

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe Ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
Tarih Öğretmenliği Bilim Dalı

**BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMI ÇERÇEVESİNDE
KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE DEVAM EDEN ZİHİNSEL ENGELLİ
ÖĞRENCİLER VE TARİH DERSLERİ**

Ayşe Gizem KESİCİ
(Yüksek Lisans Tezi)

İSTANBUL-2019

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe Ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
Tarih Öğretmenliği Bilim Dalı

**BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMI ÇERÇEVESİNDE
KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE DEVAM EDEN ZİHİNSEL ENGELLİ
ÖĞRENCİLER VE TARİH DERSLERİ**

Ayşe Gizem KESİCİ
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Akif PAMUK

İSTANBUL-2019

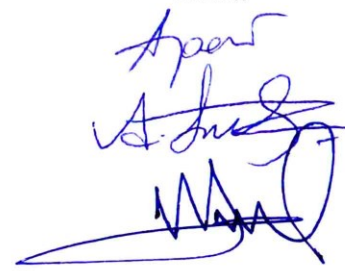
**Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.
© 2019**

ONAY

Ayşe Gizem Kesici tarafından hazırlanan “Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Çerçevesinde Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden Zihinsel Engelli Öğrenciler ve Tarih Dersleri” adlı bu çalışma, 01. 07. 2019 tarihinde yapılan savunma sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı Soyadı
TEZ DANIŞMANI:	Dr. Öğr. Üyesi Akif Pamuk
JÜRİ ÜYESİ:	Doç. Dr. Ahmet Katılmış
JÜRİ ÜYESİ:	Doç. Dr. Mustafa Şeker

İmza



ÖZ GEÇMİŞ

- 2010 Edirne Anadolu Öğretmen Lisesi mezuniyet
- 2015 Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Tarih Öğretmenliği Anabilim Dalı'ndan mezuniyet
- 2015 Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı Tarih Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Programına giriş



ÖN SÖZ

Bu çalışma ile kaynaştırma öğrencisi olan zihinsel engelli bireylerin Tarih derslerine ilişkin algıları, öğretmenler için zihinsel yetersizliğin ne anlam ifade ettiği, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı'nın Tarih öğretmenleri ve kaynaştırma öğrencileri için anlamı, tarihsel düşünme becerilerinin bu bireylerce kazanım durumunu anlayabilmek, öğretim süreci genelinde ve Tarih dersleri özelinde Tarih öğretmenleri ve zihinsel engelli kaynaştırma öğrencilerinin karşı karşıya kaldıkları sorunları belirleyebilmek ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri geliştirebilmek amaçlanmıştır.

Geçmişten günümüze çok sayıda zihinsel yetersizlik tanımı ve sınıflandırması yapılmıştır. Zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilerin eğitim alacakları ortam engel düzeyine göre belirlenmektedir. Buna bağlı olarak kaynaştırma öğrencisi olarak tanımlanan öğrenci grubunu oluşturan bireyler hafif düzey zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilerdir. Bu bireyler, Tarih derslerine tam zamanlı kaynaştırma ile diğer yaşıtlarıyla birlikte Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı ile katılmakta, Tarih öğretim sürecinin her aşamasında bizzat yer almaktadırlar. Zihinsel yetersizliği bulunan kaynaştırma öğrencileri, bu öğrencilerin aileleri, kaynaştırma sınıfında bulunan diğer öğrenciler, Tarih öğretmenleri, rehberlik hizmetleri, okul yönetimi bu sürecin ayrı birer öznesi durumundadırlar. Kaynaştırma eğitiminin amacı özel eğitime gereksinim duyan bireylerin topluma kaynaşmasını ve hayatını sürdürecektir bireysel yeterliliğe sahip olmasını sağlamaktır. Bu amacın gerçekleşebilmesi için öğretim sürecinin yukarıda belirtilen her bir öznesi üzerindeki her türlü olumlu ve olumsuz etkinin anlaşılabilmesi önemlidir. Kaynaştırma kapsamında almış oldukları Tarih eğitimi de bu sürecin bir parçasını oluşturmaktadır.

Çalışma sürecinde beni okullarında misafir eden ve her türlü kolaylığı sağlayan okul müdürleri İbrahim Özcan, Süleyman Taşdemir, Ergün Aydoğan'a, beni sınıflarına alan, zaman ayıran tüm öğretmen ve öğrencilere, çalışmamın son okumasına zaman ayıran ve önerilerde bulunan değerli öğretmenim Hasan Tahsin Yılmaz'a, araştırma sürecinin her aşamasında rehberlik eden tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Akif Pamuk'a tüm içtenliğimle teşekkür ederim. Bu süreçte her türlü desteğiyle yanımda olan aileme ve gülücükleriyle beni motive eden yeğenlerim Masal ve Çınar'a sonsuz teşekkürler.

ÖZET

Geçmişten günümüze dek zihinsel yetersizliğin farklı tanımları ve sınıflandırmaları yapılmıştır. Bu tanım ve sınıflandırmalarda kullanılan ölçütler de zamanla değişime uğramıştır. Bu bireylerin eğitim-öğretimleri konusunda da dönem dönem farklı fikirler öne sürülmüş ve zihinsel yetersizliğin seviyesine bağlı olacak şekilde bir öğretim süreci belirlenmesi ilkesi benimsenmiştir. Kaynaştırmaya dahil olan özel gereksinimli bireylerin Tarih derslerine katılımları Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı ile sağlanmaktadır. Tarih öğretim programlarının öğrenciyi merkeze alacak, öğrencinin kendi yaşantıları, bireysel farklılıkları ile çevreyle etkileşmesini sağlayacak olan yeni bir eğitim anlayışıyla yapılandırılması amaçlanmaktadır. Bu bağlamda Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı'nın özel gereksinimli bireyler için taşıdığı anlam ve Tarih öğretim programlarının üstlendiği amaç birbiriyle paralellik göstermektedir. Tarih derslerinde, zihinsel yetersizliğe sahip bireylere kazandırılması hedeflenen tarihsel düşünme becerileri, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı içerisinde belirlenmektedir.

Bu çalışmada Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı dahilinde ortaöğretim seviyesinde eğitim ve öğretime katılan zihinsel yetersizliğe sahip bireylerin tarih derslerine ilişkin algılarını anlayabilmek, bu sürece katılan öğretmen ve öğrencilerin karşı karşıya kaldıkları sorunları belirleyebilmek ve olası çözüm önerileri sunabilmek amaçlanmıştır.

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji tercih edilmiştir. Araştırmanın amacına uygun olacak şekilde bir örneklem belirlenmiştir. Bu çalışmanın örneklemine amaçlı örneklem türlerinden kartopu örneklem ve ölçüt örneklem yöntemleriyle ulaşılmıştır. Araştırmada katılımcı gruplarla çalışmanın amacına uygun olacak şekilde yarı yapılandırılmış görüşme tekniği uygulanmıştır. Araştırmada görüşmelerin desteklenebilmesi için sınıf içi öğrenci gözlemleri yapılmış ve tarihsel düşünme becerilerinin kazanım durumuna ilişkin bilgi sahibi olabilmek için katılımcı zihinsel yetersizliğe sahip bireylerle Tarih ders kitaplarına bağlı kalınarak etkinlik uygulanmıştır. Araştırmanın katılımcıları iki farklı çalışma grubundan oluşmaktadır. Bunlardan ilki farklı branşlardan 10 kadın, 4 erkek öğretmendir. İkinci çalışma grubu ise zihinsel yetersizliğe sahip 3 kadın ve 9 erkek öğrenciden oluşmaktadır.

Katılımcı öğretmenler ve zihinsel yetersizliğe sahip bireyler eşliğinde elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleri kullanılmıştır. Böylece elde edilen bulgular katılımcıların ifadelerinden örneklerle desteklenmiş, ulaşılan kavramlar tablolar ile ifade edilmiştir. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde Maxqda 12 programı kullanılmıştır. Bu program eşliğinde verilerden kategoriler elde edilmiş ve kategoriler bulguların içeriğini oluşturmuştur.

Katılımcı öğretmenlere göre zihinsel yetersizliğin belirgin bir tanımını yapmak ve kaynaştırma öğrencisi olan bu bireyleri yaşitlarına olan benzerliklerinden dolayı ayırt etmek oldukça zordur. Zihinsel yetersizliğe sahip bireylerin sınıf içerisinde akranları ile birlikte eğitim-öğretim sürecine katılmalarının kendilerine sağladığı avantajlar yanında, kendileri ve çevresindekiler için dezavantajları da vardır. Bu bireylerin kaynaştırmaya dahil oluş süreçlerinde aileden veya gerekli olan işlemler için bürokrasiden kaynaklanan sorunlarla karşılaşabilmektedir. Kaynaştırma kapsamında eğitim-öğretime katılan zihinsel yetersizliğe sahip bireylerin kendileri, aileleri, sosyal çevreleri, okul içerisinde yer alması gereken özel eğitim destek hizmetlerinin yetersizliğinden kaynaklanan sorunları olduğuna da ulaşılmıştır. Zihinsel yetersizliğe sahip bireyler ve öğretmenlerin ifadelerinden hareketle Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı'nın hazırlanışı ve bu programın uygulanış sürecinde bazı belirsizlikler ve yetersizliklerin olduğu görülmektedir. Zihinsel yetersizliği bulunan öğrenciler için Tarih derslerinin gerekliliği konusunda Tarih öğretmenleri hemfikirdir. Tarih öğretmenlerine göre Tarih derslerinin bu bireyler için gerekliliği; insanın doğasında var olan merak dürtüsü, geçmiş ve bugünü bilme gereksinimi, bireylerin toplum içinde sosyalleşebilmesi, yaşadığı ülkeye ve topluma aidiyet geliştirebilmesi olarak belirtilmiştir. Öğretmenlere göre zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilere tarih öğretiminde Tarih derslerinin disiplin dışı amaçları üzerinde odaklanılmalıdır. Zihinsel yetersizliğe sahip kaynaştırma öğrencileri için de Tarih dersleri geçmişin bilgisiyle geleceği inşa etme vazifesinden dolayı gereklidir. Öğretmenlere göre zihinsel yetersizliğe sahip kaynaştırma öğrencilerinin tarihsel düşünme becerilerini kazanım durumu bireyden bireye farklılık göstermektedir. Ancak üst düzey becerilerin bu bireyler tarafından kazanımı konusunda yetersiz kaldıkları belirtilmiştir. Zihinsel yetersizliğe sahip bireylerin yapılan etkinlikler sonrasında büyük çoğunluğunun tarihsel kavrama ve kronolojik düşünme becerisi kazanabildiği görülmüştür. Ancak bunu tüm zihinsel yetersizliğe sahip kaynaştırma öğrencileri için

genellemek doğru olmayacaktır. Tarihsel analiz ve yorum becerisi ile tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma becerisinin bu bireylerce ediniminde bazı eksiklikler olduğu görülmüştür. Bu becerilerin zihinsel yetersizliğe sahip bireylerin tamamı tarafından ve eksiksiz şekilde edinildiğini belirtmek yanlış olacaktır.

Anahtar Kelimeler:Zihinsel Yetersizlik, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı, Kaynaştırma, Tarihsel Düşünme Becerileri,



ABSTRACT

Different definitions and classifications of mental insufficiency have been made from past to present. The criteria used in these definitions and classifications have also changed periodically. Different ideas were put forward for the education of these individuals and the principle of defining a teaching process based on the level of mental disability was adopted. Participation of individuals with special needs in the history courses is provided by an individualized education program. The aim of history teaching program is to construct a new educational approach that will put students to the center and enable them to interact with the environment with their individual experiences and differences. In this context, the meaning of the individualized education program for students with special needs and the purpose of History education programs are parallel with each other. Historical thinking skills that aimed to gain mentally disabled individuals in history courses are determined within the individualized education program.

In this study, it is aimed to understand how mentally disabled individuals who participate the secondary school level of individualized education program, perceive history. It is also aimed to identify the problems faced by teachers and students and present/propose possible solutions for them.

In this study, phenomenology which is one of the qualitative research designs was preferred. A sample was determined in accordance with the purpose of the study. The sample of this study was obtained by using snowball sampling and criterion sampling methods. In the study, semi-structured interview technique was applied according to the purpose of working with participant groups. In order to support the interviews in the research, in-class student observations were made and an activity was applied to participants with mental deficiency by being strict to history textbooks in order to be informed about the acquisition status of historical thinking skills. Participants of the study consist of two different working groups. The first of these is 10 female and 4 male teachers from different branches. The second study group consisted of 3 female and 9 male students with intellectual disability. Descriptive analysis and content analysis methods were used to analyze the data obtained with participant teachers and the participants with mental deficiency. Thus, the findings were supported with examples from the participants' statements and the concepts reached were expressed in tables.

Maxqda 12 program was used to analyze the obtained data. Bu using this program, categories were obtained from the data and the categories formed the content of the findings.

According to the participant teachers, it is very difficult to make a clear definition of mental disability and to distinguish these individuals who are mainstreaming students because of their similarity to their peers. Individuals with intellectual disabilities have disadvantages for themselves and those around them, as well as the advantages they have to participate in the education process with their peers. Problems may occur from both family and the necessary bureaucracy for the inclusion process of the individuals to the program. Individuals with intellectual disabilities who participate in education within the scope of inclusion have also been found to have problems stemming from themselves, their families, social circles and the lack of special education support services that should be included in the school. It is seen that there are some uncertainties and inadequacies in the preparation and implementation of the individualized education program based on the statements of individuals and teachers with intellectual disabilities. History teachers agree on the necessity of history courses for students with intellectual disabilities. According to the history teachers, the necessity of history lessons for these individuals is derived from the sense of curiosity/wonder that existed in the nature of man, the need to know the past and present, the socialization of the individuals in the society, and the development of sense of belonging to the country and society in which he lives. According to the teachers, it is important to focus on the non-disciplinary purposes of the history courses at the point of teaching history to students with intellectual disabilities. According to the inclusion students with intellectual disabilities, History lessons are necessary because of the duty of building the future with the knowledge of the past. According to the teachers, the acquisition status of the students who have intellectual disability is different from individual to individual. However, it has been stated that high level skills are insufficient to gain by these individuals. It has been seen that the majority of people with intellectual disabilities have gained historical comprehension and chronological thinking skills after the activities. However, it would not be correct to generalize this to all students with intellectual disabilities. It has been seen that there are some shortcomings in historical acquisition and interpretation skills

and historical inquiry-based research skills. It would be wrong to point out that these skills are fully acquired by all individuals with intellectual disabilities.

Key Words: Intellectual Disability, Individualized Education Program, Mainstreaming, Historical Thinking Skills



İÇİNDEKİLER

Sayfa

ONAY.....	i
ÖZGEÇMİŞ.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	x
KISALTLAMAR.....	xiv
TABLolar LİSTESİ.....	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvii
GRAFİKLER LİSTESİ.....	xviii
BÖLÜM I: GİRİŞ.....	1
1.1.ProblemDurumu.....	3
1.1.1.Alt Problem Cümleleri.....	3
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Sayıtlar ve Sınırlılıklar.....	5
1.4.1. Sayıtlar.....	5
1.4.2. Sınırlılıklar.....	5
BÖLÜM II: ALAN YAZIN.....	6
2.1. Zihinsel Engelin Tarihsel Süreç İçerisindeki Tanımları.....	6

2.2. Zihinsel Engelin Tarihsel Süreç İçerisindeki Sınıflandırılması.....	10
2.2.1. Psikolojik Sınıflandırma.....	12
2.2.2. Eğitsel Sınıflandırma.....	15
2.3. Zihinsel Engelliliğin Nedenleri.....	16
2.4. Zihinsel Engelli Bireylerin Özellikleri.....	19
2.4.1. Zihinsel Gelişim Özellikleri.....	20
2.4.2. Dil Gelişimi Özellikleri.....	21
2.4.3. Sosyal Gelişim Özellikleri.....	23
2.4.4. Fiziksel Gelişim Özellikleri.....	24
2.5. Özel Eğitimin Tanımı, Tarihçesi ve Türleri.....	24
2.6. Kaynaştırma Eğitimi Nedir?	26
2.6.1. Kaynaştırma Eğitiminin Türleri.....	29
2.6.1.1. Tam Zamanlı Kaynaştırma.....	29
2.6.1.2. Yarı Zamanlı Kaynaştırma.....	31
2.6.1.3. Tersine Kaynaştırma.....	32
2.7. Kaynaştırma Eğitiminin Amaçları ve Yararları.....	32
2.8. Kaynaştırmada Destek Eğitim Hizmetleri.....	34
2.8.1. Kaynak Oda Eğitimi.....	34
2.8.2. Sınıf İçi Yardım.....	36
2.8.3. Özel Eğitim Danışmanlığı.....	36
2.9. Dünyada Kaynaştırma Eğitiminin Yasal Dayanakları.....	37
2.9.1. Amerika Birleşik Devletleri.....	38

2.9.2. İngiltere.....	39
2.9.3. Finlandiya.....	39
2.9.4. Almanya.....	40
2.9.5. Avustralya.....	41
2.9.6. İtalya.....	41
2.9.7. Türkiye’de Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yasal Düzenlemeler.....	42
2.10. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Nedir?	45
2.10.1. . Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının Hazırlanışı.....	47
2.11. Zihinsel Engelli Kaynaştırma Öğrencileri ve Tarih Dersi.....	50
2.11.1. Tarih Öğretim Programının Doğası.....	50
2.11.1.1. Tarihsel Düşünme Becerileri.....	52
2.11.1.1.1.Kronolojik Düşünme.....	53
2.11.1.1.2. Tarihsel Kavrama.....	53
2.11.1.1.3. Neden-Sonuç İlişkisi Kurma.....	54
2.11.1.1.4. Değişim ve Sürekliliği Algılama.....	54
2.11.1.1.5. Tarihsel Analiz ve Yorum.....	55
2.11.1.1.6. Tarihsel Sorgulamaya Dayalı Araştırma.....	55
2.11.1.1.7. Geçmişe Geçmişteki İnsanların Bakış Açısıyla Bakabilme Becerisi veya Tarihsel Empati.....	56
2.11.1.1.8. Tarihsel Sorun Analizi ve Karar Verme.....	56
BÖLÜM III: YÖNTEM.....	57

3.1. Araştırma Modeli.....	57
3.2. Çalışma Grubu.....	58
3.3. Veri Toplama Araçları.....	61
3.4. Verilerin Kodlanması.....	64
3.5. Verilerin Analizi.....	64
3.5.1. Betimsel Analiz ve İçerik Analizi.....	64
BÖLÜM IV: BULGULAR.....	66
BÖLÜM V: SONUÇ.....	117
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	116
5.2. Öneriler.....	130
KAYNAKÇA.....	132
EKLER.....	141

KISALTMALAR

AAIDD: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities
(Amerikan Zihinsel ve Gelişimsel Engelliler Birliği)

AAMR: American Association on Mental Retardation (Amerikan Zeka Geriliği
Derneği)

akt. : Aktaran

APA: American Psychological Association (Amerikan Psikologlar Birliği)

BEP: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı

CNSA: Committee on Nomenclature and Statistics of American Psychiatric Association
(Amerikan Psikiyatri Birliği'nin Terminoloji ve İstatistik Komisyonu)

EHİS: Birleşmiş Milletler Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme

ILEP: Intermitten (Aralıklı), Limited (Sınırlı), Extensive (Kapsamlı), Pervasive
(Yaygın)

IQ: Intelligence Quotient (Zeka Katsayısı)

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

WHO: World Health Organization (Dünya Sağlık Örgütü)

ZB: Zeka Bölümü

ZY: Zeka Yaşı

TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 2.1.1. Luckasson ve Diğerleri'ne (2002) Göre Kavramsal, Sosyal ve Pratik Uyumsal Beceri Örnekleri.....	9
Tablo 2.2.1.1. Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Zeka Yaşlarına(ZY) Göre Sınıflandırılması.....	12
Tablo 2.2.1.2. Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Zeka Bölümlerine (ZB) Göre Sınıflandırılması (1921 AAMR'ye göre).....	12
Tablo 2.2.1.3. Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Zeka Bölümlerine (ZB) Göre Sınıflandırılması (1952 AAMD'ye göre).....	13
Tablo 2.2.1.4. Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Zeka Bölümlerine (ZB) Göre Sınıflandırılması (1961 AAMD'ye göre).....	13
Tablo 2.2.2.1. 1983 Yılında Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Hakkında Yönetmelik İçeriğinde Yer Alan Zihinsel Engelli Bireylerin Sınıflandırılması...	16
Tablo 2.2.2.2. 1986 MEB'e Bağlı Özel Okullar Yönetmeliği'nde Yer Alan Zihinsel Engelli Bireylerin Sınıflandırılması.....	16
Tablo 2.6.1. 2015-2016 Eğitim Öğretim Yılı Türkiye'de Ortaöğretimde Kaynaştırma Eğitiminin İstatistikî Verileri.....	29
Tablo 2.9.1. Herkes İçin Eğitim ve Bütünleştirme/Kaynaştırmanın Kabulü ile İlgili Gelişmeler.....	37
Tablo 2.10.1.1. BEP'te Yer Alacak Hedefler İçin Gözlemlenebilen/Ölçülebilen ve Gözlemlenemeyen/Ölçülemeyen İfadeler.....	49
Tablo 3.2.1. Katılımcıların Engel Durumu, Yaş ve Cinsiyetleri.....	59
Tablo 3.2.2. Katılımcı Öğretmenlerin Branş, Yaş ve Cinsiyetleri.....	60
Tablo 3.3.1. Tarih Dersi Etkinliklerine Katılımcı Olan Zihinsel Engelli Bireyler..	63

Tablo 4.1.1. Öğretmenlerin Zihinsel Yetersizlik Algıları ve Tanımları.....	66
Tablo 4.2.1. Tarih Öğretmenlerine Göre Zihinsel Engelli Kaynaştırma Öğrencilerinin Mevcut Durumu.....	70
Tablo 4.3.1. Tarih Öğretmenleri ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlık Süreci.....	73
Tablo 4.4.1. Öğretmenlere Göre Zihinsel Engelli Bireylerin Öğretim Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar.....	77
Tablo 4.4.2. Zihinsel Engelli Bireylere Göre Öğretim Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar.....	78
Tablo 4.5.1. Zihinsel Engelli Kaynaştırma Öğrencileri ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Algıları.....	89
Tablo 4.6.1. Zihinsel engelli Kaynaştırma Öğrencilerince Tarihin Neliği.....	91
Tablo 4.7.1. Tarih Öğretmenlerine Göre Zihinsel Engelli Kaynaştırma Öğrencileri ve Tarihin Gerekliği.....	92
Tablo 4.7.2. Zihinsel Engelli Kaynaştırma Öğrencilerine Göre Tarihin Gerekliği.....	94
Tablo 4.8.1. Tarih Öğretmenlerine Göre Zihinsel Engelli Kaynaştırma Öğrencileri ve Tarihsel Düşünme Becerilerinin Kazanım Durumu.....	95
Tablo 4.9.1. Zihinsel Engelli Bireyler ve Tarihsel Düşünme Becerilerini Kazanım Durumu.....	98

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.5.1. Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitim Alabileceği Ortamlar.....26



GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 2.2.1.1. Ficher & Zeaman'dan (1970) Uyarlanan, Dört Engel Seviyesine ve Normal Zekaya Karşılık Gelen Zeka Yaşı (ZY) Gelişim Eğrileri.....	14
---	-----------



BÖLÜM I: GİRİŞ

Zihinsel yetersizliğin tanımı günümüze dek değişerek ve gelişerek ulaşmıştır. Neliği üzerine farklı dönemlerde, farklı düşünceler ileri sürülmüş ve çalışmalar yapılmıştır. Tarihte engellilik konusundaki ilk çalışmalar M.Ö.1500’lü yıllarda Antik Yunanistan’da yapılmıştır. 4. ve 15. yüzyıl arasında Avrupa’daki sosyo-kültürel koşullar engelli bireylerin toplum içindeki statüsünü belirlemiştir. Bu tanımda yer aldığı üzere bireylerin yetersizliği sosyal yaşantılarındaki ihtiyaçlarını yerine getirebilmekteki beceri düzeylerine göre ifade edilmiştir (Grossman, 1983: 8). Blanton’a (1975) göre zihinsel yetersizliğin en açık tanımı Esquirol tarafından “idiot” olarak yapılmıştır. Bu tanımda idiotluk doğuştan gelen bir algılayamama ve bireylerin yaşitlarıyla aynı seviyede bilgi edinmemesi durumu olarak açıklanmıştır. Ancak bir hastalık değildir (akt. Eripek, 2012: 47). 16. ve 17. yüzyıllarda İngiltere’de zihinsel engellilik ve akıl hastalığının farklılığı üzerine çalışmalar yapılmış, 18. yüzyılda yapılmış olan çalışmalara dayanarak 1927’de PCMR’de zihinsel yetersizliği olan bireyler ile akıl hastalığı olan bireyler birbirinden yasal olarak ayrılmıştır (akt. Eripek, 1993: 4). Tredgol’e (1937) göre, 20. yüzyılın ilk yıllarında zihinsel yetersizlik yeterince ilgi duyulan bir konu olmamış ve göz ardı edilmiştir (akt. Albrecht, Seelman, Bury, 2001: 267). 20. yüzyılın zihinsel yetersizlik tanımlarını yapan Tredgold ve Doll’un tanımları zaman içerisinde eleştirilmiş ve günümüzde kabul edilen şeklini almıştır. Tredgold’un, “zeka geriliği” tanımı yetersiz kalmış, Doll’un ise zekanın normal altında olma gerekçesini sosyal yetersizlik ile açıklaması ve değiştirilemez, kalıcı bir durum olarak görmesi eleştirilmiştir (Eripek, 1993:4). Zihinsel yetersizliğin yalnızca IQ puanı esas alınarak teşhis edilmesi anlayışından giderek uzaklaşmış ve bu zihinsel yetersizliğin tanımı AAIDD’nin (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities) yapmış olduğu çalışmalar sonrasında giderek günümüzde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından da temel alınan son şeklini almıştır. Bu tanıma göre zihinsel yetersizlik, bireyin gelişiminin 18 yaşından önceki döneminde ortaya çıkmaktadır. Bireyin zihinsel işlevlerinin ortalamanın iki standart sapma altında olması durumunun sebep olmuş olduğu kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde görülen eksiklikler ve sınırlılıklardır.

Zihinsel yetersizliğin sınıflandırılmasında da esas alınan ölçütler zaman içerisinde değişime uğrayarak günümüzdeki şeklini almıştır. Zihinsel yetersizliğin tespitinde kullanılan zeka testleri ve zekanın değişkenliği fikrinin ortaya çıkması klinik yaklaşımlardan zihinsel bir yaklaşıma geçilmesine olanak sağlamıştır (Shalock ve diğerleri, 2007: 119). Milli Eğitim Bakanlığı'nın benimsemiş olduğu sınıflandırma zihinsel yetersizliğin düzeyi ve ihtiyaç duyulan özel ve destek eğitimin süresi-yoğunluğu temel alınarak yapılmış olan sınıflandırmadır.

Özel gereksinimli bireylerin eğitim anlayışının amacı bu bireyleri kendi hayatları içerisinde diğer bireylere bağımlı olmadan yaşamalarını sağlamak, bağımlılığı en aza indirgeyebilmektir. Bu anlayışa göre özel gereksinimli bireylerin eğitim aldığı ortamlar En Çok Kısıtlayıcı Ortam'dan En Az Kısıtlayıcı Ortama doğru Yatılı Özel Eğitim Okulu, Gündüzlü Özel Eğitim Okulu, Özel Eğitim Sınıfı, Yarı Zamanlı Kaynaştırma, Tam Zamanlı Kaynaştırma olarak sıralanmıştır (Nal, Tüzün, 2011:11). Bu çalışmada ele alınan zihinsel engelli bireyler, eğitim-öğretim sürecine Tam Zamanlı Kaynaştırma ile katılan bireylerdir. En az kısıtlayıcı ortam olarak tanımlanan bu ortamda bireyler kendi yaşitlarıyla aynı ortamda fazla zaman geçirirler ve eğitim-öğretim programları bu bireylere göre planlanır. Bu nedenle aynı zamanda da engelliliği bulunan kişiye özgüdür. Ancak zihinsel yetersizliği bulunan bireylerin tam zamanlı kaynaştırmadan faydalanabilmesi için yetersizlik düzeyinin bu ortama uygun olması gerekmektedir. Bu grubu genelde hafif düzey zihinsel yetersizliği, özel öğrenme güçlüğü ve hiperaktivitesi bulunan bireyler oluşturmaktadır. Tam zamanlı kaynaştırmada eğitimi kaynaştırma öğrencisi için kişiye özel hale getiren, ekip çalışması ve süreç takibi gerektiren Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı'dır. Zihinsel yetersizliği bulunan bireyler kaynaştırma eğitimi kapsamında destek eğitim hizmetlerinden de faydalanabilir. Bu hizmetler; Kaynak Oda Eğitimi, Sınıf İçi Yardım, Özel Eğitim Danışmanlığıdır (Batu, 2000: 36).

Ortaöğretim kurumlarında kaynaştırma eğitimine katılan bireylerin Tarih dersine katılım süreçleri de akranlarıyla aynı sınıf ortamında, kendilerine özel hazırlanan Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı, destek eğitim hizmetleri ve kendilerine özgü ölçme ve değerlendirme ile gerçekleşmektedir. Tarih dersi için hazırlanan Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı'nda yer alan kazanım ve beceriler Rehberlik Servisi ve Tarih

öğretmenin işbirliği ile belirlenmektedir. Bu kazanım ve becerilerin belirlenmesinde zihinsel yetersizliği bulunan bireyi tanımak önemli rol oynamaktadır.

1.1.Problem Durumu

Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaöğretim kurumlarında kaynaştırma kapsamında öğrenim gören zihinsel engelli bireyler, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı çerçevesinde Tarih derslerine katılmaktadırlar. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı, özel eğitime gereksinim duyan bireyin kişisel farklılıkları ve eğitimsel performansı ile mevcut Tarih dersi müfredatı temel alınarak, kısa dönemli ve ölçülebilir uzun dönemli amaçlar belirlenerek bireye özgü olarak düzenlenir.

Bu araştırma ile ortaöğretim kurumlarında kaynaştırma öğrencisi olan zihinsel engelli bireylerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı kapsamında aldıkları Tarih eğitimi doğrultusunda oluşan Tarih algılarının belirlenmesi, kaynaştırma öğrencisi olan zihinsel engelli bireylerin ve Tarih öğretmenlerinin Tarih dersi kapsamında Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı ile ilgili düşüncelerinin neliği, zihinsel engelli bireylerin ve Tarih öğretmenlerinin Tarih öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunların neler olduğunun saptanması ve bu doğrultuda olası çözüm önerileri getirilmesi amaçlanmaktadır. Problem durumunda ifade edildiği bağlamda araştırmamızın problem cümlesini “Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı çerçevesinde kaynaştırma eğitimine devam eden zihinsel engelli bireylerin Tarih derslerine dair algıları nelerdir?” sorusu oluşturmaktadır.

1.1.1. Alt Problem Cümleleri

1. Tarih öğretmenlerine göre zihinsel engel ne anlam ifade etmektedir?
2. Tarih öğretmenleri için Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı ne anlam ifade etmektedir?
3. Kaynaştırma öğrencisi zihinsel engelli bireyler için Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı ne anlam ifade etmektedir?

4. Tarih öğretmenlerine göre kaynaştırma öğrencisi zihinsel engelli bireylerin Tarih derslerinde yaşadıkları sorunlar nelerdir?
5. Kaynaştırma öğrencisi zihinsel engelli bireylerin tarih derslerinde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
6. Tarih öğretmenlerinin kaynaştırma kapsamındaki zihinsel engelli öğrenciler ile Tarih öğretimi boyunca karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
7. Tarih öğretmenlerinin zihinsel engelli kaynaştırma öğrencilerine Tarih öğretiminin gerekliliği konusundaki düşünceleri nelerdir?
8. Kaynaştırma öğrencisi zihinsel engelli bireylere göre Tarih dersi gerekli midir?
9. Kaynaştırma öğrencisi zihinsel engelli bireylerce Tarih dersi onlara ne kazandırmaktadır?
10. Tarih öğretmenlerinin tarihsel düşünme becerilerinin kaynaştırma öğrencisi zihinsel engelli bireylere kazandırılması konusundaki düşünceleri nelerdir?

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırma ile kaynaştırma eğitimine devam eden zihinsel engelli bireylerin, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı çerçevesinde tarih derslerine ilişkin algılarının neler olduğunu saptamak, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı'nın Tarih öğretmenleri ve zihinsel engelli kaynaştırma öğrencileri için ne anlam ifade ettiğini belirlemek, tarih öğretimi esnasında zihinsel engelli bireylerin ve tarih öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunların belirlenmesi ve bu sorunlara olası çözüm önerileri getirilmesi amaçlanmaktadır.

1.3.Araştırmanın Önemi

Özel eğitim ve Tarih eğitimi alanyazında kaynaştırma eğitimine devam eden zihinsel engelli bireylerin Tarih derslerine dair algılarına yönelik bilimsel bir çalışma bulunmamaktadır. Bu bağlamda bu çalışma, kaynaştırma eğitimine devam eden zihinsel

engelli bireylerle Tarih öğretimi konusunda alanyazındaki boşluğa katkı adına bir başlangıç niteliği taşımaktadır.

1.4.Sayıtlar ve Sınırlılıklar

1.4.1. Sayıtlar

Bu çalışmada,

- Katılımcı öğretmen ve öğrencilerin görüşme esnasında samimi cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

1.4.2. Sınırlılıklar

Bu çalışma,

- 2016-2017 öğretim yılında Tekirdağ- Malkara Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Tekirdağ-Malkara Hüsniye Hanım Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Tekirdağ- Malkara Gazi Ömer Bey Anadolu Lisesi’nde kaynaştırma eğitimine devam 12 zihinsel engelli öğrenci,
- 2016-2017 öğretim yılında Tekirdağ-Malkara Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Tekirdağ-Malkara Hüsniye Hanım Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Tekirdağ-Malkara Gazi Ömer Bey Anadolu Lisesi’nde görevli 14 öğretmen,
- Bu çalışmayı yorumlayan araştırmacı ile sınırlıdır.

BÖLÜM II: ALAN YAZIN

2.1. Zihinsel Engelin Tarihsel Süreç İçerisindeki Tanımları

Zihinsel engelliliğin kesin olarak kabul edilen belirli bir tanımı yoktur. Geçmişten günümüze zihinsel engelliliğin birbirinden farklı tanımları yapılmıştır. Bu tanımlar günümüze kadar gelişerek ve değişerek ulaşmıştır. Zihinsel engelliliğin neliği üzerine hala çalışmalar yapılmaktadır.

Tarihte engellilik ilk olarak M.Ö. 1500'lü yıllarda Antik Yunanistan'da Thebes'te tanımlanmıştır. M.Ö. yaklaşık 500'de tıbbın babası olarak da anılan Hipokrat tarafından engellilikten söz edilmiştir. Hipokrat, davranış geriliği ile ilişkili kafatasındaki bazı şekil bozukluklarını tartışmıştır. Romalı doktor Gallen zeka düzeylerindeki farklılığı yazmıştır. Ortaçağ boyunca engelli bireyler *aptallar* olarak tolere edilmiş, ya da *masumlar* olarak kayırılmış bazen de *cadılar* olarak görülerek zulmedilmişlerdir (Grossman, 1983: 8).

Taylor, Richards ve Brady'nin (2005) belirttiği üzere, zihinsel engelliliğin 16. yüzyıla kadar yapılabilmiş bir tanımı yoktur. 1534'te Fitz- Hebert'in zihinsel yetersizlik tanımı şöyledir :“... ve doğuştan bekri (yani avanak) ve idyot olduğu söylenen kişi, 20 Peniyi sayamayan ya da hatırlayamayan, kaç yaşında olduğunu söyleyemeyen vb. kişidir. Dolayısıyla kendisinin yararına ya da zararına olan şeyleri anlamadığı ya da nedenlerini bilmediği anlaşılmaktadır.” 15. Yüzyılın sonlarında 16. ve 17. yüzyıllarda İngiltere'de zihinsel engellilik ile akıl hastalığının farklılıkları üzerine çalışmalar yapılmıştır . PCMR'de (1929) ifade edildiği üzere 18. yüzyılın sonlarında İngiltere'de zihinsel engelliliğin tanımına yönelik yapılan çalışmalar sonrasında zihinsel engelliler ve ruh hastalığı olanlar, dönemsel ifadesiyle deliler, yasal olarak birbirlerinden ayırt edilmişlerdir (akt. Eripek, 1993: 4).

Blanton'a (1975) göre zihin yetersizliğinin açık şekilde yapılan ilk tanımı Esquirol'e aittir. Zihinsel yetersizlik idyot terimiyle açıklanmıştır. “İdyotluk bir hastalık değildir, zihin melekelerinin hiç açığa çıkmamış ya da idyotun kendisiyle benzer koşullardaki yaşutlarının alabildiği bilgileri edinebilmesine olanak verecek yeterlikte gelişmemiş olması durumudur.” (akt. Eripek, 2012: 47).

20. yüzyıldaki en etkili zeka geriliği (mental retardation) tanımları A. F. Tredgold; E.A. Doll; A.F. Tredgold ve K. Soddy; G.E. Benda; L. Kanner; The English Mental Deficiency Act of 1927 ve Mental Health Act of 1959; the Group for the Advancement of Psychiatry; the American Association on Mental Deficiency; the president's Panel on Mental Retardation'a ait olan tanımlardır (Mercer, 1973: 128).

Tredgold'a (1937) göre zihinsel yetersizlik; *"Zeka gelişiminde çeşitli tür ve derecedeki eksikliklerin bireyi, başkalarının yönetimi, denetimi ve yardımından bağımsız olarak yaşatlarının bulunduğu çevreye uyum sağlamada yetersiz kalması durumudur."* Tredgold'un tanımında zihinsel yetersizliğin karşılığı *zeka eksikliği*dir (akt. Eripek, 2012: 48). Tredgold'un (1937), 20. Yüzyılın başlarında zeka yetersizliği çalışmalarının genel durumu ve kendi güncel dönemi ile ilgili düşünceleri şöyledir: *"Zeka eksikliği çalışmasına yeni yaklaşan herkesin otuz ya da kırk yılda yaşanan büyük ilerlemeleri takdir etmesi büyük olasılıkla zordur. Yüzyılın başında bu nispeten önemsiz bir konu ve ilgi olarak görüldü, Bu, çoğunlukla yeni zihinsel uzman ve sosyal hizmet uzmanlarıyla sınırlıydı. Bugün bunun ciddi toplumsal bir problem olduğu farkedildi. Çok sayıda tıbbi uzman ve kamu kuruluşu görevlileri bununla aktif bir şekilde ilgileniyor. Psikolojik tıbbın önemli bir kolu olarak kabul edilmektedir."* (akt. Albrecht, Seelman, Bury, 2001: 267).

Edgar Doll (1941) ise zeka geriliği durumunu 6 kriteri sıralayarak tanımlamıştır (akt. Eripek, 1994: 152-153):

1. Zihinsel normal altı,
2. Bunun nedeni olarak sosyal yetersizlik,
3. Doğuştan ya da çocukluktan zihinsel gerilik,
4. Olgunlaşmada gerilik,
5. Kalıtsal nedenlerin ya da hastalıkların bir sonucu olarak yapısal kaynaklı zihinsel gerilik,
6. Kalıcı ve iyileştirilemez durum.

Doll'ün sosyal yetersizliği, zihinsel normal altının bir nedeni olarak göstermesi ve zihinsel yetersizliği kalıcı ve iyileştirilemez bir durum olarak tanımlaması olumsuz eleştirilere uğramıştır (Eripek, 1993: 4). Macmillian'a (1982) göre zeka bölümü tek bir ölçüt olarak ele alındığında zihinsel engelli olarak tanımlanan ve özellikle engel düzeyi hafif derecede olanlar yaşlarının ve ait oldukları kültürün beklentilerine uyum sağlayabilmektedirler (akt. Eripek, 1993: 8).

Tredgold ve Doll'ün zihinsel engellilik tanımları daha sonra yapılacak olan çalışmalarda yer alan tanımların temel dayanaklarını oluşturmuştur. Tredgold (1937), Doll (1941), Benda (1954), Luckasson' ın (1992) ifadeleriyle genel olarak gerilik, kişisel sorumluluk kapasitesindeki bozulma-azlık ile tanımlanmıştır. Yani bireyin takvim yaşından beklenen bağımsızlık derecesinin varsayımıdır. Çünkü bireyin öz yönetim kapasitesinin olmaması durumu da duygusal veya psikolojik problemlerden kaynaklanabilir. Bu nedenle de geriliğin tanımı daima zihinsel yetersizlik ile ilişkilendirilir (Baroff ve Olley, 2014: 8).

AAIDD (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities) 1959 yılındaki tanımında iki kriter üzerinde durmuştur. Bunlar zihinsel işlevsellik ve olgunlaşma, öğrenme ve toplumsal uyumda bozulmalardır. 1961'de "bozukluklar" tanımını bugün de hala kullanılmakta olan "uyumsal davranış" ifadesine dönüştürmüştür. 1992'de var olan duruma yeni bir cevap verebilmek ve anlayış kazandırabilmek için tanıma yeniden odaklanıldı. Sadece IQ puanı temel alınan bir teşhis sürecinden uzaklaşarak sosyal, çevresel ve diğer faktörleri de dikkate alan bir yaklaşım benimsendi (AAIDD,2016). AAIDD tarafından 1959 yılından itibaren yapılan tüm tanımların üç bileşeni de farklı terimlerle ifade edilse de aynıdır (Eripek, 2011: 109):

- 1.*Zihinsel işlevlerde anlamlı sınırlılıklar*
- 2.*Uyumsaldavranışlarda anlamlı sınırlılıklar*
- 3.*Gelişim döneminde ortaya çıkması*

Günümüzde zihinsel engelliğin tanımları içerisinde en kabul göreni AAIDD'nin (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities) 2002 yılında kabul edilen tanımıdır. AAIDD'nin 2010 yılında yayınlanan son yönergesindeki tanım 2002 ile aynıdır. Bu tanıma göre "*zihinsel yetersizlik, öğrenme, akıl yürütme, problem*

çözme gibi zihinsel işlevlerin yanısıra günlük sosyal ve pratik davranışları içeren uyumsal davranışların her ikisinde de var olan anlamlı sınırlılıklar olarak karakterize edilen bir yetersizliktir. Zihinsel engellilik 18 yaş öncesinde ortaya çıkar." (AAIDD, 2016).

Tablo 2.1.1.

Luckasson ve Diğerleri'ne (2002) Göre Kavramsal, Sosyal ve Pratik Uyumsal Beceri Örnekleri

Kavramsal, Sosyal ve Pratik Uyumsal Beceri Örnekleri	
Kavramsal Beceriler: * Dil * Okuma ve yazma * Kendilik yönelimi * Para Kavramları Sosyal Beceriler: * Kişiler arası * Benlik saygısı * Sorumluluk * Kandırılabilirlik * Saflık * Yasalara uyma * Kuralları izleme * İstismarı önleme	Pratik Uyumsal Beceriler: * Gündelik yaşam faaliyetleri Yeme Tuvalet Giyinme Hareket-yer değiştirme * Gündelik yaşamın araçlı etkinlikleri Yemek hazırlama Ulaşım İlaç alma-kullanma Ev bakımı Para yönetimi Telefon kullanma * Uğraşı becerileri * Güvenli ortamlar sağlama

(Kaynak: Eripek, 2011: 110)

American Psychiatric Association'a (Amerikan Psikiyatri Birliği) göre *"zihinsel engellilik(zihinsel gelişim bozukluğu) kavramsal, sosyal ve pratik alanda, hem zihinsel hem de uyumsal fonksiyonlardaki yetersizliği içeren, gelişim döneminde başlayan bir bozukluktur."* (APA,2013: 33).

Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından zihinsel engellilik, bilişsel işlevsellik ve uyumsal davranış gibi çoklu gelişim alanlarındaki becerilerin bozukluğu-azlığı olarak ifade edilir. Düşük zeka, günlük yaşamın beklentilerine olan uyum yeteneğini azaltır (WHO,2016).

Görüldüğü üzere zihinsel yetersizliğin birbirinden farklı çok sayıda tanımı vardır. Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından benimsenen zihinsel yetersizlik tanımı ise şöyledir: *“Zihinsel yetersizliği olan birey, zihinsel işlevler bakımından ortalamanın iki standart sapma altında farklılık gösteren, buna bağlı olarak kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde eksiklikleri ya da sınırlılıkları olan, bu özellikleri 18 yaşından önceki gelişim döneminde ortaya çıkan ve özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan bireydir.”* (MEB, 2008: 4). Milli Eğitim Bakanlığı'nın bu tanımında AAIDD'nin zihinsel yetersizlik tanımından etkilendiğini görüyoruz.

2.2. Zihinsel Engelin Tarihsel Süreç İçerisindeki Sınıflandırılması

Zihinsel engelli bireyler sahip oldukları farklılıklar nedeniyle heterojen bir gruptur. Zihinsel engelli bireylerin farklılıkları onların sınıflandırılması ihtiyacını doğurmuştur (Özgür, 2004: 151). Aynı zamanda bu sınıflandırma zihinsel engelli bireylere sağlanacak olan özel eğitimin niteliğinin belirlenmesi ile de sıkı bir ilişki içerisinde.

Grossman'a (1983) göre zihinsel engelin ilk sınıflandırılması 1672'de Willis tarafından yapılmıştır. Willis ders kitabında grup içerisinde gösterilen farklılıkları ve zeka geriliğinin sınıflandırılmasını tartışmıştır. Willis'in zeka geriliği sınıflandırmasına göre *“bazıları harfleri öğrenemezler fakat endüstriyel sanatlarla başa çıkabilirler; bunda başarısız olan diğerleri tarımı kolaylıkla kavrayabilirler; diğerleri yeme ve uyku haricindekilere uygun değildirler...”* (Grossman, 1983: 8).

18. yüzyılda John Locke ise akıl hastaları ve zeka geriliği olan bireyler arasında farklılıklar olduğu görüşünü önermiştir. Akıl hastaları birlikte yanlış fikirler öne sürerlerken, idyotlar, az ya da hiç önerme kurmazlar ve neredeyse hiç akıl yürütmezler (Grossman, 1983:8).

Maloney'e (1979) göre ise ilk sınıflandırma Esquiral tarafından 1845'te yapılmıştır. Esquiral'ın idyot (zihinsel engelliler) sınıflandırmasında ölçüt dil kullanımı olmuştur. Buna göre zihinsel engelliler (akt. Eripek, 1993: 11);

- a. *Sadece ses çıkaranlar (konuşamayanlar),*
- b. *Tek heceli sözcük kullananlar,*
- c. *Kısa cümleler kullanan ancak iyi konuşamayanlar,* şeklinde sınıflandırılmıştır.

Zihinsel yetersizliğin yapılan ilk sınıflandırmalarında, bu bireylerin gözlemlenen "*sosyal davranış prototipleri*" ve çevreye uyum sağlayabilme yetenekleri temel alınarak, sınıflandırmaların *sosyal bir yaklaşım* benimsenerek yapıldığını görüyoruz (Shalock ve diğerleri, 2007: 118).

1866'da Duncan ve Millard'ın önermiş oldukları iki temel sınıflandırma ise; *doğustan ve doğuştan olmayan* şeklindedir. 1866 yılında Down sendromunun tanımlayıcısı olan Langdon Down'un zihinsel engellilik sınıflandırması üç temel grup üzerinedir (Eripek, 2012: 71):

- a. *Doğuştan idiocy (mikrosefali, hidrocefali, paralezi-kısmi inme, epilepsi),*
- b. *Kaygının sebep olduğu gelişimsel idiocy (ergenlik dönemiyle ilişkili),*
- c. *Rastlantısal olarak idiocy (yaralanma yada hastalığın sebep olduğu).*

1877'de Ireland tarafından hazırlanan ve ilk tıbbi ders kitabı olarak kabul edilen eserde ise zihinsel engelliler on iki alt grupta ele alınmıştır (Sucuoğlu, 2010:69). 19. yüzyılın son çeyreğinde yapılan sınıflandırmalar daha tıbbi bir boyut kazanmıştır. Bu dönemde beyin hasarı ya da incinmesinden kaynaklanan zihinsel yetersizlik grubu "*exogenous*" (dış kaynaklı), kalıtım ya da çevresel etmenlerden kaynaklanan zihinsel yetersizlik grubu da "*endogenous*" (iç kaynaklı) olarak adlandırılmıştır (Eripek, 2012: 71). Sınıflandırmanın bu döneminde *klinik bir yaklaşım* benimsenmiştir. Tıbbın yükselişi ile birlikte zihinsel engelli bireylerin sınıflandırılmasında da sosyal yaklaşımı reddetmeyen ancak kalıtım, organik nedenler ve patolojiyi de kapsayan bir yaklaşıma doğru kayılmıştır (Schalock ve diğerleri, 2007: 118-119).

2.2.1. Psikolojik Sınıflandırma

20. yüzyılın başında Fransız Eğitim Bakanlığı Alfred Binet ve arkadaşı Theodore Simon'dan zeka geriliği olan ve olmayan bireylerin ayırt edilebilmesini sağlayacak bir test geliştirmelerini istemiştir (Sucuoğlu, 2010: 70). Bryant'ın (1997) ifade ettiği üzere Simon-Binet Testi 1905 yılında İngilizceye çevrilmiş ve 1908'de "zeka yaşı" (ZY) kavramı eklenmiştir. Bu dönemde zihinsel engelli bireyler, Goddard tarafından Simon-Binet Testine göre tablo 2.2.1.1.'deki gibi sınıflandırılmıştır.

Tablo 2.2.1.1.

Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Zeka Yaşlarına (ZY) Göre Sınıflandırılması

Zeka Yaşı(ZY)	Düzy
12 ve üzeri	Normal
8-12	Moron (feeble-minded-aklı eksik)
3-7	İmbecil
2'den az	İdiot

(Kaynak: Sucuoğlu, 2010: 70; Eripek, 2011: 110'dan uyarlanmıştır.)

Simon- Binet Testi 1916'da Terman tarafından yeniden gözden geçirilip, Stanford-Binet Zeka Testi adını almış ve Stern'in (1914) "zeka bölümü" (ZB) kavramı ilk olarak bu testte kullanılmıştır (akt. Eripek, 2012: 71). 1939'da Weschler-Bellevue Zeka Testi (günümüz Weschler Zeka Testi), David Weschler tarafından geliştirilmiştir. Bu testte ise ortalama zeka bölümü (ZB) 100 olarak kabul edilmiştir (Sucuoğlu, 2010: 70).1921'de AAMR'nin (American Association on Mental Retardation) özü olarak isimlendirilen American Association for the Feeble-minded tarafından zihinsel engelli bireyler zeka bölümü puanlarına göre Tablo 2.2.1.2.'de görüldüğü şekliyle sınıflandırılmışlardır.

Tablo 2.2.1.2.

Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Zeka Bölümlerine (ZB) Göre Sınıflandırılması (1921 AAMR'ye Göre).

Zeka Bölümü Puanları	Düzy
75-50	Moron
50-25	Embesil
25'in altında	İdiot

(Kaynak: Eripek, 1994:154'ten uyarlanmıştır.)

1952 yılında AAMD'nin (American Association on Mental Deficiency) zihinsel engellilik sınıflandırması Tablo 2.2.1.3.'tekigibidir. 1921 yılında kullanılan teknik terimlerin gündelik hayatın içerisine yansması ve zihinsel engelliler üzerindeki olumsuz etkileri nedeniyle sınıflandırmada kullanılan terimlerde CNSA'nın (Committee on Nomenclature and Statistics of American Psychiatric Association) önerisiyle değişikliğe gidilmiştir (Eripek, 1993: 13).

Tablo 2.2.1.3.

Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Zeka Bölümlerine (ZB) Göre Sınıflanırılması (1952 AAMD'ye Göre)

Zeka Bölümü Puanları	Düzey
65-55	Hafif zeka geriliği
54-40	Orta zeka geriliği
39-25	Ağır zeka geriliği
25 ve aşağısı	Çok ağır zeka geriliği

(Kaynak: Eripek, 1994: 154'ten uyarlanmıştır.)

Tablo 2.2.1.1 Tablo 2.2.1.2 ve Tablo 2.2.1.3.'te görüldüğü gibi bu dönemde zekanın değişken bir yapısı olduğu düşüncesi ve zeka testlerinin ortaya çıkışıyla, klinik yaklaşımdan, zeka testleri ve zeka bölümü puanları ile gösterilen, zihinsel işlevselliği temel alan *zihinsel bir yaklaşıma* geçilmiştir. Böylece elde edilen istatistiki normlar hem engelliliğin tanımlanmasında hem de sınıflandırılmasında önemli bir rol oynamıştır (Schalock ve diğerleri, 2007: 119).

Tablo 2.2.1.4.

Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Zeka Bölümlerine (ZB) Göre Sınıflanırılması (1961 AAMD'ye Göre)

Zeka Bölümü Puanları	Düzey
70-84	Sınırlı zeka

69-55	Hafif zihinsel engelli
54-40	Orta zihinsel engelli
39-25	Ağır zihinsel engelli
25'ten aşağısı	Çok ağır zihinsel engelli

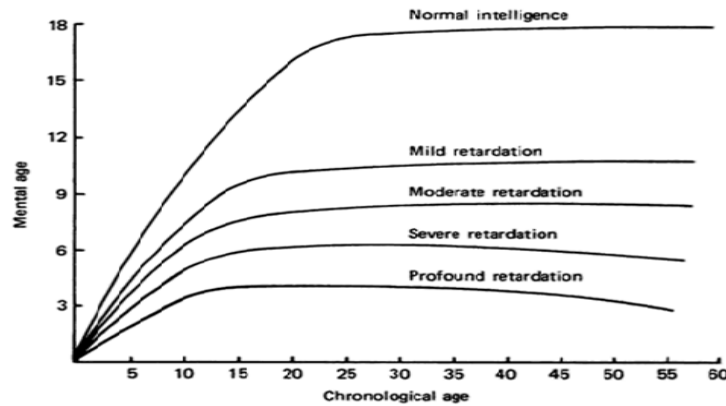
(Kaynak: Eripek, 1993: 13'ten uyarlanmıştır.)

Heber, 1961'deki tanımında zihin yetersizliğini gelişim döneminde olgunlaşma, öğrenme, sosyal uyumlardaki yetersizlikler ile birlikte ortaya çıkan, zihinsel işlevlerin ortalamanın altında olması durumuyla ifade etmiştir. Dolayısıyla tanımda da ifade edildiği üzere bu dönemde zihinsel engelin tanımlanmasında *çift ölçüt yaklaşımı* benimsenmiştir (Shalock ve diğerleri, 2007: 119). 1973'teki AAIDD'nin sınıflandırmalarında da zeka bölümleri kesin belirleyici olmaktan ziyade yol gösterici bir nitelikte varlığını sürdürmüş, alt ve üst grupların zeka bölümü puanlarındaki sınırlar esnek tutulmuş ve zihinsel yönden sınırlı grubu sınıflandırmadan çıkarılmıştır. AAIDD'nin 1977 ve 1983 yıllarındaki sınıflandırmalarında önemli bir değişiklik görülmemektedir (Eripek, 2011: 110).

Grafik 2.2.1.1.

Ficher & Zeaman'dan (1970) Uyarlanan, Dört Engel Seviyesine ve Normal Zekaya Karşılık Gelen Zeka Yaşı (ZY) Gelişim Eğrileri Mental-Age: Zeka Yaşı (ZY)

Cronological Age: Takvim Yaşı
Normal Intelligence: Normal Zeka
Mild Retardation: Hafif Zihinsel Engelli
Moderate Retardation: Orta Zihinsel Engelli
Severe Retardation: Ağır Zihinsel Engelli
Proufound Retardation: Çok Ağır Zihinsel Engelli



(Kaynak: Baroff, Olley, 2014: 29)

Hallahan ve Kauffman (1997), Wehmeyer ve diğerleri (2002), Kirk ve diğerlerinin (2006) belirttiği üzere AAIDD, 1992 yılında zihinsel yetersizliği olan bireylerin gereksinim duydukları *destek türü temel alınarak* bir sınıflandırma yaklaşımı benimsemiştir. Bu yaklaşım kısaca ILEP (Intermittent/aralıklı, Limited/sınırlı, Extensive/kapsamlı, Pervasive/yaygın) olarak adlandırılır (akt. Çıkılı, 2013: 183). 1992 yılında AIDD'nin destek türüne göre zihinsel yetersizlik sınıflandırması şöyledir (Sucuoğlu, 2010 :76-77):

- a. Aralıklı desteğe gereksinimi olan bireyler,
- b. Sınırlı desteğe gereksinimi olan bireyler,
- c. Derin/ yoğun desteğe gereksinimi olan bireyler,
- d. Yaygın desteğe gereksinimi olan bireyler.

AAIDD'nin 2002 yılındaki yönergesinde de zihinsel engelliliğin sınıflandırılmasında desteğe dayalı sınıflandırma önemini korumuş hatta daha da geliştirilmiştir. Buna göre bireysel işlevlerde bulunma; zihinsel yetenekler, uyumsal davranış, kalıtım, sağlık, sosyal roller, etkileşimler, bağlam boyutlarının, yardımlarla etkileşiminin bir sonucudur (Eripek, 2011: 111).

2.2.2. Eğitsel Sınıflandırma

Eripek'e (1996) göre eğitsel sınıflandırma zihinsel engelli bireylerin neyi öğrenip neyi öğrenemeyecekleri, ne düzeyde öğrenebilecekleri sorularıyla şekillenir. Bu sınıflandırmada da zeka bölümü puanları kullanılır (akt. Esen, 2003: 15).

Türkiye'de 1975 yılında çıkarılan ve 1983 yılında yürürlüğe giren Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Hakkında Yönetmelik'te zihinsel engel, zeka geriliği terimiyle ifade edilmiş ve zeka geriliğine sahip bireyler "eğitilebilir geri zekalı" ve "ağır derecede geri zekalı" olarak gruplandırılmışlardır. 1986'daki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Özel Okullar Yönetmeliği'nde ise zihinsel engelli bireyler "eğitilebilir", "öğretililebilir" ve "klinik bakıma muhtaç" olarak sınıflandırılmışlardır (Sucuoğlu, 2010: 76).

Tablo 2.2.2.1.

1983 Yılında Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Hakkında Yönetmelik İçeriğinde Yer Alan Zihinsel Engelli Bireylerin Sınıflandırılması.

Zeka Bölümü Puanı	Düzey
45-50 ile 70-75	Eğitilebilir geri zekalı
40-45'in altında	Ağır derecede geri zekalı

(Kaynak: Eripek, 2012: 82'den uyarlanmıştır.)

Tablo 2.2.2.2.

1986 MEB'e Bağlı Özel Okullar Yönetmeliği'nde Yer Alan Zihinsel Engelli Bireylerin Sınıflandırılması.

Zeka Bölümü Puanı	Düzey
45-75	Eğitilebilir
25-44	Öğretilebilir
0-25	Klinik Bakıma Muhtaç

(Kaynak: Eripek, 2012: 82'den uyarlanmıştır.)

2000 yılında yürürlüğe giren Milli Eğitim Bakanlığı'nın Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde zihinsel engelli bireylerin sınıflandırılması;

- Hafif düzeyde zihinsel yetersizlik
- Orta düzeyde zihinsel yetersizlik
- Ağır düzeyde zihinsel yetersizlik
- Çok ağır düzeyde zihinsel yetersizlik, şeklinde olmuştur (md.4).

2000 yılında yürürlüğe giren Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'yle birlikte zihinsel engelli bireylerin zeka bölümü puanları ölçüt alınarak yapılan sınıflandırılması yaklaşımından uzaklaşmıştır (Eripek, 2012: 84).

2.3. Zihinsel Engelliliğin Nedenleri

Zihinsel engelliliğin nedenleri ile ilgili pek çok sınıflandırma mevcuttur. Zihinsel engelliliğin nedenlerini üç başlık etrafında toplayabiliriz.

- a) Organik Nedenler
- b) Genetik Nedenler
- c) Sosyo-Kültürel Nedenler (Yancı, 2010: 68).

a) Organik Nedenler

Organik nedenler, doğum öncesi, doğum anı ve doğum sonrasında meydana gelen kaza, yaralanma, zehirlenme vb. unsurların etkilerinden oluşur. Organik nedenlerin kalıtımla ilgisi yoktur.

Doğum öncesi nedenler;

- a. Annenin hamilelik sürecinde yakalanmış olduğu bazı hastalıklar (kızamıkçık, frengi, ağır geçen gripler vb...),
- b. Hamilelik esnasında annenin röntgen ışınlarına maruz kalması,
- c. Anne ve babadaki kan uyuşmazlığından kaynaklanan ağır sarılık,
- d. Annenin gebelik döneminde kullandığı ilaçlardan kaynaklanan zehirlenmelerden kaynaklı beyin patolojileri,
- e. İç salgı bezlerinin yetersiz çalışması ve enzim bozuklukları ve doğum öncesinde tanımlanamayan farklı sebepler zihinsel engelliliğin doğum öncesi nedenlerindendir (Cirhinlioğlu, 2015: 163).

Doğum esnasında meydana gelen nedenlerTaner'e (2007) göre;

- a. Doğum sırasında bebeğin oksijensiz kalması,
- b. Doğum esnasında bebeğe bulaşan enfeksiyonlar,
- c. Doğumun zor olmasından dolayı kullanılan bazı aletlerin (vakum, forceps, vb...) bebeğe zarar vermesi,
- d. Doğumun erken ya da geç olması (akt. Güneysucu, 2010: 20),
- e. Bebeğin düşük doğum ağırlığı ile doğması (Meb, 2013: 8).

Doğum sonrası nedenler;

- a. Kurşun zehirlenmeleri, kafa travmaları, çocuk istismarı ve ihmali (Paksoy, 2003: 21),
- b. Çocuğun doğumdan sonra geçirdiği ateşli ve bulaşıcı hastalıklar, (Çelebi, 2003: 18),
- c. Yetersiz beslenme, uyaran eksikliği (Yaşar, 2010: 138),
- d. Bebeğin aşılarının düzenli olarak yapılmaması,
- e. Ağır doğum sarılığı
- f. Ev, iş, trafik kazalarıdır (Meb, 2013: 8).

b) Genetik Nedenler

Zihinsel yetersizliğin meydana gelmesinde etkili olanlardan biri de genetik nedenlerdir. Opitz'e (1996) göre zihinsel engellilikle ilişkili yaklaşık 750 genetik bozukluk vardır (Hodapp, Derjardin, Ricci, 2003: 152). Zihinsel engelliliğin yapısal nedenleri, kalıtsal metabolizma bozuklukları, fetüsün genetik yapısındaki bozulmalar, fetüsün bölünme esnasındaki sebebi berlirsiz kromozom bozukluklarıdır (Tekin-İftar, 2010: 90).

Kalıtsal Metabolizma Bozuklukları; Fenilketonüri (PKU)

Kromozal Bozukluklar; Down Sendromu, Frajil X, William Sendromu, Prader-Willi Sendromu'dur (Çiftçi Tekinarslan, 2014: 145, 146, 147).

c) Sosyo-Kültürel Nedenler

Zihinsel geriliği herhangi bir genetik nedene bağlı olmayan, bireyin zihin gelişimini olumsuz etkileyen sosyo-kültürel ortamlardan kaynaklı nedenlerdir. Çocuğun yaşadığı fiziksel ortamın olumsuz durumu, beslenme yetersizliği, anne ve çocuk arasındaki ilişki yoksunluğu, çocuğun toplumdan soyutlanması gibi nedenler zihinsel yetersizliğin sosyo-kültürel nedenleri arasında sayılabilir (Aslan, 2010:16-17).

2.4. Zihinsel Engelli Bireylerin Özellikleri

Ülkemizde zihinsel yetersizlik gösteren bireyler eğitsel olarak hafif (eğitilebilir), orta (öğretilebilir), ağır ve çok ağır düzeyde (klinik bakıma muhtaç) zihinsel yetersizliği olan bireyler olarak sınıflandırılmaktadırlar.

Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Özellikleri: Eğitim dönemi içerisinde birey, sınırlı seviyede destek eğitim hizmetine ihtiyaç duymaktadır (Karakaya, 2010: 9). Zihinsel yetersizliği olan bireylerin %90'ını bu grup oluşturmaktadır (Özgür, 2004: 152). Eğitilebilir durumdaki zihinsel yetersizliği olan bireyler dil gelişimi ve sosyal alandaki becerileri okul öncesi dönemde edinmektedirler. Bu nedenle zeka geriliği tanısı koyabilmek oldukça zordur (Esen, 2003: 12). Bu grubun içerisinde yer alan bireylerin bedenini kullanmaya ilişkin problemleri az seviyede veya yoktur. İletişime, akademik ve sosyal becerilere, kendini yönlendirebilme, iş becerilerine vb. yaşantılarına çok yakın bir değerde sahiptirler (Özsüer, 2012: 87). Hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip bireyleri bu nedenlerle akran gruplarından ayırt edebilmek oldukça güçtür.

Orta Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Özellikleri: Zihinsel engelliler grubunun %3'lük bölümünü bu bireyler oluşturmaktadır (Özgür, 2004: 158). Orta düzeyde zihinsel yetersizlik gösteren bireyler “öğretilebilir” olarak da adlandırılırlar. Bu bireyler, okul öncesi dönemde akranlarına göre motor, zihinsel ve sosyal gelişim alanlarında önemli ölçüde sınırlılıklar gösterirler. Bu bireylerin yaklaşık%30'unda Down Sendromu, %50'sinde beyin incinmesinin çeşitli türlerine rastlanılabilmektedir (Arman, 2009: 17). Temel akademik, günlük yaşam ve iş becerilerinin kazanımında özel eğitim ve destek hizmetlerine yoğun şekilde ihtiyaç duyarlar (Çıkılı, 2013: 185). Özer'e (2001) göre kavramsallaştırma becerileri zayıf, öğrenmeleri yavaştır. Erken tanı konulabildiği takdirde günlük bakım becerilerinde ebeveyn yardımıyla kısmen bağımsız olabilmektedirler (akt. Şahsuvaroğlu, 2003:16).

Ağır ve Çok Ağır Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Özellikleri: Bu bireylerin yetersizlikleri doğum esnasında ya da hemen sonrasındaki ilk günlerde farkedilir. Bir takım basit gündelik yaşam becerilerini öğrenebilirler fakat sürekli olarak bakıma ve yardıma ihtiyaç duymaktadırlar (Eripek, 1994: 155). Merkezi sinir sistemine bağlı bozukluklardan, körlük, sağırılık veya kasıtlı beyin felcinden kaynaklanan ciddi

zeka ve fiziksel yetersizliğe sahiptirler (Özgür, 2004: 157). Yetişkinlik dönemlerinde zeka yaşları tahmini olarak 8 ay (veya daha aşağısı) ile 3 yıl arasında değişebilmektedir. Çoğunlukla birden fazla engele sahiptirler ve ölüm oranları yüksektir (Eripek, 1993: 17). Eğitim programlarında bu bireylerin işlevlerindeki gerilik düzeyi nedeniyle öz bakım, hareket ve dil becerilerini kazandırmaya yönelik çalışmalara daha fazla önem verilmektedir (Eripek, 1994: 170). Eripek'e (2005) göre zihinsel engelli bireylerin genel olarak özellikleri şöyledir:

- a. Dikkat dağınıklığı
- b. Konuşma bozukluğu ve konuşmanın gecikmesi
- c. Öğrenmede yavaşlık
- d. Duyu-motor problemleri
- e. Günlük yaşam becerilerinde yetersizlik
- f. Sosyal becerilerde yetersizlik (akt. Öztürk, 2009: 19).

Gelişim, bireylerin döllemeden ölüme kadar geçen süre içerisinde büyüme, olgunlaşma, öğrenme ve yaşantı sonucunda, bireylerde gözlenebilir nitelik ve nicelikteki farklılıklar, düzenli ve sürekli değişikliklerdir (Aydın , 2011: 32). Buna göre her birey gelişim evrelerini çevresel ya da kalıtsal etkilerle ya da gelişimin kendi doğası gereği farklı hızda ve seyrinde yaşar. Her bireyin gelişimi bireysel izler taşısa da zihinsel engelli bireylerin sahip oldukları gelişimsel özellikleri genel olarak aşağıda belirtildiği gibidir.

2.4.1. Zihinsel Gelişim Özellikleri

Zihin yetersizliğinin bireylerin gelişimleri üzerinde en çok etki yarattığı alan zihnin gelişimi ve fonksiyonudur. Zihinsel engelli bireylerin, normal gelişim gösteren akranlarından öğrenme konusundaki temel farkı öğrenme hızlarıdır. Onlar da akranları gibi öğrenebilir ve öğrenmeye devam edebilirler (Özgür, 2011: 38). Zihinsel yetersizliği olan bireylerin öğrenmelerini olumsuz yönde etkileyen faktörlerden biri dikkattir. Dikkat, psiko-fizik enerjisinin tek bir noktada toplanmasıdır. Zihinsel yetersizliği olan bireyler dikkati hangi uyarıcı üzerine odaklaması gerektiğini belirleyebilmede ve dikkati devam ettirebilmede problem yaşamaktadırlar (Çıkılı, 2013: 189). Dolayısıyla dikkatleri dağınık ve kısa sürelidir. Bu nedenle de devamlı olarak güven duydukları

bireylerin gözlem, özendirme ve onaylarına ihtiyaç duyarlar (Özgür, 2004: 161). Zihinsel engelli bireylerin öğrenmelerinde etkili olan bir diğer etmen ise bellektir. Zihinsel engelli bireyler, hem kısa süreli bellekte hem de uzun süreli bellekte bilgi toplama ve bu bilgiyi kullanma konusunda sorunlar yaşamaktadırlar (Çiftçi Tekinarslan, 2014: 148). Uygun öğrenme ve transfer yöntemlerini kullanmada güçlük yaşamaları kısa süreli bellek problemlerinin sebepleridir. Ancak iyi bir şekilde öğrendikleri bilgileri uzun süre hatırlayabilirler (Çıkılı, 2013: 190). Zihinsel yetersizliği olan bireylerin problem çözme, bunları planlama ve uygulama, sonuçlarını değerlendirme gibi biliş ötesi becerilerinde de sorunlar gözlenmektedir. Bu bireylerin geçmiş yaşantılarındaki başarısızlıklar sahip oldukları kaygılar onların güdülenme düzeylerini düşürür. Bu nedenle bir işe başlarken harekete geçmekte zorlanırlar ya da bir amaca ulaşmak için daha az çaba sarfederler (Çıkılı, 2013: 190, Çiftçi Tekinarslan, 2014: 149). Zihinsel engelli bireylerin zihinsel gelişim özelliklerini sıralayacak olursak genel olarak şöyledir:

- Duygu ve düşüncelerini bağımsız bir şekilde ifade etmekte zorluk çekerler.
- Kavramları geç ve zor öğrenirler.
- Kısa ve uzun süreli belleklerinde problem yaşarlar.
- Öğrenmek için tekrara çok fazla ihtiyaç duyarlar.
- Soyut terim ve kavramları geç ve güç öğrenirler.
- Zaman kavramını öğrenmede problem yaşarlar.
- Basit tepkiler verirler.
- Genelleme yapmakta zorlanırlar.
- Yeni öğrendikleri bir bilgiyi transfer etmekte problem yaşarlar (Özsüer, 2012 :88).

2.4.2. Dil Gelişimi Özellikleri

Dil ve konuşma iletişim amacıyla kullanılan araçlardır. İletişimde daima bir gönderen ve bir de mesaj alıcısı vardır. Ancak iletişim her zaman dili içermez. Dil ve konuşmanın olmadığı farklı iletişim türleri de vardır. Dil, anlamı belirleyen kesin kurallara göre kullanılan semboller sistemi vasıtasıyla düşüncelerin iletişimidir. Konuşma, sözlü

dildeki ses sıralaması ya da şekillendirme davranışı olarak insanlar arasındaki iletişimde kullanılan semboller sistemidir (Hallahan, Kauffman, 1988: 208). Demirsar (1985) ve Adalı'nın (1982) ifade ettiği şekilde bir iletişim aracı olarak dil, insanların bir takım yaşamsal gereksinimlerini karşılar. Bu gereksinimler;

- İstekleri bildirme,
- Karşılıklı ilişki kurma,
- Kendini anlatma ve tanıtmama,
- Çevreyi ve olayları öğrenme,
- Bilgi alışverişinde bulunma
- Hayal kurma,
- Başkalarının davranışlarını kontrol altına alma, komut verme,
- Fikirler ileri sürme ve kendini ispatlama olarak sıralanabilir (akt. Yapıcı, 2004: 3).

Zihinsel engelli bireyler, dil ve konuşmayı normal gelişim gösteren bireylerin geçmiş oldukları süreçlerden geçerek öğrenirler. Fakat bu süreçlerden geçiş hızları diğerlerine göre yavaştır (Özgür, 2004: 162). Dil öğrenmek için gerekli olan zihinsel becerilerdeki sınırlılıklar dil gelişimini de aynı doğrultuda etkilemektedir. Zihinsel engelli bireylerde dil ve konuşma bozukluklarına, bu bireylerin dil kaslarını kullanmadaki yetersizliği, dilin aşırı büyüklüğü, çene ve diş yapısındaki bozukluklar gibi fiziksel etkenler de sebep olmaktadır (Esen, 2003: 119). Zihinsel engelli bireylerde konuşma ve dil bozukluklarına sıklıkla rastlanmaktadır. Zihinsel engelli bireylerde yaygın olarak görülen konuşma bozukluklarının türleri, kekemelik, artikülasyon ve ses bozukluklarıdır. Konuşma veya dil bozukluklarının türleri, zihinsel yetersizliğin çeşitlerine göre farklılık göstermez. Fakat dil ve konuşma bozukluğunun ciddiyeti, genellikle zihinsel engelin seviyesiyle ilişkilidir. Örneğin hafif zihinsel engelli bireylerde konuşmaya başlamada gecikme yaygındır ancak dilsizlik nadir görülür. Orta düzeyde zihinsel engelli bireylerin konuşmalarında kusurlar bulunur ve genellikle monoton ve basmakalıp ifadeler kullanırlar. Ağır derecede zihinsel engelli bireylerde ise dilsizlik yaygındır ve dil gelişimi ilkel seviyededir (Hallahan, Kauffman, 1988: 68-69).

2.4.3. Sosyal Gelişim Özellikleri

Zihinsel yetersizliği bulunan bireyler de yetersizliği olmayan diğer bireyler gibi kendini gerçekleştirme, sevmeye-sevilmek, beslenme-barınma, kabul edilme gibi ihtiyaçlara sahiptirler. Kendilerine sevgi ve ilgi ile yaklaşılması onları mutlu eder. Daha rahat iletişim kurabildikleri için genellikle kendilerinden yaşça küçük ya da büyük bireylerle arkadaşlık kurarlar. Zihinsel engelli bireylerin oyun faaliyetlerine katılmaları onların öğrenmelerine de olumlu etkide bulunur (Esen, 2003:127-128).

Gresham ve Elliot'a (2008) göre sosyal gelişim düzeyi yeterli olan bireylerde tanımlanan beceriler şöyledir; iletişim, iş birliği, hakkını aramak-iddiada bulunmak, sorumluluk, empati, kendini kontrol etme (irade) (akt. Whitcomb, Merrel, 2013: 381). Yetişkin ve çocuk olan bireylerin geneli sosyal becerileri "rastlantısal öğrenme ve zihinsel olgunlaşma" ile edinirler (Hocaoğlu, 2009: 32). Sargent (1991), Warger ve Rutherford'a (1996) göre zihinsel engelli bireyler, dikkat, hafıza, ayırt etme, genelleme becerilerindeki yetersizlikleri nedeniyle akranlarına göre daha yavaş öğrenirler. Bu alanlardaki yetersizlikleri zihinsel engelli bireylerin sosyal biliş, sosyal beceriler ve sosyal etki alanlarında da yetersizlikler yaşamalarına sebep olur (akt. Çiftçi, 2001: 29). Zihinsel engelli bireyler, engelli olmayan yaşlılarınca kabul görmeyip izole edilebilmektedirler. Farmer ve Van Acker'a (1996) göre sosyal beceri yetersizliği ile yaşıt reddi arasında iki yönlü bir ilişki vardır. Birincisi engelli bireylerin sosyal beceri yetersizliği yaşıt reddine neden olmaktadır. İkincisi ise yaşıt reddine uğrayan bireylerin ergenlik ve yetişkinlik döneminde uyum problemleri yaşaması veya sosyal becerileri yeterince öğrenememesidir (Hocaoğlu, 2009: 34). Zihinsel engelli bireylerde akademik başarısızlık kaynaklı zayıf benlik algısı gözlemlenebilir (Sinoplu, 2009: 4). Bireylerin özgüveni ise gerçek bir benlik algısı ile mümkün olabilir. Sirmen'e (2009) göre, bu bireyler, kendilerine güvenmemekte ve bağımsız hareket edememektedirler. Arkadaşlık kurmaları güç ve sürece daha geç olmaktadır. Buna bağlı olarak zihinsel yetersizliği olan bireyler, toplum ve grup kurallarına uymakta güçlük çekmektedirler (akt. Yancı:67). Sosyal ilişkilerinde her şeyin kendilerine ait olmasını istemişcesine bencil davranışlarda bulunabilirler. Bu nedenle de paylaşım yapmak istemezler (Özgür, 2004: 162). Özgüven eksikliği, anne ve babaların aşırı koruyucu tutum ve davranışları, dil

gelişiminde yaşamış oldukları problemler, çevrelerindeki sosyal kabulün düşük olması gibi nedenler zihinsel yetersizliği olan bireylerin sosyal gelişimlerini olumsuz yönde etkilemektedir (Çıkılı, 2013: 191).

2.4.4. Fiziksel Gelişim Özellikleri

Zihinsel engelli bireylerde fiziksel gelişim özellikleri engelin seviyesine göre farklılaşabilmektedir. Hafif düzeyde zihinsel geriliği olan bireylerin fiziksel görüntüleri ve motor becerileri engeli bulunmayan akranlarından farksızdır. Orta ve ağır düzeyde zihinsel geriliği olan bireylerin fiziksel görünümünde ve motor becerilerinde belirgin farklılıklar gözlemlenir (Dere Çiftçi, 2007: 6). Motor gelişiminde görülen geriliğin bir kısmına zihinsel gerilik sebep olurken bir kısmına da ailelerin koruyucu tutumları, yaşanan sağlık problemleri, çevresel yoksunluk ve yetersiz beslenme gibi etkenler sebep olmaktadır (Çıkılı, 2013: 192).

2.5. Özel Eğitimin Tanımı, Tarihçesi ve Türleri

Özel eğitim tarihçesi kapsamında zihinsel engelli bireylerin eğitimine ilk kez Victor adındaki vahşi bir çocuğun, Fransa'da Aveyron ormanlarında bulunmasıyla başlanmıştır. Horace Mann, Samuel Gridley Howe, Dorothea Dix gibi isimler, Amerika Birleşik Devletleri'nde diğer engel gruplarında olduğu gibi zihinsel engelli bireyler için yatılı kurumların açılmasında öncü olmuşlardır. İngiltere'de zihin engelli bireyler için ilk özel eğitim okulları 1846'da kurulmuştur (Uysal, 1995: 5). 1842'de Dr. Gaggenbül Creten, İsviçre'de çocuklar için bir okul açmıştır. 1897'de ise Dr Deteressa Maria Montessori, zihinsel engelli bireylerin eğitiminde kullanılacak yöntem ve araç-gereç konularıyla ilgilenmiş ve alana katkı sağlamıştır (Kavanoz, 1999: 21). 1900'lü yıllara kadar Amerika Birleşik Devletleri'nde özel eğitime gereksinim duyan bireylerin özel eğitim okullarının sayılarının yetersiz olmasından dolayı herhangi bir destek eğitimi olmaksızın sınıf öğretmenlerinin yardımlarıyla genel eğitim sınıflarında öğrenim gördüklerini biliyoruz. 1900'lü yılların ilk yarısı farklı engel gruplarına yönelik özel eğitim kurumlarının hızlıca arttığı bir dönemdir. Bu dönemde özel eğitime gereksinim duyan bireylerin ayrı okullarda özel olarak yetiştirilmiş öğretmen ve özel çevrelerde eğitilmeleri gerektiği düşüncesi yaygındı (Kargın, 2004:2-3). Fakat aynı dönemde

kaynaştırma uygulamalarına dönük ilk girişimlerde bulunulmaya başlamıştır. Sucuoğlu ve Kargın'ın (2008) ifade ettiği üzere 1928 yılında özel ve genel eğitim okullarının birlikte çalışmasına karar verilmiştir. 1942 yılında ise uygun özel eğitime gereksinim duyan bireylerin genel eğitim sınıflarında eğitim almaları yasallaşmıştır (akt. Nal, Tüzün, 2011:10). Bu dönemden sonra kaynaştırma uygulamalarında hızlı bir artış görülmüştür.

Çalışmamızın gerçekleşeceği eğitim kademesi ortaöğretimdir. Bu bağlamda Türkiye’de 2006 yılında yürürlüğe giren MEB. Özel Eğitim Hizmetleri yönetmeliğinin Beşinci Kısım Birinci bölümünde belirtildiği üzere ortaöğretimde özel eğitim hizmetleri şu şekilde gerçekleştirilir.

- “ Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler ortaöğretimlerini, öncelikle kaynaştırma uygulamaları yoluyla akranları ile bir arada genel ve mesleki ortaöğretim kurumlarında sürdürebilecekleri gibi özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için açılan ortaöğretim kurumlarında da sürdürebilirler.
- Merkezî sınavla öğrenci almayan genel, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarına yönlendirme kararı alınan özel eğitime ihtiyacı olan bireyler, ilgili birimlerle yapılacak iş birliği çerçevesinde kontenjan sağlanarak yatılı okulların pansiyonlarına Bakanlıkça sınavsız yerleştirilirler.
- Genel ve mesleki ortaöğretim kurumlarına yönlendirme kararı alınanlardan, yatılı okumak isteyen öğrenciler için, ikamet adresine göre yakın yatılı okulların olanakları da değerlendirilerek yeterli kontenjan sağlanır.
- İlköğretimlerini tamamlayan ancak çeşitli nedenlerle ortaöğretime devam edemeyen bireyler, uzaktan öğretim yoluyla Millî Eğitim Bakanlığı Açık Öğretim Lisesi veya Millî Eğitim Bakanlığı Mesleki Açık Öğretim Lisesinde eğitimlerini sürdürebilirler. Millî Eğitim Bakanlığı 14 Açık Öğretim Lisesi veya Millî Eğitim Bakanlığı Mesleki Açık Öğretim Lisesine devam eden ve özel eğitime ihtiyacı olduğunu özel eğitim hizmetleri kurulu kararıyla belgelendiren bireylerin eğitim sürecinde ve başarılarının değerlendirilmesinde Bu Yönetmeliğin 24 üncü maddesindeki hükümler doğrultusunda özel tedbirler alınarak düzenlemeler yapılır. (Md. 31).”

Şekil 2.5.1.

Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitim Alabileceği Ortamlar

En Çok Kısıtlayıcı Ortam

Yatılı Özel Eğitim Okulu
Gündüzlü Özel Eğitim Okulu
Özel Eğitim Sınıfı
Yarım Zamanlı Kaynaştırma
Kaynak Oda Destekli Kaynaştırma
Tam Zamanlı Kaynaştırma

En Az Kısıtlayıcı Ortam

(Kaynak: Nal, Tüzün, 2011: 11)

2.6. Kaynaştırma Eğitimi Nedir?

Özel eğitime gereksinim duyan çeşitli engel gruplarının nasıl ve hangi ortamlarda eğitilmesi gerektiği tartışmaları tarihsel bir süreç içerisinde yayılmıştır. İlk dönemlerde özel eğitime gereksinim duyan bireylerin eğitim alanları ayrı olarak yatılı veya gündüzlü olan özel eğitim okulları iken bugün dünyada ve Türkiye'de özel eğitime gereksinim duyan bireylerin eğitimlerinde kaynaştırma uygulamaları daha fazla benimsenmiştir (Kargın, 2004: 2).

Gulliford ve Upton (1992), Kırcaali-İftar (1992), Osborne ve Dimettia'ya (1994) göre kaynaştırma, *"özel gereksinimli öğrencinin gerekli destek hizmetler sağlanarak, tam ya da yarım zamanlı olarak kendisi için en az kısıtlayıcı eğitim ortamı olan normal eğitim sınıflarında eğitim görmesidir."* (akt. Batu, Kırcaali-İftar, Uzuner, 2004: 33).

Link'e (1991) göre ise kaynaştırma; özel eğitim stratejileri kullanılarak, engelli bireylere özel eğitim uygulanmasını sağlayan, yetersizlikten etkilenmiş çocukların normal eğitim ortamlarında yaşlılarıyla olan etkileşimlerini en üst düzeye çıkarıp,

gündelik yaşamlarındaki engelleri en alt seviyeye indirmeyi garanti eden bir eğitimidir (akt. Özgür, 2011:3).

Stephens, Blackhurst, Magliocca'ya (1982) göre kaynaştırma, eğitimde fırsat eşitliğinin temelinde ortaya çıkmıştır. Engelli bireyin eğitimsel ve özel gereksinimlerinin karşılanmasını amaçlamanın yanı sıra engelli olmayan yaşlılarıyla benzer bir sosyal gelişim yakalamasını sağlamayı amaçlamaktadır (akt. Akçora, 2004: 36).

Milli Eğitim Bakanlığının 2000 yılı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin Birinci bölümünde yer alan kaynaştırma tanımı ise şöyledir: “*Özel eğitim gerektiren bireylerin, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte eğitim ve öğretimlerini resmî ve özel okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan destek eğitim hizmetlerinin sağlandığı özel eğitim uygulamalarıdır.*”(md.4)

Çağlar'a (1979) göre kaynaştırma/bütünleşme dört seviye ve aşamada incelenmelidir. Bunlar;

- *Fiziki bütünleşme;* Bu seviyede engelli bireyler sadece fiziki olarak aynı okul ortamında bulunurlar. Arkadaşlık ilişkileri kurmaları, gezmeleri, öğrenmeleri mümkün değildir.
- *Fonksiyonel bütünleşme;* Bu bütünleşme şekli, engelli bireylerin fiziki olarak aynı ortamda bulunmalarına ilaveten ders içi ve ders dışı etkinliklerde de (piknikte, toplantılarda, oyun yerlerinde) birlikte olmalarına dayananır ancak ilişkiler okul dışında devam etmemektedir. Pek çok aktiviteyi normal olan bireylerle birlikte yapmaları engelli bireylerin kendilerini daha iyi tanımalarına ve anlamalarına yardımcı olmaktadır.
- *Sosyal bütünleşme;* Engelli ve engelli olmayan bireyler arasındaki sözlü ve fiziki iletişim okul içinde de okul dışında da görülür. Birbirleri arasında arkadaşlık ve dostluk kurarlar. Genellikle özel eğitim gerektiren bireyler ile normal bireyler arasında istenmeyen durumlar oluşmaz, birbirlerini oldukları halleriyle kabullenirler.
- *Tam sosyal bütünleşme;* Bu, özel gereksinimli bireyler ile normal bireyler arasında erişilmesi amaçlanan son aşamadır. Bu seviyede her iki grup içerisindeki etkileşimde farklılıklar görülmez. Bu seviyede özel eğitime

gereksinim duyan bireyler mevcut kaynaklardan tam olarak istifade edebilir ve normal bireyler tarafından tam anlamıyla kabul görürler (akt. Özgür, 2011: 6).

Ataman (2012), kaynaştırmanın katmanlarını üç başlıkta incelemektedir: Özel gereksinimli birey ile yetersizliği bulunmayan bireylerin aynı sınıf içerisinde bulunmaları olan *fiziksel kaynaştırma*, özel gereksinimli bireyin bulunduğu sınıfın bir üyesi haline gelmesi olan *sosyal kaynaştırma*, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı kapsamında, özel gereksinimli bireyin sınıf müfredatına erişebilmesi durumu olan *öğretimsel kaynaştırma* (Ataman, 2012: 17).

Türkiye'de özel eğitime ihtiyaç duyan engelli veya üstün yetenekli bütün bireyler kaynaştırma uygulamasından faydalanabilmektedirler. Özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler, Özel Eğitim Hizmetleri Kurulu ve Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM) uzmanlarının incelemesi doğrultusunda gerekli görüldüğü takdirde kaynaştırma eğitiminden yararlanabilirler (Eurybase Türkiye, 2009: 260). Zihinsel engelli bireylerin eğitim alanına yerleştirilmelerinde ayrıştırma ve kaynaştırma olarak iki temel uygulama mevcuttur. Kaynaştırma uygulaması yetersizlik düzeyi uygun olan engelli bireylerin, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı çerçevesinde normal ve özel eğitim görevlilerinin sorumluluğunda yaşlılarıyla eğitimsel ve sosyal olarak bütünleşmeleridir (Diken, Sucuoğlu, 1999: 25).

Kaynaştırma uygulamasının bileşenleri yöneticiler, öğretmenler, özel gereksinimli bireyler, yetersizliği olmayan bireyler, aileler ve uygulamanın yapıldığı ortamlardır. Dolayısıyla kaynaştırma bir ekip çalışmasıdır ve başarılı bir kaynaştırmanın başarısı, bu ekip çalışmasının başarısına bağlıdır (Gözün, Yıkmış, 2004: 80). Goatly 'e (2000) göre ise kaynaştırma uygulaması içerisinde yer alan özel gereksinimli bireylerin başarısı öğretmenlerinin öğretimsel süreçleri uyarlamaları ile ilişki içerisindedir. Duffy (1982), Lewis ve Doorlag (1999), Salend (1998) ve Shimer'in (1997) belirttiği üzere öğretimsel uyarlamanın yapılabilmesi için öğretmenlerin özel gereksinimli olan ve olmayan bireylerin dönemleri içerisindeki tipik akademik özelliklerini ve problemlerini bilmesi, özel gereksinimli bireylerin performanslarını ölçebilmeleri için veri toplama yöntemlerine, bütün öğrencilerin ihtiyaçlarına karşılık verebilmek için öğretimi uyarlama stratejilerine hakim olması gerekmektedir (akt. Akçamete, Gürgür, Kış, 2003: 40).

Tablo 2.6.1.

2015-2016 Eğitim Öğretim Yılı Türkiye’de Ortaöğretimde Kaynaştırma Eğitiminin İstatistikî Verileri

Toplam Öğrencisi Sayısı	Erkek Öğrenci	Kadın Öğrenci
27.730	17.144	10.586

(Kaynak: MEB, 2016: 34)

2.6.1. Kaynaştırma Eğitiminin Türleri

Her birey eğitim hakkına sahiptir. Özel gereksinimli bireylerin eğitilmesinde uygulanan kaynaştırma da bu anlayışın bir ürünüdür. Kaynaştırma uygulamasının özel gereksinimli bireyin engel seviyesine, bireyin sosyal ve duygusal gelişimine, yaşadığı çevrenin ve ailenin durumuna göre farklı türleri mevcuttur. Kaynaştırma eğitimi bireyin mevcut performansı ve öncelikli ihtiyaçları göz önünde bulundurularak planlanır. Buna göre kaynaştırma öğrencilerinin devam ettikleri öğretim programları esas alınarak Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı hazırlanır. Kaynaştırma uygulaması yapılan kurumlarda BEP geliştirme birimi açılır ve özel gereksinimli bireyin ihtiyaçlarına dayalı eğitsel düzenlemeler (araç-gereç temin edilmesi) yapılır ve uygun ortam sağlanır (Engin, Tösten, Kaya, Köselioğlu, 2014: 32). Kaynaştırma eğitiminde asıl amaç özel gereksinimli bireyin, en az kısıtlayıcı ortamda, kendi ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda yetersizliği olmayan akranlarıyla aynı öğrenme ortamında etkileşerek sosyal ve eğitimsel gelişimine katkı sağlaması ve toplumun bir üyesi durumuna gelmesidir. Buna göre üç farklı kaynaştırma türü vardır:

- a) Tam zamanlı kaynaştırma,
- b) Yarı zamanlı kaynaştırma,
- c) Tersine kaynaştırma

2.6.1.1. Tam Zamanlı Kaynaştırma

Özel gereksinime ihtiyaç duyan bireyin normal sınıfta, tüm gün boyunca normal sınıf öğretmeninden eğitim almasıdır. Bireyin kişisel gereksinimlerine bağlı olarak destek veya ek hizmetlerden faydalanabilmesi mümkündür (Batu, Kırcaali-İftar, 2011: 9).

Kaynaştırma uygulamasının en önemli amaçlarından biri olarak engelli bireyin en az kısıtlayıcı ortamda eğitim alabilmesi ilkesine bağlı olarak bu ilkeye en uygun olan ortam tam zamanlı kaynaştırma ortamıdır. En az kısıtlayıcı ortam bireysellik gösterir. En az kısıtlayıcı ortam belirlenirken özel gereksinimli bireyin, akranları ile birlikte mümkün olduğunca çok bir arada bulunması amaçlanır. Kısaca en az kısıtlayıcı ortam, hem özel gereksinimli bireyin, engelli olmayan arkadaşlarıyla olabildiğince çok vakit geçirebileceği hem de gereksinim duyduğu eğitim ihtiyaçlarının karşılanacağı ortamdır (Özgür, 2011: 13). Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2000'de yürürlüğe konulan Özel Eğitim hizmetleri yönetmeliğinin ikinci bölümünde tam zamanlı kaynaştırma uygulaması şöyle ifade edilir (md. 70):

a) Özel eğitim gerektiren bireylerin, akranları ile birlikte okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında aynı sınıfta eğitim görmesi ve sosyal açıdan bütünleştirilmesi için; özel eğitim destek hizmetleri, özel araç-gereç ve eğitim materyalleri sağlanır. Eğitim programı bireyselleştirilerek uygulanır ve gerekli fiziksel düzenlemeler yapılır. Kaynaştırma uygulamaları yapılan okullarda, sınıf mevcutlarının okul öncesi eğitim kurumlarında 14, ilköğretim kurumlarında 30 öğrenciyi aşmamasına dikkat edilir. Özel eğitim gerektiren öğrenciler her sınıfa eşit olarak dağıtılır, bir sınıfta yetersizliği aynı olan en fazla iki öğrenci uygulamaya katılır.

b) Durumları ayrı bir sınıfta eğitilmeyi gerektiren öğrenciler için okul öncesi eğitim, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında özel eğitim sınıfları, özel eğitim hizmetleri kurulu tarafından açılır. Bu sınıfların mevcudu en fazla; okul öncesi eğitimde 6, ilköğretimde 12, orta öğretimde 20 ve yaygın eğitimde 10 öğrenciden oluşur.

c) Özel eğitim okulunun yatılılık olanaklarından yararlanan öğrencilerden, akranları arasında eğitim alması uygun görülenler, yakın çevrelerindeki okul öncesi eğitim, ilköğretim, orta öğretim kurumlarından eğitim alırlar. Servis giderleri özel eğitim kurumunca karşılanır.

d) Yetersizlikleri olmayan bireyler, istekleri doğrultusunda, özellikle okul öncesi eğitimde, çevrelerindeki kaynaştırma uygulaması yapan özel eğitim okullarında açılacak sınıflara kayıt yaptırabilirler. En fazla beşi özel eğitim gerektiren birey olmak üzere, bu sınıfların mevcutları en fazla okul öncesi eğitimde 14, ilköğretim-orta öğretimde 20 ve yaygın eğitimde 10 öğrenciden oluşur.

Tam zamanlı kaynaştırmaya dahil olması uygun görülen engelli bireyler, akranlarıyla aynı fiziki ortamda aynı derslere katılırlar. Katılmış oldukları dersler için kazandırılması hedeflenen davranışlar ve beceriler BEP içerisinde yer almaktadır. Bu bireyler engel durumlarına göre kendileri için uygun görülmeyen derslere katılmayabilmektedir. Öğretimin gerekli ölçüde sağlanması ve tam zamanlı kaynaştırmanın amacına tam anlamıyla ulaşabilmesi için bu bireylere kaynak oda ya da destek eğitim odası hizmeti imkanı sunulmaktadır.

2.6.1.2. Yarı Zamanlı Kaynaştırma

Özel eğitime gereksinim duyan bireyin kaydı özel sınıfa yapılır (Atkın, 2013: 26). Yarı zamanlı kaynaştırmada, özel gereksinimli bireyler, bazı derslere yetersizliği olmayan bireylerle birlikte katılabilirler. Bu kaynaştırma türünde ders dışı etkinliklere de engelli bireyler, engelli olmayan bireylerle birlikte katılabilmektedirler (Ataman, 2012: 17). Yarı zamanlı kaynaştırmanın en büyük faydası özel gereksinimli bireyin var olan sosyal becerilerinin gelişmesi ve yeni sosyal beceriler kazanmasıdır (Özgür, 2011: 16).

2000 yılındaki Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde yarı zamanlı kaynaştırma uygulamasının açıklaması şöyledir (md.71):

- a) Kaynaştırma uygulaması yapılan sınıflara veya özel eğitim sınıflarına devam eden öğrencilerin; özel eğitim/kaynaştırma uygulaması yapılan sınıfların etkinliklerine katılması, kaynak oda, rehberlik ve araştırma merkezi ile özel eğitim kurumundan destek eğitimi alması için gerekli düzenlemeler yapılır.*
- b) Özel eğitim okulunda kaydı olan bazı öğrencilerin kaynaştırma uygulaması yapılan sınıfların etkinliklerine katılması için gerekli önlemler alınır.*
- c) Personeli ve fiziksel koşulları uygun olan özel eğitim okullarında, çevredeki diğer öğrencilerin de hazırlanan program çerçevesinde her türlü eğitim ortamından faydalanmaları sağlanır.*
- d) Birden fazla yetersizliği olan öğrencilerin; özel eğitim okullarında gündüzlü olarak açılan özel eğitim sınıflarında; özel araç-gereç, eğitim materyali kullanılarak, gelişimsel öğretim programlarının bireyselleştirilerek uygulanması ve sosyal bütünleşmenin sağlanması için gerekli önlemler alınır. Bu sınıfların mevcudu en fazla altı öğrenciden oluşur, sınıfta iki öğretmen görevlendirilir. Bu öğrencilerin*

değerlendirilmesinde, bireyselleştirilmiş eğitim programlarında belirlenen amaçların gerçekleştirilmesi esas alınır.

2.6.1.3. Tersine Kaynaştırma

Herhangi bir yetersizliği olmayan bireylerin, kendi istekleri doğrultusunda özellikle okul öncesi eğitimi döneminde, kaynaştırma uygulaması bulunan yakınlarındaki bir özel eğitim okuluna kaydının yapılabilmesidir (Atkın, 2013: 26). Tersine kaynaştırma uygulamalarında engel seviyesi hafif olan 5 birey olacak şekilde, okul öncesi eğitiminde en fazla 14, ilköğretimde ve ortaöğretim de ise 20 kişi olmalıdır (Demir, 2015: 14).

2.7. Kaynaştırma Eğitiminin Amaçları ve Yararları

Kaynaştırma, özel eğitime gereksinim duyan bireylerin, öğrenim gördükleri okulun ortamına, öğretimine ve müfredatına uyum sağlamalarını amaçlayan bir uygulamadır. Kaynaştırma uygulamasında öğretimin ortalama performansa göre olması esastır (Ataman, 2012:16-17). Kaynaştırma eğitiminin amacı bu eğitime devam eden özel gereksinimli bireyleri “normal” hale getirmek değildir. Amaç, engelli bireyin, eğitim ortamında kendi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda, engelli olmayan bireylerle hem eğitsel hem de sosyal açıdan kaynaşmasını sağlamaktır (Atkın, 2013: 19). Bir diğer deyişle kaynaştırma uygulamasıyla engelli bireylerin okul ortamını tanımaları ve ona uyum sağlamaları, normal gelişim gösteren bireyler ile nasıl iletişim kurabileceklerini öğrenerek, okuldaki normal davranış biçimlerini gözlemlemeleri amaçlanır (Özgür, 2011: 9). Ashley’e (1979) göre ise kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli birey açısından amaçları şöyledir;

- Ayrı, özel sınıf veya okulun sebep olduğu damgayı ortadan kaldırmak,
- Engelli çocuğun sosyal statüsünü arttırmak,
- Daha iyi bir öğrenme ortamı sağlamak,
- Ona gerçek bir yaşam alanı oluşturmak

- Her bireye özelliklerine daha uygun ve daha kabuledilebilir bir hizmet sağlamak,
- Daha fazla bireyin eğitim almasını sağlamak,
- Zihinsel engelli bireylerin eğitim almak için aşırı masraf yapmalarını önlemek,
- Çocukları birbirinden ayıran kurumlardan uzaklaşmak (akt. Çinko, 2004: 49).

Salend (2001), Wolery ve Wilbers'a (1994) göre eğitimde kaynaştırma ile özel gereksinimli bireyler, diğer akranlarını gözlemleme şansı bularak yeni beceriler öğrenirler. Yetersizliği olmayan akranlarıyla arkadaşlıklar kurarak toplum içerisinde yaşamaya hazırlayıcı nitelikte gerçek yaşam deneyimleri edinirler (akt. Nal, Tüzün, 2011: 16). Atıcı'ya (2014) göre kaynaştırma uygulamasının genel amaçlarından biri de özel gereksinimli bireyin kendi yeteneklerini keşfetmesine yardımcı olmaktır (akt.Yıldız, 2015: 17). Kaynaştırma uygulamalarında engelli ve engelli olmayan bireylerin birbirleriyle olan etkileşimleri onların akademik ve sosyal yaşam becerileri üzerinde olumlu etkiler yapar. Kaynaştırmada, engelli olan bireylerin engelli olmayan bireyleri gözlemleme, model alma, onlarla işbirliği yapma, paylaşma gibi fırsatları vardır. Bu da uzun vadeli düşünüldüğünde sosyal hayata yaşam boyu daha kolay uyum sağlamalarına katkıda bulunur (Diken, Sucuoğlu, 1999: 25). Engelli bireylerin toplumsal alanın dışına itilmeleri yerine sosyal hayat içerisinde toplumun bir üyesi olarak kabul görmeleri onların eğitim imkanlarından sınırsızca faydalanabilmelerine bağlıdır. Kaynaştırma uygulamasında engelli birey, yetersizliği olmayan arkadaşlarıyla girdiği iletişim sonucunda toplumun benimsemiş olduğu davranış birikimini geliştirir. Bu da engelli bireyin toplum tarafından kabul görülmesini sağlar (Baykan, 2012:64-65).

Kaynaştırma eğitiminin amacı sadece özel gereksinimli bireyin gelişimine katkı sağlamak değildir. Bu uygulamanın bir diğer amacı normal gelişim gösteren bireylerin de gelişimine katkı sağlayacak şekilde kişisel kapasitelerini kullanmalarına olanak sağlamaktır. Bu bağlamda kaynaştırma eğitiminde normal gelişim gösteren birey, özel gereksinimli arkadaşına bir şeyler öğretebileceğini ve ona yardım edebildiğini hissettiğinde bir eğitimci rolü üstlenerek duygusal ve zihinsel açıdan kendini geliştirme olanağı bulur. Bu etkileşim ve dayanışma, hem normal gelişim gösteren bireyin hem de özel gereksinimli bireyin gelişimlerine katkı sağlar (Atkın, 2013: 20). Normal gelişim

gösteren bireyin dil ve diğer davranışlarda engelli arkadaşına rol model olması ve istenilen davranışları pekiştirmesi, etkinliklerde her iki grubun da eşitlik anlayışı içinde karşılıklı doyuma ulaşmaları aynı zaman da toplumsal bir yatırımdır (Özgür, 2011: 9). Kaynaştırma uygulaması içerisinde yer alan ve yetersizliği bulunmayan birey, tüm engellere rağmen başarılı olabilen insanlar tanıma şansı bulur ve kendisini başkalarının yerine koymayı ve onları anlamayı öğrenir (akt. Nal ve Tüzün, 2011: 16). Kaynaştırma eğitimi ile normal gelişim gösteren bireyler engelli bireylere karşı hoşgörü kazanırlar. Yardımlaşma, demokrasi ve ahlaki anlayışları gelişir. Bireylerin birbirlerinden farklı özelliklere sahip olabilecekleri fikrini benimserler ve engelli bireylerle birlikte yaşamayı öğrenirler. Normal gelişim gösteren bireyler, aynı öğrenme ortamında engelli bireylerle bulundukları için sorumluluk duyguları, liderlik vasıfları ve model olma yetileri gelişir (Atkın, 2013: 26-27).

2.8. Kaynaştırmada Destek Eğitim Hizmetleri

Sucuoğlu ve Kargın'a (2008) göre kaynaştırma eğitimi özel gereksinimli bireyin genel eğitim sınıfına yerleştirilmesiyle sınırlı değildir. Genel eğitim sınıfındaki özel gereksinimli bireye ve öğretmene özel eğitim desteği sağlanması da kaynaştırma uygulamasının genel amaçlarından biridir. (akt. Nal ve Tüzün, 2011: 12) Özel eğitim destek hizmetleri üç şekilde uygulanabilir. Bunlar;

- Kaynak oda eğitimi
- Sınıf içi yardım
- Özel eğitim danışmanlığı (Batu, 2000: 36).

2.8.1. Kaynak Oda Eğitimi

Özel gereksinimli bireyin kaydı normal sınıftadır. Kaynak oda eğitimi, bireyin desteğe ihtiyaç duyduğu bazı derslerde, özel eğitim öğretmeninden kaynak odada destek almasıdır. Kaynak odada özel gereksinimli bireyin, eksik olduğu konularda destek alması sağlanarak sınıf içinde bireyin eksiklerinden dolayı oluşabilecek problemlerin önüne geçmek amaçlanır (Özgür, 2011: 16). Kaynak odada, kaynak öğretmen ya da dil ve konuşma terapisti vb. uzmanlar bireysel ya da küçük grup eğitimiyle özel

gereksinimli birey için destek eğitim hizmeti sağlarlar. Küçük grup eğitimiyle kaynak oda destek eğitimi sağlanırken öğrenci sayısı en çok 5 olmalıdır. Kaynak odada destek eğitim hizmeti sağlayacak olan öğretmenin özel eğitim öğretmeni olması gerekmektedir. Kaynak oda eğitiminin başarılı olabilmesi dersin öğretmeni ve kaynak oda öğretmeni arasında sıkı bir işbirliği ve uyum gereklidir. (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011: 49). 2006 yılında yürürlüğe giren MEB. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin Üçüncü bölümünde Destek Eğitim Odası'nın tanımı ve bu hizmetin verilirken uyulması gereken hususlar şöyle ifade edilmiştir (md.28):

“Okul ve kurumlarda, yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte aynı sınıfta eğitimlerine devam eden özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler ile üstün yetenekli öğrenciler için özel araç-gereçler ile eğitim materyalleri sağlanarak özel eğitim desteği verilmesi amacıyla destek eğitim odası açılır.”

a) Destek eğitim odaları, özel eğitim hizmetleri kurulunun önerisi doğrultusunda millî eğitim müdürlükleri tarafından açılır.

b) Destek eğitim alacak öğrenci sayısına göre okulda veya kurumda birden fazla destek eğitim odası açılabilir.

c) Destek eğitim odasında yürütülecek eğitim hizmetlerinin planlaması okul yönetimince yapılır.

ç) Destek eğitim odasında eğitim alacak öğrenciler, BEP geliştirme biriminin önerileri doğrultusunda rehberlik ve danışma hizmetleri yürütme komisyonunca belirlenir. Her öğrencinin ihtiyacı doğrultusunda ve azami ölçüde bu eğitimden yararlanması sağlanır.

d) Öğrencinin destek eğitim odasında alacağı haftalık ders saati, haftalık toplam ders saatinin %40'ını aşmayacak şekilde planlanır.

e) Destek eğitim odasında öğrencilerin eğitim performansları dikkate alınarak birebir eğitim yapılır. Ancak, gerektiğinde eğitim performansı bakımından aynı seviyede olan öğrencilerle grup eğitimi de yapılabilir.

f) Destek eğitim odasında, öğrencilerin eğitim performansı ve ihtiyaçları, yetersizlik türüne uygun araç-gereç ve eğitim materyalleri bulunur.

g) Destek eğitim odası açılan okullarda öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarına göre görme, işitme, zihinsel engelliler sınıf öğretmenleri öncelikli olmak üzere, gezerek özel eğitim görevi yapan öğretmen, sınıf öğretmeni ve alan öğretmenleri görevlendirilir. Destek

eğitim odasına öncelikle okulun öğretmenlerinden olmak üzere RAM'da görevli öğretmenler ya da diğer okul ve kurumlardaki öğretmenler görevlendirilir.

ğ) Öğrencinin genel başarı değerlendirmesinde, destek eğitim odasında yapılan değerlendirme sonuçları da dikkate alınır.

h) Destek eğitim odasında verilen destek eğitim hizmetleri okulun veya kurumun ders saatleri içinde yapılır.

ı) Destek eğitim odasının okul veya kurum içindeki yeri, öğrencilerin yetersizlik türü dikkate alınarak belirlenir.

2.8.2. Sınıf İçi Yardım

Sınıf içi yardımda amaç destek eğitim hizmeti için özel gereksinimli bireyi sınıf dışına çıkarmak yerine sınıf içerisinde tutmaktır. Sınıf içi yardımda bulunacak kişiler destek eğitim uzmanı, dil ve konuşma terapisti, özel eğitim öğretmeni vb.dir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011: 50-51). Özel eğitim öğretmeni sınıf içi destekte, özel gereksinimli bireyin uyum sorunlarını çözmeye çalışır. Sınıf öğretmenin özel gereksinimli birey ile çalışmalarını kolaylaştırıcı ve bireyler arasında olumlu etkileşimler sağlayıcı çalışmalar yapar (Nal ve Tüzün, 2011: 12-13). Sınıf içi yardım ile kaynaştırma öğrencisi olarak sınıfta bulunan bireyin kendisini ayrıcalıklı hissetme olasılığı daha düşüktür. (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011: 51). Özel eğitim öğretmenin sınıf içerisinde ne kadar bulunacağı özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçlarına göre değişir. Sınıf içi destek hizmetindeki bir başka uygulama da işbirlikli öğretim destekli genel eğitim sınıfıdır. Buna göre sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmeni genel eğitim sınıfında daimi olarak birlikte çalışırlar (Nal ve Tüzün, 2011: 13).

2.8.3. Özel Eğitim Danışmanlığı

Özel eğitim danışmanlığı uygulamasında sınıf öğretmeni, genel eğitim sınıfında bulunan özel gereksinimli birey ile ilgili davranış problemlerini ortadan kaldırmak, bazı derslerdeki zorlukları aşmak, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı hazırlamak, eğitsel değerlendirmede ihtiyaç duyduğu yardımı alabilmek gibi amaçlarla özel eğitim danışmanına, rehber öğretmene ya da özel eğitim öğretmenine başvurabilir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011: 53). Bu uygulamada özel eğitim danışmanı, sınıf öğretmenine,

dersle ilgili materyalleri özel gereksinimli birey için nasıl uyarlayabileceğine, onun problemleri davranışlarıyla nasıl başa çıkabileceğine ve özel gereksinimli bireyin sosyal kabullerinin artırılabilmesi gibi meselelerde danışmanlık hizmeti sağlamaktadır (Nal ve Tüzün, 2011: 12).

2.9. Dünyada Kaynaştırma Eğitiminin Yasal Dayanakları

Özel eğitimin tarihçesine bakıldığında engellilerin, ilk olarak normal gelişim gösteren akranlarından ayrı olarak özel eğitim okullarında ya da özel eğitim sınıflarında eğitildikleri görülmektedir. İkinci Dünya Savaşı sonrası 1950'li yıllarda çok az dile getirilen engelli bireylerin, engelli olmayan bireylerle aynı eğitim ortamını paylaşması fikri, 1960'lı yıllarda giderek yaygınlaşmaya başlamıştır (Baykan, 2012:61). Diler'in (1998) belirttiği üzere "herkese eşit eğitim fırsatı düşüncesiyle İskandinav ülkelerinde 1970'li yıllarda ortaya çıkan kaynaştırma, sonra Avrupa ve Amerika'ya da ulaşan normalleştirme ilkesinin eğitsel bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır (akt. Gözün, Yıkılmış, 2004: 67). Özel eğitime gereksinim duyan bireylerin herhangi bir engel durumu olmayan akranları ile genel eğitim okullarında eğitim görmeleri olan kaynaştırma modeli, pek çok ülkede tartışılmıştır. Yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlar, yasalar ve ebeveynlerin ısrarları ile kaynaştırma uygulamaları yaygınlık alanını genişletmiştir (Sucuoğlu, 2004: 15).

Tablo 2.9.1.

Herkes İçin Eğitim ve Bütünleştirme/Kaynaştırmanın Kabulü ile İlgili Gelişmeler

1948	İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi
1952	Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi
1966	Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi
1982	Engelliler İçin Dünya Eylem Programı
1989	Çocuk Haklarına Dair Sözleşme
1990	Herkes İçin Eğitim Dünya Konferansı
1993	Engelliler İçin Fırsat Eşitliği Konusunda Standart Kurallar
1994	Salamanca Bildirgesi ve Eylem Çerçevesi

	(bkn. http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)
2000	Dünya Eğitim Forumu, Dakar
2006	Birleşmiş Milletler Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme (bkn. http://www2.ohchr.org/english/law/pdf/disabilities-convention.pdf) (bkn. http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2009/07/20090714-1.htm).

(Kaynak: Tohum, 2011: 13'ten uyarlanmıştır).

2.9.1. Amerika Birleşik Devletleri

1975 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde PL 94-142, Tüm Engelli Çocuklar için Eğitim Yasası çıkarıldı. Bu yasa ile Amerika eğitim sisteminde tüm engelli çocuklara ve gençlere uygun eğitim programı hazırlanması zorunlu kılınmıştır. Bu nedenle de devlet okulları kendilerini bu doğrultuda sürekli olarak yenilemek durumunda kalmışlardır (Fiscus ve Mandell, 2002: 3).

1990'da PL. 94-142'de bir takım değişikliklere gidilerek, yeni yasa PL. 101-476 Özürlülerin Eğitimi Yasası (IDEA) olarak adlandırılmıştır. PL. 101-476'ya göre yetersizliği ne ve ne düzeyde olursa olsun, eğitim kurumları bu bireyleri kabul etmelidir. Bu yasaya göre hiçbir çocuk ücretsiz eğitimin dışında bırakılamaz ve yetersizliği olan çocuklar olası en üst seviyede, yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte normal okullarda eğitim almalıdır (Batu, 2014: 91).

1997 yılında ise PL. 94-142'den hareketle PL. 105-17 sayılı yasa yürürlüğe girmiştir. Bu yasa ile özel gereksinimli olsun ya da olmasın tüm öğrencilerin normal sınıflardan faydalanmaları, ailelerin eğitim sürecinin her aşamasına katılımı, bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması, davranışsal sorunu olan öğrenciler için de Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı içerisine davranışsal destek sağlanmasına ilişkin maddelerin eklenmesi vurgulanmıştır (Batu, Kırcaali-İftar, 2011: 14). Thurnbull, Shank ve Leal'in (2002) görüşüyle ABD'de günümüzdeki uygulamalar incelendiğinde, yetersizliği bulunan bireylerin, yetersizliği olmayan akranları ile bir okul sistemi içerisinde birlikte eğitime alındığı, ancak tüm destek ve yardım hizmetlerine rağmen başarılı olamayan özel gereksinimli bireylerin, özel eğitim okullarından faydalanabildiğini görüyoruz (akt.Baykan, 2012: 61).

2.9.2. İngiltere

İngiltere’de 1993 yılında Eğitim Yasası (Education Act and Regulations) çıkarılmış ve 1994 yılında Uygulama Kılavuzu (Code of Practice) ile bütün özür gruplarını kapsayan eğitsel düzenlemelerin esasları belirlenmiştir (Atkın, 2013: 56). İngiltere’de hazırlanan bu uygulama kılavuzuyla birlikte benimsenen ilkeler şunlardır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011: 15).

- *Eğitim sürecinin hangi evresinde olursa olsun özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler belirlenmelidir. Bireyin özel eğitime gereksinimi devam ettiği sürece verilecek hizmetler de devam etmelidir.*
- *Özel gereksinimli bireylerin mümkün olan en geniş ve kapsamlı eğitim sisteminden faydalanmaları sağlanmalıdır.*
- *Mümkün olduğu kadar çok sayıda özel gereksinimli bireyin gereksinimleri kaynaştırma yoluyla karşılanmalıdır.*
- *Ailenin çocuğuna, onun eğitimine bakış açısı ve bilgisi son derece önemlidir. En etkili eğitim hizmeti ve değerlendirme, aile, ev, okul arasındaki işbirliği yoluyla sağlanabilir.*

İngiltere’deki özel eğitim uygulamalarının en önemli özellikleri arasında, özel eğitim alan bireylerin eğitimlerinin normal eğitim ortamlarında yapılması, bunun dışında tek tip değerlendirme ve eğitim yaklaşımının tüm özel gereksinimli çocuklar için uygun olmayacağı anlayışı yer almaktadır (Batu, 1998: 8). Bu anlayıştan yola çıkarak 5 aşamalı bir özel eğitim değerlendirme ve öğretim sistemi oluşturulmuştur. Bunlardan ilk üçünü informal değerlendirme ve kaynaştırma, dördüncü ve beşinci aşamalarını ise formal değerlendirme ve gerekli görülen durumlarda ayrıştırma oluşturmaktadır. İngiltere’deki her bir okulda okul içi ve okul dışı iletişim ve etkileşimi sağlayan bir özel eğitim koordinatörü bulunmaktadır (Ekşi, 2010:25).

2.9.3. Finlandiya

Finlandiya’da okulların tüm öğrencilerin gereksinimlerini karşılaması gerektiği ile ilgili görüş 1970’li yıllarda başlamış ve 1990’lı yıllarda en sistemli döneme girmiştir (Demir, 2015: 38). 7-10 Haziran 1994 tarihlerinde İspanya’nın Salamanca şehrinde 92 devlet ve 25 uluslararası kuruluşu temsilen, UNESCO ve İspanya hükümetinin işbirliğiyle bir konferans düzenlenmiştir. Amaçları başta özel eğitime ihtiyaç duyan

çocuklar olmak üzere tüm çocuklara hizmet verebilmek için okulların “kapsayıcı eğitim” ve “herkes için eğitim” hedefleri çerçevesinde güçlendirilmesi idi. Bu doğrultuda konferansta Salamanca Bildirisi kabul edilmiştir (Dede, 1996: 91). Finlandiya’nın da imzasının bulunduğu Salamanca Bildirgesi ve 2006 yılında Birleşmiş Milletler Genel Kurulu’nda kabul edilen Birleşmiş Milletler Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme (EHİS) Finlandiya’daki bütünleştirme/kaynaştırma uygulamalarının geliştirilmesinde etkili olmuştur. Bu doğrultuda hazırlanan Fin Temel Eğitim Kanunu (Basic Education Act, 628/1998 için bkn. <http://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/1998/en19980628.pdf>) ve Temel Eğitim için Temel Ulusal Müfredat (National Core Curriculum for Basic Education-2004) belgelerinde sözü edilen bildiri ve sözleşmenin etkileri görülmektedir. Her iki belgede de her çocuğun kendisine en yakın genel eğitim okulunda eğitim ve bireysel destek alma hakkının olduğu, tek bir bireyin problemlerine odaklanmaktansa okulun tümü ve öğrenme ortamlarının geliştirilmesinin gerekliliği üzerinde durulmuştur (Tohum, 2011: 14).

2.9.4. Almanya

Almanya’da özel eğitim girişimlerinin yaklaşık iki yüz yıl kadar bir geçmişi vardır. Bu süre zarfında, süreçte çeşitlenme ve genişleme yaşanmıştır. Özel eğitimden ilk faydalanan bireyler körler ve 19. yüzyılda kilise ve yardımseverlerin girişimleriyle kurulan evler ve okullardaki sağır ve dilsizlerdi. İlk olarak yüzyılın başında engellilerin, okula devam etmeleri eğitim yasalarıyla devlet okullarında zorunlu hale getirildi. 1880-1920 yılları arasındaki dönemde, öğrenme güçlüğü çeken bireyler için Hilfsschulen olarak bilinen kurumlar, sağır-dilsiz ve körler için kurulan okullar ve duysal bozukluğu olanlar için kurulan kurumlar ortaya çıkmıştır. Yirminci yüzyılın ilk yarısında eğitim fırsatları, ağır zihinsel ve fiziksel engelliler için yetersiz kaldı. Nasyonal Sosyalist dönemde ise bu ılımlı süreç yok edilmiştir. İkinci Dünya Savaşı’nı takiben öğrenme güçlüğü çeken, davranışsal problemi ve zihinsel yetersizliği olan çocuklar için olan okullar Hilfsschulen’den çıkmıştır. 1960’lı ve 1970’li yıllarda tüm engelli çocuklar ve genç insanların eğitim haklarını kullanabilmeleri ve ihtiyaçlarının mümkün olduğunca geniş ölçüde karşılanması için girişimlerde bulunuldu. Bu, Förderschulen’lerin ya da özel okulların sayıca daha çok ve daha çeşitli kurulmasını ve özel eğitimin

yaygınlaştırılmasını da kapsıyordu.(Förderschulen, Sondershulen, Shulen für Behinderte özel eğitim okullarına verilen farklı isimlerdir). 1960 ve 1972'de ülkenin Eğitim ve Kültür İşleri Bakanlığı Konferansı tarafından benimsenen kararlar, gelişmelerin ülkenin tamamında yaygınlık göstermesini sağladı. Almanya Demokratik Cumhuriyeti'nde zihinsel ve fiziksel engelli genç bireyler ve çocuklar için Förderschulen'in çeşitli türleri ortaya çıktı (Eurybase Germany, 2009 :253).

Kuz'un (2001) ifadesiyle, Almanya organize edilmiş özel okullar sistemine sahiptir. Bedensel, zihinsel, ruhsal ya da sosyal yönden vb. yetersiz olan çocuklar normal eğitim ortamlarında başarısız oldukları taktirde özel okullara devam etmektedirler. Engellilerin ayrıştırılmasını engelleyebilmek için “mümkün olduğunca özel yardım-mümkün olduğunca birlikte eğitim” ilkesi benimsenmiştir. Bu doğrultuda Almanya'nın kaynaştırma uygulamalarını desteklediğini söyleyebiliriz (Sart, Ala ve diğerleri, 2004).

2.9.5. Avustralya

Avustralya'da eğitim sistemi eyaletlerin ve bölgelerin sorumluluğu altındadır. Her bir eyaletin ve bölgenin kendi eğitim kanunları ve özel eğitim düzenlemeleri vardır. 1970'li yıllarda Avustralya'da engelli bireylerin genel eğitim sınıflarında eğitim almaları tartışılmaya başlanmıştır. 1992 yılında Engelli Ayrımcılığı Yasası çıkarılarak bu hak güvence altına alınmıştır. Okulların kaynaştırma ile ilgili ihtiyaçlarını karşılamakta genel sistemsel değişikliklerin yetersiz ve yüzeysel kalması nedeniyle, kaynaştırma ile ilgili düzenlemeler okulların sorumluluğuna bırakılmıştır (Demir, 2015: 48).

Hughes ve Andera'nın (1995) belirttiği üzere Avustralya'da kaynaştırma eğitiminin başarılı bir şekilde gerçekleşebilmesi için gerekli olan değişimin ancak öğretmen ve idarecilerin bu değişim sürecine etkin şekilde katılımı ve demokratik biçimde gerçekleştirilen planlama süreçleriyle gerçekleştirilmesi gerektiği anlayışı hakimdir (Tohum, 2011: 20).

2.9.6. İtalya

Kuz'un (2001) aktardığı üzere, İtalya'da 1975'ten aileler ve toplum, eğitimde kaynaştırma ilkesini eğitimsel bir hedef olarak benimsemişlerdir. Günümüzde İtalya'da özel gereksinimli çocukların %99'u devlet okullarında eğitim görmektedirler. İtalya'nın

kaynaştırma uygulamalarında karşılaşmış olduğu en büyük problemlerden biri öğretmenlerin bu konuda ne yapacaklarını bilememeleri ve yanlarına atanan yardımcı öğretmenler ile işbirliği kuramamış olmalarıdır. İtalya'daki kaynaştırma uygulamalarının merkezi bir değerlendirmesi olmadığı için konu ile ilgili detaylı bilgi sahibi olunamamaktadır (akt. Sart, Ala, Yazlık, 2004).

2.9.7. Türkiye’de Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yasal Düzenlemeler

ABD’de 1975 yılında çıkarılan P.L. 94-142 Tüm Engelliler İçin Eğitim Yasası çıkarılmasının ardından Türkiye’de de 1983 yılında 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu çıkarılmış ve kaynaştırma yasal olarak benimsenmiştir. Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu’nun kapsamına giren bireyler Madde 3 ‘te “Özel eğitime muhtaç çocuklar; beden, zihin, ruh, duygu, sosyal ve sağlık özellikleri ve durumlarındaki olağandışı ayrılıkları sebebiyle normal eğitim hizmetlerinden yararlanamayan 4-18 yaş grubundaki çocukları...ifade eder.” şeklinde belirtilmiştir. 1983 Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu’nda kaynaştırmaya işaret eden ifade ise Madde 4’te şu şekilde yer almıştır: “Durumları ve özellikleri uygun olan özel eğitime muhtaç çocukların, normal çocukların eğitimleri için açılmış olan okul ve eğitim kurumlarında normal akranları arasında eğitilmeleri için gerekli tedbirler alınır.” ancak maddeden de anlaşılabileceği üzere özel eğitime muhtaç olan çocukların özellikleri ve normal eğitim kurumlarında konuya ilişkin ne gibi tedbirler alınacağına ilişkin detaylı bir açıklama yoktur.

1985 yılında Özel Eğitim Okulları Yönetmeliği’nin 74. Maddesinde “*Resmî ve özel ilkokul, ortaokul, lise ve dengi okullarda özel eğitime muhtaç çeşitli özür gruplarında öğrenci bulunduğu ve özel sınıf açılmadığı durumlarda, bu çocuklar normal sınıflarına devam ettirilir ve takviye amacıyla okulda açılan yardımcı dersliklere gönderilirler*” hükmü yer almaktadır.

30.05.1997 tarihli KHK/573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname’nin 12. maddesinde kaynaştırma uygulamasının detayları şöyle açıklanmaktadır: “*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." Kaynaştırmada Destek Hizmetleri de ilk kez bu mevzuatta 14. maddede:

" 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. " ifadesiyle yer almıştır.

18.01.2000 tarihinde yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde kaynaştırma ilkeleri önceki yıllara göre daha detaylı ve kapsamlı bir şekilde yer açıklanmıştır. Yönetmeliğin 68. maddesinde yer alan kaynaştırmanın ilkeleri şöyledir:

- a)Özel eğitim gerektiren her bireyin akranları ile birlikte aynı kurumda eğitim görme hakkı vardır,*
- b) Hizmetler bireylerin yetersizliklerine göre değil, bireylerin eğitim gereksinimlerine göre plânlanır,*
- c)Hizmetler okul merkezli olur,*
- d)Karar verme süreci aile-okul-eğitsel tanılama, izleme ve değerlendirme ekibi dayanışmasına dayalı olarak gerçekleşir,*
- e) Bütün bireyler öğrenebilir ve öğretilebilir,*
- f) Kaynaştırma, bir program dahilinde verilen bir özel eğitim uygulamasıdır.*

Buradan hareketle kaynaştırma eğitimi uygulamalarında artık özel gereksinimli öğrencinin merkeze alındığını ve bu sürece işbirlikli bir ekip çalışması anlayışının yerleştirilmeye çalışıldığını görüyoruz (Batu, 2014: 93).

31.05.2006 yılında yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 23. Maddesinde kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamalarında dikkat edilmesi gereken hususların bazıları şunlardır:

- a) Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin, eğitimlerini öncelikle yetersizliği olmayan akranları ile birlikte aynı kurumda sürdürmeleri sağlanır.*
- b) Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler kaynaştırma yoluyla eğitimlerini, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte aynı sınıfta tam zamanlı sürdürebilecekleri gibi özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak da sürdürebilirler. Yarı zamanlı kaynaştırma uygulamaları, öğrencilerin bazı derslere yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte aynı sınıfta ya da ders dışı etkinliklere birlikte katılmaları yoluyla yapılır.*

c) Eğitim hizmetleri, bireylerin eğitim performansına ve öncelikli ihtiyaçlarına göre planlanır.

ç) Kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden öğrenciler, yetersizliği olmayan akranlarıyla aynı sınıfta eğitim görmeleri hâlinde kayıtlı bulundukları okulda uygulanan eğitim programını takip ederler. Öğrencilerin takip ettikleri programlar temel alınarak eğitim performansı ve ihtiyaçları doğrultusunda BEP hazırlanır.

d) Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulaması yapılan okul ve kurumlarda, BEP geliştirme birimi oluşturulur.

e) Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları yapılan okul ve kurumlarda öğrencinin yetersizliğine uygun fiziksel, sosyal, psikolojik ortam düzenlemeleri yapılır. Bu okul ve kurumlarda öğrenciye verilen eğitim hizmetlerinin etkin bir biçimde yürütülebilmesi amacıyla özel araç-gereç ile eğitim materyalleri sağlanır ve destek eğitim odası açılır.

f) Kaynaştırma uygulamaları yapılan okul ve kurumlardaki personel, diğer öğrenciler ve onların aileleri özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin özellikleri hakkında okul idaresince yapılan planlama doğrultusunda RAM, BEP geliştirme birimindeki ilgili kişilerce bilgilendirilir.

g) Okul ve kurumlarda, kaynaştırma yoluyla eğitim alacak bireylerin bir sınıfa en fazla iki birey olacak şekilde eşit olarak dağılımı sağlanır.

h) Kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden öğrencilerin destek eğitim hizmeti almaları için gerekli düzenlemeler yapılır. Bu doğrultuda destek eğitim hizmetleri, sınıf içi yardım şeklinde olabileceği gibi destek eğitim odalarında da verilebilir.

ı) Özel eğitim okul ve kurumlarına devam eden öğrencilerin kaynaştırma uygulamaları kapsamında, yetersizliği olmayan akranlarının devam ettiği okul ve kurumlarda bazı derslere ve sosyal etkinliklere katılması için gerekli tedbirler alınır.

i) Kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden öğrencilerin yetersizlik türü, eğitim performansı ve ihtiyacına göre; araç-gereç, eğitim materyalleri, öğretim yöntem ve teknikleri ile ölçme ve değerlendirmede gerekli tedbirler alınarak düzenlemeler yapılır.

Bu maddelerden anlaşılabacağı üzere Kaynaştırma uygulaması yoluyla eğitim sürecinde yetersizliği bulunan bireylerin bu süreçten en üst seviyede faydalanabilmeleri için gerekli olan düzenlemeler ve uygulamalar açık şekilde ifade edilmiştir. Türkiye’de özel gereksinimli bireylerin eğitimi konusunda yapılan yasal düzenlemelerin süreç içerisinde neredeyse eksiksiz düzeye geldiğini görüyoruz. Ancak yazılı olarak yasalarda ifade edilen pek çok konunun uygulama alanına geçirilemediği de başka bir gerçekliktir (Batu, 2014: 95). Milli Eğitim Bakanlığının 2010 istatistiklerine göre genel eğitim sınıflarına devam eden engelli öğrenci sayısı 70.000’e ulaşmıştır (Sucuoğlu, Akalın, 2010: 20). Türkiye’de engel seviyesi “hafif, orta, ağır düzeyde engelli” olarak sınıflandırılmaktadır. Hafif düzeyde engelli olan öğrenciler, eğitsel uygulamalarda yalnızca çok küçük değişiklikler yapılarak kaynaştırma eğitimi alabilmektedirler. Bu süreçte örgün eğitim okulunun eğitsel uygulamalarında değişikliğe gidilmemektedir (MEB, 2013: 27).

2.10. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Nedir?

1975 yılında Amerika'da çıkarılan Tüm Engelli Çocuklar İçin Eğitim Yasası- PL. 94-142 ile özel gereksinimli bireylerin eğitilemez olarak etiketlenmelerinin ve devlet okullarından çeşitli sebeplerle dışlanmalarının engellenmesi amaçlanmıştır. Bu hususta eğitime ulaşmakta güçlük çeken özel gereksinimli bireylerin her türlü ihtiyaçlarının karşılanması söz konusu olmuştur. Engelli bireylerin devlet okullarındaki eğitimlerini kapsayan yazılı bir dökümana gereksinim duyulmuştur. Bu döküman Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı'dır (Fiscus, Mandell, 2002:14). Türkiye'de 1997 Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile "Özel eğitim gerektiren bireyler için bireyselleştirilmiş eğitim planı geliştirilmesi ve eğitim programlarının bireyselleştirilerek uygulanması esastır." (md.4). maddesiyle Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı'nın hazırlanması ve uygulanması yasal zorunluluk haline getirilmiştir.

Demokratik ülkelerde eğitimde fırsat eşitliği ilkesi gereği özel gereksinimli bireylerin her türlü eğitim gereksinimlerinin karşılanabilmesi için özel eğitim hizmetlerinin uygulanması gerekir (Avcıoğlu, 2012: 2009). Özel eğitim hizmetlerinin temel gereklerinden biri de Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarıdır.

Bireyselleştirme; bir grubun değil, bireyin eğitim ihtiyaçlarını, bugünü ve geleceği de kapsayacak şekilde onun bağımsız yaşamını kolaylaştıracak doğrultuda dikkate almaktır (Gürsel, 2005:3). Bu bağlamda Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Özel eğitime ihtiyaç duyan bireyin gelişimi veya bireye uygulanan eğitim programının gerektirdiği disiplin alanlarında (öz-bakım, sosyal beceriler, akademik beceriler, iletişim...) eğitsel gereksinimlerinin karşılanması amaç edinilerek, uygun eğitim ortamlarında (okul, özel sınıf, özel eğitim okulu, mesleki eğitim merkezi) ve destek hizmetlerden (kaynak oda, sınıf-içi yardım, dil ve konuşma terapisi, fiziksel rehabilitasyon vb.) en üst düzeyde faydalanabilmesini öngören yazılı bir dökümandır (Avcıoğlu, 2013: 67). BEP, özel gereksinimli bireyin, eğitsel gereksinimlerinin karşılanmasından sorumlu olan öğretmen, ekip üyeleri ve aile işbirliği ile hazırlanır (Özgür, 2011:83). Dolayısıyla BEP, hizmet alanlar ile hizmet verenlerin üzerinde anlaşmış oldukları bir sözleşme gibidir (Kargın, 2007:7). Kısaca Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı, öğrencinin öğrenmesi ve öğretmenin öğretmesinden sorumlu ve bunu geliştiren, öğretimin temel bileşenlerinden biri olmalıdır (Smith, 1990: 6).

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının en temel bileşenleri; bireyin şu anki performans düzeyi, kısa dönemli hedefleri de içeren ölçülebilir yıllık amaçlar, ihtiyaç duyulan özel eğitim ve diğer hizmetlerin açıklamalarıdır (Bateman, Herr, 2010). Bunun dışında Bireyselleştirilmiş Eğitim Programında öğretim için planlanan tarih, ve diğer hizmetlerin tahmini süresi, yıllık olarak belirlenen amaçlara ulaşıp ulaşılamadığını belirleyebilecek objektif ölçütler, değerlendirme süreci ve öğretim planlarının da yer alması gerekir (Avcıoğlu, 2013: 67-68).

2006 MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin Birinci Kısım 69. Maddesinde Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı şöyle açıklanmıştır:

(1) Bireyselleştirilmiş eğitim programı, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin gelişim özellikleri, eğitim performansları ve ihtiyaçları doğrultusunda hedeflenen amaçlara yönelik hazırlanan ve bu bireylere verilecek destek eğitim hizmetlerini de içeren özel eğitim programıdır.

(2) Bireyselleştirilmiş eğitim programı,

a) Eğitim planında yer alan yıllık amaçlar ve öğrencinin takip ettiği eğitim programı/programları temel alınarak belirlenen kısa dönemli amaçlarını,

b) Öğrencinin alacağı destek eğitim hizmetinin türü, süresi, sıklığı ve bu hizmetin kimler tarafından nasıl sağlanacağını,

c) Öğretim ve değerlendirmede kullanılacak yöntem ve teknik, araç-gereç ve eğitim materyallerini,

ç) Eğitim ortamına ilişkin düzenlemeleri,

d) Davranış problemlerini önlemeye ya da azaltmaya yönelik tedbirler ile uygulanacak yöntem ve teknikleri,

e) Öğrencinin kişisel bilgilerini içerir.

(3) Bireyselleştirilmiş eğitim programı, Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu ve BEP geliştirme biriminin iş birliğiyle hazırlanır.

(4) Bireyselleştirilmiş eğitim programı, öğrenci için hedeflenen amaçların gerçekleşme düzeyi doğrultusunda değerlendirilir. Birey için hazırlanacak yeni bireyselleştirilmiş eğitim programında ve bireyin yönlendirilmesinde BEP'e ilişkin değerlendirmeler esas alınır.

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı; “özel eğitim kurum ve okullarında, normal eğitim öğretim kurumlarında, özel eğitim sınıflarında, mesleki eğitim merkezlerinde, normal sınıflarda kaynaştırma eğitimi gören öğrencilere uygulanır” (Özgür, 2011: 85).

2.10.1. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının Hazırlanışı

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı bir işbirliği ürünüdür. Werts, Culatta ve Tompkins'in (2007) belirttiği üzere BEP'in geliştirilmesi, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi amacıyla programın uygulanacağı özel eğitim veya kaynaştırma okulunda BEP Geliştirme Birimi oluşturulmalıdır (akt. Can, 2015: 11). 2006 MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin İkinci Bölümünde BEP geliştirme biriminde görevli olan bireyler belirtilmiştir (m. 72):

- (1) Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin eğitimlerini sürdürdükleri okul ve kurumlarda eğitim performansları ve ihtiyaçları doğrultusunda BEP'lerini hazırlamak amacıyla bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme birimi oluşturulur.*
- (2) Bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme birimi, okul/kurum müdürü veya görevlendireceği bir müdür yardımcısının başkanlığında;*
 - a) Bir gezerek özel eğitim görevi yapan öğretmen,*
 - b) Bir rehber öğretmen,*
 - c) Bir eğitim programları hazırlamakla görevlendirilen öğretmen,*
 - ç) Öğrencinin sınıf öğretmeni,*
 - d) Öğrencinin dersini okutan ilgili alan öğretmenleri,*
 - e) Öğrencinin velisi,*
 - f) Öğrenci olmak üzere bu kişilerden oluşur*
- (3) BEP geliştirme birimine, gerektiğinde görüşlerine başvurulmak üzere özel eğitim değerlendirme kurulundan bir üyenin katılımı sağlanır.*
- (4) Bu birimin çalışma usul ve esasları okul/kurum yönetimince belirlenir.*

Uyumlu ve etkili bir Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı hazırlama ekibi, net olarak tanımlanmış görevlere, farklı perspektiflere saygı ve değere, sosyal desteğe, yakınlığa, ayırt ediciliğe, tarafsızlığa, benzerliğe ve etkili bir iletişime sahip olmalıdır (Lytle, Bordin, 2001: 41).

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı özel eğitime gereksinimli bireyin eğitim ortamına yerleştirilmeden, ders yılı başlamadan önce geliştirilmelidir (Şafak, 2012: 84). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının oluşum aşamaları aşağıdaki gibidir (Kargın, Akçamete, 1992 152):

- a. *Gönderme*: Özel eğitime gereksinim duyduğundan şüphelenilen çocuklar, çeşitli kaynaklar tarafından gönderilir ve tarama süreciyle tıbbi tanılama işlemi gerçekleştirilir.
- b. *Disiplinlerarası Değerlendirme*: Farklı disiplin alanı uzmanları bireyin davranışlarını ve performansını gözlemleyerek bireyin özel eğitim servisine duyduğu ihtiyacı belirler.
- c. *Vaka Toplantısı - Bireysel Eğitim Programının Yazılması* : Vaka toplantısı disiplinler arası değerlendirmeden sonra özel gereksinimli bireyle çalışan, okul yöneticisi, aile, öğretmen, gerek duyulduğunda bireyin kendisi, ve bireyin tanınmasında yer alan diğer kişiler ile birlikte gerçekleştirilir. Burada bireyin performansı belirlenir ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı hazırlanır.

BEP hazırlamanın ilk aşaması yetersizliği bulunan bireyin performans düzeyinin belirlenmesiyle buna uygun uzun ve kısa dönemli öğretimsel amaçlara karar verilmesidir (Özgür, 2011: 87). Öğrencinin performans düzeyinin belirlenmesinde yapılması gereken ise bu öğrencinin müfredatın neresinde olduğunun belirlenmesidir (Kargın, 2014: 65). Öğrencinin performans düzeyini ifade eden kelimeler gözlemlenebilir ve ölçülebilir olmalıdır. Gözlemlenebilir ve ölçülebilir performans düzeyi ifadeleri uzun dönemli hedeflerin belirlenmesinde son derece önemlidir (Kargın, 2007: 8).

BEP hazırlamanın ikinci aşaması ise özel gereksinimli öğrenciye bir yıl boyunca kazandırılması planlanan uzun dönemli hedeflerin belirlenmesidir. Uzun dönemli hedeflerin belirlenirken hedeflerin öğrenci için işlevsel ve öncelikli olmasına dikkat edilmelidir (Özgür, 2011: 90). Uzun dönemli amaçların belirlenmesinde bağlı testlerden, mutlak testlerden ve gözlemlerden alınan sonuçlar esas alınır (Fiscus, Mandell, 2002: 196). Uzun dönemli hedef ifadeleri de performans düzeyi ifadelerinde olduğu gibi gözlemlenebilir ve ölçülebilir olmalıdır (Kargın, 2014: 67).

Tablo 2.10.1.1.

BEP'te Yer Alacak Hedefler İçin Gözlemlenebilen/Ölçülebilen ve Gözlemlenemeyen/Ölçülemeyen İfadeler

Gözlemlenebilen/Ölçülebilen		Gözlemlenemeyen/Ölçülemeyen
Yazmak	Tekrarlamak	Anlamak
Çoğaltmak	Seçmek	Bilmek
Kaldırmak	Sınıflamak	Öğrenmek
Çizmek	Karşılaştırmak	Geliştirmek
Adlandırmak	Tanımak	İnanmak
Betimlemek	Tanımlamak	Hoşlanmak
Açıklamak	Ayırt etmek	Dinlemek
Listelemek	Eşleştirmek	Beğenmek
Saymak		

(Kaynak: Fiscus, Mandell, 2002: 205)

Kısa dönemli hedefler, öğrencinin performans düzeyi ile uzun dönemli hedefleri arasında daha ayrıntılı ve özel olarak ifade edilen, Birey, Davranış, Koşul ve Ölçüt temel ilkelerine sahip ara basamaklardır (Kargın, 2007: 9). Birey ilkesiyle hazırlanan kısa dönemli hedeflerin öznesi öğrenci olmalıdır. Yani öğretmenden değil, öğrenciden beklenen davranış tanımlanmalı, bu davranışa odaklanılmalıdır (Kargın, 2014: 69). Kısa dönemli hedef belirlemenin davranış ilkesine göre hedefler, bireyin sergilediği son davranıştan başlamalı, bireyin kazanımları somut olarak gözlemlenebilir olmalıdır (Fiscus, Mandell, 2002: 204-205). Koşul ilkesinde ise hedefe birey tarafından ulaşıldığının kabul edilebilmesi için o davranışın nerede, ne zaman, hangi koşullar altında gerçekleşmesi gerektiği belirtilir (Kargın, 2007: 9). Ölçüt ise, zaman sınırı, doğru davranış sayısı ya da davranış yüzdesi gibi ifadelerle belirtilen, öğrencinin hedefe ne kadar ulaştığını gösteren, bir sonraki hedefe geçip geçmeme konusunda öğretmene yol göstermek üzere kullanılan bir standarttır (Kargın, 2014: 69). Bunun dışında BEP'te hedeflere ulaşmada kullanılacak öğretim yöntemleri ve araçlarının, hedeflere ulaşmada gerekli olan sürenin başlama ve bitiş tarihleri de yer almalıdır. Kısa dönemli her amaç için ayrı ayrı zaman belirlenir (Kargın, 2007: 10). Ayrıca, öğrencinin belirlenen kısa dönemli hedeflere ulaşip ulaşmadığına karar verilebilmesi için değerlendirmenin hangi

yöntemlerle yapılacağına da BEP'in hazırlık aşamasında karar verilmeli ve programda belirtilmelidir (Özgür, 2011: 92).

- a. *Eğitim-Öğretim Planını Yerine Getirme:* Bu evrede Bireyselleştirilmiş Eğitim Programında belirlenen kısa ve uzun dönem hedefler yerine getirilir.
- b. *Çocuğun İlerlemesini Değerlendirme:* Bu aşamada BEP'te belirlenen kısa ve uzun dönemli hedeflere ne kadar ulaşıldığı değerlendirilir (Kargın, Akçamete, 1992: 152). BEP, değişen öğrenci gereksinimlerine göre yeniden düzenlemesi yapılabilen bir dökümandır (Kargın, 2014: 71). Bu nedenle değerlendirme aşaması son derece önemlidir. BEP'in değerlendirmesinin yapılabilmesi adına yılda bir kez değerlendirme toplantısı yapılır. Bu toplantının amacı hem öğrencinin BEP uygulamasıyla gelişme gösterip göstermediğinin belirlenmesi hem de BEP ekibinin programı olması gereken kriterlerde hazırlayabilme yeterliliğinin saptanmasıdır (Kargın, 2007: 10).

2.11. Zihinsel Engelli Kaynaştırma Öğrencileri ve Tarih Dersi

Ortaöğretim kurumlarında eğitime kaynaştırma öğrencisi olarak devam eden zihinsel yetersizliğe sahip bireyler Tarih öğretim sürecine bireyselleştirilmiş eğitim programları aracılığıyla katılmaktadırlar. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarında, mevcut Tarih öğretim programı çerçevesinde zihinsel engelli bireyin farklılıkları ve performans düzeyi temel alınarak belirlenmiş kısa dönemli ve ölçülebilir yıllık amaçlar yer almaktadır. Buna göre Zihinsel engelli olan kaynaştırma öğrencileri için hazırlanmış özel bir Tarih öğretim programı mevcut değildir. Dolayısıyla Tarih öğretim süreci içerisinde yer alan zihinsel engelli bireyler de engelli olmayan diğer bireyler gibi mevcut Tarih öğretim programı kapsamında sürece katılır ve değerlendirilirler.

2.11.1 Tarih Öğretim Programının Doğası

Dünya'da yaşanan gelişmelere paralel olarak Tarih öğretim programının yapısıyla ilgili çalışmalar yapılmış ve çeşitli düzenlemelere gidilmiştir. Yeni öğretim programında öğrenciyi merkeze alan, öğrencinin kendi yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak çevreyle etkileşmesine olanak sağlayan yeni bir eğitim anlayışı benimsenmeye çalışılmaktadır. Bu doğrultuda 2016-2017 eğitim öğretim yılı 9., 10., ve 11. Sınıf Tarih

Dersi Öğretim Programları'nda öğretim programının benimsediği anlayış şu maddelerle ifade edilmektedir:

- “ 1. Her öğrencinin birey olarak kendine özgü olduğunu kabul eder.
2. Öğrencilerin gelecekteki yaşamlarına ışık tutarak bireylerden beklenen niteliklerin geliştirilmesine duyarlılık gösterir.
3. Bilgi, kavram, değer ve becerilerin gelişmesini sağlayarak öğrenmeyi, öğrenmenin gerçekleşmesini ön planda tutar.
4. Öğrencileri düşünmeye, araştırmaya, soru sormaya ve görüş alışverişi yapmaya özendirir.
5. Öğrencilerin fiziksel ve duygusal açıdan sağlıklı ve mutlu bireyler olarak yetişmesini amaçlar.
6. Millî değerleri merkeze alarak evrensel değerlere saygılı olmaya önem verir.
7. Öğrencilerin ruhsal, ahlaki, sosyal ve kültürel yönlerden gelişmesini hedefler.
8. Öğrencilerin haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren bireyler olarak yetişmesini önemser.
9. Öğrencilerin toplumsal sorunlara karşı duyarlı olmasını sağlar.
10. Öğrencilerin öğrenme sürecinde deneyimlerini kullanmasına ve çevreyle etkileşim kurmasına imkân sağlar.”
11. Her öğrenciye ulaşabilmek için öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerindeki çeşitliliği dikkate alır.

Tarih öğretim programlarında, öğrencilerin eğitim- öğretim süreci boyunca edinmeleri beklenen bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkları kapsayan kazanımlar, etkinlik örnekleri ve açıklamalar yer almaktadır. Tarih öğretim programı içerisinde var olan kazanımlarla temel ve tarihsel düşünme becerilerinin edinilmesini hedeflenmektedir. 2018 Tarih Öğretim Programı'nda yer alan tarihsel düşünme becerileri:

- a. Kronolojik düşünme
- b. Tarihsel kavrama
- c. Tarihsel analiz ve yorum
- d. Tarihsel sorun analizi ve karar verme
- e. Tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma
- f. Neden-sonuç ilişkisi kurma becerisi

- g. Geçmişe geçmişteki insanların bakış açısıyla bakabilme becerisi veya tarihsel empati
- h. Değişim ve sürekliliği algılama becerisi

2.11.1.1. Tarihsel Düşünme Becerileri

Tarih öğrenimiyle, öğrencilerin kavramsallaştırma, neden-sonuç ilişkisi kurma, kronolojik düşünme, değişim ve sürekliliğin doğasını anlayabilme gibi bir takım zihinsel faaliyetleri içeren tarihsel düşünme becerilerini kazanmaları beklenir (Köksal, 2007: 230). Tarihsel düşünme, tarihi anlamak, geçmişini yorumlamak, geçmiş ve güncel arasında köprüler kurmak açısından öğrencilerde geliştirilmesi gereken bir yetenektir (Safran, 2014: 144). Tarihsel düşünme tarihsel muhakeme ve mantıklı düşünmeyi gerektirir. Tarihsel muhakeme ve mantıklı düşünme ise, geçmişin üzerine dayandığı olaylar arasındaki ilişkinin mantık süzgecinden geçirilmesini gerektirir. Bu bağlamda tarihsel muhakeme ve mantıklı düşünme, tarihi olayların değerlendirmesini yaparken tarihçinin kullanmış olduğu yöntemleri ve bu yöntemlere bağlı olarak bilginin nasıl üretildiğini bilmek ve anlamaktır (Demircioğlu, 2009: 228). Tarihsel düşünme ve anlama becerilerinin gelişmesi, öğrencilerin bir tarihçi gibi çalışarak, sadece tarihleri, isimleri öğrenmeleri ile değil; bilgi, imgelem ve mantıksal düşünme süreçlerinin etkileşimini içeren bir dizi karmaşık zihinsel etkinliğin deneyimlenmesiyle gerçekleşebilir (Safran, 2014: 147). MEB'in 2018'de yayınlanan 9,10, ve 11. sınıf Tarih Öğretim Programı'nda öğrencilere Tarih dersleri kapsamında kazandırılması hedeflenen tarihsel düşünme becerileri: kronolojik düşünme becerisi, tarihsel kavrama becerisi, neden-sonuç ilişkisi kurma becerisi, değişim ve sürekliliği algılama becerisi, tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma becerisi, tarihsel analiz ve yorum becerisi, tarihsel sorun analizi ve karar verme, geçmişe geçmişteki insanların bakış açılarıyla bakabilme becerisi veya tarihsel empati olarak ifade edilmektedir. Araştırmanın veri toplama süreci 2016-2017 eğitim-öğretim yılı içerisinde gerçekleştiğinden, öğrencilerle yapılan etkinliklerde dönemin ders kitapları ve öğretim programı içerisinde yer alan tarihsel düşünme becerileri temel alınmıştır.

2.11.1.1.1. Kronolojik Düşünme

Zaman algısı hem tarihsel hem de sosyal bir olgudur. Çünkü insan gün ışığı periyoduna göre kazanmış olduğu, vücuduna ilişkin çok sayıda etkinliği düzenleyen, biyolojik bir saate bunun yanında bir de yaşanmış olanları kronolojik bir sıraya koyduğu "zihin saati"ne sahiptir (Safran ve Şimşek, 2009: 542). Tarihin de içinde bulundurduğu en önemli öğelerden biri tarihsel zamandır. Tarihsel zaman, toplumda iz bırakmış olayları tanımlayan geçmiş zamanın bir parçasıdır. Kronoloji ise tarihsel zaman içinde kendine yer bulmuş olayların öncelik-sonralıklarına göre belirli bir zamansal sıraya dizilmesidir (Safran, 2014: 98). Bireyler kronolojik düşünme becerisi kazanırlarken, tarihsel olayları belirli gün-ay-yıl esaslı bölümlere ayırarak incelerler. Bunu takvime ait belirli kavramlarla ifade edeler. Kronolojik düşünme becerisi ise tarihlendirmenin nasıl yapıldığını, kronolojiyle ilgili zaman, değişim ve süreklilik gibi kavramları bilmeyi ve kullanmayı gerekli kılmaktadır. Kronolojik düşünme yoluyla, geçmiş, bugün ve gelecek arasındaki fark daha sağlıklı bir şekilde ayırt edilerek, geçmiş daha anlamlı hale gelmektedir (Demircioğlu, 2009:230). Bugün ile geçmiş arasındaki farklılıkları ayırt ederek tarihsel değişim, geçmişte olan ve bugün de varlığını devam ettiren tarihsel olay, durum veya etkilerle tarihsel süreklilik algısı edinirler. Tarihsel olayları kronolojik olarak birbirinin ardılı olacak şekilde kavrar ve sunulan bilgileri bu bütünlük içerisinde değerlendirirler.

2.11.1.1.2. Tarihsel Kavrama

Tarihsel kavrama, öğrenilmesi amaçlanan tarihsel konu çerçevesinde, geçmişe ait olgu, terim, kavram ve teoriler arasındaki ilişkiyi anlamayı gerektirir (Demircioğlu, 2009: 230). Bireyler bunu yaparken önlerine tarihsel kanıt olarak sunulan yazılı, sözlü ve görsel materyalleri, olgular ve kanıtların sahibi olan kişilerin görüşleri arasındaki farklılıkları ayırt ederek, tarihsel empati içerisinde okur ve anlamlandırmaya çalışır. Birey, tarihsel kavrama becerisi edinirken incelediği kanıtlar üzerinden geçmişteki toplumların yaşantıları hakkında hayal gücünü kullanarak yeni bir yorum geliştirebilir.

Toplumların tarihini yaşadıkları coğrafya ve içerisinde pek çok şeyi barındıran kültürleri etkiler. Dolayısıyla tarihsel kavrama becerisi edinirken bireylerin tüm bunları

dikkate alması gerekir. Bu doğrultuda birey tarihsel olayları harita bilgisi, toplumun yaşadığı coğrafyanın bilgisi, tarihsel olaya ilişkin her türlü materyali kullanarak açıklar.

Tarihsel kavrama becerisi edinen bir birey olgu ile görüşün farklılığının, tarihsel bir olayla ilgili farklı bakış açıları geliştirilebileceğinin bilincindedir.

2.11.1.1.3. Neden-Sonuç İlişkisi Kurma Becerisi

MEB'in 2018 yılına ait Tarih Dersi Öğretim Programı'nda neden-sonuç ilişkisi kurma becerisi, kazandırılması hedeflenen bir tarihsel düşünme becerisi olarak ele alınmıştır. Neden-sonuç ilişkisi kurma diğer tarihsel düşünme becerilerinden olan tarihsel analiz ve yorum becerisi edinimi sürecinde de öğrencinin zihninde gerçekleştirebilmesi gereken bir beceridir. Tarihi olaylar kronolojik olarak birbirinin ardılı şeklinde gerçekleşir ve devam eder. Bu nedenle tarihsel bir olay bir başka olayın gerçekleşmesinde, ya da izleyeceği yönde belirleyici olabilir. Tarihsel neden-sonuç ilişkisi kurarak öğrenciler, bir olayın birden fazla nedeni olabileceği bilincine sahip olur (MEB, 2018:14) Neden-sonuç ilişkisi kurma becerisi farklı dönemlerde yaşanmış tarihsel gelişmelerin birbiriyle ilişkilendirilmesine olanak sağlar. Bu ilişkilendirme öğrencilere, olaylara karşı özgün bir tarihsel analiz ve yorum geliştirebilmelerine yardımcı olur.

2.11.1.1.4. Değişim ve Sürekliliği Algılama

Tarihsel değişim ve süreklilik, tarihsel bir akış içerisinde yer alır. Dolayısıyla tarihsel değişim ve süreklilik tespit edilirken, tarihsel kronoloji içerisinde değerlendirme yapmak gerekir. Herhangi bir coğrafi mekanda farklı dönemlerde aynı insan toplulukları, aynı siyasi sistemler vb. varlığını sürdürebileceği gibi bu yapılar tarihi süreç içerisinde değişime de uğrayabilir. Bu tarihsel değişim ve sürekliliğin tespit edilirken günümüz ve geçmiş karşılaştırmaları yapılır. Öğrenciler, bu karşılaştırmaları yaparken, örnek olay incelemesi yapabilir, mektup, gazete haberi, biyografi gibi metinler, fotoğraf, film, resim gibi görselleri kullanabilirler (MEB, 2018:14). Böylelikle geçmişle bugün arasındaki değişim ve süreklilikleri yakalayarak tarihsel bir bakış açısı geliştirebilir.

2.11.1.1.5. Tarihsel Analiz ve Yorum

Tarihçi geçmişe ait olan bilgiyi, çok sayıda yazılı ve yazılı olmayan materyalin güvenilirliğini test ederek ve bu materyallere dayalı olarak analiz ve yorumlarda bulunarak üretir. Dolayısıyla bu yorumlar tarihçiden tarihçiye, toplumdan topluma göre farklılıklar gösterebilir. Tarihsel analiz ve yorum becerisinin kazanılabilmesi, tarihsel metnin yazarı ve kullandığı kanıtların incelenmesiyle ve farklı tarihçilerin aynı konu üzerindeki yorumlarının neden farklılaşabildiğinin kavranmasıyla olur. Bunun yanında tarihsel olgu ve genellemelerin arasındaki fark ile objektif-subjektif genellemeler arasındaki farkın da ayırt edilmesi gerekmektedir (Demircioğlu, 2009: 230). 2016-2017 öğretim yılı 10. ve 11. Sınıf Tarih Öğretim Programında belirtildiği üzere, tarihsel analiz ve yorum, tarihsel kavrayış becerileri üzerine inşa edilir. Dolayısıyla, geçmişe ait olgu, terim, kavram, teori ve kavramlar arasındaki bağıntı da net olarak ortaya konmalıdır (Demircioğlu, 2009: 230). Tarihsel analiz ve yorum becerisi büyük ölçüde, dönemlerin, coğrafyaların, birbirinden farklı tarihsel yorumların karşılaştırılması ve bundan hareketle bireyin yeni bir tarihsel yorum meydana getirmesine dayanır. Birey bunu yaparken tarihi olayların neden-sonuçları üzerinde durur. Tarihsel bir olayın neden-sonucu içerisinde etkili olan pek çok etken olabileceğinin farkındadır. Dolayısıyla tarihsel yorumunu inşa ederken bu etkenleri de dikkate alır.

2.11.1.1.6. Tarihsel Sorgulamaya Dayalı Araştırma

Tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma becerisi edinirken, ilgili konuya ilişkin araştırma neticesinde kanıtlara ulaşılır. Birey, çeşitli yazılı, sözlü, görsel kaynakları araştırarak kendi tarih anlatısı için veriler elde edebilir. Ancak kanıt olarak sunulmuş olan tarihsel metnin kritik noktalarının sorgulanması gerekir (Keçe, 2015:111). Bu kritik noktalar: kanıtların geçerliği, güvenilirliği, tutarlılığı, gerçekliği ve bütünlüğüdür. Bu verileri gerekli tarihsel sorgulama süzgecinden geçirerek, muhakeme yoluyla kendi tarih anlatısını oluşturabilir. Kanıtlar sorgulanırken günümüz ve geçmiş arasındaki farklılıkların göz önünde bulundurulması gerekir. Elde edilen yazılı tarihsel kanıtların yazarlarının bakış açıları, bunlar arasındaki farklılıklara dikkat edilir. Araştırma sonucu elde edilen kanıtlar üzerinden gerekli sorgulamalar yapıldıktan sonra birey, kanıtlarla destekleyerek kendi tarihsel değerlendirmesini yapabilir.

2.11.1.1.7. Geçmişe Geçmişteki İnsanların Bakış Açısıyla Bakabilme Becerisi veya Tarihsel Empati

Empati, basit ifadesiyle, bireyin aynı şartları göz önünde bulundurarak diğer bireyi ya da bireyleri kendini onların yerine koyarak anlama gayretidir. Tarihsel açıdan düşünüldüğünde ise, tarihsel olaylar ve kişilerin günümüz şartları ile değil de ilgili dönemin şartları ile anlaşılması ve değerlendirilmesidir. Aslında tarihsel dönemin anakronik hatalara düşmeden anlaşılması ve değerlendirilmesi amaçlanır. Tarihsel empati becerisi geliştirilirken, geçmişte yaşamış insanların, duygu,düşünce, inanç ve hayata bakış açıları incelenir. Bu da öğrencilerin tarihin günümüz ve kendi hayatları ile olan ilgisini keşfetmelerine olanak sağlar (Yılmaz ve Koca, 2012: 859,860). Nihayetinde inanç, düşünce, hayata bakış açısı insanlarda farklılaşabilir ancak duygular ortaktır. Tarihsel empati aynı zamanda günümüz insanları ile geçmişte yaşamış olan insan toplulukları arasındaki farklılıkların anlaşılmasını da mümkün kılar.

2.11.1.1.8.Tarihsel Sorun Analizi ve Karar Verme

Tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisi geçmişe dönük sorgulamalar ve bu süreç içerisinde atılan adımlar ve alternatiflerinin karşılaştırılması ile edinilmektedir. Bu, öğrencilerin kritik dönemlerde insanların karşılaştıkları ikilimler ve sorunlar hakkında fikir sahibi olmalarını sağlar (MEB, 2018). Tarihsel bir sorun üzerinde geçmişte alınan kararlar ve atılan adımlar kritik edilir. Bu kararların sağladığı kazanç ya da neden olduğu kayıplar değerlendirilir. Buna göre bu kararların alternatiflerinin neler olabileceği üzerinde düşünülür. Öğrencinin karşı karşıya kaldığı ikilemler ve bir sorun üzerindeki analizleriyle karşılaştırmalar yaparak bir değer yargısına ulaşması demokratik vatandaşlık bilincinin gelişmesine de katkı sağlar (MEB,2018: 16). Bu noktada Tarih dersi içerisinde kazandırılması hedeflenen sorun analizi ve karar verme becerisinin öğrencinin gündelik yaşantısı içerisinde işlevsel hale gelmesi amaçlanmaktadır.

BÖLÜM III: YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Çalışmada kaynaştırma yolu ile öğrenim gören zihinsel engelli bireylerin derslerine dair algılarının ne olduğu, Tarih derslerinin bu bireyler için ne anlam ifade ettiği, zihinsel engelin Tarih öğretmenlerince nasıl algılandığı, karşılıklı bir etkileşim içeren bu öğretim süreci içinde zihinsel engelli bireylerin ve öğretmenlerin yaşadıkları sorunların neler olduğu, bu sorunlara öğretmen ve zihinsel engelli bireylerin çözüm önerilerinin neler olduğu derinlemesine araştırıldığından nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji tercih edilmiştir. Fenomenolojinin odak noktası farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve detaylı bir bilgi birikimine sahip olmadığımız olgulardır. Olgular, yaşantımız içinde kavramlar, deneyimler, algılar, olaylar, durumlar, eğilimler vb. şekillerde karşımıza çıkmaktadır. Fenomenoloji yüzeysel olarak karşılaştığımız bu olguların tam olarak ne anlam ifade ettiğini araştırmayı amaçlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 78). Bu çalışmada, tarih kavramının kaynaştırma öğrenimine devam eden zihinsel engelli bireylerce nasıl algılandığı, bu bireylerin öğrenim sürecindeki öğretmenleri, arkadaşları ile etkileşimlerinin Tarih derslerine olan algılarını nasıl etkilediği, zihinsel engelliliğin Tarih öğretmenlerince nasıl algılandığı, kaynaştırma eğitimine devam eden zihinsel engelli bireylerin ve Tarih öğretmenlerinin, Tarih derslerindeki yaşantıları ve deneyimlerinden hareketle yaşadıkları sorunların neler olduğu araştırıldığından, çalışmanın deseni olarak nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji tercih edilmiştir.

Giorgi (2009) ve Moustakas'a (1994) göre fenomenoloji, temelinde felsefe ve psikoloji olan bir nitel araştırma desendir. Fenomenolojik araştırmalarda katılımcıların ilgili fenomene dair yaşantıları, deneyimleri tasvir edilir. Bu tasvir, araştırmacının katılımcıların fenomen ile ilgili yaşantı ve deneyimlerinin özüne ulaşmasını sağlar. Genellikle mülakatlar yapılması gerekmektedir (akt. Creswell, 2014: 14).

Nitel araştırmaların doğası gereği, fenomenolojik araştırmalarda kesin ve genellenebilir sonuçlara pek ulaşılamaz. Ancak bu araştırma deseni olguyu daha iyi anlamamıza ve tanımamıza olanak sağlayacak açıklamalar, örnekler ve yaşantılara ulaşmamızı sağlayabilir. Bu özelliği sayesinde bilimsel alanyazın ve uygulamaya önemli getirileri

olabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 81). Bu çalışma kaynaştırma eğitimine devam eden zihinsel engelli bireylerin tarih algılarına yönelik alanyazındaki boşluğun giderilmesi, bu bireylerin ve Tarih öğretmenlerinin Tarih öğretimi sürecinde karşılaştıkları problemlerin belirlenmesi ve çözüm önerileri getirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaca yönelik araştırma deseni olarak fenomenoloji kullanılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Fenomenoloji araştırmalarında verinin kaynağı olguyu deneyimleyen ve bu olguyu araştırmacıya yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 80). Bu nedenle araştırmanın çalışma grubunu Tekirdağ/Malkara Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi', Tekirdağ/Malkara Hüsnüye Hanım Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ve Tekirdağ/Malkara Gazi Ömer Bey Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören zihinsel engelli kaynaştırma öğrencileri ile bu okullarda görev yapmakta olan Tarih, Fizik, Türk Dili ve Edebiyatı, Sağlık Bilgisi, İngilizce, Biyoloji, Kimya, Matematik branşlarından öğretmenler oluşturmuştur.

Amaçlı örneklem türlerinden kartopu -zincirleme örneklem, içeriği zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine araştırılmasına olanak sağlar ve çoğu durumda olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında yararlı olur (Yıldırım ve Şimşek, 2013:135). Bu nedenle araştırmamızın örneklemine amaçlı örneklem türlerinden kartopu örneklem ve ölçüt örneklem yöntemleriyle ulaşılmıştır. Bu doğrultuda İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Malkara ilçesinde, bünyesinde zihinsel engelli kaynaştırma öğrencisi bulunduran okullar öğrenilmiş ve bu okulların rehberlik servisleriyle öğrencilerin herbirine ulaşabilmek adına görüşmeler yapılmıştır.

Fenomenolojik araştırmalarda uzun ve birden fazla seans görüşmelere ihtiyaç duyulabileceğinden örneklem sınırlanabilir. (Yıldırım ve Şimşek, 2013:80). Katılımcıların sayısı Charmaz'ın (2006) belirttiği şekilde, temalar doygunluğa ulaştığında ve veri toplamada yeni bakış açıları ve özelliklere ulaşılamadığında nihayetlendirilir (akt. Creswell, 2014:189). Bu çalışmada da katılımcıların sayısının belirlenmesinde bu hususlar dikkate alınmıştır. Çalışma yapılan okullarda öğrenim gören zihinsel engelli kaynaştırma öğrencilerinin tamamıyla görüşme yapılmıştır. Buna

göre araştırmaya dahil olan katılımcı öğrenci sayısı 12, katılımcı öğretmen sayısı ise toplam 14'tür.

Tablo 3.2.1.

Katılımcıların Engel Durumu, Yaş ve Cinsiyetleri

ENGEL DURUMU	YAŞ	CİNSİYET
Hafif Düzey Zihinsel Yetersizlik	15	Kadın
Hafif Düzey Zihinsel Yetersizlik	15	Kadın
Hafif Düzey Zihinsel Yetersizlik	15	Erkek
Hafif Düzey Zihinsel Yetersizlik	15	Erkek
Hafif Düzey Zihinsel Yetersizlik	15	Erkek
Hafif Düzey Zihinsel Yetersizlik	15	Erkek
Hafif Düzey Zihinsel Yetersizlik ve Bedensel Yetersizlik	15	Erkek
Özel Öğrenme Güçlüğü	15	Erkek
Hafif Düzey Zihinsel Yetersizlik	16	Erkek
Hafif Düzey Zihinsel Yetersizlik	16	Erkek
Özel Öğrenme Güçlüğü ve Hiperaktivite	17	Erkek
Tedbir Gerektirmeyen Özel Öğrenme Güçlüğü	18	Kadın

Tablo 3.2.2.

Katılımcı Öğretmenlerin Branş, Yaş ve Cinsiyetleri

Branş	Yaş	Cinsiyet
Tarih	30	Kadın
Tarih		Erkek
Tarih	54	Erkek
Tarih	55	Kadın
Matematik	25	Kadın
Matematik	32	Kadın
Matematik	41	Erkek
Fizik	38	Kadın
Fizik	54	Kadın
Kimya	38	Kadın
Biyoloji	26	Kadın
Türk Dili ve Edebiyatı	28	Erkek
İngilizce	31	Kadın
Sağlık Bilgisi	33	Kadın

Tablo 3.2.1.'de belirtildiği üzere, bu çalışmada katılımcı olarak yer alan zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencisi sayısı 3'ü kadın, 9'u erkek olmak üzere toplam 12'dir. Katılımcı öğrenciler arasında 15 yaşında 8 öğrenci, 16 yaşında 2 öğrenci, 17 yaşında 1 öğrenci ve 18 yaşında 1 öğrenci bulunmaktadır. Katılımcı öğrencilerin yetersizlik durumlarını ifade edersek; 15 yaşında 2 kadın ve 15 yaşında 4 erkek öğrencinin hafif düzey zihinsel yetersizliği, 15 yaşında 1 erkek öğrencinin hafif düzey zihinsel yetersizlik ve bedensel yetersizliği, 15 yaşında 1 erkek öğrencinin özel öğrenme

güçlüğü, 16 yaşında 2 erkek öğrencinin hafif düzey zihinsel yetersizliği, 17 yaşında 1 erkek öğrencinin özel öğrenme güçlüğü ve hiperaktivitesi, 18 yaşında bir kadın öğrencinin tedbir gerektirmeyen özel öğrenme güçlüğü bulunmaktadır.

Bu çalışmada yer alan katılımcı öğretmen sayısı ve diğer nitelikleri Tablo 3.2.2.'de ifade edilmiştir. Buna göre katılımcı öğretmen sayısı 10'u kadın, 4'ü erkek olmak üzere toplam 14'tür. Katılımcı öğretmenler arasında 2 kadın ve 2 erkek Tarih öğretmeni, 2 kadın, 1 erkek Matematik öğretmeni, 2 kadın Fizik öğretmeni, 1 kadın Kimya öğretmeni, 1 kadın Biyoloji öğretmeni, 1 erkek Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni, 1 kadın İngilizce öğretmeni ve 1 kadın Sağlık Bilgisi öğretmeni yer almaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Fenomenoloji araştırmalarında en uygun veri toplama aracı mülakattır. Mülakat tekniği araştırmacıya esneklik kazandırır. Araştırmacının araştırma kapsamındaki sorulara yanıt alma olasılığı daha yüksektir. Ayrıca görüşme esnasındaki katılımcıların sözel olmayan davranışları da gözlemlenebilir ve kayıt altında tutulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 152).

Bu çalışmada zihinsel engelli kaynaştırma öğrencilerinin Tarih derslerine ilişkin algılarının derinlemesine tanımlanması, bu bireylerce Tarih derslerinin ne anlama geldiğinin anlaşılması, zihinsel engelli bireylerin Tarih derslerinde ne gibi sorunlarla karşılaştıkları, öğretmenleri ve arkadaşlarıyla olan iletişimlerinin Tarih derslerindeki öğrenmelerine ne gibi etkileri olduğunun belirlenmesi, Tarih öğretmenlerinin zihinsel engel algılarının ne olduğu, Tarih öğretmenlerinin Tarih derslerinde zihinsel engelli kaynaştırma öğrencilerinin ne gibi sorunlar yaşadıkları konusundaki düşüncelerinin neler olduğu, bu öğretmenlerin ne gibi sorunlar yaşadıkları ve bu sorunlara hangi çözüm önerilerini getirdiklerinin belirlenebilmesi ve tarihsel düşünme becerilerinin kaynaştırma öğrencisi zihinsel yetersizliği bulunan bireylerce kazanımının mevcut durumunun öğrenilmesi amaçlanarak katılımcılarla yüz-yüze görüşme tekniği ile araştırmanın konusuna ilişkin yarı yapılandırılmış mülakat formu uygulanmıştır. Buna göre görüşme içerisinde sorulacak sorular önceden belirlenmiş, görüşme esnasında gerek duyulduğu takdirde yeni sorular oluşturulmuştur. Bu doğrultuda çalışma grubunda belirtilen okullarda öğrenim görmekte olan zihinsel engelli kaynaştırma öğrencileri ve bu okullarda görev yapan katılımcı öğretmenlerle ayrı ayrı görüşme yapılmıştır. Yapılan

görüşmeler ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Her bir katılımcı ile görüşme en az bir ders saatini alacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Zihinsel yetersizliği bulunan katılımcılarla yapılan mülakat sonrasında, bu bireylerin tarihsel düşünme becerilerinin kazanım durumunu belirleyebilmek üzere, mevcut ders kitaplarından hareketle etkinlikler yapılmıştır.

Fenomenoloji araştırmalarında veri toplama aracı olarak gözlem, mülakatların temelini oluşturmak veya mülakatları desteklemek amacıyla kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013:81). Araştırmalarda veri toplama yöntemlerinin olumlu ve olumsuz özellikleri dikkate alınarak, araştırma sorusuna cevap verebilecek birden fazla veri toplama yöntemi kullanılabilir. Böylece bir veri toplama yönteminin sınırlılığı bir diğer veri toplama yöntemiyle tamamlanmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 97). Bu bağlamda araştırmamızda kaynaştırma öğrencisi olan zihinsel engelli bireylerin ve Tarih öğretmenlerinin Tarih dersi esnasındaki algı ve tutumlarını doğal ortamlarında gerçekçi bir biçimde inceleyebilmek için mülakata ek olarak veri toplama araçlarından gözlem tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırmada gözlem sayısal verilere ulaşma amacına hizmet etmekten ziyade araştırma konusu olan olgu, olay veya durumlarla ilgili derinlemesine ve detaylı açıklamalar ve tanımlamalar yapılmasını sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 200). Bu araştırmada yapılan gözlemin de amacı araştırma konumuz kapsamında zihinsel engelli bireylerin Tarih dersi algılarının, Tarih derslerindeki tutum ve davranışlarının derinlemesine tanımlanması ve açıklanabilmesidir.

Nitel gözlem, araştırmacının araştırma yerindeki bireylerin etkinlikleri ve davranışlarıyla ilgili alan notları almasıdır. Bu alan notları yapılandırılmış veya yapılandırılmamış şekilde kaydedilir (Creswell, 2014: 190). Yapılandırılmış grup çalışmalarında gözlem araçları kullanılır. Yani gözlemlenen ortamda soyut ve ölçülemeyen şeyler somutlaştırılarak gözlem formuna kaydedilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 201-202). Bu araştırmada kapsamında gözlem, çalışma grubu başlığı altında belirtilen okullardaki ders işleniş sırasında doğal ortamda gerçekleştiğinden bir alan çalışmasıdır. Zihinsel engelli bireylerin ve öğretmenlerinin ders esnasındaki algı ve tutumlarının ayrıntılı olarak tanımlanması amaçlandığından, gözlem türlerinden yapılandırılmış alan çalışması uygulanmıştır.

Katılımcı Tarih Öğretmenleri ile yapılan görüşmelerin örnekleri Ek 1’de, katılımcı Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji, Türk Dili ve Edebiyatı, İngilizce ve Sağlık Bilgisi öğretmenleri ile yapılan görüşmelerin örneği Ek 2’de, Katılımcı Zihinsel Engelli Bireyler ile gerçekleştirilen görüşmelerin örneği ise Ek 3’te yer almaktadır. Nitel çalışmanın doğası gereği görüşme esnasında verilen yanıtlardan yola çıkılarak, katılımcıya özel sorular da yöneltilmiştir. Bu sorular bireyden bireye değiştiğinden, bu farklılıkları Bulgular bölümünde bulmak mümkündür.

Zihinsel yetersizliği bulunan katılımcı öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerinden tarihsel kavrama, kronolojik düşünme, tarihsel analiz ve yorum becerilerini kazanım durumlarını belirlemek için ders kitapları odaklı yapılan etkinliklerde kullanılan materyaller Ek 4, Ek 5, Ek 6, Ek7, Ek8, Ek 9, Ek 10, Ek 11, Ek 12, Ek 13, Ek 14, Ek 15’te yer almaktadır. Katılımcı öğrencilerin tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma becerisi edinim durumlarının belirlenmesi amacıyla verilen araştırma ödevi kapsamında yaptıkları araştırma-ödev dosyaları ise Ek 16, Ek 17, Ek 18, Ek 19, Ek 20, Ek 21, Ek 22, Ek 23, Ek 24’te bulunmaktadır. Tarihsel düşünme becerilerinin kazanım durumunu anlayabilmek amacıyla yapılan etkinliklere katılan bireyler Tablo 3.3.1.’de gösterilmiştir.

Tablo 3.3.1

Tarih Dersi Etkinliklerine Katılımcı Olan Zihinsel Engelli Bireyler

Tarihsel Kavrama	Z1, Z2, Z3, Z4, Z5, Z6, Z7, Z8, Z9, Z10, Z11, Z12	12
Kronolojik Düşünme	Z1, Z2, Z3, Z4, Z5, Z6, Z7, Z9, Z10, Z11, Z12	11
Tarihsel Sorgulamaya Dayalı Araştırma Becerisi	Z1, Z2, Z5, Z6, Z7, Z9, Z10, Z11, Z12	9
Tarihsel Analiz ve Yorum	Z1, Z2, Z4, Z6, Z7, Z9, Z10, Z11	8

3.4. Verilerin Kodlanması

Görüşme esnasında verilen yanıtlara göre olan kodlama işlemi sırasında katılımcı isimleri kullanılmamıştır. Çalışmaya katılan her bir öğrenci (Z1),(Z2),...(Z12) diğer branşlar için de geçerli olmak üzere her bir Tarih öğretmeni (Ö1),(Ö2),...(Ö14) olarak ifade edilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

3.5.1. Betimsel Analiz ve İçerik Analizi

Araştırma sonucunda elde edilen veriler nitel veri analizi yöntemlerinden betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleri ile çözümlenmiştir. Betimsel analizde veriler, araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebilir. Bunun yanında verilerin düzenlenmesinde araştırma sürecindeki gözlem ve görüşme soruları da temel alınabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 256). Bu çalışmada katılımcı öğretmen ve öğrenciler ile yapılan görüşmeler, gözlem kayıtları ve öğrenci etkinlikleri sonucunda elde edilen veriler, araştırmanın problem cümlesi, alt problem cümleleri ve görüşme soruları dikkate alınarak düzenlenmiş ve bulgular içerisinde buna uygun başlıklar altında düzenlenmiştir.

Betimsel analiz ve içerik analizi birbirini tamamlayan iki nitel veri analiz yöntemidir. Betimsel analiz ile özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur, betimsel analizle farkedilemeyen kavram ve temalar içerik analizi ile keşfedilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 259). Bu doğrultuda bulguların daha net anlaşılmasını sağlamak için veriler kavramsallaştırılır. İçerik analizinin ilk aşamasını verilerin kodlanması oluşturur. Böylece elde edilenler anlamlı bölümlere ayrılarak kavramsal olarak ifade ettiği anlamlar aranır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 260). Araştırma dahilinde içerik analizinin verileri kodlama aşamasında nitel veri analizi programlarından Maxqda 12 kullanılmıştır. Elde edilen kavramları kapsayan temalar, araştırmanın alt problemlerine paralel başlıkları oluşturmuştur. Ulaşılan kavramlar ilişkili oldukları katılımcılarla birlikte tablolar halinde betimlenmiştir.

Betimsel analizde görüşme yapılan bireylerin görüşlerinin çarpıcı bir şekilde yansıtılması için sıklıkla doğrudan alıntılara yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 256).

Bu doğrultuda bulguları daha anlaşılır kılmak ve araştırmacının yorumunu desteklemek için görüşmelerden alıntılanan doğrudan ifadelere yer verilmiştir.



BÖLÜM IV: BULGULAR

Bu bölümde kaynaştırma eğitimine devam etmekte olan 12 zihinsel yetersizliğe sahip öğrenci ve Tarih, Fizik, Türk Dili ve Edebiyatı, Sağlık Bilgisi, İngilizce, Biyoloji, Kimya branşlarından toplam 14 öğretmenle gerçekleştirilen görüşmeler, öğrencilerle Tarih ders kitaplarına bağlı kalınarak gerçekleştirilen soru-cevap şeklindeki etkinlik sonrası alınan veriler, sınıf ortamında yapılan gözlemler neticesinde elde edilen bulgular yer alacaktır. Bu bölümde katılımcı öğretmenlerden Ö1,Ö2,... ve katılımcı öğrencilerden Z1,Z2,...olarak bahsedilecektir.

4.1. Öğretmenlerin Zihinsel Yetersizlik Algıları ve Tanımları

Çalışmaya katılan öğretmenlerin zihinsel yetersizlik/engelliliğin neliği konusunda düşündüklerini anlamaya yönelik sorular yöneltilmiş ve alınan yanıtlar kategori haline getirilerek Tablo 4.1.1.' de gösterilmiştir.

Tablo 4.1.1.

Öğretmenlerin Zihinsel Yetersizlik Algıları ve Tanımları

Bilişsel ve Davranışsal Yetersizlik	Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö14	9
“Engelli” Etiket	Ö1, Ö2, Ö3	3
Tanımlama Güçlüğü	Ö1, Ö2, Ö3	3
Zeka Geriliği (IQ Puanı)	Ö2, Ö13	2
İnsani Değerlerde Üstünlük	Ö3	1

Bu konu kapsamında görüşme gerçekleştirilen öğretmenlere; onlar için zihinsel engelin neliğine ilişkin sorular sorulmuş ve kendilerince bir zihinsel yetersizlik tanımı yapmaları istenmiştir. Bu sorular çerçevesinde katılımcı öğretmenlerin bir kısmına göre zihinsel yetersizlik, bireylerin, davranışsal ve bilişsel açıdan akranları veya toplum

içerisinde yetersiz kalmaları olarak tanımlanmıştır. Örneğin katılımcı öğretmenlerden Ö1 zihinsel yetersizliği “... zihinsel engel dediğimiz şey, özellikle bizim toplumumuzda toplumun geneline göre düşünce ve davranışta kişinin yetersiz görülmesi... Zihinsel engel dediğimiz zaman daha çok sınıflarda olmayan sınıfta sırada oturamayacak olan öğrenciler akla geliyor.” olarak ifade ederken, Ö5; “Günlük hayattaki faaliyetlerin bir kısmını veya hepsini yapmakta yetersiz kalma, karışık zihinsel faaliyetleri yerine getirememe durumudur.” olarak, katılımcı Ö6 ise “Zihinsel engelli yavaş öğrenen ve öğrenme kapasiteleri sınırlı olan kişilerdir. Yaşına uygun yapması gereken zihinsel aktivitelerde geri kalmak.” olarak tanımlamıştır. Buna benzer bir diğer tanım ise Ö14’ün “Zihinsel engelli öğrenme güçlüğü çekendir.” ifadesidir.

Katılımcılardan üç öğretmen karşılaştıkları bazı zihinsel engelli öğrencilerin fiziksel ve zihinsel özellikleri üzerindeki gözlemlerinden hareketle bu bireyleri tanımlarken “zihinsel engelli” tabirinin kullanılmasının çok da uygun olmadığını belirtmişlerdir. Örneğin Ö1 bu durumu “Mesela burada iki öğrenci ismi var. Bu iki öğrenci de günlük yaşamlarında, günlük hayatlarında toplumda, toplumun geneli tarafından hiçbir şekilde anlaşılamayacak öğrenciler. Yani sen bunu sınava tabi tutmazsan, kâğıt üzerinde sınav yapmazsan, masada oturup konuşurken, çay bahçesinde çay içerken arkadaşlık ederken bunun öğrenme güçlüğünü anlayamazsın. Bunu bu öğrenci fark ettirmediğine göre buna zihinsel engel demek biraz yanlış olur. Bendeki öğrenciler için söylüyorum. Anlatabildim mi ne demek istediğimi. Çünkü burada ismi yazılı iki öğrenci de Tarih’te başarısız ama müthiş derecede elektronik aletleri kullanma becerisi var. Yani normal insanın üzerinde diyebilirim. Özellikle Tarih dersi için kaynaştırma öğrencisine ben zihinsel engel çok yakıştıramıyorum hafif düzeyde olduğu için belki. Eğer ki kaynaştırma öğrencisinde zihinsel engel dediğimiz şey varsa ben onu teneffüste de anlayabilmeliyim. Teneffüste anlıyorsam, dışarıda gezerken anlıyorsam o zihinsel engel kabul ama bunu toplum içinde anlayamıyorsam sadece derste, sınav kâğıdında anlaşılıyorsa buna hafif düzey bile demek biraz haksızlık olur gibi geliyor bana.” olarak ifade etmiştir. Katılımcı Ö2 de Ö1’in ifadesini destekler nitelikte cevap vermiştir: “Şu anda sınıfımızda kendinizde görüp konuşacaksınız hatta sınıfa girdiğinizde sınıfın lideri olarak tabir edilen zihinsel engelli öğrenci var. Şimdi eğer bu öğrenci, Tarih dersinde bütün sorulara bu cevap veriyor. Parmak kaldırıyor. Derse en etkin şekilde bu katılıyor. Ha problemi ne? Öz bakım problemi var. Kendi kendine temizliğini yapamıyor. Şimdi

bu öğrenci zihinsel engelliye diğerleri ne?” Katılımcının belirttiği üzere gözlem için bulunulan sınıfta sözü edilen öğrencinin Tarih dersine sözlü olarak en aktif şekilde katılan öğrenci olduğu gözlemlenmiştir. Sınıfta ders esnasında sınıf geneline yöneltilen sorulara en çok katılımda bulunan bu birey, zaman zaman arkadaşlarının hatalı cevaplarını düzeltme girişiminde bulunmuştur. Katılımcı öğretmenler Ö1 ve Ö2’nin ifadesinden anlaşıldığı üzere örnek verdikleri öğrencilerin “zihinsel engelli” olarak adlandırılması bu katılımcıları rahatsız etmektedir. Burada dikkat çeken önemli nokta AAIDD’nin 2010 yılındaki yönergesinde yer alan “zihinsel yetersizlik, öğrenme, akıl yürütme, problem çözme gibi zihinsel işlevlerin yanı sıra günlük, sosyal ve pratik davranışları içeren uyumsal davranışların her ikisinde de var olan anlamlı sınırlılıklar olarak karakterize edilen bir yetersizliktir...” (AAIDD,2016) tanımının, Ö1 ve Ö2’nin ifadesinde bulduğu anlamdır.

Katılımcılardan üç öğretmen sınıf ortamında karşılaştıkları zihinsel engelli bireyleri sahip oldukları fiziksel ve zihinsel özelliklerden hareketle, diğer akranlarından ayırt edebilmenin ve tanımlamanın güçlüğüne dikkat çekmiştir. Örneğin katılımcılardan Ö1, bu durumu şöyle ifade etmiştir. *“Şimdi bir tarihçinin bunu tanımlaması çok zor ya. Hani zihinsel engel tanımı yapması çok zor. Hatta bir kişinin bana göre uzman bile olsa zihinsel engel tanımı tek bir kişi yapamaz diye düşünüyorum. Hani belirleyemez diye düşünüyorum. Çünkü zihinsel engel dediğimiz şey, özellikle bizim toplumumuzda toplumun geneline göre düşünce ve davranışta kişinin yetersiz görülmesi ancak o bizim gördüğümüz içerde ne var bilemiyoruz. Hani geçmişte herkes tarafından bilinen örnekte de var hani Einstein gibi bir insanın öğrenme güçlüğü var diye okuldan atılması...Anlatabildim mi ne demek istediğimi.”* Katılımcılardan Ö2 ise karşılaştığı tanılama güçlüğüne şu şekilde ifade etmiştir: *“İki kere ikinin dört ettiği gibi bir zihinsel engel nedir noktasında genel bir tarif yoktur. Zihinsel engel her öğrenci için farklılık gösterir. Ama sosyal açıdan normal öğrenci olarak kabul ettiğimiz öğrencilerden daha derli toplu dersleriyle daha alakalı olanları da oluyor. Yani o zihinsel engelli kaynaştırma öğrencisinin sınıfın normal öğrencilerinden daha iyi olduğu durumlarla da karşılaşıyoruz. Yani bana hocam bana bu öğrenci zihinsel engellidir demese ben onu bilmem. Öğrenemem. Ama normal olup da bunda bir problem var. Bu niye böyle dediğim öğrenciler de var. Belki de o kaynaştırma öğrencisi değil de normal statüde gelmiştir. Belki de onun zihinsel engeli tespit edilememiştir.”* Katılımcı öğretmenlerin

karşılaştıkları zihinsel engelli bireyler sınıflarında yer alan kaynaştırma öğrencileridir. Ortaöğretim kurumlarında kaynaştırma eğitime devam eden zihinsel yetersizliği olan bireylerin çok büyük bir kısmını hafif düzey zihinsel yetersizliğe sahip bireyler oluşturmaktadır. Bu grubun içerisinde yer alan bireylerin bedenlerini kullanmaya ilişkin sorunları az seviyede veya yoktur. İletişim, akademik ve sosyal, kendini yönlendirebilme vb. becerilere yaşitlarına çok yakın bir değerde sahiptirler (Barut ve Vural, 2012: 87). Öğretmenlerin bu bireyleri tanılamakta zorlanmalarının doğal bir gerekçesinin hafif düzey zihinsel engelli bireylerin sahip oldukları genel özellikler olduğu anlaşılmaktadır. Gözlem amaçlı derslerine katıldığım bir zihinsel engelli birey bedensel yetersizliğe sahipti ve konuşma güçlüğü yaşıyordu. Diğer bir zihinsel engelli bireyin de konuşma güçlüğü vardı. Bu iki birey dışındaki zihinsel engelli kaynaştırma öğrencilerinin sahip oldukları fiziksel özellikleri ve iletişim becerileri sınıflarındaki arkadaşlarından ayırt edilemeyecek durumdadır.

Bir kısım katılımcı öğretmene göre ise zihinsel yetersizlik biyolojik sebeplere bağlı olarak bireyin zeka ve algı düzeyindeki yetersizlikler olarak tanımlanmıştır. Buna örnek olarak katılımcılardan Ö2 zihinsel yetersizliği *“Şimdi zihinsel engel yani engel kelimesini ortadan kaldırırsak zihinsel, algıyla ilgili bir olaydır. Buradan hareketle zihinsel engelli dediklerimize tabi teknik olarak zeka testinden yola çıkarak belli bir limitin altında IQ’su olanlara zihinsel engelli teşhisini ram koyuyor.”* olarak ifade ederken bir diğer katılımcı Ö12 de buna benzer şekilde *“Doğum öncesi veya sonrasında çeşitli nedenlerle ortaya çıkan genel zeka fonksiyonlarının normalin altında olması durumudur.”* olarak ifade etmiştir. Bu iki katılımcı da zihinsel yetersizliğin tıbbi açıdan IQ puanına göre tanılanması noktasına dikkat çekmiştir.

Genel olarak ifade edilen tanımlar dışında katılımcı Ö3’ün zihinsel yetersizlik tanımı; *“Kitapsal tanımlar gibi bakmıyorum açıkçası. Ben sadece çok daha özel çocuklar görüyorum, zihinsel engelliler bazında baktığım zaman. Çok ayırtırmıyorum da normal insanlardan. Bizden biraz daha farklı, yüreği tertemiz çocuklar olarak görüyorum ben onları. O kadar. Yani düşünsel anlamdaki durumlarını da hiçbir zaman eksiklik olarak görmüyorum. Sadece farklı düşünüyoruz. Bazı şeylere daha farklı bakıyoruz. Aslında hepsi birbirinden çok farklı özellikler taşıyorlar. Zihinsel engelli grubuna giren kaynaştırma öğrencim bir diğerinden daha farklı. Onları buluşturan temel ortak nokta nedir kısmına geldiğim zaman ben tamamında insani değerlerin çok*

daha üstün olduğunu gözlemliyorum.” şeklindedir. Katılımcı Ö3 için zihinsel engel, tıbbi tanımlar dışında daha çok bu bireylerin sahip oldukları kişilik özelliklerini ifade etmektedir. Bu katılımcıya göre zihinsel yetersizliğe sahip bireylerin bazı kişilik özellikleri normal olarak kabul edilen bireylere göre daha iyi durumdadır. Sahip oldukları özellikler bu bireylerin yetersizliği değil farklılıklarıdır.

4.2. Tarih Öğretmenlerine Göre Zihinsel Engelli Kaynaştırma Öğrencilerinin Mevcut Durumu

Bu bölümde katılımcı Tarih öğretmenlerine zihinsel engelli bireylerin mevcut durumları hakkındaki genel görüşlerini anlamaya yönelik sorular yöneltilmiştir. Alınan yanıtlar, Tablo 4.2.1.’de kategori halinde sunulmuştur.

Tablo 4.2.1.

Tarih Öğretmenlerine Göre Zihinsel Engelli Kaynaştırma Öğrencilerinin Mevcut Durumu

Akranlarına Benzerlik	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4	4
Daha İlgili ve Başarılı	Ö2	1
Farklı İlgi Alanlarında Başarı	Ö1	1
Yardımsaver ve Sorumluluk Sahibi Olma	Ö3	1
Sınıf İçi Uyumsuzluk	Ö4	1

Katılımcı 4 Tarih öğretmenine göre, sınıflarında bulunan zihinsel engelli öğrencilerin mevcut durumu bu bireylerin diğer yaşlılarından belirgin düzeyde farklı özellikler taşımadığı yönündedir. Bu durumu katılımcı öğretmen Ö1 “*Oysaki bizim öğrencilerimiz hani zihinsel engel, hani en azından bendeki öğrenciler zihinsel engel dediğimiz düzeyde değil. Hani hafif düzeyde. O da zihinsel engel denilebilir mi çok tartışılır. Hani ben raporları tanımlıyorum şeklinde gibi oldu ama şimdi bu iki öğrenci üzerinden*

gittiğim için bu şekilde söylüyoruz. Yoksa hani gerçek anlamda zihinsel engelli öğrencilerimiz de geçmişte vardı onu da söyleyeyim.” sözleriyle belirtmiştir.

Katılımcı öğretmenlerden Ö2’ye göre bu bireylerden bazıları ise diğer arkadaşlarına göre derslerine karşı daha ilgili ve daha başarılıdır. Bu durumu katılımcı öğretmenlerden Ö2 şöyle belirtmiştir: *“9. Sınıflardan zihinsel engelli bir öğrencimiz var. Ben kendisiyle ilgili; sınıfın en iyisi şu öğrenci, en çok sorulara şu öğrenci cevap veriyor, dedim, yeni göreve başladığımda, ilk derse girdiğim işte birkaç hafta içerisinde. Öğretmen arkadaşlardan işte müdür yardımcısı arkadaş; “hocam” dedi. “O öğrencimiz kaynaştırma öğrencisi.” Şu anda sınıfımızda kendiniz de görüp konuşacaksınız. Hatta sınıfa girdiğinizde sınıfın lideri olarak tabir edilen zihinsel engelli öğrenci var. Şimdi eğer bu öğrenci, Tarih dersinde bütün sorulara bu cevap veriyor. Parmak kaldırıyor. Derse en etkin şekilde bu katılıyor. Ha problemi ne öz bakım problemi var. Kendi kendine temizliğini yapamıyor. Şimdi bu öğrenci zihinsel engelliye diğerleri ne ?”* Katılımcının örnek vermiş olduğu öğrencinin sınıfında bu öğrenciyle ilgili yapılmış olan gözlemde ulaşılan sonuç öğretmenin ifadesiyle örtüşür niteliktedir. Gözlemde bulunulan derste, öğretmen 18 Mart Çanakkale Zaferi konulu bir belgesel izlettirmiştir. Bu öğrenci de belgeseli ilgili bir şekilde izlemiştir. Öğrenci videoyla ilgili sınıfa sorulan sorulara el kaldırarak cevaplar vermiştir. Örneğin; öğretmen derste sınıfa *“Çanakkale Zaferi, Birinci Dünya Savaşı döneminde midir, Kurtuluş Savaşı döneminde midir yoksa II. Dünya Savaşı döneminde midir?”* sorusunu yönelttiğinde sınıf, bu soruya *“Kurtuluş Savaşı”* cevabını vermiştir. Sözüünü ettiğimiz öğrenci ise sınıfın hatasını düzelterek *“I. Dünya savaşındaydı, hocam. II. Dünya Savaşı daha sonra oluyor.”* yanıtını vermiştir. Bu sınıfta bulunulan bir ders arasında diğer öğrencilerle sohbet edilirken kendilerine *“Sınıfınızın en çalışkanı kim?”* sorusu yöneltildiğinde, öğrencilerin verdikleri isim bahsedilen zihinsel engelli kaynaştırma öğrencisi olmuştur.

Zihinsel yetersizliğe sahip kaynaştırma öğrencilerinin bazılarının derslerinde başarısız olsalar bile farklı ilgi alanları olduğu ve bu alanlarda normal olarak kabul edilen diğer bireylere göre daha başarılı oldukları belirtilmiştir. Örneğin Ö1 bu durumu şöyle belirtmektedir: *“Burada ismi yazılı iki öğrenci de Tarih dersinde başarısız ama müthiş derecede elektronik aletleri kullanma becerisi var. Yani normal insanın üzerinde diyebilirim. Özellikle Tarih dersi için kaynaştırma öğrencisine ben zihinsel engel çok*

yakıştıramıyorum hafif düzeyde olduğu için belki.” öğretmenin sözünü ettiği öğrenci 18 Mart Çanakkale Şehitlerini Anma Töreni’nin provası sırasında araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Öğrenci sahne oyununda görevlendirilmiştir. Oyunun kendisiyle ilgili olan bölümünü ezbere, hatasız bir şekilde canlandırmıştır. Bu esnada programın sunumuyla ilgili bilgisayar konusunda öğretmeni kendisinden yardımcı olmasını istediğinde öğrenci de öğretmenin bu isteğini yerine getirmiştir. Araştırmacının program kaydını yaptığı esnada telefonu ile ilgili yaşamış olduğu bir soruna da arkadaşları tarafından yardımcı olacak olan öğrencinin ismi verilmiştir.

Katılımcı öğretmenlerden Ö3’ün zihinsel engelli kaynaştırma öğrencileri ile ilgili gözlemlediği şey, bu bireylerin yardımsever ve sorumluluk sahibi bireyler olduklarıdır. Ö3 bu durumu; *“Okulumuzda kulüp bazında yaptığımız bir çalışma var mesela. Mesela Demokrasi Kulübü olarak biz bu dönem gıda paketi yapıyoruz. Öğrencilerden isteyen her ay bir paket evinden bir şey getiriyor. Ayda sadece 1 paket bir şey geldiği için onlara pek bir külfet olmuyor ama ihtiyacı olan öğrencilerimize gıda giysi her şeyi dağıtıyoruz. Ben okuluma gıda kampanyasına katılan, ilk katılım gösteren öğrencilerin zihinsel engelli kaynaştırma öğrencilerim olduğunu gördüm. Bu da beni bu anlamda çok etkiledi. Maddi durumu olan olmayan. İlk duyurduğum andan itibaren ilk paketi getiren öğrencilerim bu öğrencilerimlendi.”* şeklinde örneklendirmektedir.

Katılımcı öğretmen Ö4 ise zihinsel yetersizliğe sahip kaynaştırma öğrencisinin ders akışına engel olan davranışlarından ve bu bireyin sınıf içinde yaşadığı uyum sorunundan söz etmiştir. Katılımcının sözünü ettiği birey, arkadaşlarına karşı öfkesini kontrol etmekte zorlanmakta ve zaman zaman arkadaşlarına kötü sözler sarfetmektedir. Katılımcı öğretmen, dersin işlenişi esnasında ortaya çıkan bu sorun ile başa çıkma gayreti içerisinde girdiğinde dersinin aksadığını, diğer öğrencilerin bunu zaman zaman fırsata çevirdiklerini ifade etmiştir. Bu bireyin sınıf içi gözleminde bulunduğu esnada derste öğretmenin belirttiği şekilde bazı sorunlar yaşanmıştır. Zihinsel yetersizliği bulunan bu birey, ders kitabını ve defterini arkadaşına sinirlenerek camdan dışarıya fırlatmış ve ders esnasında birkaç kez arkadaşına sert fiziksel müdahalede bulunmuştur. Ders esnasında cep telefonu kontrolü yapıldığı esnada zihinsel engelli bireyin telefonuna el konulmuştur. Bu durum onu çok kızdırmış ve tenefüste etrafa zarar verici davranışlarda bulunmuştur. Bu birey okul forması giymekten muaf tutulduğu halde kontrol esnasında bireyi formasız olmasından dolayı uyaran yetkilinin davranışı onu

daha da kızdırmış ve formasına zarar vereceğini söylemiştir. Ders esnasında gerçekleşen bu durumdan bazı öğrenciler kendi adlarına bu durumdan şikayetçi olduklarını, dersin veriminin düşük olduğunu dile getirmişlerdir.

4.3. Öğretmenler ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlık Süreci

Tarih öğretmenleri ve katılımcı olan diğer branş öğretmenlerince Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı'nın nasıl algılandığı ve hazırlık sürecinin nasıl gerçekleştiği ile ilgili soruların yanında, BEP hazırlık aşamasından ailelerden ve rehberlik hizmetinden faydalanma yeterlilikleri ve bu aşamanın nasıl gerçekleştiğini anlamaya yönelik sorular sorulmuştur. Elde edilen veriler kategori halinde Tablo 4.3.1.' de belirtilmiştir

Tablo 4.3.1.

Tarih Öğretmenleri ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlık Süreci

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının Gerekliliği	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14	14
Rehber Öğretmenle İşbirliğinde Yeterlilik	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14	12
Aile İle İşbirliğinde Yetersizlik	Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö10, Ö13	6
Sınıf İçi Tarama Etkinliği	Ö3, Ö6, Ö10, Ö12, Ö13	5
Aile İle İşbirliğinde Yeterlilik	Ö1, Ö3, Ö9, Ö11, Ö14	5
Öğrenci Gözlemi	Ö3, Ö5, Ö12	3
BEP Toplantılarının Etkisi	Ö3, Ö13, Ö14	3
En Basit Kazanım ve Beceriler	Ö4, Ö13	2
Rehber Öğretmenle İşbirliğinde Yetersizlik	Ö8, Ö10	2
Döküman Eksikliği	Ö3	1

Ram Raporunun Belirleyiciliği	Ö2	1
-------------------------------	----	---

Katılımcı öğretmenler zihinsel engelli bireyler için Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı'nın gerekliliği konusunda hem fikirdir. BEP'in bu bireyler için faydalı bir uygulama olduğunu dile getirmişlerdir. Örneğin bu düşüncesini Ö2 şöyle ifade etmektedir: *“Tarih dersiyle ilgili tabi bireyselleştirilmiş planın faydası var. Çünkü her birey farklıdır. Mesela X öğrencisine normal soruları soramazsınız. Normal soruları sorduğunuzda başarı gösteremez. Ama şu var X'e de ilgili ödev verdiğinizde yapıyor. Sorumluluk alıyor. Ama onun becerisi işte bir şey yazdırdığımızda bir cümle yazdırdığınızda X akranlarına göre geride kalıyor. O yüzden genel olarak o anda bir cümle yazdırırken “X sen yazma” demiyorsun. Çünkü onu ayırtmış oluyorsun. Fakat X'in ne yazdığına bakıp onun seviyesine göre değerlendiriyorsun.”* Ancak bazı katılımcılar, BEP uyguladıkları kaynaştırma öğrencilerini yeterince tanıyamadıklarını, engel durumları ile ilgili yeterli bilgi sahibi olmadıklarını bunun da uygulamanın niteliğini olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Örneğin Ö4; *“Yani öğrencinin seviyesine inmede, konuları anlatmada benzetmeleri yapıyoruz ama... Ben, yani 29 senem oldu. Ben şu anda bu konuda kendimi çok yeterli görmüyorum. Hani örnekler veriyorum; onun ilgisini çekecek ama onları kaynatmak çok zor. Uzmardan bu konuda bir şey gerekiyor.”* ifadesiyle uzun yıllık mesleki tecrübesine rağmen Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı'nın uygulama aşamasında zorlandığını, branşı ile ilgili, zihinsel yetersizliğe sahip bireyler konusunda bir uzmandan yardım alma ihtiyacı hissettiğini belirtmiştir.

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı hazırlanışı ve uygulanışı sürecinde rehberlik hizmetlerinin desteğinin mevcut durumu 12 katılımcı öğretmen tarafından yeterli görülmektedir. Ö1 BEP hazırlama aşamasında Tarih dersi kapsamında rehber öğretmenin yetkinliği ve etkililiğini *“Özellikle BEP'te ailelerden ziyade işin omurgasını oluşturan rehber öğretmenimiz . Yani geçmişte de rehber öğretmenlerimizle uyumlu çalıştık. Fakat X hanım şu anda mevcut olan rehber öğretmeniniz hakikaten bu kaynaştırma öğrencileri dediğimiz öğrenciler konusunda çok iyi durumda. En iyi yardımı rehber öğretmenimizden alıyoruz. Hani bu belki de Tarih kazanımını dahi verirken, tarih dersinden öğrenciye vereceğimiz kazanımı belirlerken %50 %50 en az*

tarihçi kadar kazanım belirleme de etkilidir.” sözleriyle belirtmiştir. Katılımcı Ö10, eğitim öğretimin devamlılık gerektiren bir süreç olduğunu bu nedenle de rehberlik konusunda da bazı aksaklıkların yaşanabildiğini belirtmiştir. Katılımcılardan Ö8 ise branşı kapsamında zihinsel engelli kaynaştırma öğrencileri ile ilgili rehber öğretmeninden yeterince yardım alamadığını ifade etmiştir.

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı hazırlanışı ve uygulanışı aşamasında ailelerin desteğinin öğrenciyi tanımak açısından önemini katılımcı öğretmen Ö1 şöyle ifade etmektedir: *“9. Sınıflarda özellikle BEP planı yapmak çok zordur hocam. Neden? Öğrenciyi tanıımıyorsunuz. Burada velinin yardımı vardır.”* Katılımcı öğretmenlerden Ö9, Ö11 ve Ö14 , Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı hazırlanışı ve uygulanışı aşamasında ailelerden yeterince destek aldığını bu süreci işbirliği içerisinde gerçekleştirdiklerini ifade ederken, Ö1 ve Ö3 bu süreçte bazı ailelerin işbirliğinin yeterli olduğunu, bazı ailelerinse bu konuda yetersiz olduklarını ifade etmiştir. Ö6, Ö10, Ö13 ve Ö14 ise BEP hazırlık ve uygulama sürecinde ailelerin bazılarının yeterince ilgilirken, bazılarının ise ilgisiz olduklarını ifade etmiştir. Örneğin katılımcılardan Ö14 *“BEP toplantıları dışında aileler ile iletişim kurduğumuzu söyleyemem.”* sözleriyle zihinsel engelli kaynaştırma öğrencilerinin ailelerinin öğretim süreci içerisindeki ilgisizliğini dile getirmiştir.

Katılımcılardan Ö3, Ö5 ve Ö12 BEP’te yer alacak kazanım ve becerileri belirlemeden önce sınıf içerisinde öğrenci gözlemi yaptıklarını, Ö3, Ö6, Ö10, Ö12, Ö13 kendi branşlarında ön test uygulaması, geçmişe dönük tarama testleri, okuma –yazma çalışmaları, soru-cevap yöntemlerini kullanarak ders içi etkinlikler uyguladıklarını belirtmişlerdir. Ö4 ve Ö13 ise zihinsel engelli kaynaştırma öğrencisi için en basit kazanım ve beceriyi dikkate aldığını ifade etmiştir. Katılımcı öğretmenlerden Ö1, Ö4, Ö8 ise branşları dahilinde hazırladıkları Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı’nı rehber öğretmen ile birlikte hazırladıklarını dile getirmişlerdir.

Katılımcılardan 3’ü branşı kapsamındaki kazanım ve becerileri Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlığı sürecinde gerçekleştirilen BEP toplantıları sonrasında belirlediklerini ifade etmişlerdir. Bu durumu katılımcılardan Ö3 *“İlk olarak 1-2 ay öğrenciyi gözlemliyoruz. Sonrasında rehber öğretmenimizin rehberliğinde bir toplantı gerçekleştiriyoruz. Öğrenci, ailesi ve öğretmenler olarak hep beraber. Sonrasında*

belirlenen oradaki duruma göre bir BEP hazırlamamız gerekiyor.” olarak, Ö14 “Rehber öğretmen eşliğinde yapılan BEP toplantısı sonrasında her öğrenci için ayrı ayrı kazanım ve becerileri belirliyoruz.” şeklinde ifade etmektedir.

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı hazırlanırken, BEP hazırlayacak öğretmenin öğrenciyi daha detaylı tanıyabileceği bir dokümana ihtiyaç duyulmaktadır. Öğrencinin engel düzeyinin bilinmesi, onun aynı engel düzeyindeki arkadaşları arasındaki farkını belirlemede yetersiz kalmaktadır. Örneğin bu durum Ö3 tarafından “*Ama işin gerçekçi tarafı bu konuda çok fazla bir belgeye de bilgiye de sahip değiliz. Yani elimizden geleni yapmaya çalışıyoruz ama bize öğrenciyle ilgili belirtilen her şey hafif zihinsel engellik durumu. Yani bütün öğrenciler hemen aynı kategoride veriliyor. Ama baktığın zaman hepsi aynı kategoride aynı tarzda öğrenci değil.*” ifadesiyle belirtilmektedir.

Konuyla ilgili, katılımcılardan Ö2’nin “*Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı’ndaki kazanım ve becerileri hazırlarken daha çok Ram’ın raporuyla hareket ediyoruz. Orada hangi dersten ne alacağı ne vereceği orada açıklanıyor yani.*” ifadesinde belirttiği üzere öğretmen, zihinsel engelli kaynaştırma öğrencisi için BEP hazırlarken, Rehberlik ve Araştırma Merkezi’nin ilgili öğrenci hakkında hazırladığı raporu dikkate almaktadır.

Katılımcı öğretmenlerin ifadelerinde Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı hazırlama süreci farklı eksikliklerle ifade edilmiştir. Örneğin kazanım ve beceriyi hazırlamadan önce uyguladığı yöntemden söz eden katılımcı, BEP toplantısından hiç bahsetmemiştir. BEP planını Ram raporu ve BEP toplantısından hareketle hazırladığını ifade eden katılımcılar ise kendi branşı kapsamında kazanım ve beceriyi belirlerken dersleri kapsamında uyguladıkları yöntemi belirtmemişlerdir.

4.4. Zihinsel Engelli Kaynaştırma Öğrencilerinin Öğretim Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar

Bu bölüm kapsamında görüşmeye katılan öğretmenlere zihinsel engelli kaynaştırma öğrencilerinin öğretim süreci boyunca karşılaştıkları sorunların neler olduğunu tespit etmeye yönelik sorular sorulmuştur. Bu verilerden hareketle aynı doğrultuda sorular katılımcı öğrencilere de yöneltilerek, öğretmenlerin sorun olarak gördüklerinin

öğrenciler tarafından da sorun olarak görülüp görülmediği anlaşılmaya çalışılmıştır. Elde edilen veriler, kategori halinde Tablo 4.4.1. ve Tablo 4.4.2.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.4.1.

Öğretmelere Göre Zihinsel Engelli Bireylerin Öğretim Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar

Ebeveyn Kaynaklı Sorunlar (Kabullenememe, öğretmen-aile iletişimsizliği, ailenin öğrenciyle benzer nitelikleri)	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö11, Ö14	8
Öğrenci Kaynaklı Sorunlar (Algı düzeyi, unutkanlık, dikkat dağınıklığı, kolaycılık, derse devam durumu, arkadaşlarıyla iletişimsizlik, sınıfın geneli ile seviye farkı)	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö12	6
Sınıf Ortamında Birebir İletişim Eksikliği	Ö3, Ö4, Ö7, Ö10, Ö12	5
Destek Eğitim Odası Eksikliği veya Yetersizliği	Ö1, Ö2, Ö3, Ö12	4
Branşa Dayalı Sorunlar (Tarih, Fizik, İngilizce)	Ö4, Ö8, Ö11, Ö14	4
Branş Öğretmenlerinin “Engellilik” Konusunda Hizmet İçi Eğitim İhtiyacı	Ö4, Ö6, Ö13	3
Lise Yerleştirmeleri	Ö2, Ö4	2
Tarih Ders Kitapları (Seviye, Kazanımları vermede yetersizlik)	Ö2, Ö3	2
Müfredat Yoğunluğu (Tarih, Matematik)	Ö3, Ö8	2
Okul Başlangıç-Bitiş Saatleri	Ö3	1
Taşımalı Eğitim	Ö3	1
Zihinsel Engelli Birey Üzerinden Diğer Öğrencilerin Dersi Suistimali	Ö4	1

Zihinsel Yetersizlik Seviyesi Tespiti	Ö4	1
Sınıf Mevcudu	Ö13	1
Lise Bölüm Tercihi	Ö2	1
Meslek Seçimi	Ö2	1
Materyal eksikliği	Ö4	1

Katılımcı öğretmenlere öğretim süreci içerisinde öğretmenlerin ve zihinsel yetersizliğe sahip bireylerin karşı karşıya kaldıkları sorunları anlamaya yönelik sorular yöneltilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4.4.1.'de ifade edilmiştir. Tabloda belirtildiği üzere bireylerin ebeveynlerinden kaynaklı sorunlar (ailenin bu durumu kabullenememesi, öğretmen-aile iletişimsizliği, ailenin öğrenciyle benzer özelliklere sahip olması, öğrenci kaynaklı sorunlar, bireylerin algı düzeyleri, unutkanlık, dikkat dağınıklığı, kolaycılık, derse devam durumu, arkadaşlarıyla iletişimsizlik, sınıfın geneli ile seviye farkı), sınıf ortamında zihinsel yetersizliğe sahip birey ile öğretmen arasındaki birebir iletişim eksikliği, destek eğitim odası eksikliği veya yetersizliği, branş bazında sorunlar, branş öğretmenlerinin engellilik konusunda hizmet içi eğitim ihtiyacı, Tarih ders kitapları (seviye ve kazanımları vermede yetersizlik), müfredat yoğunluğu, materyal eksikliği, sınıf mevcudu, zihinsel yetersizlik seviyesi tespiti, okul başlangıç-bitiş saatleri, taşınmalı eğitim, lise yerleştirmeleri, lise bölüm tercihi, meslek seçimidir.

Tablo 4.4.2.

Zihinsel Engelli Bireylere Göre Öğretim Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar

Dikkat Dağınıklığı	Z1, Z2, Z3, Z4, Z6, Z9, Z10, Z11, Z12	9
Ders Esnasında Öğretmenin Soru Sormasından Çekinme	Z2, Z3, Z4, Z6, Z10, Z11	6
Tarih Ders Kitaplarında Görsel Unsurların Azlığı ve Renksizlik	Z4, Z5, Z6, Z9, Z11, Z12	6

Olumsuz Arkadaş Tutumu	Z2, Z3, Z4, Z6, Z9	5
Unutkanlık	Z10, Z11, Z12	3
Gürültülü Sınıf Ortamı	Z4, Z6, Z11	3
Taşınmalı Eğitim	Z2, Z9, Z10	3
Okul Başlangıç-Bitiş Saati	Z2, Z9, Z10	3
Heyecan	Z2, Z10	2
Ev Ortamından Kaynaklı Sorunlar (İnternet erişimi, çalışma alanı eksikliği, gürültülü çalışma ortamı)	Z6, Z9	2
Ders İşleniş Tekniğinden Kaynaklı Sorunlar (Slayt, aralıksız sözlü anlatım)	Z1, Z10	2
Uyku İhtiyacı	Z10, Z12	2
Okuma-Yazma Düzeyindeki Yetersizlik	Z2	1
Özgüven Yetersizliği	Z11	1
Tarih Derslerini Algılayamama	Z11	1
Kolaycılık	Z2	1
Tarih Ders Kitaplarındaki Yazılı Anlatımın Fazlalığı	Z9	1
Tarih Ders Kitaplarındaki Etkinlik Sayısının Azlığı	Z1	1
Ödev Zorunluluğu	Z12	1
Ödev Miktarındaki Fazlalık	Z1	1
Destek Eğitim Odası Eksikliği	Z2	1

Zihinsel yetersizliğe sahip bireylerin öğretim süreci içerisinde karşı karşıya kaldıkları sorunları anlamaya yönelik sorular yöneltildiğinde ulaşılan bulgular Tablo 4.4.2.'de ifade edildiği şekildedir. Dikkat dağınıklığı, ders esnasında öğretmenin soru sormasından çekinme, Tarih ders kitaplarında görsel unsurların azlığı ve ders kitaplarının renksizliği, olumsuz arkadaş tutumu, unutkanlık, gürültülü sınıf ortamı, taşınmalı eğitim, okul başlangıç-bitiş saati, heyecan, bireylerin ev ortamından kaynaklı sorunlar (internet erişimi, çalışma alanı eksikliği, gürültülü çalışma ortamı), ders işleniş tekniğinden kaynaklı sorunlar (slayt, aralıksız sözlü anlatım), uyku ihtiyacı, okuma-yazma düzeyindeki yetersizlik, özgüven yetersizliği, Tarih derslerini algılayamama, kolaycılık, Tarih ders kitaplarındaki yazılı anlatımın fazlalığı, Tarih ders kitaplarındaki etkinlik sayısının azlığı, ödev zorunluluğu, ödev miktarındaki fazlalık, destek eğitim odası eksikliği ifade edilen sorunlardır.

4.4.1. Ebeveyn Kaynaklı Sorunlar

Kaynaştırma eğitimi sürecinde aileler ile iş birliği bağlamında bazı sorunlarla karşılaşmaktadır. Bu sorunlardan biri de ailelerin çocuklarının zihinsel engellilik durumunu kabullenememeleridir. Örneğin bu durum katılımcı Ö11 tarafından şu şekilde belirtiliyor: *“Aileleri ile toplantı yapıp, öğrencilerimizi bize anlatmalarını istiyoruz. Özel bir sorunu var mı? İlaç kullanıyor mu? En çok onu ne mutlu eder? En çok neden rahatsız olur? gibi sorulara rehberlikle birlikte yanıt almaya çalışıyoruz. Ancak bazı aileler bunu kabullenmekte zorlanıyor. Bu da sıkıntı yaratıyor.”* Katılımcılardan Ö3, bazı zihinsel engelli kaynaştırma öğrencilerinin ebeveynlerinin de aynı özellikleri taşıdığını, bu nedenle öğrencinin mevcut durumu veya sorunları ile ilgili, anne-babaları ile iletişim kurmakta zorlandıklarını, bu durumun öğrenci için de öğretmen için de önemli bir sorun olduğunu belirtmiştir. Katılımcılardan Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö11, Ö14 öğretim sürecinde aile ile işbirliğinin yetersizliğini ve ailelerin ilgisizliğini dile getirmişlerdir.

4.4.2. Öğrenci Kaynaklı Sorunlar

Tarih dersi kapsamında zihinsel engelli bireyler, algılama sorunu yaşamaktadırlar. Bazı zihinsel engelli bireyler ise ders esnasında öğretmenlerinin onlara soru sormasından ve

sorulan soruya yanıt verememekten endişe duymaktadırlar. Ö1 bu durumu şöyle ifade etmektedir: *" Sorun belli. Algılamada sıkıntı var. Öğrencide diğer bir sorun soruyu soracağım ama diğer bir öğrenci "Acaba öğretmen bana soru sorar mı?" diye, "Ya bilemezsem?" diye rahatsız olan öğrenci..."* Katılımcı öğretmen Ö1'in dikkat çektiği zihisel engelli bazı bireylerin Tarih dersini algılayamadıkları sorunsalına yönelik, katılımcı öğrencilerden Z11 Tarih dersini anlayamadığını, Z5 ise devamsızlık yapmış olduğu Tarih derslerinde algılama sorunu yaşadığını belirtmiştir. Z10, Z11, Z12 ise Tarih dersinde yaşadıkları sorunu unutkanlık olarak dile getirmişlerdir. Z2 ise Tarih derslerinde okuma ve yazmada problem yaşadığını ifade etmiştir. Katılımcı öğrencilerin ifadelerinden yola çıkarak diyebiliriz ki Tarih derslerinin anlaşılır kılınmasında derste bulunmanın düzenliliği, unutkanlık, ve bireyin okuma-yazma becerisinin gelişmişlik durumu etkilidir.

Katılımcı öğretmenlerden Ö1'in zihinsel engelli kaynaştırma öğrencileri için sorun olarak görmüş olduğu kendilerine soru sorulmasından rahatsız olunması durumunun, katılımcı olan zihisel engelli öğrenciler tarafından nasıl algılandığını anlamaya yönelik, onlara da sorular yöneltildiğinde; Z1, Z2, Z4, Z5, Z6, Z7, Z9, Z10 ve Z11 Tarih dersi kapsamında ihtiyaç hissettiğinde öğretmenine ve arkadaşlarına rahatlıkla soru sorabildiğini ifade ederken; Z3 *"Evet sorabiliyorum. Yani hocalarıma alışıttığım süreç. 9. Sınıfta hiçbir şey soramıyordum. Sonra alıttım. 10, 11, 12..."* ifadesiyle öğretmenine alışma sürecinin onun soru sorabilmesini etkileyen bir unsur olduğunu belirtmiştir. Katılımcılardan Z1, Z5, Z7 Tarih öğretmenlerinin ders esnasında kendilerine soru sormasından rahatsız olmadıklarını dile getirmiştir. Örneğin Z7 bu durum ile ilgili düşüncesini *"Hayır öyle bir şey yok. Sorsa da yaparım ben. "* sözleriyle özgüvenini vurgulayarak belirtmiştir. Katılımcılardan Z2, Z3, Z4, Z6, Z10, Z11 Tarih dersi işlenişi sırasında, öğretmenlerinin kendilerine soru sormalarından tedirgin olduklarını ifade etmişlerdir. Bu katılımcılardan Z2, Z3, Z4, Z6, Z9'un ifadelerinden hareketle bu öğrencilerin kendilerine soru sorulmasından tedirginlik duyma sebebi karşı karşıya kalacaklarını düşündükleri olumsuz arkadaş tutumudur. Örneğin katılımcılardan Z3 ve Z4 duydukları tedirginliği sırasıyla *"Evet çekiniyorum. Arkadaşlarım ne der gibi..."* , *"Evet hocam. İnsan bir kere utanıyor. Yani hocam şimdi arkadaşlarımın içinde bilemezsem mana bulacaklar: "Bilemedi!" felan..."* sözleriyle ifade etmişlerdir. Katılımcılardan Z2 ve Z10'a göre ise kendilerine soru sorulmasından tedirgin

olmalarının sebebi heyecanlanmalarıdır. Katılımcılardan Z11 de kendisine sorulan soruyu bilememekten korktuğu için tedirgin hissettiğini, özgüven yetersizliğini dile getirmiştir.

Katılımcılardan Ö3'e göre zihinsel engelli bireylerin Tarih dersi içerisinde yaşadıkları sorunlardan biri de dikkat dağınıklığıdır. Zihinsel engelli bireylerin dikkat dağınıklığı yaşamaya olan yatkınlıklarını, Tarih dersinin sözlü anlatıma dayalı yapısı tetiklemektedir. Ö3 bu durumu " *Dikkat dağınıklığı çok fazla oluyor. Yani bizim anlatıma dayalı bir dersimiz var. Yani dikkat çekici kılmaya ya da başka bir şeyler katarak, tabii ki çocukların tamamının dikkatlerini yüksek tutmaya çalışıyoruz; ama bu çocuklarımız çok daha kolay dersten kopuyorlar. Bu çocuklarımız kendi başka alemlerine daha çabuk dalabiliyor.*" sözleriyle ifade etmiştir. Katılımcı zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerden Z1, Z2, Z3, Z4, Z6, Z7, Z9, Z10, Z11, Z12 Tarih dersi esnasında dikkat dağınıklığı sorunuyla karşı karşıya kaldıklarını ifade etmişlerdir. Z4, Z6, Z11'in Tarih dersi sırasında dikkat dağınıklığı yaşamasının sebebi gürültülü bir sınıf ortamıdır. Z10 ve Z12'nin ifadesine göre dikkat dağınıklığına sebep olan uyku ihtiyacı hissetmeleridir. Z12 uyku ihtiyacı hissetmesini okul saatleriyle ilişkilendirirken, Z10 ise bu durumu öğretmenin ders işleyişi sırasında kullandığı sunum tekniğiyle ilişkilendirmiştir. Katılımcılardan Z1'e göre öğretmenin aralıksız bir şekilde sözlü anlatım yoluyla ders işlemesi kendisinin bir süre sonra dikkat dağınıklığı yaşamasına sebep olmaktadır. Katılımcı öğrencilerden Z5 ise Tarih derslerinde dikkat dağınıklığı problemi yaşamadığını ifade etmiştir.

Katılımcı öğretmenlerden Ö2, zihinsel engelli kaynaştırma öğrencilerinin genel olarak müfredatın gerisinde olduklarını, öğretmenlerin onlara uyum sağlamaya çalıştıklarını ifade etmekle birlikte, bu öğrencilerin Tarih dersi içerisinde ciddi sorunlar yaşamadıklarını "*Bu öğrencilerin Tarih dersiyle alakalı bir problemleri yok. Derse uyumla ilgili bir sorunları yok. Ders araç gereçlerini getiriyorlar. Verdiği ödevleri yapıp getiriyorlar. Sınıfta mahcup olmamak için bu konuda daha sorumluluk sahibiler. Genel olarak öğrenciler müfredatın aşağısındalar. Biz onlara uyum sağlamaya çalışıyoruz.*" sözleriyle belirtmiştir.

Katılımcılardan Ö3'ün "*Bizim bu çocuklarla ilgili başka bir sıkıntımız: bu öğrencilerimizde kolaycılık da var. Yani mesela herkese ödev verilirken kendi*

durumlarının farkındalar; ama hani aslında her şeyi gayet güzel yapabildikleri halde; "Hocam ben onu beceremem.", "Ben şunu yapsam...", "Hani bana bunu biraz böyle yapsanız..."... Bazen iş bu durumu kendileri açısından kolaylaştırmaya, kaçmaya da sebep oluyor. Ama o noktaya da vardırıyoruz yani taviz vermiyoruz." sözlerinden hareketle, bazı zihinsel engelli kaynaştırma öğrencileri, sahip oldukları özel durumu ders ile ilgili sorumluluğu hafifletmek veya bu sorumluluktan kaçmak adına suistimal etmektedirler. Bu soruna yönelik zihinsel engelli kaynaştırma öğrencilerine ders içi sorumluluk bağlamında kendilerine verilen ödevler konusunda ne düşündüklerini anlamaya yönelik sorular sorulduğunda, Katılımcı öğrencilerden Z2, bazen ödevlerini yapmak istemediği için zihinsel yetersizlik durumunu suistimal ettiğini doğrudan belirtmiştir. Katılımcılardan Z6, Z9 ve Z12 çeşitli nedenlerle ödevlerini yapmadıklarını veya yapmak istemediklerini ifade etmiştir. Bu bireylerin ödevlerini yapmamalarının veya yapmak istememelerinin sebepleri sırasıyla, evde internetin bulunmaması, evde çalışma ortamı eksikliği veya çalışma alanının fazla gürültülü olması ve yerine getirilmesi istenen sorumluluğun zorunluluğunun olup olmamasıdır.

Katılımcılardan Z1'in ödev sorumluluğunu yerine getirme isteği verilen ödevin miktarına göre değişmekte ve bu sorumluluğu yerine getirdiğinde bunun ölçme ve değerlendirmede dikkate alınması, onu ödevlerini yapmak konusunda motive etmektedir. Katılımcılardan Z3, Z4, Z5, Z7, Z10, Z11 ise ders içerisinde kendilerine verilen sorumluluğu yerine getirmek konusunda sorun yaşamadıklarını belirtmiştir.

4.4.3. Okula Başlama/Bitiş Saatleri ve Taşınalı Eğitim;

Katılımcı öğretmenlerden Ö3'e göre okulun başlama ve bitiş saatleri, çevre köylerden (mahallelerden) taşınalı eğitimle öğretime dahil oluyor olmaları, kaynaştırma eğitime devam eden zihinsel engelli bireyler için sorun teşkil etmektedir. Katılımcıya göre, bu bireyler ders içi ve ders dışında kişisel gelişimlerini destekleyecek etkinliklere (kitap okuma vb...) okul saateri ve taşınalı eğitim nedeniyle yeterince zaman ayıramamaktadırlar.

Katılımcı öğrencilerden 7'si köyde ikamet ettiklerini ve taşınalı eğitime dahil olduklarını belirtmişlerdir. Bu katılımcılardan Z3, Z4, Z6, Z7 okul başlama-bitiş saatlerinin ve taşınalı eğitimin, öğrenim süreçleri ve ders dışındaki kişisel gelişim

etkinlikleri gerçekleştirmelerinde sorun teşkil etmediğini ifade etmiştir. Örneğin katılımcılardan Z4 bu durumu *"Yok hocam etkilemiyor. Kendime zaman ayırabiliyorum. Kitap okuyorum 1-2 saat. Küçük Prensi okuyorum şu an. Hatta çantamda. Sonra boş kalıyorum. Televizyon izliyorum. Ders olunca ders veriyorlar. Derslerimi yapıyorum."* şeklinde ifade ederken, Katılımcı öğrencilerden Z2, Z9 ve Z10 okul başlama-bitiş saatlerinin ve taşınalı eğitimin, öğrenim süreçleri ve ders dışındaki kişisel gelişim etkinlikleri gerçekleştirmelerinde sorun yarattığını ifade etmiştir. Örneğin; katılımcılardan Z2 bunu *"Evet zorlanıyorum: Ödevlerimi yapmakta. Onlara vakit kalmıyor. Sabah ben saat 06.00'da kalkıyorum. 07.00'da otobüse biniyorum. Saat 08.00'da da burada oluyoruz."* sözleriyle ifade etmiştir.

Katılımcı bireylerin bir kısmı öğrenim gördükleri ilçeye bağlı köylerde ikamet etmektedirler. Taşınalı eğitim sistemiyle eğitim-öğretim sürecine katılan bu bireylerin bir kısmı ders içi sorumluluklarını yerine getirme ve okul dışı etkinliklere zaman ayırmak noktasında problem yaşamaktadırlar. Problem kaynağı olarak eğitim-öğretime taşınalı sistemle katılıyor olmalarını ve okul başlangıç ve bitiş saatlerini görmektedirler.

4.4.4. Müfredat ve Ders Kitabı

Katılımcılardan Tarih öğretmeni Ö3'ün *"Bir de müfredat diye bir şey var elimizde maalesef. Onu yetiştirmeye çalıştığımız zaman iş bazen o çocuğun dikkatinin dağılmasına ve bir şekilde dersten kopma noktasına gelmesine sebep oluyor ama ha ne yapıyoruz o ara onunla ilgili bir sohbet açıyoruz. Başka bir şey yapıyoruz. Orada başka bir şeylere yönelerek yeniden toparlamaya çalışıyoruz."* ifadesinden hareketle, derse giren öğretmenlerin öğretim süreci içerisinde yetiştirmek durumunda oldukları müfredat yoğunluğu, zihinsel engelli kaynaştırma öğrencilerinin ders esnasında dikkat dağınıklığı yaşamalarına ve dolayısıyla dersin içeriğinden uzaklaşmalarına sebep olmaktadır.

Katılımcılardan Tarih öğretmeni Ö2'ye göre Türkiye genelinde bütün ortaöğretim kurumlarında aynı Tarih ders kitabının kullanılıyor olması genel bir sorun teşkil etmektedir. Bu katılımcıya göre Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören öğrenci ile Meslek Lisesi'nde öğrenim gören öğrencinin Tarih ders kitabı aynı olmamalıdır. Ders kitapları, Tarih dersi kapsamında edindirilmek istenen kazanım ve beceriler açısından zihinsel

engelli kaynaştırma öğrencileri için de uygun değildir. Katılımcılardan Ö3'ün *"Biz öğrencilere hazırladığımız kitaplarda ya da onlara sunduğumuz müfredatta gerçek anlamda tarihsel düşünceyi öğrencilere anlatacak, yerleştirecek bir müfredata sahip değiliz. O tarz bir kitaba da ders kitaplarına da sahip değiliz."* diyerek, katılımcılardan Ö2'nin konuyla ilgili fikrini desteklemiştir. *"Bir kazı fotoğrafı çıkıyor karşımıza aa burada hangi bilim vardı? Bilgi düzeyinde onu sağlıyoruz, kavrama yapıyoruz ama analiz sentez, onlar bizim için biraz... Ellerindeki kaynak da yetersiz kalıyor. Kendine vakit ayırıp, tarihi kitaplar okuyabilen, hani bir şeyler okuyabilen çocuklar o noktaya ulaşabiliyor."* Katılımcıya göre, Tarih dersi müfredatı ve Tarih ders kitapları, tarihsel düşünme becerilerinin, zihinsel engelli kaynaştırma öğrencilerine kazandırılmasında yetersiz kalmaktadır. Katılımcıya göre Tarih müfredatı ve Tarih ders kitapları zihinsel engelli kaynaştırma öğrencileri için uygun değildir.

Katılımcı öğretmenlere göre Tarih ders kitapları ve Tarih müfredatı kaynaştırma öğrencisi zihinsel engelli bireyler için uygun görülmemesine rağmen katılımcı öğrencilerden Z1, Z2, Z3, Z7, Z9 ve Z11 kullanmış oldukları ders kitabının içeriği ve anlatımını kendileri için yeterli ve uygun bulduklarını ifade etmişlerdir. Katılımcı öğrencilerden Z10 ise Tarih ders kitabını kendisi için yeterli bulduğunu; ancak anlamakta güçlük çektiğini belirtmiştir. Z4 ve Z6 Tarih ders kitapları konusundaki fikirlerinde kararsız olduklarını dile getirmişlerdir. Katılımcılardan Z12 ise kullandıkları Tarih ders kitabının kendileri için yetersiz olduğu düşüncesinin nedenlerini; *"Yetersiz ama iyi yani. Mesela öğretmenin anlattığı şey, burada genellikle olmuyor. Yani işte mesela not almak zorunda kalıyoruz. Ya da ne bileyim yani bir anlam falan soruyor. O yok. Yani sınava çalışırken falan lazım oluyor. Tabi internet var o o kadar sorun değil."* sözleriyle belirtmiştir.

Katılımcı öğrencilere ders kitapları ile ilgili önerilerine yönelik sorular yöneltildiğinde ise katılımcı öğrencilerden Z4, Z5, Z6, Z9 ve Z11 Tarih ders kitaplarında görsellere daha fazla yer ayrılması gerektiğini belirtmişlerdir. Örneğin bu konudaki düşüncesini *"Daha çok fotoğraf olsa ilgimi çekerdi mesela. Bilmiyorum ki hocam. Fotoğraf olsa bakıp göreceğiz işte."* şeklinde ifade etmiştir. Katılımcılardan Z9 ise Tarih ders kitaplarında daha fazla görsele yer ayrılması yanında ders kitabında yer alan yazılı anlatımın azaltılmasının daha iyi olacağı yönünde düşünce belirtmiştir. Katılımcılardan Z12 Tarih ders kitaplarının daha renkli olması gerektiğini düşünmektedir.

Katılımcılardan Z1 de kitapların daha ilgi çekici olacak şekilde düzenlenmesini ve öğrenmenin daha iyi bir şekilde gerçekleşmesi için kitaplarda daha fazla alıştırma-etkinlik olması gerektiğini ifade etmiştir.

4.4.5. Destek Eğitim Odası (Kaynak Oda) ve Eksikliği

Yaptığımız gözlem neticesinde, veri toplamak için bulunulan ortaöğretim kurumlarının hiçbirinde destek eğitim odası bulunmadığı görülmüştür. Ancak, Sucuoğlu ve Kargın'a (2008) göre kaynaştırma eğitimi özel gereksinimli bireyin genel eğitim sınıfına yerleştirilmesiyle sınırlı değildir. Genel eğitim sınıfındaki özel gereksinimli bireye ve öğretmene özel eğitim desteği sağlanması da kaynaştırma uygulamasının genel amaçlarından biridir. (akt. Nal, Tüzün, 2011: 12). Özel eğitim destek hizmetlerinden biri de destek eğitim odalarıdır. Bu bağlamda destek eğitime ihtiyaç duyan zihinsel engelli bireyler için, kaynaştırma eğitime devam ettikleri ortaöğretim kurumlarında destek eğitim odalarının yokluğu sorun teşkil etmektedir. Katılımcılardan Ö1 ve Ö12 destek eğitim odasının öneminden ve okullarındaki eksikliğinden sırasıyla şöyle söz etmişlerdir: *"Kaynaştırmanın önemli bir parçası da destek eğitim. Bizim okulumuzda henüz yok açılması için uğraşıyor. Asıl bireyselleştirme bununla mümkün bence.", "Yeterince yardım alamıyorlar. Okulumuzda geçen yıl destek eğitim odasında ders aldılar. Bu yıl henüz başlamadı. "* Katılımcılardan Z2 görüşme esnasında *" Destek odası Ortaokuldayken vardı. Şu an yok. Olmasını isterim. Çünkü keşke düzgün yazabilseydim."* sözleriyle destek eğitim odasına duyduğu ihtiyacı eksikliğini duyduğu noktayı belirterek ifade etmiştir.

Katılımcılardan Ö2 de destek eğitimin zihinsel engelli bireyler için önemine vurgu yapmıştır. Ona göre; okullarındaki destek eğitim odasının eksikliğinin kaynağı, bunun talep edilip açılmasına kadar geçen süre içerisinde önlerine çıkan bürokratik basamaklar ve engellerdir. Ona göre destek eğitim odalarının neliğinden ve gerekliliğinden zihinsel engelli bireyler ve ailelerinin de haberdar ve talep edici olmaları gerekmektedir.

Katılımcılardan Ö3 geçmiş yıllardaki destek eğitim odası deneyiminden yola çıkarak, destek eğitim odasında çalıştığı zihinsel engelli bireylerle ilgili karşılaştığı sorunları *" Destek eğitim odaları yeterli olmuyor. Destek eğitimde öğrenciyle birebir irtibat kuruyorsun ama sonuçta destek eğitimde şöyle bir sistem var hocam: Benim iki saat*

tarikh dersim var. Çocuk birine giriyor birinde başka bir destek eğitime gidiyor. Sonra ben onu destek eğitim odasına alıyorum. Çocuk zaten dersin birine girdi birini kaçırdı. Ben kaçırdığı dersin kısmını toparlayıp, öncesini hatırlatmaya çalışırken zaten bir zaman kaybediyorum." şeklinde ifade etmiştir. Yani destek eğitimin, ders saatleri içerisinde gerçekleştirilmesi, zihinsel engelli bireyin, sınıf içinde takip etmesi gereken dersi kaçırmaya ve destek eğitim odasında çalışan öğretmenin, öğrencinin kaçırdığı dersi telafi etmekle zaman kaybetmesine sebep olmaktadır.

Katılımcılardan Ö1'e göre ise zihinsel engelli bireyle destek eğitim odasında özel olarak ders işlenmesi, o bireyin kendisini diğer arkadaşlarından ayırtılmış hissetmesine sebep olmaktadır. Ona göre destek eğitim, destek eğitim odasında değil, ders dışı ortamlarda, zihinsel engelli bireyin sosyal hayatı içerisinde gerçekleştirilmelidir.

4.4.6. Lise Yerleştirmeleri, Lise Bölüm Tercihi, Meslek Seçimi

Zihinsel yetersizliğe sahip bireylerin 8. sınıf sonunda yerleşecekleri ortaöğretim kurumunun belirlenmesi konusunda katılımcı öğretmenlerden Ö2 ve Ö4 bir takım sorunlarla karşı karşıya kaldığını ifade etmişlerdir. Ö2 bu durumu *"...Mesela kaynaştırma öğrencileri sistem yerleştirdiğinde genellikle meslek liselerine yerleştiriliyor. Ama onların dallarının da yani meslek liselerine girdiğinde bu konuya da Ram'ın el atması gerekiyor. Yani bu hangi dalda daha iyi olacak? Bu okulda 5 tane alan var. İşte hangi alana yönlendirilmesi gerektiği konusunda Rehberlik Araştırma Merkezlerinin klavuzu olması gerekir."* sözleriyle belirtmiştir. Araştırma yapılan ortaöğretim kurumlarından biri de okula puan sıralaması ile öğrenci alan Anadolu Lisesi'dir. Bu lisede öğrenim görmekte olan katılımcı bireylerden Z8'in gözlem amaçlı amacıyla bulunulan ders içerisinde yanında oturan arkadaşını yumruklamak ve kitabını yere atmak gibi olumsuz bir takım davranışlar sergilediği gözlemlenmiştir. Bu bireye öğretmen tarafından ders içerikli bir soru yöneltilmiş ancak birey hiç ilgilenmemiş ve cevap vermemiştir. Aynı sınıfta öğrenim görmekte olan bir diğer katılımcı Z7'nin sınıf içerisinde çevresine karşı herhangi bir olumsuz davranışı gözlemlenmemiştir. Öğretmen katılımcı Z7'ye sorduğu ders içerikli soruların bazılarının cevaplarını doğru şekilde almış, Z7 de öğretmene ders içerikli soru sormuştur. Katılımcı öğretmenlerden Ö4, Z8 ile ilgili düşüncesini *"Şu anda şunu söyleyeyim...Bu, normal lisede bu çocuk okuyorsa dört yıl sonra bu Gazi Ömer Anadolu Lisesi'nde aldığı notlarla başka fırlayan olmazsa*

bu çocuk okul birincisi olur. Bu çocuğun böyle bir okul yerine, tabiki bilemiyorum zihinsel engel durumunu, derecesini...Hani bir meslek eğitimi alarak, çünkü okulda boşta. Yok ilgi yok. Bilgisayar oynayamıyor. Tam anlayamıyor, elinde telefonu var. Oyun oynadığını söylüyor ama ben onun oturup da oyun oynadığını görmüyorum. Ama bir el becerisi ile yapacak bir şeyi olsa bu çocuğun, o zaman daha farklı olur, diye düşünüyorum.” şeklinde ifade etmiştir. Katılımcı öğretmen Ö2’nin ifadesine göre sistemin yerleştirdiği meslek liselerindeki zihinsel yetersizliğe sahip bireylerin, bu okullarda öğrenim görecekları süreç içerisinde hangi mesleki bölümü tercih etmeleri gerektiğine yönelik Ram tarafından herhangi bir çalışmanın yapılmamış olması bu bireyler ve öğretmenler için sorun teşkil etmektedir. Rehberlik ve Araştırma Merkezi’nin meslek lisesine yerleştirilen zihinsel yetersizliğe sahip bireyler için bölüm tercihi kılavuzu hazırlaması gerekmektedir. Zihinsel yetersizliğe sahip bireylerin öğretim süreci içerisindeki ölçme ve değerlendirmeleri de Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı çerçevesinde yapılmaktadır. Bu durum zihinsel yetersizliğe sahip bireylerin mezuniyet ortalaması ve okuldan mezuniyet derecelerini de belirlemektedir. Bu durumda katılımcı öğretmenlerden Ö4’ün ifade ettiğı üzere derslere karşı ilgisiz ve olumsuz davranışlara sahip olan Z8’in öğrenim gördüğü okuldan derece ile mezun olma ihtimali vardır. Bu durum aynı lisede öğrenim gören diğer öğrencilerin başarı düzeyi ve Z8’in sahip olduğu niteliklerle sağladığı başarı düzeyi düşündürücüdür. Katılımcı öğretmen Ö4’e göre Z8’in topluma kazandırılması adına becerisinin olduğu bir alanda meslek lisesinde öğrenim görmesi daha doğru olacaktır.

4.5. Zihinsel Engelli Kaynaştırma Öğrencileri ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Algıları

Bu bölümde görüşmeye katılan bireylerin Kaynaştırma sistemine dahil oluş süreçleri ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı algılarını saptayacak nitelikte sorular sorulmuştur. Elde edilen veriler Tablo 4.5.1.’de kategoriler halinde sunulmuştur.

Tablo 4.5.1.

Zihinsel Engelli Kaynaştırma Öğrencileri ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Algıları

Kaynaştırmaya Dahil Oluş Sürecini Bilmeme	Z2, Z4, Z5, Z11	4
Bireyselleştirilmiş Eğitim Programından Memnuniyet	Z4, Z5, Z9, Z10	4
BEP'e Sahip Olmaya İlişkin Olumsuz Arkadaş Tutumu	Z1, Z2, Z5, Z10	4
Kaynaştırmaya Rehberlik ve Araştırma Merkezi Aracılığı İle Dahil Olma	Z1, Z9	2
Kaynaştırmaya Sınıf Öğretmeni Aracılığı İle Dahil Olma	Z3, Z10	2
Kaynaştırmaya Rehber Öğretmen Aracılığı İle Dahil Olma	Z12	1
Ölçme ve Değerlendirmede Sınıfın Genelinden Ayrılmanın Verdiği Rahatsızlık	Z1	1
Zihinsel Engel ve Kaynaştırma Öğrencisi Olma Durumunun Verdiği Üzgünlük	Z2	1

Katılımcılardan Z2, Z4, Z5, Z11 kaynaştırmaya dahil oluş süreçlerini bilmediklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan Z3 ve Z10'un kaynaştırmaya dahil oluşları öğretmenleri aracılığıyla olmuştur. Örneğin bu durumu Z10 "*Öğretmenim şey yaptı. Eski sınıf öğretmenim, İngilizce öğretmenim o başvurdu.*" sözleriyle belirtmiştir. Z1 ve Z9 ise kaynaştırmaya dahil oldukları süreci doğrudan Rehberlik ve Araştırma Merkezi ile kurmuş oldukları iletişim ile ifade etmişlerdir. Örneğin Z1 bu süreci "*Bana haber veriyorlar. Aslında ben ilk önce Tekirdağ'da rehberlik araştırma merkezine gidiyorum. Oradan çağırıyorlar. Randevu falan alıyoruz. Sonra gidiyoruz. Orada bazı sorular soruluyor. Sonra kâğıt geldiğinde sonucu rehberlik hocası bana açıklıyor bir de anneme açıklıyor.*" sözleriyle açıklamaktadır. Katılımcılardan Z12 Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı konusunda yeterince bilgi sahibi olmadığı için bu sürece katılmak istemediğini, bu süreçten onu ilk kez haberdar edenin Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik öğretmeni olduğunu belirtmiştir. Z6 ise bu sürece henüz katılma aşamasında

olan bireylerden biridir. Bu nedenle kendisi için henüz Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı hazırlanmadığını dile getirmiştir.

Katılımcılara, konuya ilişkin sınıf arkadaşlarının tutumlarının ne olduğunu anlamaya yönelik sorular yöneltildiğinde katılımcı öğrencilerden Z3, Z4, Z9 ve Z11 zihinsel yetersizlikleri ve bu bireylere özel bir eğitim programı uygulanmasını sınıf arkadaşlarının problem etmediğini dile getirirken, Z7 bu durumu arkadaşlarından gizlediğini ve bilinmesini istemediğini ifade etmiştir. Katılımcılardan Z1, Z2, Z5 ve Z10 ise konuya ilişkin arkadaşlarının olumsuz tutumlarıyla karşı karşıya kaldıklarını belirtmişlerdir. Örneğin katılımcılardan Z1 ve Z5 düşüncelerini sırasıyla şu sözlerle belirtmişlerdir: *" İlk başta hani hiç bilmedikleri için herhalde karşı çıktılar bana. İlk önce hani hocam, "Neden ayrı sınav yapıyorlar?" falan dedi, başka bir arkadaşım. Ama sonra o açıkladı. Yani alıştılar sonradan. Öyle..."* , "Bazıları dalga geçiyor. 9'da da geçmişlerdi. "Niye o ayrı sınav oluyor?", "Neden öyle yapıyorlar?" falan demişlerdi. Ama 10'da arkadaşlarım anladığı için bir şey demiyor." Bu iki katılımcının ifadelerinden hareketle, zihinsel engelli kaynaştırma öğrencilerine diğer sınıf arkadaşlarının olumsuz tutumları, bu bireylerin, kaynaştırma öğrencisi olan bireylerin yetersizlik ve BEP uygulanması durumlarına alıştıktan sonra ortadan kalkmaktadır.

Katılımcılardan Z1, zihinsel yetersizliğini ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı'nı sorun etmediğini ancak Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı'nın ölçme ve değerlendirme aşamasında kendisine özel sınav soruları hazırlanmasını istemediğini *" Problem etmiyorum ama hani daha yüksek bir puan alabilmek için kolay soru falan soruyorlar ya o. Hani daha yüksek bir puan alabilmek için hiçbir şey demiyorum. Aslında ben şöyle düşünüyorum: Ayrı sınav yapmasınlar ama rehberlik araştırma merkezindeki müdür yardımcısına yapmayın, dedim. Ama hala yapmaya devam ettiler. "* şeklinde belirtmiştir. Katılımcılardan Z3, Z7, Z11, Z12 kendisine konu kapsamında yöneltilen soruya olumlu veya olumsuz herhangi bir eleştiri getirmemiştir. Ancak katılımcılardan Z12 sadece Matematik ve Dosyalama derslerinde kendisine özel bir ölçme ve değerlendirme uygulandığını belirtmiştir. Z6 ise henüz kendisi için Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı hazırlanmadığını ifade etmiştir.

Zihinsel engelli kaynaştırma öğrencilerine, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı hakkındaki görüşlerine yönelik sorular sorulduğunda Z4, Z5, Z9 ve Z10'un

bireyselleştirilmiş eğitim programlarının olmasından memnun oldukları anlaşılmaktadır. Z2 zihinsel yetersizlik durumunun ve bireysel bir eğitim programının uygulanıyor olmasının onu üzdüğünü ifade etmiştir.

4.6. Zihinsel Engelli Kaynaştırma Öğrencilerince Tarihin Neliği

Bu bölümde katılımcı öğrencilere "Tarih" kavramından ne anladıklarını anlamaya yönelik sorular sorulmuştur. Elde edilen bulgular Tablo 4.6.1.'de kategoriler halinde verilmiştir.

Tablo 4.6.1.

Zihinsel Engelli Kaynaştırma Öğrencilerince Tarihin Neliği

Geçmişin Bilgisi	Z1, Z3, Z5, Z7, Z9, Z10, Z11, Z12	8
Tarihin Geçmiş ve Gelecek Arasındaki Köprü Görevi	Z1, Z9	2
Tarihin Farklı Disiplinlerle Olan İlişkisi	Z4, Z10	2
Bilim Dalı	Z2	1

Katılımcı olan zihinsel yetersizliğe sahip kaynaştırma öğrencilerinden Z1, Z3, Z5, Z7, Z9, Z10, Z11, Z12'nin yapmış oldukları tarih tanımlarından hareketle, bu bireylere göre tarih, geçmişin bilgisidir. Bu tanıma örnek olarak Z12 "*Tarih şu anlamı ifade ediyor. Bizim ee... Eski şeyleri. Geçmişi ifade ediyor...*" derken Z11 bu ifadeye paralel nitelikte olan "*Tarih yani geçmiş hocam. Geçmişteki olaylar.*" tanımını yapmıştır.

Katılımcılardan Z1 ve Z9 sırasıyla "*Tarih, geçmişteki yaşantımızı... Günümüzde de sorunları tekrar yaşamamak için önlem almak. Tarih önemli... Geçmişi bilmezsek günümüzdeki şeyler çok yanlış olur. Hani mesela Kurtuluş Savaşı felan oluyor ya Çanakkale Savaşı oluyor. Hani Atatürk dönemindeki olaylar ya da daha önceki olaylar bize anlatılmazsa biz de ona göre yaşayamayız.*" ve "*Hocam, tarih geçmiş ve gelecek. Geçmişi öğretiyor. Geleceği öğretemez fazla tabi de ne olacağını şey yapabilir.*" ifadelerine göre Tarih, geçmişin bilgisidir. Geçmiş zamanı bilmek bugün ve gelecek

yaşantılarımızı anlamlandırmakta bize yardımcı olmaktadır. Tarih geçmiş ile gelecek arasında kurulan bir köprü gibidir.

Katılımcılardan Z4 ve Z10 ise Tarih denildiğinde konu kapsamında yer alan coğrafya bilgisine vurgu yapmışlardır. Örneğin Z4 bu durumu *"Bilmiyorum ki hocam. Orta Asya'yı felan anlatıyor hoca. Yazdırıyor. Okuyoruz. O anlamı veriyor hocam."* şeklinde özetlemiştir. Z4'e göre Tarih bize Sanat Tarihi ve Coğrafya gibi farklı alanlar konusunda da bilgi vermektedir. Katılımcılardan Z2'ye göre ise Tarih bir bilim dalıdır.

4.7. Zihinsel Engelli Kaynaştırma Öğrencileri ve Tarihin Gerekliliği

Bu bölümde Tarih öğretmenlerine zihinsel engelli kaynaştırma öğrencileri için Tarih dersinin gerekliği konusunda ne düşündüklerini anlamaya yönelik sorular sorulmuştur. Elde edilen bulgular, Tablo 4.7.1.'de kategoriler halinde gösterilmiştir.

Tablo 4.7.1.

Tarih Öğretmenlerine Göre Zihinsel Engelli Kaynaştırma Öğrencileri ve Tarihin Gerekliliği

Zihinsel Engelli Bireyler İçin Tarih Dersinin Gerekliliği	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4	4
Yaşadığı Ülkeye ve Topluma Aidiyet Geliştirme	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4	4
Tarihin Disiplin Dışı Amaçlarının Kazandırılmasının Önemi	Ö1, Ö2, Ö3	3
İnsanın Doğasında Var Olan 'Merak'	Ö2	1
Geçmiş ve Bugünü Bilme İhtiyacı	Ö2	1
Zihinsel Engelli Bireyin Sosyalleşmesine Tarih Dersi ve Öğretmenin Katkısı	Ö1	1

Katılımcı Tarih öğretmenlerine göre Tarih dersi zihinsel engelli bireyler için gereklidir. Tarihin zihinsel engelli bireyler için gerekliliği katılımcı öğretmenlerden Ö2 tarafından şöyle ifade edilmektedir: *“Tarih diğer insanlar için neden gerekliyse onlar için de o yüzden gerekli. Meraklı, öleceğini bilen, geçmişini merak eden, neden geldiğini, nereye gideceğini merak eden insandır. Onların da bu konuda eğitim almak hakkıdır”* İfadeden hareketle zihinsel yetersizliğe sahip kaynaştırma öğrencisi bir birey ile zihinsel yetersizliği bulunmayan bireylerin geçmiş ve bugün arasındaki ilişkiyi bilme gereksinimleri ortaktır. Zihinsel yetersizliğe sahip bir kaynaştırma öğrencisi olmak, tarih öğrenmeye engel bir durum değildir. Aynı katılımcı sözlerine şöyle devam etmiştir: *“Kendi neslini yok etmek için silah üreten bir varlık yok. Tarih profesörü olmayacaklar. Kendini, içinde yaşadığı toplumu tanıması açısından tarih öğrenmeleri önemli. Çocuğun milli değerlerini bilmesi lazım. Bilecek ki aidiyet duygusu gelişebilsin.”* Yani Tarih öğretimi sürecinde kazandırılması hedeflenen Tarih derslerinin, tarihsel düşünme becerilerini içeren disiplin içi amaçlarının kazanım düzeyi ne olursa olsun disiplin dışı amaçlarının kazandırılabilmesi için Tarih dersleri zihinsel engelli bireyler için gereklidir. Tarihin zihinsel engelli bireylere öğretilmesi konusunda katılımcı özellikle disiplin dışı amaçlar üzerinde durmuş ve bu amaçların zihinsel engelli bireylere kazandırılmasının çok önemli olduğunu dile getirmiştir. Katılımcı öğretmenlerden Ö1 de *“Mesela tarih öğrenmenin genel amaçlarına baktığımız zaman; vatan sevgisini, millet sevgisini, bayrak sevgisini arttırmak için çok basit düzeyde kazanımlar... İşte en azından üzerinde yaşadığımız toprakların kıymetini bildirecek, biz bu topraklara sahip olmak için neler verdik? Mesela Osmanlı Devleti’ni anlatırken onun adalet sistemini, farklı kültürleri nasıl bir arada tutabildiğini falan anlatmak gerek.”* sözleriyle Tarih öğretiminde zihinsel engelli bireylere kazandırılması hedeflenen amaçlardan disiplindışı amaçlar üzerinde yoğunlaşmıştır. Aynı katılımcıya göre zihinsel engelli bireylere Tarih öğretiminde siyasi tarihten ziyade kültürel tarih temel alınmalıdır.

Katılımcılardan Ö1 *“Kazanımı verirken öğrenciyle konuşmamız sohbet etmemiz onun günlük hayatına katkı sağlıyorsa, hani tarihteki kazanımı öğrenmemiş olsa bile öğretmeniyle konuşmak, öğretmenine cevap vermek, en azından öğretmeniyle iletişim halinde olmak onun özgüvenini arttıracaktır. En azından bu yönüyle tarihteki kazanımı verememiş olsak bile bu yönde kazanç elde etmiş oluruz.”* ifadesiyle diğer katılımcının

fikrini desteklemiştir. Buna göre Tarih dersi kapsamında zihinsel engelli bireyin öğretmenini ile kuracağı iletişim onun sosyalleşmesine ve özgüven geliştirmesine olumlu katkı sağlayacaktır.

Zihinsel engelli kaynaştırma öğrencileri için Tarih dersinin gerekliliği konusunda Tarih öğretmenleri ile yapılan görüşmenin ardından aynı işlevde sorular katılımcı olan zihinsel engelli bireylere de yöneltilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4.7.2.'de kategoriler halinde sunulmuştur.

Tablo 4.7.2.

Zihinsel Engelli Kaynaştırma Öğrencilerine Göre Tarihin Gerekliliği

Tarih Dersinin Gerekliliği	Z1, Z2, Z3, Z4, Z5, Z6, Z7, Z9, Z11	9
Tarih Bilgisinin Toplumsal Üzerinde Yarattığı Ortak Hafızanın Önemi	Z7, Z9	2
Tarihin Geleceği Anlamlandırmada Sağladığı Katkı	Z5	1
Tarih Dersinin Gereksizliği	Z10	1
Bugünün Yaşantılarının Gelecek Zaman İçerisinde Tarihin Konusu Olması	Z7	1

Zihinsel engelli bireylere Tarih öğretiminin gerekliliği konusunda ne düşündüklerini anlamaya yönelik sorular sorulduğunda elde edilen görüş çoğunlukla gerekli olduğu yönündedir. Katılımcılardan Z1, Z2, Z3, Z4, Z5, Z6, Z7, Z9, Z11 Tarih derslerinin ve tarih öğrenmenin önemli ve gerekli olduğunu dile getirirken, Z10 tarih öğreniminin gereksiz olduğu düşüncesini dile getirmiş ancak nedenini ifade etmemiştir.

Katılımcı öğrencilere göre tarih geçmişin bilgisidir. Bugünü daha iyi anlamlandırmamızı ve geçmişte yapılan hatalardan kaçınmamızı sağlar. Geleceği şekillendirirken tarih, yani geçmişin bilgisi pusula görevi görmektedir. Örneğin Z5 bu durumu “Evet önemlidir. Bilmezsek ileriki hayatımızda fazla bir şey yapamayız. Geçmiş zamanlardaki önemli olaylar olduğu için gerekli.” şeklinde ifade etmiştir. Aynı

zamanda bir takım tarihsel değerlerin (tarihsel zaferler, devletler, ülke yöneticileri vb...) günümüz bireylerince sahiplenilmesinde ve ortak bir hafıza yaratılmasında önemli rol oynar. Bu nedenle Tarih öğretimi zihinsel engelli bireylerce önemli ve gereklidir. Örneğin Z9 “Önemli hocam. Çünkü tarihin önemi ayrı. Tarih olmasa hiçbir şey olmaz zaten. Hani hocam Çanakkale Savaşları, şehitlerimiz, onları öğretmeye çalışıyor.” derken, Z7 “Az biliyorsan bile önemli. Cahil kalmıyorsun. Atalarımızın ne yaptığını öğrenmek için. Mesela biz şimdi darbeyle ilgili şeyler anlatacağız. Çocuklarımız da onu bilsin diye. Tarih olmasaydı, Çanakkale’nin nasıl kurtulduğunu, İstanbul’un fethini bilmezdik.” ifadesinde bulunmuştur. Yani katılımcıya göre günümüz olayları, gelecek zaman içerisinde tarihin konusu olacaktır. Tarih bilmek ve öğretmek, bugünün sosyal gerçekliği içerisinde yaşayan bireylerin, yaşadığı dönem Tarih’in konusu dahiline girdiğinde gözlemlerini, deneyimlerini ve düşüncelerini gelecek kuşağa aktarmak hususunda önemli ve gereklidir.

4.8. Tarih Öğretmenlerine Göre Zihinsel Engelli Kaynaştırma Öğrencileri ve Tarihsel Düşünme Becerilerinin Kazanımı

Bu bölümde Tarih öğretmenlerine zihinsel engelli bireylerin tarihsel düşünme becerilerini kazanım durumları konusunda ne düşündüklerini anlamaya yönelik sorular sorulmuştur. Katılımcı öğretmenler ve tarihsel düşünme becerileri Tablo 4.8.1.’de gösterilmiştir.

Tablo 4.8.1.

Tarih Öğretmenlerine Göre Zihinsel Engelli Kaynaştırma Öğrencileri ve Tarihsel Düşünme Becerilerinin Kazanım Durumu

Tarihsel Kavrama	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4	4
Kronolojik Düşünme	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4	4
Tarihsel Analiz ve Yorum	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4	4
Tarihsel Sorgulamaya Dayalı Araştırma Becerisi	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4	4

Zihinsel engelli kaynaştırma öğrencilerinin, tarihsel düşünme becerilerinden Tarihsel kavrama becerisinin kazanımı Ö1, Ö2, Ö3 ve Ö4'e göre gerçekleştirebilmektedir. Ancak bu kazanımın edinim durumu, tarihsel kavrama becerisinin alt basamaklarına göre değişkenlik göstermektedir. Örneğin bir tarihsel belgenin yazarını ve kaynağını belirtme, tarihsel metnin sebep ve sonuç ilişkisini kurarak gerçek anlamını kavrayabilmeleri konusunda Ö1 *"Bu öğrenciler uzun tekrarlarla beraber tarihsel metin veya belgenin kaynağını belirtebilir. Bir tarihsel olayın nerede gerçekleştiğini, kimlerin olduğunu öğrenebilir ancak tarihsel olayların sebep ve sonuç ilişkisini kuramazlar."* ifadesinde bulunmuştur. Katılımcıya göre, bir tarihsel belgenin yazarının ve kaynağının, zihinsel engelli bireylerce belirtilmesi bireyin yapacağı uzun tekrarlar sayesinde mümkün olabilmektedir. Bir tarihsel metnin gerçek anlamının kavranması ise sebep-sonuç ilişkisi kurarak edinilememektedir. Tarihsel bir metnin gerçeğine uygun olarak kavranması ve birey tarafından özetlenebilmesi konusunda katılımcı öğretmen Ö2, bunun her bir zihinsel engelli öğrencide farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Sözlerine *"Yani cümle kurabilirler ama tam şey olamaz. Yani o tarihi metni tam olarak anlatamaz. İşte ne olmuş burada dört halife dönemi var. Bu dört halife döneminde kalkıyorsunuz Kuran kimin zamanında kitap haline getirilmiştir. Kimin zamanında çoğaltılmıştır. Böyle sorduğunuzda cevap verebiliyorlar. Yani sen şöyle diyorsun. O anda anladıysa ya da siz bir şey söylüyorsunuz yani bu tarihle ilgili, kalkıp size cevap verebiliyor. Ama çok fazla ezbere dayalı. Unutuyor yani. Bir dahaki derste sorsam hatırlamayabilir. Şey yok tutamaz yani aklında."* şeklinde devam etmiştir. Katılımcının ifadesinden hareketle zihinsel engelli kaynaştırma öğrencileri tarihsel bir metin içerisinde yer alan olguları kendilerinden ifade etmeleri istendiğinde bunu ifade edebilmektedirler ancak bu bilgi edinimi kısa süreli olmakta ve bir süre sonra unutulmaktadır.

Tarihsel kavrama becerisinin kazanım düzeyini tüm zihinsel engelli bireylere genellemek doğru olmayabilir, çünkü tarihsel düşünme becerilerinin kazanım durumu-düzeyi her bir zihinsel engelli bireye göre farklılık göstermektedir. Örneğin Ö2 bu durumu *"Zihinsel engellinin hafif zihinsel engelli dediğinizde tornadan çıkmış gibi hepsi aynı olmuyor herhalde. Mesela soru sorduğumda X'in parmak kaldırmadığı soru yoktur. Y'nin de parmak kaldırdığı soru yoktur. Yani birisi cevap vermek ister ama Y elini kaldırmaz ama oku dediğinde okur, yaz dediğinde yazar. Kafasına takılan bir şey"*

oldu mu; hocam burasını da yazayım mı, der.” Katılımcılardan Ö1, zihinsel yetersizliğe sahip bireylerin, tarihsel olayların geçtiği tarihi yerler hakkında bilgi edinirken bu bireylerin haritaları kullanımı konusunda “Tarihsel olayların meydana geldiği mekânlar ile ilgili kendisine bilgi verilse de bu mekânları harita üzerinde bilgilerle birleştirip haritalardan faydalanması pek mümkün olmamaktadır.” ifadesinde bulunmuştur. Bu ifadeden anlaşıldığı üzere katılımcıya göre zihinsel engelli kaynaştırma öğrencileri tarihsel olayların meydana geldiği tarihsel mekânların bilgisini kazanırken, haritalardan faydalanamamaktadır. Katılımcı Ö2 ise, zihinsel yetersizliğe sahip kaynaştırma öğrencilerinin, tarihsel kavrama becerisi ediniminde harita kullanımı konusundaki becerilerinin de bireyden bireye göre farklılaştığını “Harita kullanımı konusunda X gösterebiliyor, Y gösterebiliyor ama Z gösteremiyor.” sözleriyle ifade etmiştir.

Katılımcılardan Ö1’e göre zihinsel engelli bireyler, tarihsel bir metin içerisinde yazarın cevaplandırmaya çalıştığı temel soruları kendi başına belirleyememektedirler. Metin bu bireylere defalarca kez tekrarlandığında metni anlayabilir ancak içeriğini muhakeme edemezler. Katılımcı Ö1 “Tarihsel metni kendi doğru okuyamaz ancak biri tarafından uzun uzun anlatıldığında metnin hikâyeci yönünü kısmen anlayabilir. Toplumların hüznüleri, korkuları, güçlü ve zayıf yönlerini göz önünde bulundurabilir.” ifadesine göre, zihinsel engelli bireylerin tarihsel metin okumalarında hayal güçlerini kullanarak metnin hikâyeci yönünü algılamakta sorunlar yaşadıklarını, ancak metin üzerinden bireylerin, toplumların hüznüleri, korkuları ve değer yargıları konusunda çıkarımda bulunabildiklerini göstermektedir.

Katılımcı öğretmenlere göre tarihsel düşünme becerilerinin zihinsel yetersizliği bulunan öğrenciler tarafından kazanımı bireyden bireye farklılık göstermektedir. Öğretmenlere göre tarihsel kronoloji becerisi bu öğrencilerin bazıları tarafından edinilebilmektedir. Bazı öğrenciler ise kronolojik düşünme becerisini edinmemektedir.

Katılımcı öğretmenlere göre tarihsel analiz ve yorum, tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma becerisi gibi üst düzey tarihsel düşünme becerilerinin kazanımı sınıftaki diğer çocuklar için dahi oldukça zordur. Bu becerilerin kazanımı zihinsel engelli öğrencilerde görülmemektedir.

4.9. Zihinsel Engelli Bireyler ve Tarihsel Düşünme Becerileri

Bu bölümde katılımcı zihinsel engelli kaynaştırma öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıfların Tarih ders kitaplarına bağlı kalınarak, özet konu anlatımı ve ardından tarihsel düşünme becerilerinin kazanım durumlarını saptamaya yönelik soru-cevap tekniğiyle etkinlik yapılmıştır. Tarihsel düşünme becerilerini kazanım durumu incelenen zihinsel engelli bireyler Tablo 4.9.1.' de gösterilmiştir.

Tablo 4.9.1.

Zihinsel Engelli Bireyler ve Tarihsel Düşünme Becerilerini Kazanım Durumu

Tarihsel Kavrama	Z1, Z2, Z3, Z4, Z5, Z6, Z7, Z9, Z10, Z11, Z12	11
Kronolojik Düşünme	Z1, Z5, Z6, Z7, Z9	5
Tarihsel Analiz ve Yorum	Z1, Z2, Z7	3

4.9.1. Zihinsel Engelli Bireyler ve Tarihsel Kavrama

Tarihsel kavrama, öğretimi yapılan konu kapsamında geçmişe ait olgu, terim, kavram ve teoriler arasındaki ilişkileri anlamlandırarak, geçmiş her yönüyle derinlemesine öğrenmek temeline dayanır (Demircioğlu, 2014: 37). Bu bağlamda katılımcı Tarih öğretmenlerine zihinsel engelli kaynaştırma öğrencilerinin tarihsel kavrama becerisi edinim düzeyleri konusunda ne düşündüklerini anlamaya yönelik, tarihsel kavrama becerisinin alt basamakları kullanılarak sorular yöneltilmiştir.

Tarihsel kavrama becerisi edinim durumu ile ilgili bilgi edinebilmek amacıyla katılımcı Z1'den 2016-2017 eğitim öğretim yılı Ortaöğretim 9. Sınıf Tarih ders kitabının 52. Sayfasında yer alan Orta Taş Çağı'nda yaşayan insanların ilk yerleşim yerleri ve Yeni Taş Çağı'nda yaşayan insanların geçim faaliyetlerini ifade eden resimleri (Ek 4) incelemesi ve bu resimlerden hareketle Orta Taş Çağı ve Yeni Taş Çağı'nda yaşayan insanların yaşam biçimleri, geçim kaynakları ile ilgili çıkarımlarda bulunması istenmiştir. Z1, 1. Resim için; *“Daha önceki insanlar avlanıyorlardı. Buna da fil mi deniyordu ne unuttum ben onu. Daha önceden böyle bir şeyler bulmaya çalışıyordu insanlar, eski insanlar. Hani yeni bir şey, yeni bir icat. İnsanlar daha önceden evlerde*

değil, mağaralarda yaşıyormuş. Oklar var, avlanıyorlar.” çıkarımında bulunmuştur. Katılımcı öğrencinin Orta Taş Çağ’ında insanların ilk yerleşim yerleri ve yaşam biçimleri ile ilgili çıkarımları Orta Taş Çağı’nın genel özellikleri arasındadır. Bu dönemde insanlar yerleşim yerleri olarak mağara ve ağaç kovuklarında yaşıyor ve taşları yontarak basit icatlarda bulunuyorlardı. Geçim kaynakları arasında avcılık ve toplayıcılık yer alıyordu. Katılımcı Z1; 2. Resim için; *“Bunlar daha çok sonrasi. Daha öncekilerden sonra balık falan avlıyorlarmış. Artık mağaralarda değil de evler de yaşıyormuş. Ateş bulmuşlar. Bunlar da hani öncekiler gibi ateşle felan iletişim kuruyormuş. ama bu resimden daha sonra telefon felan bulunmuş. Bunlar galiba şey yapıyorlar bir şeyler et falan pişiriyorlar. Hani tarımla ilgili oluyormuş.”* çıkarımında bulunmuştur. Katılımcının Yeni Taş Çağı’nda yaşayan insanların geçim faaliyetleri ile ilgili resimden yola çıkarak söylediklerinin bir bölümü Yeni Taş Çağı’nda yaşayan insanların geçim faaliyetlerinin genel özelliklerindendir. Örneğin bu dönemde insanların avcılık ve toplayıcılık yanında toprağı işleyerek tarımsal üretime geçişleri, mağaralardan çıkarak köyler kurmaları ve yerleşik hayata geçmeleri katılımcının ifade ettiklerini karşılamaktadır. Bunlar dışında Z1 ateşin bulunmasını Yeni Taş Çağı ile ilişkilendirmiştir ancak resimde ateşin varlığına ilişkin herhangi bir görüntü yoktur. Telefonun icadı ve ateşin bulunmasını Yeni Taş Çağı’nda yaşayan insanların geçim faaliyetlerini gösteren resimden hareketle değil, eski bilgilerinden yola çıkarak ifade ettiği anlaşılmaktadır.

Katılımcı öğrencilerden Z4,

1. Resim için; *“Hocam Orta Taş Çağında evde yaşamıyorlar, taşların altında, mağarada yaşıyorlar. Hepsi dışarıda. Avcılık yapıyorlar.”*,
2. Resim için; *“Bu yeni taş çağı galiba hocam. Evler var. Evde yaşamaya başlamışlar. Suda balık tutuyorlar. Bu adam sürüyü güdüyor, çobanlık yapıyorlar. Tarla sürüyorlar Buradaki tarla sürüyor.”* ifadelerinde bulunmuştur. Katılımcının ifade ettikleri resimlerin içeriğini oluşturan dönemlerin genel özelliklerini yansıtmaktadır ancak katılımcının ifade ettiklerini kavramsallaştırmakta zorlandığı anlaşılmaktadır. Örneğin; Geçim faaliyetlerinden hayvancılığı, *“...bu adam sürüyü güdüyor, çobanlık*

yapıyorlar...”, balık avcılığını “...Suda balık tutuyorlar...”, tarımı ise “...Tarla sürüyorlar Buradaki tarla sürüyor.” sözleriyle ifade etmiştir.

Katılımcılardan Z6;

1. Resim için; *“Fil var. İnsanlar var. Elllerinde şey var. Diren gibi. File atıyorlar. Avlıyorlar. Taş evinde yatıyorlar.Şeyde yani, mağarada.”*
2. Resim için; *“Balık tutuyorlar. Tekne gibi şeye binmişler. Hayvanlar var. Hayvanları evcilleştirmişler.Hayvancılık... Manda var. Sürüyor. Buğday ekmek için hazırlıyorlar. Evler var. Elma topluyorlar.”* Diğer katılımcıda da olduğu gibi bu katılımcının da bazı ifadeleri kavramsallaştıramadığı görülmektedir. Ancak ifade etmek istedikleri Orta Taş Çağı ve Yeni Taş Çağı’nda yaşayan insanların yaşam biçimleri arasındadır.

Katılımcılardan Z7,

1. Resim için; *“Avcılıkla geçiniyorlar. Mağaralarda yaşıyorlar.”*,
2. Resim için; *“Burada tarıma geçmişler. Ev yapmışlar. Toplayıcılık var, tarım var. Hayvanları eğitmişler. Hayvanlar evcilleşmişler. Balıkçılık da var.”* ifadeleriyle Orta Taş Çağı ve Yeni Taş Çağı’nda yaşayan insanların ilk yerleşim yerleri ve geçim kaynaklarının neler olduğunu kendisinden beklenen kavramlara uygun olarak ifade etmiştir. Yani resimde görülen faaliyetleri karşılığını bulan uygun kavramlarla ifade edebilmiştir.

Katılımcılardan Z8,

1. Resim için; *“Ev. Eve benziyor ya. Fil. Oturuyorlar.”* Derken 2. Resim için herhangi bir yorumda bulunmamıştır. Bu etkinlik kapsamında katılımcılardan Z8’in tarihsel düşünme becerilerinden tarihsel kavrama becerisini edinemediği anlaşılmaktadır.

Katılımcılardan Z9,

1. Resim için; *“ Hocam taş devri olduğu için mağarada yaşıyorlar. Fili vuruyorlar. Beslenmeleri için avlanıyorlar. O zaman daha yazı yok.”*,
2. Resim için; *“Bunda hocam yeni evleri var. Hocam çoban var. Hayvan Buğday...Tarım yapıyorlar.”* yorumunda bulunmuştur.

Orta Taş Çağı'nda ilk yerleşim yerleri ve Yeni Taş Çağı'nda yaşayan insanların geçim kaynaklarını belirten resimlerle yapılan etkinliğin son katılımcısı olan Z10 ise,

1. Resim için; *“Hocam insanlar mağaralarda yaşıyor. Yiyecek bulamadığı zaman yerlerde yeşillik falan, onları falan yiyebiliyorlar. Hayvanlar görüyorum hocam.”* İfadesiyle Orta Taş Çağı'nda insanların ilk yerleşim yerlerine ilişkin mağaralarda yaşadıkları, toplayıcılıkla beslendikleri çıkarımında bulunmuştur. Katılımcının ifadesinde söz konusu dönemin özellikleri arasında eksiklikler bulunsa da bulunduğu çıkarımlar dönemin özelliklerini yansıtmaktadır.

Tarihsel kavrama etkinlikleri içerisinde bireylerin tarihsel haritalardaki verileri değerlendirmeleri de yer almaktadır (Demircioğlu, 2014:37). Buna göre katılımcı öğrencilerden Z2'ye 9. Sınıf Tarih Ders Kitabının 57. Sayfasında yer alan MÖ 3000'li yıllardaki uygarlıkları gösteren haritada (Ek 5) Mezopotamya'yı göstermesi istenmiştir. Katılımcı Z2 haritada Mezopotamya coğrafyasını doğru olarak gösterebilmiştir. Z2 ve Z6'dan, 9. Sınıf Tarih ders kitabının 58. Sayfasında yer alan Mezopotamya ve Mısır Uygarlığı haritasından (Ek 6) hareketle Mezopotamya Uygarlıklarının isimlerini ifade etmeleri beklenmiştir. Z2 *“Asurlular, Sümerler, Akadlar, Elamlar.”* yanıtını verirken, Z6'nın yanıtı *“Asur, Akad, Elam, Sümer.”* olmuştur. Bilindiği gibi Mezopotamya Uygarlıkları Sümerler, Akadlar, Elamlılar, Babilliler ve Asurlulardır. Buna göre katılımcı Z2 ve Z6, karşılaştıkları harita görselinden yola çıkarak Mezopotamya Uygarlıklarının neler olduğunu Babilliler hariç doğru bir şekilde ifade edebilmişlerdir. Z2'ye bu uygarlıkların yerleşmek için neden bu coğrafyayı tercih etmiş olabilecekleri ile ilgili fikri sorulduğunda *“Su kaynakları bol, toprakları verimli ve yaşadıkları yerler çok güzel olabilir mi? Bir de göç ve ticaret var.”* yanıtını vermiştir. Katılımcılardan Z6'ya aynı soru yöneltildiğinde *“Akarsu olduğu için. Verimli olduğu için.”* cevabını vermiştir. Mezopotamya, Fırat ve Dicle Nehirleri arasında kalan bölgeye verilen isimdir. Katılımcı öğrencilerin de ifade ettiği ve bilindiği gibi iki nehir arasında kalan bu bölgenin topraklarının verimli olması, su kaynaklarının bolluğu, göç ve ticaret yolları üzerinde bulunması, bazı uygarlıkların burada kurulmasına sebep olan etkenlerdendir. Görüldüğü üzere katılımcılar Mezopotamya uygarlıklarının neden bu coğrafyada kurulmuş oldukları bilgisini kazanabilmiştir.

Katılımcılardan Z7'ye Türklerin anayurdunun neresi olduğu sorusu yöneltildiğinde verdiği cevap “*Unuttum hatırlamıyorum ki. Çin'in biraz yukarısındaydı.*” olmuştur. Katılımcı Türklerin anayurdu olan coğrafyanın adını hatırlayamasa da bölgenin harita üzerindeki yerini görsel hafızasıyla tarif etmeye çalışmıştır. Daha sonra kendisinden 9. sınıf Tarih ders kitabının 85. sayfasında yer alan harita (Ek 7) üzerinde Orta Asya coğrafyasını bulması istendiğinde, Orta Asya coğrafyasını başarılı bir şekilde bulabilmiştir. Anlaşıyor ki katılımcı Z7, önceden Türklerin anayurdunun Orta Asya olduğu bilgisine sahipti ancak kavramsal olarak bu coğrafyanın adını hatırlayamadı. Aynı şekilde önceden edindiği harita bilgisinden yola çıkarak, Orta Asya'nın konumunu tarif etmeye çalıştı. Haritayla karşılaştığında ise coğrafyayı hatasız bir şekilde gösterdi. Buna göre, tarihsel olayların gerçekleştiği tarihsel mekânların, bireylere görsel unsurlarla (harita, resim,...) sunulması, tarihsel bilginin kalıcılığını olumlu yönde etkilemektedir. Aynı katılımcıya 9. Sınıf Tarih ders kitabının 96. Sayfasında yer alan Kavimler Göçü haritasını (Ek 8) inceleyerek, bu göçten etkilenmiş olan kavimlerin isimlerini söylemesi istendiğinde “*Saksonlar, Franklar, Burgundlar, Vandallar, Lombardlar, Ostrogotlar, Vizigotlar.*” yanıtını vermiştir. Harita görselinde Kavimler Göçü'nden etkilenen kavimlerin isimleri Slavlar, Hunlar, Vizigotlar, Vandallar, Lombardlar, Franklar, Saksonlar, Yurtlar, Burgundlar, Ostrogotlar olarak verilmiştir. Katılımcının ifadesinde kavimlerin isimlerinde eksiklikler olsa da, katılımcının Kavimler Göçü haritasından yola çıkarak bu tarihsel olaydan etkilenen kavimlerin bilgisine ulaşabildiği görülmektedir. Katılımcı öğrencilerden aynı etkinliği Z4'ün yapması istendiğinde verdiği yanıt “*Vizigotlar, Vandallar.*” olmuştur. Bu öğrenci okuma güçlüğü çeken bir öğrencidir. Harfleri tanımakta zorlanmıştır. Dolayısıyla okuma hızı çok yavaştır. Bu nedenle görselde bulunan kavimlerin isimlerini okumakta ve doğru telaffuz etmekte zorlanmıştır. Okuma becerisindeki eksikliklerden dolayı haritada verilen kavim isimlerini söyleyemekte isteksiz davranmıştır.

Katılımcı öğrencilerden Z5'e İstanbul'u fetheden Osmanlı padişahının ismi sorulduğunda Fatih Sultan Mehmet yanıtını vermiştir. Osmanlı Devleti'nin en önemli mimarlarından birini ve eserlerini örneklemesi istendiğinde ise yanıtı “*Mimar Sinan. Selimiye Cami Edirne'deki. Bir tane şeyin içinde Lale vardı ama ters lale. Bir de caminin içinde çeşme vardı.*” olmuştur. Aynı soru katılımcı Z11'e yöneltildiğinde onun da verdiği yanıt Mimar Sinan olmuş, ancak eserlerinin isimlerini bilmediğini, hiç

gitmediğini dile getirmiştir. Katılımcı Z5, Mimar Sinan'ın diğer eserlerinin isimlerini hatırlayamadığını dile getirmiş ve neden Selimiye Camii örneğini verdiği sorulduğunda ise orayı gezdiğini ve gördüğünü ifade etmiştir. Buna göre zihinsel engelli kaynaştırma öğrencisi olan katılımcıya Tarih öğretiminde tarihsel düşünme becerilerinden tarihsel kavrama becerisi kazandırılmasında tarihi mekân gezilerinin etkisi olumlu yönde olmuştur. Katılımcı Z5'ten, 10. sınıf Tarih ders kitabının 87. sayfasını (Ek 9) incelemesi ve 15.-16. yüzyılda Osmanlı Devleti'ndeki bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeler konusundaki fikrini özetlemesi istendiğinde *“Ali Kuşçu vardı. Ay haritasını çıkarmıştı. Piri Reis vardı. Harita çizmişti. Piri Reis de ilim, coğrafyada atılım yapmıştı. Mehmet de ilk medreseyi kurmuştu. Şey rasathaneyi yani.”* cevabını vermiştir. Ali Kuşçu, Fatih Sultan Mehmet döneminde İstanbul'da büyük bir ilgiyle karşılanan bilim insanlarından biridir. Ay'ın haritasını çıkaran ilk bilim insanı olarak anılmaktadır. Ünlü Türk denizcisi Piri Reis de Kitab-ı Bahriye adlı eseri ve çizmiş olduğu dünya haritasıyla coğrafya bilimine katkıda bulunmuştur. Katılımcının Mehmet olarak ifade ettiği ilk Osmanlı Rasathanesi'ni kuran matematikçi ise Takiyüddin Mehmet'tir. Katılımcının ifadesinden hareketle, katılımcı 15.-16. Yüzyıllarda Osmanlı Devleti'nde bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeleri kendisinden beklenildiği ölçüde ifade edebilmiştir.

10. ve 11. Sınıf Tarih dersi müfredatında belirtildiği üzere, birey tarihsel kavrama becerisi edinirken görsel (fotoğraflar, temsili resimler, eğitsel karikatürler ve mimari çizimler vb.) ve edebi ürünler (roman, şiir ve oyunlar vb.) ile müzik (halk müziği, popüler ve klasik müzik) eserlerini kullanır. Bu bağlamda katılımcı Z5'e 15. Ve 16. yüzyıllarda Osmanlılardaki başlıca güzel sanatların neler olduğu sorulmuştur. Z5, 15. Ve 16. Yüzyıl Osmanlılardaki güzel sanatları *“Hat sanatı, çinicilik, ebru sanatı, kakmacılık. Bir tane daha vardı, onu hatırlayamadım.”* şeklinde ifade etmiştir. Ders kitabında dönemin güzel sanatları Hat Sanatı, Çinicilik, Tezhip Sanatı, Ciltçilik, Kakmacılık ve Ebru Sanatı başlıklarıyla verilmiştir. Ders kitabında bu güzel sanatlardan hat sanatı, çinicilik ve kakmacılık sanatının görsel örnekleri yer alırken, katılımcının isimlerini hatırlayamadığı tezhip ve ciltçilik sanatının görsel örnekleri bulunmamaktadır. Bu durumda tarihsel kavrama becerisi kazandırılırken kullanılan görsellerin katılımcı üzerinde bilginin kalıcılığına olumlu etkisi olduğu söylenebilir. Aynı soru, katılımcı Z11'e yöneltildiğinde bilmediğini ifade etmiş ancak kitapta görseli verilen hat sanatı örneğini tanıması istendiğinde bu görselin hat sanatına örnek

olduğunu dile getirmiştir. Katılımcı Z5'ten isimlerini saymış olduğu güzel sanatları 10. sınıf Tarih ders kitabının 90. sayfasında yer alan hat örneği ve Osmanlı çinisi örneği görsellerinden (Ek 10) yola çıkarak, açıklama bölümleri gizlenerek tanınması istenmiştir. Katılımcı bu görsellerin sırasıyla hat sanatı ve çiniciliğe örnek teşkil ettiğini ifade etmiştir. Katılımcının görsellerde tanımlamış olduğu güzel sanatlar ders kitabında hat sanatı ve çiniciliğe örnek olarak kullanılmış olan görsellerdir. Buna göre katılımcı görsel unsurları tarihsel kavrama becerisi edinirken kullanabilmektedir.

10. ve 11. Sınıf Tarih dersi müfredatında belirtildiği üzere bireyler, tarihsel düşünme becerilerinden tarihsel kavrama becerisi edinirlerken, farklı tarihsel yaklaşımları değerlendirir. Geçmişe ait buluntuları, belgeleri, mektupları, günlükleri, sanat eserlerini ve edebi ürünleri inceler. Buna göre katılımcılardan Z3'e 9. Sınıf ders kitabında yer alan geçmişten günümüze tarih yazıcılığı anlayışları ve özellikleri özetlenmiştir. Bunun ardından ders kitabının 36. sayfasında tarihi metinlerden alıntılarla oluşturulmuş etkinlik örneğini (Ek 11) okuması ve okuduğu tarih metnlerinin hangi tarih yazıcılığı anlayışı içerisinde yer aldığını belirlemesi istenmiştir. Katılımcı Z3, Herodotos Tarihi'nden alıntılanmış metin için "*Hikâyeci hocam. Anlatıyor.*", diğer metin için ise "*Öğretici hocam.*" yanıtlarını vermiştir. Metin örnekleri incelendiğinde ilk metnin hikâyeci tarih yazıcılığı, ikinci metnin ise araştırmacı tarih yazıcılığına örnek olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre katılımcı, kendisine sözel olarak sunulmuş olan tarih yazıcılığı anlayışlarının bilgisini karşılaştığı örnek metinlerden ilk metin üzerinde kullanabilmiş ve bu metnin hangi tarih yazıcılığı türüne örnek olduğunu ifade edebilmiştir. İkinci metinde ise öğretici tarih yazıcılığı ve araştırmacı tarih yazıcılığının farklılıklarını birbirinden ayırt edememiştir.

Katılımcılardan Z9'a 11. sınıf Tarih ders kitabının 11. sayfasındaki etkinlikte (Ek 12) yer alan ilk Türk ordusuna ait araç ve gereçlerin resimlerini ve isimlerini eşleştirmesi istenmiştir. Katılımcının eşleştirme yanıtı; " 1. Kılıç ve kını / 2. Kılıç / 3. Ok sadağı / 4. Mızrak uçları / 5. Kemer / 6. Yay sadağı / 7. Eyer / 8. Yay / 9. Ok" olmuştur. Buna göre Z9'un görseldeki araç gereçler ile isimlerini doğru eşleştirdiği görülmektedir.

Katılımcı Z12'den Atatürk ilkelerini sözlü olarak ifade etmesi istendiğinde "*İnkılâpçılık, Laiklik, Milliyetçilik, Devletçilik, Halkçılık, Cumhuriyetçilik*" yanıtını

vermiştir. Katılımcının ifadesinden anlaşıldığı üzere birey, Atatürk'ün altı ilkesi bilgisini eksiksiz olarak kazanabilmiştir.

4.9.2. Zihinsel Engelli Bireyler ve Kronolojik Düşünme

Kronolojik düşünme, geçmişten bugüne tarihlendirmenin nasıl yapıldığını ve kronolojiyle ilgili zaman, değişim, süreklilik ve zamanla ilgili diğer kavramları da bilmeyi ve kullanabilmeyi gerekli kılan bir eylemdir (Demircioğlu, 2014: 36). Bu noktadan hareketle bu bölümde katılımcı olan zihinsel engelli kaynaştırma öğrencilerine tarihlendirmesi yapılmış farklı olayları kronolojik olarak sıralandırmaları istenmiştir.

Katılımcılardan Z1, Z4, Z6, Z7 ve Z9'dan; “Yeni Çağ (1453-1789), Orta Çağ (375-1453), Yakınçağ (1789-...), İlk Çağ (MÖ.3200-MS. 375)” olarak karışık olarak verilen tarih çağlarını kronolojik olarak sıralandırmaları istenmiştir. Buna göre katılımcı Z1;

1. *“İlk Çağ (MÖ 3200 - MS 375)*
2. *Orta Çağ (375 – 1453)*
3. *Yeni Çağ (1453 – 1789)*
4. *Yakın Çağ (1789 - ...)”*

Katılımcı Z4;

1. *“İlk Çağ (MÖ 3200 - MS 375)*
2. *Yakın Çağ (1789 - ...)*
3. *Orta Çağ (375 – 1453)*
4. *Yeni Çağ (1453 – 1789)”*

Katılımcı Z6;

1. “İlk Çağ (MÖ 3200 - MS 375)

2. Orta Çağ (375 – 1453)

3. Yeni Çağ (1453 – 1789)

4. Yakın Çağ (1789 - ...)”

Katılımcı Z7;

1. “İlk Çağ (MÖ 3200 - MS 375)

2. Orta Çağ (375 – 1453)

3. Yeni Çağ (1453 – 1789)

4. Yakın Çağ (1789 - ...)”

Katılımcı Z9;

1. “İlk Çağ (MÖ 3200 - MS 375)

2. Orta Çağ (375 – 1453)

3. Yeni Çağ (1453 – 1789)

4. Yakın Çağ (1789 - ...)” yanıtlarını vermişlerdir.

Bireyler kronolojik düşünme becerisi edinirlerken, dün, bugün ve gelecek zaman arasındaki ayrımı yaparlar. Takvim zamanını ölçer ve hesaplarlar. Zaman şeritlerinde sunulan bilgileri yorumlar ve zaman şeritleri oluştururlar (Demircioğlu, 2014: 36). Buna göre katılımcıların etkinlikte vermiş oldukları yanıtlardan hareketle Z1, Z6, Z7 ve Z9’un kendilerinden kronolojik olarak sıralamaları istenen tarih çağlarını kronolojik düşünme becerisi aşamalarına uygun olarak sıralayabildikleri görülmektedir. Yani bu bireyler, tarihsel olayların öncelik ve sonralık ilişkisini kurabilecekleri zaman algısı ve takvim bilgisine sahiptirler. Katılımcı Z4 ise tarih çağlarını verilen yılların öncelik ve sonralıklarını belirleyemediğinden kronolojik olarak sıralayamamıştır.

Katılımcı öğrencilerden Z9 ve Z10'dan karışık olarak verilen “0 Milat, 1789 Fransız İhtilali, MÖ 209 Mete Han'ın Tahta Çıkışı, 1453 İstanbul'un Fethi, MÖ 1280 Kadeş Antlaşması” tarihsel olayları kronolojik olarak sıralamaları istenmiştir. Katılımcıların yanıtları sırasıyla şöyle olmuştur: Katılımcı öğrenci Z9;

1. “MÖ 1280 Kadeş Antlaşması
2. MÖ 209 Mete Han'ın Tahta Çıkışı
3. 0 Milat

4. 1453 İstanbul'un Fethi
5. 1789 Fransız İhtilali” ,

Katılımcı öğrenci Z10;

1. “MÖ 209
2. MÖ 1280
3. 0 Milat
4. 1789 Fransız İhtilali
5. 1453 İstanbul'un Fethi”

Katılımcıların vermiş oldukları yanıtlardan hareketle Z9'un kendisine verilmiş olan tarihi olayları kronolojik olarak doğru bir şekilde sıraladığı görülmektedir. Katılımcı öğrenci Z9, Milattan Önce ve Milattan Sonra gerçekleşen olayların kronolojik sıralamasında hata yapmamıştır. Milattan önce gerçekleşen olayların tarihleri zaman şeridinde günümüzden uzaklaştıkça artarken, milattan sonra gerçekleşen olayların tarihleri günümüze yaklaştıkça artmaktadır. Katılımcı bu farklılığın bilincinde olarak verilen tarihi olayları kronolojik olarak sıralayabilmiş ve kronolojik düşünme becerisini aşamalarına uygun şekilde kazanabildiği görülmüştür. Katılımcı öğrenci Z10' un verdiği yanıtı bakıldığında ise zaman şeridinde milattan önce gerçekleşen olayların

tarih sıralamasında hata yaptığı görülmektedir. 0 olarak tarihlenen Milat’a yaklaştıkça tarihlerin küçüldüğü bilgisine sahip olmadığı anlaşılmaktadır. Milattan sonra gerçekleşen olayları ise kronolojik sıraya uygun olarak sıralayamadığı anlaşılmaktadır. Katılımcı öğrenci Z10’a tarihsel değişim ve süreklilik algısını anlamaya yönelik Türkiye Cumhuriyet’i kurulmadan önce burada hangi devletin var olduğu bilgisi sorulduğunda ise yanıtı sorunun cevabını bilmediği şeklinde olmuştur.

Katılımcılardan Z1 ve Z5’e “II. Dünya Savaşı, Kurtuluş Savaşı, I.Dünya Savaşı” şeklinde karışık olarak verilen tarihsel dönemleri kronolojik olarak sıralamaları istenmiştir.

Katılımcı Z1;

1. “I.Dünya Savaşı
2. Kurtuluş Savaşı
3. II. Dünya Savaşı” ,

Katılımcı Z5;

1. “I.Dünya Savaşı
2. Kurtuluş Savaşı
3. II. Dünya Savaşı” yanıtlarını vermişlerdir.

Buna göre katılımcılardan Z1 ve Z5’in verilen olayların gerçekleştiği yılların bilgisine sahip oldukları, bu bilgiden hareketle dönemlerin kronolojik sıralamasında hata yapmadıkları anlaşılmaktadır. Bu etkinlik sınıf gözlemi sırasında sınıftaki diğer bireylere de yöneltilmiştir. Sınıfta söz isteyen öğrencilerden biri “Kurtuluş Savaşı, I. Dünya Savaşı, II. Dünya Savaşı.” yanıtını vermiştir. Bu yanıtın üzerine Z1 söz isteyerek arkadaşının hata yaptığını I. Dünya Savaşı’nın Kurtuluş Savaşı öncesinde gerçekleştiğini söyleyerek olayları kronolojik olarak sıralamıştır.

Katılımcı Z11’den “1789 Fransız İhtilali, 1453 İstanbul’un Fethi, 1448 II. Kosova Savaşı, 1552 Rodos’un Fethi, 1918 Mondros Ateşkes Antlaşması” olarak verilen tarihi olayları kronolojik olarak sıralaması istenmiştir. Buna göre Katılımcı Z11;

1. “1789 Fransız İhtilali
2. 1453 İstanbul’un Fethi
3. 1448 II. Kosova Savaşı
4. 1552 Rodos’un Fethi
5. 1918 Mondros Ateşkes Antlaşması”yanıtını vermiştir.

Katılımcı Z11 ise tarihleri ile birlikte verilen olayları kronolojik olarak sıralamada hata yapmıştır. Verilen yılların önceliğini veya sonralığını belirleyememiştir.

Katılımcılardan Z5’ten Osmanlı Devleti’ne başkentlik yapmış olan “ İstanbul, Bursa, Edirne” şehirlerini başkentlik yapmış oldukları dönemlere uygun biçimde kronolojik olarak sıralaması istenmiştir. Katılımcı Z5;

1. “Bursa
2. Edirne
3. İstanbul” yanıtını vermiştir.

10. Sınıf Tarih ders kitabına göre Bursa, 1326 yılında Orhan Bey tarafından fethedilmiş ve şehir Osmanlıların başkenti olmuştur. Edirne 1363’te Lala Şahin Paşa tarafından alınarak bir süre sonra Osmanlıların başkenti haline gelmiştir. Bilindiği gibi İstanbul da 1453 yılında Fatih Sultan Mehmet tarafından fetholünmüş ve sonrasında bu şehir, devlet yıkılana kadar Osmanlılara başkentlik yapmıştır. Buna göre katılımcı Z5’in verilen illeri başkentlik dönemlerine göre yaptığı kronolojik sıralama, olması gerektiği şekildedir. Z5’in Osmanlı başkentlerinin bilgisine sahip olduğu, bu şehirleri sahip olduğu zaman kavramı ve takvim bilgisinden faydalanarak kronolojik olarak doğru sıraladığı görülmektedir.

Katılımcı Z6’dan Anadolu coğrafyasında hüküm sürmüş farklı devletlerin isimleri verilmiştir. “Bizans İmparatorluğu, Hititler, Türkiye Cumhuriyeti, Osmanlı Devleti” olarak verilen bu devletlerin Anadolu’da kuruluş, yıkılış veya varlığını devam ettirdiği bilgisinden hareketle kronolojik olarak sıralaması istenmiştir.

Buna göre katılımcı Z6’nın yanıtı;

1. “Hititler

2. Bizans İmparatorluğu
3. Osmanlı Devleti
4. Türkiye Cumhuriyeti” şeklinde olmuştur.

Katılımcı Z6 aynı coğrafyada farklı dönemlerde var olmuş devletleri kronolojik olarak doğru bir şekilde sıralayabilmiştir. Buna göre bireyin aynı mekân üzerinde tarihin farklı dönemlerinde meydana gelmiş değişiklikleri ve bugüne uzanan sürekliliğin bilgisini zaman algısı ve takvim bilgisi kullanarak edinebildiği görülmektedir.

4.9.3. Zihinsel Engelli Bireyler ve Tarihsel Analiz ve Yorum

Tarihsel analiz ve yorum, tarihçilerin geçmişi farklı yorumlama nedenlerini anlayabilmenin yanı sıra tarihsel olgu ve genellemeler, objektif ve subjektif genellemeler arasındaki farklılığı da ayırt edebilmeyi gerektirir. Ek olarak geçmişe ait olgu, terim, teori ve kavramlar arasındaki ilişkiler de açıkça belirtilmelidir (Demircioğlu,2009:230). Bunlardan hareketle katılımcı olan zihinsel engelli bireylere öğrenim gördükleri sınıfın ders kitaplarına bağlı kalınarak tarihsel analiz ve yorum becerisi kazanım durumlarını anlamaya yönelik etkinlik soruları yöneltilmiştir.

Etkinlik kapsamında katılımcılardan Z1, Z4 ve Z7 9. Sınıf Tarih ders kitabının 14. sayfasında yer alan “Tarihçi ve Nesnellik” başlıklı etkinlik metnini (Ek 13) okumuşlardır. Bu metne göre katılımcılardan tarihçilerin nesnel olup olamayacakları konusunda ne düşündüğünü sebepleri ile birlikte ifade etmesi istenmiştir. Buna göre Z1 *“Her şeyi bilemezler. Kanıtlar lazım. Mesela arkeologlar felan... Tarihçinin sürekli araştırma yapması lazım. Kendi görüşünü yansıtmaması gerekiyor. Yani doğru bir şekilde olması gerekiyor.”*yanıtını verirken Z7 *“Tarafsız olması lazım, kimseyi tutmaması lazım. Şey olur mesela: Kendisinininkini över, başka birininkini düşürür. Keşif yapması lazım geçmişe göre. Ne görürse onu...Tarih kitaplarından, duvar yazılarından, Türkiye’de mesela şey varmış Ankara’da. Geçmişimizle ilgili her şeyi oraya koyuyorlarmış. Oraya girmek yasakmış.”* yanıtını vermiştir. Okudukları metinden hareketle Z1’e göre tarihin tekrarlanması mümkün olmayan doğasından dolayı tarihçilerin inceledikleri alanla ilgili her şeyi bilmeleri mümkün değildir. Bildikleri karşılaştıkları kanıtlarla sınırlıdır, ancak yeni kanıtlara ulaşmak için sürekli bir çalışma içinde olmalıdır. Z1 kanıt toplamaya örnek olarak arkeologlara işaret etmiştir. Yani tarih

yazımında birinci elden kaynakların kullanımına dikkat çekmiştir. Katılımcı Z7 ise tarihçinin geçmişe ait birinci ve ikinci el kaynakları kullanarak (*Tarih kitapları, arşiv belgeleri, duvar yazıları*) gördüğünü doğrudan aktaran bir tarih yazımı benimsemesi gerektiğini vurgulamıştır. Tarihçinin nesnelliği konusunda ise Z1 ve Z7 tarihçinin nesnel olması gerektiğini, ürettiği tarihsel metinde kendi görüşüne yer vermemesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu ifadelerden hareketle Z1 ve Z7 kendilerine yöneltilen soruyu kişisel görüşlerini yansıtacak şekilde cevaplayabilmişlerdir. Ancak ulaştıkları sonucun nedenlerini belirleme ve ifade etmekte zorlandıkları görülmektedir. Katılımcı Z4 ise kendisine yöneltilen etkinlik sorusunun cevabını bilmediğini söylemiştir.

Katılımcılardan Z4, Z6, Z7, Z9 ve Z10'a Kavimler Göçü konusunda kısa bir konu anlatımından sonra, onlara göre Kavimler Göçü'nün Avrupa'nın siyasi ve kültürel yapısında meydana gelen değişikliklerde nasıl bir rol oynadığı sorusu yöneltilmiştir. Katılımcılardan Z7'ye göre Kavimler Göçü'nden sonra Avrupa'da siyasi karışıklıklar meydana gelmiştir. Derebeylikler kurulmuş ve halk fakirleşmiştir. Barbar kavimler Hristiyanlığı benimsemiş ve kilisenin etkisi artmıştır. Türkler, Avrupa'ya onluk sistemi getirmişlerdir. Buna göre Z7'nin kısıtlı bir süre içerisinde Kavimler Göçü'nün Avrupa'yı nasıl etkilediğini ders kitabından hareketle, yüzeysel bir şekilde ifade ettiği görülmektedir. Katılımcı Z4, Z6, Z9 ve Z10 soruyu cevaplandıramamışlardır.

Katılımcılardan Z9 ve Z10 9. sınıf Tarih ders kitabının 155. sayfasında yer alan ve İslam öncesi Gök Tanrı inancının özellikleri ile İslam dininin özelliklerinin karşılaştırıldığı tabloyu (Ek 14) incelemişlerdir. Sonrasında katılımcılardan onlara göre Türklerin İslamiyet'i benimsemesinde hangi etmenin daha önemli olduğunu nedenlerini de belirterek ifade etmeleri istenmiştir. Buna göre; Z9 “*Gök tanrıya inanılması, tek tanrıya inanılması, ahiret inancının olması, iyilerin cennete kötülerin cehenneme gitmesi, temizliğe önem verilmesi, hırsızlığın, yalancılığın suç sayılması.*” etmenlerini sıralamıştır. Ancak niçin bunları sıraladığı sorusuna yanıt verememiştir. Yani Z9 soruya ilişkin kişisel bir yanıt verebilmiş ancak sebepleriyle temellendirememiştir. Katılımcı Z10 ise soruyu yanıtsız bırakmıştır.

Katılımcı öğrenci Z2'ye Türklerin İslamiyet'i benimsemesinin Türk Tarihi ve Dünya Tarihi açısından ne gibi sonuçlar doğurmuş olabileceği sorulmuştur. Z2 bilmediğini belirterek soruyu yanıtlayamamıştır. Aynı katılımcıdan 9. sınıf Tarih ders kitabının 60.

sayfasında yer alan, Hammurabi Kanunlarından alıntılarının yer aldığı 5. etkinlik tablosunu (Ek 15) incelemesi istenmiştir. Bu metinden hareketle, katılımcıya göre Hammurabi Kanunlarındaki cezaların çok sert olmasının nedenlerinin neler olabileceği sorusu yöneltilmiştir. Katılımcı *“İnsanlara yardım etmek için. Mesela o adamın gözünü çıkaracaksa bir düşünmesi lazım. Bir kişi yaparsa diğeri de yapabilir onu önlesin diye. Mesela biz o adamın gözünü çıkardık diyelim Allah göstermesin hapis diye bir kanun var.”* yanıtını vermiştir. Buna göre Hammurabi Kanunlarındaki cezaların çok sert olmasının nedeni toplumsal düzeni sağlamak, ve suçtan caydırıcı bir etken olması içindir. Aynı zamanda katılımcı yasaların suçu caydırıcı etkisine günümüz hapis cezasını örnek göstermiştir.

Katılımcılardan Z5 ve Z11’den kısa bir konu anlatımı sonrasında, İstanbul’un fethinin Türk ve Dünya tarihi açısından önemi konusunda ne düşündüklerini ifade etmeleri istenmiştir. Z5 cevap verememiş, katılımcı Z11 ise yalnızca Sultan Mehmet’e Fatih ünvanının verilmesi ve İstanbul’un Osmanlı Devleti’nin başkenti oluşunu belirtmiştir.

Katılımcı Z5’ten Coğrafi Keşiflerin Avrupalılar ve Amerika kıtasında yer alan diğer uygarlıklar üzerindeki etkisini değerlendirmesi istenmiştir. Z5 bu soruyu da yanıtsız bırakmıştır.

4.9.4.Zihinsel Engelli Bireyler ve Tarihsel Sorgulamaya Dayalı Araştırma

Geçmiş en iyi öğrenme yollarından biri de araştırmak ve buna dayanarak yazmaktır. Öğrenciler tarihçilerin kullandığı bilimsel araştırma yöntemlerini kullanarak geçmiş öğrenmektedirler. Buna bağlı olarak geçmişe ilişkin bir problem cümlesi kurulur, bununla ilgili hipotezler geliştirilir, hipotez test edilir ve bir sonuca varılır (Demircioğlu, 2009: 230). Çalışma kapsamındaki zihinsel yetersizliğe sahip bireylerin tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma becerisini edinim durumlarını anlayabilmek için gönüllü olan katılımcı öğrencilere Tarih ders kitaplarında yer alan konular dahilinde araştırma konuları verilmiştir. Bireylere araştırmaları için bir hafta süre tanınmıştır. Katılımcılar araştırma kaynakları hususunda sınırlanmamıştır. Bazı bireyler ödevlerinde el yazısı kullanırken bazıları ödevlerini bilgisayar çıktısı olarak hazırlamışlardır. Katılımcıların tamamı kaynak olarak veri tabanını kullandıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların teslim ettikleri araştırma dosyaları Ekler bölümünde yer almaktadır.

Katılımcı öğrencilerden Z1'den 9. sınıf Tarih ders kitabının 57. sayfasında yer alan İlk Uygarlıklar Haritası'ndan (Ek 5) hareketle ilk uygarlıkların kuruluş yeri olarak neden bu bölgeleri tercih etmiş olabilecekleri konusunda araştırma yapmaları istenmiştir. Katılımcının teslim ettiği ödev Ek 16'da yer almaktadır. Katılımcı araştırmasında Anadolu'nun coğrafi, jeostratejik ve ekonomik özelliklerini vurgulamıştır. Mezopotamya'nın ise ilk uygarlıklar tarafından tercih edilmesinin nedeni ekonomik kaynağına bağlıdır. Katılımcının dosyası incelendiğinde araştırması daha çok kullandığı kaynağın ya da kaynakların özeti niteliğindedir. Z1 araştırmasında esas aldığı kaynağı ya da kaynakları belirtmemiştir. Çalışmasında yazım kurallarına dikkat edilmediği görülmektedir.

Katılımcı öğrencilerden Z2'den 9. sınıf Tarih ders kitabının 58. sayfasında yer alan Mezopotamya ve Mısır uygarlığı haritasından (Ek 6) hareketle Mezopotamya bölgesinde çok sayıda uygarlığın kurulmasında nelerin etkili olmuş olabileceği konusunda araştırma yapması istenmiştir. Z2'nin dosyası Ek 17'de yer almaktadır. Katılımcının ödev dosyası incelendiğinde araştırma konusunun dışına çıkıldığı görülmektedir. Katılımcının yaptığı araştırma Akdeniz uygarlıkları konusundadır. Oysa kendisinden Mezopotamya bölgesini konu alan bir çalışma istenmiştir. Katılımcının çalışmasında kendi ifadelerine yer verilmemiştir. Veri tabanından yapılan alıntı aynı şekilde kâğıda aktarılmıştır. Katılımcı çalışmasında kaynak göstermemiştir. Z2'nin ödevi hazırlama ve teslim etme sürecinde son derece istekli ve heyecanlı olduğu, sorumluluk alma ve yerine getirmeyi önemseydiği gözlemlenmiştir.

Katılımcı bireylerden Z5'in araştırma konusu Rönesans'ın Avrupa kültürüne etkisidir. Z5'in çalışması Ek 18'dedir. Çalışmasında Rönesans öncesi Avrupa'nın sosyo-kültürel yapısına ilişkin bilgilerle Rönesans'ın sanat, bilim, felsefe, mimari, teknolojik, ekonomik ve toplumsal açıdan Avrupa üzerindeki etkilerine ilişkin bilgiler yer almaktadır. Çalışmada döneme ilişkin iki adet görsele yer verilmiştir. Ancak bu görsellerin kime ait oldukları ve alıntılındıkları bilgisi verilmemiştir. Z5'in çalışmasında kendi değerlendirmelerine yer verilmediği, veri tabanından aynen alıntılındığı görülmektedir.

Katılımcı öğrencilerden Z6'dan 9. sınıf Tarih ders kitabının 58. sayfasında yer alan Mezopotamya ve Mısır Uygarlığı haritasından (Ek 6) hareketle Mezopotamya

bölgesinde çok sayıda uygarlığın kurulmasında nelerin etkili olmuş olabileceği konusunda araştırma yapması istenmiştir. Katılımcının araştırması Ek 19'da verilmiştir. Katılımcı çalışmasında el yazısı kullanmıştır. Mezopotamya'nın coğrafi, ekonomik ve jeopolitik öneminden bahsedilmiştir. Katılımcı çalışmasını maddelendirmiştir. Ancak bazıları yargı içeren cümlelerle sona ererken bazı ifadeler yarım bırakılmıştır. İklim, tarımsal verimlilik, hayvancılık konularında maddelerin farklı ifadelerle tekrarlandığı görülmektedir. Çalışmada yazım kurallarına dikkat edilmemiş ve kaynak belirtilmemiştir.

Katılımcı Z7'den Türklerin İslamiyet'i kabulünün, yaşamlarını sosyal, kültürel ve siyasi açıdan nasıl etkilemiş olabileceği konusunda araştırma yapması istenmiştir. Katılımcının çalışması Ek 20'de yer almaktadır. Çalışmanın başlığı "*Türkler'in İslamiyet Öncesindeki Dini, Siyasi, Ekonomik ve Askeri Hayatı Hakkında Kısa Bilgi*"dir. Başlıktan da anlaşıldığı üzere çalışmanın içeriği kendisinden beklenenden farklıdır. Konu dışına çıkmıştır. Katılımcının dosyada kendi görüş ve düşüncelerine yer vermediği anlaşılmaktadır. Metin, veri tabanından alıntılanmış ve kaynak gösterilmemiştir.

Katılımcı bireylerden Z9'dan Türk kültüründe atın neden önemli olduğu konusunda araştırma yapması istenmiştir. Katılımcının çalışması Ek 21'dedir. Çalışma incelendiğinde Türk kültüründe atın askeri, ekonomik öneminden bahsedilmiştir. Atın, Türklerin sosyal yaşantıları içindeki yerine dair örnekler yer almaktadır. Eski Türklerle ait at ile ilgili özel kavramlara yer verilmiştir. Türklerin at ile ilişkisini ifade eden görsellere yer verilmiştir. Kullanılan görsellerden sadece ikisi için kaynak belirtilmiştir. Görsellerle ilgili herhangi bir yorumda bulunulmamıştır. Araştırmanın bütününde katılımcı kişisel görüş ve ifadesine yer vermemiştir. Araştırmayı veri tabanından alıntılanmış ve kaynak göstermemiştir.

Katılımcı Z10'un araştırma konusu Türklerin Orta Asya'dan göç etmelerinin nedenleridir. Z10'un çalışması Ek 22'de yer almaktadır. Çalışmada Türklerin Orta Asya'dan göç nedenleri, iklimin elverişsizliği, bunun tarım ve hayvancılık üzerindeki olumsuz etkileri, Türk boyları arasındaki çekişmeler, nüfuz artışı ve buna bağlı geçim zorluğu, salgın hastalıklar, Türklerin yeni yerler elde etme isteği ve Çin'in baskısı olarak özetlenmiştir. Z10 çalışmasında el yazısı kullanmıştır. Nedenleri

maddelendirmiştir. Ancak aynı anlamı ifade eden bazı maddeler, farklı ifadelerle tekrarlanmıştır. Katılımcı birey çalışmasında hangi kaynak ya da kaynaklardan yararlandığını belirtmemiştir.

Katılımcı öğrenci Z11'den Rönesans'ın Avrupa kültürüne etkisinin neler olduğu konusunda araştırma yapması istenmiştir. Katılımcının çalışması Ek 23'tedir. Çalışmada el yazısı kullanılmıştır. Rönesans'ın Avrupa'yı edebiyat, güzel sanatlar ve bilim alanında etkilediği belirtilmiş, Edebiyat alanında William Shakespeare'in tiyatro eserlerinden örnekler verilmiştir. Ancak Rönesans'ın etkilediği diğer alanlar ile ilgili örneklerle yer verilmemiştir. Yazım kurallarına dikkat edildiği görülmektedir. Çalışmada kişisel herhangi bir yoruma veya çıkarıma yer verilmemiştir. Faydalanılan kaynak ya da kaynaklar belirtilmemiştir.

Katılımcılardan Z12, okullarında düzenlenecek olan Çanakkale Zaferi ve Şehitlerini Anma Günü etkinliğinde görevliydi. Bu nedenle kendisine Çanakkale Zaferi'nin Önemi konulu bir araştırma yapması istenmiştir. Katılımcının araştırma dosyası Ek 24'te yer almaktadır. Araştırmada Çanakkale Zaferi'nin önemi emperyalist devletlere karşı yapılan bir savunma savaşı olması ve elde edilen zaferin Milli Mücadele'ye giden yolu açmasından ileri gelmektedir. Bunun yanında Çanakkale Savaşı'nda kaybedilen insan gücünün Milli Mücadele sonrasında yaptığı olumsuz etkiden söz edilmiştir. Çalışma veri tabanından alınmıştır ancak kaynak gösterilmemiştir.

Tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma becerisi çerçevesinde araştırma yapan katılımcıların çalışmalarında bazı ortak özellikler dikkat çekmektedir. Katılımcıların hiçbiri çalışmasında kaynak göstermemiştir. Araştırmanın metne aktarılması yararlanılan kaynağın aynısının alıntılanması şeklindedir. Z2, Z5 ve Z9 dışındaki hiçbir katılımcı çalışmasında görsel herhangi bir unsura yer vermemiştir. Araştırmalarda kaynak çeşitliliği yoktur. Veri tabanı dışında kaynak kullanılmamıştır. Katılımcılardan Z2 ve Z7'nin kendilerine verilen konular dışında araştırma yaptıkları görülmektedir. Katılımcılardan hiçbiri çalışmasında kendi yorumuna, çıkarımına yer vermemiştir. Dolayısıyla hazırlanan ödevler, farklı kaynakların kullanımı, eleştirel ve sorgulayıcı düşünme, kanıtlar üzerinden kişisel olarak sağlam bir tarihsel muhakeme yapılması noktasında yetersizdir.

BÖLÜM V: SONUÇ

5.1. Sonuç ve Tartışma

Kaynaştırma öğrencisi olan zihinsel yetersizliğe sahip bireyleri, fiziksel ve zihinsel özelliklerinden yola çıkarak tanımlayabilmek ve yaşlılarından ayırt edebilmek, brans öğretmenleri için oldukça güçtür. Bazı zihinsel engelli kaynaştırma öğrencileri derslerinde başarısız olsalar bile farklı ilgi alanlarında engel durumu bulunmayan öğrencilere göre daha başarılı olabilmektedir. Örneğin kaynaştırma öğrencisi zihinsel yetersizliği bulunan bir öğrencinin -Tarih dersinde başarısız olmasına rağmen- bilgisayar ve telefon gibi teknolojik aletlerin kullanımına ilişkin bilgi ve becerisi arkadaşlarından daha ileri seviyededir. Bazı zihinsel engelli öğrencilerse derslerindeki başarısı yanında spor ve müzik gibi farklı ilgi alanlarına sahiptir. Bunları geliştirmeye yönelik spor ve müzik aktivitelerine katılmaktadır. Tüm zihinsel yetersizliğe sahip bireyler için ortak bir tanım ve betimleme yapmak doğru olmayacaktır. Katılımcı öğretmenlerin zihinsel yetersizlik algısı konusunda ulaşılan bir diğer sonuç ise onları fiziksel ve zihinsel özelliklerini gözlemleyerek tanımlamanın güçlüğüne bağlı olarak “zihinsel engelli” olarak adlandırmanın diğer bir ifadeyle etiketlemenin doğru olmadığı yönündedir. Çünkü kaynaştırma öğrencisi durumunda olan bazı zihinsel yetersizliğe sahip öğrencileri diğer yaşlılarından fiziksel ve davranışsal bir takım özelliklerine bakarak ayırt etmek mümkün olmamaktadır. Ders dışı ortamlarda bu bireyleri “zihinsel engelli” olarak adlandırmak, akranlarına benzerliklerinden dolayı güçtür. Bu bireyler kendilerini daha çok derslerindeki başarısızlıklarıyla belli etmektedirler. Araştırma dahilinde sadece iki öğrencinin fiziksel engel durumuna sahip olduğu görülmüştür.

Zihinsel yetersizliğe sahip her bir öğrenci kendine özgü özellikler taşımaktadır. Bazı bireyler zihinsel yetersizliklerini derslerindeki başarısızlıklarıyla belli ederken bazıları ise derslerine karşı daha ilgili ve başarılı olabilmektedir. Hatta bulunduğu sınıfın en başarılısı ve sınıf lideri konumunda olan zihinsel engelli kaynaştırma öğrencileri de gözlemlenmiştir. Öğretmenler, bu öğrencilerin “zihinsel engelli” olarak adlandırılmasından rahatsızlık duymaktadır. Zihinsel yetersizliğe sahip öğrenciler diğer bireylerden bir takım beceri alanlarında gösterdikleri farklılıklara ilaveten kendi aralarında da çok farklı özelliklere sahiptirler. Öğretmenler için bu bireylerin kendi

içlerindeki ortak noktaları sahip oldukları insani değerlerdeki üstünlüktür. Öğretmenlerin sahip oldukları zihinsel yetersizlik algı ve tanımlarına ilişkin ulaşılan diğer sonuçlar ise; zihinsel yetersizliğin, toplumun geneline göre düşüncelerinde ve davranışlarında gerilik gözlemlenmesi, günlük yaşantılarındaki aktivitelerin bir kısmını veya tamamını yerine getirmede yetersiz kalma, yaşına uygun öğrenmelerde güçlük çekme ve gerilik gösterme, doğum öncesinde ve doğum sonrasında çeşitli nedenlere bağlı olarak meydana gelen, uygulanan testlerden elde edilen IQ puanlarının normalin altında olması durumu şeklindedir. Kaynaştırma süreci içinde zihinsel engelli öğrencilerin bazıları dersin akışına engel olabilecek davranışlarda bulunabilmektedir. Zaman zaman öfkelerini kontrol etmekte zorluk çekmekte ve çevresine zarar verecek davranışlarda bulunabilmektedir. Ders esnasında karşılaşılan bu tür problemler dersin akışını bozmakta, bu durum zaman zaman diğer öğrencilerce suistimal edilmektedir. Sınıf içi gözlemleri esnasında da benzer durumlarla karşılaşılmış ve bu durumun sınıftaki diğer bazı öğrencileri dersin verimini düşürdüğü için rahatsız ettiği görülmüştür.

Özel eğitime gereksinim duyan bireylerin ihtiyaçlarının eksiksiz karşılanabilmesi, toplumdan izole edilmemesi, bağımsız bir yaşam sürebilmeleri amacıyla düzenlenen özel eğitimde en az kısıtlayıcı ortam olan tam zamanlı kaynaştırmada öğretim sürecini bireye özgü hale getiren Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı'dır. Bu program devlet okullarında öğrenim görecekt olan engelli bireylerin eğitimlerini kapsayan yazılı bir dökümana ihtiyaç duyulması sonucunda ortaya çıkmıştır (Fiscus ve Mandell, 2002:14). Bu bağlamda kaynaştırma eğitiminin önemli bir parçası olan Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının katılımcı öğretmenlerce ne anlam ifade ettiği ve sürecin nasıl ilerlediği anlaşılmak istenmiştir. Tarih öğretmenleri ve diğer branş öğretmenlerince kaynaştırma sınıflarında Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı uygulaması zihinsel yetersizliğe sahip bireyler için gereklidir. Çünkü bu bireylerin herbiri farklı özelliklere sahiptir. Kaynaştırma sınıflarında Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı zihinsel engelli öğrencilerin ders esnasında akranlarından geri kaldıkları durumların telafi edilmesinde ve bireyi sınıftan ayırtırmak yerine kaynaştırmak noktasında önemli rol oynamaktadır. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı'nın hazırlık aşamasında BEP toplantısı gerçekleştirilir. 2006 MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin İkinci Bölümü'nün 72. maddesinde belirtildiği üzere Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı hazırlanış

aşamasında BEP geliştirme birimi oluşturulur. Oluşturulan Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı geliştirme biriminde okul/kurum müdürü veya müdür yardımcısı, gezerek özel eğitim görevi yapan öğretmen, bir rehber öğretmen, eğitim programlarını hazırlamakla görevli bir öğretmen, öğrencinin sınıf öğretmeni, öğrencinin ilgili alan öğretmenleri, öğrencinin velisi ve öğrenci yer alır. Branş öğretmenlerin herbiri kendi dersleri için BEP hazırlama aşamasında farklı yöntemler kullanmaktadır. Bazı öğretmenler, BEP hazırlama aşamasında Rehberlik ve Araştırma Merkezi'nin öğrenci hakkında hazırladığı raporu temel almakta, bazı öğretmenler, öğrenci, ailesi, rehber öğretmen ve branş öğretmenleri ile birlikte gerçekleştirilen BEP toplantıları sonrasında her öğrenci için farklı kazanım ve beceriler belirlemektedir. Öğretmenlerin bir bölümü BEP'te yer alacak kazanım ve becerileri belirlemeden önce zihinsel engelli kaynaştırma öğrencileri için sınıf içinde gözlemde bulunmakta, kendi branşlarında bireyin mevcut durumunu saptayabilmek adına ön test ve geçmişe dönük tarama testleri uygulamakta, okuma-yazma çalışmaları ve soru-cevap yöntemi kullanarak ders içi etkinlikler uygulamaktadır. Bazı öğretmenler ise bu bireyler için en basit düzeydeki kazanım ve becerileri esas almaktadır. Branş öğretmenleri için BEP hazırlama sürecinde en etkili yardımcı unsur rehber öğretmenlerdir. Branşları dahilinde kazanım ve becerileri rehber öğretmen eşliğinde hazırladıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin çoğunluğu BEP hazırlama aşamasında rehber öğretmen ile uyumlu bir işbirliği içerisindeydi. Ancak BEP hazırlama ve uygulamanın devamlılık gerektiren bir süreç olmasından dolayı rehberlik ile iş birliğinde bazı aksaklıklar da yaşanmaktadır. Bazı durumlarda rehber öğretmen ile yeterince iş birliği sağlanamamaktadır. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı geliştirme ve sürecin takip edilmesinde engelli bireylerin aileleri ile işbirliği bu bireyleri tanıma ve izleme noktasında önemli rol oynamaktadır. Araştırmada BEP hazırlık aşamasında öğretmenler ve aileler arasındaki iş birliğinde yeterlilikte homojen sonuçlar elde edilememiştir. Bu durum değişkenlik göstermektedir. Bazı aileler ile uyumlu ve yeterli bir işbirliğinden söz edilebilirken bazı aileler ile yeterli iş birliği yapılamamaktadır. Bu nedenle bazı aileler BEP hazırlık aşamasından sonra öğretim süreci boyunca kaynaştırma öğrencisinin durumunun izlenmesinde pasif kalmaktadır. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı hazırlamada izlenen aşamalar öğretmenler tarafından bir takım eksikliklerle ifade edilmiştir. Bu süreci açıklamada kazanım ve becerilerin belirlenmesinde kullandığı yöntemden bahseden öğretmen, BEP

toplantısından söz etmezken, kazanım ve becerilerini oluşturmada Ram raporu ve BEP toplantısının etkisinden söz eden öğretmen ise uyguladıkları veya kullandıkları yöntemlerden söz etmemiştir. BEP, değişen öğrenci gereksinimlerine göre yeniden düzenlemesi yapılabilen bir dökümandır (Kargın, 2014: 71). Ancak katılımcı öğretmenler BEP uygulama sürecinde herhangi bir değerlendirme aşamasından veya toplantısından söz etmemişlerdir. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı hazırlık ve uygulama sürecinde branş öğretmenleri, kaynaştırma öğrencisi zihinsel engelli öğrenciler konusunda onları daha detaylı ve iyi tanıyabilmek, zihinsel yetersizlik düzeyi aynı olan öğrenciler arasındaki farklılıkları belirleyebilmek için uzman ve dökümana ihtiyaç duymaktadır. Öğrenci hakkında sadece zihinsel yetersizlik düzeyinin biliniyor olması sağlıklı bir Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı hazırlanmasında yetersiz kalmaktadır.

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı ile kaynaştırmaya dahil olan öğrenciler bu sürecin en önemli öznesidir. Ancak öğrencilerin tamamı kaynaştırmaya dahil oluş sürecinin nasıl gerçekleştiği bilgisine sahip değildir. Kaynaştırma öğrencisi olma yolunda atılan ilk adım öğrenciler için farklılık göstermektedir. Öğrencilerin bir bölümü için kaynaştırma sürecine dahil oluş evresinin ilk aşaması Rehberlik ve Araştırma Merkezi iken, bir kısım öğrenci için kaynaştırma sürecine adım atış sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmenlerinin tavsiyeleri neticesinde gerekli aşamalardan sonra gerçekleşmiştir.. Kaynaştırma kapsamına alınacak öğrencilerin kendilerine kaynaştırma ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı'na ilişkin kapsamlı bilgi verilmesi bu sürece dahil olacak olan öğrencinin vereceği kararda etkili bir rol oynamaktadır.

Kaynaştırma sınıflarında öğrencilerin Tarih derslerine ilişkin ölçme ve değerlendirmesi öğrenci temel alınarak yapılır. Zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilere bireyselleştirilmiş bir ölçme ve değerlendirme uygulanmaktadır. Öğrenciler için Bireyselleştirilmiş Eğitim Programıyla kaynaştırma eğitiminde yer almak memnuniyet vericidir ve herhangi bir sorun teşkil etmemektedir. Ancak sınıfın genelinden farklı olan bir ölçme ve değerlendirme aracının kullanılması, bazı zihinsel engelli öğrenciler için ayrıştırıcı bir unsur olarak görülmekte ve rahatsız edici bulunmaktadır. Bazı durumlarda ölçme ve değerlendirmede uygulanan bu yöntem aynı sınıfta bulunan diğer öğrenciler tarafından sorun edilmekte ve alay konusu durumuna getirilmektedir. Ancak bunu genellemek doğru değildir. Zihinsel engelli öğrencilerin sınıf arkadaşlarının olumsuz tutumlarının

ortadan kalkmasında öğretmenlerin diğer öğrencileri konu ile ilgili bilgilendirmeleri ve süreç içinde kaynaştırma öğrencisinin arkadaşları tarafından tanınması ve benimsenmesi etkili olmaktadır. Ölçme ve değerlendirmede sınıf ile ortak yazılıya katılan bir öğrenci ise kaynaştırma öğrencisi olma durumlarının diğer arkadaşlarından ve öğretmenlerinden gizlenmesini istemektedir.

Zihinsel engelli öğrenciler öğretim süreci boyunca çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Öğretim sürecinde eğitimciler ve aileler arasında işbirliği bağlamında bazı sorunlarla karşılaşmaktadır. Bazı aileler çocuklarının zihinsel engellilik durumunu kabullenememektedir. Bazı ailelerin ise bireyin kaynaştırma kapsamına alınması sürecinde yaşadıkları endişe ve çekinceler bir takım sorunlara neden olmaktadır. Ailelerin, çocuklarını Rehberlik ve Araştırma Merkezi'ne yönlendirilerek zihinsel engelli raporu alacak olmaları kendilerini tedirgin etmektedir. Aileleri bu konuda tedirgin eden nokta bireyin okul yaşamı sonrasındaki sosyal hayatı içinde karşılaşılabileceği problemlerdir. Bireyin toplum tarafından etiketlenmesi, evlilik, askerlik gibi bireyin hayatında ve toplumsal alanda önemli yere sahip olan bazı durumlarda toplum dışına itilmesinden duyulan endişe ailelerin kaynaştırma sürecine dahil olmalarını engelleyen sorunlardır. Zihinsel engelliliğin nedenleri organik nedenler, genetik nedenler ve sosyo-kültürel nedenler olarak üç başlık altında toplanmaktadır (Yancı, 2010:68). Genetik nedenler göz önüne alındığında bazı zihinsel engelli öğrencilerin ebeveynlerinin de bu bireye benzer özellikler taşıdığı görülmektedir. Bu durum öğretim sürecinde aile ile işbirliği yapabilme noktasında sorun olabilmektedir. Zihinsel engelli bireylerin öğretim sürecinde karşı karşıya kaldıkları bir diğer sorun ise taşınmalı eğitim sistemi ve okul başlama ve bitiş saatleridir. Araştırma dahilindeki öğrencilerin çoğunluğu köyde ikâmet etmektedir. Bazı öğretmenler için zihinsel engelli kaynaştırma öğrencileri taşınmalı eğitim sistemi ve okul başlama-bitiş saatlerinden dolayı ders içi ve ders dışı etkinliklere yeterince zaman ayıramamaktadırlar. Bir bölüm öğrenci için taşınmalı eğitim sistemi ve okul başlangıç-bitiş saatleri, ders içi ve ders dışındaki kişisel gelişimlerini olumsuz etkilememekte, bir bölüm öğrenci için çok erken uyanılması ve ödevleri için kalan sürenin yeterli olmaması noktasında bunları sorun olarak görmektedir. Kaynaştırma eğitiminin özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler için en az kısıtlayıcı ortam olma özelliğine sahip olması gerekirken, bireylerin kaynaştırma

sürecine taşınmalı eğitim ile dahil olmaları, okul başlama ve bitiş saatleri eğitim yaşantılarında bazı aksaklıklara neden olabilmektedir.

Tarih öğretmenlerine göre zihinsel engelli kaynaştırma öğrencileri için sorun teşkil eden bir diğer konu müfredat yoğunluğu ve ders kitaplarıdır. Yetiştirilmek zorunda olunan müfredat yoğunluğu, zihinsel engelli öğrencilerin ders içinde dikkat dağınıklığı yaşamalarına, dersin içeriğinden uzaklaşmalarına sebep olmaktadır. Zihinsel engelli kaynaştırma öğrencileri genellikle Tarih dersi müfredatının gerisinde kalmaktadır. Ders kitapları konusundaki genel sorun ise bütün Ortaöğretim kurumlarında aynı Tarih ders kitabının okutuluyor olmasıdır. Öğretmene göre Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören öğrenci ile Meslek Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Tarih ders kitaplarının aynı düzeyde olmamalıdır. Bu noktada öğretmenlere göre Tarih ders kitapları zihinsel engelli kaynaştırma öğrencilerine kazandırılması hedeflenen tarihsel düşünme becerileri için de uygun değildir. Öğrencilere göre ise Tarih ders kitaplarının içeriğinin büyük bir bölümünü yazılı metinler oluşturmaktadır. Kitaplarda görsel unsurlara yeterince yer verilmemektedir ve kitaplar renksizdir. Bu bireylere göre Tarih ders kitaplarında yer alan etkinlik sayıları da yetersizdir. Ancak ders kitapları kendileri için uygun ve yeterli görülmektedir.

Tarih derslerinde karşı karşıya kalınan bazı problemler ise öğrenci kaynaklı problemlerdir. Zihinsel yetersizliğe sahip bireylerin zihinsel gelişim özellikleri arasında kavramları geç ve zor öğrenme, kısa ve uzun süreli bellekte problemler, öğrenmek için çok fazla tekrara ihtiyaç duyma, soyut terim ve kavramları geç ve güç öğrenme, zaman kavramını öğrenmede problem yaşama, genelleme yapmakta zorlanma, yeni öğrendikleri bilgiyi transfer etmekte zorlanma gibi özellikler yer almaktadır (Özsüer, 2012:88). Kaynaştırma eğitimine devam eden zihinsel engelli öğrenciler, Tarih öğretmenlerince ders kapsamındaki konuları algılamakta sorun yaşamaktadırlar. Tarih derslerini algılamakta ve anlamakta güçlük çeken öğrenciler için bunu nedeni derse devam durumu, okuma ve yazma becerisindeki eksiklikler ile unutkanlık olarak görülmektedir. Branşları Tarih, İngilizce ve Fizik olan bazı öğretmenler, zihinsel yetersizliğe sahip öğrencileri sınıfta kaynaştırmakta branşları gereği zorlanmaktadır. Bu sorunun nedeni Tarih derslerinin genelde sözlü anlatıma dayalı olması, fizik derslerini zihinsel engelli öğrenciler için somutlaştırmanın zorluğu, İngilizce için ise zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerce kelime öğrenme ve ezberleme güçlüğüdür. Bazı

öğretmenler derslerine ilişkin bu öğrencilerin algı durumunu sınıf mevcudu ve kaynaştırma öğrencisiyle sınıf içinde yeterince birebir iletişim sağlayamamalarıyla ilişkilendirmiştir.

Tam zamanlı kaynaştırma sürecine dahil olan bireyler için, MEB'in Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde belirtildiği üzere özel eğitim destek hizmetleri, özel araç-gereç ve eğitim materyalleri sağlanır. Ancak araştırma yapılan okulların hiçbirinde kaynaştırma destek eğitim hizmetleri içerisinde olan kaynak oda eğitimi (Destek eğitim odası), sınıf içi yardım ve rehber öğretmen dışında özel eğitim danışmanlığı hizmetlerine rastlanmamıştır. Önceki yıllarda var olan destek eğitim odası araştırmanın gerçekleştiği yıl açılmamıştır. Destek eğitim odası (kaynak oda eğitimi) kaynaştırma sürecine dahil olan zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerin sınıf içinde eksik kaldıkları noktaların telafi edilmesi ya da tamamlanmasında bir gerekliliktir. Bu gerekliliğin sağlanmasında yaşanan aksaklıkların nedeni ise bürokratik işleyiş sürecinde karşılaşılan sorunlardır. Bu süreç kaynaştırma eğitimine katılan öğrenciler ve öğretmenler için zaman kaybına ve destek eğitim hizmetlerinin sağlanmasında gecikmelere neden olmaktadır. Tarih öğretmenleri, yetiştirmek zorunda olunan müfredatın yoğunluğundan dolayı zihinsel engelli öğrencileri ile ders işleniş sürecinde yeterince birebir ilgilenememektedir. Bu noktada öğretmenlere ve kaynaştırma öğrencilerine destek olacak olan unsur sınıf içi yardımdır. Kaynaştırma öğrencileri ve öğretmenlere, sınıf içi yardımda bulunacak kişiler, destek eğitim uzmanı, dil ve konuşma terapisti, özel eğitim öğretmeni vb.dir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011:50-51). Araştırma yapılan okullarda sınıf içi yardımda bulunabilecek herhangi bir uzman gözlenmemiştir. Özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler için kaynaştırma kapsamında verilebilecek destek eğitim hizmetlerinden biri de özel eğitim danışmanlığıdır. Okullarda özel eğitim danışmanlığı görevini üstlenen kişiler özel eğitim danışmanı, rehber öğretmen ya da özel eğitim öğretmenidir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011: 53). Kaynaştırma öğrencilerinin dersle ilgili materyallerinin hazırlanması ve bu bireylere uygun hale getirilmesi, bireylerin problemleri davranışlarıyla başa çıkabilme yöntemleri, sosyal kabullerinin artırılabilmesi gibi konularda öğretmenlere yardımcı olan kişiler özel eğitim danışmanlarıdır (Nal ve Tüzün, 2011: 12). Araştırma dahilinde rehber öğretmen dışında özel eğitim danışmanlığı hizmetinde bulunabilecek özel eğitim danışmanı ya da özel eğitim öğretmenine rastlanmamıştır. Öğretmenlerin geneli bu bireyleri tanıma, üst düzey

seviyede derse uyumlarını sağlamada sorunlar yaşamaktadır. Bu durum öğrencinin öğretim sürecindeki takibini zorlaştırmaktadır. Tarih öğretmenlerinin karşı karşıya kaldıkları bir diğer sorun ise zihinsel engelli öğrencilere Tarih öğretimi sürecinde ihtiyaç duyulan materyal eksikliğidir. Öğretmenler, zihinsel engelli öğrencilerin eğitimi konusunda hizmet içi eğitime ihtiyaç duymaktadır. Bu ihtiyaç özellikle bu bireyleri tanımak, derse ilişkin gereksinimlerini saptamak ve bu öğrencilere özel ders materyalleri hazırlamak noktasında kendini göstermektedir.

Yetişkin ve çocuk bireylerin geneli sosyal becerileri “rastlantısal öğrenme ya da zihinsel olgunlaşma ile edinirler (Hocaoğlu, 2009: 32). Zihinsel yetersizliğe sahip bireyler de diğer bireyler gibi aynı öğrenme sürecini yaşarlar ancak zihinsel gelişim özelliklerinden dolayı öğrenme hızı bu bireylerde daha düşüktür. Zihinsel yetersizliğe sahip bireylerin sosyal beceri alanında yaşamış oldukları gerilik yaşlıları tarafından reddedilmesine neden olabilmektedir. Zihinsel yetersizliğe sahip bireylerin uğradıkları yaşıt reddi ise bu bireylerde ergenlik ve yetişkinlik dönemlerinde uyum problemleri yaşaması ve sosyal becerilerin yeterince öğrenilememesine neden olmaktadır (Hocaoğlu, 2009:34). Bu bağlamda araştırma kapsamında elde edilen sonuca göre Zihinsel yetersizliğe sahip kaynaştırma öğrencileri Tarih dersi esnasında kendilerine soru sorulmasından cevap verememe endişesinden dolayı hoşlanmamaktadır. Zihinsel yetersizliğe sahip bireylerde akademik başarısızlık kaynaklı zayıf benlik algısı gözlemlenmektedir (Sinoplu, 2009:4). Bu durum ise bireylerin özgüven kazanmasını olumsuz etkilemektedir. Öğretmenler, bu öğrencilerin Tarih derslerine sözlü olarak katılımlarını az olduğunu düşünmektedir. Tarih derslerine sözlü katılım konusunda öğrencilerin endişelerinin kaynağı ise karşı karşıya kalmaktan çekindikleri olumsuz arkadaş tutumları, utanç, heyecan ve özgüven yetersizliğidir. Zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerin öğrenmelerini olumsuz etkileyen etmenlerden biri de dikkat dağınıklığıdır. Zihinsel yetersizliğe sahip bireyler dikkati hangi uyarıcı üzerinde odaklaması gerektiğini belirleyebilmede ve dikkati devam ettirebilmede problem yaşamaktadırlar (Çıkkılı, 2013: 189). Zihinsel engelli öğrencilerin çoğu Tarih derslerinde dikkat dağınıklığı sorunuyla karşı karşıya kalmaktadır. Tarih derslerinin genelde sadece sözlü anlatım yoluyla işlenmesi, diğer öğrencilere göre dikkat dağınıklığına daha yatkın olan zihinsel engelli öğrencilerinin bu durumunu daha da tetiklemektedir. Ders işlemeye uygunsuz –gürültülü- sınıf ortamı da zihinsel engelli öğrencilerin dikkatini derse odaklamasını olumsuz etkilemektedir. Öğrencilerden sadece

biri derslerde yaşadığı dikkat dağınıklığını uyku ihtiyacını yeterince karşılayamıyor olmasıyla ilişkilendirmiştir. Bu bireye göre günlük uyku ihtiyacını yeterince karşılayamıyor olmasının nedeni okuldaki ders saatleridir. Tarih derslerine katılan zihinsel engelli bireylerin bir diğer sorunu ise unutkanlıktır. Tarih derslerinde araştırma dahilindeki zihinsel engelli öğrencilerin çoğunluğu ders içi sorumlulukları- ödevleri, ders araç gereçlerinin hazır bulundurulması- düşünüldüğünde sorumluluk sahibi bireylerdir. Bu öğrencilerin sorumluluk geliştirmelerinde etkili olan unsur arkadaşlarına karşı mahçubiyet korkusudur. Zihinsel engelli kaynaştırma öğrencileri arasında kendilerine verilen sorumlulukları yerine getirme konusunda kolaycılık gösterenler de vardır. Bazı zihinsel yetersizliğe sahip kaynaştırma öğrencileri engel durumlarını, dersle ilgili sorumluluklarını hafifletmek ya da yerine getirmemek konusunda fırsata çevirmekte ve bu durumu suistimal etmektedir. Ödev sorumluluğunun yerine getirilmemesinde öğrencilerin evlerinde kendilerine ait bir çalışma ortamının bulunmaması ya da evdeki olumsuz çalışma ortamı- gürültü-, araştırma ödevleri için evde internet erişiminin olmaması, verilen ödevin miktarı, zorunluluğu, ölçme ve değerlendirmede karşılığının olup olmaması gibi unsurlar etkili olmaktadır. Zihinsel yetersizliğe sahip bazı öğrencilerin sınıf içerisindeki uyumsuz ve çevresine rahatsızlık veren davranışları, şiddet eğilimleri dersin verimliliğini olumsuz etkilemekte hatta bu durum bazı durumlarda dersin diğer öğrenciler tarafından suistimal edilmesine neden olabilmektedir.

Zihinsel yetersizliğe sahip öğrenciler ilköğretimden ortaöğretime geçiş sürecinde, genellikle meslek liselerine yerleştirilmektedir. Ancak bu öğrencilerin meslek lisesinde öğrenim görecekları süre zarfında hangi mesleki alana yönlendirilmeleri gerektiğine ilişkin, Rehberlik ve Araştırma Merkezi'nin bir çalışması bulunmamaktadır. Bu durum okul yöneticileri ve öğretmenlerini ortaöğretimde mesleki alan seçimleri konusunda bu öğrencilere rehberlik sağlayabilmeleri noktasında zora sokmaktadır. Öğrencilerin meslek liselerinde tercih edecekleri alanların ders süreci, staj dönemleri ve bu süreçler içerisinde, bu öğrencilerin güvenliklerinin sağlanabilmesi durumları öğretmen ve idareciler için düşündürücü olmaktadır. Öğretim sürecinde kaynaştırma öğrencilerinin ölçme ve değerlendirmesi de bu bireylere özgü olarak yapılmaktadır. Merkezi sınav sistemi ile Anadolu Lisesi'ne yerleşmiş derslerdeki ilgi ve başarısı düşük olan zihinsel engelli bir kaynaştırma öğrencisinin, kendisine uygulanan ölçme ve değerlendirme ile

ileriki süreçte okul birincisi olma ihtimali ortaya çıkmaktadır. Bu durum öğrencinin sahip olduğu nitelikler göz önüne alındığında diğer öğrencilerin başarı düzeyleri konusunda da düşündürücü bir hal almaktadır. Ayrıca ilgili öğrencinin Anadolu Lisesi'nde öğrenim görmesi nitelikleri göz önüne alındığında, öğretmen tarafından uygun görülmemektedir. Çünkü ölçme ve değerlendirme süreci dışarıda tutulduğunda bu bireyin başarılı ve ilgili olduğu herhangi bir ders bulunmamaktadır. Öğretmene göre bu gibi durumlarda bu bireylerin topluma kazandırılması ve ileriki yaşantısını bağımsız bir şekilde sürdürebilmesi için meslek lisesinde mesleki eğitim alması daha doğru olacaktır.

Tarih öğretmenleri, Tarih derslerinin zihinsel engelli kaynaştırma öğrencileri için gerekli olduğunu düşünmektedir. İnsanın doğasında var olan merak dürtüsü, geçmişi bilme isteğini doğurmaktadır. Öğretmenler için “merak” dürtüsü zihinsel engelli öğrenciler ve diğer öğrencilerin ortak noktasıdır. Bu nedenle Tarih eğitimi almak bu öğrencilerin de hakkıdır. Zihinsel yetersizliğe sahip bir kaynaştırma öğrencisi olmak tarih öğrenmeye engel değildir. Tarih öğrenmek, bireylerin içinde yaşadığı toplumu tanıması, milli değerleri benimsemesi ve topluma aidiyet geliştirmesi noktasında öğretmenlerce gerekli görülmektedir. Tarih öğretmenleri için kaynaştırma öğrencisi zihinsel engelli öğrencilere Tarih öğretimi konusunda asıl üzerinde durulması gereken tarihsel düşünme becerilerinin bu öğrencilere kazandırılması ya da Tarihin disiplin içi amaçları değildir. Bu bireyler için siyasi tarihten ziyade tarihin kültürel yönlerinin esas alındığı bir yaklaşım benimsenmelidir. Öğretmenlerin Tarih derslerinin zihinsel yetersizliğe sahip bireyler için gerekliliği konusundaki düşünceleri, Tarih derslerinin disiplin dışı amaçları üzerinde yoğunlaşmaktadır. Tarih dersleri, bu bireylerin sosyalleşmesi ve özgüven geliştirmesine katkı sağlayan bir unsur olarak görülmektedir. Araştırma kapsamındaki zihinsel engelli kaynaştırma öğrencilerinin geneli de Tarih derslerinin gerekli olduğu düşüncesindedir. Bu öğrenciler için tarih bilmek, bugünü daha iyi anlamayı ve geçmişte yapılan hatalardan ders alınarak geleceğin inşa edilmesini sağlayacağı için önemlidir. Ayrıca bu dönemin gelişmeleri, gelecek zaman içerisinde tarihin konusu halini alacaktır. Tarih dersleri bu öğrenciler için, tarihi olaylara şahit olan insanların, gözlemlerini, deneyimlerini, düşüncelerini gelecek kuşaklara aktarabilmeleri için önemli bir araçtır.

Tarihsel düşünme becerilerinin zihinsel engelli kaynaştırma öğrencileri tarafından kazanımı konusunda Tarih öğretmenlerinin düşüncesi bu becerilerin kazanımının bireyden bireye farklılık gösterdiği yönündedir. Öğretmenlere göre tarihsel düşünme becerilerinden tarihsel kavrama kaynaştırma öğrencisi zihinsel engelli bireylerin geneli tarafından kazanılabilir bir beceridir. Ancak tarihsel kavrama becerisinin edinimi bu becerinin alt basamaklarına göre değişkenlik gösterebilmektedir. Tarihi bir belgenin yazarının, kaynağının zihinsel engelli bir kaynaştırma öğrencisi tarafından ifade edilmesi, bu bireyin yapacağı uzun tekrarlar sonrasında mümkün olmaktadır. Tarihsel bir metnin gerçek anlamının kavranması neden-sonuç ilişkileri kurarak edinilebilmektedir. Tarihsel bir metnin zihinsel engelli bir kaynaştırma öğrencisi tarafından özetlenmesi uzun tekrarlar sonucunda mümkün olabilmekte ancak bu metnin muhakemesi yapılamamaktadır. Tarihsel bir metinde yazarın cevaplandırmaya çalıştığı sorular bu bireyler tarafından kendi başlarına belirlenememektedir. Tarihsel kavrama ile derste edinilen bir bilginin kalıcılığı bu bireylerde kısa süreli olmaktadır. Özellikle “kim tarafından?”, “ne zaman?”, “nerede?” gibi sorulara yanıt niteliğindeki bilgiler kaynaştırma öğrencisi zihinsel engelli bireylerce hızla unutulmaktadır. Ders işleniş sürecinde de bu öğrencilerin derse katılımları farklılık göstermektedir. Bazı öğrenciler derse sözlü katılım konusunda daha isteklidir. Bazı öğrenciler ise derste kendi istekleriyle neredeyse hiç söz hakkı almazlar ve sadece öğretmen tarafından yönlendirilirler. Bulunulan sınıf gözlemlerinde iki öğrencinin bulundukları sınıfın derse katılımı en yüksek öğrenciler oldukları, ders içerisinde öğretmenlerine sorular sordukları, kendilerine sorulan sorulara doğru yanıtlar verdikleri gözlemlenmiştir. Bazı zihinsel engelli öğrenciler ders işleniş sırasında sınıf arkadaşlarının gerisinde kalabilmektedir. Ders işleniş esnasında gerekli notların öğrenci tarafından alınması okuma-yazma hızındaki yavaşlıktan dolayı sınıf gerisinde kalmasına ya da dersin işleniş hızının düşmesine neden olabilmektedir. Öğretmenlere göre tarihsel kavrama becerisi edinirken olayın gerçekleştiği tarihsel mekân hakkında öğrenciye önceden bilgi verilse de bu bilginin ediniminin harita üzerinden sağlanması ya da bilgiyi harita üzerinde kullanmaları büyük ölçüde mümkün olmamaktadır. Ancak bunu tüm zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerine genellemek doğru olmayacaktır. Tarih öğretmenleri, zihinsel engelli kaynaştırma öğrencileri hayal güçlerini kullanarak tarihsel bir metnin hikâyeci yönünü algılamakta sorun yaşamakta ancak metinler üzerinden

bireylerin, toplumların hüznüleri, korkuları ve değeri yargıları hakkında çıkarımlarda bulunabilmektedirler.

Tarihsel düşünme becerilerinden kronolojik düşünme becerisinin edinimi de öğretmenlere göre, bireyden bireye farklılık göstermektedir. Bazı kaynaştırma öğrencisi zihinsel engelli bireyler takvim bilgisi ve gerekli zamansal ifadeleri kullanarak bu beceriyi edinebilirken bazıları ise edinememektedir. Araştırma kapsamında ele alınan üst düzey becerilerden tarihsel analiz ve yorum, tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma becerisi öğretmenlere göre zihinsel engelli bireyler için kazanılması mümkün olmayan becerilerdendir. Öğretmenlere göre becerilerin diğer öğrenciler tarafından dahi edinilmesini dahi oldukça zordur.

Araştırma kapsamında tarihsel düşünme becerilerinin zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencileri tarafından edinim durumunun anlaşılabilmesi için kısa süreli konu anlatımı ve hatırlatmaları sonrasında Tarih ders kitapları esas alınarak yapılan etkinlikler sonrasında öğrencilerin çoğunluğu tarafından tarihsel kavrama becerisinin edinilebildiği görülmüştür. Öğrenciler, kendilerine gösterilen resimler üzerinden tarihsel çıkarımlarda bulunabilmekte ancak bazı öğrenciler çıkarımlarını kavramsallaştırmakta güçlük çekmektedir. . Yapılan tarihi gezi etkinlikleri öğrencilerin, edindikleri tarihi bilgilerin kalıcılığını olumlu etkilemektedir. Zihinsel engelli kaynaştırma öğrencilerinin harita ve görseller üzerinden tarihsel kavrama becerisi edinmeleri bireyden bireye farklılık göstermektedir. Kaynaştırma öğrencisi zihinsel engelli öğrenciler tarafından tarihsel kavrama becerisinin kazanım durumunu anlamaya yönelik yapılan etkinlikler sonrasında bu öğrencilerin çoğunluğunun bu beceriyi edinebildikleri anlaşılmaktadır. Katılımcı öğrencilerin çoğu tarafından tarihsel metinlerin gerçek anlamı kavranmıştır. Edinilen bilgi etkinlikler sırasında gerekli yerde kullanılabilmiştir. Bu öğrencilerin geneli tarihsel olayların nerede, kimler tarafından gerçekleştiği bilgisine Tarih ders kitaplarında verilen resimler ve haritalar üzerinden ulaşabilmektedir. Coğrafi alanlar ve bu alanlarda yaşamış olan toplumların bilgisini edinirken haritadan faydalanabilmektedir. Daha önceden edindikleri bilgileri haritalar üzerinde kullanabilmektedir.

Kronolojik düşünme becerisi kapsamında öğrencilerin tamamı geçmiş, bugün ve gelecek zamanı birbirinden ayırt edebilmektedir. Etkinliğe katılan 11 öğrenciden 5 öğrenci verilen olayları kronolojik olarak doğru sıralamıştır. Bu öğrenciler tarihsel olayların öncelik ve sonralık ilişkisini sahip oldukları zaman algısı ve takvim bilgisinden hareketle kurabilmektedir. Belirli bir coğrafya üzerindeki tarihsel değişim ve süreklilik algısı kazanılabilmektedir.

Zihinsel engelli kaynaştırma öğrencilerinin çok az bir bölümü etkinlik kapsamında analiz ve yorumlarını içeren yanıtlar verebilmiştir ancak düşüncelerini sağlam gerekçelerle temellendirmekte sorun yaşamışlardır. Kapsamlı değerlendirmelerden söz etmek mümkün değildir. Bazı öğrenciler de yeterli bilgi birikimine sahip olmadıklarından gerekli karşılaştırma ve çıkarımları yapamamış, kişisel analiz ve yorum içeren yanıtlar verememişlerdir. Etkinlik esnasında bazı öğrencilerin sıkıldığı ve bu nedenle yanıt vermek istemedikleri de gözlemlenmiştir. Öğrencilerin bu durumu ve etkinlik süresinin kısıtlılığı da göz ardı edilmemelidir.

Öğrencilerin geneli tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma becerisi kapsamında verilen araştırma ödevi için istekli ve hevesli davranmıştır. Bir kısım öğrenci haricinde diğer öğrenciler belirlenen süre zarfında araştırmalarını getirmiştir. Araştırmaların tamamında veri tabanından faydalanılmış ancak kaynak gösterilmemiştir. Araştırmalarda kişisel görüş ve değerlendirmelere yer verilmemiştir. Bazı öğrenciler kendilerine verilen konu dışında bir çalışma getirmiştir. Araştırmaların genelinde görselliğe yer verilmemiştir. Araştırmalar farklı kaynakların kullanımı, eleştirel ve sorgulayıcı düşünme, kanıtlar üzerinden sağlam bir tarihsel muhakeme edilmesi konusunda yetersiz olduklarından katılımcıların tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma becerisi edinemedikleri anlaşılmaktadır.

Tarihsel düşünme becerilerinin zihinsel yetersizliği bulunan kaynaştırma öğrencilerince kazanım durumu konusunda öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlar ile öğrencilerle yapılan etkinliklerden elde edilen sonuçlar büyük oranda benzerlik göstermektedir. Tarihsel düşünme becerilerinin bütün zihinsel engelli bireyler tarafından tüm alt basamaklarıyla eksiksiz bir şekilde edinildiğini belirtmek yanlış olacaktır. Tarihsel düşünme becerilerinin zihinsel engelli kaynaştırma öğrencileri

tarafından edinim düzeyi öğrenciden öğrenciye farklılık göstermektedir. Tarihsel kavrama, kronolojik düşünme becerisi gibi alt düzey becerilerin kazanımı bu bireyler için daha kolay olmaktadır. Ancak karşılaştırma, değerlendirme, analiz etme, yorumlama gerektiren üst düzey tarihsel düşünme becerilerinden tarihsel analiz ve yorum becerisinin kazanımı etkinliklerinde bu bireyler oldukça zorlanmış ve süreç içerisinde sıkılmışlardır. Tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma becerisi kapsamında yapılan araştırmaların katılımcılar tarafından ödev bilinciyle yapılması ve teslim edilmesi sorumluluk sahibi olduklarını göstermektedir. Ancak araştırmaların içeriği tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma becerisinin zihinsel engelli kaynaştırma öğrencileri tarafından kazanılamadığını göstermektedir.

5.2. Öneriler

Öğretim sürecinde zihinsel yetersizliğe sahip bireylerin branş öğretmenleri tarafından tanınması oldukça güçtür. Hafif düzey zihinsel yetersizliğe sahip bireylerin genelinde fiziksel bir engele rastlanmamaktadır. Tarih ve diğer branş öğretmenleri sınıflarında yer alan kaynaştırma öğrencileri ile ilgili daha detaylı bilgiye ve onları daha fazla tanımaya ihtiyaç duymaktadır. Zihinsel engelli kaynaştırma öğrencilerini öğretim sürecinde daha etkin hale getirebilmek şüphesiz karşılıklı etkileşim içinde oldukları öğretmenlerin bu alandaki yeterlilikleri sayesinde olabilir. Branş öğretmenlerinin, zihinsel engellilerin eğitimi konusunda yeterli birikime sahip olabilmeleri ve mevcut birikimlerini güncelleyebilmeleri için düzenli olarak hizmet içi eğitim sağlanabilir.

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı hazırlanma sürecinde en etkili unsur rehber öğretmen olmaktadır. Tarih dersi için, BEP hazırlık aşamasında Tarih öğretmenlerinin etkinliğinin artması için, etkili bir BEP hazırlamanın incelikleri de hizmet içi eğitimin bir parçası olmalıdır. BEP, öğrencinin süreç içerisindeki gelişimine göre yeniden düzenlemelere ve değişime açık bir programdır. Bu süreç içinde öğrencinin tanınması ve takip edilmesi noktasında aile de önemli bir faktördür. Ancak bütün aileler ile gerekli işbirliği sağlanamamaktadır. Ailelerin çocuklarının öğretim sürecinde daha işbirlikçi hale gelmeleri için okul içindeki rehberlik birimi öğrenci, aile ve branş öğretmenlerini daha sık bir araya getiren çalışmalar düzenleyebilir.

Tarih ve diğer branş öğretmenleri, BEP içerisinde zihinsel engelli kaynaştırma öğrencileri için materyal sorunuyla karşı karşıya kalmaktadır. Tarih dersi kapsamında kazandırılması hedeflenen tarihsel düşünme becerileri temel alınarak bu öğrencilere özel etkinlikler tasarlanmalıdır. Tarihsel düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik kanıt temelli öğrenme uygulanabilir. Tarih dersleri kapsamında Zihinsel engelli öğrencilerin özgüven geliştirmelerini sağlamak için grupla çalışma etkinlikleri düzenlenerek katılımları sağlanabilir. Hem sosyal kaynaştırmanın hem de öğretimsel kaynaştırmanın (Ataman, 2012: 17) sağlanabilmesi adına Tarih dersleri kapsamında tarihi geziler, müze etkinlikleri düzenlenebilir. Kaynaştırma öğrencisi zihinsel engelli öğrencilere göre, Tarih ders kitaplarında görsellere daha fazla yer verilmeli ve kitapta

yer alan yazılı metinler azaltılmalıdır. Tarih ders kitabı renklendirilmeli ve daha ilgi çekici şekilde düzenlenmelidir. Kitap içinde yer alan alıştırmalar ve etkinliklerin sayısı artırılmalıdır.

Kaynaştırmanın önemli bir parçası da engelli öğrencilere sunulan destek eğitim hizmetleridir. Kendilerine yasal olarak tanınan bu haktan en üst düzeyde faydalanabilmeleri için bu sürecin başlamasını geciktiren bürokratik işlem basamakları yeniden düzenlenebilir.

Meslek lisesinde öğrenim gören zihinsel engelli öğrencilerin, ortaöğretim boyunca hangi bölüme yerleştirileceğine ilişkin, okul ve RAM işbirliği içinde çalışmalar düzenlenebilir. Her bir zihinsel engelli kaynaştırma öğrencisinin ilgi, yetenek ve ihtiyaçları, tercih edilecek mesleki bölümlerin gerektirdiği nitelikler belirlenerek, öğrencinin bu niteliklere sahip olup olmadığına ilişkin veriler elde edilerek, okul yönetimine ve öğrencilere mesleki bölüm yerleştirmelerinde yol gösterici olunabilir.

KAYNAKÇA

- Akçamete, G., Gürgür, H., Kiş, A. (2003). Kaynaştırma programlarına yerleştirilmiş özel gereksinimli öğrencilerin okuma yazma becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(2), 39-53.
- Akçora, Ç. (2004). Eğitilebilir zihinsel engelli çocuğa sahip annelerin çocuklarının gittikleri okul türü, kaygı ve başa çıkma düzeyleri arasındaki ilişki, (yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Albrecht, G.L., Seelman, K.D., Bury, M. (2001). *Handbook of disability studies*. Thousand Oaks, Kaliforniya. Sage Publication.
- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, (2016). <https://aaidd.org/intellectual-disability/definition#.WDNcmNJ97Dc> adresinden 21 Kasım 2016 tarihinde saat 11.45 'te edinilmiştir.
- Amerikan Psychiatric Association, (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5)*. Washington. APA.
- Aslan Çan, Ç. (2010). Zihinsel engelli çocuğu olan anne ve babaların psikolojik belirtileri, sosyal destek algıları ve stresle başa çıkma tarzlarının karşılaştırılması, (yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Arman, N. (2009). Zihinsel engelli çocuğa sahip anne ve babaların algıladıkları sosyal destek düzeyleri ile tükenmişlik ve kaygı düzeylerinin incelenmesi, (yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erzurum.
- Ataman, A. (2012). *Temel eğitim öğretmenleri için kaynaştırma uygulamaları ve özel eğitim*. Ankara. Vize Basın Yayın. (ED. AYŞEGÜL ATAMAN, ÜNİTE1: Özel eğitime muhteç olmanın nedenleri, anlamı, amaçları
- Atkın, N. (2013) İlköğretimde özel eğitim nobel. 3. Basım. 2013 Ankara ed. (Avcıoğlu hasan)
- Avcıoğlu, H. (2012). Rehberlik ve araştırma merkez (RAM) müdürlerinin tanılama, yerleştirme-izleme, bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) geliştirme ve kaynaştırma uygulamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin algıları. *Educational Sciences: Theory & Practice*. 12(3), 2009-2031.
- Avcıoğlu, H. (Ed.). (2013). *İlköğretimde özel eğitim*. Ankara, Nobel Akademi Yayıncılık. Bölüm: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP)
- Aydın, B. (2011). *Eğitim psikolojisi gelişim-öğrenme-öğretim*. (Ed.) Yeşilyaprak, B. Ankara. Pegem Akademi.
- Baroff, G.S., Olley, J.G. (2014). *Mental retardation: nature, cause and management*. the United States. Taylor and Francis Group.

- Barut, Y., Vural, M. (Ed). (2012). *Özel eğitim*. İstanbul, Lisans Yayıncılık.
- Bateman, B.D., Herr, C.M. (2011). *Writing measurable IEP goals and objectives*. Attainment Company.
- Batu, S. (1998). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri. (doktora tezi), Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Batu, S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Özel Eğitim Dergisi*. 2(4), 35-45.
- Batu, S., Kircaali-İftar, G., Uzuner, Y. (2004). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 5(2), 33-50.
- Batu, S., Kircaali-İftar, G. (2011). *Kaynaştırma*. Ankara. Kök Yayıncılık. 6. Basım
- Batu, S. (2014). Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim. Ankara pegem akademi, 9. Baskı ed. (DİKEN, İ.H.) ÜNİTE 4: Kaynaştırma ve Destek Özel Eğitim Hizmetleri
- Baykan, Ö. (2012) Özel eğitim, Bölüm 4 Kaynaştırma Eğitimi, Ed. (Yaşar Barut, Murat Vural) Lisans Yayıncılık. İstanbul.
- Can, B. (2015). Bireyselleştirilmiş eğitim programı ile ilgili özel eğitim öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri (KKTC örneği), (yüksek lisans tezi). Yakındoğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.
- Cirhinlioğlu, F., G. (2015) *.Çocuk gelişimi ve ruh sağlığı okul öncesi dönem*. Ankara. Nobel Yayıncılık. 3. Basım
- Creswell, J. W. (2014). *Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları araştırma deseni*. Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Çelebi, Y. (2003). Zihinsel engelli çocuğa sahip ailelerle yapılan grupla psikolojik danışma ve grup rehberliğinin kaygı, depresyon ve aile yapısına etkisinin incelenmesi, (yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Çiftçi, İ. (2001). Zihinsel engelli bireyler için hazırlanan bilişsel süreç yaklaşımına dayalı sosyal beceri programının etkililiğinin incelenmesi, (doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Çiftçi Tekinarslan, İ. (2014). Ünite 6: Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrenciler. (Ed.) Diken, İ.H., *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. Ankara: Pegem Akademi, 9. Baskı.
- Çinko, N. (2004). İlköğretim kurumlarında görev yapmakta olan yöneticilerin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları ile problem çözme becerileri arasındaki

- ilişkinin incelenmesi, (yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Çıkılı, Y. (2013). Bölüm 2 Zihin Yetersizliği Olan Çocuklar, (Ed.) Sezgin V., *Özel eğitim*. Maya Akademi 1. Baskı.
- Dede, Ş. (1996). Özel eğitim hakkında Salamanca Bildirisi. *Özel Eğitim Dergisi*. 2(2), 91-94
- Demir, C. (2015). Kaynaştırma eğitiminin uygulanmasında karşılaşılan sorunların değerlendirilmesine yönelik nitel bir çalışma, (yüksek lisans tezi). Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Demircioğlu, İ. H. (2009). Tarih öğretmenlerinin tarihsel düşünme becerilerine yönelik görüşleri. *Milli Eğitim*. s.184, 228-239.
- Demircioğlu, İ. H. (2014). *Tarih öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımlar, tarih bölümü özel eğitim yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dere Çiftçi, H. (2007). Zihinsel engelli çocuklara renk kavramını kazandırma eş zamanlı ipucuyla öğretimin bireysel ve grup eğitimindeki etkisinin karşılaştırılması, (doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Diken, İ.H., Sucuoğlu, B. (1999). Sınıfında zihin engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Özel Eğitim Dergisi*. 2(3), 25-39.
- Diken, İ.H. (Ed.) (2014). *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. Ankara, Pegem Akademi.
- Ekşi, K. (2010). Sınıf öğretmenleri ile özel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili tutumlarının karşılaştırılması. (yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Engin, A.O., Tösten. R., Kaya. M.D., Köseoğlu, Y.S. (2014). İlköğretim öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasıyla ilgili tutum ve görüşlerinin değerlendirilmesi (Kars ili örneği). *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 13, 27-44.
- Eripek, S. (1993). *Zihinsel engelli çocuklar*. Eskişehir. Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- Eripek, S. (1994). Ünite 7: Geri zekalı çocuklar. (Ed). Özsoy, Y., (Ed.) Özyürek M., (Ed) Eripek, S., *Özel eğitime muhtaç çocuklar özel eğitime giriş*. Ankara: Karatepe Yayınları 5. Baskı
- Eripek, S. (2011) Bölüm 6: Zihinsel yetersizliği olan çocuklar, (Ed.) Ataman A, *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Eripek, S. (2012). *Zihinsel yetersizliği olan bireyler ve eğitimleri*. Ankara. Eğiten Kitap.

- Eripek, S. (Ed). *Özel eğitim*. Eskişehir. Anadolu Üniversitesi Yayınları. <http://w2.anadolu.edu.tr/aos/kitap/IOLTP/1267/unite01.pdf> veri tabanından 12.02.2017 saat 21.40'ta edinilmiştir.
- Esen Ç., E. (2003). *Tıbbi- eğitsel yaklaşımla zihinsel engel: okyanusun kıyısı*. Ankara. Nobel Yayın Dağıtım
- Eurybase, (2009). *Türk eğitim sisteminin örgütlenmesi 2009/2010*. European Commission.
- http://www.edchreturkey-eu.coe.int/Source/Resources/ORGANISATION_OF_THE_EDUCATION_SYSTEM_IN_TURKEY_TU.pdf adresinden 09.12.2016 tarihinde saat 21.35'te edinilmiştir.
- Eurybase, (2009). *Organisation of the education system in Germany 2009/2010*. EuropeanCommission.
- <http://www.eures.ee/public/documents/0/Hariduss%C3%BCsteem%20Saksamaa%20inglise%20keeles.pdf> adresinden 09.12.2016 tarihinde 22.39'da edinilmiştir.
- Fiscus, E.D., Mandell, C.J. (2002) *Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi BEP*, (çev. Akçamete, G., Şenel, H.G., Tekin,E.). Ankara. Anı Yayıncılık.
- Gözün, Ö., Yıkılmış, A. (2004). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 5(2), 65-77.
- Gözün, Ö., Yıkılmış, N. (2004). İlköğretim müfettişlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüş ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 5(2), 79-88.
- Grossman, H. J. (1983). *Classification in mental retardation*. Washington, DC: American Association on Mental Deficiency.
- Güneysucu, J. (2010). Eğitilebilir zihinsel engelli çocuğa sahip olan babaların sosyo-demografik değişkenlere göre stres düzeyleri ve stresle başa çıkma tarzlarının incelenmesi. (yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Gürsoy, O. (Ed). (2005). *Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi*.Eskişehir. Anadolu Ünivesitesi Yayınları.
- Hallahan, D.,P., Kauffman, J., M., (1988). *Exceptional children introduction to special education*. New Jersey. Prentice Hall İnternational Editions .
- Hocaoğlu, A., Y. (2009). Zihinsel engelli ergenlerin okul içi sosyal yeterlilik düzeyleri ve davranış problemleri ile anne-babaların sosyal beceri düzeylerinin karşılaştırılarak incelenmesi, (yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

- Hodapp, R.,M., Desjardin, J.,L., Ricci, L.,A. (2003). Genetic syndromes of mental retardation should they matter for the early interventionist?. *Infants and young children*. 16(2),152-160.
- Karakaya, İ. (2010). *Özetle özel eğitim*. Samsun. Bafra Rehberlik ve Araştırma Merkezi.
- Kargin, T., Akçamete, G. (1992). Bireyselleştirilmiş eğitim programı: işitme engelliler ve okuma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 24(1), 151-160.
- Kargin,T. (2004). Kaynaştırma: tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 5 (2), 1-13.
- Kargin, T. (2007). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 8(1), 1-13.
- Kargin, T. (2014). Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim, Ankara, Pegem Akademi, 9. Baskı ed: İ.H. DİKEN, Ünite 3: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Hazırlama ve Öğretimin Bireyselleştirilmesi
- Kavanoz, A. (1999). Özel eğitim sınıflarına ve kaynaştırma eğitimine devam eden eğitilebilir zihinsel engellilerin uyumsal davranışlarının karşılaştırılması,(yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Trabzon.
- Keçe, M. (2015). Tarihsel düşünme becerileri ile tarih okuryazarlığı becerilerinin karşılaştırılması. *KSBD, Hüseyin Hüsnü Tekişik Özel Sayısı. Cilt 1, İlkbahar 2015, y7, 107-121*.
- Köksal, H. (2007). Tarih öğretiminde tarihsel düşüncenin iki felsefi dayanağı. *Millî Eğitim*. Sayı 175, 230-235.
- Lytle, R.K., Bordin, J. (2001). Enhancing the IEP team strategies for parents and professionals. *Teaching Exeptional Children*. 33 (5), 40-44.
- Meb. (1983). Özel eğitime muhtaç çocuklar kanunu.
<http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/18192.pdf&main=http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/18192.pdf> adresinden 17.02.2017 tarihinde 23.00’da edinilmiştir.
- Meb. (1985). Özel eğitim okulları yönetmeliği.

<http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/18953.pdf&main=http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/18953.pdf>

adresinden 17.02.2017 tarihinde 23.20'de edinilmiştir.

Meb. (1997). Özel eğitim hakkında kanun hükmünde kararname.

https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111011_ozel_egitim_kanun_hukmunda_kararname.pdf adresinden 09.02.2017 tarihinde 22.35'te edinilmiştir.

Meb. (2000). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği.

<http://mevzuat.meb.gov.tr/html/66.html> adresinden 03.12.2016 tarihinde 00.05'te edinilmiştir.

Meb. (2008). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi zihinsel engelli bireyler destek eğitim programı. Ankara.

<http://ookgm.meb.gov.tr/programlar/destek/ZEDEP.pdf> adresinden 26 Kasım 2016 saat 22.30'da edinilmiştir.

Meb. (2011). Ortaöğretim 10. sınıf tarih dersi öğretim program ve 10. sınıf seçmeli tarih dersi öğretim programı. Ankara.

Meb. (2013). *Bütünleştirme kapsamında eğitim uygulamaları öğretmen klavuz kitabı*. MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Ankara.

Meb. (2013). *Özel eğitim modülleri*. Ankara. Modül Destek Yayınları.

Meb. (2016). *Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim 2015/'16*. Ankara. Resmi İstatistiProgramı Yayını.

http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_03/30044345_meb_istatistikleri_organik_egitim_2015_2016.pdf adresinden 10 Aralık 2016 tarihinde 23.00'da edinilmiştir.

Meb. (2018). *Ortaöğretim tarih dersi (9,10 ve 11. sınıflar) öğretim programı*.

<http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=344> adresinden 8 Temmuz 2019 tarihinde 23:45'te edinilmiştir.

Mercer, J.R. (1973). *Labeling the mentally retarded:clinical and social system perspectives on mental retardation*. University of California Press.

Nal, A., Tüzün, I. (2011). *Türkiye'de kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimin durumu*. İstanbul. Myra Yayıncılık.

Özgür, İ. (2004). *Engelli çocuklar ve eğitimi: özel eğitim*. Adana. Karahan Kitabevi.

Özgür, İ. (2011). *İlköğretimde kaynaştırma*. Adana. Karahan Kitabevi. 1. Baskı

Özsüer, S. (2012). Bölüm 5: Zihinsel yetersizliği olan çocuklar (Ed.) Barut Y., (Ed.)Vural M., *Özel eğitim*. İstanbul: Lisans yayıncılık.

Öztürk, Ç., C. (2009). Eğitim uygulama okuluna devam eden zihinsel engelli öğrencilerin öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkındaki

görüşlerinin belirlenmesi, (yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Paksoy, S. (2003). 8-12 yaş eğitilebilir zihinsel engelli çocukların resim-iş eğitimi, (yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

Safran, M., Şimşek, A. (2009). Çocuklarda zaman algısının gelişimi. *Uluslararası sosyal araştırmalar dergisi*. 2(6), 542-548.

Safran, M. (Ed). (2014). *Tarih nasıl öğretilir tarih öğretmenleri için özel öğretim yöntemleri*. İstanbul. Yeni İnsan Yayınevi.

Sart, A.H., Ala H., Yazlık, Ö., Kantaş Yılmaz, F., (2004). Türkiye kaynaştırma eğitiminde nerede? Eğitimciye öneriler. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.

Schalock, R.L., Luckasson,R.A., Shogren K. A. Ve Diğ. (2007). The renaming of mental retardation: understanding the change to the term intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disability*, 45(2), (116-124).

Sinoplu, K. (2009). Zihinsel engellilerde matematik öğretimi, (yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Konya.

Smith, S.W. (1990). Individualized education programs (IEPs) in special education- from intent to acquiescence. *Exeptional Children*. 57(1). 6-14.

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. (Ed). (2010). *Zihin engelliler ve eğitimleri*. Ankara. Kök Yayıncılık. (zihin engeli tanımları sınıflandırma ve yaygınlık bölüm2)

Sucuoğlu,B., Akalın,S. (2010). Kaynaştırma sınıflarına alternatif bir bakış: çevresel davranışsal değerlendirme İle öğretimsel özelliklerin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 11(1), 19-37.

Şafak, P. (2012) Ünite4: Bireyselleştirilmiş eğitim programı. (Ed.) Ataman, A. *Temel eğitim öğretmenleri için kaynaştırma uygulamaları ve özel eğitim*. Ankara: Vize Yayıncılık, 1. Baskı

- Şahsuvaroğlu, N.,T. (2003). Eğitilebilir zihinsel engelli olan ilköğretim II. Kademe öğrencileri için geliştirilen mesleki farkındalık eğitiminin değerlendirilmesi, (yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Tekin-İftar, E. (2010). 3. Bölüm: Zihin engelinin nedenleri. (Ed.) Sucuoğlu, B. *Zihin engelliler ve eğitimleri*. Ankara: Kök Yayıncılık
- Tohum. (2011). *Kaynaştırma/bütünleştirmenin etkililiğini artırmak için politika ve uygulama önerileri projesi, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimde dünyadan ve Türkiye’den iyi örnekler*. İstanbul. Yapım Myra.
- <http://tohumotizm.org.tr/sites/default/files/kcfinder/files/4.pdf> adresinden 15.02.2017’de 22.20’de edinilmiştir.
- Uysal, A. (1995). Öğretmen ve okul yöneticilerin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri, (yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eskişehir.
- Whitcomb, S., Merrell, K, W. (2013). *Behavioral, social, and emotional assessment of children and adolescents*. Newyork, London.Routledge Taylor & Francis Group.
- Who (1997). Gender as determinant of health. In: The World Health Report 1997. Geneva. WHO.
- Who (2016). Developmental disorders, including autism, <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs396/en/> adresinden 23 Kasım 2016 saat 20.40’ta edinilmiştir.
- Yancı, A., H., B. (2010). Öğretilebilir zihinsel engeli olan çocukların ruhsal ve sosyal uyumunda sportif rekreasyonun önemi, (doktora tezi). Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Yapıcı, Ş. (2004). Çocukta dil gelişimi, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. 1(1), 1-17. <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/101/100> adresinden 12.12.2016 tarihinde 23:53’te edinilmiştir.
- Yaşar, V. (2010). *Azim varsa engel yoktur: özel eğitim gerektiren özel çocuklar*. İstanbul. Elit Kültür Yayıncılık.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M. (2015). Lise öğrencilerinin akran öğretimi olarak, zihinsel engelli öğrencilerle yaptıkları etkinliklerin, engelli bireylerin eğitilmesine ilişkin tutumlarına ve zihinsel engelli öğrencilerin yaşam kalitelerine etkisinin incelenmesi, (yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

Yılmaz, K, Koca, F. (2012). Tarihsel Empati Üzerine Nitel Bir Araştırma: Tarih Öğretmenlerinin Algı, Görüş ve Deneyimlerinin İncelenmesi, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 11(3), 855 -879.

..... (1998). Basic Education Act 628/1998 Amendments up to 1136/2010

x.fi/en/laki/kaannokset/1998/en19980628.pdf adresinden 15.02.2017, 22:30'da edinilmiştir.



EKLER



EK 1:**MÜLAKAT ÖRNEĞİ 1**

Yaş:

Cinsiyet:

1. Zihinsel yetersizlik/engel sizin için ne anlam ifade etmektedir?
2. Derslerinize katılan zihinsel yetersizliğe sahip bireylerin mevcut durumlarını nasıl açıklarsınız?
3. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı hazırlama sürecinde zihinsel yetersizliğe sahip bireye kazandırılması hedeflenen becerileri nasıl belirlediniz?
4. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı hazırlama sürecinde ailelerle nasıl bir işbirliği gerçekleştirdiniz?
5. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı hazırlama sürecinde rehberlik hizmetlerinden nasıl faydalandınız?
6. Zihinsel yetersizliğe sahip bireylere Tarih öğretimi sürecinde ne gibi sorunlarla karşılaşıyorsunuz?
7. Sizce zihinsel yetersizliğe sahip bireyler eğitim-öğretim sürecinde ne gibi sorunlarla karşılaşmaktadırlar?
8. Tarih derslerinin zihinsel yetersizliğe sahip bireylere öğretiminin gerekliliği konusunda ne düşünüyorsunuz?
9. Sizce zihinsel yetersizliğe sahip bireylerin Tarihsel düşünme becerilerinden tarihsel kavrama becerisini kazanım durumu nedir?
10. Sizce zihinsel yetersizliğe sahip bireylerin Tarihsel düşünme becerilerinden kronolojik düşünme becerisini kazanım durumu nedir?
11. Sizce zihinsel yetersizliğe sahip bireylerin Tarihsel düşünme becerilerinden Tarihsel analiz ve yorum becerisini kazanım durumu nedir?
12. Sizce zihinsel yetersizliğe sahip bireylerin tarihsel düşünme becerilerinden tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma becerisini kazanım durumu nedir?

Ek 2:**MÜLAKAT ÖRNEĞİ 2**

Yaş:

Cinsiyet:

Branşınız:

1. Zihinsel engel sizin için ne anlam ifade etmektedir?
2. Bireyselleştirilmiş eğitim programlarını hazırlarken kaynaştırma öğrencinizin kazanım ve becerilerini nasıl belirliyorsunuz?
3. Öğretim sürecinde zihinsel engelli kaynaştırma öğrencilerinin aileleriyle iş birliğinde yeterlilik konusunda ne düşünüyorsunuz?
4. Rehberlik hizmetleri ile iş birliği konusunda ne düşünüyorsunuz?
5. Branşınız dahilinde zihinsel engelli kaynaştırma öğrencileriyle öğretim sürecinde ne gibi sorunlar yaşıyorsunuz?
6. Size yöneltilen sorular dışında eklemek istediklerinizi söyleyebilirsiniz.

Ek 3:**MÜLAKAT ÖRNEĞİ 3**

Yaş:

Cinsiyet:

1. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı hazırlama sürecine nasıl katıldınız?
2. Size özel sınav soruları hazırlanıyor olması konusunda ne düşünüyorsunuz?
3. Size özel sınav soruları hazırlanıyor olması konusunda sizce arkadaşlarınız ne düşünüyorlar?
4. Öğretim süreci içerisinde aileniz size nasıl destek oluyor?
5. Öğretim süreci içerisinde rehberlik biriminden yeterince destek alabiliyor musunuz?
6. Meslek Lisesinde/Anadolu Lisesi'nde okuyorsunuz. Hangi bölümü seçeceksiniz/seçtiniz?
7. Neden bu bölümü tercih ettiniz?
8. Rehberlik Araştırma Merkezi sizin için hangi bölümün uygun olduğuyla ilgili bir çalışma yaptı mı?
9. Daha farklı bir okulda okumak ister miydiniz? Neden?
10. Köyde mi yaşıyorsunuz ilçe merkezinde mi?
11. Okula köyden gidip geliyor olmak sizin başarınızı nasıl etkiliyor?
12. Tarih sizin için ne anlam ifade ediyor?
13. Tarih derslerini seviyor musunuz?
14. Tarih dersleri size ne kazandırıyor?
15. Tarih derslerinin gerekliliği konusunda ne düşünüyorsunuz?
16. Tarih derslerinde ne gibi sorunlar yaşıyorsunuz?
17. Tarih derslerinde öğretmeninizin size soru sormasından rahatsızlık duyuyor musunuz?
18. Tarih derslerinde merak ettiklerinizi ya da bilmediklerinizi öğretmeninize rahatlıkla sorabiliyor musunuz?

19. Tarih ders kitaplarının sizin için uygun olduğunu düşünüyor musunuz?
20. Ders kitaplarının nasıl olmasını isterdiniz?
21. Herhangi bir sosyal faaliyete katılıyor musunuz?
22. Tarih derslerinde dikkat dağınıklığı yaşıyor musunuz?
23. Öğretmeniniz size ödev verdiğinde ne düşünüyorsunuz?
24. Destek eğitim odası hakkında ne düşünüyorsunuz?
25. Arkadaşlarınızla ya da öğretmenlerinizle olan iletişiminiz konusunda ne düşünüyorsunuz?



Uygarlığın Doğuşu ve İlk Uygarlıklar

Temel Kavramlar

- Höyük
- Kalkolitik
- Neolitik
- Mezolitik
- Paleolitik
- Tunç
- Yazı

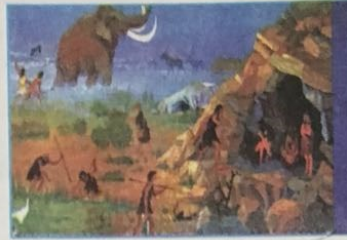
A. TARİH ÖNCESİ ÇAĞLAR VE TARİH ÇAĞLARI



Hazırlık Çalışmaları

1. Tarihe yönelik araştırmalar yapılırken tarihi, çağlara ayırma nedenleri neler olabilir? Araştırınız.
2. Tarihin bir bölümüne "tarih öncesi çağlar" denilmesinin nedeni nedir? Tartışınız.
3. Yanda verilen kavramlar size neleri çağrıştırmaktadır?

Aşağıdaki görselleri inceleyerek altında verilen soruları cevaplayınız.



2.1. Resim: İnsanların ilk yerleşim yerleri (Orta Taş Çağı) (www.homapage.uludag.edu.tr)



2.2. Resim: İnsanların geçim faaliyetleri (Yeni Taş Çağı) (www.homapage.uludag.edu.tr)

1. İnsanların nasıl bir yerde barınacağına ve hangi ekonomik faaliyetlerde bulunacağına karar vermesinde etkili olan faktörler nelerdir?

2. İnsanların geçim faaliyetleri arasında neler yer almaktadır?

1. YERYÜZÜNDE YAŞAMIN BAŞLAMASI

Düşünebilme ve düşündüğünü aktarabilme özelliğine sahip olan insanlarda ayrıca bir merak duygusu da vardır. İnsanlar merak duygusunu gidermek, hayatlarını kolaylaştırmak ve düzene sokmak için birtakım faaliyetlerde bulunurlar. Ateşin kullanılması, göçebelikten yerleşik hayata geçilmesi, yazının icadı vb. bu faaliyetlerden bazılarıdır. Uzun bir zaman dilimini kapsayan tarihi incelemek isteyen tarihçiler, insanlık için büyük önem taşıyan tarihsel olayları bölümlere ayırma gereği duymuşlardır. Bu bölümlerin her birine "çağ" (dönem) adını veren tarihçiler, yazının bulunuşuna kadar geçen dönemi "Tarih Öncesi Çağlar", yazının bulunuşundan sonraki dönemi ise "Tarih Çağları" olarak adlandırmışlardır.

TARİH ÖNCESİ ÇAĞLAR

TAŞ ÇAĞI (MÖ 60.000-MÖ 5500)	MADEN ÇAĞI (MÖ 5500-MÖ 1200)
1. Eski Taş Çağı (MÖ 60.000-MÖ 10.000)	1. Bakır Çağı
2. Orta Taş Çağı (MÖ 10.000-MÖ 5500)	2. Tunç Çağı
3. Yeni Taş Çağı (MÖ 8000-MÖ 5500)	3. Demir Çağı (Yazı Bakır Çağı'nın ortalarında bulunmuş ve tarih çağları başlamıştır.)

TARİH ÇAĞLARI

İLK ÇAĞ (MÖ 3200-MS 375)	ORTA ÇAĞ (375-1453)	YENİ ÇAĞ (1453-1789)	YAKIN ÇAĞ (1789-...)
Yazının icadından Kavimler Göçü'ne kadar olan dönemi kapsar.	Kavimler Göçü'nden İstanbul'un Fethi'ne kadar olan dönemi kapsar.	İstanbul'un Fethi'nden Fransız İhtilali'ne kadar olan dönemi kapsar.	Fransız İhtilali'nden günümüze kadar olan dönemi kapsar.

2. TARİH ÖNCESİ ÇAĞLAR

Prehistorya da denilen bu çağa ait bilgiler, o dönem insanlarından kalan buluntulara dayanır. Tarih biliminin yazılı kaynak ve belgelerin olmadığı tarih öncesi çağlar hakkındaki bilgiler için tarihin yardımcı bilimlerinden olan arkeolojiden faydalanmaktadır. Yapılan çalışmalar sonucunda ortaya çıkarılan buluntular bu

Ek 5

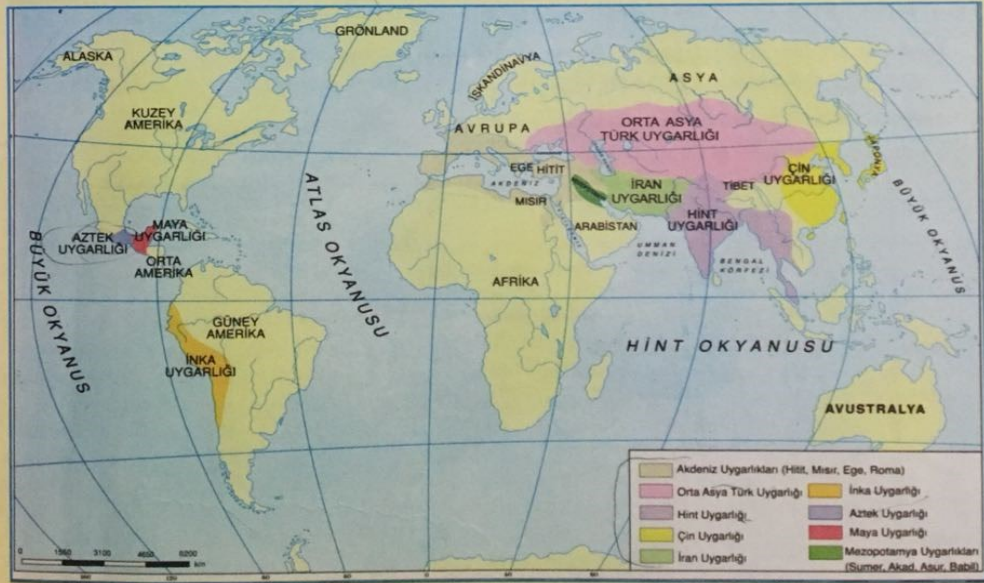
2. Ünite

Dağlık bir konuma sahip olan Yunanistan, tarım yapmaya elverişli olmadığı için burada bulunan kavimler deniz ticaretine yönelmiştir. Deniz ticareti onlara sadece zenginlik ve refah getirmemiş, birçok kültürle etkileşime girmelerinde de etkili olmuştur. Örneğin Doğu Akdeniz'de Fenikelilerle yaptıkları ticaret sayesinde Fenike alfabesini tanımış ve etkilenmişlerdir. Bu alfabeye sesli harfler ekleyerek geliştirmiş ve kendilerine özgü alfabe oluşturmuşlardır. Asurlular, Anadolu halkı ile ticaret yaptıktan sonra buralarda koloniler kurmuşlar, Anadolu'da yaşayanlar da Asurlulardan yazıyı öğrenerek tarihi devirlere girmişlerdir.

Bilgi Hazinesi

Hiçbir uygarlık homojen (türdeş) değildir. Bir uygarlık, başka uygarlık ya da uygarlıklarla mutlaka ilişki içindedir. İlk Çağda Asurlular, Babil uygarlığından etkilenmişlerdir. Roma uygarlığı da aslında Yunan uygarlığının bir devamıdır. Haçlı seferlerinde de yalnızca ordular savaşmamış, İslam uygarlığı ile Hristiyan uygarlığı birbirini etkilemiş ve birbirinden etkilenmiştir.

Aşağıda "İlk Uygarlıklar" başlıklı etkinlikte verilen haritayı inceleyerek altındaki soruları cevaplayınız.

2. Etkinlik: İLK UYGARLIKLAR

2.2. Harita: MÖ 3000'li yıllardaki uygarlıklar (Tarih Atlası 1, s. 20.)

1. İlk uygarlıklar kuruluş yeri olarak neden bu bölgeleri tercih etmiş olabilirler?
2. Uygarlıkların birbiriyle etkileşimini sağlayan unsurlar neler olabilir?

Uygarlığın Doğuşu ve İlk Uygarlıklar

Temel Kavramlar

- Alfabe
- Çivi Yazısı
- Firavun
- Hammurabi Kanunları
- Kast
- Mumyalama
- Ziggurat

C. MEZOPOTAMYA, MISIR, İRAN, HİNT, ÇİN VE DOĞU AKDENİZ UYGARLIKLARI



Hazırlık Çalışmaları

Hazırlık Çalışmaları
dünya medeniyetine katkılarını araştırınız.

1. İlk Çağ uygarlıklarının dünya medeniyetine katkıları nelerdir?
2. Yazı ve alfabenin insanlara sağladığı faydalar nelerdir?
3. Yanda verilen kavramlar size neleri çağrıştırmaktadır?

Aşağıdaki sözleri okuyarak altında verilen soruları cevaplayınız.

Çağdaş uygarlığı anlayabilmek, kavrayabilmek dünya üzerindeki eski uygarlıkları, bütün insanlığın ilk uygarlıklarını doğru tanıyabilmekle mümkündür. ⁽¹⁾

Atatürk'ün yukarıdaki çağdaş uygarlık tanımından neler anladığınızı arkadaşlarınızla tartışınız.

"Doğu uygarlığı olmasaydı bugünkü durumumuza gelemezdik. Çünkü bu uygarlık bizlere önemli bir kültür mirası bırakmıştır. İlk alfabe, ilk yazı, ilk takvimi bu uygarlık sayesinde öğrendik. Doğu uygarlıkları kâğıt ve matbaayı kullanmış, medeniyetin gelişmesinde etkili olmuşlardır."⁽²⁾

Yukarıda verilen “Doğu uygarlığı” kavramından neler anlıyorsunuz?

1. MEZOPOTAMYA UYGARLIĞI

Aşağıdaki etkinlikte verilen haritayı inceleyerek altındaki soruyu cevaplayınız.

3. Etkinlik



2.3. Harita: Mezopotamya ve Mısır Uygarlığı (Tarih Atlası 1, s. 20.)

Yukarıdaki haritaya göre Mezopotamya bölgesinde birçok uygarlık var olmuştur.

(1) www.add.org.tr

(2) Ivar Lisnner, *Uygarlık Tarihi*, s. 9. Özetlenmiştir.

Ek 7

2. Toplumların göç etmelerinde ne gibi faktörler etkilidir?
3. "Ana yurt" kavramından neler anlıyorsunuz?
4. Yanda verilen kavramlar size neleri çağrıştırmaktadır?

Aşağıdaki alıntı sözü okuyarak altında verilen soruyu cevaplayınız.

"Türkler on beş yüzyıl önce Asya'nın göbeğinde çok büyük devletler kurmuş, insanlığın her türlü bilyetlerine belirti olmuş birer unsurdur. Elçilerini Çin'e gönderen ve Bizans'ın elçilerini kabul eden bir Türk devleti, ecdadımız olan Türk milletinin kurduğu bir devlet idi."⁽¹⁾

Atatürk'ün söz ettiği Türk devletleri hangileri olabilir?

1. TÜRKLERİN İLK ANA YURDU

Türklerin ana yurdu olan Orta Asya, Asya kıtasının ortasında yer alır. Kuzeyde Sibirya, güneyde Himalaya arı, doğuda Kingan Dağları, batıda Hazar Denizi ile çevrilidir.



Yapılan son araştırmalar Türklerin ilk ana yurtlarının yandaki haritada görülen Orta Asya'daki Altay Sayan Dağlarının kuzeybatısı, Tanrı Dağlarının kuzeyi, Aral Gölü'nün çevresi ve Hazar Denizi'nin doğusu olduğunu göstermektedir.

. Harita: Türklerin ilk ana yurdu (Tarih Atlası 3, s. 7.)

Türklerin göl ve ırmakların bulunduğu bölgelerde yaşamasının nedenleri nelerdir?

Orta Asya, farklı yüzey şekillerine sahip olan geniş bir alandır. Bu bölge yüksek düzlüklere ve dağlar (Shan(Tiyan Şan)), geniş çöllere (Karakum, Kızılum, Taklamakan) ve özellikle ağaçsız steplere sahipti. Asya'nın geniş stepleri Doğu Avrupa stepleriyle aynı özelliği gösterdiğinden buralar Asya-Avrupa stepleri olarak bilinir. Asya kıtasının büyük çoğunluğu kuraktır ve tarıma uygun değildir.

⁽¹⁾ San Kocatürk, Atatürk'ün Fikir ve Düşünceleri, s. 275.

İlk Türk Devletleri

Temel Kavramlar

- Barbar
- Etnik yapı
- Feodalizm
- Gotlar
- Kavim
- Skolastik

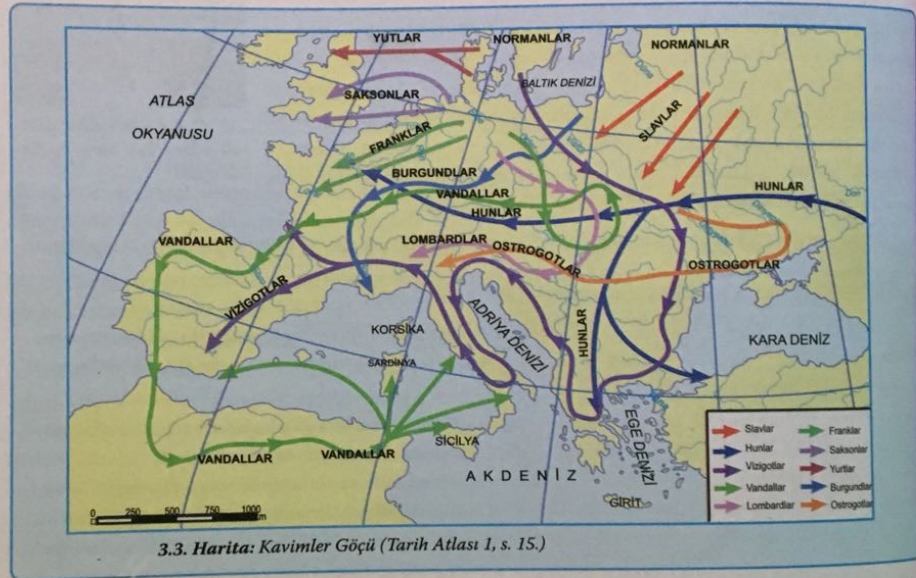
Ç. KAVİMLER GÖÇÜ



Hazırlık Çalışmaları

1. Büyük bir göç hareketinin yaşanması ne gibi gelişmelere yol açar? Tahmin ediniz.
2. Yanda verilen kavramlar size neleri çağrıştırmaktadır?

Kavimler Göçü'nü gösteren aşağıdaki haritayı inceleyerek bu göçten etkilenen kavimlerin hangileri olduğunu tespit ediniz.



Orta Asya'da siyasal varlıklarını yitiren Hunlar, batıya doğru yayıldılar. Özellikle Kuzey Hun Devleti'nin yıkılışından sonra bazı Türk boyları Seyhun Irmağı'nın batısına, Kafkasların kuzeyine, Dinyeper Irmağı boylarına gelerek yerleştiler. Hunların bir bölümü IV. yüzyılda, Aral Gölü ile Hazar Denizi arasındaki bölgeyi, Alanlarla savaşarak ele geçirdiler. Burada kalmayıp Karadeniz'in kuzeyinden Avrupa'ya doğru ilerleyişlerini sürdürdüler. Bu sırada Karadeniz'in kuzeyinde bir German (Cermen) kavmi olan Gotlar bulunuyordu. Bunların Don ile Dinyeper ırmakları arasında yaşayanlarına Doğu Gotlar (Ostrogotlar), batıda yaşayanlarına da Batı Gotlar (Vizigotlar) denilmekteydi. Aynı yıllarda bugünkü Macaristan'da Vandallar bulunuyordu. Güney Rusya topraklarında yayılmaya başlayan Hunlar, Balamir komutasında ilerleyerek Doğu Gotlara saldırıp onları bozguna uğrattılar (375). Bunun sonucunda Gotlar batıya doğru göç ettiler. Tuna boylarına doğru ilerleyerek Vizigotların Roma İmparatorluğu'na sığınmalarına neden oldular. Romalılar, Vizigotları Romanya'ya yerleştirdiler. Hunlar ilerleyişlerini sürdürdüler ve Karpat Dağlarını aşarak Macaristan'a girdiler. Buraya yerleşen Hunlar, kısa sürede Slavları egemenlikleri altına aldılar.

Hunların yönetimi altına girmek istemeyen kavimler (Vandallar, Burgontlar, Vizigotlar, Ostrogotlar) göç etmek zorunda kaldılar. Bu kavimler, önlerindeki kavimlerin de batıya doğru göç etmelerine neden oldular. Böylece Hunlar Avrupa'nın sosyal ve siyasal yapısını büyük ölçüde etkileyen ve yüz yıl kadar süren Kavimler Göçü'nü başlattılar (375).

Ek 9



Ali Kuşçu (1403-1474)

İstanbul'a gelen Ali Kuşçu, Fatih tarafından büyük bir ilgiyle karşılandı (**Resim 2.19**) ve Ayasofya Medresesine müderris olarak atandı. Osmanlı medreselerinde matematik öğretimini başlatan Ali Kuşçu; Mirim Çelebi, Sarı Lütfü, Sinan Paşa gibi değerli bilim insanlarını yetiştirdi.

Ali Kuşçu'nun Fatih'e sunduğu Risaletü'l-Fethiye adlı eseri 19. yüzyılda, günümüzdeki İstanbul Teknik Üniversitesinin temelini oluşturan İstanbul Mühendishanesinde ders kitabı olarak okutulmuştur. Bu eserde, gök cisimlerinin Dünya'ya olan uzaklıkları verilmiştir. Bir de dünya haritasının bulunduğu eserde yerkürenin eksen eğikliği $23^{\circ} 30' 17''$ olarak tespit edilmiştir. Ali Kuşçu, Ay'ın haritasını çıkaran ilk bilim insanı olarak tarihe geçmiştir. Bu nedenle NASA (Amerikan Ulusal Havacılık ve Uzay Araştırmaları Merkezi) tarafından Ay'daki bir bölgeye onun adı verilmiştir.

<http://www.biltek.tubitak.gov.tr/bilgipaket/biliminsanlari/caginiyaslanlar/S-282-42.pdf> (Düzenlenmiştir.) 12.01.2015



Resim 2.19: Ali Kuşçu'yu Fatih'in huzurunda gösteren bir minyatür (Taşköprülüzade Ahmet, Tercüme-i Şakaiku'n Numaniye)

16. yüzyılda en büyük atılımı yapan bilim dalı coğrafya oldu. Osmanlılarda ilk özgün coğrafya eserleri de yine bu dönemde yazıldı. Ünlü Türk denizcisi **Piri Reis**, "Kitab-ı Bahriye" adlı eserinde Akdeniz kıyılarını, adaları, limanları ve tehlikeli kayalıkları anlattı. Piri Reis, çizdiği dünya haritasıyla da tarihe geçti (**Resim 2.20**).

Deniz coğrafyası alanında eserler veren bir diğer araştırmacı Seydi Ali Reis'tir. Osmanlı amirali olarak Hint Deniz Seferlerine katılan **Seydi Ali Reis**, bu seferler sırasında gördüğü yerleri "Mir'atü'l-Memalik" (Memleketlerin Aynası) adlı eserinde anlatmıştır. Ayrıca coğrafya ve deniz astronomisine ilişkin "Muhit" adlı başka bir eseri daha bulunmaktadır. Bu yüzyılın ünlü coğrafyacıları arasında **Matrakçı Nasuh**'u da saymak gerekir. Aynı zamanda ressam olan Matrakçı Nasuh kent, köy, nehir, dağ, yol, köprü ve doğal bitki örtülerini minyatür resim tarzında çizdiği haritalarında göstermiştir. Ayrıca matematik, astronomi, geometri ve tarih alanlarında da eserler vermiştir.

16. yüzyılda İstanbul'da Kanuni tarafından Osmanlı eğitim kurumlarının en büyüğü olan Süleymaniye Medreseleri açıldı. Bu medreselerde matematik ve tıp öğretimi yapan bağımsız birimler vardı. Aynı yüzyılın sonlarına doğru, 1578 yılında, yine İstanbul'da **Takiyüddin Mehmet** adında bir matematikçi ilk Osmanlı rasathanesini (**Resim 2.21**) kurdu.



Resim 2.20: Piri Reis'in temsili resmi ve çizdiği dünya haritası



Resim 2.21: Takiyüddin'in rasathanesini gösteren bir minyatür (Alaaddin Mansur Şirazi, Şehinşeh-name, 1574)



Osmanlı Padişahları ve Sanat

Osmanlı Padişahları sanatla yakından ilgilenmiş ve sarayda ehlihıref adı verilen bir sanatçı topluluğu oluşturmuşlardı. Sarayın her türlü sanat ve zanaat işlerini gören ve devletten maaş alan bu sanatçı grubu 16. yüzyılda oldukça kalabalık bir kadroya sahipti.

I. Selim 1514'te Safevilerden Tebriz'i aldığı sırada Tebriz Nakkaşhanesi İslam dünyasının ünlü sanatçılarıyla doluydu. Padişah bu sanatçıların önde gelenlerini İstanbul'a gönderdi. Böylece sarayda eğitilmiş ve İstanbul'daki sanatçıların arasından seçilmiş Osmanlı nakkaşlarına Horasanlı, Tebrizli nakkaşlar da katılmış oldu. Değişik üsluplara sahip nakkaşların bu şekilde bir araya gelmesiyle de kendine özgü bir Osmanlı tarzı ortaya çıktı. Osmanlı saray nakkaşları üslup ve konu bakımından doğu nakkaşlarından farklıydılar. Doğunun masalsi dünyası, abartılı süslemeleri Osmanlı ressamının ilgisini çekmiyordu. Onlar doğaya veya seçtikleri konuya daha gerçekçi gözlerle bakıyorlardı. Bu dönem Osmanlı nakkaşları genellikle padişahların ve paşaların katıldıkları savaşları, misafir kabullerini, düğün ve sünnet şenliklerini; padişahların avlanma, cirit ve ok atmadaki hünerlerini, ordu alaylarını ve padişah portrelerini resimlemişlerdi. Bu tasvirlerde ciddi ve ağırbaşlı ortamın varlığı ile devletin gücü ve düzeni dikkat çekiyordu.

Osmanlı sarayının nakkaşhanesindeki çalışmalar padişahların koruyuculuğunda ve denetiminde devam etti. Bu sayede 16. yüzyılın ikinci yarısında özellikle de III. Murat Dönemi'nde Türk minyatür sanatı doruğa ulaşarak en verimli çağını yaşadı. İlk on iki Osmanlı padişahının yüz ve vücut şekillerinin, giysilerinin anlatıldığı ve içinde Sultan Orhan'dan III. Murat'a kadar olan sultan portrelerinin yer aldığı Şemâiname bu dönemde hazırlandı. Nakkaş Osman'ın bu eseri çağdaşı ve sonraki Türk ressamlarına da model oldu. Nakkaş Osman, Surname adlı ölümsüz eserinde ise III. Murat'ın oğlu Şehzade Mehmet'in sünnet düğünü şenliklerini resimledi.

Sevim Reşat, Osmanlı Dönemi'nde Sanat, İTÜ Mezunları Derneği Dergisi, 22 Ocak 2002 Tarihli Sayısı, s. 20 (Düzenlenmiştir).



Osmanlı padişahlarının sanata önem vermelerinin nedenleri neler olabilir?

b. Hat Sanatı

Yazı veya çizgi anlamına gelen hat, güzel yazı yazma sanatıdır (Fotoğraf 2.9). Hat sanatı ile uğraşanlara ise hattat adı verilir. Türk kültür hayatına İslamiyet'in kabulünden sonra girmiş olan hat sanatı asıl gelişimini Osmanlı Dönemi'nde göstermiştir. Osmanlı hattatları bu sanata güzellik ve olgunluk kazandırarak hattın halk arasında yayılmasına katkıda bulunmuşlardır. Hat sanatı, Fatih Dönemi'nde yaşayan ve Osmanlı hattatlarının piri olarak kabul edilen Amasyalı Şeyh Hamdullah ile zirveye çıkmıştır. 16. yüzyılın ünlü hattatı ise Ahmet Karahisari'dir. Karahisari'nin en önemli eseri, Kanuni Sultan Süleyman'ın isteği üzerine yazmış olduğu ve hâlen Topkapı Müzesinde muhafaza edilen büyük ebattaki Kur'an-ı Kerim'dir.

c. Çinicilik

Çinicilik, kil topraktan yapılan levhaların genellikle çiçek resimleri ile bezenip fırında pişirilmesi sanatıdır. Osmanlılar dini ve askerî yapıları, sarayları, konakları ve türbeleri çinilerle süslediler. Osmanlı çini ustaları da eşsiz güzellikteki eserleriyle bütün dünyada haklı bir şöhrete sahip oldular. Osmanlı çiniliğinin merkezi Kütahya ve İznik'ti. 16. yüzyılda sadece İznik'te 300 kadar çini imalathanesi vardı.

Osmanlı çinilerinde Türk mavisi, domates kırmızısı, mor, sarı ve yeşil en çok kullanılan renklerdir (Fotoğraf 2.10). Bursa'daki Yeşil Cami ve Yeşil Türbe'nin yanı sıra Topkapı Sarayı'nın ve İstanbul camilerinin çinileri Osmanlı çiniliğinin en güzel örnekleridir.



Fotoğraf 2.9: Bir hat örneği



Fotoğraf 2.10: Osmanlı çinilerinden bir örnek

Tarih Bilimi

Aşağıda "Tarih Yazıcılığı" adlı etkinlikte verilen metinleri okuyarak altındaki soruları cevaplayınız.

16. Etkinlik: TARİH YAZICILIĞI

İnsanlık tarihinde en mutlu insanın kim olduğu hep sorulmuştur. Bu sorunun cevabının tartışılıp verildiği bir hikâye Herodotos Tarihi'nde anlatılır. Herodotos, "Tarihin Babası" diye adlandırılan bir tarihçidir. Herodotos Tarihi'nde geçen hikâye çok ilginçtir. Bilindiği gibi Batı Anadolu'da kurulan devletlerden birisi de Lidya'dır. Lidya Kralı Krezüs (Krizus), güçlü ordusu ile komşularına baş eğerdir. O sıralarda Solon adlı bir bilgin Atina'dan Lidya'nın Başkenti Sard şehrine gelir. Altın işleterek hazinesine dolduran Krezüs'e konuk olur. Üç dört gün sonra Solon'u Krezüs'un hazinelerini görmeye götürürler. Solon, göreceği kadarını görür. Krezüs sorar:

– Ey Atinalı yabancı, soruyorum sana, gördüğün bütün insanlar içinde en mutlusunu kimdir? Krezüs, ordusunu ve hazinesini gösterdikten sonra "Sensin!" denileceğini sanır. Solon hiç düşünmeksizin:

– Atinalı Tellus, der.

Krezüs hem şaşırır hem de kızar:

– Bu Tellus ne bakımdan mutlu bir kişidir?

– Yaşadığı sırada memleketi ileri idi. Güzel ve iyi oğulları vardı. Oğullarının çocuklarını görece kadar da yaşadı, iyi bir hayat sürüp sonunda şerefli bir şekilde öldü. Çünkü Atinalıların komşuları Eleusis (Elois)lerle tuttuğu savaşta yurttaşlarının yardımına koştu, düşmanı yendi ve savaş alanında kahramanca öldü. Atinalılar büyük saygı gösterdiler ona, öldüğü yerde bir tören düzenlediler, adını saygıyla andılar.

Herodotos Tarihi, s. 24-25.

(Özetlenmiştir.)

Osmanlı padişahlarından Yavuz Sultan Selim (1512-1520)'in en büyük amaçlarından birisi de Türk-İslam dünyasının siyasi ve dini lideri olmaktır. Yavuz Sultan Selim, Şah İsmail'in Anadolu'daki taraftarlarına karşı şiddetli bir mücadeleye girişti. Şah İsmail'e karşı Çaldıran'da kazandığı zaferden (1514) sonra Tebriz'e kadar ilerledi. Daha sonra Memlûklere karşı harekete geçti. Ateşli silahlardaki üstünlüğü sayesinde kazandığı Mercidabık (1516) ve Ridaniye (1517) savaşları, Osmanlı Devleti'ne Suriye, Mısır ve Filistin'i kazandırdı. Hicaz, Osmanlı egemenliğine girdi. I. Selim İslam dünyasının liderliğini ele geçirerek halife oldu. Bu unvan daha sonra gelen Osmanlı padişahları tarafından da kullanıldı.

1. Yukarıdaki metinlerde hangi tarih yazıcılığına ait örnekler bulunmaktadır?

2. Bu iki metin arasında hangi farklılıklar vardır? Açıklayınız.

2. TÜRKLERDE TARİH YAZICILIĞI

Osmanlı Devleti'nde tarih yazıcılığı, devlet politikası doğrultusunda hükümdarların hayatları, siyasi ve askerî başarılarının vakayiname tarzında anlatılmasını içermektedir. Tarihi olayları kronolojik sıra ile anlatan, genellikle yazar kişinin subjektif (öznel) görüş ve değerlendirmelerini içeren eserlere vakayiname denir. Edebi, tarihi, coğrafi ve kültürel açılarından vakayinameler büyük önem taşır. Batı'da bunlara kronik denilmektedir. XVIII. yüzyıldan itibaren Osmanlı Devleti diğer alanlarda olduğu gibi tarih felsefesi konusunda da Avrupa'dan etkilenmiştir.

Osmanlılarda devlet tarafından tarihi olayları yazmakla görevlendirilen kimselere şehnameci, bunların yaptığı işlere ise şehnamecilik denilmiştir. Şehnamelerde önemli kişilerin hayat hikâyeleri anlatılır. Zamanla şehnameciliğin yerini vakayinamecilik almıştır. Bu eserler yıllık özelliği taşımaktadır.

Ek 12

Türklerde Devlet Teşkilatı

Türk kağanı her savaşta ordunun başında bulunur ve orduya bizzat komuta ederdi. Ordunun diğer komuta heyetini de hükümdar ailesinin fertleri ile akraba boyların başkanları meydana getirmiştir. İdarecilerin hepsi aynı zamanda ordu kumandanları idi. Ordu merkez, sağ ve sol olmak üzere üç sistemli bir yapıya sahipti. Ayrıca bu asıl ordu dışında sınır boylarında doğrudan doğruya kağana bağlı askerî birlikler de vardı. Başlarında "şad" denilen komutanları bulunan bu askerler, asıl ordu ile irtibat hâlindeydi ve merkezin haberi olmadan hiçbir hareket yapamazdı. Hunlar zamanında Çin'den alınan sınır bölgelerine Türk boyları yerleştirilirdi. Bu bölgelere yerleştirilenlere toprak verilip vergiden de muaf tutularak askerî başarının kalıcı olması sağlanmaya çalışılırdı. Köktürk kağanlarının bahadırlardan seçilmiş özel bir muhafız birliği bulunmaktaydı. Bu muhafız birliğinin askerleri ise "böri" (kurt) adıyla anılmaktaydı.

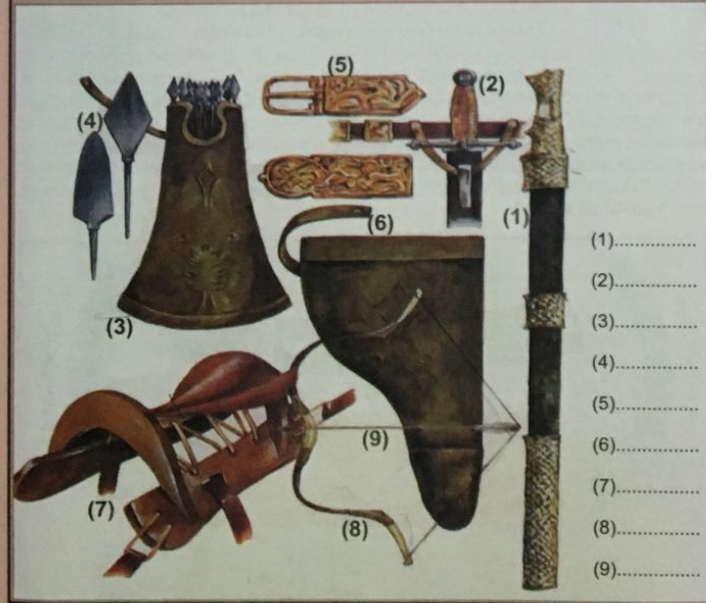
İlk Türk devletleri ordularında önemli askerî faaliyetler için kullanılan bazı özel birlikler de bulunmaktaydı. Örneğin savaş zamanında düşman ordusunun durumunu öğrenmek için "yelme" denilen keşif kolu gönderilmekteydi.

Mani dinini kabul eden Uygurlar, yerleşik hayata geçip et tüketimini bıraktıkları için zamanla askerî özelliklerini kaybettiler.

Türk orduları her çağın tekniğine göre donatılırdı. Çift kavisli yaylar ve Mete'nin icat ettiği ısıklık çalan oklar o dönem kullanılan en etkili silahlardı. Üç tarafında delik bulunan bu oklar, atıldığında rüzgârın etkisiyle ses çıkarır ve düşmana korku salardı. Aynı zamanda Türkler dört nala at üzerinde, dört ayrı yönde isabetli ok atmada ustaydılar. İyi kement atarlar, yakın dövüşte mızrak, kargı, süngü, kılıç kullanırlardı. Türk savaşçılarının çeşitli savunma silahları da vardı. Bunların başında kalkan, zırh ve tolga geliyordu.

Aşağıda ilk Türk ordusuna ait araç ve gereçlerin numaralandırılmış resim ve isimleri verilmiştir. Bunları eşleştirerek boşluklara yazınız.

Ok sadağı - kılıç - mızrak uçları - eyer - yay sadağı - kemer
kılıç ve kını - ok - yay



- (1).....
- (2).....
- (3).....
- (4).....
- (5).....
- (6).....
- (7).....
- (8).....
- (9).....

Tarih Bilimi

Aşağıda verilen "Tarihçi ve Nesnellik" adlı metni okuyarak altındaki soruları cevaplayınız.

1. Etkinlik: TARİHÇİ VE NESNELLİK

Aslında hiçbir tarihçi, söyledikleri için tam olarak doğrudur diyemez. Çünkü tarihçi işe yapboz olarak başlayacaktır. Araştırmacılar tarafından bulunan her yeni malzeme, tarihçinin resmin bir parçasını daha tamamlaması demek olacaktır. Araştırılan konu ne kadar eskiyse elde ettiğimiz parçaların sayısı o kadar azalacak ve resmin ne olduğunu anlamamız zorlaşacaktır. Örneğin Türkiye'de cumhuriyetin ilanının nasıl gerçekleştiğini araştıran bir tarihçi, eski Mısır'ı araştıran bir tarihçiden daha çok bilgi bulabilir. Çünkü günümüzden 5000 yıl önce kurulmuş bir uygarlık olan Mısır'a ait kaynaklar çoğunlukla yıpranmış hatta yok olmuş olabilir.

Tarihçi, araştırdığı dönemde yaşayamayacağı için resmin bütününe göremeyecektir. Bir kimyacı yaptığı deneyi laboratuvarında tekrar tekrar izleyebilir ama tarihçinin incelediği olay bir kez olmuştur, o olayın tekrar etmesi mümkün değildir. Örneğin tarihçinin, ölmüş bir kralı canlandırıp savaş meydanında nasıl kararlar verdiğini sorma şansı yoktur. Bu yüzden de tarihçi eksik kalan yerleri hep kendi hayal gücüyle tamamlamak zorunda kalacaktır. Her tarihçinin hayal gücü farklı olacağından resmin eksik bölümleriyle ilgili tahminleri de diğerlerininkinden farklı olacaktır. Hiç kimse resmin tamamını göremeyeceği için kendi söylediğinin yüzde yüz doğru olduğunu ispatlayamaz.

1. Anlatımda tarih biliminin hangi özelliği vurgulanmıştır?
2. Tarihçi, tarihi olayları incelerken hangi durumlarda zorlanır?
3. Tarihçilerin tarihi olaylarla ilgili farklı görüşler ileri sürmelerinin sebepleri neler olabilir?

4. TARİHTE NEDEN-SONUÇ, YER-ZAMAN İLİŞKİSİ

Yaşadığınız ya da tanık olduğunuz önemli bir olayı anlatırken neden yer-zaman, sebep-sonuç ilişkisi kurarak anlatmak ihtiyacı hissedersiniz? Açıklayınız.

Olayların, sebep-sonuç ilişkisi içinde yer-zaman gösterilerek incelenmesi, tarih biliminin en önemli koşuludur. Çünkü tarihsel olaylar süreklilik gösterir. Ayrıca her tarihsel olay, gerçekleştiği yer ve zamanın ürünüdür. Olayların oluşumu, iklim, bitki örtüsü, yeryüzü şekilleri yanında toplumların yaşam biçimleri ve gelişmişlik düzeyleri ile de yakından ilişkilidir. Diğer taraftan tarihsel olayların yer ve zamanlarının belirtilmesi, tarihsel gerçeğin ortaya çıkarılarak bilimsel değerlendirmelerin yapılmasında büyük önem taşır.

Tarihin değişmeyen önemli unsurları; yer-zaman, sebep-sonuç ve insan unsurudur. Bunlardan herhangi birinin bilinmediği bir olayın tarihi değeri olamaz. Bunu bir örnekle inceleyelim. "Büyük Selçuklu hükümdarı Alp Arslan, Anadolu'yu bir Türk yurdu hâline getirmek için 26 Ağustos 1071 tarihinde yapılan Malazgirt Savaşı'nda Bizans İmparatorluğu'na karşı büyük bir zafer kazanmıştır." Bu tarihsel olayı unsurlarına ayırarak olursak zaman faktörü 26 Ağustos 1071, olayın geçtiği yer Malazgirt Ovası, olayı meydana getirenler Bizans İmparatorluğu ile Büyük Selçuklu Devleti, savaşın nedeni Büyük Selçuklu Devleti'nin Anadolu'yu ele geçirmek istemesi, sonucu ise Bizans İmparatorluğu'nun ağır bir yenilgi alması ve Anadolu kapılarının Türklere açılması şeklinde ifade edilebilir.

Ek 14

5. Ünite

Talas Savaşı'ndan sonra Abbasilerin dostça yaklaşımları ve Gök Tanrı inancı ile İslam dini arasındaki benzerlikler Türklerin topluluklar hâlinde Müslüman olmalarını sağladı. Aşağıdaki tabloyu inceleyerek bu benzerlikleri görelim.

İslam Öncesi Gök Tanrı İnancının Özellikleri	İslam Dininin Özellikleri
• Gök Tanrı'ya inanılması • Ahiret inancının olması • Ölümden sonra iyi insanların cennet (uçmağ), kötü insanların cehennem (tamu) e gideceğine inanılması • Temizlik anlayışına önem vermenin yanı sıra kurban kesme anlayışının bulunması • Hırsızlık, yalancılık, adaletsizlik ve zinanın suç sayılması • Farklı inanışlara hoşgörü gösterilmesi • Din adamlarının herhangi bir üstünlüğünün olmaması • Türklerde cihan adaletini sağlama, yani yeni yerleri fethetme anlayışının bulunması	• Tek Allah inancının olması • Ahiret anlayışının olması • Ölümden sonra iyilik yapan ve sevap işleyenlerin cennete, kötü işler yapan ve günah işleyenlerin cehenneme gideceğine inanılması • Temizliğin imandan geldiğine inanılması ve kurban kesmeye önem verilmesi • İslam dininin hoşgörüye büyük önem vermesi • Haksız kazancın, yalan söylemenin, adaletsizlik ve zinanın günah ve suç sayılması • İslamiyette ruhban sınıfının bulunmaması • İslam dininde gaza ve cihat anlayışının olması <i>Türkler Ansiklopedisi, C 4, s. 258. (Düzenlenmiştir.)</i>

Yukarıda verilen bilgilere göre Türklerin İslam dinini benimsemesinde sizce hangi neden daha önemli rol oynamış olabilir?

Türkler ile Müslüman Araplar arasındaki yakınlaşma sonucunda Maveünnehir bölgesindeki Türkler de Müslümanlığı kabul etmeye başladılar. İslamiyeti ilk kez devlet dini olarak kabul edenler İtil (Volga) Bulgarları oldu.

X. yüzyıl başında İtil Bulgarları ile Abbasiler arasında diplomatik ilişkiler kuruldu. İtil Bulgarları ilteber (hükümdar)ı Almış Han'ın isteği üzerine Bağdat'taki Abbasi halifesi kendisine din adamı ve askeri uzmanlardan oluşan bir heyet gönderdi. Müslüman heyetin İtil'e ulaşmasının ardından İtil Bulgarları 922 yılında topluca Müslüman oldular.⁽¹⁾

Tarihi bir anekdotta geçen bilgilere göre Cuma hutbelerinde "Allah'ım Bulgar ilteberini doğru yola götür." deniliyordu. Hükümdar, babası Müslüman olmadığı için onun adının yerine Abdullah adını kullandı. "Bulgar Türkleri o sırada eski örf ve adetlerini, bazıları İslam'a uymasa da devam ettiriyorlardı. Diğer taraftan Müslümanlığın şartlarını yerine getirme konusunda da çok kararlı idiler. Nitekim Başkurt Türkleri o sırada Hristiyan olacakken Bulgarlar bunu engellediler."⁽²⁾

İtil Bulgarları ilteberi Almış Han'ın, Abbasi halifesinden din adamı istemesinin nedenleri neler olabilir?

(1) Osman Turan, Türk Cihan Hâkimiyeti Mefkuresi, s. 168.

(2) Erol Güngör, Tarihte Türkler, s. 63, 64. Düzenlenmiştir.

Ek 16:

ilk uygarlıklar kuruluş yeri olarak neden bu bölgeleri tercih etmiştir ?

anadolu ticaret yollarının geçtiği kesişme noktasıdır . ünlü ipek yolu anadoludan geçmektedir. iki kıtayı asya ve avrupayı birleştiren stratejik bir noktadır verimli toprakları olduğundan tarımsal üretim için uygundur.

anadoludan üç tarafı denizlerle çevrilidir ve sınır güvenliği açısından önemlidir.

mezopotomya medeniyet haritası incelerseniz şu sonuçları ulaşabiliriz:

çok verimli topraklardır. otlakları boldur ticaret gelişmiştir

Ek 17



Fenikelilerin Akdeniz'e tanıttığı şehirleşme kültürünü ve alfabeyi bir üst seviyeye taşıyan Yunanlılar yarattıkları ünlü "Polis" kavramıyla Akdeniz'in yeni efendileri ve kolonileştiricileri olarak tarih sahnesindeki yerlerini aldılar. Yunanlıların sahneye girişleri o kadar hızlı ve güçlü oldu ki neredeyse bütün Fenike kolonileri hemen Yunan etkisine teslim olup Yunanlaştılar. Bu güçlü darbeden sadece Kartaca gibi birkaç güçlü şehir kendini koruyabildi. Yunanlılar kültürleri ve hayat tarzlarıyla Akdeniz dünyasına yeni bir çehre kazandırdılar. İlk olarak İtalya ve Sicilya'da görülmeye başlanan bu Yunan etkisi zamanla Güney Fransa'ya kadar yayıldı ve İskender'in fetihleriyle bütün Akdeniz dünyası ile Orta Doğu'yu etkisi altına aldı.

Yunan fetihleri Akdeniz'e yeni, mermerden, parlak bir görüntü verdi. İskenderiye feneri, Rodos heykeli ve bugün hâlâ bütün görkemiyle Atina'nın üstünden Akdeniz'i izleyen Akropolis, Yunan uygarlığının ulaştığı büyüklüğü ve onun Akdeniz üzerinde kurduğu hegemonyayı tüm çıplaklığıyla sergilemekteydiler. Fakat Yunanlılar hükümleri bin yıl sürecekmışçesine, eserlerini gözcü kuleleri gibi Akdeniz'in bir o yanına bir bu yanına dikerken tarih sahnesindeki vakitlerinin bitmekte olduğunu fark edemediler. Uygarlıklarının altın yıllarından kalma zenginliklerin ve şaşaanın içinde debelenirken, Yunanlılar Batı'dan, inanılmaz hırsı ve acımasızlığıyla yükselen, kan ve demirden kartalın gölgesini çok geç oluncaya kadar göremediler.

Henüz "Ebedi şehir" sıfatını almamış Roma, İskender'in Orta Doğu'da bütün görkemiyle etrafa koşuşturup Yunan uygarlığının üstünlüğünü kabul ettirdiği MÖ 338 yılında, sürekli Galyalıların istila tehdidi altında yaşayan ve ancak büyükçe bir kasabaydı. Lakin kısa sürede kendi üstünlüğünü etraftaki diğer Yunan yerleşmelerine kabul ettiren Roma hedeflerini büyütme başladı. Yüz yıl sonra MÖ 220'de Roma artık Kartaca'nın bir dengiydi ve işte burada Roma ilk büyük sınavını vermek zorunda kaldı. Art arda yapılan çok kanlı ve zorlu iki

Pön (Kartaca) savaşından sonra Roma kendisine gerçekten rakip olabilecek bu son şehir devletini dizlerinin üzerine çöktürmeyi başardı. İşte tam bu noktada Roma gelecekte onun karşısında duranların başına neler geleceğini göstermek istedi. İnanılmaz hırsı ve fetih arzusuyla yanıp tutuşan Roma MÖ 146'da kendisini yok oluşun eşiğine getiren bu kadim şehri taş üstünde taş kalmayana kadar yok etti. Vatandaşları surlarından aşağı atılan, tarlalarına hiçbir şey yetişmesin diye tuz serpilen Kartaca şehri tarih sahnesinden silindi.

Kartaca'yı yok etmesiyle bütün Batı Akdeniz'in efendisi olan Roma kan ve demirle Akdeniz'in geri kalanına da üstünlüğünü kabul ettirdi. MS 1 yılına gelindiğinde İmparator Augustus dünyanın o zamana kadar gördüğü en büyük ve gelişmiş imparatorluğu kontrol ediyordu. Roma'nın askeri fetihleri Akdeniz dünyasının sınırlarını genişletmiş onu İskoçya'nın dağlarından Pers çöllerine kadar olan bir alanın efendisi haline getirmişti. Akdeniz'i bir bütün haline getiren ilk devlet olan Romalılar için Akdeniz artık bir iç deniz yani "Mare Nostrum"du.

Yunan kültürünü sentezleyerek ortaya çıkardıkları Roma kültürünü ve yasalarını bütün Akdeniz'e yayan Romalılar, Avrupa'nın Rönesans ile yeniden keşfedeceği Akdeniz kültürünü yaratmış oldular. İtalyan Rönesansı'ndan sonra tüm Avrupa'ya yayılan bu anlayış Avrupalılarla birlikte bütün dünyayı dolaştı ve bugün yaşadığımız dünyanın temelini oluşturdu.

Bugün bile Akdeniz hâlâ dünyanın gündeminde çok önemli bir yer tutmaya devam ediyor, milyonlarca insan onu geçip daha iyi bir geleceğe ulaşmak istiyor. Akdeniz'de toprağı olmayan ülkeler ona ulaşmaya, Akdeniz'den bir parça koparmaya çalışıyorlar. Lakin bu kavga Yunanlılar Truva'ya yelken açmadan önce de vardı, sonra da olacak.

Ne yazık ki Akdeniz uygarlığını, onun yaşayan organizmasını, onu şekillendiren olayları, insanları anlatmaya binlerce kitap bile yetmez. Bundan ötürü atladığım ve yanlış yazdığım şeylerden ötürü, tarih beni bağışlasın.



Ek 18

AYDIN DURAN
Giden Hoca'ya
Verilecek

(Yeniden Doğuş), Orta Çağ ve Reformasyon arasındaki tarihi dönem olarak anlaşılar. 15 - 16. yüzyıl İtalya'sında batı ile klasik antikite (Eski Roma ve Yunan Eserlerinin incelenmesi) arasında sanat, bilim, felsefe ve mimarlıkta bağın tekrar kurulmasını sağlayan, Antik Yunan filozof ve bilim insanlarının çalışmalarının çeviri yoluyla alındığı, deneysel düşüncenin canlandığı, insan yaşamı (hümanizm) üzerine yoğunlaşıldığı, matbaanın bulunmasıyla bilginin geniş kitlelerle paylaşımının arttığı ve radikal değişimlerin yaşandığı dönemdir.

Bu çağ uzun zamandır geriye düşmüş olan Avrupa'nın ticaret ve Coğrafi Keşifler'le yükselişinin öncüsü olmuştur. İtalyan rönesansı bu dönemin başlangıcı; sanatsal ve bilimsel gelişmeyi ifade eder. İlk kez İtalyan sanatçı Giorgio Vasari tarafından Vite'de kullanılmış, 1550 yılında basılmıştır. Rönesans teriminin kökeni Fransızca'dır. Fransız tarihçi Jules Michelet tarafından kullanılmış ve İsviçreli tarihçi Jacob Burckhardt tarafından geliştirilmiştir. (1860'larda). Yeniden doğuş iki anlamı içerir. İlk antik klasik metinlerin tekrar keşfi, öğrenimi, sanat ve bilimdeki uygulamalarının tespiti. İkinci olarak bu entelektüel aktivitelerin sonuçlarının Avrupalılık kültürünü genelde güçlendirmesidir. Bu yüzden Rönesans'tan bahsederken iki farklı fakat anlamlı yoldan söz edilebilir: Klasik öğrenmenin ve bilimin antik metinlerin tekrar keşfiyle yeniden doğması ve genel anlamda bir Avrupalılık kültürünün yeniden doğuşu. Raphael Sanzio ve Michelangelo gibi birçok ressam mevcuttur.

Rönesans döneminin yaratıcılığının esas yürütücü gücü tüccarlardır. Bunlar en kârlı ticaretin hangi alanda olduğunu araştırdılar ve bu yoldan sağladıkları zenginlikleri sanat ve endüstri yeniliklerine yatırdılar. Rönesans; Floransa, Venedik, İngiltere, Portekiz, Hollanda gibi büyük kent-devletlerinde ya da metropollerde doğmuştur.

Rönesans üzerinde derin araştırmalar yapan Burckhardt: "Rönesans insanın keşfedilmesidir." demektedir. Gerçekten de Ortaçağ Avrupa'da insanın hiçbir kıymeti yoktu. İngilizyon mahkemelerinde yüz binlerce insan haksız yere ve çok defa sırf servetlerini ele geçirebilmek için öldürüldü. Papazlar çeşitli menfaatler karşılığında günahları affediyorlardı. Hatta cennetten yerler satıyorlardı. Mantık ve insanî esaslar kaybolmuştu. Dünya'nın döndüğü kanısına varan Galile ve daha pek çok düşünür çeşitli işkenceler görmüş pek çoğu öldürülmüştür. Bu itibarla Rönesans hareketi ilim ve teknoloji'deki ilerlemenin yanı sıra insan ve tabiat sevgisini de beraberinde getirdi. Rönesans'ın öncüleri, sanat faaliyetlerinin yanı sıra edebiyat, tarih ve arkeolojiye de önem verdiler. Resim ve tasvir anlayışı gelişti. Mimari'de gotik tarzı terk edilerek barok ve rokoko üslubu geliştirildi. Rönesans mimarlığının başlıca özellikleri ölçü, sadelik ve tabiliktir.

Bu şekilde İtalya'da başlayan Rönesans hareketi kısa zamanda bütün Avrupa'da yayıldı. Rönesans daha ziyade Fransa'da sanat; Almanya'da dini tablo ve resimler; İngiltere'de edebiyat; İspanya'da resim ve edebiyat alanında gelişti. İtalya'daki rönesans hareketinde eski Yunan ve Roma ediplerinden Tacitus, Sophokles, Demostenes, Platon, Çiçeron ve Virgil'in eserleri tekrar ortaya çıkarıldı. İtalyan fikir adamı ve yazarlarından Machiavel (1469-1531), Tasso (1544-1595) yetişip eserler verdiler. Machiavel'in Hükümdar adlı eseri meşhurdur. Ressamlardan Rafael (1483-1520) aynı zamanda heykeltıraş, mimar ve edebiyatçı da olan Leonardo da Vinci (1452-1519), Mikelanj (1475-1564) bu devirde İtalya'da yetişen sanatkarlardır.^[12] Fransa, edebiyat ve fikir sahalarında İtalya'yı geçerek; Ronsard (1525-1585), Montaigne (1533-1592), Rabelais (1495-1555), mimarlıkta Louvre Sarayı'nı yapan Pierre Lescot, Tuileries Sarayını yapan Jean Bullant, resimde de François Clouet yetiştirtiler. Fransız krallarından I. François (1515-1547) zamanında Collège de France kuruldu. Almanya'da daha çok din alanında değişiklikler oldu. Almanya'da hümanizm akımında Erasmus (1467-1536), Roklen (1452-1522), Luther (1483-1546), resimde Albrecht Dürer (1471-1528) yetişti. İngiltere'de tiyatro sahasında eserleriyle tanınan ve Hamlet'in yazarı Shakespeare (1564-1616), İspanya'da Don Kişot'un yazarı Cervantes (1547-1616), ressam Velasquez (1599-1660), Hollanda'da ressam Rembrandt (1607-1669), Polonya'da ilk defa dünyanın güneş etrafında döndüğünü söyleyen Kopernik'e yetiştirtiler. Rönesans devrinde yapılan eserler Avrupa'da hala mevcuttur. Ressam ve heykeltıraşların tablo ve heykelleri müzelerde bulunmaktadır.



Ek 19

MEZOPOTAMYA MEDENİYET haritasını
İncelersek ŞU SONUÇLARA ulaşabiliriz:

- 1) İLK medeniyetlerin merkezidir. Her zaman bilinen yerlerdir.
 - 2) ŞÖĞ yolları üzerinde olduğundan devamlı uygarlık değişimleri olmuştur.
 - 3) İklimi yaşamaya Tarım ve Hayvancılığa çok müsaittir.
 - 4) Çok verimli topraklardır. TARIMSAL Açıdan zengin uygarlıklar oluşmuş.
 - 5) OTLAKLARI boldur. Hayvancılık gelişmiştir.
 - 6) Ticaret gelişmiştir. Ticarî olarak çok hareketli bölgelerdir.
- TARIM alanlarını verimli olması iklim koşullarının Tarıma elverişli olması.
- ★ İpek Yolu ve Baharat Yolu'na YAKIN olması

Ek 20

Türkler'in İslamiyet Öncesindeki Dini, Siyasi, Ekonomik Ve Askeri Hayatı Hakkında Kısa Bilgi

Merve 18 Eylül 2014 Dersler 2.yorum

Türkler'in İslamiyet öncesindeki dini, siyasi, ekonomik ve askeri hayatı

- 1-) Devlet Yönetimi: Bu dönemde devletin oluşumu boyların bir araya gelmesi ile meydana gelmiştir. Hükümdarların Kağan, Han, İlteber, Hakan gibi unvanları bulunmaktaydı. Göçebe bir yaşam sürdürürken Otağ denilen geniş ve büyük çadırlarda yer alan hükümdarlar yerleşik hayata geçildikten sonra saraylarda kalmaya başlamıştır. İslamiyetten önceki Türklerde Kut anlayışı mevcuttu ve bu anlayışa göre hükümdar Göktanrı tarafından belirlenirdi. Hükümdar öldükten sonra yerine oğullarından bir tanesi geçerdi. Bunun neticesinde taht kavgaları ortaya çıkardı. Devlet yazılı kuralları ile değil töre ile yönetilirdi ve ikili yönetim anlayışı mevcuttu.
- 2-) Ordu: Ordunun önemi çok fazlaydı çünkü devlet devamlı dış saldırı ve tehditler ile karşı karşıya idi. Devletin gücünün tek simgesi olarak ordu gösterilirdi ve ordunun saygınlığı çok yüksekti. Mete Han ilk defa orduda onluk sistem kullanmıştır. Ordunun kullanmış olduğu silahlar arasında mızrak, ok, yay, süngü, kılıç ve kaiken yer almaktaydı. Ordunun savaş sırasında kullandığı en önemli taktik turan taktiği diğer bir adıyla kurt kapanı olmuştur.
- 3-) Ekonomik Hayat: İslamiyet öncesinde yaşayan Türkler göçebe bir yaşam sürdürmekteydi. Göçebe olarak yaşamalarındaki sebeplerden bir tanesi Orta Asya'da tarım yapılabilecek bir ortam olmamasıydı. Neredeyse tek geçim kaynakları hayvancılıktı. Yerleşik hayata geçmeden önce avcılık, balıkçılık ve toplayıcılık yapan Türkler yerleşik hayata geçtikten sonra tarım ve ticaretle uğraşmaya başlamışlardır.
- 4-) Din ve İnaniş: İlk başlarda çok tanrılı bir inaniş hakim olsa da daha sonraları tek tanrılı bir anlayışı benimsemişlerdir. Göktanrı inancı başta olmak üzere Şamanizm, Totemizm, Maniheizm, Budizm ve Hristiyanlık gibi inançları tercih etmişlerdir.

Ek 21

Türklerde Tarih ve Kültüründe “At”

Türkler, atı hem ekonomik varlık olarak hem de binit ve savaş aracı olarak değerlendirmiyorlardı. Eski Türk hayatında atın önemi, ekonomik değerinden çok onun bir savaş aracı olarak kullanılmasından ileri geliyordu. Süvari tekniğini bulan yani ata binen ilk kavim Türklerdir. Başta Çinliler olmak üzere bütün Avrupalı kavimler, ata binmeyi Türklerden öğrenmişlerdir. Eski Türk orduları, büyük ölçüde atlı birliklere dayanıyordu. At, binicisine son derece yüksek hareket, sürat ve manevra üstünlüğü sağlıyordu. Türklerin büyük devletler kurarak, geniş sahalara ve birçok kavme birden hükmedebilmeleri at sayesinde mümkün olabilmektedir. Başka bir ifade ile söylemek gerekirse, Türklerde devlet, at üzerinde kurulmakta ve at üzerinde yönetilmektedir.

Göçebe Türk'ün günlük hayatında da en çok kullandığı vasıta at idi. Diyebiliriz ki, göçebe Türk'ün hayatının büyük bir kısmı at üzerinde geçmekteydi. Tarihi kayıtlara göre, atlarına âdeta “**yapışmış gibi**” binen Hun Türkleri, “*tabii ihtiyaçlarını gidermek için dahi atlarından inmezlerdi. At sırtında alış-veriş yaparlardı, yerler içerler; hatta atın ince boynuna sarılarak uyuyabilirler ve güzel rüyalar görürlerdi. At sırtında istirahat etmek suretiyle önemli kararlar verirlerdi*”.

Türkler, çok kısa mesafeyi bile yürümeye üşenirlerdi. Çadırın önünde daima koşumlu bir iki at bulunurdu. Bu durum, konar-göçer hayat tarzlarını son zamanlara kadar devam ettiren Orta Asya Türklerinde aynen korunmuştur. Çocuklar da çok küçük yaşlardan itibaren ata binmeyi öğrenirlerdi. Üç-dört yaşındaki çocuklar için özel eyer takımları bile vardı. Daha da önemlisi, anasının yardımından yeni kurtularak ayakta durabilen bir Hun çocuğunun yanı başında eyerlenmiş bir ata rast gelmek mümkündü.

Eski Türklerde yetişkin hayvanlara genellikle “**at**”, “**yund**”, “**göçüt**” gibi isimler verilmekteydi. Bu isimler arasında en çok “**at**” ismi kullanılmaktaydı. Öte yandan, günümüzde olduğu gibi, eskiden de hayvanın yavrusuna “**kulun**”, bir veya iki yaşına ulaşmış hayvan yavrusuna da, “**tay**” denmekteydi. Tay, üç yaşından itibaren, dişi ise doğuracak, erkek ise binilecek duruma gelmekteydi. Bu duruma göre, doğuracak yaşı ulaşmış olan hayvan “**kısarak**”, binilecek duruma gelmiş olan hayvan da “**at**” ifadeleriyle anılmaktaydı. Ayrıca erkek hayvana “**aygır**” (adgır) da denmekteydi. Bunlardan at, binmek için, aygır da kısrakların yüğürlmesi (çiftleşmesi) için kullanılmaktaydı. Binit olarak seçilen at, genellikle “**igdiş**” edilmekteydi. Bu suretle at, daha dayanıklı hale gelmekteydi. İgdiş edilmiş ata “**beçel**” denmekteydi.

Büyüğünden küçüğüne kadar bütün hayvanlar (aygır, at, kısarak, tay, kulun), aynı sürü içinde toplanmaktaydı. Bu sürüye “**yılka**” denmekteydi. Türklerin vadiler dolusu at sürüleri vardı. Bir Arap seyyahının tespitine göre, bunların sayısı bazen 15 bini bulmaktaydı. Hayvanların her biri, özel bir işaretle damgalanmaktaydı. Sürülerin karışması halinde her aile kendi hayvanını bu damga vasıtasıyla tanımlamaktaydı.

Binit ve savaş aracı olarak kullanılan atların dışında sürülerdeki hayvanların özel bir bakımı yoktu. Sürüler, yaz-kış devamlı vadi ve su başlarında bulunan meralarda otlatılmak suretiyle beslenmekteydi. Bu sürüler, sadece atlı çobanlar tarafından zaman zaman kontrol edilmekteydi. Yine aynı çobanlar tarafından bu sürülerin zaman zaman otlak yerleri değiştirilmekteydi.



EK 22:

Türkler neden orta asyadan Anadolu'ya göç ettiler?

- Orta asya iklim ve toprak koşulları açısından tarım ve hayvancılığa elverişli değildi bu nedenle Türkler orta asyada tarım ve hayvancılık yapmıyorlardı
- Türk boylarından çıkan siyasi anlaşmazlığı artarak birbirine Savaşları getirdi
- Nüfus hızla arttığından dolayı mevcut ^{başvullar} mevcut geçim kaynakları yetmemeye başlamıştır.
- Hayvanlar arasında salgın hastalıkları baş göstermeye başlamıştı
- Türkler yeni topraklar elde etmek istemişlerdir.
- Hayvancılık faaliyetleri için otlaklar yetersiz kalmışlardır.
- Çin gibi komşu ülkelerin Türklerle olan ilişkileri daha fazla artmıştır.
- Türk toplumları arasındaki gelişmeler gittikçe daha fazla artmıştı.

EK 23:

Rönesans'ın Avrupa Ülkelerindeki Sonuçları

Rönesans ilk olarak İtalya'da başladı. Çünkü İtalya, Hımanizmin kaynağı olan Roma uygarlığının merkezidir ve İtalyanlar kendilerini bu uygarlığın mirasçıları olarak görüyorlardı. İtalya'da Rönesans edebiyatı yanı sıra güzel sanatlar alanında da gelişme gösterdi. İngiltere'de Rönesans'ın en ünlü temsilcisi William Shakespeare (Vilyam Şekspir) oldu. Shakespeare "Hamlet", "Othello", "Kral Lear", "Röme" ve "Julyet" gibi tiyatro eserlerini dünya edebiyatına kazandırdı. Fransızca'da "serides deşus" anlamına gelen Rönesans terimi, 15. ve 16. yüzyıllarda Batı Avrupa'da edebiyat, güzel sanatlar ve bilim alanlarında yaşanan önemli gelişmeleri anlatmak için kullanılmıştır.

EK 24:

Çanakkale Zaferi

Çanakkale Zaferi'yle Türk askeri, gerektiğinde yurdu için seve seve canını verdiğini bir kez daha kanıtlamıştır. Çanakkale savaşları, bizim için yurdumuzu emperyalist (sömürgeci) ülkelere karşı korumak ve için yaptığımız bir savunma savaşıydı. Bu yüzden bütün zorluklara ve imkânsızlıklara karşın Türk askerinin fedakâr ve can siper bir şekilde savaşması ile birlikte zaferle sonuçlanmıştır. Mustafa Kemal, bu savaşta askerlerimize, "Ben size hücum etmeyi değil, ölmeyi emrediyorum." demişti. Kendisi de askerlerimizle birlikte ön saflarda çarpışmış bu ise haklı taraf olduğumuz bu savaşta başarı kazanmamızdaki en büyük etkenlerden bir olmuştur.

Her şeyden daha önemlisi eğer Çanakkale Zaferle sonuçlanmamış olsaydı İtilaf Devletleri'ne ait güçler Çanakkale Boğazı'nı geçerek müttefikleri olan Rusya'ya ihtiyaç duyduğu yardımı ulaştırabileceğinden daha sonrasında Mustafa Kemal önderliğinde Anadolu'da, Anadolu halkı ile birlikte Batı emperyalizmine karşı topyekûn başlatılacak olan ve milli bağımsızlık savaşımız olan milli mücadele diye bir şey olamayacaktı. İşte Çanakkale Zaferi bizim için bu yüzden büyüktür.

Bütün bunların yanı sıra dünya tarihinin en kanlı savaşlarından biri olan Çanakkale Savaşları'nda milletimiz 253.000 şehit vermiş ki bunların birçoğu ülkemizin yetişmiş beyin gücü olan doktor, öğretmen, mühendis vb. insanlardan oluşmaktadır. Bu durum ise Mustafa Kemal önderliğinde kazanılan Milli Mücadele sonrasında ülkemizin kalkınma ve gelişme hamleleri hayata geçirilirken yetişmiş insan yokluğundan dolayı büyük sıkıntılar çekilmesine sebep olmuştur. İşte bu nedenlerden ötürü Çanakkale Savaşları'nı her çocuk, genç ve yetişkin insanımıza en iyi şekilde ve bilinmesi gereken tüm noktaları ile anlatmalı, Çanakkale Zaferi'nin niçin büyük bir zafer olduğunu kavratmalıyız.