

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
BİLİMSEL ARAŞTIRMA PROJELERİ
KOORDİNASYON BİRİMİ



PROJE BAŞLIĞI

Kaynaştırma/Bütünleştirme Ortamındaki Koklear İmplantlı Bir Ortaokul
Öğrencisinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Problem Çözme Becerisinin
Desteklenmesi

Proje No:

2206E132

Proje Türü

Genel Amaçlı

SONUÇ RAPORU

Proje Yürütücüsü

Dr. Öğr. Üyesi Elif AKAY
Eğitim Fakültesi/ Özel Eğitim Bölümü

Araştırmacılar

Prof. Dr. Zerrin TURAN
Eğitim Fakültesi/ Özel Eğitim Bölümü

Prof. Dr. H. Pelin KARASU
Eğitim Fakültesi/ Özel Eğitim Bölümü

Ağustos, 2023

ESKİŞEHİR

TEŞEKKÜR

Bu çalışma Anadolu Üniversitesi BAP Koordinasyon Birimi tarafından desteklenmiştir. Projede bir öğretim dönemi boyunca geçerlik çalışmalarında bilgi ve deneyimlerini paylaşarak araştırmayı bilimsel açıdan güçlendiren Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Öğretim Üyelerinden Prof. Dr. Zerrin TURAN ve Prof. Dr. H. Pelin KARASU hocalarımıza, güçlü iş birliği kurarak veri toplama sürecine katılan Sosyal Bilgiler öğretmenine, okul rehberlik servisine ve öğrenci velisine teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
ÖZET.....	1
ABSTRACT.....	1
1. GİRİŞ.....	2
2. YÖNTEM.....	4
2.1. Araştırma Deseni.....	4
2.2. Araştırma Ortamı.....	5
2.3. Katılımcılar.....	5
2.4. Veri Toplama Araçları.....	7
2.5. Verilerin Analizi.....	8
2.6. Araştırmanın İnanırlılığı ve Etik.....	8
3. BULGULAR.....	9
3.1. Sosyal Bilgiler Dersinde Problem Çözme Becerisinin Desteklenme Süreci	9
3.1.1. Hazırlık Süreci.....	9
3.1.2. Planlama Süreci.....	10
3.1.3. Uygulama Süreci.....	10
3.1.4. Değerlendirme Süreci.....	17
3.2. Problem Çözme Becerisi Desteklenirken Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Uygulamaları.....	17
3.2.1. İşleyişte Yaşanan Sorunlar.....	17
3.2.2. Eğitim Sürecindeki Sorunlar.....	19
4. TARTIŞMA SONUÇ ve ÖNERİLER.....	20
5. REFERANSLAR.....	22

Kaynaştırma/Bütünleştirme Ortamındaki Koklear İmplantlı Bir Ortaokul Öğrencisinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Problem Çözme Becerisinin Desteklenmesi

ÖZET: Toplumsal hayata uyum sağlamada en önemli stratejilerden biri problem çözme becerisidir. Tarih, coğrafya, vatandaşlık gibi içeriklerden oluşan sosyal bilgiler öğretiminin doğası gereği, problem çözme becerisi öğretim programında önemli bir yere sahiptir. İşitme kayıplı çocuklar, dil becerileri tam anlamıyla gelişmediğinde çok ögeli problemleri çözerken değişkenleri kontrol etmekte zorluk yaşayabilmektedir. Bu durum, kaynaştırma/bütünleştirme ortamındaki işitme kayıplı öğrencilerin problem çözmek için gereken stratejileri kullanmalarını sınırlandırmaktadır. Bu araştırmanın amacı, kaynaştırma/bütünleştirme ortamındaki koklear implantlı bir ortaokul öğrencisinin destek eğitim odası hizmeti ile Sosyal Bilgiler dersindeki problem çözme becerisinin desteklenme sürecinin incelenmesidir. Çalışmada eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları koklear implantlı öğrenci, Sosyal Bilgiler öğretmeni ve geçerlik komitesi üyeleridir. Veriler gözlem, yarı yapılandırılmış görüşme, belgeler, süreç ürünleri ve araştırmacı günlüğü kullanılarak toplanmıştır. On dört haftalık öğretimsel müdahalenin sonuçlarına dayanarak, öğrencinin sosyal bilgiler konularına ilişkin ön bilgilerini aktarmada ve kullanmada güçlük yaşadığı, problem çözme sürecindeki işlemlere ilişkin farkındalık kazandığı ve bu işlemleri bağımsız olarak gerçekleştirmede desteğe ihtiyaç duymaya devam ettiği söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: kapsayıcı eğitim; koklear implant; problem çözme becerisi; sosyal bilgiler öğretimi; destek eğitim hizmetleri

Supporting the Problem Solving Skills of a Secondary School Student with Cochlear Implant in an Inclusive Environment for Social Studies Course

ABSTRACT: One of the most important strategies in adapting to social life is problem solving skill. Due to the nature of social studies teaching, which consists of content such as history, geography and citizenship, problem solving skills have an important place in the curriculum. Children with hearing loss may have difficulty controlling variables when solving multi-item problems when their language skills are not fully developed. This situation limits the use of problem-solving strategies by students with hearing loss in inclusive environments. The aim of this study is to examine the process of supporting the problem solving skills of a middle school student with cochlear implant in the Social Studies course with the support service in an inclusive environment. An action research design was used in the study. The participants of the study were the student with cochlear implant, the social studies teacher and the members of the validity committee. Data were collected using observation, semi-structured interviews, documents, process products and a research journal. Based on the results of the fourteen-week instructional intervention, it can be said that the student had difficulty in transferring and using prior knowledge of social studies topics, gained awareness of the operations in the problem solving process, and continued to need support in performing these operations independently.

Keywords: inclusive education; cochlear implant; problem solving skills; social studies teaching; support services

1. Giriş

Toplumsal hayata uyum sağlamada en önemli stratejilerden biri problem çözme becerisidir. Problem çözme becerisi, önceden kazanılmış bilgi ve deneyimlerle yeni bilgiyi birleştirerek alışılmadık durumlara uygulama ve çözümler üretme süreci olarak tanımlanmaktadır (Laurent, 2014; Luckner ve McNeil, 1994; Marschak ve Everhart, 1999). Problem çözme becerisi duyusal ve bilişsel becerilerin kullanımını gerektiren karmaşık bir süreçtir. Bu süreç; analiz etme, karar verme, araştırma, farklı çözüm yolları belirleme ve bu çözüm yollarından birini seçme şeklinde basamaklandırılmaktadır (Luckner ve McNeil, 1994; Riecken ve Miller, 1990). Tarih, coğrafya, vatandaşlık gibi içeriklerden oluşan sosyal bilgiler öğretiminin doğası gereği, problem çözme becerisi öğretim programında önemli bir yere sahiptir (Marston ve Handler, 2016; Riecken ve Miller, 1990). Sosyal Bilgiler, gerçek yaşamda karşılaşılan problemleri çözebilmek için gereken bilgiye eleştirel bakma ve öğrenme sürecini eleştirel değerlendirme fırsatı sunmaktadır. Bununla birlikte Sosyal Bilgiler öğretimi farklı disiplin alanlarının ilişkilendirildiği, öğrencileri gelecekteki rol ve sorumluluklarına hazırlayan bir öğrenme sürecini kapsamaktadır. Sosyal bilgiler öğretiminin önemini gösteren bu özellikler, aynı zamanda içeriğin anlaşılmasını, öğrenilmesini ve bilginin kalıcılığının sağlanmasını zorlaştırmaktadır (Grant vd 2017; Johnson ve Lamarr, 2020). Bu nedenle sosyal bilgiler öğretiminde öğrencilerin öğrenme hızı, bireysel ihtiyaçları ve öğretim teknikleri hem program amaçlarına ulaşmada hem de kapsayıcı eğitim ilkelerinin uygulanmasına önemli bir yere sahiptir.

İşitme kayıplı öğrenciler, erken müdahale programını oluşturan erken cihazlandırma, koklear implant ve erken eğitim olanakları ile sözlü dil becerilerinde işiten yaşlıtlarına benzer gelişim gösterebilmektedir (Boons vd 2013). Özellikle koklear implant uygulamalarında yaşanan gelişmeler, işitme kayıplı çocukların çocukların konuşma algısı ve konuşma anlaşılabilirliğinde işiten yaşlıtlarıyla benzer performans göstermelerini sağlamıştır. Bu durum tüm dünyada kapsayıcı eğitim uygulamaları çerçevesinde işitme kayıplı çocukların işiten yaşlıtları ile aynı eğitim ortamını paylaşmalarına olanak vermiştir. Bu gelişmelere rağmen son yıllarda gerçekleştirilen bazı araştırma sonuçlarında, genel eğitim ortamında yer alan koklear implantlı öğrencilerin akademik becerilerde (ör. okuma, yazma, matematik fen bilimleri) hala işiten yaşlıtlarına oranla düşük performans gösterdikleri belirtilmektedir (Choi vd 2020). Dil, temsil ve iletişim işlevi nedeniyle problem çözme becerisinde önemli rol oynamaktadır. İşitme kayıplı çocuklar, dil becerileri tam anlamıyla gelişmediğinde çok ögeli problemleri çözerken değişkenleri kontrol etmekte zorluk yaşayabilmektedir. Dolayısıyla bu durum, işitme kayıplı öğrencilerin problem çözmek için gereken stratejileri kullanmalarını sınırlandırmaktadır. Problem çözme becerilerindeki bu sınırlılık, öğrencilerin deneyimlerini kullanarak yeni bilgiye ulaşmalarını, bilgiyi transfer etmelerini, akademik becerilerin gelişimini ve sosyal etkileşimi olumsuz yönde etkilemektedir (Luckner ve McNeil, 1994). Bu araştırmada, genel eğitim ortamında bulunan koklear implantlı bir öğrencinin sosyal bilgiler öğretimi kapsamında problem çözme becerisinin gelişimi incelenmiştir.

İşiten öğrencilerin Sosyal Bilgiler öğretiminde problem çözme becerisini inceleyen çeşitli araştırmalar bulunmaktadır (Abdu-Raheem, 2012; Altun ve Emir, 2008; Baysal, 2003; Çetin, 2011; Çiftçi vd., 2004; Deveci, 2002; Gülfidangil, 2007; Güllühan, 2021). Bu araştırmalarda problem çözme becerisi kazanan öğrencilerin bağımsız öğrenme ve mantık yürütme becerilerinin geliştiği, gerçek hayat ile bilgi arasında ilişki kurabildikleri (Çiftçi vd.,

2004), bilgiyi hatırlama düzeyleri ve akademik başarılarının arttığı (Altun ve Emir, 2005; Deveci, 2002), derse ilişkin olumlu tutum geliştirdikleri belirlenmiştir (Deveci, 2002; Gülfidangil, 2007). Baysal'ın (2003) araştırmasında, problem çözmeye yönelik öğrenme alışkanlıkları bulunmayan öğrencilerde bu stratejinin gelişmediği belirlenmiştir. Bu nedenle öncelikle erken yaşlarda çocukların problem çözme becerilerinin geliştirilmesi ve sonraki yıllarda sosyal bilgiler öğretiminde problem çözme stratejilerini geliştirici etkinlikler düzenlenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Çetin (2011) ve Güllühan (2021) problem çözme becerisini geliştiren etkinlikler uygulandığında, öğrencilerin okulda ve günlük hayatta problemleri çözebildiklerini, geçmiş ve yeni bilgiler arasında ilişki kurma, kaynak kullanma, araştırma yapma gibi üst bilişsel düşünme becerilerini kullanabildiklerini belirlemişlerdir. İşitme kayıplı öğrencilerin problem çözme becerilerine yönelik sınırlı sayıda araştırmaya ulaşılmıştır. Bu araştırmalarda, bilişsel becerilere ve matematiğe ilişkin problem çözme becerisinin incelendiği görülmektedir. Luckner (1992), bulmaca kullanarak bir problem çözme testi uygulamış ve işiten öğrenciler ile işitme kayıplı öğrencilerin problem çözme becerilerini karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda, işiten grubun işitme kayıplı gruba göre sorunu daha az çaba sarf ederek ve daha hızlı çözebildiği belirlenmiştir. Luckner ve McNeill (1994), bulmaca uygulayarak problem üzerine odaklanmıştır. Araştırma sonucunda, işitme kayıplı öğrencilerin işiten öğrencilere göre başarılarının düşük olduğu, ancak yaşları büyüdükçe iki grup arasındaki farkın giderek azaldığı belirlenmiştir. Bir diğer araştırmada Marsharck ve Everhart, (1999), işiten ve işitme kayıplı katılımcılara matematik içerikli yirmi soru oyunu uygulamış ve öğrenci skorlarını karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda, işitme kayıplı öğrencilerin skorlarının işiten yaşlılarına göre düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca işiten öğrencilerin ilk defa karşılaştıkları bir problemin çözüm yollarını bulabildikleri, işitme kayıplı öğrencilerin ise sadece daha önce deneyimledikleri problemleri çözebildikleri belirlenmiştir. Araştırmacılar bu sonuçları, işitme kayıplı öğrencilerin dil becerilerinin ve deneyimlerinin sınırlı olması ile ilişkilendirmiştir. Laurent (2014) tarafından yapılan araştırmada, akademik ve sosyal becerilerde işitme kayıplı öğrenciler ile işiten öğrencilerin problem çözme testinden aldıkları puanları incelemiştir. Araştırma sonucunda, işitme kayıplı öğrencilerin uygulanan testten düşük puanlar aldıkları belirlenmiştir. Araştırmada, işitme kayıplı her çocuğun problem çözmenin farklı basamaklarında güçlü ve zayıf yönleri olduğu görülmüş, eğitim programını oluştururken işitme kayıplı öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının belirlenmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Laurent'ın (2014) araştırma sonuçlarında da belirttiği üzere, işitme kayıplı öğrencilerin problem çözme becerilerindeki performansın bireysel farklılıklara göre değişmesi, öğretim sürecinde de programın ve uygulamaların bireysel ihtiyaçlar doğrultusunda düzenlenmesini gerektirmektedir. Özellikle genel eğitim ortamında bulunan işitme kayıplı öğrencilerin diğer akademik becerilerde olduğu gibi sosyal bilgilere ilişkin becerilerin gelişiminde işiten yaşlılarıyla benzer performans gösterebilmeleri, ihtiyaçları doğrultusunda sunulan destek eğitim hizmetleri ile mümkün olabilmektedir (Akay, 2019).

İşitme kayıplı öğrencilerin problem çözme becerilerinin bireysel farklılıklarına bağlı olarak değişmesi bireysel olarak desteklenmelerini gerektirmektedir. Bu süreçte kaynaştırma/bütünleştirme ortamında yaygın olarak destek özel eğitim hizmetlerinden destek eğitim odası hizmeti sunulmaktadır. Ülkemizde işitme kayıplı öğrencilere sunulan destek eğitim odası hizmetine yönelik araştırmalar artış göstermektedir. Bu araştırmaların bir kısmında destek eğitim hizmetine yönelik öğretmen görüşleri ortaya konmuştur (Aslan, 2019;

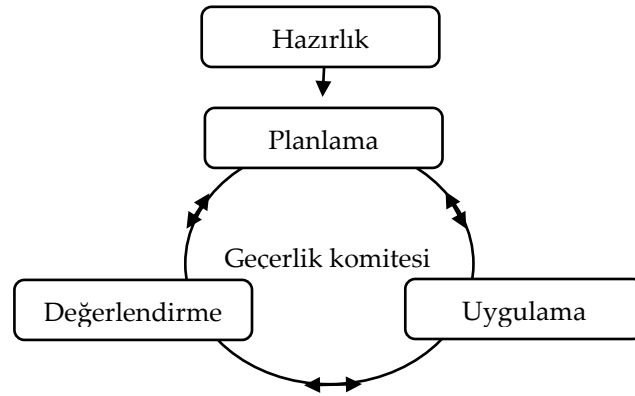
Atmaca ve Uzuner, 2020; Gürgür, vd 2016). Bir kısmında ise destek eğitim odası uygulamaları incelenmiştir (Akay, vd 2014; Akay, 2015; 2019; Akay ve Gürgür, 2018; Tozak, vd 2018). Bu araştırmaların tümünde destek eğitim hizmetinin işitme kayıplı öğrenciye katkı sağlayacağına yönelik görüşler ve uygulama bulguları olduğu görülmektedir. Bununla birlikte Sosyal Bilgiler dersi kapsamındaki destek eğitim hizmeti uygulamalarına yönelik araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Akay, 2018; 2019). Ortaokul düzeyinde ise özel gereksinimli öğrencileri ele alan ve destek eğitim hizmetine yönelik öğretmen görüşlerinin incelendiği bir araştırma bulunmaktadır (Tunalı-Erkan, 2018). Alanyazında ortaokul düzeyindeki işitme kayıplı öğrencilere Sosyal Bilgiler dersine yönelik destek eğitim hizmeti sürecini inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır.-

Mevcut araştırma sonuçlarının, genel eğitim ortamında bulunan ve erken dönemde koklear implant olmuş bir öğrencinin problem çözme becerisinde öğretime ihtiyaç duyduğu alanların belirlenmesine, güçlü ve zayıf yönlerinin incelenmesine ve öğretimsel uygulamaların düzenlenmesine hizmet edebileceği düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı, kaynaştırma/bütünleştirme ortamındaki koklear implantlı bir ortaokul öğrencisinin destek eğitim odası hizmeti ile Sosyal Bilgiler dersindeki problem çözme becerisinin desteklenme sürecinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda (a) kaynaştırma/bütünleştirme ortamındaki koklear implantlı ortaokul öğrencisinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik destek eğitim hizmetinde problem çözme becerisi nasıl desteklenmiştir? ve (b) problem çözme becerisi desteklenirken yaşanan sorunlar ve çözüm yolları nelerdir? sorularına yanıt aranmıştır.

2. Yöntem

2.1 Araştırma Deseni

Mevcut araştırmada eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Eğitim alanındaki eylem araştırmaları uygulayıcılar tarafından sorunları belirleme, veri toplama, analiz etme, eylem planı belirleme, eylemi gerçekleştirme ve alternatif/yeni eyleme karar verme aşamalarından oluşan sistematik döngüsel bir süreçtir (Johnson, 2012). Eylemde bulunma, değerlendirme ve yansıtmayı içeren eylem araştırması, eğitim uygulamalarını geliştirmeye yönelik bir süreçtir (Koshy, 2010). Mevcut araştırmanın döngüsünde, koklear implantlı öğrencinin Sosyal Bilgiler öğretiminde problem çözme becerisine yönelik sınırlılıkları belirlenmiş, uygulamalar planlanmış her uygulama sonrası süreç analiz edilerek öğrencinin problem çözmede ihtiyaç duyduğu alanlar belirlenerek öğretime devam edilmiştir. Süreçte ortaya çıkan problemler, çözüm önerileri ve öğrencinin performansındaki sınırlılıklar geçerlik toplantılarında tartışılarak yeni eylem planları oluşturulmuştur (Şekil 1).



Şekil 1. Sosyal Bilgiler dersinde problem çözme becerisinin desteklenme süreci

2.2 Araştırma Ortamı

Araştırma Eskişehir ilindeki bir ortaokulda gerçekleştirilmiştir. Okul üç katlı ana bina ve iki katlı ek binadan oluşmaktadır. Katılımcı öğrencinin sınıfı ana binanın üçüncü katındadır. Sınıf mevcudu 30 kişidir. Destek eğitim odası hizmetinin ilk üç uygulaması dışında dokuz uygulaması ana binada, iki uygulaması ek binada gerçekleştirilmiştir (Şekil, 2). İlk üç uygulamaya yönelik bilgilere Şekil 5’te yer verilmiştir.



Şekil 2. Araştırma ortamı

2.3 Katılımcılar

Öğrenci. Katılımcı öğrenci ölçüt örneklem ile belirlenmiştir. Bu ölçütler öğrencinin ortaokul düzeyinde kaynaştırma/bütünleştirme ortamında eğitim alması, işitme kaybının

doğuştan, ileri veya çok ileri derecede olması, koklear implant kullanması, rehberlik birimi ve Sosyal Bilgiler öğretmeninin destek eğitim hizmeti almasına yönelik görüşü bulunması ve gönüllü katılım için veli izni olması koşulları aranmıştır. Eskişehir ilinde 2021-2022 öğretim yılında kaynaştırma/bütünleştirme ortamında ortaokul düzeyinde işitme kayıplı 8 öğrenciye ulaşılmıştır. Koşulların tümünü karşılayan bir öğrenci ile çalışılmıştır. Katılımcı öğrenciye yönelik bilgiler velisi tarafından doldurulan bilgi formu ve odyolojik belgelerden elde edilmiştir. Bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcı öğrenciye yönelik bilgiler

Cinsiyeti	:	Erkek
Takvim yaşı	:	11 yıl
Sınıf düzeyi	:	6
İşitme kaybının oluş zamanı/türü	:	Doğuştan/ Duyu-sinirsel
İşitme kaybı tanı yaşı	:	2 ay
İşitme kaybı ortalaması	:	Sol: 95dBHL Sağ: 60 dBHL
İlk cihaz takma yaşı	:	3 ay (sağ/sol kulak arkası)
Koklear implant yaşı	:	18 ay (sol kulak)
Aile eğitimi yaşı/süresi	:	1 yaş/3 yıl
Okulöncesi eğitim süresi	:	3 yıl
Okulöncesi eğitim ortamı	:	İşitme engelliler okulu 2013-2016
İlkokul eğitim ortamı	:	İşitme engelliler okulu 2017-2020
Ortaokul eğitim ortamı	:	Kaynaştırma/bütünleştirme 2021
İletişim türü	:	İşitsel-sözel iletişim

Tablo 1’de görüldüğü gibi katılımcı öğrenci 11 yaşındadır. 2 aylıkken sol kulağında ileri derece, sağ kulağında orta derecede duyu-sinirsel (sensorineural) işitme kaybı tanılanmıştır. 1 yaş 6 aylıkken her iki kulağında kulak arkası cihaz, 3 yaş 3 aydan itibaren sağ kulağında kulak arkası cihaz yerine koklear implant cihazı kullanmaya başlamıştır. 3 yıllık okulöncesi eğitimi süresince aile eğitimi almıştır. Okulöncesi ve ilkokul eğitimini özel eğitim okulunda (işitme engelliler) tamamlamıştır. İki yıldır kaynaştırma/bütünleştirme ortamında ortaokul eğitimini sürdürmektedir.

Araştırmacı. Araştırmacının işitme kayıplı öğrencilerin eğitimi ve destek eğitim hizmetine yönelik 25 yıllık deneyimi bulunmaktadır. Türkçe, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri ve Matematik derslerinde destek eğitim uygulamaları ve destek eğitim öğretmenliğinde mentörlük konularında araştırmaları bulunmaktadır. Bu araştırmada destek eğitimin planlanması, uygulanması, değerlendirilmesi, öğretmen ve aile ile iş birliği sürecini yürütmüştür.

Sosyal Bilgiler öğretmeni. Katılımcı öğrencinin Sosyal Bilgiler öğretmeninin MEB ve özel kurumlarda 20 yıllık mesleki deneyimi bulunmaktadır. Öğretmenin dikkat eksikliği, hiperaktivite, özel öğrenme güçlüğü ve işitme yetersizliği olan öğrencilerle çalışma deneyimi bulunmaktadır. Katılımcı öğrenci ile 2 yıldır çalışmaktadır. Destek eğitimdeki konuların belirlenmesine, konu tekrarı veya gelecek konuya hazırlık yapılmasına ve destek eğitimin öğrencinin sınıftaki performansına yansımalarına yönelik haftalık görüş bildirmiştir.

Geçerlik komitesi. Geçerlik komitesi üyeleri işitme kayıplı öğrencilerin tanılanması, eğitimi ve nitel araştırma yöntemleri alanlarında 36 ve 30 yıllık deneyime sahiptir. Komite

üyeleri ile 27.09.2022- 04.01.2023 tarihleri arasında ortalama 25-30 dakika süren 13 toplantı gerçekleştirilmiştir. Toplantılarda araştırmacının 14 haftalık destek eğitim sürecinde planlama, uygulama ve değerlendirme verilerini her hafta inceleyerek bir sonraki haftanın uygulamasına yönelik kararlar almışlardır (Tablo 2).

Tablo 2. Geçerlik Toplantıları

Haftalar	Tarih	Süre	Kararlar
1.	27.09.2022	25'34''	- Değerlendirme için rubrik hazırlanması ve başlangıç performansının değerlendirilmesi - Öğrencinin eksik bilgilerini tartışmaya ihtiyacı olması nedeniyle önce konu anlatımı yapılması - Uygulamanın ilk haftasında iki gün uygulama yapılması
2.	04.10.2022	26'41''	- Sosyal Bilgiler ders kitabındaki örnek olayların konuları özetlemesi nedeniyle problem çözme basamaklarında kullanılması - Öğrencinin bilgiyi internet ortamındaki görseller ve videolardan araştırması
3.	12.10.2022	27'18''	- Öğrenciye sorularla ipucu verilmemesi, metinden ipucu almaya yönlendirilmesi - Öğrenciye kendi belirlediği çözüm yollarından birini seçerek gerekçelendirmesi gerektiğinin açıklanması
4.	19.10.2022	39'34''	- Öğrencinin araştırma sürecinde internetteki bilgiyi seçmekte ve anlamakta zorlanması nedeniyle eğitim platformunu kullanması - Öğrencinin problemi belirleyebilmesi için örnek olaylardaki problemleri içeren görseller kullanılması
5.	25.10.2022	16'40''	- Örnek olayların sınırlı bilgi içermesi nedeniyle metindeki problem durumları içeren seçilen paragrafların kullanılması - Öğrencinin çözüm yollarını belirleyebilmesi için sunulara tüm çözüm yollarını içeren görseller eklenmesi
6.	09.11.2022	30'34''	Öğrenci ile çözüm yollarından birini seçmesini kolaylaştırmak için çözümlerin yazılması
7.	23.11.2022	20'53''	Öğrenciye araştırma yapmanın çözüm yollarını belirlemeyi sağladığının açıklanması
8.	07.12.2022	22'00''	Öğrenciye problem belirleme ile analiz arasındaki ilişkinin doğrudan gösterilmesi
9.	14.12.2022	14'40''	Öğrencinin araştırma yapması için kullanılabileceği basılı kaynakların çeşitlendirilmesi
10.	21.12.2022	19'50''	Problemlere bulduğu çözüm yollarını kendi yaşamında kullanabileceğinin açıklanması
11.	28.12.2022	16'10''	Öğrencinin araştırma sürecinde harita koordinatlarını bilişim teknolojilerini kullanarak deneyimlemesi
12.	04.01.2023	11'37''	Problemi analiz edebilmesi amacıyla doğrudan kendi yaşamına odaklı sorular hazırlanması
13.	09.01.2023	16'20''	Verilerin gözden geçirilmesi ve yorumlanması

2.4 Veri Toplama Araçları

Eylem araştırmalarında inandırıcılık veri çeşitlemesi (triangulation) ile sağlanmaktadır. Bu nedenle veriler görüşme, gözlem, belgeler, süreç ürünlerinin incelenmesi ve araştırma günlüğü ile toplanmaktadır (Bogdan ve Biklen, 2007).

Görüşmeler. Araştırma sürecinin başında öğrencinin akademik performansına, destek eğitim hizmetine yönelik ihtiyacına ve sosyal etkileşimini belirlemek amacıyla araştırma sürecinin sonunda ise öğretmenin destek eğitim hizmetinin sınıfa yansımalarına yönelik yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Geçerlik komitesi ile araştırma sürecinin tüm aşamalarında katılımcı öğrencinin ihtiyaçlarını belirlemek ve gelişime yönelik kararlar almak amacıyla toplantılar yapılmıştır. Tüm görüşmelerin ses kayıtları alınmıştır.

Gözlemler. Araştırmanın uygulama sürecinde sunulan destek eğitim hizmetine yönelik gözlemler video kayıtları alınarak gerçekleştirilmiştir. Bu kayıtlar, araştırmacının öğrencinin gelişimi, uygulamalardaki problem durumları belirlemesine, süreçteki gelişmelerin geçerlik komitesi üyeleriyle paylaşılmasına katkı sağlamıştır.

Belgeler. Araştırma sürecinin başında katılımcı bilgi formları hazırlanmıştır. Öğretmene ait formda demografik ve mesleki bilgiler bulunmaktadır. Öğrencinin bilgi formunda demografik, odyolojik ve öğrenim bilgileri yer almaktadır. Ayrıca öğrenciye ait odyograma ve Rehberlik Araştırma Merkezi raporlarına ulaşılmıştır.

Süreç Ürünleri. Araştırmanın sürecinde bireyselleştirilmiş eğitim planı, destek eğitim planları ve konulara uygun hazırlanan görsel destekli sunular hazırlanmıştır.

Araştırma Günlüğü. Araştırmacının destek eğitim sürecine yönelik görüş ve düşünceleri, uygulama sonucu gözlenen gelişmeler, sorunlar ve çözüm yolları araştırma günlüğüne yansıtılmıştır.

Rubrik. Araştırmada problemi belirleme, problemi analiz etme, araştırma, çözüm yolları belirleme, çözüm yolu seçme ve gerekçelendirme problem çözme basamakları kullanılmıştır. Uygulamalarda katılımcı öğrencinin problem çözme basamaklarını kullanımını belirlemek için rubrik geliştirilmiştir. Rubrikte kullanılan yarı yapıyor (3), sorular yoluyla yapıyor (2), açıklamalar yoluyla yapıyor (1), soru ve açıklamalara rağmen yapamıyor (0) derecelendirme ifadelerinin ve puanlamanın geçerliği işitme kayıplı öğrencilerin eğitimi alanından iki uzman tarafından alınmıştır.

2.5 Verilerin Analizi

Eylem araştırması döngüsünde verilerin analizi kritik bir öneme sahiptir. Veri toplama süreci ile eşzamanlı gerçekleşen verilerin analizi süreci, uygulamaların tekrar izlenmesini, dökümünü, kategorize edilmesini ve yorumlanmasını içermektedir (Mills, 2000). Mevcut araştırmada, her hafta gerçekleştirilen uygulamaların dökümü yapılmış, dökümler geçerlik komitesi tarafından incelenmiş, uygulamalar haftalık olarak değerlendirilmiş ve problem çözme basamaklarında görülen gelişmeler kategorize edilmiştir. Bunun sonucunda problem çözme becerisinin desteklenme sürecine yönelik *olaylara farklı bakış açısı geliştirme, olayları ilişkilendirme olaylar hakkında detaylı bilgi alma, olaylara çözüm yolları üretme ve gerekçelendirme* temalarına ulaşılmıştır.

Destek eğitim sürecindeki sorunlar ve çözümlerine yönelik ise (1)*işleyişte yaşanan sorunlar* ana teması altında (a) *eğitime başlama zamanı*, (b) *yer değişikliği*, (c) *etkileşim*

kopukluğu temalarına; (2) eğitim sürecindeki sorunlar ana teması altında (d) Sosyal Bilgiler dersinin disiplinler arası içerikte olması, (e) örnek olayların içeriğinin değişken olması, (f) kaynak kitapların sınırlı olması, (g) öğrencinin ön bilgilerinin sınırlı olması temalarına ulaşılmıştır. Verilerin analizi süreci geçerlik komitesi tarafından izlenmiştir

2.6 Araştırmanın İnandırıcılığı ve Etik

Eylem araştırmalarında geçerlik çalışmaları, araştırmanın inandırıcılığı sağlanarak yürütülmektedir. İnandırıcılık; güvenilirlik (credibility), aktarılabilirlik (transferability), bağımlılık (dependability) ve teyit edilebilirlik (confirmability) bileşenlerinden oluşmaktadır (Stahl & King, 2020). Bu araştırmada inandırıcılığı sağlamak amacıyla çeşitli veri kaynakları kullanılmış, video ve ses kayıtları alınmış, derinlemesine ve uzun süreli veri toplanmış, sürecin tamamı geçerlik komitesince izlenmiş ve araştırma sonuçları katılımcı öğretmene doğrulatılmıştır.

Araştırma öncesi üniversite etik kurulundan (E-30237869-050.99-320565), Milli Eğitim Müdürlüğü'nden ve katılımcılardan gerekli izinler alınmıştır. Katılımcılar araştırma süreci hakkında bilgilendirilmiştir. Verilerin sadece bilimsel amaçlı kullanılacağı belirtilmiştir. Araştırma gönüllü katılımcılar ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların isimleri gizli tutulmuş ve yer adları değiştirilmiştir.

3. Bulgular

3.1 Sosyal Bilgiler Dersinde Problem Çözme Becerisinin Desteklenme Süreci

Destek eğitim hizmeti Şekil 1'de belirtildiği üzere hazırlık süreci ile başlayıp planlama, uygulama ve değerlendirme döngüsü ile sürdürülmüştür.

3.1.1 Hazırlık Süreci. Hazırlık sürecinde öğretmen ve veli ile görüşme yapılmıştır. Bireyselleştirilmiş eğitim programının (BEP) ve problem çözme becerisi değerlendirme aracı hazırlanmıştır. Öğrencinin performansını belirlemek amacıyla çalışılmıştır.

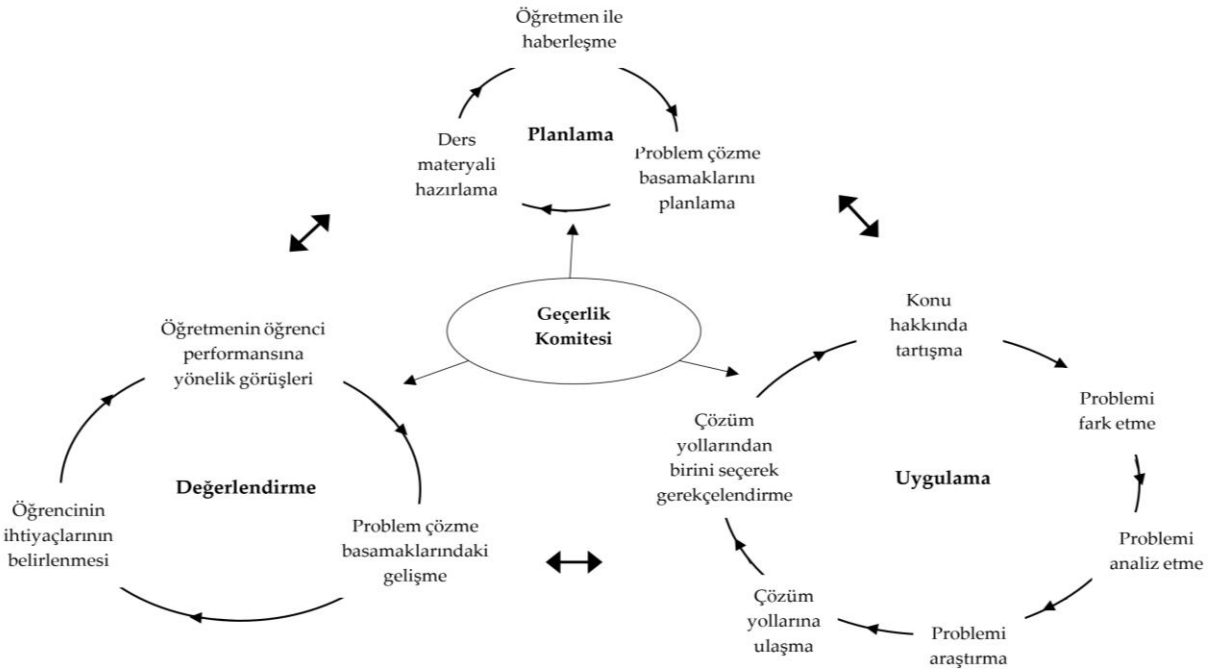
Hazırlık süreci katılımcı öğrencinin performansının belirlenmesi ile başlamıştır. Bunun için 20.09.2022 tarihinde Sosyal Bilgiler Öğretmeni ile öğretmenler odasında 14'43''süren ilk görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşme sonucu öğretmen katılımcı öğrencinin kavramları açıklamaya başladığını, okuma ve yazma çalışmalarında isteksiz davrandığını, istediğinde yapabildiğini belirtmiştir. Sosyal Bilgiler öğretmeni katılım göstermediğini, isteksiz davrandığını belirtmiştir. Ancak tartışmalara katılma ve problemlere çözüm bulmaya yönelik “...*Sosyal Bilgiler konularını tartışma, tartışma konularına katılmıyor. Yani hiçbir tartışmada söz alıp katıldığı şu ana kadar olmadı...Sosyal Bilgiler dersi kapsamında problemlere çözüm bulma konusunda genelde bu tür şeylere katılmıyor,*” şeklinde açıklamıştır (Görüşme,1). Sosyal Bilgiler dersinde desteklenmesinin katkı sağlayacağını belirtmiştir. Ders programını paylaşmıştır. Perşembe günleri 12.45-13.25 ile 13.40-14.20 saatleri arasındaki Sosyal Bilgiler derslerinde çalışılmasına karar verilmiştir.

21.09.2022 tarihinde 13.40-14.20 saatleri arası bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme birimi ile rehberlik odasında Sosyal Bilgiler dersine yönelik BEP hazırlanmıştır. Bu süreçte katılımcı öğrencinin eğitim performansı ile dersteki kavramlara yönelik ihtiyaçları

belirlenmiştir. Bunun için Sosyal Bilgiler 6. sınıf birinci dönem kavramları ve kazanımlar incelenmiştir. Sosyal Bilgiler öğretmenin önceki yıl öğrenci ile ilgili gözlem ve deneyimleri göz önünde bulundurularak öğrencinin sınıftaki derse katılımıyla edinebileceği bilgi ve beceriler performans olarak, derste bağımsız olarak edinmekte zorlanacağı bilgi ve beceriler ise uzun ve kısa dönemli amaçlar olarak belirlenmiştir. 23.09.2022 tarihinde öğrenci velisinin okulda doldurduğu öğrenci bilgi formu ve teslim ettiği odyolojik belgelerden katılımcı öğrenciye yönelik detaylı bilgiler elde edilmiştir. 27.09.2022 tarihinde yapılan 1. geçerlik toplantısında problem çözme basamaklarının rubrik ile değerlendirilmesi kararlaştırılarak değerlendirme puanları belirlenmiştir.

Katılımcı öğrenci ile 22.09.2022 tarihinde tanışma ve performans belirleme amaçlı bir oturum gerçekleştirilmiştir. Öğrenci ile sınıfta işlenen Bizi Biz Yapanlar konusunda dil, tarih, gelenek ve görenekler, mimari, din kavramları çalışılmıştır. Sosyal Bilgiler ders kitabındaki metni okuması, anlatması ve problem çözme içerikli soruları cevaplaması istenmiştir. Öğrencinin bazı Sosyal Bilgiler kavramlarını açıklamakta ve metinden sorulan soruları cevaplamakta zorlandığı belirlenmiştir. *“Daha sonra kitaptaki metni okuduk. Kültürü oluşturan öğelerle ilgili bir metindi. Öğrencinin -bence tüm öğrencilerin- düzeyinin çok üstünde düşünceler içeriyordu. Okumakta çok zorlandı, sıkıldı. Dil, gelenek ve görenek, mimari ile ilgili kavramlarını açıklayamadı. Ona konu ile ilgili hazırladığım sunuyu açtım. Slaytlardaki görselleri tartıştık ve metinle karşılaştırdık”* (Araştırma günlüğü, s.8).

Hazırlık aşamasından sonraki araştırma süreci planlama, uygulama ve değerlendirme döngüsüyle gerçekleşmiştir (Şekil 3).



Şekil 3. Uygulama süreci

3.1.2 Planlama Süreci. Planlama sürecinde her hafta Sosyal Bilgiler öğretmeniyle anlık mesajlaşma uygulaması (whatsapp) üzerinden haftalık görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Haftalık görüşmeler ile öğrencinin akademik ihtiyacı belirlenmiştir. Haftanın konusu, öğrenci ile önceki konunun tekrarı, sınıftaki konunun işlenmesi veya gelecek konuya hazırlık yapılmasına yönelik bilgiler alınmıştır. Her uygulama öncesi problem çözme becerisini

geliştirmeye odaklı planlar yapılmıştır. Planlarda Sosyal Bilgiler konuları kapsamında problem çözme basamaklarına uygun sorular hazırlanmıştır. Sorular her hafta geçerlik komitesi üyeleriyle gözden geçirilerek düzenlenmiştir.

Araştırma sürecinde ders materyali olarak öncelikle katılımcı öğrencinin Sosyal Bilgiler ders kitabı kullanılmıştır. Ayrıca her hafta araştırmacı tarafından Sosyal Bilgiler konularını açıklamak amacıyla harita, fotoğraf, resim içerikli sunular hazırlanmıştır. Problem çözme basamaklarından araştırma basamağında kullanılmak üzere atlas, yerküre, pusula, zaman şeridi, eğitim videolarına yer verilmiştir (Tablo 3). Katılımcı öğrencinin 22.09.2022 tarihinde “Toplumdaki Rollerim” konu metnini okuması ve anlatması istenmiştir. Konu hakkındaki eksik bilgilerini tartışmaya ihtiyacı olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle 1. geçerlik toplantısında dersten önce konu anlatımı yapılmasına karar verilmiştir. Daha sonra problem çözme basamaklarına yönelik sorular çalışılmıştır.

3.1.3 Uygulama Süreci. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Öğretim Programında Sosyal Bilgiler haftada üç ders saatidir (MEB, 2018). Araştırma sürecinde katılımcı öğrenciye her hafta iki ders saatinde (40+40) Sosyal Bilgiler dersinde destek eğitim hizmeti sunulmuştur. Destek eğitim hizmeti tarihleri, yeri, konuları ve materyalleri Tablo 3’te sunulmuştur.

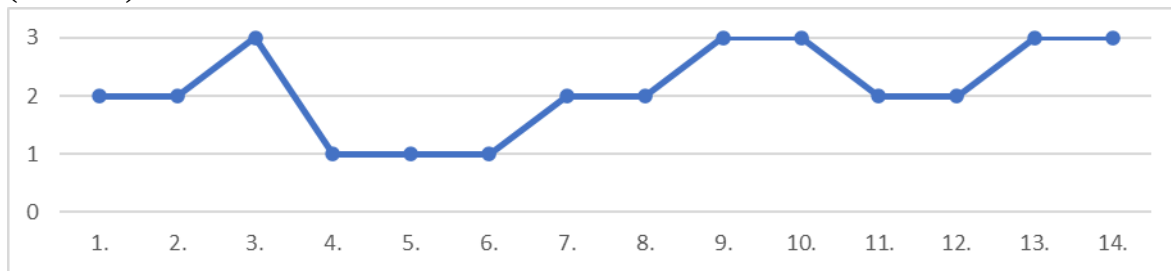
Tablo 3. Uygulamanın tarihleri, yeri, konuları ve materyalleri

Haftalar	Tarih	Ünite	Konu	Amaç	Materyaller
1	27.09.2022	Biz ve Değerlerimiz	Kır Çiçekleri Gibiyiz Rengarenk	Önceki konunun gözden geçirilmesi	Ders kitabı, farklı özelliklere sahip ve birbiriyle alay eden insan fotoğrafları, eğitim videosu
2	29.09.2022		Bir Elin Nesi Var İki Elin Sesi Var	Önceki konunun gözden geçirilmesi	Ders kitabı, yardımlaşma içerikli fotoğraflar, eğitim videosu
3	05.10.2022		Hak Özgürlük Sorumluluk	Konunun sınıfta ele alınması	Ders kitabı, çocuk haklarına yönelik fotoğraflar, eğitim videosu
4	06.10.2022	Tarihe Yolculuk	Türklerin Ana Yurdu Orta Asya	Konunun sınıfta ele alınması	Ders kitabı, tarih atlası, zaman şeridi Orta Asya’da yaşam şekli, yöneticiler ve yönetim şeması içerikli fotoğraflar, eğitim videosu
5	13.10.2022		Asya Hun Devleti	Sonraki konuya hazırlık yapılması	Ders kitabı, tarih atlası, zaman şeridi yöneticiler ve savaşı gösteren fotoğraflar, eğitim videosu
6	20.10.2022		I. Kök Türk Devleti	Sonraki konuya hazırlık yapılması	Ders kitabı, tarih atlası, zaman şeridi yöneticiler ve savaş içerikli fotoğraflar, eğitim videosu
7	27.10.2022		II. Kök Türk (Kutluk) Devleti	Önceki konunun gözden geçirilmesi	Ders kitabı, tarih atlası, zaman şeridi yöneticiler ve savaş içerikli fotoğraflar, eğitim videosu
8	10.11.2022		Uygur Devleti	Önceki konunun gözden geçirilmesi	Ders kitabı, tarih atlası, zaman şeridi yaşam şekli, yöneticiler ve savaşı gösteren fotoğraflar, eğitim videosu
9	01.12.2022		Hız. Muhammed’in Hayatı	Önceki konunun gözden geçirilmesi	Ders kitabı, atlas, zaman şeridi tüccarların ticaretini gösteren resimler, eğitim videosu

10	08.12.2022	Emeviler ve Abbasiler	Önceki konunun gözden geçirilmesi	Ders kitabı, tarih atlası, zaman şeridi yöneticiler ve savaş içerikli fotoğraflar, eğitim videosu
11	15.12.2022	Büyük Selçuklu ve Anadolu Selçuklu Devleti	Sınıftaki konunun işlenmesi	Ders kitabı, tarih atlası, zaman şeridi yöneticiler ve savaş içerikli fotoğraflar, eğitim videosu
12	22.12.2022	Dünya'nın Neresindeyiz? ve Türkiye'nin Coğrafi Konumu	Sınıftaki konunun işlenmesi	Ders kitabı, yerküre, atlas, pusula, Google Earth uygulaması, eğitim videosu
13	29.12.2022	Ülkemizin Coğrafi Özellikleri (Haritada Renkler)	Sınıftaki konunun işlenmesi	Ders kitabı, yerküre, atlas, eğitim videosu, yükselti, deniz, fabrika içerikli fotoğraflar
14	05.01.2023	Ülkemizin Coğrafi Özellikleri (Ovalar, Platolar ve İklim)	Sınıftaki konunun işlenmesi	Ders kitabı, fiziki harita, yükselti çeşitlerine yönelik fotoğraflar

Tablo 3'te görüldüğü gibi araştırma 27 Eylül 2022 ile 05 Ocak 2023 tarihleri arasında 14 hafta boyunca gerçekleştirilmiştir. Destek eğitim sürecinde okul programına paralel olarak 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabındaki ilk üç ünitenin konuları çalışılmıştır. Her uygulamada öğretmenin belirlediği konu üzerine öğrenciye Sosyal Bilgiler ders kitabındaki metinler okutulmuş ve anlatılmıştır. Öğrencinin kavramları daha iyi anlayabilmesi için görsellerden oluşan sunu, eğitim videosu gibi konuyu destekleyen ders materyalleri kullanılmıştır. Sosyal Bilgiler öğretmenin katılımcı öğrencinin Sosyal Bilgiler dersinde tartışmalara katılma ve problemlere çözüm bulmaya yönelik desteğe ihtiyaç duyduğunu ifade etmesi nedeniyle araştırmanın odağını problem çözme becerisi oluşturmuş. 27.09.2022 tarihli geçerlik toplantısında 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabındaki örnek olayların konulardaki bilgileri ve problem çözme basamaklarını içermesi nedeniyle kullanılmasına karar verilmiştir. Örnek olayların konulardaki bilgileri ve problem çözme basamaklarını kullanmayı sağladığı belirlenmiştir. Öğrencinin problem çözme becerisindeki gelişimine yönelik bulgular; olaylara farklı bakış açısı geliştirme, olayları ilişkilendirme, olaylar hakkında derinlemesine bilgi edinme ile olaylara çözüm yolları üretme ve seçme temaları altında sunulmuştur.

Olaylara farklı bakış açısı geliştirme. Problem çözme becerisinin ilk aşaması problemi belirlemedir. Katılımcı öğrencinin problemi belirlemesine yönelik haftalık değerlendirmeler incelendiğinde, problemi 7 konuda yardımsız, 7 konuda sorular yoluyla ipucu verildiğinde, 3 konuda ise açıklamalar yapıldığında belirleyebildiği gözlenmiştir (Grafik 1).

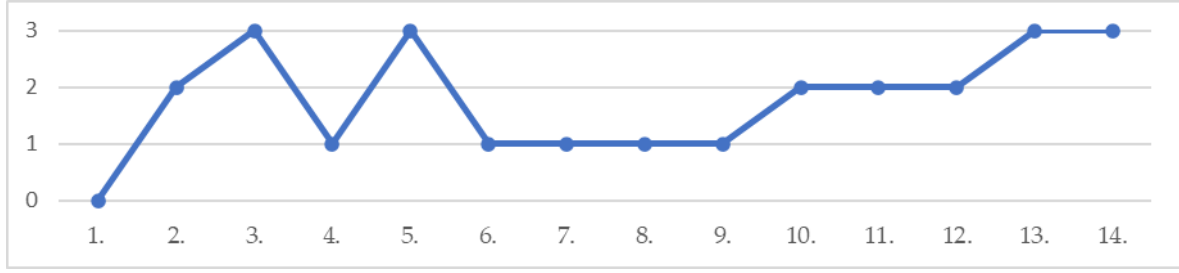


Grafik 1. Olaylara farklı bakış açısı geliştirme

Örneğin 1. hafta Kır Çiçekleri Gibiyiz Rengarenk konusunda kâğıt toplayan bir çocuğa yönelik ön yargıları içeren örnek olay incelenmiştir. Öğrenciye problemi belirlemesi için “Bu çocuk neden üzgün?” sorusu sorulmuştur. Öğrenci “Kâğıt çöplerini karıştırıyor. Çünkü fakir ve annesini kaybetmiş,” cevabını vermiştir. Bu cevabın metindeki ana problemi içememesi nedeniyle, “Kitapçılar nasıl davranıyor?” sorusu sorularak ipucu verilmiştir. Bunun üzerine öğrenci, “Kitapçılar ön yargılı” diyerek problemi belirleyebilmiştir. 4. hafta geçmişte Türklerin Ana Yurdu Orta Asya konusunda “Konargöçerler nasıl yaşar?” sorusuna öğrenci, “At arabalarıyla göç ediyorlarmış” cevabını vermiş ve problemi yardımsız belirleyebilmiştir. Bu gelişme nedeniyle 3. geçerlik toplantısında öğrencinin problemi yardımsız belirleyebilmeyi sürdürebilmesi için sorularla ipucu verilmemesine, sadece metinden ipucu almaya yönlendirilmesine karar verilmiştir. Ancak bu kararı izleyen üç uygulama boyunca katılımcı öğrencinin problemi ancak açıklamalar yoluyla belirleyebildiği görülmüştür. Örneğin 6. hafta I. Kök Türk Devleti konusunda öğrenciye problemi belirlemesi için “Kök Türkler neyi istiyorlardı?” sorusu sorulmuş, öğrenci metinden sorunun cevabını bulamamıştır. “Neyi istedikleri burada yazıyor,” şeklinde açıklanarak metne yönlendirilmesine rağmen öğrenci problemi belirleyememiştir. Sonrasında metinde geçen ifade kullanılarak “Bir şeyi ele geçirmek istiyorlarmış. Metinden bulabilirsin,” açıklaması yapıldığında öğrencinin “İpek Yolu’nu” cevabı verebildiği gözlenmiştir. Katılımcı öğrencinin problemi belirlemesini kolaylaştırmak için 5. geçerlik toplantısında ders materyallerine örnek olaylardaki problemleri içeren görseller eklenmesine karar verilmiştir. Bu karar sonrası 10. hafta Abbasiler konusunda öğrencinin “Abbasiler ile Çinliler arasında hangi olay yaşanmıştır?” sorusunu ders kitabındaki metinden ve savaş resimden ipucu alarak “Savaş oldu, Talas Savaşı” diyerek yardımsız cevaplayabildiği gözlenmiştir. Araştırmanın son iki uygulamasında ise öğrencinin problemi yardımsız belirleyebildiği görülmektedir. Örneğin 12. hafta Türkiye’nin Coğrafi Konumu konusunda “Bir ülkenin yeryüzü şekillerini nereden öğrenebiliriz?” sorusunu “Atlasan, haritalardan,” diyerek yardımsız cevaplamıştır. Ders kitabındaki metin, incelenen atlas ve görsellerdeki fiziki harita öğrencinin problemi belirlemesinde kolaylık sağlamıştır.

14 haftalık uygulama boyunca öğrencinin problemi belirleme performansı değişkenlik göstermiştir. İlk haftalarda problemi sorular yoluyla ipucu verildiğinde belirleyebiliyorken 4 ve 7. haftalar arası ancak açıklama yapıldığında belirleyebilmiştir. Son haftalarda ise problemi yardımsız belirleyebilmiştir. Bunun olası nedenleri ilk haftalardaki vatandaşlık konuları somut ve deneyimlenebilir olması, 4. Haftadan itibaren başlayan tarih konularının yönetim ve ticaret ile ilgili kavramları içermesi, son üç hafta coğrafya konularının ise gözlenebilir olması olarak sıralanabilir.

Olayları ilişkilendirme. Problem çözme becerisinin ikinci aşaması problemin analizidir. Katılımcı öğrencinin problemi 5 konuda yardımsız, 4 konuda sorularla, 5 konuda açıklamalarla analiz edebildiği, 1 konuda ise problemi analiz edemediği gözlenmiştir (Grafik 2).

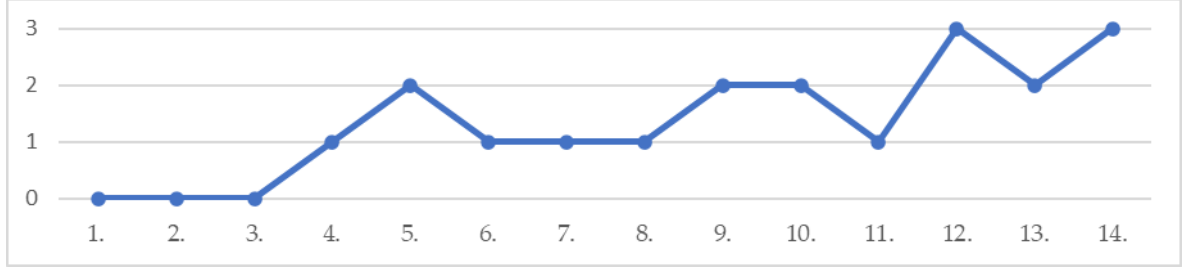


Grafik 2. Olayları ilişkilendirme

Öğrenci, ilk uygulamada problemi analiz edememiştir. Bunun nedeninin kendisinden isteneni anlayamaması olduğu düşünülmektedir. Öğrencinin problemleri analiz etmek için en çok tarih konularında çok yardım aldığı görülmektedir. Bununla birlikte 5. hafta Asya Hun Devleti konusunda ilgili problemi analiz etmesi için sorulan “Çinliler Asya Hun Devletinin saldırılarını durdurmak için ne yaptılar?” sorusuna görsel ipuçlarından yararlanarak “Çin Seddi,” cevabını vererek problemi yardımsız analiz edebilmiştir. Ancak 7. hafta II. Kök Türk Devleti konusunda öğrencinin sorular yoluyla problemi analiz edemediği belirlenmiştir. Öğrenci Türkler neden esaretten kurtulmak istediler?” sorusunu ve ipucu eklenerek sorulan “Niye Çinlilerin onları yönetmesini istemiyorlar?” sorusunu cevaplayamamıştır. Öğrenciye cevapları içeren “İstedikleri her şeyi yapmalarına izin veriyorlar mıdır?” sorusu yöneltince “Hayır, hep Çinlilerin söylediklerini yapmak zorundalar” cevabını verebilmiştir. Bu uygulamadan sonraki 8. geçerlik toplantısında öğrenciye problem belirleme ile analiz arasındaki ilişkinin doğrudan gösterilmesine karar verilmiştir.

Öğrencinin 10. haftadan itibaren sorularla ipucu verildiğinde problemleri analiz edebildiği görülmektedir. Örneğin 11. hafta Büyük Selçuklu Devleti konusunda “Dandanakan ve Malazgirt savaşları neden yapılmıştır?” sorusuna “Ülkeyi genişletmek için,” diyerek, Anadolu Selçuklu Devleti konusunda “Miyokefalon Savaşı neden önemlidir?” sorusuna “Çünkü Müslümanlık yayıldığı için,” diyerek, problemi analiz edebilmiştir. 10. geçerlik toplantısında problemlere bulduğu çözüm yollarını kendi yaşamında kullanabileceğinin açıklanmasına karar verilmiştir. Öğrenci 12. hafta “Dünya’nın Neresindeyiz?” konusunda “Haritalardaki koordinatlar ne işe yarar?” sorusunu cevaplamak için ipucuna ihtiyaç duymuştur. Öğrenciye yerküre modelinden meridyen ve paralellerin koordinat olduğu gösterildikten sonra kendi yaşantısını kullanabileceği “Ankara’dan İstanbul’a uçak giderken koordinatlar olmazsa ne olur?” soru sorulmuştur. Öğrenci “Haa! Uçak uçarken bu koordinatlar olmasaydı uçak yolunu kaybederdi,” cevabını verebilmiştir. 12. geçerlik toplantısında öğrencinin problemi analiz edebilmesi amacıyla son konuda doğrudan kendi yaşamına odaklı sorular hazırlanmasına karar verilmiştir. Araştırmanın 14. haftasındaki Ülkemizin Coğrafi Özellikleri (Ovalar, Platolar ve İklim) konusunda “Ankara’daki hava sıcaklığı 10°C iken neden Çeşme’de 19°C’dir?” sorusuna “Çeşme’de Akdeniz iklimi ve deniz var, Ankara’da karasal iklim olduğu için farklı,” cevabını vererek problemi analiz edebildiği gözlenmiştir.

Olaylar hakkında derinlemesine bilgi edinme. Problem çözme becerisinin üçüncü aşaması problemi araştırmadır. Öğrencinin 2 konuda yardımsız, 5 konuda sorularla, 5 konuda açıklamalarla problemi araştırdığı, 3 konuda ise soru ve açıklamalara rağmen araştırma yapamadığı gözlenmiştir (Grafik 3).

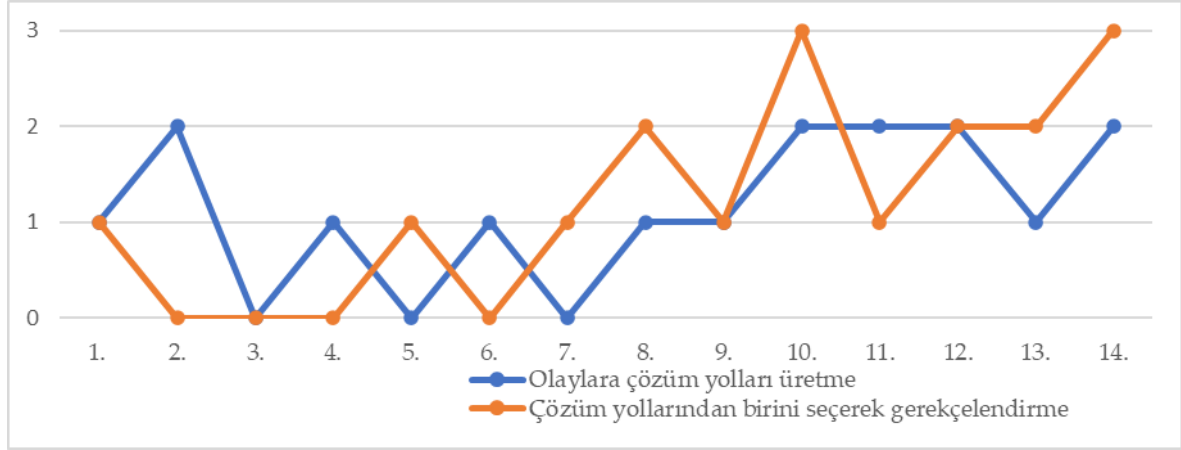


Grafik 3. Olaylar hakkında derinlemesine bilgi edinme

Katılımcı öğrencinin ilk uygulamalarda problemler hakkında araştırma yapmaya isteksiz olduğu gözlenmiştir. Örneğin 2. hafta Bir Elin Nesi Var İki Elin Sesi Var konusunda deprem sonrası yardımlaşma içerikli örnek olayda öğrenci “Deprem hakkında neler biliyorsun?” sorusunu “Deprem sallanan bir şeydir,” diye cevaplamıştır. Deprem hakkında daha fazla bilgi edinmek için araştırma girişiminde bulunmamıştır. Araştırmacı internetteki arama motoruna fay hattı yazarak öğrenciye görseller, videolar ve bilgiler göstermiştir. Ancak öğrencinin internetteki bilgileri okuyup anlamakta zorlandığı gözlenmiştir. 2. geçerlik toplantısında öğrencinin bilgiyi internet ortamındaki görseller, videolardan araştırmasına karar verilmiştir. Sonraki iki uygulamada da öğrencinin araştırmaya katılmak istememesi nedeniyle araştırmacı araştırma yapmaya model olarak, internetteki videolardan, basılı ansiklopedilerden bilgileri açıklamıştır. Bu çabaların sonunda araştırmanın 5. haftasındaki geçmişteki Asya Hun Devleti konusunda öğrenci “Çin Seddi hakkında neler biliyorsun?” sorusuna “Yüksek, sağlam,” açıklaması yaptıktan sonra “Çin Seddi’ni araştırmak ister misin?” sorusuna “Evet,” cevabı vermiştir. Öğrenci internet üzerinden araştırma yapmak için her aşamada yönlendirilerek belgesele ulaşmıştır. Ancak seçtiği belgeselin çok uzun olması problem çözme sürecinin diğer basamaklarını çalışmak için gereken süreyi sınırlandırmıştır. 4. geçerlik toplantısında öğrencinin internet kaynaklarını seçme ve yararlanmadaki sınırlılığı nedeniyle araştırmacının konu anlatımını desteklemek için kullandığı eğitim platformunu araştırma yapmak için kullanılmasına karar verilmiştir. Sonraki uygulamalarda öğrencinin araştırma yapma girişiminde bulunduğu gözlenmiştir. Özellikle 9. hafta Hz. Muhammed’in Hayatı konusunda savaşlar hakkında videoları izlemeye ve tartışmaya ilgi göstermiştir. Bu gelişme sonrasında 7. geçerlik toplantısında artık öğrenciye araştırma yaparak çözüm yollarını da belirleyebileceğinin açıklanmasına karar verilmiştir. Bu karar sonrası 10. hafta Abbasiler konusunda “Talas Savaşı’nın sonucunda neler olmuştur?” sorusuna araştırma sırasında izlediği videodaki olayları hatırlayarak cevap verebileceği açıklanmıştır. Öğrenci videodaki bilgileri düşünerek “Türkler Müslüman olmuş. Birbirlerinden yeni icatlar öğrenmişler,” cevabını verebilmiştir.

Öğrencinin son uygulamalarda da yardımsız araştırma yapamadığı, sorularla ipucu almaya ihtiyaç duyduğu belirlenmiştir. Örneğin 14. hafta Dünya’nın Neresindeyiz? konusunda “Günümüzde haritalardan başka hangi araçlar ile koordinatları belirleyebiliriz?” sorusu için nasıl araştırma yapabileceğini belirleyememiştir. “Haritadan başka neye bakarak yolumuzu bulabiliriz?” sorusuyla ipucu verilince pusula örneğini verebilmiştir. “Cep telefonundan nasıl buluruz?” yönlendirmesiyle harita uygulamasını göstermiş ve daha önce kullandığını belirtmiştir. Öğrenciye Google Earth adlı bilgisayar yazılımının kullanımı gösterildiğinde yazlık evlerini araştırmak için motive olduğu gözlenmiştir.

Olaylara çözüm yolları üretme ve gerekçelendirme. Bu temada çözüm yolları belirleme ve çözüm yollarından birini seçerek gerekçelendirme basamakları birlikte ele alınmıştır. Katılımcı öğrencinin problemin çözüm yollarını yardımsız bulamadığı, 6 konuda sorularla, 6 konuda açıklamalarla belirleyebildiği, 3 konuda ise sorular ve açıklamalara rağmen çözüm yolu belirleyemediği gözlenmiştir. Öğrencinin çözüm yollarından birini seçerek gerekçelendirmeyi ise 2 konuda yardımsız, 4 konuda sorularla, 5 konuda açıklamalarla yapabildiği, 4 konuda ise sorular ve açıklamalara rağmen yapamadığı belirlenmiştir (Grafik 4).



Grafik 4. Olaylara çözüm yolları üretme ve gerekçelendirme

Öğrencinin 3 hafta hem çözüm yolu üretmede hem de çözüm yollarını gerekçelendirmede ipuçları ve açıklamalara rağmen zorlandığı görülmektedir. Örneğin 3. hafta Hak Özgürlük Sorumluluk konusunda bir üniversite öğrencisinin bisiklet yolunun yayalar tarafından kullanılmasıyla ilgili sorunu dilekçe ile bildirmesi incelenmiştir. Katılımcı öğrenciye “Öğrenci çözüm için başka neler yapabilir” sorusuna “Şikâyet etmiş,” cevabını vererek sadece örnek olaydaki çözümü açıklamıştır. “Burada anlatılandan başka neler yapabilir?” sorusunu “Çekilin diyebilir. Bisiklet zili çalabilir,” diyerek cevaplamıştır. Öğrenciye trafik levhası, yoldaki bisiklet sembolü, yaya ve otomobil giremez yazısı gösterilmiştir. Yayaların trafik işaretlerine ve bisiklet kullananların haklarına saygılı davranması gerektiği açıklanmıştır. Öğrenciye çözüm yollarından birini seçerek gerekçelendirmesi için “Sen olsaydın bu sorunu nasıl çözerdin?” sorusu sorulduğunda “Yolumu değiştirebilirim. İnsanlara çarpmamak için,” cevabını vermiştir. Öğrencinin belirlenen çözüm yollarından seçmek yerine yeni bir çözüm belirlediği gözlenmiştir. Bu nedenle 3. geçerlik toplantısında öğrenciye kendisinin belirlediği çözüm yollarından birini seçerek gerekçelendirmesi gerektiğinin açıklanmasına karar verilmiştir. Öğrencinin 6. hafta da belirlediği çözüm yollarından birini seçerek gerekçelendirmek için kullanamadığı gözlenmiştir. Bu nedenle 5. geçerlik toplantısında öğrencinin çözüm yollarını belirleyebilmesi için konu hakkında tartışırken kullanılan sunulara kitapta yazan tüm çözüm yollarını içeren görseller eklenmesine karar verilmiştir. Bu kararın ardından 6. hafta Kök Türk Devleti konusunda öğrenci çözüm yollarını belirlemesi için sorulan “İpek Yolu’nu ele geçirmek için neler yaptılar?” sorusunu görsel gösterildiğinde cevaplayabilmiştir. 6. geçerlik toplantısında öğrencinin çözüm yollarını seçebilmesi için çözümlerin yazılarak gösterilmesine karar verilmiştir. Öğrenci 8. hafta Uygur Devleti konusunda “Yöneticiler Uygur Devletinin

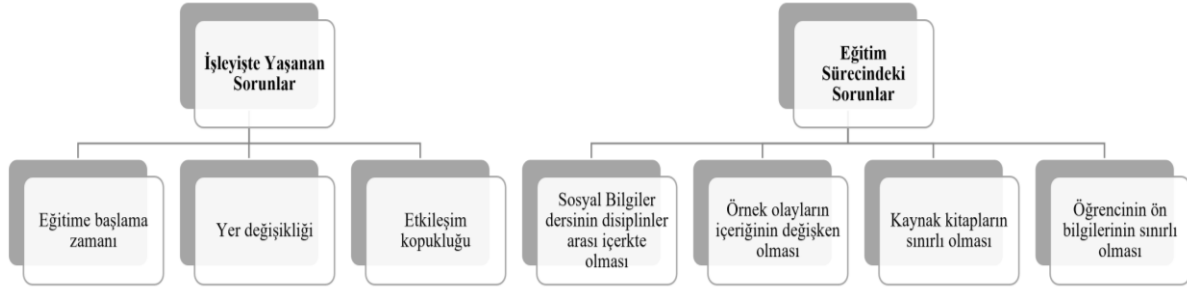
yıkılmaması için neler yapılabilirlerdi?” probleminin çözüm yollarını açıklamalar yoluyla belirleyebilmiştir. Öğrenci görsellerden ipucu alarak “Mani Dinine inanıyorlar. Silah yapmadılar. Savaş yapmadılar. Çok silahları olması gerekirdi. Savaş yapmaları gerekirdi. Ülkeleri güçlenmeliydi” cevaplarını vermiştir. Öğrenci ile belirlenen çözüm yolları yazılmıştır. Öğrenciye “Bu çözüm yollarından en etkili olanı hangisidir?” sorusu sorulmuş ancak öğrenci soruyu cevaplayamamıştır. Soru “Ne yapsalardı ülkeleri yıkılmazlardı?” şeklinde değiştirildiğinde “Güçlenseydi ve savaşıydı,” cevabını verebilmiştir. Bu uygulamadan 3 hafta sonra yapılan çalışmada öğrencinin çözüm yollarını 11. hafta Anadolu Selçuklu Devleti konusunda öğrenciye “Miyokefalon Savaşının sonuçları nelerdir?” sorusu sorulduğunda cevaplayamadığında önce kitaptan cevabı bulması istenmiş ancak bulamamıştır. Öğrenciye sunudaki görseller gösterildiğinde “Haa! Anadolu’yu aldılar,” diye cevaplamıştır. Diğer sonuç için “Bu savaştan sonra bu topraklar kimlerin oldu?” sorusu sorulmuştur. Öğrenci “Türklerin,” cevabını verdi. Daha sonra öğrencinin çözüm yollarından biri seçerek gerekçelendirmesi için “Savaşın Türkler için en önemli sonucu ne olmuştur?” sorusu sorulduğunda öğrenci yardım almadan “Anadolu’nun Türk olması,” cevabını verebilmiştir.

Araştırmanın 14. haftası Ülkemizin Coğrafi Özellikleri (Ovalar, Platolar ve İklim) konusunda “İklimlerin değişmesi bitki örtüsünü nasıl etkiler?” sorusunu uzun süre düşündükten sonra “Sıcaklık, çok yağmur yağması,” diye cevaplamıştır. “Bitkilerin çeşitli olmasının en önemli sonucu nedir?” sorusuna görsellerdeki bilgilerden yola çıkarak “İnsanlar çeşitli meyve ve sebze yiyebilirler,” cevabını yardımsız verebilmiştir.

3.1.4 Değerlendirme Süreci. Eylem araştırması değerlendirmenin süreç içinde gerçekleştiği bir desendir. Bu çalışmada katılımcı öğrencinin problem çözme stratejisini kullanımı her ders sonrası araştırmacı tarafından rubrik kullanılarak değerlendirilmiştir. Değerlendirmeler geçerlik komitesi tarafından incelenerek puanlamada uzlaşılmıştır. Haftalık puanlamalar uygulama sürecindeki grafiklerle açıklanmıştır. Sosyal Bilgiler öğretmeninden öğrencinin dersteki performansına ve sonraki haftanın ihtiyaçlarına yönelik haftalık dönütler alınmıştır. Dönütler Tablo 3’te Amaç başlığı altında sunulmuştur. Ayrıca 03.01.2023 tarihinde Sosyal Bilgiler öğretmeni ile destek eğitim hizmetini değerlendirmeye yönelik yarı yapılandırılmış bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmede öğretmen konuların içeriğine uygun çalışıldığını, Sosyal Bilgiler dersi için sürenin ve sıklığının yeterli olduğunu belirtmiştir. Sosyal Bilgiler dersinde destek eğitim hizmeti sunulmaya başladıktan sonra katılımcı öğrencinin özgüveni ve derse katılımının arttığını çok sık parmak kaldırdığını ve sınıfta okuma yapmak için istekli olduğu vurgulanmıştır. Sınıfta çözölen test sorularının yarıdan fazlasını doğru çözebildiğini, kavramları anlama ve kullanma konusunda da gelişme gösterdiğini ifade etmiştir. Problemlere çözüm bulma konusunda neden-sonuç ilişkisi kurmaya başladığını belirtmiştir. Tüm gelişmelerin sınıfa uyumunu da güçlendirdiğini eklemiştir. Uygulamada haritalar üzerine çalışmalarının ve günlük hayatında kullanabileceği sosyal becerilerin geliştirilmesine yönelik çalışmalara daha fazla yer verilmesini önermiştir.

3.2 Problem Çözme Becerisi Desteklenirken Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Uygulamaları

Katılımcı öğrencinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik problem çözme becerisi desteklenirken okulun işleyişinden ve destek eğitim sürecinden kaynaklı sorunlar yaşanmıştır (Şekil 4).

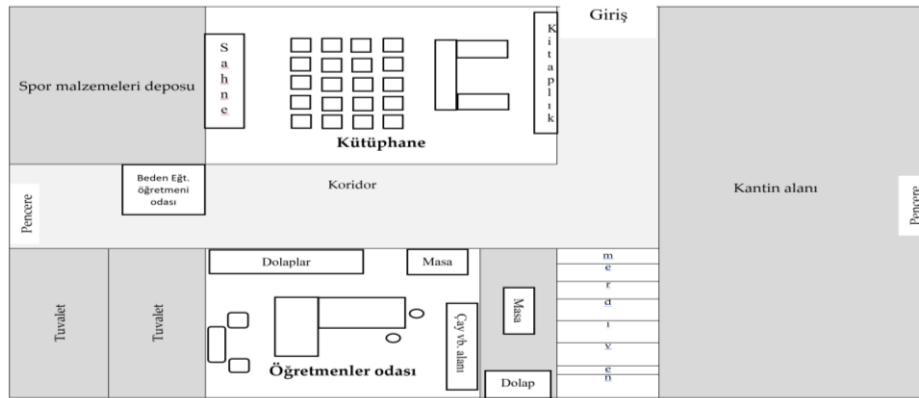


Şekil 4. Problem çözme becerisi desteklenirken yaşanan sorunlar

3.2.1 İşleyişte Yaşanan Sorunlar. Eğitime başlama zamanı, yer değişikliği, etkileşim kopukluğu temaları altında sunulmuştur.

Eğitime başlama zamanı. Millî Eğitim Bakanlığı kararı gereği okullarda oryantasyon ve değerlendirme süreci nedeniyle eğitim öğretim yılının ilk haftasında araştırma sürecine başlanamamaktadır. Araştırmaya ikinci hafta başlanmıştır. İlk çalışmada öğrencinin performansını belirlemek için çalışılmıştır. Bu durum Sosyal Bilgiler programının gerisinde kalmaya neden olmuştur. Eğitim programını takip edebilmek amacıyla 1. geçerlik toplantısında uygulamanın ilk haftasında iki gün uygulama yapılmasına karar verilerek sorun çözülmüştür.

Yer değişikliği. Araştırmanın gerçekleştirildiği ortaokul üç katlı ana bina ile iki katlı ek binadan oluşmaktadır. Okul müdürü, müdür yardımcısı ve Sosyal Bilgiler öğretmenin yönlendirmeleri ile ilk iki uygulamaya okul kütüphanesinde başlanmıştır. Ancak iki uygulamada da soğuk hava koşulları nedeniyle beden eğitimi dersine kütüphanede devam edilmiştir. Bu durumda ilk uygulamaya beden eğitimi öğretmenin yaklaşık 2 m²'lik odasında, ikinci uygulamaya ise Sosyal Bilgiler öğretmenin önerisiyle öğretmenler odasında devam edilmiştir. Üçüncü uygulama da öğretmenler odasında gerçekleştirilmiştir (Şekil 5).



Şekil 5. Üç destek eğitim uygulamasının gerçekleştiği yerler

Uygulama sırasında branş öğretmenlerinin ders dışındaki zamanlarını öğretmenler odasında geçirmeleri geri plan gürültüsüne neden olmuş, öğretmenler uygulamayı sorular sorarak bölmüştür. Üç uygulamanın sonunda bu sorunlar 10.10.2022 tarihinde rehber öğretmen ve okul yönetimiyle yapılan toplantıda destek eğitim uygulamalarının öğrencinin

sınıfıyla aynı katta bulunan 1. rehberlik odasında yapılmasına karar verilmesiyle çözülmüştür. Ancak rehberlik odasındaki bazı öğrenci değerlendirmeleri destek eğitimin uygulama saatiyle çakışmıştır. Bu durum 2. rehberlik odasına geçiş sürecinde zaman kaybına yol açmıştır. Bu sorunun çözümü için araştırmacı her hafta uygulama öncesi rehber öğretmen ile haberleşerek çalışılacak rehberlik odasıyla ilgili bilgi almıştır.

Etkileşim kopukluğu. Araştırmacı tarafında öğretmen ile haftalık haberleşme sağlanmasına rağmen zaman zaman iletişim kopuklukları yaşanmıştır. Örneğin birinci dönem ara tatili sonrası 01.12.2022 tarihinde ders programının değiştiği uygulama sırasında katılımcı öğrenciden öğrenilmiştir. Araştırmacının etkileşimin sürekliliğini sağlamak için çaba sarf etmesi gerekmiştir.

Okula ulaştığımda XXX öğretmenin aracını otoparkta göremedim. Hasta olabileceğini düşündüm. Öğretmenler odasına girip gördüğüm iki öğretmene sordum. Sabah okulda olduğunu söylediler. Üst kata çıktım. Nöbetçi öğretmene XXX öğretmeni sordum. O da sabah gördüğünü söyledi. Öğrencim bilişim dersi olduğunu söyledi. Ona ders programının değişip değişmediğini sordum. Birkaç gün önce değiştiğini söyledi. Ancak ders programı yanında değildi. Dersten sonra XXX öğretmen ile haberleştim. Öğrencinin programını rehberlik servisinden öğrenebileceğimi yazdı (Araştırma günlüğü, s. 25).

Öğretmen katılımcı öğrencinin derste desteklenmesinin gerektiğine yönelik görüş bildirmiştir (Görüşme 1). Tüm haftalık görüşmelere katılmıştır. Bu sorunun Sosyal Bilgiler öğretmeninin katılımcı öğrencinin sınıf öğretmeni olmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

3.2.2 Eğitim sürecindeki sorunlar. Sosyal Bilgiler dersinin disiplinler arası içerikte olması, örnek olayların içeriğinin değişken olması, kaynak kitapların sınırlı olması, öğrencinin ön bilgilerinin sınırlı olması temaları altında sunulmuştur.

Sosyal Bilgiler dersinin disiplinler arası içerikte olması. Araştırma kapsamında 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabındaki ilk üç ünite ele alınmıştır. Katılımcı öğrenci Sosyal Bilgiler konularında önceki konunun tekrarı, sınıftaki konunun işlenmesi veya gelecek konuya hazırlık yapılması sürecinde ihtiyacı belirlenerek sıklıkla desteklenmiştir. Her konu görseller ve eğitim videoları kullanılarak desteklenmiştir. Problem çözme basamaklarının her birinde öncelikle öğrencinin problemi bağımsız çözmesi beklenmiş daha sonra sorularla ve açıklamalarla ipuçları verilerek desteklenmiştir. Katılımcı öğrencinin en çok tarih konularında zorlandığı belirlenmiştir. Sosyal Bilgiler öğretmenin 03.01.2023 tarihli son görüşmedeki “Kavramları anlama ve kullanma konusunda evet geliştirdi, geliştiğini kesinlikle söyleyebilirim. Sadece tarih konusunda 2. ünite de çok ağır kavramlar var yaşlarına göre. Diğer öğrencilerimiz de zaten zorlanıyorlar bu ünite de. XXX de bu ünite de zorlandı ama yine de öğrendi,” açıklamaları da bu durumu desteklemektedir.

Örnek olayların içeriğinin değişken olması. 6. sınıf Sosyal Bilgiler konu metnlerinin çok uzun olduğu belirlenmiştir. Bu durum problem çözme becerisine odaklanmayı zorlaştırmaktadır Örnek olaylar ise hem anlatım açısından öykü formatında hem de önemli olayları içeren özelliktedir. Dolayısıyla 2. geçerlik toplantısında problem çözme

basamaklarına örnek olaylar üzerinden çalışılmasına karar verilmiştir. Ancak 6. uygulama öncesindeki planlama sürecinde örnek olayın bir problem durum içermediği ve konunun tamamını kapsayan bilgilere de yer verilmediği belirlenmiştir. Bu sorun 6. geçerlik toplantısında öğrencinin konu ile ilgili yeterli bilgi alabilmesi amacıyla konu metninden seçilen bölümlerin kullanılmasına karar verilerek çözülmüştür.

Kaynak kitapların sınırlı olması. Problem çözme basamaklarından biri olan araştırma süreci öğrencileri konuyu bilimsel kaynaklardan araştırmaya yönlendirmektedir. Ancak Sosyal Bilgiler konularını içeren ve ortaokul öğrencilerinin düzeyine uygun yazılmış sınırlı ansiklopedi ve dergiye ulaşılmıştır (Örn. Tübitak Yayınları). Tarih ile ilgili olan kaynakların ilk çağları, icatları, tarihi karakterlerle sınırlı olduğu daha çok coğrafya konularını içerdiği belirlenmiştir. Ortaokul öğrencilerinin araştırmalarını destekleyici düzeylerine uygun vatandaşlık, tarih ve ekonomi içerikli Türkçe kaynaklara ise rastlanmamıştır. Dolayısıyla katılımcı öğrenciye tarih-coğrafya atlası, icatlar ansiklopedisi ve coğrafya konuları dışında basılı bir kaynak sunulamamıştır. Bununla birlikte öğrenci internette ulaştığı bilgileri bağımsız olarak okuyup anlamakta zorlanmıştır. Bu nedenle 4. geçerlik toplantısında araştırmacının sadece destekleyici materyal olarak kullanmayı planladığı Morpa Kampüs eğitim videolarının katılımcı öğrenciye araştırma kaynağı olarak sunulmasına karar verilmiştir.

Öğrencinin ön bilgilerinin sınırlı olması. Katılımcı öğrenci tüm ünitelerde problemleri ve çözüm yollarını belirlemede sıklıkla desteklenmiştir. Bazı konularda ise doğrudan açıklamaya ihtiyaç duymuştur. Örneğin Uygur Devleti konusunda “Uygurlar neden hayvancılığı ve savaşmayı bırakmışlar?” sorusunu Mani Dini ile ilgili kitaptaki açıklamaları ilişkilendiremediği için cevaplayamamıştır. Dolayısıyla Mani Dininin kurallarının Uygur Devleti’nin yıkılma nedenlerinden biri olduğunu da açıklayamamıştır. Öğrenci ile Mani Dinine yönelik eğitim videosundaki bilgiler konuşularak açıklanmıştır.

4. Tartışma Sonuç ve Öneriler

Sosyal bilgiler öğretimi, farklı disiplinlerin bir araya geldiği ve ilişkilendirildiği bir öğrenme sürecini kapsamaktadır (Grant, vd 2017). Sosyal bilgiler öğretiminde önemli bir yeri olan ve bireyi geleceğe hazırlayan problem çözme becerisi ise entelektüel becerileri, bilgiyi düzenlemeyi ve bilişsel stratejileri kullanmayı gerektirmektedir (Gagne, 1985). Dolayısıyla sosyal bilgiler öğretimi ile problem çözme stratejisi bir araya geldiğinde öğrenme sürecinin daha da karmaşıklaşacağı söylenebilir. Nitekim mevcut araştırmada da katılımcı öğrencinin, Sosyal Bilgiler içeriği ile birleşen problemlere çözüm bulmakta zorlandığı görülmektedir. On dört haftalık uygulamalarda değerlendirme sonuçlarına dayanarak öğrencinin problem çözme basamaklarında gelişiminin değişkenlik gösterdiği söylenebilir. Bu değişkenliğin nedenlerinden biri, sosyal bilgiler içeriklerinden bazılarına yönelik öğrencinin dil ve bilgi deneyimlerindeki sınırlılık ile açıklanabilir (Marsharck ve Everhart, 1999). Diğer bir neden ise öğrencinin geçmiş bilgilerini mevcut duruma transfer etmekte zorlanması olabilir (Hwang, 2015). Bu zorluklarla baş etmede, önce işitme kayıplı öğrencinin konuya ilişkin bilgi ve deneyim edinmesinin sağlanması, devamında ise geçmiş bilgilerin hatırlanması ve kullanılması konusunda stratejilerin öğretilmesi yararlı olabilir (Akay, 2019).

Sosyal Bilgiler öğretiminde işiten öğrencilere yönelik araştırma sonuçları, problem çözme becerisinin kendi kendine öğrenme ve mantık yürütme becerilerinin gelişmesine ve bilgiyi gerçek hayat ile ilişkilendirmeye katkı sağladığını göstermektedir (Altun ve Emir, 2005; Deveci, 2002). Mevcut araştırmada da işitme kayıplı katılımcının problem çözme basamaklarını kullanmada ve mantık yürütmede farkındalık kazandığı söylenebilir. Ancak araştırma bulgularından yola çıkılarak kendi kendine öğrenme konusunda öğrenciye destek eğitimin sürdürülmesi gerektiği düşünülmektedir. İşitme kayıplı öğrenciler öğretimsel stratejilerin doğrudan öğretilmesine ve tekrar edilmesine işiten yaşlılarından daha fazla ihtiyaç duymaktadır (Kyle, vd 2016). Bu araştırmadaki katılımcı öğrencinin daha önce öğrendiği problem çözme basamağını yeni problemi çözmek için kullanmakta zorlandığı gözlenmiştir. Bu bulgu Luckner'ın (1992), araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Luckner (1992), işiten öğrenciler ile işitme kayıplı öğrencilerin problem çözme becerilerini karşılaştırmış, işiten grubun işitme kayıplı gruba göre sorunu daha az çabayla ve daha hızlı çözebildiğini belirlemiştir. Benzer olarak Laurent'ın (2014) araştırmasındaki test sonuçlarında, işitme kayıplı öğrencilerin performanslarının düşük olduğu, farklı problem çözme alanlarında her çocuğun zayıf ve güçlü yönleri olduğu belirlenmiştir. Mevcut araştırmada da öğrencinin haftalık uygulamalarda problem çözmenin farklı bir basamağında zorluk çektiği görülmektedir.

Problem çözme becerilerinde yaşanan sorunların çözümünde, çocukların kendi deneyimleriyle çözebilecekleri problemlerle karşılaşmalarının önemi vurgulanmaktadır (Bishnoi, 2017; Riecken ve Miller, 1990). Ayrıca öğretim sürecinde kullanılan görsel materyaller, işitme kayıplı öğrencilerin problem çözme becerilerinin gelişimi desteklemektedir (Nikolarazi, vd 2013). Bu araştırmada, katılımcı öğrenci problem çözme basamaklarında zorlandığında, problemi anlaması ve çözüm yollarını belirlemesi amacıyla kendi deneyimlerini içeren örnekler verilmiş, konu görsel materyallerle zenginleştirilerek öğrencinin yeni bilgileri deneyimlemesi sağlanmıştır. Laurent (2014), işitme kayıplı öğrencilerle çalışan öğretmenlerin sosyal bilgiler öğretiminde bilgiye ulaşılması ve stratejilerin kazanılması sürecine model olması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu araştırmada, katılımcı öğrencinin ihtiyaçları doğrultusunda birebir ortamda destek eğitim çalışmaları gerçekleştirilmiş, örnek olaylar yoluyla öğrenciye model olunmuştur. Sosyal bilgiler öğretmeni ile yapılan son görüşmede, öğrencinin bu uygulamalardan fayda sağladığı, kavramları anlama ve kullanmada gelişme gösterdiği, problemlere çözüm bulmak için neden-sonuç ilişkisi kurmaya çalıştığı ve derse katılma isteğinin arttığı belirtilmiştir. Bu olumlu görüşe rağmen değerlendirme sonuçları incelendiğinde, her konu değişiminde öğrencinin önceki öğrendiği problem çözme stratejisini transfer edemediği ve konuya ilişkin yeni bilgileri deneyimlemeye ihtiyacı bulunduğu görülmektedir.

Kapsayıcı eğitim felsefesi ve koklear implant kullanımının sözlü dil becerileri üzerindeki olumlu etkisi, işitme kayıplı öğrencilerin genel eğitim ortamlarına katılımlarını hızlandırmıştır. Araştırma sonuçlarında kaynaştırma/bütünleştirme ortamındaki işleyiş ve eğitim süreçlerindeki çeşitli aksaklıklara rağmen destek eğitim hizmetinin katkısı ortaya konmaktadır (Akay, 2015; 2019; Akay, vd 2014; Akay ve Gürgür, 2018; Aslan, 2019; Atmaca ve Uzuner, 2020; Gürgür, vd 2016; Tozak, vd 2018; Tunalı-Erkan, 2018). Koklear implant uygulamalarının başarısı, erken müdahale koşullarına bağlıdır. Bu koşulların başında erken tanı ve hemen ardından işitme cihazlarının maksimum kazançla kullanımını gerektiren erken cihazlandırma gelmektedir. Bu araştırmanın katılımcı özelliklerine bakıldığında

öğrencinin 2 aylıkken tanılandığı, 3 aylıkken işitme cihazı kullanmaya başladığı ve 18 aylıkken tek kulağa koklear implant uygulandığı görülmektedir. Katılımcı öğrenci, sözlü dil becerilerinde işiten yaşlılarına yakın performans göstermiş ve kaynaştırma ortamına yerleştirilmiştir. Öğretmenle yapılan görüşmede de öğrencinin sözlü dil becerilerinde ve sınıf etkileşiminde herhangi bir sorun yaşamadığı, ancak sosyal bilgiler öğretiminde bilgiye ulaşma ve yorumlamada zorluk yaşadığı belirtilmiştir. Bu zorluğun olası nedenlerinden biri, sosyal bilgilerin sözlü dil becerilerinden farklı olarak eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini gerektirmesiyle açıklanabilir (Hawkman, vd 2015; Abdu-Raheem, 2012). Sözlü dil becerilerindeki yetkinlik, okuma-yazma ve diğer akademik becerilerin gelişimini kolaylaştırmakta, ancak tüm akademik becerilerdeki başarıyı garanti etmemektedir (Karasu, 2020). Mevcut araştırmada, erken müdahale koşullarından yararlanan ve sözlü dil becerilerinde işiten yaşlılarına yakın performans gösteren koklear implantlı bir öğrencinin problem çözme becerisinin gelişiminde destek eğitime ihtiyaç duyması bu duruma örnek olarak gösterilebilir.

Mevcut araştırma sonuçlarından yola çıkılarak sosyal bilgiler programı dahilinde etkinliklerin çeşitlendirilmesi, öğrencinin ihtiyaçlarına yönelik öğretim stratejilerinin belirlenmesi ve doğrudan öğretim tekniklerinin kullanılması sonucunda, işitme kayıplı öğrencinin problem çözme sürecine yönelik farkındalık kazandığı, problem çözme becerisini kullanmaya yönelik girişimlerde bulunduğu, ancak bu beceriye ilişkin destek eğitim ihtiyacının devam ettiği söylenebilir. Sosyal Bilgiler dersindeki ihtiyaçlarının belirlenmesi ve sorunlara çözüm geliştirilmesi sürecine örnek olabilir. Eylem araştırması olarak desenlenen mevcut araştırma sürecinin, ulusal ve uluslararası platformlarda bilimsel araştırma niteliğinde yayınlanması ve sunulması ile kaynaştırma/bütünleştirme ortamındaki işitme kayıplı öğrencilerle çalışan öğretmenlerin ve araştırmacıların benzer sorunlarla karşılaştıklarında çözüm yollarını incelemelerine rehberlik edebileceği düşünülmektedir.

Bu araştırma, kaynaştırma ortamında bulunan koklear implantlı bir öğrenci, sosyal bilgiler öğretmeni ve ortaokul birinci dönem 6. sınıf sosyal bilgiler konuları ile sınırlıdır. Eylem araştırmasının doğası gereği araştırma sonuçları genellenemez. Mevcut araştırmada problem çözme becerilerinin gelişimi öğrencinin ihtiyacı doğrultusunda sosyal bilgiler öğretimine yönelik gerçekleştirilmiştir. Türkçe, matematik ve fen bilimleri gibi diğer akademik becerilere yönelik benzer öğretimsel uygulamaların paralel yürütülmesi öğrencinin problem çözme becerilerinin gelişimine katkı sağlayabilir. Bu araştırma sonuçlarında öğrencinin problem çözme becerisine yönelik destek eğitim ihtiyacının devam ettiği görülmektedir. Uzun süreli ve tüm dersleri kapsayan problem çözmeye yönelik strateji öğretimi, öğrencinin bu becerinin basamaklarını farklı bağlamlarda kullanmasını sağlayabilir. Mevcut araştırmada problem çözmeye yönelik destek eğitim, öğrencinin bireysel ihtiyaçlarından yola çıkılarak birebir ortamda gerçekleştirilmiştir. Öğrencinin sınıf içinde grup çalışmalarına katılımının izlenmesi, öğretmenin kullandığı öğretim teknik ve stratejilerinin gözlenmesi, gereken durumlarda öğretmene mentörlük edilmesi, öğrencinin birebir ortamda edindiği bilgileri sınıf ortamında kullanmasını destekleyebilir.

5. Referanslar

- Abdu-Raheem, B. O. (2012) Effects of problem-solving method on secondary school students' achievement and retention in social studies, in Ekiti State, Nigeria. *Journal of International Education Research*, 8(1), 19-26.
- Akay, E., Uzuner, Y. & Girgin Ü. (2014). Kaynaştırmadaki işitme engelli öğrencilerle gerçekleştirilen destek eğitim odası uygulanmasındaki sorunlar ve çözüm gayretleri. *Eğitimde nitel araştırmalar dergisi- Journal of Qualitative Research in Education*, 2(2), 43-68. [online] <http://www.enadonline.com>, 10.14689/issn.2148-2624.1.3s3m
- Akay, E. (2015). Kaynaştırma ortamındaki işitme engelli öğrencilere destek eğitim odasında uygulanan Türkçe etkinliklerinin incelenmesi. *Journal of Education And Special Education Technology*, 1 (1), 1-14.
- Akay, E. (2019). Support services in social studies courses for students with hearing loss. *Journal of Education and e-Learning Research*, 5(1), 60-71.
- Akay, E. & Gürgür, H. (2018). Kaynaştırma uygulamalarında destek özel eğitim hizmeti sunan öğretmenin mesleki gelişimi: mentörlük. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 9-36. Doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.6c1s1m
- Altun, A. & Emir, S. (2008). Sosyal bilgiler dersinde problem çözme yönteminin erişil, kalıcılığa ve tutuma etkisi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (2), 79-100.
- Aslan, S. T. (2019). *Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme yetersizliği olan öğrencilere verilen destek eğitim hizmetlerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Atmaca, U. & Uzuner, Y. (2020). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmenlerin işitme kayıplı bireylere verilen destek hizmetlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi: Fenomenolojik araştırma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(4), 1214-1248. doi: 10.14689/issn.2148-2624.8c.4s.7m.
- Baysal, N. (2003). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinde öğretmen tutumlarının problem çözmeye dayalı öğrenmeye etkisi*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Bishnoi, N. (2017). Collaborative learning: A learning tool advantages and disadvantages. *Indian Journal of Health and Well-being* 2017, 8(8), 850-852
- Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. (2007) *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*. 5th Edition, Allyn & Bacon, Boston.
- Boons, T., De-Raeve, L., Langereis, M., Peeraer, L., Wouters, J., & van-Wieringen, A. (2013). Narrative spoken language skills in severely hearing impaired school-aged children with cochlear implants. *Research in Developmental Disabilities*, 34, 3833-3846.
- Choi, J. E., Hong, S. H., & Moon, I. J. (2020). Academic performance, communication, and psychosocial development of prelingual deaf children with cochlear implants in mainstream schools. *Journal of Audiology and Otology*, 24(2), 61-70.
- Çetin, P. (2011). *İlköğretim hayat bilgisi dersinde probleme dayalı öğrenme uygulamalarının öğrencilerin öğrenme çıktılarına etkisi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

- Çiftçi, S., Meydan, A. & Ektem, I. S. (2007). Sosyal bilgiler öğretiminde probleme dayalı öğrenme yönteminin kullanılmasının öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 179-190.
- Deveci, H. (2002). *Sosyal bilgiler dersinde probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin derse yönelik tutumlarına, akademik başarılarına ve hatırlama düzeylerine etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Gagné, R. (1985). *The conditions of learning and theory of instruction*. 4th edition, Holt, Rinehart and Winston.
- Grant, S. G., Kathy Swan, K. & Lee, J. (2017). Questions that compel and support. *Social Education* 81(4), 200–203.
- Gülfidangil, U. (2007). *Sosyal bilgiler dersinde problem çözme becerilerinin geliştirilmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Güllühan, N. Ü. (2021). Hayat bilgisi dersinde sosyal problem çözme uygulamaları: ilköğretim öğrencilerinin günlük yaşam problemlerini çözmekte zorlanıyor mu? *Eğitim ve Bilim*, 46, (207) 63-84.
- Gürgür, H., Büyükköse, D. & Kol, Ç. (2016). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde işitme kayıplı öğrencilere sunulan destek hizmetler: Öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 15(4), 1234-1253, 2016. doi: <http://dx.doi.org/10.17051/io.2016.32423>.
- Hawkman, A., Castro, A., Bennett, L. B. & Barrow, L. H. (2015). Where is the content?: elementary social studies in preservice field experiences. *The Journal of Social Studies Research* 39(4):197-206. DOI: 10.1016/j.jssr.2015.06.001
- Hwang, G., Chiu, L. & Chen, C. (2015). A contextual game-based learning approach to improving students' inquiry-based learning performance in social studies courses. *Computers & Education* 81, 13-25.
- Johnson, A. (2012). *A short guide to action research* (4th ed.). Allyn and Bacon.
- Johnson, E. & Lamarr, E. R., (2020). The social studies teacher's toolbox. (Eds. Larry Ferlazzo & Katie Hull Sypniewski). Jossey-Bass A Wiley Brand.
- Karasu, H. P. (2020). Shared reading implementation during the literacy period of a child with hearing loss. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 13(2), 241-253.
- Kyle, F. E., Campbell, R. & MacSweeney, M. (2016). The relative contributions of speechreading and vocabulary to deaf and hearing children's reading ability. *Research in Developmental Disabilities*, 48,13-24. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ridd.2015.10.004>
- Koshy, V. (2010). *Action research for improving educational practice: A step-by-step guide*. 2nd ed. SAGE.
- Laurent, A. T. G. (2014). An analysis of the problem solving skills of children who are deaf or hard of hearing. Independent Studies and Capstones. Paper 691. Program in Audiology and Communication Sciences, Washington University School of Medicine. https://digitalcommons.wustl.edu/pacs_capstones/691
- Luckner, J. (1992). Problem solving: a comparison of hearing-impaired and hearing individuals. *JADARA*, 25(4). Retrieved from <https://repository.wcsu.edu/jadara/vol25/iss4/9>
- Luckner, J. L., & McNeill, J. H. (1994). Performance of a group of deaf and hard-of-hearing students and a comparison group of hearing students on a series of problem-solving tasks. *American Annals of the Deaf*, 139 (3), 371-377. doi: 10.1353/aad.2012.0290

- Marschark, M. & Everhart, V. S. (1999). Problem-solving by deaf and hearing students: Twenty questions. *Deafness and Education International*, 1 (2), 65-82.
- Marston, C. & Handler, L. K. (2016). Making social studies shine: strategies for implementing the C3 framework in elementary classrooms. *Social Education* 80(6), 365– 369.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2022).
https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_09/15142558_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2021_2022.pdf erişim tarihi: 14.04.2023
- Mills, G. E. (2011) *Action research: a guide for the teacher researcher*. Pearson.
- Nikolarazi, M., Vekiri, I., & Easterbrooks, S. (2013). Investigating deaf students' use of visual multimedia resources in reading comprehension. *American Annals of the Deaf*, 157(5), 458–473.
- Riecken, T. J. & Miller, M. R. (1990). Introduce children to problem solving and decision making by using children's literature. *The Social Studies*, 81(2), 59-64.
- Tozak, E., Karasu, H. P. ve Girgin, Ü. (2018). Kaynaştırma ortamındaki işitme kayıplı bir öğrencinin ilköğretilerine yönelik destek eğitim sürecinin incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, Journal of Qualitative Research in Education*, 6(2), 161-186. DOI:10.14689/issn. 2148- 2624.1.6c2s8m
- Tunalı-Erkan, D. (2018). Ortaöğretim kurumlarındaki destek eğitim odası uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED)*, 2(2), 17-30.
- Vermeulen, A., De-Raeve, L., Langereis, M. & Snik, A. (2012) Changing realities in the classroom for hearing-impaired children with cochlear implant, *Deafness & Education International*, 14(1), 36-47, DOI: 10.1179/1557069X12Y.0000000004