysel Öğretim Planı

Dersin Adı	Sosyal Bilgiler
Sınıf Düzeyi	4
Öğrenme Alanı	Etkin Vatandaşlık
Kazanım	SB.4.6.1. Çocuk olarak sahip olduğu haklara örnekler verir.
Kısa Dönemli Amaç	• 20 yaşına kadar herkesin çocuk olduğu ifadesinin yanlış olduğunu söyler/gösterir/işaretler. • Çocuk haklarının bütün çocuklar için geçerli olduğunu söyler/gösterir/işaretler. • Türkiye'de zorunlu eğitim olduğunu söyler/gösterir/işaretler. • Tüm çocukların bir isme, vatandaşlığa sahip olma haklarının olduğunu söyler/gösterir/işaretler. • Başkalarının haklarını kullanmalarına engel olunmadığı sürece, istediğini düşünme ve istediğine inanma hakkına sahip olduğunu söyler/gösterir/işaretler.
Uzun Dönemli Amaç	• Öğrenci bağımsız olarak sahip olduğu haklara örnekler verir.
Öğretimsel Amaçlar	• "20 yaşına kadar herkes çocuktur." ifadesinin yanlış olduğunu işaretleyerek gösterir. • "Çocuk hakları bütün çocuklar için geçerli değildir." ifadesinin yanlış olduğunu işaretleyerek gösterir. • "Okula gidip gitmeme konusunda çocuklar özgürdür." ifadesinin yanlış olduğunu işaretleyerek gösterir. • "Tüm çocukların bir isme, vatandaşlığa sahip olma hakkı vardır." ifadesinin doğru olduğunu işaretleyerek gösterir. • "Başkalarının haklarını kullanmalarına engel olmadığımız sürece, istediğimizi düşünme ve istediğimize inanma hakkımız vardır." ifadesinin doğru olduğunu işaretleyerek gösterir.
Önerilen Süre/Oturum	• Her oturum için 30 dakika süre verilir. • Üç oturum şeklinde ders planlanır (koşullara uygun olarak belirlenmelidir). • Yoklama oturumu ise bir oturum şeklinde gerçekleştirilir (Gerekirse öğretimden önce de birkaç oturum yapılabilir).
Kavramlar	• Hak: Adaletin, hukukun gerektirdiği veya birine ayırdığı şey, kazançtır. • Eğitim: Çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme faaliyetleridir. • Vatandaş: Yurttaş. Bir vatan üzerinde yaşayan kişi veya kişilere verilen isimdir.
Beceriler	• Hukuk okuryazarlığı • Sosyal katılım • Yorumlama
Değerler	• Adalet • Eşitlik • Özgürlük • Saygı

EK İ 5'in devamı

Öğretim Araç ve Gereçleri	• Çalışma yaprağı (doğru/yanlış soruları), kalem, veri kayıt formu, sandalye (2 adet), masa (1 adet)
Yöntem	• Doğrudan Öğretim
Teknik/Uyaran/İpucu	• Sözel yönergeler kullanılır. • Sözel ipucu ya da fiziksel ipucu verilir (Pekiştireç belirleme formu ve öğrencinin özellikleri dikkate alınarak bireyselleştirilir). • Uygulamacı aşağıdaki listede beceri analizi yapılarak listelenmiş olan amaç davranışın her bir basamağı için bir sözel yönerge ve eşzamanlı olarak bir ipucu verir. • İpucu, öğrencinin göstermesi gereken görseli göstererek verilecektir (model ipucu). • Yanıt aralığı için bu planlamada 0 (sıfır) saniye belirlenmiştir (Yanıt aralığı süresi belirlenirken öğrencinin özellikleri ve beklenen tepkinin özellikleri dikkate alınmalıdır). Her aşamada öğrenci belirtilen yanıt aralığı süresi içerisinde doğru tepkide bulunursa etkinlik pekiştireci anında verilir.
Tepki	• Her doğru davranış/yanıt için etkinlik pekiştireci verilir. • Öğrenci tepkide bulunmaz ya da yanlış tepkide bulunursa herhangi bir pekiştireç verilmeyecek ve o basamak uygulamacı tarafından tamamlanarak bir sonraki basamağa geçilecektir.
Öğretime Hazırlık	• Uygulamacı araç setini hazırlar. • Bu etkinlik, öğrencilerin çocuk haklarıyla ilgili belirli bir bilgi düzeyine sahip olmalarını gerektirmektedir. Eğer öğrenciler, çocuk haklarıyla ilgili bilgi sahibi değillerse, öncelikle çocuk hakları tanıtılır. • Veri kayıt formu, oturum ile eşzamanlı olarak işaretlenir, birinci oturumdan sonra veri kayıt formu değerlendirilir.
Uygulama Süreci	**Gereksinim Oluşturma:** • Etkinliğe başlamadan önce çalışmanın amacı hakkında öğrenciye bilgi verilir. "Bugün seninle çocuk olarak sahip olduğun hakları öğreneceğiz. Eğer söyle dediklerimi söylersen, beni dikkatlice dinlersen çalışmamızın sonunda bu …….. (Ör: çikolatayı) kazanacaksın." diyerek öğrenci hedeften haberdar edilir ve ödül tanıtılır. Öğrenci ve uygulamacı sandalyelere karşı karşıya otururlar. Öğrenciye "Başlayalım mı?", "Hazır mısın?" soruları yöneltilerek öğrencinin dikkati çalışmaya çekilir (dikkat sağlayıcı uyaran). • Çocuk hakları kartlarından bazılarının çocuk haklarına dair sözleşmede (ÇHS) yer alan hakları anlattığı, bazı kartlarda ise yanlış bilgilerin yazılı olduğunu açıklanır. Daha sonra, öğrenciden kartlarda yer alan hakları okuması ve bu ifadelerden doğru olanları "D" ile, yanlış olanları ise "Y" ile göstermesi istenir.

EK İ 5'in devamı

Uygulama Süreci	**Konu Sunumu:** • "Şimdi çocuk hakları nelerdir? Bu konuda bilgi veriyorum" denilir. "Çocuk hakları, kanunen veya ahlaki olarak dünya üzerindeki tüm çocukların doğuştan sahip olduğu hakları tanımlamakta kullanılan evrensel bir kavramdır." Uygulamacı, bu cümleyi birkaç kez tekrarlar. Ardından öğrenciden, duyduklarını tekrarlamasını ister. Öğrenci doğru cevap verdiğinde; "Aferin çocuk hakları ne demekmiş, doğru ifade ettin." denilerek pekiştirilir. Öğrenci eksik veya hatalı cevap verdiğinde ise cevabı tekrar söylemesi istenir. Öğrenci doğru tepki verdikten sonra; "Çocuk haklarının ne demek olduğunu öğrendikten sonra şimdi de bu hakların özelliklerini öğreneceğiz." denilir.
	Model Olma Aşaması: • Uygulamacı, cümle kartlarını masanın üzerine koyar. Öğrencisine; "Masanın üzerindeki cümlelere birlikte bakalım. 5 tane cümle ve bu cümlelerin sonunda yer alan boşluklar var. Cümleleri birlikte okuyup, doğru olan ifadelerde "D" seçeneğini, yanlış olan ifadelerde ise "Y" seçeneğini ilgili boşluğa yazacağız. Örneğin birinci cümle kartında; "20 yaşına kadar herkes çocuktur." yazıyor. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne göre 18 yaşından küçük herkes çocuktur. Dolayısıyla bu ifademiz yanlıştır. Bu cümlemizin için cümle sonunda yer alan ilgili boşluğa "Y" (yanlış) yazıyoruz. • İkinci cümlemizde; "Çocuk hakları bütün çocuklar için geçerlidir." denilmektedir. Çocuk hakları dünyadaki tüm çocukların sırf çocuk olmalarından kaynaklanan haklardır. Dolayısıyla bu ifademiz doğru. Bu ifade için de cümle sonunda yer alan ilgili boşluğa "D" (doğru) bölümünü işaretliyoruz.
	• Üçüncü ifademizde; "Türkiye'de okula gidip gitmeme konusunda çocuklar özgürdür." yazıyor. Aksine Türkiye'de eğitim zorunludur. Zorunlu eğitim, bir ülkedeki çocukların tamamının, hukuki düzenlemeler yoluyla benzer ve süresi belirli bir "okullu olma" sürecine tabi tutulması anlamına gelir. Okula gitmeyen, zorunlu eğitimini tamamlamayan çocukların aileleri için yasalar aracılığıyla gerekli tedbirler alınır. Dolayısıyla buradaki ifademiz yanlış. Bu seferde "Y" (yanlış) seçeneğini işaretliyoruz. • Dördüncü ifademizde; "Tüm çocukların bir isme ve vatandaşlığa sahip olma hakkı vardır." deniliyor. Devlet doğumla beraber çocuğu kayıt altına alır ve çocuğa bir kimlik kartı verir. Çocuklara verilen isim, vatandaşlık hakkı ve aile bağları korunmalıdır. Dolayısıyla bu ifademiz doğru. Bu cümleyle ilgili "D" (doğru) seçeneğini işaretliyoruz.

EK İ 5'in devamı

	• Beşinci ifademizde; "Başkalarının haklarını kullanmalarına engel olmadığımız sürece, istediğinizi düşünme ve istediğinize inanma hakkınız vardır." deniliyor. Biz bu hakkımıza; "Düşünce, vicdan ve din özgürlüğü" diyoruz. İsteyen istediğini düşünebilir, istediği dine inanabilir. Dolayısıyla burada geçen ifade de doğru. Bu yüzden "D" (doğru) seçeneğini işaretliyoruz.
	Rehberli Uygulama Aşaması: • Uygulamacı ile öğrenci karşılıklı masada otururlar. Uygulamacı cümlelerden ilkini okur. "20 yaşına kadar herkes çocuktur." Daha sonra öğrenciye; "Buradaki ifade doğru mudur?" der ve öğrencinin 'Hayır' cevabını pekiştirir. Birlikte "Y" seçeneği işaretlenir. • Uygulamacı ikinci cümleyi okur. "Çocuk hakları bütün çocuklar için geçerlidir." Daha sonra öğrenciye; "Buradaki ifade doğru mudur?" der ve öğrencinin 'Evet' cevabını pekiştirir. Birlikte "D" seçeneği işaretlenir. • Uygulamacı üçüncü cümleyi okur. "Okula gidip gitmeme konusunda çocuklar özgürdür." Daha sonra öğrenciye; "Buradaki ifade doğru mudur?" der ve öğrencinin 'Hayır' cevabını pekiştirir. Birlikte "Y" seçeneği işaretlenir. • Uygulamacı dördüncü cümleyi okur. "Tüm çocukların bir isme ve vatandaşlığa sahip olma hakkı vardır." Daha sonra öğrenciye; "Buradaki ifade doğru mudur?" der ve öğrencinin 'Evet' cevabını pekiştirir. Birlikte "D" seçeneği işaretlenir. • Uygulamacı beşinci ve son cümleyi okur. "Başkalarının haklarını kullanmalarına engel olmadığımız sürece, istediğinizi düşünme ve istediğinize inanma hakkınız vardır." Daha sonra öğrenciye; "Buradaki ifade doğru mudur?" der ve öğrencinin 'Evet' cevabını pekiştirir. Birlikte "D" seçeneği işaretlenir.
Uygulama Süreci	**Bağımsız Uygulama Aşaması:** • Uygulamacı ile öğrenci karşılıklı masada otururlar. Uygulamacı masanın üzerinde bulunan cümle kartlarını öğrenciye vererek cümleleri tek tek okumasını, cümlede geçen ifadelerin "doğru mu yoksa yanlış mı?" olduğunu cevaplamasını, doğru olan cümlelerde "D", yanlış olan cümlelerde ise "Y" seçeneğinin işaretlenmesini ister. Doğru cevapları pekiştirir. Öğrenci cevap vermediğinde veya yanlış cevap verdiğinde bir önceki aşamaya geri dönülür. Her bir cümle için benzer uygulama yapılır.
Değerlendirme ve Geri Bildirim	• Veri kayıt formu kullanılarak elde edilen verilerde başarı oranı art arda 3 oturumda %100 olmalıdır.

EK İ 5'in devamı

Veri Kayıt Formu			
Öğrencinin Adı-Soyadı:	**Uygulamacının Adı-Soyadı:**		
Başlama-Bitiş Zamanı:			
Tarih:	**Toplam Süre:**		
Hedef Uyaranlar/Beceri Yönergesi	**Öğrencinin Tepki Durumu**		
	Doğru Tepki (+)	**Yanlış Tepki (-)**	**Tepkide Bulunmama (TB)**
1. Davranış/Basamak: Masanın üzerindeki cümle kartlarından birincisi okunur. "20 yaşına kadar herkes çocuktur". İfade doğru ise ifadenin sonunda bulunan ilgili boşluğa "D", yanlış ise "Y" yazılır (hedef uyaran). Cevaplar kayıt altına alınır.			
2. Davranış/Basamak: Masanın üzerindeki cümle kartlarından ikincisi okunur. "Çocuk hakları bütün çocuklar için geçerlidir". İfade doğru ise ifadenin sonunda bulunan ilgili boşluğa "D", yanlış ise "Y" yazılır (hedef uyaran).			
3. Davranış/Basamak: Masanın üzerindeki cümle kartlarından üçüncüsü okunur. "Türkiye'de okula gidip gitmeme konusunda çocuklar özgürdür". İfade doğru ise ifadenin sonunda bulunan ilgili boşluğa "D", yanlış ise "Y" yazılır (hedef uyaran).			
4. Davranış/Basamak: Masanın üzerindeki cümle kartlarından dördüncüsü okunur. "Tüm çocukların bir isme ve vatandaşlığa sahip olma hakkı vardır". İfade doğru ise ifadenin sonunda bulunan ilgili boşluğa "D", yanlış ise "Y" yazılır (hedef uyaran).			
5. Davranış/Basamak: Masanın üzerindeki cümle kartlarından beşincisi okunur. "Başkalarının haklarını kullanmalarına engel olmadığımız sürece, istediğinizi düşünme ve istediğinize inanma hakkınız vardır". İfade doğru ise ifadenin sonunda bulunan ilgili boşluğa "D", yanlış ise "Y" yazılır (hedef uyaran).			
Doğru/Yanlış Tepki Sayısı			
Doğru/Yanlış Tepki Oranı			
Tepkide Bulunmama Sayısı			
Tepkide Bulunmama Oranı			

EK İ 5'in devamı

5. Etkinlik Doğru Yanlış Testleri

Aşağıda yer alan ifadeleri okuduktan sonra cümle sonunda yer alan boşluğa ifade doğru ise "D", yanlış ise "Y" yazınız.

1-Yirmi yaşına kadar herkes çocuktur (…..).
2-Çocuk hakları bütün çocuklar için geçerlidir (…..).
3-Türkiye'de okula gidip gitmeme konusunda çocuklar özgürdür (…..).
4-Tüm çocukların bir isme ve vatandaşlığa sahip olma hakkı vardır (…..).
5-Başkalarının haklarını kullanmalarına engel olmadığımız sürece, istediğinizi düşünme ve istediğinize inanma hakkınız vardır (.…).

EK İ 6 6. Etkinlik Bireysel Öğretim Planı

Dersin Adı	Sosyal Bilgiler
Sınıf Düzeyi	5
Öğrenme Alanı	Etkin Vatandaşlık
Kazanım	SB.5.6.3. Temel hakları ve bu hakları kullanmanın önemini açıklar.
Kısa Dönemli Amaç	• Temel hakların neler olduğuna örnekler verir. • Temel haklarımızı kullanmanın önemini açıklar.
Uzun Dönemli Amaç	• Öğrenci sahip olduğu haklara örnekler verir.
Öğretimsel Amaçlar	• Öğrenci, sahip olduğu haklara her defasında örnekler verir.
Önerilen Süre/Oturum	• Her oturum için 30 dakika süre verilir. • Üç oturum şeklinde ders planlanır (koşullara uygun olarak belirlenmelidir).
Kavramlar	• Hak: Adaletin, hukukun gerektirdiği veya birine ayırdığı şey, kazançtır. • Sorumluluk: Kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesidir.
Beceriler	• Hukuk okuryazarlığı • Çevre okuryazarlığı • Konum analizi • Mekânı algılama
Değerler	• Sorumluluk • Adalet • Özgürlük
Öğretim Araç ve Gereçleri	• Uydu görüntüsü (mahallem), yapışkanlı kartlar (bina/yer isimlerinin yazılı olduğu), etkileşimli tahta, kalem, veri kayıt formu, sandalye (2 adet), masa (1 adet)
Yöntem	• Doğrudan Öğretim
Teknik/Uyaran/İpucu	• Sözel yönergeler kullanılır. • Sözel ipucu ya da fiziksel ipucu verilir (pekiştireç belirleme formu ve öğrencinin özellikleri dikkate alınarak bireyselleştirilir).
Tepki	• Her doğru davranış/yanıt için etkinlik pekiştireci verilir.
Öğretime Hazırlık	• Uygulamacı araç setini hazırlar. • Etkinliğe başlamadan önce çalışmanın amacı hakkında öğrenciye bilgi verilir. • Bu etkinliğin sağlıklı bir şekilde uygulanabilmesi, öğrencilerin temel haklarla ilgili önceden belirli bir bilgi düzeyine sahip olmalarını gerektirir. Eğer öğrenciler, sahip oldukları haklarını bilmiyorlarsa, öncelikle temel hak ve özgürlükler tanıtılır.

EK İ 6'nın devamı

Öğretime Hazırlık	• Uygulamacı aşağıdaki listede beceri analizi yapılarak listelenmiş olan amaç davranışın her bir basamağı için bir sözel yönerge ve eşzamanlı olarak bir ipucu verir. • İpucu, öğrencinin göstermesi gereken görseli göstererek verilir (model ipucu). • Yanıt aralığı için bu planlamada 0 (sıfır) saniye belirlenmiştir. Her aşamada öğrenci belirtilen yanıt aralığı süresi içerisinde doğru tepkide bulunursa etkinlik pekiştireci anında verilir. • Öğrenci tepkide bulunmaz ya da yanlış tepkide bulunursa herhangi bir pekiştireç verilmez ve o basamak uygulamacı tarafından tamamlanarak bir sonraki basamağa geçilir. • Veri kayıt formu, oturum ile eşzamanlı olarak işaretlenir, birinci oturumdan sonra veri kayıt formu değerlendirilir. • Öğretime başlamadan önce; "Bugün seninle insanların sahip olduğu temel hakları öğreneceğiz. Eğer söyle dediklerimi söylersen, beni dikkatlice dinlersen çalışmamızın sonunda bu …….. (Ör: çikolatayı) kazanacaksın" denilerek öğrenci hedeften haberdar edilir ve ödül tanıtılır. • Öğretimde kullanılacak olan pekiştireç öğrenciye sorularak ve öğretmenden bilgi alınarak belirlenir. Öğrenci ve uygulamacı karşılıklı oturur. Öğrenciye; "Hazır mısın?", "Başlayalım mı?" şeklinde sorular yöneltilerek öğrencinin dikkati çalışmaya çekilir (dikkat sağlayıcı uyaran).
Uygulama/Öğretim Süreci	**Gereksinim Oluşturma:** • Model olma aşamasında, öğrenciye çalışma hakkında bilgi verilmiş ve öğretimde uygulanacak materyaller öğrenciye tanıtılmıştır. • Uygulamacı, öğrenciye; "Masanın üzerinde bulunan görselleri inceleyebilirsin". Öğrenci görselleri inceler. • Uygulamacı; "Şimdi seninle temel haklarımız nelerdir, bu hakları kullanmanın önemi nedir? Birlikte öğreneceğiz. Beni dikkatlice dinlersen bu soruların cevaplarını öğrenebilirsin. Temel haklarımızın neler olduğunu hiç düşündün mü? Şimdi seninle bu sorunun cevabını bulmaya çalışacağız. Seni hazır görüyorum, eminim çok eğleneceksin ve çok güzel şeyler öğreneceksin." der. • Uygulamacı, dersin amacını öğrencisine sorar. "Evet, görselleri inceledin, söyle bakalım bugün ne öğrenecekmişiz?" Öğrenci doğru cevabı vermişse davranış anında pekiştirilir (aferin sana, bravo). Uygulamacı derse başlamak için öğrencinin dikkatini çekmiştir.

EK İ 6'nın devamı

Uygulama/Öğretim Süreci	**Konu Sunumu:** • Uygulamacı; "Şimdi temel haklarımız nelerdir, bu hakları kullanmanın önemi nedir? Bu konularda bilgi veriyorum" der. "Temel haklarımızdan bazıları şunlardır; yaşama hakkı, eğitim hakkı, sağlık hakkı, kişi ve konut dokunulmazlığı hakkı, özel yaşamın gizliliği hakkı, konut dokunulmazlığı hakkı, dilekçe hakkı, seçme ve seçilme hakkı… Toplumsal bir varlık olan insan varoluş garantisi açısından birtakım hak ve özgürlüklere sahiptir. Bu haklar sayesinde insan varlığını toplum içerisinde ayakta tutabilir, devam ettirebilir." ifadesini birkaç kez tekrarlar. Ardından öğrenciden bu ifadeyi tekrarlaması istenir. • Öğrenci doğru cevabı verdiğinde; "Aferin temel haklarımızdan bazıları nelerdir, temel haklarımız ne işe yarar doğru söyledin." denilerek pekiştirilir. Öğrenci eksik veya hatalı söylerse cevabı tekrarlaması istenir. Öğrenci doğru tepki verdikten sonra uygulamacı; "Bu ders boyunca temel haklarımızdan 5 tanesini detaylı bir şekilde öğreneceğiz" der.
	Model Olma Aşaması: • Uygulamacı, öğrenciye ana yönergeyi verdikten sonra "Bekle ve beni izle" diyerek, birinci basamakta öğrenciye model olmuştur. "Masanın üzerindeki uydu görüntüsüne bakınız (Uydu görüntüsünde öğrencinin yaşamakta olduğu mahalle yer almaktadır)." • Uygulamacı, öğrenciden uydu görüntüsü üzerinde öğrencinin yaşadığı evini göstermesini ister. • Görselde 5 adet konum işaretlenmiştir (okul, postane, sağlık ocağı, karakol, park). Uygulamacı ilk olarak öğrencinin okumakta olduğu okulu harita üzerinde işaretleyerek, "okul" yazan yapışkanlı kâğıdı bu alana yapıştırır. Öğrenciye; "Burası eğitim hakkımızı kullandığımız okulumuzdur." der.
	• Uygulamacı ikinci olarak öğrencinin yaşamakta olduğu mahalledeki sağlık ocağını harita üzerinde işaretleyerek, "sağlık ocağı" yazan yapışkanlı kâğıdı buraya yapıştırır. Öğrenciye; "Burası sağlık hakkımızı kullandığımız sağlık ocağımızdır." der. • Uygulamacı üçüncü olarak öğrencinin yaşamakta olduğu mahalledeki postaneyi harita üzerinde işaretleyerek, "postane" yazan yapışkanlı kâğıdı buraya yapıştırır. Öğrenciye; "Burası iletişim hakkımızı kullandığımız postanemizdir." der. • Uygulamacı dördüncü olarak öğrencinin yaşamakta olduğu mahalledeki park/oyun alanını harita üzerinde işaretleyerek, "park/oyun alanı" yazan yapışkanlı kâğıdı buraya yapıştırır. Öğrenciye; "Burası dinlenme hakkımızı kullandığımız park/oyun alanımızdır." der.

EK İ 6'nın devamı

Uygulama/Öğretim Süreci	• Uygulamacı beşinci olarak öğrencinin yaşamakta olduğu mahallede yer alan karakolu/emniyet amirliğini harita üzerinde işaretleyerek, "karakol" yazan yapışkanlı kâğıdı buraya yapıştırır. Öğrenciye; "Burası hak arama veya şiddetten korunma hakkımızı kullandığımız karakolumuzdur." der. Rehberli uygulama aşamasına geçilir.
	Rehberli Uygulama Aşaması: • Rehberli uygulama aşamasında uygulamacı, öğrenciden etkileşimli tahta üzerine yansıtılan uydu görüntüsü üzerinde öğrencinin yaşadığı evi göstermesini ister. Öğrenci etiketlemeyi yapabiliyorsa cevap pekiştirilir. • Görselde 5 adet konum işaretlenmiştir (okul, postane, sağlık ocağı, karakol, park). Uygulamacı ilk olarak öğrencinin okumakta olduğu okulu harita üzerinde işaretlemesini ister, "okul" yazan yapışkanlı kâğıt buraya yapıştırılır. Öğrenciye; "Okula giderek hangi temel hakkımızı kullanırız?" sorusu yöneltilir. Öğrencinin verdiği doğru cevap pekiştirilir. Doğru cevabı veremeyen ya da cevap vermeyen öğrenciye tekrar model olunur. • Uygulamacı ikinci olarak öğrenciden yaşamakta olduğu mahalledeki sağlık ocağını harita üzerinde işaretlemesini ister. "Sağlık ocağı" yazan yapışkanlı kâğıt buraya yapıştırılır. Öğrenciye; "Sağlık ocağına giderek hangi temel hakkımızı kullanırız?" sorusu yöneltilir. Öğrencinin verdiği doğru cevap pekiştirilir. Doğru cevabı veremeyen ya da cevap vermeyen öğrenciye tekrar model olunur.
	• Uygulamacı üçüncü olarak öğrenciden yaşamakta olduğu mahallede yer alan postaneyi harita üzerinde işaretlemesini ister. "Postane" yazan yapışkanlı kâğıt buraya yapıştırır. Öğrenciye; "Postaneye giderek hangi temel hakkımızı kullanırız?" sorusu yöneltilir. Öğrencinin verdiği doğru cevap pekiştirilir. Doğru cevabı veremeyen ya da cevap vermeyen öğrenciye tekrar model olunur. • Uygulamacı dördüncü olarak öğrenciden yaşamakta olduğu mahallede yer alan park/oyun alanını harita üzerinde işaretlemesi istenir. "Park/oyun alanı" yazan yapışkanlı kâğıt buraya yapıştırılır. Öğrenciye; "Park ya da oyun alanına giderek hangi temel hakkımızı kullanırız?" sorusu yöneltilir. Doğru cevabı veremeyen ya da cevap vermeyen öğrenciye tekrar model olunur. • Uygulamacı beşinci olarak öğrenciden yaşamakta olduğu mahallede yer alan karakolu harita üzerinde işaretlemesini ister. "Karakol" yazan yapışkanlı kâğıt buraya yapıştırır. Öğrenciye; "Karakola giderek hangi temel hakkımızı kullanmış oluruz." sorusu yöneltilir. Doğru cevabı veremeyen ya da cevap vermeyen öğrenciye tekrar model olunur. • Bağımsız uygulama aşamasına geçilir.

EK İ 6'nın devamı

<table>
<tr><td></td><td colspan="4">Bağımsız Uygulama Aşaması:
• Bağımsız uygulama aşamasında uygulamacı, öğrenciden etkileşimli tahta üzerine yansıtılan uydu görüntüsü üzerinde işaretli alanlardan birini göstererek, işaretlenen alanın doğru etiketlenip etiketlenmediğini kontrol eder. İşaretlenen yer ya da mekânın hangi temel hakkımızla ilişkili olduğunu öğrenciye sorar. Öğrencinin verdiği doğru cevap pekiştirilir. Doğru cevabı veremeyen ya da cevap vermeyen öğrenciye tekrar model olunur.
• Diğer yer ve mekânların öğretimi için de benzer uygulama yapılır. Çalışma bitince uygulamacı öğrencilerin çalışma sırasında uyduğu kuralları betimler, teşekkür eder ve gerekli pekiştireci verir.</td></tr>
<tr><td>Değerlendirme ve Geri Bildirim</td><td colspan="4">• Öğretim süresinde öğretilmesi hedeflenen davranış, yoklama oturumu veri kayıt formu kullanılarak öğrencinin verdiği tepkiler kayıt edilir.
• Tepkiler doğru tepki yüzdesi ve yanlış tepki yüzdesi olarak belirlenir.
• Başarı oranı art arda 3 oturumda %100 olmalıdır.</td></tr>
<tr><td colspan="5">Veri Kayıt Formu</td></tr>
<tr><td colspan="2">Öğrencinin Adı-Soyadı:</td><td colspan="3" rowspan="2">Uygulamacının Adı-Soyadı:</td></tr>
<tr><td colspan="2">Başlama-Bitiş Zamanı:</td></tr>
<tr><td colspan="2">Tarih:</td><td colspan="3">Toplam Süre:</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Hedef Uyaranlar/Beceri Yönergesi</td><td colspan="4">Öğrencinin Tepki Durumu</td></tr>
<tr><td>Doğru Tepki (+)</td><td>Yanlış Tepki (-)</td><td colspan="2">Tepkide Bulunmama (TB)</td></tr>
<tr><td>1. Davranış/Basamak: Uygulamacı etkileşimli tahtayı kullanarak öğrencinin ikamet ettiği mahalleye ait uydu görüntüsünü açar. Uydu görüntüsünden yararlanarak öğrencinin ikamet ettiği evin harita üzerinde işaretlenmesi sağlanır. Haritada 5 adet konum işaretlenmiştir (okul, postane, sağlık ocağı, karakol, park). Öğrenciden ilk olarak harita üzerinde okulunun bulunduğu konumu göstermesi istenir (hedef uyaran). Okul yazılı yapışkanlı kâğıt harita üzerinde okulun bulunduğu konuma yapıştırılır.</td><td></td><td></td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td>2. Davranış/Basamak: Öğrenciden ikinci olarak harita üzerinde sağlık ocağının bulunduğu konumu göstermesi istenir (hedef uyaran). Sağlık ocağı yazılı yapışkanlı kâğıt harita üzerinde sağlık ocağının bulunduğu konuma yapıştırılır.</td><td></td><td></td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td>3. Davranış/Basamak: Öğrenciden üçüncü olarak harita üzerinde postanenin bulunduğu konumu göstermesi istenir (hedef uyaran). Postane yazılı yapışkanlı kâğıt harita üzerinde postanenin bulunduğu konuma yapıştırılır.</td><td></td><td></td><td colspan="2"></td></tr>
</table>

EK İ 6'nın devamı

4. Davranış/Basamak: Öğrenciden dördüncü olarak harita üzerinde park/oyun alanının bulunduğu konumu göstermesi istenir (hedef uyaran). Park/oyun alanı yazılı yapışkanlı kâğıt harita üzerinde park/oyun alanının bulunduğu konuma yapıştırılır.			
5. Davranış/Basamak: Öğrenciden beşinci olarak harita üzerinde karakolun bulunduğu konumu göstermesi istenir (hedef uyaran). Karakol yazılı yapışkanlı kâğıt harita üzerinde karakolun bulunduğu konuma yapıştırılır.			
6.Davranış/Basamak: Uygulamacı etkileşimli tahtayı kullanarak görselde yer alan ve öğrenciyle birlikte işaretledikleri bina veya yerlerin isimlerini tekrar eder. Daha sonra haritadaki okul binasını göstererek bu yapının hangi hakkımızla ilişkili olduğunu cevaplamasını ister (hedef uyaran). Cevaplar (okul-eğitim hakkı) tahta kalemiyle bina ya da yer ismini gösteren kartta bulunan ilgili boşluğa yazılır. Alternatif olarak temel haklara ait yapışkanlı kartlar da kullanılabilir, hazır kartlar kullanılacaksa öğrenciye 2 kart gösterilip bina ya da yapının hangi hakla ilişkilendirilebileceği sorulabilir.			
7.Davranış/Basamak: Uygulamacı haritadaki sağlık ocağı binasını göstererek bu yapının hangi hakkımızla ilişkili olduğunu cevaplamasını ister (hedef uyaran). Cevaplar (sağlık ocağı-sağlıklı yaşam hakkı) tahta kalemiyle bina ya da yer ismini gösteren kartta bulunan ilgili boşluğa yazılır (hedef uyaran).			
8.Davranış/Basamak: Uygulamacı haritadaki postane binasını göstererek bu yapının hangi hakkımızla ilişkili olduğunu cevaplamasını ister (hedef uyaran). Cevaplar (postane-haberleşme hakkı) tahta kalemiyle bina ya da yer ismini gösteren kartta bulunan ilgili boşluğa yazılır (hedef uyaran).			
9.Davranış/Basamak: Uygulamacı haritadaki parkı göstererek bu yapının hangi hakkımızla ilişkili olduğunu cevaplamasını ister (hedef uyaran). Cevaplar (park-dinlenme hakkı) tahta kalemiyle bina ya da yer ismini gösteren kartta bulunan ilgili boşluğa yazılır (hedef uyaran).			
10.Davranış/Basamak: Uygulamacı haritadaki karakolu göstererek bu yapının hangi hakkımızla ilişkili olduğunu cevaplamasını ister (hedef uyaran). Cevaplar (polis karakolu-hak arama/şiddetten korunma hakkı) tahta kalemiyle bina ya da yer ismini gösteren kartta bulunan ilgili boşluğa yazılır (hedef uyaran).			
Doğru/Yanlış Tepki Sayısı			
Doğru/Yanlış Tepki Oranı			
Tepkide Bulunmama Sayısı			
Tepkide Bulunmama Oranı			

EK İ 6'nın devamı

6. Etkinlik Mekân Kartları

Etkileşimli tahtada yer alan ve aşağıda verilen bina veya alanların hangi haklarla ilişkili olduğunu ilgili boşluğa yazınız.

Okul	
Sağlık Ocağı	
Postane	
Park	
Karakol	

EK İ 6'nın devamı

6. Etkinlik Mahalle Planı



Görsel 1



Görsel 2

EK İ 7 7. Etkinlik Bireysel Öğretim Planı

Dersin Adı	Sosyal Bilgiler
Sınıf Düzeyi	7
Öğrenme Alanı	İnsanlar, Yerler ve Çevreler
Kazanım	SB.7.3.4. Temel haklardan yerleşme ve seyahat özgürlüğünün kısıtlanması halinde ortaya çıkacak olumsuz durumlara örnekler gösterir.
Kısa Dönemli Amaç	• Öğrenci her defasında bağımsız olarak yerleşme özgürlüğünün kısıtlanması halinde ortaya çıkabilecek olumsuz durumlara örnekler verebilir. • Öğrenci her defasında bağımsız olarak seyahat özgürlüğünün kısıtlanması halinde ortaya çıkabilecek olumsuz durumlara örnekler verebilir.
Uzun Dönemli Amaç	• Hangi durumlarda yerleşme ve seyahat özgürlüğünün kısıtlanabileceğine örnekler verir.
Öğretimsel Amaçlar	• Öğrenci, yerleşme seyahat özgürlüğünün hangi durumlarda kısıtlanabileceğine ilişkin örnekler verir.
Önerilen Süre/Oturum	• Her oturum için 30 dakika süre verilir. • Üç oturum şeklinde ders planlanır (koşullara uygun olarak belirlenmelidir). • Yoklama oturumu ise bir oturum şeklinde gerçekleştirilir (Gerekirse öğretimden önce de birkaç oturum yapılabilir).
Kavramlar	• Yerleşme: İnsanın oturduğu, faydalandığı bölgedir. • Seyahat: Yolculuk veya gezi faaliyetleridir. • Hürriyet: Herhangi bir kısıtlamaya, zorlamaya bağlı olmaksızın düşünme veya davranma, herhangi bir şarta bağlı olmama durumudur. • Kısıtlama: Önceden verilmiş olan hak ve hürriyetlerin sınırlarını daraltmak, tahdit etmektir.
Beceriler	• Çevre okuryazarlığı • Hukuk okuryazarlığı • Gözlem • Konum analizi • Mekânı algılama • Sosyal katılım
Değerler	• Bağımsızlık • Duyarlılık • Özgürlük • Sorumluluk • Vatanseverlik • Adalet • Eşitlik
Öğretim Araç ve Gereçleri	• Görseller (4 adet), kalem, veri kayıt formu, sandalye (2 adet), masa (1 adet)
Yöntem	• Doğrudan Öğretim

EK İ 7'nin devamı

Teknik/Uyaran/İpucu	• Sözel yönergeler kullanılır. • Sözel ipucu ya da fiziksel ipucu verilir (pekiştireç belirleme formu ve öğrencinin özellikleri dikkate alınarak bireyselleştirilir). • İpucu, öğrencinin göstermesi gereken görseli göstererek verilecektir (model ipucu). • Her aşamada öğrenci belirtilen yanıt aralığı süresi içerisinde doğru tepkide bulunursa etkinlik pekiştireci anında verilir.
Tepki	• Her doğru davranış/yanıt için etkinlik pekiştireci verilir.
Öğretime Hazırlık	• Etkinliğin sağlıklı bir şekilde uygulanabilmesi, öğrencilerin temel haklardan yerleşme ve seyahat özgürlüğüyle ilgili bilgi sahibi olmalarını gerektirir. Etkinliğin başında yerleşme ve seyahat özgürlüğü hakkında öğrenciye bilgi verilir. • Uygulamacı araç setini hazırlar. • Uygulamacı etkinlik süresince kullanılacak materyalleri öğrenciye tanıtır. Öğrencinin materyalleri incelemesine izin verir. • Öğrenci için etkili olduğu bilinen pekiştireç belirtilerek öğrencinin motivasyonu artırılmaya çalışılır.
Uygulama Süreci	**Gereksinim Oluşturma:** • Etkinliğe başlamadan önce çalışmanın amacı hakkında öğrenciye bilgi verilir. "Bugün seninle temel haklardan yerleşme ve seyahat özgürlüğünün hangi hallerde kısıtlanabileceğini ve bu gibi durumların hayatımızı nasıl etkileyebileceğini öğrenmeye çalışacağız. Eğer söyle dediklerimi söylersen, beni dikkatlice dinlersen çalışmamızın sonunda bu …….. (Ör: çikolatayı) kazanacaksın." denilerek öğrenci hedeften haberdar edilir. • Öğretimde kullanılacak olan pekiştireç çalışma öncesinde pekiştireç belirleme formu aracılığıyla belirlenir. • Öğrenci ve uygulamacı karşılıklı oturur. Öğrenciye; "Başlayalım mı?", "Hazır mısın?" denilerek öğrencinin dikkati çalışmaya çekilir (dikkat sağlayıcı uyaran). • Uygulamacı, öğrenciye kuralları söyledikten sonra; "Şimdi çalışmamıza başlıyoruz, hazır mısın?" der ve öğrenciden "Hazırım." cevabını aldıktan sonra çalışmaya başlanır. • Uygulamacı; "Yerleşme ve seyahat özgürlüğümüzün ne olduğunu, hangi durumlarda kısıtlanabileceğini hiç düşündün mü?"
	Konu Sunumu: • Öğrenci tepkide bulunmaz ya da yanlış tepkide bulunursa herhangi bir pekiştireç verilmeyecek ve o basamak uygulamacı tarafından tamamlanarak bir sonraki basamağa geçilecektir. • Veri kayıt formu oturum ile eşzamanlı olarak işaretlenir, birinci oturumdan sonra veri kayıt formu değerlendirilir.

EK İ 7'nin devamı

Uygulama Süreci	**Model Olma Aşaması:** • Uygulamacı, Örnek Olay 1'i okur. Örnek Olay 1'de, salgın nedeniyle köydeki büyükanne ve büyükbabasını ziyaret edemeyen Hasan'ın duyguları yer almaktadır. Köye gitme hayali kuran Hasan'ın hayalleri yıkılmıştır, dolayısıyla Hasan hayal kırıklığına uğramıştır. Bu nedenle Hasan üzülmüştür. Uygulamacı üzgün surat emojisini gösterir. • Uygulamacı, Örnek Olay 2'yi okur. Örnek Olay 2'de, çökme ihtimali nedeniyle Karabük-İstanbul karayolunun trafiğe kapatıldığından bahsedilmektedir. Ailesiyle birlikte İstanbul'a seyahat eden Salih yolun kapalı olması nedeniyle alternatif bir güzergâhtan 2 saat geç de olsa İstanbul'a ulaşmayı başarabilmiştir. Dolayısıyla Salih ve ailesi hem zaman kaybetmiş hem de daha fazla yorulmuştur. Bu nedenle Salih'in morali bozulmuş, üzülmüştür. Uygulamacı üzgün surat emojisini gösterir. • Uygulamacı, Örnek Olay 3'ü okur. Örnek Olay 3'te, Ayşe'nin babası yurt dışında çalışmaktadır ve yıllık iznini kullanmak için uçakla Türkiye'ye dönecektir. Ayşe kahvaltı yaptığı sırada Almanya-Türkiye seferini yapmakta olan bir uçağın bomba ihbarı nedeniyle farklı bir ülkeye acil iniş yapmak zorunda kaldığını görür. Ayşe paniğe kapılmıştır fakat annesi babasının henüz uçağa binmediğini söyleyince rahatlar. Ayşe, babasının bahsi geçen uçakta olmaması nedeniyle sevinmiştir. Uygulamacı gülen surat emojisini gösterir. • Uygulamacı, Örnek Olay 4'ü okur. Örnek Olay 4'te, Zeynep'in babaanne ve büyükbabasının hac ziyareti için yola çıkmaya hazırlandıklarını fakat hava muhalefeti nedeniyle uçak seferlerinin iptal edilmesi üzerine seyahat planlarını bir süre ertelenmek zorunda kaldıklarını, dolayısıyla ailedeki herkesin büyük üzüntü yaşadığını söyler. Uygulamacı üzgün surat emojisini gösterir.
	Bağımsız Uygulama Aşaması: • Uygulamacı ile öğrenci karşılıklı otururlar. Daha sonra uygulamacı masanın üzerindeki çalışma yapraklarından Örnek Olay 1'i alır. Öğrenci, Örnek Olay 1'i okur. Örnek Olay 1'de salgın nedeniyle köydeki büyükanne ve büyükbabasını ziyaret edemeyen Hasan'ın duyguları yer almaktadır. Köye gitme hayali kuran Hasan'ın hayalleri yıkılmıştır, dolayısıyla Hasan hayal kırıklığına uğramıştır. Uygulamacı, örnek olayda ismi geçen Hasan'ın hangi duyguya sahip olabileceğini öğrencisine sorar. Öğrenci Hasan'ın üzüldüğünü söylediğinde üzgün surat emojisi gösterilir/işaretlenir. Uygulamacı, cevap veremeyen öğrenciye tekrar model olur. • Örnek Olay 2, 3 ve 4'ün öğretimi için benzer uygulama yapılır.

EK İ 7'nin devamı

Değerlendirme ve Geri Bildirim	• Öğretim süresinde öğretilmesi hedeflenen davranış, yoklama oturumu veri kayıt formu kullanılarak öğrencinin verdiği tepkiler kayıt edilir. • Tepkiler doğru tepki yüzdesi ve yanlış tepki yüzdesi olarak belirlenir. • Başarı oranı art arda 3 oturumda %100 olmalıdır.

Veri Kayıt Formu			
Öğrencinin Adı-Soyadı:	**Uygulamacının Adı-Soyadı:**		
Başlama-Bitiş Zamanı:			
Tarih:	**Toplam Süre:**		
Hedef Uyaranlar/Beceri Yönergesi	**Öğrencinin Tepki Durumu**		
	Doğru Tepki (+)	**Yanlış Tepki (-)**	**Tepkide Bulunmama (TB)**
1. Davranış/Basamak: Uygulamacı öğrencisinden Örnek Olay 1'de yer alan görseli incelemesini ister. Uygulamacı Örnek Olay 1'de yer alan hikâyeyi okur. Öğrenciden salgın hastalık nedeniyle karantina altına alınan köyüne gidemeyen Hasan'ın duygularını ifade eden görseli göstermesi istenir (hedef uyaran).			
2. Davranış/Basamak: Uygulamacı öğrencisinden Örnek Olay 2'de yer alan görseli incelemesini ister. Uygulamacı Örnek Olay 2'de yer alan hikâyeyi okur. Çökme ihtimaline karşı kapatılan yol nedeniyle Salih ve ailesi zaman kaybının yanı sıra oldukça da yorulmuşlardı. Öğrenciden Salih'in duygularını ifade eden görseli göstermesi istenir (hedef uyaran).			
3. Davranış/Basamak: Uygulamacı öğrencisinden Örnek Olay 3'te yer alan görseli incelemesini ister. Uygulamacı Örnek Olay 3'te yer alan hikâyeyi okur. Öğrenciden Ayşe'nin duygularını ifade eden görseli göstermesi istenir (hedef uyaran).			
4. Davranış/Basamak: Uygulamacı öğrencisinden Örnek Olay 4'te yer alan görseli incelemesini ister. Uygulamacı Örnek Olay 4'te yer alan hikâyeyi okur. Öğrenciden Zeynep'in ve ailesinin duygularını ifade eden görseli göstermesi istenir (hedef uyaran).			
5. Davranış/Basamak: Uygulamacı Görsel 1'i göstererek; "Herkes yerleşmeveseyahat hürriyetine sahiptir. Yerleşme ve seyahat özgürlüğü her vatandaşa verilen bir haktır. Bazı durumlarda bu hak geçici olarak yasalarla kısıtlanabilir. Görselde bu kısıtlamalara örnekler görüyoruz" der.			
Doğru/Yanlış Tepki Sayısı			
Doğru/Yanlış Tepki Oranı			
Tepkide Bulunmama Sayısı			
Tepkide Bulunmama Oranı			

EK İ 7'nin devamı

7. Etkinlik Örnek Olaylar

Örnek Olay 1



Salgın hastalık nedeniyle karantina altına alınan 3 köye giriş ve çıkışlar yasaklandı. Hasan bu bayram köydeki büyük anne ve büyük babasını ziyaret edemeyecek.

Salgın hastalık nedeniyle köyü karantina altına alınan ve bu nedenle köyüne gidemeyen Hasan'ın duygularını ifade eden görsel aşağıdakilerden hangisidir?



( )



( )

EK İ 7'nin devamı

Örnek Olay 2



Yaz tatili için Karabük'ten İstanbul'a seyahat eden Salih ve ailesini yolda küçük bir sürpriz bekliyordu. Karabük-İstanbul yolunun 256.kilometresinde çökme tehlikesi nedeniyle yol trafiğe kapatılmıştı. Bir süre araçlarında bekledikten sonra navigasyon üzerinden alternatif bir yol bularak planlanandan 2 saat daha geç İstanbul'a ulaşabildiler.

Çökme ihtimaline karşı kapatılan yol nedeniyle Salih ve ailesi zaman kaybının yanı sıra oldukça da yorulmuşlardı. **Salih'in duygularını ifade eden görsel aşağıdakilerden hangisidir?**



( )



( )

EK İ 7'nin devamı

Örnek Olay 3

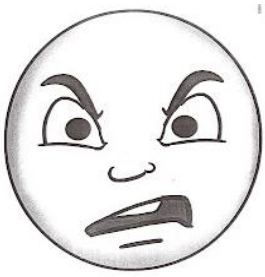


Ayşe o gün uyandığında çok sevinçliydi. Almanya'da çalışan babası yıllık izne ayrılmış bugün evine dönüyordu. Ayşe'ye de her zamanki gibi Almanya'dan ne istediğini sormuş, o da oyuncak bebek istediğini söylemişti. Ayşe hem bebeğini merak ediyor hem de babasını çok özlediği için bugünü iple çekiyordu. Kahvaltı masasına oturduklarında televizyondaki bir haber dikkatlerini çekti. Almanya-Türkiye seferini yapan bir uçak bomba ihbarı nedeniyle başka bir ülkeye acil iniş yapmak zorunda kalmıştı.

Ayşe'nin birden morali bozuldu. Acaba babası da o uçakta mıydı? Annesi Ayşe'nin üzüldüğünü görür görmez, endişelenmesine gerek olmadığını çünkü babasının henüz uçağa binmediğini söyledi. **Ayşe'nin duygularını ifade eden görsel aşağıdakilerden hangisidir?**



( )



( )

EK İ 7'nin devamı

Örnek Olay 4



Zeynep'in babaannesi ve büyükbabası için yıllardır bekledikleri an gelmiş, hac görevlerini yerine getirebilmek için nihayet o beklenen gün gelip çatmıştı. Sabah hep birlikte kahvaltı yapıldıktan sonra hava alanına doğru yola çıkıldı. Yolda sis nedeniyle göz gözü görmüyordu. Temkinli bir şekilde havaalanına vardıklarınla büyük bir sürpriz onları bekliyordu. Yoğun sis nedeniyle uçak seferleri bir süreliğine iptal edilmiş veya ertelenmişti.

Zeynep'in ve ailesinin duygularını ifade eden görsel aşağıdakilerden hangisidir?



( )



( )

EK İ 7'nin devamı



Görsel 1

EK İ 8 8. Etkinlik Bireysel Öğretim Planı

Dersin Adı	Sosyal Bilgiler
Sınıf Düzeyi	5
Öğrenme Alanı	Üretim, Dağıtım, Tüketim
Kazanım	SB.5.5.6. Bilinçli bir tüketici olarak haklarını kullanır.
Kısa Dönemli Amaç	Bilinçli tüketici olarak; • Satılan malın geri alınabileceğini, • Ürün satın alırken son kullanma tarihine bakmak gerektiğini, • Savurgan olunmaması gerektiğini, • Pahalı ürünlerin daima kaliteli ürünler olmadığını, • Alışverişe çıkmadan önce ihtiyaç listesi hazırlamanın işimizi kolaylaştırdığını, • Öncelikli olarak yerli ürünlerin tercih edilmesi gerektiğini, • Artan yemeklerin çöpe atılmaması gerektiğini söyler.
Uzun Dönemli Amaç	Öğrencinin önüne cümle kartları konulduğunda bağımsız olarak; • Satılan malın geri alınabileceğini, • Ürün satın alırken son kullanma tarihine bakmak gerektiğini, • Savurgan olunmaması gerektiğini, • Pahalı ürünlerin daima kaliteli ürünler olmadığını, • Alışverişe çıkmadan önce ihtiyaç listesi hazırlamanın işimizi kolaylaştırdığını, • Öncelikli olarak yerli ürünlerin tercih edilmesi gerektiğini, • Artan yemeklerin çöpe atılmaması gerektiğini söyler.
Öğretimsel Amaçlar	• Satılan malın geri alınabileceğini cümle kartlarında doğru olarak işaretler. • Ürün satın alırken son kullanma tarihine bakmak gerektiğini cümle kartlarında doğru olarak işaretler. • Savurgan olunmaması gerektiğini cümle kartlarında doğru olarak işaretler. • Pahalı ürünlerin daima kaliteli ürünler olmadığını cümle kartlarında doğru olarak işaretler. • Alış verişe çıkmadan önce ihtiyaç listesi hazırlamanın işimizi kolaylaştırdığını cümle kartlarında doğru olarak işaretler. • Öncelikli olarak yerli ürünlerin tercih edilmesi gerektiğini cümle kartlarında doğru olarak işaretler. • Artan yemeklerin çöpe atılmaması gerektiğini cümle kartlarında doğru olarak işaretler.
Önerilen Süre/Oturum	• Her oturum için 30 dakika süre verilir. • Üç oturum şeklinde ders planlanır (koşullara uygun olarak belirlenmelidir). • Yoklama oturumu ise bir oturum şeklinde gerçekleştirilir (Gerekirse öğretimden önce de birkaç oturum yapılabilir).
Kavramlar	• Bilinç: İnsanın kendisini ve çevresini tanıma yeteneğidir. • Tüketici: Mal ve hizmetlerden yararlanan, satın alıp kullanan, tüketen kimselerdir. • Hak: Adaletin, hukukun gerektirdiği veya birine ayırdığı şey, kazançtır.

EK İ 8'in devamı

Beceriler	• İletişim • İş birliği • Gözlem • Sosyal katılım
Değerler	• Tasarruf • Sorumluluk
Öğretim Araç ve Gereçleri	• Çalışma yaprağı (doğru/yanlış), kalem, veri kayıt formu, sandalye (2 adet), masa (1 adet)
Yöntem	• Doğrudan Öğretim
Teknik/Uyaran/İpucu	• Sözel yönergeler kullanılır. • Sözel ipucu ya da fiziksel ipucu verilir (Pekiştireç belirleme formu ve öğrencinin özellikleri dikkate alınarak bireyselleştirilir). • Uygulamacı aşağıdaki listede beceri analizi yapılarak listelenmiş olan amaç davranışın her bir basamağı için bir sözel yönerge ve eşzamanlı olarak bir ipucu verir. • İpucu, öğrencinin göstermesi gereken görseli göstererek verilecektir (model ipucu). • Yanıt aralığı için bu planlamada 0 (sıfır) saniye belirlenmiştir. Her aşamada öğrenci belirtilen yanıt aralığı süresi içerisinde doğru tepkide bulunursa etkinlik pekiştireci anında verilir. • Öğrenci tepkide bulunmaz ya da yanlış tepkide bulunursa herhangi bir pekiştireç verilmeyecek ve o basamak uygulamacı tarafından tamamlanarak bir sonraki basamağa geçilecektir.
Tepki	• Her doğru davranış/yanıt için etkinlik pekiştireci verilir.
Öğretime Hazırlık	• Uygulamacı araç setini hazırlar. • Altta yer alan veri kayıt formu oturum ile eşzamanlı olarak işaretlenir, birinci oturumdan sonra veri kayıt formu değerlendirilir.
Uygulama Süreci	**Gereksinim Oluşturma:** Etkinliğe başlamadan önce çalışmanın amacı hakkında öğrenciye bilgi verilir. • Öğretime başlamadan önce; "Bugün seninle bilinçli bir tüketicinin sahip olması gereken özellikler nelerdir? Birlikte öğreneceğiz. Eğer söyle dediklerimi söylersen, beni dikkatlice dinlersen çalışmamızın sonunda bu …….. (Ör: çikolatayı) kazanacaksın." denilerek öğrenci hedeften haberdar edilir ve ödül tanıtılır. • Öğretimde kullanılacak olan pekiştireç öğrenciye sorularak ve öğretmenden bilgi alınarak belirlenir. Öğrenci ve uygulamacı karşılıklı otururlar. Öğrenciye; "Başlayalım mı?", "Hazır mısın?" soruları yöneltilerek öğrencinin dikkati çalışmaya çekilir (dikkat sağlayıcı uyaran).

EK İ 8'in devamı

Uygulama Süreci	**Konu Sunumu:** • Uygulamacı; "Şimdi size bilinçli tüketici olarak haklarımız nelerdir, alışveriş yaparken nelere dikkat etmeliyiz? Bu konularda bilgi veriyorum." der. "Bilinçli tüketici aldığı ürünlerin her detayını bilen, ne kadar harcama yapması gerektiğini hesap eden ayrıca bir ürünü almadan öncede o ürün hakkında araştırma yapan kişidir." Uygulamacı, bu cümleyi birkaç kez tekrarlar. Ardından öğrenciden tekrarlamasını ister. • Öğrenci doğru cevap verdiğinde, "Aferin bilinçli bir tüketici kimmiş, doğru söyledin." denilerek cevap pekiştirilir. Öğrenci eksik ya da hatalı cevap verirse cevabı tekrarlaması istenir. Öğrenci doğru tepki verdikten sonra; "Bilinçli tüketicilerin kimler olduğunu öğrendikten sonra bu ders boyunca bilinçli tüketicinin alışveriş esnasında nelere dikkat etmesi gerektiğini öğreneceğiz." denilir.
	Model Olma Aşaması: • Uygulamacı masanın üzerinde yer alan cümle kartlarından ilkini eline alarak okur. "Ürün satın alırken son kullanma/tüketim tarihine bakmak gerekir." Uygulamacı buradaki ifadenin doğru olup olmadığını öğrencisine sorar ve öğrencinin cevap vermesini beklemeden "evet ifade doğru" der. Uygulamacı cümle kartının baş tarafında bulunan ilgili alana "D" yazar ve bir sonraki cümleye geçilir. • Uygulamacı ikinci cümleyi okur. "Pahalı ürünler daima kalitelidir." Uygulamacı buradaki ifadenin doğru olup olmadığını öğrencisine sorar ve öğrencinin cevap vermesini beklemeden "hayır bu ifademiz yanlıştır" der. Uygulamacı cümle kartının baş tarafında bulunan ilgili alana "Y" yazar ve bir sonraki cümleye geçilir. • Uygulamacı üçüncü cümleyi okur. "Satılan mal geri alınmaz." Uygulamacı buradaki ifadenin doğru olup olmadığını öğrencisine sorar ve öğrencinin cevap vermesini beklemeden "hayır bu ifade yanlıştır" der. Uygulamacı cümle kartının baş tarafında bulunan ilgili alana "Y" yazar ve bir sonraki cümleye geçilir.
	• Uygulamacı dördüncü cümleyi okur. "İthal/yabancı ürünler öncelikli olarak tercih edilmelidir." Uygulamacı buradaki ifadenin doğru olup olmadığını öğrencisine sorar ve öğrencinin cevap vermesini beklemeden "hayır bu ifade yanlıştır" der. Uygulamacı cümle kartının baş tarafında bulunan ilgili alana "Y" yazar ve bir sonraki cümleye geçilir. • Uygulamacı beşinci cümleyi okur. "Alışverişe çıkmadan önce ihtiyaç listesi hazırlamak işimizi kolaylaştırır." Uygulamacı buradaki ifadenin doğru olup olmadığını öğrencisine sorar ve öğrencinin cevap vermesini beklemeden "evet bu ifademiz doğrudur" der. Uygulamacı cümle kartının baş tarafında bulunan ilgili alana "D" yazar.

EK İ 8'in devamı

Uygulama Süreci	**Rehberli Uygulama Aşaması:** • Uygulamacı ile öğrenci karşılıklı masada otururlar. Uygulamacı cümlelerden ilkini okur. "Ürün satın alırken son kullanma/tüketim tarihine bakmak gerekir." Uygulamacı buradaki ifadenin doğru olup olmadığını öğrencisine sorar ve öğrencinin "evet" cevabını pekiştirir. Cümle kartının baş tarafında bulunan ilgili alana "D" yazılır ve bir sonraki cümleye geçilir. Yanlış tepki verildiğinde ya da tepkisin kalındığında ise hata düzeltmesi yapılacak ve öğrencinin ihtiyaç duyduğu ipucu sunulacaktır. • Uygulamacı ikinci cümleyi okur. "Pahalı ürünler daima kalitelidir." Uygulamacı buradaki ifadenin doğru olup olmadığını öğrencisine sorar ve öğrencinin "hayır" cevabını pekiştirir. Cümle kartının baş tarafında bulunan ilgili alana "Y" yazılır ve bir sonraki cümleye geçilir. • Uygulamacı üçüncü cümleyi okur. "Satılan mal geri alınmaz." Uygulamacı buradaki ifadenin doğru olup olmadığını öğrencisine sorar ve öğrencinin "hayır" cevabını pekiştirir. Cümle kartının baş tarafında bulunan ilgili alana "Y" yazılır ve bir sonraki cümleye geçilir. • Uygulamacı dördüncü cümleyi okur. "İthal (yabancı) ürünler öncelikli olarak tercih edilmelidir." Uygulamacı buradaki ifadenin doğru olup olmadığını öğrencisine sorar ve öğrencinin "hayır" cevabını pekiştirir. Cümle kartının baş tarafında bulunan ilgili alana "Y" yazılır ve bir sonraki cümleye geçilir. • Uygulamacı beşinci cümleyi okur. "Alışverişe çıkmadan önce ihtiyaç listesi hazırlamak işimizi kolaylaştırır." Uygulamacı buradaki ifadenin doğru olup olmadığını öğrencisine sorar ve öğrencinin "evet" cevabını pekiştirir. Cümle kartının baş tarafında bulunan ilgili alana "D" yazılır.
	Bağımsız Uygulama Aşaması: • Uygulamacı ile öğrenci karşılıklı masada otururlar. Uygulamacı masanın üzerinde bulunan cümle kartlarını öğrenciye vererek ifadeleri tek tek okumasını, öğrenciden metinde geçen ifadelerin "doğru mu yoksa yanlış mı?" olduğunu cevaplamasını, doğru olan cümlelerin "D" ile yanlış olan cümlelerin ise "Y" ile gösterilmesini ister. • Cevaplar kayıt altına alınır. Diğer ifadeler için de benzer uygulama yapılır.
Değerlendirme ve Geri Bildirim	• Öğretim süresinde öğretilmesi hedeflenen davranış, yoklama oturumu veri kayıt formu kullanılarak öğrencinin verdiği tepkiler kayıt edilir. • Tepkiler doğru tepki yüzdesi ve yanlış tepki yüzdesi olarak belirlenir. Başarı oranı art arda 3 oturumda %100 olmalıdır.

EK İ 8'in devamı

Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	• Etkinliğe başlamadan önce günlük yaşamdan örnekler verilir (…….. Alışveriş için markete gittiğimiz zaman ne yapıyoruz? Reyonlara bakıyoruz, ürünleri inceliyoruz, son kullanma tarihlerine bakıyoruz…) • Bilinçli tüketicilerin özellikleri hakkında öğrenciye/öğrencilere bilgi verilir. • Bilinçli tüketiciler; ihtiyaçlarını belirleyen, fiyat araştırması yapan, gereksiz harcamalardan kaçınan, aldığı ürünlerin son kullanma tarihine bakan ve alışverişlerden sonra garanti belgesi alan insanlardır.

Veri Kayıt Formu			
Öğrencinin Adı-Soyadı:	**Uygulamacının Adı-Soyadı:**		
Başlama-Bitiş Zamanı:			
Tarih:	**Toplam Süre:**		
Hedef Uyaranlar/Beceri Yönergesi	**Öğrencinin Tepki Durumu**		
	Doğru Tepki (+)	**Yanlış Tepki (-)**	**Tepkide Bulunmama (TB)**
1. Davranış/Basamak: Masanın üzerindeki birinci cümle kartını elinize alıp, kartta yer alan ifadeyi okuyunuz (Ürün satın alırken son kullanma/tüketim tarihine bakmak gerekir). İfadenin doğru mu yoksa yanlış mı olduğunu söyleyiniz (hedef uyaran)?			
2. Davranış/Basamak: Masanın üzerindeki ikinci cümle kartını elinize alıp, kartta yer alan ifadeyi okuyunuz (Pahalı ürünler daima kalitelidir). İfadenin doğru mu yoksa yanlış mı olduğunu söyleyiniz (hedef uyaran)?			
3. Davranış/Basamak: Masanın üzerindeki üçüncü cümle kartını elinize alıp, kartta yer alan ifadeyi okuyunuz (Satılan mal geri alınmaz). İfadenin doğru mu yanlış mı olduğunu söyleyiniz (hedef uyaran)?			
4. Davranış/Basamak: Masanın üzerindeki dördüncü cümle kartını elinize alıp, kartta yer alan ifadeyi okuyunuz (İthal/yabancı ürünler öncelikli olarak tercih edilmelidir). İfadenin doğru mu yoksa yanlış mı olduğunu söyleyiniz (hedef uyaran)?			
5. Davranış/Basamak: Masanın üzerindeki beşinci cümle kartını elinize alıp, kartta yer alan ifadeyi okuyunuz (Alışverişe çıkmadan önce ihtiyaç listesi hazırlamak işimizi kolaylaştırır). İfadenin doğru mu yoksa yanlış mı olduğunu söyleyiniz (hedef uyaran)?			
Doğru/Yanlış Tepki Sayısı			
Doğru/Yanlış Tepki Oranı			
Tepkide Bulunmama Sayısı			
Tepkide Bulunmama Oranı			

EK İ 8'in devamı

8. Etkinlik Cümle Kartları

Verilen ifadelerden doğru olanları "D" ile yanlış olanları ise "Y" ile gösteriniz.

Ürün satın alırken son kullanma/tüketim tarihine bakmak gerekir (…..).
Pahalı ürünler daima kalitelidir (…..).
Satılan mal geri alınmaz (…..).
İthal (yabancı) ürünler öncelikli olarak tercih edilmelidir (…..).
Alışverişe çıkmadan önce ihtiyaç listesi hazırlamak işimizi kolaylaştırır (…..).

EK İ 9 9. Etkinlik Bireysel Öğretim Planı

Dersin Adı	Sosyal Bilgiler
Sınıf Düzeyi	5
Öğrenme Alanı	Etkin Vatandaşlık
Kazanım	SB.5.6.3. Temel hakları ve bu hakları kullanmanın önemini açıklar.
Kısa Dönemli Amaç	• Temel haklarımızdan yaşama hakkını söyler. • Temel haklarımızdan sağlık hakkını söyler. • Temel haklarımızdan eğitim hakkını söyler. • Temel haklarımızdan özel hayatın gizliliği hakkını söyler. • Temel haklarımızdan konut dokunulmazlığı hakkını söyler. • Temel haklarımızdan seçme ve seçilme hakkını söyler. • Temel haklarımızdan düşünce ve ifade özgürlüğünü söyler. • Temel haklarımızdan din ve vicdan özgürlüğü hakkını söyler. • Temel haklarımızdan haberleşme özgürlüğü hakkını söyler. • Temel haklarımızdan yerleşme ve seyahat özgürlüğü hakkını söyler.
Uzun Dönemli Amaç	• Öğrenci, bağımsız olarak temel haklara ait örnekler verir.
Öğretimsel Amaçlar	• Öğrenci sahip olduğu haklara her defasında örnekler verir.
Önerilen Süre/Oturum	• Her oturum için 30 dakika süre verilir. • Üç oturum şeklinde ders planlanır (koşullara uygun olarak belirlenmelidir). • Yoklama oturumu ise bir oturum şeklinde gerçekleştirilir (Gerekirse öğretimden önce de birkaç oturum yapılabilir).
Kavramlar	• Hak: Adaletin, hukukun gerektirdiği veya birine ayırdığı şey, kazançtır. • Sorumluluk: Kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesidir.
Beceriler	• Hukuk okuryazarlığı • Sosyal katılım
Değerler	• Sorumluluk • Adalet • Eşitlik • Saygı • Bağımsızlık • Özgürlük
Öğretim Araç ve Gereçleri	• Temel haklarla ilgili sunum, etkileşimli tahta, kalem, veri kayıt formu, sandalye (2 adet), masa (1 adet)
Yöntem	• Doğrudan Öğretim
Teknik/Uyaran/İpucu	• Sözel yönergeler kullanılır. • Sözel ipucu ya da fiziksel ipucu verilir (Pekiştireç belirleme formu ve öğrencinin özellikleri dikkate alınarak bireyselleştirilir). • İpucu, öğrencinin göstermesi gereken görseli göstererek verilir (model ipucu).

EK İ 9'un devamı

Teknik/Uyaran/İpucu	• Yanıt aralığı için bu planlamada 0 (sıfır) saniye belirlenmiştir. Her aşamada öğrenci belirtilen yanıt aralığı süresi içerisinde doğru tepkide bulunursa etkinlik pekiştireci anında verilir. • Öğrenci tepkide bulunmaz ya da yanlış tepkide bulunursa herhangi bir pekiştireç verilmeyecek ve o basamak Uygulamacı tarafından tamamlanarak bir sonraki basamağa geçilecektir. • Uygulamacı aşağıdaki listede beceri analizi yapılarak listelenmiş olan amaç davranışın her bir basamağı için bir sözel yönerge ve eşzamanlı olarak bir ipucu verir.
Tepki	• Her doğru davranış/yanıt için etkinlik pekiştireci verilir.
Öğretime Hazırlık	• Uygulamacı araç setini hazırlar. • Veri kayıt formu oturum ile eşzamanlı olarak işaretlenir, birinci oturumdan sonra veri kayıt formu değerlendirilir.
Uygulama Süreci	**Gereksinim Oluşturma:** • Etkinliğe başlamadan önce çalışmanın amacı hakkında öğrenciye bilgi verilir. • Öğretime başlamadan önce; "Bugün seninle insanların sahip olduğu temel hakları öğreneceğiz. Eğer söyle dediklerimi söylersen, beni dikkatlice dinlersen çalışmamızın sonunda bu …….. (Ör: çikolatayı) kazanacaksın" denilerek öğrenci hedeften haberdar edilir ve ödül tanıtılır. • Öğretimde kullanılacak olan pekiştireç, pekiştireç belirleme formu vasıtasıyla belirlenir. • Öğrenci ve uygulamacı karşılıklı oturur. Öğrenciye; "Başlayalım mı?", "Hazır mısın?" soruları yöneltilerek öğrencinin dikkati çalışmaya çekilir (dikkat sağlayıcı uyaran).
	Konu Sunumu: • Uygulamacı; "İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi 1. Maddeye göre, bütün insanlar özgür, onur ve haklar bakımından eşit doğarlar. Hepimizin doğuştan sahip olduğu, iyi bir yaşam sürmemiz için gerekli olan temel haklarımız ve özgürlüklerimiz nelerdir birlikte öğrenelim." Der. Öğrenciden ifadeyi özetlemesini ister. Doğru cevap veren öğrenci, "Aferin doğru söyledin" denilerek pekiştirilir, eksik veya hatalı söylerse ifadeyi tekrarlaması istenir. • Etkileşimli tahta kullanılarak sunum açılır. Her hakkın açıklamasından sonra ilgili hakla ilgili detaylı bilgi verilir.
	Model Olma Aşaması: • Uygulamacı etkileşimli tahtayı kullanarak sunumu (Temel hak ve özgürlüklerimiz) açar. İlk slaytta (Slayt 1) "Yaşama ve kişi dokunulmazlığı hakkı" verilmiştir. Bu hakkın gösteriminden sonra öğrenciye; "Hakkımızın adı nedir? Hakkımızın adı yaşama ve kişi dokunulmazlığı hakkıdır. Bir insanın canına kastetmek, yaşama hakkı; vücut bütünlüğüne dokunmak ise kişi dokunulmazlığı hakkının ihlaline girer." denilir (hedef uyaran).

EK İ 9'un devamı

Uygulama Süreci	• Uygulamacı diğer temel haklarımızın öğretilmesinde de aynı şekilde model olur. Daha sonra rehberli uygulama aşamasına geçilir.
	Rehberli Uygulama Aşaması: • Uygulamacı etkileşimli tahtayı kullanarak sunumu (Temel hak ve özgürlüklerimiz) açar. İlk slaytta (Slayt 1) hak olarak "Yaşama ve kişi dokunulmazlığı hakkı" verilmiştir. Bu hakkın gösteriminden sonra öğrenciye; "Hakkımızın adı nedir, söyleyiniz?" denilir (hedef uyaran). Öğrencinin doğru cevabı pekiştirilir. • Diğer temel hakların öğretiminde de aynı şekilde rehberlik edilir. Öğrenci cevap veremediğinde tekrar model olunur. Öğretimin tam olarak gerçekleştiğine karar verdikten sonra bağımsız uygulama aşamasına geçilir.
	Bağımsız Uygulama Aşaması: • Uygulamacı ve öğrenci karşılıklı oturur. Uygulamacı sıranın üzerindeki görsellerden bir tanesini öğrenciye vererek; "Bu görsel hangi hakkımızla ilgilidir?" der ve öğrencinin doğru cevabını pekiştirir. Cevap veremeyen öğrencilere tekrar model olur. • Diğer temel hakların öğretiminde de benzer yol izlenir. • Çalışma bitince uygulamacı çalışma sırasında uyulan kuralları betimler, öğrenciye teşekkür eder ve gerekli pekiştireci verir.
Değerlendirme ve Geri Bildirim	• Öğretim süresinde öğretilmesi hedeflenen davranış, yoklama oturumu veri kayıt formu kullanılarak öğrencinin verdiği tepkiler kayıt edilir. • Tepkiler doğru tepki yüzdesi ve yanlış tepki yüzdesi olarak belirlenir. • Başarı oranı art arda 3 oturumda %100 olmalıdır.
Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	• Bağımsız uygulama aşamasında diğer aşamalardan farklı olarak temel haklara ilişkin görseller kullanılır.

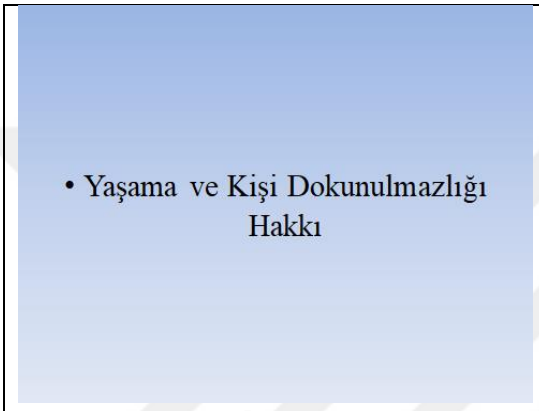
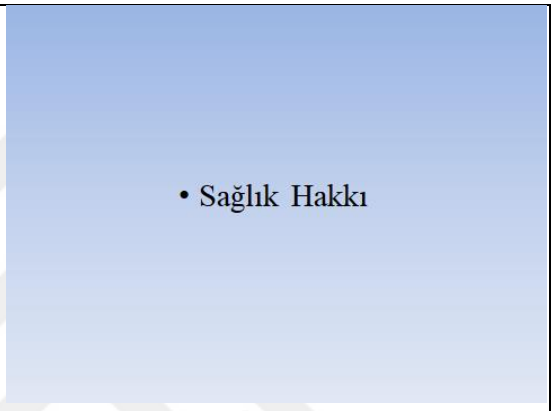
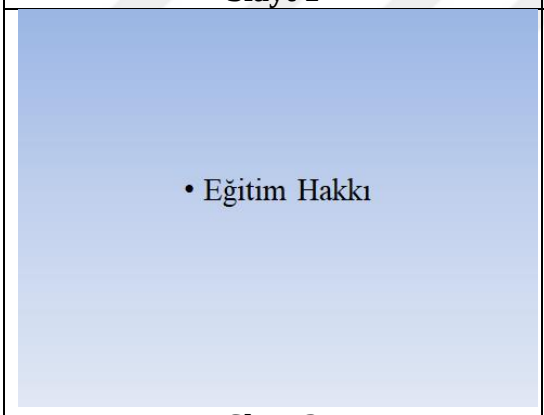
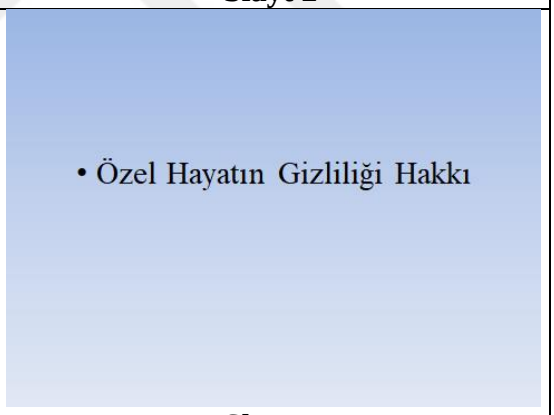
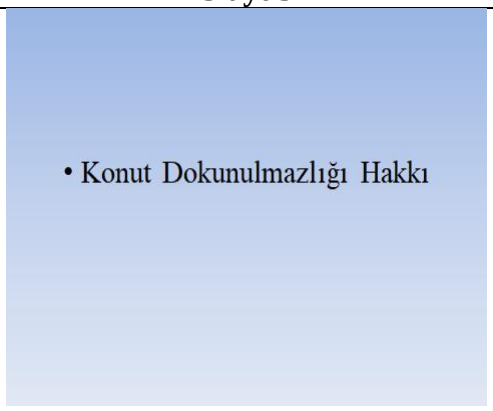
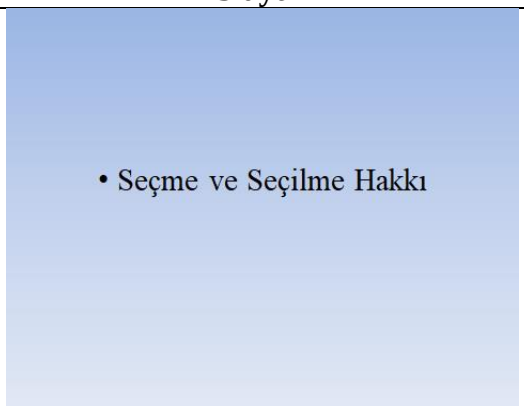
Veri Kayıt Formu				
Öğrencinin Adı-Soyadı:		**Uygulamacının Adı-Soyadı:**		
Başlama-Bitiş Zamanı:				
Tarih:		**Toplam süre:**		
Hedef Uyaranlar/Beceri Yönergesi		**Öğrencinin Tepki Durumu**		
		Doğru Tepki (+)	**Yanlış Tepki (-)**	**Tepkide Bulunmama (TB)**
1. Davranış/Basamak: Uygulamacı etkileşimli tahtayı kullanarak sunumu (Temel hak ve özgürlüklerimiz) açar. İlk slaytta (Slayt 1) "Yaşama ve kişi dokunulmazlığı hakkı" ile ilgili görsele yer verilmiştir. Öğrenciye; "Görselde yer alan hakkımızın adı ne olabilir?" sorusu yöneltilir (hedef uyaran). Cevaplar kayıt altına alınır.				

EK İ 9'un devamı

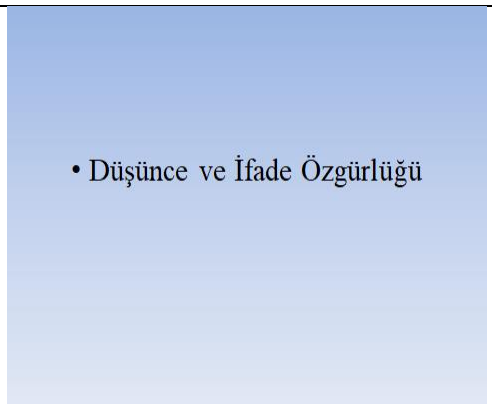
2. Davranış/Basamak: Uygulamacı sunuma devam eder. İkinci slaytta "Sağlık hakkı" ile ilgili görsele yer verilmiştir. Öğrenciye; "Görselde yer alan hakkımızın adı ne olabilir?" sorusu yöneltilir (hedef uyaran). Cevaplar kayıt altına alınır.			
3. Davranış/Basamak: Uygulamacı sunuma devam eder. Üçüncü slaytta "Eğitim hakkı" ile ilgili görsele yer verilmiştir. Öğrenciye; "Görselde yer alan hakkımızın adı ne olabilir?" sorusu yöneltilir (hedef uyaran). Cevaplar kayıt altına alınır.			
4. Davranış/Basamak: Uygulamacı sunuma devam eder. Dördüncü slaytta "Özel hayatın gizliliği hakkı" ile ilgili görsele yer verilmiştir. Öğrenciye; "Görselde yer alan hakkımızın adı ne olabilir?" sorusu yöneltilir (hedef uyaran). Cevaplar kayıt altına alınır.			
5. Davranış/Basamak: Uygulamacı sunuma devam eder. Beşinci slaytta "Konut dokunulmazlığı hakkı" ile ilgili görsele yer verilmiştir. Öğrenciye; "Görselde yer alan hakkımızın adı ne olabilir?" sorusu yöneltilir (hedef uyaran). Cevaplar kayıt altına alınır.			
6. Davranış/Basamak: Uygulamacı sunuma devam eder. Altıncı slaytta "Seçme ve seçilme hakkı" ile ilgili görsele yer verilmiştir. Öğrenciye; "Görselde yer alan hakkımızın adı ne olabilir?" sorusu yöneltilir (hedef uyaran). Cevaplar kayıt altına alınır.			
7. Davranış/Basamak: Uygulamacı sunuma devam eder. Yedinci slaytta "Düşünce ve ifade özgürlüğü hakkı" ile ilgili görsele yer verilmiştir. Öğrenciye; "Görselde yer alan hakkımızın adı ne olabilir?" sorusu yöneltilir (hedef uyaran). Cevaplar kayıt altına alınır.			
8. Davranış/Basamak: Uygulamacı sunuma devam eder. Sekizinci slaytta "Din ve vicdan özgürlüğü hakkı" ile ilgili görsele yer verilmiştir. Öğrenciye; "Görselde yer alan hakkımızın adı ne olabilir?" sorusu yöneltilir (hedef uyaran). Cevaplar kayıt altına alınır.			
9. Davranış/Basamak: Uygulamacı sunuma devam eder. Dokuzuncu slaytta "Haberleşme özgürlüğü hakkı" ile ilgili görsele yer verilmiştir. Öğrenciye; "Görselde yer alan hakkımızın adı ne olabilir?" sorusu yöneltilir (hedef uyaran). Cevaplar kayıt altına alınır.			
10. Davranış/Basamak: Uygulamacı sunuma devam eder. Onuncu slaytta "Yerleşme ve seyahat özgürlüğü hakkı" ile ilgili görsele yer verilmiştir. Öğrenciye; "Görselde yer alan hakkımızın adı ne olabilir?" sorusu yöneltilir (hedef uyaran). Cevaplar kayıt altına alınır.			

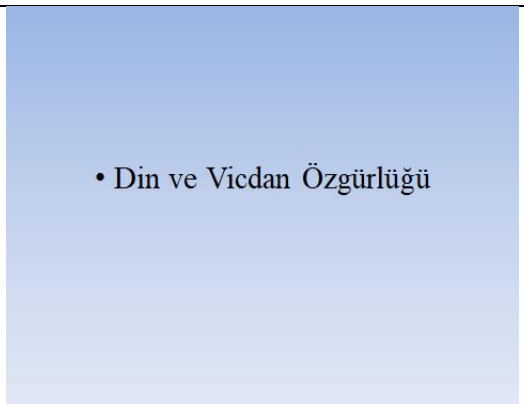
EK İ 9'un devamı

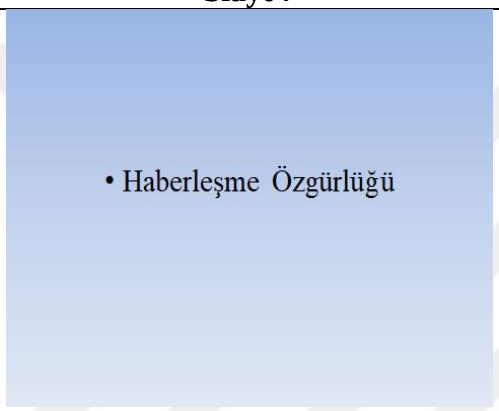
11.Davranış/Basamak: Uygulamacı; "Sunumda temel insan haklarımızdan bazılarını (on tanesi) gördük. Sence tahtada gördüklerimiz içerisinde olmazsa olmazımız, en önemli hakkımız hangisidir?" (hedef uyaran) sorusunu öğrenciye yöneltir. Cevaplar kayıt altına alınır.			
Doğru/Yanlış Tepki Sayısı			
Doğru/Yanlış Tepki Oranı			
Tepkide Bulunmama Sayısı			
Tepkide Bulunmama Oranı			

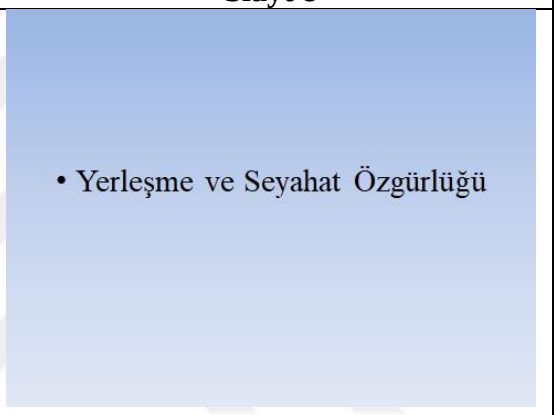
 **Slayt 1**	 **Slayt 2**
 **Slayt 3**	 **Slayt 4**
 **Slayt 5**	 **Slayt 6**

EK İ 9'un devamı

<table>
<tr>
<td>

Slayt 7</td>
<td>

Slayt 8</td>
</tr>
<tr>
<td>

Slayt 9</td>
<td>

Slayt 10</td>
</tr>
</table>

EK İ 10 10. Etkinlik Bireysel Öğretim Planı

Dersin Adı	Sosyal Bilgiler
Sınıf Düzeyi	Birey ve Toplum
Öğrenme Alanı	Etkin Vatandaşlık
Kazanım	SB.5.1.4. Çocuk olarak haklarından yararlanmaya ve bu hakların ihlal edildiği durumlara örnekler verir.
Kısa Dönemli Amaç	• Bir kez model olunduğunda öğrenci çocuk haklarının ihlal edildiği durumları ayırt edebilir.
Uzun Dönemli Amaç	• Haklarının farkında olan bir çocuk olarak haklarının ihlal edildiği durumlara örnekler verir. • Öğrenci bağımsız olarak çocuk haklarına ve bu hakların ihlal edildiği durumlara örnekler verir.
Öğretimsel Amaçlar	• Öğrenci, sahip olduğu haklara her defasında örnekler verir. • Öğrenci çocuk haklarının ihlal edildiği durumlara her defasında örnekler verir.
Önerilen Süre/Oturum	• Her oturum için 30 dakika süre verilir. • Üç oturum şeklinde ders planlanır (koşullara uygun olarak belirlenmelidir).
Kavramlar	• Hak: Adaletin, hukukun gerektirdiği veya birine ayırdığı şey, kazançtır. • İhlal: Yasa ve düzene uymama, bozma veya zarar verme eylemidir.
Beceriler	• Hukuk okuryazarlığı • Sosyal katılım • Yorumlama • Kalıp yargı ve önyargıyı fark etme • Karar verme
Değerler	• Adalet • Eşitlik • Özgürlük • Saygı • Duyarlılık • Sorumluluk
Öğretim Araç ve Gereçleri	• Çocuk haklarını ve çocuk hakkı ihlallerini temsil eden görseller (5 adet), hak ve ihlal cepleri (2 adet), kalem, veri kayıt formu, sandalye (2 adet), masa (1 adet)
Yöntem	• Doğrudan Öğretim
Teknik/Uyaran/İpucu	• Sözel yönergeler kullanılır. • Sözel ipucu ya da fiziksel ipucu verilir (Pekiştireç belirleme formu ve öğrencinin özellikleri dikkate alınarak bireyselleştirilir). • İpucu, öğrencinin göstermesi gereken görseli göstererek verilir (model ipucu). • Uygulamacı aşağıdaki listede beceri analizi yapılarak listelenmiş olan amaç davranışın her bir basamağı için bir sözel yönerge ve eşzamanlı olarak bir ipucu verir.

EK İ 10'un devamı

Tepki	• Her doğru davranış/yanıt için etkinlik pekiştireci verilir. • Öğrenci tepkide bulunmaz ya da yanlış tepkide bulunursa herhangi bir pekiştireç verilmeyecek ve o basamak uygulamacı tarafından tamamlanarak bir sonraki basamağa geçilecektir.
Öğretime Hazırlık	• Uygulamacı araç setini hazırlar. • Etkinliğe başlamadan önce çalışmanın amacı hakkında öğrenciye bilgi verilir. • Bu etkinlik, öğrencilerin çocuk haklarına ilişkin belirli bir bilgi düzeyine sahip olmalarını gerektirir. Eğer öğrenciler, çocuk haklarıyla ilgili bilgi sahibi değillerse öncelikle çocuk hakları tanıtılır. • Veri kayıt formu oturum ile eşzamanlı olarak işaretlenir, birinci oturumdan sonra veri kayıt formu değerlendirilir. • Hak ve ihlal kavramları hakkında öğrencilere bilgi verilir.
Uygulama/Öğretim Süreci	**Gereksinim Oluşturma:** • Öğretime başlamadan önce; "Bugün seninle çocuk olarak sahip olduğun haklardan nasıl yararlanabileceğini ve bu hakların ihlal edildiği durumlara örnek/ler verebilmeyi öğreneceğiz. Eğer söyle dediklerimi söylersen, beni dikkatlice dinlersen çalışmamızın sonunda bu …….. (Ör: çikolatayı) kazanacaksın." denilerek öğrenci hedeften haberdar edilir ve ödül tanıtılır. • Öğretimde kullanılacak olan pekiştireç, pekiştireç belirleme formu aracılığıyla belirlenir. • Öğrenci ve uygulamacı karşılıklı oturur. Öğrenciye; "Başlayalım mı?", "Hazır mısın?" soruları yöneltilerek öğrencinin dikkati çalışmaya çekilir (dikkat sağlayıcı uyaran).
Uygulama/Öğretim Süreci	**Konu Sunumu:** • Uygulamacı; "Evet şimdi size çocuk hakları nelerdir, bu hakları kullanmanın önemi nedir? Bilgi veriyorum. Çocuk hakları, sırf çocuk olmamızdan kaynaklanan haklardır. Bu hakların bazıları şunlardır; Yaşama hakkı, eğitim hakkı, sağlık hakkı, barınma hakkı, korunma hakkı, özgür düşünme hakkı…" der. Uygulamacı, bu cümleyi birkaç kez tekrarlar. Ardından öğrenciden tekrarlamasını ister. • Öğrenci doğru cevap verdiğinde; "Aferin, çocuk olarak haklarından bazılarını söyledin." denilerek pekiştirilir. Öğrenci eksik veya hatalı cevap verirse, cevabı tekrarlaması istenir. Öğrenci doğru tepki verdikten sonra, "Çocuk olarak haklarından bazılarını öğrendik. Bu ders boyunca çocuk olarak sahip olduğun hakların ihlal edildiği bazı durumları örneklerle öğreneceğiz." denilir.

EK İ 10'un devamı

Uygulama/Öğretim Süreci	**Model Olma Aşaması:** • Uygulamacı, Görsel 1'i masanın üzerine koyar. Öğrencisine; "Masanın üzerindeki görsel sağlıklı, büyüme ve gelişme hakkına aittir. Dikkat edersen görselde bebeklikten yetişkinliğe kadar insanın gelişimi mevcut" der. "Bu görselde normal dışı olan, ihlal olarak nitelendirebileceğimiz bir durum yok. Her çocuk sağlıklı büyüme ve gelişme hakkına sahiptir." der. Uygulamacı Görsel 1'i hak cebine koyar. • Uygulamacı; "Görsel 2 eğitim hakkına aittir. Dikkat edersen görselde yere oturup kitap okuyan çocuklar var." der. "Bu görselde normal dışı olan, çocukların okulda olmaları gerekirken köylerinde okul olmaması nedeniyle sokakta eğitim almaya çalışmalarıdır. Her çocuk eğitim hakkına sahiptir ve bu hak eğitim yuvaları olan okullar sayesinde kullanılabilir." der. Uygulamacı Görsel 2'yi ihlal cebine koyar. • Diğer görsellerin öğretiminde de benzer şekilde model olunduktan sonra rehberli uygulama aşamasına geçilir.
	Rehberli Uygulama Aşaması: • Uygulamacı, görsellerden bir tanesini öğrenciye verir. Daha sonra öğrenciye; "Bu görselde normal dışı olan, anormal bir durum var mı?" diye sorar. Öğrencinin doğru cevabını pekiştirir (hak ise hak cebine, ihlal ise ihlal cebine konulur). Bir sonraki aşamada ise görselin hangi çocuk hakkıyla ilgili olabileceği sorusu öğrenciye yöneltilir. Öğrenci doğru cevap verirse pekiştirilir, yanlış cevap verirse ya da cevap vermezse öğrenciye tekrar model olunur. • Diğer çocuk haklarının öğretiminde de benzer uygulama yapılır. Öğrenmenin tam olarak gerçekleştiğine karar verdikten sonra bağımsız uygulama aşamasına geçilir.
	Bağımsız Uygulama Aşaması: • Uygulamacı ve öğrenci karşılıklı oturur. Uygulamacı masanın üzerindeki görsellerden bir tanesini öğrencisine vererek; "Bu görsel hangi hakkımızla ilgilidir?" der ve öğrencinin doğru cevabını pekiştirir. Görselde anlatılmak istenenin hak mı yoksa hak ihlali mi olduğu sorusu öğrenciye yöneltilir. Öğrencinin doğru cevabı pekiştirilir. Her bir görsel için benzer uygulama yapılır. Uygulamacı, cevap vermeyen ya da yanlış cevap veren öğrenciye tekrar model olur. • Çalışma bitince uygulamacı çalışma sırasında uyulan kuralları betimler, öğrenciye teşekkür eder ve gerekli pekiştireci verir.
Değerlendirme ve Geri Bildirim	• Öğretim süresinde öğretilmesi hedeflenen davranış, yoklama oturumu veri kayıt formu kullanılarak öğrencinin verdiği tepkiler kayıt edilir. • Tepkiler doğru tepki yüzdesi ve yanlış tepki yüzdesi olarak belirlenir. Öğrenci belirlenen ölçütte doğru tepki verdiğinde hedef becerilerin kazanımı gerçekleşmiştir.

EK İ 10'un devamı

Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	• Etkinlikte yer alan görseller yerine farklı görseller de kullanılabilir (Etkinliğe göre uyarlanmış öğrenciye ait fotoğraflar). • Etkinliğin uygulanışı aynı anda iki nesneye odaklanmayı gerektirir.

Veri Kayıt Formu			
Öğrencinin Adı-Soyadı:		**Uygulamacının Adı-Soyadı:**	
Başlama-Bitiş Zamanı:			
Tarih:		**Toplam Süre:**	
Hedef Uyaranlar/Beceri Yönergesi	**Öğrencinin Tepki Durumu**		
	Doğru Tepki (+)	**Yanlış Tepki (-)**	**Tepkide Bulunmama (TB)**
1. Davranış/Basamak: Masanın üzerindeki görsele bakıp (Görsel 1-Sağlıklı büyüme ve gelişme hakkı), görselin hangi çocuk hakkına ait olabileceğini söyleyiniz (hedef uyaran)?			
2. Davranış/Basamak: Masanın üzerindeki görsele bakıp (Görsel 1-Sağlıklı büyüme ve gelişme hakkı), görselde herhangi bir hak ihlali olup olmadığını söyleyiniz (hedef uyaran).			
3. Davranış/Basamak: Masanın üzerindeki görseli (Görsel 1-Sağlıklı büyüme ve gelişme hakkı) "hak" veya "ihlal" durumuna göre ilgili cebe yerleştiriniz.			
4. Davranış/Basamak: Masanın üzerindeki görsele bakıp (Görsel 2-Eğitim hakkı), görselin hangi çocuk hakkına ait olabileceğini söyleyiniz (hedef uyaran)?			
5. Davranış/Basamak: Masanın üzerindeki görsele bakıp (Görsel 2-Eğitim hakkı), görselde herhangi bir hak ihlali olup olmadığını söyleyiniz (hedef uyaran)?			
6. Davranış/Basamak: Masanın üzerindeki görseli (Görsel 2-Eğitim hakkı) "hak" veya "ihlal" durumuna göre ilgili cebe yerleştiriniz.			
7. Davranış/Basamak: Masanın üzerindeki görsele bakıp (Görsel 3-Şiddetten korunma hakkı), görselin hangi çocuk hakkına ait olabileceğini söyleyiniz (hedef uyaran)?			
8. Davranış/Basamak: Masanın üzerindeki görsele bakıp (Görsel 3-Şiddetten korunma hakkı), görselde herhangi bir hak ihlali olup olmadığını söyleyiniz (hedef uyaran)?			
9. Davranış/Basamak: Masanın üzerindeki görseli (Görsel 3-Şiddetten korunma hakkı) "hak" veya "ihlal" durumuna göre ilgili cebe yerleştiriniz.			
10. Davranış/Basamak: Masanın üzerindeki görsele bakıp (Görsel 4-Sağlıklı beslenme hakkı), görselin hangi çocuk hakkına ait olabileceğini söyleyiniz (hedef uyaran)?			

EK İ 10'un devamı

11. Davranış/Basamak: Masanın üzerindeki görsele bakıp (Görsel 4-Sağlıklı beslenme hakkı), görselde herhangi bir hak ihlali olup olmadığını söyleyiniz (hedef uyaran)?			
12. Davranış/Basamak: Masanın üzerindeki görseli (Görsel 4-Sağlıklı beslenme hakkı) "hak" veya "ihlal" durumuna göre ilgili cebe yerleştiriniz.			
13. Davranış/Basamak: Masanın üzerindeki görsele bakıp (Görsel 5-Dinlenme ve boş zaman hakkı), görselin hangi çocuk hakkına ait olabileceğini söyleyiniz (hedef uyaran)?			
14. Davranış/Basamak: Masanın üzerindeki görsele bakıp (Görsel 5-Dinlenme ve boş zaman hakkı), görselde herhangi bir hak ihlali olup olmadığını söyleyiniz (hedef uyaran)?			
15. Davranış/Basamak: Masanın üzerindeki görseli (Görsel 5-Dinlenme ve boş zaman hakkı) "hak" veya "ihlal" durumuna göre ilgili cebe yerleştiriniz.			
16. Davranış/Basamak: "İhlal cebi" teker teker boşaltılırken çocuk haklarının ihlal edildiği durumlar tekrarlanır.			
Doğru/Yanlış Tepki Sayısı			
Doğru/Yanlış Tepki Oranı			
Tepkide Bulunmama Sayısı			
Tepkide Bulunmama Oranı			

10. Etkinlik Görselleri



Görsel 1-Sağlıklı Büyüme ve Gelişme Hakkı

EK İ 10'un devamı



Görsel 2-Eğitim Hakkı



Görsel 3-Şiddetten Korunma

EK İ 10'un devamı



Görsel 4-Sağlıklı Beslenme Hakkı



Görsel 5-Dinlenme ve Boş Zaman Hakkı

EK İ 11 11. Etkinlik Bireysel Öğretim Planı

Dersin Adı	Sosyal Bilgiler
Sınıf Düzeyi	4
Öğrenme Alanı	Etkin Vatandaşlık
Kazanım	SB.4.6.1. Çocuk olarak sahip olduğu haklara örnekler verir.
Kısa Dönemli Amaç	• Öğrenci, eğitim, oyun, dinlenme ve sağlıklı bir ortamda büyüme haklarına ait görselleri ayırt eder.
Uzun Dönemli Amaç	• Öğrencinin çocuk haklarıyla ilgili görseller kendisine veriliğinde bağımsız olarak eğitim, oyun, dinlenme ve sağlıklı bir ortamda büyüme haklarına ait olan görselleri gösterir.
Öğretimsel Amaçlar	• Öğrenci, eğitim hakkına ait görseli ayırt eder. • Öğrenci, dinlenme hakkına ait görseli ayırt eder. • Öğrenci, oyun hakkına ait görseli ayırt eder. • Öğrenci, sağlıklı bir ortamda büyüme hakkına ait görseli ayırt eder.
Önerilen Süre/Oturum	• Her oturum için 30 dakika süre verilir. • Üç oturum şeklinde ders planlanır (koşullara uygun olarak belirlenmelidir). • Yoklama oturumu ise bir oturum şeklinde gerçekleştirilir (Gerekirse öğretimden önce de birkaç oturum yapılabilir).
Kavramlar	• Hak: Adaletin, hukukun gerektirdiği veya birine ayırdığı şey, kazançtır.
Beceriler	• Hukuk okuryazarlığı • Sosyal katılım • Yorumlama
Değerler	• Adalet • Eşitlik • Özgürlük • Saygı
Öğretim Araç ve Gereçleri	• Çocuk haklarıyla ilgili görseller (5 adet), cümle kartları (4 adet), kalem, veri kayıt formu, sandalye (2 adet), masa (1 adet)
Yöntem	• Doğrudan Öğretim
Teknik/Uyaran/İpucu	• Sözel yönergeler kullanılır. • Sözel ipucu ya da fiziksel ipucu verilir (pekiştireç belirleme formu ve öğrencinin özellikleri dikkate alınarak bireyselleştirilir). • Uygulamacı aşağıdaki listede beceri analizi yapılarak listelenmiş olan amaç davranışın her bir basamağı için bir sözel yönerge ve eşzamanlı olarak bir ipucu verir. • İpucu, öğrencinin göstermesi gereken görseli göstererek verilir (model ipucu).

EK İ 11'in devamı

Tepki	• Her doğru davranış/yanıt için etkinlik pekiştireci verilir. • Yanıt aralığı için bu planlamada 0 (sıfır) saniye belirlenmiştir (Yanıt aralığı süresi belirlenirken öğrencinin özellikleri ve beklenen tepkinin özellikleri dikkate alınmalıdır). • Her aşamada öğrenci belirtilen yanıt aralığı süresi içerisinde doğru tepkide bulunursa etkinlik pekiştireci anında verilir. • Öğrenci tepkide bulunmaz ya da yanlış tepkide bulunursa herhangi bir pekiştireç verilmeyecek ve o basamak uygulamacı tarafından tamamlanarak bir sonraki basamağa geçilecektir.
Öğretime Hazırlık	• Uygulamacı araç setini hazırlar. • Etkinliğe başlamadan önce çalışmanın amacı hakkında öğrenciye bilgi verilir. • Öğrenci hak ve sorumluluklarımızla ilgili ön bilgilerini yoklayınız. Gerekli hatırlatmalarda bulununuz. • Bu etkinlik, öğrencilerin çocuk hakları konusunda önceden belirli bir bilgi düzeyine sahip olmalarını gerektirir. Eğer öğrenciler, çocuk hakları yönelik bilgi sahibi değillerse, öncelikle çocuk hakları tanıtılır. • Veri kayıt formu oturum ile eşzamanlı olarak işaretlenir. Birinci oturumdan sonra veri kayıt formu değerlendirilir.
Uygulama Süreci	**Gereksinim Oluşturma:** • Öğretime başlamadan önce; "Bugün seninle çocuk olarak sahip olduğun hakları öğreneceğiz. Eğer söyle dediklerimi söylersen, beni dikkatlice dinlersen çalışmamızın sonunda bu …….. (Ör: çikolatayı) kazanacaksın." denilerek öğrenci hedeften haberdar edilir ve ödül tanıtılır. • Öğrenci ve uygulamacı karşılıklı oturur. "Başlayalım mı?", "Hazır mısın?" şeklinde sorular yöneltilerek öğrencinin dikkati çalışmaya çekilir (dikkat sağlayıcı uyaran).
	Konu Sunumu: • Uygulamacı; "Evet, şimdi size çocuk hakları nelerdir, bu hakları kullanmanın önemi nedir? Bu konularda bilgi veriyorum. Çocuk hakları, sırf çocuk olmamızdan kaynaklanan haklardır. Bu haklardan bazıları şunlardır; Yaşama hakkı, eğitim hakkı, sağlık hakkı, barınma hakkı, korunma hakkı, özgür düşünme hakkı…" der. Uygulamacı, cümleyi birkaç kez tekrarlar. Ardından öğrenciden tekrarlamasını ister. • Öğrenci doğru cevap verdiğinde; "Aferin, çocuk haklarından bazılarını söyledin." denilerek pekiştirilir. Öğrenci eksik veya hatalı söylerse, cevabı tekrarlaması istenir. Öğrenci doğru tepki verdikten sonra; "Çocuk olarak haklarından bazılarını öğrendik. Bu ders boyunca çocuk haklarının ihlal edildiği durumlara ilişkin örnekler göreceğiz." denilir.

EK İ 11'in devamı

Uygulama Süreci	**Model Olma Aşaması:** • Uygulamacı, görselde yer alan çocuğun (Görsel 1) yüz ifadesine bakıldığında çocuğun mutsuz olduğunu ve bu durumun birçok nedeni olabileceğini söyler. Uygulamacı; "Çocuğumuz mutsuz çünkü barınma problemi yaşıyor." Masa üzerinde yer alan cümle kartlarından hangisinin bu problemi ifade edebileceğini öğrenciye sorar. Öğrencinin cevap vermesini beklemeden; "Mutsuzum çünkü oturacak bir evimiz yok." cümle kartını işaretler. • Uygulamacı, görselde yer alan çocuğun mutsuz olduğunu ve bu durumun eğitim alamama probleminden kaynaklanabileceğini söyler. Masa üzerinde yer alan cümle kartlarından hangisinin bu problemi ifade edebileceğini öğrenciye sorar. Öğrencinin cevap vermesini beklemeden; "Mutsuzum çünkü okula gidemiyorum." cümle kartını işaretler. • Uygulamacı, görselde yer alan çocuğun mutsuz olduğunu ve bu durumun çocuğun ailesine maddi kazanç sağlamak için çalışmak zorunda olmasından kaynaklanabileceğini söyler. Öğrenciye masa üzerinde yer alan cümle kartlarından hangisinin bu problemi ifade edebileceğini öğrenciye sorar. Öğrencinin cevap vermesini beklemeden; "Mutsuzum, çünkü çalışarak aileme bakmak zorundayım" cümle kartını işaretler. • Uygulamacı, görselde yer alan çocuğun mutsuz olduğunu ve bu durumun çocuğun sağlıklı bir çevrede büyüyememesinden kaynaklanabileceğini söyler. Masa üzerinde yer alan cümle kartlarından hangisinin bu problemi ifade edebileceğini öğrenciye sorar. Öğrencinin cevap vermesini beklemeden; "Mutsuzum, çünkü ülkemde savaş var." cümle kartını işaretler. • Uygulamacı, bu basamakta çocuğun/çocukların mutlu olabilmesi için sahip olması gereken hakları görseller eşliğinde tekrar eder. Görsel 2'de çocukların mutlu olduğunu çünkü "okula" gidebildiklerini, söyler. Görselde bulunan ilgili boşluğa "okula" yazılır. • Görsel 3'te çocukların mutlu olduğunu çünkü teneffüslerde "dinlenebildiklerini" söyler. Görselde yer alan ilgili boşluğa "dinlenebildikleri" yazılır. • Görsel 4'te çocukların mutlu olduğunu çünkü arkadaşlarıyla "oyun" oynayabildiklerini söyler. Görselde yer alan ilgili boşluğa "oyun" yazılır. • Görsel 5'te çocukların mutlu olduğunu çünkü aileleriyle "bir arada" yaşadıklarını söyler. Görselde yer alan ilgili boşluğa "bir arada" yazılır.

EK İ 11'in devamı

Uygulama Süreci	**Rehberli Uygulama Aşaması:** • Uygulamacı, görselde yer alan çocuğun yüz ifadesine bakıldığında mutsuz olduğunu ve bu durumun muhtemelen barınma probleminden kaynaklandığını söyler. Masa üzerinde yer alan cümle kartlarından hangisinin bu problemi ifade edebileceğini sorar. Eğer öğrenci cevap vermez ya da yanlış söylerse, bir önceki aşama tekrar edilir ve doğru cevabı vermesi sağlanır. • Uygulamacı, görselde yer alan çocuğun mutsuz olduğunu ve bu durumun muhtemelen okula gidememe probleminden kaynaklandığını söyler. Okula gidememenin hangi hakkın ihlali olduğunu, masa üzerinde yer alan cümle kartlarından hangisinin bu problemi ifade edebileceğini öğrenciye sorar. Eğer öğrenci cevap vermez ya da yanlış söylerse, bir önceki aşama tekrar edilir ve doğru cevabı vermesi sağlanır. • Uygulamacı, görselde yer alan çocuğun mutsuz olduğunu ve bu durumun muhtemelen çocuğun ailesine maddi kazanç sağlamak için çalışmak zorunda olmasından kaynaklandığını söyler. Uygulamacı, çocuk yaşta çalışmanın hangi hakkın ihlal edilmesinden kaynaklandığını, masa üzerinde yer alan cümle kartlarından hangisinin bu problemi ifade edebileceğini öğrenciye sorar. Eğer öğrenci cevap vermez ya da yanlış söylerse, bir önceki aşama tekrar edilir ve doğru cevabı vermesi sağlanır. • Uygulamacı, görselde yer alan çocuğun mutsuz olduğunu ve bu durumun muhtemelen çocuğun sağlıklı bir çevrede büyümemesinden kaynaklandığını söyler. Uygulamacı, bu durumun hangi hakkın ihlali sonucunda ortaya çıkmış olabileceğini, masa üzerinde yer alan cümle kartlarından hangisinin bu problemi ifade edebileceğini sorar. Eğer öğrenci cevap vermez ya da yanlış söylerse, bir önceki aşama tekrar edilir ve doğru cevabı vermesi sağlanır. • Uygulamacı, bu basamakta çocukların mutlu olabilmesi için sahip olması gereken hakları görseller eşliğinde tekrar eder. Uygulamacı Görsel 2'de çocukların mutlu olduğunu, bu durumun nedeninin ne olabileceğini öğrenciden ifade etmesini ister. Doğru cevap veren öğrenciden görselde bulunan ilgili boşluğa "okula" yazması istenir. • Uygulamacı Görsel 3'te çocukların mutlu olduğunu, bunun nedeninin ne olabileceğini öğrenciden ifade etmesini ister. Doğru cevap veren öğrenciden görselde bulunan ilgili boşluğa "dinlenebiliyoruz" yazması istenir. • Uygulamacı Görsel 4'de çocukların mutlu olduğunu, bunun nedeninin ne olabileceğini, öğrenciden ifade etmesini ister. Doğru cevap veren öğrenciden görselde bulunan ilgili boşluğa "oyun" yazması istenir.

EK İ 11'in devamı

Uygulama Süreci	• Uygulamacı, Görsel 5'de çocukların mutlu olduğunu, bunun nedeninin ne olabileceğini, öğrenciden ifade etmesini ister. Doğru cevap veren öğrenciden görselde yer alan ilgili boşluğa "bir arada" yazılır.
	Bağımsız Uygulama Aşaması: • Uygulamacı, görselde yer alan çocuğun yüz ifadesine bakıldığında mutsuz olduğunu ve bu durumun barınma probleminden kaynaklandığını söyler. Masa üzerinde yer alan cümle kartlarından hangisinin bu problemi ifade edebileceğini sorar. Eğer öğrenci cevap vermez ya da yanlış söylerse, bir önceki aşama tekrar edilir ve doğru cevabı vermesi sağlanır. • Uygulamacı, görselde yer alan çocuğun yüz ifadesine bakıldığında mutsuz olduğunu ve bu durumun okula gidememe probleminden kaynaklandığını söyler. Okula gidememenin hangi hakkın ihlali olduğunu, masa üzerinde yer alan cümle kartlarından hangisinin bu problemi ifade edebileceğini sorar. Eğer öğrenci cevap vermez ya da yanlış söylerse, bir önceki aşama tekrar edilir ve doğru cevabı vermesi sağlanır. • Uygulamacı, görselde yer alan çocuğun yüz ifadesine bakıldığında mutsuz olduğunu ve bu durumun çocuğun ailesine maddi kazanç sağlamak için çalışmak zorunda olmasından kaynaklandığını söyler. Çocuk yaşta çalışmanın hangi hakkın ihlal edilmesinden kaynaklandığını, masa üzerinde yer alan cümle kartlarından hangisinin bu problemi ifade edebileceğini sorar. Eğer öğrenci cevap vermez ya da yanlış söylerse, bir önceki aşama tekrar edilir ve doğru cevabı vermesi sağlanır. • Uygulamacı, görselde yer alan çocuğun yüz ifadesine bakıldığında mutsuz olduğunu ve bu durumun çocuğun sağlıklı bir çevrede büyümemesinden kaynaklandığını söyler. Bu durumun hangi hakkın ihlalinden kaynaklandığını, masa üzerinde yer alan cümle kartlarından hangisinin bu problemi ifade edebileceğini sorar. Eğer öğrenci cevap vermez ya da yanlış söylerse, bir önceki aşama tekrar edilir ve doğru cevabı vermesi sağlanır. • Uygulamacı, bu basamakta çocuğun/çocukların mutlu olabilmesi için sahip olması gereken hakları görseller eşliğinde tekrar eder. Uygulamacı Görsel 2'de çocukların mutlu olduğunu bunun nedeninin ne olabileceğini öğrenciden ifade etmesini ister. Doğru cevap veren öğrenciden görselde bulunan ilgili boşluğa "okula" yazması beklenir. • Uygulamacı Görsel 3'te çocukların mutlu olduğunu, bunun nedeninin ne olabileceğini öğrenciye sorar. Doğru cevap veren öğrenciden (çünkü teneffüslerde dinlenebildiklerini), boşluğa uygun olan ifadeyi yazması istenir. Görselde yer alan ilgili boşluğa "dinlenebildikleri" yazması beklenir.

EK İ 11'in devamı

Uygulama Süreci	• Uygulamacı Görsel 4'de çocukların mutlu olduğunu, bunun nedeninin ne olabileceğini, öğrenciye sorar. Doğru cevap veren (çünkü oyun oynayabildiklerini) öğrenciden boşluğa uygun olan ifadeyi yazması istenir. Görselde yer alan ilgili boşluğa "oyun" yazılır. • Uygulamacı, Görsel 5'de çocukların mutlu olduğunu, bunun nedeninin ne olabileceğini, öğrenciye sorar. Doğru cevap veren (bir arada yaşadıklarını) öğrenciden boşluğu uygun olan ifadeyi yazması istenir. Görselde yer alan ilgili boşluğa "bir arada" yazması beklenir.
Değerlendirme ve Geri Bildirim	• Öğretim süresinde öğretilmesi hedeflenen davranış, yoklama oturumu veri kayıt formu kullanılarak öğrencinin verdiği tepkiler kayıt edilir. • Tepkiler doğru tepki yüzdesi ve yanlış tepki yüzdesi olarak belirlenir. Öğrenci belirlenen ölçütte doğru tepki verdiğinde hedef becerilerin kazanımı gerçekleşmiştir.

Veri Kayıt Formu			
Öğrencinin Adı-Soyadı:	**Uygulamacının Adı-Soyadı:**		
Başlama-Bitiş Zamanı:			
Tarih:	**Toplam Süre:**		
Hedef Uyaranlar/Beceri Yönergesi	**Öğrencinin Tepki Durumu**		
	Doğru Tepki (+)	**Yanlış Tepki (-)**	**Tepkide Bulunmama (TB)**
1. Davranış/Basamak: Görselde yer alan çocuğun yüz ifadesine bakıldığında mutsuz olduğunu ve bu durumun barınma probleminden kaynaklandığını söyleyiniz. Öğrenciden masa üzerinde yer alan cümle kartlarından hangisinin bu problemi ifade edebileceğini göstermesini isteyiniz (hedef uyaran).			
2. Davranış/Basamak: Görselde yer alan çocuğun yüz ifadesine bakıldığında mutsuz olduğunu ve bu durumun eğitim alamama probleminden kaynaklandığını söyleyiniz. Öğrenciden masa üzerinde yer alan cümle kartlarından hangisinin bu problemi ifade edebileceğini göstermesini isteyiniz (hedef uyaran).			
3. Davranış/Basamak: Görselde yer alan çocuğun yüz ifadesine bakıldığında mutsuz olduğunu ve bu durumun çocuğun ailesine maddi kazanç sağlamak için çalışmak zorunda kalmasından dolayı olduğunu söyleyiniz. Öğrenciden masa üzerinde yer alan cümle kartlarından hangisinin bu problemi ifade edebileceğini göstermesini isteyiniz (hedef uyaran).			

EK İ 11'in devamı

4. Davranış/Basamak: Görselde yer alan çocuğun yüz ifadesine bakıldığında mutsuz olduğunu ve bu durumun çocuğun sağlıklı bir çevrede büyüyememesinden kaynaklandığını söyleyiniz. Öğrenciden masa üzerinde yer alan cümle kartlarından hangisinin bu problemi ifade edebileceğini göstermesini isteyiniz (hedef uyaran).			
5. Davranış/Basamak: Bu basamakta çocuğun/çocukların mutlu olabilmesi için sahip olması gereken haklar görseller eşliğinde tekrar edilir. Görsel 2'de çocukların mutlu olduğunu çünkü "okula" gidebildiklerini belirtiniz. Öğrenciden boşluğu uygun ifadeyle doldurmasını isteyiniz (hedef uyaran).			
6. Davranış/Basamak: Görsel 3'te çocukların mutlu olduğunu çünkü teneffüslerde "dinlenebildiklerini" belirtiniz. Öğrenciden boşluğu uygun ifadeyle doldurmasını isteyiniz (hedef uyaran).			
7. Davranış/Basamak: Görsel 4'te çocukların mutlu olduklarını çünkü arkadaşlarıyla "oyun" oynayabildiklerini belirtiniz. Öğrenciden boşluğu uygun ifadeyle doldurmasını isteyiniz (hedef uyaran).			
8. Davranış/Basamak: Görsel 5'de çocukların mutlu olduğunu çünkü aileleriyle "birlikte" yaşadıklarını belirtiniz. Öğrenciden boşluğu uygun ifadeyle doldurmasını isteyiniz (hedef uyaran).			
Doğru/Yanlış Tepki Sayısı			
Doğru/Yanlış Tepki Oranı			
Tepkide Bulunmama Sayısı			
Tepkide Bulunmama Oranı			

EK İ 11'in devamı

11. Etkinlik Görselleri



Görsel 1-Mutsuz Çocuk

EK İ 11'in devamı



Görsel 2



Görsel 3

EK İ 11'in devamı



Görsel 4



Görsel 5

EK İ 12 12. Etkinlik Bireysel Öğretim Planı

Dersin Adı	Sosyal Bilgiler
Sınıf Düzeyi	5
Öğrenme Alanı	Üretim, Dağıtım, Tüketim
Kazanım	SB.5.5.6. Bilinçli bir tüketici olarak haklarını kullanır.
Kısa Dönemli Amaç	• Öğrenci bağımsız olarak bilinçli tüketicinin haklarına ait örnekler verir.
Uzun Dönemli Amaç	• Öğrenci bağımsız olarak alışveriş yaparken bilinçli tüketiciye yakışır şekilde davranır.
Öğretimsel Amaçlar	• Öğrenci, bilinçli tüketiciler ürünleri satın almadan önce son kullanma tarihine bakılması gerektiğini bilir. • Öğrenci, bilinçli tüketicilerin öncelikle ihtiyaçlarını alması gerektiğini bilir. • Öğrenci, bilinçli tüketicilerin her alışverişten sonra fiş alması gerektiğini bilir. • Öğrenci, bilinçli tüketicilerin sadece ürün reklamlarına bakarak alışveriş yapmayacağını bilir.
Önerilen Süre/Oturum	• Her oturum için 30 dakika süre verilir. • Üç oturum şeklinde ders planlanır (koşullara uygun olarak belirlenmelidir). • Yoklama oturumu ise bir oturum şeklinde gerçekleştirilir (Gerekirse öğretimden önce de birkaç oturum yapılabilir).
Kavramlar	• Bilinç: İnsanın kendisini ve çevresini tanıma yeteneğidir. • Tüketici: Mal ve hizmetlerden yararlanan, satın alıp kullanan, tüketen kimselerdir.
Beceriler	• İletişim • İş birliği • Gözlem • Sosyal katılım
Değerler	• Tasarruf • Sorumluluk
Öğretim Araç ve Gereçleri	• Çalışma yaprağı (Doğru olanı boya), boya kalemi, veri kayıt formu, sandalye (2 adet), masa (1 adet)
Yöntem	• Doğrudan Öğretim
Teknik/Uyaran/İpucu	• Sözel yönergeler kullanılır. • Sözel ipucu ya da fiziksel ipucu verilir (Pekiştireç belirleme formu ve öğrencinin özellikleri dikkate alınarak bireyselleştirilir). • Uygulamacı aşağıdaki listede beceri analizi yapılarak listelenmiş olan amaç davranışın her bir basamağı için bir sözel yönerge ve eşzamanlı olarak bir ipucu verir. • İpucu, öğrencinin göstermesi gereken görseli göstererek verilecektir (model ipucu). • Yanıt aralığı için bu planlamada 0 (sıfır) saniye belirlenmiştir. Her aşamada öğrenci belirtilen yanıt aralığı süresi içerisinde doğru tepkide bulunursa etkinlik pekiştireci anında verilir.

EK İ 12'nin devamı

Teknik/Uyaran/İpucu	• Öğrenci tepkide bulunmaz ya da yanlış tepkide bulunursa herhangi bir pekiştireç verilmeyecek ve o basamak uygulamacı tarafından tamamlanarak bir sonraki basamağa geçilecektir.
Tepki	• Her doğru davranış/yanıt için etkinlik pekiştireci verilir.
Öğretime Hazırlık	• Uygulamacı araç setini hazırlar. • Veri kayıt formu oturum ile eşzamanlı olarak işaretlenir. • Birinci oturumdan sonra veri kayıt formu değerlendirilir.
Uygulama Süreci	**Gereksinim Oluşturma:** • Etkinliğe başlamadan önce çalışmanın amacı hakkında öğrenciye bilgi verilir. • Öğretime başlamadan önce; "Bugün seninle bilinçli bir tüketicinin sahip olması gereken özellikler nelerdir? Birlikte öğreneceğiz. Eğer söyle dediklerimi söylersen, beni dikkatlice dinlersen çalışmamızın sonunda bu …….. (Ör: çikolatayı) kazanacaksın." denilerek öğrenci hedeften haberdar edilir ve ödül tanıtılır. • Öğrenci ve uygulamacı karşılıklı oturur. Öğrenciye; "Başlayalım mı?", "Hazır mısın?" şeklinde sorular yöneltilerek öğrencinin dikkati çalışmaya çekilir (dikkat sağlayıcı uyaran).
	Konu Sunumu: • Uygulamacı; "Evet, şimdi size bilinçli tüketici olarak haklarımız nelerdir, bu hakları kullanmanın önemi nedir? Bu konularda bilgi veriyorum. Bilinçli tüketici aldığı ürünlerin her detayını bilen, ne kadar harcama yapması gerektiğini tahmin eden ve bir ürün almadan öncede o ürün hakkında araştırmacı olan kişidir." der ve bu cümleyi birkaç kez tekrarlar. Ardından öğrenciden aynı ifadeyi tekrarlamasını ister. • Öğrenci doğru cevap verdiğinde; "Aferin bilinçli tüketici kimmiş, söyledin." diyerek cevabı pekiştirir. Öğrenci cevabı eksik veya hatalı söylerse, cevabı tekrarlaması istenir. Öğrenci doğru tepki verdikten sonra; "Bilinçli tüketicinin kim olduğunu öğrendikten sonra bu ders boyunca bilinçli tüketicinin alışveriş esnasında nelere dikkat etmesi gerektiğini öğreneceğiz" denilir.

EK İ 12'nin devamı

Uygulama Süreci	**Model Olma Aşaması:** • Uygulamacı, Görsel 1'i masanın üzerine koyar. Öğrencisine; "Masanın üzerindeki görsele bakalım. Görselde bir üzüm ve üzerinde 5 üzüm tanesi görüyoruz. Bu tanelerde bilinçli tüketiciye ait olan veya olmayan 5 özellik var. Bu özellikleri okuyup, bilinçli tüketiciye ait olan ifadeleri boyayacağız. Örneğin en üstteki ifadede bilinçli tüketiciler için; 'Aldığı ürünün son kullanma tarihine bakar.' yazıyor. Bilinçli bir tüketici ürünü satın almadan evvel, son kullanma veya tüketim tarihine bakmak zorundadır. Aksi halde satın aldığımız ürün bozulmuş olabilir. Dolayısıyla bu ifademiz doğru. Üzüm tanemizi boyuyoruz." der. • Uygulamacı; "Bir diğer ifademizde; 'Bilinçli tüketici reklamlara inanmaz.' denilmektedir. Bilinçli bir tüketici, sırf reklamlarda gördüm, ürün çok güzel görünüyor, diyerekten o ürünü satın almaz. Reklamlar, ürünlerin daha fazla satılması için üreticiler tarafından oldukça yüklü miktarda bedeller ödenerek, iletişim araçlarında yer alan bir çeşit pazarlama yöntemleridir. Ürün satın alırken sadece reklamlara inanmak bizi hayal kırıklığına uğratabilir. Dolayısıyla bu ifademiz de doğru. Bu üzüm tanemizi de boyuyoruz. • Uygulamacı; "Üçüncü ifademizde, 'Bilinçli tüketici öncelikle ihtiyaçlarını alır.' denilmektedir. Alışveriş yaparken ihtiyacın olup olmadığına bakmadan ürünleri satın almak, bilinçsizce yapılan alışveriş anlamına gelir. Dolayısıyla bu ifademiz de doğru. Bu üzüm tanemizi de boyuyoruz." • Uygulamacı; "Dördüncü ifademizde, 'Bilinçli tüketici aldığı ürün defolu ise fişi ile aldığı mağazaya götürüp iade eder veya değiştirir.' denilmektedir. Satın aldığımız ürünün kusurlu olduğunu sonradan fark ettiysek, yasal süresi geçmeden fişiyle birlikte iade etme veya eğişim talep etme hakkına sahibiz. Dolayısıyla bu ifademiz de doğru. Bu üzüm tanemizi de boyuyoruz." der. • Uygulamacı; "Beşinci ifademizde bilinçli tüketiciler için; 'Ürün satın alırken ihtiyacı olup olmadığına bakmaz' yazıyor. Daha önce de gördüğümüz gibi, söz konusu ifadenin aksine, bilinçli tüketiciler ihtiyaçları olmayan ürünleri satın almazlar. Dolayısıyla burada yer alan ifade yanlıştır. Bu üzüm tanemizi boyamıyoruz." der.
	Rehberli Uygulama Aşaması: • Uygulamacı ile öğrenci karşılıklı masada otururlar. Uygulamacı cümlelerden ilkini okur; "Aldığı ürünün son kullanma tarihine bakar." Daha sonra öğrenciye; "Bu ifade bilinçli tüketicilerin alışveriş esnasında dikkat ettiği özelliklerinden biri midir?" der ve öğrencinin 'evet' cevabını pekiştirir. İfadenin yer aldığı üzüm tanesini birlikte boyanır.

EK İ 12'nin devamı

Uygulama Süreci	• Uygulamacı ikinci cümleyi okur; "Bilinçli tüketici reklamlara inanmaz." Daha sonra öğrenciye; "Bu ifade bilinçli tüketicilerin alışveriş esnasında dikkat ettiği özelliklerinden biri midir?" der ve öğrencinin evet cevabını pekiştirir. İfadenin yer aldığı üzüm tanesini birlikte boyanır. • Uygulamacı üçüncü cümleyi okur; "Bilinçli tüketici öncelik olarak ihtiyaçlarını alır." Daha sonra öğrenciye; "Bu ifade bilinçli tüketicilerin alışveriş esnasında dikkat ettiği özelliklerinden biri midir?" der ve öğrencinin evet cevabını pekiştirir. İfadenin yer aldığı üzüm tanesini birlikte boyanır. • Uygulamacı dördüncü cümleyi okur; "Bilinçli tüketici aldığı ürün defolu ise fişi ile aldığı mağazaya götürüp iade eder veya değiştirir." Daha sonra öğrenciye; "Bu ifade bilinçli tüketicilerin alışveriş esnasında dikkat ettiği özelliklerinden biri midir?" der ve öğrencinin evet cevabını pekiştirir. İfadenin yer aldığı üzüm tanesini birlikte boyanır. Uygulamacı beşinci ve son cümleyi okur; "Ürün satın alırken ihtiyacı olup olmadığına bakmaz." Daha sonra öğrenciye; "Bu ifade bilinçli tüketicilerin alışveriş esnasında dikkat ettiği özelliklerinden biri midir?" der ve öğrencinin hayır cevabını pekiştirir. Bu üzüm tanesini boyanmaz.
	Bağımsız Uygulama Aşaması: • Uygulamacı ile öğrenci karşılıklı oturur. • Uygulamacı masanın üzerinde bulunan Görsel 1'i öğrenciye vererek metinleri tek tek okumasını, metinde geçen ifadelerin doğru mu yoksa yanlış mı olduğunu cevaplamasını, öğrenciden doğru olan cümleleri boyamasını ister.
Değerlendirme ve Geri Bildirim	• Öğretim süresinde öğretilmesi hedeflenen davranış, yoklama oturumu veri kayıt formu kullanılarak öğrencinin verdiği tepkiler kayıt edilir. Tepkiler doğru tepki yüzdesi ve yanlış tepki yüzdesi olarak belirlenir. Öğrenci belirlenen ölçütte doğru tepki verdiğinde hedef becerilerin kazanımı gerçekleşmiştir.
Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	• Etkinliğe başlamadan önce günlük yaşamdan örnekler verilir (.... alışveriş için markete gittiğimiz zaman ne yapıyoruz? Reyonlara bakıyoruz, ürünleri inceliyoruz, son kullanma tarihlerine bakıyoruz…). • Bilinçli tüketicilerin özellikleri hakkında öğrenciye/öğrencilere bilgi verilir. • Bilinçli tüketiciler; ihtiyaçlarını belirleyen, fiyat araştırması yapan, gereksiz harcamalardan kaçınan, aldığı ürünlerin son kullanma tarihine bakan ve alışverişlerden sonra garanti belgesi alan insanlardır.

EK İ 12'nin devamı

Veri Kayıt Formu			
Öğrencinin Adı-Soyadı:	**Uygulamacının Adı-Soyadı:**		
Başlama-Bitiş Zamanı:			
Tarih:	**Toplam Süre:**		
Hedef Uyaranlar /Beceri Yönergesi	**Öğrencinin Tepki Durumu**		
	Doğru Tepki (+)	**Yanlış Tepki (-)**	**Tepkide Bulunmama (TB)**
1. Davranış/Basamak: Masanın üzerindeki görsele bakıp (Görsel 1), görselde kaç tane özelliğe yer verilmiş söyleyiniz (hedef uyaran)?			
2. Davranış/Basamak: Görselde yer alan birinci özelliği (Aldığı ürünün son kullanma tarihini kontrol eder) okuyunuz (hedef uyaran).			
3. Davranış/Basamak: Görselde yer alan birinci özellik (Aldığı ürünün son kullanma tarihine bakar) bilinçli tüketicilere ait bir özellik midir? Cevabınız "evet" ise bu üzüm tanesini boyayınız (hedef uyaran).			
4. Davranış/Basamak: Görselde yer alan ikinci özelliği (Bilinçli tüketici reklamlara inanmaz) okuyunuz (hedef uyaran).			
5. Davranış/Basamak: Görselde yer alan ikinci özellik (Bilinçli tüketici reklamlara inanmaz) bilinçli tüketicilere ait bir özellik midir? Cevabınız "evet" ise bu üzüm tanesini boyayınız (hedef uyaran).			
6. Davranış/Basamak: Görselde yer alan üçüncü özelliği (Bilinçli tüketici öncelik olarak ihtiyaçlarını alır) okuyunuz (hedef uyaran).			
7. Davranış/Basamak: Masanın üzerindeki görsele bak, görselde yer alan üçüncü özellik (Bilinçli tüketici öncelik olarak ihtiyaçlarını alır) bilinçli tüketicilere ait bir özellik midir? Cevabınız "evet" ise bu üzüm tanesini boyayınız (hedef uyaran).			
8. Davranış/Basamak: Görselde yer alan dördüncü özelliği (Bilinçli tüketici aldığı ürünü defolu ise fişi ile aldığı mağazaya götürüp değiştirir) okuyunuz (hedef uyaran).			
9. Davranış/Basamak: Görselde yer alan dördüncü özellik (Bilinçli tüketici aldığı ürün defolu ise fişi ile aldığı mağazaya götürüp iade eder veya değiştirir) bilinçli tüketicilere ait bir özellik midir? Cevabınız "evet" ise bu üzüm tanesini boyayınız (hedef uyaran).			
10. Davranış/Basamak: Görselde yer alan beşinci özelliği (Ürün satın alırken ihtiyacı olup olmadığına bakmaz) okuyunuz (hedef uyaran).			
11. Davranış/Basamak: Görselde yer alan beşinci özellik (Ürün satın alırken ihtiyacı olup olmadığına bakmaz) bilinçli tüketicilere ait bir özellik midir? Cevabınız "evet" ise bu üzüm tanesini boyayınız (hedef uyaran).			

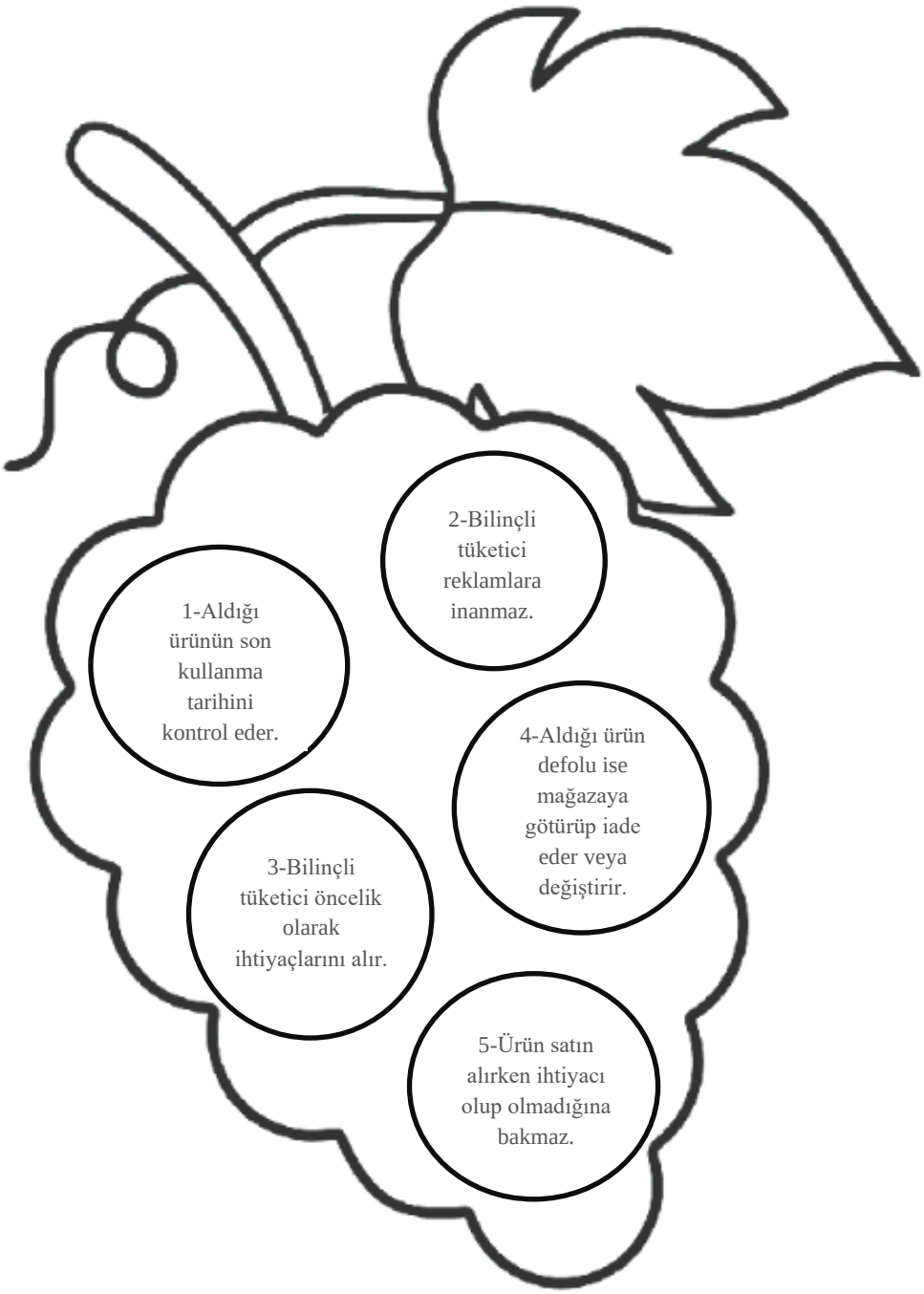
EK İ 12'nin devamı

12. Davranış/Basamak: Masanın üzerindeki görsele bakıp, görselde bilinçli tüketicilere ait özelliklerden kaçına yer verilmiş söyleyiniz (hedef uyaran)?			
Doğru/Yanlış Tepki Sayısı			
Doğru/Yanlış Tepki Oranı			
Tepkide Bulunmama Sayısı			
Tepkide Bulunmama Oranı			

EK İ 12'nin devamı

12. Etkinlik Doğru Olanı Boya

Aşağıda bilinçli tüketicilere ait olduğu düşünülen birtakım özelliklere yer verilmiştir. İfadelerden size göre doğru olanları boyayınız.



Görsel 1

EK İ 13 13. Etkinlik Bireysel Öğretim Planı

Dersin Adı	Sosyal Bilgiler
Sınıf Düzeyi	Birey ve Toplum
Öğrenme Alanı	Etkin Vatandaşlık
Kazanım	SB.5.1.4. Çocuk olarak haklarından yararlanmaya ve bu hakların ihlal edildiği durumlara örnekler verir.
Kısa Dönemli Amaç	Haklarının ihlal edildiği durumları fark eder.
Uzun Dönemli Amaç	• Öğrenci bağımsız olarak haklarının ihlal edildiği durumların farkına varır.
Öğretimsel Amaçlar	• Öğrenci kendisine verilen görseller arasından hangilerinde hak ihlali yapıldığını her defasında söyler
Önerilen Süre/Oturum	• Her oturum için 25 dakika süre verilir. • İki oturum şeklinde ders planlanır (koşullara uygun olarak belirlenmelidir). • Yoklama oturumu ise bir oturum şeklinde gerçekleştirilir (Gerekirse öğretimden önce de birkaç oturum yapılabilir).
Kavramlar	• Hak: Adaletin, hukukun gerektirdiği veya birine ayırdığı şey, kazançtır. • İhlal: Yasa ve düzene uymama, bozma veya zarar verme eylemidir.
Beceriler	• Hukuk okuryazarlığı • Sosyal katılım • Yorumlama • Kalıp yargı ve önyargıyı fark etme • Karar verme
Değerler	• Adalet • Eşitlik • Özgürlük • Saygı • Duyarlılık • Sorumluluk
Öğretim Araç ve Gereçleri	• Çocuk haklarını ve çocuk hakları ihlallerini temsil eden görseller (8 adet), kalem, veri kayıt formu, sandalye (2 adet), masa (1 adet)
Yöntem	• Doğrudan Öğretim
Teknik/Uyaran/İpucu	• Sözel yönergeler kullanılır. • Sözel ipucu ya da fiziksel ipucu verilir (Pekiştireç belirleme formu ve öğrencinin özellikleri dikkate alınarak bireyselleştirilir). • Uygulamacı aşağıdaki listede beceri analizi yapılarak listelenmiş olan amaç davranışın her bir basamağı için bir sözel yönerge ve eşzamanlı olarak bir ipucu verir. • İpucu, öğrencinin göstermesi gereken görseli göstererek verilir (model ipucu).

EK İ 13'ün devamı

Teknik/Uyaran/İpucu	• Yanıt aralığı için bu planlamada 0 (sıfır) saniye belirlenir (yanıt aralığı süresi belirlenirken öğrencinin özellikleri ve beklenen tepkinin özellikleri dikkate alınmalıdır). Her aşamada öğrenci belirtilen yanıt aralığı süresi içerisinde doğru tepkide bulunursa etkinlik pekiştireci anında verilir. • Öğrenci tepkide bulunmaz ya da yanlış tepkide bulunursa herhangi bir pekiştireç verilmeyecek ve o basamak uygulamacı tarafından tamamlanarak bir sonraki basamağa geçilir.
Tepki	• Her doğru davranış/yanıt için etkinlik pekiştireci verilir.
Öğretime Hazırlık	• Uygulamacı araç setini hazırlar. • Etkinliğin uygulanabilmesi için öğrencilerin çocuk haklarıyla ilgili belirli bir bilgi düzeyine sahip olmalarını gerekir. Eğer öğrenciler, çocuk haklarına dair bilgi sahibi değillerse, öncelikle çocuk hakları tanıtılır. • Altta yer alan veri kayıt formu oturum ile eşzamanlı olarak işaretlenir. • Birinci oturumdan sonra veri kayıt formu değerlendirilir.
Uygulama Süreci	**Gereksinim Oluşturma:** • Etkinliğe başlamadan önce çalışmanın amacı hakkında öğrenciye bilgi verilir. • Öğretime başlamadan önce; "Bugün seninle çocuk olarak sahip olduğun haklardan nasıl yararlanabileceğini ve bu hakların ihlal edildiği durumlara örnek/ler verebilmeyi öğreneceğiz. Eğer söyle dediklerimi söylersen, beni dikkatlice dinlersen çalışmamızın sonunda bu …….. (Ör: çikolatayı) kazanacaksın" denilerek öğrenci hedeften haberdar edilir ve ödül tanıtılır. • Öğrenci ve uygulamacı karşılıklı oturur. Öğrenciye; "Başlayalım mı?", "Hazır mısın?" şeklinde sorular yöneltilerek öğrencinin dikkati çalışmaya çekilir (dikkat sağlayıcı uyaran).
	Konu Sunumu: • Uygulamacı; "Evet, şimdi size çocuk hakları nelerdir, bu hakları kullanmanın önemi nedir? Bu konularda bilgi veriyorum. Çocuk hakları, sırf çocuk olmamızdan kaynaklanan haklardır. Bu haklardan bazıları şunlardır; Yaşama hakkı, eğitim hakkı, sağlık hakkı, barınma hakkı, korunma hakkı, özgür düşünme hakkı…" der ve bu cümleyi birkaç kez tekrarlar. Ardından öğrenciden aynı ifadeyi tekrarlamasını ister. • Öğrenci doğru cevap verdiğinde; "Aferin, çocuk haklarından bazılarını söyledin." denilerek pekiştirilir. Öğrenci eksik veya hatalı söylerse, cevabı tekrarlaması istenir. Öğrenci doğru tepki verdikten sonra; "Çocuk olarak haklarından bazılarını öğrendik. Bu ders boyunca çocuk haklarının ihlal edildiği durumlara ilişkin örnekler göreceğiz." denilir.

EK İ 13'ün devamı

Uygulama Süreci	**Model Olma Aşaması:** • Uygulamacı; "Görsel 1 incelendiğinde bir çocuğun salıncakta sallanmakta olduğunu arkadaşının da onu salladığını görüyoruz. Sizce bu görselde herhangi bir hak ihlali var mıdır?" Öğrencinin cevap vermesini beklemeden; "Görsel 1'de herhangi bir hak ihlali görünmemektedir." der. • Uygulamacı; "Görsel 2 incelendiğinde görselde kalacak yeri olmayan bir çocuk olduğunu görüyoruz. Sizce bu görselde herhangi bir hak ihlali var mıdır?" Öğrencinin cevap vermesini beklemeden; "Görsel 2'de barınma problemi yaşayan bir çocuk var. Dolayısıyla burada bir hak ihlali söz konusudur." der. • Uygulamacı; "Görsel 3 incelendiğinde görselde dilenmek zorunda kalan bir çocuk olduğunu görüyoruz. Sizce bu görselde herhangi bir hak ihlali var mıdır?" Öğrencinin cevap vermesini beklemeden; "Görsel 3'te de bir hak ihlali söz konusudur. Hiçbir çocuk dilenmek, dilencilik yapmak zorunda bırakılamaz. " der. • Uygulamacı; "Görsel 4 incelendiğinde bir çocuğun ayakkabı boyadığını görüyoruz. Sizce bu görselde herhangi bir hak ihlali var mıdır?" Öğrencinin cevap vermesini beklemeden; "Görsel 4'te çalışmak zorunda bırakılan bir çocuk var. Dolayısıyla burada da bir hak ihlali söz konusudur." der. • Uygulamacı; "Görsel 5 incelendiğinde birlikte oyun oynayan çocuklar görüyoruz. Sizce bu görselde herhangi bir hak ihlali var mıdır?" Öğrencinin cevap vermesini beklemeden; "Görsel 5'te herhangi bir hak ihlali görünmemektedir." der. • Uygulamacı; "Görsel 6 incelendiğinde kahvaltı yapmakta olan bir çocuk görüyoruz. Sizce bu görselde herhangi bir hak ihlali var mıdır?" Öğrencinin cevap vermesini beklemeden; "Görsel 6'da herhangi bir hak ihlali görünmemektedir." der. • Uygulamacı; "Görsel 7 incelendiğinde muhtemelen şiddete maruz kalan bir çocuk görüyoruz. Sizce bu görselde herhangi bir hak ihlali var mıdır?" Öğrencinin cevap vermesini beklemeden; "Görsel 7'de yer alan çocuğun korkmuş olduğu yüz ifadesinden de anlaşılıyor. Dolayısıyla bu görselde şiddete maruz kalan bir çocuk olduğu için haliyle hak ihlali de söz konusudur." der. • Uygulamacı; "Görsel 8 incelendiğinde ders çalışmakta olan bir çocuk görüyoruz. Sizce bu görselde herhangi bir hak ihlali var mıdır?" Öğrencinin cevap vermesini beklemeden; "Görsel 8'de herhangi bir hak ihlali görünmemektedir." der.

EK İ 13'ün devamı

Uygulama Süreci	**Rehberli Uygulama Aşaması:** • Uygulamacı Görsel 1'i öğrenciye verir. Görselde herhangi bir hak ihlali olup olmadığını öğrenciden cevaplamasını ister. Öğrenci doğru cevap verdiğinde pekiştirilir. Yanlış cevap verdiğinde veya cevap veremediğinde ise öğrenciye tekrar model olunur. Diğer görsellerle ilgili de benzer uygulama yapılarak rehberli uygulama aşaması tamamlanır.
	Bağımsız Uygulama Aşaması: • Uygulamacı, masanın üzerinde yer alan görselleri rastgele bir şekilde öğrenciye verir. Her görselden sonra öğrenciden, görselde herhangi bir hak ihlali olup olmadığı sorusunu cevaplaması istenir.
Değerlendirme ve Geri Bildirim	• Veri kayıt formu kullanılır. Başarı oranı art arda 3 oturumda % 100 olmalıdır.
Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	• Etkinliğe başlamadan önce çocukların ne gibi haklara sahip olduğu tartışılır. • Bağımsız uygulama aşamasında rehberli uygulama aşamasına benzer bir senaryo ve farklı görseller kullanılır.

Veri Kayıt Formu			
Öğrencinin Adı-Soyadı:	**Uygulamacının Adı-Soyadı:**		
Başlama-Bitiş Zamanı:			
Tarih:	**Toplam Süre:**		
Hedef Uyaranlar/Beceri Yönergesi	**Öğrencinin Tepki Durumu**		
	Doğru Tepki (+)	**Yanlış Tepki (-)**	**Tepkide Bulunmama (TB)**
1. Davranış/Basamak: Masanın üzerindeki görsele bakıp (Görsel 1-Salıncak), görselde herhangi bir hak ihlali olup olmadığını söyleyiniz (hedef uyaran)?			
2. Davranış/Basamak: Masanın üzerindeki görsele bakıp (Görsel 2-Kalacak yeri olmayan çocuk), görselde herhangi bir hak ihlali olup olmadığını söyleyiniz (hedef uyaran)?			
3. Davranış/Basamak: Masanın üzerindeki görsele bakıp (Görsel 3-Dilenen çocuk), görselde herhangi bir hak ihlali olup olmadığını söyleyiniz (hedef uyaran)?			
4. Davranış/basamak: Masanın üzerindeki görsele bakıp (Görsel 4-Boyacı çocuk), görselde herhangi bir hak ihlali olup olmadığını söyleyiniz (hedef uyaran)?			
5. Davranış/Basamak: Masanın üzerindeki görsele bakıp (Görsel 5-Oyun oynayan çocuk), görselde herhangi bir hak ihlali olup olmadığını söyleyiniz (hedef uyaran)?			
6. Davranış/basamak: Masanın üzerindeki görsele bakıp (Görsel 6-Yemek yiyen çocuk), görselde herhangi bir hak ihlali olup olmadığını söyleyiniz (hedef uyaran)?			

EK İ 13'ün devamı

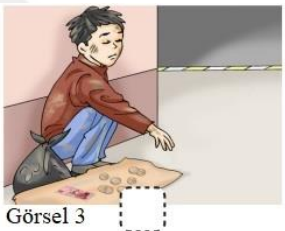
7. Davranış/basamak: Masanın üzerindeki görsele bakıp (Görsel 7-Şiddete maruz kalmış çocuk), görselde herhangi bir hak ihlali olup olmadığını söyleyiniz (hedef uyaran)?			
8. Davranış/basamak: Masanın üzerindeki görsele bakıp (Görsel 8-Ders çalışan çocuk), görselde herhangi bir hak olup olmadığını söyleyiniz (hedef uyaran)?			
Doğru/Yanlış Tepki Sayısı			
Doğru/Yanlış Tepki Oranı			
Tepkide Bulunmama Sayısı			
Tepkide Bulunmama Oranı			

13. Etkinlik Görselleri

Aşağıda yer alan görselleri inceleyip, hak ihlali olduğunu düşündüğünüz görselleri "x" işaretiyle gösteriniz.


Görsel 1 ☐


Görsel 2 ☐


Görsel 3 ☐


Görsel 4 ☐


Görsel 5 ☐



Görsel 6 ☐


Görsel 7 ☐


Görsel 8 ☐

EK İ 14 14. Etkinlik Bireysel Öğretim Planı

Dersin Adı	Sosyal Bilgiler
Sınıf Düzeyi	4
Öğrenme Alanı	Etkin Vatandaşlık
Kazanım	SB.4.6.1. Çocuk olarak sahip olduğu haklara örnekler verir.
Kısa Dönemli Amaç	• Öğrenci bağımsız olarak sahip olduğu haklardan dört tanesine ait örnekler verir.
Uzun Dönemli Amaç	• Öğrenci bağımsız olarak temel haklarımıza örnekler verebilir.
Öğretimsel Amaçlar	• Öğrenci hayvan hakları üzerinden insan haklarına ilişkin çıkarımlarda bulunur.
Önerilen Süre/Oturum	• Her oturum için 30 dakika süre verilir. • Üç oturum şeklinde ders planlanır (koşullara uygun olarak belirlenmelidir). • Yoklama oturumu ise bir oturum şeklinde gerçekleştirilir (Gerekirse öğretimden önce de birkaç oturum yapılabilir).
Kavramlar	• Hak: Adaletin, hukukun gerektirdiği veya birine ayırdığı şey, kazançtır. • Eğitim: Çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme işidir. • Vatandaş: Yurttaş. Bir vatan üzerinde yaşayan kişi veya kişilere verilen isim.
Beceriler	• Hukuk okuryazarlığı • Sosyal katılım • Yorumlama
Değerler	• Adalet • Eşitlik • Özgürlük • Saygı
Öğretim Araç ve Gereçleri	• Çocuk haklarıyla ilgili görseller (5 adet), kalem, veri kayıt formu, sandalye (2 adet), masa (1 adet)
Yöntem	• Doğrudan Öğretim Yöntemi
Teknik/Uyaran/İpucu	• Sözel yönergeler kullanılır. • Altta yer alan veri kayıt formu oturum ile eşzamanlı olarak işaretlenir • Birinci oturumdan sonra veri kayıt formu değerlendirilir. • Sözel ipucu ya da fiziksel ipucu verilir (pekiştireç belirleme formu ve öğrencinin özellikleri dikkate alınarak bireyselleştirilir). • Uygulamacı aşağıdaki listede beceri analizi yapılarak listelenmiş olan amaç davranışın her bir basamağı için bir sözel yönerge ve eşzamanlı olarak bir ipucu verir.
Teknik/Uyaran/İpucu	• İpucu, öğrencinin göstermesi gereken görseli göstererek verilecektir (model ipucu).

EK İ 14'ün devamı

Tepki	• Her doğru davranış/yanıt için etkinlik pekiştireci verilir. • Yanıt aralığı için bu planlamada 0 (sıfır) saniye belirlenir (Yanıt aralığı süresi belirlenirken öğrencinin özellikleri ve beklenen tepkinin özellikleri dikkate alınmalıdır). Her aşamada öğrenci belirtilen yanıt aralığı süresi içerisinde doğru tepkide bulunursa etkinlik pekiştireci anında verilir. • Öğrenci tepkide bulunmaz ya da yanlış tepkide bulunursa herhangi bir pekiştireç verilmeyecek ve o basamak uygulamacı tarafından tamamlanarak bir sonraki basamağa geçilir.
Öğretime Hazırlık	• Etkinliğe başlamadan önce çalışmanın amacı hakkında öğrenciye bilgi verilir. • Bu etkinlik, öğrencilerin çocuk haklarıyla ilgili belirli bir bilgi düzeyine sahip olmalarını gerektirir. Öğrenciler, çocuk haklarına dair hiçbir şey bilmiyorlarsa, öncelikle çocuk hakları tanıtılır.
Uygulama/Öğretim Süreci	**Gereksinim Oluşturma:** • Öğretime başlamadan önce; "Bugün seninle çocuk olarak sahip olduğun hakları öğreneceğiz. Eğer söyle dediklerimi söylersen, beni dikkatlice dinlersen çalışmamızın sonunda bu …….. (ör: çikolatayı) kazanacaksın." diyerek öğrenci hedeften haberdar edilir ve ödül tanıtılır. Öğretimde kullanılacak olan pekiştireç öğrenciye sorularak ve öğretmenden bilgi alınarak belirlenir. Öğrenci ve uygulamacı sandalyelere karşı karşıya otururlar. Öğrenciye "Başlayalım mı?", "Hazır mısın?" Soruları sorularak öğrencinin dikkati çalışmaya çekilir (dikkat sağlayıcı uyaran). Uygulamacı araç setini hazırlar.
Uygulama/Öğretim Süreci	**Konu Sunumu:** • Uygulamacı; "Evet, şimdi size çocuk hakları nelerdir, bu hakları kullanmanın önemi nedir? Bilgi veriyorum. Çocuk hakları sırf çocuk olmamızdan kaynaklanan haklardır. Bu hakların bazıları şunlardır; Yaşama hakkı, eğitim hakkı, sağlık hakkı, barınma hakkı, korunma hakkı, özgür düşünme hakkı…" der ve bu ifadeyi birkaç kez tekrarlar. Ardından öğrenciden aynı ifadeyi tekrarlamasını ister. • Öğrenci doğru cevap verdiğinde; "Aferin, çocuk hakları nedir, başlıca çocuk hakları nelerdir söyledin." denilerek pekiştirilir. Öğrenci eksik veya hatalı söylerse, cevabı tekrarlaması istenir. Öğrenci doğru tepki verdikten sonra; "Bu ders boyunca çocuk olarak sahip olduğumuz bazı haklarımıza örnekler vereceğiz." denilir.

EK İ 14'ün devamı

Uygulama/Öğretim Süreci	**Model Olma Aşaması:** • Uygulamacı, Görsel 1'i masanın üzerine koyar. Öğrencisine; "Masanın üzerindeki görsele bakalım. Görselde oldukça sevimli bir köpek görüyoruz. Bütün canlılar gibi bu köpeğimizin de bir takım ihtiyaçları var. Örneğin yiyecek bulamazsa bu köpeğimiz yaşamını devam ettiremez." der. Görsel 1'de yer alan kutucuklardan birincisine "yiyecek" yazılır. • Uygulamacı; "Yiyeceğe ulaşabilmesi bir köpeğin hayatta kalabilmesi için tek başına yeterli değildir. Köpeğimizin suya da ihtiyacı var" der. İkinci kutucuğa "su" yazılır. • Uygulamacı;"Köpeğimizin tehlikelerden korunabilmesi, geceyi güvende geçirebilmesi için barınağa ya da kulübeye de ihtiyacı var." der. Üçüncü kutucuğa "barınma" yazılır. • Uygulamacı; "Köpeğimizin sağlıklı bir şekilde yaşam sürdürebilmesi için, ilgiye ve sevgiye, belki de bir arkadaşa ihtiyacı var." der. Dördüncü kutucuğa "sevgi", beşinci kutucuğa ise "arkadaş" yazılır. • Uygulamacı; "Köpeğimizi gezdirmemiz, ona yürüyüş yaptırmamız da yine köpeğimizin sağlıklı gelişimi için gerekli olan etmenlerden biridir." der. Altıncı kutucuğa ise "yürüyüş" yazılır. • Uygulamacı, **Görsel 2'yi** kullanarak, köpeğimizin haklarına benzer çocukların da bazı haklara sahip olduğunu söyler. "Şimdi bu haklarımızı beraber bulalım." der. • Uygulamacı; "Görsel 1'de köpeğimizin yiyecek ihtiyacı olduğundan bahsetmiştik. Siz çocukların da sağlıklı beslenme ihtiyacı olduğunu unutmayalım." Görsel 2'de yer alan ilk boşluğa, "sağlıklı beslenme" yazılır. • Uygulamacı; "Görsel 1'de köpeğimizin barınağa ya da kulübeye ihtiyacı olduğundan bahsetmiştik. Siz çocukların da güven içinde yaşayabileceğiniz bir ortama ihtiyacınız var. Buna barınma hakkı diyoruz. Görsel 2'de yer alan ikinci boşluğa, "barınma hakkı" yazılır. • Uygulamacı; "Görsel 1'de köpeğimizin yaşamak için suya ihtiyaç duyduğundan bahsetmiştik. Siz çocukların da az önce söylediğimiz gibi sağlıklı beslenmeye ihtiyacı var. Görsel 2'de yer alan üçüncü boşluğa, "sağlıklı beslenme" yazılır. • Uygulamacı; "Görsel 1'de köpeğimizin sevgiye ihtiyaç duyduğundan bahsetmiştik. Siz çocukların da, sağlıklı bir kişilik gelişimi için sevgi ve anlayışa ihtiyacınız var. Görsel 2'de yer alan dördüncü boşluğa sevgi yazılır. • Uygulamacı; "Görsel 1'de köpeğimizin bir arkadaşa ihtiyaç duyduğundan bahsetmiştik. Siz çocukların da, kişiliğinizi geliştirmeniz için arkadaşlarınızla oynamaya, zaman geçirmeye ihtiyacınız var." Görsel 2'de yer alan beşinci boşluğa "arkadaş" yazılır.

EK İ 14'ün devamı

Uygulama/Öğretim Süreci	• Uygulamacı; "Görsel 1'de köpeğimizin yürüyüş yapmaya ihtiyaç duyduğundan bahsetmiştik. Siz çocukların da, sağlıklı bir yaşam için arkadaşlarınızla oynamaya, zaman geçirmeye ihtiyacınız var." Görsel 2'de yer alan altıncı boşluğa "sağlıklı büyüme ihtiyacı" yazılır.
	Rehberli Uygulama Aşaması: • Uygulamacı; "Evet, geçtiğimiz oturumda köpeğimizin haklarının neler olduğunu öğrenmiştik. Şimdi de siz çocuklar ne gibi haklara sahip, Görsel 1 ve Görsel 2'yi kullanarak bulmaya çalışacağız." der. • Uygulamacı; "Nasıl ki bir köpek yaşamak için yiyecek ve suya ihtiyaç duyuyorsa, bir çocukta benzer şekilde neye ihtiyaç duyabilir? (sağlıklı beslenme ihtiyacı)" diye sorar. Öğrenci cevap vermez ya da yanlış cevap verirse, bir önceki aşamaya geri dönülür. Doğru cevabı bulması sağlanır. • Uygulamacı; "Köpeğimizin kalacak yere ihtiyacı olduğundan bahsetmiştik, siz çocuklarında buna benzer bir ihtiyacı var. Bu ihtiyacımızın adı ne olabilir? (barınma ihtiyacı). Öğrenci cevap vermez ya da yanlış cevap verirse, bir önceki aşamaya geri dönülür. Doğru cevabı bulması sağlanır. • Uygulamacı; "Köpeğimizin hayatta kalmak için suya ihtiyaç duyduğundan bahsetmiştik. Siz çocuklarında buna benzer bir ihtiyacı var. Yeme ya da içme ile ilgili ihtiyacımız hangisiydi (sağlıklı beslenme ihtiyacı)? Öğrenci cevap vermez ya da yanlış cevap verirse, bir önceki aşamaya geri dönülür. Doğru cevabı bulması sağlanır. • Uygulamacı; "Köpeğimizin sevgiye ihtiyaç duyduğundan bahsetmiştik. Siz çocuklarında buna benzer bir ihtiyacı var. Bu ihtiyacımızın adı nedir (sağlıklı bir çevrede büyüme)? Öğrenci cevap vermez ya da yanlış cevap verirse, bir önceki aşamaya geri dönülür. Doğru cevabı bulması sağlanır. • Uygulamacı; "Köpeğimiz nasıl ki oyun oynamaya ihtiyaç duyuyorsa, siz çocukların da buna benzer bir ihtiyacı var. Bu ihtiyacımızın adı nedir (oyun oynama, zaman geçirme)? Öğrenci cevap vermez ya da yanlış cevap verirse, bir önceki aşamaya geri dönülür. Doğru cevabı bulması sağlanır. Uygulamacı; "Köpeğimiz nasıl ki yürüyüş yapmaya gereksinim duyuyorsa siz çocuklarında buna benzer ihtiyaçları olabilir. Sizce bu ihtiyacınızın adı nedir (arkadaşlarıyla oynama, zaman geçirme, gezme)? Öğrenci cevap vermez ya da yanlış cevap verirse, bir önceki aşamaya geri dönülür. Doğru cevabı bulması sağlanır.
	Bağımsız Uygulama Aşaması: • Uygulamacı ve öğrenci karşılıklı oturur. Görsel 1 öğrenciye verilerek, öğrenciden köpeğimizin ne gibi ihtiyaçları olduğu sorusunu cevaplaması istenir. Cevap veremeyen öğrenciye tekrar model olur.

EK İ 14'ün devamı

Uygulama/Öğretim Süreci	• İkinci aşamada ise Görsel 2'den yararlanılarak çocuk olarak ne gibi haklara sahip olduğumuz öğrenciye sorulur. • Üçüncü aşamada ise, Görsel 3'ten yararlanılarak öğrenciden görseldeki çocuğun ihtiyaçlarının neler olabileceği sorusunu cevaplaması istenir. Çalışma bitince uygulamacı öğrencinin çalışma sırasında uyduğu kuralları betimler, teşekkür eder ve gerekli pekiştireci verir.
Değerlendirme ve Geri Bildirim	• Öğretim süresinde öğretilmesi hedeflenen davranış, yoklama oturumu veri kayıt formu kullanılarak öğrencinin verdiği tepkiler kayıt edilir. • Tepkiler doğru tepki yüzdesi ve yanlış tepki yüzdesi olarak belirlenir. Öğrenci belirlenen ölçütte doğru tepki verdiğinde hedef becerilerin kazanımı gerçekleşmiştir. • Veri kayıt formu kullanılır. Başarı oranı art arda 3 oturumda % 100 olmalıdır.
Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	• Bağımsız uygulama aşamasında Görsel 2 ve Görsel 3'ten yararlanılır.

Veri Kayıt Formu			
Öğrencinin Adı-Soyadı:		**Uygulamacının Adı-Soyadı:**	
Başlama-Bitiş Zamanı:			
Tarih:		**Toplam Süre:**	
Hedef Uyaranlar/Beceri Yönergesi		**Öğrencinin Tepki Durumu**	
	Doğru Tepki (+)	**Yanlış Tepki (-)**	**Tepkide Bulunmama (TB)**
1. Davranış/Basamak: Öğrencinize evcil hayvan besleyip beslemediklerini, besliyorlarsa hangi tür hayvan olduğunu ve bu hayvanın bir isminin ne olduğunu sorun. Eğer beslemiyorlarsa evde bir köpekleri olduğunu hayal etmelerini söyleyin. Birlikte bu köpeğe bir isim bulun. Daha sonra köpeğin mutlu, güvende ve sağlıklı olabilmesi için neler gerektiğini beyin fırtınası tekniğiyle birlikte belirleyin. Öğrenciye, "Bir köpeğin ihtiyaçları nelerdir?" sorusunu yönelterek aldığınız cevapları (yatak, yiyecek, su, yürüyüş, sevgi, köpek arkadaş vb.) bir kâğıda yazın.			
2. Davranış/Basamak: Öğrencinizle birlikte Görsel 1'i inceleyiniz. Görselde yer alan ihtiyaçları öğrencinizle birlikte tekrar ediniz. Bir köpeğin "yiyecek (1)" ihtiyacı vardır. Köpeğin neye ihtiyacı varmış? (hedef uyaran)			
3. Davranış/Basamak: Görselde 1'de yer alan ihtiyaçları öğrencinizle birlikte tekrar ediniz. Bir köpeğin "kalacak yere/barınağa (2)" ihtiyacı vardır. Köpeğin neye ihtiyacı varmış? (hedef uyaran)			

EK İ 14'ün devamı

4. Davranış/Basamak: Görsel 1'de yer alan ihtiyaçları öğrencinizle birlikte tekrar ediniz. Bir köpeğin "sevgiye (3)" ihtiyacı vardır. Köpeğin neye ihtiyacı varmış? (hedef uyaran)			
5. Davranış/Basamak: Görsel 1'de yer alan ihtiyaçları öğrencinizle birlikte tekrar ediniz. Bir köpeğin "oyun (4)" arkadaşına ihtiyacı vardır. Köpeğin neye ihtiyacı varmış? (hedef uyaran)			
6. Davranış/Basamak: Görsel 1'de yer alan ihtiyaçları öğrencinizle birlikte tekrar ediniz. Bir köpeğin "yürüyüş (5)" yapmaya ihtiyacı vardır. Köpeğin neye ihtiyacı varmış? (hedef uyaran)			
7. Davranış/Basamak: Daha sonra Görsel 1'de yazılı olan ifadelere bakıp öğrenciye; "Köpeğin ihtiyaçlarının karşılanmasından kim ya da kimler sorumludur?" sorusu yöneltilir ve cevap tartışılır (hedef uyaran).			
8. Davranış/Basamak: Görsel 1'de yer alan ihtiyaçların köpeğin en temel gereksinimleri olduğunu ve söz konusu ihtiyaçların karşılanmasından ona bakmakla yükümlü olan kişi veya kişilerin sorumlu olduğuna dikkat çekin. Ardından öğrenciye; "Çocukların gelişmek, mutlu olmak, güvenli ve sağlıklı yaşam sürmek için nelere ihtiyacı vardır?" sorusunu yöneltip aldığınız cevapları Görsel 2'de yer alan ilgili boşluklara yazınız (Öğrenciye ipucu vermesi bakımından Görsel 1 ve Görsel 2 yan yana konulur).			
9. Davranış/Basamak: Bir köpeğin "yiyecek (1)" ihtiyacı varsa bir çocuğun da (Görsel 2) "sağlıklı beslenmeye ihtiyacı (1)" vardır. "Çocukların neye ihtiyacı varmış (hedef uyaran)?" sorusunu öğrenciden cevaplaması istenir.			
10. Davranış/Basamak: Bir köpeğin "kalacak yere (2)" ihtiyacı varsa bir çocuğun da (Görsel 2) "barınma (2)" ihtiyacı vardır. "Çocukların neye ihtiyacı varmış (hedef uyaran)?" sorusunu öğrenciden cevaplaması istenir.			
11. Davranış/Basamak: Bir köpek nasıl "sevgiye (3)" muhtaçsa çocukların da (Görsel 2) "sağlıklı bir çevrede büyümeye (3)" ihtiyacı vardır. "Çocukların neye ihtiyacı varmış (hedef uyaran)?" sorusunu öğrenciden cevaplaması istenir.			
12. Davranış/Basamak: Bir köpek nasıl ki "oyun arkadaşına (4)" muhtaçsa çocukların da (Görsel 2) "arkadaşlarıyla oynama, zaman geçirme (4)" ihtiyacı vardır. "Çocukların neye ihtiyacı varmış (hedef uyaran)?" sorusunu öğrenciden cevaplaması istenir.			

EK İ 14'ün devamı

13. Davranış/Basamak: Bir köpek nasıl ki "yürüyüş (5)" yapmaya gereksinim duyuyorsa çocukların da (Görsel 2) "arkadaşlarıyla oynama, zaman geçirme, gezmeye (5)" ihtiyacı vardır. "Çocukların neye ihtiyacı varmış (hedef uyaran)?" sorusunu öğrenciden cevaplaması istenir.			
Doğru/Yanlış Tepki Sayısı			
Doğru/Yanlış Tepki Oranı			
Tepkide Bulunmama Sayısı			
Tepkide Bulunmama Oranı			

EK İ 14'ün devamı

14. Etkinlik

Görselde yer alan köpeğimizin ne gibi ihtiyaçlarının olabileceğini kutucuklara yazalım.



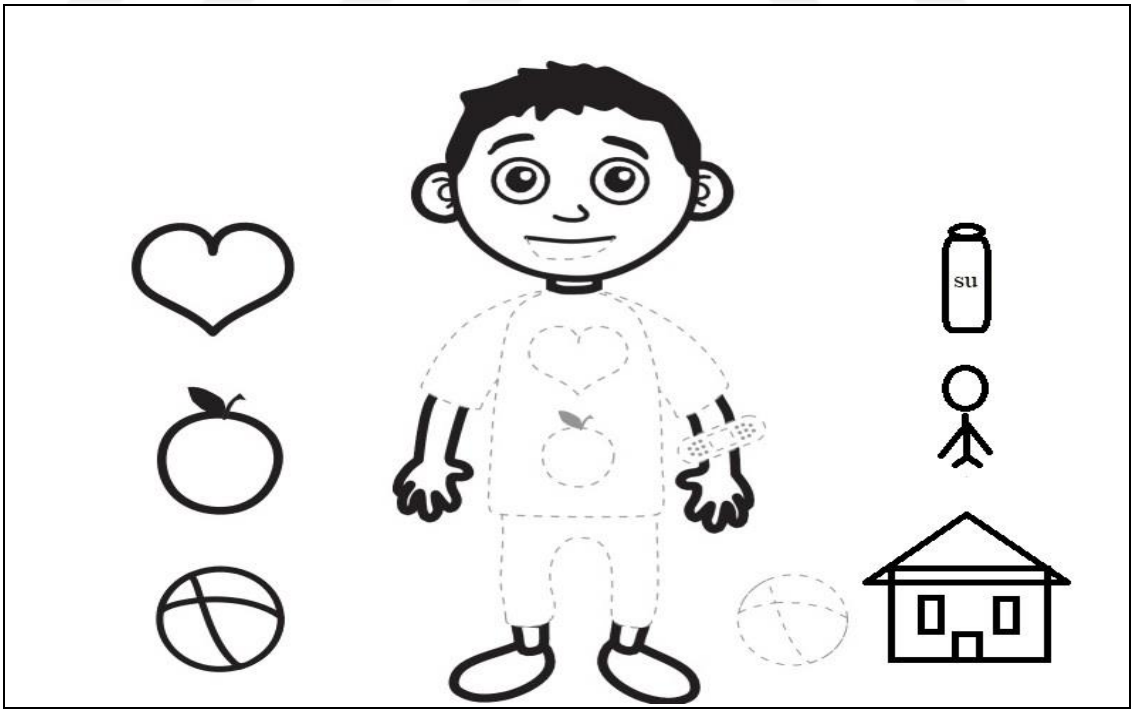
Görsel 1-Köpeğimin Hakları

1-(……) Yiyecek	**2-(……) Kalacak Yer**	**3-(……) Sevgi**	**4-(……) Oyun**	**5-(……) Yürüyüş**

EK İ 14'ün devamı



Görsel 2-Çocuk Olarak Haklarım



Görsel 3-İhtiyaçlarım

EK İ 15 15. Etkinlik Bireysel Öğretim Planı

Dersin Adı	Sosyal Bilgiler
Sınıf Düzeyi	6
Öğrenme Alanı	Üretim, Dağıtım, Tüketim
Kazanım	SB.6.5.4. Vatandaşlık sorumluluğu ve ülke ekonomisine katkısı açısından vergi vermenin gereğini ve önemini savunur.
Kısa Dönemli Amaç	• Öğrenci vergi vermenin isteğe bağlı olup olmadığını her defasında söyler. • Öğrenci tüm vatandaşlardan eşit vergi alınıp alınmadığını her defasında söyler.
Uzun Dönemli Amaç	• Öğrenci vergi vermenin gereğini ve önemini savunur.
Öğretimsel Amaçlar	• Öğrenci verme vermenin isteğe bağlı olmadığını her defasında söyler. • Öğrenci tüm vatandaşlardan eşit vergi alınmadığını her defasında söyler. • Öğrenci vergilerin zamanında ödenmesi gerektiğini her defasında söyler. • Öğrenci vergi sayesinde devletin vatandaşlara hizmet ettiğini her defasında söyler. • Öğrenci vatandaşların gelirlerine göre vergi ödediğini her defasında söyler.
Önerilen Süre/Oturum	• Her oturum için 30 dakika süre verilir. • Üç oturum şeklinde ders planlanır (koşullara uygun olarak belirlenmelidir). • Yoklama oturumu ise bir oturum şeklinde gerçekleştirilir (Gerekirse öğretimden önce de birkaç oturum yapılabilir).
Kavramlar	• Vergi: Kamu hizmetlerine harcanmak için hükûmetin, yerel yönetimlerin yasalara göre doğrudan doğruya veya bazı malların fiyatlarının üstüne koyarak dolaylı yoldan herkesten topladığı paraya verilen isimdir. • Vatandaş: Vatandaş, bir ülke olan politik kurumların bir parçası olan kişi veya kişilerdir. • Mükellef: Vergi ödemek zorunda olan kişi veya kişilerdir.
Beceriler	• Hukuk okuryazarlığı • Sosyal katılım
Değerler	• Sorumluluk • Vatanseverlik • Adalet • Eşitlik
Öğretim Araç ve Gereçleri	• Cümle kartları (5 adet), kalem, veri kayıt formu, sandalye (2 adet), masa (1 masa)
Yöntem	• Doğrudan Öğretim
Teknik/Uyaran/İpucu	• Sözel yönergeler kullanılır. • Sözel ipucu ya da fiziksel ipucu verilir (pekiştireç belirleme formu ve öğrencinin özellikleri dikkate alınarak bireyselleştirilir).

EK İ 15'in devamı

Teknik/Uyaran/İpucu	• Öğretmen aşağıdaki listede beceri analizi yapılarak listelenmiş olan amaç davranışın her bir basamağı için bir sözel yönerge ve eşzamanlı olarak bir ipucu verir. • İpucu, öğrencinin göstermesi gereken görseli göstererek verilecektir (model ipucu). • Yanıt aralığı için bu planlamada 0 (sıfır) saniye belirlenmiştir. Her aşamada öğrenci belirtilen yanıt aralığı süresi içerisinde doğru tepkide bulunursa etkinlik pekiştireci anında verilir.
Tepki	• Sıfır saniye (Yanıt aralığı süresi belirlenirken öğrencinin özellikleri ve beklenen tepkinin özellikleri dikkate alınmalıdır). • Öğrenci tepkide bulunmaz ya da yanlış tepkide bulunursa herhangi bir pekiştireç verilmeyecek ve o basamak öğretmen tarafından tamamlanarak bir sonraki basamağa geçilecektir.
Öğretime Hazırlık	• Uygulamacı araç setini hazırlar. • Etkinliğin sağlıklı bir şekilde uygulanabilmesi, çocukların temel hak ve sorumluluklarımızla ilgili önceden belirli bir bilgiye sahip olmalarını gerektirir. Eğer çocuklar, temel hak ve sorumluluklarımızı bilmiyorlarsa, önce temel hak ve sorumluluklarımızı tanıtın. • Veri kayıt formu oturum ile eşzamanlı olarak işaretlenir. • Birinci oturumdan sonra veri kayıt formu değerlendirilir.
Uygulama Süreci	**Gereksinim Oluşturma:** • Etkinliğe başlamadan önce çalışmanın amacı hakkında öğrenciye bilgi verilir. • Uygulamacı; "Bugün seninle vergi vermek nedir, vergi vermenin ülkemiz açısından önemi nedir? Birlikte öğrenmeye çalışacağız. Eğer söyle dediklerimi söylersen, beni dikkatlice dinlersen çalışmamızın sonunda bu …….. (Ör: çikolatayı) kazanacaksın." denilerek öğrenci hedeften haberdar edilir ve ödül tanıtılır. • Öğretimde kullanılacak olan pekiştireç öğrenciye sorularak ve öğretmenden bilgi alınarak belirlenir. • Öğrenci ve uygulamacı karşılıklı oturur. Öğrenciye; "Başlayalım mı?", "Hazır mısın?" şeklinde sorular yöneltilerek öğrencinin dikkati çalışmaya çekilir (dikkat sağlayıcı uyaran).

EK İ 15'in devamı

Uygulama Süreci	**Konu Sunumu:** • Uygulamacı; "Evet, şimdi size vergi ne demektir? Bu konuda bilgi veriyorum. Vergi: Kamu hizmetlerine harcanmak üzere devletin, yerel yönetimlerin yasalara göre doğrudan doğruya ya da kimi maddelerin, hizmetlerin fiyatları üstüne ekleyerek dolaylı yoldan yurttaşlardan topladığı paradır." der. Uygulamacı, bu cümleyi birkaç kez tekrarlar. Ardından öğrenciden, öğretmenden duyduklarını tekrarlamasını ister. Öğrenci doğru cevap verdiğinde; "Aferin, vergi vermek ne demekmiş, söyledin." denilerek pekiştirilir. Öğrenci eksik veya hatalı söylerse, cevabı tekrarlaması istenir. • Öğrenci doğru tepki verdikten sonra, "Bu ders boyunca kimlerin hangi durumlarda vergi vermesi gerektiğini öğreneceğiz." denilir.
	Model Olma Aşaması: • Uygulamacı, çalışma yaprağını masanın üzerine koyar. Öğrenciye; "Masanın üzerindeki çalışma yaprağımıza bakalım. Çalışma yaprağında 5 tane cümle ve bu cümlelerin her iki tarafında da gülen ve kızgın yüzler var. Cümleleri okuyup, doğru olan ifadelerde gülen yüzleri, yanlış olan ifadelerde ise kızgın yüzleri boyayalım. Örneğin ilk ifademizde; "Vergi vermek isteğe bağlıdır." yazıyor. Vergi vermek kişilerin isteğine bırakılmamıştır. Eğer öyle olsaydı belki de çok az insan vergisini öderdi. Dolayısıyla ifademiz yanlış. Bu cümlemizin için kızgın yüz ifadesini boyuyoruz." der. • İkinci ifademizde; "Tüm vatandaşlardan eşit vergi alınır." denilmektedir. Aksine çok kazanandan çok, az kazanandan ise az vergi alınır. Dolayısıyla ifademiz de yanlış. Bu cümlemiz için de kızgın yüz emojisini boyuyoruz. • Üçüncü ifademizde; "Vergilerimizi zamanında ödemeliyiz." yazıyor. Vergi yükümlüleri vergilerini vergi tahsil dönemlerinde ödemek zorundadır. Aksi halde gecikme cezası ödemek durumunda kalırlar. Dolayısıyla bu ifademiz de doğru. Bu sefer gülen yüz emojisini boyuyoruz. • Dördüncü ifademizde; "Vergiler sayesinde devlet vatandaşlarına hizmet eder." denilmektedir. Toplanan vergiler devletlerin en büyük gelir kaynağıdır. Dolayısıyla ne kadar çok vergi toplanırsa devletin kasasına o kadar çok gelir kaydedilir. Aynı oranda da vatandaşlara hizmet ulaştırılır. Yani bu ifademiz de doğru. Bu cümleyle ilgili gülen yüz emojimizi boyuyoruz. • Beşinci ifademizde; "Vatandaşlar gelirlerine göre vergi öderler." denilmektedir. Daha önce de söylediğimiz gibi, devlet herkesten eşit vergi almaz, çünkü bu haksızlık olur. Dolayısıyla burada geçen ifade de doğru. Bu yüzden gülen yüz emojisini boyuyoruz.

EK İ 15'in devamı

Uygulama Süreci	**Rehberli Uygulama Aşaması:** • Uygulamacı ile öğrenci karşılıklı oturur. Uygulamacı cümlelerden ilkini okur. "Vergi vermek isteğe bağlıdır." Daha sonra öğrenciye; "Buradaki ifade doğru mudur yoksa yanlış mıdır?" der ve öğrencinin "yanlıştır" cevabını pekiştirir. Uygulamacı kızgın yüz emojisini boyar. Öğrenci cevap vermez ya da yanlış cevap verirse bir önceki aşamaya geri dönülür. • Uygulamacı ikinci cümleyi okur. "Tüm vatandaşlardan eşit vergi alınır." Daha sonra öğrenciye; "Buradaki ifade doğru mudur yoksa yanlış mıdır?" der ve öğrencinin "yanlıştır" cevabını pekiştirir. Uygulamacı kızgın yüz emojisini boyar. Öğrenci cevap vermez ya da yanlış cevap verirse bir önceki aşamaya geri dönülür. • Uygulamacı üçüncü cümleyi okur. "Vergilerimizi zamanında ödemeliyiz." Daha sonra öğrenciye; "Buradaki ifade doğru mudur yoksa yanlış mıdır?" der ve öğrencinin "doğrudur" cevabını pekiştirir. Uygulamacı gülen yüz emojisini boyar. Öğrenci cevap vermez ya da yanlış cevap verirse bir önceki aşamaya geri dönülür. • Uygulamacı dördüncü cümleyi okur. "Vergiler sayesinde devlet vatandaşlarına hizmet eder." Daha sonra öğrenciye; "Buradaki ifade doğru mudur yoksa yanlış mıdır?" der ve öğrencinin "doğrudur" cevabını pekiştirir. Uygulamacı gülen yüz emojisini boyar. Öğrenci cevap vermez ya da yanlış cevap verirse bir önceki aşamaya geri dönülür. • Uygulamacı beşinci ve son cümleyi okur. "Vatandaşlar gelirlerine göre vergi öderler." Daha sonra öğrenciye; "Buradaki ifade doğru mudur yoksa yanlış mıdır?" der ve öğrencinin "doğrudur" cevabını pekiştirir. Uygulamacı gülen yüz emojisini boyar. Öğrenci cevap vermez ya da yanlış cevap verirse bir önceki aşamaya geri dönülür.
	Bağımsız Uygulama Aşaması: • Uygulamacı ile öğrenci karşılıklı oturur. Uygulamacı masanın üzerinde bulunan çalışma yaprağını öğrenciye vererek cümleleri tek tek okumasını, cümlelerde geçen ifadelerin doğru mu yoksa yanlış mı olduğunu cevaplamasını, doğru olan cümlelerde gülen yüz, yanlış olan cümlelerde ise kızgın yüz emojisinin boyanmasını ister. Doğru cevapları pekiştirir. Her bir cümle için benzer uygulama yapılır.
Değerlendirme ve Geri Bildirim	• Veri kayıt formu kullanılarak elde edilen verilerde başarı oranı art arda 3 oturumda %100 olmalıdır.
Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	• Bağımsız uygulama aşamasında rehberli uygulama aşamasına benzer bir senaryo izlenir. Fakat öğrenciye farklı cümleler verilir.

EK İ 15'in devamı

Veri Kayıt Formu			
Öğrencinin Adı-Soyadı:	**Uygulamacının Adı-Soyadı:**		
Başlama-Bitiş Zamanı:			
Tarih:	**Toplam Süre:**		
Hedef Uyaranlar/Beceri Yönergesi	**Öğrencinin Tepki Durumu**		
	Doğru Tepki (+)	**Yanlış Tepki (-)**	**Tepkide Bulunmama (TB)**
1. Davranış/Basamak: Uygulamacı çalışma yaprağındaki cümleleri masanın üzerine yerleştirir. Uygulamacı etkinlik hakkında öğrenciye bilgi verir. Uygulamacı öğrenciyle birlikte ilk cümleyi okur (Vergi vermek isteğe bağlıdır). İfade doğruysa öğrenciden gülen yüzü, yanlışsa kızgın yüzü işaretlemesi istenir (hedef uyaran).			
2. Davranış/Basamak: Uygulamacı öğrenciyle birlikte ikinci cümleyi okur (Tüm vatandaşlardan eşit vergi alınır). İfade doğruysa öğrenciden gülen yüzü, yanlışsa kızgın yüzü işaretlemesi istenir (hedef uyaran).			
3. Davranış/Basamak: Uygulamacı öğrenciyle birlikte üçüncü cümleyi okur (Vergilerimizi zamanında ödemeliyiz). İfade doğruysa öğrenciden gülen yüzü, yanlışsa kızgın yüzü işaretlemesi istenir (hedef uyaran).			
4. Davranış/Basamak: Uygulamacı öğrenciyle birlikte dördüncü cümleyi okur (Vergi sayesinde devlet vatandaşlarına hizmet eder). İfade doğruysa öğrenciden gülen yüzü, yanlışsa kızgın yüzü işaretlemesi istenir (hedef uyaran).			
5. Davranış/Basamak: Uygulamacı öğrenciyle birlikte son cümleyi okur (Vatandaşlar gelirlerine göre vergi öderler). İfade doğruysa öğrenciden gülen yüzü, yanlışsa kızgın yüzü işaretlemesi istenir (hedef uyaran).			
Doğru/Yanlış Tepki Sayısı			
Doğru/Yanlış Tepki Oranı			
Tepkide Bulunmama Sayısı			
Tepkide Bulunmama Oranı			

EK İ 15'in devamı

15. Etkinlik Gülen Yüz-Kızgın Yüz

Aşağıdaki ifadeler doğruysa gülen yüzü, yanlışsa kızgın yüzü yuvarlak içine alınız.



1-Vergi vermek isteğe bağlıdır.





2-Tüm vatandaşlardan eşit vergi alınır.





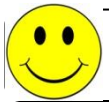
3-Vergilerimizi zamanında ödemeliyiz.





4-Vergiler sayesinde devlet vatandaşlarına hizmet eder.





5-Vatandaşlar gelirlerine göre vergi öderler.



EK İ 16 16. Etkinlik Bireysel Öğretim Planı

Dersin Adı	Sosyal Bilgiler
Sınıf Düzeyi	6
Öğrenme Alanı	Üretim, Dağıtım, Tüketim
Kazanım	SB.6.5.4. Vatandaşlık sorumluluğu ve ülke ekonomisine katkısı açısından vergi vermenin gereğini ve önemini savunur.
Kısa Dönemli Amaç	• Öğrenci vergi vermenin isteğe bağlı olmadığını her defasında söyler. • Öğrenci tüm vatandaşlardan eşit vergi alınıp alınmadığını her defasında söyler.
Uzun Dönemli Amaç	• Öğrenci vergi vermenin gereğini ve önemini savunur.
Öğretimsel Amaçlar	• Öğrenci kamu ihtiyaçlarının karşılanması için devletin gelir ihtiyacı olduğunu her defasında söyler. • Öğrenci tüm vatandaşlardan eşit vergi alınmadığını her defasında söyler. • Öğrenci vergilerin zamanında ve düzenli olarak ödenmesi gerektiğini her defasında söyler. • Öğrenci vergi sayesinde devletin vatandaşlara ne gibi hizmetlerde bulunduğunu her defasında söyler. • Öğrenci vergi vermeyenlerin ya da vergini düzenli ödemeyenlerin cezai yaptırımlarla karşılaşacağını her defasında söyler.
Önerilen Süre/Oturum	• Her oturum için 30 dakika süre verilir. • Üç oturum şeklinde ders planlanır (koşullara uygun olarak belirlenmelidir). • Yoklama oturumu ise bir oturum şeklinde gerçekleştirilir (Gerekirse öğretimden önce de birkaç oturum yapılabilir).
Kavramlar	• Vergi: Kamu hizmetlerine harcanmak için hükûmetin, yerel yönetimlerin yasalara göre doğrudan doğruya veya bazı malların fiyatlarının üstüne koyarak dolaylı yoldan herkesten topladığı paradır. • Vatandaş: Vatandaş, bir ülke olan politik kurumların bir parçası olan kişi veya kişilerdir.
Beceriler	• Hukuk okuryazarlığı • Sosyal katılım
Değerler	• Sorumluluk • Vatanseverlik • Adalet • Eşitlik
Öğretim Araç ve Gereçleri	• Video film (Keloğlan-Vergibilir), etkileşimli tahta, kalem, veri kayıt formu, sandalye (2 adet), masa (1 adet)
Yöntem	• Doğrudan Öğretim
Teknik/Uyaran/İpucu	• Sözel yönergeler kullanılır. • Sözel ipucu ya da fiziksel ipucu verilir (Pekiştireç belirleme formu ve öğrencinin özellikleri dikkate alınarak bireyselleştirilir).

EK İ 16'nın devamı

Teknik/Uyaran/İpucu	• İpucu, öğrencinin göstermesi gereken görseli göstererek/söylemesi gereken sözcüğü söyleyerek verilecektir (model ipucu).
Tepki	• Yanıt aralığı için bu planlamada 0 (sıfır) saniye belirlenmiştir. Her aşamada öğrenci belirtilen yanıt aralığı süresi içerisinde doğru tepkide bulunursa etkinlik pekiştireci anında verilir. • Öğrenci tepkide bulunmaz ya da yanlış tepkide bulunursa herhangi bir pekiştireç verilmeyecek ve o basamak uygulamacı tarafından tamamlanarak bir sonraki basamağa geçilecektir.
Öğretime Hazırlık	• Uygulamacı araç setini hazırlar. • Uygulamacı aşağıdaki listede beceri analizi yapılarak listelenmiş olan amaç davranışın her bir basamağı için bir sözel yönerge ve eşzamanlı olarak bir ipucu verir. • Veri kayıt formu oturum ile eşzamanlı olarak işaretlenir. • Birinci oturumdan sonra veri kayıt formu değerlendirilir.
Uygulama Süreci	**Gereksinim Oluşturma:** • Etkinliğe başlamadan önce çalışmanın amacı hakkında öğrenciye bilgi verilir. • Uygulamacı; "Bugün seninle vergi vermek nedir, vergi vermenin ülkemiz açısından önemi nedir? Birlikte öğrenmeye çalışacağız. Eğer söyle dediklerimi söylersen, beni dikkatlice dinlersen çalışmamızın sonunda bu …….. (Ör: çikolatayı) kazanacaksın." denilerek öğrenci hedeften haberdar edilir ve ödül tanıtılır. • Öğretimde kullanılacak olan pekiştireç öğrenciye sorularak ve öğretmenden bilgi alınarak belirlenir. Öğrenci ve uygulamacı karşılıklı oturur. Öğrenciye; "Başlayalım mı?", "Hazır mısın?" şeklinde sorular yöneltilerek öğrencinin dikkati çalışmaya çekilir (dikkat sağlayıcı uyaran).
	Konu Sunumu: • Uygulamacı; "Evet, şimdi size vergi ne demektir? Bu konuda bilgi veriyorum. Vergi; Kamu hizmetlerine harcanmak üzere devletin, yerel yönetimlerin yasalara göre doğrudan doğruya ya da kimi maddelerin, hizmetlerin fiyatları üstüne ekleyerek dolaylı yoldan yurttaşlardan topladığı paradır." der. Uygulamacı, bu cümleyi birkaç kez tekrarlar. Ardından öğrenciden, duyduklarını tekrarlamasını ister. Öğrenci doğru cevap verdiğinde; "Aferin, vergi vermek ne demekmiş, söyledin." pekiştirilir. Öğrenci eksik ya da hatalı söylerse, cevabı tekrarlaması istenir. Öğrenci doğru tepki verdikten sonra; "Vergi vermenin ne demek olduğunu öğrendik. Bu ders boyunca kimlerin hangi durumlarda vergi vermesi gerektiğini, toplanan vergilerin nerelere, ne şekilde harcandığını öğreneceğiz." der. • Keloğlan-Vergibilir videosu izlenir. Videoda geçen sorular cevaplanarak kayıt altına alınır.

EK İ 16'nın devamı

Uygulama Süreci	**Model Olma Aşaması:** • Uygulamacı etkileşimli tahtayı kullanarak videoyu (Keloğlan-Vergibilir) açar. Video oynatılır, dakika 5.34'e gelindiğinde video duraklatılır ve ekrana gelen soru (fırtına ve sel sonrasında keloğlanın köyünde hangi sıkıntılar yaşandı?) okunur ve uygulamacı soruyu cevaplar (Okul ve köprü zarar görmüş, çeşmelerden sular akmıyormuş). • Video dakika 5.34'den devam eder. Dakika 6.15'e gelindiğinde video tekrar duraklatılarak ekrana gelen soru (Köylüler nasıl bir köy hayal ediyordu?) okunur ve uygulamacı soruyu cevaplar (Daha büyük bir okul, yıkılmayacak bir köprü, daha geniş su kanalları, oyun alanları). • Video dakika 6.15'ten devam eder. Dakika 8.30'a gelindiğinde video tekrar duraklatılarak ekrana gelen soru (Köylüler refah içinde yaşayabilecekleri bir köy oluşturmak için neler yapmayı düşündüler?) okunur ve uygulamacı soruyu cevaplar (Para toplamayı, ellerinden gelen her işte çalışmayı düşündüler). • Video dakika 8.30'dan devam eder. Dakika 11.20'ye gelindiğinde video tekrar duraklatılarak ekrana gelen soru (Köylerini güzelleştirmek için gerekli parayı nasıl sağlamayı düşündüler?) okunur ve uygulamacı soruyu cevaplar (Alışveriş yapanların belge alarak ne kadar para kazandığının tespit edilerek köyün kasasında/kumbarada para biriktirerek).
	• Video dakika 11.20'den devam eder. Dakika 15.25'e gelindiğinde video tekrar duraklatılarak ekrana gelen soru (Keloğlan ve Nasreddin Hoca vergi toplanmasıyla ilgili ne gibi engellerle karşılaştılar? Bu sorunu çözmek için neler yaptılar?) okunur ve uygulamacı soruyu cevaplar (Bazı köylüler vergi vermek yerine, paralarını istedikleri gibi harcamak istiyorlardı. Nasreddin Hoca da verdiği örneklerle köylüleri ikna etti. Vergi vermeyenlere gerekirse ceza kesileceğini söyledi). • Video dakika 15.25'ten devam eder. Dakika 15.55'e gelindiğinde video tekrar duraklatılarak ekrana gelen soru (Köylüler refah içerisinde yaşayacakları bir köy oluşturmak için neler yaptılar?) okunur ve uygulamacı soruyu cevaplar (Sağlık ocaklarını ve okullarını tamir ettiler, su kanallarını onardılar, köprü ve çeşme yaptılar, oyun alanları yaptılar, vergilerini düzenli bir şekilde ödemeye devam ettiler). • Video dakika 15.55'ten devam eder. Dakika 16.33'e gelindiğinde video tekrar duraklatılarak ekrana gelen soru (Köylüler amaçlarına ulaştıklarında neler hissettiler?) okunur ve uygulamacı soruyu cevaplar (Mutlu oldular, kendilerini bu tarz beklenmedik durumlara karşı daha hazır ve güvende hissetiler).

EK İ 16'nın devamı

Uygulama Süreci	**Rehberli Uygulama Aşaması:** • Uygulamacı etkileşimli tahtayı kullanarak videoyu (Keloğlan-Vergibilir) açar. Video oynatılır, dakika 5.34'e gelindiğinde video duraklatılır ve ekrana gelen soru (Fırtına ve sel sonrasında Keloğlanın köyünde hangi sıkıntılar yaşandı?) okunur ve öğrenciden soruyu cevaplaması istenir (Okul ve köprü zarar görmüş, çeşmelerden sular akmıyormuş (hedef uyaran). • Video dakika 5.34'ten devam eder. Dakika 6.15'e gelindiğinde video tekrar duraklatılarak ekrana gelen soru (Köylüler nasıl bir köy hayal ediyordu?) okunur ve öğrenciden soruyu cevaplaması istenir (Daha büyük bir okul, yıkılmayacak bir köprü, daha geniş su kanalları, oyun alanları). • Video dakika 6.15'ten devam eder. Dakika 8.30'a gelindiğinde video tekrar duraklatılarak ekrana gelen soru (Köylüler refah içinde yaşayabilecekleri bir köy oluşturmak için neler yapmayı düşündüler?) okunur ve öğrenciden soruyu cevaplaması istenir (Para toplamayı, ellerinden gelen her işte çalışmayı düşündüler).
	• Video dakika 8.30'dan devam eder. Dakika 11.20'ye gelindiğinde video tekrar duraklatılarak ekrana gelen soru (Köylerini güzelleştirmek için gerekli parayı nasıl sağlamayı düşündüler?) okunur ve öğrenciden soruyu cevaplaması istenir (Alışveriş yapanların belge alarak ne kadar para kazandığının tespit edilerek köyün kasasında/kumbarada para biriktirerek). • Video dakika 11.20'den devam eder. Dakika 15.25'e gelindiğinde video tekrar duraklatılarak ekrana gelen soru (Keloğlan ve Nasreddin Hoca verginin toplanmasıyla ilgili ne gibi engellerle karşılaştılar? Bu sorunu çözmek için neler yaptılar?) okunur ve öğrenciden soruyu cevaplaması (Bazı köylüler vergi vermek yerine, paralarını istedikleri gibi harcamak istiyorlardı. Nasreddin Hoca da verdiği örneklerle köylüleri ikna etti. Vergi vermeyenlere gerekirse ceza kesileceğini söyledi) istenir. • Video dakika 15.25'ten devam eder. Dakika 15.55'e gelindiğinde video tekrar duraklatılarak ekrana gelen soru (Köylüler refah içerisinde yaşayacakları bir köy oluşturmak için neler yaptılar?) okunur ve öğrenciden soruyu cevaplaması (Sağlık ocaklarını ve okullarını tamir ettiler, su kanallarını onardılar, köprü ve çeşme yaptılar, oyun alanları yaptılar, vergilerini düzenli bir şekilde ödemeye devam ettiler) istenir.

EK İ 16'nın devamı

<table>
<tr><td rowspan="2">Uygulama Süreci</td><td>• Video dakika 15.55'ten devam eder. Dakika 16.33'e gelindiğinde video tekrar duraklatılarak ekrana gelen soru (Köylüler amaçlarına ulaştıklarında neler hissettiler?) okunur ve öğrenciden soruyu cevaplaması istenir (Mutlu oldular, kendilerini bu tarz beklenmedik durumlara karşı daha hazır ve güvende hissetiler).
• Doğru cevaplar pekiştirilir, yanlış ya da verilmeyen cevaplar için tekrar model olunur.</td></tr>
<tr><td>Bağımsız Uygulama Aşaması:
• Uygulamacı ile öğrenci karşılıklı masada otururlar. Uygulamacı masanın üzerinde bulunan çalışma yaprağını öğrenciye vererek cümleleri tek tek okumasını, cümlelerde geçen ifadelerin doğru mu yoksa yanlış mı olduğunu cevaplamasını, doğru olan cümlelerde gülen yüz, yanlış olan cümlelerde ise kızgın yüz emojisinin boyanmasını ister. Doğru cevapları pekiştirir. Her bir cümle için benzer uygulama yapılır.</td></tr>
<tr><td>Değerlendirme ve Geri Bildirim</td><td>• Öğretim süresinde öğretilmesi hedeflenen davranış, yoklama oturumu veri kayıt formu kullanılarak öğrencinin verdiği tepkiler kayıt edilir.
• Tepkiler doğru tepki yüzdesi ve yanlış tepki yüzdesi olarak belirlenir.
• Başarı oranı art arda 3 oturumda %100 olmalıdır.</td></tr>
<tr><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td>Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar</td><td>• Bağımsız uygulama aşamasında rehberli uygulama aşamasından farklı olarak öğrenciye vergi temalı yeni cümleler verilir.</td></tr>
</table>

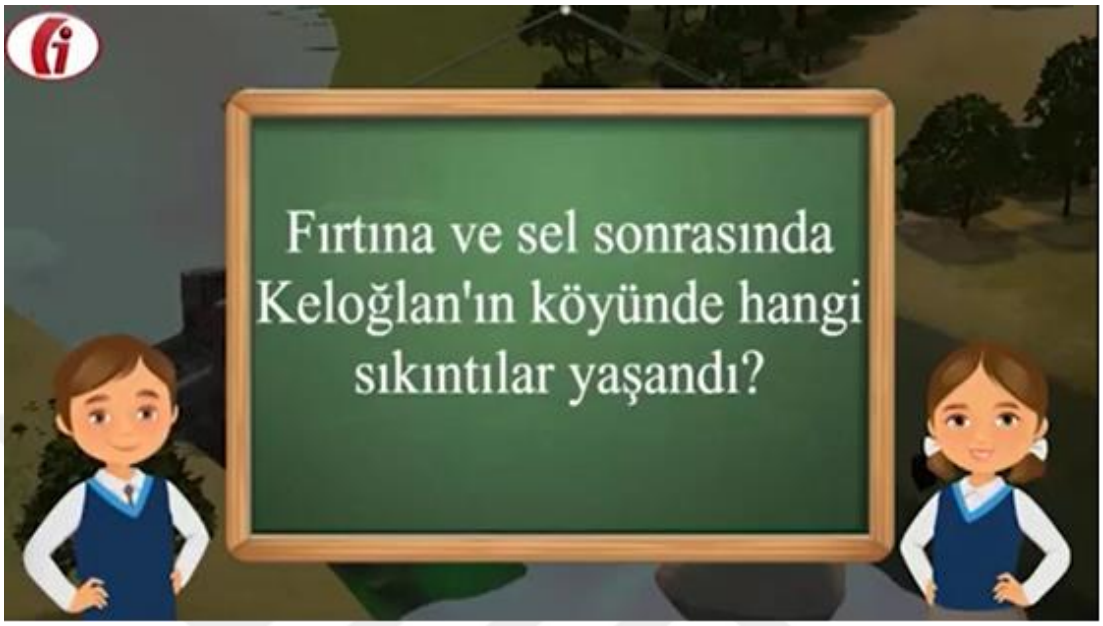
<table>
<tr><td colspan="5">Veri Kayıt Formu</td></tr>
<tr><td colspan="3">Öğrencinin Adı-Soyadı:</td><td colspan="2" rowspan="2">Uygulamacının Adı-Soyadı:</td></tr>
<tr><td colspan="3">Başlama-Bitiş Zamanı:</td></tr>
<tr><td colspan="3">Tarih:</td><td colspan="2">Toplam Süre:</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Hedef Uyaranlar/Beceri Yönergesi</td><td colspan="4">Öğrencinin Tepki Durumu</td></tr>
<tr><td>Doğru Tepki (+)</td><td>Yanlış Tepki (-)</td><td>Tepkide Bulunmama (TB)</td></tr>
<tr><td>1. Davranış/Basamak: Uygulamacı etkileşimli tahtayı kullanarak videoyu (Keloğlan-Vergibilir) açar. Video oynatılır, dakika 5.34'e gelindiğinde video duraklatılır ve ekrana gelen soru (Görsel 1-Fırtına ve sel sonrasında keloğlanın köyünde hangi sıkıntılar yaşandı?) okunur ve öğrenciden soruyu cevaplaması istenir (hedef uyaran).</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>2. Davranış/Basamak: Video dakika 5.34'ten devam eder. Dakika 6.15'e gelindiğinde video tekrar duraklatılarak ekrana gelen soru (Görsel 2-Köylüler nasıl bir köy hayal ediyordu?) okunur ve öğrenciden soruyu cevaplaması istenir (hedef uyaran).</td><td></td><td></td><td></td></tr>
</table>

EK İ 16'nın devamı

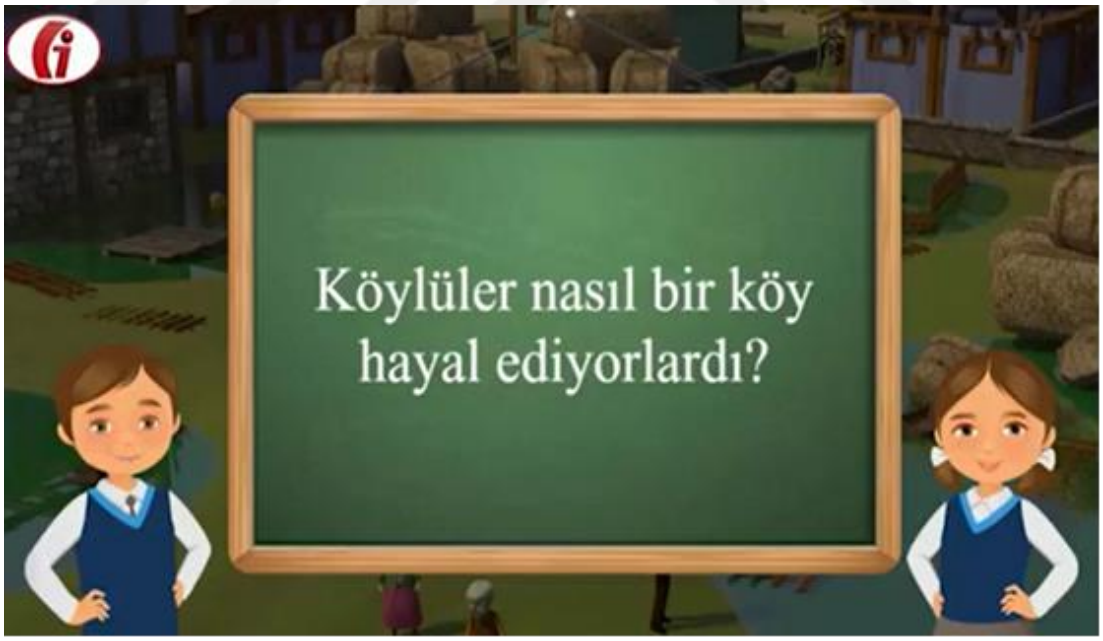
3. Davranış/Basamak: Video dakika 6.15'ten devam eder. Dakika 8.30'a gelindiğinde video tekrar duraklatılarak ekrana gelen soru (Görsel 3-Köylüler refah içinde yaşayabilecekleri bir köy oluşturmak için neler yapmayı düşündüler?) okunur ve öğrenciden soruyu cevaplaması istenir (hedef uyaran).			
4. Davranış/Basamak: Video dakika 8.30'dan devam eder. Dakika 11.20'ye gelindiğinde video tekrar duraklatılarak ekrana gelen soru (Görsel 4-Köylerini güzelleştirmek için gerekli parayı nasıl sağlamayı düşündüler?) okunur ve öğrenciden soruyu cevaplaması istenir (hedef uyaran).			
5. Davranış/Basamak: Video dakika 11.20'den devam eder. Dakika 15.25'e gelindiğinde video tekrar duraklatılarak ekrana gelen soru (Görsel 5-Keloğlan ve Nasreddin hoca verginin toplanmasıyla ilgili ne gibi engellerle karşılaştılar? Bu sorunu çözmek için neler yaptılar?) okunur ve öğrenciden soruyu cevaplaması istenir (hedef uyaran).			
6. Davranış/Basamak: Video dakika 15.25'ten devam eder. Dakika 15.55'e gelindiğinde video tekrar duraklatılarak ekrana gelen soru (Görsel 6-Köylüler refah içerisinde yaşayacakları bir köy oluşturmak için neler yaptılar?) okunur ve öğrenciden soruyu cevaplaması istenir (hedef uyaran).			
7. Davranış/Basamak: Video dakika 15.55'ten devam eder. Dakika 16.25'e gelindiğinde video tekrar duraklatılarak ekrana gelen soru (Görsel 7-Köylüler amaçlarına ulaştıklarında neler hissettiler?) okunur ve öğrenciden soruyu cevaplaması istenir (hedef uyaran).			
8. Davranış/Basamak: Öğrenciye "Vergi nedir?" sorusu yöneltilerek cevaplaması istenir.			
9. Davranış/Basamak: Öğrenciye "Kimler vergi verir?" sorusu yöneltilerek cevaplaması istenir.			
10. Davranış/Basamak: Öğrenciye "Devlet toplanan vergileri nerelerde kullanabilir/harcayabilir?" sorusu yöneltilerek cevaplaması istenir.			
Doğru/Yanlış Tepki Sayısı			
Doğru/Yanlış Tepki Oranı			
Tepkide Bulunmama Sayısı			
Tepkide Bulunmama Oranı			

EK İ 16'nın devamı

16. Etkinlik Görselleri

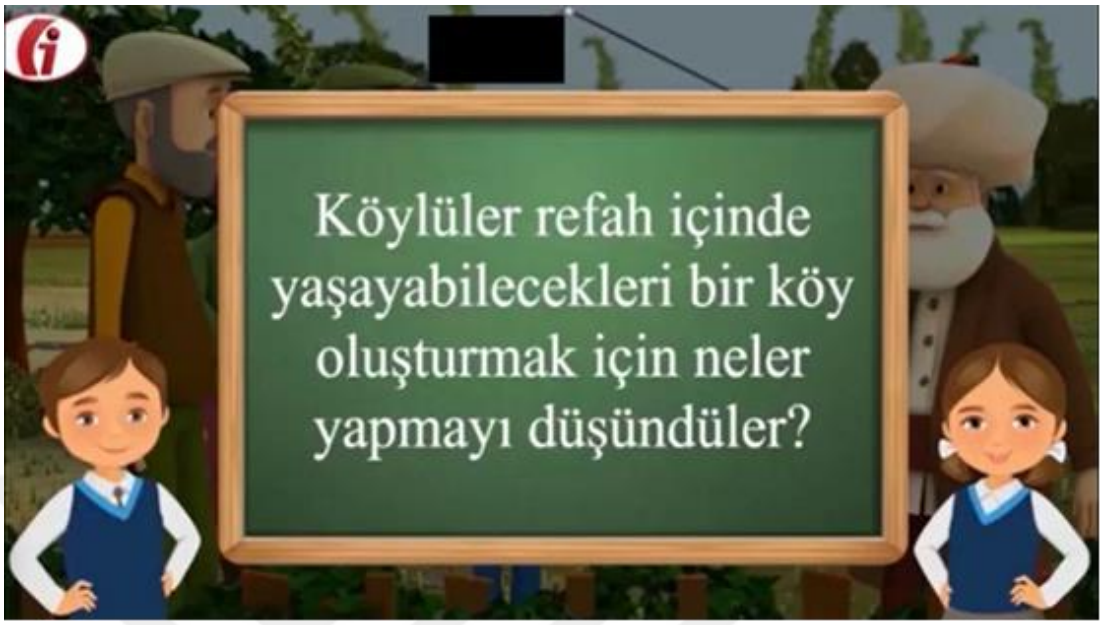


Görsel 1

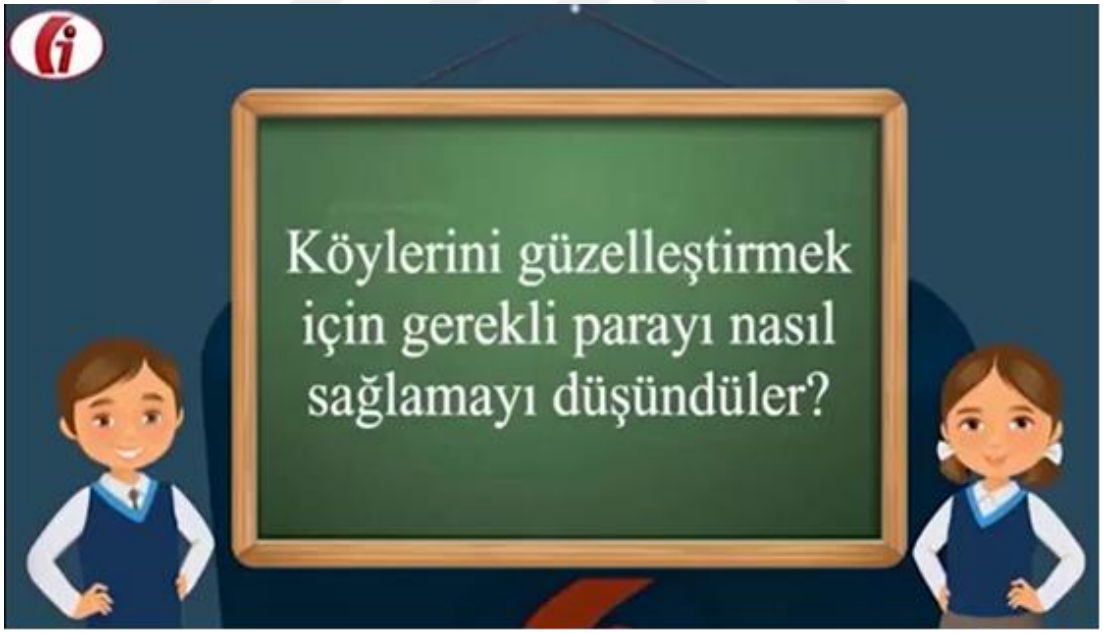


Görsel 2

EK İ 16'nın devamı

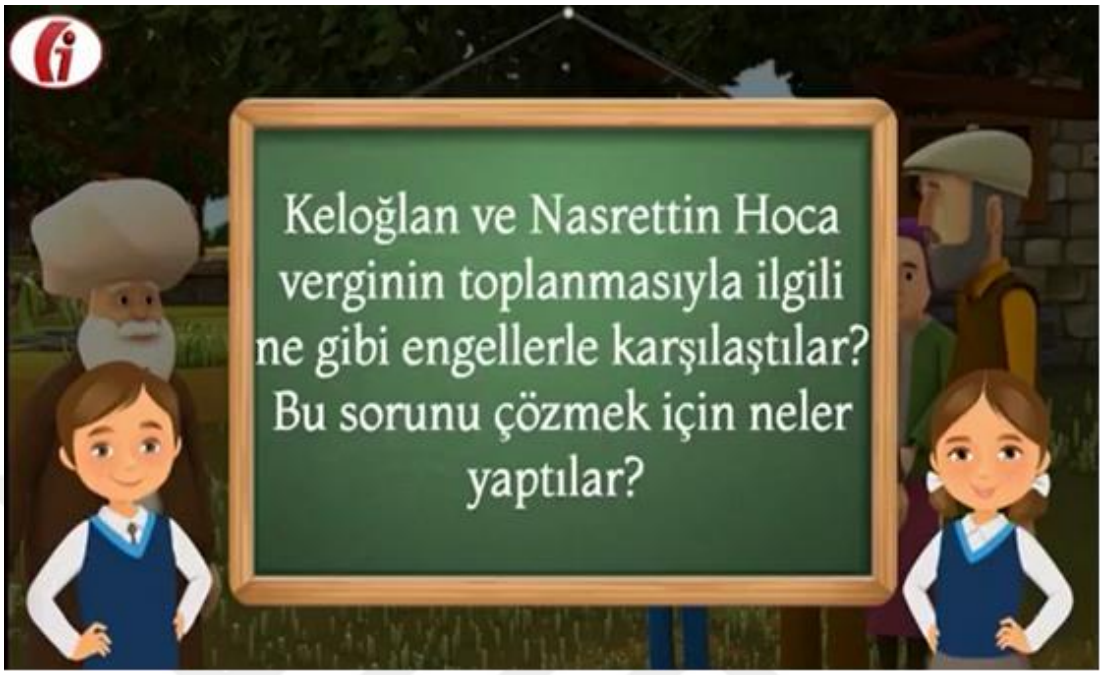


Görsel 3

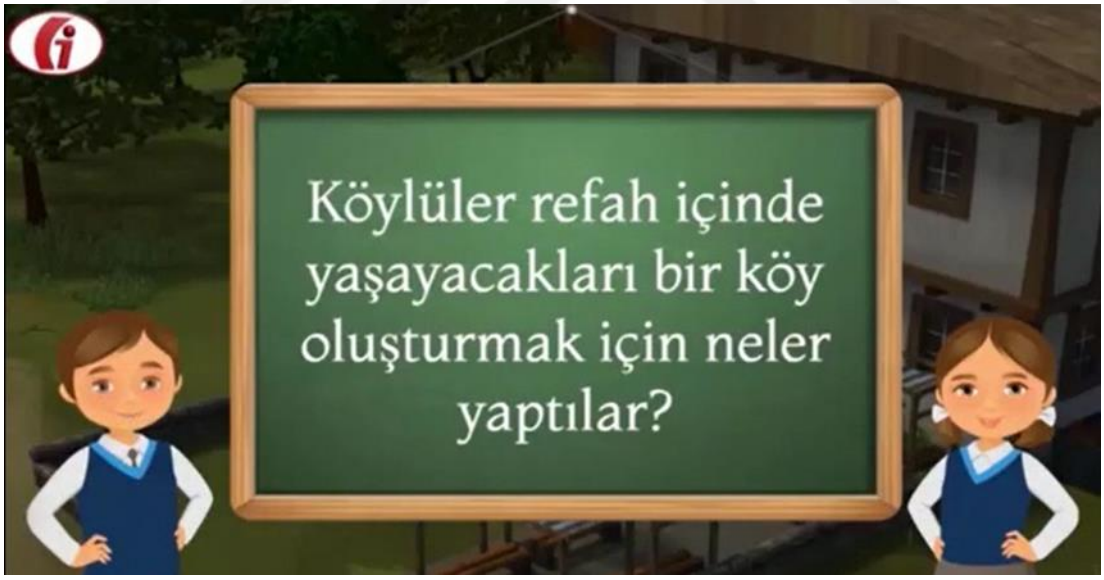


Görsel 4

EK İ 16'nın devamı

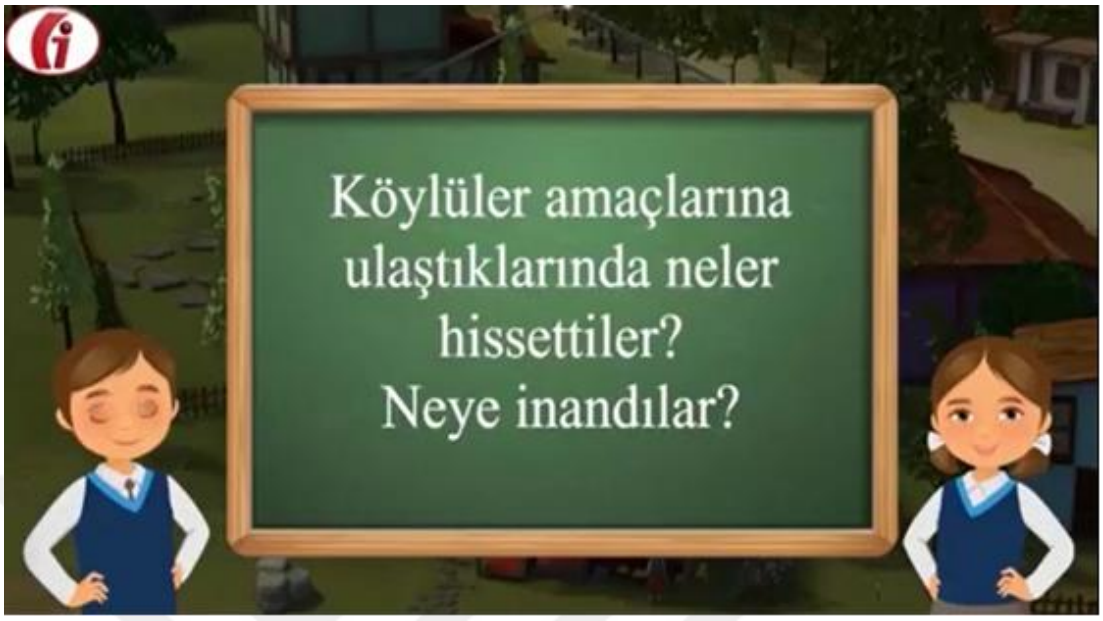


Görsel 5



Görsel 6

EK İ 16'nın devamı



Görsel 7

EK İ 17 17. Etkinlik Bireysel Öğretim Planı

Dersin Adı	Sosyal Bilgiler
Sınıf Düzeyi	5
Öğrenme Alanı	Birey ve Toplum
Kazanım	SB.5.1.3. Sahip olduğu hakların farkında olan bir birey olarak katıldığı gruplarda aldığı rollerin gerektirdiği görev ve sorumluluklara uygun davranır.
Kısa Dönemli Amaç	• Kendisine sorulduğunda okul kütüphanesinden yararlanmanın hakkı olduğunu her defasında söyler. • Kendisine sorulduğunda her defasında okulda bulunan kişilerin haklarına saygı göstermesi gerektiğini söyler. • Kendisine sorulduğunda okulun eşyalarını korumaları gerektiğini her defasında söyler. • Kendisine sorulduğunda okul çalışanlarına, öğretmenlerine saygılı davranması gerektiğini her defasında söyler. • Kendisine sorulduğunda sınıfça belirlenen kurallara uyması gerektiğini her defasında söyler.
Uzun Dönemli Amaç	• Okul içerisindeki haklarını her defasında söyler.
Öğretimsel Amaçlar	• Okul kütüphanesinden yararlanmanın okuldaki hak ve sorumluluklarından biri olduğunu bilir. • Okulda bulunan kişilerin haklarına saygı göstermesinin, okuldaki hak ve sorumluluklarından biri olduğunun farkına varır. • Okulun eşyalarını korumanın okuldaki hak ve sorumluluklarından biri olduğunu söyler. • Okul çalışanlarına, öğretmenlerine saygılı davranmasının okuldaki hak ve sorumluluklarından olduğunu bilir. • Sınıfça belirlenen kurallara uymasının okuldaki hak ve sorumluluklarından biri olduğunu söyler.
Önerilen Süre/Oturum	• Her oturum için 30 dakika süre verilir. • Üç oturum şeklinde ders planlanır (koşullara uygun olarak belirlenmelidir). • Yoklama oturumu ise bir oturum şeklinde gerçekleştirilir (Gerekirse öğretimden önce de birkaç oturum yapılabilir).
Kavramlar	• Grup: Görüşleri, çıkarları bir olan kimseler bütünü, ekip anlamına gelir. • Rol: Bir işte bir kimse veya şeyin üstüne düşen görevdir. • Görev: Bir nesne veya bir kimsenin yaptığı işe verilen addır. • Sorumluluk: Kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesidir.
Beceriler	• İletişim • Gözlem • Sosyal katılım
Değerler	• Sorumluluk • Eşitlik • Saygı

EK İ 17'nin devamı

Öğretim Araç ve Gereçleri	• Görsel (Doğru olanı boya), kalem, veri kayıt formu, sandalye (2 adet), masa (1 adet)
Yöntem	• Doğrudan Öğretim
Teknik/Uyaran/İpucu	• Sözel yönergeler kullanılır. • Sözel ipucu ya da fiziksel ipucu verilir (pekiştireç belirleme formu ve öğrencinin özellikleri dikkate alınarak bireyselleştirilir). • İpucu, öğrencinin göstermesi gereken görseli/metni gösterdiğinde verilir (model ipucu). • Yanıt aralığı için bu planlamada sıfır saniye belirlenmiştir. Her aşamada öğrenci belirtilen yanıt aralığı süresi içerisinde doğru tepkide bulunursa etkinlik pekiştireci anında verilir. • Öğrenci tepkide bulunmaz ya da yanlış tepkide bulunursa herhangi bir pekiştireç verilmeyecek ve o basamak uygulamacı tarafından tamamlanarak bir sonraki basamağa geçilir. • Her doğru davranış/yanıt için etkinlik pekiştireci verilir.
Öğretime Hazırlık	• Uygulamacı araç setini hazırlar. • Etkinliğin sağlıklı bir şekilde uygulanabilmesi, öğrencilerin temel haklarla ilgili belirli bir bilgi düzeyine sahip olmalarını gerektirir. Eğer öğrenciler, temel hakları bilmiyorlarsa, öncelikle temel haklar tanıtılır. • Veri kayıt formu oturum ile eşzamanlı olarak işaretlenir. • Birinci oturumdan sonra veri kayıt formu değerlendirilir.
Uygulama Süreci	**Gereksinim Oluşturma:** • Etkinliğe başlamadan önce çalışmanın amacı hakkında öğrenciye bilgi verilir. • Uygulamacı öğretime başlamadan önce; "Bugün seninle sahip olduğun hakların farkında bir birey olarak katıldığın gruplardaki aldığın rollerin getirdiği hak ve sorumlulukları öğreneceğiz. Eğer söyle dediklerimi söylersen, beni dikkatlice dinlersen çalışmamızın sonunda bu …….. (Ör: çikolatayı) kazanacaksın." diyerek öğrenciyi hedeften haberdar eder ve ödülü tanıtır. Öğrenci ve uygulamacı karşılıklı oturur. Öğrenciye; "Hazır mısın?", "Başlayalım mı?" şeklinde sorular yöneltilerek öğrencinin dikkati çalışmaya çekilir (dikkat sağlayıcı uyaran).
	Konu Sunumu: • Uygulamacı; "Evet, sahip olduğumuz temel haklar konusunda size bilgi veriyorum. Temel haklarımız sadece insan olmamızdan kaynaklanan, vazgeçilemez, devredilemez haklardır. Başkalarının hakkına zarar verdiğimiz noktada temel hak ve özgürlüklerimiz son bulur. Şimdi bu haklarımız nelerdir, aldığımız role göre ne gibi ne gibi haklarımız var ya da nelere hakkımız yok birlikte öğrenelim." der.

EK İ 17'nin devamı

Uygulama Süreci	**Model Olma Aşaması:** • Uygulamacı, Masanın üzerindeki görsele bakalım, görselde sahip olduğumuz hak ve sorumluluklarımız var ancak biz sadece okuldaki hak ve sorumluluklarımızı bulmaya, bulduğumuz hak ve sorumlulukları boyayarak da çiçeğimizi renklendirmeye çalışacağız. Önce çiçeğimizin yapraklarındaki ifadeleri tek tek okuyalım. Okuduğumuz ifade, okulumuzdaki hak ve sorumluluklarımızdan biriyse o ifadeyi boyuyoruz. Hazırsan başlıyoruz der. Saat 12.00 yönünden başlayarak ilk ifade okunur; "Okul kütüphanesinden faydalanır." Uygulamacı, bu ifade bizim okuldaki hak ve sorumluluklarımızdan biridir (hedef uyaran). Dolayısıyla bu yaprağımızı boyuyoruz der. • İkinci ifade okunur; "Okulda bulunan kişilerin haklarına ve kişisel farklılıklarına saygı gösterir." Uygulamacı, bu ifade de bizim okuldaki hak ve sorumluluklarımızdan biridir (hedef uyaran). Dolayısıyla bu yaprağımızı boyuyoruz der. • Üçüncü ifade okunur; "Otobüste yaşlı insanlara yer verir." Bu ifade bizim okuldaki hak ve sorumluluklarımızdan biri değildir. Çünkü olay otobüste geçiyor (hedef uyaran). Cevabımız "hayır" olduğu için bu ifadenin yer aldığı yaprak boyanmaz ve diğer ifadeye geçilir. • Dördüncü ifade okunur; "Arkadaşlarının ve okulun eşyalarını korur." Uygulamacı, bu ifade bizim okuldaki hak ve sorumluluklarımızdan biridir (hedef uyaran). Dolayısıyla bu yaprağımızı boyuyoruz der. • Beşinci ifade okunur. "Arkadaşlarına, öğretmenlerine, tüm okul çalışanlarına saygılı davranır. Uygulamacı, bu ifade bizim okuldaki hak ve sorumluluklarımızdan biridir (hedef uyaran). Cevap "evet" ise yaprağımızı boyuyorduk, dolayısıyla bu yaprağımızı da boyuyoruz. • Altıncı ifade okunur. "Odasını toplar." Uygulamacı, bu ifade bizim okuldaki hak ve sorumluluklarımızdan biri değildir çünkü odamızdan bahsediliyor (hedef uyaran). Cevabımız "hayır" olduğu için bu ifadenin yer aldığı yaprağı boyamıyoruz ve bir diğer ifadeye geçiyoruz. • Yedinci ifade okunur. "Herkese karşı saygılı davranır." Herkese karşı saygılı davranmak bizim okuldaki hak ve sorumluluklarımızdan biridir (hedef uyaran). Cevap "evet" ise yaprağımızı boyuyorduk. Dolayısıyla bu yaprağımızı da boyuyoruz. • Sekizinci ifade okunur. "Ailesine yardım eder." Uygulamacı, bu ifade bizim okuldaki hak ve sorumluluklarımızdan biri değildir çünkü okul ailelerin olmadığı bir ortamdır (hedef uyaran). Cevabımız "hayır" olduğu için bu ifadenin yer aldığı yaprağı boyamıyoruz ve bir diğer ifadeye geçiyoruz.

EK İ 17'nin devamı

Uygulama Süreci	• Dokuzuncu ifade okunur. "Sınıfça belirlenen kurallara uyar." Uygulamacı, bu ifade bizim okuldaki hak ve sorumluluklarımızdan biridir çünkü sınıf kurallarından bahsediliyor (hedef uyaran). Cevap "Evet" ise yaprağımızı boyuyorduk, dolayısıyla bu yaprağımızı da boyuyoruz.
	Rehberli Uygulama Aşaması: • Uygulamacı, masanın üzerindeki görsele bakalım (Görsel 1), görselde sahip olduğumuz hak ve sorumluluklarımız var ancak biz sadece okuldaki hak ve sorumluluklarımızı bulmaya, bulduğumuz hak ve sorumlulukları boyayarak da çiçeğimizi renklendirmeye çalışacağız. Önce çiçeğimizin yapraklarındaki ifadeleri tek tek okuyalım. Okuduğumuz ifade, okulumuzdaki hak ve sorumluluklarımızdan biriyse o ifadeyi boyayacağız. Hazırsan başlıyoruz. Saat 12.00 yönünden başlayarak ilk ifade okunur (Okul kütüphanesinden faydalanır). Uygulamacı; "Bu ifade bizim okuldaki hak ve sorumluluklarımızdan biri midir?" (hedef uyaran) diye sorar. Öğrencinin "Evet" cevabını pekiştirir. İlgili yaprak boyanır. • İkinci ifade okunur (Okulda bulunan kişilerin haklarına ve kişisel farklılıklarına saygı gösterir). Uygulamacı; "Bu ifade bizim okuldaki hak ve sorumluluklarımızdan biri midir?" (hedef uyaran) diye sorar. Öğrencinin "Evet" cevabını pekiştirir. "Okul dışında da insanların haklarına ve kişisel farklılıklarına saygı göstermek zorunda mıyız?" diye sorar. Öğrencinin "Evet" cevabını pekiştirir. İlgili yaprak boyanır. • Üçüncü ifade okunur (Otobüste yaşlı insanlara yer verir). Uygulamacı; "Bu ifade bizim okuldaki hak ve sorumluluklarımızdan biri midir?" diye sorar. Öğrencinin "Hayır" cevabını pekiştirir. "Çünkü olay otobüste geçiyor (hedef uyaran) değil mi?" der. Cevabımız "Hayır" olduğu için bu ifadenin yer aldığı yaprak boyanmaz ve diğer ifadeye geçilir. • Dördüncü ifade okunur (Arkadaşlarının ve okulun eşyalarını korur). Uygulamacı; "Bu ifade bizim okuldaki hak ve sorumluluklarımızdan biri midir?" (hedef uyaran) diye sorar. Öğrencinin "Evet" cevabını pekiştirir. İlgili yaprak boyanır. Beşinci ifade okunur (Arkadaşlarına, öğretmenlerine, tüm okul çalışanlarına saygılı davranır). Uygulamacı; "Bu ifade bizim okuldaki hak ve sorumluluklarımızdan biri midir?" (hedef uyaran) diye sorar. Öğrencinin "Evet" cevabını pekiştirir. "Sadece okulda değil, okul dışında da arkadaşlarımıza saygılı davranmamız gerekir mi?" diye sorar. Öğrencinin "Evet" cevabını pekiştirir. İlgili yaprak boyanır. • Altıncı ifade okunur (Odasını toplar). Uygulamacı; "Bu ifade bizim okuldaki hak ve sorumluluklarımızdan biri midir?" diye sorar. Öğrencinin "Hayır" cevabını pekiştirir. "Çünkü odamızdan bahsediliyor" (hedef uyaran) değil mi?" der. Cevabımız "Hayır" olduğu için bu ifadenin yer aldığı yaprak boyanmaz ve diğer ifadeye geçilir.

EK İ 17'nin devamı

Uygulama Süreci	• Yedinci ifade okunur (Herkese karşı saygılı davranır). Uygulamacı; "Herkese karşı saygılı davranmak bizim okuldaki hak ve sorumluluklarımızdan biri midir?" (hedef uyaran) diye sorar. Öğrencinin, "Evet" cevabını pekiştirir. Cevap "Evet" ise yaprak boyanır. İlgili yaprak boyanır. • Sekizinci ifade okunur (Ailesine yardım eder). Uygulamacı; "Bu ifade bizim okuldaki hak ve sorumluluklarımızdan biri midir?" diye sorar. Öğrencinin "Hayır" cevabını pekiştirir. Okul, ailelerin olmadığı bir ortamdır." (hedef uyaran) der. Cevabımız "Hayır" olduğu için bu ifadenin yer aldığı yaprak boyanmaz. "Ailemize yardım etmek okul dışındaki sorumluluklarımızdan biri midir?" diye sorar. İlgili yaprak boyanır. • Dokuzuncu ifade okunur (Sınıfça belirlenen kurallara uyar). Uygulamacı; "Bu ifade bizim okuldaki hak ve sorumluluklarımızdan biri midir?" diye sorar. Öğrencinin "Evet" cevabını pekiştirir. "Çünkü sınıf kurallarından bahsediliyor (hedef uyaran) değil mi? diye sorar. Öğrencinin "Evet" cevabını pekiştirir. İlgili yaprak boyanır.
	Bağımsız Uygulama Aşaması: • Uygulamacı ve öğrenci karşılıklı oturur. • Uygulamacı sıranın üzerindeki görseli öğrencinin önüne koyar ve öğrenciden çiçeğin yapraklarında yer alan cümleleri okumasını ve okuldaki hak ve sorumluluklarla ilgili olanları boyamasını ister. • Öğrencinin doğru tepkileri pekiştirilir. Cevap veremeyen ya da yanlış cevap veren öğrenciye tekrar model olunur.Çalışma bitince uygulamacı öğrencisinin çalışma sırasında uyduğu kuralları betimler, teşekkür eder ve gerekli pekiştireci verir.
Değerlendirme ve Geri Bildirim	• Öğretim süresinde öğretilmesi hedeflenen davranış, yoklama oturumu veri kayıt formu kullanılarak öğrencinin verdiği tepkiler kayıt edilir. • Tepkiler doğru tepki yüzdesi ve yanlış tepki yüzdesi olarak belirlenir. Öğrenci belirlenen ölçütte doğru tepki verdiğinde hedef becerilerin kazanımı gerçekleşmiştir.

EK İ 17'nin devamı

Veri Kayıt Formu			
Öğrencinin Adı-Soyadı:	**Uygulamacının Adı-Soyadı:**		
Başlama-Bitiş Zamanı:			
Tarih:	**Toplam Süre:**		
Hedef Uyaranlar/Beceri Yönergesi	**Öğrencinin Tepki Durumu**		
	Doğru Tepki (+)	**Yanlış Tepki (-)**	**Tepkide Bulunmama (TB)**
1. Davranış/Basamak: Uygulamacı; "Masanın üzerindeki görselde hak ve sorumluluklarımıza ait ifadeler var ancak ben senden sadece okuldaki hak ve sorumluluklarımızı bulmanı istiyorum. Bulduğumuz hak ve sorumlulukları boyayarak çiçeğimizi renklendirmeye çalışacağız. Önce çiçeğimizin yapraklarındaki ifadeleri tek tek okuyacağız. Okuduğumuz ifade, okulumuzdaki hak ve sorumluluklarımızdan biriyse senden o ifadenin yer aldığı yaprağı boyamanı istiyorum. Hazırsan başlıyoruz." der. Saat 12.00 yönünden başlayarak ilk ifade okunur (okul kütüphanesinden faydalanır). Uygulamacı; "Bu ifade bizim okuldaki hak ve sorumluluklarımızdan biri midir?" söyleyiniz (hedef uyaran). Cevap "Evet" ise yaprak boyanır. Cevap "Hayır" ise bir sonraki ifadeye geçilir.			
2. Davranış/Basamak: İkinci ifade okunur (Okulda bulunan kişilerin haklarına ve kişisel farklılıklarına saygı gösterir). Uygulamacı; "Bu ifade bizim okuldaki hak ve sorumluluklarımızdan biri midir?" söyleyiniz (hedef uyaran). Cevap "Evet" ise yaprak boyanır. Cevap "Hayır" ise diğer ifadeye geçilir.			
3. Davranış/Basamak: Üçüncü ifade okunur (Otobüste yaşlı insanlara yer verir). Uygulamacı; "Bu ifade bizim okuldaki hak ve sorumluluklarımızdan biri midir?" söyleyiniz (hedef uyaran). Cevap "Evet" ise diğer ifadeye geçilir. Cevap "Hayır" ise ilgili yaprak boyanır.			
4. Davranış/Basamak: Dördüncü ifade okunur (Arkadaşlarının ve okulun eşyalarını korur). Uygulamacı; "Bu ifade bizim okuldaki hak ve sorumluluklarımızdan biri midir?" söyleyiniz (hedef uyaran). Cevap "Evet" ise yaprak boyanır. Cevap "Hayır" ise diğer ifadeye geçilir.			
5. Davranış/Basamak: Beşinci ifade okunur (Arkadaşlarına, öğretmenlerine, tüm okul çalışanlarına saygılı davranır). Uygulamacı; "Bu ifade bizim okuldaki hak ve sorumluluklarımızdan biri midir?" söyleyiniz (hedef uyaran). Cevap "Evet" ise yaprak boyanır. Cevap "Hayır" ise diğer ifadeye geçilir.			

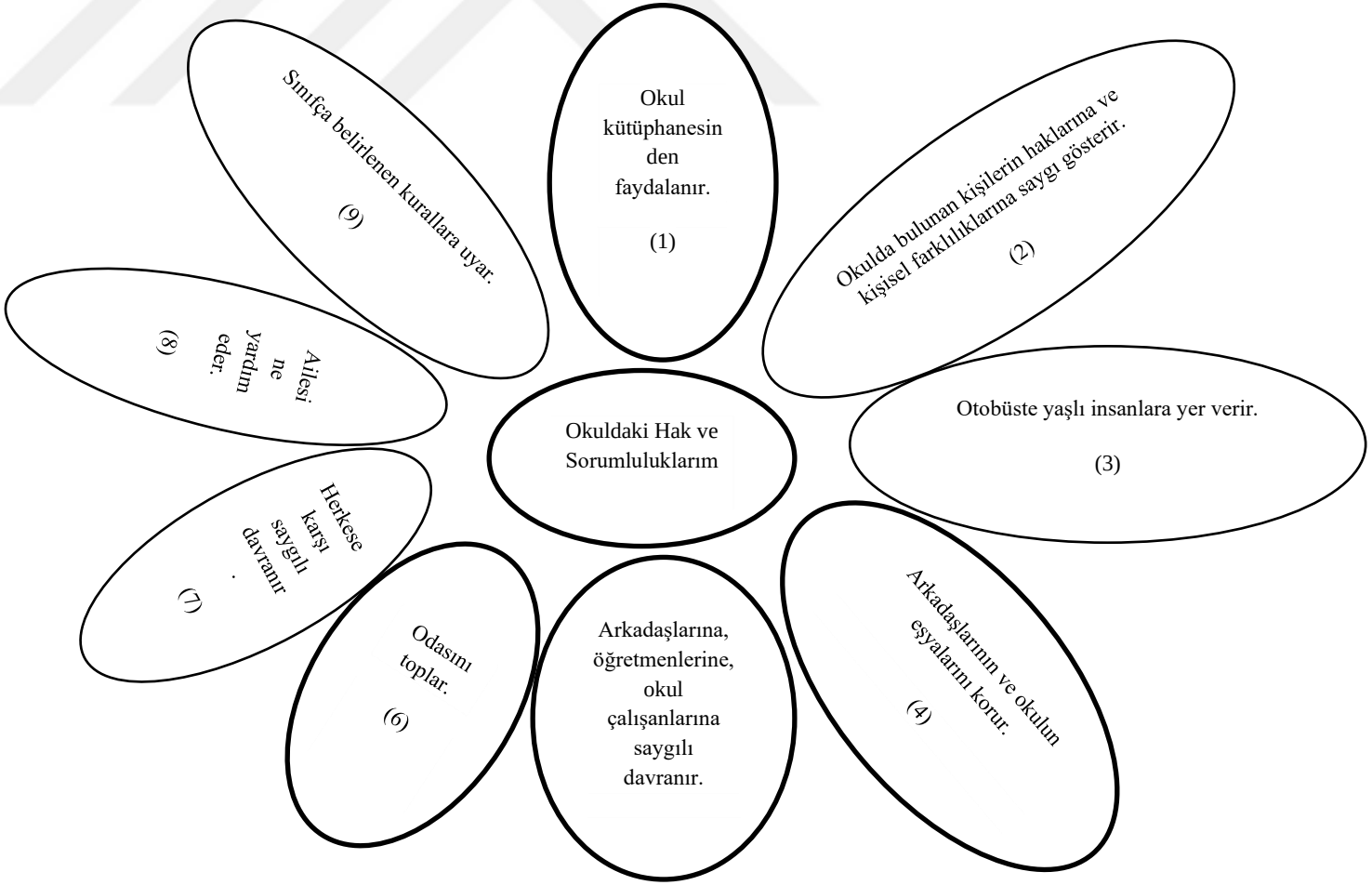
EK İ 17'nin devamı

6. Davranış/Basamak: Altıncı ifade okunur (Odasını toplar). Uygulamacı; "Bu ifade bizim okuldaki hak ve sorumluluklarımızdan biri midir?" söyleyiniz (hedef uyaran). Cevap "Evet" ise diğer ifadeye geçilir. Cevap "Hayır" ise ilgili yaprak boyanır.			
7. Davranış/Basamak: Yedinci ifade okunur (Herkese karşı saygılı davranır). Uygulamacı; "Bu ifade bizim okuldaki hak ve sorumluluklarımızdan biri midir?" söyleyiniz (hedef uyaran). Cevap "Evet" ise yaprak boyanır. Cevap "Hayır" ise diğer ifadeye geçilir.			
8. Davranış/Basamak: Sekizinci ifade okunur (Ailesine yardım eder). Uygulamacı; "Bu ifade bizim okuldaki hak ve sorumluluklarımızdan biri midir?" söyleyiniz (hedef uyaran). Cevap "Evet" ise diğer ifadeye geçilir. Cevap "Hayır" ise ilgili yaprak boyanır.			
9. Davranış/Basamak: Dokuzuncu ifade okunur (Sınıfça belirlenen kurallara uyar). Uygulamacı; "Bu ifade bizim okuldaki hak ve sorumluluklarımızdan biri midir?" söyleyiniz (hedef uyaran). Cevap "Evet" ise yaprak boyanır. Cevap "Hayır" ise diğer ifadeye geçilir.			
Doğru/Yanlış Tepki Sayısı			
Doğru/Yanlış Tepki Oranı			
Tepkide Bulunmama Sayısı			
Tepkide Bulunmama Oranı			

Etkinlik 17-Hak ve Sorumluluklarım-Doğru Olanı Boya

Aşağıda yer alan cümleleri okuyup doğru olduğunu düşündüğünüz ifadelerin olduğu yaprakları boyayınız

EK İ 17'nin devamı



EK İ 18 18. Etkinlik Bireysel Öğretim Planı

Dersin Adı	Sosyal Bilgiler
Sınıf Düzeyi	5
Öğrenme Alanı	Birey ve Toplum
Kazanım	SB.5.1.3. Sahip olduğu hakların farkında olan bir birey olarak katıldığı gruplarda aldığı rollerin gerektirdiği görev ve sorumluluklara uygun davranır.
Kısa Dönemli Amaç	• Öğrenci her sorulduğunda bağımsız olarak, okul eşyasına zarar vermenin doğru bir davranış olmadığını söyler. • Öğrenci her sorulduğunda yerlere çöp atmamak gerektiğini bağımsız olarak söyler.
Uzun Dönemli Amaç	• Okul içerisinde görev ve sorumluluklarına uygun hareket eder.
Öğretimsel Amaçlar	• Öğrenci sınıfını ve okul bahçesini temiz tutar. • Öğrenci okul eşyalarına zarar vermez.
Önerilen Süre/Oturum	• Her oturum için 30 dakika süre verilir. • Üç oturum şeklinde ders planlanır (koşullara uygun olarak belirlenmelidir). • Yoklama oturumu ise bir oturum şeklinde gerçekleştirilir (Gerekirse öğretimden önce de birkaç oturum yapılabilir).
Kavramlar	• Grup: Görüşleri, çıkarları bir olan kimseler bütünü, ekip. • Rol: Bir işte bir kimse veya şeyin üstüne düşen görevdir. • Görev: Bir nesne veya bir kimsenin yaptığı işe verilen addır. • Sorumluluk: Kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesidir.
Beceriler	• İletişim • Gözlem • Sosyal katılım
Değerler	• Sorumluluk • Eşitlik • Saygı
Öğretim Araç ve Gereçleri	• Sorumlulukla ilgili görseller (5 adet), kalem, veri kayıt formu, sandalye (2 adet), masa (1 adet)
Yöntem	• Doğrudan Öğretim
Teknik/Uyaran/İpucu	• Sözel yönergeler kullanılır. • Sözel ipucu ya da fiziksel ipucu verilir (pekiştireç belirleme formu ve öğrencinin özellikleri dikkate alınarak bireyselleştirilir). • İpucu, öğrencinin göstermesi gereken görseli göstererek verilecektir (model ipucu).
Teknik/Uyaran/İpucu	• Yanıt aralığı için bu planlamada sıfır saniye belirlenmiştir. Her aşamada öğrenci belirtilen yanıt aralığı süresi içerisinde doğru tepkide bulunursa etkinlik pekiştireci anında verilir.

EK İ 18'nin devamı

Teknik/Uyaran/İpucu	• Öğrenci tepkide bulunmaz ya da yanlış tepkide bulunursa herhangi bir pekiştireç verilmeyecek ve o basamak uygulamacı tarafından tamamlanarak bir sonraki basamağa geçilecektir. • Uygulamacı aşağıdaki listede beceri analizi yapılarak listelenmiş olan amaç davranışın her bir basamağı için bir sözel yönerge ve eşzamanlı olarak bir ipucu verir.
Tepki	• Her doğru davranış/cevap için etkinlik pekiştireci verilir.
Öğretime Hazırlık	• Uygulamacı araç setini hazırlar. • Etkinliğe başlamadan önce çalışmanın amacı hakkında öğrenciye bilgi verilir. • Bu etkinliğin sağlıklı bir şekilde uygulanabilmesi için öğrencilerin temel haklarla ilgili belirli bir bilgi düzeyine sahip olmaları gerekir. Eğer öğrenciler, temel haklarla ilgili bilgi sahibi değillerse öncelikle temel haklar tanıtılır. • Veri kayıt formu oturum ile eşzamanlı olarak işaretlenir. Birinci oturumdan sonra veri kayıt formu değerlendirilir.
Uygulama Süreci	**Gereksinim Oluşturma:** • Öğretime başlamadan önce uygulamacı; "Bugün seninle sahip olduğun hakların farkında bir birey olarak katıldığın gruplardaki aldığın rollerin getirdiği hak ve sorumlulukları öğreneceğiz. Eğer söyle dediklerimi söylersen, beni dikkatlice dinlersen çalışmamızın sonunda bu …….. (Ör: çikolata) kazanacaksın." denilerek öğrenci hedeften haberdar edilir ve ödül tanıtılır. • Öğrenci ve uygulamacı karşı karşıya otururlar. Öğrenciye; "Hazır mısın?", "Başlayalım mı?" şeklinde sorular yöneltilerek öğrencinin dikkati çalışmaya çekilir (dikkat sağlayıcı uyaran).
	Konu Sunumu: • Uygulamacı; "Evet, şimdi sahip olduğumuz temel haklar konusunda size bilgi veriyorum. Temel haklarımız sadece insan olmamızdan kaynaklanan, vazgeçilemez, devredilemez haklardır. Başkalarının hakkına zarar verdiğimiz noktada temel hak ve özgürlüklerimiz son bulur." der. Ardından öğrenciden aynı ifadeyi tekrar etmesini ister. • Öğrenci doğru cevap verdiğinde, "Aferin, temel haklarımızın özelliklerinden bazılarını söyledin. Bu ders boyunca haklarımızın farkında bireyler olarak üstlendiğimiz rollere ilişkin bazı görev ve sorumlulukları birlikte öğreneceğiz." denilir.

EK İ 18'nin devamı

Uygulama Süreci	**Model Olma Aşaması:** • Uygulamacı, görselleri (5 adet) masanın üzerine koyar. Öğrenciye; "Masanın üzerindeki görsellere bak. Görsel 1'de öğrencilerin sorumluluk alanlarından birinin fotoğrafını görüyoruz. Burada gördüğümüz davranış şekli doğru mudur yoksa yanlış mıdır?" der. "Okul eşyalarına zarar vermemek öğrencilerin sorumluluk alanlarından biridir. Masamızı, sıramızı, sınıfımızı temiz tutmamız, onlara zarar vermememiz gerekirdi. Dolayısıyla görselde yer alan davranış biçimi yanlıştır." der. • Uygulamacı; "Görsel 2'de okul bahçesinde yer alan bir çöp kovasını görüyoruz. Fotoğrafa bakılırsa çöpler çöp kovası yerine sağa sola atılmış. Okul binası kadar okul bahçesini de temiz tutmak bizim sorumluluklarımızdan biridir. Dolayısıyla buradaki davranış biçimi de yanlıştır." der. • Uygulamacı; "Görsel 3'te boş bir sınıfı görüyoruz. Sınıfta sadece masa ve sıralar var. Üstelik bu sınıf çok temiz. Yani tam da istediğimiz gibi. Dolayısıyla bu sınıf bize örnek bir sınıfı çağrıştırıyor. Buradaki davranış biçimi olması gereken şekildedir." der. • Uygulamacı; "Görsel 4'te ödev yapan bir öğrenciyi görüyoruz. Ödev yapmak öğrencilerin en temel sorumluluklarından biridir. Dolayısıyla buradaki davranış da örnek bir davranış şeklidir." der. • Uygulamacı; "Görsel 5'te de içerisinde öğretmen ve öğrencilerin olduğu bir sınıf ortamı var. Öğretmenin verdiği tepkiye bakılırsa oldukça zor durumda kalmışa benziyor. Öğretmen derse girmeden önce sıramıza oturup, kitap ve defterlerimizi hazırlayıp beklemek yapacağımız en doğru davranış olurdu. Dolayısıyla buradaki davranış biçimi de yanlıştır." der.
	Rehberli Uygulama Aşaması: • Uygulamacı, Görsel 1'i öğrencinin önüne koyar. Daha sonra öğrenciye; "Görselde yer alan davranış şekli doğru mudur yoksa yanlış mıdır? diye sorar. Öğrenci doğru cevap verirse pekiştirir yanlış cevap verirse ya da cevap vermezse öğrenciye tekrar model olur. Diğer görsellerin öğretiminde de benzer uygulama yapılır. • Öğrenmenin tam olarak gerçekleştiğine karar verdikten sonra bağımsız uygulama aşamasına geçilir.
	Bağımsız Uygulama Aşaması: • Uygulamacı ve öğrenci karşılıklı oturur. Uygulamacı masanın üzerindeki görsellerden bir tanesini öğrenciye vererek, "Buradaki davranış şekli doğru mudur yoksa yanlış mıdır? Yanlışsa doğrusu nedir?" der. Öğrencinin doğru cevabını pekiştirir.

EK İ 18'nin devamı

Uygulama Süreci	• Uygulamacı, cevap vermeyen ya da yanlış cevap veren öğrencilere tekrar model olur. • Diğer görsellerde de benzer uygulama yapılarak bağımsız uygulama aşaması tamamlanır.
Değerlendirme ve Geri Bildirim	• Öğretim süresinde öğretilmesi hedeflenen davranış, yoklama oturumu veri kayıt formu kullanılarak öğrencinin verdiği tepkiler kayıt edilir. • Tepkiler doğru tepki yüzdesi ve yanlış tepki yüzdesi olarak belirlenir. Başarı oranı art arda 3 oturumda %100 olmalıdır.
Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	• Etkinlikte yer alan görseller yerine farklı görseller de kullanılabilir. • Bağımsız uygulama aşamasında rehberli uygulama aşamasına benzer bir senaryo ile farklı görseller kullanılır.

Veri Kayıt Formu			
Öğrencinin Adı-Soyadı:		**Uygulamacının Adı-Soyadı:**	
Başlama-Bitiş Zamanı:			
Tarih:		**Toplam Süre:**	
Hedef Uyaranlar /Beceri Yönergesi		**Öğrencinin Tepki Durumu**	
	Doğru Tepki (+)	**Yanlış Tepki (-)**	**Tepkide Bulunmama (TB)**
1. Davranış/Basamak: Masanın üzerindeki görsele bakınız (Görsel 1). Görselde bir öğrenciye ait sorumluluk alanı verilmiştir. Buradaki davranış şeklinin doğru mu yoksa yanlış mı olduğunu söyleyiniz (hedef uyaran)? Eğer yanlışsa doğru olan davranış şekli nedir cevaplayınız (Uygulamacı da cevaplayabilir)?			
2. Davranış/Basamak: Masanın üzerindeki görsele bakınız (Görsel 2). Görselde bir okulun öğrencilerine ait sorumluluk alanı verilmiştir. Buradaki davranış şeklinin doğru mu yoksa yanlış mı olduğunu söyleyiniz (hedef uyaran)? Eğer yanlışsa doğru olan davranış şekli nedir cevaplayınız (Uygulamacı da cevaplayabilir)?			
3. Davranış/Basamak: Masanın üzerindeki görsele bakınız (Görsel 3). Görselde bir sınıfın öğrencilerine ait sorumluluk alanı verilmiştir. Buradaki davranış şeklinin doğru mu yoksa yanlış mı olduğunu söyleyiniz (hedef uyaran)? Eğer yanlışsa doğru olan davranış şekli nedir cevaplayınız (Uygulamacı da cevaplayabilir)?			
4. Davranış/Basamak: Masanın üzerindeki görsele bakınız (Görsel 4). Görselde bir öğrenciye ait sorumluluk alanı verilmiştir. Buradaki davranış şeklinin doğru mu yoksa yanlış mı olduğunu söyleyiniz (hedef uyaran)? Eğer yanlışsa doğru olan davranış şekli nedir cevaplayınız (Uygulamacı da cevaplayabilir)?			

EK İ 18'nin devamı

5. Davranış/Basamak: Masanın üzerindeki görsele bakınız (Görsel 5). Görselde bir sınıfın öğrencilerine ait sorumluluk alanı verilmiştir. Buradaki davranış şeklinin doğru mu yoksa yanlış mı olduğunu söyleyiniz (hedef uyaran)? Eğer yanlışsa doğru olan davranış şekli nedir cevaplayınız (Uygulamacı da cevaplayabilir)?			
Doğru/Yanlış Tepki Sayısı			
Doğru/Yanlış Tepki Oranı			
Tepkide Bulunmama Sayısı			
Tepkide Bulunmama Oranı			

18. Etkinlik Görselleri



Görsel 1-Öğrenci Masası



Görsel 2-Okul Bahçesindeki Çöp Kovası

EK İ 18'nin devamı



Görsel 3-Sınıf



Görsel 4-Ödev Yapan Öğrenci

EK İ 18'nin devamı



Görsel 5-Sınıf Ortamı

EK İ 19 19. Etkinlik Bireysel Öğretim Planı

Dersin Adı	Sosyal Bilgiler
Sınıf Düzeyi	5
Öğrenme Alanı	Birey ve Toplum
Kazanım	SB.5.1.3. Sahip olduğu hakların farkında olan bir birey olarak katıldığı gruplarda aldığı rollerin gerektirdiği görev ve sorumluluklara uygun davranır.
Kısa Dönemli Amaç	• Öğrenci, bir kez model olunduğunda başkalarına vurma gibi bir hakkı olmadığını söyler. • Öğrenci, bir kez model olunduğunda başkalarının hakkını yemeye hakkı olmadığını söyler. • Öğrenci, bir kez model olunduğunda başkalarının görünüşüyle alay ete hakkı olmadığını söyler. • Öğrenci, bir kez model olunduğunda arkadaşlarının oyunlarını bozmaya hakkı olmadığını söyler. • Öğrenci, bir kez model olunduğunda başkalarının inançlarıyla alay etme hakkı olmadığını söyler. • Öğrenci, bir kez model olunduğunda kendisine saygı gösterilmesine hakkı olduğunu söyler. • Öğrenci, bir kez model olunduğunda kendisine adil davranılmasına hakkı olduğunu söyler. • Öğrenci, bir kez model olunduğunda dış görünüşüyle ilgili kendisine saygı gösterilmesine hakkı olduğunu söyler. • Öğrenci, bir kez model olunduğunda oyun oynama hakkı olduğunu söyler. • Öğrenci, bir kez model olunduğunda istediği dine inanmaya hakkı olduğunu söyler.
Uzun Dönemli Amaç	• Öğrenci şiddete başvurma gibi bir hakkı olmadığını bilir. • Öğrenci başkalarına saygı duyması gerektiğini bilir. • Öğrenci insanların dış görünüşüyle alay edilmeyeceğini bilir. • Öğrenci arkadaşlarının oyunlarını bozmaması gerektiğini bilir. • Öğrenci inanç özgürlüğüne saygı duyulması gerektiğini bilir.
Öğretimsel Amaçlar	• Öğrenci ne gibi hakları olduğunu, nelere hakkı olmadığını söyler.
Önerilen Süre/Oturum	• Her oturum için 30 dakika süre verilir. • Üç oturum şeklinde ders planlanır (koşullara uygun olarak belirlenmelidir).
Kavramlar	• Grup: Görüşleri, çıkarları bir olan kimseler bütünüdür. • Rol: Bir işte bir kimse veya şeyin üstüne düşen görevdir. • Görev: Bir nesne veya bir kimsenin yaptığı işe verilen addır. • Sorumluluk: Kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesidir.
Beceriler	• İletişim • Gözlem • Sosyal katılım

EK İ 19'un devamı

Değerler	• Sorumluluk • Eşitlik • Saygı
Öğretim Araç ve Gereçleri	• Etkileşimli tahta, etkinlik sunumu (doğru olanı işaretle/göster), kalem, veri kayıt formu, masa (1 adet), sandalye (2 adet)
Yöntem	• Doğrudan Öğretim
Teknik/Uyaran/İpucu	• Sözel yönergeler kullanılır. • Sözel ipucu ya da fiziksel ipucu verilir (pekiştireç belirleme formu ve öğrencinin özellikleri dikkate alınarak bireyselleştirilir). • İpucu, öğrencinin göstermesi gereken görseli/metni göstererek verilir (model ipucu).
Tepki	• Her doğru davranış/yanıt için etkinlik pekiştireci verilir.
Öğretime Hazırlık	• Uygulamacı araç setini hazırlar. • Etkinliğe başlamadan önce çalışmanın amacı hakkında öğrenciye bilgi verilir. • Bu etkinliğin sağlıklı bir şekilde uygulanabilmesi, çocukların temel haklarla ilgili önceden belirli bir bilgiye sahip olmalarını gerektirir. Eğer çocuklar, temel hakları bilmiyorlarsa, önce temel hakları tanıtın. • Uygulamacı aşağıdaki listede beceri analizi yapılarak listelenmiş olan amaç davranışın her bir basamağı için bir sözel yönerge verir. • Öğrenci tepkide bulunmaz ya da yanlış tepkide bulunursa herhangi bir pekiştireç verilmeyecek ve o basamak uygulamacı tarafından tamamlanarak bir sonraki basamağa geçilecektir. • Uygulamacı derse başlarken; "Sahip olduğumuz hakların farkında bireyler olarak katıldığımız gruplardaki hak ve sorumluluklarımızı biliyor muyuz?" der. • Altta yer alan veri kayıt formu oturum ile eşzamanlı olarak işaretlenir.
Uygulama Süreci	**Gereksinim Oluşturma:** • Uygulamacı öğretime başlamadan önce öğrenciye; "Bugün seninle sahip olduğun hakların farkında bir birey olarak katıldığın gruplardaki aldığın rollerin getirdiği hak ve sorumlulukları öğreneceğiz. Eğer söyle dediklerimi söylersen, beni dikkatlice dinlersen çalışmamızın sonunda bu …….. (Ör: çikolata) kazanacaksın." diyerek öğrenciyi hedeften haberdar eder ve ödülü tanıtır. • Öğrenci ve uygulamacı karşılıklı oturur. Öğrenciye "Hazır mısın?", "Başlayalım mı?" şeklinde sorular yöneltilerek öğrencinin dikkati çalışmaya çekilir (dikkat sağlayıcı uyaran).

EK İ 19'un devamı

Uygulama Süreci	**Konu Sunumu:** • Uygulamacı; "Evet, sahip olduğumuz temel haklar konusunda size bilgi veriyorum. Temel haklarımız sadece insan olmamızdan kaynaklanan, vazgeçilemez, devredilemez haklardır. Başkalarının hakkına zarar verdiğimiz noktada temel hak ve özgürlüklerimiz son bulur. Bizler haklarımızı bilmeli ve kullanmalı, sorumluluklarımızı yerine getirmeliyiz." der.
	Model Olma Aşaması: • Uygulamacı, "Hak ve özgürlüklerimizden bazılarını etkileşimli tahta üzerinde öğrenmeye çalışacağız. Sunumdaki cümleleri okuyup eksik kısımları temel hak ve özgürlüklerimize uygun şekilde tamamlayalım. Etkinliği önce ben yapıyorum, dikkatlice beni izle. Örneğin; Öfkelendiğimde başkalarına "vurma" hakkım yok, çünkü başka insanlara kötü davranma gibi bir hakkım yok. • Bana "saygı" gösterilmesine hakkım var. • Başkalarının "hakkını" yemeye hakkım yok. • Bana "adil" davranılması benim de hakkım. • Başkalarının görünüşleriyle "alay" etme hakkım yok. • Nasıl görünürsem görüneyim insanlar bana "saygı" duymalı. • Arkadaşlarımın oyunlarını "bozmaya" hakkım yok. • "Oyun" oynamak benim de hakkım. • Başkalarının inançlarıyla "dalga" geçme ya da alay etme hakkım yok. • İstediğim dine "inanmak" benim de hakkım. • İfadelerinin öğretimine uygulamacı model olduktan sonra rehberli uygulama aşamasına geçilir.
	Rehberli Uygulama Aşaması: • Uygulamacı etkileşimli tahtayı kullanarak sunumu açar. • İlk slaytta yer alan cümle okunur. Öğrenciden slaytta yer alan boşluğu uygun ifadeyle tamamlaması istenir (Öfkelendiğimde başkalarına "vurma" hakkım yok, çünkü başka insanlara kötü davranma hakkım yok.). Öğrenci cevap vermezse ya da yanlış cevap verirse, bir önceki aşama tekrar edilir ve öğrencinin doğru cevabı vermesi sağlanır. • İkinci slaytta yer alan cümle okunur. Öğrenciden slaytta yer alan boşluğu uygun ifadeyle tamamlaması istenir (Bana "saygı" gösterilmesine hakkım var.). Öğrenci cevap vermezse ya da yanlış cevap verirse, bir önceki aşama tekrar edilir ve öğrencinin doğru cevabı vermesi sağlanır. • Üçüncü slaytta yer alan cümle okunur (Başkalarının "hakkını" yemeye hakkım yok.). Öğrenci cevap vermezse ya da yanlış cevap verirse, bir önceki aşama tekrar edilir ve öğrencinin doğru cevabı vermesi sağlanır.

EK İ 19'un devamı

Uygulama Süreci	• Dördüncü slaytta yer alan cümle okunur (Bana "adil" davranılması benim de hakkım.). Öğrenci cevap vermezse ya da yanlış cevap verirse, bir önceki aşama tekrar edilir ve öğrencinin doğru cevabı vermesi sağlanır. • Beşinci slaytta yer alan cümle okunur (Başkalarının görünüşleriyle "alay" etme hakkım yok.). Öğrenci cevap vermezse ya da yanlış cevap verirse, bir önceki aşama tekrar edilir ve öğrencinin doğru cevabı vermesi sağlanır. • Altıncı slaytta yer alan cümle okunur (Nasıl görünürsem görüneyim insanlar bana "saygı" duymalı.). Öğrenci cevap vermezse ya da yanlış cevap verirse, bir önceki aşama tekrar edilir ve öğrencinin doğru cevabı vermesi sağlanır. • Yedinci slaytta yer alan cümle okunur (Arkadaşlarımın oyunlarını "bozmaya" hakkım yok.). Öğrenci cevap vermezse ya da yanlış cevap verirse, bir önceki aşama tekrar edilir ve öğrencinin doğru cevabı vermesi sağlanır. • Sekizinci slaytta yer alan cümle okunur ("Oyun" oynamak benim de hakkım.). Öğrenci cevap vermezse ya da yanlış cevap verirse, bir önceki aşama tekrar edilir ve öğrencinin doğru cevabı vermesi sağlanır. • Dokuzuncu slaytta yer alan cümle okunur (Başkalarının inançlarıyla "dalga" geçme ya da alay etme hakkım yok.). Öğrenci cevap vermezse ya da yanlış cevap verirse, bir önceki aşama tekrar edilir ve öğrencinin doğru cevabı vermesi sağlanır. • Onuncu slaytta yer alan cümle okunur (İstediğim dine "inanmak" benim de hakkım.). Öğrenci cevap vermezse ya da yanlış cevap verirse, bir önceki aşama tekrar edilir ve öğrencinin doğru cevabı vermesi sağlanır. • Öğretimin tam olarak gerçekleştiğine karar verdikten sonra bağımsız uygulamaya geçilir.
	Bağımsız Uygulama Aşaması: • Uygulamacı etkileşimli tahtayı kullanarak sunumu açar. Öğrenciden sunumda yer alan slaytlardaki cümleleri okuması ve boşlukları doldurması istenir. • Öfkelendiğimde başkalarına "*vurma*" hakkım yok, çünkü başka insanlara kötü davranma hakkım yok. • Bana "*saygı*" gösterilmesine hakkım var. • Başkalarının "*hakkını*" yemeye hakkım yok. • Bana "*adil*" davranılması benim de hakkım. • Başkalarının görünüşleriyle "*alay*" etme hakkım yok. • Nasıl görünürsem görüneyim insanlar bana "*saygı*" duymalı. • Arkadaşlarımın oyunlarını "*bozmaya*" hakkım yok. • "*Oyun*" oynamak benim de hakkım. • Başkalarının inançlarıyla "*dalga*" geçme ya da alay etme hakkım yok.

EK İ 19'un devamı

Uygulama Süreci	• İstediğim dine "*inanmak*" benim de hakkım. Çalışma bitince uygulamacı öğrencilerin çalışma sırasında uyduğu kuralları betimler, teşekkür eder ve gerekli pekiştireci verir.
Değerlendirme ve Geri Bildirim	• Öğretim süresinde öğretilmesi hedeflenen davranış, yoklama oturumu veri kayıt formu kullanılarak öğrencinin verdiği tepkiler kayıt edilir. • Tepkiler doğru tepki yüzdesi ve yanlış tepki yüzdesi olarak belirlenir. Öğrenci belirlenen ölçütte doğru tepki verdiğinde hedef becerilerin kazanımı gerçekleşmiştir. • Başarı oranı art arda 3 oturumda %100 olmalıdır.

Veri Kayıt Formu			
Öğrencinin Adı-Soyadı:		**Uygulamacının Adı-Soyadı:**	
Başlama-Bitiş Zamanı:			
Tarih:		**Toplam Süre:**	
Hedef Uyaranlar/Beceri Yönergesi		**Öğrencinin Tepki Durumu**	
	Doğru Tepki (+)	**Yanlış Tepki (-)**	**Tepkide Bulunmama (TB)**
1. Davranış/Basamak: Uygulamacı tarafından etkileşimli tahta açılır. Etkinlik sunumuna tıklanır. "Hakkım Yok" etkinliğindeki ilk slayt açılır. Uygulamacı slaytta yer alan birinci cümleyi yüksek sesle okur (Benim öfkelendiğimde başkalarına …… hakkım yok, çünkü başka insanlara kötü davranma hakkım yok). Öğrenciden boşluğa gelmesi gereken uygun ifadeyi (vurma) seçmesi istenir (hedef uyaran).			
2. Davranış/Basamak: "Benim de Hakkım Var" konulu ikinci slayta geçilir. Uygulamacı slaytta yer alan ikinci cümleyi yüksek sesle okur (Bana …… gösterilmesi benim de hakkım). Öğrenciden boşluğa gelmesi gereken uygun ifadeyi (saygı) seçmesi istenir (hedef uyaran).			
3. Davranış/Basamak: "Hakkım Yok" konulu üçüncü slayta geçilir. Uygulamacı slaytta yer alan üçüncü cümleyi yüksek sesle okur (Başkalarının …… yemeye hakkım yok). Öğrenciden boşluğa gelmesi gereken uygun ifadeyi (hakkını) seçmesi istenir (hedef uyaran).			
4. Davranış/Basamak: "Benim de Hakkım Var" konulu dördüncü slayta geçilir. Uygulamacı slaytta yer alan dördüncü cümleyi yüksek sesle okur (Bana ……. davranılması benim hakkım). Öğrenciden boşluğa gelmesi gereken uygun ifadeyi (adil) seçmesi istenir (hedef uyaran).			

EK İ 19'un devamı

5. Davranış/Basamak: "Hakkım Yok" konulu beşinci slayta geçilir. Uygulamacı slaytta yer alan beşinci cümleyi yüksek sesle okur (Başkalarının görünüşleriyle …… etme hakkım yok). Öğrenciden boşluğa gelmesi gereken uygun ifadeyi (alay) seçmesi istenir (hedef uyaran).			
6. Davranış/Basamak: "Benim de Hakkım Var" konulu altıncı slayta geçilir. Uygulamacı slaytta yer alan altıncı cümleyi yüksek sesle okur (Nasıl görünürsem görüneyim insanlar bana …….. duymalı). Öğrenciden boşluğa gelmesi gereken uygun ifadeyi (saygı) seçmesi istenir (hedef uyaran).			
7. Davranış/Basamak: "Hakkım Yok" konulu yedinci slayta geçilir. Uygulamacı slaytta yer alan yedinci cümleyi yüksek sesle okur (Arkadaşlarımın oyunlarını ……. hakkım yok). Öğrenciden boşluğa gelmesi gereken uygun ifadeyi (bozmaya) seçmesi istenir (hedef uyaran).			
8. Davranış/Basamak: "Benim de Hakkım Var" konulu sekizinci slayta geçilir. Uygulamacı slaytta yer alan sekizinci cümleyi yüksek sesle okur (…… oynamak benim de hakkım). Öğrenciden boşluğa gelmesi gereken uygun ifadeyi (oyun) seçmesi istenir (hedef uyaran).			
9. Davranış/Basamak: "Hakkım Yok" konulu dokuzuncu slayta geçilir. Uygulamacı slaytta yer alan dokuzuncu cümleyi yüksek sesle okur (Başkalarının inançlarıyla …… geçme ya da alay etme hakkım yok). Öğrenciden boşluğa gelmesi gereken uygun ifadeyi (dalga) seçmesi istenir (hedef uyaran).			
10. Davranış/Basamak: "Benim de Hakkım Var" konulu onuncu slayta geçilir. Uygulamacı slaytta yer alan onuncu cümleyi yüksek sesle okur (İstediğim dine …….. benim de hakkım). Öğrenciden boşluğa gelmesi gereken uygun ifadeyi (inanmak) seçmesi istenir (hedef uyaran).			
Doğru/Yanlış Tepki Sayısı			
Doğru/Yanlış Tepki Oranı			
Tepkide Bulunmama Sayısı			
Tepkide Bulunmama Oranı			

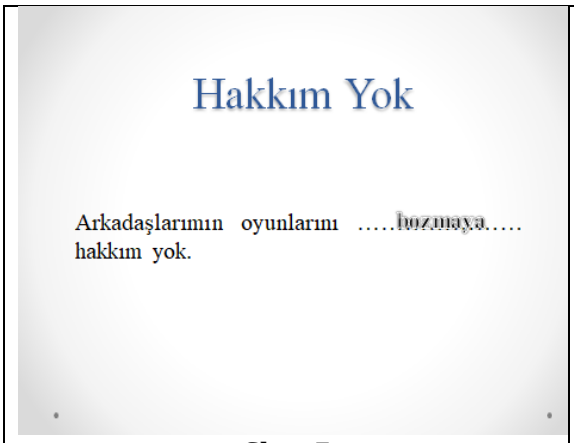
EK İ 19'un devamı

19. Etkinlik Doğru Olanı Eşleştir- Hakkım Yok-Benim de Hakkım Var

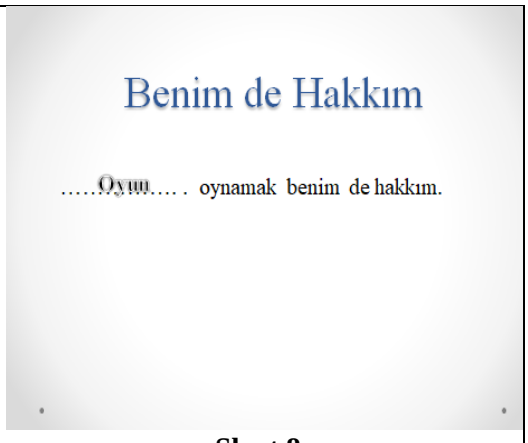
Aşağıda verilen kelimeleri "Hakkım Yok" ve "Benim de Hakkım Var" bölümlerinde yer alan cümlelerde yer alan ilgili boşluklara yerleştiriniz.



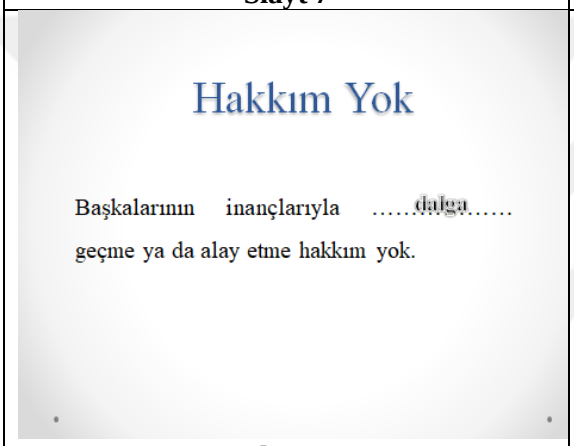
EK İ 19'un devamı



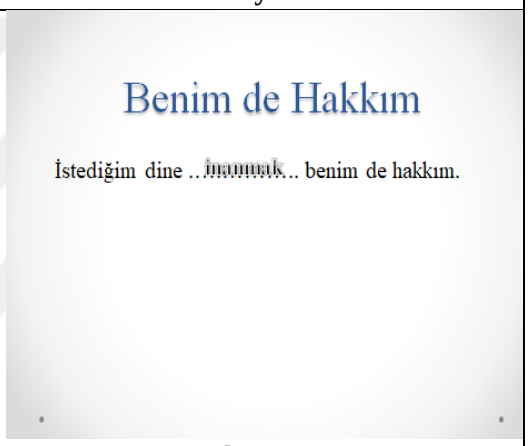
Slayt 7



Slayt 8



Slayt 9



Slayt 10

Vurma	Saygı
Hakkını	Adil
Alay	Şiddet
Bozmaya	Oyun
Dalga	İnanmak
Kavga	Oy Kullanmak
Oyalama	Kötü

EK İ 20 20. Etkinlik Bireysel Öğretim Planı

Dersin Adı	Sosyal Bilgiler
Sınıf Düzeyi	5
Öğrenme Alanı	Birey ve Toplum
Kazanım	SB.5.1.3. Sahip olduğu hakların farkında olan bir birey olarak katıldığı gruplarda aldığı rollerin gerektirdiği görev ve sorumluluklara uygun davranır.
Kısa Dönemli Amaç	• Öğrenci katıldığı gruplarda aldığı role/rollere uygun davranır. • Öğrenci, sorumluluk sahibi insanların özelliklerine örnekler verir. • Öğrenci, sorumsuz insanların özelliklerine örnekler verir.
Uzun Dönemli Amaç	• Öğrenci sorumluluklarını bilir, oynadığı rolün sorumluluklarını üstlenir.
Öğretimsel Amaçlar	• Sorumlu insana ait resimli kartı gösterir. • Sorumsuz insana ait resimli kartı gösterir. • Cümle kartlarını sorumlu ve sorumsuz insan resimli kartlarıyla doğru eşleştirir.
Önerilen Süre/Oturum	• Her oturum için 30 dakika süre verilir. • Üç oturum şeklinde ders planlanır (koşullara uygun olarak belirlenmelidir). • Yoklama oturumu ise bir oturum şeklinde gerçekleştirilir (Gerekirse öğretimden önce de birkaç oturum yapılabilir).
Kavramlar	• Grup: Görüşleri, çıkarları bir olan kimseler bütünü, ekip anlamına gelir. • Rol: Bir işte bir kimse veya şeyin üstüne düşen görevdir. • Görev: Bir nesne veya bir kimsenin yaptığı işe verilen addır. • Sorumluluk: Kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesidir.
Beceriler	• İletişim • İş birliği • Gözlem • Sosyal katılım
Değerler	• Sorumluluk • Adalet • Eşitlik • Saygı • Yardımseverlik
Öğretim Araç ve Gereçleri	• Sorumsuz ve sorumluluk sahibi insanları temsil eden görseller (2 adet), kalem, veri kayıt formu, sandalye (2 adet), masa (1 adet)
Yöntem	• Doğrudan Öğretim
Teknik/Uyaran/İpucu	• Sözel yönergeler kullanılır. • Sözel ipucu ya da fiziksel ipucu verilir (Pekiştireç belirleme formu ve öğrencinin özellikleri dikkate alınarak bireyselleştirilir).

EK İ 20'nin devamı

Teknik/Uyaran/İpucu	• İpucu, öğrencinin göstermesi gereken görseli göstererek verilecektir (model ipucu). • Yanıt aralığı için bu planlamada 0 (sıfır) saniye belirlenmiştir. Her aşamada öğrenci belirtilen yanıt aralığı süresi içerisinde doğru tepkide bulunursa etkinlik pekiştireci anında verilir. • Öğrenci tepkide bulunmaz ya da yanlış tepkide bulunursa herhangi bir pekiştireç verilmeyecek ve o basamak uygulamacı tarafından tamamlanarak bir sonraki basamağa geçilecektir.
Tepki	• Her doğru davranış/yanıt için etkinlik pekiştireci verilir.
Öğretime Hazırlık	• Uygulamacı araç setini hazırlar. • Etkinliğin sağlıklı bir şekilde uygulanabilmesi için öğrencilerin çocuk haklarıyla ilgili belirli bir bilgi düzeyine sahip olmaları gerekir. Eğer öğrenciler, çocuk haklarını bilmiyorlarsa, öncelikle çocuk hakları tanıtılır. • Sorumluluk sahibi ve sorumsuz insanları temsil eden iki adet görsel hazırlanır. Her iki görselde yer alan insanlara ait dört rol ve bu rollere ait özelliklerin yer aldığı dört cümle yazılır.
Uygulama Süreci	**Gereksinim Oluşturma:** • Etkinliğe başlamadan önce çalışmanın amacı hakkında öğrenciye bilgi verilir. • Uygulamacı aşağıdaki listede beceri analizi yapılarak listelenmiş olan amaç davranışın her bir basamağı için bir sözel yönerge ve eşzamanlı olarak bir ipucu verir. • Veri kayıt formu oturum ile eşzamanlı olarak işaretlenir. • Birinci oturumdan sonra veri kayıt formu değerlendirilir. • Uygulamacı öğretime başlamadan önce; "Bugün seninle sahip olduğun hakların farkında bir birey olarak katıldığın gruplardaki aldığın rolleri ve bu rollerin getirdiği hak ve sorumlulukları öğreneceğiz. Eğer söyle dediklerimi söylersen, beni dikkatlice dinlersen çalışmamızın sonunda bu …….. (Ör: çikolatayı) kazanacaksın." diyerek öğrenciyi hedeften haberdar eder ve ödülü tanıtır. • Öğrenci ve uygulamacı karşılıklı oturur. Öğrenciye; "Hazır mısın?", "Başlayalım mı?" şeklinde sorular yöneltilerek çalışmaya dikkat çekilir (dikkat sağlayıcı uyaran).
	Konu Sunumu: • Sorumluluk sahibi ve sorumsuz insanları temsil eden iki görsel hazırlanır. Her iki görselde yer alan insanlara ait dört rol ve bu rollere ait özelliklerin yer aldığı dört cümle yazılır. • Görseller masanın üzerine konulur. Kişisel özelliklerin yazılı olduğu cümleler öğrenciye gösterilir.

EK İ 20'nin devamı

Uygulama Süreci	• Uygulamacı ilk rol ve bu role ait özelliklerin veriliği cümleyi okur. Öğrenciye; "Okuduğumuz bu özellik sorumluluk sahibi bir insana mı yoksa sorumsuz insana ait bir özellik midir?" diye sorar. Öğrenci doğru cevabı verdikten sonra söz konusu cümle ilgili kişiyi temsil eden görselin üzerine konulur. Cevaplar kayıt altına alınır.
	Model Olma Aşaması: • Uygulamacı; "Masanın üzerindeki görsellere bakalım. Sorumluk sahibi insanı temsil eden görseli gösterelim?" der (hedef uyaran). Uygulamacı, öğrencinin cevap vermesini beklemeden doğru görseli gösterir. • Uygulamacı; "Masanın üzerindeki görsellere bakalım. Sorumsuz insanı temsil eden görseli gösterelim?" der (hedef uyaran). Uygulamacı, öğrencinin cevap vermesini beklemeden doğru görseli gösterir. • Uygulamacı, masanın üzerinde bulunan rol ve o role ait görev ve sorumluluğun yazılı olduğu kâğıtlardan birincisini okur. Seçilen kâğıttaki rol ve o role ait görev ve sorumluk okunur (Örneğin; Rol: Öğrenci, Sorumlulukları; Ödevlerini zamanında ve düzenli yapar). Uygulamacı öğrenciye; "Seçtiğimiz kâğıttaki kişi (Rol: Öğrenci, Sorumlulukları; Ödevlerini zamanında ve düzenli yapar) sorumluluk sahibi insan mıdır yoksa sorumsuz bir insan mıdır? Cevabımızı işaretleyerek, ilgili görselle eşleştirelim." der ve öğrencinin cevap vermesini beklemeden doğru eşleştirmeyi yapar. • Diğer roller ve sorumluluklarla ilgili de benzer bir yol izlenir.
	Rehberli Uygulama Aşaması: • Uygulamacı; "Masanın üzerindeki görsellere bakalım. Sorumluluk sahibi insanı temsil eden görseli gösterelim." der (hedef uyaran). Öğrencinin doğru cevabı pekiştirilir, yanlış cevap vermesi ya da yanıt vermemesi durumunda ise gerekli ipuçları verilerek öğrencinin doğru cevabı bulması sağlanır. İpucu verilmesine rağmen öğrenci cevap vermiyor ya da yanlış cevap veriyorsa bir önceki aşamaya geri dönülür. • Uygulamacı; "Masanın üzerindeki görsellere bakalım. Sorumsuz insanı temsil eden görseli gösterelim." der (hedef uyaran). Öğrencinin doğru cevabı pekiştirilir, yanlış cevap vermesi ya da yanıt vermemesi durumunda ise gerekli ipuçları verilerek öğrencinin doğru cevabı bulması sağlanır. İpucu verilmesine rağmen öğrenci cevap vermiyor ya da yanlış cevap veriyorsa bir önceki aşamaya geri dönülür.

EK İ 20'nin devamı

Uygulama Süreci	• Uygulamacı, masanın üzerinde bulunan, rol ve o role ait görev ve sorumluluğun yazılı olduğu kâğıtlardan birini seçer. Seçilen kâğıttaki rol ve o role ait görev ve sorumluk okunur (Rol: Öğrenci, Sorumlulukları; Ödevlerini zamanında ve düzenli yapar). Seçtiğimiz kâğıtta yazan kişi (Rol: Öğrenci, Sorumlulukları; Ödevlerini zamanında ve düzenli yapar) sorumluluk sahibi midir? Yoksa sorumsuz bir kişi midir? Görsellerle eşleştirelim." der. Öğrencinin doğru cevabı pekiştirilir, yanlış cevap vermesi ya da yanıt vermemesi durumunda ise gerekli ipuçları verilerek öğrencinin doğru cevabı bulması sağlanır. İpucu verilmesine rağmen öğrenci cevap vermiyor ya da yanlış cevap veriyorsa bir önceki aşamaya geri dönülür. • Diğer roller ve sorumluluklarla ilgili de benzer yol izlenir.
	Bağımsız Uygulama Aşaması: • Uygulamacı; "Masanın üzerindeki görsellere bakalım. Sorumluluk sahibi insanı temsil eden görseli gösterelim." der (hedef uyaran). Öğrencinin doğru cevabını pekiştirir. Öğrencinin yanlış cevap vermesi ya da yanıt vermemesi durumunda bir önceki aşamaya geri dönülür. • Uygulamacı; "Masanın üzerindeki görsellere bakalım. Sorumsuz insanı temsil eden görseli gösterelim." der (hedef uyaran). Öğrencinin doğru cevabını pekiştirir. Öğrencinin yanlış cevap vermesi ya da yanıt vermemesi durumunda bir önceki aşamaya geri dönülür. • Uygulamacı öğrenciden masanın üzerinde bulunan, rol ve o role ait görev ve sorumluluğun yazılı olduğu kâğıtlardan birini seçmesini ister. Seçilen kâğıttaki rol ve o role ait görev ve sorumluk/sorumluluklar okunur (Rol: Öğrenci, Sorumlulukları; Ödevlerini zamanında ve düzenli yapar). Seçtiğin kâğıttaki kişi (Rol: Öğrenci, Sorumlulukları; Ödevlerini zamanında ve düzenli yapar) sorumluluk sahibi midir, yoksa sorumsuz bir kişi midir? Cevabımıza göre ilgili görselle eşleştirelim." der. Doğru cevap pekiştirilir, yanlış cevap verilmesi ya da yanıt verilmemesi gibi durumlarda bir önceki aşamaya geri dönülür. • Diğer rol ve sorumluluklarla ilgili de benzer yol izlenir.
Değerlendirme ve Geri Bildirim	• Öğretim süresinde öğretilmesi hedeflenen davranış, yoklama oturumu veri kayıt formu kullanılarak öğrencinin verdiği tepkiler kayıt edilir. • Tepkiler doğru tepki yüzdesi ve yanlış tepki yüzdesi olarak belirlenir. Öğrenci belirlenen ölçütte doğru tepki verdiğinde hedef becerilerin kazanımı gerçekleşmiştir. • Veri kayıt formu kullanılır. Başarı oranı art arda 3 oturumda % 100 olmalıdır.

EK İ 20'nin devamı

<table>
<tr><td>Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar</td><td colspan="4">• Etkinlikte yer alan görseller yerine farklı görseller kullanılabilir (Etkinliğe göre uyarlanmış öğrenciye ait fotoğraflar).
• Kişi görselleri cep şeklinde yapılabilir. Kişisel özellikler ceplere konulur.
• Öncelikle rol ve role ait özellik (sorumlu/sorumsuz) okunur, kişilik özellikleri işaretlenir ve ilgili görselle eşleştirilir.</td></tr>
<tr><td colspan="5">Veri Kayıt Formu</td></tr>
<tr><td colspan="2">Öğrencinin Adı-Soyadı:</td><td colspan="3" rowspan="2">Uygulamacının Adı-Soyadı:</td></tr>
<tr><td colspan="2">Başlama-Bitiş Zamanı:</td></tr>
<tr><td colspan="2">Tarih:</td><td colspan="3">Toplam Süre:</td></tr>
<tr><td colspan="2" rowspan="2">Hedef Uyaranlar/Beceri Yönergesi</td><td colspan="3">Öğrencinin Tepki Durumu</td></tr>
<tr><td>Doğru Tepki (+)</td><td>Yanlış Tepki (-)</td><td>Tepkide Bulunmama (TB)</td></tr>
<tr><td colspan="2">1. Davranış/Basamak: Masanın üzerindeki görsellere bakıp, sorumluluk sahibi insanı temsil eden görsel hangisi olabilir, gösteriniz (hedef uyaran)?</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td colspan="2">2. Davranış/Basamak: Masanın üzerindeki görsellere bakıp, sorumsuz insanı temsil eden görsel hangisi olabilir, gösteriniz (hedef uyaran)?</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td colspan="2">3. Davranış/Basamak: Masanın üzerinde bulunan, rol ve o role ait görev ve sorumluluğun yazılı olduğu kâğıtlardan birini seçiniz. Seçtiğiniz kâğıttaki rolü ve o role ait görev ve sorumluğu/sorumlulukları okuyunuz (Örnek Rol: Öğrenci, Sorumlulukları; Ödevlerini zamanında ve düzenli yapar). Seçtiğiniz kâğıttaki kişi (Rol: Öğrenci, Sorumlulukları; Ödevlerini zamanında ve düzenli yapar.) sorumluluk sahibi midir, yoksa sorumsuz bir kişi midir? Eşleştiriniz.</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td colspan="2">4. Davranış/Basamak: Masanın üzerinde bulunan, rol ve o role ait görev ve sorumluluğun yazdığı kâğıtlardan bir tane daha seçiniz (Örnek Rol: Çocuk, Sorumsuzlukları/ Sorumlulukları; Odası dağınıktır. Yatağını annesine toplatır.). Seçtiğiniz kâğıttaki kişi (Rol: Çocuk, Sorumsuzlukları/Sorumlulukları; Odası dağınıktır. Yatağını annesine toplatır) sorumluluklarını yerine getiren biri midir, yoksa sorumsuz bir kişi midir? Eşleştiriniz.</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td colspan="2">5. Davranış/Basamak: Masanın üzerinde bulunan, rol ve o role ait görev ve sorumluluğun yazdığı kâğıtlardan bir tane daha seçiniz. (Örnek Rol: Arkadaş, Sorumsuzlukları/ Sorumlulukları; Başkalarına ve arkadaşlarının eşyalarına zarar vermez.). Seçtiğiniz kâğıttaki kişi (Rol: Arkadaş, Sorumsuzlukları/Sorumlulukları; Başkalarına ve arkadaşlarının eşyalarına zarar vermez.) sorumluluklarını yerine getiren bir kişi midir, yoksa sorumsuz bir kişi midir? Eşleştiriniz.</td><td></td><td></td><td></td></tr>
</table>

EK İ 20'nin devamı

6. Davranış/basamak: Masanın üzerinde bulunan, rol ve o role ait görev ve sorumluluğun yazdığı son kâğıdı da alınız (Örnek Rol: Yolcu, Sorumsuzlukları/ Sorumlulukları; Toplu taşıma araçlarında büyüklerine ve yaşlılara yer verir). Seçtiğin kâğıttaki kişi (Rol: Yolcu, Sorumsuzlukları/ Sorumlulukları; Toplu taşıma araçlarında büyüklerine ve yaşlılara yer verir) sorumluluk sahibi bir kişi midir, yoksa sorumsuz bir kişi midir? Eşleştiriniz.			
Doğru/Yanlış Tepki Sayısı			
Doğru/Yanlış Tepki Oranı			
Tepkide Bulunmama Sayısı			
Tepkide Bulunmama Oranı			

20. Etkinlik Sorumlu ve Sorumsuz İnsan-Eşleştir

Aşağıda sorumluluk sahibi ve sorumsuz insana ait iki görsele yer verilmiştir. Görsellerin altında verilen cümleleri okuyup cümlelerde geçen ifadeleri doğru görselle eşleştiriniz.

	
Görsel 1-Sorumluluk Sahibi İnsan	**Görsel 2-Sorumsuz İnsan**

1-Rol: Öğrenci, **Sorumlu/Sorumsuz**; Ödevlerini zamanında ve düzenli yapar.
Sorumluluk Sahibi İnsan (…..) Sorumsuz İnsan (…..)

2-Rol: Çocuk, **Sorumlu/Sorumsuz**; Odası dağınıktır. Yatağını annesine toplatır.
Sorumluluk Sahibi İnsan (…..) Sorumsuz İnsan (…..)

3-Rol: Arkadaş, **Sorumlu/Sorumsuz**; Başkalarına ve arkadaşlarının eşyalarına zarar vermez.
Sorumluluk Sahibi İnsan (…..) Sorumsuz İnsan (…..)

4-Rol: Yolcu, **Sorumlu/Sorumsuz**; Toplu taşıma araçlarında büyüklerine ve yaşlılara yer verir.
Sorumluluk Sahibi İnsan (…..) Sorumsuz İnsan (…..)

EK İ 21 21. Etkinlik Bireysel Öğretim Planı

Dersin Adı	Sosyal Bilgiler
Sınıf Düzeyi	6
Öğrenme Alanı	Etkin Vatandaşlık
Kazanım	SB.6.6.5. Türkiye Cumhuriyeti'nin etkin bir vatandaşı olarak hak ve sorumluluklarının anayasal güvence altında olduğunu açıklar.
Kısa Dönemli Amaç	• Eğitim hakkının zorunlu olduğunu bilir. • Eğitim hakkının da diğer haklar gibi ücretsiz kullanılan bir hak olduğunu bilir. • Eğitim hakkının herkes için eşit olduğunu bilir.
Uzun Dönemli Amaç	• Öğrenci bağımsız olarak eğitim hakkının herkes için zorunlu, ücretsiz ve eşit olduğunu bilir.
Öğretimsel Amaçlar	• Öğrenci her defasında eğitim hakkının ücretsiz, herkes için eşit ve zorunlu olduğunu söyler.
Önerilen Süre/Oturum	• Her oturum için 30 dakika süre verilir. • Üç oturum şeklinde ders planlanır (koşullara uygun olarak belirlenmelidir). • Yoklama oturumu ise bir oturum şeklinde gerçekleştirilir (Gerekirse öğretimden önce de birkaç oturum yapılabilir).
Kavramlar	• Eğitim: Çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme faaliyetleridir. • Hak: Adaletin, hukukun gerektirdiği veya birine ayırdığı şey, kazançtır.
Beceriler	• Hukuk okuryazarlığı • Problem çözme • Sosyal katılım
Değerler	• Sorumluluk • Adalet • Eşitlik
Öğretim Araç ve Gereçleri	• Etkileşimli tahta, etkinlik sunumu (doğru olanı göster/işaretle), kalem, veri kayıt formu, masa (1 adet), sandalye (2 adet)
Yöntem	• Doğrudan Öğretim
Teknik/Uyaran/İpucu	• Sözel yönergeler kullanılır. • Sözel ipucu ya da fiziksel ipucu verilir (pekiştireç belirleme formu ve öğrencinin özellikleri dikkate alınarak bireyselleştirilir). • İpucu, öğrencinin göstermesi gereken görseli göstererek verilecektir (model ipucu).
Tepki	• Her doğru davranış/yanıt için etkinlik pekiştireci verilir.
Öğretime Hazırlık	• Uygulamacı araç setini hazırlar. • Etkinliğe başlamadan önce çalışmanın amacı hakkında öğrenciye bilgi verilir

EK İ 21'in devamı

Öğretime Hazırlık	• Etkinliğin sağlıklı bir şekilde uygulanabilmesi, öğrencilerin hak ve sorumluluklarımızla ilgili önceden belirli bir bilgi düzeyine sahip olmalarını gerektirir. Eğer öğrenciler çocuklar, temel hak ve sorumluluklarımızı bilmiyorlarsa, önce temel hak ve sorumluluklarımızı tanıtılır. • Uygulamacı aşağıdaki listede beceri analizi yapılarak listelenmiş olan amaç davranışın her bir basamağı için bir sözel yönerge ve eşzamanlı olarak bir ipucu verir. • Öğrenci tepkide bulunmaz ya da yanlış tepkide bulunursa herhangi bir pekiştireç verilmez ve o basamak uygulamacı tarafından tamamlanarak bir sonraki basamağa geçilir. • Veri kayıt formu oturum ile eşzamanlı olarak işaretlenir. Birinci oturumdan sonra veri kayıt formu değerlendirilir.
Uygulama Süreci	**Gereksinim Oluşturma:** • Uygulamacı öğretime başlamadan önce; "Bugün seninle etkin bir vatandaş olarak eğitim hakkımızla ilgili bazı özellikleri öğreneceğiz. Eğer söyle dediklerimi söylersen, beni dikkatlice dinlersen özellikleri öğrenebilirsin. Ayrıca çalışmamızın sonunda ödül olarak …….. (Ör: çikolata) kazanacaksın." denilerek öğrenci hedeften haberdar edilir ve ödül tanıtılır. • Öğrenci ve uygulamacı karşılıklı oturur. Öğrenciye "Hazır mısın?", "Başlayalım mı?" şeklinde sorular yöneltilerek öğrencinin dikkati çalışmaya çekilir (dikkat sağlayıcı uyaran).
	Konu Sunumu: • Uygulamacı; "Evet şimdi size eğitim hakkımızla ilgili bilgi veriyorum. İnsanların en önemli özelliklerinden birisi de eğitilebilen bir varlık olmasıdır. İnsanın bu özelliğinin geliştirilmesi eğitim hakkının olmasına bağlıdır. Hiç kimse eğitim hakkından yoksun bırakılamaz. Anayasamızın 42. maddesinde, 'Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz' ifadesi yer almaktadır." der. Uygulamacı öğrenciden bu ifadeyi tekrarlamasını ister.
	• Öğrenci doğru cevap verdiğinde, "Aferin, eğitim hakkımız nedir, ne işe yarar, bu hak nasıl korunur doğru söyledin." diyerek pekiştirilir. Öğrenci eksik veya hatalı söylerse, cevabı tekrarlaması istenir. • Öğrenci doğru tepki verdikten sonra; "Evet şimdi birlikte eğitim hakkımıza ait temel özellikleri öğrenelim." denilir.
	Model Olma Aşaması: • Model olma aşamasında, öğrenciye çalışma hakkında bilgi verilmiş ve öğretimde uygulanacak materyaller öğrenciye tanıtılmıştır. • Uygulamacı derse başlamak için öğrencinin dikkatini çeker.

EK İ 21'in devamı

Uygulama Süreci	• Uygulamacı, öğrenciye ana yönergeyi verdikten sonra; "Bekle ve beni izle. Etkileşimli tahtada yer alan sunuma bakalım. Bugünkü konumuz eğitim hakkımız. Birinci slaytta; 'Ülkemizde eğitim, zorunlu mu zorunlu değil mi?' sorusu yöneltilmiş. Ülkemizde eğitim zorunludur. • İkinci slaytta ise ülkemizde eğitimin, ücretli mi yoksa ücretsiz mi? olduğu soruluyor. Uygulamacı; "Ülkemizde eğitim ücretsizdir." der. • Üçüncü slaytta ise, eğitim alanında ülkemizde herkesin eşit haklara mı sahip olduğu yoksa kadınların ayrı erkeklerin ayrı eğitim hakkından mı yararlandıkları soruluyor. "Ülkemizde eğitim konusunda herkes eşit haklara sahiptir." denilir. • Dördüncü slaytta ise, özel eğitim öğrencilerinin destek eğitim hizmetinden mi yoksa herkesle aynı eğitimden mi yararlandıkları sorulmaktadır. "Ülkemizde özel eğitim öğrencileri destek eğitim hizmetlerinden yararlanırlar." denilir. • Bağımsız uygulama aşamasına geçilir.
	Rehberli Uygulama Aşaması: • Uygulamacı; "Etkileşimli tahtada yer alan sunuma bakalım. İlk slaytta bize; 'Ülkemizde eğitim, zorunlu mu zorunlu değil mi?' sorusu yöneltilmiş. Soruyu cevaplayalım. Öğrenci doğru cevap verdiğinde bir sonraki slayta geçilir, yanlış cevap veya cevap verememe durumunda bir önceki aşamaya geri dönülür. • İkinci slaytta ise ülkemizde eğitimin, ücretli mi yoksa ücretsiz mi? olduğu soruluyor. Soruyu cevaplayalım. Öğrenci doğru cevap verdiğinde bir sonraki slayta geçilir, yanlış cevap veya cevap verememe durumunda bir önceki aşamaya geri dönülür. • Üçüncü slaytta ise, eğitim alanında ülkemizde herkesin eşit haklara mı sahip olduğu yoksa kadınların ayrı erkeklerin ayrı eğitim hakkından mı yararlandıkları soruluyor. Soruyu cevaplayalım. Öğrenci doğru cevap verdiğinde bir sonraki slayta geçilir, yanlış cevap veya cevap verememe durumunda bir önceki aşamaya geri dönülür. Dördüncü slaytta ise, özel eğitim öğrencilerinin destek eğitim hizmetinden mi yoksa herkesle aynı eğitimden mi yararlandıkları sorulmaktadır. Soruyu cevaplayalım. Öğrenci doğru cevap verdiğinde bir sonraki slayta geçilir, yanlış cevap veya cevap verememe durumunda bir önceki aşamaya geri dönülür. Bağımsız uygulama aşamasına geçilir.

EK İ 21'in devamı

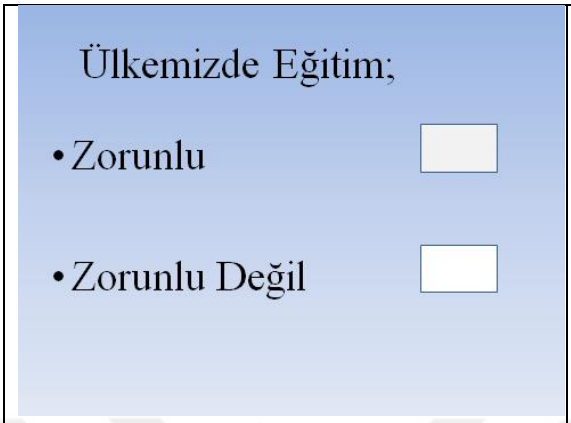
Uygulama Süreci	**Bağımsız Uygulama Aşaması:** • Bağımsız uygulama aşamasında uygulamacı, öğrenciden etkileşimli tahta üzerine yansıtılan sunumda yer alan metinleri farklı sırayla öğrencisine göstererek, metindeki ifadelerin doğru olup olmadığını öğrencisine sorar. Öğrencinin verdiği doğru cevap pekiştirilir. Doğru cevabı veremeyen ya da hiç cevap veremeyen öğrenciye tekrar model olunur. • Diğer slaytların öğretimi için de benzer uygulama yapılır. Çalışma bitince uygulamacı çalışma sırasında uyulan kuralları betimler, öğrenciye teşekkür eder ve gerekli pekiştireci verir.
Değerlendirme ve Geri Bildirim	• Öğretim süresinde öğretilmesi hedeflenen davranış, yoklama oturumu veri kayıt formu kullanılarak öğrencinin verdiği tepkiler kayıt edilir. Tepkiler doğru tepki yüzdesi ve yanlış tepki yüzdesi olarak belirlenir. Öğrenci belirlenen ölçütte doğru tepki verdiğinde hedef becerilerin kazanımı gerçekleşmiştir. • Veri kayıt formu kullanılır. Başarı oranı art arda 3 oturumda % 100 olmalıdır.
Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	• Eğitim hakkımıza ait özelliklerden doğru olanların verilen cümlelerde belirtilen alanlara çarpı (X) atarak işaretlemesi gerektiğini söyleyiniz. • Bağımsız uygulama aşamasında rehberli uygulama aşamasına benzer bir yöntem fakat farklı cümleler kullanınız.

EK İ 21'in devamı

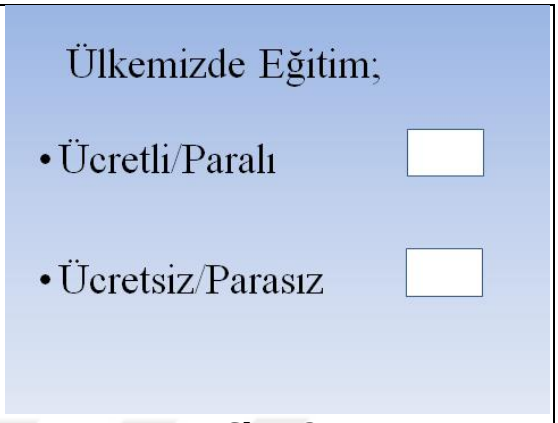
Veri Kayıt Formu			
Öğrencinin Adı-Soyadı:	**Uygulamacının Adı-Soyadı:**		
Başlama-Bitiş Zamanı:			
Tarih:	**Toplam Süre:**		
Hedef Uyaranlar/Beceri Yönergesi	**Öğrencinin Tepki Durumu**		
	Doğru Tepki (+)	**Yanlış Tepki (-)**	**Tepkide Bulunmama (TB)**
1. Davranış/Basamak: Uygulamacı tarafından öğrenciye "Etkin vatandaş kimdir? sorusu yöneltilerek konu hakkında öğrenciye bilgi verilir (Etkin vatandaş, bir ülkede yaşayıp bu ülkenin kurallarına tam olarak uyan, çevresine karşı örnek olan, devlete karşı sorumluklarını bilen ve yerine getiren kimselerdir. Vatanını ve milletini seven herkesin etkin bir vatandaş olması gerekmektedir). Daha sonra etkileşimli tahta açılır. Sunuma tıklanır. İlk slayt açılır (Slayt 1). Öğrenciye; "Ekranda yer alan eğitim hakkıyla ilgili soruyu (Ülkemizde eğitim; zorunludur/zorunlu değildir.) cevaplayınız (hedef uyaran)" denilir.			
2. Davranış/Basamak: İkinci slayta geçilir (Slayt 2). Öğrenciye, "Ekranda yer alan eğitim hakkıyla ilgili soruyu (Ülkemizde eğitim; ücretlidir/ücretsizdir.) cevaplayınız (hedef uyaran)" denilir.			
3. Davranış/Basamak: Üçüncü slayta geçilir (Slayt 3). Öğrenciye; "Ekranda yer alan eğitim hakkıyla ilgili soruyu (Eğitimde; herkes aynı haklara sahiptir/kadınlar ayrı erkekler ayrı haklara sahiptir.) cevaplayınız (hedef uyaran)" denilir.			
4. Davranış/Basamak: Dördüncü slayta geçilir (Slayt 4). Öğrenciye; "Ekrandaki yer alan eğitim hakkıyla ilgili soruyu (Özel eğitim öğrencileri; destek eğitim hizmetlerinden yararlanırlar/ diğer öğrencilere göre bir ayrıcalıkları yoktur.) cevaplayınız (hedef uyaran)" denilir.			
Doğru/Yanlış Tepki Sayısı			
Doğru/Yanlış Tepki Oranı			
Tepkide Bulunmama Sayısı			
Tepkide Bulunmama Oranı			

EK İ 21'in devamı

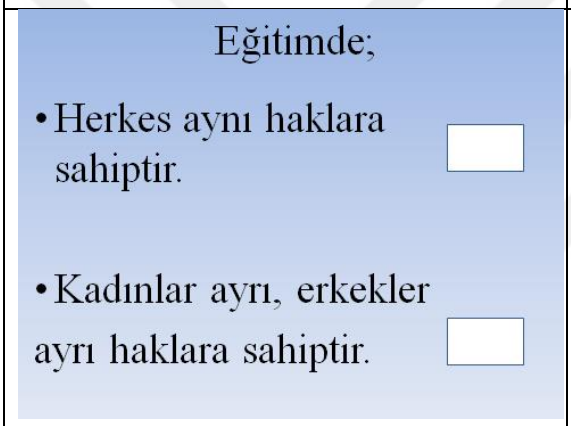
21. Etkinlik Sunu Görselleri



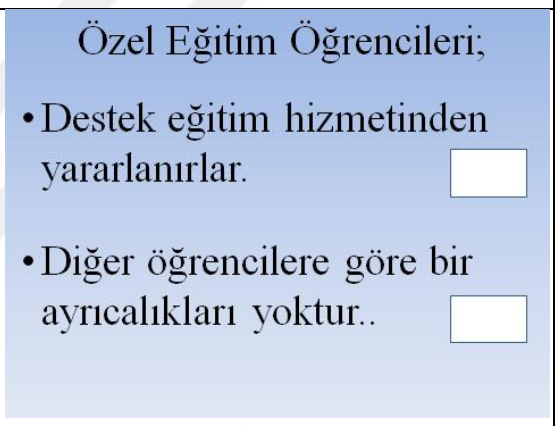
Slayt 1



Slayt 2



Slayt 3



Slayt 4

EK İ 22 22. Etkinlik Bireysel Öğretim Planı

Dersin Adı-Soyadı	Sosyal Bilgiler
Sınıf Düzeyi	6
Öğrenme Alanı	Birey ve Toplum
Kazanım	SB.6.1.5. Bir soruna getirilen çözümlerin hak, sorumluluk ve özgürlükler temelinde olması gerektiğini savunur.
Kısa Dönemli Amaç	• Sorunları çözerken haklara riayet eder. • Sorunların özgürlükler çerçevesinde çözüme kavuşturulması gerektiğini söyler.
Uzun Dönemli Amaç	• Öğrenci bağımsız olarak bir soruna getirilen çözümlerin hak, sorumluluk ve özgürlükler temelinde olması gerektiğini savunur.
Öğretimsel Amaçlar	• Öğrenci karşılaştığı sorunları çözerken her defasında hak ve sorumluluklara dikkat edilmesi gerektiğini söyler.
Önerilen Süre/Oturum	• Her oturum için 30 dakika süre verilir. • Üç oturum şeklinde ders planlanır (koşullara uygun olarak belirlenmelidir). • Yoklama oturumu ise bir oturum şeklinde gerçekleştirilir (Gerekirse öğretimden önce de birkaç oturum yapılabilir).
Kavramlar	• Hak: Adaletin, hukukun gerektirdiği veya birine ayırdığı şey, kazançtır. • Sorumluluk: Kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesidir. • Özgürlük: Herhangi bir kısıtlamaya, zorlamaya bağlı olmaksızın düşünme veya davranma eylemidir.
Beceriler	• Problem çözme • Hukuk okuryazarlığı • Sosyal katılım • Yorumlama • Karar verme • Gözlem • Mekânı algılama
Değerler	• Adalet • Duyarlılık • Özgürlük • Saygı
Öğretim Araç ve Gereçleri	• Çalışma yaprağı (1 adet), kalem, veri kayıt formu, sandalye (2 adet), masa (1 adet)
Yöntem	• Doğrudan Öğretim
Teknik/Uyaran/İpucu	• Sözel yönergeler kullanılır. • Sözel ipucu ya da fiziksel ipucu verilir (pekiştireç belirleme formu ve öğrencinin özellikleri dikkate alınarak bireyselleştirilir). • İpucu, öğrencinin göstermesi gereken görseli göstererek verilir (model ipucu).

EK İ 22'nin devamı

Tepki	• Her doğru davranış/yanıt için etkinlik pekiştireci verilir. • Öğrenci tepkide bulunmaz ya da yanlış tepkide bulunursa herhangi bir pekiştireç verilmeyecek ve o basamak uygulamacı tarafından tamamlanarak bir sonraki basamağa geçilecektir.
Öğretime Hazırlık	• Uygulamacı araç setini hazırlar. • Etkinliğe başlamadan önce çalışmanın amacı hakkında öğrenciye bilgi verilir. • Öğrencinin, hak ve sorumluluklarla ilgili ön bilgileri yoklanır. Gerekli hatırlatmalarda bulunulur. • Uygulamacı aşağıdaki listede beceri analizi yapılarak listelenmiş olan amaç davranışın her bir basamağı için bir sözel yönerge ve bir ipucu verir. • Veri kayıt formu oturum ile eşzamanlı olarak işaretlenir. • Birinci oturumdan sonra veri kayıt formu değerlendirilir.
Uygulama Süreci	**Gereksinim Oluşturma:** • Uygulamacı öğretime başlamadan önce; "Bugün seninle karşılaştığımız sorunları çözmeye çalışırken nelere dikkat etmemiz gerektiğini öğreneceğiz. Eğer söyle dediklerimi söylersen, beni dikkatlice dinlersen çalışmamızın sonunda bu …….. (Ör: çikolatayı) kazanacaksın." diyerek hedeften haberdar edilir ve ödül tanıtılır. • Öğrenci ve uygulamacı karşılıklı oturur. Öğrenciye; "Hazır mısın?", "Başlayalım mı?" şeklinde sorular yöneltilerek öğrencinin dikkati çalışmaya çekilir (dikkat sağlayıcı uyaran).
	Konu Sunumu: • Uygulamacı; "Evet şimdi size karşılaştığımız bir soruna çözüm getirirken hak ve sorumluluklarımıza, özgürlüklerimize uygun bir şekilde nasıl çözüm üretebiliriz? Bu konularda bilgi veriyorum. Çeşitli nedenlerden dolayı bazı sorunlarla karşılaşırız, Bazılarımız sorunların çözümü için uğraşırken bazılarımız ise sorunu bir başka sorun çıkararak çözebileceğini düşünmektedir. Buradaki kritik nokta sorunları çözerken başkalarının özgürlüğünü kısıtlamamaktır. Hakkımızı ararken kendimizi karşımızdakinin yerine koyarsak sorunları daha sağlıklı bir şekilde çözebiliriz." der. Ardından öğrenciden bu ifadeyi tekrarlamasını ister. • Öğrenci ifadeyi doğru şekilde tekrarladığında; "Aferin, bir sorunu çözerken başkalarının özgürlüklerine zarar vermememiz gerektiğini, hakkımızı ararken kendimizi karşımızdakinin yerine koymamız gerektiğini doğru şekilde ifade ettin" denilerek pekiştirilir. Öğrenci eksik veya hatalı söylerse, cevabı tekrarlaması istenir. Öğrenci doğru tepki verdikten sonra; "Evet şimdi bir sorun, hak ve özgürlüklere dikkat edilerek nasıl çözülür birlikte öğrenelim?" denilir.

EK İ 22'nin devamı

Uygulama Süreci	**Model Olma Aşaması:** • Model olma aşamasında, öğrenciye çalışma hakkında bilgi verilmiş ve öğretimde uygulanacak materyaller öğrenciye tanıtılmıştır. • Uygulamacı, dersin amacını öğrencisine sorar. Uygulamacı derse başlamak için öğrencinin dikkatini çekmiştir (Evet, şimdi beni dikkatlice dinle ve yaptıklarımı izle). • Uygulamacı öğrenciye ana yönergeyi verdikten sonra; "Bekle ve beni izle" diyerek, birinci basamakta öğrenciye model olmuştur. Uygulamacı; "Şekilde gördüğümüz 4 araç aynı anda kavşağa girdikleri ve birbirlerine yol vermedikleri için kaza yaptılar. Kaza sonrasında oluşan tabloda ölü ve yaralılar var. Oysaki böyle bir kazanın önüne geçebilmek mümkündü. Örneğin trafikte birbirimize karşı saygılı olmak yapabileceklerimizden sadece bir tanesi. Ayrıca bu kazadaki 4 aracın da trafikte geçiş üstünlükleri var. Peki, görseldeki olduğu gibi bu 4 araç aynı anda kavşağa girerse geçiş üstünlüğü sırası ne olmalıdır? Birlikte bulalım." der. • Masanın üzerinde 4 araca ait (polis arabası, itfaiye aracı, iş makinesi, ambulans) görselleri vardır. Uygulamacı; "Bu araçların sürücüleri, trafikte birbirlerine karşı saygılı davranmadıkları için kazaya neden oldular. Bu tarz bir olayın önüne geçebilmek için ilk olarak acil hasta taşıyan ya da taşıyacak olan ambulansa yol vermemiz gerekir. Yani geçiş üstünlüğüne sahip öncelikli aracımız ambulanstır. Geçiş üstünlüğüne sahip aracımız neymiş?" Uygulamacı öğrencinin cevap vermesini beklemeden "ambulans" cevabını verir. Ambulans görseli 1 numaralı alana yapıştırılır. • Uygulamacı; "Ambulanstan sonra geçiş üstünlüğüne sahip ikinci aracımız yine acil bir duruma, yangına müdahale edecek olan itfaiye aracıdır. Geçiş üstünlüğüne sahip ikinci aracımız neymiş?" Uygulamacı öğrencinin cevap vermesini beklemeden "itfaiye" cevabını verir. İtfaiye aracı görseli 2 numaralı alana yapıştırılır. • Uygulamacı; "İtfaiye aracından sonra geçiş üstünlüğüne sahip üçüncü aracımız polis arabasıdır. Geçiş üstünlüğüne sahip üçüncü aracımız neymiş?" Uygulamacı öğrencinin cevap vermesini beklemeden "polis arabası" cevabını verir. Polis arabası görseli 3 numaralı alana yapıştırılır. Uygulamacı; "Bu 4 araç içerisinde geçiş üstünlüğüne sahip son aracımız ise iş makinasıdır. Geçiş üstünlüğüne sahip dördüncü aracımız neymiş?" • Uygulamacı öğrencinin cevap vermesini beklemeden "iş makinası" cevabını verir. İş makinası görseli 4 numaralı alana yapıştırılır.

EK İ 22'nin devamı

Uygulama Süreci	• Uygulamacı; "Bu 4 aracın sadece aynı anda kavşakta karşılaştığı durumlarda değil, herhangi birinin trafikte tek başına hareket ettiğini gördüğümüzde bile bu araçlara öncelikli olarak yol vermemiz gerekir. Örneğin aracımızla ya da yaya olarak trafikteyken önümüze çıkan polis arabasına, itfaiye aracına, iş makinasına ya da ambulanstan herhangi birine yol vermemiz gerekir." der. • Rehberli uygulama aşamasına geçilir.
	Rehberli Uygulama Aşaması: • Masanın üzerinde 4 tane araç (polis arabası, itfaiye, iş makinesi, ambulans) görseli vardır. Uygulamacı; "Bu araçların sürücüleri, trafikte birbirlerine karşı saygılı davranmadıkları için kazaya neden oldular. Bu tarz bir olayın önüne geçebilmek için ilk olarak acil hasta taşıyan ya da taşıyacak olan araca yol vermemiz gerekir. Geçiş üstünlüğüne sahip ilk aracımız hangisi olabilir?" Uygulamacı öğrencinin doğru cevabını (ambulans) pekiştirir. Öğrenci yanlış cevap verdiğinde veya cevap vermediğinde ise bir önceki aşama olan model olma aşamasına geri dönülür. Ambulans görseli 1 numaralı alana yapıştırılır. Uygulamacı; "Ambulanstan sonra geçiş üstünlüğüne sahip ikinci aracımız yine acil bir duruma, yangına müdahale edecek olan araçtır. Geçiş üstünlüğüne sahip ikinci aracımız hangisi olabilir?" Uygulamacı öğrencinin doğru cevabını (itfaiye) pekiştirir. Öğrenci yanlış cevap verdiğinde veya cevap vermediğinde ise bir önceki aşama olan model olma aşamasına geri dönülür. İtfaiye aracı görseli 2 numaralı alana yapıştırılır. • Uygulamacı; "İtfaiye aracından sonra geçiş üstünlüğüne sahip üçüncü aracımız acil olaylara müdahale eden emniyet güçlerimizin kullandığı araçtır. Geçiş üstünlüğüne sahip üçüncü aracımız hangisi olabilir?" Uygulamacı öğrencinin doğru cevabını (polis arabası) pekiştirir. Öğrenci yanlış cevap verdiğinde veya cevap vermediğinde ise bir önceki aşama olan model olma aşamasına geri dönülür. Polis arabası görseli 3 numaralı alana yapıştırılır. • Uygulamacı; "Bu 4 araç içerisinde geçiş üstünlüğüne sahip son aracımız ise genellikle inşaat işlerinde kullanılan araçlardır. Geçiş üstünlüğüne sahip dördüncü aracımız hangisi olabilir?" Uygulamacı öğrencinin cevap vermesini beklemeden "iş makinası" cevabını verir. İş makinası görseli 4 numaralı alana yapıştırılır. Uygulamacı öğrencinin doğru cevabını (iş makinası) pekiştirir. Öğrenci yanlış cevap verdiğinde veya cevap vermediğinde ise bir önceki aşama olan model olma aşamasına geri dönülür. • Bağımsız uygulama aşamasına geçilir.

EK İ 22'nin devamı

ygulama Süreci	**Bağımsız Uygulama Aşaması:** • Masanın üzerinde 4 araca ait (polis arabası, itfaiye, iş makinesi, ambulans) resimli kartlar vardır. "Uygulamacı, bu dört araç sürücüsü, trafikte birbirlerine karşı saygılı davranmadıkları için zincirleme kazaya neden oldular. Bu tarz bir olayın önüne geçebilmek için ilk olarak hangi araca yol vermemiz gerekir? Öğrencinin verdiği doğru cevap pekiştirilir. Doğru cevabı veremeyen ya da hiç cevap veremeyen öğrenciye tekrar model olunur. Doğru cevabı veren öğrenciden ambulans görselini 1 numaralı alana yapıştırması istenir. • Diğer taşıtların geçiş üstünlüğünün öğretimi içinde benzer uygulama yapılır. Çalışma bitince uygulamacı öğrencilerin çalışma sırasında uyduğu kuralları betimler, teşekkür eder ve gerekli pekiştireci verir. "Bu 4 aracın sadece aynı anda kavşakta karşılaştığı durumlarda değil, herhangi birinin trafikte tek başına hareket ettiğini gördüğümüzde bile bu araçlara öncelikli olarak yol vermemiz gerekir. Örneğin aracımızla ya da yaya olarak trafikteyken önümüze çıkan polis arabasına, itfaiye aracına, iş makinasına ya da ambulanstan herhangi birine yol vermemiz gerekir" der.
Değerlendirme ve Geri Bildirim	• Öğretim süresinde öğretilmesi hedeflenen davranış, yoklama oturumu veri kayıt formu kullanılarak öğrencinin verdiği tepkiler kayıt edilir. Tepkiler doğru tepki yüzdesi ve yanlış tepki yüzdesi olarak belirlenir. Öğrenci belirlenen ölçütte doğru tepki verdiğinde hedef becerilerin kazanımı gerçekleşmiştir. • Veri kayıt formu kullanılır. Başarı oranı art arda 3 oturumda % 100 olmalıdır.

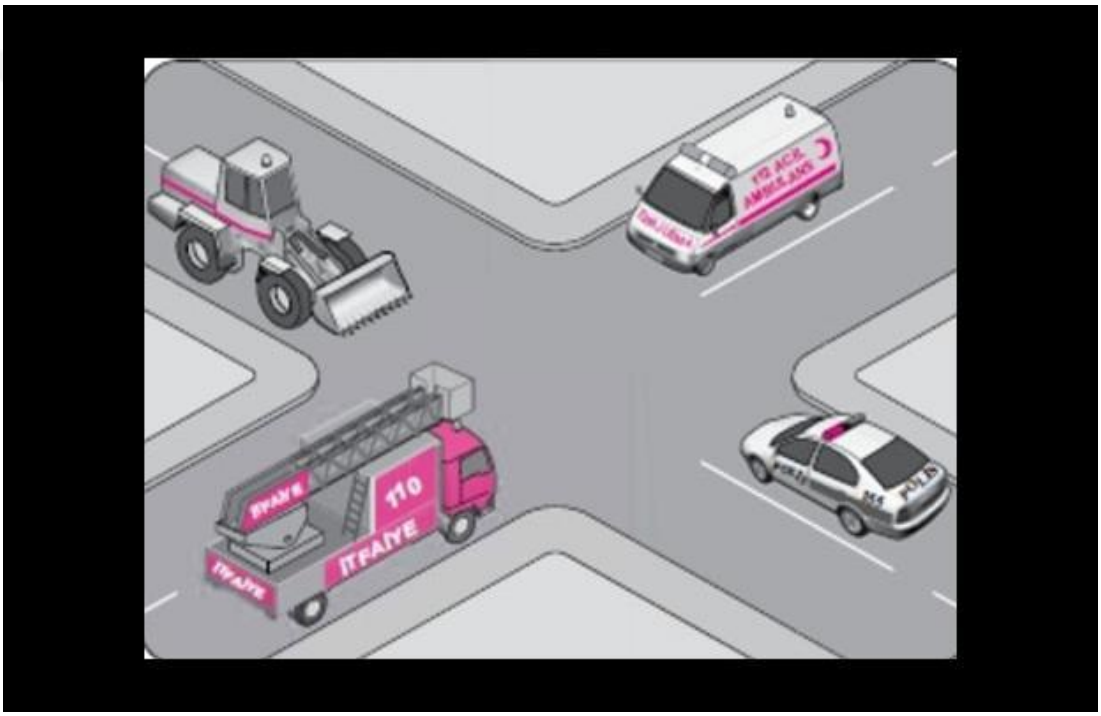
EK İ 22'nin devamı

Veri Kayıt Formu			
Öğrencinin Adı-Soyadı:	**Uygulamacının Adı-Soyadı:**		
Başlama-Bitiş Zamanı:			
Tarih:	**Toplam Süre:**		
Hedef Uyaranlar/Beceri Yönergesi	**Öğrencinin Tepki Durumu**		
	Doğru Tepki (+)	**Yanlış Tepki (-)**	**Tepkide Bulunmama (TB)**
1. Davranış/Basamak: Uygulamacı Görsel 1'i masanın üzerine koyarak, öğrenciden incelemesini ister. Uygulamacı görselde yer alan metni okur. 1 numaralı kart ve geçiş üstünlüğüne sahip 4 araç (ambulans, itfaiye, polis aracı ve iş makinesi) görseli masanın üzerine konulur. Öğrenciye; "Bu araçlar içerisinde en önemlisi hangisidir, cevaplayınız?" denilir (hedef uyaran). Öğrencinin vermiş olduğu cevaptaki taşıt görseli (Görsel 2), 1 numaralı alana yerleştirilir.			
2. Davranış/Basamak: 2 numaralı kart öğrencinin önüne konulur. Masada bulunan İtfaiye aracı, polis arabası ve iş makinesi içerisinden öğrenciden önem değerli en yüksek taşıtı seçmesi istenir. Öğrenciye; "Bu araçlar içerisinde en önemlisi hangisidir, cevaplayınız?" denilir (hedef uyaran). Öğrencinin vermiş olduğu cevaptaki taşıt görseli (Görsel 3), 2 numaralı alana yerleştirilir.			
3. Davranış/Basamak: 3 numaralı kart öğrencinin önüne konulur. Masada bulunan 2 araçtan hangisinin daha önemli olduğunu öğrenciden seçmesi istenir. Öğrenciye; "Polis aracı ve iş makinesini karşılaştırdığımızda hangisi diğerinden daha önemlidir, cevaplayınız?" denilir (hedef uyaran). Öğrencinin vermiş olduğu cevaptaki taşıt görseli (Görsel 4), 3 numaralı alana yerleştirilir.			
4. Davranış/Basamak: 4 numaralı kart öğrencinin önüne konulur. 4. ve son görsel olan iş makinesi görseli (Görsel 5) 4 numaralı alandaki boşluğa yerleştirilir.			
5. Davranış/Basamak: Etkinliğin son aşamasında en başa dönülerek öğrenciden kendisine karışık halde verilen taşıt görsellerini geçiş üstünlüğüne göre ilgili boşluklara sırayla yerleştirmesi istenir. Son görsel (Görsel 6) öğrenciye verilerek konu tekrar edilir.			
Doğru/Yanlış Tepki Sayısı			
Doğru/Yanlış Tepki Oranı			
Tepkide Bulunmama Sayısı			
Tepkide Bulunmama Oranı			

EK İ 22'nin devamı

22. Etkinlik Geçiş Üstünlüğü

Aşağıdaki görselde yer alan 4 araç, aynı anda kavşağa girdikleri ve birbirlerine yol vermedikleri için kaza yaptılar. Kaza sonrasında oluşan tabloda ölü ve yaralılar var. Böyle bir kazanın önüne geçebilmek için trafikte birbirimize karşı saygılı olmak yapabileceklerimizden sadece bir tanesi. Ayrıca bu kazadaki 4 aracın da trafikte geçiş üstünlükleri var. Peki, görselde olduğu gibi bu 4 araç aynı anda kavşağa girerse geçiş üstünlüğü sırası ne olmalıdır? Bu sorunun cevabını birlikte bulalım.



Görsel 1

EK İ 22'nin devamı



Görsel 2-Ambulans



Görsel 3-İtfaiye



Görsel 4-Polis Aracı

EK İ 22'nin devamı



Görsel 5-İş Makinesi



Görsel 6

EK İ 22'nin devamı

1
2

EK İ 22'nin devamı

3
4

EK İ 23 23. Etkinlik Bireysel Öğretim Planı

Dersin Adı	Sosyal Bilgiler
Sınıf Düzeyi	6
Öğrenme Alanı	Etkin Vatandaşlık
Kazanım	SB.6.6.5. Türkiye Cumhuriyeti'nin etkin bir vatandaşı olarak hak ve sorumluluklarının anayasal güvence altında olduğunu açıklar.
Kısa Dönemli Amaç	• Arama izni olmadan konutlara girilemeyeceğini söyler. • Rızası olmadan günlüklerinin okuyamayacağını söyler. • Telefonlarının dinlenemeyeceğini söyler.
Uzun Dönemli Amaç	• Özel yaşamın gizliliği hakkında bilgi sahibi olur. • Özel yaşamın gizliliği ihlal edildiğinde haklarını savunur.
Öğretimsel Amaçlar	• Öğrenci kendisine sorulduğunda her defasında konut dokunulmazlığı, haberleşmenin gizliliği ve özel eşyaların gizliliği haklarına sahip olduğunu söyler.
Önerilen Süre/Oturum	• Her oturum için 30 dakika süre verilir. • Üç oturum şeklinde ders planlanır (koşullara uygun olarak belirlenmelidir). • Yoklama oturumu ise bir oturum şeklinde gerçekleştirilir (Gerekirse öğretimden önce de birkaç oturum yapılabilir).
Kavramlar	• Özel Yaşam: Özel hayat, kişiye ait başkalarını ilgilendirmeyen yaşamdır. • Konut: İnsanların içinde yaşadıkları ev, apartman vb. yer, meskenlere verilen addır. • Haberleşme: Her türlü bilgi aktarımıdır.
Beceriler	• Hukuk okuryazarlığı • Gözlem • İletişim • Medya okuryazarlığı • Sosyal katılım
Değerler	• Sorumluluk • Adalet • Duyarlılık • Özgürlük • Saygı
Öğretim Araç ve Gereçleri	• Çalışma yaprağı (1 adet), cümle kartları (3 adet), kalem, veri kayıt formu, sandalye (2 adet), masa (1 adet)
Yöntem	• Doğrudan Öğretim
Teknik/Uyaran/İpucu	• Sözel yönergeler kullanılır. • Sözel ipucu ya da fiziksel ipucu verilir (pekiştireç belirleme formu ve öğrencinin özellikleri dikkate alınarak bireyselleştirilir). • Uygulamacı aşağıdaki listede beceri analizi yapılarak listelenmiş olan amaç davranışın her bir basamağı için bir sözel yönerge ve eşzamanlı olarak bir ipucu verir.

EK İ 23'ün devamı

Teknik/Uyaran/İpucu	• İpucu, öğrencinin göstermesi gereken görseli göstererek verilecektir (model ipucu). • Yanıt aralığı için bu planlamada sıfır saniye belirlenmiştir. Her aşamada öğrenci belirtilen yanıt aralığı süresi içerisinde doğru tepkide bulunursa etkinlik pekiştireci anında verilir. • Öğrenci tepkide bulunmaz ya da yanlış tepkide bulunursa herhangi bir pekiştireç verilmeyecek ve o basamak uygulamacı tarafından tamamlanarak bir sonraki basamağa geçilecektir.
Tepki	• Her doğru davranış/yanıt için etkinlik pekiştireci verilir.
Öğretime Hazırlık	• Uygulamacı araç setini hazırlar. • Etkinliğin sağlıklı bir şekilde uygulanabilmesi, öğrencilerin hak ve sorumluluklarımızla ilgili önceden belirli bir bilgi düzeyine sahip olmalarını gerektirir. Eğer öğrenciler, hak ve sorumluluklarımız hakkında bilgi sahibi değillerse öncelikle hak ve sorumluluklar tanıtılır. • Veri kayıt formu oturum ile eşzamanlı olarak işaretlenir. • Birinci oturumdan sonra veri kayıt formu değerlendirilir.
Uygulama Süreci	**Gereksinim Oluşturma:** • Etkinliğe başlamadan önce çalışmanın amacı hakkında öğrenciye bilgi verilir. Uygulamacı; "Bugün seninle Türkiye Cumhuriyeti'nin etkin bir vatandaşı olarak hak ve sorumluluklarının anayasal güvence altında olduğunu durumlara ait örnekleri inceleyeceğiz. Eğer söyle dediklerimi söylersen, beni dikkatlice dinlersen çalışmamızın sonunda bu …….. (Ör: çikolatayı) kazanacaksın." diyerek öğrenciyi hedeften haberdar eder ve ödülü tanıtır. • Öğrenci ve uygulamacı karşılıklı oturur. Öğrenciye; "Başlayalım mı?", "Hazır mısın?" şeklinde sorular yöneltilerek öğrencinin dikkati çalışmaya çekilir (dikkat sağlayıcı uyaran).
	Konu Sunumu: • Uygulamacı; "Evet şimdi size özel yaşamımızın gizliliğinin nasıl güvence altına alındığı hakkında size bilgi veriyorum. Özel hayatın gizliliği, insanın sosyal hayat içerisinde sağlıklı bir birey olarak var olması için korunan bir hukuki değerdir. Özel hayatın gizliliğini ihlal suçu ile özel hayata müdahale girişimlerinden bireyin korunması amaçlanmıştır. Özel hayatın gizliliğini ihlal suçu, kişinin başkaları tarafından bilinmesini istemediği hayatının özel alanlarına girilmesini cezalandırarak bireye hukuki güvenlik sağlar. Birey sosyal hayatın farklı katmanlarında kendi hayatına ait farklı varoluş biçimleriyle ortaya çıkar. Özel hayatın gizliliği suçu ile yalnızca bireyin özel hayatının gizliliği kapsamında olan alana müdahale edilmesi halinde cezalandırılması söz konusudur. Özel hayat birçok farklı katmandan oluşmaktadır.

EK İ 23'ün devamı

Uygulama Süreci	Özel hayatın gizliliği suçu ile özel hayatın yalnızca gizli alanı koruma altına alınmıştır. Bireyin sinema veya tiyatroya gitmesi, havuza girmesi, spor yapması da özel hayattır. Fakat toplumun diğer bireyleriyle aynı alanlarda yapılan bu faaliyetler özel hayatın gizliliği kapsamına alınabilecek faaliyetler değildir. Özel hayatın gizliliği, kişisel faaliyetlerin toplumun diğer bireyleri tarafından bilinmesinin istenmediği noktada başlar. Özel hayatın gizliliğini ihlal suçu da bireyin bilinmesini istemediği bu özel alana müdahaleyi engellemek için konulmuştur" ifadesini her defasında söyler. Ardından öğrenciden söylenilenleri özetlemesini ister.
	Model Olma Aşaması: • Model olma aşamasında, öğrenciye çalışma hakkında bilgi verilmiş ve öğretimde uygulanacak materyaller öğrenciye tanıtılmıştır. • Uygulamacı, dersin amacını öğrencisine sorar. Uygulamacı derse başlamak için öğrencinin dikkatini çekmiştir. • Uygulamacı; "Evet, şimdi beni dikkatlice dinle ve yaptıklarımı izle." diyerek birinci basamakta öğrenciye model olmuştur. • Masanın üzerinde bulunan çalışma yaprağında yer alan özel yaşamın gizliliği başlıkları okunur (konut dokunulmazlığı, haberleşmenin gizliliği, özel eşyaların gizliliği). Cümle kartlarından biri çekilir. Çekilen cümle kartı okunur (Ör: Hiç kimse iznim olmadan günlüklerimi okuyamaz.). "Bu ifade özel yaşamın gizliliği alanlarından hangisiyle ilişkilidir?" diye sorulur (hedef uyaran). Uygulamacı öğrencinin cevap vermesini beklemeden; "Bu ifade özel eşyaların gizliliği ile ilgilidir." der. • Masa üstünde bulunan cümle kartlarından ikincisi çekilir. Çekilen cümle kartı öğrenciyle birlikte okunur (Ör: Hiç kimse telefonlarımı dinleyemez.). "Bu ifade özel yaşamın gizliliği alanlarından hangisiyle ilişkilidir?" diye sorulur (hedef uyaran). Uygulamacı öğrencinin cevap vermesini beklemeden; "Bu ifade haberleşmenin gizliliği ile ilgilidir." der. • Masa üstünde bulunan cümle kartlarından üçüncüsünü çekilir. Çekilen cümle kartı öğrenciyle birlikte okunur (Ör: Hiç kimse iznim olmadan evime giremez, zorla arama yapamaz.). "Bu ifade özel yaşamın gizliliği alanlarından hangisiyle ilişkilidir?" diye sorulur (hedef uyaran). Uygulamacı öğrencinin cevap vermesini beklemeden; "Bu ifade konut dokunulmazlığı ile ilgilidir." der. • Rehberli uygulama aşamasına geçilir.

EK İ 23'ün devamı

Uygulama Süreci	**Rehberli Uygulama Aşaması:** • Masanın üzerinde yer alan çalışma yaprağındaki özel yaşamın gizliliği başlıkları okunur (konut dokunulmazlığı, haberleşmenin gizliliği, özel eşyaların gizliliği). Cümle kartlarından biri çekilir. Çekilen cümle kartı okunur (Ör: Hiç kimse iznim olmadan günlüklerimi okuyamaz.). Uygulamacı; "Bu ifade özel yaşamın gizliliği alanlarından hangisiyle ilişkilidir?" diye sorulur (hedef uyaran). Öğrencinin doğru cevabı pekiştirilir. • Öğrenci yanlış cevap verdiğinde veya cevap vermediğinde model olma basamağına dönülerek, düzeltici dönüt verilir. • Masa üstünde bulunan cümle kartlarından ikincisi çekilir (ör: hiç kimse telefonlarımı dinleyemez). Çekilen cümle kartı öğrenciyle birlikte okunur. Bu cümlenin özel yaşamın gizliliğinde hangi alanla ilgili olduğu sorulur (hedef uyaran). Öğrencinin doğru cevabı pekiştirilir. Eğer hatalar varsa, model olma basamağına dönülerek, düzeltici dönüt verilir. • Masa üstünde bulunan cümle kartlarından üçüncüsünü çekilir (ör: hiç kimse iznim olmadan evime giremez. Zorla arama yapamaz). Çekilen cümle kartı öğrenciyle birlikte okunur. Cümlenin özel yaşamın gizliliğinde hangi alanla ilgili olduğu sorulur (hedef uyaran). Öğrencinin doğru cevabı pekiştirilir. Eğer hatalar varsa, model olma basamağına dönülerek, düzeltici dönüt verilir.
	Bağımsız Uygulama Aşaması: • Masanın üzerinde yer alan cümle kartlarından biri çekilir. Çekilen cümle kartı okunur (Ör: Sahibinin rızası olmadan başkasının telefonunu kurcalamak.). Cümlenin özel yaşamın gizliliğinde hangi alanla ilgili olduğu sorulur (hedef uyaran). Öğrencinin doğru cevabı pekiştirilir. Eğer hatalar varsa, rehberli uygulama basamağına dönülerek, düzeltici dönüt verilir. • Cümle kartlarından ikincisi çekilir. Çekilen cümle kartı okunur (Ör: Bir kişiye ait e-postanın kullanıcı şifresini kırıp, içeriğini öğrenmek üzereyken yakalanması). Cümlenin özel yaşamın gizliliğinde hangi alanla ilgili olduğu sorulur (hedef uyaran). Öğrencinin doğru cevabı pekiştirilir. Eğer hatalar varsa, rehberli uygulama basamağına dönülerek, düzeltici dönüt verilir. • Cümle kartlarından üçüncüsünü çekilir. Çekilen cümle kartı okunur (Ör: Konutun eklentisi olan bahçeden elma almak amacıyla sahibinden izinsiz olarak girmek.). Cümlenin özel yaşamın gizliliğinde hangi alanla ilgili olduğu sorulur (hedef uyaran). Öğrencinin doğru cevabı pekiştirilir. Eğer hatalar varsa, rehberli uygulama basamağına dönülerek, düzeltici dönüt verilir.

EK İ 23'ün devamı

Değerlendirme ve Geri Bildirim	• Öğretim süresinde öğretilmesi hedeflenen davranış, yoklama oturumu veri kayıt formu kullanılarak öğrencinin verdiği tepkiler kayıt edilir. Tepkiler doğru tepki yüzdesi ve yanlış tepki yüzdesi olarak belirlenir. Öğrenci belirlenen ölçütte doğru tepki verdiğinde hedef becerilerin kazanımı gerçekleşmiştir. Veri kayıt formu kullanılır. Başarı oranı art arda 3 oturumda % 100 olmalıdır.
Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	• Bağımsız uygulama aşamasında rehberli uygulama aşamasından farklı cümlelere yer verilmelidir.

Veri Kayıt Formu			
Öğrencinin Adı-Soyadı:	**Uygulamacının Adı-Soyadı:**		
Başlama-Bitiş Zamanı:			
Tarih:	**Toplam Süre:**		
Hedef Uyaranlar/Beceri Yönergesi	**Öğrencinin Tepki Durumu**		
	Doğru Tepki (+)	**Yanlış Tepki (-)**	**Tepkide Bulunmama (TB)**
1. Davranış/Basamak: Masanın üzerinde yer alan çalışma yaprağındaki özel yaşamın gizliliği başlıkları okunur (konut dokunulmazlığı, haberleşmenin gizliliği, özel eşyaların gizliliği). Öğrenciden masa üzerinde bulunan cümle kartlarından birini çekmesi istenir. Cümle kartı öğrenciyle birlikte okunur (Ör: Hiç kimse iznim olmadan günlüklerimi okuyamaz.). Cümlenin özel yaşamın gizliliğinde hangi alanla ilgili olduğu öğrenciye sorulur (hedef uyaran). Cevap cümle kartının altında yer alana işaretlenir.			
2. Davranış/Basamak: Öğrenciden masa üzerinde bulunan cümle kartlarından ikincisini çekmesi istenir. Cümle kartı öğrenciyle birlikte okunur (Ör: Hiç kimse telefonlarımı dinleyemez.). Cümlenin özel yaşamın gizliliğinde hangi alanla ilgili olduğu öğrenciye sorulur (hedef uyaran). Cevap cümle kartının altında yer alana işaretlenir.			
3. Davranış/Basamak: Öğrenciden masa üzerinde bulunan cümle kartlarından üçüncüsünü çekmesi istenir. Çekilen cümle kartı öğrenciyle birlikte okunur (Ör: Hiç kimse iznim olmadan evime giremez. Zorla arama yapamaz.). Cümlenin özel yaşamın gizliliğinde hangi alanla ilgili olduğu öğrenciye sorulur (hedef uyaran). Cevap cümle kartının altında yer alana işaretlenir.			

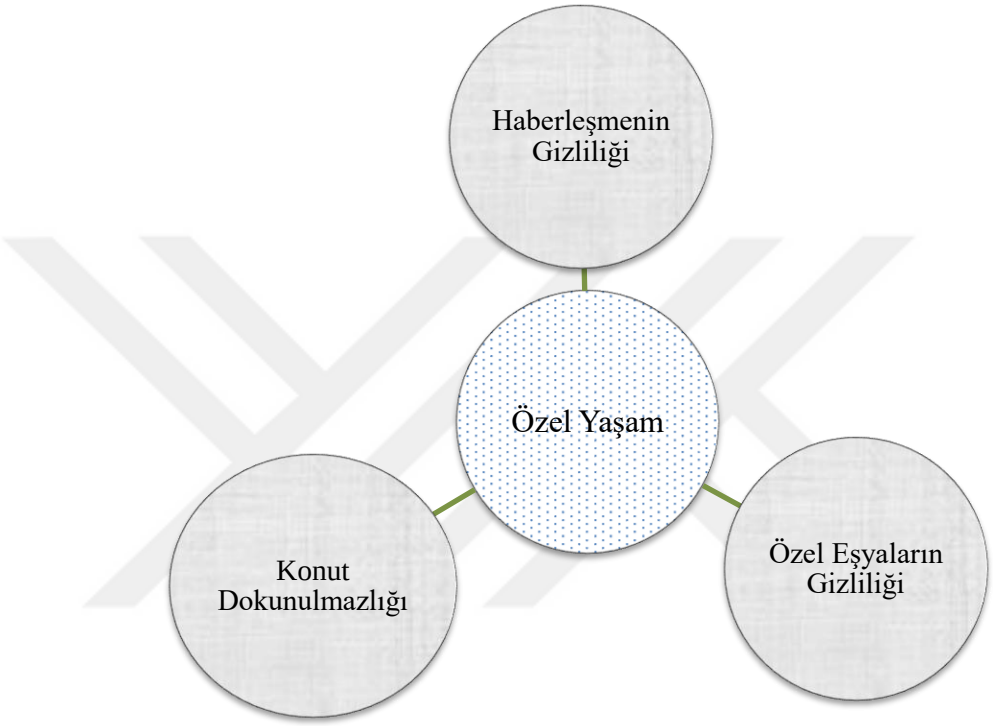
EK İ 23'ün devamı

4. Davranış/Basamak: Öğrenciden masa üstünde bulunan cümle kartlarından dördüncüsünü çekmesi istenir. Çekilen cümle kartı öğrenciyle birlikte okunur (Ör: Konutun eklentisi olan bahçeden elma almak amacıyla sahibinden izinsiz olarak girmek.). Cümlenin özel yaşamın gizliliğinde hangi alanla ilgili olduğu öğrenciye sorulur (hedef uyaran). Cevap cümle kartının altında yer alana işaretlenir.			
5. Davranış/Basamak: Öğrenciden masa üstünde bulunan cümle kartlarından beşincisini çekmesi istenir. Çekilen cümle kartı öğrenciyle birlikte okunur (Ör: Bir kişiye ait e-postanın kullanıcı şifresini kırıp, içeriğini öğrenmek üzereyken yakalanması.). Cümlenin özel yaşamın gizliliğinde hangi alanla ilgili olduğu öğrenciye sorulur (hedef uyaran). Cevap cümle kartının altında yer alana işaretlenir.			
Doğru/Yanlış Tepki Sayısı			
Doğru/Yanlış Tepki Oranı			
Tepkide Bulunmama Sayısı			
Tepkide Bulunmama Oranı			

EK İ 23'ün devamı

23. Etkinlik Doğru Olanı Eşleştir

Aşağıda verilen cümlelerin özel yaşamın gizliliğiyle ilgili hangi alanda yer aldığını cümlelerin altında yer alan boşluğa yazınız.



1-Hiç kimse iznim olmadan günlüklerimi okuyamaz.
Konut Dokunulmazlığı ( ) Haberleşmenin Gizliliği ( ) Özel Eşyaların Gizliliği ( )

2-Hiç kimse telefonlarımı dinleyemez.
Konut Dokunulmazlığı ( ) Haberleşmenin Gizliliği ( ) Özel Eşyaların Gizliliği ( )

3-Hiç kimse iznim olmadan evime giremez. Zorla arama yapamaz.
Konut Dokunulmazlığı ( ) Haberleşmenin Gizliliği ( ) Özel Eşyaların Gizliliği ( )

4-Konutun eklentisi olan bahçeden elma almak amacıyla sahibinden izinsiz olarak girmek.
Konut Dokunulmazlığı ( ) Haberleşmenin Gizliliği ( ) Özel Eşyaların Gizliliği ( )

5-Bir kişiye ait e-postanın kullanıcı şifresini kırıp, içeriğini öğrenmek üzereyken yakalanması
Konut Dokunulmazlığı ( ) Haberleşmenin Gizliliği ( ) Özel Eşyaların Gizliliği ( )

EK İ 24 24. Etkinlik Bireysel Öğretim Planı

Dersin Adı-Soyadı	Sosyal Bilgiler
Sınıf Düzeyi	7
Öğrenme Alanı	Birey ve Toplum
Kazanım	SB.7.1.4. İletişim araçlarından yararlanırken haklarını kullanır ve sorumluluklarını yerine getirir.
Uzun Dönemli Amaç	• Öğrenci bağımsız olarak 112 Acil Servis'i arar.
Kısa Dönemli Amaç	• Bir kez model olunduğunda öğrenci söylenen numarayı arar.
Öğretimsel Amaçlar	• Öğrenci, 112 Acil Servis'in çeşitli sağlık sorunları, trafik kazaları, yaralanmalar, göçük, patlama vb. durumlarda acil olarak tıbbi yardım hizmetleri sunan bir sağlık hizmet türü olduğunu her defasında söyler.
Önerilen Süre/Oturum	• Her oturum için 30 dakika süre verilir. • İki oturum şeklinde ders planlanır (koşullara uygun olarak belirlenmelidir). • Yoklama oturumu ise bir oturum şeklinde gerçekleştirilir (Gerekirse öğretimden önce de birkaç oturum yapılabilir).
Kavramlar	• Hak: Adaletin, hukukun gerektirdiği veya birine ayırdığı şey, kazançtır. • Sorumluluk: Kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi anlamına gelir. • İletişim: Duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılmasıdır. • 112 Acil Servis: Çok sayıda ülkede ambulans, itfaiye, polis gibi acil servislere ulaşımı sağlayan ücretsiz acil telefon numarasıdır.
Beceriler	• İletişim • Sosyal katılım • Konum analizi • Mekânı algılama
Değerler	• Yardımseverlik • Duyarlılık
Öğretim Araç ve Gereçleri	• Telefon (2 adet), kalem, veri kayıt formu, sandalye (2 adet), masa (1 adet), numara görselleri (isteğe bağlı).
Yöntem	• Doğrudan Öğretim
Teknik/Uyaran/İpucu	• Sözel yönergeler kullanılır. • Sözel ipucu ya da fiziksel ipucu verilir (pekiştireç belirleme formu ve öğrencinin özellikleri dikkate alınarak bireyselleştirilir).
Tepki	• Her doğru davranış/yanıt için etkinlik pekiştireci verilir.
Öğretime Hazırlık	• Uygulamacı araç setini hazırlar. • Etkinliğe başlamadan önce çalışmanın amacı hakkında öğrenciye bilgi verilir.

EK İ 24'ün devamı

Öğretime Hazırlık	• Bu etkinliğin sağlıklı bir şekilde uygulanabilmesi, öğrencilerin temel haklarla ilgili belirli bir bilgi düzeyine sahip olmalarını gerektirir. Eğer öğrenciler, temel haklarla ilgili bilgi sahibi değillerse öncelikle temel hak ve özgürlükler tanıtılır.
Uygulama/Öğretim Süreci	**Gereksinim Oluşturma:** • Uygulamacı öğrenciye önündeki malzemeleri göstererek; "Bugün seninle iletişim araçlarından biri olan telefonu kullanarak hakkımızı nasıl arayabileceğimize dair bir örnek üzerinde çalışacağız." der ve öğrenciye çalışma süresince kullanılacak araçları tanıtır. Uygulamacı daha sonra kuralları açıklar: "Bu çalışma sırasında senden uymanı istediğim bazı kurallar var. Örneğin ben bak dediğimde bakacaksın, ben yaparken sessizce izleyeceksin, bekle dediğimde pozisyonunu bozmadan bekleyeceksin. Bu kurallara uyduğunda çalışmamızın sonunda ……. alabilirsin (Ör: çikolatayı). Şimdi çalışmamıza başlıyoruz, hazır mısın?" der ve öğrenciden sözel ya da jestlerle hazırım cevabı aldıktan sonra çalışmaya başlanır. • Uygulamacı; "Şimdi seninle 112 Acil Servis nedir, nasıl ve neden aranır birlikte öğreneceğiz? Beni iyi dinlersen 112 Acil Servis nedir, nasıl ve neden aranır öğrenebilirsin." der.
	Konu Sunumu: • Uygulamacı; "Şimdi size 112 Acil Servis nedir, nasıl ve ne zaman aranır? Bu konularda bilgi veriyorum. 112 Acil Servis çeşitli sağlık sorunları, trafik kazaları, yaralanmalar, göçük, patlama vb. durumlarda acil olarak tıbbi yardım hizmetleri sunan bir sağlık hizmet türüdür." ifadesini her defasında söyler. Ardından aynı ifadeyi öğrenciden tekrarlamasını ister.
Uygulama/Öğretim Süreci	• Öğrenci doğru cevap verdiğinde; "Aferin, 112 Acil Servis nedir, ne işe yarar doğru söyledin." denilerek pekiştirilir. Öğrenci eksik söylerse veya hatalı söylerse tekrar söylemesi istenir. Öğrenci doğru tepki verdikten sonra; "Evet 112 Acil Servis hizmeti nedir, ne işe yarar, neden aranır öğrendik. Bu ders boyunca 112 Acil Servis nasıl aranır öğreneceğiz." denilir. • Uygulamacı, öğrenciye; "Telefonu eline alıp inceleyebilirsin". der. Öğrenci telefonu eline alır ve inceler. • Uygulamacı, dersin amacını öğrencisine sorar (Evet, telefonu inceledin, söyle bakalım bugün ne öğrenecekmişiz?) Öğrenci doğru cevabı vermişse davranış anında pekiştirilir (aferin sana, bravo). Uygulamacı derse başlamak için öğrencinin dikkatini çekmiştir.

EK İ 24'ün devamı

Uygulama/Öğretim Süreci	**Model Olma Aşaması:** • Model olma aşamasında, öğrenciye çalışma hakkında bilgi verilmiş ve öğretimde uygulanacak materyaller öğrenciye tanıtılmıştır. • Uygulamacı, öğrenciye ana yönergeyi verdikten sonra; "Bekle ve beni izle" diyerek eline aldığı telefondan 112'yi (1-1-2) tuşlayarak arama/çevir tuşuna basar ve birinci basamakta öğrenciye model olur. **Rehberli Uygulama Aşaması:** • Uygulamacı kullanmadığı eline telefonu alarak, kullandığı eliyle 1-1-2'yi tuşlar ve arama tuşuna basar. Daha sonra; "Şimdi sıra sende" denilerek öğrenciden aynı basamağı tekrarlaması istenir. Öğrenciye; "Şimdi telefonu eline al ve 1-1-2'yi (112) tuşla ve arama tuşuna bas" der. Öğrenci beceri basamağını uygun şekilde gerçekleştirdiğinde; "Aferin, telefonu eline alarak 1-1-2'yi tuşladın ve arama tuşuna bastın." denilerek beceri basamağı pekiştirilmiştir. Öğrenci tepki vermediğinde, eksik veya hatalı tepki verdiğinde bir önceki aşama olan model olma aşamasına geri dönülür. **Bağımsız Uygulama Aşaması:** • Bu aşamada uygulamacı beceriyi açıklamıştır. Uygulamacı; "Masanın üzerinde bulunan telefonu elinize alıp ve 112 Acil Servisi arayınız." şeklinde beceri yönergesini verir ve öğrenciyi gözlemler. Eğer öğrenci beceri basamaklarını uygun şeklide yerine getirirse, uygulamacı davranışı pekiştirmiştir. Öğrenci beceri basamaklarını bağımsız olarak gerçekleştirememiş ise, uygulamacı bir önceki öğretim aşamasına geri döner.
Değerlendirme ve Geri Bildirim	• Öğretim süresinde öğretilmesi hedeflenen 112 Acil Servis telefonunu arama becerisi, yoklama oturumu veri kayıt formu kullanılarak öğrencinin verdiği tepkiler kayıt edilir. Tepkiler doğru tepki yüzdesi ve yanlış tepki yüzdesi olarak belirlenir. • Öğrenci belirlenen ölçütte doğru tepki verdiğinde hedef becerilerin kazanımı gerçekleşmiştir.
Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	• Öğrenciye cep telefonu verilir. Öğrenciye, "3'ü tuşlayınız, 7'yi tuşlayınız" şeklinde komut verildiğinde rakamları tuşlaması ve arama tuşuna basıp arama yapabilmesi beklenir.

EK İ 24'ün devamı

Veri Kayıt Formu			
Öğrencinin Adı-Soyadı:	**Uygulamacının Adı-Soyadı:**		
Başlama-Bitiş Zamanı:			
Tarih:	**Toplam Süre:**		
Hedef Uyaranlar/Beceri Yönergesi	**Öğrencinin Tepki Durumu**		
	Doğru Tepki (+)	**Yanlış Tepki (-)**	**Tepkide Bulunmama (TB)**
1. Davranış/Basamak: Uygulamacı ve öğrenci ellerinde telefonla, karşılıklı otururlar. Uygulamacı; "Beni izle, bak kullanmadığım elimle telefonu tutuyorum. Hadi sen de kullanmadığın elinle telefonu tut." der. Öğrenci kullanmadığı eliyle telefonu tuttuğunda; "Aferin kullanmadığın elinle telefonu tuttun." denilir. Öğrenci yanlış tepkiye yöneldiğinde veya hiçbir şey yapmadan beklediğinde uygulamacı "Dur ve beni izle" der ve hemen ardından uygun ipucunu sunar.			
2. Davranış/Basamak: Uygulamacı bu beceri basamağı için uygun ipucuyu sunar. "Şimdi de telefonun kilidini açıyorum." der ve kullandığı eliyle kilidi açar. Öğrenciye; "Hadi sen de sık kullandığın elinle telefonun kilidini aç" der. Öğrenci kullandığı eliyle telefonun kilidini açtığında uygulamacı; "Aferin. Kullandığın elinle telefonun kilidini açtın." der. Öğrenci yanlış tepkiye yöneldiğinde veya hiçbir şey yapmadan beklediğinde uygulamacı "Dur ve beni izle" der ve hemen ardından uygun ipucunu sunar.			
3.Davranış/basamak: Uygulamacı bu beceri basamağı için uygun ipucuyu sunar. "Telefon kilidimi açtım, şimdi de 1'i tuşluyorum." der ve sık kullandığı eliyle 1'i tuşlar. Öğrenciye; "Hadi sen de sık kullandığın elinle 1'i tuşla" der. Öğrenci 1'i tuşladığında uygulamacı; "Aferin doğru numarayı yani 1'i tuşladın." denilir. Öğrenci yanlış tepkiye yöneldiğinde veya hiçbir şey yapmadan beklediğinde uygulamacı "Dur ve beni izle" der ve hemen ardından uygun ipucunu sunar.			
4. Davranış/Basamak: Uygulamacı bu beceri basamağı için uygun ipucuyu sunar. "Şimdi tekrar 1'i tuşluyorum." der ve sık kullandığı eliyle 1'i tuşlar. Öğrenciye; "Hadi sen de sık kullandığın elinle tekrar 1'i tuşla" der. Öğrenci 1'i tuşladığında uygulamacı; "Aferin doğru numarayı yani 1'i tekrar tuşladın." denilir. Öğrenci yanlış tepkiye yöneldiğinde veya hiçbir şey yapmadan beklediğinde uygulamacı "Dur ve beni izle" der ve hemen ardından uygun ipucunu sunar.			

EK İ 24'ün devamı

5. Davranış/Basamak: Uygulamacı bu beceri basamağı için uygun ipucuyu sunar. "Bak şimdi 2'yi tuşluyorum." der ve kullandığı eliyle 2'yi tuşlar. Öğrenciye; "Hadi sen de sık kullandığın elinle 2'yi tuşla" der. Öğrenci kullandığı eliyle 2'yi tuşladığında; "Aferin sık kullandığın elinle doğru numarayı yani 2'yi tuşladın." denilir. Öğrenci yanlış tepkiye yöneldiğinde veya hiçbir şey yapmadan beklediğinde uygulamacı "Dur ve beni izle" der ve hemen ardından uygun ipucunu sunar.			
6. Davranış/Basamak: Uygulamacı bu beceri basamağı için uygun ipucuyu sunar. "Dur ve beni izle. Bak şimdi arama tuşuna basıyorum." der ve kullandığı eliyle arama tuşuna basar. Öğrenciye; "Hadi sen de kullandığın elinle arama tuşuna bas." denilir. Öğrenci kullandığı eliyle telefonun arama tuşuna bastığında; "Aferin telefonun arama tuşuna bastın." denilir. Öğrenci yanlış tepkiye yöneldiğinde veya hiçbir şey yapmadan beklediğinde uygulamacı "Dur ve beni izle" der ve hemen ardından uygun ipucunu sunar.			
7. Davranış/Basamak: Uygulamacı bu beceri basamağı için uygun ipucuyu sunar. "Beni izle. Şimdi telefonu kullandığım elimin olduğu taraftaki kulağıma götürüyorum." der ve kullandığı eliyle telefonu aynı taraftaki kulağına götürür. Öğrenciye; "Hadi sen de kullandığın elinle telefonu kullandığın elinin tarafında olan kulağına götür." denilir. Öğrenci kullandığı eliyle telefonu kullandığı eli tarafındaki kulağına götürdüğünde; "Aferin. Kullandığın elinle telefonu kulağına götürdün." denilir. Öğrenci yanlış tepkiye yöneldiğinde veya hiçbir şey yapmadan beklediğinde uygulamacı "Dur ve beni izle" der ve hemen ardından uygun ipucunu sunar.			
8. Davranış/Basamak: Uygulamacı bu beceri basamağı için uygun ipucuyu sunar. "Dur ve beni izle. Arama tuşuna bastım ve karşı tarafın telefonumu açmasını bekliyorum. Telefonumu açtıklarında kendimi tanıtacağım" der. Telefon açıldıktan sonra; "Merhaba. Ben ……. (Ahmet Yılmaz). ……. yaşındayım. Size ……. şikayetimi/ihbarımı/durumumu bildirmek istiyorum" der. Öğrenciye de; "Hadi sen de karşı taraf telefonunu açtıktan sonra kendini tanıt." denilir. Öğrenci kullandığı eliyle telefonun arama tuşuna basıp karşı taraf telefonu açtığında kendini tanıtmaya başlar			

EK İ 24'ün devamı

(Merhaba. Ben Ahmet Yılmaz. ……. yaşındayım. Size ……. şikayetimi/ihbarımı/durumumu bildirmek istiyorum.). Öğrenci kendini tanıtmayı başardığında uygulamacı; "Aferin. Kendini tanıtmayı başardın." denilir. Öğrenci yanlış tepkiye yöneldiğinde veya hiçbir şey yapmadan beklediğinde uygulamacı "Dur ve beni izle" der ve hemen ardından uygun ipucunu sunar.			
9. Davranış/Basamak: Uygulamacı bu beceri basamağı için uygun ipucuyu sunar. "Dur ve beni izle. Şimdi de kapatma/bitir tuşuna basıyorum." der ve kullandığı eliyle kapatma/bitir tuşuna basar. Öğrenciye de; "Hadi sen de kullandığın elinle kapatma/bitir tuşuna bas." denilir. Öğrenci kullandığı eliyle telefonun kapatma/bitir tuşuna bastığında "Aferin telefonun kapatma/bitir tuşuna bastın." denilir. Öğrenci yanlış tepkiye yönelirse uygulamacı öğrenciyi bir önceki beceri basamağının pozisyonuna getirir. Öğrenci hiçbir şey yapmadan beklerse, uygulamacı uygun ipucunu tekrar sunar.			
Doğru/Yanlış Tepki Sayısı			
Doğru/Yanlış Tepki Oranı			
Tepkide Bulunmama Sayısı			
Tepkide Bulunmama Oranı			

EK İ 25 25. Etkinlik Bireysel Öğretim Planı

Dersin Adı-Soyadı	Sosyal Bilgiler
Sınıf Düzeyi	6
Öğrenme Alanı	Etkin Vatandaşlık
Kazanım	SB.6.6.5. Türkiye Cumhuriyeti'nin etkin bir vatandaşı olarak hak ve sorumluluklarının anayasal güvence altında olduğunu açıklar.
Kısa Dönemli Amaç	• Kendisine sorulduğunda, her defasında başkalarının hakkına saygı duyması gerektiğini söyler. • Kendisine sorulduğunda, her defasında haklarının yasalarla güvence altına alındığını söyler.
Uzun Dönemli Amaç	• Hak ve sorumluluklarının anayasal güvence altında olduğunu söyler. • Özgürlüklerin sınırsız olmadığı söyler. • Tüm insanlara karşı hoşgörülü davranır.
Öğretimsel Amaçlar	• Kendisine sorulduğunda, haklarını bildiğini söyler. • Kendisine sorulduğunda, başkalarının hakkına saygı duyması gerektiğini söyler. • Kendisine sorulduğunda, haklarının yasalarla güvence altına alındığını söyler.
Önerilen Süre/Oturum	• Her oturum için 30 dakika süre verilir. • Üç oturum şeklinde ders planlanır (koşullara uygun olarak belirlenmelidir). • Yoklama oturumu ise bir oturum şeklinde gerçekleştirilir (Gerekirse öğretimden önce de birkaç oturum yapılabilir).
Kavramlar	• Hak: Adaletin, hukukun gerektirdiği veya birine ayırdığı şey, kazançtır. • Sorumluluk: Kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesidir. • Anayasa: Bir devletin yönetim biçimini belirten, yasama, yürütme, yargılama güçlerinin nasıl kullanılacağını gösteren, yurttaşların kamu haklarını bildiren temel yasadır.
Beceriler	• Hukuk okuryazarlığı • Problem çözme • Sosyal katılım
Değerler	• Özgürlük • Sorumluluk • Adalet • Eşitlik
Öğretim Araç ve Gereçleri	• Çalışma yaprağı (yapar/yapmaz), kalem, veri kayıt formu, sandalye (2 adet), masa (1 adet)
Yöntem	• Doğrudan Öğretim

EK İ 25'in devamı

Teknik/Uyaran/İpucu	• Sözel yönergeler kullanılır. • Sözel ipucu ya da fiziksel ipucu verilir (Pekiştireç belirleme formu ve öğrencinin özellikleri dikkate alınarak bireyselleştirilir). • Uygulamacı aşağıdaki listede beceri analizi yapılarak listelenmiş olan amaç davranışın her bir basamağı için bir sözel yönerge ve eşzamanlı olarak bir ipucu verir. • İpucu, öğrencinin göstermesi gereken görseli göstererek verilecektir (model ipucu). • Yanıt aralığı için bu planlamada 0 saniye belirlenmiştir. Her aşamada öğrenci belirtilen yanıt aralığı süresi içerisinde doğru tepkide bulunursa etkinlik pekiştireci anında verilir. • Öğrenci tepkide bulunmaz ya da yanlış tepkide bulunursa herhangi bir pekiştireç verilmeyecek ve o basamak uygulamacı tarafından tamamlanarak bir sonraki basamağa geçilecektir.
Tepki	• Her doğru davranış/yanıt için etkinlik pekiştireci verilir.
Öğretime Hazırlık	• Uygulamacı araç setini hazırlar. • Bu etkinliğin sağlıklı bir şekilde uygulanabilmesi için öğrencilerin hak ve sorumluluklarla ilgili belirli bir bilgi düzeyine sahip olmaları gerekir. Eğer öğrenciler, hak ve sorumluluklarla ilgili bilgi sahibi değillerse öncelikle hak ve sorumluluklar tanıtılır. • Etkinliğe başlamadan önce çalışmanın amacı hakkında öğrenciye bilgi verilir. • Veri kayıt formu oturum ile eşzamanlı olarak işaretlenir. Birinci oturumdan sonra veri kayıt formu değerlendirilir.
Uygulama Süreci	**Gereksinim Oluşturma:** • Uygulamacı öğretime başlamadan önce; "Bugün seninle Türkiye Cumhuriyeti'nin etkin bir vatandaşı olarak hak ve sorumluluklarının anayasal güvence altında olduğu durumlara ait örnekleri inceleyeceğiz. Eğer söyle dediklerimi söylersen, beni dikkatlice dinlersen çalışmamızın sonunda bu …….. (Ör: çikolatayı) kazanacaksın." denilerek öğrenci hedeften haberdar edilir ve ödül tanıtılır. Öğrenci ve uygulamacı karşılıklı oturur. Öğrenciye; "Hazır mısın?", "Başlayalım mı?" şeklinde sorular yöneltilerek öğrencinin dikkati çalışmaya çekilir (dikkat sağlayıcı uyaran).
	Konu Sunumu: • Uygulamacı; "Hak ve sorumluluklarımız yasalarla güvence altına alınmıştır. Bu sayede haklarımız korunur ayrıca yasalar sorumluluklarımızı sağlıklı bir şekilde kullanabilmemizi sağlar" der. Ardından öğrenciden aynı ifadeyi tekrarlaması istenir.

EK İ 25'in devamı

Uygulama Süreci	• Öğrenci doğru cevap verdiğinde; "Aferin, yasalarımızın hak ve sorumluluklarımızı koruduğunu doğru bir şekilde ifade ettin." denilerek pekiştirilir. Öğrenci eksik veya hatalı söylerse, cevabı tekrarlaması istenir. Öğrenci doğru tepki verdikten sonra; "Şimdi etkin bir vatandaş olarak haklarımız ve sorumluluklarımızla ilgili birkaç çalışma daha yapalım" denilir.
	Model Olma Aşaması: • Masanın üzerinde yer alan çalışma yaprağındaki birinci cümle (Haklarını bilir, sorumluluklarını yerine getirir.) okunur. İnsan haklarına değer veren bir kişinin böyle bir davranış sergileyeceği söylenir. "Evet/Hayır" bölümünde "Evet" işaretlenir (X). • Masanın üzerinde yer alan çalışma yaprağındaki ikinci cümle (Sadece kendi haklarını korur, başkalarının hakkına saygı göstermez.) okunur. İnsan haklarına değer veren bir insanın böyle bir davranışı sergilemeyeceği, aksine sadece kendi haklarını değil başkalarının da haklarını gözeteceği söylenir. "Evet/Hayır" bölümünde "Hayır" işaretlenir (X). • Masanın üzerinde yer alan çalışma yaprağındaki üçüncü cümle (Tüm insanlara karşı hoşgörülüdür.) okunur. İnsan haklarına değer veren bir insanın böyle bir davranış sergileyeceği söylenir. "Evet/Hayır" bölümünde "Evet" işaretlenir (X). • Masanın üzerinde yer alan çalışma yaprağındaki dördüncü cümle (Özgürlüğünü sınırsız bir şekilde kullanır.) okunur. İnsan haklarına değer veren bir insanın böyle bir davranışı sergilemeyeceği, aksine sadece kendi haklarını değil başkalarının da haklarını gözeteceği söylenir. "Evet/Hayır" bölümünde "Hayır" işaretlenir (X). • Masanın üzerinde yer alan çalışma yaprağındaki beşinci cümle (Hak ve sorumlulukların anayasal güvence altında olduğunu bilir.) okunur. İnsan haklarına değer veren bir insanın bu bilince sahip olması gerektiği söylenir. "Evet/Hayır" bölümünde "Evet" işaretlenir (X).
	Rehberli Uygulama Aşaması: • Masanın üzerinde yer alan çalışma yaprağındaki birinci cümle (Haklarını bilir, sorumluluklarını yerine getirir) okunur. İnsan haklarına değer veren bir kişinin böyle bir davranış sergileyip sergilemeyeceği öğrenciye sorulur. Öğrencinin "Evet" cevabı pekiştirilir. Öğrenci yanlış cevap verdiğinde ya da cevap vermediğinde bir önceki aşama olan model olma aşamasına geri dönülür. • Masanın üzerinde yer alan çalışma yaprağındaki ikinci cümle (Sadece kendi haklarını korur, başkalarının hakkına saygı göstermez.) okunur. İnsan haklarına değer veren bir insanın böyle bir davranış sergileyip sergilemeyeceği öğrenciye sorulur. Öğrencinin "Hayır" cevabı pekiştirilir. Öğrenci yanlış cevap verdiğinde ya da cevap vermediğinde bir önceki aşama olan model olma aşamasına geri dönülür.

EK İ 25'in devamı

Uygulama Süreci	• Masanın üzerinde yer alan çalışma yaprağındaki üçüncü cümle (Tüm insanlara karşı hoşgörülüdür.) okunur. İnsan haklarına değer veren bir insanın böyle bir davranış sergileyip sergilemeyeceği öğrenciye sorulur. Öğrencinin "Evet" cevabı pekiştirilir. Öğrenci yanlış cevap verdiğinde ya da cevap vermediğinde bir önceki aşama olan model olma aşamasına geri dönülür. • Masanın üzerinde yer alan çalışma yaprağındaki dördüncü cümle (Özgürlüğünü sınırsız bir şekilde kullanır.) okunur. İnsan haklarına değer veren bir insanın böyle bir davranış sergileyip sergilemeyeceği öğrenciye sorulur. Öğrencinin "Hayır" cevabı pekiştirilir. Öğrenci yanlış cevap verdiğinde ya da cevap vermediğinde bir önceki aşama olan model olma aşamasına geri dönülür. • Masanın üzerinde yer alan çalışma yaprağındaki beşinci cümle (Hak ve sorumlulukların anayasal güvence altında olduğunu bilir) okunur. İnsan haklarına değer veren bir insanın böyle bir davranış sergileyip sergilemeyeceği öğrenciye sorulur. Öğrencinin "Evet" cevabı pekiştirilir. Öğrenci yanlış cevap verdiğinde ya da cevap vermediğinde bir önceki aşama olan model olma aşamasına geri dönülür.
	Bağımsız Uygulama Aşaması: • Uygulamacı ve öğrenci karşılıklı oturur. Öğrenciden masanın üzerinde bulunan cümle kartlarından birini seçmesi istenir. Seçilen cümle kartı okunur ve öğrenciden, insan haklarına değer veren birinin böyle bir davranışı sergileyip sergilemeyeceğini söylemesi istenir. Diğer cümle kartlarıyla ilgili de benzer uygulama yapılır. • Yanlış cevap veren veya cevap veremeyen öğrenciler için bir önceki aşamaya geri dönülür. • Çalışma bitince uygulamacı çalışma sırasında uyulan kuralları betimler, katılımcılara teşekkür eder ve gerekli pekiştireci verir.
Değerlendirme ve Geri Bildirim	• Öğretim süresinde öğretilmesi hedeflenen davranış, yoklama oturumu veri kayıt formu kullanılarak öğrencinin verdiği tepkiler kayıt edilir. • Tepkiler doğru tepki yüzdesi ve yanlış tepki yüzdesi olarak belirlenir. Başarı oranı art arda 3 oturumda %100 olmalıdır.
Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	• İnsan haklarına değer veren bir insanın verilen kişisel özelliklerden hangilerini sergileyebileceği öğrenciye/öğrencilere sorulur. • İnsan haklarına değer veren birinin cümlelerde yer alan ifadeleri sergileme durumu "Evet" veya "Hayır" şeklinde çarpı (X) atılarak kayıt altına alınır.

EK İ 25'in devamı

Veri Kayıt Formu			
Öğrencinin Adı-Soyadı:	**Uygulamacının Adı-Soyadı:**		
Başlama-Bitiş Zamanı:			
Tarih:	**Toplam Süre:**		
Hedef Uyaranlar/Beceri Yönergesi	**Öğrencinin Tepki Durumu**		
	Doğru Tepki (+)	**Yanlış Tepki (-)**	**Tepkide Bulunmama (TB)**
1. Davranış/Basamak: Masanın üzerinde yer alan çalışma yaprağındaki birinci cümle (Haklarını bilir, sorumluluklarını yerine getirir.) öğrenci tarafından okunur. İnsan haklarına değer veren bir insanın bu davranışı sergileme durumu ("Evet" veya "Hayır") öğrenciye sorulur. İnsan haklarına değer veren bir insan bu davranışı sergilerse "Evet" kısmına, sergilemez ise "Hayır" kısmına "x" konulur (hedef uyaran).			
2. Davranış/Basamak: Masanın üzerinde yer alan çalışma yaprağındaki ikinci cümle (Sadece kendi haklarını korur, başkalarının hakkına değer vermez.) öğrenci tarafından okunur. İnsan haklarına değer veren bir insanın bu davranışı sergileme durumu ("Evet" veya "Hayır") öğrenciye sorulur. İnsan haklarına değer veren bir insan bu davranışı sergilerse "Evet" kısmına, sergilemez ise "Hayır" kısmına "x" konulur (hedef uyaran).			
3. Davranış/Basamak: Masanın üzerinde yer alan çalışma yaprağındaki üçüncü cümle (Tüm insanlara karşı hoşgörülüdür) yüksek sesle öğrenci tarafından okunur. İnsan haklarına değer veren bir insanın bu davranışı sergileme durumu ("Evet" veya "Hayır") öğrenciye sorulur. İnsan haklarına değer veren bir insan bu davranışı sergilerse "Evet" kısmına, sergilemez ise "Hayır" kısmına "x" konulur (hedef uyaran).			
4. Davranış/Basamak: Masanın üzerinde yer alan çalışma yaprağındaki dördüncü cümle (Özgürlüğünü sınırsız bir şekilde kullanır) yüksek sesle öğrenci tarafından okunur. İnsan haklarına değer veren bir insanın bu davranışı sergileme durumu ("Evet" veya "Hayır") öğrenciye sorulur. İnsan haklarına değer veren bir insan bu davranışı sergilerse "Evet" kısmına, sergilemez ise "Hayır" kısmına "x" konulur (hedef uyaran).			

EK İ 25'in devamı

5. Davranış/Basamak: Masanın üzerinde yer alan çalışma yaprağındaki beşinci cümle (Hak ve sorumlulukların anayasal güvence altında olduğunu bilir) öğrenci tarafından okunur. İnsan haklarına değer veren bir insanın bu davranışı sergileme durumu ("Evet" veya "Hayır") öğrenciye sorulur. İnsan haklarına değer veren bir insan bu davranışı sergilerse "Evet" kısmına, sergilemez ise "Hayır" kısmına "x" konulur (hedef uyaran).			
Doğru/Yanlış Tepki Sayısı			
Doğru/Yanlış Tepki Oranı			
Tepkide Bulunmama Sayısı			
Tepkide Bulunmama Oranı			

25. Etkinlik Etkin Vatandaş Kimdir?

Aşağıda verilen cümleleri okuyup etkin vatandaşa ait özellikleri doğruysa "evet", yanlışsa "hayır" şeklinde "x" işaretiyle gösteriniz.

Etkin Vatandaş	Evet	Hayır
1-Haklarını bilir, sorumluluklarını yerine getirir.		
2-Sadece kendi haklarını korur, başkalarının hakkına saygı göstermez.		
3-Tüm insanlara karşı hoşgörülüdür.		
4-Özgürlüğünü sınırsız bir şekilde kullanır.		
5-Hak ve sorumlulukların anayasal güvence altında olduğunu bilir.		

EK İ 26 26. Etkinlik Bireysel Öğretim Planı

Dersin Adı	Sosyal Bilgiler
Sınıf Düzeyi	6
Öğrenme Alanı	Birey ve Toplum
Kazanım	SB.6.1.5. Bir soruna getirilen çözümlerin hak, sorumluluk ve özgürlükler temelinde olması gerektiğini savunur.
Kısa Dönemli Amaç	• Sorunları çözerken haklara riayet eder. • Sorunların özgürlükler çerçevesinde çözüme kavuşturulması gerektiğini söyler.
Uzun Dönemli Amaç	• Öğrenci bağımsız olarak bir soruna getirilen çözümlerin hak, sorumluluk ve özgürlükler temelinde olması gerektiğini savunur/savunabilir.
Öğretimsel Amaçlar	• Öğrenci karşılaştığı sorunları çözerken her defasında hak, sorumluluk ve özgürlüklere dikkat edilmesi gerektiğini söyler.
Önerilen Süre/Oturum	• Her oturum için 30 dakika süre verilir. • Üç oturum şeklinde ders planlanır (koşullara uygun olarak belirlenmelidir). • Yoklama oturumu ise bir oturum şeklinde gerçekleştirilir (Gerekirse öğretimden önce de birkaç oturum yapılabilir).
Kavramlar	• Hak: Adaletin, hukukun gerektirdiği veya birine ayırdığı şey, kazançtır. • Sorumluluk: Kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesidir. • Özgürlük: Herhangi bir kısıtlamaya, zorlamaya bağlı olmaksızın düşünmek veya davranmaktır.
Beceriler	• Problem çözme • Hukuk okuryazarlığı • Sosyal katılım • Yorumlama • Karar verme
Değerler	• Adalet • Eşitlik • Dürüstlük • Özgürlük • Saygı
Öğretim Araç ve Gereçleri	• Örnek hikâye (1 adet), etkileşimli tahta, kalem, veri kayıt formu, sandalye (2 adet), masa (1 adet)
Yöntem	• Doğrudan Öğretim
Teknik/Uyaran/İpucu	• Eş zamanlı ipucuyla öğretim tekniği kullanılır. • Sözel yönergeler kullanılır. • Sözel ipucu ya da fiziksel ipucu verilir (pekiştireç belirleme formu ve öğrencinin özellikleri dikkate alınarak bireyselleştirilir).

EK İ 26'nın devamı

Teknik/Uyaran/İpucu	• Uygulamacı aşağıdaki listede beceri analizi yapılarak listelenmiş olan amaç davranışın her bir basamağı için bir sözel yönerge ve eşzamanlı olarak bir ipucu verir. • İpucu, öğrencinin göstermesi gereken görseli göstererek verilir (model ipucu).
Tepki	• Her aşamada öğrenci belirtilen yanıt aralığı süresi içerisinde doğru tepkide bulunursa etkinlik pekiştireci anında verilir. • Öğrenci tepkide bulunmaz ya da yanlış tepkide bulunursa herhangi bir pekiştireç verilmeyecek ve o basamak uygulamacı tarafından tamamlanarak bir sonraki basamağa geçilecektir.
Öğretime Hazırlık	• Uygulamacı araç setini hazırlar. • Etkinliğe başlamadan önce çalışmanın amacı hakkında öğrenciye bilgi verilir. • Bu etkinlik, öğrencilerin çocuk hakları konusunda önceden belirli bir bilgi düzeyine sahip olmalarını gerektirir. Eğer öğrenciler, çocuk haklarına dair hiçbir şey bilmiyorlarsa, öncelikle çocuk hakları tanıtılır. • Veri kayıt formu oturum ile eşzamanlı olarak işaretlenir, birinci oturumdan sonra veri kayıt formu değerlendirilir.
Uygulama Süreci	**Gereksinim Oluşturma:** • Öğretime başlamadan önce; "Bugün seninle çocuk olarak sahip olduğun hakları öğreneceğiz. Eğer söyle dediklerimi söylersen, beni dikkatlice dinlersen çalışmamızın sonunda bu …….. (Ör: çikolatayı) kazanacaksın." diyerek öğrenci hedeften haberdar edilir ve ödül tanıtılır. Öğretimde kullanılacak olan pekiştireç öğrenciye sorularak ve öğretmenden bilgi alınarak belirlenir. Öğrenci ve uygulamacı sandalyelere karşı karşıya oturur. Öğrenciye; "Hazır mısın?", "Başlayalım mı?" şeklinde sorular yöneltilerek öğrencinin dikkati çalışmaya çekilir (dikkat sağlayıcı uyaran).
	Konu Sunumu: • Uygulamacı; "Şimdi size karşılaştığımız bir soruna çözüm getirirken hak ve sorumluluklarımıza, özgürlüklerimize uygun bir şekilde nasıl çözüm üretebiliriz? Bu konularda bilgi veriyorum. Günlük hayatta çeşitli nedenlerden dolayı bazı sorunlarla karşılaşırız. Bazılarımız sorunların çözümü için uğraşırken bazılarımız ise sorunu bir başka sorun çıkararak çözdüğünü düşünmektedir. Bu noktada kritik olan, sorunları çözerken başkalarının özgürlüğünü kısıtlamamaktır. Hakkımızı ararken kendimizi karşımızdakinin yerine koymak sorunları sağlıklı çözmeyi kolaylaştırır." der. Ardından aynı ifadeyi öğrenciden tekrarlamasını ister.

EK İ 26'nın devamı

Uygulama Süreci	• Öğrenci doğru şekilde tekrar ettiğinde; "Aferin, bir sorunu çözerken başkalarının özgürlüklerine zarar vermememiz gerektiğini, hakkımızı ararken kendimizi karşımızdakinin yerine koymamız gerektiğini doğru şekilde ifade ettin" denilerek cevap pekiştirilir. Öğrenci eksik veya hatalı söylerse, cevabı tekrarlaması istenir. Öğrenci doğru tepki verdikten sonra uygulamacı; "Evet şimdi bir sorun, hak ve özgürlüklere dikkat edilerek nasıl çözülür birlikte öğrenelim." denilir.
	Model Olma Aşaması: • Model olma aşamasında, öğrenciye çalışma hakkında bilgi verilmiş ve öğretimde uygulanacak materyaller öğrenciye tanıtılmıştır. • Uygulamacı derse başlamak için öğrencinin dikkatini çeker. "Evet, şimdi beni dikkatlice dinle ve yaptıklarımı izle." diyerek; birinci basamağa öğrenciye model olmuştur. • Uygulamacı etkileşimli tahtayı kullanarak örnek hikâyeyi açar ve okur. Hikâye tamamlandıktan sonra başa dönülür. İlk cümleden sonra (Çok fazla gürültü yapıyorsunuz. Ya sessiz olun ya da bu apartmandan taşının.). "Komşu Ahmet Beyin söylemiş olduğu gibi, herhangi bir sebepten dolayı komşularımızdan taşınmalarını isteme gibi bir hakkımız var mı? Elbette yok." denilir. • Uygulamacı, kaldığı yerden hikâyeyi okumaya devam eder (Evimizde özgürce müzik dinleyebiliriz. Bizden taşınmamızı isteyemezsiniz.). "Komşu Mehmet Beyin söylemiş olduğu gibi evimizde özgürce müzik dinleyebilir miyiz?" böyle bir hakkımızın olup olmadığı öğrenciye sorulur (hedef uyaran). Başkalarını rahatsız etmediğimiz sürece özgür olduğumuz fakat bu olayda ise yüksek ses ve aşırı gürültü nedeniyle komşuların rahatsız olduğu dolayısıyla apartman gibi kalabalık ortamlarda özgürlüklerimizin sınırlarına oldukça dikkat etmemiz gerektiği belirtilir. • Uygulamacı, kaldığı yerden hikâyeyi okumaya devam eder (Böyle devam ederseniz biz de sizi uyutmayız.). Bir komşu olarak Ahmet Beyin böyle bir hakkının olup olmadığı sorusu öğrenciye yöneltilir (hedef uyaran). Sorunun bir başka sorunla çözülemeyeceği, dolayısıyla buradaki ifadenin yanlış olduğu söylenir. • Uygulamacı, kaldığı yerden hikâyeyi okumaya devam eder (Bizi rahatsız etmeye hakkınız yok.). Uygulamacı öğrenciye; "Komşu Mehmet Bey söylediklerinde haklı mı?" diye sorar (hedef uyaran). Öğrencinin cevap vermesini beklemeden; "Kimsenin kimseyi rahatsız etmeye hakkı yoktur." denilir.

EK İ 26'nın devamı

Uygulama Süreci	**Rehberli Uygulama Aşaması:** • Rehber olma aşamasında uygulamacı etkileşimli tahtayı kullanarak örnek hikâyeyi açar ve okur. Hikâye tamamlandıktan sonra başa dönülür. İlk cümleden sonra (Çok fazla gürültü yapıyorsunuz. Ya sessiz olun ya da bu apartmandan taşının.). Öğrenciye; "Komşu Ahmet Beyin söylemiş olduğu gibi, herhangi bir sebepten dolayı komşularımızdan taşınmalarını isteme gibi bir hakkımız var mı?" sorusu yöneltilir. Öğrencinin doğru cevabı pekiştirilir. Eğer hatalar varsa, model olma basamağına dönülerek, düzeltici dönüt verilir. • Uygulamacı, kaldığı yerden hikâyeyi okumaya devam eder (Evimizde özgürce müzik dinleyebiliriz. Bizden taşınmamızı isteyemezsiniz.). "Komşu Mehmet Beyin söylemiş olduğu gibi evimizde özgürce müzik dinleyebilir miyiz?" böyle bir hakkımızın olup olmadığı öğrenciye sorulur (hedef uyaran). Öğrencinin doğru cevabı pekiştirilir. Eğer hatalar varsa, model olma basamağına dönülerek, düzeltici dönüt verilir. • Uygulamacı, kaldığı yerden hikâyeyi okumaya devam eder (Böyle devam ederseniz biz de sizi uyutmayız.). Bir komşu olarak Ahmet Beyin böyle bir hakkının olup olmadığı sorusu öğrenciye yöneltilir (hedef uyaran). Öğrencinin doğru cevabı pekiştirilir. Eğer hatalar varsa, model olma basamağına dönülerek, düzeltici dönüt verilir. • Uygulamacı, kaldığı yerden hikâyeyi okumaya devam eder (Bizi rahatsız etmeye hakkınız yok.). Uygulamacı öğrenciye; "Komşu Mehmet Bey söylediklerinde haklı mı?" diye sorar (hedef uyaran). Öğrencinin doğru cevabı pekiştirilir. Eğer hatalar varsa, model olma basamağına dönülerek, düzeltici dönüt verilir. • Öğretimin tam olarak gerçekleştiğine karar verdikten sonra bağımsız uygulamaya geçilir.
	Bağımsız Uygulama Aşaması: • Uygulamacı, gazete haberini okur. **Ankara'da Yüksek Sesle Müzik Dinleme Kavgası: 1 Ölü, 4 Gözaltı** *Ankara'nın Etimesgut ilçesinde ezan okunduğu sırada araçta yüksek sesle müzik dinleyen grubu uyarması sonucu çıkan kavgada hayatını kaybeden Barış Ç., Söğüt Camisi'nde düzenlenen cenaze töreniyle toprağa verildi. Cenaze töreninin ardından taziyeleri kabul eden Barış Ç.'nin babası Nihat Ç., oğlunun arkadaşı tarafından telefonla aranmasının ardından dışarıya çıktığını belirterek, "Olay yerine gittiğimde olay gerçekleşmişti.*

EK İ 26'nın devamı

Uygulama Süreci	*3 kişi araçla gelip yanlarına yüksek sesle normal müzik dinlemişler. Çocuğumun arkadaşı, 'ezan okunuyor, ezana saygısızlık yapmayın' demiş. 'Siz bize Müslümanlığı mı öğretiyorsunuz?' demişler. Daha sonra kavga çıkmış. Çocuğumun arkadaşları kaçmış, çocuğum da aralarında kalıyor. Bu insanlar gencecik. 20 yaşındaki çocuğu sebepsiz yere, bir laf için bir insan mı öldürülür? Ben gerekli cezaları almalarını istiyorum" dedi.* • Öğrenciye haberde herhangi bir hak ihlali olup olmadığı sorulur. Haberde geçen olayda izlenmesi gereken en sağlıklı yolun ne olduğu sorusu öğrenciye yöneltilir. Öğrencinin doğru cevabı pekiştirilir. Eğer hatalar varsa, model olma basamağına dönülerek, düzeltici dönüt verilir. • Çalışma bitince uygulamacı öğrencinin çalışma sırasında uyduğu kuralları betimler, öğrenciye teşekkür eder ve gerekli pekiştireci verir.
Değerlendirme ve Geri Bildirim	• Öğretim süresinde öğretilmesi hedeflenen davranış, yoklama oturumu veri kayıt formu kullanılarak öğrencinin verdiği tepkiler kayıt edilir. • Tepkiler doğru tepki yüzdesi ve yanlış tepki yüzdesi olarak belirlenir.
Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	• Bağımsız uygulama aşamasında rehberli uygulama aşamasına benzer bir senaryo ve farklı cümleler kullanılır.

EK İ 26'nın devamı

Veri Kayıt Formu			
Öğrencinin Adı-Soyadı:	**Uygulamacının Adı-Soyadı:**		
Başlama-Bitiş Zamanı:			
Tarih:	**Toplam Süre:**		
Hedef Uyaranlar/Beceri Yönergesi	**Öğrencinin Tepki Durumu**		
	Doğru Tepki (+)	**Yanlış Tepki (-)**	**Tepkide Bulunmama (TB)**
1. Davranış/Basamak: Uygulamacı etkileşimli tahtayı kullanarak örnek hikâyeyi açar ve okur. İlk cümleden sonra (Çok fazla gürültü yapıyorsunuz, ya sessiz olun ya da bu apartmandan taşının.) öğrenciye; Ahmet Beyin söylemiş olduğu gibi, herhangi bir sebepten ötürü komşularımızdan taşınmalarını isteme gibi bir hakkımız var mı?" sorusu yöneltilir (hedef uyaran). Cevap kayıt altına alınır.			
2. Davranış/Basamak: Uygulamacı kaldığı yerden hikâyeyi okumaya devam eder. Mehmet Beyin ilk cümlesinden sonra (Evimizde özgürce müzik dinleyebiliriz.) öğrenciye, bizim veya komşularımızın böyle bir hakka sahip olup olmadığı sorusu yöneltilir (hedef uyaran). Cevap kayıt altına alınır.			
3. Davranış/Basamak: Uygulamacı kaldığı yerden hikâyeyi okumaya devam eder. Ahmet Beyin; "Böyle devam ederseniz biz de sizi uyutmayız." ifadesinden sonra uygulamacı öğrenciye, komşularımızın böyle bir hakka sahip olup olmadıkları sorusunu yöneltir (hedef uyaran). Cevap kayıt altına alınır.			
4. Davranış/Basamak: Uygulamacı kaldığı yerden hikâyeyi okumaya devam eder. Mehmet Beyin; "Bizi rahatsız etmeye hakkınız yok." ifadesinden sonra uygulamacı öğrenciye; "Komşularımız söylediklerinde haklı mı?" sorusunu yöneltir (hedef uyaran). Cevap kayıt altına alınır.			
5. Davranış/Basamak: Uygulamacı kaldığı yerden devam ederek hikâyeyi tamamlar. Böyle durumlarda neler yapılabileceği öğrenciyle tartışılarak etkinlik tamamlanır.			
Doğru/Yanlış Tepki Sayısı			
Doğru/Yanlış Tepki Oranı			
Tepkide Bulunmama Sayısı			
Tepkide Bulunmama Oranı			

EK İ 26'nın devamı

26. Etkinlik-Örnek Hikâye

Aşağıda yer alan hikâyede iki komşu arasında yüksek sesle müzik dinleme tartışması yaşanmaktadır.

Hikâyeye okuyarak öğretmenimizin sorduğu soruları cevaplayalım.

Komşular Arası Gürültü Tartışması

Ahmet: Çok fazla gürültü yapıyorsunuz, ya sessiz olun ya da bu apartmandan taşının.

Mehmet: Evimizde özgürce müzik dinleyebiliriz. Bizden taşınmamızı isteyemezsiniz.

Ahmet: Geceleri uyuyamıyoruz, gün boyu başımız ağrıyor, sizin yüzünüzden hasta olacağız.

Böyle devam ederseniz biz de sizi uyutmayız.

Mehmet: Bundan neden rahatsız oluyorsunuz anlamıyorum? Bizi rahatsız etmeye hakkınız yok.

Ahmet: Bu sorunu nasıl çözebiliriz? Tamam, bizim sizi rahatsız etmeye ya da evinizden taşınmanızı isteme gibi bir hakkımız yok. Ancak insanların bir arada yaşadığı bir apartmanda sizin de bizi rahatsız etme gibi bir hakkınız yok. Sorumluluklarınızı yerine getirmelisiniz. Özgürlükleriniz bizim özgürlüklerimizin önüne geçmemeli. Bu yüzden daha sessiz olmalısınız.

EK İ 27 27. Etkinlik Bireysel Öğretim Planı

Dersin Adı	Sosyal Bilgiler
Sınıf Düzeyi	7
Öğrenme Alanı	Birey ve Toplum
Kazanım	SB.7.1.4. İletişim araçlarından yararlanırken haklarını kullanır ve sorumluluklarını yerine getirir.
Kısa Dönemli Amaç	• Öğrenci bir kez model olunduğunda akıllı işaretlerin ne anlama geldiğini söyler. • Öğrenci her defasında akıllı işaretlerin anlamlarını söyler.
Uzun Dönemli Amaç	• Öğrenci bağımsız olarak akıllı işaretleri gördüğünde ne anlama geldiğini bilir. • Öğrenci etkileşimli işaretleri gördüğünde her defasında doğru tepki verebilir (Yayını izlememe/kanal değiştirme vb.).
Öğretimsel Amaçlar	• Öğrenci, televizyonda kullanılan akıllı işaretlerin, izleyicileri televizyon yayınlarının olumsuz etkilerinden korumak amacıyla Radyo ve Televizyon Üst Kurulu (RTÜK) tarafından geliştirilmiş bir sembol sistemi olduğunu her defasında söyler.
Önerilen Süre/Oturum	• Her oturum için 30 dakika süre verilir. • Üç oturum şeklinde ders planlanır (koşullara uygun olarak belirlenmelidir). • Yoklama oturumu ise bir oturum şeklinde gerçekleştirilir.
Kavramlar	• Akıllı İşaretler: İzleyicileri televizyon yayınlarının olumsuz etkilerinden korumak amacıyla Radyo ve Televizyon Üst Kurulu tarafından geliştirilmiş bir sembol sistemidir. • Genel İzleyici Kitlesi: Yaş kriteri fark etmeden toplum açısından her bireyin güvenli şekilde seyredebileceği yayınlardır. • Şiddet: Bir hareketin, bir gücün derecesi, sertlik anlamına gelir. • Cinsellik: Cinsel özelliklerin bütününü ifade eder.
Beceriler	• Medya okuryazarlığı • Dijital okuryazarlık • İletişim • Karar verme • Sosyal katılım
Değerler	• Duyarlılık
Öğretim Araç ve Gereçleri	• Sunum (1 adet), kalem, veri kayıt formu, sandalye (2 adet), masa (1 adet)
Yöntem	• Doğrudan Öğretim
Teknik/Uyaran/İpucu	• Sözel yönergeler kullanılır. • Sözel ipucu ya da fiziksel ipucu verilir (pekiştireç belirleme formu ve öğrencinin özellikleri dikkate alınarak bireyselleştirilir).

EK İ 27'nin devamı

Teknik/Uyaran/İpucu	• Uygulamacı aşağıdaki listede beceri analizi yapılarak listelenmiş olan amaç davranışın her bir basamağı için bir sözel yönerge ve eşzamanlı olarak bir ipucu verir. • İpucu, öğrencinin göstermesi gereken görseli göstererek verilir (model ipucu).
Tepki	• Her doğru davranış/yanıt için etkinlik pekiştireci verilir. • Öğrenci tepkide bulunmaz ya da yanlış tepkide bulunursa herhangi bir pekiştireç verilmeyecek ve o basamak uygulamacı tarafından tamamlanarak bir sonraki basamağa geçilir.
Öğretime Hazırlık	• Etkinliğin sağlıklı bir şekilde uygulanabilmesi için, öğrencilerin temel haklarla ilgili belirli bir bilgi düzeyine sahip olmaları gerekir. Eğer öğrenciler temel hak ve sorumluluklarını bilmiyorlarsa, öncelikle temel hak ve sorumluluklar tanıtılır. • Veri kayıt formu oturum ile eşzamanlı olarak işaretlenir, birinci oturumdan sonra veri kayıt formu değerlendirilir.
Uygulama Süreci	**Gereksinim Oluşturma:** • Etkinliğe başlamadan önce çalışmanın amacı hakkında öğrenciye bilgi verilir. • Uygulamacı öğrenciye önündeki malzemeleri göstererek; "Bugün seninle iletişim araçlarımızdan biri olan televizyonlarda kullanılan akıllı işaretlerin ne anlama geldiğini öğreneceğiz. Çalışma sırasında senden uymanı istediğim bazı kurallar var. Ben bak dediğimde bakacaksın, ben yaparken sessizce izleyeceksin, bekle dediğimde pozisyonunu bozmadan bekleyeceksin. Bu kurallara uyduğunda çalışmamızın sonunda ……. alabilirsin (Ör: çikolatayı)." der ve kuralları açıklanır. Uygulamacı, öğrenciye kuralları söyledikten sonra, "Şimdi çalışmamıza başlıyoruz hazır mısın?" der. Öğrenciden sözel olarak ya da jestlerle "Hazırım" cevabı alındıktan sonra çalışmaya başlanır.
	Konu Sunumu: • Uygulamacı; "Şimdi size akıllı işaretler nedir, hangi amaçla ve nerelerde kullanılır? Bu konularda bilgi veriyorum. Akıllı işaretler, izleyicileri televizyon yayınlarının olumsuz etkilerinden korumak amacıyla Radyo ve Televizyon Üst Kurulu (RTÜK) tarafından geliştirilmiş bir sembol sistemidir." der. Ardından öğrenciden aynı ifadeyi tekrarlamasını ister. Öğrenci doğru cevap verdiğinde; "Aferin, akıllı işaretler nedir, hangi amaçla, nerelerde kullanılır doğru söyledin." denilerek pekiştirilir. Öğrenci eksik veya hatalı söylerse, cevabı tekrarlaması istenir. Öğrenci doğru cevabı verdikten sonra; "Bu çalışma boyunca kaç tane akıllı işaret olduğunu, bu işaretlerin ne anlama geldiğini ve bu işaretleri gördüğümüzde ne yapmamız gerektiğini öğreneceğiz." denilir.

EK İ 27'nin devamı

Uygulama Süreci	**Model Olma Aşaması:** • Model olma aşamasında, öğrenciye çalışma hakkında bilgi verilmiş ve öğretimde uygulanacak materyaller öğrenciye tanıtılmıştır. • Uygulamacı tarafından etkileşimli tahta açılır. "Akıllı İşaretler" konulu sunum başlatılır. İlk slaytta genel izleyici görseli yer almaktadır. Öğrenciye; "Bu işaretin anlamı genel izleyici kitlesidir. Genel izleyici kitlesi; yaş kriteri fark etmeden toplum açısından her bireyin güvenli şekilde seyredebileceği yayınları simgeler. Ekranda bu işareti gördüğümüzde yayını herkesin izleyebileceğini düşünebiliriz." der. • Uygulamacı benzer şekilde diğer akıllı işaretlerin (7 yaş ve üzeri, 13 yaş ve üzeri, 18 yaş ve üzeri, şiddet ve korku, cinsellik, olumsuz örnek oluşturabilecek davranışlar) öğretilmesine model olur. Daha sonra rehberli uygulama aşamasına geçilir.
	Rehberli Uygulama Aşaması: • Uygulamacı tarafından etkileşimli tahta açılır. "Akıllı İşaretler" konulu sunum başlatılır. İlk slaytta genel izleyici görseli yer almaktadır. Öğrenciye; "Bu işaretin anlamı genel izleyici kitlesi midir?" sorusu yöneltilir. Öğrencinin "Evet" cevabı pekiştirilir. Uygulamacı; "Peki, bu işaret olumsuz örnek oluşturabilecek davranışlara mı aittir?" der ve öğrencinin "Hayır" cevabını pekiştirir. Cevap veremeyen öğrenciye tekrar model olunur. • Uygulamacı benzer şekilde diğer akıllı işaretlerin (7 yaş ve üzeri, 13 yaş ve üzeri, 18 yaş ve üzeri, şiddet ve korku, cinsellik, olumsuz örnek oluşturabilecek davranışlar) öğretilmesine de rehber olur. • Öğretimin tam olarak gerçekleştiğine karar verildikten sonra bağımsız uygulama aşamasına geçilir.
	Bağımsız Uygulama Aşaması: • Öğretim süresinde öğretilmesi hedeflenen davranış, yoklama oturumu veri kayıt formu kullanılarak öğrencinin verdiği tepkiler kayıt edilir. • Tepkiler doğru tepki yüzdesi ve yanlış tepki yüzdesi olarak belirlenir. Öğrenci belirlenen ölçütte doğru tepki verdiğinde hedef becerilerin kazanımı gerçekleşmiştir. • Veri kayıt formu kullanılır. Başarı oranı art arda 3 oturumda % 100 olmalıdır.
Değerlendirme ve Geri Bildirim	• Öğretim süresinde öğretilmesi hedeflenen davranış, yoklama oturumu veri kayıt formu kullanılarak öğrencinin verdiği tepkiler kayıt edilir. • Tepkiler doğru tepki yüzdesi ve yanlış tepki yüzdesi olarak belirlenir.
Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	• Etkinlikte akıllı işaretlerin kullanıldığı ekran görüntülerinden yararlanılabilir.

EK İ 27'nin devamı

Veri Kayıt Formu			
Öğrencinin Adı-Soyadı:	**Uygulamacının Adı-Soyadı:**		
Başlama-Bitiş Zamanı:			
Tarih:	**Toplam Süre:**		
Hedef Uyaranlar/Beceri Yönergesi	**Öğrencinin Tepki Durumu**		
	Doğru Tepki (+)	**Yanlış Tepki (-)**	**Tepkide Bulunmama (TB)**
1.Davranış/Basamak: Uygulamacı; "Akıllı İşaretler, televizyon yayınlarının içeriğiyle ilgili bilgilendirici bir sınıflandırma sistemidir." der. Öğrenciye; "Akıllı işaretler neymiş söyleyiniz?" (hedef uyaran) sorusu yöneltilir. Cevaplar kayıt altına alınır.			
2. Davranış/Basamak: Uygulamacı tarafından etkileşimli tahta açılır. "Akıllı İşaretler" konulu sunum başlatılır. İlk slaytta "Genel izleyici" görseli yer almaktadır. Öğrenciye; "Bu işaretin anlamı nedir söyleyiniz?" (hedef uyaran) sorusu yöneltilir. Cevaplar kayıt altına alınır.			
3. Davranış/Basamak: İkinci slaytta geçilir. İkinci slaytta "Yedi yaş ve üzeri (7+)" görseli yer almaktadır. Öğrenciye; "Bu işaretin anlamı nedir söyleyiniz?" (hedef uyaran) sorusu yöneltilir. Cevaplar kayıt altına alınır.			
4. Davranış/Basamak: Üçüncü slaytta geçilir. Üçüncü slaytta "On üç yaş ve üzeri (13+)" görseli yer almaktadır. Öğrenciye; "Bu işaretin anlamı nedir söyleyiniz?" (hedef uyaran) sorusu yöneltilir. Cevaplar kayıt altına alınır.			
5. Davranış/Basamak: Dördüncü slaytta geçilir. Dördüncü slaytta "On sekiz yaş ve üzeri (18+)" görseli yer almaktadır. Öğrenciye; "Bu işaretin anlamı nedir söyleyiniz?" (hedef uyaran) sorusu yöneltilir. Cevaplar kayıt altına alınır.			
6. Davranış/Basamak: Beşinci slaytta geçilir. Beşinci slaytta şiddet ve korku görseli yer almaktadır. Öğrenciye; "Bu işaretin anlamı nedir söyleyiniz?" (hedef uyaran) sorusu yöneltilir. Cevaplar kayıt altına alınır.			
7.Davranış/Basamak: Altıncı slaytta geçilir. Altıncı slaytta "Olumsuz örnek oluşturabilecek davranışlar" görseli yer almaktadır. Öğrenciye; "Bu işaretin anlamı nedir söyleyiniz?" (hedef uyaran) sorusu yöneltilir. Cevaplar kayıt altına alınır.			

EK İ 27'nin devamı

8.Davranış/Basamak: Yedinci slaytta geçilir. Yedinci slaytta "Cinsellik" uyarısı içeren davranışlara ait görsel yer almaktadır. Öğrenciye; "Bu işaretin anlamı nedir söyleyiniz?" (hedef uyaran) sorusu yöneltilir. Cevaplar kayıt altına alınır.			
Doğru/Yanlış Tepki Sayısı			
Doğru/Yanlış Tepki Oranı			
Tepkide Bulunmama Sayısı			
Tepkide Bulunmama Oranı			

27. Etkinlik Akıllı İşaretler Sunum

<table>
<tr>
<td>

Slayt 1-Genel İzleyici</td>
<td>

Slayt 2-7 Yaş ve Üzeri</td>
</tr>
<tr>
<td>

Slayt 3-13 Yaş ve Üzeri</td>
<td>

Slayt 4-18 Yaş ve Üzeri</td>
</tr>
</table>

EK İ 27'nin devamı



Slayt 5-Şiddet/Korku



Slayt 6-Cinsellik



Slayt 7-Olumsuz Örnek Oluşturabilecek Davranışlar



Slayt 8-Akıllı İşaretler

EK J Öğrenci Sosyal Geçerlilik Formu

Öğrenci Sosyal Geçerlilik Formu

Öğrencinin Adı-Soyadı:
Sınıfı:
Tarih:

1. Öğretmeninin öğretmeye çalıştığı kavramları tam olarak öğrenebildin mi?

Evet ( ) Hayır ( )

2. Öğretmeninin öğretmeye çalıştığı kavramları öğrenmek kolay oldu mu?

Evet ( ) Hayır ( )

3. Öğrendiklerin günlük hayatta işine yaradı mı?

Evet ( ) Hayır ( )

4. Öğretmenin hak ve sorumluluk kavramlarını öğretirken en çok hoşuna giden şey neydi?

5. Kavramların öğretilesinde kullanılan materyaller sizce yeterli miydi?

6. Öğretmeninin size bundan sonra da aynı şekilde başka şeyler öğretmesini ister misin?

7. Başka öğretmenlerinin de aynı şekilde bir şeyler öğretmesini ister misin?

Evet ( ) Hayır ( )

Cevabınız “Evet” ise neden? “Hayır” ise neden? Birkaç cümleyle ifade ediniz.

EK K Veli Sosyal Geçerlilik Formu

VELİ SOSYAL GEÇERLİLİK FORMU

Değerli Katılımcı,

Bu uygulama, Kastamonu Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Eğitimi Alanında doktora tezi olarak yürütülmekte olup, gelişimsel yetersizliği olan öğrencilere hak ve sorumluluk kavramlarının doğrudan öğretim yöntemiyle öğretiminin etkililiğini araştırmaktır.

Vermiş olduğunuz cevapların doğru ya da yanlış şeklinde herhangi bir değerlendirilmesi olmayacaktır. Vereceğiniz cevaplar hiçbir yerde paylaşılmayacaktır.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

İdris KINASAKAL
KÜ Doktora Öğrencisi

1. Çocuğunuzun uygulamalar sonrasında hak ve sorumluluk kavramlarını öğrenmesinden memnun musunuz?
Evet ( ) Hayır ( )

2. Çocuğunuzun uygulamalar sonrasında öğrenmiş olduğu hak ve sorumluluk kavramlarının, günlük yaşamında haklarını aramasında ve sorumluluklarını yerine getirmesinde yardımcı olabileceğini düşünüyor musunuz?
Evet ( ) Hayır ( )

3. Uygulama süreci boyunca araştırmacı, size taahhüt ettiği bütün sorumlulukları yerine getirmiş midir?
Evet ( ) Hayır ( )

EK K'nın devamı

4. Bu uygulamada araştırmacının çalışmayı gerçekleştirirken sizin ve çocuğunuzun kişisel haklarınıza ve özel durumlarınıza önem vererek çalışmayı gerçekleştirdiğini düşünüyor musunuz?

Evet ( ) Hayır ( )

5. Çocuğunuzun benzer bir uygulamaya tekrar katılmasını ister misiniz?

Evet ( ) Hayır ( )

Cevabınız "Evet" ise neden? "Hayır" ise neden? Birkaç cümleyle ifade ediniz.

6. Çocuğunuzun uygulamalar sonrasında öğrenmiş olduğu hak ve sorumluluk kavramlarının, çocuğunuzun öğrenmesi gereken en önemli kavramlardan olduğu görüşüne katılıyor musunuz?

Evet ( ) Hayır ( )

Cevabınız "Evet" ise neden? "Hayır" ise neden? Birkaç cümleyle ifade ediniz.

7. Doğrudan öğretim yöntemini öğrenerek, evde başka kavramları veya hedef davranışları öğretmeyi ister misiniz?

Evet ( ) Hayır ( )

8. Uygulama süreci boyunca çocuğunuzdan aldığınız uygulamaya ilişkin tepkiler nasıldı?

Olumlu ( ) Olumsuz ( ) Tepki Yok ( )

9. Uygulama süreci boyunca çocuğunuzla hak ve sorumluluklarına ilişkin bir çalışma yaptınız mı?

Evet ( ) Hayır ( )

EK K'nın devamı

10. Bu çalışmanın en beğendiğiniz yönünü açıklayınız.

11. Bu çalışmanın beğenmediğiniz yönü varsa birkaç cümle ile açıklayınız.